

# UČENEC JE V SREDIŠČU, KJE JE PA UČITELJ?

## *The Student Is at the Centre, but Where Is the Teacher?*

### IZVLEČEK

Ena od sprememb v šolstvu, ki je zaznamovala 20. stoletje, je premik pozornosti od učitelja k učencu oziroma od posredovanja znanja k učenju. Članek bo ta premik poskušal osvetliti z dveh perspektiv. Najprej iz osebne učiteljske izkušnje, ki je vsebovala spremembo poudarka od vednosti, ki jo je treba posredovati, na dijake, za katere mora ta vednost postati smiselna in relevantna. Potem bo pokazal, kako govor o paradigmatškem premiku od učitelja na učenca lahko zavaja, saj reducira situacijo v razredu na preprosto opozicijo. Govor, ki se opira na dualizme in pojmovne opozicije, pa ne more primerno zajeti kompleksne strukture odnosov v razredu in vloge učitelja v njih. Pomembna naloga kritičnega mišljenja je premislek pojmovnih opozicij, ki se spontano pojavljajo v govoru o šoli in mestu učitelja v njej.

**Ključne besede:** učitelj, učenje, sprememba paradigme, zavajajoče opozicije

### ABSTRACT

One of the changes in the education system that has marked the 20th century is the shift of focus from the teacher to the student or from passing on knowledge to learning. The article will attempt to shed light on this shift from two perspectives. Firstly, from the personal experience of a teacher whose focus shifted from the knowledge that had to be passed on to the secondary school students for whom this knowledge must become sensible and relevant. Afterwards, the article will demonstrate how talking about a paradigmatic shift from the teacher to the student can be misleading because it reduces the classroom situation to mere opposition. When talking about dualisms and conceptual oppositions, we cannot fully encompass the complex structure of relationships within the class and the teacher's role in them. An important task of critical thinking is contemplating the conceptual oppositions that spontaneously appear when talking about school and the teacher's role in it.

**Keywords:** teacher, learning, paradigm shift, misleading oppositions

Zgodovina šolstva 20. stoletja je tudi zgodovina razprav o šoli in poučevanju. Ena pomembnejših med njimi je razprava o pouku, osrediščenem na učenca, in pouku, osrediščenem na učitelja. Ta razprava je bila pomembna tudi v Sloveniji. Kaže se na različne načine, razpravo pa lepo povzame podnaslov knjige »Od poučevanja k učenju«, ki ga je morda najbolj vplivna slovenska strokovnjakinja na področju poučevanja Barica Marentič Požarnik dala svojemu učbeniku o poučevanju in učenju. Članek bo poskušal spremembo paradigme, ki jo zaznamuje ta podnaslov, postaviti v širši kontekst.

## UČITELJSKA IZKUŠNJA

Kot učitelj začetnik sem začel poučevati, kot sem bil sam poučevan. Pri poučevanju sem se preprosto zgledoval po svojih nekdanjih učiteljih. Svoj način dela v razredu sem spremenil, ko sem pri preverjanju ocenjevanju znanja od dijakov dobil povratno informacijo. Izkazalo se je, da se je tisto, kar so se naučili oziroma kar sem jih dejansko naučil, pomembno razlikovalo od tega, kar sem jih hotel naučiti. Oziroma bolje: šele ko sem videl, kaj sem jih v resnici nau-

čil, sem se bolje zavedal, da jih hočem naučiti nekaj drugega. Uvidel sem, da na začetku nisem bil dobro premislil, kaj jih hočem naučiti, temveč sem preprosto prevzel prakso, ki sem je bil sam deležen. Ne da bi opazil, sem prevzel poučevanje, kot sem ga sam doživel, kot samoumevno in edino mogoče.

Z distance lahko rečem, da sem na začetku preprosto vstopil v neko tradicijo poučevanja. Ta tradicija je temeljila na neproblematičnosti posredovanja vednosti. Želel pa sem, ne da bi se tega zavedal, da (vsi) dijaki znajo več, kot samo to, kar sem jim povedal in poskušal razložiti. Želel sem, da razumejo stvar samo, da znanje za njih postane živo, smiselno in relevantno. Ko sem videl, kaj sem dijake naučil, in v tem procesu ozavestil, kaj jih želim naučiti, sem začel poučevati drugače. Če uporabim angleška gesla, lahko spremembo z nekaj pretiravanja povzamem s tem, da se je »*sage on the stage*« umaknil »*guide on the side*«. Pri tej spremembi so bili ključna opora dijaki, ki so me »poučevali« o tem, kako naj jih poučujem, če sem jim bil le pripravljen prisluhniti. Njihovo poučevanje je imelo po večini obliko vprašanj ter nerazumevanj in drugačnih razumevanj, kar me je sililo k razvoju »pedagoške vednosti«. Pozneje sem se

marsikaj naučil tudi iz tradicije filozofije, zlasti sokratske, in pa sodobnega gibanja filozofija za otroke. To je bilo mogoče navezati na niz poudarkov, ki so bili razviti v okviru edukacije, ki je osrediščena na učenca:

**Učim učence!**

**Izhajam iz učenca!**

**Učenec je v središču!**

**Učenci konstruirajo znanje!**

**Učenci morajo biti aktivni!**

**Učitelj se mora umakniti v ozadje!**

Vse to je bilo pomembno vodilo zame v učiteljskem poklicu in vse to še danes sprejemam za svoje, le z nekim dodatkom. Ta dodatek je »toda«. Zgoraj naštetá gesla temeljijo na dualizmu in vzbujajo občutek, da je mogoče nalogo učitelja razumeti kot izbiro med dvema načeloma. S tem se vzpostavlja preproste opozicije, realnost pa preprosto ni taka. Ker reducirajo kompleksnost, prikrijejo pomembne vidike dela v razredu. Dobro zajamejo neki vidik šolske realnosti, obenem pa zakrijejo pogled na druge, prav tako pomembne vidike šolske prakse. To je mogoče videti že s premislekom, ki se giblje na ravni neposrednega izkustva učitelja.

## UČENEC V SREDIŠČU

Metafora učencev, ki so v središču, slikovito opozarja, da učitelji učimo učence, zato jim moramo prislunhiti in svoje poučevanje prilagoditi njihovim sposobnostim in predznanju. To pomeni, da moramo spremljati, kaj učenci razumejo in kako, ter biti pozorni na njihov življenjski svet, da bomo opazili težave pri razumevanju in bomo lahko ustrezno vodili učni proces. S to metaforo se ujema tudi vodilo »Od učenja k poučevanju«. Poudarek ni več na učitelju, ki poučuje, temveč na učencu, ki se uči. Po drugi strani pa: učitelj ima v razredu 28 učencev. Če bo metaforo vzel dobesedno in vse postavil v središče, bodo drug drugemu v napoto. Še več, zdi se, kot izpeljuje Durkheim (2014), da je cilj šole tudi, da posamezni učenec spozna, da ni bitje, okrog katerega se vrti ves svet, in sprejme, da je pomemben še kdo drug, ne samo on. Cilj šole je, da se učenci učijo živeti skupaj z drugimi in se prilagajati življenju v skupini.

Prav tako je res, da učimo učence, a res je tudi, da učimo učence nekaj, ne moremo jih učiti nasploh. Vselej jih poučujemo nekaj specifičnega, in ta nekaj je pomemben, drugače ga ne bi poučevali, kar pomeni, da ni pomemben samo učenec, temveč je pomembna tudi snov/predmet/disciplina/vednost, ki jo poučujem. Tako da ne poučujemo samo otroka, ampak tudi matematiko, zgodovino itd. Res

je, da če rečemo: »Otrok je v ospredju, izhajam iz otroka, poučujem otroka«, ne trdimo, da je samo otrok v ospredju, da izhajamo samo iz otroka, da poučujemo otroka in ne, denimo, matematike, a ko v govoru poudarjamo nekaj in preostalega ne omenjamo, s tem nehote vzpostavljamo prostor, ko je nekaj pomembno, preostalo pa manj ali sploh nepomembno. Mogoče je narediti še korak naprej in s Svetlano Makarovič trditi, da ne poučujemo otrok, temveč Metko, Tomaža, Marka, in vztrajati pri enkratnosti vsakega, s katerim ima učitelj stik, in enkratnosti odnosa učitelja z vsakim učencem. A ta gesta poudarja enkratnost dogodka, se pravi ravno tisto, kar se izmika zajetju v pojem, zato ne more biti temelj za mišljenje življenja šole in celote učiteljeve izkušnje, kajti mišljenje se nujno opira na oblikovanje pojmov in gradnjo pojmovne mreže. Velja nasprotno: da bi lahko mislili izjemni prostor enkratnosti in neponovljivosti, potrebujemo oporo, ki nam jo nudi pojmovno mišljenje.

## AKTIVNA PASIVNOST UČITELJA

Res je tudi, da učitelj v razredu marsikdaj stopi v ozadje, vendar pa je ta učitelj najprej zasnoval pedagoški proces, ga podpira in vanj poseže, če je treba. Lahko rečemo, da organizira in podpira prostor učenja. Pri vodenju diskusije tako stopi v ozadje, vendar poslušanje, spraševanje, spodbujanje, povezovanje terjajo stalno presojanje in veliko občutka. **Učitelj je samo na videz v ozadju in samo na videz ne intervenira. Njegova pasivnost je aktivna: učitelj se mora odločiti, ali je tok debate še ploden, misliti na to, katere poti razmisleka se še odpirajo, mobilizirati svoje vedenje o tematiki ter o tem, kaj je za učence težko; ta »nevedni« učitelj, ki se je umaknil, da bi se učil od učencev, mora marsikaj vedeti, da je njegov umik pedagoško ploden.** In se mora na marsikaj spoznati, predvsem pa mora znati presoditi, ali so aktivnosti njegovih učencev v resnici izobraževalne aktivnosti. To je ključen poudarek: v šoli so pomembne samo tiste aktivnosti učencev, ki so pedagoško plodne. In tudi ni pomembno učenje učencev nasploh, temveč tisto učenje, ki bo privedlo do izobraženosti.

Obstaja tudi niz momentov ure, ko mora učitelj stopiti iz ozadja. To na eni strani narekuje sam potek dela v razredu, denimo vsebinski poseg v razpravo. Po drugi strani pa to narekuje sama povezanost posameznih etap dela v razredu. Meyer (2005) tako govori o pregibnih mestih učne ure, ki jih zaznamuje tudi to, da potek dela v razredu narekuje, da učitelj stopi v ospredje. Tudi tisti, ki bi učitelju radi pripisali čim manjšo vlogo, bodo kot samoumevno sprejeli, da je učitelj v osredju na začetku in koncu ure. Pravzaprav je občutek za to, kdaj se umakniti in kdaj stopiti v osredje, ena bistvenih odlik dobrega učitelja.

“

Profesorica filozofije v srednji šoli je bila zelo zahtevna in je veliko pričakovala od nas - svojih učencev, a je pri nas vedno iskala le znanje. Vesno nas je spodbujala in nam dajala možnosti, da razmišljamo, kritično vrednotimo ter izboljšamo svoje znanje. Poučevala je kot enakovredna članica skupine, saj smo vedno sedeli v krogu skupaj z njo in diskutirali. Vedno se je odzivala pozitivno, poslušala naj je in spodbujala. Name je imela velik vpliv; bila mi je življenjska učiteljica.

(študentka PEF UL, 20 let)

”

Iz povedanega sledi, da že učiteljevo neposredno izkustvo pokaže, kako poenostavljajoča so vodila, ki smo jih navedli zgoraj. Da jih je treba postaviti pod vprašaj in jim dodati »toda«, je jasno vsakemu pristopu, ki se zavzema za kritičnega mišljenja v poučevanju. Po Brookfieldu je namreč za kritičnega učitelja značilno naslednje: »Kritična refleksija je preprosto stalni in namerni proces identifikacije naših učiteljskih predpostavk in preverjanja njihove točnosti in veljavnosti. Vsi delujemo na tremelju niza standardnih usmerjajočih predpostavk, ki nas vodijo skozi nove situacije.« (Brookfield, 2017: 3) Kritično mišljenje nam narekuje, da je treba premisliti prav tisto, kar se zdi očitno, se pravi paradoksnost prav tisto, za kar se nam zdi, da dodatnega premisleka ne potrebuje. Iz tega sledi, da je treba vodila, ki se nam in okolju, v katerem delujemo, zdijo samoumevna, postaviti pod vprašaj – prav zato, ker se zdijo gotova in samoumevna.

## METAFORA, DISKURZ IN PRENAŠANJE VEDNOSTI

Razlog za zgoraj omenjeni »toda« ni samo načelne narave, temveč je povezan z načini delovanja znanosti v družbi. Ko se znanstvena spoznanja in teorije interpretira in posreduje drugim, te preidejo v vsakdanjo govorico. Ta proces neizogibno spremljajo poenostavitve. Bolj ko je neko stališče uspešno, večja je možnost, da bo na ravni vsakdanjega življenja prešlo v obliko, kakršno imajo zgornja vodila, se pravi v preproste trditve, ki imajo obliko, podobno metaforam. Lahko sicer rečemo, da so ta vodila, ponazorila in krilatice samo način, kako se poskuša povzeti bolj kompleksne teoretske izpeljave. Težava je, da ti »povzetki«, ki se zdijo samo način, kako nekaj ubesedimo, niso samo povzetki in niso samo način govorenja. Johnson in Lakoff (1980) opozarjata, kako imajo konceptualne sheme, ki določajo, kako razumemo svet, kaj opazimo in česa ne vidimo, kako se orientiramo v prostoru, največkrat obliko metafor. Otrok v središču je primer take »metafore«. Avtorja opozarjata tudi, da tovrstne zgoštevke in konkretizacije teoretskih uvidov začnejo slediti svoji logiki: **morda smo z otrokom v središču želeli le opozoriti na neki vidik poučevanja in nismo hoteli zanemariti vseh drugih, a metafora je potem zaživela svoje življenje in se ni več ozirala na svoj prvotni izvor in vplivala na načine, ki se lahko pomembno razlikujejo od namenov in poudarkov, ki so razviti v teoriji.**

Proces, ko nov pogled omogoča videti več, a hkrati tudi omejuje, če je sprejet na določen način, na bolj splošni ravni lepo opiše francoski filozof, sociolog in zgodovinar Michel Foucault. V predavanju z naslovom Red diskurza izpeljuje, da je »produkcija diskurza v vsaki družbi obenem kontrolirana, selekcionirana, organizirana in razdeljena z določenim številom postopkov ...« (Foucault, 2008: 8–9) Diskurz je opredeljen kot živ organizem, v katerega vstopimo, kot struktura, ki določa, o čem se govori, kako se govori, kaj vse je mogoče izreči in česa ni mogoče. Foucaultov red diskurza, če splošnejšo izpeljavo prenesemo na precej bolj konkretno raven, opozarja, kako pomembno je, kako govorimo. Govor o otrocih v središču ni samo izraz naših vodil, temveč lahko postane način, kako »se govori«. Ta »se govori« meri na način govora, ki je razumljen in sprejet in ki počasi vzpostavlja norme

razumljivosti. Kar ne spada v ta govor, postaja čudno, nenavadno, nerazumljivo.

Lahko se zdi, da je primerjava pretirana. In morda res je. Pa vendar, kadar denimo uporabim sintagmo »prenašanje vednosti«, se pogosto dvignejo obrvi, sogovorniki se spogledajo, in če smo prej vzpostavili zadosten stik, mi pojasnijo, da stvari ne potekajo tako. Znanje ni sipka snov, ki se preliva v glave učencev, temveč bolj kompleksna zadeva. Učencem se znanje ne prenaša, temveč učenci znanje konstruirajo. Sogovornikom se je ob rabi »prenašanja znanja« začelo zavedati, da govorimo različne jezike in živimo v različnih svetovih. Predvsem pa so dobili občutek, da o poučevanju in šoli ne vem prav dosti. Ali pa da zagovarjam staro šolo (se pravi zastarelo, neznanstveno) in ne poznam nove (beri moderne, na znanstvenih spoznanjih utemeljene) šole.

Vendar *sociologi* brez težav govorijo o socializaciji kot transmisiji (*transmission*) kulture družbe in vanjo vključijo spretnosti in vednost (denimo Roberts 2009: 74); *pedagogi* (vsaj nemški) rutinsko *Bildung* povezujejo z vsebinami, ki se jih šoli kot družbeni instituciji posreduje (*Vermittlung*) učencem (Horner et al., 2008: 9). Celo veliki zagovornik *nove pedagogike* v Franciji Philippe Meirieu (2017: 32) ob obravnavi aktivnosti učenca in aktivnih metod poučevanja izrecno zapiše, da »simultano poteka specifični metabolizem vsakega učenja (*apprentissage*) in se prenaša (*transmettre*) splošna kultura z generacije na generacijo«.

Res je, da kadar govorimo o prenašanju znanja, naš govor ni več govor o učencu, delu z njim, pogovarjanju in poslušanju, ni več govor, ki se nanaša na osebni odnos učitelja do učenca. Je govor, ki je bolj neoseben, a to ne pomeni, da ni resničen. Učitelj je konkretna oseba, obenem pa zaseda določeno mesto v družbeni strukturi in določen položaj v družbeni instituciji ter igra vlogo, ki je družbeno posredovana in zgodovinsko zaznamovana. V različnih družbah in v različnih zgodovinskih obdobjih se različno obarvajo družbene opredelitve te vloge in tudi učiteljevo samorazumevanje. Čeprav vsak učitelj poučuje na svoj način, je način, kako je učitelj in kako doživlja svoj položaj učitelja, pod močnim družbenim vplivom. Tudi to, da je danes v ospredju otrok, je način, kako naša družba misli šolo, otroka in samo sebe. Današnja družba »se« spontano misli predvsem kot celota posameznikov in šolo spontano razume predvsem kot osebni razvoj posameznika (ki pa se neverjetno hitro lahko preobrazi in postane govor o osebnostnih lastnostih, potrebnih za uspeh na trgu dela).

Poudarek na posamezniku tako ni naključen, temveč je del širšega družbenega procesa, ki mu Gauchet s sodelavci pravi »tiha kulturna revolucija« (Blais et al., 2014: 7). Detradicionalizacija družbe, poudarek na posamezniku in z njim povezan proces individualizacije družbe privede tudi do drugačnega razumevanja edukacije in vpeljave ločnice med dvema obdobjema: »Tradicionalna šola se je motila, hotela je prenašati spoznanja, ki jih je posedoval učitelj in jih je vcepljal pasivnim učencem. Ta pedagogika vsiljevanja ne deluje. Zamenjati jo je treba z aktivno pedagogiko in otroka postaviti kot dejavnik, ki konstruira lastno vednost.« (prav tam) Tu ni prostora za podrobnejšo predstavitev, a Gauchetov poudarek je prav v tem, da poudarek na učenju in konstrukciji vednosti ni nekaj, kar preprosto narekuje razvoj znanosti, temveč je del širših družbenih tokov. Ti tokovi so privedli do zoperstavljanja transmisije vednosti in učenja, naloga mišljenja pa je v tem, da pod vprašaj postavi fiksne opozicije (denimo med aktivnostjo in pasivnostjo,



notranjostjo in zunanjostjo) in pokaže njihovo notranjo povezanost.

## SKLEP

Kdo je torej v središču – in kje je učitelj? Najprej lahko rečemo, da mora biti učitelj na začetku in na koncu posamezne učne ure v središču pozornosti učencev, tako da lahko rečemo, da mora biti v središču. To seveda ne pomeni, da tudi dejansko vselej je, a dobro bi bilo, se pravi, za dober potek pouka bi bilo dobro, da bi bil. To je *normativni* vidik: kaj bi moralo biti. V drugih etapah učne ure pa je dobro, da se učenci ukvarjajo s stvarjo samo, tako da je dobro, da se učitelj kot učitelj umakne in je čim bolj neopazen. To pa ne pomeni, da ni ključen za proces. Ključen za proces pouka ni v smislu, da ves čas konkretno posega vanj, temveč v smislu, da intervenira, ko proces, ki ga je načrtoval za določeno učno uro v razredu, ni več proces učenja. V pedagoškem prostoru popularna »aktivnost učencev« je pomembna samo, če gre za pedagoško aktivnost. Da učenci v razredu nekaj delajo, samo po sebi še ne šteje kot »aktivnost učencev«. Pravzaprav ni mogoče, da učenci v razredu ne bi nečesa delali. Tudi če ničesar ne delajo, to pomeni samo, da delajo »nekaj drugega«. V šoli pa šteje aktivnost, ki jo vodi vednost in ki vodi k vednosti. In strukturno mesto učitelja je mesto človeka, ki zagotavlja, da pouk poteka na tak način. V tem smislu velja oboje: učitelj je nenehno v središču dogajanja in bolj ko je neopazen, bolj ko je v ospredju stvar sama (namreč tema učne ure, se pravi stvar sama), bolj je. V središču dogajanja je na dva načina: miselno spremlja dogajanje v razredu, tako da lahko rečemo, da (z mislimi)

je v središču dogajanja. Poleg tega pa učitelj vzpostavlja prostor za pedagoški proces in strukturira njegov potek, tako da lahko rečemo tudi, da on določa, kdo bo v središču tega procesa, če bo ta proces sploh imel kako središče.

Z drugimi besedami, če pouk mislimo kot prakso, potem je učitelj tisti, ki struktura prizorišče te prakse. Če ga mislimo kot strukturo, je učitelj na mestu strukturirajoče strukture, ki strukturira strukturirano strukturo. Je v ozadju, ker je dobro strukturiral potek pouka, tako da ta zdaj teče, ne da bi bile potrebne večje intervencije. Učenec je lahko v ospredju samo, ker je učitelj v ozadju. Ozadje tu tako ne pomeni nepomembnosti, ozadje tudi ne pomeni mesto tistega, ki vleče niti iz ozadja, ozadje pomeni mesto tistega, ki je opravil svoje delo in zagotovil, tako da je zdaj aktivnost učencev res pedagoška aktivnost.

Res pa je, da je to statična slika. Če je pouk dovolj živ, se mora učitelj odzvati na to, kar se v razredu v nekem trenutku dogaja. V razredu proces nima preprosto narave vnaprej v podrobnosti programiranega pouka – ker se pravo učenje v nekem smislu začne ravno tam, kjer stvari ne tečejo oziroma ne tečejo tako, kot je bilo načrtovano in pričakovano. Kot pravi staro vodilo: da učenci ne razumejo, je dober znak, saj je to znak, da so začeli misliti. In ta presenečenja, ki zmotijo potek pouka, so včasih sicer neljuba, največkrat pa gre za dogodke, ki se jih pozneje radi spominjajo. Mogoča pa so samo, ker so se zgodila na ozadju strukturirane pedagoške situacije. Do prekinitev pač lahko pride samo, če stvari tečejo. Prekinitev, to je subjekt, se v šoli vzpostavi ravno s tem, da se naslavlja na Drugega – ta Drugi pa je v šoli učitelj v svojem razmerju do vednosti.

## VIRI IN LITERATURA

Blaise, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2014). *Trasmettare, apprendre*. Pariz: Stock.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Durkheim, E. (2014). *Moralna vzgoja*. Ljubljana: Krtina.

Foucault, M. (2008). *Red diskurza. V: Vednost – oblast – subjekt*. Ljubljana: Krtina.

Hörner, W., Drinck, B., Jobst, S. (2008). *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Opladen: Barbara Budrich.

Kovač Šebart, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. *Sodobna pedagogika* (114) 7/8, str. 360–375.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Meirieu, P. (2017). *Pedagogie: des lieux communs aux concepts cles*. Pariz: Esf.

Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka. Od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.

Robers, K. (2009). *Key Concepts in Sociology*. New York: Palgrave.