

Dr. Pavel Zgaga, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

OGROŽENO PEDAGOŠKO POSLANSTVO? JE MOGOČE KAJ STORITI?¹

Pedagoški kot tudi starševski vsakdan v teh časih skoraj ne mine, ne da bi se vsaj kdo pritoževal nad težavami, s katerimi se srečuje v šoli in zunaj nje, pri profesionalnem kot tudi laičnem ali družinskem ukvarjanju z vzgojo in izobraževanjem. Ne gre za tisto vrsto težav, ki so jih poznali prejšnji časi; sedanje so očitno drugačne, kot je drugačen čas, ki ga živimo. Soočanje z njimi pripelje celo do vprašanja: *Je (sploh) mogoče (še) kaj storiti?* Seveda je. Pedagoška stroka s podporo različnih znanstvenih disciplin ponuja več odgovorov, ki jih prenašamo in preizkušamo tudi v pedagoški praksi, vendar ne vedno z učinkom, ki bi bil zaželen. Z vidika discipline, ki ji pripadam (filozofija, op. ur.), ne morem ponuditi kakega praktičnega odgovora, kakršni so v praksi praviloma tako zaželeni (za to poskrbijo druge discipline), ponudim pa lahko kritični razmislek o kontekstu oziroma o tistih družbenih procesih, ki ogrožajo pedagoško poslanstvo. Iz takšnega razmisleka včasih izide tudi kaka ugotovitev, ki bi lahko usmerjala pedagoško delovanje in krepila pedagoško poslanstvo.

filmov ..., tudi z vajami čuječe meditacije (Ridderinkhof, de Bruin, Brummelman in Bögels, 2017). V okviru programa PRIJATELJI (Barrett, 2005) se na primer empatija razvija prek prepoznavanja čustev pri sebi (prek telesnih znakov), pri drugih ter s prevzemanjem perspektive prek igre vlog. Tako so zaznavanje čustev, pravilna prepoznavna in izražanje le-teh praviloma prve vaje, s katerimi se srečajo otroci pri treningu empatije. Z njimi izboljšujemo natančnost prepoznave svojih čustev in čustev, ki se porajajo pri drugih, ter besedišče, ki nam omogoča njihovo opredelitev. Čustva lahko učencem približamo prek slik, filmov, zgodb, igre vlog, glasbo ... in ob zaključku povzamemo novo znanje oz. rdečo nit (npr.: specifični znaki čustvenih izrazov, vzroki in posledice čustev ...) (Castillo Salguero, Fernández-Berrocal in Balluerka, 2013). Za spodbujanje boljših odnosov raziskovalci (Batson in sod., 1997) priporočajo podajanje navodil, ki spodbujajo čustveno komponento empatije (npr.: Poizkušajte si predstavljati, kako se oseba (v zgodbi, filmu ...) počuti). Bandy in Moore (2011) sta prek pregleda uspešnih SEU-programov (pozitivni vplivi na socialne spretnosti) pripravila priporočila za izdelavo ali izboljšavo že obstoječih intervencij, ki spodbujajo socialne spretnosti. Priporočata vpeljavo celostnega šolskega pristopa oz. skupnostnega pristopa za ranljive skupine. Najbolj uspešni pa so programi, ki naslavljajo

Vzgoja in izobraževanje je proces, ki poteka na »mikro« ravni, nanjo pa vpliva neizmerna kompleksnost »makro« ravni. Dominantni trendi, ki usmerjajo družbene procese, se spreminjajo; v nekaterih prejšnjih obdobjih je bila ključna animacijska kategorija *svoboda*, naše obdobje pa postavlja v ospredje kategorijo *varnosti*. To je temeljito zamajalo v preteklosti dosežena ravnovesja, temeljito spremenilo naše poglede na družbeno realnost in naš odnos do vprašanj, ki se zastavljajo v njej. Ulrich Beck pravi, da smo se znašli v »družbi tveganja«. Ker hočemo »več varnosti«, obenem pa nismo pripravljeni popustiti pri že doseženih standardih svobode, se znajdemo v precepu, ki prinaša težave tako v družbi nasploh kot tudi v šoli. Ena izmed posledic je *hiperlegalizacija* življenja: profesionalne odločitve, torej odločitve tistih, ki so se s poglobljenim izobraževanjem pripravljali na opravljanje določenega (med drugim tudi pedagoškega) po-klica, se soočajo s pravosodnimi in političnimi ocenami. Negativno šolsko oceno lahko odpravi pravni postopek, globalno segrevanje planeta pa izvolitev

večji nabor spretnosti (npr.: samoregulacijo, reševanje problemov in konfliktov ...). Zato je smiselno naslavljanje empatije v okviru širšega sklopa razvijanja socialno-emocionalnih kompetenc.

SOCIALNO-EMOCIONALNE KOMPETENCE

Socialno in emocionalno učenje (SEU) vključuje procese, s katerimi otroci in odrasli pridobivajo in učinkovito uporabljajo znanja, stališča in spretnosti, ki so potrebni za razumevanje in upravljanje s čustvi, za vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih odnosov, za doživljanje empatije in sprejemanje odgovornih odločitev (CASEL, 2012). Empatija je identificirana kot ena od ključnih komponent v razvoju socialnega in čustvenega funkcioniranja (Malti in sod., 2016). Različni preventivni in intervencijski programi so zasnovani tako, da pri učencih spodbujajo odzive, ki so povezani z empatijo (npr.: empatično skrb, zavzemanje perspektive, razumevanje čustev ...), z namenom razvoja socialno-emocionalnega delovanja učenk in učencev ter zaviranjem agresivnosti v šolskem kontekstu (prav tam). Krepitev socialnih in emocionalnih kompetenc je povezana s številnimi pozitivnimi izidi: boljšimi akademski dosežki, boljšim duševnim zdravjem, več prosocialnimi vedenji, bolj pozitivno samopodobo, manjšem številu zgodnjega

politične opcije, ki nasprotuje zaskrbljenim ekološkim raziskovalcem. Podobno velja za trend *deprofesionalizacije*, ki ga je na pedagoškem področju izjemno kritično obdelal Michael W. Apple, če omenim le enega od sodobnih avtorjev.

Kritična analiza sodobnih družbenih gibanj torej ne ponuja lepe slike, vendar pa to ne sme biti razlog za skrb. Takšna je pač naloga kritičnih analiz. Pokazati mora na kritične točke, na katere se je treba osrediniti, če naj bi poskušali odvrniti aktualne grožnje. Ko gre za poslanstvo šole, so te točke tako zunaj (kar smo nakazali zgoraj) kot znotraj nje. Če zdaj analiziramo slednje, se ne moremo izogniti ugotovitvam, da postaja koncept šole v sodobnosti vse preveč razdrobljen in enodimenzionalen. Pozornost je vse bolj namenjena enoznačnemu rezultatu, vse manj pa kompleksnosti procesa. Šole pač morajo biti odgovorne, toda odgovornost, ki jo od njih terjajo nekateri današnji trendi, je po mnenju Gerta Bieste »globoko problematična«. Učenci in starši postajajo »potrošniki« šolskih storitev, s tem pa šolska ustanova zgublja svojo javno funkcijo in jo nadomešča z neko drugo, zasebniško, tekmovalno in torej »nedemokratično«, kot pravi Biesta.

Prav vprašanje demokracije je eno od tistih vprašanj, ob katerem se v širšem družbenem kontekstu šolski prostor vse bolj formalizira in s tem ogroža svoje javno poslanstvo. Demokracija namreč nikakor ni le zapleten okvir norm in pravil. Tisto, kar daje *legalnosti* življenjsko moč, je lahko le *legitimnost*, torej upravičenost, argumentiranost, in na to ne bi smeli pozabljati niti v šoli. Formalna demokracija je vse prešibko zagotovilo za družbeno kohezijo; njeno bistveno dopolnilo je *demokratična kultura*. Ta je kompleks naših pogledov in zadržanj, ki demokratičnim institucijam (ne nazadnje šoli) in demokratični zakonodaji (ne nazadnje šolskemu redu) omogočajo, da v praksi sploh delujejo. *Interesi in sposobnosti* za vključevanje, delovanje in sodelovanje v skupnosti »vseh različnih in vseh enakopravnih« so del demokratične kulture. Interesi in sposobnosti pa niso naša »narava«; zanje se moramo *usposabljati in s tem osebnostno razvijati*. Teh vprašanj se je med drugim lotil projekt Sveta Evrope z naslovom *Kompetence za demokratično kulturo*, ki lahko veliko ponudi nacionalnim šolskim sistemom in šolski praksi.

¹ Besedilo je povzetek prispevka s posveta o spodbudnem in varnem učnem okolju (Brdo, december 2017).

opuščanja šolanja in manj telesnega nasilja (Bierman, Nix, Greenberg, Blair in Domitrovich, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor in Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben in Gravesteyn, 2012). V eni izmed najnovejših metaanaliz poročajo o učinkih SEU-programov, ki vztrajajo še 18 let po zaključku intervencije (Taylor, Oberle, Durlak in Weissberg, 2017).

Samozavedanje in socialno zavedanje sta dve od petih ključnih kompetenc v SEU-programih (CASEL, 2012), ki se nanašata tudi na empatijo (Malti in sod., 2016); saj je samozavedanje »zmožnost pravilne prepoznave lastnih čustev in misli ter njihovega vpliva na vedenje«, medtem ko je socialno zavedanje »sposobnost zavzemanja tuje perspektive in sposobnost doživljanja empatije tudi s tistimi, ki prihajajo iz različnih kultur« (CASEL, 2012). Razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc hkrati poteka v pozitivni in SEU naklonjeni razredni klimi in hkrati vodi v pozitivno razredno klimo. Pozitivne in vključujoče razredne klime že vključujejo socialno in čustveno učenje in razvoj socialnih in čustvenih kompetenc. Povezava pa deluje tudi v drugo smer, saj se s tem, ko omenjene kompetence tako učencev kakor učiteljev krepimo, izboljšujemo tudi razredno klimo (Zins, Weissber, Wang, in Wahlberg, 2004).

RAZREDNA KLIMA

Razredna klima je skupna zaznava učencev in učiteljev kakovosti učnega okolja (Adelman in Taylor, 2005; Fraser, 1989). Je rezultat kompleksnega prepleta med vedenji učitelja in vedenji učencev. Na ta vedenja vplivajo tako značilnosti učitelja kot tudi značilnosti učencev ter tudi značilnosti širšega šolskega, lokalnega, systemskega okolja ter tudi situacijski dejavniki (Fend, 1998; Helmke, 2006). Moos (1979) razlikuje med tremi širšimi dimenzijami razredne klime:

1. **Odnosi:** kakovost medosebnih odnosov (med učenci ter med učitelji in učenci) v okolju: stopnja, do katere so posamezniki vključeni v okolje, se med seboj podpirajo, si pomagajo ter se drug do drugega vedejo spoštljivo.
2. **Osebnostni razvoj:** stopnja, do katere okolje podpira osebnostni razvoj in rast vsakega posameznika.
3. **Sistemsko vzdrževanje in spremembe:** stopnja, do katere je okolje urejeno, jasno v svojih pričakovanjih, vzdržuje nadzor in je odzivno na spremembe.