

dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta v Ljubljani

KAJ SE DOGAJA Z VZGOJNO DIMENZIJO V SLOVENSKEM ŠOLSLEM SISTEMU?

V pedagogiki na splošno velja, da je obravnava vzgojne dimenzije pedagoškega dela nekakšen katalizator vseh strokovnih vprašanj. Če se na hitro sprehodimo po kratki zgodovini šolskih sprememb po osamosvojitvi v Sloveniji, lahko tej ugotovitvi brez dvoma pritrdimo. Že sprejemanje okvirov šolske politike (*Bela knjiga, šolska zakonodaja in kurikularna prenova*) pokaže, da je bila vzgojna tematika ves omenjen čas močno prisotna v šolsko političnih in/ oziroma strokovnih razpravah. Številne polemike v prosvetno političnih krogih, strokovni posveti in medijski zapisi o vzgojni dimenziji šolskega sistema pa pokažejo, da se nahajamo v permanentni krizi oblikovanja »zdravorazumskega konsenza« o temeljnih problemih in rešitvah, povezanih z vzgojno tematiko (Arendt). Diagnoze stanja »vzgojenosti otrok in mladine« kažejo na razdvojenost med ocenami, da tonemo v globoko vrednotno krizo, in tistimi, ki opozarjajo, da se naš šolski sistem relativno ustrezno odziva na vzgojne konflikte, stopnja hujših vzgojnih konfliktov pa se ne povečuje. V zvezi z iskanjem vzrokov za opisano stanje in rešitev, ki jih ima na voljo šolski sistem, naletimo na podobno razdvojenost. Na eni strani stojijo zagovorniki ocene, da nas je zajel val permisivnosti, ki spodkopava moralno odgovornost otrok in mladine, to stanje pa lahko preprečimo le z dosledno strogo politiko sankcioniranja prekrškov in z zavzemanjem za socializacijsko vlogo šole, ki mora zagotoviti identifikacijo otrok/ mladine z družbenimi normami in vrednotami. Na drugi strani pa naletimo na avtorje, ki zagovarjajo tezo o normalnih spremembah življenjskih potekov otrok in mladine, ki jim moramo v šoli zagotoviti pogoje za vstopanje v širše družbeno okolje kot subjektom sprejemanja odgovornih odločitev v zvezi z lastnim življenjem.

V času priprave pričujoče tematske številke *Vzgoje in izobraževanja* smo bili priče kar nekaj dogodkom, ki kažejo na »normalno krizno stanje« pri obravnavi vzgojne tematike: medijskim zapisom o nasilnih izgredih (pa naj gre za trpinčenje priseljence v osnovni šoli ali za domnevno spletno nasilje dijakov nad ravnateljem in učiteljico v srednji šoli), dušebrižniški skrbi za varovanje šole pred izbruhi vrstniškega nasilja (splošna prepoved kepanja na šolskem dvorišču), javnim apelom učiteljev in ravnateljev, naj prosvetna politika

poskrbi za večje pristojnosti šole za sankcioniranje prekrškov, za ustrezne predpise, kako ravnati v izjemnih kriznih situacijah, ki se občasno zgodijo v šoli, večkrat pa je bila izražena tudi zaskrbljenost nad nižanjem dostojanstva in ugleda pedagoških poklicev. Opisani dogodki so letos spomladi kulminirali v obliki poslanskih vprašanj v zvezi s preprečevanjem nasilja v šolah ter v strokovni razpravi, ki jo je na to temo sklical parlamentarni Odbor za izobraževanje, znanost, šport in mladino. Poleg nasprotujočih si apelov za strokovne rešitve (udeleženci so zahtevali več strokovne avtonomije učiteljev in ravnateljev in hkrati bolj natančne predpise o ravnanju v ekscesnih primerih, več sodelovanja staršev – a ne njihovega vmešavanja v šolsko delo, država naj zaščiti dostojanstvo in ugled učiteljev, čeprav je ta povezan predvsem s podobo strokovnega in pravičnega ravnanja v očeh otrok, mladostnikov in njihovih staršev) smo dobili celo pobudo za ustanovitev kriznega štaba na ravni države, ki bi šolam pomagal reševati zapletene vzgojne primere.

Če želim opisanemu stanju pri obravnavi vzgojne tematike najti asociativno povezavo z dogodki v zgodovini, se najprej spomnim slogana *kakršna družba, takšna šola*, s katerim je leta 1935 Vranc opredelil eno izhodiščnih idej socialno-kritične pedagogike. A v duhu omenjene pedagoške paradigme slogana nikakor ne smemo razumeti kot defetistično pristajanje na stanje v šoli in družbi, kakršno pač je, ampak se kot ključna naloga pedagogike vzpostavi zahteva po strokovni analizi družbenega stanja, ki ga moramo pomagati spremeniti, če želimo korenito izboljšanje šolskih dosežkov. Kot bo mnogo kasneje v *Pedagogiki zatiranih* zapisal svetovni velikan kritične pedagogike Freire, se samo klasično bančniško izobraževanje zavzema za to, da bi bila šola politični mehanizem za ohranjanje zatiralske družbe, medtem ko je pedagogika zatiranih posvečena cilju opolnomočenja vzgajanih za aktivno vlogo pri spreminjanju družbe v smislu emancipiranega boja za človekove pravice.

Za potrebe tukaj vpeljane strokovne razprave o stanju vzgoje v našem šolskem sistemu velja iz zapisanega gesla izpeljati vsaj dve ideji. Prvič, podobno kot preseganje razdvojenosti na ravni ideološko-političnih stališč (do polpretekla zgodovine in do sodobnega neoliberalnega konstrukta urejanja družbenih vprašanj) je tudi boljše rezultate na

ravni vzgojnega delovanja družine, vrtca in šole mogoče pričakovati le, če zmoremo preseči največja protislovja pri ocenjevanju vzgoje med otroci/mladostniki, starši, učitelji, ravnatelji in prosvetno politiko. Tega nikakor ne bomo dosegli z medsebojnim obtoževanjem, kdo je dežurni krivec za težave – ali starši s svojo popustljivostjo, ki ne pripravijo otroka na napore, ki jih od njih terjaja šola, ali šola, ki ni nič drugega kot ideološki aparat države oziroma aktualne politične elite. Moramo pa si pošteno priznati, da smo pedagoški delavci tisti, od katerih se pričakuje, da imamo o vzgojnih vprašanjih strokovno bolj izdelane argumente kot starši, zato je tudi oblikovanje ustrezne oblike (in vsebine) sodelovanja primarno odgovornost vrtca/šole. In drugič, za doseganje vzgojnega cilja oblikovanja osebne in družbene odgovornosti ne zadošča klasična socializacijska in kvalifikacijska usmerjenost šole (Biesta), saj je vstopanje otroka/mladostnika v vrtec/šolo že vstopanje v družbeno realnost in ne nekakšna permanentna vstopnica za prihodnost, ko bodo ustrezno socializirani in izobraženi/kompetentni posamezniki lahko začeli aktivno participirati v družbenem življenju. Šola je politikum, je del družbe, in v demokratičnem okolju so otroci/mladostniki tisti, ki jim moramo omogočiti aktivno vlogo pri reševanju konfliktov in pri odpravljanju družbenih nepravilnosti. In to ne le tako, da jih vključujemo v šolski parlament in debatne krožke kot nekakšen »otroški vrtec demokracije«, ampak da jih v vzgojnem procesu dosledno naslavljamo kot subjekte – odgovorne tako za ponavljajoče se lastne napake kot za kritično distanco do diskriminatornih šolskih (beri družbenih) praks, ki ne upoštevajo njihovih pogledov, prepričanj, potreb in pravic. Patologizirana podoba otroka/mladostnika kot »še ne človeka« ali celo »narcisistično izprijenega človeka«, ki ga lahko ozdravi le ničelna toleranca do kršitev družbenih norm, k takemu pogledu na vzgojo avtonomnega subjekta vsekakor ne prispeva nič pozitivnega.

Usmeritvam k iskanju odgovorov na zgoraj omenjena vprašanja smo želeli slediti s članki, objavljenimi v pričujoči

številki revije *Vzgoja in izobraževanje*. Osvetliti smo želeli dosedanje načine reševanja omenjene problematike na ravni prosvetne politike, izčistiti uvid v ozadja razhajanj o odgovornosti za nastalo situacijo med starši, učitelji, ravnatelji in prosvetno politiko, ter kritično predstaviti nekatere vzgojne pristope na ravni družine in šole. Tako nam Nevenka Štraser razgrinja kritičen pogled na uvajanje vzgojnega načrta v osnovne šole, sam opisujem protislovja, povezana z vzpostavljanjem partnerskega odnosa med družino in šolo, Albert Mrgole spregovori o pomenu odzivanja odraslih na otroka/mladostnika, Zora Rutar Ilc predstavi dileme, povezane z iskanjem izhoda iz nasprotja med avtoritarnim in permisivnim vzgojnim stilom, Sonja Rutar in Jana Rapuš Pavel ter Ema Marija Hudelja spregovorijo o pomenu zagotavljanja participacije otrok/mladostnikov pri življenjskih odločitvah, Katja Jeznik analizira vpeljevanje nekaterih novosti – črte samostojnosti in modre sobe – v osnovnošolske vzgoje prakse, Irena Lesar pa opisuje vzgojno dimenzijo inkluzivnih pedagoških praks na primeru dveh šol v Rimu. Še en primer iz prakse, dvoreznost prešolanja učencev, s katerim nas seznanja Iris Kravanja Šorli, kaže na problematičnost administrativnih »vzgojnih« rešitev, Metka Kuhar pa v svoji razpravi obravnava pojem demokratične vzgoje ter se tako zoperstavlja populistični kritiki permisivnosti in obujanju klasične avtoritarne vzgoje.

Sporočilo, ki prežema pričujoče prispevke, bi lahko opredelili z naslednjo mislijo: prenehajmo gledati na vzgojo otroka/mladostnika kot na pripravjalnico za bodoče življenje po meri naših trenutnih predstav o dobrem življenju (Dewey) in ozavestimo dejstvo, da je odgovornost odraslih v vzgojni komunikaciji zagotoviti otroku/mladostniku, da vstopa v svet kot aktivni sogovornik, ki mora biti spodbujen k izražanju lastnih stališč, k poslušanju, kako se z življenjskimi izzivi soočajo njegovi bližnji – tako vrstniki kot odrasli, in k uglaševanju svojih potreb in želja v skupnem družbenem okolju.

VIRI

- Arendt, H. (2006). *Kriza v vzgoji. V: Med preteklostjo in prihodnostjo* (Šest vaj v političnem mišljenju). Ljubljana: Krtina.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. USA: Paradigm Publishers.
- Dewey, J. (1974). *My Pedagogic Creed. V: John Dewey on Education (Selected Writings)*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Edition). New York, London: Continuum.
- Vranc, E. (1935). Naprej ali – nazaj. *Popotnik*, 1934–35, št. 8, str. 8–11.