

DIALOG IN ŠOLA

Janez Juhant

Teološka fakulteta, Ljubljana

Uvod

V razpravi zastopam (trivialno) stališče, da je dialog osnovna zahteva, pogoj in okvir, v katerem se lahko uspešno razvija pedagoško delovanje. Kljub tej samoumevnosti se dialog težko uveljavlja in članek naj bi nakazal ovire, ki se pojavljajo pri uveljavljanju dialoga na pedagoškem področju, in možnosti za njegovo uresničevanje.

Peter Sloterdijk pravi v svoji knjigi *Jeza in čas*, da »nobena socialna politika nima možnosti za uspeh, če ne razume, da je smisel vsake družbene organizacije v tem, da zagotavlja meje nadlegovanja enih skupin ljudi od drugih ...« (Sloterdijk, 2008: 327), kar pa so prek vseh meja poteptali kolektivistični oziroma nacionalistični režimi 20. stoletja, ko so s sadizmom brez primerjave izločili iz družbe ljudi in jih potisnili v nečloveški pekel, čeprav so žrtve celo tam zmogle ohraniti človeški obraz, kot prepričljivo nakazuje v svojem delu Viktor Frankl (1983). Zato se za vsako nedialoško družbo postavlja vprašanje človeškosti in tudi dolgoročnosti.

Dialog med različnimi posamezniki in skupinami je torej zagotovilo dolgoročnega razvoja in s tem tudi uspešne in sploh človeške oziroma na antropoloških temeljih utemeljene družbe. Tekmovalnost kot eno izmed pomembnih načel sodobne družbe ima zaradi tega svoje meje, kar pomeni, da je treba tudi v tekmovalnosti razvijati kulturo dialoga. Pa ne le zaradi uspešnosti oz. normalnega razvoja družbe, pač pa zato, ker je človek kot bitje antropološko zavezan dialogu in samo tako postaja človek. Svoj simbolni svet, ki je okno v človekov svet, lahko oblikuje le prek dialoga. Prepričljiv razlog (*per negationem*) za to ponujajo primeri otrok, ki so odraščali pri živalih, saj si tako niso mogli razviti osnovne (človeške) dialoške simbolne sposobnosti. Ostali so le na ravni živalskosti in kasneje niso mogli več vstopiti v dialoški svet človeka. Prav tako nujnost dialoške kulture potrjujejo primeri socialnih prizadetosti oziroma omejitev, ki jih srečamo pri otrocih, ki so odraščali v nasilju ali drugih nečloveških oz. nenormalnih položajih, ki so ovirali normalen razvoj dialoške simbolne sposobnosti. Kasneje je to zelo težko po-

pravljati, bližnje osebe ali terapevti morajo vložiti veliko napora, da bi lahko spet uveljavili človeška razmerja, popolnoma jih je sploh težko in potrebna je velika mera dialoške velikodušnosti. Ta je predvsem v partnerjevi (terapevtski) čustveni velikodušnosti oziroma pripravljenosti s potrpežljivo čustveno razgledanostjo (ljubeznijo) nadoknaditi zamujeno. Slabe družbene razmere, posebej totalitarizmi različnih vrst, pomenijo oviro za razvoj dialoške sposobnosti in posledice se kažejo ob spremembah sistemov. Ljudje, ki so živeli v totalitarnih razmerah, se v demokratičnih (dialoških) razmerah težje znajdejo oziroma imajo probleme z dialoško naravnostjo in z dialoškim načinom reševanja individualnih in družbenih položajev.

Dialog

Zaključni stavek zgodnjega dela avstrijskega filozofa govornice Ludwika Wittgensteina *Logično filozofski traktat* se glasi »O čemer ne moremo govoriti, o tem moramo molčati« (Wittgenstein, 1976: 167, št. 7). Bertrand Russell (1872–1970) je za Uvod v delo svojega prijatelja zapisal: »Da bi razumeli knjigo L. Wittgensteina, je treba vedeti, kakšen je problem, s katerim se ukvarja. V delu teorije, kjer govori o simbolizmu, obravnava pogoje, ki bi morali biti izpolnjeni pri logično popolnem jeziku. Kar zadeva jezik, so različni problemi. Prvič gre za problem, kaj se dejansko dogaja v našem duhu, ko skušamo z jezikom (govorico) izraziti kakšen pomen; ta problem spada v psihologijo. Drugo pa je problem, kakšen je odnos, ki vlada med mislimi, besedami in stavki, in tem, na kar se nanašajo ali pomenijo, ta spada v epistemologijo. Tretjič za problem uporabe stavkov tako, da izražajo resnico in ne neresnice. Četrtrič gre za vprašanje – kakšen odnos mora imeti neko dejstvo (ki ga opisuje stavek) do drugega, da bi bilo zmožno biti simbol tega drugega? To zadnje je logično vprašanje in prav to obravnava g. Wittgenstein. Ukvarja se s pogoji natančnega simbolizma, tj. simbolizma, v katerem stavek »pomeni« nekaj povsem določenega« (Russel, 1976: 7–8).

V tem primeru Wittgenstein po svoji zgodnji zasnovi filozofije v *Traktatu* govori o tem, da so naši stavki 'zastopniki' resničnosti (zunanjega sveta, naših občutkov itd.). Prepričan je, da »pomenijo meje mojega jezika meje mojega sveta« (Wittgenstein, 1976: 131, št. 5–6). Vendar ne glede na to zgodnje Wittgensteinovo stališče, ki je lahko enostransko, če ga razumemo, kot da je govornica 'fotografija' resničnosti, je neizpodbitno, da se človeku svet odpre kot svet govornice oziroma človekovega sveta sploh ni brez govornice. Zato niso Grki zaman imenovali človeka govoreče bitje (*dzóon lógon éhon*« – Aristotel, 1995: 4; 1253a 10.) Svet se človeku odpira samo prek go-

vorne oziroma širše in splošneje rečeno prek simbolne zmožnosti. Ljudje smo ljudje, ko spregovorimo. To lahko razumemo ontološko, se pravi, z govorico smo zaznamovani po svoji biti, kar vključuje tudi genetsko razumevanje problema, torej šele z razvojem govorne zmožnosti lahko delujemo kot ljudje. Seveda smo genetsko z govorico že vnaprej zaznamovani in smo torej ljudje, čeprav se še nismo naučili govoriti: npr. otrok je človek, preden lahko spregovori, vendar svojo polno človeškost lahko izraža šele s svojo govorico. To pa tudi pomeni, da smo ljudje po svoji naravi vezani drug na drugega in na sodelovanje. Človek ne more brez drugega človeka in tudi Robinzon na samotnem otoku je živel s svojimi prejšnjimi človeškimi izkušnjami, po katerih je moral potem tudi kot samotar na otoku preživeti.

Nemški zdravnik Joahim Bauer (2006) v svoji knjigi *Načelo človeškosti* poudarja, da je človek biološko zaznamovan za sodelovanje. Svoje ugotovitve Bauer kot zdravnik utemeljuje na fizioloških podlagah, po katerih zaključuje, da so geni naravnani k sodelovanju in torej k dialogu. Tudi agresija in izključevanje sta posledica pomanjkanja sodelovanja in ljubezni. Zato Bauer zavrača Dawkinsovo (2006) trditev o sebičnem genu in Darwinovo načelo boja vsakega z vsakim. Darwin je po njem iskal v naravi le primere, ki naj bi potrdili njegovo tezo izključevanja in tekmovalnosti, opustil pa je vse druge, ki potrjujejo pripravljenost živih bitij za sodelovanje, zato rivalstva ni mogoče posplošiti na celotne živalske vrste in tudi ne na človeka. Po isti metodi tudi Dawkins izpostavlja boj kot gonilno silo človeka. Kljub pomanjkljivostim in poenostavljanjem je Darwinova teorija imela velik vpliv v psihologiji in drugih znanostih v devetnajstem stoletju in je vplivala tudi v dvajsetem stoletju v Nemčiji na širjenje rasne teorije nacistov. Ne pozabimo tudi, da je bila po Engelsu Darwinova teorija pomembna dopolnitev marksističnega nauka o dialektiki narave in je služila totalitarnim sistemom moderne za dokazovanje njihove nadmoči nad drugimi ter bila podlaga za revolucionarno delovanje. Boj je temelj napredka človeštva, revolucija pa gonilna sila tega procesa, ki deluje z izključevanjem drugih. Na podlagi tega so delovale tudi revolucije 20. stoletja, ki so uničile življenje in imetje številnih in povzročile smrt milijonov ljudi, drugim pa vzele človeško dostojanstvo. Številne generacije so in še bodo trpele posledice teh poskusov nad človeštvom. Šele spremembe leta 1989 polagoma omogočajo širše ocene tega masovnega zločina nad človeštvom in potrjujejo nenaravnost tega sistema, podobno kot so ob koncu druge svetovne vojne to uradno (s procesi) potrdili za nacizem in fašizem. »Sveti *fureur*, od katerega si je Jean-Paul Marat, eden hujših in velikih med agitatorji leta 1789, obetal ustvarjanje nove družbe, se je danes povsod razblinil v nič« (Sloterdijk, 2008: 282).

Noben družbeni sistem ne more dolgoročno delovati, če ni naravnano na sodelovanje. Treba je združiti stara izročila z novimi zahtevami, povezati starejše generacije z novimi, najti ravnovesje med potrošnjo in idejo družbene pravičnosti in tudi med življenjem sedanjih rodov z življenjem še nerojenih. Človek je etično bitje in ne more delovati brez izročil oziroma brez ustaljenega (gr. *éthos*). To pa pomeni, da so sodelovanje, dialog in ozir na druge *conditio sine qua* človeškega rodu. Dawkins s svojim pomenostavljanjem, sprejetim od Darwina, dela utvaro znanosti (*science-fiction*) za znanost (Bauer, 2006: 135).

Geni sodelujejo

Po Bauerju je torej v širši naravi in v življenju človeka veliko znamenj sodelovanja. Ne le v genih, pač pa tudi na drugih področjih življenja je sodelovanje temelj življenja. Brez sodelovanja ni mogoče ohranjati osnovnih življenjskih funkcij. »Ne boj za preživetje, pač pa sodelovanje, privrženost, ogledovanje in sozvočje so gravitacijski zakon bioloških sistemov« (Bauer, 2006: 130). To ni le Bauerjeva ugotovitev, potrjujejo jo tudi drugi biologi, psihologi in drugi strokovnjaki. Tako je Schulze optimističen glede sodobnega razvoja, ko pravi, da je glavno človekovo vodilo od pradžine (kamene dobe) do danes stopnjevat razvoj in napredovati ter se prilagajati, in meni, da imajo tudi revni največ od stopnjevanja rasti, vendar če sistem deluje slabo, je to posledica despotov in neprilagojenosti ustreznemu sodelovanju (Schulze, 2003: 143).

Bauer ugotavlja, da je tudi organizem zapleten in prepleten: geni so »pod stalnim nadzorstvom celotnega organizma« (Bauer, 2006: 158). Geni tako delujejo v sodelovanju z drugimi funkcijami organizma, posebej pomembna in vplivna med njimi je človekova zavest. Geni so tako voljni sodelovati z zunanjimi in notranjimi dejavniki življenja. Biološke in psihološke sestavine oblikuje okolje. Genov torej ne pogojujejo le temeljne kode razvoja, ampak tudi biokemične danosti (Bauer, 2006: 163). Delujejo torej v sodelovanju z drugimi funkcijami organizma, kar pomeni, da je sodelovanje podlaga biogeneze in brez sodelovanja človekovo življenje ni mogoče, torej so ljudje bitja dialoga že po sami fiziološki zasnovi, seveda tudi po družbeni organiziranosti, saj na človekove gene deluje tudi okolje, in obstaja veliko različic tega sodelovanja. Sodelovanje je tako pomembno za človeka, da tudi možgani ne soglašajo z nesodelovalno nepoštenostjo, na tako obnašanje se odzovejo kaznovalno. Iz tega Bauer zaključuje, da je dialog pomemben temelj žive narave, še posebej človeka, kajti človek je odvisen

od okolja bolj kot druga živa bitja – odvisen je od svojih sovrstnikov. Po različnih raziskavah med 70 in 90 % človekove dejavnosti urejuje dialog.

Opazovanje vsakdanjega življenja potrjuje to resnico. Bauer našteva različne primere od otroštva dalje ter različne zadolžitve, tudi v ekonomiji; vse potrjujejo, da je človek bitje dialoga kljub primerom iz vsakdanjega življenja, za katere se zdi, da zanikajo to temeljno resnico.

Človek – bitje dialoga

Človek je bitje, ki išče pozornost. Kot pravi MacIntyre, je človek odvisna racionalna žival (Žalec, 2005: 117; MacIntyre, 1999). Človek je odvisen od drugih. Človek želi videti in biti opazen pri drugih (Bauer, 2006: 191). Pozornost, ki jo uživa, in pozornost, ki jo daje, je odvisna od odnosa med človeškimi bitji, in to je vprašanje čustvene solidarnosti. Da bi to dojeli, moramo preizkusiti svoje motive in namene ter motive in namene drugih, kajti ti se razlikujejo med seboj, zato je treba te razlike upoštevati in jih dialoško usklajevati. Tudi v pedagoškem procesu je ta vidik zelo pomemben. Ni mogoče pedagoško pristopiti k človeku, ne da bi poznali in se znali uživati v njegove posebnosti. Zaradi tega je treba sprejeti dialog kot proces za preverjanje teh čustvenih razlik. Bauer poudarja pomembnost dialoga za osebno, socialno, politično, ekonomsko življenje in življenje kot tako sploh. Razlike med ljudmi na eni strani omogočajo dialog, medtem ko ga na drugi otežujejo, zato je treba razlike v dialogu presegati, da bi mogli rešiti probleme vsakdanjega življenja. Razlik prav tako ni mogoče ukiniti, pač pa jih lahko v dialogu izrazimo in razumemo. Edino dialog lahko razjasnjuje te človeške razlike in ustvarja pogoje za sodelovanje.

Človek je bitje simbola in ravno zato je naravnano na drugega, kajti ta mu odpira pot v simbolni svet, kar je najjasneje pri otroku, ki ne more vstopiti v človeški svet brez drugega (Juhant, 2006: 19sl.). To se ponavlja vse življenje. Človek ne more vstopati v svet drugega, razen po dialogu, s katerim deli svoj čustveni svet z drugim. Človek se ne uči jezika prvenstveno zato, da bi govoril, ampak da bi z njim posredoval svoj čustveni svet drugemu človeku. Prek dialoga čustvujemo z drugim in posredujemo vsak svoj svet. Otroci, ki so bili vzrejeni pri živalih, niso mogli razviti človeške čustvene sposobnosti. Prav tako je ta obremenjena pri zlorabah ali težavah, ki so se pojavile v otroštvu. Človeške sposobnosti lahko razvijamo samo ob čutenju z drugimi in otroška čustvena (ne)usposobljenost se krepi (ali krni) z drugimi. Človekova odvisnost traja vse življenje: drug drugega ne potrebujemo le za opravljanje vsakdanjih opravil, ampak še bolj

za izpolnitev svojega čustvenega življenja. Kot poudarja deMause (2005: 5. pogl.), čustveno življenje ni le stvar posamezne osebe, ampak tudi naroda oziroma drugih širših skupin. Oseba je deležna fantazij skupine oziroma celotnega naroda. Predsodki med narodi so ovira za razumevanje in dialog med njimi. Balkan je le poseben primer stalnih problemov, ki so se kopičili v kolektivni zavesti teh narodov in so jim jih vsiljevali tudi drugi. Imamo pa seveda tudi dovolj drugih primerov v Evropi in drugod: Španija, Velika Britanija, Rusija itd. Če mora narod živeti dolgotrajno pod pritiski, to neizogibno pusti rane. »Človekovo obnašanje v družbi je lahko kratkovidno ali neinformirano, nikoli pa nerazumno, samorazdirajoče ali brutalno – to ni človeško (deMause, 2005: 70).

Take stvari lahko presegamo in rešujemo le prek dialoga. Oseba je bitje dialoga, saj pripada drugemu človeku, kot pravi Pismo: »Ni dobro človeku samemu biti, naredim naj mu pomočnico, njemu podobno« (1 Mz 2,18). Oseba ne more biti sama, ker potrebuje drugo/-ega. Govorica pomeni izmenjavo vsakdanje izkušnje, pomeni priznanje medsebojne odvisnosti in možnost za sodelovanje. Če ta izmenjava ne deluje, prihaja do resnih psihičnih težav in odklonov, ki so posledica agresij in drugih pritiskov ali tisk, ki jih je človek doživljal. Mnogi se sploh ne morejo več pobrati, ker so doživeli tako hude travme, posebej če so jim kasneje preprečili, da bi mogli o tem sploh govoriti in tako posredovati svoj travmatični svet. Tak primer so otroci staršev, ki so jih po vojni pobili, otroke dali v sirotišnice in jim prepovedali, da o tem govorijo, kot pravi Miran Župančič, režiser dokumentarnega filma o teh otrocih. Mnogi zaradi travm sploh niso bili sposobni več odrasti in živeti običajno življenje (Leiler, 2007: 28). Očitno je največji problem posameznikove in družbene zgodovine pomanjkanje razumevanja. Da bi mogel človek preseči te probleme, potrebuje dialog z drugim človekom. Na tem temeljijo tudi vsakdanje in seveda strokovne življenjske terapije. Posamezniki in skupine (narodi) potrebujejo priložnosti, da izmenjujejo svoje čustveno življenje, sicer prihaja do napetosti.

Dialog v družini

Ker je družina rojstni kraj človeka, je zato tudi rojstni kraj dialoga. Družina oskrbi človeka s prvimi simbolnimi liki, ki mu omogočajo, da spoznava svet okoli sebe. Prva leta človekovega življenja so najvažnejša, ker se v tem obdobju oblikujejo temeljne psihološke in sintaktične strukture. Oseba se nauči v tem obdobju 'normalnih' človeških odnosov. Če kakršni koli razlogi v tem obdobju zavirajo normalen razvoj, to povzroča resne in hude

posledice za vse človekovo življenje. Zato je družina odločilni dejavnik v človekovem življenju. Veliko se danes razpravlja o vzgoji, vendar prihaja do resnih zapletov predvsem zaradi pomanjkanja dobrih odnosov do otrok, v katerih bi ti lahko razvili primerno čustveno življenje. »Oblikovanje identitete se dogaja v notranjem psihološkem in v zunanjem, družbenem procesu. Odgovorno soočenje z usodo, z drugimi ljudmi, s samim sabo oblikuje in vzdržuje ta proces« (Kast, 2003: 23). Identiteta osebe je sposobnost harmonizirati svoje zunanje zahteve s svojimi notranjimi držami. Otrok si pridobi te sposobnosti prek drugih oseb, posebej staršev in tistih oseb, s katerimi je v stiku? Te ponotranji v obliki vrednot in uspešno ponotranjenje mu omogoča usklajevati napetosti med zunanjim in notranjim življenjem.

Da človek to zmore, potrebuje stalno izmenjavo z drugimi osebami, ker tako lahko preverja svoje drže. Identiteta vsakega je torej vedno odvisna od drugih. Kot izpostavlja Kastova, če hoče biti nekdo genij, potrebuje ljudi, ki mu potrjujejo njegovo genialnost (Kast, 2003: 99). Družina je prvotni kraj za uresničevanje te sposobnosti, v kateri si začne človek urejevati svoje probleme in tako ohranjati in vzdrževati ravnovesje svojega življenja. Bistvenega pomena je, da človek sme pripovedovati svojo zgodbo in tako izraziti svoja občutja, kot poudarjajo postmoderni misleci. Pripovedovati svojo zgodbo pomeni izvršiti oziroma izpeljati diskurz o svojih problemih. Razpravljati pomeni urejevati na človeški način težnje in razlike, ki se pojavljajo v odnosu med lastnim in čustvenim življenjem drugih. Če se to posreči v družini, si oseba pridobi najboljšo podlago in pripravljenost, da dialoško ravna tudi v družbi. Ker je družina pogojena s socialnimi okviri, ima sposobnost za dialog tudi socialna, kulturna, religiozna in civilizacijska ozadja.

Sedanja družba zaradi usmerjenosti v stvarno resničnost (pozunanjenje) ni ravno zgledna glede osebnih odnosov, kar ustvarja neugodne pogoje za komunikacijo, in to povzroča motnje v medosebni čustveni izmenjavi, posebej pri otrocih. Ti naj bi se urili v intenzivni čustveni izmenjavi, vendar so pogosto potisnjeni v virtualne svetove medijev in medmrežja, kar negativno vpliva na njihovo čustvovanje in je slaba priprava za človeško komunikacijsko izmenjavo oziroma za dialog pri mladih. Taki socialno-ekonomski pogoji stimulirajo brezosebne odnose, kar je pravzaprav *contractio in adjecto*, ker brezosebni odnosi pravzaprav niso pristni človeški, ampak le stvarni odnosi.

Šola kod dialoška delavnica

Tudi zaradi omenjenih razlogov je danes poleg ulice pomembno polje dialoga šola. Mladi danes preživijo precej časa v šoli, več kot v preteklosti, zato je tudi šola pomemben oblikovalec dialoških drž. Pomanjkanje izpovedovanja svojih čustvenih svetov doma lahko otroci vsaj delno nadomestijo v šoli. Ne samo odnos učiteljev do učencev, ampak tudi odnos učencev med seboj sprošča čustveni naboj, ki ga nosijo mladi. Zatrti čustveni naboj razodevajo tudi podrte obcestne table, poškodovane javne šolske in druge zgradbe, vpadljivi grafiti in podobno, ki razodevajo, kot pravi Sloterdijk (2008: 326), neizživeto in nakopičeno jezo, ki se ni uspela sprostiti v normalnih človeških odnosih. Te krike po dialogu potrjujejo ugotovitve strokovnjakov: »Razvoj nevrobiološke opreme človeka je mogoč le v okviru medčloveških odnosov, odnosov, ki jih spremlja osebno in socialno polje otroka« (Bauer, 2005: 118). Zato imajo »*medosebni odnosi* med učečim in učečim se odločilen pomen« (Bauer, 2005: 122). Ta medosebni model pa se da uresničevati le pri zmanjšanem številu otrok v razredih. Medosebno spodbujanje in izmenjava se lahko razvijata, če ima učitelj dovolj možnosti za osebni dialog z učencem. Kot nadaljuje Bauer, je izjemnega pomena empatija = življenje v otrokov svet. »Kar je otrok na podlagi neugodnih življenjskih razmer zamudil, mu lahko z ustreznimi trening-programi v veliki meri nadoknadimo« (Bauer, 2005: 126). Seveda je za to treba v šoli ne le podajati znanja, ampak tudi opazovati in se življati v žive podobe – kot pravi Bauer, v delovnijske modele – ob katerih se otroci spet v živem dialogu, v pogovoru učijo čustveno sproščati. Zato šola, ki večino časa porabi za posredovanje znanja, ne more nadoknaditi tega pomanjkanja čustvene sprostitve pri sodobnih otrocih.

Totalitarizem in pedagogika

Problem dialoga kot antropološki in kot družbeni problem se je vedno zrcalil tudi skozi zgodovino pedagogike. Absolutistične države so težile k avtoritarnosti, ki ni spoštovala dialoga. Znana »enotna jedra«, ki si jih je zamislila že razpadajoča komunistična oblast konec sedemdesetih letih v nekdanji Jugoslaviji, so bila še zadnji poskus ustvariti unitaristično šolstvo in okrepiti unitaristično državo z »jugoslovanskim jezikom in kulturo«. Utemeljeno pravi Stanko Gerjolj: »Čim bolj demokratičen je politični sistem, tem bolj demokratičen bo tudi vzgojni in izobraževalni sistem. In nasprotno: čim bolj totalitaren je kak političen sistem, tem bolj totalitarni bodo tudi vzgojni stili in vzgojne metode, ki obvladujejo vzgojni in izo-

braževalni sistem« (Gerjolj, 1997: 39). Avtor dodaja, da seveda ne velja to absolutno in so mogoče tudi vmesne različice tako pri demokratičnem kot pri totalitarnem sistemu, vendar praviloma je tako.

Ker v totalitarizmu sistemsko ni vgrajen družbeni dialog, so seveda pedagoške metode kot take problem. Kot pravi Gerjolj, je zato v komunističnem sistemu imela tudi družina kot temeljna vzgojna celica pri vzgoji in izobraževanju drugotno vlogo. Ta zapostavljenost oz. prikrajšanost pri vzgojnih vplivih družine se je kazala tudi z organizacijo celotne vzgoje v vrtcih in šolah. Ta je temeljila na vzorcih totalitarne oblasti in v njeni težnji, čim bolj izključiti možnosti vsake (seveda tudi družinske) drugačnosti – posebej pa verske oz. vsake vzgoje v družini sploh, s tem pa možnosti sploh kake demokratične kulture ter vpliva nanjo s strani družine (Gerjolj, 1997: 169sl.). Zato so bili prikrajšani za svojo dialoško vlogo tudi učitelji, čeprav so ti kljub omejitvam opravljali svoje dialoško poslanstvo in mladim kot dialoškim partnerjem skušali odpirati dialoške razsežnosti ter krepiti dialoško kulturo tudi v teh težkih razmerah. Seveda so se pedagogi glede te razsežnosti razlikovali in so nihali med privrženostjo totalitarni oblasti in človeško zahtevo po odprti dialoški. Praviloma pa je seveda veljalo, da se mora tudi pedagoško delovanje prilagoditi splošnim težnjam in zahtevam oblasti po uni-tarnosti in mono-logu oblasti.

Demokratične spremembe in šola

Družbena preobrazba iz totalitarnega sistema v demokratične okvire je zahtevala seveda ustrezno sistemsko osnovo, še zahtevnejša pa je bila preobrazba miselnosti, ki jo je pustila petdesetletna sistemska unitarizacija. Na šolskem področju so sistemske spremembe potekale na različnih ravneh, in njihova uspešnost predpostavlja dolgoročno zavzeto in široko demokratično kulturo dialoga v družbi in seveda v politiki države. Od tega je odvisno, ali bo dialoška kultura v naši družbi napredovala in dobila ustrezne osnove za celosten razvoj slovenske družbe in njen prispevek h globalni dialoški kulturi. Glede na to, da nimamo druge različice od dialoškega načina reševanja nacionalnih in tudi globalnih težav, je proces dialoga nujen in terja od nas vseh zavzeto delovanje in pripravljenost v vseh različnostih krepiti dialog in uveljavljati njegove standarde na osebni in družbeni ravni.

V izhodišča h *Kurikularni prenovi* je Nacionalni kurikularni svet (NKS) zapisal temeljna načela, ki veljajo kot napotki za celotno prenovu šolstva po uveljavitvi demokratičnega sistema v Sloveniji. Že prej so se pri političnih podlagah za te spremembe pojavile težave dialoga. Glavni problem NKS ni

bil toliko dialog o pedagoških načelih in metodah, pač pa o idejnih in vrednotnih zasnovah. Prevladujoča politična skupina je že prej v zakonodaji (Lautar 1996), nato še v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* sicer formalno postavila načela dialoga, vendar so dejansko v veliki meri prevladala vrednotna in idejna stališča določene politične skupine, tj. tistih, ki izhajajo iz dediščine komunistične polpreteklosti. To je predstavljalo konkretne ovire za izpeljavo široke šolske reforme v NKS. Sicer se je NKS skliceval na primerljiva mednarodna stališča Francije, Norveške in Združenega kraljestva, od koder so prišli strokovnjaki predavat o reformah šolskega kurikula v svojih okoljih. V prenašanju teh načel pa se je »zalomilo«, saj v NKS, predvsem pa v aktualni politiki ni bilo pripravljenosti za širše politično soglasje.

NKS je sicer v svojih načelnih stališčih formalno postavil temeljna načela dialoga za izhodišče svojega delovanja. Govora je o »odprtih« programih, o »enakih možnostih«, o »ravnotežju« o »spodbujanju sodelovanja« itd. (NKS, Izhodišča ...: 16), vendar je ostalo bolj pri formalno-metodičnih kot vsebinskih-idejnih preoblikovanjih. Tudi *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* govori o »... pluralnosti kultur in vednosti« in o »pluralizmu izobraževanja«, o »pravici posameznika do drugačnosti« in o »uveljavljanju pluralizma in možnosti izbire na vseh ravneh« (Krek, 1995: 19–26). Mnogi pa se nismo strinjali s prevladujočimi odločitvami, ki teh načel, posebej glede vsebinskih in idejnih zasnov, niso upoštevale. Tako je nedorečena »laičnost javnega šolstva« (Krek, 1995: 27). Na pomanjkljivosti in enostranskosti ter nedialoški pristop k občutljivim vprašanjem šolske prenovе v zakonodaji, *Beli knjigi* in sledečih procesih zgovorno opozarjajo kritični pogledi Franca Pedička (1998) v njegovi knjigi *Ob prenovi šole. Kritični pedagoški pogledi*. Še posebej pomembna je objavljena dokumentacija, ki potrjuje gornje misli in priča, kako težko se je uveljavljal dialog v naši šolski prenovi.

Ravno okrog laičnosti se je pojavilo v NKS in v kasnejših pripombah k rezultatom dela NKS vprašanje po vrednostnih temeljih naše šole. V svojem prispevku za izhodišča prenovе NKS sem izpostavil ravno to plat vzgoje in izobraževanja – na katerih vrednotah naj torej temelji naš šolski sistem, in ponovno poudarjam, da se moramo pri nas o tem dogovoriti. Dialog o tem je ključnega pomena. Menim, da NKS tega ni uspel rešiti oziroma je k problemu pristopil nedialoško, zaradi česar je tudi šolska reforma ostala v svojih odločilnih vprašanjih, na katerih vrednotnih temeljih naj bo naše šolstvo, nedorečena. Zato tudi ni uspela uvesti dialoga kot osnovnega načela za delovanje in razvoj šolskega sistema oziroma vzgoje in izobraževanja sploh. Ta dialog je izostal tudi o ključnem vprašanju človeka, o mestu in vlogi religije v njegovem življenju. To je zaradi polprete-

klosti in velikega vpliva, ki ga je imela Cerkev na Slovenskem v preteklosti, pereč družbeni problem ali kar že tabu, o katerem ni dialoga ne v družbi ne na pedagoški ravni.

Glede na to, da imamo v zgodovini naše pedagogike kar nekaj pomembnih avtorjev, ki so utirali pota dialoga naši kulturni pedagogiki, bo v prihodnje treba temu in drugim vprašanjem dialoške pedagogike posvetiti več pozornosti.

Slovenska šola za novo tisočletje

Dialog v pedagoškem in vsakem človeškem procesu pomeni, da nikjer ne dopuščamo malikov: »Najtežji greh, s katerim si šola lahko obremeni dušo in ki bi se narodu maščeval še v poznem kolenu, je pač ta, če bi hotela biti neke vrste otok blaženih, na katerih ni treba skrbeti za valovanje življenja in tok časa. Saj je vendar v bistvu obeh prav to, da se ne ustavita pred nobenim malikom, pa naj bi bil še tako zaverovan vase« (Oswald, 2000: 248). Oswald govori o učlovečenju, ki poteka kot duhovna rast, za katero je potreben drugi: »Samega sebe pa bi nihče ne mogel oblikovati zunaj okvira kake skupnosti (rodbine, naroda, poklica, cerkve, družbe ...). Tribut, ki se mora v ta namen brezpogojno odrajtati, je ta, da si član zajedniškega organizma. Toda tako članstvo ne zahteva morebiti, da se odrečeš samemu sebi ter zbríšeš individualne poteze svojega bitja, temveč le to, da dobivaš pobude in direktive za razvoj svojih, to je individualno svojih sil iz kulturnega življenja zajednice; brez tega ne bi mogel noben človek notranje rasti« (Oswald, 2000: 17).

Tudi Janez Svetina, sicer z drugimi besedami, vendar primerno dialoškemu načinu označuje pravo šolo takole: »Učitelj v takšni šoli ... bi bil otrokov prijatelj in pomočnik, svetovalec, ki mu pomaga, da pri učenju najde pravo pot in smer in da prebrodi težavna mesta, kjer s svojo lastno močjo ne more naprej. Lahko je spodbujevalec zanimanja in odkrivalec novih izkušenj in novih spoznanj, ne pa prisiljevalec k učenju. Zlasti pa naj bi bil pomočnik otroku in mlademu pri spoznavanju samega sebe in pri oblikovanju samega sebe v zrelejšo človeško osebnost« (Svetina, 1990: 134).

Svetina se zavzema za vsestransko in dialoško duhovno kulturo v družbi. V taki družbi bo lahko tudi šola opravljala svoje poslanstvo. To kulturo pogreša doma in v družbi, še posebej so težave s tistimi otroki, ki »doma nimajo nikogar, ki bi se ukvarjal z njimi«. Zanje bi bilo treba organizirati dejavnosti, v katere bi se otroci in mladi z zanimanjem in veseljem sami vključevali, tako da bi bili v svojem prostem času ne samo pametno

zaposleni, temveč tudi zares zadovoljni in srečni.« Opozarja, da smo Slovenci pred drugo svetovno vojno imeli veliko društev, ki so se ukvarjala z mladimi, in bi jih bilo dobro spet oživeti (Svetina, 1992: 238).

Svetina se, kakor je razvidno tudi iz njegovih drugih del in prevedenih spisov Sri Aurobinda, zavzema za širok kulturni dialog, ki naj bi omogočil iskanje najglobljih človekovih temeljev in oblikoval odprtega svobodnega in predvsem tudi srečnega človeka.

Sklep

Dialog je torej osnovna človekova matrica, ki določa človeka in mu omogoča življenje in preživetje. Po prepričanju sodobnih fiziologov je že sam človeški organizem naravnano k sodelovanju. Nastajanje človeka kot bitja je mogoče le prek drugega človeka, zato človek postaja človek le kot dialoško bitje in ovire v dialoškem razvoju v zgodnjih letih najusodneje pohabijo človeka kot celostno bitje. Razumljivo, da je tudi človeško miselno izročilo iz preteklosti izpostavilo človeka kot odprto in dialoško bitje. Judovsko-krščansko izročilo dialoškost razume kot temeljno razsežnost človeka na poti k Bogu. Tako ljudstvo v Stari zavezi kot oseba v Novi zavezi (Siedentop, 2003: 267) sta v dialoškem razmerju z Bogom. Sestavni del tega izročila je tudi, da se ne na svetu ne pri človeku dialog ne more izčrpati oziroma udomačiti, ampak je utemeljen šele v Bogu, v globinah Božjega, v presežnosti. Zaradi tega ostajamo kot dialoška bitja vedno odprti, kar je ključnega pomena za uspešen dialog. Iz tega sledi tudi, da ne kak posameznik ne kaka skupina ne moreta vsega povedati, kar pomeni po eni strani nenehno odprtost za nadaljnji dialog, po drugi pa tudi kritiko vsakega absolutiziranja in zapiranja človeka oziroma človeških skupin. V pedagogiki pomeni to stalen napor za sikanje globljih temeljev človeka in družbe. Bogat človek ali družba sta v odprtosti za te globine človeškega in v možnosti, da človek ostaja pripravljen vzpostaviti dialog tudi z najbolj drugačnimi. Drugačnost je izziv in pomeni bogastvo, a je hkrati tudi napor. Zgled dialoga je ravno otrok, ki je odprt za »neskončno«, a obenem ranljiv in »pokvarljiv«, saj mu lahko namesto neskončnega vsilimo marsikaj končnega, omejenega in mu tako zapiramo večnostno razsežnost. Presežnost, drugačnost sta temelj dialoga in vse dileme naše družbe so rešljive le v preseganju teh nasprotij v zavzetem, odprtem in vztrajnem dialogu, ki je tudi najboljša podlaga za dobro sožitje v vzgoji in izobraževanju ter na vseh drugih ravneh življenja.

Literatura

- Aristotel (1995). Politika v: Aristoteles *Philosophische Schriften*. Zv. 4, Hamburg: Meiner.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Dawkins, R. (2006). *Sebični gen*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Frankl, V.E. (1983). *Psiholog v taborišču smrti*. Celje: MD.
- Gerjolj, S. (1997). *Ideologie und Bildung*. Gießen: Fachbereich 07 der Justus-Libieg-Universität Gießen.
- Juhant, J. (2003). *Etika ali človeškost. Filozofski temelji etike*. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Juhant, J. (2005). *Globalisierung, Kirche and postmoderner Mensch*. Münster: LIT.
- Juhant, J. (2006). Autonomous Person as the Basis of Ethics: Man Between Modern and Postmodern Morality. V: Juhant, Janez (ur.), Žalec, Bojan (ur.). *Person and Good: Man and His Ethics in the Postmodern World*. Theologie Ost-West, Bd 6). Münster: Lit, str. 17–35.
- Kast, V. (2003). *Trotz allem Ich*. Freiburg ect.: Herder.
- Leiler, Ž. (2007). Otroci s Petrička. Trpljenje dojamemo šele s sočutjem, v: *Delo. Sobotna priloga*, Ljubljana, 20. 11. 2007, str. 28–29.
- Nacionalni kurikularni svet (1997). Izhodišča Kurikulikularne prenove. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pediček, F. (1998). *Ob prenovi šole. Kritični pedagoški pogledi*. Ljubljana: Jutro.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Oxford University Press.
- Russel, B. (1976). Uvod v: Wittgenstein L. *Logično filozofski traktat*, str. 8–20. Ljubljana: MK.
- Schulze (2003). *Die beste aller Welten*. München/Wien: Carl Hanser.
- Sloterdijk, P. (2008). *Zorn und Zeit*. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Schulze, G. (2003). *Die beste aller Welten*. München: Carl Hanser.
- Siedentop, L. (2003). *Demokracija v Evropi*. Ljubljana: Claritas.
- Svetina, J. (1990). *Slovenska šola za novo tisočletje*. Radovljica: Didakta.
- Svetina, J. (1992). *Znamenja časov in šola*. Radovljica: Didakta.
- Wittgenstein, L. (1976). *Logično filozofski traktat*. Ljubljana: MK.
- Žalec, B. (2005). *Doseganje dobrega (Reaching of Good)*. Ljubljana: Claritas.