

Pregledni znanstveni članek/Article (1.02)

Bogoslovni vestnik/Theological Quarterly 82 (2022) 3, 715—724

Besedilo prejeto/Received:08/2022; sprejeto/Accepted:10/2022

UDK/UDC: 37.01

DOI: 10.34291/BV2022/03/Nezic

© 2022 Nežič Glavica, CC BY 4.0

Iva Nežič Glavica

Resonanca in edukacija: temeljni poudarki resonančne pedagogike skozi prizmo resonančnih odnosov

Resonance and Education: the Fundamental Emphases of Resonance Pedagogy through the Prism of Resonance Relations

Povzetek: Resonančna pedagogika je mlada pedagogika, ki temelji na socialni teoriji resonance Hartmunta Rose. V teoretičnih in aplikativnih poudarkih je relacijsko usmerjena in spodbuja učenčeve nevrološke motivacijske sisteme ter z njimi povezane nevrobiološke procese. V edukaciji si prizadeva za ‚upočasnjevanje‘ pedagoških procesov – in vzpostavljanje resonančnih odnosov med učiteljem, učencem in učno snovjo. Zagovarja solidarnost in kooperativno sodelovanje ter kreativne in holistične pristope, ki združujejo tako analitični kot fenomenološki način mišljenja. Namesto teoretičnega znanja učencu omogoča resonančno okolje, ki mu odpira prostor za raziskovanje in poglobljeno soočanje z učnimi vsebinami. Na takšen način učencu pomaga preseči ‚odtujen‘ odnos do sveta – ki se kaže v odbojnih odnosih in ravnodušnosti – in ga preko resonančnih odnosov vodi do lastne preobrazbe.

Resonančna pedagogika v edukaciji propagira ‚nove vzorce‘ mišljenja, ki jih je že v 70. letih zagovarjala geštalt pedagogika. Med njunimi pogledi na učenje in poučevanje najdemo številne stične točke.

Ključne besede: resonančna pedagogika, resonančni odnosi, odtujenost, motivacijski sistem, proces zrcaljenja, geštalt pedagogika

Abstract: Resonance pedagogy is a young pedagogy based on Hartmut Rosa’s social theory of resonance. It is relational in its theoretical and applied focus and promotes the learner’s neurological motivational systems and related neurobiological processes. In education, it aims at ‘slowing down’ the pedagogical processes and establishing resonant relationships between teacher, learner and learning material. In doing so, it advocates solidarity and cooperative collaboration, as well as creative and holistic approaches that combine both analytical and phenomenological ways of thinking. Instead of theoretical kno-

wledge, it provides the learner with a resonant environment that opens space for exploration and in-depth engagement with the learning content. In this way, it helps the learner to overcome the 'alienated' attitude towards the world, which manifests itself in reflective attitudes and indifference and leads him to his own transformation through resonant relationships.

Resonant pedagogy promotes 'new patterns' of thinking in education, which were already advocated by Gestalt pedagogy in the 1970s. There are many points of contact between their views on learning and teaching

Keywords: Resonant pedagogy, resonant relationships, motivational system, mirroring process, Gestalt pedagogy

Resonančna pedagogika temelji na socialni teoriji resonance, ki jo je razvil nemški sociolog Hartmunt Rosa (Rosa 2016). Teorija resonance predstavlja Rosov odgovor na njegovo tezo, da je razvoj moderne družbe pogojen s spreminjanjem časovnih struktur, ki se tako na družbeni kot individualni ravni kažejo v nenehni hitrosti spreminjanja (Klun 2020, 282). Gre za pojav pospeševanja, ki ga sodoben človek doživlja na različnih področjih. ‚Tehnično pospeševanje‘ (odkritja in izumi v tehniki in znanosti) spreminja njegov odnos do prostora (narave, sveta), časa in determinira njegov način komunikacije. ‚Družbene spremembe‘, ki so nadaljnji produkt pospeševanja, se kažejo zlasti v nenehnem spreminjanju struktur (nestabilnost družine, ločitve) in fluidnih vzorcih delovanja (potrošništvo, svetovnonazorska, politična, verska prepričanja). K temu velik delež prispevajo tudi mediji (Kraner 2021, 733). Vse to vpliva tudi na individualno življenje posameznika in njegovo ‚pospešeno biografijo‘. Sodobni človek namreč želi sam sebe prehiteti – pri tem še ni spoznal, da lahko hiti le z razumom in tehnologijo. Zmanjkuje mu časa za doživljanje, ozaveščanje, iskanje in reflektiranje lastnih izkušenj in vrednot. Njegov način delovanja je večopravilnost, s katero želi povečati svojo storilnost, kar pa na dolgi rok ne prinaša vedno dobrih rezultatov. Pri tem mu počasi začenja zaostajati »kamenodobno telo, ki teh naporov ne zmore in se odziva s kroničnim stresom, čedalje številčnejšimi psihosomatskimi, čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter sindromom izgorelosti« (Ščuka 2008, 21).

Na podlagi pospeševanja sodobni človek tudi izobraževanje, učni proces in znanje dojema kot kapital, ki ga pridobiva na konkurenčen način – in ga je treba nenehno optimizirati, če želi biti na trgu konkurenčen. Edukacija, ki je nenehno usmerjena v reprodukcijo, kompetence, rezultate in tekmovalnost, učenca izčrpa in demotivira, kar potrjuje izpoved gimnazijke: »Zdi se mi, da nimam več časa zase. Pridem domov, nekaj pojem, full sem utrujena, mogoče še kaj naredim za šolo, potem sem na telefonu in grem spat. Tako živim čez teden. /.../ Občutek imam, da šola ni moje pravo življenje. Komaj čakam, da jo zaključim in pričnem živeti. Počasi spoznavam, da ne zmorem več. Ne vem, če je OK, da pri 19. izgorim.« (Beljan 2019, 21)

Ekonomski imperativ povzroča sindrom izgorelosti – demotivira tudi učitelje in jih dobesedno sili v storilnostno posredovanje znanja in kompetenc, ki da bodo nekoč za učenčevu življenje zelo koristne. Ker so ‚sadovi‘ učiteljevih prizadevanj za učenca v danem trenutku preveč oddaljeni in abstraktni, jih učenci zgolj asimilirajo

z namenom dobiti čim boljšo oceno – da se lahko kasneje vpišejo v srednjo šolo, uspešno opravijo maturo ipd. Tako učenci šolo doživljajo kot okolje, ki je lahko zaradi tekmovalnosti in rivalstva neizprosno ter odbijajoče (repulzija) ali pa hladno in brezbržno (indiferentnost). »Šolarji se tako dobesedno borijo za svoje življenje. V boju za svoje življenjske možnosti ne smejo biti zapostavljeni. Ker v tekmovalnem sistemu vsakdo ne more biti zmagovalec, bodo zagotovo obstajali tudi poraženci. Tisti, ki ostanejo zadaj, ne vidijo več smisla, da bi si še naprej prizadevali.« (21) Po resonančni pedagogiki se šola s takšnimi pristopi spreminja v prostor odtujenosti, ki učencem ne omogoča poglobljenega razumevanja učne snovi in kvalitetnih medsebojnih odnosov; posledično pušča učence in njihov odnos do sveta (tudi učnih vsebin) nespremenjen, nedotaknjen – ali pa ga celo blokira.

1. Resonančna pedagogika v luči resonančnih odnosov

V nasprotju s storilnostno naravnanim učenjem se resonančna pedagogika zavzema za učenje in poučevanje, ki se odvija v odnosu. Pri tem gre za posebno ‚didaktiko odnosov‘, ki se ne nanaša samo na odnos učitelj – učenec ampak na njun odnos do sveta. »Resonančna pedagogika si v prvi vrsti prizadeva, da bi učenec preko učnih vsebin vzpostavil odnos do stvari, prostora, časa, do umetnosti, narave, presežnega – skratka do vsega, s čimer lahko resonančni odnos vzpostavi.« (Beljan in Winkler 2019, 16) Tovrstna pedagogika ne zahteva, da bi učenec učno snov v polnosti obvladoval in nadzoroval – želi, da stopi z njo v sozvočje in se odpre dinamični vzajemni vplivanju. V fizikalnem smislu resonanca pomeni sozvočje, odzvočje, sonihanje med dvema vibrirajočima telesoma (*Veliki slovar tujk*, s.v. „Resonanca“). Za resonanco oziroma prenos resonančne vibracije so potrebni trije elementi: osnovni vir vibracij, medij in prejemnik vibracij. V pedagoškem kontekstu osnovni vir predstavljata vibracij učitelj in učna snov, šolski prostor je medij, učenci pa prejemniki vibracij. Vse troje tvori tristransko razmerje, podobno didaktičnemu trikotniku (učitelj, učna snov, učenec), ki ga opredeljujeta dve relacijski osi.

Prva os je socialna os, ki se nanaša na interpersonalni odnos učitelj – učenec oziroma učitelj – razred. To je os, ki učitelja preko medsebojnih odnosov in učne snovi povezuje z učenci. Drugo os predstavlja učna snov, ki je prav tako vezana na učenčev in učiteljev odnos do teh vsebin. Glede na dinamiko delovanja obeh osi se lahko v učnem procesu med učiteljem, učencem in učno snovjo udeležujejo tako imenovani resonančni odnosi (resonančni trikotnik) – ali njegovo nasprotje, odtujitveni odnosi (odtujitveni trikotnik) (Rosa in Endres 2016, 36–53). Jens Beljan je odtujitvene odnose še dodatno razčlenil na indiferentne (trikotnik ravnodušnih odnosov – *Indifferenzdreieck*) in odbijajoče odnose (trikotnik odbijajočih odnosov – *Repulsionsdreieck*) (Beljan 2019, 144).

1.1 Trikotnik ravnodušnih odnosov

V razredu se ravnodušni odnosi razvijajo takrat, ko obe osi molčita – ali sta utišani. Gre za konstelacijo nemih odnosov, pri katerih učitelj in učenci drug drugega

ne morejo oziroma ne zmorejo doseči. Tako se pouk brez kakršne koli notranje povezanosti med učiteljem, učenci in učno snovjo vleče kot jara kača, je monoton in brez življenja. Pri tem ne prihaja do konfliktnih situacij, trenj, odpora ali napečnosti. Učenci in učitelj se v učno snov ne poglobljajo in o njej ne razpravljajo. Ker učna snov učencev ne nagovarja, dobiva učitelj občutek, da govori v prazno – da je snov, ki jo mora po učnem načrtu poučevati, suhoparna, toga, za učence morda premalo ali pa preveč zahtevna. Pomanjkanje motivacije in interesa pri pouku vodi do tipičnih situacij odtujenosti, ko učenci svojega mnenja nimajo in se na vprašanja učitelja odzivajo indiferentno. V takšnem trikotniku se učenci pred učiteljem zaprejo. Tako učitelj ne more prepoznati – ali pa ga tudi ne zanima –, kaj se v njih dogaja, saj želi učno snov brez večjih zapletov pripeljati do konca (Beljan 2019, 114–115).

Takšno ravnodušno stanje lahko na daljši rok zmanjšuje tako učenčevo kot tudi učiteljevo samoučinkovitost, ki je po Rosi za vzpostavljanje resonančnih odnosov zelo pomembna (Rosa, Bhren in Endres 2018, 126). Če učitelj ne verjame zares, da lahko s svojimi sposobnostmi in zmožnostmi trenutno/nastalo situacijo izboljša, vase vedno manj zaupa – ne tvega, ne nagovarja in ne motivira učencev. »Hkrati pa se bodo učenci počutili vse manj videne, slišane, opažene in z učiteljem ne bodo več stopili v stik.« (Beljan 2019, 115) Pri takšnem pouku se učenci počutijo vse manj videne, slišane, opažene in z učiteljem ne željo stopili v stik. Zmanjševanje učiteljeve samoučinkovitosti tudi pri učencih znižuje raven notranje motivacije za učenje, ki jo resonančna pedagogika v prvi vrsti razume kot naravnost učenca, da se v učnem procesu odpre drugemu oziroma da se ga drugi »dotakne« (Rosa 2018, 120). Če se v edukaciji komunikacija in notranja motivacija učenca zmanjšuje, se lahko zgodi, da učenec ne sodeluje – ali pa sodeluje zgolj iz koristiljubja, bodisi da uspešno opravi test ali se izogne neželenim konfliktom (Beljan 2019, 115).

1.2 Trikotnik odbojnih odnosov

Odbojni oziroma sovražni odnosi so nasprotje ravnodušnim odnosom. V tem trikotniku se pri vseh deležnikih pojavlja frustracija, ki se v pedagoškem procesu odraža v nenehnem odporu in boju. »Učitelj in učenci drug drugega prezirajo, ponižujejo in zavračajo, ne čutijo odgovornosti drug za drugega in se morda drug drugemu celo gnusijo.« (Beljan 2019, 116) Zato se napetosti in konflikti samo še povečujejo. Učitelj se mora nenehno boriti proti motnjam in provokacijam učencev, ki se v učnem procesu počutijo spregledane. Ob tem obe strani učno snov dojemata kot neustrezno, kot breme, frustracijo, celo grožnjo. Posledično se kvaliteta poučevanja znižuje, učilnica pa postane prostor potencialnih groženj, občutkov prizadetosti, sramu, posmehovanja in medsebojnega zavračanja.

V takšnem trikotniku se prepričanje o lastni samoučinkovitosti in motivacija za poglobljeno učenje, poučevanje drastično znižuje. Učitelj in učenci so prepričani, da drug drugega ne morejo doseči. Ker ena stran druge ne razume, prihaja le še do razrvanih odzivov, ki lahko preidejo v medsebojno obtoževanje. »Zaradi strahu, da bi bili prizadeti in ponižani, se navzoči drug pred drugim vedno bolj zapirajo in

okoli sebe gradijo zaščitni zid. Medtem ko se v indiferentnem ozračju pouk odvija brez nasprotovanj, se v sovražnem ozračju fronte samo še krepijo.« (117) V razredu se zaradi čedalje večjega odpora povečujeta izčrpanost in frustracija, v skrajnem primeru celo nasilje. Za obvladovanje takšnih situacij se učitelj pogosto zateka k vse bolj represivnim sredstvom, npr. slabim ocenam, kaznovanju. Zaradi neravnovesja moči med učiteljem in učencem redkeje prihaja do neposredne konfrontacije; če pa se ta zgodi in se kaže v odkrito izraženi jezi, agresiji in nenaklonjenosti učencev do učitelja in učne snovi, lahko to učilnico spremeni v pravo bojno polje – v območje odtujanja.

1.3 Resonančni trikotnik

Po Rosi se resonančni odnosi vzpostavijo takrat, ko npr. učitelj podaja učno vsebino z žarom, ko učenci vsako njegovo besedo dobesečno požirajo in ko v učilnici nastane kreativna tišina. Resonančni odnosi se prav tako razvijajo v trenutku, ko učenci nenadoma oživijo, so motivirani, navdušeni – in se dela lotijo z iskricami v očeh. »Oči so osrednje resonančno okno.« (Rosa in Endres 2016, 29) Po Rosi je možno v takšnih trenutkih resonanco zaznati v očeh. To so trenutki, ko se zdi, da se sistemi pozornosti in motivacije vseh navzočih med seboj povežejo, in pouk se odvija skoraj sam od sebe. Ustvari se trikotnik, v katerem so vsi deležniki odprti – in učna snov lahko pritegne in spreminja tako učence kot tudi učitelja. V resonančni učni skupnosti se učenci počutijo potrjene in sprejete, učitelj pa spoštovan in pri svojem delu cenjen.

S tem, ko se učitelj, učenci in učna snov vzajemno nagovarjajo, spodbujajo in navdihujejo, se povečuje tako učiteljeva kot učenčeva samoučinkovitost. Zaradi tako vzpostavljenе resonance se povečuje tudi notranja motivacija za razumevanje sveta in posredovanje učne snovi. In tako se lahko skozi resonančne odnose v edukaciji pojavijo tudi učinki vzajemnega pospeševanja, ki jih je mogoče opredeliti na nevrološki ravni (Beljan 2019, 119).

2. Proces zrcaljenja in resonančni odnosi

V resonančnem trikotniku se med učencem in učiteljem odvija tako imenovan proces zrcaljenja (Bauer 2013b, 18–55). Učenčevi zrcalni nevroni prevajajo videno ali doživeto v nekakšno diskretno notranje delovanje in so nevrološka podlaga za socialno učenje po modelu opazovanja in posnemanja Alberta Bandure. Pri tem zrcalni nevroni niso zgolj učenčev ‚oponašalski‘ mehanizem, ki ga stimulira, da opazovan dogodek posnema, temveč mu tudi pomagajo, da zna čustvena stanja drugih razbrati in resonira skupaj z njimi. Učenčeve zrcalne nevrone lahko tako v pozitivnem kot negativnem smislu aktivira izgovorjena beseda (sugestivna resonanca), še bolj pa zavedno ali nezavedno zaznavanje telesne govornice soljudi – zlasti pogled, glas, telesna drža in geste. »Zrcalni nevroni iz teh elementov na koncu sestavijo celoten vtis, ki ga dobimo o drugih ljudeh, vključno z njihovo čustveno naravnostjo, motivacijo in strategijo delovanja. Ljudje, s katerimi imamo veli-

ko intenzivnih stikov, v nas pustijo sledi, ki nas spreminjajo in postanejo celo del nas.« (Bauer 2013a, 28) Zato Rosa učiteljevo vlogo primerja z glasbenimi vilicami. »Učitelj prevzame pri pouku vlogo dvojnih glasbenih vilic: kot prve glasbene vilice spodbuja razred k resonanci s svojim navdušenjem, kot druge glasbene vilice pa dovoli, da ga interesi učencev spravijo v sonihanje z njimi.« (Rosa, Endres in Beljan 2017, 12)

Resonančni odnosi se v razredu vzpostavijo šele takrat, ko učitelj, učenec in učna snov pričnejo resonirati z lastno frekvenco – vsak mora imeti svoj glas (Rosa 2016, 191). Da pa lahko vsak ustvari svojo frekvenco, zvok ali glas, s katerim lahko (spre)govori, morajo biti resonančni poli med seboj dovolj odprti, hkrati pa tudi delno zaprti oziroma avtonomni. Resonance v razredu ni mogoče ustvariti, če so subjekti drug pred drugim popolnoma zaprti – ali pa v nasprotnem primeru: če so preveč odprti.

Resonanca ni odmev in ne nastane z golim ponavljanjem, posnemanjem slišane ali videne (Rosa in Endres 2016, 21). Resonanca predpostavlja, da sta učitelj in učenec najprej sposobna drug drugega slišati – in se šele nato drug na drugega odzvati z odgovorom. To pa je mogoče le, če so resonančni poli med seboj dovolj oddaljeni in hkrati tudi dovolj različni, da zavibrirajo vsak na svoj način (Beljan 2019, 123–124; Rosa 2019a, 22). Tako pride do sozvočja, ki se kaže v vzajemni interakciji. Ta učitelju in učencu omogoča, da se vsak po svojih različnih povratnih informacijah drug z drugim – in učno snovjo – srečujeta na nov način. V uspešni edukaciji učna snov navdihuje tako učenca kot učitelja. Odpira in omogoča jima nove izkušnje, perspektive, spoznanja – ki vodijo do njune transformacije (Rosa in Endres 2016, 66–74).

»Preobrazba, ki ustvarja resonančni odnos, je možna le v povezavi s samoučinkovitostjo: ljudje lahko stvari preobrazijo le takrat in tam, kjer lahko na njih vplivajo, kjer imajo občutek, da lahko nekaj, nekoga dosežejo in da lahko procese sami oblikujejo.« (Rosa in Endres 2016, 56) Resonančni pristopi so torej izkustveni pristopi, ki so osredinjeni na učenca (Nežič Glavica 2021, 911–914). Na različne načine ga motivirajo, da sveta ne dojema samo v pasivni drži, temveč da se kot prejemnik vibracij začne tudi aktivno odzivati na impulze in pozive iz sveta, s pomočjo katerih razvija svoje senzomotorične, jezikovne, kognitivne in moralne lastnosti (Beljan 2019, 124). Obenem se resonančna pedagogika zaveda, da so učenčeva aktivna drža, motivacija in prizadevanje za uresničevanje ciljev psihološki elementi, ki se v njem ne porajajo sami od sebe, saj so zasidrani v njegovih nevrobioloških motivacijskih oziroma nagrajevalnih sistemih (Bauer 2013a, 18).

3. Nevrološki motivacijski sistemi učenca in resonančni odnosi

Jedro učenčevega motivacijskega sistema ima svoj sedež v srednjih možganih in je v svoji strukturi povezano s številnimi drugimi področji možganov, od katerih

dobiva informacije ali jim posreduje impulze. Pri tem so zlasti ozka vezja živčnih vlaken povezana tudi z emocijskimi centri, ki motivacijskemu sistemu javljajo, ali okolje obljublja cilje, za katere se učencu splača angažirati (Bauer 2008, 24).

Pogonsko snov motivacijskih sistemov v možganih učenca tvorijo trije živčni prenašalci ali nevrottransmiterji. Dopamin, s podobnim učinkom kot dopinške droge, »ustvarja dobro počutje in organizem fizično in psihično spravlja v stanje koncentracije in pripravljenosti na delovanje.« (25) Poleg kognitivnih funkcij dopamin aktivira tudi učenčeve mišične gibalne sposobnosti, da začne v smeri zastavljene-ga cilja aktivno delovati. Dopamin omogoča gibanje in ima hkrati tudi pogonski in motivacijski učinek.

Poleg dopamina se lahko v telesu sprostijo tudi tako imenovani endogeni opiodi. Ti učinkujejo na čustvene centre v možganih in imajo pozitivne učinke na občutje jaza, čustveno razpoloženje – in na veselje do življenja. Obenem endogeni opiodi pri učencu zmanjšujejo občutljivost za bolečino in krepijo njegov imunski sistem.

Ob dopaminu in telesu lastnih opiodnih možgani proizvajajo še tretji, za dobro počutje izjemno pomemben živčni prenašalec – oksitocin. Ta je zaslužen za občutke navezanosti, sproščenosti, umirjenosti in številne druge občutke (26).

Po Bauerju vsi trije živčni prenašalci tvorijo biološki ‚koktajl‘, ki se v motivacijskem sistemu učenca v največji meri aktivira v socialni skupnosti in odnosih z drugimi (Liebermann 2014). To ne velja le na ravni osebnih odnosov, temveč za vse oblike skupnega socialnega delovanja – tudi za šolo. Za učenca pa to pomeni, da je jedro njegove motivacije »najti in dajati medosebno priznanje, spoštovanje, pozornost ali naklonjenost. Z nevrobiološkega stališča smo na socialni odziv in kooperacijo naravnana bitja.« (Bauer 2008, 29) Študije so namreč pokazale, da socialna izključenost ali izolacija deaktivira gene na področju motivacijskih sistemov. Nasprotno pa že sam obet priznanja in spoštovanja povzroči množično aktivacijo teh sistemov (30).

Zato se resonančna pedagogika zavzema za edukacijo, ki je relacijsko usmerjena in spodbuja učenčeve motivacijske sisteme, s tem pa z njimi povezane nevrobiološke procese. V vzgojno-izobraževalnem učnem procesu si tako prizadeva, da učenec dobi socialno priznanje – da doživi pozitivno pozornost in izkušnjo sprejetosti. Zagovarja solidarnost in kooperativno sodelovanje ter kreativne in holistične pristope, ki združujejo tako analitični kot tudi fenomenološki način mišljenja. Namesto znanja iz knjig učencu omogoča resonančno okolje, ki mu odpira prostor, da raziskuje – in stopi z ljudmi, stvarmi, s svetom v odnos, kar ga lahko h knjigam pritegne samo po sebi. Če resonančna pedagogika v šoli poudarja dobre in predane odnose, pa nikakor ne pomeni, da je ena izmed tistih pedagogik, ki bi učenca zavijala v vato in ga zibala v nežnih, ‚ezoteričnih‘ vibracijah.

»Resonanca je /... / nekaj drugega kot harmonija.« (Rosa, Endres in Beljan 2017, 5) Resonančni odnosi se lahko v mnogih primerih razvijejo ravno preko spoznavanja drugačnosti, odtujenosti, raznovrstnosti in izražanja konstruktivne kritike. Resonanca torej ne izključuje trenj. Ta so potrebna, da prihaja do nihanj, ki po de-

batah, skupnem raziskovanju ipd. spodbujajo proces učenja in transformacijo učenca. In zato učitelj v pedagoškem procesu resonančnih odnosov ne more polnoma nadzorovati, z njimi poljudno razpolagati – ali pa jih z nagradami ali prisilnimi ukrepi poskušati izsiliti (Rosa 2019b, 200–201; Žalec 2021, 828). Kakršno koli instrumentalno nadzorovanje resonančnih odnosov vodi v razpad resonančnega trikotnika, v katerem posamezni poli obmolknejo ali pa se pričnejo odzivati v smislu odmeva in ne lastnega odgovora (Beljan 2019, 127).

Zaradi nepopolne razpoložljivosti resonančnih odnosov resonančna pedagogika tolerira tudi ‚kulturo napak‘, ki ima lahko v edukaciji tako za učenca kot za učitelja neželene učinke. Tisti učitelji, ki hočejo vse narediti prav in si napak ne dovolijo delati, pogosto sploh ne resonirajo. Ob napakah se lahko učitelj uči, prepoznava lasten glas, zaznava nerazpoložljivost učne snovi – kar ga lahko vodi v osebni ali skupni razmislek z razredom ali učnim kolektivom. Pri tem je po Rosi dobro, da učitelj ohranja smisel za humor. Humor je pomemben indikator resonance in tudi njen spodbujevalec. Humor vzpostavlja nekakšno distanco do stvari, obenem pa ustvarja fluidno, razelektreno učno in delovno klimo, v kateri so napake dovoljene. Prav tako omogoča reševanje nasprotij, nesoglasij in konfliktov, ne da bi pri tem resonančne odnose ogrozil (Rosa in Endres 2016, 108–109).

4. Namesto sklepa

Resonančna pedagogika je mlada pedagogika, ki ne želi ostati zgolj teoretičen konstrukt, pač pa odraz pedagoške prakse in izkušenj. S svojimi teoretičnimi in aplikativnimi publikacijami želi tako učitelje kot katehete spodbuditi k refleksiji družbenih pojavov in k oblikovanju »novih vzorcev mišljenja« (Endres 2020, 14), s katerimi lahko nadgradijo svoje pedagoško/katehetsko delo in odnose v razredu. Spodbuja jih k ‚upočasnjevanju‘ pedagoških procesov in oblikovanju resonančnega okolja, ki bo spodbujalo ne le storilnostno znanje in kompetence, temveč učenčev poglobljen odnos do sveta (učnih vsebin), preko katerega se bo sam tudi osebno razvijal. S tem resonančna pedagogika učencu pomaga, da ‚odtujen‘ odnos do sveta preoblikuje in oblikuje lastna stališča ter odgovoren odnos do sebe, sveta, narave, ljudi – in tudi Boga.

Pri vsem tem pa je vendarle treba opozoriti, da resonančna pedagogika s svojo terminologijo propagira pogled na učenje in poučevanje, ki ga je že od 70. let prejšnjega stoletja poudarjala geštalt pedagogika – geštalt pedagogika opredeljuje učenje in poučevanje z vidika odnosa oziroma kontakta ali stika. V njenih osnovnih načelih delovanja (npr. načelo osredotočenja na odnos – stik, tukaj in zdaj, zavedanje (oz. *awareness*), načelo centriranja na osebo, učenje na podlagi izkušenj, integracija, odgovornost, dialoško poučevanje in učenje) (Vodičar 2018, 14) lahko z resonančno pedagogiko najdemo številne stične točke.

Temeljni cilj geštalt pedagogike je torej integracija vsebine in odnosov. Gre za učenje, ki predpostavlja ‚resonančne odnose‘, pri katerih posameznik prihaja v stik

s samim seboj in svetom. Tako kot resonančna pedagogika tudi geštalt pedagogika izhaja iz fenomenološke drže. Zato pri izbiri učnih vsebin izhaja iz učenca (na učenca osredinjeno učenje) in v učnem procesu upošteva njegovo izkušnjo (indiferentnost, odbojnost, navdušenje). Pri tem uporablja kreativne in izkustvene metode, ki v temelju vključujejo učenčeve kognitivne, telesne, afektivne, pa tudi duhovno-religiozne plasti. Vse to pa vodi do celostnega načina učenja in poučevanja, ki učencu omogoča, da lahko ‚resonira‘ tako z učiteljem kot učno snovjo (zavedanje) – kar ga posledično lahko vodi v proces osebne rasti in transformacije.

Tako kot pri resonančni pedagogiki predstavlja tudi pri geštalt pedagogiki v edukaciji osrednji element učitelj. Nobena od pedagogik na prvo mesto ne postavlja učenca, temveč učitelja in njegovo vlogo definira v vzajemnem odnosu do učenca. Po geštalt pedagogiki primarna vloga učitelja ni toliko v poučevanju, »kot v empatičnem in senzibilnem spremljanju učenca ter s tem povezanimi sposobnostmi prebujanja zanimanja ali aktiviranja notranje motivacije« (Gerjolj 2008, 142). Če se izrazimo z Rosovimi besedami, je tudi pri geštalt pedagogiki v prvi vrsti pomembna resonanca – pre-oblikovanje učenčevega sveta in ne prilaščanje znanja ali usvajanje kompetenc. Pod pojmom prilastitve razume Rosa željo posameznika po tem, da bi neko stvar posedoval in tudi pri edukaciji lahko učenec kompetence pridobiva na takšen način. »Prilastitev je torej neke vrste obogatitev v smislu usposobljenosti in ciljne usmerjenosti k virom. Ko vir, morda vir znanja ali materialni vir, posedujem, ga lahko instrumentalno uporabljam. Po drugi strani pa preoblikovanje pomeni, da nekaj naredim za svoje tako, da me slednje preobrazí.« (Rosa in Endres 2016, 16) Zaradi preobrazbe geštalt pedagogika učenje in poučevanje primerja z »nenehnim lupljenjem in obnavljanjem čebule« (Nežič Glavica 2020, 5–10).

Organska prispodoba čebule na konkreten način prikazuje, kako »so posamezne plasti učenca in učitelja s sokovi in življenjskimi procesi med seboj povezane in prepletene. Čim bolj je neka plast prepustna, toliko bolj je živo celotno telo.« (Höfer 1997, 32) Tiste plasti, ki so v učitelju žive in med seboj komunicirajo, mu dajejo moč, da jih zazna tudi pri svojih učencih – jih nagovarja, razvija in spreminja. Kar učitelj pri sebi izključuje ali zavrača, tega pri učencu ne bo ne zaznal ne vzel resno. Tudi utemeljitelj krščanske geštalt pedagogike Albert Höfer na tej točki govori o zakonu resonance, kjer lahko valovanje določenega tona, ki ga proizvaja resonančni trup violine (učitelj), vodi do sozvočja v drugem resonančnem telesu (učencu). To valovanje, ki od učitelja prodira v različne plasti učenca, pa predpostavlja učiteljevo kontinuirano delo na sebi – in ga posledično ohranja v stanju resonance (Höfer in Steiner 2004, 20–21). Če učitelj ‚zatrdí‘, zavira celoten učni proces; če je sposoben introspekcije in trajnega ohranjanja vseh slojev, potem učni proces pospešuje in je tudi sam aktiven del resonančnega delovanja (Höfer 1997, 32).

Tudi geštalt pedagogika se zaveda, da so takšni učni procesi kompleksnejši, fleksibilnejši – in v mnogih situacijah tudi nepredvidljivi. To nas spominja na eno izmed temeljnih lastnosti resonance, ki je nerazpoložljivost. Nerazpoložljivost po geštalt pedagogiki od učitelja zahteva, da se v čustveni in miselni svet učencev vživlja vedno znova. Da se v dani situaciji prepusti ‚pedagoškemu trenutku‘ in na-

redi to, kar je za otroke ,tukaj in zdaj' najbolj ustrezno, smiselno in produktivno (Höfer idr. 1982, 18). »Z vstopom drugega v moj svet zaznavnega moram do nje ali njega zavzeti stališče.« (Vodičar 2021, 900) To pomeni, da se je treba včasih svojim priučenim načelom, ravnanju v določeni situaciji odpovedati in se postaviti pod vprašaj – s tem pa potencialno tvegati tudi ,povratne udarce', neuspehe in napake, ki lahko s konstruktivnim soočanjem postanejo odskočna deska za (učiteljevo) nadaljnjo strokovno rast.

Reference

- Bauer, Joahim.** 2008. *Princip človeškosti: zakaj smo po naravi nagnjeni k sodelovanju*. Ljubljana: Claritas.
- . 2013a. *Lob der Schule: sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- . 2013b. *Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Beljan, Jens.** 2019. *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beljan, Jens, in Michael Winkler.** 2019. *Resonanz auf dem Prüfstand: über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Endres, Wolfgang.** 2020. *Resonanzpädagogik in der Schule und Unterricht: von der Entdeckung neuer Denkmuster*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Gerjoli, Stanko.** 2008. Geštaltpedagogika kot celostna pedagogika. V: *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*, 139–148. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Höfer, Albert.** 1997. *Heile unsere Liebe: ein gestaltpädagogisches Lese- und Arbeitsbuch*. München: Don Bosco Verlag.
- 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.
- Höfer, Albert, in Katarina Steiner.** 2004. Das Zwiebel-Modell. V: *Handbuch der Integrativen Gestaltpädagogik und Seelsorge, Beratung und Supervision*. Zv. 1 *Unser Menschenbild*, 19–21. Graz: LogoMedia-Verlag Graz.
- Klun, Branko.** 2020. Rezilienca in resonanca: v iskanju nove drže so sveta. *Bogoslovni vestnik* 80, št. 2:281–292.
- Kraner, David.** 2021. Intolerance in the media and representations of the Catholic Church. *Crkva u svijetu* 56, št. 4:731–766.
- Liebermann, Matthew D.** 2014. *Social: why our brains are wired to connect*. New York: Crown Publisher.
- Nežič Glavica, Iva.** 2020. Albert Höfer's integrative Gestalt pedagogy as an answer to the challenges of contemporary Christian education. *European Journal of Science and Theology* 16, št. 3:1–14.
- . 2021. Zaupam, zato si upam: zaupanje kot temeljna geštaltpedagoška kategorija. *Bogoslovni vestnik* 81, št. 4:905–916.
- Rosa, Hartmunt.** 2016. *Resonanz: eine Sociologie der Weltbeziehungen*. Berlin: Suhrkamp.
- . 2018. *Unverfügbarkeit*. Dunaj: Residenz Verlag.
- . 2019a. Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. V: Jean-Pierre Wils, ur. *Resonanz: im interdisziplinären Gespräch mit Hartmunt Rosa*, 11–13. Baden: Nomos.
- . 2019b. Zur Kritik und Weiterentwicklung des Resonanzkonzepts. V: Jean-Pierre Wils *Resonanz: im interdisziplinären Gespräch mit Hartmunt Rosa*, 191–212. Baden: Nomos.
- Rosa, Hartmunt, Claus G. Bhren in Wolfgang Endres.** 2018. *Resonanzpädagogik & Schulleitung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rosa, Hartmunt, in Wolfgang Endres.** 2016. *Resonanzpädagogik: wenn es im Klassenzimmer kniestert*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rosa, Hartmunt, Wolfgang Endres in Jens Beljan.** 2017. *Resonanz im Klassenzimmer: 48 Impulsarten zur Resonanzpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Ščuka, Viljem.** 2008. Izzivi za prihodnost. *Didakta* 18:20–24.
- Vodičar, Janez.** 2018. »In boste moje priče« (Apd 1,8). *Bogoslovni vestnik* 78, št. 1:9–15.
- . 2021. Odprtost pomenu kot temelj upanja v vzgoji in izobraževanju. *Bogoslovni vestnik* 81, št. 4:893–904.
- Žalec, Bojan.** 2021. Bivanjsko upanje, smisel in resonanca. *Bogoslovni vestnik* 81, št. 4:825–834.