

Pregledni znanstveni članek/Article (1.02)

Bogoslovni vestnik/Theological Quarterly 79 (2019) 1,191—202

Besedilo prejeto/Received:02/2019; Sprejeto/Accepted:04/2019

UDK/UDC: 37.013:159.953.5

DOI: <https://doi.org/10.34291/BV2019/01/Nezic>

Iva Nežič Glavica

Vloga izkustvenega učenja v gestalt pedagoškem modelu učenja in poučevanja po Albertu Höferju

The Role of Experiential Learning in the Gestalt Pedagogical Model of Teaching and Learning by Albert Höfer

Povzetek: Dr. Albertu Höferju (avstrijskemu profesorju, psihoterapevtu in duhovniku) je v 80. letih prejšnjega stoletja skupaj s sodelavci uspelo integrirati izkustveno učenje v svoj gestalt pedagoški model, s katerim je prenovil koncept religioznega pouka v avstrijskih šolah. Velik prispevek njegovega pedagoškega modela je predvsem v tem, da je v izkustveni krogotok učenja poleg kognitivne, afektivne in telesne ravni znal umestiti še duhovno-religiozno dimenzijo. Höferjev model ne želi učencu posredovati zgolj novega verskega znanja, temveč si prizadeva, da se učenec ob pridobljenem znanju tudi duhovno-religiozno razvija in raste. V ta namen se na premišljen in senzibilen način poslužuje izkustvenih in gestalt pedagoških metod, s katerimi učenec vzpostavlja poglobljen odnos do učne vsebine, ki ga nagovarja na eksistencialni ravni in ga posledično odpira za osebno doživljanje Transcendence.

Gljučne besede: Albert Höfer, izkustveno učenje, gestalt pedagogika, celostna osebna izkušnja, izkustvo vere, religiozna edukacija

Abstract: In the 1980s Albert Höfer, an Austrian pedagogue, psychotherapist and priest, together with his co-workers successfully integrated experiential learning into his gestalt pedagogical model, with which he renovated the concept of religious classes in Austrian schools. The greatest contribution of his pedagogical model is in the fact that he was able to include the spiritual and religious dimensions in the experiential cycle of learning and place them besides the cognitive, affective, and physical dimensions. Höfer's model does not want to offer a student only new religious knowledge but also encourage the student to grow and develop spiritually and religiously. To achieve this, the model uses experiential and gestalt pedagogical methods in a thought-over and sensible manner. In this way, students can develop an in-depth relationship with the content of learning, which speaks to them on an existential level and opens them up to personally experience the transcendent.

Key words: Albert Höfer, experiential learning, gestalt pedagogy, holistic personal experience, the experience of faith, religious education

1. Uvod

Izkustveno učenje, ki je v slovenskem prostoru doživelo velik razmah v 90. letih prejšnjega stoletja, je eden izmed odgovorov na tradicionalno pojmovanje učenja, ki ga praviloma zanima predvsem »pridobivanje, spreminjanje, manipuliranje abstraktnih simbolov, v katerih vidi najvišji produkt učenja« (Marentič Požarnik 1992, 4). Pri tem ni šlo »za poskuse, da bi v izobraževalni proces vnesli več izkustva, temveč se oblikuje nova filozofija učenja, ki poudarja celovitost osebnosti in razvoja« (Mijoč 1995, 39). Vrednostne usmeritve, subjektivnost, čustva, socialna interakcija, osebna in duhovna rast pri tem tipu učenja postanejo pomembne sestavine (Beard in Wilson 2013, 12–15; Jarvis 2003a, 100).

Zgoraj omenjene dimenzije izkustvenega učenja je v 70. letih prejšnjega stoletja pričel vključevati v tedanji avstrijski religiozni pouk dr. Albert Höfer. Höfer je namreč spoznal, da prevladujoči katehetski model faktografskega učenja in poučevanja, na katerem je temeljil avstrijski religiozni pouk, ponuja zgolj kognitivno religiozno znanje, ki se ne navezuje na učenčeve osebne (biografske) izkušnje in njegov celosten način dojetja. Zato se je distanciral od »mentalistično« usmerjene religiozne edukacije in skupaj s svojimi sodelavci oblikoval gestalt pedagoški model učenja in poučevanja, v katerega mu je s holističnimi pristopi uspelo umestiti temeljne poudarke izkustvenega učenja.

2. Temeljni poudarki izkustvenega učenja

Izkustveno učenje ima v primerjavi s tradicionalno paradigmo učenja drugačna filozofska in spoznavnoteoretska izhodišča, s katerimi želi tesneje povezati teorijo in prakso, izkustvena spoznavanja s konkretno akcijo – in to ne glede na starost učencev, saj se njegove metode uporabljajo od vrtca preko osnovne šole vse do univerze in izobraževanja odraslih (Marentič Požarnik 2003, 123). Kljub njegovi razširjenosti in dolgi zgodovini, ki sega v 50. leta prejšnjega stoletja, ga različni avtorji definirajo na različne načine.

Za Boydella je izkustveno učenje sinonim za smiselno-raziskovalno učenje, pri katerem učenec sam prihaja do spoznanj, s pomočjo katerih preoblikuje svoje izkušnje in percepcijo (Boydell 1976, 19–20). Walter in Marks medtem menita, da je izkustveno učenje »zaporedje dogodkov z enim ali več učnih ciljev, ki terjajo aktivno vpletenost udeležencev na eni ali več točkah tega zaporedja« (Walter in Marks 1981, 1). Kolb je izkustveno učenje definiral kot proces, v katerem se znanje ustvarja s preobrazbo posameznikove izkušnje. Znanje je produkt različnih pristopov in preoblikovanja izkušenj (Kolb 1984, 38). Po Saddingtonu izkustveno učenje

temelji na posameznikovi reflektirani izkušnji, ki spreminja njegove predstave, slednje pa dajejo smernice novim izkušnjam (Beard in Wilson 2013, 25). Po Jarvisu je izkustveno učenje proces, »s katerim posamezniki kot celotne osebe bodisi oblikujejo ali poskušajo oblikovati smisel na podlagi situacije, ki se je zavedajo, in se potem zavzamejo za to, da bi si to zapomnili in preoblikovali ali integrirali rezultate v svojo življenjsko izkustveno (biografijo)« (Jarvis 2003a, 99–100). Beard in Wilson opredeljujeta izkustveno učenje kot osmišljen proces aktivnega sodelovanja med posameznikovim notranjim in zunanjim svetom, ki ga obdaja. Ta proces vključuje pomembne izkušnje, ki delujejo kot vir učenja (Stegu 2014). Izkušnja celostno oblikuje in preoblikuje notranji svet učenca in ga prepleta z zunanjim učnim svetom (vključno z njegovo pripadnostjo in delovanjem – v prostoru, času; znotraj socialnega, kulturnega, političnega konteksta). Gre za proces, ki teži k nepozabnim in učinkovitim izkušnjam, ki vodijo v učenje oz. iz njega izhajajo (Beard in Wilson 2013, 26).

V zgoraj navedenih definicijah izkustvenega učenja se kaže, da je izkustveno učenje kompleksen pojav, ki je še vedno opredeljen fragmentarno (Malinen 2000, 15). Leta 1987 so ga na prvi mednarodni konferenci o izkustvenem učenju v Londonu razdelili na štiri področja oz. pristope. Prvo področje se ukvarja z ugotavljanjem in priznavanjem predhodnega izkustvenega učenja, da bi se posamezniku olajšalo vpis na šole oz. da bi bil ta tip učenja upoštevan pri razpisih za zaposlovanje. Drugo področje se navezuje na prakso nadaljevalnega izobraževanja, ki se zavzema za nove metode in tehnike izkustvenega učenja, pri katerem so temeljni parametri učenčeva zavzetost, nadzor in povezanost učnega okolja z realnim svetom. V središču tretjega pristopa je izobraževanje za družbeni razvoj, ki v različnih skupinah deprivilegiranih ljudi s pomočjo dialoga analizira njihove izkušnje z namenom okrepiti njihovo samozavest in moč za spreminjanje razmer v družbi. Četrty pristop se ukvarja z osebnostno rastjo in razvojem posameznika, kar oboje razume v terapevtskem smislu. Gre za pristop, ki se praviloma znotraj terapevtske skupine zavzema za krepitev posameznikovega samozavedanja, vpogleda v pretekle izkušnje, iskanje bolj zdravih načinov vedenja, ravnanja in razlaganja doživetij (Warner Weil in McGill 1989).

Kljub različnim pogledom je vsem pristopom skupno prepričanje, da se vsako spoznanje (ideja, pojem, teorija ipd.) v stiku z osebno izkušnjo preoblikuje, vsako novo znanje pa je rezultat takšne rekonstrukcije. Zato je poučevanje zasnovano kot aktiven proces, ki učencu zagotavlja izkustveni prostor, v katerem se lahko na celostni način (na telesni, čustveni, spoznavni ravni) sooči s problemom, prehaja od konfrontacije do artikulacije problema, doživlja protislovja med lastno in tujo izkušnjo, preverja, reflektira in opredeljuje hipoteze – in jih naposled tudi aktivno preizkuša. Gre za krogotok, ki na podlagi konkretnih izkušenj (doživetih dogodkov) razširja ali preoblikuje učenčeve predstave, razumevanje (znanje), občutke ter veščine oz. sposobnosti (Nežič Glavica 2017, 7–42).

3. Gestalt pedagogika in njena osrednja načela

Gestalt pedagogika je nastala v 70. letih prejšnjega stoletja (v ZDA) znotraj gestalt terapevtskega miljeja, ki je s svojimi koncepti in metodami zaznamoval njeno razumevanje, kaj je bistvo znanja, učenja in poučevanja. V svoje pristope je integrirala spoznanja in metode različnih smeri znotraj humanistične pedagogike, psihologije in psihoterapije (kot so npr. gestalt terapija, tematsko usmerjena interakcija, terapija, usmerjena na klienta, *confluent education*, učenje, osredotočeno na osebo, skupinska dinamika ipd.) ter jih povezala s koncepti progresivnega izobraževanja (Dewey, Montessori, Freinet in drugi) (Stein 2005, 15–16; Centa 2018, 432–434).

Osrednja načela gestalt pedagoškega pristopa, ki so jih v preteklosti sistematizirali številni avtorji (Burow in Scharp 1981; Tanhoffer 1992; Luca in Winschermann 1995; Reichel 2005) lahko strnemo v naslednja pedagoška načela:

- Učenje in poučevanje je zasnovano kot proces, ki v prvi vrsti spodbuja učenčevo osebno rast. Zato mu preko učne vsebine z izkustvenimi pristopi omogoča, da v konkretnih situacijah, »tukaj in zdaj«, pridobiva novo znanje, ki se navezuje na njegove biografske in kolektivne izkušnje.
- Zavestno zaznavanje samega sebe in okolja, poučevanje in učenje z vidika kontakta oz. stika ter spodbujanje medosebnih odnosov so osnova za učenčevo doživljanje in odkrivanje samega sebe (samozavedanje).
- Spodbujanje kreativnosti in želje po eksperimentiranju omogočata učencu, da učno snov osvaja in reflektira na različne načine.
- Holistični pogled na učenca, ki nagovarja njegovo kognitivno, emocionalno in telesno raven, pogojuje vzgojno-izobraževalne pristope.
- Cilje, ki si jih učenec znotraj pedagoškega procesa zastavlja sam, lahko sam tako realizira (odgovornost) kot tudi evalvira (projektno usmerjena didaktika) (Reichel in Scala 2005, 10).

Zgoraj navedena načela temeljijo na spoznanju, da je učenec odprt in hkrati koherenten gestalt. »Ni zgolj seštevek posameznih navad, vzorcev vedenja, stališč, čustev, bioloških in psiholoških realnosti, zato ker ni predmet, ki je nekoč našel svojo obliko, temveč je dinamično bitje, ki se iz trenutka v trenutek, iz ure v uro, iz dneva v dan in iz leta v leto spreminja in razvija.« (Höfer idr. 1982, 16–17) Gestalt pedagogika učenca ne želi oblikovati po naprej zastavljenih in želenih normah, temveč izhaja iz dejstva, da v sebi nosi lasten gestalt in vse preddispozicije za njegov nadaljnji ustvarjalni razvoj. Zato je učiteljeva naloga, da učenca z vso previndnostjo pusti rasti in mu omogoči pogoje za njegovo uresničevanje (Vodičar 2018, 14).

3.1 Gestalt pedagoško načelo učenja na podlagi izkušenj

Ena izmed temeljnih značilnosti gestalt pedagogike je načelo učenja na podlagi izkušenj, ki ga utemeljuje na humanistični psihologiji, gestalt terapiji in pa na različnih strujah reformne pedagogike, med katere sodi tudi izkustveno učenje (Fatzer

1998, 73). Ker je za gestalt pedagogiko učenec celota, se osnovna težnja njenih načel kaže v prizadevanju za integracijo učenčevih primarnih izkušenj, ki izhajajo iz njegovega naravnega (avtobiografskega) izkustvenega učenja, v sekundarne izkušnje, ki jih pridobiva znotraj formalnega izobraževanja (metodološki pristopi izkustvenega učenja) (Jarvis 2003a, 101).

Za gestalt pedagogiko se v izkušnji odraža sedanost, ki je prepletena tako s preteklostjo kot tudi s prihodnostjo. Učenec si pridobiva nove izkušnje le v sedanosti, pri tem pa se njegove izkušnje navezujejo tudi na izkušnje iz preteklosti (S. Blankertz, s. v. *Erfahrung*, v: *Lexikon der Gestalttherapie*). Po Deweyu gre za izkustveni kontinuum, ki učenca celostno zaznamuje in vpliva na njegove prihodnje odločitve v procesu spoznavanja oz. učenja (Dewey 1938, 12). Poleg preteklih izkušenj pa igrajo pri oblikovanju vsake izkušnje, ki jo učenec preoblikuje v svojo edinstveno izkušnjo, pomembno vlogo še njegova genetska zasnova, dispozicije in socialno okolje. »Nihče ne vidi določenega dogodka natančno tako kot mi, nihče ne razpolaga z enakimi izkušnjami, ki vplivajo na interakcijo z dogodkom; in nihče ne zaznava in ne procesira informacije na tak način kot mi. Učenje na podlagi izkušenj je osebno in za vsakega posameznika edinstveno.« (Beard in Wilson 2013, 30) Na podlagi izkustvenega doživljanja, ki vključuje pozornost in refleksijo doživetega, je učenec sposoben v različnih življenjskih obdobjih različno presoja ti svet, stvari, njihovo bistvo, in ljudi, ki ga obdajajo (Jarvis 2003b, 21).

Heterogenost učenčevih izkušenj, ki si jih pridobi v različnih življenjskih, učnih, delovnih in drugih okoljih, je zanj zelo dragocena, saj ga, kot pri slovarskem stavku »izkušnja« v enem od sicer zaznamovanih (ekspresivno) zgledov rabe navaja SSKJ, »izučti, izmodri« (A. Bajec, s. v. *Izkušnja*, v: *Slovar slovenskega knjižnega jezika*). Pri tem se vedno znova pojavlja nevarnost, da si učenec na podlagi izkušenj izoblikuje trdne, nepremakljive navade, ki ga vodijo v avtomatizem. S sklicevanjem na lastne izkušnje lahko učenec resignira in s tem svoj razvoj zavre. Ko npr. po večkratnih poskusih (izkušnjah) spozna, da v določeni situaciji ne more ničesar spremeniti, se utruji in omaga. »Na podlagi svojih izkušenj otopi in ne tvega nič novega, nasploh ne tvega niti razmišljanja o novih možnostih, saj iz lastnih izkušenj ve, da se ne splača. Izkušnja dobesedno zoži okolje njegovega kreativnega življenja« in ga omeji na običajno preizkušeno rutino. (Bollnow 2014, 25) Pod »pečatom izkušnosti« mora biti učenec vedno znova dovolj odprt za rekonstrukcijo lastnih izkušenj, kar omogoča njegov nadaljnji razvoj (Beard in Wilson 2013, 19; Kraner 2018, 19–20).

Izkušnja pri učencu nujno predpostavlja aktivno držo v odnosu do določenega fenomena (učne vsebine) ter neizogibno pasivno držo, pri kateri ne more v celoti predvideti dogodkov, in ne, koliko časa bodo trajali ter kako intenzivni bodo. Pasivni trenutek namreč v sebi skriva dimenzijo nepričakovanega, ki predpostavlja, da učenec – če želi izkušnjo doživeti v celoti – tvega, da se odpre in sooči z nepričakovanim (Combe in Gebhard 2007, 10). Pasivna drža se pogosto navezuje tudi na boleče, negativne izkušnje (kot so npr. krize, negativne izkušnje z učiteljem), ki lahko učenca zaznamujejo za vse življenje in določijo izhodišča (npr. negativen odnos do nekaterih učnih predmetov), na podlagi katerih se bo v nadaljevanju v

podobnih situacijah odločal. Boleča izkušnja lahko torej deluje kot obrambni mehanizem, ki želi učenca preventivno obvarovati pred podobnimi izkušnjami in krizami, ki jih povzročajo. Če se zgodi, da je bil učenec določeni negativni izkušnji izpostavljen predolgo, lahko ta izkušnja celo blokira njegov proces učenja in delovanja v iskanju novih rešitev ter ga vodi v pasivnost, nemotiviranost oz. ga v skrajnem primeru popolnoma paralizira (Beard in Wilson 2013, 34). Po drugi strani pa lahko postanejo negativne instance močan motivacijski dejavnik, ki privede do novih izkušenj. V sebi namreč nosijo ključne rodovitne trenutke, ki s pomočjo refleksije odpirajo nove perspektive. Ta proces učenja lahko primerjamo s procesom razreševanja kriz oz. problemov, »v katerem se horizont našega razumevanja sveta preoblikuje. Na podlagi izkušenj se lahko spreminjamo. Gre za procese, ki pripeljejo človeka do meje njegove biti. Izkušnja se vrši v konstelaciji krize in njene rešitve. Rezultati izkustvenega procesa so rutine (>znanje<), vedenje in – v najboljšem primeru – izoblikovanje smiselnega, biografskega odnosa do sebe in sveta« (Combe in Gebhard 2007, 12). Tako je pojem krize v izkustvenih pristopih osrednjega pomena, saj je povezan s človekovimi »težkimi« časi, močnimi čustvi, z njegovimi napori, padci in osebnimi prelomnicami, ki ga celostno zaznamujejo.

Osebna in intenzivna vpetost učenca v izkušnjo lahko sama po sebi vodi tudi v eksistencialni proces učenja, ki učencu zastavlja vprašanja o smislu in njegovi realizaciji v konkretnih dejanjih (Jarvis 2003b, 28). Ob tem pa velja, da učenčevo iskanje smisla ni povezano samo z razumevanjem določene »krizne« situacije (učnega problema), temveč tudi z vprašanjem, kako jo obvladuje, še zlasti takrat, ko za dalj časa obtiči v neprehodni situaciji (npr. negativen učni uspeh), ki v njem prebuja strahove in posledično odpira tudi vprašanja poslednjega Smisla (Combe in Gebhard 2007, 13).

Prav zato je gestalt pedagogika v učnem procesu osredotočena na to, kako in na kakšen način učenec doživlja trenutne izkušnje. Pri tem pa ne spregleduje izvorov doživetij, ki so se v preteklosti odvijala v učenčevih različnih okoljih (družinskem, učnem itd.) in se odražajo v njegovem sedanjem vedenju znotraj šolskega prostora. Po vzoru gestalt terapije, ki klienta s pomočjo različnih gestalt terapevtskih in izkustvenih pristopov (prazen stol, igra vlog ...) sooča s povsem konkretnimi situacijami, v katerih klient stopi v neposreden stik s svojimi onemogočenimi vidiki dojetanja (Burow 1988, 103), ponuja gestalt pedagogika učencu učne situacije, v katerih se sooča z lastnimi mejami, ki so povezane s pedagoškim procesom. Cilj gestalt pedagogike je predvsem premagovanje učnih ovir oz. preventivno preprečevanje, da bi se pojavljale, ter ponovna vzpostavitev »prostega pretočnega izkušnja« (103–104).

4. Gestalt pedagoški model učenja in poučevanja po Albertu Höferju

Höferjev gestalt pedagoški model ima svoje zamatke že v 60. letih prejšnjega stoletja (Klaushofer 2004, 79). Takrat je Höfer še kot mlad katehet verskega pouka,

ki se je izvajal v avstrijskih državnih šolah, spoznal, da frontalno, nedialogsko podajanje verske doktrine z racionalnim in moralističnim pristopom potrebam sodobnega človeka ne zadostuje. Tako je bil po principu *learning by doing* primoran k iskanju novih holističnih pristopov, ki jih je nato pričel neposredno uvajati v prakso. Na podlagi pozitivnih odzivov s terena in lastnih poglobljenih izkušenj z gestalt terapijo in gestalt pedagogiko (Izobraževanje na Inštitutu Fritza Perlsa) je kot direktor graškega Inštituta za religiozno pedagogiko okrog sebe zbral ekipo ljudi, s katerimi je začel gestalt pedagoške koncepte dopolnjevati s krščansko-judovskimi vsebinami in jih nato integriral v religiozno edukacijo. Pri tem se je odločno zoperstavil tedanjim tradicionalnim cerkvenim strujam in vztrajal na svojih prepričanjih, ki so z mnogih zornih kotov prerasle tedanje pedagoške okvire znotraj Cerkve in avstrijskega šolstva.

Svojo potrditev in spodbudo za nadaljnji zagon je Höfer dokončno dobil z novimi smernicami II. vatikanskega koncila, ki so bistveno vplivale na razmah katehetsko-pedagoškega polja. Zgodovinska usklajenost dogodkov z II. vatikanskim koncilom, z družbeno klimo 60. in 70. let (teologija osvoboditve in globinskopsihološka eksegeza Svetega pisma) mu je omogočila, da je postopoma začel svoje ideje širiti tudi po Evropi. V 80. letih. pr. st. je tako ustanovil graški Inštitut za integrativno gestalt pedagogiko in pastoralo (IIGS) in uspel svoje zamisli povsem konkretno implementirati v celostni vzgojno-izobraževalni koncept avstrijskega verskega pouka (Nežič Glavica 2017, 65–73).

Kljub težkim življenjskim preizkušnjam, leta 1977 je namreč popolnoma oslepel, je Höfer nadaljeval s svojim delom in pričel s svojimi sodelavci organizirati tudi izobraževanja za učitelje. Z njimi je preko vsebin in celostnih metodoloških pristopov nadaljeval s širjenjem in poglobljanjem krščansko usmerjenega gestalt pedagoškega dela, ki se poleg učiteljevih strokovnih, socialnih in svetovalnih kompetenc v prvi vrsti osredotoča na razvoj njegovih osebnostnih in religioznih kompetenc. V 90. letih so se njegova izobraževanja začela izvajati v različnih delih Evrope, kar je vodilo k ustanavljanju inštitutov in društev po vzoru graškega inštituta IIGS. Novoustanovljeni inštituti in društva so se združili pod krovno organizacijo Zveze društev in inštitutov integrativne gestalt pedagogike in pastore (ARGE-IGS), katere osnovna naloga je ohranjanje in posredovanje Höferjeve krščanske gestalt pedagogike in pastore, ki je od leta 2005 tudi zaščitena in registrirana kot EU-Marke (0037 517 57) (Höfer 2005, 7).

4.1 Izkustvena dimenzija Höferjevega gestalt pedagoškega modela

Izkustvena dimenzija učenja je konsistenten element Höferjevega gestalt pedagoškega modela učenja in poučevanja.

Höfer opredeljuje pojem izkušnje celostno in vseživljenjsko ter jo navezuje na učenčevo eksistencialno podlago. Pri tem izpostavlja dva osrednja elementa, to sta doživetje in njegova razlaga. Doživetje je nekaj, kar se je učencu pripetilo in vtisnilo v njegov notranji ali zunanji čutni svet. Na podlagi doživetij tvori učenec subjektivne izkušnje, ki se lahko razlikujejo od pojma občeveljavnosti (Ziegenspeck

1993, 9). Izkušnja lahko torej pripomore k učenčevi samouresničitvi; globlja kot je, bolj ga zaznamuje in spremlja. Ko jo učenec enkrat doživi, je ne more več odvreči ali abstrahirati (Höfer in Höfler 1974, 52). V nadaljevanju je od učenca odvisno, kakšno razlago in smisel bo izkušnji pripisal. Kognitivne sposobnosti mu pomagajo, da izkušnjo, ki je sestavljena iz prizorov, doživetih slik, emocij in misli, zmore opredeliti racionalno (Kohler-Spiegel 2008, 35–36). Z verbalnim posredovanjem svojih spoznanj, kar mu omogoča jezik, se učencu odpre komunikacijski prostor, v katerem lahko svojo izkušnjo osmisli, preoblikuje in rezultate integrira v svoje življenjsko izkustvo (biografijo) ter postane dovzeten za nadaljnje izkušnje (Jarvis 2003a, 100). Če se bo učenec pri tem omejeval in skliceval le na svoje subjektivne izkušnje, pri iskanju skupnega imenovalca svojih subjektivno doživetih pogledov z drugimi ne bo uspešen. »Dogovor bo možen le na podlagi kritičnega pogleda in razširitve mej lastnega izkustvenega horizonta. Poleg slučajnega in fragmentarnega značaja izkušnje pa obstaja še nevarnost njene nekritične obravnave. Delovanje, ki izhaja iz nerefektirane izkušnje, lahko vodi v rutino in sili ljudi v toge vzorce obnašanja« (Rendle 1997, 46). S tem je nakazan problem, do katerega lahko pride pri integraciji izkustvenega učenja v religiozni pouk. »Če ga prepustimo interesom učencev in njihovi pogosti nekritični izkušnji, lahko izpade kot površen in prazen predmet; če je v ospredju le poglobljeno pridobivanje novega znanja, brez ustreznega izkustvenega ozadja, postane predmet abstrakten in po Newmanu ne doseže ustreznega nivoja, ki vodi v odločitev za vero« (49). Izkustveno obarvan religiozni pouk mora torej graditi na učenčevem življenju in obstoječih izkušnjah, ki so bile pridobljene na različne načine, ter jih povezati z njegovo razumsko dejavnostjo (Höfer in drugi 1982, 21).

Prav zato postavlja Höfer v središče religiozne edukacije konkretnega učenca s konkretnimi izkušnjami. Pri tem se izkušnje poslužuje na dva načina: kot osnove za pouk ali kot učne metode. Pri prvem pristopu je učenčev (biografski) izkustveni svet temelj, na katerem se gradijo vsebine in metode pouka, pri drugem pa pridobiva učenec nova spoznanja na podlagi insceniranih izkustvenih procesov (2003, 26). S svojimi novimi pristopi je Höferju uspelo v izkustveni krogotok poleg kognitivne, afektivne in telesne ravni uspešno integrirati tudi pogosto spregledano duhovno-religiozno dimenzijo (Nežič Glavica 2017, 253). Tako je učencu omogočil prepoznavo celovitosti dogajanja, kar naj bi mu najprej pomagalo odgovoriti na vprašanja: Kaj čutim? Kako doživljam? Kaj hočem? ... Gre za ozaveščanje učenca, ki ga tako v slovenskih šolah (Ščuka 2004, 10) kot tudi pri katehezi praviloma primanjkuje. Z različnimi metodami (npr. verbalizacijo oz. branjem slik (Nežič Glavica 2017, 185–186)) želi Höfer učencu zagotoviti izkustveni prostor tudi za ozaveščanje njegovih čutnih dražljajev, ki ga posledično pripravljajo na učno snov.

Höferjev pedagoški model učenja in poučevanja pa učencu ne želi posredovati zgolj novih spoznanj oz. (verskih) znanj, pač pa naj bi ga spodbujal, da se ob pridobljenem znanju tudi osebno razvija in raste. V ta namen na premišljen in senzibilen način vpeljuje izkustvene in gestalt pedagoške metode (igro vlog, likovno izražanje, skupinsko interakcijo, vaje s telesom, vodena domišljajska potovanja ...), ki vključujejo integracijo osebnosti (Nežič Glavica 2017, 179–188). Z njimi učencu

zagotavlja kontinuiran proces učenja in poučevanja, v katerem lahko vzpostavlja poglobljen odnos do učne vsebine, ki ga nagovarja na eksistencialni ravni in ga posledično spodbuja k samorefleksiji in osebni rasti.

Po Höferju so učenčeve (biografske) izkušnje tudi izhodišče za izkustvo transcendence oz. za religiozne izkušnje. Skozi učenčeve (biografske) izkušnje se namreč zrcali tudi njegovo versko vedenje in njegovo osebno doživljanje Boga (Erzar in Erzar 2011). To je razlog, da se Höfer v religiozni edukaciji najprej osredotoča na ozaveščanje učenčevih življenjskih izkušenj (zaupanja, sprejetosti, strahu, veselja ...) in mu omogoča intenzivno zaznavanje in doživljanje samega sebe, kar mu lahko postopoma odpira tudi prostor za doživljanje transcendence. Če prične učenec svoje vsakdanje izkušnje »interpretirati v luči in spoznanju Božje navzočnosti (ali vsaj možnosti, da Bog je ...), potem lahko njegova izkušnja vodi v religiozno izkušnjo oz. postane izkušnja religiozna« (Höfer 2003, 26–27). Seveda se pri tem Höfer zaveda, da je to v veliki meri odvisno od učenčevih preteklih izkušenj ter njegove interpretacije, ki je pogojena s socialnim okoljem in kulturo, v kateri živi.

Vera in izkustvo se po Höferju lahko vzajemno dopolnjujeta in krepiata. Če učenec izkustva Boga nima, se bo pri razlagi svojih doživetij zatekal k racionalizaciji, če pa veruje, lahko v svojem izkustvu odkrije več, kakor se zdi na prvi pogled zdi. V tem skrivnostnem »več« lahko odkrije Boga, ki mu omogoči »uvid, ki ga prej še ni imel. Gre za novo spoznanje, ne zgolj v intelektualnem smislu, ampak v smislu ugotovitev, ki mu spet odpirajo nove priložnosti« (Höfer in Höfler 1974, 59). Vsako takšno spoznanje ali uvid, ki se v učencu razvija oz. zori, ga posledično spreminja in pogloblja njegovo percepcijo.

Religiozne izkušnje nastajajo v tako imenovanem dialektičnem procesu. Po eni strani je verska vsebina, ki je že sama po sebi reflektirana snov posameznikovih izkušenj iz preteklosti oz. krščanske Cerkve, tista, ki opredeljuje religiozno in krščansko vsebino posameznikovih sedanjih izkušenj; po drugi strani ta verska vsebina zgolj z oznanjevanjem ne vodi k učenčevi religiozni izkušnji. Do slednje lahko učenec pride predvsem na podlagi osebne religiozne izkušnje, ki mu tukaj in zdaj omogoča, da spozna Jezusovo odrešenje v luči krščanske izkustvene zgodovine. Zato je za Höferja zgolj frontalno poučevanje o religioznih pojmi in pojavih neproduktivno. »Gre za operiranje z vsesplošnimi pojmi, ki pogosto ne temeljijo na dejanskih izkušnjah tako govorca kot slušatelja. Če želimo delati s pojmi, je potrebno to, kar ti pojmi predstavljajo in povzemajo, porazdeliti na konkretne situacije in jih navezati na posamezne izkušnje.« (Höfer in Höfler 1974, 51) Ob tem pa je treba šolati tudi oči, s katerimi učenec gleda na doživljajski svet oz. interpretira to, kar se mu je pripetilo. »Prazne religiozne izkušnje postanejo slepe, gluhe, neproduktivne. Ja, lahko celo tiščijo in uničujejo, če niso povezane z različnimi čutnimi ravni življenja, s pomočjo katerih si jih lahko osvetlimo« (Guardini 1974, 11). Zato se po Höferju religiozna edukacija ne odvija v prvi vrsti na intelektualni, temveč afektivni in izkustveni ravni, kajti »tretje oko« oz. religiozni organ ni omejen zgolj na človekovo duhovno dimenzijo. »Pri religioznih izkušnjah so poleg 'duhovnih' veliko bolj aktivne čustvene in telesne funkcije. Tako pridemo do spoznanja, da je potrebno moč, ki jo ima religiozna izkušnja, uporabiti, saj nagovarja

človeka kot celostno bitje.« (9) To je tudi razlog, da se Höfer pri doživljanju in prepoznavanju religioznih izkušenj poslužuje različnih izkustvenih in gestalt pedagoških metod (kot npr. bibliodrame, kreativnega pisanja, petja, meditativnega plesa, modeliranja, muziciranja, risanja) (Nežič Glavica 2013, 63–64). Njegov prispevek se zato kaže v globinskopsihološki eksegezi Svetega pisma (Höfer 1997, 2001) in njegovem izkustvenem načinu posredovanja svetopisemskih vsebin, ki učencu omogočajo vsestransko podoživljanje lastnih dogodkov skozi prizmo Boga, pa tudi njihovo kritično refleksijo (Höfer in Höfler 1974, 49).

5. Sklep

Izkustveno učenje zopet postavlja v ospredje celostni pristop k učenju in poučevanju, ki ga je v 70. letih prejšnjega stoletja pričel vključevati v tedanji religiozni pouk pri otrocih tudi Albert Höfer. Höfer je na podlagi izkušenj iz lastnega pedagoškega dela doumel, da katehetski model faktografskega učenja in poučevanja religioznih vsebin ponuja zgolj »distancirano«, ne izkustveno versko znanje, ki ga učenec v mnogih primerih ne zna uspešno aplicirati oz. integrirati v svoje življenje – kar lahko povzroči, da se začne od verskega znanja oddaljevati, v najslabšem primeru pa ga celo zavrne.

Ta problem je aktualen zlasti znotraj slovenske birmanske pastorale (Vesel Mušič 2015, 219), saj se srečujemo z velikim osipom mladih po birmi. Trenutno stanje v birmanski pastoralni kliči po njeni redefiniciji in ovrednotenju kakovostnih metodoloških pristopov. Pri tem se lahko slovenska birmanska in mladinska pastora la zgledujeta tudi po izkustvenih in gestalt pedagoških pristopih Alberta Höferja, ki postavljajo v središče religioznega pouka učenca in njegove konkretne izkušnje. Vključevanje in reflektiranje učenčevih izkušenj, ki izhajajo iz biografskih izkušenj (aktualnih problemov in izzivov) ali izkušenj iz simuliranih situacij, učencu omogoča, da pri učnem procesu sodeluje dejavno in celostno. Izkušnja predstavlja pomemben vir učenja, saj učencu po eni strani zagotavlja povezanost z abstraktnim (verskim) znanjem, po drugi strani pa mu omogoča učinkovitejši transfer znanja, ki ga bo lahko prenesel v konkretne (življenjske) situacije.

Izkustveni pristop po Albertu Höferju poleg posredovanja novega znanja uspešno spodbuja in kakovostno pogloblja tudi učenčev osebni in duhovno-religiozni razvoj – učencu namreč v okviru kontinuiranega učnega procesa s pomočjo izkustvenih in gestalt terapevtskih elementov omogoča, da do učne vsebine vzpostavi poglobljen odnos, ki ga nagovarja na eksistencialni ravni in ga tako spodbuja k samorefleksiji in osebni rasti. Z uzaveščanjem (biografskih) izkušenj Höfer učenca senzibilizira tudi za »signale Transcendence« in ga s tem dela dozretnejšega za (nove) religiozne izkušnje. Na tak način se izkustveno spoznavanje religioznih vsebin lahko razvija v »versko znanje«, ki učenca kasneje vodi k celoviti osebni veri, pa tudi aktivni drži v Cerkvi.

Reference

- Beard, Colin, in John P. Wilson.** 2013. *Experiential Learning: A handbook for education, training and coaching*. London: KoganPage.
- Bollnow, Otto Friederich.** 2014. *Erfahrung: Begriff und Theorie. V: Erfahrung - Erfahrungen*, 17–50. Ur. Johann Bilstein in Helga Peskoller. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00020-2>
- Boydell, Tom.** 1976. *Experiential learning*. Manchester monographs 5. Manchester: University of Manchester in Department of Adult Education.
- Burow, Olaf-Axel.** 1988. *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Centa, Mateja.** 2018. Geštal pristop, njegovo razumevanje odnosnosti in čustvenosti in kognitivna teorija čustev. *Bogoslovni vestnik* 78:429–442.
- Combe, Arno, in Ulrich Gebhard.** 2007. *Sinn und Erfahrung: Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Verlag Barbara Budrich in Farmington Hills. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00pz>
- Dewey, John.** 1938. *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Erzar, Tomaž, in Katarina Kompan Erzar.** 2011. *Teorija navezanosti*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Fatzer, Gerhard.** 1998. *Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Guardini, Romano.** 1974. *Religiöse Erfahrung und Glaube*. Mainz: Topos-Taschenbücher.
- Höfer, Albert.** 1997. *Gottes Wege mit den Menschen: Ein gestaltpädagogisches Bibelwerk*. München: Don Bosco Verlag.
- . 2001. *Von der Hoffnung der Liebenden: Beziehungskrisen und biblische Therapie*. München: Topos plus Verlagsgemeinschaft.
- . 2003. *Spuren Gottes in meinem Leben*. München: Don Bosco Verlag.
- . 2005. *Gestaltpädagogik von und nach Albert Höfer. Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge*, št. 39:7–9.
- Höfer, Albert, in Alfred Höfler.** 1974. *Das Glauben lernen: Schwerpunkte der Religionspädagogik*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Höfer, Albert, Elisabeth Lachmayer, Manfred Glettler, Werner Reischl in Ewald Ules.** 1982. *Gestalt des Glaubens: Beispiele aus der Praxis gestaltorientierter Katechese*. München: Verlag J. Pfeiffer.
- Jarvis, Peter.** 2003a. Izkustveno učenje in pomen izkušnje. *Sodobna pedagogika* 54:94–103.
- . 2003b. Učenje iz izkušenj: Revidiran model učenja iz izkušenj. *Andragoška spoznanja* 9:19–29. <https://doi.org/10.4312/as.9.2.19-29>
- Klaushofer, Johann.** 2004. Die Glaubens-Gestalt: Albert Höfer und seine Wurzeln. V: *Handbuch der Integrativen Gestaltpädagogik und Seelsorge, Beratung und Supervision*. Zv. 1, *Unser Menschenbild*, 78–82. Ur. Albert Höfer in Katarina Steiner. Graz: LogoMedia-Verlag Graz.
- Kohler-Spiegel, Helga.** 2008. *Erfahrungen des Heiligen: Religion lernen und lehren*. München: Kösel-Verlag.
- Kolb, David.** 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Kraner, David.** 2018. Comunicação ed educação nel era dei nuovi media. *Associação Nacional de Educação Católica do Brasil*, št. 156:12–22. <https://doi.org/10.22560/reanec.v43i156.107>
- Malinen, Anita.** 2000. *Towards the Essence of Adult Experiential Learning: A Reading of the Theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House
- Marentič Požarnik, Barica.** 1992. Izkustveno učenje - modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika* 43:1–16.
- . 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mijoč, Nena.** 1995. Izkustveno učenje – enakovredna pot do znanja. *Andragoška spoznanja* 1, št. 1–2:39–41. <https://doi.org/10.4312/as.1.1-2.39-41>
- Nežič Glavica, Iva.** 2013. Der erfahrungsorientierte Ansatz bei Albert Höfer. V: *Gestaltpädagogik heute und morgen: Eine Bewegung mit Zukunft; Kongress für Integrative Gestaltpädagogik und heilende Seelsorge nach Albert Höfer*, 61–67. Ur. Stanko Gerjolj in Franz Feiner. Ljubljana: Salve d. o. o.
- . 2017. Izkustveno učenje in poučevanje po Albert Höferju. Doktorska disertacija. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Reichel, René, in Eva Scala.** 2005. *Das ist Gestaltpädagogik: Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen*. Münster: Ökotoxia Verlag.
- Rendle, Ludwig.** 1997. *Erfahrungsorientierung – Ganzheitlichkeit – Gestaltpädagogik: Die Ge-*

staltpädagogik Albert Höfers als Basis für erfahrungsorientiertes und ganzheitliches Lernen. V: *Leben fördern – Beziehung stiften. Festschrift für Albert Höfer*, 46–55. Ur. Hans Neuhold. Graz: Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge.

Stegu, Tadej. 2014. Simbolna teologija in povezovalna moč umetnosti. *Edinost in dialog* 68: 135–143.

Stein, Roland. 2005. *Einführung in die pädagogische Gestaltarbeit und die gestalttheoretische Sicht von Störungen*. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.

Ščuka, Viljem. 2004. Naravno učenje: Vzpodbujanje učenja po gestalt načelih. <https://www.google.si/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=%C5%A1%C4%8Duka+naravno+u%C4%8Denje> (pridobljeno 15. januar 2017).

Vesel Mušič, Polona. 2015. Utrip birmanske pastoralne v Cerkvah na Slovenskem: Ugotovitve in pobude. Ljubljana: Salve, Teološka fakulteta.

Vodičar, Janez. 2018. »In boste moje priče« (Apd 1, 8). *Bogoslovni vestnik* 78:9–15.

Walter, Gordon A., in Stephen E. Marks. 1981. *Experiential learning and change: Theory design and practice*. New York: John Wiley & Sons.

Warner Weil, Susan, in Ian McGill. 1989. *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: SHRE in Open University Press.

Ziegenspeck, Jörg. 1993. Hintergrundinformationen zu einem praktisch bedeutsamen und theoretisch interessanten Erziehungsfeld. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 13:5–11.