

Pregledni znanstveni članek/Article (1.02)

Bogoslovni vestnik/Theological Quarterly 81 (2021) 4, 905—916

Besedilo prejeto/Received:07/2021; sprejeto/Accepted:09/2021

UDK/UDC: 37.013

DOI: 10.34291/BV2021/04/Nezic

© 2021 Nežič Glavica, CC BY 4.0

Iva Nežič Glavica

Zaupam, zato si upam: zaupanje kot temeljna geštalt pedagoška kategorija

I Trust; Therefore, I Dare: Trust as a Fundamental Gestalt Pedagogical Category

Povzetek: Geštalt pedagogika se s samim terminom zaupanja in njegovo vlogo v pedagoškem procesu sicer ne ukvarja, ga pa v svojih principih poučevanja in učenja implicitno predpostavlja. Pri tem se naslanja na predstavnike reformske pedagogike, ki v zaupanju vidijo predpogoj za ustvarjanje in ohranjanje tako pedagoške interakcije kot tudi pozitivne učne klime, ki stimulira učenčevo pripravljenost za učenje in potenciale za osebno rast. Zato v edukativnem procesu uporablja pristope učenja in poučevanja, ki so osredinjeni na učenca. V ospredju takšnih pristopov je predvsem odnosa komponenta, ki so jo mladi v času epidemije še posebej pogrešali, kar potrjujejo izsledki raziskav. V času poučevanja na daljavo so se na to potrebo ustrezno odzivali le redki učitelji in kateheti – ti so bili sposobni vzpostaviti interpersonalne odnose in učencem ponuditi vsebine, s katerimi so nagovarjali njihove aktualne izzive in jim v nepredvidljivih časih vivali zaupanje.

Ključne besede: zaupanje, geštalt pedagogika, na osebo osredinjeno učenje, odnosa komponenta

Abstract: Gestalt pedagogy does not deal with the very term trust and its role in the pedagogical process but implicitly presupposes it in its principles of teaching and learning. In doing so, it relies on representatives of reform pedagogy, who see trust as a prerequisite for creating and maintaining both pedagogical interaction and a positive learning atmosphere that stimulates students' readiness for learning and potential for personal growth. For this reason, it uses student-centred learning and teaching approaches in the educational process. At the forefront of such approaches is the relational component, which was particularly missed by young people during the epidemic, as confirmed by research findings. During distance learning, only a few teachers and catechists responded to this need, able to establish interpersonal relationships and offer them content to address their current challenges and instil confidence in them in these unpredictable times.

Keywords: trust, gestalt pedagogy, person-centred learning, relational component

1. Uvod

„Zaupam, zato si upam“ je bil naslov mladinskega počitniškega programa oz. oratorija, ki je bil namenjen otrokom in mladim po izkušnji prvega vala pandemije covid-19 (Salezijanci 2020). Ta pomenljivi naslov oratorija me je kot geštalt pedagoginjo spodbudil k razmišljanju o pomenu in vlogi zaupanja v pedagogiki oz. geštalt pedagogiki – ter kako to držo zaupanja spodbujati pri učencih v samem pedagoškem procesu, zlasti v časih, ko je covid-19 močno zaznamoval njihovo kvaliteto življenja, pa tudi način poučevanja nasploh.

Čeprav se zaupanju v pedagoški teoriji kot praksi od antike naprej pripisuje velik pomen, se je pedagogika kot edukativna znanost s pojmom ‚zaupanje‘ pričela sistematično ukvarjati šele v 20. in 21. stoletju. Na podlagi interdisciplinarnih prizadevanj v okviru filozofije, psihologije, sociologije in teologije je ponovno postala pozorna na zaupanje kot temeljno pedagoško kategorijo. Tako je Bartmannova na podlagi zgodovinskih izsledkov in dosedanjih raziskav razdelila razprave o zaupanju znotraj pedagoške znanosti na tri področja: prvo se nanaša na interpersonalno zaupanje med učitelji in učenci; drugo se navezuje na splošno zaupanje v izobraževanje kot vrednoto; in tretje na sistematično zaupanje v izobraževalne ustanove in pedagoško strokovnost (Bartmann idr. 2014).

Geštalt pedagogika kot reformska pedagogika se s samim terminom zaupanja in njegovo vlogo v pedagoškem procesu sicer ne ukvarja, ga pa v svojih temeljnih principih poučevanja in učenja, ki slonijo na interpersonalnih odnosih med učencem in učiteljem, implicitno predpostavlja. To zadnje so v edukativnem procesu začeli poudarjati predstavniki reformske pedagogike od razsvetljenstva naprej (Bormann 2015, 157).

2. Vloga in pomen zaupanja pri predstavnikih reformske pedagogike

2.1 Rousseaujev pogled na zaupanje

Jean Jacques Rousseau je svoje pedagoške nazore opredelil v vzgojnem romanu *Emil ali o vzgoji*. V romanu značajske opisuje svojega gojenca Emila in ga primerja z otroki, ki njegove vzgoje niso deležni. S tem želi Rousseau po eni strani pokazati, v čem je prednost njegovih vzgojnih pristopov, po drugi pa opozoriti, da pomanjkanje vzgoje, nevzgojenost in razvjenost otroka lahko pripelje do izgube samozaupanja ter nizke samopodobe (Rousseau 1959, 1:87).

S pojmom zaupanja, ki ga na alegoričen način razlaga z različnih perspektiv, se Rousseau ukvarja predvsem takrat, ko opredeljuje odnos med vzgojiteljem in gojencem. Rousseau je gojenca, »ki je vzgojiteljem veljal kot nadloga, s katero se pač morajo otepavati in boriti pri svojem delu, predstavil kot nekaj pozitivnega, ki daje vzgojnemu prizadevanju vedrino, lepoto in vrednost« (9). Tako se je oddaljil od tedanje avtoritarne pedagoške prakse, ki je navadno temeljila na kasarniški disciplini, formalizmu in verbalizmu ter začel v vzgojno-izobraževalnem procesu zago-

varjati globoko naklonjenost in zaupanje med gojencem in vzgojiteljem. Po njegovem bi bilo idealno, če bi bil vzgojitelj čim mlajši, »/.../ da bi bil še otrok, da bi bil kot njegov tovariš v igrah in bi se z njim zabaval in s tem pridobil njegovo zaupanje. Med otroštvom in zrelo dobo je premalo skupnega, da bi se kdaj mogla razviti pri tej razliki trajna medsebojna naklonjenost« (50).

Po Rousseauju je lahko ravno ta starostna razlika vzrok, ki vodi v nerazumevanje otroka. Če se učitelj otroku ne zna dovolj približati in se pri svojem presojanju ne distancira od načel razmišljanja, ki veljajo za odrasle, ne pa otroke, začne njihovo zaupanje izgubljati (1959, 2:18). V tem kontekstu je za Rousseauja pomembno, da zna učitelj priznati svoje napake, kajti le na tak način bo lahko učenčevo zaupanje krepil (18) – s tem učitelj svoje moči in avtoritete ne izgublja (89). Emilovo zaupanje v učitelja temelji na objektivni poslušnosti in ne na slepem zaupanju.

»Zaupanje, ki ga mora imeti do svojega vzgojitelja, je druge vrste: sloneti mora na avtoriteti razuma, na premoči znanja in na tistih prednostih, ki jih lahko mladenič pozna in za katere čuti, do so mu koristne. Dolge izkušnje so ga prepričale, da njegov vodnik ljubi, da je moder in razgledan mož, ki mu ne želi le srečo, temveč tudi ve, kako mu jo bo preskrbel. Vedeti mora, da je v njegovo lastno korist, da posluša nasvete svojega vodnika.« (89)

V naslednjih poglavjih začne Rousseau postopoma razkrivati svoje ambivalentno razumevanje zaupanja. V svojem bistvu si ne prizadeva samo za pristen, zaupanja vreden odnos, temveč tudi za odnos, ki pod krinko zaupanja stremi po nadzoru učenca: »ne varčujte z ničimer, da postanete njegov zaupnik; samo na ta način boste v resnici njegov gospodar.« (172) Pri tem se je pripravljen nadzoru tudi odreči in učencu dopustiti svobodo, ki pa je v bistvu lažna. Rousseau torej zaupanje razume kot odnos, v katerem je manipuliranje z namenom lažjega usmerjanja in vodenja otrok dovoljeno. »Ničesar ne bom opustil, da si čim bolj trdno zagotovim njegovo zaupanje in da postanem zaupnik njegovega srca in razsodnik v njegovih zabavah. Daleč bom od tega, da bi pobijal njegova nagnjenja, njegove strasti, raje bom pri njih iskal sveta, kako bi si pridobil oblast nad njimi; vživel se bom v njegove nazore, da ga bom lahko vodil ...« (174)

Čeprav je Rousseaujev koncept zaupanja ambivalenten in je v luči današnje pedagogike v posameznih segmentih vprašljiv, je njegov pogled na odnos med vzgojiteljem in učencem v pedagoškem smislu pomemben. Opredeljuje ga kot temelj pedagoških odnosov med dvema neenakima poloma, ki mora v vzgojno-izobraževalnem procesu izhajati iz otrokove narave oz. upoštevati njegove razvojne stopnje. S tem je Rousseau postal vodilni mislec in vzgled drugim razsvetljenjskim pedagogom.

2.2 Pestalozzijev pogled na zaupanje

Johann Heinrich Pestalozzi je pri svojem pedagoškem delu sledil motu ,učenje z glavo, roko in srcem' ter na takšen način poudarjal pomen celostnega razvoja otroka. Svojo ,pedagogiko srca' je predstavil kot metodo moralne vzgoje, ki po Rousseaujevem vzgledu prav tako temelji na ljubezni in zaupanju.

Po Pestalozziju mora poučevanje izhajati iz samospoznavanja, ki se nanaša na poznavanje človekove fizične narave in poznavanje njegovega notranjega sveta – kot npr. samostojnosti, zavedanja lastne volje, spodbujanja lastnega zadovoljstva/blagra in dolžnosti biti zvest svojim spoznanjem. Ker pa v otrokovem čutnem in izkustvenem načinu dojetja za uresničevanje teh vidikov ni dovolj motivov, otrok že po sami naravi brezpogojno zaupa v svojo mater (Pfeffer 1961, 41). Pestalozzi je že v 18. st. pričel razvijati idejo o temeljnem zaupanju kot otrokovi naravni kompetenci, ki jo je kasneje razvil Erik Erikson. Pestalozzi tako govori o odnosu, v katerem je otrok materi 'voljno poslušen', se orientira na podlagi njenega vedenja in delovanja ter si pridobiva sposobnosti in spretnosti, ki jih na podlagi lastnih zmožnosti in prepričanj matere potrebuje za življenje.

V knjigi *Kako uči Gertruda svoje otroke* se je ponovno posvetil primarnemu odnosu med materjo in otrokom v zgodnjemu obdobju otroštva. Ob tem se je vprašal: »Kako naj ljubim ljudi, jim zaupam, se jim zahvaljujem in jih ubogam? Na kakšen način pridejo v mojo naravo čustva, na katerih slonijo človeška ljubezen, hvaležnost in zaupanje /.../?« (187) Za razumevanje njegovega koncepta zaupanja so ta vprašanja pomembna, ker kažejo, da pojem zaupanja opredeljuje zlasti s pozitivnega vidika in ga povezuje s čustvenimi komponentami. Po njegovem mnenju zaupanje ni stvar kognitivne odločitve, temveč posledica pozitivnih čustev, ki se porajajo med otrokom in materjo. Pri tem na materin odnos do otroka gleda kot na nekaj prvobitnega (kar je globoko zapisano v njeno naravo), otrokovo zaupanje kot naravno danost pa delno relativizira, saj ga razlaga kot rezultat njunega medsebojnega odnosa.

V delu *Wesen und Zweck der Methode* Pestalozzi razmišlja o krhkosti zaupanja, ki pa ga ne reflektira v luči odnosa mati – otrok, temveč z vidika družbenih vplivov; ti se lahko kažejo v nepristnem moralnem vedanju in hlinjenem zaupanju. Pestalozzi se zaveda, kako je lahko v pedagoškem procesu zaupanje, ki temelji zgolj na besedni artikulaciji, ne pa tudi na dejanjih, problematično: »Če takšno pretvarjanje še okrašiš z množico besed in na teh nakopičenih besedah gradiš prestol svoje morale – potem so tvoje besede kot pesek, nič drugega kot zgolj pesek.« (216) S tem opozarja, da smo ljudje tudi kot verbalna bitja ranljivi. Vzgoja, ki temelji npr. na dvoličnem pristopu, se pogosto kaže v problematičnem vedenju otrok in mladostnikov. V takšnih odnosih je ravno verbalno izražanje tisti neposreden in prvi izraz ambivalentnosti, ki otroka pripelje do nezaupanja tako do lastnih staršev kot tudi drugih oseb, npr. učiteljev, vzgojiteljev. To povzroči, da se zaupanja vredni odnosi, ki so za otrokov razvoj temeljnega pomena, ne morejo vzpostaviti in razvijati (Müller 2017, 58).

Pestalozzijev pomen za pedagoško delovanje se kaže predvsem v poudarjanju zaupanja, ki da se začne razvijati že v zgodnjem odnosu med otrokom in materjo. Spoznal je, da je to zaupanje osnovnega pomena, saj oblikuje otrokov nadaljnji razvoj in mu omogoča ustrezno orientacijo v svetu.

2.3 Nohlov pogled na zaupanje

Herman Nohl, predstavnik nemških duhoslovnih oz. kulturnih pedagogov, je pojem zaupanja opredelil v okviru pedagoškega odnosa (*pädagogische Bezug*), ki

je eden bistvenih elementov duhoslovne pedagogike. Po Nohlu gre za duhovni odnos med dvema komplementarnima in neenakovrednima vlogama. Nohl govori o »strastnem odnosu zrelega človeka do nastajajočega človeka, in sicer zaradi njega samega, da bo dosegel lastno življenje in lastno podobo« (1963, 134). S strastnim odnosom, ki povsem izključuje kakršno koli seksualno razmerje med njima, opredeljuje vzgojni proces, »v katerem učenec s pomočjo učitelja razvija svoje duhovne in kulturne potencialne, ter se tako vzpostavi kot samostojna, svobodna in kritična osebnost« (Šmidhofer 2018, 103). Vzgojitelj tako v svojem odnosu otroku izkazuje ljubezen in avtoriteto, učenec pa se odziva z zaupanjem in poslušnostjo, ki izhaja iz njegove prostovoljne podreditve. Sprva je Nohl v pedagoškem odnosu zagovarjal enostransko brezpogojno zaupanje, ki ga goji učenec do učitelja (Nohl 1927, 74), kasneje pa vzajemno oz. obojestransko zaupanje, ki lahko pripelje tudi do navezanosti.

2.4 Bollnov pogled na zaupanje

Otto Friederich Bollnow se je s pojmom zaupanja v ukvarjal v svojem delu *Die pädagogische Atmosphäre*. Zaupanje je opredelil kot nepogrešljiv predpogoj za človekov razvoj, vzgojo in izobraževanje. Razvijati se začne od prvih interakcij in izkušenj, ki si jih otrok pridobi v odnosu z materjo oz. starši. Slednje mu omogočajo, da se razvija in sproščeno raziskuje svojo okolico ter postaja postopoma vedno bolj kompetenten. Toda otrokov notranji občutek varnosti in zaupanja se na podlagi njegovega razvoja in okoliščin, v katerih odrašča, tudi spreminja. Ko otrok enkrat spozna meje, slabosti in pomanjkljivosti ljubljene osebe, na katero je navezan, se – po Bollnowu – to absolutno zaupanje v starše skrha. Takrat mora vzgoja prevzeti težko nalogo in »otroka voditi čez ta razočaranja in ga pripeljati do novega, splošnega zaupanja v življenje, ki ni vezano na eno osebo in ga razočaranja ne morejo zamajati« (Bollnow 1964, 5).

Zato je pomembno, da vzgojitelj v pedagoškem procesu ustvarja varno okolje in izkazuje otroku ljubečo pozornost, iz katere se lahko razvije vzajemno zaupanje. Po Bollnowu učitelj izkazuje učencu zaupanje na dva načina, ki ju opredeljuje z besedama *Zutrauen* in *Vertrauen*. Pojem *Zutrauen* se v nemščini navezuje na zaupanje v določene individualne sposobnosti, lastnosti oz. talente posameznika (*Deutsches Universalwörterbuch*, s. v. „Zutrauen“). Za Bollnowa je učiteljevo zaupanje v učenčeve sposobnosti oz. talente predstopnja vzajemnega zaupanja, saj ni nujno, da se otrok – kljub temu, da učitelj vanj zaupa – tudi res bo odzival. »Tudi če to zaupanje ne sloni na vzajemnosti /.../ deluje na tistega, ki mu zaupajo, spodbujajoče in opogumljajoče. Zaupanje, ki mu je bilo izkazano, krepi njegovo samozavest in ga (podzavestno) žene k temu, da ga upraviči.« (Bollnow 1964, 11) Zaupanje v sposobnosti učenca je po Bollnowu pri vzgoji zelo pomemben dejavnik, saj povečuje otrokovo učinkovitost in krepi njegov razvoj.

Pojem *Vertrauen* oz. zaupanje Bollnow povezuje z moralnim karakterjem človeka. Pri tem razlikuje med zaupanjem, ki se nanaša na moralni značaj (kreposti in lastnosti) človekove volje, in splošnim zaupanjem v človeka v vsej njegovi nedeljivi celoti. V prvem primeru gre za pričakovanja, ki jih imajo ljudje v odnosu do

drugih, oz. mnenja, ki si jih drugi o njih ustvarijo. Slednja so za razvoj posameznika po Bollnowu izrednega pomena, saj se posameznik oblikuje v skladu s podobo, ki mu jo daje okolje, in vlogo, ki mu je v družbi dodeljena (12). Pri tem poudarja, da je zlasti vzgojiteljeva vera v otroka tista, ki krepi njegove dobre lastnosti, njegova nevera oz. nezaupanje v otroka pa prva, ki lahko naredi otroka slabega. S temi vzročnimi povezavami želi na poenostavljen način poudariti učiteljevo odgovornost in potrebo po dobrohotnem in pozitivnem odnosu do učenca – ob tem pa spregleduje avtonomijo učenčevih dejanj, vedenj in nenazadnje tudi njegovo lastno voljo, da se učitelju zoperstavi (Müller 2017, 67).

Pod pojmom splošnega zaupanja v človeka kot nedeljivo celoto opredeljuje Bollnow zaupanje kot »nepogrešljivo predpostavko vsake vzgoje« (1964, 12). To je osnovna drža, ki od učitelja zahteva velik napor, saj bo »v svoji dobri veri in zaupanju v otroke z njihove strani vedno znova razočaran in ob tem razočaranju bo moral v svoji duši vedno znova nabrati moči, da bo ponovno zaupal, kajti brez tega je vzgoja nemogoča« (12). Pri tem od učitelja ne zahteva, da v učenca slepo zaupa, temveč da je dober poznavalec otrok. Dober učitelj je tisti, ki pozna tako dobre kot slabe plati svojih učencev in bo tvegala, saj jim želi vedno znova zaupati in jim stati ob strani kljub njihovim slabostim. Na tak način lahko učenci ob njem rastejo in se spreminjajo. Razumljivo je, da takšna drža učitelja izčrpava in lahko vodi tudi v izgorelost. »Nenehno vzpostavljanje zaupanja zmore le tisti učitelj, ki tudi v svojem življenju izhaja iz temeljnega zaupanja do samega sebe in sveta. V krščanskem jeziku je mogoče takšno zaupanje primerjati z božjim zaupanjem, ki vzdrži vsa razočaranja.« (13)

2.5 Bubrov pogled na zaupanje

S pojmom zaupanja se je tako v filozofskem kot pedagoškem kontekstu ukvarjal tudi Martin Buber. Vzgojno-izobraževalni proces je opredelil kot dialoški odnos med učencem in učiteljem (Buber 1986, 40). »Vzgoja, ki je vredna tega imena, je v bistvu vzgoja značaja. Pravi vzgojitelj se namreč ne ukvarja le s posameznimi funkcijami svojega gojenca, kot to počne tisti, ki ga želi naučiti le določenega znanja ali spretnosti, ampak se vedno ukvarja s celim človekom, in to s celim človekom v njegovi sedanji resničnosti, v kateri živi pred vami, kot tudi v njegovi možnosti, v kaj se lahko razvije.« (65) Pri tem se Buber zaveda, da na otrokov oz. mladostnikov razvoj vplivajo številni dejavniki, med katerimi je tudi učitelj. Seveda se učitelj od drugih dejavnikov razlikuje predvsem po *volji*, saj je pri oblikovanju otrokovega značaja pripravljen sodelovati, in po *zavesti*, da otroka sooči z izbiro njegove *biti*, ki je »prava in zanj zavezujoča« (69). V učiteljevi *volji* in *zavesti* se po Buberu kaže njegovo temeljno poslanstvo oz. poklicanost. Takšna drža od učitelja zahteva veliko: prvič, ponižnost, saj je le eden izmed mnogih, ki na učenca vplivajo; drugič, trezen razmislek in odgovornost, saj želi s svojo navzočnostjo (eksistenco) oblikovati učenčev značaj; tretjič, pri učitelju se predpostavlja spoznanje, da se lahko celostna vzgoja odvija šele takrat, ko mu bo otrok zaupal. »Zaupanje predstavlja za mladega človeka, ki je prestrašen in razočaran nad nezanesljivim svetom, osvobajajoče spoznanje, da obstaja človeška resnica, resnica človeške eksistence. Tako

se na ravni zaupanja namesto odpora proti vzgoji prične odvijati poseben proces: gojenec prične sprejemati vzgojitelja kot osebo.« (70) Pri tem Buber zaupanje opredeljuje kot eksistencialno resnico, ki ji v vzgojno-izobraževalnem procesu pripisuje zelo visok, če ne celo najvišji pomen. Pri razlagi zaupanja ne izhaja iz idealnih razmer, saj svet predstavlja kot stvarnost, ki je lahko tudi nezanesljiva in zastrašujoča. Negativno dojetje sveta, ki se pri otrocih in mladostnikih z vedenjskimi težavami pojavlja pogosto, vodi do izkušnje nemoči, ki se v vzgojnem odnosu po Bubu kažejo ravno v njihovem upor. Samo z učenčevim zaupanjem mu lahko učitelj pomaga negativne izkušnje preseči. Tako lahko učenec ob njem spozna, da mu lahko zaupa, da učitelj na njem ne izvaja le zgolj svoje ‚obrtni‘, temveč želi biti del njegovega življenja, ga želi prej potrjevati kot nanj vplivati (70). Se pa Buber zaveda, da z zaupanjem vseh protislovij ni mogoče rešiti. Zaupanje ni ključ za reševanje vseh življenjskih težav, temveč v večini primerov ustvarja varen prostor, v katerem se lahko z njimi šele začnemo ukvarjati (72).

V pedagoških znanstvenih diskurzih so se do humanističnega razumevanja zaupanja vedno pojavljali kritični pogledi. Opozarjajo predvsem, da lahko zaupanje zaradi močne afektivnosti učitelju onemogoča profesionalni pristop in posledično v jedru avtonomijo učitelja in učenca tudi otežuje. V ‚pretesnih‘ pedagoških kontaktih vidijo možna tveganja za razpad pedagoškega odnosa ali pa nevarnost, da bi učitelji z zaupnimi odnosi na podzavestni ravni z učenci lahko manipulirali in ter jih na podlagi svojih osebnih ambicij ali potreb po bližini ovirali v njihovem procesu osamosvajanja (Helsper idr. 2007; Graßhoff idr. 2006; Uhle 1997). Istočasno pa v uspešnem odnosu med učiteljem in učencem vidijo tudi številne priložnosti, npr. odpiranje razvojno produktivnega okolja, znotraj katerega si učenec pridobiva izkušnje na emocionalni, kognitivni in socialni ravni. V idealnem primeru se lahko ta podpora uporabi za reševanje težav zunaj šole in družinskih primanjkljajev, za ustvarjanje posebnih umetniških in intelektualnih izzivov, pa tudi za spodbujanje drugih učenčevih razvojnih potencialov (Schweer 2017, 528). Zato še posebej pedagogi, ki izhajajo iz humanistične tradicije, pomen zaupanja v vzgojno-izobraževalnem procesu poudarjajo vse pogosteje (Czerepaniak-Walczak in Perzycka 2013; D'Andrea 2013). Pri tem jih podpirajo tudi izsledki raziskav s področja sociologije (*Social-Support-Research*), ki dokazujejo, da se pri vzgojno-izobraževalnih procesih ob zaupanju v razredu in ustrezni pedagoški podpori učenčeva samozavest krepi in da odnosi, ki temeljijo na zaupanju, pozitivno vplivajo na učinkovitost tako preventivnih kot intervencijskih pristopov (Raufelder 2010; Colarossi in Essles 2003).

3. Vloga zaupanja v geštalt pedagoškem konceptu poučevanja

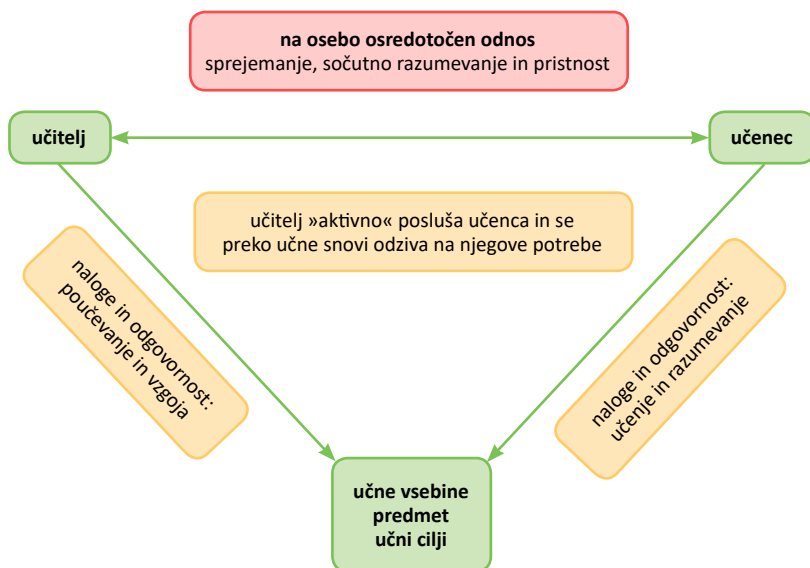
Zgoraj navedeni pogledi na zaupanje v njem vidijo temelj za ustvarjanje in ohranjanje tako pedagoške interakcije kot tudi pozitivne učne klime, ki spodbuja učenčevo pripravljenost za učenje (Fabel-Lamla, Tiefel, in Zeller 2012, 801). Takšno razumevanje zaupanja predpostavlja tudi geštalt pedagogika, ki v procesu učenja

in poučevanja uporablja predvsem tako imenovane transformacijske pristope. Gre za učenje, ki učencu ne želi posredovati zgolj ‚distanciranega‘ poznavanja in razumevanja učnih vsebin, pač pa mu z različnimi didaktičnimi pristopi omogoča samostojno iskanje, razmišljanje, smiselne dialoge v skupini, tudi postavljanje in preizkušanje hipotez ipd. (Marentič Požarnik 2003, 12). Tako učenje učenca navorja celostno, saj aktivira njegove kognitivne, afektivne, pa tudi operacijske komponente. Ponuja vsebine, ki so za učenca osebno relevantne in ga spodbujajo k ozaveščanju njega samega – da bo lahko lažje prepoznava bistvo dogajanja oz. učne snovi in postajal za učenje bolj motiviran. Na tak način učenec vzpostavlja stik sam s sabo in lahko sproti miselno predeluje svoje čustvene reakcije, si krepí samozavest in samospoštovanje, s katerima bo lažje obvladoval vsakodnevne življenjske izzive (Ščuka 2007, 7). Takšen pouk »ni več transmisija, ampak transakcija – množstvo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter med učenci samimi – in končno transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in tudi spreminjanje osebnosti« (Marentič Požarnik 2003, 12).

Zato je za geštalt pedagogiko interakcija med učiteljem in učencem temeljnega pomena. V središču njene pozornosti je učenec kot oseba. V pedagoškem kontekstu govorimo o t. i. učenju in poučevanju, ki je osredinjeno na osebo. Takšen pristop je geštalt pedagogika povzela po Carlu Rogersu in njegovi na klienta usmerjeni pogovorni psihoterapiji. Na osebo oz. učenca osredinjeno učenje se po Rogersu izraža predvsem v zaupanju, da je učenec v svojem temelju naravnano pozitivno (Roger 1995, 27) in da v sebi nosi konstruktivne sile, predispozicije oz. geštalte, ki težijo k njegovi samoaktualizaciji. »Kaže se v težnji človeka, da reorganizira svojo osebnost in svoj odnos do življenja, da bi ta postal zrelejši /.../ Ta težnja je sicer lahko skrita pod plastmi otrdelih psiholoških obramb; lahko je skrita za dovršeno fasado, ki zanika njen obstoj, vendar obstaja v vsakem posamezniku in čaka le na primerne pogoje, da se izrazi.« (35)

To temeljno zaupanje v učenčeve težnje po samouresničevanju od učitelja predpostavljajo, da opusti vlogo ‚formalnega organizatorja‘ učnega procesa in postane učenčev mentor, vodnik, motivator, svetovalec ipd. V praksi to pomeni, da otrokom in mladostnikom v prvi vrsti zaupa ter jim znotraj pedagoškega procesa omogoča dovolj svobode in odgovornosti pri sprejemanju odločitev. Nadzor, pogoste kritike, neutemeljene omejitve in nejasne meje ugodnih pogojev za učenčevo osebno rast ne ustvarjajo. Po Rogerjevem mnenju je mogoče učenčev konstruktivni potencial v pedagoškem procesu razvijati le v odnosu, ki temelji na sprejemanju, sočutnem razumevanju (empatiji) in pristnosti (kongruenci) (Fleischer 2016, 25).

S sprejemanjem učitelj izkazuje učencu naklonjenost in ustvarja odnos, v katerem se bo učenec počutil pomembnega in vrednega – in to ne glede na svoje vednje. To pomeni spoštovanje in sprejemanje učenca v učnem procesu kot osebe v vsej njeni eksistenci. Pri tem ne gre le za sprejemanje učenca v vlogi učenca, kar je v praksi pogosto, temveč sprejemanje tudi v drugih vlogah, ki jih v življenju prevzema. Gre za celostno sprejemanje učenca v vsej njegovi organski enosti čustev, mišljenja in delovanja, ki je vedno – tudi v razredu – navzoča in jo je treba vedno upoštevati (Burow in Scherpp 1981, 140).



Slika 1: Na učenca usmerjena komunikacija (Fleischer 2016, 16).

S pomočjo sočutnega razumevanja (empatije) je učitelj sposoben in pripravljen, da se živi v učenčevi izkušnje, občutke in motive. Pri tem ne gre le za interpretacijo njegovega notranjega sveta, temveč za pozorno opazovanje in ‚aktivno poslušanje‘, ki izhaja iz učenca (Fleischer 2016, 57). Tako bo lahko učitelj na podlagi učenčevih potreb, interesov in vzgibov učno snov intenziviral, reduciriral, razvejal in kanaliziral ... Če učenca učna snov ne bo zanimala, bo moral iskati načine, kako jo aktualizirati in predstaviti kot problem, ki bo za učenca relevanten – in ga bo izzval ter spodbudil k aktivni drži v učnem procesu.

Pristnost (kongruenca) predpostavlja, da se učitelj v odnosu do učenca svojih lastnih občutij zaveda in jih v komunikaciji z učencem ne skriva, temveč jih je sposoben ubesediti (Žalec 2012) – še zlasti v konfliktnih situacijah ali primerih, ko doživlja lastne meje. Za geštalt pedagogiko je tudi učitelj celostna oseba, ki poleg posredovalne vloge vključuje še emocionalno raven, kar pomeni, da je v odnosu do učencev odkrit in iskreno pove, kaj se v njem dogaja, kaj si v odnosu do učencev želi in česa se boji. Učitelj je tisti, ki mora (drugače kot učenec) biti v kongruentnem stanju.

Vsi trije naštetih dejavniki, ki se v pedagoškem procesu realizirajo v odnosu učitelj – učenec, ustvarjajo zaupno ozračje, v katerem se lahko učenci razvijajo, učijo in posledično prevzemajo te dejavnike kot lastno držo v odnosu do drugih. »Pouk mora temeljiti na dialogu, ko učitelj spodbuja kritičnost, izhaja iz konkretnih izkušenj učencev in izziva ustvarjalno iskanje novih možnosti.« (Vodičar 2019, 702) Dejstvo je, da takšnega odnosa v pedagoškem procesu ni mogoče izsiliti niti od učitelja niti od učenca. V razredu se lahko v polnosti razvije le takrat, ko je učitelj

pripravljen, da se tudi sam – s pomočjo različnih izpopolnjevanj – poda v proces transformacije tako na osebni kot na strokovni ravni. Osebnostne in zlasti odnosne kompetence je s pomočjo zgolj enkratnih ali kratkih usposabljanj težko učinkovito poglobljati. Raziskave so namreč pokazale, da na kratki rok ustaljenih vzorcev učenja in delovanja učiteljev ni mogoče spremeniti (Lipowsky 2011, 402). Kompetence, ki jih predpostavlja na osebo osredotočeno učenje, je možno kvalitetno poglobljati le znotraj večletnih izpopolnjevanj – ker od učitelja predpostavljajo izkustveno predelovanje njegove biografije, vzorcev mišljenja in ravnanja, ki ga ovirajo tako v profesionalnih odnosih kot pri uresničevanju njegove poklicne vizije, ciljev in novih možnosti.

4. Namesto sklepa

Ob pregledu izsledkov zadnjih raziskav o vplivu covid-19 na kvaliteto življenja je mogoče zaslediti tudi podatek, da je po več kot enem letu po vsej Evropi med drugim upadlo predvsem zaupanje v mnoge institucije, npr. nacionalne vlade, EU, v potrebnost in učinkovitost cepiva proti covidu-19 itd. Takšno splošno nezaupanje vpliva tudi na duševno zdravje, ki je od začetka pandemije pred več kot enim letom v vseh starostnih skupinah doseglo najnižjo raven (Ahrend). To se še posebej kaže pri mladih, ki se soočajo z višjo stopnjo osamljenosti, anksioznostjo, depresijami, motnjami hranjenja, ob tem še različnimi oblikami družinske disfunkcionalnosti ipd. (Baumkirher, 6–8). Epidemija je na zelo stvaren – v mnogih primerih tudi zelo krut – način izpostavila težave, ki so dejansko obstajale že pred njo.

Tako v šolstvu kot pri katehezi je stopilo v ospredje ozko in kvantitativno pojmovanje učenja, ki je vzgojno dimenzijo potisnilo v ozadje. To se je še posebej pokazalo v načinu poučevanja na daljavo. S pospeševanjem t. i. bulimičnega učenja (kratkoročno prenašanje z znanjem, ki ga potem učenec spet hitro izpljune in pozabi) so številni učitelji – pa tudi kateheti – spregledali, da so učenci oz. veroučenci posamezniki, vsak v svoji življenjski situaciji, in se na njihove potrebe niso ozirali. Le redki učitelji in kateheti so znali iz togih okvirov izstopiti in izbirati učne vsebine, s katerimi so se lotevali aktualnih problemov in izzivov, ki so otroke in mlade v času karantene zaposlovali (Erzar 2020). Tako so kljub uporabi IKT znali v ospredje postaviti odnosno komponento, po kateri so mladi zelo koprnili, kar dokazuje raziskava MSS-ja (Baumkirher, 6). Znali so jim prisluhniti, jih videti kot osebe in z njimi vzpostaviti pristen in iskren odnos, ki je učence oz. veroučence spodbujal, jim vlival zaupanje (in samozaupanje) v teh nepredvidljivih časih.

Pandemija nam je na ravni vzgoje in izobraževanja jasno pokazala, kar navajajo sistematične raziskave že od zgodnjih 60. let 20. stoletja: »Raven odnosov vpliva na raven vsebine.« (Juul 2014, 16) Tako v šoli kot pri katehezi ni pomembno samo, *kaj* učimo, temveč na *kakšen* način učimo. Iz tega sledi, da so učiteljeve strokovne kompetence zelo pomembne, a še ne zadoščajo, da bi bil pouk uspešen. Če Watzlawickovo teorijo komunikacije prenesemo na proces vzgoje in izobraževanja, je učenčeva uspešnost v 20 % odvisna od učiteljeve strokovnosti, v preostalih 80 %

pa od kakovosti odnosov med učitelji in učenci. »Pogoj za uspešen pouk v najboljšem smislu besede so torej dobri, zaupni odnosi med učitelji in učenci.« (16) Zato bo v prihodnje že v času strokovnega izobraževanja in po njem učiteljem in katehetom treba ponuditi vsebine in pristope, ki bodo tako na teoretični kot na praktični ravni razvijali njihove odnosne in osebnostne kompetence. Le z njimi bodo namreč v pedagoškem procesu lahko vzpostavljali in ohranjali interpersonalne odnose.

Reference

- Ahrend, Daphne.** 2021. Living, working and COVID-19: Mental health and trust decline across EU as pandemic enters another year. Eurofond, april. <https://www.eurofound.europa.eu/sl/publications/report/2021/living-working-and-covid-19-update-april-2021-mental-health-and-trust-decline-across-eu-as-pandemic> (pridobljeno 16. 5. 2021).
- Bartmann, Sylke, Melanie Fabel-Lamla, Nicole Pfaff in Nicol Welter.** 2014. *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Baumkircher, Tanja.** 2020. Mladi v času epidemije COVID-19: Rezultati raziskave med mladimi za objavo ob Mednarodnem dnevu mladih. Mladinski svet Slovenije, 12. 8. http://mss.si/wp/wp-content/uploads/2020/08/MSS-035-20_rezultatianketeCOVID-19.pdf (pridobljeno 15. 5. 2021).
- Bollnow, Otto Friederich.** 1964. Die pädagogische Atmosphäre. https://bollnow-gesellschaft.de/getmedia.php/_media/ofbg/201504/655v0-orig.pdf (pridobljeno 5. 5. 2021).
- Bormann, Inka.** 2015. Unsicherheit und Vertrauen: Komplementäre Elemente pädagogischer Interaktion und ihre institutionelle Überformung. *Paragrana, Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 24:152–163.
- Buber, Martin.** 1986. *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Burow, Olaf-Axel, in Karlheinz Scherpp.** 1981. *Lernziel: Menschlichkeit: Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung*. München: Kösel-Verlag.
- Colarossi, Lisa G., in Jacquelynne S. Essles.** 2003. Differential Effects of Support Providers on Adolescents' Mental Health. *Social Work Research* 27:19–30.
- Czerepaniak-Walczak, Maria, in Elżbieta Perzyc-ka.** 2013. Educational contexts of trust: trust towards education, trust in education, education for trust. V: Maria Czerepaniak-Walczak in Elżbieta Perzyc-ka, ur. *Trust in Global Perspectives*, 43–57. Szczecin: Wydawnictwo Zapol.
- D'Andrea, Katherine Clunis.** 2013. Trust: a master teacher's perspective on why it is important: how to build it and its implications for MBE research. *Mind, brain, and education* 7:86–90.
- Erzar, Tomaž.** 2020. Stiska, iskanje opore, predanost in razvijanje odpornost. *Bogoslovni vestnik* 80, št. 2:415–423.
- Fabel-Lamla, Melanie, Sandra Tiefel in Maren Zeller.** 2012. Vertrauen und Profession. *Zeitschrift für Pädagogik* 58:799–811.
- Fleischer, Thomas.** 2016. *Schule personenzentriert gestalten: Zwischenmenschliche Beziehungen und Persönlichkeitsentwicklung in der Schule*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Graßhoff, Gunther, Davina Höblich, Bernhard Stelmaszyk in Heiner Ullrich.** 2006. Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse: Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen. *Zeitschrift für Pädagogik* 52:571–590.
- Helsper, Werner, Heiner Ulrich, Bernard Stelmaszyk, Davina Höblich, Gunter Grasshoff in Dana Jung.** 2007. *Autorität und Schule: Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Juul, Jesper.** 2014. *Šolski infarkt: Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje?* Celovec: Mohorjeva založba.
- Lipowsky, Frank.** 2011. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. V: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz in Martin Rothland, ur. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 398–417. Berlin: Waxmann.
- Marentič Požarnik, Barica.** 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Müller, Thomas.** 2017. *»Ich kann Niemandem mehr vertrauen«: Konzepte von Vertrauen und*

ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Julius.

Nohl, Herman. 1927. Gedanken für die Erziehungstätigkeit des einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. V: *Jugendwohlfahrt: Sociologische Vorträge.* Leipzig: Quelle Meyer.

---. 1963. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.* Frankfurt am Main: G. Schulte-Bulmke.

Pfeffer, Fritz. 1961. *Johann Heinrich Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Ausgewählte Schriften zur Methode.* Paderborn: Pädagogische Hochschule Weingarten.

Raufelder, Diana. 2010. Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? V: Angela Ittel, Hans Merken in Ludwig Stecher, ur. *Jahrbuch Jugendforschung*, 187–202. Wiesbaden: VS Verlag für Socialwissenschaften.

Roger, Carl. 1995. *On becoming a person.* New York: Houghton Mifflin Company.

Rousseau, Jean-Jacques. 1959. *Emil ali o vzgoji.* 2 zv. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Salezijanci, Združenje animatorjev Oratorija. 2020. *Zaupem, zato si upam: Priročnik za oratorij.* Ljubljana: Salve d.o.o.

Schweer, Martin K. W. 2017. Vertauen im Klassenzimmer. V: Martin K. W. Schweer, ur. *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, 523–545. Wiesbaden: Springer VS.

Ščuka, Viljem. 2007. *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti; Priročnik za učitelje in starše.* Radovljica: Didakta.

Šmidhofer, Ana. 2018. Pojmovanje vzgoje v slovenski duhoslovni pedagogiki po prvi svetovni vojni. *Revija za elementarno izobraževanje* 11:91–107.

Uhle, Reinhard. 1997. Vertrauen als pädagogischer Imperativ. V: Martina K. W. Schweer, ur. *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde*, 181–202. Opladen: Leske&Budrich.

Vodičar, Janez. 2019. Transhumanizem in katoliška vzgoja. *Bogoslovni vestnik* 79, št. 3:693–704

Žalec, Bojan. 2012. Affects and emotions in upbringing and education. *Šolsko polje: Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 23:265–266.