

Karmen Strel

Odnos med avtopoetskostjo učencev in učitelja skozi prizmo dialoške pedagogike pri gimnazijskem pouku književnosti

Povzetek: Predstavljamo idejo dialoške pedagogike in jo povezujemo z načeli avtopoetske pedagogike, ki vzgojo opredeljuje kot simetrično komunikacijo med avtopoetskimi sistemi (učenci in učiteljem), ki so nosilci prvo-, drugo- in tretjeosebni izkušenj. Dialoško pedagogiko konkretnije obravnavamo na primeru gimnazijskega pouka književnosti pri slovenščini, saj bralni dogodki v okviru tega splošnega predmeta, ki ga dijaki obiskujejo vsa štiri leta šolanja, odpirajo prav posebno priložnost za posameznikovo dialoško srečevanje z lastnim(i) in tujimi življenjskimi svetovi. Na podlagi analize trenutne zasnove gimnazijskega pouka književnosti ugotavljamo, da komunikacijski model pouka in kompetenčni pristop, pri katerem je še posebej poudarjen razvoj literarne zmožnosti, omogočata izražanje tako prvoosebne kot drugo- in tretjeosebne izkušnje. Sistemski književnodidaktični pristop, ki je na slovenskih gimnazijah vgrajen v kompetenčnega, pa zaradi poudarjanja tretjeosebne izkušnje predstavlja kritično točko, in sicer zlasti takrat, ko v praksi vodi do težnje po prevladi in reproduciranju tretjeosebne izkušnje. S tem se namreč odpravlja dialoški odnos med avtopoetskostjo učencev, ki se realizira v prvoosebni izkušnji stika z literaturo, in avtopoetskostjo učitelja, ki posreduje svoje, a z vidika učencev drugoosebne bralne izkušnje. Na podlagi teoretičnega pregleda in opravljene fenomenološke raziskave, s katero smo poglobili razumevanje obravnavane tematike, izpostavljamo težnjo po ustvarjanju širšega prostora za izražanje poglobljenih prvo- in drugoosebni izkušenj.

Ključne besede: dialoška pedagogika, avtopoetska pedagogika, simetrična komunikacija, avtopoeza, gimnazijski pouk književnosti, literarne izkušnje

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Uvod

Eno od kritičnih točk sodobnega šolskega prostora predstavlja težnja po objektivizaciji in univerzalizaciji učnih dosežkov. Recalcati denimo zapiše, da je šola v sodobnem času vse bolj »izpitarna«, pri čemer v šolskem prostoru »ocenjevalska strast vsiljuje za vse enako skeniranje učnih uspehov, razosebljujoče, vse poenostavljajoče v merljivo in količinsko opredeljivo« (Recalcati 2024, str. 104–105). V slovenskem prostoru na temno plat težnje po objektivni merljivosti in standardiziranosti opozarja tudi Medveš. Izpostavlja, da tovrstna usmerjenost šolskega sistema ne vpliva le na vsebinsko konceptualizacijo znanja, pri kateri postanejo pomembni le atomi znanja, ki jih je mogoče eksaktno meriti, temveč vodi tudi v pomanjkanje priložnosti za vključevanje subjektivnih (doživljajskih) komponent udeležencev šolskega prostora ter strokovne avtonomije učitelja in šole (Medveš 2023). Tako Recalcati kot Medveš pozivata k ustvarjanju takega šolskega prostora, ki ne bi (le) reproduciral, temveč tudi oz. predvsem navduševal subjektivnost posameznikov za trajno čudenje in izumljanje (Medveš 2023; Recalcati 2024, str. 111). Da kvantificirana merila uspešnosti, kot so zbiranje točk in agresivna tekmovalnost, izključevanje, izpraznjene standardizacije izobraževalnih procesov, instrumentalizacija znanja ipd., ne bi smela krčiti prostora za posameznikovo avtonomijo in kreativnost, opozarjajo tudi sodelujoči na posvetu *Kakšno šolo v prelomnih časih?* (Priporočila ... 2023, str. 1). Tudi Biesta (2022, 2016 itn.) na več mestih piše, da sodobni šolski sistem s poudarjanjem kvalifikacijske dimenzije daje prednost predvsem pridobivanju kanona znanja in spretnosti, s poudarjanjem socializacijske dimenzije pa ohranjanju posameznika v obstoječih družbenih ureditvah. Pri tem, kot dodaja Biesta (2019, str. 56–58), umanjka prostor subjektivizacije, ki bi posamezniku omogočal izražati, preizpraševati ter (pre)oblikovati lastne želje, da bi skladno z njimi oblikoval življenjski slog, zaželen za njegovo življenje in življenje, ki ga živi z drugimi. Predlagateljice in podpisniki odprtega pisma ob nastajanju slovenskega nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za naslednje desetletje prav tako izpostavljajo (pre)okupiranost šole s storilnostno naravnostjo in zbiranjem točk ter pozivajo k večjemu poudarjanju socialno-emocionalnega vidika »v vseh njegovih razsežnostih – od učenja sobivanja,

sodelovanja, solidarnosti in empatije do upoštevanja dejstva, da smo si različni, a je naša naloga, da živimo v skupnem družbenem okolju na način, da bo življenje za vse člane in članice družbe čim bolj dostojno in kakovostno» (Mikuš Kos idr. 2023).

V prispevku si zastavljamo vprašanje, kako v šolskem prostoru odpirati priložnosti tako za izražanje posameznikove subjektivnosti kot tudi za posameznikovo soočanje z družbenim okoljem, da bi lahko upoštevali, da smo si različni – in to tudi spoštovali –, hkrati pa si prizadevali za življenje v skupnem okolju na način, da bi bilo življenje za vse člane čim bolj kakovostno in dostojno.

Za doseganje tovrstnih ciljev je pomembno razmisliti o medsebojnih odnosih učiteljev in učencev v pedagoškem procesu. V prispevku bo razmislek o medsebojnih odnosih prikazan skozi prizmo dialoške pedagogike, ki ponuja teoretsko podlago tako za izražanje posameznikove subjektivnosti kot za dialog posameznikove subjektivnosti s subjektivnostmi drugih.

Ob poudarku pomena dialoške izhajamo iz misli Medveša, ki enega od ključnih področij razvoja sodobne šole na Slovenskem vidi prav v razvijanju pedagoških strategij komunikacijskega delovanja (Medveš 2018, str. 4), pri čemer sam govori celo o vzpostavitvi nove pedagoške paradigme, ki jo opredeljuje s terminom komunikacijska pedagogika (prav tam, str. 8). Dialoško pedagogiko razumemo kot sopomenko komunikacijske pedagogike, kot jo opredeljuje Medveš, a smo se zaradi sklicev na tuje avtorje, ki uporabljajo izraz dialoška pedagogika, odločili za slednjega. Komunikacijo v našem primeru namreč dojemamo kot nadpomenko dialogu, saj poleg simetrične komunikacije oz. dialoga zajema tudi monolog oz. nesimetrično komunikacijo. Pri tem je pomembno omeniti, da Medveš komunikacijsko pedagogiko opredeljuje v smislu simetrične oz. dialoške komunikacije, s čimer se načela komunikacijske pedagogike približajo dialoški pedagogiki.

Prispevek predstavlja idejo dialoške pedagogike in znotraj nje podrobneje obravnava odnos med učiteljem in učenci. Dialoško pedagogiko konkretnje obravnavamo na primeru gimnazijskega pouka književnosti pri slovenščini, saj ta splošni predmet, ki ga vsi dijaki obiskujejo vsa štiri leta šolanja, odpira prav posebno priložnost za posameznikovo dialoško srečevanje z lastnim(i) in tujimi življenjskimi svetovi. Da bi poglobili razumevanje področja, predstavljamo kvalitativno fenomenološko raziskavo ter na podlagi teoretičnega in empiričnega dela premišljamo o nadaljnjem razvoju dialoške pedagogike znotraj gimnazijskega pouka književnosti.

Dialog in dialoška pedagogika

Dialog je komunikacijska dejavnost, ki je usmerjena v odkrivanje in novo razumevanje, kar naj bi vodilo k popolnejšemu razumevanju sveta – sebe in drugega (Burbules 1993, str. 8). Pojavi se takrat, »ko večglasni zbor glasov nenadoma sestavi akord« (Sidorkin 1999, str. 30). Sidorkin se pri ideji akordičnosti sklicuje na Bahtinovo idejo polifoničnosti (Bahtin 2007). Skladno z njo se namreč resnica razkrije na točki stika med različnimi zavestmi, ko posameznik hkrati sliši in razume več glasov, pri čemer se tem glasovom pridruži tudi posameznikov lastni

glas – in ustvari se nekaj podobnega kot polifonija, akord. Pri tem polifonične, akordične resnice ne gre zamenjevati z navadno kakofonijo. V polifonični resnici morajo namreč glasovi naslavljati drug drugega, pri čemer se mora vsak posamezni glas nanašati na resnična, ne pa na namišljena stališča drugega (Sidorkin 1999, str. 23).

V dialogu posameznik samostojno razmišlja, se odloča, izraža svojo osebnost in poglede, hkrati pa se tega ne drži brezpogojno, temveč je kot odnosni posameznik pripravljen poslušati drugega, tako da pomen njegovega stališča tudi razume in je na tej podlagi svoje stališče – če za to obstaja dober razlog – zmožen tudi spreminjati (Burbules 1993, str. 19–21) ter v primerih, ko je to mogoče, sprejemati tudi konsenz (Medveš 2018, str. 13).

Dialoški pristop je temelj dialoške pedagogike, ki jo je, kot navaja Matusov, začel razvijati že Sokrat. V svojih dialogih je Sokrat s postavljanjem vprašanj, z uporabo namišljenih poskusov in hipotez ter preizpraševanjem kontradiktornosti v razmišljanju svojih učencev želel aktivirati in transformirati njihovo predhodno znanje (Matusov 2009, str. 19–20). Pri tem je izpostavljal, da tu ne gre za enosmeren proces, temveč za diadno izmenjavo, kjer niso preizpraševana le subjektivna pojmovanja učenca, temveč tudi učitelja (prav tam, str. 5).

Koncept dialoške pedagogike poudarja, da sta tako zavest učitelja kot učenca vzeti z enako resnostjo. V dialoški pedagogiki imamo tako v mislih dialoški raziskovalni postopek, kjer udeleženci z raznolikih zornih kotov preizprašujejo pojmovanja drug drugega. Pri tem učitelji sprostijo svojo kontrolo nad vnaprej postavljenim seznamom možnosti za doseg končnega cilja in začnejo skupaj z učenci iskati različne možnosti v različnih kontekstih (prav tam, str. 34–38). Da bi učitelj lahko poučeval dialoško, mora vzpostaviti osebno epistemološko negotovost glede poučevane snovi (prav tam, str. 90).

Pri tem ne želimo zapasti v promocijo ideje učitelja kot nevednega subjekta pedagoškega procesa, saj dialoška pedagogika predpostavlja nehierarhično postavljanje zavesti, ne pa nehierarhičnega védenja. Učitelj vsekakor ima védenje, povezano s predmetnim področjem, ki ga poučuje, in nehierarhično postavljena zavest mu tega ne odvzema. Učitelj je, kot poudarja Matusov, tisti, ki skladno z lastno zavestjo oblikuje provokacije, katerih namen je presenetiti učence in pri njih sprožiti vprašanja ter jih s tem vključiti v skupnost, v kateri kroži znanje (prav tam, str. 91). A hkrati je učitelj tudi tisti, ki ves čas do tega védenja goji epistemološko negotovost in odpira prostor za to, da tudi učenci s svojo zavestjo preizprašujejo njegovo zavest o področju raziskovanja. Pristen dialog preprosto preneha obstajati v trenutku, ko udeleženci (učenci in učitelji) nečesa ne morejo izpodbijati ali preverjati (prav tam, str. 86–87).

Simetrična komunikacija avtopoetskih sistemov

Dialoško pedagogiko lahko povežemo z načeli avtopoetske pedagogike, ki vzgojo opredeljuje kot simetrično komunikacijo vsaj dveh avtopoetskih sistemov prek izmenjave prvo-, drugo- in tretjeosebne izkušnje.

Medveš razlaga, da je interakcija temeljna ontološka kategorija, saj smo kot posamezniki nenehno v interakciji s svetom (Medveš 2020, str. 42–43). Pri tem s sklicevanjem na Maturano in Varelo opozarja, da je ta interakcija lahko konstruktivna, in sicer takrat, ko komunikacija poteka na ravni vedenjske usklajenosti oz. simetričnosti, lahko pa negativna, kadar te simetričnosti ni (Maturana in Varela v prav tam, str. 43). Kot enega izmed idealov šolskega prostora tako vidi komunikacijo kot simetričen odnos (zavesti) in v tem smislu govori o komunikacijski pedagogiki (Medveš 2020, str. 43–44). Z drugimi besedami bi lahko ta ideal opredelili kot dialog, ki s spodbujanjem odnosnosti spodbuja akordičnost, ne pa monolog, ki pripelje do utišanja vsega, kar se ne sklada s prevladujočo idejo, ali pa do kakofonije, v kateri različni monološki diskurzi sicer soobstajajo, a niso v odnosu drug z drugim (gl. Sidorkin 1999, str. 21–31).

Simetrična komunikacija predpostavlja idejo posameznikovega avtopoetskega razvoja. Gre za predpostavko, da se vsako živo bitje na podlagi perturbacij oz. motenj (teh ne dojemamo nujno s slabšalnim prizvokom), ki se po besedah Medveša pretvorijo v notranja vznburjenja, nenehno na svojevrsten način organizira in s tem razvija lastne načine bivanja (Maturana in Varela 1980, str. 78–81; gl. tudi Medveš 2020, str. 39–42; Stritih in Možina 1992, str. 22–25). Medveš razlaga, da omenjeni koncept na področje pedagogike prinaša zavedanje, da zavest posameznika ni kopija zunanjega sveta oz. okolice ter namena vzgojitelja. Ko posameznik namreč sprejme dražljaj iz okolja, bo tega pri sebi izoblikoval skladno s svojo strukturo zavesti, ki je »kompleksna in se vselej vzpostavlja kot celota mišljenja, čustvovanja, hotenja, vrednotenja, imaginacije, motivacije in nenazadnje celote bivanjskih izkušenj« (Medveš 2020, str. 39–40).

Da bi se lahko odprl prostor za simetrično komunikacijo avtopoetskih sistemov, pa je, kot poudarja Kroflič, zahtevano, da učitelj učenca dojema kot bogato bitje, ki je zmožno samostojnega doživljanja in reflektiranja. V nasprotnem primeru – ko učitelj učenca vidi kot divje ali ranljivo bitje, ki ga mora učitelj voditi in učlovečiti, za to pa mora učenec ponotranjiti informacije, ki mu jih posreduje učitelj – namreč pride do nesimetrične komunikacije (Kroflič 2020, str. 190; Kroflič 2022, str. 33), ki jo opredeljujemo kot monološko. Če želimo zares govoriti o odnosu simetričnih zavesti, pa naj opozorimo tudi na to, da mora učitelj tudi sam sebe dojemati kot bogato bitje, zmožno samostojnih doživljanj in reflektiranja.

Soočanje prvo-, drugo- in tretjeosebni izkušenj

Da bi dialoška oz. simetrična komunikacija lahko stekla, je pomembno, da se učencem omogoči samostojno in neposredno spoznavanje s primarnimi viri, ki so predmet raziskovanja, s čimer učenec pridobi prvoosebno izkušnjo. Ker dialoška pedagogika govori o pomenu soočanja posameznikove zavesti z zavestjo drugih posameznikov, se mora v šolskem prostoru skladno z obravnavanim pristopom spodbujati tudi prezentacija izkušenj drugih udeležencev pedagoškega procesa (Kroflič 2022, str. 22; Medveš v Kuralt 2021), kamor pod terminom drugoosebna izkušnja štejemo tako prezentacijo izkušenj drugih učencev kakor tudi učitelja.

Pri tem je, kot razlaga Medveš, pomembno, da učitelj spodbuja izražanje vseh, ne le intelektualno sposobnejših učencev (Medveš 2018, str. 13). Tako kot v tem primeru stopamo v dialog s preostalimi neposrednimi udeleženci tradicije, pa moramo, kot še opozarjata Medveš in Kroflič, tovrsten dialog poglobiti tudi z udeleženci tradicije, ki so v pedagoški proces vključeni posredno. S tem imamo v mislih srečanje s tretjeosebno izkušnjo, pri kateri gre za (učiteljevo) prezentacijo racionalnih znanstvenih izkušenj (Kroflič 2022, str. 22; Medveš v Kuralt 2021), pri čemer bi lahko govorili o znanju, ki so ga v preteklosti in sedanjosti posredovali strokovnjaki specializiranih področij, ki se dotikajo obravnavane tematike.

Bistvo dialoške pedagogike lahko skladno s tem vidimo v izražanju prvoosebne izkušnje, ki so zato, da prvoosebna izkušnja ne bi bila le iracionalno subjektivno doživljanje, ki vključuje številne predsodbe in predsodke (Medveš 2022, str. 100), perturbirane z drugo- in tretjeosebnimi izkušnjami.

Pri tem je pomembna vloga učitelja, saj mora ta odpirati prostor za doživljanje in izražanje prvoosebne izkušnje učencev (ki drug drugemu že predstavljajo drugoosebne izkušnje), nato pa med izraženimi izkušnjami voditi dialog, v katerem je učitelj tudi sam nosilec drugo- in tretjeosebne izkušnje. Če se sklicujemo na Recalcitja, je pomembno, da učitelj dijake (skozi tretjeosebno izkušnjo) spravi v komunikacijo s tistim, kar je bilo na nekem področju že videno, spoznano in ustvarjeno, da pa hkrati (skozi drugoosebno izkušnjo – ki za učitelja pravzaprav pomeni njegovo prvoosebno izkušnjo) te predmete znanja spravi v »živo, erotično, gibljivo, dihaajoče«. Ne gre torej za golo prenašanje znanja, temveč za to, da učitelj pokaže, da se lahko do tega znanja tudi sam vedno znova opredeljuje, si zastavlja vprašanja brez vnaprejšnjih odgovorov, se ob njih spotika ter tako hkrati pokaže na pomen samostojnega razmisleka in potrebo po raziskovanju (Recalciti 2024, str. 114–147).

Dialoška pedagogika pri obravnavi literarnega besedila

Literarna besedila so skladno s hermenevitičnim razmislekom Gadamerja interpretacije, ki nastanejo na podlagi posameznikovega stika oz. dialoga z zgodovinskim svetom. Če je skladno z definicijo, ki jo v ospredje postavi Zimmermann, interpretacija »način urejanja drobcev naših vtisov v skladno predstavitev«, je literarno delo smiselna celota, zajeta iz drobcev življenja z avtorjeve perspektive (Zimmermann 2015, str. 67). Vsako besedilo je tako odgovor na določena vprašanja iz zakladnice spoznanj, pridobljenih skozi predhodne generacije, ki pa poraja nova vprašanja, ki spet zahtevajo nove odgovore (prav tam, str. 57).

Pri branju literature se zgodi srečanje domačega in tujega. Besedilo pred nas postavlja svet, ki je drugačen od našega, kljub temu pa vanj vnašamo tudi veliko domačega, saj besedilo prebiramo skozi prizmo predhodno določenih in pogosto nezavednih predpostavk o temi, ki nas zanima (prav tam, str. 61–63). Z lastnim svetom oz. zavestjo vstopamo v literarno delo in zapolnjujemo t. i. prazna mesta ter na ta način ne zgolj racionalno, temveč tudi čustveno, avtonomno preigravamo fiktivne situacije (Virk 2019, str. 70–71). Gadamer tako trdi, da vsako razumevanje

besedila zahteva, da ga povlečemo v lastno simbolno mrežo, ki pa je pri vsakem posamezniku drugačna, saj se vsakdo sooča z drugačnimi življenjskimi okoliščinami. To vodi do tega, da je tudi vsaka interpretacija deloma drugačna (Gadamer 2001, str. 310; gl. tudi Zimmermann 2015, str. 64–65).

Na podlagi povedanega spoznavamo, da doživeti stik z literaturo tako že v samem izhodišču odpira vrata dialoški pedagogiki. Ko pouk književnosti povežemo z idejo dialoške pedagogike, ki zajema simetrično komunikacijo avtopoetskih sistemov s prvo-, drugo- in tretjeosebno izkušnjo, lahko vzpostavimo osnovni model dialoške pedagogike pri pouku književnosti.

Za obravnavo literature po načelih dialoške pedagogike je tako pomembno, da učenec skozi prvoosebno izkušnjo s književnostjo stopi v stik (bodisi tako, da jo prebira sam, bodisi prisluhne branju koga drugega) in nato to umetniško delo tudi samostojno interpretira. Pod prvoosebno izkušnjo lahko torej štejemo tako prvoosebni stik z literarnim delom kot tudi izražanje doživljanj, razumevanj/interpretacij in vrednotenj. Posameznik mora biti pri tem soočen tudi s prvoosebnimi izkušnjami (doživljanji, razumevanji/interpretacijami in vrednotenji) drugih učencev, udeležencev bralnega dogodka, ki zanj predstavljajo drugoosebno izkušnjo. Poleg drugoosebnih izkušenj učencev veliko vlogo igra tudi učitelj, ki je nosilec tako drugo- kot tretjeosebnih izkušenj. Kot smo že omenili, je pri tem pomembno, da se učitelj ves čas jasno preizprašuje tako o svoji prvoosebni (za učence drugoosebni) kot tretjeosebni izkušnji, ki ju kot enakovreden udeleženec prinaša v bralni dogodek, in da prostor za preizpraševanje ponuja tudi učencem.

Sodobni gimnazijski pouk književnosti

V nadaljevanju prispevka bomo preverili, kakšne so možnosti za uresničevanje dialoške pedagogike oz. simetrične komunikacije avtopoetskih sistemov skozi prvo-, drugo- in tretjoosebno izkušnjo v konceptu sodobnega gimnazijskega pouka književnosti na Slovenskem.

Komunikacijski model pouka

Saksida ugotavlja, da so bili v okviru tradicionalnega pouka književnosti učenci z literarnimi besedili seznanjeni tako, da so sprejemali razlage, ki niso bile njihove (Saksida 2006, str. 46). M. Kordigel Aberšek pojasnjuje, da je tovrstni pouk književnosti temeljil na posredovanju učiteljeve interpretacije, saj naj bi skladno z logiko, ki je stala v ozadju, po tej poti učenci spoznali, da je njihovo razumevanje še nezadostno razvito. Šele na podlagi zgleda, ki ga je postavil učitelj, naj bi bili učenci nekoč v prihodnosti tudi sami ob srečanjih z literarnimi besedili zmožni sestavljati ne zgolj spontane, temveč tudi refleksivne pomene (Kordigel Aberšek 1999, str. 152–153). Z uvedbo komunikacijskega modela pouka pa je bila vloga učenca (in tudi učitelja, op. K. S.) spremenjena (Saksida 2006, str. 46).

Komunikacijski model pouka izhaja iz temeljnega sporočila recepcijske estetike, ki govori o tem, da pravi pomen nekega literarnega besedila ne obstaja. Pomena literarnega dela torej ne gre iskati z vprašanjem, kaj je avtor s tem delom povedal/želel povedati, temveč je pomen besedila vedno znova treba razumeti kot produkt vzajemnega delovanja besedila in bralčeve recepcije tega besedila (Iser 2001; Jauss 1998; gl. tudi Kordigel Aberšek 1999, str. 151). A. Špacapan v sklopu komunikacijskega modela pouka književnosti tako poudarja pomen dejanske trimerne komunikacije med učencem, učiteljem in literaturo, pri čemer nobeden od elementov ni v prednostnem položaju (Špacapan 2022, str. 41). Na tem mestu ne gre za to, da bi komunikacijski model pouka književnosti zagovarjal zgolj spontane učenčeve reakcije. Saksida tako opozarja, da izhodišče za sodobni pouk književnosti sicer res ponujajo učenčevi subjektivni in spontani odzivi na besedilo, ki pa v nadaljevanju nujno postanejo podlaga za nadaljnje pogovore o prezrtih prvinah besedila, ki ponujajo globlje razumevanje (Saksida 2006, str. 47).

Na podlagi prikazanega ugotavljamo, da model sodobnega gimnazijskega pouka književnosti pri slovenščini odpira možnosti za dialoško pedagogiko, ki predpostavlja simetričen odnos zavesti učitelja in učencev.

Kompetenčni model s poudarjenim vplivom sistemske književnodidaktične paradigme

A. Žbogar razlaga, da pouk književnosti na Slovenskem danes izhaja iz kompetenčnega pristopa, v katerega pa zlasti gimnazijski pouk književnosti vgrajuje tudi sistemski pristop.

Kompetenčni pristop poudarja razvoj kompetenc/zmožnosti, pri čemer je pri pouku književnosti v ospredju zmožnost analize literarnega dela, ki je izpeljana iz doživljajskega branja. To pomeni, da se prvotno doživljajsko branje nadgrajuje z (meta)kognitivno-kritičnim branjem (Žbogar 2021, str. 71). Eden izmed ključnih ciljev pouka književnosti na gimnaziji je tako razvoj visoke literarne zmožnosti oz. kompetence (Zajc 2023, str. 30). A. Žbogar pravi, da je posameznik, ki ima visoko razvito literarno zmožnost, zmožen: do literature imeti pozitiven odnos; doživljati prebrano; se na prebrano empatično odzivati; prebrano interpretirati na podlagi literarnega znanja; uporabljati književno znanje; vrednotiti in kritično reflektirati; upovedovati svoje misli, čustva, mnenja in refleksije o prebranem; sprejemati in reflektirati tuje misli, čustva, mnenja in refleksije o prebranem in literarnim delom priznavati fiktivnost (Žbogar 2019, str. 74).

Sistemski pristop se v kompetenčnega vključuje s tem, ko se (še posebej v gimnazijskih programih) spodbuja sistematično in sistemsko razvijanje književnega znanja (od posameznosti k razvejenemu literarnemu sistemu). Če slovenski učni načrt primerjamo z evropskimi trendi, ta sicer še vedno sledi kompetenčnemu pristopu, ki je bil začrtan v evropski direktivi leta 2006, a se, kot ugotavlja A. Žbogar, z večjim osmišljanjem znanja literarne vede v večji meri obrača k sistemskemu pristopu (Žbogar 2015, str. 119–121).

Gimnazijski program na Slovenskem torej pri pouku književnosti v sklopu slovenščine s kompetenčnim modelom razvija literarno kompetenco, pri čemer pa s poudarjenim sistemskim pristopom še posebej izpostavlja književno znanje, v katerem prepoznavamo tretjeosebno izkušnjo. Kroflič (2022, str. 31) izpostavlja, da književno znanje (tretjeosebna izkušnja) omogoča poglobitev prvoosebne izkušnje, s čimer lahko osvetlimo vlogo literarnovednega znanja, ki ga poudari sistemski pristop. Hkrati pa skozi prizmo dialoške pedagogike opozarjamo na problematiko, do katere pride v primerih, ko tretjeosebna izkušnja ne predstavlja poglobitve soočenja prvo- in drugoosebne, temveč stopi v ospredje s tem, ko učitelj podaja tretjeosebno analizo, ki jo nato učenci le reproducirajo. S tem sta onemogočeni vlogi učenca in učitelja, da bi v dialogu prikazala in poglobljala svoje izkušnje ob branju literature.

Problematika reproduciranja drugo- in tretjeosebnih izkušenj

Problematika, vezana na (pre)velik poudarek sistemskega pristopa, ki ruši simetrično komunikacijo med učiteljem in učenci, je bila v zadnjih letih tako v splošnem šolskem prostoru kot tudi pri gimnazijskem pouku književnosti večkrat izpostavljena.

Medveš tako v intervjuju iz leta 2021 navaja, da »šola poučuje samo tretjeosebno izkušnjo«, da posreduje zgolj znanstvene ugotovitve in formule, medtem ko prostora za učenčevo prvoosebno izkušnjo, pri kateri bi učenci na podlagi samostojnega razmisleka tudi sami znali postavljati hipoteze, jih preverjati in na tej podlagi ustvarjati sintezne ugotovitve, (skorajda) ni (Medveš v Kuralt 2021). Tudi A. Špacapan dodaja, da se pouk v naši šoli še vedno nemalokrat dojema na način, da je učitelj tisti, ki mora učencu ponuditi znanje, ki ga narekujejo učni načrti, učenec (dijak) pa je tisti, ki mora to znanje sprejeti in ga izkazati, s čimer je omogočeno njegovo napredovanje (Špacapan 2022, str. 58–59).

B. Krakar Vogel na primeru pouka književnosti denimo opozarja, da do branja pri pouku prepogosto ne pride, saj učitelji obravnave posvečajo zgolj razlaganju (Krakar Vogel 2020, str. 86). Problematiko, vezano konkretno na gimnazijski pouk književnosti, zgovorno opisuje komentar enega izmed nekdanjih dijakov, ki je na maturi iz slovenščine prejel osem točk (torej najvišje možno število točk).

»Namesto da bi matura spodbujala ter iz dijakov izvabljala kar najizvirnejše, najkreativnejše izdelke, v katerih bi lahko dejansko pokazali, da literaturo razumejo in dojemajo tako, kot v resnici je, svojevrstno za vsakega bralca posebej, od njih zahteva vnaprej naučena videnja in razmišljanja o besedilih in kreativnost nekaterih celo kaznuje z nižjimi rezultati.« (Študent 2. letnika v Saksida 2017, str. 204)

V ozadju tovrstnih opazanj, ki nakazujejo na reproduktivno težnjo pouka, stoji logika tradicionalnih hierarhičnih položajev učitelja in učenca (Kroflič 2020, str. 185), ki v veliki meri omejuje vznik dialoškega momenta. Nikakor sicer ne moremo trditi, da drugo- in tretjeosebna izkušnja ne predstavljata perturbacije, ki bi sprožila notranji (!) dialog s posameznikovo zavestjo, je pa ob tem možnosti za

kritično refleksijo in informirano spremembo zavesti ob dialogu prvo-, drugo- in tretjeosebne izkušnje bistveno manj ali pa jih sploh ni.

Namen raziskave in metodologija

Da bi pridobili dodaten vpogled v odnose med učiteljem in dijaki pri pouku književnosti, s tem pa tudi v sam fenomen dialoške pedagogike v sodobnem šolskem prostoru, smo zasnovali kvalitativno raziskavo. V raziskavi nas je zanimalo, kako srednješolski učitelji slovenščine pri pouku književnosti pojmujejo dialog med prvo-, drugo- in tretjeosebno izkušnjo. Pozornost smo posvetili predvsem pojmovanju vloge učitelja in dijaka v tem procesu. Zanimalo nas je, kakšen je pogled učiteljev na dijake in kako učitelji pojmujejo svoj odnos z dijaki ter odnos med dijaki pri obravnavi literarnih del.

Izvedli smo fenomenološko raziskavo, saj so nas zanimala doživljanja posameznikov – učiteljev – ter njihova živa izkustva (Kordeš 2008, str. 10). Na ta način smo skušali pridobiti prvoosebne vpoglede v raziskovani fenomen, ki nam lahko odprejo nove perspektive (Friesen 2023, str. 139) in ponudijo alternativne oz. predhodno nepredvidene interpretacije fenomena (Gallagher in Zahavi 2020, str. 46).

Proučevane enote raziskovanja smo izbrali namensko (Merriam in Tisdell 2016, str. 97). Vključili smo pet učiteljev slovenščine na slovenskih (splošnih, strokovnih) gimnazijah, ki jih je ustanovila država. Da bi razširili in poglobili razumevanje področja, smo izbrali tudi tri učitelje, ki poučujejo v gimnazijskih programih, ki se razlikujejo od programa gimnazij, ki jih je ustanovila država; in sicer učitelja slovenščine na waldorfski gimnaziji, učiteljico slovenščine v programu mednarodne mature in učitelja slovenščine na katoliški klasični gimnaziji. Zaradi varovanja osebnih podatkov imena intervjuvancev in preostali osebni podatki niso navedeni.

Podatki so bili zbrani v polstrukturiranih intervjujih (Vogrinc 2008, str. 100), ki smo jih junija in julija 2023 po predhodnem dogovoru z izbranimi učitelji slovenščine na gimnazijah izvedli prek videokonference. Zaradi lažje obdelave podatkov so bili intervjuji posneti. Intervjuvanci so bili pred intervjuvanjem seznanjeni z nameni raziskave, snemanjem intervjujev in anonimizacijo rezultatov raziskave. Svoje soglašanje z naštetim so pred opravljanjem intervjujev podali v pisni obliki. Pridobljeni podatki so bili obdelani s kvalitativno vsebinsko analizo, in sicer s postopki kodiranja (Creswell 2007, str. 330), pri čemer smo uporabili induktivni pristop (HesseBiber in Leavy v Vogrinc 2008, str. 63), ter s kasnejšim oblikovanjem nadrednih kategorij (Creswell 2007, str. 300).

Predstavitev rezultatov¹

Najprej bomo predstavili pogled učiteljev na dijake, nato pa se bomo posvetili pojmovanju vlog učitelja in dijakov, kot so jih opisali učitelji izbranih gimnazij.

Črka P označuje učitelje slovenščine na (splošnih ali strokovnih) gimnazijah, ki jih je ustanovila država, črka K učitelja slovenščine na katoliški klasični gimnaziji, M učiteljico v programu mednarodne mature, črka W pa učitelja slovenščine na waldorfski gimnaziji.

Učiteljev pogled na dijake

Učitelji so v kar nekaj izjavah izpostavili *pogled na otroka kot na divje ali ranljivo bitje*, ki še ni zmožno samostojnih razmislekov ob literarnem besedilu.

Učitelj K2 tako v intervjuju pove, da »mladi [...] ne razmišljajo še samostojno, zrelo« in da pri dijakih včasih naleti na »tak plehek odziv [...] površinskost«. Učitelj P5 navaja, da »otroci vendarle še niso docela razvite osebnosti«, učiteljica P1 pa, da pri dijakih opaža, da so v svojem razmišljanju »nekako lenobni [...]. Ne upajo razviti [...] razširiti svoje misli.« Učiteljica M7 omenja, da so njeni dijaki – čeprav uči »na šoli, ki velja za zelo dobro šolo« – vse manj motivirani. Učiteljica P6 pove, da njeni dijaki »slovenščine ne marajo«. Pri tem poudari, da so »neka posebna populacija fantje [...] tega nivoja. Oni, ta pridni fantje, so v splošnih gimnazijah.«

V nekaterih izjavah učitelji izbranih gimnazij dijake prepoznavajo tudi kot posameznike, ki so zmožni samostojnih subjektivnih odzivov, v čemer lahko zaznamo *podobo otroka kot bogatega bitja*.

Učiteljica M7 je dejala, da so v resnici »ti otroci [...] razgledani«, da pa jim je treba dati »prostor, da pokažejo, da kaj vejo, da kaj znajo«. Učitelj P5 meni, da smo s pavšalnimi ocenami o lenobnosti »do dijakov krivični« in da bi si upal »celo reči, da če je tako, da je to bolj problem pri učitelju«. Na zmožnost samostojnega razmisleka pri dijakih (skozi primer domače naloge ob obravnavi Hamleta) pokaže tudi učitelj K2, ki pravi, da so ob tem, ko so dijaki samostojno pisali o dilemah, ki jih imajo, »zanimive stvari prišle«. Učitelj P5 pravi, da verjame, da so dijaki »kljub temu da še odrasčajo [...], še vedno dovolj dojemljivi, da književnost sprejemajo in da se je mogoče z njimi o teh vprašanjih pogovarjati«. Čeprav je učiteljica P6 v intervjuju večkrat navajala, da so njeni dijaki slovenščini nenaklonjeni in da so lenobni, pa je poudarila podobo dijakov kot bogatih bitij na drugih področjih: »Izvrstni so, če rabimo kakšne zadeve z računalnikom.«

Učitelja K2 in P5 sta še posebej poudarila svoj *pogled na učno šibkejšo dijake*, ki sta jih dojemala predvsem kot ranljiva bitja. Učitelj K2 učno šibkejšo dijake opredeli kot »težak vagon, ki bremza«, zaradi česar se ne more »primerno posvečati tistim solidnim ali odličnim«, saj mora »več fokusa dati tem, ki komaj zvožijo, in se z njimi več ukvarjati«. Učitelj P5 pa pravi, da je pri tistih, ki so »šibkejši, z učnimi

¹ Na podlagi gradiva magistrske naloge *Učiteljeva pojmovanja vzgojne dimenzije književnosti pri pouku slovenščine v gimnaziji* (Strel 2023).

težavami, s kakšnimi posebnimi potrebami, lastnega odziva in lastne iniciative bistveno manj, kar je pa seveda logično», in da je v tem primeru »učitelj tisti, ki pomaga«.

Vloga učitelja (in dijaka)

Podajanje tretjeosebne izkušnje

Učiteljica P4 daje velik pomen organiziranemu poučevanju, pri čemer svojo nalogo vidi v tem, da učencem snov »dobro podam in razložim«. To izraža z naslednjimi besedami: *»Vidim pač, da moraš velikokrat kar narekovati [...], zato ker sicer kar nič ne napišejo, kar gledajo te debelo. [...] Jaz sem se tudi tako navadila, da na koncu, ko vse pregledamo, [...] narekujem. Ker jaz hočem, da oni točno vejo, kaj se morajo naučiti.«* Učiteljica P6 tovrsten pogled še nekoliko stopnjuje in pove, da svojo vlogo vidi v tem, da dijake spravi v kalup za uspešno opravljanje mature: *»Meni velikokrat dajo tako, da prvi, drugi letnik kakšna druga uči, pol jih je pa treba za maturo pripraviti, to je pa treba zdaj red pa strogost pa disciplino. Pol pa jaz to dobim (velikokrat tudi v četrtem letniku) in imam precej dela, da jih [...] v ta kalup spravim.«* Nadaljuje: *»Pri nas fantje imajo radi disciplino. [...] In če jim ti točno poveš, to, to, to, se bodo tudi to naučili, pol še malo zraven razmišljali, če bo pa kar nekaj, pa pri fantih to ne bo delovalo. Ker oni so tehniki, inženirji in tam je točno tako: to, ta korak narediš, to prišramfaš, to zraven dodaš, tretje, četrto in oni tako razmišljajo in tako delujejo. In zdaj sem se še jaz naučila tega razmišljanja po toliko letih.«* Učiteljica P6 je v intervjuju povedala tudi, da je njen edini cilj pouka književnosti *»pripraviti dijake na maturo, [...] drugih ciljev ni. Potem, ko dobimo tudi v tretjem letniku vprašanja za maturo, dejansko vse ostalo [...] kar izpuščam, ker časa ni ne vem koliko.«* Ko se z dijaki pripravlja na šolski maturitetni esej, prav tako sledi zelo sistematični pripravi, tako da *»se učimo pisati po teh točkah in naši spisi so po mojem [...] za ocenjevalca zelo priročna stvar, ker gre vse po redu. To, to, to to, to.«*

Učitelji P1, P3, P5 in W8 ravno tako izpostavijo pomen podajanja tretjeosebne izkušnje, ki jo razumejo predvsem v smislu podajanja osnovne, pogosto začetne strukture, informacij in smernic. Učiteljica M7 na primeru obravnave groteske pokaže, da tretjeosebne izkušnje pogosto obravnava v sodelovanju z dijaki: *»Najprej delaš Kafkovo Preobrazbo in potem jim rečeš, okej [...], na podlagi tega, kar vi veste, kar ste zdaj tu analizirali, vse to, kar smo se pogovarjali – kaj zdaj vi čutite, da je groteska. In potem na koncu preverimo z nekimi definicijami, a smo zdaj bili na pravi poti, a smo kaj spregledali, a lahko kaj dodamo.«*

Spodbujanje prvoosebne izkušnje

Učiteljica P3 skuša dijake *»pripraviti do samostojnega razmišljanja«*. To pojasnjuje z naslednjimi besedami: *»Pogosto dijaki pri vprašanju, kaj je sporočilo, kako razumete sporočilo, vprašajo: »Ja, profesorica, kaj pa je sporočilo?« In jaz*

vedno obrnem: »Ja, jaz tebe sprašujem, kako razumeš, kaj tebi sporoča. Ni treba to, kar meni sporoča.« Učitelj P5 pove, da skuša dijake »vselej navaditi, da jo [literaturo, op. K. S.] dojemajo individualno, samostojno« in da »v njej probleme analizirajo z lastnih zornih kotov [...], ne pa da je učitelj tisti, ki jim vse prinaša, ki jim zapoveduje«. Učitelji P1, K2 in P4 in W8 prvoosebne izkušnje spodbujajo tako, da pred dijake postavljajo različne literarne situacije in jih spodbujajo k uživanju v različne vloge. Učitelj W8 navaja, da je tisti, ki je »učitelj, ki o neki stvari pač imam vednost, za katero sem pač se trudil, garal in jo imam [...], imam pozicijo neke avtoritete. Predvsem z argumenti, pa tudi deloma s položajem«, da pa je hkrati odgovoren tudi za to, da ustvari »tako okolje, tako vzdušje, v katerem ta [...] pozicija ne deluje tako ideološko ali pa tako avtoritarno, da bi morali [dijaki, op. K. S.] sprejeti tisto, kar sem [...] povedal, ne da bi imeli priložnost ob tem razmisliti, ali to drži ali ne.«

Prvoosebne izkušnje dijakov še posebej poudarja učiteljica M7, in sicer tako, da prvoosebna izkušnja ne pride na vrsto šele po učiteljevi razlagi, temveč je spodbujana skozi celoten potek obravnave literarnega besedila. Tako pravi, da sama načne »neke probleme«, nato pa »prepustim njim [...]«. In potem [...] jih samo še povprašam po tem, kje so stvari ostale odprte, ali pa [...] na koncu ure jaz naredim eno tako sintezo.« Pri tem omenja tudi svojo vlogo pri začetnem razvijanju zmožnosti prvoosebnega raziskovanja literature: »Meni se zdi najbolj noro to, da ko poslušam svoje kolegice, ja, saj otroci morajo znati primerjati, ja, saj otroci morajo znati analizirati. Ma kdo jih je naučil? [...] Se mi zdi, da na neki točki bi se morali zmeniti, kdo jih bo zdaj naučil analizirati. Ti otroci niso neumni, ko jih enkrat naučiš analizirati, oni točno vejo, kaj to pomeni.«

Čeprav sta učiteljici P4 in P6 pri zagovarjanju podajanja drugo- in tretjeosebnih izkušenj zelo trdni, pa tudi pri njiju zaznamo, da učiteljevo vlogo v določenem delu vendarle vidita v omogočanju prostora za prvoosebno izkušnjo. Učiteljica P4 tako pravi, da učencem po dobro podani in razloženi snovi pušča »odprte možnosti za interpretacijo«. Učiteljica P6 pa v enem izmed komentarjev pravi: »Jaz sprašujem: »Kaj pa ti misliš, kaj pa ti misliš«, in potem se mi zdi, da se nekako [...] razvije nek dialog. Ker meni se to predvsem zdi za književnost zelo dobro. [...] Pri književnosti [...] ni ravno, a je prav ali ni. Samo to, ali ti nekaj, kar misliš, znaš utemeljiti.«

Preizpraševanje prvoosebnih izkušenj

Prvoosebne izkušnje učitelji preizprašujejo na različne načine. Učiteljica P1 to ilustrira s primerom obravnave Ibsenove Nore: »Smo sedaj imeli primer pri Nori, ki je zapustila otroke. So rekli, da je to nedopustno. In sem rekla, jaz vas popolnoma razumem, da tako razmišljate, ste spravljani v varnih družinah, recimo ... Verjetno tudi kdo ni ... Imate lepe odnose s starši in si predstavljate, da vam mama na božični večer odkoraka. [...] Ampak sedaj se pa poskusite vanjo uživeti.« S tem želi dijake odpirati k večsporočilnosti in kompleksnosti literarnih del. Učitelj W8 na to dimenzijo pokaže ob primeru filma Misijon, ki so si ga z

dijaki ogledali v sklopu pouka književnosti: »Na koncu ne veš, kaj je prav [...] Na nek način te zmede. In mogoče je eden od mojih namenov, da jih zmedem. Če so zelo dogmatični, fanatični, da skušajo začutiti [...] da so možne včasih vse rešitve in včasih nobena rešitev. Da če si lahko odprt, to pa je moja pozicija, ki jo skušam narediti bolj zavestno, da je ne bi vzeli kot absolutno [...] Nekaj veš, ampak v danih okoliščinah boš moral vse na novo premisliti. Če se bodo okoliščine zelo spremenile, boš mogoče moral sprejeti kaj novega [...] Včasih ni vse tako jasno in črno-belo.« Da bi preizpraševali dijakeve poglede, razbijali njihove predsodke, dogmatičnosti, vnaprejšnje sodbe in t. i. napačne poglede, učitelji K2, P5, M7 in W8 velik pomen pripisujejo tudi postavljanju provokativnih in problemskih vprašanj.

Vzdrževanje kultiviranega dialoga

Učitelji P1, P3, P6, M7 in W8 svojo vlogo vidijo tudi v vzpostavljanju, vodenju in usmerjanju kultivirane in argumentirane razprave. Učiteljica P3 želi dijake pripraviti, da med seboj »razpravljajo kultivirano, zato ker po navadi začnejo kar nekultivirano oz. vsak bi želel, da njegovo mnenje prevlada«. Podobno z de Bonovimi orodji ROS (razišči obe strani) in SNV (strinjam se, ne strinjam se, vseeno mi je) skuša storiti tudi učiteljica M7. Učitelj W8 to vlogo opiše z naslednjimi besedami: »Moj cilj pri takih urah je kultura dialoga. Ne kakršnokoli spoznanje ali kakršnakoli opredelitev končna, ampak ali lahko ob težkih temah ostanemo spoštljivi, ali lahko ostanemo v komunikaciji, ali lahko ne prekinjamo dialoga, ali lahko slišimo drugega.« Pove tudi, da v razredu izrecno opozarja na provokacije: »Če bi nekdo govoril očitne stvari, ki bi druge provocirale in ne bi bile namenjene razglabljanju, ampak malo provokaciji, moram pa tudi jaz reagirati [...] ›O, kako provociraš, zanimivo. Kaj te je pa tako vznemirilo, da se čutiš dolžan tole prekiniti?‹«

Preizpraševanje lastnih pogledov

Učitelja K2 in W8 se dotakneta tudi pomena preizpraševanja lastnih pogledov. Učitelj K2 pravi: »Dijaki te pripravijo do situacije, da moraš preverjati samega sebe.« Učitelj W8 pa v intervjuju pove, da dijaki »dajo kakšno vprašanje, ob katerem se krepko zamislim. In to je seveda potem višek pouka, tako [...] da ti zgine tale meja malo, kdo je učitelj, kdo je učenec.«

Razprava

Na podlagi teoretskih opredelitev dialoške pedagogike, ki pri pouku književnosti temelji na komunikaciji simetričnih zavesti ob literarnih delih, ugotavljamo, da največ njenih elementov zaznavamo pri učitelju slovenščine na waldorfski gimnaziji. V njegovih odgovorih prepoznavamo tako primere spodbujanja izražanja

prvoosebni izkušnji kot primere njihovega poglobljanja z drugo- in tretjeosebni izkušnjami. Ob tem razbiramo tri pomembne vidike dialoške pedagogike, v kateri se učenci, kot to prikažemo v teoretičnem delu, samostojno in neposredno spoznavajo s primarnimi viri (Kroflič 2022, str. 22; Medveš v Kuralt 2021), hkrati pa so z namenom, da prvoosebna izkušnja ne bi predstavljala le iracionalnih subjektivnih doživljanj, soočeni z drugo- in tretjeosebno izkušnjo (Medveš 2022, str. 100). Učitelj na waldorfski gimnaziji zagovarja kultiviran dialog in opozori na pomen razumevanja kompleksnosti in večsporočilnosti, v čemer prepoznavamo idejo ustvarjanja polifonične resnice (gl. Bahtin 2007) oz. akordičnosti (gl. Sidor-kin 1999). V intervjuju omenja tudi prakso preizpraševanja lastnih pogledov, kar interpretiramo kot prikaz še enega pomembnega elementa dialoške pedagogike, ki ga vidimo v tem, da učitelj vzpostavi tudi osebno epistemološko negotovost glede poučevane snovi (Matusov 2009, str. 90; prim. tudi Recalcati 2024, str. 114–147).

Načela dialoške pedagogike v večji meri zaznavamo tudi v odgovorih učiteljice v programu mednarodne mature. Učiteljica še posebej poudarja pomen dijakovih lastnih interpretacij, omenja pa tudi raznolike aktivnosti, ki spodbujajo tako razumevanje večsporočilnosti in kompleksnosti literarnega dela kot kultiviran dialog med dijaki. S tem po naši interpretaciji pokaže na pomen soočanja prvo- in drugoosebni izkušnji. Opažamo, da v primerjavi z drugimi izbranimi učitelji nekoliko manjšo težo pripisuje tretjeosebni izkušnji, a je pri tem ne izključuje. V njenih odgovorih prepoznavamo primere tretjeosebne izkušnje, ki se približujejo v teoriji opredeljenemu pomenu te izkušnje. Skladno s to opredelitvijo je tretjeosebna izkušnja z vidika dialoške pedagogike pomembna, saj učence spravi v komunikacijo z znanjem, ki so ga v preteklosti in sedanjosti posredovali strokovnjaki obravnavanih področij, in tako kot drugoosebna izkušnja omogoči poglobitev prvoosebne (gl. Kroflič 2022, str. 22–31; Matusov 2009, str. 91; Medveš v Kuralt 2021; Recalcati 2023, str. 114).

Omenjena odstopanja učitelja na waldorfski gimnaziji in učiteljice v programu mednarodne mature bi lahko bila rezultat drugačne zasnove pouka književnosti v omenjenih dveh programih. Takšne primerjave in zaključkov študija z enim predstavnikom ne omogoča, odpira pa prostor za nadaljnje raziskave.

V intervjujih še posebej izstopa učiteljica na strokovni gimnaziji (P6), v nekoliko omiljeni obliki pa tudi ena izmed učiteljic slovenščine na splošni gimnaziji (P4). Sklenemo lahko, da učiteljica na strokovni gimnaziji pouka književnosti ne razume kot komunikacije avtopoetskih sistemov skozi soočanje prvo-, drugo- in tretjeosebni izkušnji. To se odraža tako, da v intervjuju večkrat poudari, da je njen glavni cilj dijake pripraviti na maturo, zato pouk organizira kot sistematično podajanje tretjeosebne izkušnje, ki jo nato dijaki reproducirajo. V tovrstnih primerih zaznavamo z vidika dialoške pedagogike problematično razumevanje tretjeosebne izkušnje, saj ta ni dojeta kot tista, ki omogoči poglobitev prvoosebne, temveč z vstopom v ospredje spodbuja predvsem reprodukcijo že znanega. S tem še dodatno nakazujemo na problematiko težnje k reproduktivnemu značaju pouka, na katero smo v prispevku že opozorili (gl. Krakar Vogel 2020, str. 86; Medveš v Kuralt 2021; Saksida 2017, str. 204; Špacapan 2022; str. 58–59).

Med preostalimi učitelji ne prihaja do večjih odstopanj. Iz njihovih odgovorih ne moremo zaključiti, da učitelji pričakujejo, da bodo dijaki brez samostojne refleksije le ponotranjili informacije, posredovane s strani učitelja, saj vendarle pričakujejo njihove samostojne odzive in kritične refleksije povedanega. To pomeni, da učitelji gimnazijce že dojemajo kot tiste, ki so na točki, ko bodo sčasoma in ob spodbudah učitelja pričeli preizpraševati posredovano, a je pri tem skozi intervjuje večkrat poudarjeno, da tega dijaki še ne počnejo pogosto.

Opažanja prinašajo uvid, da učitelji izbranih gimnazij dijake pogosto dojemajo kot še nezmožne samostojne interpretacije (ne pozabimo, da jih večkrat naslavljajo z izrazom »otroci«). V njihovih odgovorih tako opazamo podobo učenca kot divjega ali ranljivega bitja, ki mora ponotranjiti informacije, ki jih posreduje učitelj. S tem so, kot ob obravnavi podobe učenca izpostavimo v teoretičnem delu (gl. Kroflič 2020, str. 190; Kroflič 2022, str. 33; Medveš 2020, str. 39–40), ukinjeni pogoji za simetrično komunikacijo, v kateri je učenec, nasprotno, dojet kot avtopoetsko in bogato bitje, ki je na podlagi lastne zavesti zmožno samostojnega doživljanja in reflektiranja.

Učitelji manj možnosti za vzpostavitev načel, ki jih v prispevku povezujemo z dialoško pedagogiko, vidijo še posebej pri učno šibkejših dijakih. Zaznavajo jih kot bitja, ki niso zmožna lastne interpretacije, in na prvo mesto postavljajo njihovo pripravo na maturo, pri čemer razpoznavamo predvsem težnjo po reproduciranju tretjeosebne izkušnje. Kot omenjeno, je težnja po reprodukciji tretjeosebne izkušnje najbolj vidna v odgovorih učiteljice P6, pri kateri pa hkrati v največji meri zaznavamo tudi odsotnost videnja dijakov kot bogatih bitij. Skozi intervju večkrat poudari, da njenih dijakov književnost ne zanima in da pri njej niso pretirano uspešni, da pa tega od njih (vsaj na področju književnosti) tudi ne pričakuje. Na tem mestu je zanimiva primerjava z razumevanjem pouka književnosti na enaki strokovni gimnaziji, ki ga v svoji doktorski disertaciji predstavlja A. Špacapan (2022). Pri njej opazamo, da tudi dijake strokovne gimnazije dojema kot bogata bitja, zmožna samostojnega doživljanja ter reflektiranja, in odpira prostor za izražanje prvo- in drugosebnih izkušenj, tretjeosebne pa vidi kot poglobitev predhodno omenjenih.

Zaključek

V prispevku raziskujemo, kakšni so nastavki za uresničevanje dialoške pedagogike v konceptu sodobnega pouka književnosti na gimnazijah v Sloveniji, ki jih je ustanovila država. Ugotavljamo, da komunikacijski model pouka spodbuja komunikacijo udeležencev bralnega dogodka (učencev in učitelja) z literarnim besedilom in ob njem. Kompetenčni pristop, pri katerem je še posebej poudarjen razvoj literarne zmožnosti, spodbuja tako prvoosebno kot tudi drugo- in tretjeosebno izkušnjo. Kritično točko za razvoj dialoške pedagogike pa predstavlja sistemski književnodidaktični pristop, ki je na Slovenskem vgrajen v kompetenčnega, saj ta še posebej poudarja prav pomen književnega znanja (torej tretjeosebne izkušnje). Poudarjenost tega pristopa z vidika dialoške pedagogike postane problematična v

primeru, ko tretjeosebna izkušnja ne predstavlja več poglobitve prvo- in drugoosebne, temveč stopi v ospredje s tem, ko učitelj podaja tretjeosebno analizo, ki jo učenci nato le reproducirajo. Gre za problematiko, ki je v zadnjih letih – tako v splošnem šolskem prostoru kot tudi pri gimnazijskem pouku književnosti – nimalokrat izpostavljena.

Na to problematiko nakazujejo tudi rezultati fenomenološke raziskave, saj je tudi med učitelji izbranih gimnazij zaznati poudarjanje pomena tretjeosebne izkušnje, ki pogosto ni prikazana kot poglobitev prvo- in drugoosebne, temveč sta slednji pojmovani kot dodatka tretjeosebni izkušnji.

V zaključku se nam tako zastavlja vprašanje, kako v programih gimnazij, ki jih je ustanovila država, v večji meri zagotoviti prostor za vznik poglobljene prvo- in drugoosebne izkušnje – in to tako pri učencih kot tudi pri učiteljih, ki so navsezadnje tisti, ki s svojo vlogo pokažejo na pomen samostojnega razmisleka in na potrebo po raziskovanju.

Smiselno bi bilo dodatno raziskati drugačne pristope k obravnavi literature. Izhodišče za to lahko potencialno ponudi pouk književnosti na waldorfski gimnaziji in v programu mednarodne mature. Odgovori učiteljev, ki prihajata iz omenjenih programov, se namreč v nekaterih segmentih razlikujejo od odgovorov učiteljev v programih gimnazij, ki jih je ustanovila država, in se v največji meri približujejo načelom dialoške pedagogike. Pri tem ne zagovarjamo nereflektiranega prevzemanja načel delovanja omenjenih konceptov, pa vendar želimo na podlagi prikazanih primerov opozoriti na smiselnost nadaljnjega raziskovanja pouka književnosti v teh dveh konceptih. Svoj prispevek bi lahko prinesel tudi problemsko-ustvarjalni pouk (gl. Žbogar 2014), ki spodbuja posameznikove subjektivne odzive, ki pa jih mora ta nato premisliti z različnih zornih kotov. Zanimiv potencial bi lahko predstavljale tudi obravnave literarnih del z različnimi praksami s področja umetnosti – denimo s pripovedovanjem, likovno in glasbeno umetnostjo, filmskim in gledališkim/dramskim ustvarjanjem, plesom itd. – ki spodbujajo izražanje prvoosebni izkušenj (gl. Kroflič idr. 2022). Primer dobre prakse nam ponuja tudi model pogovorov ob filmih, ki sta ga razvila B. Kelbl in Kroflič (gl. Kelbl in Kroflič v Goetz 2015, str. 31–32). Tovrstni pristopi bi lahko spremenili odnos med učiteljem in dijaki, saj učitelj v njih ni dojet kot tisti, ki podaja le tretjeosebne interpretacije (ki jih nato dijaki reproducirajo), temveč kot tisti, ki spodbuja raziskovalno in ustvarjalno delo dijakov ter jim pri tem pomaga z intervencijami, reflektiranjem, polemičnimi dialogi itd.

Ob tem je ključnega pomena, da premislimo tudi, kakšen je pogled na dijake, saj lahko ta pogled (ne glede na metodo, ki jo uporabimo pri pouku) potencialno ovira komunikacijo enakovrednih zavesti. Dokler namreč učitelj učence dojema kot nezmožna bitja, niso izpolnjeni pogoji za vznik dialoške pedagogike. O možnosti za simetrično komunikacijo avtopoetskih sistemov lahko govorimo šele takrat, ko učitelj učence dojema kot bogata bitja, ki avtonomno doživljajo, čustvujejo, razumevajo itn. (gl. Kroflič 2020, 2022).

Da bi učitelji lahko delovali na način, ki bi podpiral dialoško pedagogiko, bi bilo treba razmisliti tudi o sistemskih spremembah. Na novo bi bilo treba premisliti vsaj o razmerju med različnimi sestavinami literarne zmožnosti in o

poudarjenosti sistemske književnodidaktične paradigme. Ob tem pozdravljamo spremembe maturitetnega šolskega eseja (te se na nekaterih nivojih v zadnjih letih že uvajajo – gl. Saksida 2022), ki naj bi šle v smeri večje odprtosti esejskih navodil in spodbujanja poglobljanja prvoosebni izkušenj, ne pa reprodukcije drugo- in predvsem tretjeosebni izkušenj. Pri tem pa opozarjamo, da bi razmislek o teh sistemskih spremembah pravzaprav morali razširiti na celoten šolski sistem. Vprašanje je namreč, kako bi v sistemu, ki podpira kurikularno filozofijo, utemeljeno na standardizaciji znanja in točkovnih sistemih ocenjevanja atomiziranega znanja (ki imajo veliko vlogo pri napredovanju šolajočega se), funkcioniralo preverjanje znanja, ki ni skladno z načeli univerzalizacije in objektivizacije učnih dosežkov. Tudi Medveš trdi, da se pedagoško delovanje, ki temelji na simetrični komunikaciji, v sodobnem šolskem sistemu sooča z omenjenimi ovirami, ki tako delovanje onemogočajo, in zato poziva k širšim sistemskim spremembam (Medveš 2018, str. 14; Medveš 2023). Dialoškega pristopa namreč ne gre razumeti le v smislu posamezne učne enote ali predmeta, temveč kot projekt daljšega časovnega okvira, ki ga (vsi) udeleženci sprejmejo kot del vsakdana (Medveš 2018, str. 14–15).

Sodobni šolski prostor, kot opozarja Recalcati, trenutno ne postaja prostor odpiranja, temveč zapiranja. Avtor tudi zapiše: »Glave popadajo po šolskih klopih, reciklirano znanje ne odpira svetov, temveč pripomore k zapečatenju in reproduciranju večno enakega sveta – čeprav bi morala [šola, op. K. S.] nasprotno spodbujati lepoto in navdušenje za trajno izumljanje.« (Recalcati 2024, str. 111) Je to pot, po kateri želimo?

Viri

- Bahtin, M. (2007). *Problemi poetike Dostojevskega*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Biesta, G. (2016). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2019). What is the educational task? Arousing the desire for wanting to exist in the world in a grown-up way. *Pedagogía y Saberes*, 50, št. 1, str. 51–61.
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Burbules N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Friesen, N. (2023). Phenomenology and education: Researching pedagogical experience. V: R. Tierney, F. Rizvi in K. Ercikan (ur.). *International encyclopedia of education*. Amsterdam: Elsevier Science, str. 131–140.
- Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Gallagher S. in Zahavi D. (2020). *The phenomenological mind*. New York: Routledge.
- Goetz, A., Krajnc, M., Krušič, S., Leder, T., Peštaj, M., Prassel, I., Repše, H., Saksida, K. in Šturm, M. (2016). *Animirajmo! Priročnik za animirani film v vrtec in šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Iser, W. (2001). *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Jauss, H. R. (1998). *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: LUD Literatura.

- Kordeš, U. (2008). Fenomenološko raziskovanje v psihoterapiji. *Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo*, 2, št. 3/4. str. 10–22.
- Kordigel Aberšek, M. (1999). Komunikacijski model književne vzgoje. *Jezik in slovo*, 44, št. 5, str. 151–162.
- Krakar Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Kroflič, R. (2020). Raba metafor v pedagogiki. V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 177–194.
- Kroflič, R. (2022). Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. V: R. Kroflič, S. Rutar in B. Borota (ur.). *Umetnost v vzgoji in vrtcih in šolah: projekt SKUM*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 19–35.
- Kroflič, R., Rutar, S. in Borota, B. (2022). *Umetnost v vzgoji in vrtcih in šolah: projekt SKUM*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Kurat, Š. (2021). *Ce je cilj le znanje, otrok iz šole odide z glavo, oprano z znanjem*. Dostopno na: <https://www.delo.si/sobotna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem> (pridobljeno 24. 6. 2024).
- Maturana, H. in Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition*. London: Reidei.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradig. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 22, št. 2, str. 4–19.
- Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo. V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 11–58.
- Medveš, Z. (2022). Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje? (Ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana). *Sodobna pedagogika*, 73, št. 2, str. 87–113.
- Medveš, Z. (2024). *Z reformo do spremembe šolske paradigme*. Dostopno na: <https://www.delo.si/sobotna-priloga/z-reformo-do-spremembe-solske-paradigme> (pridobljeno 8. 9. 2024).
- Merriam, S. B. in Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation – Fourth edition*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Mikuš Kos, A., Ule, M., Kavkler, M., Magajna, L. in Razpotnik, Š. (2023). *Kakšno šolo za naslednje desetletje?* Dostopno na: <https://www.delo.si/mnenja/pisma-bralcev/kakno-solo-za-naslednje-desetletje> (pridobljeno 27. 7. 2024).
- Priporočila na podlagi posveta *Kakšno šolo v prelomnih časih?* (2023). Dostopno na: <https://www.sazu.si/uploads/files/57ee1e0bc23371144545f64b/Posvet%20o%20%C5%A1olstvu%20-%20priporo%C4%8Dila%20in%20sinteza.pdf> (pridobljeno 15. 7. 2024).
- Recalcati, M. (2024). *Učna ura: Zagovor pedagoškega erosa*. Ljubljana: UMco.
- Saksida, I. (2006). Komunikacijski pouk književnosti. *Otrok in knjiga*, 33, št. 67, str. 46–49.
- Saksida, I. (2017). Mednarodna primerljivost in prenova izhodišč maturitetnega šolskega eseja. V: T. Devjak in I. Saksida (ur.). *Kakovost in ocenjevanje znanja: zbornik povzetkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 203–220.
- Saksida, I. (2022). Predgovor. V: I. Saksida, E. Vovko Ozimek, B. Zmazek, G. Deleja, A. Žakelj in B. Šeruga (ur.). *Splošna matura letno poročilo*. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 10–12.
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. Albany: State University of New York Press.
- Strel, K. (2023). *Učiteljeva pojmovanja vzgojne dimenzije književnosti pri pouku slovenščine v gimnaziji*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

- Stritih, B. in Možina, M. (1992). Avtopoeza: procesi samoorganiziranja in samopomoči. *Socialno delo*, 31, št. 1/2, str. 18–73.
- Špacapan, A. (2022). *Ozaveščanje mladostnikovega etosa z literarno umetnostjo*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Virk, T. (2019). Literatura, etika in pouk književnosti v gimnazijah. *Jezik in slovastvo*, 64, št. 1, str. 65–72.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zajc, I. (2023). *Kaj je literarna zmožnost in kako jo preverjamo z maturitetnim esejem*. Nova Gorica: Založba Univerze v Novi Gorici.
- Zimmermann, J. (2020). *Hermenevtika: zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Žbogar, A. (2014). Problem-oriented creative literature iInstruction. *Slovene Studies: Journal of the Society of Slovene Studies*, 36, št. 1, str. 55–71.
- Žbogar, A. (2015). Gimnazijski pouk književnosti v luči prenove in posodobitve. *Jezik in slovastvo*, 60, št. 3/4, str. 115–122.
- Žbogar, A. (2019). Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovastvo*, 64, št. 1, str. 73–83.
- Žbogar, A. (2021). (Meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti. *Didactica slovenica*, 36, št. 3/4, str. 69–80.

Karmen STREL (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE AUTOPOIETIC NATURE OF STUDENTS AND TEACHERS THROUGH THE PRISM OF DIALOGIC PEDAGOGY IN LITERATURE CLASSES IN UPPER SECONDARY GENERAL EDUCATION SCHOOLS

Abstract: This paper presents the concept of dialogic pedagogy and connects this concept with the principles of autopoietic pedagogy which defines education as symmetrical communication between autopoietic systems (students and teachers) through first-, second- and third-person experiences. Dialogic pedagogy is specifically examined in the context of Slovenian language and literature class in Slovenian upper secondary school, since the reading events in this general subject, which students encounter throughout their four years of schooling, open up a special opportunity for the individual's dialogic encounter with his/her own and others' lifeworlds. An analysis of the current structure of literature class in Slovenian upper secondary general education schools shows that the communicative model and the competence approach, which places particular emphasis on the development of literary competence, allow for the expression of first-, second- and third person-experiences. However, the systemic literary didactic approach, which is embedded in the competence-based framework in Slovenian upper secondary general education schools, represents a critical point, especially when it leads to a tendency towards the dominance and reproduction of third-person experiences. This tendency eliminates the dialogic relationship between the autopoietic nature of students, which is realized in first-person reading experiences, and autopoietic nature of teachers, who convey their own, but from the student's point of view second-person reading experiences. Based on the theoretical review and the phenomenological study, which has deepened the understanding of the subject, the tendency to create a wider space for the expression of in-depth first- and second-person experiences is highlighted.

Keywords: dialogic pedagogy, autopoietic pedagogy, symmetrical communication, autopoiesis, literature class, literary experiences

Email for correspondence: karmen.strel@ff.uni-lj.si