

Intervju z dr. Leopoldino Plut Pregelj ob izidu monografije *Poslušanje: način življenja in vir znanja*



Leopoldina Plut Pregelj, doktorica pedagoških znanosti in docentka za didaktiko, je svojo pedagoško in znanstveno kariero začela na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani, od srede osemdesetih let pa nadaljevala v ZDA. V različnih funkcijah že dvajset let sodeluje z univerzo v Marylandu, College of Education, kjer je trenutno pridružena raziskovalka. A tudi v tem obdobju je nadaljevala svoje delo v slovenskem prostoru. Sodelovala je z različnimi institucijami in objavila številne prispevke ter se med drugim uveljavila kot izjemna poznavalka konstruktivizma in kot didaktičarka, ki svoje kurikularne

rešitve in metodične izpeljave nenehno utemeljuje z globljimi antropološkimi in epistemološkimi argumenti. V zadnjem obdobju je objavila dve odmevni monografiji, ki vsebinsko nakazujejo osnovne usmeritve njenega znanstvenega dela: *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem* (2009) v soavtorstvu z dr. Barico Marentič Požarnik in *Poslušanje: način življenja in vir znanja* (2012).

Leopoldina, veljaš za eno največjih poznavalk in vidnih zagovornic socialnokonstruktivistične teorije poučevanja in učenja pri nas in v preteklosti si se uspešno borila zoper popolni epistemološki relativizem, ki na nek način ruši idejo o smiselni zasnovi temeljnih znanj, ki naj bi jih posredovala šola. Kako danes gledaš na pomen socialnega konstruktivizma znotraj didaktičnih teorij?

Hvala za izraženo priznanje. Morda nisem ena največjih, ampak samo ena najtežjih poznavalk. No, šalo na stran.

Najprej bi rada omenila, da je v Sloveniji več strokovnjakov, ki se že desetletje ali dve ukvarjajo s konstruktivizmom pri pouku. Med prvimi je bila profesorica Barica Marentič Požarnik, ki je izkustveno učenje in akcijsko raziskovanje v Sloveniji predstavila že v 80. letih prejšnjega stoletja.¹ Bila je mentorica številnim

¹ Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja. *Sodobna pedagogika*, št. 1–2, str. 1–16 in Marentič Požarnik, B. (1984). Akcijsko raziskovanje – možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 15, št. 8, str. 8–15.

doktorantom, specialnim metodikom (naravoslovje, matematika), ki so preučevali konstruktivistične pristope pri pouku. Bila je tudi moja kolegica na fakulteti in pozneje sodelavka. Kot asistentka za didaktiko me je leta 1978 pritegnila v raziskovalno delo in skupaj s študentkami, ki so pri njej delale diplomsko delo, smo napisale priročnik *Kakršno vprašanje, takšen odgovor* (1980)². Pozneje sva skupaj načrtovali posvet o *Konstruktivizmu v šoli in izobraževanju učiteljev* (2003)³ in napisali knjigo *Moč učnega pogovora* (2009), ki podrobneje predstavlja eno od učnih metod, ki jo spodbuja socialni konstruktivizem.⁴

Preden odgovorim na tvoje vprašanje, se mi zdi umestno, da na kratko spregovorim o dveh stvareh: prvič, o socialnem konstruktivizmu, in drugič, o svojem odnosu do njega.

Socialni konstruktivizem v didaktiki je pogost vir strokovnih sporov. Redkeje zaradi različnih filozofskih predpostavk, največkrat pa zato, ker si pod njim predstavljamo različne stvari. Socialni konstruktivizem ni samo nekaj učnih metod, katerih uporabo spodbuja. To je sociološka teorija znanja, ki ima korenine v kognitivni psihologiji in v novem pojmovanju znanja, ki razlaga, da vsako znanje nastaja v neki družbi, ki s svojimi vrednotami in tehnologijo vpliva na človekovo zaznavo sveta in posledično na oblikovanje znanja. Znanje, ki nastaja v dinamičnem spletu individualnih biološko-psiholoških in socialnih procesov, ni in ne more biti zrcalna slika resničnosti. Te spoznavno-teoretske osnove sprejema večina postpozitivističnih filozofskih gibanj 20. stoletja, npr. fenomenologija, pragmatizem, logični pozitivizem in kibernetika. S tem pa tudi didaktike in oziroma kurikularne teorije.

Posledice teh predpostavk so zahteve po ustvarjanju smiselnega znanja z razumevanjem v šoli. Zato na eni strani spodbujajo višje miselne procese pri učencih in razmišljanje o učenju, na drugi strani pa skupinske in raziskovalne učne oblike ter metode poučevanja in učenja, ki so vpete v širše okolje. Poleg tega konstruktivizem postavlja v ospredje odgovornost udeležencev v učnem procesu – za učni uspeh niso odgovorni samo učenci, ki morajo biti dejavni, ampak tudi učitelji, vodstva šole in šolski politiki, ki odločajo, kaj in kako bodo poučevali in vodili učence do zastavljenih ciljev. Socialni konstruktivizem pa poudarja sodelovanje kot temeljni način delovanja in bivanja ljudi. Zanimivo je, da eksperimentalne raziskave opozarjajo, da sodelovanje med otroki vpliva na kakovost učenja in na njihov osebnostni razvoj.

Moj odnos do konstruktivizma se je oblikoval v ZDA, torej po letu 1980. Današnji pogled nanj se ne razlikuje mnogo od tistega, ki sem ga pred leti opisala v *Sodobni pedagogiki*⁵, a nanj je vplivala precej pisana intelektualna knjižna družčina. O delih dveh socialnih konstruktivistov, ki pa se sama tako ne imenujeta – Johnu Deweyju in Jeromu Brunerju – sem že pred poldrugim desetletjem tudi pisala v *Sodobni*

² Marentič Požarnik, B., Plut, L. idr. (1980). *Kakršno vprašanje, takšen odgovor*. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.

³ Publikacija z enakim naslovom je izšla leta 2004. V njej je zbrano veliko število prispevkov o raziskovanju konstruktivizma v slovenskih šolah, posebej pri pouku naravoslovja in matematike.

⁴ Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.

⁵ Plut Pregelj, L. (2008). Ali so lahko konstruktivistične teorije učenj in znanja osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, 59, št. 4, str. 14–29.

pedagogiki.⁶ Poleg študija je na moja stališča in razmišljanje vplivala vpletenost v šolsko prakso, bodisi preko opazovanja in študija bodisi preko poučevanja. Moja stališča – zagovarjam uporabo različnih učnih oblik in metod pri pouku – so na prvi pogled nezdržljiva. Toda zame ni toliko pomembna skladnost neke filozofije z didaktično teorijo, temveč vprašanje, kako iztiriti inertno pedagoško prakso in jo usmeriti v oblikovanje smiselnega znanja z razumevanjem pri učencih. O tem sem spregovorila na posvetu leta 2003.⁷

In, mimogrede, besede konstruktivizem ne uporabljam rada. Če bi bila čarovnica, bi to besedo začarala, da se je nihče ne bi več spomnil. Za to je več razlogov. Omenila bom samo enega. Besedna zveza »socialni konstruktivizem« je pogosto kot rdeča ruta za toreadorja in povzročča brezplodne spore med strokovnjaki. Ti jemljejo energijo za sodelovanje pri reševanju resnih problemov, pred katerimi je današnja množična, javna, obvezna in splošnoizobraževalna šola. Ta po inerciji, kljub vsem zahtevam po spremembah, nadaljuje svoje poslanstvo iz zlate dobe industrijskih in birokratsko urejenih družb, ki so v zatonu.

In sedaj k vprašanju, kako danes gledam na pomen socialnega konstruktivizma znotraj didaktičnih teorij. Didaktične in kurikularne teorije so uspešno integrirale psihološki konstruktivizem, ki daje poudarek individualnemu učenju, manj uspešno pa predpostavke socialnega konstruktivizma, ki spodbuja socialne in posredne oblike poučevanja ter povezovanja učenja z zunajim okoljem. Seveda to ne pomeni, da je teoriji sledila tudi praksa. Marsikje v praksi, kjer se še vedno zadovoljuje z učenčevo reprodukcijo »znanja« in je ne zanima učenčevo znanje z razumevanjem, se ni uveljavil niti psihološki konstruktivizem.

Socialnokonstruktivistični pristopi k učenju in poučevanju so stvar precej razgretih diskusij, vendar se navadno govori samo o učnih oblikah in metodah oziroma njihovi primerjalni učinkovitosti. Manj se govori o ciljnih teh metod – o znanju in učenčevih spretnostih, ki jih želimo doseči. Podobno je z ustvarjanjem smiselnosti znanja in medpredmetnim povezovanjem pri poučevanju. Ustvarjanje smisla je izredno pomembno ne samo zaradi motivacijske moči, temveč vpliva na obstojnost in uporabnost znanja. Pri oblikovanju učnih načrtov in predmetnikov še vedno prevladuje logika posameznih disciplin, pa naj ima to za učence kakšen smisel ali ne. To je zelo velika težava v Sloveniji. Glede medpredmetnih povezav v ZDA je npr. več težav z javnimi šolskimi sistemi kot pa z zasebnimi šolami. Neodvisne zasebne šole so navadno manjše in so sila gibljive pri sestavi predmetnika in učnih načrtov, pri upoštevanju potreb in interesov učencev ter pri povezovanju z ožjim in širšim okoljem. Tudi v nekaterih javnih šolah je poudarek na medpredmetnem povezovanju, vendar bolj eksperimentalno; npr. v šolah, ki so poskušale delo postaviti na Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligentnosti.

⁶ Glej tudi: Plut Pregelj, L. (1999). John Dewey in učni načrt. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 3, str. 106–125; o J. Brunerju v prispevkih: Plut Pregelj, L. (2000). Analitično-logično in pripovedno mišljenje: nujni sestavini izobraževalno-vzgojne dejavnosti. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 2, str. 138–156; Plut Pregelj, L. (2000). Kulturna pogojenost izobraževalno-vzgojnega dela in njegova temeljna načela. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 3, str. 118–135.

⁷ Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: Učitelj v vlogi učenca. V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, str. 17–40.

O vplivu učnih metod in oblik, ki jih spodbuja socialni konstruktivizem, med pedagoškimi psihologi in didaktiki že več kot dve desetletji poteka živahna diskusija. Zagovorniki, če se sama prištejem mednje, vidimo v njem izredno spodbudo za prenovo didaktike in šole, ki je deležna kritike, češ da ne ustreza več niti potrebam sedanjosti, kaj šele prihodnosti. Za svoje utemeljitve navajamo številne raziskave in anekdotske zgodbe, ki vlivajo veliko optimizma v te pristope, npr. učenje z odkrivanjem in raziskovanjem, pogovor, izkustveno in sodelovalno učenje, projektno delo. Zelo spodbudne in zanimive rezultate raziskovanja nam daje npr. raziskovalni projekt »Mislimo skupaj«, ki je 15 let potekal na univerzi Cambridge v Veliki Britaniji. V okviru teh raziskav je bila prvič empirično potrjena hipoteza Leva Vigostkega, da z razvojem jezika razvijamo tudi učenčevo mišljenje.

Na drugi strani pa so kritiki mnenja, da je »konstruktivistični pouk« neuspešen. Redki nasprotujejo tem pristopom iz filozofskih razlogov; večina jih ima pomisleke zaradi opazovanja šolske prakse. Pogosto te manj strukturirane in manj vodene oblike učenja dojemajo kot izgubljanje časa. Svojo kritiko utemljujejo tudi z empiričnimi raziskavami, ki opozarjajo, da je »konstruktivistični« pouk (metoda odkrivanja, pogovora, sodelovalnega učenja in raznih projektov) manj učinkovit kot tradicionalni pouk (daljše razlage, demonstracije, delo z besedili). Učenci, ki so bili izpostavljeni tradicionalnemu pouku, so dosegali višje učne rezultate pri pisnih preverjanjih znanja. Manjšo uspešnost razlagajo prvič s tem, da je »konstruktivistični« pouk premalo voden, in drugič, da je preveč zahteven za učenca in tudi za učitelja. Za učenca zato, ker je obseg njegovega kratkoročnega spomina omejen, in zato ne more obvladovati številnih podatkov in zagledati njihove povezanosti ter jih tako tudi ne more shraniti v dolgoročnem spominu, kar naj bi bil cilj pouka. Za učitelje pa zato, ker so že tako preobremenjeni z delom in se nimajo časa pripraviti. Poleg tega pa so tudi premalo izobraženi, da bi lahko vodili kakovosten pouk z neposrednimi metodami, ki zahtevajo veliko sprotnega odzivanja na nepredvidene reakcije učencev.

Razpravljanje zagovornikov in kritikov pouka, ki ga spodbuja socialni konstruktivizem, je povzeto v nedavnem zborniku z naslovom »*Konstruktivističen pouk – uspeh ali neuspeh*«, ki sta ga uredila Sigmund Tobias in Thomas Duffy, psihologa, profesorja na ameriških univerzah.⁸ Zbornik prinaša prispevke strokovnjakov iz ZDA, Kanade, Avstralije in Evrope in ima zanimivo obliko. Na koncu vsakega poglavja je diskusija med avtorjem razprave in avtorji drugih besedil v knjigi. Prispevki so informativni in načenjajo mnogo pomembnih vprašanj. Mogoče so najzanimivejše ugotovitve urednikov v zaključnih poglavjih, iz katerih bi povzela samo naslednje:

- da je kljub nestrinjanju med zagovorniki in kritiki več podobnosti v izhodiščih, kot deluje na prvi pogled;
- da so raziskovalci premalo obveščeni o tem, kaj se dogaja v drugih disciplinah;
- da se zdi, da vse učne metode niso dobre za doseganje vseh učnih ciljev.

⁸ S. Tobias in T. M. Duffy (ur.) (2009). *Constructivist Instruction: Success or Failure*. New York; London: Routledge.

Nekaj podobnega sem zapisala tudi sama leta 2008 v *Sodobni pedagogiki*, vendar na osnovi analize drugih prispevkov. Osebnostno jemljem kritike načina pouka, ki ga spodbuja socialni konstruktivizem, zelo resno. Strinjam se, da so lahko pogovor, raziskovalne metode in projektno delo učencev neučinkoviti in da od njih učenci malo odnesejo. Sama sem veliko takega pouka pred nekaj leti videla v ZDA in tudi v Sloveniji. O tem poročajo tudi drugi raziskovalci, npr. Robin Alexander, ki je vodil obsežno mednarodno raziskavo, v kateri so primerjali osnovnošolski pouk v različnih delih sveta.⁹ Toda to velja za vsako metodo, tudi za razlago ali demonstracijo, ki je slabo pripravljena. Postavlja se vprašanje, kaj storiti – še nadalje poučevati samo s tradicionalnimi metodami (razlago, demonstracijo, branjem) ali pa usposabljanje učitelje in učence za uspešno rabo raziskovalnega, sodelovalnega in izkustvenega učenja in poučevanja. Vprašanje je, kaj želimo, in na to vprašanje nam noben konstruktivizem ne more odgovoriti.

Zelo malo pa se govori o tem, da socialnokonstruktivistični pristopi pri poučevanju in učenju vodijo učence in učitelje do razmišljanja o lastnem življenju in posredno o šolski in širši politiki v nekem okolju. In seveda potencialno do volje, želje in potrebe po sodelovanju v urejanju vsakodnevnih življenjskih problemov, kar morda ni v interesu šolskih politikov ali pa trenutne politične zasedbe.

Drugo etapo tvojega dela predstavlja preučevanje učnega pogovora. Kako bi opredelila najpomembnejše argumente v korist rabe pogovora kot učne metode?

Dovoli mi, da najprej povem nekaj besed o pogovoru. Vsi vemo, da je pogovor priljubljena učna metoda in se pogosto uporablja pri pouku. To ni nič čudnega, saj zadeva bistvo človeka kot socialnega bitja. Z nami je, odkar smo, in povsod, kjer smo: v osebnem in poklicnem življenju. Gre za način bivanja: ljudje hrepenimo po pogovoru, saj se preko njega spoznavamo, ustvarjamo medsebojno povezanost, sproščamo napetosti, delimo veselje, razrešujemo življenjske težave, priznavamo eden drugega in skupaj mislimo. Pogovor ima različne funkcije in govorimo o različnih vrstah pogovora.

Če gledamo na šolo kot življenjsko skupnost učencev in učiteljev, potem so v šoli dobrodošle vse vrste pogovora – tako kot v življenju: priložnostni, razbremenjujoči, terapevtski, učni pogovor – dialog, diskusija. Mimogrede, debata, v kateri ljudje preizkušajo tehnike za poraz idej nasprotnika na osnovi logičnega argumenta in diskreditiranja posameznika, je lahko uspešna metoda političnega prepričevanja ali ekonomske propagande, ne sodi pa v moje pojmovanje učnega pogovora. A o tem kdaj drugič. Ker je bistvo pouka oblikovanje znanja učencev – učenje, bi moral pri pouku imeti največjo težo pogovor, pri katerem mislimo – učni pogovor, dialog.

⁹ Alexander, J. R. (2001). *Culture and Pedagogy: International Comparison in Primary Education*. Oxford: Blackwell.

Kaj so torej bistveni razlogi za uporabo učnega pogovora pri pouku?

Prvič, učitelj mora vedeti, kako učenci razmišljajo in kaj doživljajo, da bi lahko uspešno vodil pouk oziroma usmerjal njihovo učenje. Znani psiholog Howard Gardner, avtor teorije o mnogoterih inteligentnostih, je misel izrazil z naslednjimi besedami: »Vstopiti moramo v glave svojih učencev in poskušati kar najbolje razumeti vire in moči njihovih pojmovanj.« Učitelj lahko spozna mišljenje in čustvovanje učencev, če prisluhne njim in dogajanju v razredu. S pogovorom ima možnost sprotnega preverjanja nastanja znanja pri pouku in ugotavljanja težav.

Drugič, učenci se pri ubesedenju svojih misli zavedo, da so pozabili podatke, da zanje niso smiselni in da jih ne zanjo povezati. Ali pa v pozitivnem smislu: zavedajo se številnih povezav, ki jih sproži npr. učiteljeva razlaga ali prebrano besedilo. S tem, ko govorijo in mislijo, se zavedajo razlik med svojimi in novopredstavljenimi idejami.

Tretjič, učenci preverjajo svoje mišljenje z idejami svojih vrstnikov in seveda z učitelji. Ne samo, da učenci poslušajo govorjeni jezik in ugotavljajo, ali se učitelj in drugi učenci z njimi strinjajo, kakšne ideje imajo in podobno. Učenci tudi opazujejo obnašanje učitelja in sošolcev – ali je njihov govor skladen z obnašanjem. Slednje ima večjo moč kot besede. Na primer poved »To je dobro!« lahko izrazimo na veliko načinov. Če to rečemo učencu navdušeno in prijazno, je sporočilo povsem drugačno, kot če to sporočamo z nejevoljo in kislim obrazom.

Četrtrič, ne gre samo za znanje, ampak za oblikovanje odnosov med učenci in učitelji, ki niso pomembni samo v šoli in pri učenju, ampak za življenje. Tu bi omenila spodbujanje odprtosti do drugih, priznanje drugega, sprejemanje različnosti, razvijanje spoštovanja, samozavesti in hkrati potrpljenja ter skromnosti.

Učitelji se na različne načine trudimo, da bi v pouk vključevali učni pogovor. Toda opazovanja pouka kažejo, da pogosto nismo uspešni. Težav glede učnega pogovora je veliko, npr. pogosto je ritualiziran – je kot serija vprašanj, na katera učenci odgovarjajo na začetku učne ure, včasih tudi med uro in na koncu, če je čas. Vprašanja postavljamo učitelji, učenci pa pogosto ugibajo odgovore nanja. In ker se nam mudi, učitelji povemo tudi odgovore, če učenci v prvem ali drugem poskusu ne »zadenejo« pričakovanega odgovora. Pogosto smo tako osredotočeni na učne cilje, da preslišimo učenčeva sporočila, še zlasti, če se ta ne skladajo z našimi pričakovanji. Po drugi strani pa je pogovor pogosto »zmeden« – težko je voditi pogovor v veliki skupini. Pa ne gre samo za vodstvo, tudi usposobljeni moramo biti za sodelovanje v pogovoru. Znati moramo poslušati, biti disciplinirani, pošteni in odprti itd. Pa tudi razmere vplivajo na pogovor; pomembna je celotna socialna situacija pri pouku, ta pa lahko pogovor spodbuja, pogosto pa tudi ovira. Npr. velika tekmovalnost in usmerjenost k merjenju ne vplivata dobro na pogovor, v katerem mislimo, da bi nekaj razumeli ali rešili težavo. Velika obremenjenost učiteljev s tem, kaj vse morajo »vzeti«, nenehno hitenje itd. ravno tako ne vplivajo spodbudno na vzdušje v razredu za dialog in na učenje z razumevanjem in ustvarjanjem smiselnega znanja.

Zato ob analizi pouka pogovor pogosto doživljamo kot izgubo učiteljevega in učenčevega časa. Nespodbudna slika pogovora pri pouku je vzrok za kritiko

pogovora in celotnega socialnokonstruktivističnega pristopa, v katerem ima ta pomembno vlogo. Kritiki so mnenja, da je bolj ekonomično in učinkovito, da učencem preprosto pojav razložimo in povemo tisto, kar »morajo znati«, učenci pa si vsebine zapomnijo in jih po potrebi priključijo v spomin. Očitki so upravičeni, manj pa to velja za predloge kritikov, kako poučevati.

Toda pogovor ni problematičen samo v šoli, ampak tudi širše v življenju. Samo pogledjmo neproduktivno politično razpravljanje! Sodelovanje v učnem pogovoru je zelo zahtevno delo, ki zahteva disciplino poslušanja, mišljenje in poštenost in deluje proti našim ustaljenim navadam v socialnih skupinah, kot npr., da razkrijemo svoje dvome, bojzani, navdušenja ali neznanje brez strahu, da bi nas drugi ocenjevali in da bi za svoje ideje nosili posledice. Razred je zapleteno socialno okolje, posebej v tekmovalnih pogojih. O tej temi sva s prof. Barico Marentič Požarnik napisali že omenjeno knjigo »*Moč učnega pogovora*«, ki obravnava zapletenost učnega pogovora v razredu. Po pogovoru, da se dobro blago samo hvali, najino delo priporočam v branje.

Pri pouku od učencev vse prehitro zahtevamo tako imenovani končni govor, ki je slovnično pravilen in izraža jasnost, razumevanje vsebine, o kateri še učimo. To je gotovo končni cilj, toda do tega največkrat pridemo postopno. Premalo in redko pa spodbujamo raziskujoč govor, ki ga označujemo kot govor mišljenja. Že pred leti je ena od učiteljic, ki je bila na delavnici o učnem pogovoru, pripovedovala, da je poskušala upoštevati nasvet – pustiti učence glasno misliti o prebrani literarni predlogi, torej spodbujati jih k raziskujočemu govoru. Kot jezikoslovki se ji je zdel ta pristop škodljiv za razvoj jezika in neploden, saj spodbuja govor, ki je zaradi narave mišljenja pogosto slovnično nepravilen in fragmentaren. Poleg tega je bil zanjo tudi premalo strukturiran in neusmerjen k cilju, pravilni rabi jezika. Povedala je, da je za učno snov porabila veliko več časa, kot ji je dovoljeval načrt. Da se je morala disciplinirati in poslušati neko čudno jezikovno spakedranščino. Skratka, večkrat je hotela odnehati in se vrniti k ustaljenemu načinu dela, a je vseeno vztrajala. Po nekaj mesecih je opazila, da je postala bolj potrpežljiva do učencev in da so le-ti pozitivno reagirali na njeno potrpežljivost. Seveda ni razvijala samo svojega, ampak tudi njihovo potrpljenje. Učenci so bili pogosto netolerantni ali celo grobi do počasnejših ali tistih, ki so imeli »hecne, čudne« ideje. Pripovedovala je o slabi vesti, dvomih o pravilnosti tega »teoretičnega« nasveta, a je vztrajala. Po še nekaj mesecih je opazila, da so nekateri učenci mnogo bolje odgovarjali na pisna vprašanja o preverjanju učne snovi. Vprašala jih je, kaj je po njihovem mnenju vzrok za boljše rezultate na testu. Eden od učencev je približno takole pojasnil rezultate: veliko smo se pogovarjali o temi, vse sem premislil na glas, pa druge sem poslušal, potem pa sem še potihno premislil in nekaj je moralo ostati, saj nisem bebec.

V ZDA je zelo živahno preučevanje odnosnosti in dialoškosti kot ene osnovnih vzgojno-izobraževalnih paradigem. E. Matusov s somišljeniki pravkar ustanavlja novo znanstveno revijo *Dialoška pedagogika*. V navezavi na velikane dialoškega pristopa k poučevanju (Sokrat, Freire, Bahtin) razvija tezo, da dialog ni le ena od aktivnih metod poučevanja,

ampak da je celotna zasnova človekove zavesti, premišljevanja in tudi učenja dialoška. Kako bi se sama opredelila glede ontološkega, epistemološkega in etičnega statusa dialoga?

Opazila sem najavo e-revije, vendar je še nisem videla. Ali je že začela izhajati? Dela Eugena Matusova pa ne poznam. S tezo, da je celotno človekovo življenje en sam dialog in odnos s svetom in samim seboj, sem se srečala pri filozofu Martinu Bubru in nekaterih drugih, npr. Mihaelu Bahtinu in Hansu-Georgu Gadamerju. Po Bubru, ki je slaven zaradi teorije o dialogu, je osnova dialoga sprejemanje sogovorca, sočloveka takega, kot je. Človek govori zato, da bi ga nekdo slišal, in vedno stopa v odnos s tistim, ki ga naslavlja. Tudi Carl Rogers razlaga nekaj podobnega o sprejetju v svoji humanistični psihoterapiji, ki je vplivala na pedagogiko. Priznanje in sprejetje osebnosti vsakega človeka je za pedagogiko izredno pomembno, po mojem mnenju osnovno izhodišče za izobraževanje in vzgajanje. Delno so zahtevo po upoštevanju učenca, njegovih zmožnosti in kulture izražali že klasiki didaktike.

V šoli pomagamo ustvarjati znanje vsakega otroka posebej z jezikom, različnimi dejavnostmi in preko odnosov v neki skupnosti, v kateri gre za globok preplet spoznavnih, čustvenih, socialnih in moralnih procesov, če se tega zavedamo ali ne. Če želimo biti uspešni, je nujno, da sprejememo otroka takega, kot je, vse ostalo je znanstvena fantastika. Otroka ne spreminja neposredno učitelj, ampak se to dogaja posredno v pogovoru, kjer učenec spreminja sebe in tudi učitelja. Pomembno pa je tudi, da se zavedamo odnosov in okolja, ki ga s svojimi dejavnostmi sooblikujemo na omenjenih ravneh. Težko je vzgajati poštenost, če razmere spodbujajo k pretvarjanju ali goljufanju.

Vzemimo za primer učni pogovor, v katerem mislimo – v dialogu se pričakuje, da bodo učitelji in učenci poštene eden do drugega. Od učiteljev se pričakuje, da bodo o vsebini, ki jo poučujejo, razkrivali različne, vendar utemeljene poglede na pojav in svoj lastni odnos; od dijakov pa, da bodo učiteljem povedali, kaj že vedo, česa ne in kakšni so njihovi pogledi. Učiteljeva naloga je tudi, da v pogovoru učence ozavesti, zakaj nečesa ne vedo, česa ne razumejo in podobno. Toda ni redko, da učenci ne želijo govoriti in razkriti svojih idej, znanja ali neznanja. Tudi učitelji ne želijo izpostaviti lastnega odnosa do učne vsebine, ampak samo tistega, ki je v učbeniku. Razlogov za molk učencev in učiteljev je veliko. V tem okviru nas zanima le razmišljanje, kakšne posledice ima dialog na znanje in oblikovanje nekaterih lastnosti značaja učencev, če se izogibajo izražati svoja videnja in razumevanje pojava in ponujajo »koristen, dopadljiv« odgovor. Samo poštene in odkrite odnosi učiteljem zagotavljajo možnost, da učinkovito usmerjajo učni proces, v katerem dijaki ne samo pridobijo novo znanje, ki bo razumljeno, temveč tudi spoznavajo same sebe, svoje zmožnosti in odlike, omejitve in slabosti itd.

V zadnji monografiji o poslušanju (ponovno o tem, saj je bilo poslušanje eno osrednjih vprašanj že v tvoji doktorski disertaciji) izpostaviš izjemen pomen poslušanja v dialogu. Kako bi opredelila temeljno idejo monografije *Poslušanje. Način življenja in vir znanja*?

Moja temeljna ideja za monografijo, ki je izšla lani pri DZS, je bila bolj celostno predstaviti poslušanje, kot sem to storila v svojem doktoratu v začetku 80. let. Iz doktorata je tudi nastala prva monografija *Učenje ob poslušanju*, ki pa je bila že ob izidu leta 1990 v nekaterih pogledih zastarela. V zadnjih 10, 15 letih je knjiga precej v obtoku. Zelo me moti, da se bralci sklicujejo na stvari, s katerimi se že več desetletij ne strinjam več, ali pa meni nesprejemljivo razlagajo nekatere ideje, kar verjetno pomeni, da jih nisem dobro predstavila. Da bi lahko uresničila svojo idejo, sem *Učenje ob poslušanju* predelala in razširila.

Prvič, poslušanje sem obravnavala interdisciplinarno kot pojav, s katerim se ukvarjajo različne znanosti: filozofija – antropologija, fizika, medicina, sociologija, psihologija in pedagogika. Tak pristop je seveda zelo problematičen, ker ni mogoče iti v globino, toda mislim, da je sprejemljiv za posredovanje splošnega znanja. Na primer, v knjigi govorim o povezanosti fizikalnih lastnosti zvoka kot valovanja in njegove zaznave, o hrupu in poškodbah slušnih organov ter vplivu hrupa na učenje, o fiziološkem razvoju sluha, psiholoških lastnosti poslušanja, o pozornosti in koncentraciji, o jezikovnih dejavnostih, nastajanju razumevanja in smiselnosti znanja itd.

Drugič, poslušanje sem povezala s spremembo v svojem pojmovanju učenja in poučevanja, ki je šla od kognitivnega, psihološkega razumevanja učenja do socialnokonstruktivističnega. O tem sem že nekaj povedala v odgovoru na prvo vprašanje. Zaradi te spremembe sem knjigo precej predelala in spremembe so vidne v vseh delih knjige, od uvoda do zaključka. Razumljivo je, da sem dodala posebno poglavje o pogovoru, saj je poslušanje njegova temeljna dejavnost. Brez poslušanja ni nobenega pogovora, torej tudi ne dialoga, ki je med vrstami pogovorov najzahtevnejši. Pa tudi celoten proces učenja poteka v pogovoru, najprej na socialni ravni, potem pa tudi na individualni – učenec sam s seboj. Ravno tako sem dodala poglavje o šoli in poslušanju.

In tretjič, v sedanji monografiji je večji poudarek na učiteljevem poslušanju. Poslušanje sem predstavila kot temeljno izhodišče za poučevanje in vzgajanje ter kot etično držo učitelja v šoli. To idejo sem poskusila uokviriti z oblikovanjem didaktičnega načela poslušanja v šoli, ki predpostavlja odprtost do učenca, sprejetje in spoštovanje. O tem sem že nekoliko spregovorila v odgovorih na tvoji vprašanji o pogovoru in dialoški pouku. Učitelj s poslušanjem ustvarja medosebnost in s tem pogoje za učenje. Učiteljevo poslušanje ni samo izhodišče njegovega delovanja, ampak tudi vzor za poslušalsko obnašanje učencev in za njihovo etično držo pri učenju.

Monografija je namenjena ljudem, ki so na tak ali drugačen način vpleteni v izobraževanje in vzgojo. Toda pri pisanju sem največkrat imela pred seboj učitelje, ki so poleg učencev najpomembnejši člen na pedagoškem področju. Zato je v njej tudi veliko primerov iz neposredne prakse. Kakor koli že, monografija je tu in čaka, da jo bo kdo prijel v roke in o njej kritično spregovoril.

Celostno razumevanje poslušanja v monografiji predstaviš s pomočjo kitajske pismenke. Kaj so ključni elementi poslušanja kot življenjske drže ter poslušanja kot elementa učenja?

Kitajska pismenka za poslušanje odlično opisuje poslušanje kot celosten pojav. Pismenka vsebuje 5 sestavin, ki so bistvene za poslušanje. Morda bi kar ob njih odgovorila na tvoje vprašanje.

- Prva sestavina je uho, ki ponazarja, da nekaj ne samo slišimo, ampak predelamo in se na slišano odzovemo. O tem pogosto govorimo pri poslušanju – slušna zaznava, predelava, razumevanje.
- Druga sestavina je oko. Ta opozarja, da moramo gledati govorca, saj nam »govori« tudi z govoricco telesa: z obraznim izrazom, gibanjem telesa, rokami itd. Pomen torej ni samo v izrečenih besedah. S tem da gledamo govorca, izražamo našo zunanjo pozornost govorcju, ki je prvi korak k ustvarjanju povezanosti in odnosa med govorcem in poslušalcem. Pri neosebnejm sporočanju, npr. po radiju, ta sestavina ni tako pomembna. V neposrednem sporazumevanju, učenju in poučevanju pa so oči zelo pomembne, vendar smo nanje manj pozorni in – lahko rečem – tudi neobčutljivi. Ta občutljivost je posebej pomembna pri majhnih otrocih.
- Tretja sestavina je popolna pozornost. Torej ne samo zunanja, ampak tudi notranja, psihična – s tem, ko pozornost usmerimo na govorca, pri tem izločamo sebe oziroma to vsaj poskušamo; oseba, ki posluša, ima v mislih samo tistega, ki ga posluša, in ne sebe. To je težko in naporno delo in tukaj poslušalci potrebujemo največ »nege«. Tudi kljub vsemu vedenju, kako lahko npr. pred sodki, čustva, želje, pričakovanja, izkušnje vplivajo na zaznavo in predelavo slišanih vsebin in kaj bi morali storiti, tega pogosto ne zmoremo. Ti procesi pogosto potekajo na nezavedni ravni in jih moramo ozaveščati. Mimogrede je tu prisotna tudi delna utemeljitev potrebe po stalnem premišljanju o svojem ravnanju ali – kot se to v pedagogiki učeno imenuje – po refleksiji.
- Četrta sestavina je srce, človekov »motor«, njegovo bistvo, ki se izraža v zmožnosti skrbi za drugega človeka s simpatijo in empatijo. Torej, poslušalec se poskuša živeti in postaviti v govorcev položaj. Govorimo, da poslušamo z empatijo. Znanstveniki se namreč ne strinjajo o tem, ali je to možno, in če je, do kolikšne mere. Praktično je empatično poslušanje ključ do poučevanja in vzgajanja. To ni preprosta naloga, poslušalec pa jo uresničuje s popolno pozornostjo in sprejemanjem človeka takega, kot je, brez vnaprejšnje sodbe. Sploh se ne zavedamo svoje nagnjenosti k prehitremu sojenju in dajanju nasvetov. Ne moremo si kaj, da ne bi ...
- In zadnja, peta sestavina v pismenki je kralj, na katerega številni gledajo kot na »ti«. Poslušanje ni proces »jaz«, ampak proces »ti«, vedno usmerjen v tistega, ki govori, in je obenem ustvarjanje medosebnosti, odnosa med govorcem in poslušalcem. Obstojta potreba po poslušanju – npr. kralja, avtoritete, modreca, skratka tistega, ki je pred nami, lahko tudi prijatelja, otroka, pacienta, klienta, kupca in v našem primeru, ko govorimo o šoli in specifično o pouku, učenca – ta je naš kralj. Samo mimogrede, mislim, da je tu na mestu pripomba, da poslušanje ni enako kot uboganje ali strinjanje, čeprav v vsakdanji rabi pojma »poslušanje« naletimo tudi na ta pomen.

Vse te sestavine so povezane v eno samo pismenko, v en pojem, ki izraža zapletenost in prepletjenost človekovega poslušanja.

Enako kot v primeru povezave dialoška pedagogika – zagovor učnega pogovora lahko tudi v odnosu do poslušanja zavzamemo dvojno teoretsko stališče: poslušanje kot učna metoda ter poslušanje kot ontološka sestavina človekovega bivanja in osebnega razvoja – tj. teza, ki jo v zadnjem času razvija Carlina Rinaldi v svoji pedagogiki poslušanja kot celovitem vzgojnem pristopu vrtca Reggio Emilia. Tudi tvoje delo zaznamuje »globlja« utemeljitev pomena poslušanja.

To je bil moj namen in veseli me, da si moje delo tako dojel. Mogoče bi rekla, da gre za bolj celosten pogled na poslušanje. Mimogrede, opisovanje poslušanja Carlina Rinaldi je zelo spodbudno za predšolske ustanove in šolo. Zdi pa se mi, da je v nekaterih pogledih vseeno preširoko in vsevključujoče. Na primer, zadnja lastnost v njenem opisu trdi »poslušanje je okolje«. To je po mojem mnenju preširok opis. Okolje ni samo zvok, poslušanje in odnosi med ljudmi, gre tudi za fizično in/ali naravno okolje, ki ga zaznamo z drugimi čutili in čuti. Poleg tega pa se zdi, da C. Rinaldi mišljenje in čustvovanje nadomesti s poslušanjem. Nisem povsem prepričana, da je to enačenje upravičeno. Naj omenim še eno stvar – prevajanje njenih pedagoških načel s pedagogiko poslušanja se mi ne zdi najbolj posrečeno. O tem sem precej razmišljala in zaključila, da bi lahko uvedli novo didaktično načelo poslušanja. To sem storila v svoji knjigi, če si opazil. V slovenščini pedagogika pomeni nekaj drugega kot v angleščini, kjer s pedagogiko označujejo metodologijo poučevanja, pouka to, kar Slovenci opredeljujemo z didaktiko in specialnimi metodikami. Seveda pa ti pomisleki ne zmanjšujejo pomena njenega dela in tudi ne njenega poskušanja bolj teoretično gledati na delo v predšolskih ustanovah in osnovnih šolah. Njeno delo globoko spoštujem. Sicer pa ta sistem, ki ga je začel Loris Malaguzzi po 2. svetovni vojni, vi v Sloveniji bolje poznate kot jaz.

No, če grem sedaj k tvoji izhodiščni izjavi, bi rekla, da je opisati poslušanje z učno metodo preozko. Učni pogovor – dialog je široka učna metoda z zelo ohlapnimi vodili. Toda poslušanje je dejavnost, sestavina številnih učnih metod in oblik, na primer pogovora in predavanja; pri teh gre za različno poslušalčevo in govorčevo vpletenost. Poslušanje sem, kot sem že večkrat omenila, opredelila kot didaktično načelo, princip, ki naj pomaga učiteljem pri razmišljanju o svojem delu.

V svojih analizah pedagogike poslušanja sem skupaj s P. Mossom in G. Dahlberg razvijal idejo, da je zavzemanje za pedagogiko, katere temeljni imperativ je prisluhniti otroku in s tem spodbuditi njegovo aktivno učenje in ustvarjanje smisla, v temelju stvar podobne otroka ter posledično politična in etična odločitev. Kako bi sama opredelila pogoje za premik od pouka, v katerem mora predvsem otrok poslušati odraslega, k pouku, v katerem mora najprej odrasli prisluhniti otroku?

Najprej: te premike zahtevajo nove naloge, ki so pred šolo. Morda bi se morali najprej zavedati, da šola, v kateri prevladuje ubogljivost in prilagodljivost obstoječemu redu, ne ustreza niti današnjim, kaj šele jutrišnjim potrebam družbe, ki jih ne poznamo. Mlade ljudi mora šola usposobiti za življenje v negotovi prihodnosti,

zato moramo šolo spremeniti. S tem se ukvarjajo šolske reforme, ki se, na žalost, vse preveč ukvarjajo z delnimi spremembami, usmerjenimi v učinkovitejše delovanje obstoječega sistema, ki je preživel. O teh stvareh se razmišlja že približno 30 let in zdi se, da se počasi ustvarjajo vzdušje, pripravljenost in pogoji za spreminjanje šole, ki bo kos novim nalogam.

Temeljna naloga šole bi morala biti priprava mladega človeka za življenje v družbi negotovosti. Kakšen človek se dobro obnese v takih razmerah? Za to potrebuje ne samo znanje, ampak tudi določene osebnostne lastnosti.

Poglejmo najprej znanje. To naj bo smiselno, razumljeno, relativno obstojno in gibljivo. Učenec se mora zavedati, da se stvari, ki se jih je naučil v šoli, lahko spremenijo. Zaradi spremenjenih pogojev v družbi in naravi se vedno pojavljajo vprašanja, na katera je treba na novo odgovoriti, zato je potrebna želja po vseživljenjskem učenju.

Poglejmo sedaj osebnostne lastnosti, ki so – prav tako kot znanje ali celo še bolj – pomembne za življenje v negotovosti. Katere so? Naj najprej omenim, da mora učenec vedeti, kaj so njegove odlike in slabosti, torej, kaj zmore. Šola bi morala odkrivati moči in šibkosti učencev in na tem graditi svoje delo. Naslednja lastnost je samozaupanje, da lahko sam ali v sodelovanju z drugimi reši svoje osebne in družbene probleme in da nekaj zmore. V šoli ne bo dobil odgovorov za reševanje problemov prihodnosti. Učenec, ki mu šola nenehno dokazuje, da ne zmore zadostiti njenim zahtevam, ne more razviti samozaupanja in pozitivne samopodobe. Nadalje je potrebno sodelovanje z drugimi in sporazumevanje. Tega ni mogoče razvijati, če šola ne ceni odprtosti za razlike in spoštovanje različnosti. In tako pridemo do poslušanja – brez tega ni sporazumevanja in sodelovanja. Brez teh lastnosti in še nekaterih drugih, ki jih nisem omenila, npr. ustvarjalnosti in intuicije, pa bo težko živeti v vedno bolj povezanem, tesnem in tudi negotovem svetu. Poslušanje je pogoj za sožitje z ljudmi in naravo. Brez poslušanja otroka oziroma učenca ne moremo razviti nobene od omenjenih lastnosti – tudi spoznavanja sebe ali razvijanja pozitivne podobe in samozaupanja ne. Poslušanje je torej temeljna osebnostna dejavnost in drža človeka, ki je potrebna v življenju. In kako naj jo razvijemo?

Čeprav že nerojeni otrok sliši in razlikuje zvok, pa se poslušanje začne intenzivno razvijati šele po rojstvu. V začetku se razvija s posnemanjem odraslih, ki že v predšolskem obdobju ustvarjajo osnovo za poznejše poslušanje in jezikovno sporazumevanje nasploh. Otrok in učenec morata videti in začutiti poslušalca, ki ga bosta pozneje posnemala. Obenem morata imeti zgled. Zato mora biti učitelj tisti, ki posluša najprej, učenci pa njegovo obnašanje posnemajo. Pozneje seveda lahko poslušalec, učenec z direktnim poučevanjem in spodbujanjem razmišljanja o lastnem obnašanju zavestno spreminja svoje poslušalske navade. Raziskave kažejo, da so dobri poslušalci vedno imeli dober poslušalski zgled in spodbudno okolje v svoji družini ali šoli. Nekateri učitelji, na žalost redki, so po naravi odlični poslušalci kljub nesposobnemu šolskemu sistemu. Raziskave, ki so jih opravili v Angliji in Avstraliji, kažejo, da je približno vsak dvajseti učitelj dober poslušalec, kar je mnogo premalo. Vsi ostali bi se tako morali usposablјati za poslušanje, ki je usodna lastnost uspešnega učitelja.

Mogoče mi bo kdo ugovarjal, češ, saj poslušamo učence. To je verjetno res, toda poslušanje se razlikuje od poslušanja. Govorimo o več ravneh poslušanja. Največkrat učence poslušamo s pričakovanjem, da nam bodo povedali tisto, kar od njih pričakujemo, ali pa zato, da bi videli, ali obstajajo razlike med pričakovanim in dejanskim odgovorom, da bi jih nato lahko odpravili. To ni poslušanje, ki razvija ustvarjalnost in intuicijo. Tako poslušanje ne razvija samoiniciativnosti in samozaupanja.

Skupna ideja vseh treh velikih tem, ki sva jih omenila v tem pogovoru – socialni konstruktivizem, dialog in učni pogovor ter poslušanje –, je aktivna participacija otroka v procesih učenja. Zagovor slednje zahteva ustrezno pripoznanje otroka kot miselno, čustveno, socialno in motivacijsko bogatega bitja, saj bi mu bilo sicer neodgovorno prepuščati tako aktivno vlogo v procesih učenja. Pomen otrokove participacije pa sam utemeljujem tudi z idejo presežnega v človeku in sami vzgoji. Človekovo zmožnost in eksistencialno potrebo, da išče sebi lasten smisel življenja v dialoškem odnosu z drugimi osebami in lastnimi preteklimi izkušnjami, ni mogoče podpreti z vzgojo, ki temelji na ideji prenašanja objektivnega znanja in vrednot, ki bodo šele pozneje omogočile ustvarjanje novega/osebne konstrukcije smiselnega znanja in vrednot. Kako bi sama opredelila pomen poslušanja med antropološko danostjo/opredelitvijo učenca in ciljem vzgoje ter s tem človekovega bivanja?

Naj nekaj povem o jeziku. Aktivna participacija? Je njeno nasprotje pasivna participacija? In kakšna sploh je? Kaj če bi govorili kar o sodelovanju in nesodelovanju?

Sicer pa imaš prav, dejavnost in sodelovanje sta povezovalna pojma, ki nastopata v temah, o katerih sva se danes pogovarjala. Sodelovanje je ena temeljnih zahtev socialnega konstruktivizma, ki spodbuja sodelovalno učenje, skupno mišljenje v pogovoru, izmenjavo izkušenj itd. Preprosto povedano: brez učenčeve dejavnosti in sodelovanja ni znanja, osebostnega razvoja, življenjskega uspeha in tudi zadovoljstva. Ljudje, ki niso dejavni, so pogosteje med tistimi, ki so nesrečni, imajo več psihičnih motenj itd.

Tudi na drugih področjih – na ekonomskem področju in v znanosti – se veliko govori o sodelovanju, ki se ga tudi mnogo raziskuje. Po definiciji je sodelovanje dejavnost, pri kateri se več ljudi združi pri uresničevanju nekega cilja, da bi ga dosegli hitreje in bolj kakovostno. Deluje se po ljudskih rekih »Več glav več ve. V slogi je moč.«.

Otroci že v ranem otroštvu med seboj sodelujejo pri igri, se dogovorijo o tem, kaj bodo delali, si razdelijo vloge v procesu itd. Pogosto to naredijo tudi brez prisotnosti odraslih. Izgleda, da sta sodelovanje in sporazumevanje prirojeni nagnjenosti v človeku, ki se jih otrok hitro nauči, če ima spodbudno kulturno okolje. Zakaj imamo pozneje v življenju toliko težav s sodelovanjem? Verjetno je to posledica zahodnoevropskega individualizma in močno prosvetljsko, razumsko usmerjene kulture.

In naj še na kratko odgovorim na tvoje vprašanje. Ljudje smo socialna bitja; sodelovanje, poslušanje in sporazumevanje so srž našega bistva. Potrebna so za našo fizično in psihološko varnost, za sobivanje in preživetje. Zato imamo moralno dolžnost do otrok, da jih poslušamo in sprejemamo njihova občutenja, videnja in zaznave sveta ter njih samih kot nekaj, kar je vredno *pogovora in dogovora*. To pomeni tudi, da jih vključujemo v proces odločanja in jih navajamo na sprejemanje odgovornosti za svoja dejanja. Otroci morajo izkusiti to, o čemer govorimo – spoštovanje različnosti, solidarnost, ustvarjanje kompromisa in življenjski optimizem. Negovanje pogovora in poslušanja torej nima vrednosti samo za pouk oziroma oblikovanje znanja, temveč tudi za razvijanje osebnostnih lastnosti in življenjskega stila, ki kliče po vključevanju pri razreševanju lastnih in širših družbenih problemov, torej načina življenja, ki je usmerjen v demokratično urejanje družbe.

To je danes še posebej pomembno zaradi gospodarske in ekološke krize, ki jo doživljamo. S tega vidika bo treba cilje šole, predvsem splošnoizobraževalne, na novo oblikovati v smislu trajnostnega razvoja planeta in preživetja človeka kot vrste.

Bi želela izrečenim idejam v pogovoru dodati še kakšno misel?

Dovolj mojih besed. Morda bi bilo smiselno, da bi o temah, ki sva jih obdelala danes, imela pogovor – dialog. Mogoče v širšem krogu in bi tako poskusili v praksi udejanjiti to, o čemer sem pravkar pripovedovala.

Dr. Robi Kroflič