

John Dewey

Šola in družba

Spremni študiji

Slavko Gaber in **Ana Pešikan**

John Dewey
Šola in družba

<i>Naslov izvirnika</i>	The School and Society
<i>Spremni študiji</i>	Slavko Gaber in Ana Pešikan
<i>Prevod</i>	Goran Gaber
<i>Slovenski jezikovni pregled</i>	Mojca Dobnikar
<i>Izdala in založila</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Za založnika</i>	Janez Krek, dekan
<i>Oblikovanje naslovnice</i>	Roman Ražman
<i>Priprava</i>	Igor Cerar
<i>Tisk</i>	Tiskarna Littera picta d.o.o, Ljubljana
<i>Naklada</i>	500 izvodov Prva izdaja, prvi natis Ljubljana, maj 2012

Izdajo knjige je finančno podprla Javna agencija za knjigo
Republike Slovenije.

.....
CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:1
316.74:37

DEWEY, John, 1859-1952
Šola in družba / John Dewey ; spremni študiji Slavko Gaber in Ana
Pešikan ; [prevod Goran Gaber]. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Pedagoška
fakulteta, 2012

Prevod dela: The school and society

ISBN 978-961-253-060-0

261780736
.....

© Pedagoška fakulteta, 2012

KAZALO VSEBINE

- 5 Uredniška beseda
- Prvo poglavje*
- 7 MOJE PEDAGOŠKO PREPRIČANJE
- Drugo poglavje*
- 17 ŠOLA IN DRUŽBENI RAZVOJ
- Tretje poglavje*
- 29 ŠOLA IN OTROKOVO ŽIVLJENJE
- Četrto poglavje*
- 43 POTRATNOST V EDUKACIJI
- Peto poglavje*
- 57 RAZVOJ POZORNOSTI
- Šesto poglavje*
- 63 OTROK IN KURIKUL
- Sedmo poglavje*
- 79 TRADICIONALNA IN NAPREDNA EDUKACIJA
- Osmo poglavje*
- 83 POTREBA PO TEORIJI IZKUŠNJE
- Deveto poglavje*
- 87 MERILA IZKUŠNJE
- Spremni študiji
- Slavko Gaber*
- 99 DEWEY Z IZKUŠNJO UČENCA IN UČITELJA
- Ana Pešikan*
- 119 DEWEYJEVA AKTIVNA ŠOLA
- 137 Stvarno in imensko kazalo

Deveto poglavje

MERILA IZKUŠNJE

Da bi lahko edukacijo večče upravljali na podlagi izkušnje, moramo torej oblikovati teorijo izkušnje. Če to drži, potem o naslednjem koraku te razprave ni nobenega dvoma: predstaviti moramo načela, ki so najvažnejša za oblikovanje take teorije. Naslednje strani bodo torej dokaj filozofsko obarvane, kar drugače najverjetneje ne bi bilo potrebno. Za to se ne mislim opravičevati, lahko pa vas nekoliko pomirim in poudarim, da filozofska analiza ne bo sama sebi namen, temveč bo služila pridobivanju meril, ki se bodo lahko kasneje uporabila pri obravnavanju številnih konkretnih in – za večino ljudi – zanimivejših vprašanj.

Kategorijo zveznosti (continuity) oziroma izkustvenega kontinuuma (experiential continuum) sem že omenil. Poudaril sem tudi, da je to načelo vključeno v vsakem poskusu razlikovanja med tistimi izkušnjami, ki so z edukacijskega vidika vredne truda, ter tistimi, ki niso. Morda se bo zdelo odveč, če trdim, da to razlikovanje potrebujemo za vpeljevanje in upravljanje drugačne vrste edukacije, in ne zgolj za kritiziranje tradicionalne. Vseeno pa bo koristno, če kratek čas sledimo ideji, da je ta trditev nujna. Menim, da lahko brez oklevanja predpostavimo naslednje: v prid naprednemu gibanju govori dejstvo, da se zdi v primerjavi s postopki tradicionalne šole, ki so lahko zelo avtokratski, bolj skladno z našim demokratičnim idealom. Naklonjenega sprejema pa je bilo deležno tudi zato, ker so v primerjavi z osornostjo in strogostjo, ki tako pogosto spremlja taktike tradicionalne šole, njegove metode bolj humane.

Postaviti želim naslednje vprašanje: zakaj imamo rajši demokratične in humane ureditve kakor pa avtokratske in krute? Z »zakaj« imam v mislih tako razloge za to izbiro kot tudi vzroke, ki so nas pripeljali do nje. Eden izmed vzrokov bi lahko bilo to, da so nas učili – in to ne samo v šolah, ampak tudi v medijih, s prižnic, prek javnih diskusij ter naših zakonov in zakonodajnih teles – da je demokracija najboljša izmed vseh družbenih institucij. Morda smo omenjeno idejo iz našega okolja usvojili do te mere, da je postala običajen del našega mentalnega in moralnega ustroja. Vendar pa so podobni vzroki druge ljudi v drugačnih okoliščinah pripeljali do zelo različnih zaključkov – na primer do naklonjenosti fašizmu. Vzrok za našo izbiro ni isto kot razlog, zaradi katerega naj bi jo izbrali.

V podrobnosti razloga se ne mislim spuščati, zastavil bi pa eno samo vprašanje: ali lahko najdemo razlog, ki ga v osnovi ne bi poganjalo prepričanje, da demokratična družbena ureditev omogoča kvalitetnejšo človeško izkušnjo, ki je bolj dostopna in jo uživa širši krog ljudi, kakor je v primeru nedemokratičnih oziroma antidemokratičnih oblik družbenega življenja? Ali ni tako, da nazadnje za načeli spoštovanja posameznikovih pravic ter dostojnosti in dobrohotnosti odnosov med ljudmi stoji prepričanje, da ti elementi prispevajo h kvalitetnejši izkušnji večjega števila ljudi kakor pa v primeru represivnih, prisilnih ali nasilnih metod? Mar ni razlog za našo izbiro to, da verjamemo, da medsebojno posvetovanje ter prepričanja, do katerih pridemo prek soočanja različnih mnenj, omogočajo najkvalitetnejšo izkušnjo, ki jo je mogoče zagotoviti v velikem obsegu?

V primeru, da na ta vprašanja odgovorimo pritrdilno (in osebno ne vidim drugega razloga, s katerim bi lahko upravičili našo naklonjenost demokraciji in humanosti), to pomeni naslednje: za temeljnim razlogom naklonjenega sprejema napredne edukacije – ker naj bi bila le-ta tesno zvezana z demokracijo in ker naj bi se sklicevala na humane metode ter jih tudi uporabljala – stoji razločevanje vrednosti, ki so lastne različnim izkušnjam. Tako se vračam k načelu zveznosti izkušnje kot merilu razločevanja.

V osnovi to načelo temelji na navadi, v kolikor si navado razlagamo biološko. Temeljna značilnost navade je naslednja: vsaka doživeta in prestana (enacted and undergone) izkušnja spremeni tistega, ki dejanje izvrši in prestande (the one who acts and undergoes); ta sprememba pa neodvisno od njegovih želja vpliva na kvaliteto njegovih poznejših izkušenj – vanje namreč vstopi nekoliko drugačna oseba. To razumevanje je seveda globlje od običajnega pojmovanja navade kot bolj ali manj ustaljenega načina delovanja – čeprav je to vanj vključeno kot eden izmed njegovih posebnih primerov. Obsega namreč tako oblikovanje intelektualnih in emocionalnih drž (attitudes) kot tudi naše temeljne sposobnosti čustvovanja ter načine spoprijemanja in odzivanja na vse okoliščine življenja. S tega vidika načelo zveznosti izkušnje pomeni, da vsaka izkušnja s seboj prinese nekatere elemente prejšnjih ter na nek način spremeni kvaliteto kasnejših. Pesnik je to izrazil takole:

*izkušnja vsa pa lok je, ki pod njim
žari nevidni svet, ki kopni
prav vselej, vselej, kadar grem na pot.*¹³

13 Prev. Andrej Arko, v: Tennyson, A., *Alfred Tennyson*, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1996, str. 23–25. (Op. prev.)

Do osnove za razločevanje med izkušnjami pa vseeno še vedno nismo prišli. Načelo je namreč namenjeno splošni uporabi. Neke vrste zveznost vedno obstaja, do osnove za razločevanje med izkušnjami pa pridemo takrat, ko opazimo različne oblike njenega delovanja. Kaj naj bi to pomenilo, bom najlažje razložil s pomočjo ugovora mojemu mnenju, da proces edukacije lahko poistovetimo z razvojem, v kolikor slednjega razumemo kot rast.¹⁴

Načelo zveznosti lahko ponazorimo z razvojem oziroma z rastjo kot razvijanjem – ne le telesnim, ampak tudi intelektualnim in moralnim. Tej trditvi ugovarjajo takole: razvijati se je mogoče v zelo različne smeri. Nekdo, ki se začne ukvarjati z vlamljanjem, se na primer lahko razvija v tej smeri in se prek vaje razvije v velikega strokovnjaka za vlamljanje. Zato sklepajo, da »razvijanje« ni dovolj – treba je navesti tudi njegovo smer in cilj. Preden pa nas omenjeni ugovor prepriča, moramo ta primer malce bolj razčleniti.

Ni dvoma, da lahko ta nekdo svoje zmogljivosti razvija kot vlomilec, kot član zločinske tolpe ali pa kot nepošten politik. Vendar pa je z vidika razvijanja kot edukacije in edukacije kot razvijanja vprašanje naslednje: ali rast v tej smeri razvijanje na splošno spodbuja ali zavira? Ali ta oblika razvijanja ustvarja pogoje za nadaljnje razvijanje ali pa posameznika, ki se je razvijal v tej določeni smeri, postavlja v okoliščine, ki mu preprečujejo dostop do prilik, spodbud in priložnosti za trajno razvijanje v nove smeri? Kako razvijanje v neki določeni smeri učinkuje na razpoloženja in navade, ki sami po sebi odpirajo poti za razvoj v drugih smereh? Odgovore na ta vprašanja prepuščam vam. Povedati bi želel le, da razvijanje v določeni smeri ustreza merilu edukacije kot rasti takrat – in samo takrat – ko pripelje do trajnega razvijanja. To zamisel moramo namreč uporabljati splošno, in ne na individualen in omejen način.

Vračam se k vprašanju zveznosti izkušnje kot merilu razločevanja edukativnih in napačno edukativnih izkušenj. V vsakem primeru torej obstaja nekakšna zveznost: vsaka izkušnja namreč na neki način vpliva na razpoloženja, ki pomagajo določiti kvaliteto nadaljnjih izkušenj, tako da vzpostavijo naklonjenosti in odpore, ki lajšajo ali pa otežujejo delovanja za ta ali oni namen. Poleg tega vsaka izkušnja do neke mere vpliva tudi na objektivne okoliščine nadaljnjih izkušenj. Otrok, ki se nauči govoriti, denimo pridobi novo zmožnost in novo željo, razširi pa tudi zunanje

¹⁴ V angleščini se primerjava glasi takole: »that the educative process can be identified with growth that is understood in terms of the active participle, growing«. Glede na to, da avtor poudarja aktivni deležnik oziroma glagolnik, je ta preveden dobesedno, medtem ko se slovenskemu prevodu pomena besede »growth« poskuša približati »razvoj«. (*Op. prev.*)

pogoje svojega kasnejšega učenja. Na podoben način si odpre novo okolje tudi takrat, ko se nauči brati. Ko kdo uresniči svojo odločitev, da bo postal učitelj, pravnik, zdravnik ali pa borzni posrednik, s tem do neke mere tudi neizogibno določi okolje, v katerem bo deloval v prihodnosti. Postane občutljivejši in dovzetnejši za določene okoliščine; po drugi strani pa sorazmerno nesprejemljiv za tiste reči okoli sebe, ki bi zanj v primeru drugačne odločitve predstavljale spodbude.

Ne glede na to, da načelo zveznosti tako ali drugače vedno velja, pa na dejansko obliko te zveznosti vpliva kvaliteta sedanje izkušnje. Velikokrat govorimo o razvajanju otroka in razvajanem otroku. Ko slednjemu preveč popuščamo, je učinek dolgotrajen. Vzpostavi namreč razpoloženje, ki v prihodnosti deluje kot samodejna zahteva po tem, da ljudje in predmeti strežejo njegovim željam in kapricam. Otroka pripravi do tega, da išče take situacije, ki mu omogočijo, da naredi to, kar bi v tistem trenutku rad počel. Do situacij, ki zahtevajo trud in vztrajanje pri premagovanju ovir, čuti odpor ter je v njih sorazmerno nevešč. V tem, da načelo zveznosti izkušnje lahko deluje tudi tako, da kako osebo pusti na nizki stopnji razvoja, ki omejuje njene kasnejše sposobnosti za razvijanje, ni nič presenetljivega.

Na drugi strani pa zveznost deluje na povsem drugačen način, če izkušnja zbudi radovednost, okrepi iniciativnost ter vzpostavi želje in namene, ki so zadosti močni, da osebo ponesejo prek zagat prihodnosti. Vsaka izkušnja je gonilna sila in vrednotimo jo lahko samo glede na to, k čemu in v kaj se pomika. Večja zrelost izkušnje, ki naj bi jo imel odrasli v vlogi edukatorja, temu omogoča, da vsako izkušnjo mladega ovrednoti na način, ki ga manj zrela izkušnja ne omogoča. Edukator mora torej razbrati smer, v katero se premika izkušnja. Njegova zrelost nima nobenega smisla, če svojega večjega vpogleda ne uporabi za urejanje pogojev izkušnje tistih, ki so nezreli. Ko pri presojanju in usmerjanju izkušnje ne upoštevamo njene gibalne sile ter tega, v kaj se premika, pomeni, da nismo zvesti samemu načelu izkušnje. Ta nezvestoba deluje na dva načina. Po eni strani edukator napačno razume lastne pretekle izkušnje; po drugi strani pa kaže nezvestobo tudi do dejstva, da je vsaka človeška izkušnja v svojem temelju družbena – da vključuje stike in komunikacijo. Povedano z moralnega vidika, odrasli nima nobene pravice, da ob danih priložnostih mlademu človeku odreče svoje sposobnosti sočutnega razumevanja, ki jih je pridobil prek lastnih izkušenj.

In vendar, takoj ko izrečemo kaj takega, se že pojavi težnja po popolnoma nasprotni razlagi, ki povedano tolmači kot zagovor nekakšnega prikritega

zunanjega vsiljevanja. Zato velja nekaj besed nameniti načinu, na katerega lahko odrasli a uporablja modrost svoje širše izkušnje, ne da bi se to končalo s preprostim vsiljevanjem zunanjega obvladovanja. Po eni strani mora biti pozoren na nastajajoča razpoloženja in navade: v primeru, da je učitelj, mora presoditi, katera razpoloženja so dejansko koristna in katera škodijo dolgotrajnemu razvijanju. Poleg tega pa mora izkazovati tudi solidarno razumevanje posameznikov kot posameznikov. Slednje mu omogoča, da si ustvari idejo o tem, kaj se v resnici dogaja v glavah tistih, ki se učijo. V primerjavi s sledenjem vzorcem tradicionalne vzgoje je sistem edukacije, ki je utemeljen na življenjski izkušnji, med drugim težje uspešno voditi tudi zaradi tega, ker so za to potrebni starši in učitelji s takimi sposobnostmi.

Vendar obstaja tu še drugi vidik. Izkušnja namreč ne poteka zgolj v posameznikovi notranjosti. Res je, da zaradi vpliva na oblikovanje razpoloženj, želja in namenov poteka tudi tam. Vseeno pa to ni celotna zgodba. Vsaka resnična izkušnja ima aktivni vidik, ki do neke mere spremeni objektivne pogoje doživljanja izkušenj. Če vzamemo primer velikih razsežnosti, se barbarstvo in civilizacija razlikujeta v stopnji vplivanja prejšnjih izkušenj na objektivne pogoje kasnejših. Obstoj cest, hitrih prevoznih sredstev, orodij in opreme, pohoštva, električne svetlobe in energije je zgolj eden izmed primerov tega. Uničimo zunanje pogoje sedanje civilizirane izkušnje in za določen čas se bo naša izkušnja povrnila na stopnjo barbarskih ljudi.

V enem stavku, od rojstva do smrti živimo v svetu ljudi in reči, ki je v veliki meri tak, kakršen je, zaradi tega, kar se je dogodilo in preneslo iz prejšnjih človeških izkušenj. Ko to prezremo, izkušnjo obravnavamo kot nekaj, kar se dogaja izključno v posameznikovem umu in telesu. Menim, da ni treba poudarjati, da do izkušnje ne pride v praznem prostoru. Viri izkušnje so tudi zunaj posameznika in slednja se iz njih nenehno napaja. Nihče ne bi oporekal, da ima otrok iz siromašne soseske drugačno izkušnjo kot tisti iz kultiviranega doma; da ima podeželski poba (country lad) drugačno izkušnjo kot mestni dečko (city boy) ali pa da se izkušnja nekoga, ki je odrasel ob morju, razlikuje od izkušnje tistega, ki je odrasel v notranjosti dežele. Ta dejstva so za nas večinoma samoumevna ter preveč vsakdanja, da bi jih upoštevali. Ko pa pripoznamo njihov vzgojni pomen, nam pokažejo drugi način, na katerega lahko učitelj usmerja izkušnjo mladih brez vsiljevanja. Poleg tega, da se morajo edukatorji zavedati splošnega načela, ki pravi, da dejansko izkušnjo oblikujejo tudi pogoji iz okolice, je njihova temeljna obveza tudi prepoznavanje dejanskih zunanjih okoliščin, v katerih so mogoče take izkušnje, ki vodijo do razvijanja.

Predvsem pa morajo iz obstoječih naravnih in družbenih okoliščin potegniti vse, kar bi lahko pripomoglo k izgrajevanju tistih izkušenj, ki so vredne našega časa.

Tradicionalni edukaciji se s tem problemom ni bilo treba soočiti, saj se je omenjeni odgovornosti lahko sistematično izogibala. Veljalo je, da šolsko okolje, sestavljeno iz miz, tabel in majhnega dvorišča, povsem zadostuje. Nobene potrebe ni bilo po tem, da bi se učitelj temeljito spoznal na naravne, zgodovinske, ekonomske, poslovne in druge okoliščine lokalne skupnosti ter da bi jih tako lahko uporabil kot vire edukacije. Nasprotno pa mora sistem edukacije, ki temelji na nujnosti povezave med edukacijo in izkušnjo – če želi biti zvest svojim načelom – te reči nenehno upoštevati. Tudi zato, ker je učitelj obremenjen na ta način, je napredno vzgojo težje izvajati, kot je bilo v tradicionalnem sistemu.

Edukacijske sheme lahko zasnujemo tako, da se dokaj sistematično podreajo objektivnim pogojem, ki se nahajajo v izobražujočih se posameznikih. To se zgodi vedno, ko sta mesto in namen učitelja, knjig, sredstev in opreme – vseh proizvodov zrelejših izkušenj starejših – sistematično podrejena neposrednim nagnjenjem in občutkom mladih. Vsaka teorija, ki predpostavlja, da imajo lahko ti dejavniki kak pomen le za ceno vzpostavitve zunanjega nadzora in omejevanja svobod posameznikov, temelji na predstavi, da je izkušnja zares izkušnja zgolj takrat, ko so objektivne okoliščine podrejene temu, kar poteka v posamezniku, ki doživlja izkušnjo.

Ne mislim, da take teorije predpostavljajo, da lahko objektivne okoliščine kar preprosto izključimo. Jasno je, da slednje morajo sodelovati: neizogibno dejstvo, da živimo v svetu oseb in reči, je deležno velikega priznanja. Vseeno pa bi po mojem mnenju opazovanje dogajanja v nekaterih šolah in družinah pokazalo, da nekateri starši in nekateri učitelji idejo podrejanja objektivnih pogojev notranjim pogojem udeležajo. V tem primeru ne predpostavljajo samo tega, da so v tem razmerju ti pogoji primarni, kar na neki način tudi so, temveč tudi to, da njihov trenutni obstoj usmerja celotni proces vzgoje.

Naj povedano ponazorim s primerom dojenčka. Otrokove potrebe po hranjenju, počitku in delovanju so v nekem pogledu nedvomno primarne in odločilne. Hrano moramo priskrbeti; prav tako moramo zagotoviti pogoje za udoben spanec otroka in tudi druge podobne reči. Vseeno pa iz tega ne sledi, da mora starš otroka nahraniti vedno, ko je ta siten ali vznemirjen, in to ne pomeni, da ne smemo imeti ustaljenega urnika spanja,

prehranjevanja itd. Razumna mati potrebe dojenčka upošteva, vendar ne na tak način, ki bi jo razrešil njene odgovornosti za uravnavanje objektivnih okoliščin zadovoljevanja teh potreb. Glede tega, katere izkušnje so na splošno najbolj ugodne za normalno razvijanje dojenčkov, se bo taka mati oprla tako na pretekle izkušnje strokovnjakov kot tudi na lastne pretekle izkušnje. Namesto da bi bile okoliščine podrejene neposrednemu notranjemu stanju dojenčka, so jasno urejene tako, da med tema dvema elementoma omogočajo neko vrsto medsebojnega vplivanja.

Ravnokar uporabljeni termin, »medsebojno vplivanje« (interaction), izraža drugo temeljno načelo razlaganja edukacijske funkcije in moči kake izkušnje. Oba dejavnika izkušnje – objektivne in notranje okoliščine – postavlja v enakovreden položaj. Vsaka običajna izkušnja predstavlja medsebojno igro teh dveh sklopov pogojev. Njihovo medsebojno vplivanje tvori to, čemur rečemo situacija. Problem tradicionalne edukacije ni bil toliko njeno poudarjanje zunanjih pogojev obvladovanja izkušnje, temveč zanemarjanje notranjih dejavnikov, ki tudi določajo, kakšno izkušnjo bomo imeli. Načelo medsebojnega vplivanja so prekršili z ene strani. Vendar pa ta kršitev ni razlog, na podlagi katerega bi nova edukacija to načelo lahko kršila z druge strani – razen seveda v primeru že omenjene skrajne filozofije ali–ali.

Ponazoritev potrebe po upravljanju objektivnih pogojev dojenčkovega razvoja nakazuje dvoje. Prvič, da je starš odgovoren za urejanje pogojev, v katerih otrok izkusi hrano, spanje itd. Drugič, da to obveznost izpolnimo tako, da uporabimo dolgoročne izkušnje iz preteklosti – na primer nasvete pristojnih zdravnikov ter drugih, ki so se posebej posvečali proučevanju normalnega telesnega razvoja. Ali je svoboda matere omejena, ko pri upravljanju objektivnih okoliščin spanja in prehranjevanja uporablja omenjeno znanje? Morda pa njeno večje razumevanje izpolnjevanja starševske vloge širi njeno svobodo? V primeru, da bi se nasveti in navodila spremenili v neprilagodljive zapovedi, ki bi jim bilo treba slediti prav v vseh okoliščinah, bi nedvomno prišli do oviranja svobode tako starša kot otroka. Vendar pa bi to oviranje pomenilo tudi omejitev razumnosti osebne presoje.

Na kakšen način uravnavanje objektivnih pogojev omejuje dojenčkovo svobodo? Ko ga položimo v zibko, takrat ko se še vedno hoče igrati, ko hrane ne dobi točno v tistem trenutku, ko bi si tega želel, ko ga ne ujč-kamo, takrat ko kliče po pozornosti, so njegova neposredna gibanja in nagnjenja nedvomno nekoliko omejena. Tudi ko mama ali pestunja otroka reši pred tem, da pade v ognjišče, smo priča nekakšnemu oviranju.

O svobodi bom več povedal kasneje. Na tem mestu zadostuje naslednje vprašanje: naj o svobodi razmišljamo in jo presojava na podlagi sorazmerno bežnih dogodkov ali pa naj njen pomen iščemo v zveznosti razvijajoče se izkušnje?

Trditev, da posamezniki živijo v svetu, konkretno pomeni, da živijo v nizu situacij. In ko rečemo, da živijo v teh situacijah, ima predlog »v« drugačen pomen kakor takrat, ko rečemo, da je denar »v« žepu ali da je barva »v« posodi. Ponovno – pomeni, da med posameznikom, predmeti ter drugimi osebami poteka medsebojno vplivanje. Pojma situacija in medsebojno vplivanje sta med seboj neločljiva. Izkušnja je vedno to, kar je, zato ker med posameznikom in tem, kar v tistem trenutku predstavlja njegovo okolje, poteka neka transakcija. To okolje lahko na primer sestavljajo posamezniki, s katerimi se pogovarja o kakem dogodku ali temi, pri čemer je tudi predmet pogovora sestavni del situacije; to so lahko igrače, s katerimi se igra; knjiga, ki jo bere (kjer so njegovo trenutno okolje lahko Velika Britanija, stara Grčija ali pa kaka izmišljena pokrajina); lahko pa so to tudi gradiva poskusa, ki ga izvaja. Z drugimi besedami, okolje so katerekoli okoliščine, ki so z osebnimi potrebami, željami, nameni in zmožnostmi ustvarjanja doživete izkušnje v odnosu medsebojnega vplivanja. Celo takrat, ko nekdo zida gradove v oblakih, je z objektom, ki si ga zamišlja, v takem odnosu.

Ti dve načeli – zveznost in medsebojno vplivanje – med seboj nista ločeni, temveč se sekata in združujeta. Lahko bi rekli, da gre za vzdolžni in prečni vidik izkušnje. Različne situacije sledijo druga drugi. Vendar pa se zaradi načela zveznosti izkušnje vedno nekaj prenese iz prejšnjih v naslednje. Ko se posameznik premika iz ene situacije v drugo, se njegov svet oziroma njegovo okolje širi ali krči – ne znajde se v kakem drugem svetu, temveč v drugačnem delu ali vidiku enega samega sveta. Znanja in spretnosti, ki jih je pridobil v kaki situaciji, postanejo sredstva za razumevanje in učinkovito vedenje v situacijah, ki sledijo. Ta proces poteka, dokler potekata učenje in življenje. V nasprotnem primeru, ko je posamezni dejavnik izkušnje razcepljen, je njen potek neurejen. Razcepljeni svet, katerega deli in vidiki se ne držijo skupaj, je hkrati vzrok in znamenje razcepljene osebnosti. Ko to razcepljanje doseže določeno točko, za osebo rečemo, da je duševno bolna. Na drugi strani pa popolnoma enotna osebnost obstaja takrat, ko so zaporedne izkušnje med seboj povezane. Razvije se lahko zgolj prek oblikovanja sveta povezanih objektov.

Dejavna povezava zveznosti in medsebojnega vplivanja je merilo za opredeljevanje edukacijskega pomena kake izkušnje. Situacije, v katerih

potekajo medsebojna vplivanja, so torej takojšnja in neposredna skrb edukatorja. Posameznik, ki vanje vstopi kot dejavnik, je v določenem trenutku to, kar pač je. Drugi dejavnik, se pravi objektivne okoliščine, je torej tisti, ki ga lahko edukator do določene mere upravlja. Kot smo že poudarili, izraz »objektivne okoliščine« pokriva širok spekter. Vsebuje tako to, kar edukator stori, kot tudi način, na katerega to stori; vključuje tako izgovorjene besede kot tudi ton glasu, ki ga pri tem uporabi. Vštete so knjige, oprema, pripomočki, igrače in igre. Upoštevana so tako gradiva, s katerimi kak posameznik vstopa v odnose medsebojnega vplivanja, kakor tudi – in to je najpomembnejše – celotna družbena sestava situacij, s katerimi ima posameznik opravka.

S tem ko rečemo, da so objektivne okoliščine tiste, ki jih edukator lahko upravlja, seveda mislimo naslednje: da je zaradi svoje zmožnosti neposrednega vplivanja na izkušnje ter s tem tudi na edukacijo drugih dolžan določiti okolje, ki bo z obstoječimi zmožnostmi in potrebami tistih, ki jih uči, stopilo v odnos medsebojnega vplivanja tako, da bo ustvarilo koristno izkušnjo. Težava tradicionalne vzgoje ni bila to, da so učitelji prevzeli odgovornost za zagotavljanje okolja. Problem je bil to, da pri oblikovanju izkušenj niso upoštevali drugih dejavnikov – zmožnosti in namenov tistih, ki so jih učili. Predpostavljali so, da je določen niz okoliščin – ob tem, da pri posamezniku zbuja določeno vrsto reakcije – sam po sebi zaželen. Zaradi pomanjkanja medsebojnega prilagajanja sta bila procesa učenja in poučevanja naključne narave. Tistim, ki so jim zagotovljene okoliščine ustrezale, se je uspelo naučiti – drugi pa so napredovali po svojih najboljših močeh. Odgovornost za izbiranje objektivnih okoliščin nosi s seboj tudi odgovornost za razumevanje potreb in zmožnosti posameznikov, ki se v danem trenutku učijo. To, da so se nekatera gradiva in določene metode izkazali za učinkovite pri nekih drugih posameznikih in v nekih drugih časih, ne zadostuje: utemeljeno moramo domnevati, da bodo tudi pri točno določenih posameznikih in v točno določenem trenutku proizvajali edukativne izkušnje.

To, da dojenčkov ne hranimo z biftekom, ni znak razmisleka o njegovi hranilni vrednosti. Da trigonometrije ne učimo v prvem ali petem razredu osnovne šole, ni posledica škodoželjnega razmisleka. Predmet kot tak ne more biti edukativen ali koristen za razvijanje. Nobenemu predmetu ne moremo samemu na sebi in samemu zase pripisati naravne edukacijske vrednosti, ne da bi upoštevali stopnjo razvoja, ki jo je dosegel učenec. Neupoštevanje prilagajanja potrebam in zmožnostim posameznikov je pripeljalo do ideje, da so določene metode in določeni predmeti sami na sebi kulturni oziroma dobri za umsko disciplino. Abstraktna edukacijska

vrednost ne obstaja. Ker naj bi bili nekateri predmeti, nekatere metode ter seznanjenost z določenimi dejstvi in resnicami edukacijsko vredni sami na sebi in sami zase, je tradicionalna edukacija svoja gradiva v veliki meri zvedla na dieto vnaprej prebavljenih gradiv. Tako pojmovanje predvideva, da naj bi zadostovalo, če predpisana gradiva uredimo glede na njihovo količino in težavnost ter jih iz meseca v mesec in iz leta v leto oblikujemo v program količinskega stopnjevanja. Pričakovalo se je, da jih učenec vzame v odmerkih, ki so mu bili predpisani od zunaj. V primeru, da jih je učenec zavračal, če je stal križem rok in so mu misli tavale ter je tako do določenega predmeta oblikoval čustven odpor, je bila to njegova napaka. Da bi bil problem lahko učna vsebina ali pa način, na katerega je bila predstavljena, ni prišlo v poštev. Načelo medsebojnega vplivanja jasno pokaže, da do ne-educativne izkušnje pelje tako neprilagajanje gradiv potrebam in zmožnostim posameznika kot tudi, če se posameznik ne prilagodi gradivom.

Vseeno pa edukacijska uporaba načela zveznosti pomeni, da moramo prihodnost upoštevati na vsakem koraku edukacijskega procesa. Ta ideja je v tradicionalni edukaciji narobe razumljena in močno popačena. Predpostavlja se namreč, da so učenci, s tem ko se naučijo določene vsebine ter pridobijo določena znanja, ki jih bodo potrebovali kasneje (recimo na fakulteti ali pa morda v odraslem življenju), kar avtomatično pripravljeno na potrebe in okoliščine prihodnosti. »Pripravljanje« je torej varljiva ideja. V nekem smislu bi morala vsaka izkušnja osebo nekoliko pripraviti na kasnejše, globlje in širše izkušnje. Prav to je pomen razvijanja, zveznosti in preoblikovanja izkušnje. Vendar pa takega učinka ne smemo pripisovati goli priučitvi določene količine aritmetike, zemljepisa, zgodovine itd., ki se jih poučuje in uči zato, ker naj bi bili uporabni nekoč v prihodnosti. Prav tako je napačno predpostavljati, da nas bodo pridobljene bralne in računske sposobnosti avtomatično pripravile na to, da jih bomo pravilno in učinkovito uporabljali v razmerah, ki so zelo drugačne od tistih, v katerih smo se jih priučili.

Skoraj vsakdo se je že imel priložnost vprašati, kaj je nastalo iz znanja, ki naj bi ga pridobil med svojim šolanjem, ter zakaj se mora tam pridobljenih tehničnih veščin na novo naučiti v spremenjeni obliki, da bi mu lahko koristno služile. Tisti, ki se mu zato, da bi napredoval, da bi intelektualno korakal naprej, ni treba odučiti večine tega, kar se je naučil v šoli, je resnično lahko srečen. Tega vprašanja se ne moremo kar tako znebiti in reči, da se učenec vsebin očitno ni zares naučil, saj se jih je naučil v tolikšni meri, da je lahko opravil izpite. Eden izmed problemov je to, da se je učne vsebine naučil same zase; kakor da bi bile postavljene v nepredušno zaprte razdelke. Ko se torej vprašamo, kaj se je z njimi zgodilo, je odgovor

naslednji: še vedno so tam, kjer so bile, v posebnih predalčkih, kamor smo jih prvotno pospravili. Obnovili in uporabili bi jih lahko, če bi se ponovile popolnoma enake okoliščine, kot so bile tiste, v katerih smo se jih priučili. Ker pa smo jih takrat ločili od drugih izkušenj, nam v sedanjih življenjskih okoliščinah niso dostopne. Ideja, da bi bilo lahko tako učenje dejansko priprava, je v nasprotju z zakoni izkušnje – ne glede na to, kako temeljito bi ga nekoč lahko vcepili.

Neuspešnost priprave pa se na tem mestu ne konča. Morda celo največja pedagoška zmeta je naslednja predpostavka – namreč, da se posameznik nauči zgolj to, kar se v danem trenutku dejansko uči. Vzporedno učenje, v smislu oblikovanja dolgotrajnih razpoloženj – tega, kar nam ustreza, in tega, kar nam ne – je lahko pogosto celo pomembnejše od učnih ur pravopisa, zemljepisa ali zgodovine. Ta razpoloženja so namreč za prihodnost temeljnega pomena. Najpomembnejše razpoloženje, ki ga je mogoče oblikovati, je želja po nadaljnjem učenju. V primeru, da se zagon v tej smeri ne okrepi, ampak oslabi, ni krivo zgolj pomanjkanje pripravljenosti. Učenec je dejansko oropan svojih prirojnih zmožnosti, ki bi mu sicer omogočale, da bi se v svojem življenju uspešno soočal z različnimi okoliščinami. Pogosto je pomanjkanje predpisanega šolanja pri nekaterih osebah lahko prednost, saj tako obdržijo vsaj lastno zdravo pamet ter sposobnost presojanja, zaradi njune uporabe v dejanskih življenjskih okoliščinah pa so se te osebe iz svojih izkušenj zmožne učiti. Kaj nam pomagata poznavanje predpisanih količin zgodovinskih in zemljepisnih informacij ter sposobnost branja in pisanja, če smo ob tem izgubili svojo dušo, če ne zmoremo ceniti koristnih stvari in vrednot, s katerimi so povezane? Kaj nam vse to pomaga, če ob tem izgubimo željo po uporabi naučenega, in predvsem, če iz svojih prihodnjih izkušenj ne bomo zmožni izvleči nobenega pomena?

Kakšen je torej resnični pomen priprave v edukacijski shemi? Predvsem to pomeni, da posameznik, naj bo mlad ali star, iz trenutne izkušnje dobi vse, kar mu lahko ponudi v danem trenutku. Ko iz priprave naredimo upravljajoči cilj, možnosti tega trenutka žrtvujemo neki hipotetični prihodnosti. V tem primeru je dejanska priprava za prihodnost zgrešena oziroma izkrivljena. Ideal, da naj bi sedanjost uporabljali preprosto za to, da se pripravimo na prihodnost, je protisloven. Zanimarja namreč oziroma celo izključuje prav tiste pogoje, ki bi človeku omogočili, da se pripravi na svojo prihodnost. Vedno živimo takrat, ko živimo, in ne v kakem drugem času. Samo tako, da ob vsaki sedanji priložnosti izvlečemo poln pomen vsake sedanje izkušnje, se lahko pripravimo na to, da bomo enako naredili tudi v prihodnosti. To je edina priprava, ki kaj velja na dolgi rok.

Vse to pomeni, da moramo skrbno negovati tiste okoliščine, zaradi katerih je sedanja izkušnja vredna našega truda. Iz tega ne izhaja, da niti ni toliko pomembno, kakšna trenutna izkušnja v resnici je, dokler v njej uživamo, temveč ravno nasprotno. Ponovno smo nekje, kjer se zelo lahko premaknemo iz ene skrajnosti v drugo. Ker je tradicionalna šola sedanjost žrtvovala neki oddaljeni in bolj ali manj neznani prihodnosti, smo začeli verjeti, da edukator za sedanje izkušnje mladih ni kaj dosti odgovoren. Vendar pa odnos sedanjosti in prihodnosti ni ali–ali. Sedanost v vsakem primeru vpliva na prihodnost. Odrasle osebe so tiste, ki naj bi o tej povezavi imele neko predstavo; dolžne so zagotoviti take okoliščine sedanjih izkušenj, ki bodo koristno vplivale na prihodnost. Edukacija kot razvijanje oziroma odraščanje bi morala biti nenehno prisoten proces (ever–present process).

DEWEY Z IZKUŠNJO UČENCA IN UČITELJA

Uvod

Dewey, o katerem trdijo, da je »najpomembnejši teoretik vzgoje 20. stoletja« (Hall–Quest, 1997, str. 8), dolguje konceptualizacijo razmerja med šolo in družbo, konceptualizacijo vloge učiteljstva, otrok, staršev v njej, izkušnji časa hitrega prehajanja in strukturiranja nove Amerike.¹ Zdi se, da njegovega socialnega konstruktivizma² oz. pragmatizma na področju edukacije ni mogoče razumeti brez vpogleda v formulacijo pragmatičnega režima resnice v krogu teoretikov, ki mu je pripadal, slednjega pa ne brez vpogleda v spoprijeme za režime resnic njegovega časa.

Durst trdi, da je Dewey za iskanje resnice z eksperimentiranjem ujel kratek čas prehoda med 19. in 20. stoletjem ter prvo svetovno vojno oz. leto 1920, ko ZDA zaidejo v »mrk eksperimentalnega, širokega, ljudskega pristopa k reševanju družbenih problemov in iskanja odgovorov na nenehno porajajoča se vprašanja ljudi« (Durst, 2010, str. 132).

Domnevni utemeljitelj ideje šole, ki v središče postavi otroka, strukturiranje »svoje Amerike« posebno intenzivno doživlja v Chicagu, mestu, ki je bilo »prototip metropolisa industrializirajoče se Amerike« (Westbrook, 2010, str. 26).³ Zdi pa se, da v pismu, ki ga julija leta 1894 pošlje Alice Dewey (nav. v: Durst, 2010, str. 147) in v njem zapiše, »da ceni povsem odprte priložnosti, ki jih na vsakem koraku ponuja kaos«, dejansko opisuje svoj pogled na prevladujoče stanje duha v ZDA tistega časa.

1 O umestitvi njegovega ukvarjanja z vprašanji edukacije prim. vsaj še: Ryan, 1997 in 1997a, Popkewitz, 2001 in 2008, Egan, 2002, Durst, 2010. Ryan Deweyja časovno umešča v obdobje vrhunca ameriškega liberalizma in ga tudi sicer razvršča. Tako ena od opredelitev – zanimivo, da ameriška – pravi, da je »Deweyjev pragmatizem oblika 'naturaliziranega levohegllovstva', ki podpira isti projekt kot Habermasova obramba modernosti in to počne na isti osnovi kot komunikativno pojmovanje jaza. Zato je manj ameriški kot 'moderen' in manj srednjeatlantski kot srednjeatlantski« (Ryan, 1997a).

2 O socialnem konstruktivizmu v Sloveniji gl. vsaj Marjanovič Umek, 2008, in Marentič Požarnik, 2008.

3 Sliko in obseg izzivov (problemov in priložnosti), s katerimi so se spoprijeli njegovi priseljenci – Dewey je bil eden od njih – prikazuje tudi rast prebivalstva Chicaga. Leta 1880 je mesto štelo pol milijona ljudi, deset let kasneje je število že preseglo milijon, na prelomu stoletij pa je doseglo 1,7 milijona. Tako ne čudi, da je v času, ko se v mesto priseli Dewey (1894), tri četrtine prebivalstva priseljeno oz. so otroci priseljenc in priseljencev (prim. Westbrook, 2010, str. 26).

V času prehoda države iz pretežno ruralne v urbano in industrijsko nadoločeno socialno entiteto (poleg do takrat neznane koncentracije kapitala jo določata tudi močan srednji in delavski razred); v času hitre rasti mest, »nenehne rasti priseljevanja in zamikajoče se narave dela« (Durst, 2010, str. 2) se Dewey počuti kot riba v vodi. Probleme dojema kot izzive, kot priložnosti za oblikovanje novih institucij, v katerih bi ljudje »lahko preizkusili nove načine skupnega življenja in učenja« (prav tam). Njegovi razmisleki se torej »v veliki meri oblikujejo v neposrednem soočanju z urbanizacijo Amerike« (Jackson, 2006, str. 56).⁴

Kako močno je njegov pogled na šolo zavezan času, skupnosti, družbi, kako pragmatičen je Dewey v svojem koncipiranju, med drugim govori uvod v prvo od treh predavanj, s katerimi tudi vstopamo v njegove razmisleke o šoli njegovega in deloma tudi našega časa.⁵ Idejni oče »University Elementary School«⁶ (Univerzitetne osnovne šole) v predavanju najprej opozori na dejstvo, da smo nagnjeni k »individualističnemu gledanju na šolo« (Dewey 2012, str. 17), in nas za hip prepusti misli, da je tako tudi prav. Pravi namreč, da je to nagnjenje naravno – na sebi razumljivo.⁷ Vendar nam individualističnega pogleda srednjega razreda ne privošči prav dolgo. Že stavki, ki sledijo, jasno sporočajo, da je predavanje v bistvu kritika nezadostnosti individualističnega pogleda na šolo. Ko govori, da »upravičeno« (nav. d., str. 17) presojamo delo šole po tem, kako napreduje sposobnost naših otrok /.../ za branje, poznavanje geografije, kako napredujejo v svojem vedenju itd., že pripravlja svoj »vendar«. In ko ta nastopi, ugotovimo, da je individualistični pogled zanj preozek. »/.../ obseg pogleda je potrebno razširiti. Kar najboljši in najmodrejši starši želijo za lastnega otroka, mora skupnost želeti za vse otroke.« Individualističnemu pristopu zato zavzeto doda pomen vzgoje za družbo in demokracijo. Tako že leta 1899 v njegovem razmisleku zasledimo tesno povezavo demokracije, vzgoje in šole. Skozi šolo naj bi družba »vse, kar je dosegla /.../, dala na razpolago svojim bodočim članom«. Pri zavze-manju za šolanje kot priložnost za vse je Dewey poln upanja in zahtev po visokem standardu, ki ga mora pri tem doseči družba. »Le če je privržena polnemu razvoju vseh individuov, ki zmorejo, je lahko družba zvesta sebi.« V tej točki se srečata, pravi, »individualizem in socializem«. Zato je treba vedno, ko nanese na razpravo o »novem gibanju na področju vzgoje, imeti

4 Na njegove poglede na družbo naj bi po drugi strani – na individualni ravni – močno vplivali (prva) žena Alice in Jane Addams (prim. Jackson, 2006, str. 56–57).

5 Za pregled ukvarjanja z Deweyjem in vzgojo v Sloveniji gl. vsaj: Kroflič, 2002, in Medveš, 2007.

6 Takšno je bilo uradno ime šole, ki so jo leta 1902 preimenovali v *The Chicago Lab School* (prim. Thayer–Bacon, 2011, str. 163). Glede na namene, ki jih je imel Dewey s šolo, je bilo ime iz leta 1902 tudi ustrežnejše.

7 »To, kar nas po naravi najbolj zanima, je razvoj posameznega otroka, ki ga poznamo.« (Dewey 2012, str. 17).

pred očmi širši – družbeni pogled« (vse prav tam).⁸ Njegova dejanska teza je torej dejansko in izrecno: nujnost nadgradnje individualizma. Rečeno še drugače, individualistični Ameriki sporoča, da je njen individualizem premalo. Ni odveč, je celo nujen, ni pa zadosti. Demokracija zahteva več. Vsi, »ki zmorejo«, morajo v okviru edukacije dobiti svojo priložnost. »Po večji individualizaciji na eni strani in večjem obsegu skupnih interesov na drugi je treba z načrtnim naporom oboje ohraniti in razširiti,« pravi Dewey tudi v svojem najbolj znanem delu *Demokracija in šola* (1985, str. 93). Šola naj bi imela v tem podvzetju vlogo enega pomembnih agentov »uskladitve potreb posameznika in skupine« (Durst, 2010, str. 4).⁹

Kako velikanska je naloga »nove šole« (poimenovane tudi »nova edukacija«, »progresivna šola«), je še bolj vidno na ozadju premikov v polju socializacije in družbene delitve dela v avtorjevem in veliki meri tudi še našem času. Popkewitz pri tem govori o ideji »družbene administracije« (Popkewitz, 2001, str. 313, prim. tudi: Foucault, 2009). Ustrezno načrtovanje naj bi po prepričanju, ki je bilo na prelomu stoletij široko uveljavljeno, »proizvedlo 'novega državljana/novega človeka' – osebo, ki bo sposobna kompetentno delovati [perform] v spreminjajočih se družbenih, ekonomskih, političnih in kulturnih kontekstih« (prav tam).

Dewey je pri tem izrecen: »Sprememba, ki pride prva na misel, tista, ki zasenči in celo obvladuje vse druge, je sprememba na področju industrije /.../. Veliki izumi /.../, svetovni trg kot cilj proizvodnje, ogromni proizvodni centri /.../« (Dewey 2012, str. 18) – vse to je prineslo nepojmljive spremembe v načinu (so)bivanja ljudi. Populacija z vseh delov sveta se je pospešeno »zbrala v mestih; z neverjetno hitrostjo in neverjetno temeljito so se spremenile življenjske navade«. Spremembe so odločilno vplivale tudi na tisto najgloblje in zato tudi najbolj konservativno v nas – na »moralne in religiozne ideje in interese«. Da »ta revolucija ne bi vplivala na vzgojo /.../, je nepredstavljivo«.

Kaj se je torej zgodilo? Pogled nazaj pove, da je npr. pri tkanju sukna celoten proces proizvodnje od pridobivanja surovin pa do končnega proizvoda dolgo, tudi še v 19. stoletju, potekal na kmetiji. »Ne le to, praktično vsak član gospodinjstva je imel pri tem delu svoj delež.« In kar je za našo zgodbo najpomembnejše, »otrok je bil, ko je pridobil moč in sposobnost, vpeljan v skrivnosti številnih procesov«. Skupaj s pridobivanjem vpogleda

8 Pričujoči tekst se mestoma opira na tekst, ki je bil objavljen v *Sodobni pedagogiki*, in v jedro razmisleka postavlja vprašanja razmerja med šolo in delom v delu Johna Deweyja. Prim. Gaber, 2010.

9 Da bi šola to dosegla, naj bi posebno pozornost posvetila organizaciji šole »kot skupnosti« in »poteku študija oz. kurikulu« (prim. Durst, 2010, 4–5).

in spretnosti sta šli tudi »disciplina in izgradnja značaja: navajanje na red in delavnost [industry] ter ideja odgovornosti, dolžnosti narediti nekaj, proizvesti nekaj na tem svetu« (vse prav tam, str. 19). Za nameček je vse potekalo ob sodelovanju z drugimi in v odgovornosti do drugih. In prav ta *svet stare povezanosti življenja* v skupnosti, proizvodnje, oblikovanja značaja itd., je bil z veliko revolucijo na preizkušnji. Še več, razpuščal se je in njegove bistvene elemente je bilo treba na novo strukturirati.

Zdi se, da Lasch (1992) potrjuje Deweyjev pogled, ko popisuje njegov čas in sledeč Marxu opozarja, da je preživetje »katerekoli oblike človeške družbe /.../ odvisno od produkcije življenjskih potrebščin in reprodukcije same delovne sile« (Lasch, 1992, str. 182), ter nadaljuje z razmislekom o povezanosti oz. ločitvi produkcije in reprodukcije. Pri tem ga vznemirja isti proces kot Deweyja. V 19. stoletju opazi proces »*podružbljanja produkcije*«, do katerega je prišlo z nastankom tovarniškega sistema. Ta je proces produkcije, ki ga opisuje Dewey, razdelil in ga iz družine premestil v tovarno. Družina je tako izgubila funkcijo produkcijske enote. Druge njene funkcije je tovarniški sistem najprej »pustil nedotaknjene. Vendar se je izkazalo, da je socializacija produkcije dejansko le uvod v socializacijo same reprodukcije« (prav tam). In v tej točki se Lasch naslavlja na isto dogajanje kot precej pred njim Dewey: s prenosom, prehodom in prevzemom produkcijske in zatem tudi reprodukcije funkcije, ki ju je pred tem opravljala družina, je nastala potreba po javnem šolstvu. Ko je v ZDA tovarna razvezala družino in skupnost razširila v družbo, je nastopila potreba po ustreznem alternativnem formiranju osebnosti. Stara, družinska vzgoja je izgubila pomembne oporne točke: temeljno vezivo, produkcija dobrin za skupno življenje, je prešlo v tovarno, pomemben del družine (praviloma pogosteje oče) je bil večji del dneva odsoten, učenje z opazovanjem oz. pogojevanjem v teku dneva, tedna, letnih časov itd. je bilo prekinjeno. Okrnjen je bil utečeni lok socializacije. Ob novi razporeditvi vlog v družini se je na eni strani zamaknila, preoblikovala vloga matere, na drugi pa je v polje vzgoje vstopila družba, ki je verjela, da edukaciji, ki jo zahteva nov čas, sama družina ne bo kos. V igro je v imenu družbe (države) vstopila javna šola. In prav tu vidi Dewey potrebo po rekonceptualizaciji procesa edukacije. Verjame, da na radikalno menjavo polja in agentov vzgoje ne more odgovoriti stara šola – tista, ki ni bila obvezna in ni vključevala celotne populacije. Stara šola naj še zlasti ne bi zmogla zahtevne povezave med abstraktnim znanjem ter konkretno izkušnjo in potrebo otrok in državljanov nasploh. Za kaj takega je po njegovem potrebna »nova vzgoja«.

Nova vzgoja, delovanje, izkušnja in znanje

V čem naj bi bila zahtevnost nove vzgojne situacije? Zdi se, da predvsem v preseganju izključenosti otrok industrijske družbe »iz te družbe« (Blais, Gauchet, Ottavi, 2011, str. 179). Spremenjeni status otroka v industrijski družbi, dejstvo, da je ločen od večjega dela praks, dela svojih staršev, naredi iz sveta odraslih otroku tuj svet. S tem je ogrožena stara ideja prenašanja izkušenj, načinov ravnanj, racionalnosti iz generacije v generacijo¹⁰ – ogrožena naj bi bila sama ideja vzgoje. Problem je še večji, če je tudi šola odrezana od življenja (če ni družbena skupnost v malem). V tem primeru se tujosti življenja staršev v očeh, v izkustvu otrok pridruži še tujost šole (življenja otrok) v očeh staršev. Ta dvojna odrezanost od življenja je lahko, ko se in ker se poveže še z oddaljenostjo od narave, usodna za demokratično družbo, za katero je že sicer značilen individualizem.

V tem kontekstu, opozarjajo Blais, Gauchet in Ottavi (2011, str. 178–181), kaže razumeti Deweyjevo nasprotovanje stari šoli, ki je tako v njegovem času kot danes »izgubila jasno zavest o svojem poslanstvu« (prav tam, str. 178). Stara šola, ki verjame, da lahko pripravi otroke na življenje z obravnavanjem abstraktnih, od njihove izkušnje ločenih vsebin, s poučevanjem predmetov in uporabo metod, ki so daleč od otrokove izkušnje itd. (prim. Dewey, 2012, str. 80), je po njegovem mnenju zgrešena.¹¹ Naloga prave – nove – vzgoje je namreč povezati ločeni, pogosto celo zoperstavljeni sferi: učenje in življenjsko izkušnjo. Znana je njegova trditev, da ne more nobena učna ura, ki želi podati informacije, niti približno nadomestiti poznavanja »rastlin in živali, ki ga pridobimo, če dejansko živimo med njimi in skrbimo za njih« (Dewey, 2012, str. 19). Res je, pravi Dewey, da se lahko »verbalno izurimo z opravljanjem nalog, in tudi določena disciplina sposobnosti razmišljanja je dosegljiva z urami naravoslovja in matematike« (prav tam). Je pa vse skupaj, ko gre za oblikovanje »pozornosti in presoje, le senca tistega, kar lahko dosežemo, če moramo stvar izdelati

10 V Evropi na podobno potrebo opozarja avtor, ki ga utemeljeno štejemo za začetnika sociologije vzgoje – Émile Durkheim. Nasploh kaže opozoriti na številne podobnosti v konceptualizaciji vzgoje, ki jih vzporedno predstavljata avtorja na dveh straneh oceana. Oba koncipirata svoje poglede v močno strukturiranem in zahtevnem dogajanju v svojih državah – v Franciji in ZDA. Prim. Durkheim, 2009 (1922), str. 59: »Družba lahko preživi samo, če med njenimi člani obstaja zadostna homogenost. Vzgoja to homogenost vzdržuje in krepi, tako da v otrokovi duši vnaprej utrjuje tiste bistvene podobnosti med ljudmi, ki so potrebne za kolektivno življenje.«

11 Ideja poučevanja in učenja vsebin predmetov, ki jih bomo s pridom uporabili pozneje v življenju, je po Deweyjevem mnenju zgrešena, ker temelji na neutemeljeni predpostavki, po kateri naj bi nas »pridobljene bralne in računske sposobnosti avtomatično pripravile na to, da jih bomo pravilno in učinkovito uporabljali v razmerah, ki so zelo drugačne od tistih, v katerih smo se jih priučili.« (Dewey, 2012, str. 96).

na osnovi začetnega dejanskega motiva in z dejanskim ciljem pred seboj« (prav tam). Nova edukacija naj bi s svojim pristopom zmogla preseči ločitev med delovanjem in mislijo; med resnico in človekovim izkustvom (o pristopu pragmatizma k vprašanju resnice gl.: Biesta, Burbules, 2003, str. 7) ter odkritim ali pa prikritim zvajanjem sveta na stvari kot dane in znane. Ko se Dewey zavzame za to, da se vsaka »kognitivna izkušnja začne in tudi nadaljuje pri biti in imeti stvari« (Dewey 1988 /1925, str. 178), se s tem ne navezuje le na jedro spoznavne teorije pragmatizma, ki trdi, da je človek »vedno že v interakciji /.../ transakciji s svetom« (Biesta, 2011, str. 53), temveč tudi na osnovna načela nove edukacije. Pri njenem usmerjanju je namreč že na začetkih veljalo, da ne drži, »/.../ da naj bi si najprej pridobili znanje o svetu, to je verjela stara šola, in bili šele potem sposobni delovati. Kot živa bitja vedno že delujemo 'na svet' in v svetu« (prav tam). Ali še drugače in z Deweyjevimi besedami, »verjamem torej, da je edukacija proces življenja, in ne priprava za bodoče življenje« (Dewey, 2012, str. 9).

V takšni zastavitvi jasno izstopa pragmatizem, ki zavezuje k povezovanju resnice in delovanja ter k preseganju ločitve filozofije in življenja kot izkustva v mediju delovanja. Prav v delovanju naj bi se na eni strani dograjevalo, preverjalo (potrjevalo in izkazalo za nezadostno) »znanje«, na drugi strani pa naj bi se ob preizkušanju in dograjevanju znanja v delovanju spreminjalo, zamikalo tudi naše življenje. *Laboratory School* je bila primer načrtnega delovanja te vrste. V njej je želel Dewey razvijati, testirati, opuščati pedagoške, psihološke, filozofske in sociološke zagrabitve vprašanja edukacije v časih demokracije.

Neločljiva povezanost »vednosti in delovanja [action], dejstev in vrednot« (Biesta, Burbules, 2003, str. 22) je ob tem na delu tudi kot poskus preseganja delitve dela, v kateri je veljalo, da je teorija postavljena na bistveno bolj prestižno mesto kakor praksa (prim. Dewey, 2008 /1916, str. 343–355). Razprava o epistemoloških vprašanjih je tako vpeta tudi v spoprijeme za mesta v delitvi dela, za hegemonije – je del (razrednih) bojev njegovega in našega časa. Tisto, kar izstopa kot domnevna napaka v filozofskem pojmovanju, je pogosto v veliki meri pogojeno tudi s pozicioniranjem skupin agentov v poljih družbenih bojev za moč in tudi za oblast. Kot del spoprijema za hegemonski tip racionalnosti, za določen režim resnice je treba razumeti tudi iskanje, utemeljevanje novega razumevanja »človekove racionalnosti«, ki naj bi na koncu koncev »motivirala Deweyjeve tekte« (Biesta, Burbules, 2003, str. 22). To iskanje pa, kot smo že opozorili, proizvede tudi posebne poglede na edukacijo; ne le na vsebino, ampak tudi na način edukacije – delovanje, znanje – kot način spoznavanja in

preseganja neproduktivne delitve na »naravo« in »duhovno« oz. vrednote (prim. prav tam, str. 18–20, in Gaber, 2010).

Ko Dewey meri onstran »teorije znanja kot proizvoda opazovanja« [spectator theory of knowledge], hoče tudi onstran stare šole. Oboje strukturalizira nov pogled na edukacijo, »nov način razmišljanja o vednosti in delovanju«. Vprašanja edukacije so na tem ozadju hkrati vprašanja »kako«, »zakaj« in »čemu« (vse prav tam, str. 22). Posebno ukvarjanje z metodami, ki so ločene od vprašanja, česa se učimo, zakaj itd., je v tem okviru dojeta in predstavljeno kot brezpredmetno.

*Transakcijska metoda*¹² naj bi omogočala posredovanje med subjektom in objektom ter preseгла delitev na »samodelovanje« in »medsebojno delovanje«, ki nastopi, ko »sta čas in prostor sama razumljena kot del procesa« (Biesta, Burbules, 2003, str. 26). V Deweyjevi šoli tako učitelj in učenec (čeprav asimetrično – o tem več v nadaljevanju) *nista le v interakciji, ampak v transakciji*, v procesu vzajemnega posredovanja izkušnje. V tem procesu se vzpostavlja razmerje učenec, učitelj; hkrati pa je tudi učna snov v procesu učenja šele dokončno proizvedena. Predmet učenja, spoznavanja ni le »spoznan« – od zunaj – je konstruiran in konstruira spoznanje ter v tem procesu posredno oblikuje tudi sebe.

Pri tem je tudi za razumevanje nekaterih razvpitih, »znanih« pedagoških konceptov ključnega pomena razumevanje Deweyjevega pragmatističnega *pojmovanja izkušnje*, ki ne nastane ob stiku subjekta z naravo kot objektom, temveč sta tako subjekt kot narava posredovana in sokonstituirana. Delovanje v tej zastavitvi nastopa kot člen med vednostjo in izkušnjo. Le v »dejavnosti namreč lahko pridobimo razumevanje pogojev *dogajanja izkušnje*« (prav tam, str. 51). V tem delovanju – v pedagoški praksi – se pridobljeno znanje, ko je v proces transakcije uvedena refleksija, preoblikuje v »zavestno znanje [knowledge]« (prav tam). Ali kot pravi Dewey, samo dokler »vztrajamo pri tradicionalnem pojmovanju, po katerem je stvar, ki naj bi jo spoznali, nekaj, kar obstaja pred in povsem ločeno od akta poznavanja [knowing], je odkritje dejstva, da akt opazovanja, ki je v eksistencialnem poznavanju nujen, modificira to pred tem obstoječe nekaj, dokaz, da akt poznavanja pride sam sebi na pot in frustrira lasten

12 Dewey naj bi najprej govoril o interakciji (1929), v poznih delih (1949) pa se je odločil za poimenovanje transakcija. »V tem kontekstu 'transakcija' konotira najsplošnejši proces v naravi. V svojih zgodnjih delih je Dewey naravo opisoval kot 'giblivo celoto delov, ki so v interakciji'. /.../ V svojih poznih delih pa je raje govoril o 'transakciji', ker 'interakcija' še vedno sugerira obstoj neodvisnih celot, ki stopajo v interakcijo.« (Biesta, Burbules, 2003, str. 26.) Koncept, ki tako nastane, Biesta imenuje »transakcijski realizem« (prim. Biesta, 2011, str. 53).

namen (Dewey 1988/1929, str. 164). V Deweyjevem pragmatizmu je to dejstvo konstitutivno za vse prakse – tudi pedagoške. Je dokaz pomena transakcije za reflektirano prakso in za praktično (pragmatično) teorijo.

Šola kot transakcijski laboratorij

Na ozadju nakazanih *zgodovinskih okoliščin* in *konceptualizacij pragmatizma*, skozi oboje in kot test slednjega je nastajala Deweyjeva šola – šola laboratorij. Šola, ki se je odprla januarja 1896, je delo začela s 15 učenci, učenkami¹³ in dvema učiteljema in naj bi se širila do »140 učenk, učencev, 23 učiteljic, učiteljev in 10 asistentskih moči«¹⁴ (Durst, 2010, str. 17).

Učiteljice, ki so šolo sooblikovale, opozarjajo, da je bila res eksperimentalna in dejanski laboratorij: »/.../ v odnosu do dela /.../ oddelka (Oddelka za filozofijo, psihologijo in vzgojo) je bila v enakem razmerju kot laboratorij za biologijo, fiziko ali kemijo do svojega oddelka« (Camp Mayhew, Camp Edwards, 2007, str. 3). Kot laboratorij je imela šola dva temeljna namena: »prvič, predstaviti, testirati, preveriti in kritizirati teoretske teze in načela, in drugič, na svoj način prispevati k naboru dejstev in načel« (prav tam).

Če pred Deweyjem nihče ni premogel smelosti, da bi predlagal delovanje šole kot laboratorija, je za njegovo šolo veljalo, da je brez pretvarjanja delovala kot takšna. Jay (2002, str. 198) povzema Deweyjev intervju za *Chautangua Assembly Herald* že pol leta po začetku dela šole, julija 1896. V njem je odprto govoril o »dobro opremljenem psihološkem laboratoriju /.../, ki ga pogosto uporabljamo v povezavi z našim pedagoškim oddelkom /.../. Naš namen je razviti metode psihološkega eksperimenta in opazovanja, uporabljenega za spremljanje poteka [movement] učenja.« Govoril je tudi o pouku, katerega rezultate opazujejo: »Vedno povežemo praktične prikaze z miselnim delom /.../. To omogoča opazovanje korelacije mentalnih zaznav in fizične aktivnosti.«

Tudi sicer, kar zadeva način dela pedagoškega laboratorija, velja, da so »učiteljice in učitelji opravljali raziskave, ki so šolo utemeljeno označile za laboratorij. V tedenskih poročilih so izmenjavali rezultate prakse

13 Jay (2002) govori o 15, Durst (2010) pa o 16 učencih in učenkah.

14 Že na prvi pogled je očitno, da je bilo za to populacijo izjemno poskrbljeno. Razmerje med številom odraslih oseb ter učenkami in učenci je bilo 1 : 4,2. Ob poznavanju tega dejstva lažje razumemo Bernsteinovo razpravo o pogojih, ki so potrebni za dejansko funkcioniranje nevidne pedagogike, in o tem, kdaj – ko govorimo o prostoru, številčnem razmerju med učitelji in učenci ter času, ki ga imamo na razpolago – ni mogoče nič drugega kot vidna pedagogika (prim. Bernstein, 2003). Lažje tudi razumemo, o čem govori Dewey, ko najprej napotuje na karseda dosledno spremljanje in produktivno usmerjanje učenčeve izkušnje v »novi šoli«, ter kakšna je razlika med to šolo in »staro šolo«.

v razredu in o njih razpravljali na rednih učiteljskih srečanjih« (Durst, 2010, str. 4).¹⁵ Dewey je tako oblikoval šolo, ki jo je potreboval za preverjanje svojih idej s področja psihologije in filozofije vzgoje. Njegov pristop je bil pri tem skladen s prepričanji časa. Verjel je, da je mogoče in potrebno tudi družbena razmerja urejati, upravljati s pomočjo znanstvenih vpogledov – če je le mogoče, enako natančnih, kot so vpogledi naravoslovja v naravo. Poimenovanje šole kot laboratorija o tem priča že samo na sebi. Pri tem pa ne kaže pozabiti, da je bil pristop k šoli skladen še z njegovo ožjo racionalnostjo – s temeljnimi načeli pragmatizma, ki kot del teoretskega izhodišča predpostavlja potrebo, da se vsaka ideja preveri v dejanskosti in se po potrebi korigira. Tako ne čudi zapis iz njegove korespondence z Alice Dewey: »Šola je oblika družbenega življenja, ki je abstrahirana & pod nadzorom – kar je neposredno eksperimentalno – in če bo filozofija kdaj eksperimentalna znanost, je vzpostavitev [construction] šole izhodiščna točka« (nav. po: Durst, 2010, str. 17–18). Ta zapis dobro ponazarja, zakaj sam trdi, da namen šole ni bil predstaviti »napredno edukacijo« (Dewey, 2007, str. 6), ampak »odkriti in uporabiti načela, ki vodijo celoten razvoj človeka, ki je dejansko edukativen, uporabiti metode, s katerimi je človeštvo skupaj in postopoma napredovalo v spretnostih, razumevanju in skupnem življenju« (prav tam). To so po Deweyju tudi cilji edukacije v šoli.¹⁶

Konceptualizacija nove edukacije je proizvedla številne kontroverzne poglede na vzgojo in šolo. V nadaljevanju naše razprave se bomo, v upanju, da katero dodatno osvetlimo in še kakšno ponovno razplamtimo, dotaknili treh ali štirih.

Začeli bomo z domnevno osrednjo temo nove šole, s poplesavanjem šole okrog otroka. V povezavi s tem vprašanjem bomo tematizirali vlogo učiteljstva v takšni šoli. Naše razmisleke pa bomo na tem mestu sklenili z razkritjem t. i. moskovskega srečanja.

15 Zdi se, da je eksperimentalnost, ki je danes bolj ali manj osovražena, v tistem času dejansko duh časa (gl. zgoraj). Čeprav jo je dostikrat spodbudila šola laboratorij, pa je bila le-ta po drugi strani sama tudi del širšega gibanja, ki je poskušalo praktično ugotoviti, kaj je »dobra šola«. Še posebno široko so eksperimentiranje v šolskih praksah uporabljali v t. i. počitniških šolah (prav tam, str. 113–116).

16 V pričujočem zapisu puščamo ob strani še en zanimiv in pomemben element nastanka in razvoja šole laboratorija: Alice in John Dewey sta šolo ustanovila in vodila, ko sta tudi sama imela šoloobvezne otroke, in njuni otroci so obiskovali to šolo, tako kot tudi otroci nekaterih drugih družin, ki so sodelovale pri delu šole (Durst, 2010, str. 18, Thayer–Bacon, 2011, str. 163).

Iz laboratorija: 1. O »soncu, okrog katerega krožijo sredstva edukacije«, in drugih provokacijah

Misel o otroku, »ki postane sonce, okrog katerega krožijo sredstva edukacije«, o Njem kot središču, okrog katerega so ta sredstva »organizirana« (Dewey, 2012, str. 31), je, zdi se, najbolj poznana izhodiščna točka Deweyjevega pojmovanja načel vzgoje, o kateri se je tudi največ razpravljalo.

Da je misel kot prelomno dojemal tudi sam, kaže zapis pred njo: »Sprememba, ki prihaja v našo edukacijo, je /.../ premik težišča. To je sprememba, revolucija, ki ni nič manjša od Kopernikove, ko se je astronomsko središče premaknilo z zemlje na sonce.« (Prav tam, str. 31.) Iz zapisane in njej podobnih formulacij so se oblikovala gibanja, ki otroka postavljajo v središče vzgoje oz. edukacije. Pri tem »napredna edukacija«, na kar poleg drugih opozarja Bernstein (2003),¹⁷ vzporedno proizvaja več izredno vprašljivih tez. Med njimi sta dve za našo razpravo posebno zanimivi: teza o odvečni, nadzorni, omejujoči vlogi učiteljstva v procesu vzgoje oz. njegovi desubjektivaciji na eni strani in teza o potrebnosti sledenja otrokovim impulzom, izkustvu, željam, interesom na drugi strani. Obe tezi naj bi – v povezavi – določili osišče filozofije sodobne vzgoje in omogočili neposreden naskok na razmah ustvarjalnosti.

Preverjanje, razgrinjanje primére o soncu, okrog katerega krožijo sredstva edukacije, in proučevanje njegovega pojmovanja izkušnje opozorijo, da takšno pojmovanje ne sledi Deweyjevi konceptualizaciji. Pri prebiranju odlomka iz drugega od treh predavanj iz leta 1898, ki govori o tem, da je, pri »prikazovanju značilnih elementov stare edukacije – pasivnosti njenega odnosa, mehanskega kopičenja otrok, enoličnosti kurikula in metod /.../, zavoljo jasnosti najverjetneje nekoliko pretiraval« (Dewey, 2012, str. 30), ugotovimo, da se je delne pretiranosti in črno–bele zastavitve ter s tem odprtosti svojih izjav za napačno razumevanje in tudi za škodljivo razvijanje že pri izrekanju zavedal tudi sam avtor. Če na tem mestu pustimo ob strani vprašanje, ali je pretiraval tudi, ko je zapisal, da je pri stari šoli težišče preprosto »postavljeno zunaj otroka: v učitelju, v učbeniku, kjerkoli in vsepovsod, razen v neposrednih nagibih in dejavnostih samega otroka« (prav tam), ostaja dejstvo, da je ta njegova misel postala vodilo mnogim generacijam progresističnih reformatorok in reformatorjev. Zdi se, da slabo poznavanje dela avtorja določenega izhodišča pri tem ni bilo ovira, prej odločilna prednost.

¹⁷ Prim. znano Bernsteinovo opažanje o fotografijah, ki prikazujejo delo na šoli in govorijo o zgovorni odsotnosti enega od še kako prisotnih agentov procesa vzgoje v šoli.

Kakorkoli že, kljub prisposodbi o soncu in planetih, ki krožijo okrog otroka, Deweyja ne kaže razumeti kot zagovornika konceptov, ki bi podpirali ali pa celo utemeljevali spontan razvoj otrokovih želja, potencialov in s tem povezano tezo o represivnosti učiteljevega načrtovanja, usmerjanja in poseganja v proces edukacije. Če je tako, se kar samo zastavlja vprašanje: kaj je torej v središču Deweyjeve pedagogike, kaj je njeno osišče?

Pogledov na to vprašanje je seveda več.

Avtorji, kot je Fairfield, menijo, da njegovo zavzemanje za ponovno povezanost življenja in edukacije prej kakor otroka za izhodišče vzgoje postavlja »izkustvo učečega se – to je nova točka gravitacije« (Fairfield, 2009, str. 52). Postavljanje otroka v središče edukacije pa, pravi Fairfield, kaže zgolj na »pogosto nerazumevanje progresistov in drugih, ki so začeli vztrajati pri konceptu vzgoje, osredotočenem na učečo se osebo« (prav tam). Dewey naj bi do odločitve, da v središče postavi izkušnjo učenca, učenke, in ne učenko, učenca samega na sebi, prišel skozi temeljne postulate pragmatizma. Ti so od njega zahtevali premik od normativnega modela, ki poskuša vzgoji predpisati »pravo« edukacijo, v smer »fenomenološkega popisovanja tistega, kar se dogaja, ko edukacija dejansko steče« (prav tam). Izkušnja dejanske edukacije, refleksija, uravnavanje, upravljanje, usmerjanje le-te so zanj bistveno bolj produktivni od predpisovanja prave, dobre vzgojne in izobraževalne situacije. Po njegovem je izkušnja učeče se osebe, nasprotno od predpisanega kurikula, ki je potem porazdeljen na ure, ključ do motivacije za učenje. Omogoča pa tudi vstop v polje produktivne komunikacije učiteljice z učenko, učencem. Pri tem ni vsebine, tudi predmetnega področja ne, ki bi bilo tako abstraktno, da ga ne bi mogli navezati na izkušnjo otrok. »Dewey je opozarjal, da je celo pri tako abstraktni tvarini, kot je matematika, mogoče izpostaviti – in ne zapostaviti – njeno utemeljenost v človekovi izkušnji« (prav tam, str. 54). Šele povezanost znanja z motivacijo oz. razvidna povezanost učne snovi z izkušnjo otroka lahko privede do ustrezne strukturiranosti znanja in do relativno trajne zapomnitve naučenega – tudi podatkov.¹⁸

Na drugi strani Jay trdi, da so številni – »tudi šolniki [educators] – napačno razumeli, da hoče Dewey namesto stare edukacije, ki je bila

.....
 18 »Znano je, da imajo otroci in odrasli majhne sposobnosti ohraniti v spominu vsebino ur pouka matematike ali literature, hkrati pa posedujejo enciklopedično znanje s področja športa ali glasbe. Te podatke lahko v spominu ohranijo desetletja.« (Fairfield, 2009, str. 57).

osredinjena na institucijo, edukacijo, ki bo v središče postavila otroka« (Jay, 2002, str. 199). Kljub temu, pravi, da je takšno razumevanje učiteljem v demokratičnih družbah koristilo in še danes deluje kot izredno močna oblika ideologije (racionalnosti), pa je dejstvo, da je Dewey vztrajal pri »postavitvi družbe v središče edukacije« (prav tam). Otrokova notranja narava po njegovem mnenju res raste od znotraj, »vendar jo je treba dopolniti od zunaj« (prav tam). In to zunanje, to, kar človeka šele v polni meri oblikuje v individuuum, je družbeno. Začne se z neštetimi izkušnjami, ki se oblikujejo najprej v družini, nadaljujejo v šoli in sežejo vse do prijateljstev, spoprijemov za prostor, politične diskriminacije in do družbene pravičnosti. Pri takšni zastavitvi središča sodobne vzgoje je bila »na delu Deweyjeva logika, in ne romantično pojmovanje, da so otrokovi impulzi naravni in jih potrebujemo, da bi spremenili družbo« (prav tam).

Med razširjenimi interpretacijami najdemo vsaj še eno. Zdi se, da je nekoliko manj pogosta, in se bomo k njej še vrnili. V središču Deweyjeve šole naj ne bi bili niti otroci, niti izkušnja otrok, pa tudi družba ne: tam, po temeljitnem proučevanju, najdemo učiteljstvo (prim. Durst, 2010).

Za zdaj bomo ugotovili, da imamo v središču (na sredini) polja edukacije precejšnjo gnečo, in še, da je, kot vse kaže, celo deweyjevsko upravičena. Verjetno tudi zato Dewey ostro zavrača poenostavljene, enodimenzionalne opredelitve središč in edino pravičnih praktikiranj »nove edukacije« (prim. Dewey, 1959 /1928/, in 2012). Soočen z obravnavanjem razmerja med »staro« in »novo« šolo v vrstah zastopnic in zastopnikov »nove edukacije« opozarja, da človeštvo »rado razmišlja s pomočjo skrajnih nasprotij. Svoja prepričanja vdano postavlja v izključujoče odnose ali–ali in zanika obstoj vmesnih možnos« (Dewey, 2012, str. 79, o tematiziranju formulacij ali–ali gl. tudi Kovač Šebart, Krek, 2010, str. 206–209).

Iz laboratorija: 2. Psihologija in sociologija sta dojeli, da lahko ...

Dewey v svojih slikovitih formulacijah tudi sam ponuja številne zastavke za enostranske interpretacije.¹⁹ Se pa na ravni izpeljav, pri pojašnjevanju trditev, praviloma uspešno izogne poenostavitvam in ostane v

.....
 19 Hook tako zapiše, da je nerazumevanj »Deweyjeve filozofije vzgoje veliko število [legion], in povsem mogoče je, da bi se nekaterim lahko izognili, če bi bil pri svojem pisanju natančnejši« (Hook, 2008, str. xx).

polju argumentiranega spoprijema za resnico.²⁰ Razmerje med nekaterimi zgoraj izpostavljenimi vprašanji pa je mogoče jasno formulirano najti že v *Pedagoških prepričanjih*. Ne le to. Kasnejša strukturiranost njegovega pristopa k edukaciji na psihološki in sociološki vidik vzgojne izkušnje stoji na samem začetku njegovih pedagoških prepričanj: »Verjamem, da do edine prave edukacije pridemo s spodbujanjem otrokovih zmožnosti, ki jih zahtevajo družbene razmere, v katerih se je znašel. Te zahteve ga spodbujajo, da ravna kot član skupnosti, da izplava iz svojih prvotnih ozkih občutkov in dejanj ter začne nase gledati z vidika blaginje skupine, ki ji pripada« (Dewey, 2012, str. 7). Že v prvem stavku je tako očitna njegova stava na družbeno proizvedenost in določenost otrokovih sicer individualnih zmožnosti. Pogojevanja, ki jih je otrok deležen npr. v procesu čebljanja, so tista, ki čebljanje prepeljejo v polje, v formo govora. Ko pojasnjuje, da ima proces vzgoje dva vidika, psihološkega in sociološkega, želi sporočiti, da bi bilo tako psihične kakor socialne (družbene) procese kot edukativne in potencialno edukativne škodljivo zanemarjati. Če v tej dvojici »psihološki vidik predstavlja osnovo« (prav tam, str. 7), so s tem v središče postavljeni otrokovi »nagibi in zmožnosti« kot »začetne točke in material celotne edukacije« (vse prav tam). Vpogled v vzgibe, izkušnje otrok je tako ključen za lažji začetek pouka. Brez njega, ne da bi bilo to potrebno, povečujemo pritisk na učenca in učitelja in zmanjšujemo moč pouka in učenja v celoti. Po drugi strani pa otrokovi vzgibi, težnje, njegova dotedanja izkušnja niso abstraktni – nastali so v določenem prostoru in za »pravilno tolmačenje otrokovih zmožnosti /moramo/ poznati družbene okoliščine in /.../ stanje civilizacije« (prav tam, str. 8). Individualno in družbeno se prepletata, dopolnjujeta in omejujeta. Pri tem »sta psihološki in družbeni vidik organsko povezana«, tako da ne čudi, ko zapiše, da »edukacija ni njun kompromis ali pa prevlada enega nad drugim« (prav tam). Prej se zdi, da Dewey vidi izziv v dejstvu, da kot družba, ki skozi šolo sicer usmerja otrokovo izkušnjo, v času demokracije ne moremo napovedati, kakšna bo »čez dve desetletji videti naša civilizacija«, in zato »otroka ne moremo pripraviti na nek jasen niz pogojev«, temveč ga moramo pripraviti za »obvladovanje samega sebe«. Upošteva njegovo izkušnjo, pravi, moramo otroka pripraviti, »da njegova ušesa, oči in roke

20 Dober primer zahtevnosti spoprijema z njegovimi tezami v razviti obliki najdemo pri Eganu (2009 /2002/), ki poskusi navajati Deweyjeve – domnevno »od začetka napačne« – poglede na edukacijo, a so njegove neposredne navedbe neverjetno skromne. Celo pri tako razvpitem konceptu, kot je »aktivno učenje«, mora ugotoviti, da se danes pogosto uporablja »brez povezave z idejami, ki so ga izvorno utemeljile, ali pa je povezava napačna« (Egan, 2002, str. 66). Pri natančnem branju namreč ugotovi, da Dewey ne spada med slepe in brezpogojne zagovornike aktivnega učenja: »Dewey namreč zapiše, da 'aktivnost sama še ne ustvari izkušnje' /.../ in da je 'edukativna [educative] vrednost ročnih aktivnosti in laboratorijskih vaj, tudi igre, odvisna od tega, v kolikšni meri pripomorejo k razumevanju pomena dogajanja'« (Egan, 2002, str. 66–67).

postanejo razpoložljiva sredstva; da je njegova presoja sposobna doumeti pogoje in okoliščine svojega delovanja; /.../ da je navajen delovati ekonomično in učinkovito«. Pri tem posebej izpostavi pomen sposobnosti edukacije, da sledi zmožnostim, okusom, interesom učencev, učenk in jih pretvarja v »psihološke vidike« po eni strani in jih po drugi strani prevaja »z vidika tistega, čemur ustrezajo v družbi – z vidika njihovih sposobnosti služenja družbi« (vse prav tam, str. 8–9).

Iz laboratorija: 3. Še vedno potrebujemo učiteljstvo?

Verjetno je iz doslej zapisanega že očitno, da kljub temu, da imamo opravka z novo vzgojo, ki naj bi v središče (verjetno bi bilo bolje govoriti v izhodišče) postavila izkušnjo otroka, to ne pomeni, da bo to šola brez učiteljstva. Nasprotno, kot verjamemo mnogi – tudi v okviru filozofije vzgoje in med predstavniki nove vzgoje – namreč, da »znanje in spretnosti nimajo nikakršne *usmerjevalne* (poudaril S. G.) vrednosti za izkušnjo neodraslih /.../, v primerjavi s tradicionalno šolo lahko snovanje vzgoje na osebnih izkušnjah pomeni številnejše in še tesnejše stike med odraslimi in mladimi« (Dewey, 2012, str. 81). Še več, to naj bi prineslo »ne manj, ampak celo več vodenja s strani drugih« (prav tam). Problem tako za Deweyja ni več ali manj usmerjanja, ampak učenje skozi »osebno izkušnjo«. Ko »nova edukacija« ravna »kakor da bi vsako navodilo ali kakršnakoli usmeritev odraslih posegala v posameznikovo svobodo« (prav tam, str. 82), je v nevarnosti, da postane »prav tako dogmatična, kot je bila tradicionalna edukacija, kateri se je uprla« (prav tam, str. 82). Ideja o svobodi učenca, dokler je abstraktna, namreč ne pove dosti. »Ravno zato, ker so postavljena načela tako temeljna in tako daljnosežna, je vse odvisno od tega, kako jih pri izvajanju v šoli in doma razlagamo« (prav tam, str. 80). Zgolj zavreči stara načela, na njih reagirati negativno, je tako veliko premalo. Pri svobodi učenca se namreč zastavi vprašanje, »kateri pogoji omogočajo njeno udejanjanje« (prav tam, str. 82). Tudi če poenostavljeno domnevamo, da je bila »vsiljenost« zunanjšega v tradicionalni šoli tolikšna, da je »prej omejevala, kakor pa pospeševala moralni razvoj mladine« (prav tam), danes iz tega ne moremo skleniti, da se je treba za razvoj na področju vzgoje odpovedati učiteljstvu in knjigam. Problem s tem, ko ga lociramo, še ni rešen. V našem primeru se zastavlja kot vprašanje razmerja med generacijami, med neposrednim okoljem in širšo družbo ter med sedanjostjo in preteklostjo. Zastavlja se kot vprašanje, »kako naj se mladi s preteklostjo seznanijo tako, da jim bo ta seznanjenost služila kot učinkovito sredstvo presojanja žive sedanjosti (the living present).« (prav tam, str. 82).

In prav posredovanje med izkustvi generacij ter neposrednim izkustvom in izkustvom preteklega, sedanjega in mogočega prihodnjega življenja je najpomembnejša naloga učiteljev in učiteljic. Ne velja namreč, kot prepogosto verjamemo, da je mogoče s tradicionalno šolo opraviti kot s šolo brez izkustva. Prej gre za vprašanje »kvalitete izkušnje« (prav tam, str. 82). Kakovost vsake izkušnje pa naj bi imela po Deweyju dva vidika. Najprej »vidik sprejemljivosti ali nesprijemljivosti, nato pa imamo tu še njen vpliv na poznejše izkušnje« (prav tam). Prvega, pravi Dewey, je lahko presoјati, drugače pa je s presojo vpliva vprične izkušnje na kasnejše. Na področju vzgoje je to problem, s katerim se mora soočiti vzgojitelj. »Zagotoviti mora takšne izkušnje, ki učenca ne odvrtaajo od dejavnosti, temveč ga napeljujejo k njim in so hkrati več kakor le nemudoma prijetne, saj pripomorejo k doživljanju zaželenih izkušenj v prihodnosti« (prav tam). Učiteljeva naloga, naloga edukacije je izbrati takšne »vrste sedanjih izkušenj, ki bodo v nadaljnjih živele bogato in plodno življenje«. Da bi v novi šoli to dosegli, prosto asociiranje in več svobode ni dovolj – potrebna sta premišljena organizacija in načrtovanje pouka. Le če izpolnimo omenjene pogoje, lahko pričakujemo, da bomo »skozi kontinuirane izkušnje priča oblikovanju habitualnih ravnanj,²¹ o katerih bomo lahko trdili, da so vzgojna in niso nevzgojna (needukativna)«.

Ob tem ko Dewey opozarja na pomen otrokove izkušnje kot izhodišča sodobne vzgoje, torej hkrati ne beži od pomembne – ključne vloge – ki jo ima pri edukaciji starejša oseba. Večja zrelost izkušnje, ki naj bi jo imel odrasli v vlogi edukatorja, mu omogoča, da vsako izkušnjo mladega ovrednoti na način, ki ga manj zrela izkušnja ne omogoča. »Eduikator mora /.../ razbrati smer, v katero se premika izkušnja. Njegova zrelost nima nobenega smisla, če svojega večjega vpogleda ne uporabi za urejanje pogojev izkušnje tistih, ki so nezreli« (vse prav tam, str. 90). Če se kot odrasli odpovemo tovrstnem vodenju, smo se odrekli dolžnosti, ki jo imamo do mlade generacije. Seveda pa je tudi tu izjemnega pomena način vpliva, usmerjanja. Prav način vplivanja naj bi obvaroval pred nevarnostjo, da bi se prenos lastne, širše izkušnje sprevrgel v »preprosto vsiljevanje zunanjega obvladovanja« (prav tam, str. 91). Odrasla oseba mora biti pri tem pozorna na »nastajajoča razpoloženja in že razvite navade« (str. 91); znati

21 Pri prevodu smo se odločili za rabo termina habitualno, da bi opozorili na pomen koncepta navade, ki je pojmovno zelo blizu Bourdiejevemu konceptu habitusa. Dewey sam opozarja, da je treba pojem navada [habit] razumeti širše kakor običajno. Pojem naj bi pri njem pokrival tudi »oblikovanje stališč, ki so čustvena in intelektualna«, »naše temeljne občutke in načine srečevanja in odzivanja na pogoje, s katerimi se srečujemo v življenju« (prim. Dewey, 2012, str. 88). Thayer–Bacon konceptualizacijo »navad« v okviru pragmatizma na naslednji način postavlja v relacijo z impulzi: »V soglasju z Jamesom Dewey trdi, da so impulzi tisto, kar nam prinaša gibkost in različnost, navade [habits] pa dajo našim impulzom smer in obliko« (2011, str. 170).

mora presoditi, katere tendence dejansko »so dejansko koristna in katera škodijo dolgotrajnemu razvijanju« (str. 91). Ko pri tem še preseže ozki pogled, po katerem proces izkušnje, učenja poteka predvsem »v posameznikovi notranjosti« (str. 91), in dojame, kako velik je pomen »objektivnih pogojev«, v katerih poteka izkušnja, dobimo Deweyjevo učiteljico – osebo, ki spremlja in načrtuje izkušnje.

Iz laboratorija: 4. Izkušnja v območjih bližnjega razvoja in srečanje v Moskvi

Ob proučevanju priprav na pouk v *šoli laboratoriju* stopi v ospredje še ena konceptualna zagrabitve Deweyjevega časa. Terminološka in pojmovna zaokrožitev sicer tokrat ni njegova, čeprav mu vseskozi sledi. Ko beremo Deweyjeve tekste in še posebno, ko razpravljamo o izkušnjah, o pomenu zgoraj navedenih odraslih oseb za konstrukcijo nove – edukativne – izkušnje, imamo nenehno opravka z mislijo, ki je blizu konceptualizaciji, ki jo je v Rusiji razvil Vigotski. In kar se zdi podobno pomembno: hkrati smo zelo oddaljeni od poenostavljenih stav na avtentično otrokovo izkušnjo kot gonilo in usmerjevalko sodobne vzgoje.²²

Pri tem Vigotski verjetno res manj strukturirano poudarja otrokovo neposredno izkušnjo kot Dewey – tu je konceptualna zaokrožitev Deweyjeva; toda že v naslednjem koraku je njuna argumentacija zelo podobna in se razlikuje bolj po načinu ubeseditve kakor po konceptualizaciji. Vigotski v jeziku, ki ga uporablja Dewey, zapiše, da je učenje »plodno zgolj takrat, ko poteka v obdobju, ki ga določa območje bližnjega razvoja« (Vigotski, 2010 /1934/, str. 252); govori o potrebnosti nadgrajevanja izkušenj, ki jih otrok že ima – torej izrecno govori o usmerjanju moči šole v polje, ki se začne v točki otrokove izkušnje in meri na točko, ki sega onstran tega, kar je otrok že dosegel. Tako ne čudi, da od šole pričakuje, da »vsak predmet od otroka zahteva več, kakor je ta v danem dnevu samostojno sposoben« (prav tam, str. 253). Otroka mora šola vključevati v dejavnosti, »ki ga silijo, da se dvigne nad samega sebe«. Kjer Vigotski govori o »dvižovanju nad samega sebe«, govori Dewey o rasti – o rasti »kot razvijanjem – ne le telesnim, ampak tudi intelektualnim in moralnim« (Dewey, 2012, str. 89) in pritrjuje pogledu, da je napačno razumevanje, ki tezo o izkušnji otroka kot izhodišču pedagoške prakse razume kot zahtevo, »da naj bi se učenec v šoli učil tistega, česar se je že naučil doma« (Dewey, 2007, str. 24). Učitelj je pri tem za oba ključnega pomena, je agent javnega, skupnega

22 Prim. tudi Durkheimovo polemiko s Tolstojevo stavo na samoiniciativnost otrok pri pridobivanju znanja v dodatku k: Filloux, 1994, in polemiko v *Šolskih razgledih*, št. 5/2012 in 6/2012.

in sokreator individualnega pri učencu. Dewey pri tem učitelja umešča v polje objektivnih pogojev. V njegovi moči naj bi bilo, da »določi okolje, ki bo v takšni interakciji z obstoječimi kapacitetami in potrebami učencev, da bo proizvedlo *koristno izkušnjo*« (prav tam, str. 95, poudaril S. G.). Pri tem, ko gre za odločanje o vsebini pouka, o »okolju«, primernem za otroke, ni »nobenega predmeta, ki bi bil 'na sebi' edukativen (vzgojen) ali pa bi spodbujal rast. Nobenemu predmetu ne moremo samemu na sebi in samemu zase pripisati naravne vzgojne vrednosti, ne da bi upoštevali stopnjo razvoja, ki jo je dosegel učenec« (prav tam, str. 95). Ko na teh ozadjih prebiramo zapis tedenskega srečanja učiteljev na Deweyjevi šoli, tako beremo o potrebi, da otrok pridobi zavest o »svoji moči in sposobnosti«, kar radi poudarjajo pristaši »progresivne« pedagogike, v nadaljevanju pa beremo tudi tisto, kar isti akterji radi spregledajo: »Če je učenec ne bo pridobil sam v realnosti, mu bo moral učitelj pomagati narediti korak iz njegove stare izkušnje in mu potem omogočiti, da bo podoben korak naredil tudi sam.« (Dewey, 2007, str. 369).

Zaključek

Morda je smiselno, da prav z vpogledom v učiteljevo vlogo in šolsko *načrtovanje, v šoli*, ki naj bi domnevno temeljila na intuiciji, asociacijah in svobodnih izbirah otrok in naj ne bi poznala učiteljskega usmerjanja otrok, sklenemo povabiti k branju prevedenih in drugih tekstov Johna Deweyja. Poleg tega pa navedimo še nekoliko enigmatičen argument za proučevanje avtorja. Tudi če se utemeljitelja socialnega konstruktivizma Dewey in Vigotski nista fizično srečala, ko je Dewey leta 1928 na povabilo Lunačarskega in Krupske obiskal Moskvo (prim. Prawat, 2000), je vendarle očitno, da sta se srečala: ne le v zbirki *Temeljne razprave*, ampak nasploh v številnih pogledih na vzgojo otrok in še posebno pri tematiziranju pomena učiteljstva za pridobivanje novih, dodatnih znanj in izkušenj v območjih bližnjega razvoja.

Literatura

- Batistič Zorec, M. (2012). »Vzgojitelji v vrtcih se učijo skupaj z otroki«. *Šolski razgledi*, št. 5/2012.
- Bernstein, B. (2003). »Class and Pedagogies: Visible and Invisible«. V: Halsey et al., *Education, Economy, and Society*. Oxford: OUP.
- Biesta, G. J. J., Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Blias, M–C., Gauchet, M., Ottaví, D. (2011). *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Camp Mayhew, K., Camp Edwards, A. (2007). *The Dewey School*. New Brunswick: Aladine Transaction.
- Chanial, P. (2006). »Une foi commune: démocratie, don et education chez John Dewey«. *Revue du Mauss*, št. 28.
- Dewey, J. (1897). »My Pedagogic Creed«. *School Journal*, vol. 54, str. 77–80. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm/> (10. 11. 2009).
- Dewey, J. (1959 /1899/). *Dewey on Education*. Izbor in uvod Dworkin, M. S. New York: TCP.
- Dewey, J. (1979 /1913/). »Some Dangers in the Present Movement for Industrial Education«. *Middle Works 7*. Illinois: SIUP.
- Dewey, J. (2008 /1916/). *Democracy and Education*. Illinois: SIUP.
- Dewey, J. (1988 /1922/). *Human Nature and Conduct*. Illinois: SIUP.
- Dewey, J. (1988 /1925/). *Experience and Nature*. Illinois: SIUP.
- Dewey, J. (1959 /1928/). »The Science of Education«. V: *Dewey on Education*. Izbor in uvod Dworkin, M. S. New York: TCP.
- Dewey, J. (1988/1929). *The Quest for Certainty, Later Works 4*. Illinois: SIUP.
- Dewey, J. (1997 /1938/). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (2007). »The Dewey School«. V: Camp Mayhew, K., Camp Edwards, A. (2007). *The Dewey School*. New Brunswick: Aladine Transaction.
- Durkheim, É. (1913–1914). *Pragmatisme et sociologie*. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/pragmatisme_et_socio/pragmatisme_et_socio.htm (10. 10. 2011).
- Durkheim, É. (2009 /1922/). *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
- Durst, A. (2010). *Women Educators in the Progressive Era*. London: Palgrave Mcmillan.
- Egan, K. (2002). *Getting it Wrong from the Beginning*. New Haven: YUP. Slov. izdaja (2009). *Zgodovina pedagoške zmote*. Ljubljana: Krtina.
- Fairfield, P. (2009). *Education After Dewey*. London: Continuum.
- Filloux, J. C. (1994). *Durkheim et l'education*. Pariz: PUF.
- Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gaber, S. (2009). »Durkheim, šola, demokracija in začetki sociologije vzgoje«. V: Durkheim, É. *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.

- Gaber, S. (2010). »Dewey, delo, šola in demokracija = Dewey, work, school, and democracy«. *Sodobna pedagogika*, št. 5/2010, str. 36–55.
- Hall–Quest, A. L. (1997). »Preface«. V: Dewey, J. (1997 /1938/). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Hansen, D. T. (2006). »Dewey's Book of the Moral Self«. V: *John Dewey and our Educational Prospect*. Ur. Hansen. New York: SUNY Press.
- Hook, S. (2008). »Introduction«. V: Dewey, J. (2008). *Democracy and Education*. Illinois: SIUP.
- Jackson, P. W. (2006). »John Dewey«. V: *A Companion to Pragmatism*. Ur. Shook, J. R., in Margolis, J. Oxford: Balckwell Publishing.
- Jay, M. (2002). *The education of John Dewey*. US: CUP.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2010). *The Public School – Values and Eduational Discourse*. Pardubice: UOP.
- Kovač Šebart, M. (2012). »Vzgojitelj mora biti korak pred otrokom«. *Šolski razgledi*, št. 2/2012.
- Kroflič, R. (2002). »Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/ali moralne vzgoje?«. *Sodobna pedagogika*, št. 5/2002, str. 42–51.
- Lasch, C. (1992). »Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete«. V: *Vzgoja med analizo in gospostvom*. Ur. Bahovec, E. D. Ljubljana: KRT.
- Marentič Požarnik, B. (2008). »Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso«. *Sodobna pedagogika*, št. 4/2008, str. 28–51.
- Margolis, J. (2006). »Introduction: Pragmatism, Retrospective, and Prospective«. V: *A Companion to Pragmatism*. Ur. Shook, J. R., in Margolis, J. Oxford: Balckwell Publishing.
- Marjanovč Umek, L. (2008). »Od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu na področju predšolske vzgoje«. *Sodobna pedagogika*, št. 4/2008, str. 52–68.
- Medveš, Z. (2007). »Vzgojni modeli v reformski pedagogiki«. *Sodobna pedagogika*, št. 4/2007, str. 51–69.
- Murray, G. M. (1988). »Introduction«. V: Dewey, J. (1988 /1922/). *Human Nature and Conduct*. Illinois: SIUP.
- Popkewitz, T. S. (2008). »Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education – An Introduction«. V: *Inventing the Modern Self and John Dewey*. Ur. Popkewitz. New York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, T. S. (2001). »Dewey and Vygotsky: Ideas in Historical Spaces«. V: *Cultural History and Education*. Ur. Popkewitz in dr. New York in London: Routledge Falmer.
- Prawat, R. S. (2000). »Dewey Meets the 'Mozart of Psychology' in Moscow: The Untold Story«. *American Educational Research Jeournal*, let. 37, št. 3, str. 663–696.
- Rayan, A. (1997). *John Dewey and the high tide of American liberalism*. US: Norton paperback.
- Ryan, A. (1997a). *Pragmatism, Social Identity, Patriotism, and Self-Criticism*. <http://nationalhumanitiescenter.org/publications/hongkong/ryan.htm> (10. 1. 2012).

Thayer-Bacon, B. J. (2011). »Education«. V: *The Continuum Companion to Pragmatism*. Ur. Pihlström, S. London: Continuum.

.....
Vigotski, L. S. (2010 /1934). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: PEF.

.....
Westbrook, R. B. (1993). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: CUP.
.....

Ana Pešikan'

DEWEYJEVA AKTIVNA ŠOLA

Aktivno učenje – osrednja ideja in osrednja težava teorije Johna Deweyja

Ideje Johna Deweyja, ideje »progresivne« vzgoje (gibanje za progresivno izobraževalno reformo oziroma »nova vzgoja«, kakor jo je nekoč poimenoval Dewey) so v ZDA in svetu 20. stoletja pomembno vplivale na pojmovanje in podobo edukacije. Tudi več kot pol stoletja po Deweyjevi smrti nastaja o njegovi teoriji mnogo del, nedvomno prav zaradi velikega vpliva, ki so ga imele njegove ideje na oblikovanje edukacije (Cremin, 1957, 1959; Tanner, 1997; Pring, 2007; Stuckart in Glanz, 2010). Tudi danes o njegovih idejah tečejo žive razprave – od tistih, ki njegove ideje sprejemajo in slavijo (npr. prepoznavni sledovi deweyjevskih idej v sodobnem ameriškem gibanju *No Child Left Behind*, ki se kažejo kot ideje družbene pravičnosti in enakosti; celostni razvoj osebnosti; vzgojno delovanje šole itd. /Pešikan, 2012/), pa do kritik, da gre pravzaprav za relativiziranje in zniževanje izobraževalnih standardov ter splošno akademsko nazadovanje (Stuckart in Glanz, 2010).

Deweyjeve ideje so nastajale hkrati s številnimi sorodnimi pojmovanji in gibanji za reformo šole, ki so se pojavljala v razponu petih ali šestih desetletij (Deweyjevo učenje z izdelovanjem – *learning by doing* in učenje z življenjsko izkušnjo – *learning by experience*, Kerschensteinerjeva *delovna šola*, Layjeva *pedagogika delovanja*, Decrolyjevi centri spodbujanja interesa otrok, okoli katerih se organizira pedagoško posredovanje). Ta gibanja so imela nekatere skupne lastnosti: vsa so nastajala kot odziv na popolno prevlado verbalnih oblik učenja, ki jih je tradicionalna, sekularna šola nasledila od cerkvenih šol; vsa vztrajajo pri praktični dejavnosti učencev – non verbis sed rebus (ne z besedami, ampak s stvarmi), ali še drugače, vsa verjamejo, da je najpomembnejše obvladovanje realnih predmetov, procesov, in ne besed; vsa menijo, da je tradicionalna šola ločena od realnega življenja in s tem učenju jemlje smisel; da so ključnega pomena otrokovi interesi, njihove življenjske izkušnje in praksa – vse oblike praktičnih dejavnosti (Dewey), ne nazadnje pa jim je skupno tudi prizadevanje za drugačno obravnavo otrok (Ivić, Pešikan, Antić, 2003).

1 Dr. Ana Pešikan je profesorica na oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Beogradu. Tekst je v slovenski jezik prevedla Nika Šušterič. (*Op. ur.*)

Te ideje o reformi šole z začetka 20. stoletja lahko označimo s skupnim pojmom »stare aktivne šole«. Zakaj stare? Zato ker so se po razvoju Piagetovega konstruktivizma in še posebno teorije socialnega konstruktivizma Leva Vigotskega in njenih naslednikov pojavila nova edukacijska gibanja, ki so bila izpeljana iz tega teoretskega okvira in katerih skupno, generično ime bi bilo lahko aktivno učenje ali učenje, usmerjeno na učečega se (gl. Lambert, McCombs, 1998; Lambert in dr., 2002; Ivić, Pešikan, Antić, 2003; Kozulin in dr., 2003; Pešikan, 2010). Tako se »nova« in »stara« aktivna šola pomembno razlikujeta prav v razumevanju koncepta aktivnega učenja, še posebno pa v razumevanju koncepta aktivnosti učenca. Pojdimo po vrsti.

Tradicionalno vs. progresivno izobraževanje

V svojih delih (*Moje pedagoško prepričanje*, 1897; *Šola in družba*, 1900; *Demokracija in vzgoja*, 1916; in *Izkušnja in vzgoja*, 1938) Dewey argumentirano in slikovito kritizira tradicionalno šolo, katere slabosti so tudi sprožile nastanek novih reformatorskih idej. Tradicionalna šola je vrsta institucije, ki se močno razlikuje od katerekoli druge organizacije. Njen cilj je »mladino pripraviti za uspešno življenje in prihodnje odgovornosti, in sicer tako, da se priuči organiziranih sklopov informacij in pripravljenih oblik spretnosti, ki jih vsebujejo gradiva poučevanja. Glede na to, da so učne vsebine in norme primerne vedenja zapuščina preteklosti, morajo biti učenci dovtetni, ubogljivi in pokorni« (Dewey, 2012, str. 79).

Gre za sistem, v katerem je vse »narejeno 'za poslušanje'. Preprosto učenje lekcij iz knjig je namreč le še ena od oblik poslušanja; /.../ drža poslušanja pomeni pasivnost, vsrkavanje; obstajala naj bi nekatera že gotova gradiva /.../ otrok pa jih mora spoznati čim več v čim krajšem času; »za delo otroka je v tradicionalni učilnici zelo malo prostora«; »vse [v razredu je] pripravljeno za vodenje čim večjega števila otrok«; »uho in knjiga, ki ga zrcali, sta sredstvi, enaki za vse. Priložnosti za prilagoditev različnim možnostim in potrebam skoraj ni. Obstaja neki znesek – določena količina – gotovih rezultatov in dosežkov, ki jih morajo v določenem času doseči vsi otroci enako«; »značilni elementi stare edukacije: pasivnost njenega odnosa, mehansko kopičenje otrok, enoličnost učnega načrta in metod. Povzamem jih lahko z ugotovitvijo, da je **težišče zunaj otroka** (poudarila A. P.);« »šola ni kraj, kjer bi otrok živel« (Dewey, 2012, str. 29–30). V tradicionalni šoli prevladujejo verbalizem in gola reprodukcija gradiva, »primerjanje rezultatov pri spraševanju ali preverjanju znanja, da bi se videlo, kateremu otroku je uspelo prehiteti druge pri nabiranju in kopičenju največjega števila informacij« (Dewey, 2012, str. 21). To primitivno vsrkavanje dejstev in resnic je izključno individualno, zato je povsem naravno,

da to individualno preraste v sebičnost, šolanje postane golo tekmovanje med učenci, v šoli pa prevlada ozračje, kjer »je postalo šolski zločin, če kak otrok pomaga drugemu pri opravljanju nalog« (Dewey, 2012, str. 21).

Osnovne značilnosti Deweyjevega razumevanja šole in učenja

Šola mora biti oblika aktivnega življenja v skupnosti

V delu *Šola in družba* Dewey posebno poudarja problem ločenosti vsebin šolskega učenja od dejanskega življenja. Ta ločenost učenju vzame smisel. Nekdaj se je otrok izobraževal in za delo usposabljal doma, sodelujoč v vseh opravljenih gospodinjstva. Vsak član družine je imel svoje zadolžitve, tako da je otrok lahko jasno uvidel smisel opravkov in učenja v socialnem kontekstu (Dewey, 2012). Za Deweyja je neposredna življenjska izkušnja za edukacijo izrednega pomena: »Prav tako ne smemo spregledati edukacijskega pomena bližnje in globoke izkušnje neposrednega poznavanja narave, dejanskih stvari in materialov ter dejanskega procesa upravljanja z njimi; enako velja glede razumevanja njihove družbene potrebnosti in uporabe. Vse to je bila nepretrgana vadba v opazovanju, iznajdljivosti, ustvarjalni miselnosti, logičnem razmišljanju in občutku za realnost, pridobljenem v neposrednem stiku z okoliščinami« (Dewey, 2012, str. 19). V družbi si ljudje skupaj prizadevajo za realizacijo skupnih ciljev, obstaja izmenjavanje misli in občutij. Tradicionalna šola sama sebe ne zmore organizirati kot družbeno skupnost, ker ji manjka družbeno sodelovanje, manjkajo ji ti elementi skupnih in produktivnih dejavnosti. Takšna organizacija šolskega dela pa nujno pripelje do tega, da se učenci ne morejo naučiti sodelovanja in skupnega reševanja težav.

Edukacija mora biti tesno povezana z življenjem, saj »kar sta prehrana in reprodukcija za fiziološko življenje, to je vzgoja za družbeno življenje /.../. Ob širjenju formalnega poučevanja in usposabljanja obstaja nevarnost, da se ustvari nezaželen razcep med izkušnjo, pridobljeno v bolj neposrednem sodelovanju, in tistim, kar je pridobljeno v šoli. Zaradi hitre rasti znanja in tehničnih oblik spretnosti v zadnjih nekaj stoletjih ni bila ta nevarnost še nikoli večja kakor danes« (Dewey, 1934 /1916/, str. 15–16). Kako v šole vpeljati elemente dejanskega življenja? Ker je dejanska izkušnja otroka z okolico, predmeti in procesi v njej ključnega pomena, se z namenom, da bi se otroci vadili v življenjsko pomembnih zadevah, v šole uvajajo »t. i. poučevanje ročnih del, delo v delavnici in domače obrti – šivanje in kuhanje«. Takšno delo angažira spontani interes in pozornost otrok, vzdržuje njihovo pazljivost in aktivnost, namesto da bi jih puščalo pasivne in sprejemajoče, napravi jih bolj koristne, sposobne in prizadevne za delo in pomoč doma ter jih v neki meri pripravlja

na praktične obveznosti v kasnejšem življenju (Dewey, 2012). Po Deweyju teh razlogov ne gre podcenjevati. V aktivnostih, kot so delo »z lesom in kovinami, v šivanju, kuhanju in tkanju moramo videti metode življenja, in ne posebnih učnih predmetov« (Dewey, 2012, str. 20).

Po zaslugi te države vodi edukacijski progresivizem do velikih sprememb v podobi šole, šolskega prostora ter učnih načrtov in programov. Šolski prostor je obogaten, ob učilnicah – predavalnicah se v šolah pojavljajo športne dvorane, laboratoriji, delavnice, ateljeji, šolske posesti in šolske zadrage. Ročno delo, risanje, konstruiranje, delo na šolskem vrtu ali posesti, praktični laboratorijski pouk, športne dejavnosti itd. se postopoma uveljavljajo kot legitimne oblike šolskega dela. Učni načrti in programi morajo šolske predmete povezati tako, kot so dane vsebine povezane v dejanskem življenju, vsebine predmetov pa morajo biti družbeno relevantne ter slediti otrokovim naravnim interesom.

Če bodo te življenjske aktivnosti vpeljane v šolsko življenje, če bodo postale artikulirana središča šolskega življenja, potem bo, pravi Dewey, v doseženih učinkih, v motivaciji, duhu in ozračju šole opaziti dramatično razliko in spremembo bolj ali manj pasivnega in inertnega sprejemanja v eno samo ozračje iskrive energije, ki preplavlja vse naokoli. Uporaba takšnih sredstev omogoča šoli, da preneha biti prostor, ločen od življenja, kjer se ponavljajo lekcije, in postane oblika aktivnega življenja v skupnosti. Šola ni več priprava na življenje, pač pa samo življenje. Te dejavnosti imajo kot procesi, ki družbi omogočajo delovanje, in kot agenti, ki nekatere ključne sestavine iz življenja skupnosti približujejo otroku in ga prek neposrednega doživljanja pripravljajo na bodoče življenje v tej skupnosti, družben pomen. Skupne potrebe in cilji skupnosti zahtevajo vse več izmenjavanja misli in vzajemnega razumevanja doživljanja in občutenja.

Dewey učenje in poučevanje obravnava v socialnem kontekstu, ki je veliko širši od šole. Edukacija in šolanje morata biti tesno prepletena z neposredno okolico in širšo družbo. Ključen pa je kontekst učenja, saj višji miselni procesi vedno potekajo v kontekstu. Oddaljevanje učenja od konteksta bi torej pomenilo tudi njegov odmik od relevantnosti. Šola mora biti relevantna za otrokovo vsakdanje življenje, šolske aktivnosti pa morajo biti povezane z vsakdanjimi potrebami in aktivnostmi učencev. Šola je mikrokozmos širše družbe; družbeno ozračje v šoli bi tako moralo biti sodelovalno in demokratično (Dewey, 1963 /1938/). Če v učilnici zanemarjamo učenceve predhodne izkušnje in vsakdanje življenje, verjame Dewey, bo šola v številnih pogledih nujno postala nekoristna.

Vzgoja je krvni obtok družbe, je njen vir ohranjanja in trajanja. Družba je ta, ki s svojimi vrednotami, institucijami in praksami oblikuje mladino, s tem pa tudi njeno vzgojo in učenje. Edukacija je pomembna za produktivno družbeno življenje in delo ter za razvoj in ohranitev demokratične družbe. Spremembe v učnih načrtih, programih in metodah dela so v enaki meri rezultat spremenjenih družbenih pogojev in poskus zadoščanja potreb nove družbe, ki nastaja, kar velja tudi za spremembe v industriji in trgovini (Dewey, 2012). Ker se družbeni pogoji radikalno spreminjajo, se morajo spremeniti tudi pogoji edukacije: »Da bi naša edukacija lahko imela kak pomen za življenje, mora skozi enako celovito preoblikovanje« (Dewey, 2012, str. 27), saj je »naša sedanja edukacija /.../ visoko specializirana, enostranska in ozka« (Dewey, 2012, str. 27).

Izhodišče in namen procesa izobraževanja sta v otroku

»Sprememba, ki prihaja v našo edukacijo, je torej premik težišča. To je sprememba, revolucija, ki ni neenaka Kopernikovi, ko se je astronomsko središče premaknilo z zemlje na sonce. V tem primeru otrok postane sonce, okrog katerega krožijo sredstva edukacije, on je središče, okrog katerega so organizirana« (Dewey, 2012, str. 31). Dewey je verjel, da mora biti šolski program usmerjen k otroku. Medtem ko so zagovorniki družbene učinkovitosti verjeli, da šola služi postavljanju nalog otrokom, pa če jim je to všeč ali ne, je Dewey menil, da so naloge, v katerih otrok ne vidi smisla, kontraproduktivne in zmanjšujejo njegovo željo po uspešnem učenju. Šola mora izhajati iz otrokovih »idej, vzgibov in zanimanj« ter jih uporabiti v procesu njegovega šolanja. Izhodiščna točka pouka in učenja mora biti to, kar otrok vidi kot problem, ne pa informacije z različnih področij človeškega znanja, ki mu jih želita prenesti skupnost in učitelj. Znanje samo na sebi nima določene edukativne vrednosti, njegova vrednost je odvisna od tega, koliko koristi od srečevanja s temi vsebinami ima otrok. Kakor metaforično pravi Dewey, to, da dojenčka ne hranimo z biftkom, ne pomeni, da biftek nima nobene prehranske vrednosti, pač pa, da ga otrok še ne more zaužiti. Torej tudi znanje ne bo prineslo nikakršne koristi, če ga otrok še ne more sprejeti in imeti od njega korist.

Otrok in znanje (sistemi znanja z določenih področij) si med seboj ne nasprotujeta. Po Deweyju bi bilo zmotno govoriti o dihotomiji otrok – vsebina (znanje), pač pa bi šola morala izhajati iz otrokovih življenjskih, osebnih, neorganiziranih izkušenj in ga od njih voditi k organiziranim in abstraktnim znanstvenim vsebinam, ki mu jih posreduje učitelj. Glavni način, kako pride otrok v stik s civilizacijsko pomembnimi znanji, je pot lastnega raziskovanja. Naloga učitelja pa je, da ta znanja uvede, pri čemer mora upoštevati otrokova zanimanja, izkušnje in predhodna znanja. S

»progresivno organizacijo vsebin« bo otrok v času rasti postopoma postajal vse bolj sposoben »prebavljanja« te hrane za odrasle (Dewey, 1963/1938/). Poudarjen je torej način, kako učitelj posreduje znanja, tj. metode poučevanja. Da bi bila šola idealen dom, meni Dewey, se mora razširiti, namreč, »da bi otrok lahko imel čim bolj svobodno in čim bolj bogato družbeno življenje, mora priti v stik z več odraslimi ljudmi in več otroki« (Dewey, 2012, str. 31). V takšni šoli postane otroško življenje absolutni cilj, v njej so zbrana vsa sredstva, ki so potrebna za otrokov razvoj. »Učenje? Seveda – vendar najprej življenje in nato učenje, prek tega življenja in v razmerju do njega.« (Dewey, 2012, str. 31)

To so resne novosti. Tradicionalna pedagogika je bila tako osredotočena na vsebine šolskih predmetov, da ji z razlogom pravijo »pedagogika brez otroka«. V nasprotju s tem je v Deweyjevem videnju položaj učenca radikalno spremenjen. Spoštovanje otroka je konkretizirano prek novih oblik dela pri pouku, ki vsaj načeloma upoštevajo otrokovo individualnost (npr. prosti pisni sestavki ali prosto likovno izražanje), postopoma pa se uvajajo izbirne in fakultativne šolske dejavnosti, številne oblike prostovoljnih zunajšolskih dejavnosti, sekcije itd. (Ivić, Pešikan, Antić, 2003).

Učenci so po naravi aktivni in ne pasivni

V Deweyjevem času sta prevladovala transmisivni model poučevanja in pojmovanje učitelja kot tistega, ki poseduje vse znanje in katerega delo je, da to znanje prenaša otrokom. Otroci so preprosto receptorji, pasivni prejemniki teh znanj, kar je Dewey kritiziral. Menil je namreč, da to nasprotuje njihovi naravi. V delu *Moje pedagoško prepričanje* pravi, da »ima pri razvoju otrokove narave aktivni vidik prednost pred pasivnim« in da »se zaradi zapostavljanja tega načela v šolskem delu zapravi veliko časa in energije. Otroka tako potisnemo v pasivno držo sprejemanja in vpijanja. Okoliščine mu ne dovoljujejo, da bi sledil načelom svoje narave, posledici pa sta trenje in potrata« (Dewey, 2012, str. 13). Deweyjeva teorija je primer iskanja nove, drugačne poti.

V tem drugačnem pristopu bi se moral učni kurikulum ukvarjati predvsem s potrebami otrok, njihovimi naravnimi predispozicijami ter načini, kako se učijo, in ne zgolj z vnaprej določenim sklopom podatkov, ki so povsem ločeni od vsakdanjega življenja učenca. Tradicionalna šola »je nekaj, kar večinoma ugaja zgolj intelektualni plati naših nravi, naši želji po učenju, zbiranju informacij in obvladovanju simbolov znanja; ne pa našim vzgibom in težnjam po izdelovanju, delu, ustvarjanju in proizvajanju, pa naj bo to v obliki koristnosti ali umetnosti« (Dewey, 2012, str. 27). Po Deweyju takšni programi ne spodbudijo »kognitivne inventivnosti« otrok, prej jim

zaprejo um. V naravnem kontekstu, kakršen je na primer dom, se otrok aktivno uči, s tem ko se udeležuje v posameznih aktivnostih, v šoli pa bi moralo to potekati precej bolj sistematično. Dewey poudarja, da mora biti izhodišče učenja otrokova aktivnost: »otrok je že silno aktiven in vprašanje edukacije je vprašanje obvladovanja in usmerjanja njegovih dejavnosti« (Dewey, 2012, str. 27). Otrok je torej že po svoji naravi aktiven, edukacija pa mora to njegovo aktivnost uporabiti in usmerjati. Šola je tu zato, da predvsem dopusti otroku, da izrazi svoje nagibe (nagib za poizvedovanje, odkrivanje dejstev, materialov in pogojev; nagib za izdelovanje stvari oziroma gradnjo, za delo; nagib za pogovarjanje in komunikacijo; in nagib za umetniško izražanje), nato pa naj jih usmeri. Te nagibe naj obravnava kot naravni kapital, od katerega razvoja in uporabe je odvisen tudi razvoj otroka (Dewey, 2012). Naloga učitelja je, da pripravi takšne aktivnosti in jih usmerja tako, da bodo dajale prave rezultate. Z uporabo otrokovih nagibov »otroci v enem letu takega dela (vsega skupaj pet ur tedensko) pridobijo neprimerno več poznavanja dejstev naravoslovja, zemljepisa in antropologije, kakor pa takrat, ko /.../ so v nespremenljivih učnih urah preprosto naravnani na učenje dejstev. /.../ urjenja pozornosti [je] več in otroci so bolj sposobni razlaganja, sklepanja, ostrega opažanja in dolgotrajnega premisleka, kakor če bi se jim naložilo reševanje poljubnih primerov zavoljo same discipline« (Dewey, 2012, str. 38).

Aktivno učenje: celosten razvoj učencev prek praktičnih, manipulativnih dejavnosti

Ko gre za vprašanje prevladovanja verbalnega učenja v tradicionalni šoli, nova šola v veliki meri ohranja stališče, da ni najpomembnejše ravnanje z besedami, temveč z rečmi. To pomeni, da praktično delo učencev in manipulacija z realnimi predmeti stopata v ospredje šole in postajata vsaj toliko pomembna, kot je ravnanje s ponujenimi, zgotovljenimi informacijami. Osebna izkušnja otroka je nepogrešljiva in ključna, saj teza, da »se iz izkušenj, knjig in pripovedovanja drugih kaj naučimo le, če jih lahko povežemo s svojimi izkušnjami, ni le prazna fraza«. Problem tradicionalne šole pa je prav to, da je »tisto mesto na svetu, kjer [otroci] najtežje pridobijo izkušnjo« (Dewey, 2012, str. 22; poudarila A. P.).

Dewey zastopa stališče, da mora imeti snov, ki se poučuje, smisel za tistega, ki se uči, da mora imeti to delo kako funkcijo, da mora čemu služiti, s tem pa bo zagotovljena tudi motivacija učencev za učenje. Da bi osmislili učenje in ga napravili koristnega, je najprej treba zagotoviti njegovo jasno povezavo z življenjem, saj imajo takšne vsebine mnogo večji učinek in otroke motivirajo veliko bolj uspešno kot pa le verbalno podane informacije. Učenje v tradicionalni šoli, katerega namen je usposabljanje in

pridobivanje informacij, ter učenje v življenjskem, dejanskem kontekstu z dejanskimi predmeti in materiali se niti od daleč ne moreta primerjati: »Ni števila učnih ur, organiziranih z namenom podajanja informacij, ki bi lahko nadomestilo poznavanje rastlin in živali na vrtu in kmetiji, pridobljeno z življenjem med njimi in dejansko skrbjo zanje. Ni vaje čutil, vpeljane zavoljo same vaje, ki bi se lahko kosala z urnostjo in polnostjo čutnega življenja, pridobljenega z vsakodnevno domačnostjo in zanimanjem za vsakdanje posle. Znanje na pamet je /.../ v primerjavi z vadbo pozornosti in presoje pri opraviilih, za katerimi stoji resničen motiv in pri katerih se pričakuje dejanski rezultat, navsezadnje nekoliko oddaljeno in zamegljeno« (Dewey, 2012, str. 19). Najslabši način poučevanja drugih o tem, kako nekaj narediti, je ponavljanje in pomnjenje. Učenje mora biti osredotočeno na mišljenje, in ne strogo na vsebino učenja.

Po Deweyju je reševanje problemov integralni del kurikula, usmerjenega na otroka. Bolj kakor na umetne metode »dostavljanja« vnaprej pripravljenih znanj določenega predmeta morajo biti aktivnosti v razredu usmerjene k reševanju problemov. Takšen pristop je skladen z naravo psihе otroka. Učenci sami generirajo probleme, s katerimi se ukvarjajo pri pouku, kar zagotavlja tudi njihovo relevantnost in smiselnost, hkrati pa učenci razvijajo socialne veščine, sodelovanje in sposobnost odkrivanja. Zato morata poučevanje in učenje slediti otrokovim zanimanjem, ne pa, da se jim le–ta vsiljujejo. Tudi ko pridobivanje znanja poteka na ta način, Dewey previdno opominja, da znanja ali »resnic« ne smemo pojmovati kot nečesa dokončnega in trajnega. Kot znanje bomo nekaj pojmovali le toliko časa, dokler nam bo pomagalo rešiti kakšen problem, kar pomeni, da v različnih okoliščinah ne bomo nujno prišli do istih znanj in resnic. Za Deweyja šola in učenje nista priprava na življenje, na nekaj, kar nas čaka na poti, saj verjame, da bi morali otroci živeti tukaj in zdaj in se že v šoli srečevati z aktivnostmi iz dejanskega življenja. Logična posledica Deweyjevega stališča, da znanje in resnice niso nekaj dokončnega in trajnega, je njegovo prepričanje, da fiksirani šolski kurikuli otrok ne morejo pripraviti na življenje in so zato zanje, za njihovo edukacijo in razvoj pravzaprav brez koristi.

Poslanstvo deweyjevske šole je poudarjanje celostne edukacije učenca – ne le njegovih akademskih, šolskih dosežkov, pač pa tudi njegovega socialnega in čustvenega razvoja. V tem pedagoškem pojmovanju prevladuje socialni element, saj so v središču pozornosti inkluzivni pristop, učilnice, v katerih so učenci različnih starosti, aktivno učenje ter integriran kurikulum, kjer so v urnik dnevno vključene fizične dejavnosti in lepe umetnosti. Večji del kurikula, vključno z učnimi projekti, je zasnovan

okrog družbenih ved in zanimanja učencev ter tako zagotavlja neposredno povezanost obstoječih izkušenj učencev in širšega kurikula. Projekti in splošne dejavnosti vključujejo druge predmete, na primer jezik, matematiko in naravoslovje. Umetnost je integralni del učnih izkušenj učenca. Vsak učenec mora sodelovati v gledališkem programu in gibalnih vajah. Izražanje je v vseh svojih oblikah, pisni, ustni ali telesni, v tem konceptu šole visoko cenjeno. Namesto golega sprejemanja, recepcije »prenesenih« informacij, Dewey zagovarja aktivno, navzven vidno delo učencev v šoli (Dewey, 2012). Prav tako tudi verjame, da je učenje o tem, kako se učiti, daleč pomembnejši edukacijski cilj kakor pa golo usvajanje vnaprej pripravljenih znanj.

V šolah, ki privzamejo takšno obliko aktivnega učenja, se vse spremeni. »Pomoč drugim ni oblika usmiljenja, ki prejemnika osiromaši, temveč preprosto podpora sprostitvi sil in pospešitev vzgiba tistega, ki mu pomagamo. Duh svobodne komunikacije, izmenjave idej, predlogov, zaključkov, tako uspehov kot neuspehov predhodnih izkušenj postane prevladujoč ton učnih ur. V kolikor pa vstopijo tekmovalne note, te ne odzvanjajo količine individualno ponotranjenih informacij, ampak kvaliteto opravljenega dela – pravega skupnostnega standarda vrednosti« (Dewey, 2012, str. 22). Takšno pojmovanje prinaša tako drugačen koncept discipline in reda kot tudi drugačno šolsko ozračje. Socialno ozračje v šoli je sodelovalno in demokratično: »[P]orajajoča se demokratična družba je zahtevala več kakor to, da se prejšnja, tradicionalna edukacija, ki je bila deležna manjšina, preprosto razširi na večino. /.../ Demokratični družbeni red je potreboval novo edukacijo, demokratično edukacijo.« (Perkinson, 1980). To pa je vrsta edukacije, v kateri se otroci pri vsakodnevni nalogah tako učijo kakor tudi živijo in delajo skupaj z drugimi, z otroki in odraslimi. Na ta način se ne učijo zgolj vsebin programa, pač pa se naučijo tudi, kaj pomeni deliti z drugimi in kako skupaj graditi skupnost, ter se navajajo na »red in pridobivanje delovnih navad ter ideje odgovornosti – dolžnosti, da na tem svetu kaj naredimo, kaj proizvedemo« (Dewey, 2012, str. 19).

Naloga učitelja je voditi

Za Deweyja učitelj ni toliko predavatelj kakor nekdo, ki lajša proces učenja. Učitelj je vodnik, svetovalec in »sopotnik na potovanju« k znanju (Knight, 1989), in ne avtoritarni vodja razreda. Začeti mora pri otrokovih vzgibih in zanimanjih ter ga voditi v njegovem lastnem odkrivanju in učenju. Zahvaljujoč raznovrstni opremi in materialom je lahko učitelj pravi vodnik in sopotnik na poti do znanja. Po Deweyju »življenje predhodi znanju«. Ne živimo, da bi se učili, pač pa se učimo, da bi živeli. Ta formulacija ponovno izpostavi, kako pomembno je, da so

šolske aktivnosti relevantne za otrokovo življenje, saj jih bo v nasprotnem primeru dojemal kot neuporabne. Dewey navaja primer iz *Laboratory School*, ko je učitelj otroke vodil k raziskovanju in odkrivanju, izhajajoč iz lekcije o kuhanju jajca (Kincheloe, Horn, 2007). Ko je neki deček vprašal, zakaj ne bi preprosto delali po receptu, mu je učitelj odgovoril, da po tej poti ne bi mogel razumeti svojega početja. Namesto da bi uporabili recept, so se pogovarjali o sestavinah jajca, ga primerjali z mesom in zelenjavo ter eksperimentirali s kuhanjem jajca pri različnih temperaturah. Če bi učenci preprosto sledili navodilom recepta – spustili jajce v vrelo vodo ter ga po treh minutah vzeli ven – to »ne bi bilo edukativno«. Učitelj, ki pri poučevanju prevzema vlogo vodnika in je tudi odgovoren za progresivno organizacijo vsebin, mora hkrati tudi slediti otroku in spremljati, kako so njegova zanimanja povezana z učno snovjo. Dewey meni, da je, v kolikor otrok nima veliko zanimanj, učiteljeva odgovornost in moralna obveznost, da jih na osnovi svojih strokovnih znanj in izkušenj razširi. Odnos med učiteljem in učencem mora biti odnos bližine in topline, brez formalistične togosti in podrejanja, saj to predstavlja grožnjo temeljem demokracije (Cremin, 1959). Iz pojmovanja vloge učitelja lahko razberemo, koliko se Deweyjeva različica na otroka usmerjene edukacije (*child-centered education*) razlikuje od stališča progresivnih reformistov z začetka 20. stoletja, ki so verjeli, da so posredovanja učitelja motnja, ovira za naravni razvoj otroka (Pring, 2007).

Aktivni učenec – osrednja ideja, a tudi osrednja slabost Deweyjeve teorije

Doslej smo govorili o osnovnih značilnostih procesa učenja in poučevanja v koncepciji Johna Deweyja, zdaj pa bomo navedli temeljni problem, s katerim se je soočila ta teorija. Ogrodge Deweyjevega razumevanja edukacije predstavlja angažiran, aktiven učenec, ki se na osnovi lastnih predhodnih znanj in zanimanj svobodno ukvarja s konkretnimi predmeti in rešuje probleme, ki so zanj zanimivi in smiselni. Reforma tradicionalne šole mu je, s tem ko je v šolski prostor vnesla vrsto novih življenjskih dejavnosti (ročno delo, risanje, izgrajevanje, delo na šolskem vrtu ali posesti, praktični laboratorijski pouk, športne dejavnosti), priskrbelo »polje«, v katerem lahko dejansko življenje poveže s šolo. Ob velikih spremembah v šolskem okolju in kulturi pa se srž šolskega življenja – poučevanje obveznih šolskih predmetov – v smislu aktivne šole ni bistveno spremenila. Ključni razlog je v Deweyjevem razumevanju narave procesa učenja/poučevanja, tj. v njegovem razumevanju *aktivnosti učenca* v procesu šolskega učenja.

Za skoraj vse avtorje »stare aktivne šole«, vključno z Deweyjem, aktivnost pomeni zunanjo praktično dejavnost učenca, zasnovano na osebni, notranji motivaciji otroka; spontano, življenjsko, osebno aktivnost, drugačno pri vsakem otroku ali skupini otrok (na primer otroci s podeželja in otroci iz mesta) in odvisno od življenjskega konteksta, v katerem se otrok nahaja; nasičeno s čustvi in močnimi, osebnimi idiosinkratičnimi pomeni, tj. pomeni, ki so lastni vsakemu posameznemu otroku; realizira se v neposredni interakciji s konkretnimi predmeti iz okolice, tj. v neposrednem stiku s fizično in socialno stvarnostjo (Ivić, Pešikan, Antić, 2003). Medtem ko se je tradicionalna šola ukvarjala v glavnem le s prenosom verbalno posredovanih splošnih znanj, je nova, aktivna šola za najvišje načelo v šoli postavila spodbujanje aktivnosti z zgoraj navedenimi lastnostmi. Naloga šole je bila, da izhaja iz osebnih življenjskih izkušenj otrok, da jih spodbudi k praktičnim dejavnostim, ki so neposredno povezane z dejanskostjo (delo v delavnici, na šolskem posestvu, v botaničnem vrtu), da te dejavnosti oplemeniti in jih širi od tistih, ki so vezane na neposredno okolico, k tistim, ki segajo onstran doma in lokalnega okolja. Tako je zagotovljena smiselnost tega, kar otroci počnejo v šoli, med šolo in življenjem pa se vzpostavi trdna vez. Dewey pravi: »Vsiljevanju od zgoraj postavljajo nasproti izražanje in negovanje individualnosti. Zunanji disciplini nasprotujejo s svobodnimi dejavnostmi, učenje iz besedil in od učiteljev pa nadomeščajo z učenjem prek izkušenj. Namesto mehanične vadbe izoliranih spretnosti in veščin dajejo slednjim smisel tako, da jih obravnavajo kot sredstva za doseganje neposrednih in življenjsko važnih ciljev. Pripravljanju na bolj ali manj oddaljeno prihodnost zoperstavljajo izkoriščanje priložnosti v sedanjem življenju ter se namesto z negibnimi cilji in gradivi seznanjajo s svetom, ki se spreminja« (Dewey, 2012, str. 80).

Iz omenjene trditve in značilnosti šole je jasno, zakaj so Deweyjev koncept poimenovali aktivno učenje – zaradi kritike pasivnega, receptivnega položaja, ki ga ima učenec v tradicionalni šoli (otrok sprejema verbalno podane vsebine in jih ponavlja z razumevanjem), ter vztrajanja pri praktičnih, od zunaj vidnih aktivnosti učenca, njegovi aktivni vlogi v učilnici, telovadnici, delavnici ali na šolski kmetiji. Iz teh lastnosti je hkrati tudi razvidno, kako drugačno je to dožemanje aktivnosti od sodobnih konceptov aktivnega učenja, izhajajočih iz konstruktivistične in sociokonstruktivistične paradigme. Na podlagi izkušenj s progresivnimi šolami in v luči kritik svoje teorije je Dewey v delu *Experience and Education* (1963/1938/) že sam opravil pomembno revizijo svojega stališča.

Notranja protislovnost Deweyjeve teorije in osrednji problem na osebni izkušnji zasnovanega učenja so nezadostna organizacija in sistematizacija

tako pridobljenih znanj ter nezadostno upoštevanje znanja in izkušenj, ki niso lastne življenjske izkušnje. Dewey se tega zaveda tudi sam in pravi, da se »do sedaj najšibkejša točka progresivne šole tiče izbire in organizacije intelektualnih vsebin«, še posebno pa, da progresivna šola ne vidi, »da je problem izbire in organizacije vsebin učenja bistvenega pomena« (Dewey, 1963 /1938/, str. 78). Skratka, vztrajanje pri osebni življenjski izkušnji učenca prihaja v konflikt z vprašanjem usvajanja korpusa organiziranih znanstvenih vsebin – kako to usvajanje poteka, kako se usvajajo znanstveni pojmi, ki so po svoji naravi oddaljeni od izkustvenih, na kakšen način poteka prehajanje od osebnih življenjskih izkušenj k strukturiranim znanstvenim vsebinam.

Čeprav ostaja zvest načelu učenja z osebno izkušnjo, Dewey lastni teoriji sam zastavlja resna vprašanja: kako doseči, da odrasla in zrela oseba, ki lahko odigra vlogo vodnika v učenju, ne ogrozi načela učenja prek osebne izkušnje otroka (Dewey, 2012, str. 81); kako naj se otrok prek osebne izkušnje zavilhti do zrelega in organiziranega znanja, ki obstaja v vseh šolskih disciplinah (Dewey, 1963 /1938/, str. 74); in kako naj se v to osebno izkušnjo vpeljejo zbrane izkušnje, ki jih poseduje vsaka kultura in ki pomagajo pri razumevanju sedanosti, v kateri se pridobivajo osebne življenjske izkušnje (str. 78). Resno reševanje teh problemov bi pripeljalo do opuščanja Deweyjevega koncepta aktivnosti otroka, ki je temeljni kamen njegove progresivne šole. Poglejmo na primer, kako Dewey vidi načelno rešitev problema odnosa med odraslim in otrokom v procesu učenja: »[R]ešitev tega problema zahteva dobro premišljeno filozofijo socialnih dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje individualne izkušnje.« Temelj progresivne šole je torej individualna življenjska izkušnja otroka, ta pa niti ni povsem individualna, saj jo določajo socialni dejavniki in tako ne more ostati v okvirih neposredno dane izkušnje, temveč se mora povzdigniti do strukturiranega znanja, ki ga najdemo v šolskih učnih predmetih (Ivić, Pešikan, Antić, 2003). Celotno delo *Experience and Education*, ki je samokritična in lucidna analiza tradicionalne in progresivne edukacije, prikazuje notranjo nestabilnost teorije šolskega učenja, zasnovanega na »učenju z izdelovanjem« (*learning by doing*) in »prek osebne izkušnje« (*through personal experience*), tj. teorije, ki je zasnovana na praktični aktivnosti otroka in njegovi osebni življenjski izkušnji. To pa je tudi ključni element odgovora na vprašanje, zakaj Deweyjevo pojmovanje v celoti ni moglo uspeti kljub nespornim posameznim prispevkom vseh načel njegove aktivne šole.

Da bi pojasnili koncept aktivnosti učenca v procesu učenja, na kratko pogledjmo Piagetovo teorijo otrokove aktivnosti. Piaget je velik zagovornik

idej aktivne šole in aktivnih metod, »njegova teorija psihičnega razvoja pa je najlepša himna, zapeta otroku kot aktivnemu bitju in aktivnemu dejavniku lastnega razvoja« (Ivić, Pešikan, Antić, 2003). Piaget, ki je bil dobro seznanjen s teorijami »stare aktivne šole« in njihovo praktično uporabo, v svojih analizah nakazuje nekatere osnovne slabosti teorij učenja, zasnovanih na praktično doživljeni osebni izkušnji.

Piaget v svojih analizah teorij »šole dela«, pedagogike delovanja tedanje aktivne šole, pravi: »Jasno je, da, po eni strani ročno delo samo na sebi ne vsebuje nič aktivnega, če ni spodbujeno s spontanim raziskovanjem učencev, temveč se opravlja zgolj po navodilih učitelja, po drugi strani pa je aktivnost lahko – v smislu prizadevanj, zasnovanih na zanimanju – celo pri mlajših otrocih tako aktivnost mišljenja in čisto razvojna aktivnost kakor tudi praktična in ročna aktivnost« (Piaget, 1969, str. 216–17). Piaget nakazuje dve ključni zmoti: »Prva /.../ je, da vsaka 'aktivnost' subjekta ali otroka vodi h konkretni akciji – kar velja zgolj za najbolj elementarne faze razvoja, nikakor pa ne za višje faze razvoja, v katerih je lahko kak učenec na primer popolnoma 'aktiven', tako da ponovno sam odkriva tiste resnice, ki jih mora usvojiti, pri čemer pa pri tem početju aktivnost poteka v obliki notranjega abstraktnega mišljenja.« (Piaget, 1969, 106–107). Druga zmotja je, da se aktivnost, ki se nanaša na konkretne objekte, zvede na procese opazovanja, ki dajejo zveste kopije realnosti, namesto da bi se delovanje na konkretne predmete pravzaprav razumelo kot preoblikovanje realnosti v obliki praktičnih dejavnosti in mentalnih operacij, ki vodijo k uvidevanju skritih odnosov (str. 107). Ker ima v Piagetovi teoriji mentalnega razvoja ključno mesto prehod od praktičnih k notranjim dejavnostim (tj. intelektualnim operacijam) v zgodnjem otroštvu, mu je popolnoma jasno, da zadrževanje otroka na ravni praktičnih dejavnosti in neposrednega delovanja na predmete in fizično realnost ne more biti osnova za učenje in napredovanje otrok. Zgovorna in nepozabna formulacija te Piagetove ideje, ki je hkrati tudi bistvena pomanjkljivost Deweyjeve teorije aktivnega učenja, je: namesto k *manipulaciji* (lat. *manus* – roka, tj. k rokovanju s predmeti) vodi razvoj k *mentipulaciji* (lat. *mens, mentis* – duh, tj. k »rokovanju z duhom« oz. miselni obdelavi informacij o dejanskosti).

V Piagetovi različici aktivnosti otrok pri učenju so vpeljani bistveno novi elementi: »[T]emeljno načelo aktivnih metod bi moralo iskati navdih v zgodovini znanosti in se lahko izrazi na naslednji način: **razumeti pomeni odkriti ali rekonstruirati s ponovnim odkritjem**, in to načelo je treba upoštevati, če želimo v prihodnosti oblikovati ljudi, ki bodo sposobni producirati in ustvarjati, in ne zgolj ponavljati že obstoječe.« (Piaget, 1975, str. 24–25, poudaril avtor.) Iz Piagetovega stališča izhajajo trije

zelo pomembni elementi: prvič, aktivnost je bolj kot kaj drugega dojeta kot *notranja* (mentalna) aktivnost in prehajanje skozi tiste intelektualne procese, ki jih je prešla znanost, ko je prihajala do odkritij in izumov, kar pomeni, da učenec na skrajšan način rekonstruira miselne procese, ki jih je prešla tudi znanost; drugič, objekt miselnih aktivnosti ni zgolj lastna neposredna izkušnja, ampak tudi intelektualne vsebine posameznih znanstvenih disciplin; tretjič, osnovna cilja šolskega učenja ob pomoči aktivnih metod sta dobro razumevanje tega, kar obstaja v znanosti, pa tudi usvajanje intelektualnih spretnosti, potrebnih za produktivne in ustvarjalne aktivnosti (Ivić, Pešikan, Antić, 2003).

V skladu s Piagetovim stališčem se mora otrok poleg osebne izkušnje soočiti tudi s problemi, s katerimi se je v svoji zgodovini že spoprijela znanost. Skoraj celoten korpus Piagetovih raziskav intelektualnega razvoja sestoji iz zastavljanja problemov različnih znanosti otrokom ter proučevanja vedenja otrok v takšnih situacijah. Otrokom ne prenesemo zaočrenih znanstvenih spoznanj, temveč jim zastavimo probleme. Nato jim prepustimo, da v osebni in spontanem raziskovalnem delovanju ponovno odkrijejo to, do česar je znanost že prišla. Ko govori o pogojih za uspešno reformo učenja naravoslovnih znanosti nasploh, Piaget pravi: »[P]rvi od teh pogojev je seveda uporaba aktivnih metod, katerih bistvena sestavina je spontano raziskovanje otroka in mladostnika in ki zahtevajo, da otrok vsako resnico, ki jo mora usvojiti, bodisi ponovno odkrije bodisi jo vsaj rekonstruira, ne pa, da mu je preprosto podana (v zgotovljeni obliki).« (Piaget, 1975, str. 20). V aktivnosti otrok so torej vpeljane vsebine iz znanosti, in sicer tako, da otrok pri ukvarjanju z njimi hkrati usvaja pomembne intelektualne in znanstvene postopke. Piaget je tu celo radikalen – kaj razumeti pomeni to ponovno odkriti (prehoditi pot, ki jo je do odkritja prehodila tudi sama znanost).

V takšnem pojmovanju aktivnega učenja so drugačne tudi vloge učitelja: učitelj spodbuja učenca; začne pri nekaterih problemih posameznih znanosti in ustvarja problemske situacije, ki jih bo otrok reševal sam, kar pomeni, da bo ponovno odkril, kar je v posameznih znanostih že odkrito; s tem ko učitelj otroka sooča s tistim, kar je v nasprotju z njegovim mišljenjem, mu občasno tudi nasprotuje. Bolj kakor sistem organiziranja znanja je znanost za Piageta vir posameznih izzivalnih problemov, ki sprožajo otrokovo aktivnost. To točko, točko otrokovega srečanja z organiziranimi korpusi znanstvenih vsebin, razvija sociokonstruktivistična teorija Leva Vigotskega, ki drugače pojmuje tako vlogo sistema znanja v učenju kot tudi pomen socialne interakcije in same edukacije. Šele teoriji Vigotskega uspe povsem premostiti prepad med vsakdanjimi in

znanstvenimi pojmi, šele njej tudi uspe pojasniti mehanizem, način, na katerega učencem uspe preiti z ene ravni na drugo, ter pokazati, kakšne so pomembne razvojne posledice tega, tj., da je edukacija ob filogenetski in ontogenetski tretja linija razvoja (gl. Ivić, 1992, 1996; Vigotski, 1998; Ivić, Pešikan, Antić, 2003; Pešikan, 2010).

Piagetovo razumevanje aktivnosti učenca je zelo oddaljeno od Deweyjeve šole, zasnovane na praktičnem delovanju in osebni izkušnji. Piagetova aktivni učenec in aktivno učenje sta zelo drugačna od Deweyjevih aktivnega učenca in aktivnega učenja. Oba vidita aktivnost otrok kot *individualno (osebno) spontano aktivnost*. Vendar za Deweyja ta aktivnost pomeni praktično manipulativno aktivnost, otroka pa vidi kot individualnega akterja – praktika; za Piageta pa je aktivnost v glavnem notranja mentalna aktivnost, otrok pa je individualni spontani mislec, graditelj lastnega znanja o svetu.

Zaključek

Za teorijo radi pravimo, da je velika toliko, kolikor odzivov drugih je spodbudila. Po tem kriteriju je Deweyjeva teorija prav zares velika, saj je izzvala in še vedno izziva številne, tako teoretične kot tudi praktične razprave (npr. Tanner, 1997; Ravitch, 2001; Smith, Lee, Newmann, 2001; Hansen, 2006; Kincheloe, Horn, 2007; Meier, 2007; Pring, 2007; Fairfield, 2009; Stuckart, Glanz, 2010). Tudi v nekaterih sodobnih šolah lahko najdemo številne ideje Johna Deweyja: organiziranost šole kot družbene skupnosti v malem, v kateri otroci aktivno delujejo; obstaja razvojni kurikulum, ki je izdelan glede na otrokova naravna zanimanja in sposobnosti; kurikulum ima dve dimenziji: dimenzijo otroka (aktivnosti) in dimenzijo učitelja (dejstva in generalizacije z glavnih področij znanja); poudarjen je socialni pomen učnih vsebin; otroci se učijo z aktivnim delom, manipulirajoč s predmeti; otroci so vključeni v reševanje dejanskih, preteklih in sedanjih problemov; predmeti v kurikulumu so med seboj povezani tako kakor v dejanskem življenju; učitelji skupaj načrtujejo aktivnosti za določeno temo; ena pomembnejših metod je eksperimentiranje; v razredu je majhno število otrok, da je vsak izmed njih lahko deležen pozornosti; pozornost otrok izvira iz njihovih interesov; v primeru disciplinskih težav otroka usmerijo k drugi aktivnosti z istim ciljem; mlajši otroci pričnejo dan s pregledom početja prejšnjega dne in skupaj z učiteljem načrtujejo potek dela dneva, učenci višjih razredov pa takoj začnejo delo na svojih samostojnih projektih; otroci se prosto gibljejo po učilnici in pomoč poiščejo pri drugih učencih; otroci učitelja vidijo kot nekoga, ki se skupaj z njimi ukvarja z določeno nalogo, in ne kot voditelja, ki poseduje vso

moč; otroci v šoli razvijajo navade sodelovanja in služenja lokalni skupnosti; učitelji podpirajo aspiracije otrok; šole sodelujejo s kulturnimi in izobraževalnimi institucijami v skupnosti s ciljem bogatenja kurikula in življenja otrok (Tanner, 1997).

Ti delni prispevki so pomembni za spremembe v šolskem ozračju, razumevanju poslanstva šole, odnosu med učiteljem in učencem ter naravi procesa učenja/poučevanja. Čeprav izhajajo iz drugačnih teoretskih okvirov, so številne izmed teh posameznih dimenzij skupne Deweyju in konstruktivistom. Ob tem osrednji problem Deweyjevega aktivnega učenja, njegova osrednja omejitev ostaja pojmovanje aktivnosti učenca v šolskem učenju. Deweyju z njegovim teoretskim modelom ne uspe razrešiti problema soočanja otroka z organiziranimi korpusi znanstvenih vsebin, problema prehoda od osebne izkušnje in doživljanja k ravnanju z znanstvenimi pojmi ter problema izgradnje sistema pojmov in znanja.

»Sistemske napake« navkljub pa Deweyjeva teorija izpostavlja pomen pravične, kakovostne in dostopne edukacije za vse otroke, edukacije, ki ni pomembna zgolj za razvoj posameznika, temveč tudi za razvoj celotne družbe: »To, kar si najboljši in najrazumnejši starš želi za svojega otroka, si mora družba želeti glede vseh svojih otrok. Vsak drugačen ideal je za naše šole ozek in odbijajoč in z njegovim udejanjanjem bi uničili našo demokracijo. Vse, kar je družba dosegla zase, daje s posredovanjem šole na razpolago svojim bodočim članom.« (Dewey, 2012, str. 17). Kako doseči, da bodo te želje postale del realnosti in zaželen izid edukacijske prakse, kako so ti prejšnji civilizacijski dosežki na razpolago novim generacijam, tako da s tem formativno vplivajo na njihov razvoj, pa je lucidno pojasnila teorija Leva Vigotskega.

Viri

- Cremin, L. A. (1957). »The Progressive Movement in American Education: A Perspective«. *Harvard Educational Review*, XXVII, št. 4, str. 251–270.
- Cremin, L. A. (1959). »John Dewey and the progressive–education movement, 1915–1952«. *The School Review*, št. 67 (2), str. 160–173.
- Dewey, J. (1964 /1897/). »My pedagogic creed«. V: *John Dewey on education: Selected works*. Ur. Archambault, R. D. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1937 /1900/). *Škola i društvo*. Beograd: Izdavačka knjižara Rajković [*The School and Society*]. Chicago: The University of Chicago Press].
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1963 /1938/). *Experience and Education*. New York: Collier.
- Džui, Dž. (1934 /1916/). *Pedagogika i demokratija, Uvod u foilozofiju vaspitanja (Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education)*. Beograd: Izdavačko i knjižarsko preduzeće Geca Kon A. D.
- <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>.
- Fairfield, P. (2009). *Education After Dewey*. New York in London: Continuum International Publishing Group.
- Hansen, D. T. (ur.) (2006). *John Dewey and Our Educational Prospect*. Albany: State University of New York Press.
- Ivić, I. (1992). »Teorije mentalnog razvoja i problemi ishoda obrazovanja«. *Psihologija*, št. 3–4, str. 7–35.
- Ivić, I. (1996). »A draft of a necessary curriculum theory«. V: *Towards a modern learner-centered curriculum* (zbornik). Beograd: Institute for educational research, UNESCO in UNICEF. Str. 24–47.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2* (2. izd.). Beograd: Institut za psihologiju in UNICEF.
- Kincheloe, J. L., Horn Jr., R. A. (2007). *The Praeger Handbook of Education and Psychology*, vol. 1 (6. pogl.: *John Dewey*). Westport, CT, in London: Praeger Publishers.
- Kincheloe, J. L., Horn Jr., R. A. (ur.) (2007). »John Dewey«. V: *The Praeger Handbook of Education and Psychology*, vol. 1 (6. pogl.). London: Praeger Publishers.
- Knight, G. R. (1989). *Issues and Alternatives in Educational Philosophy*. Berrien Springs, MI: Andrews University Press.
- Knight, G. R. (1989). *Issues and Alternatives in Educational Philosophy*. Berrien Springs, MI: Andrews University Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., Miller, S. (ur.) (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge in New York: Cambridge University Press.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D., Gardner, M. E., Szabo, M. (2002). *Constructivist Leader* (2. izd.). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Lambert, N. M., McCombs, B. L. (1998). *How Students Learn – Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Meier, D. (2007). »How much is learned when we're not looking: The promise of CES elementary schools«. *Horace*, št. 23 (3). www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces_res/431.
- Perkinson, H. J. (1980). *Since Socrates*. New York: Longman.
- Pešikan, A. (2010). »Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije«. *Psihološka istraživanja*, vol. 13, št. 2, str. 157–185.
- Pešikan, A. (2012, v tisku). »Standardi u obrazovanju kao način podizanja kvaliteta obrazovanja«. *Inovacije u nastavi*, vol. 25, št. 1.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pedagogie*, Pariz: Denoel.
- Piaget, J. (1975). *Ou Va l'Education*, Pariz: Denoel/Gonthier.
- Pring, R. (2007). *John Dewey: A philosopher of education for our time?* London: Continuum International Publishing Group.
- Ravitch, D. (2001). *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*. New York: Touchstone.
- Smith, J. B., Lee, V. E., Newmann, F. M. (2001). »Instruction and achievement in Chicago elementary schools«. www.ccsr.uchicago.edu/publications/pof01.pdf.
- Stuckart, D. W., Glanz, J. (2010). *Revisiting Dewey: Best Practices for Educating the Whole Child Today*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school: Lessons for today*. New York: Teachers College Press.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Zbrana dela, 2. zv. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.