

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA

Oddelek za slovenistiko

Katarina Hauptman

SODOBNE METODE POUČEVANJA KNJIŽEVNOSTI

Diplomsko delo

Mentorica: doc. dr. Alenka Žbogar

Ljubljana, 2012

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Alenki Žbogar za strokovno vodenje in pomoč pri izdelavi diplomskega dela, pa tudi svoji družini za podporo.

IZVLEČEK

V diplomskem delu smo se ukvarjali s sodobnimi metodami pouka književnosti. Najprej so predstavljeni pojmi učne strategije, načela in metode na splošno. Ti pojmi so med seboj povezani, in sicer načela postavljajo teoretične okvire za ravnanje učitelja pri pouku, so vodila, smernice, ki jih mora učitelj dobro poznati, da lahko v skladu z njimi uspešno vodi pouk in ga prilagaja vsakokratnim okoliščinam. Strategije so že bližje metodam – na podlagi koncepta pouka predpisujejo zaporedje konkretnih učnih operacij in dejavnosti. Metode pa nudijo učitelju različne možnosti za doseganje učnih ciljev. Učitelj jih mora premišljeno izbirati, da ustrezajo učni snovi, učencem in njihovim učnim tipom pa tudi njemu samemu.

Sodobni pouk se razlikuje od tradicionalnega, transmisijskega predvsem v tem, da ima do učencev veliko bolj individualen pristop. Pouk je individualiziran in diferenciran, spremenjeni sta vlogi učitelja in učencev, s tem pa se spremenijo tudi metode poučevanja. Središče učnega procesa ni več poučevanje, kjer je imel glavno vlogo učitelj, ki je predaval, razlagal snov, ampak učenje in z njim učenci, ki imajo aktivnejšo vlogo, saj sodelujejo pri oblikovanju pouka, samostojno rešujejo probleme, črpajo znanje.

V središču diplomskega dela je predstavitev glavnih treh sodobnih metodičnih sistemov pri nas, to so šolska interpretacija, problemsko-ustvarjalni pouk in komunikacijski pouk. Najbolj izmed vseh je uveljavljena šolska interpretacija, ki se izvaja že dlje časa, hkrati pa ustreza vsem merilom sodobnega pouka. Paziti je le treba, da ne postane rutinirano izvajana in tako enolična ter za učence dolgočasna. Problemsko-ustvarjalni pouk je nekoliko zahtevnejši pristop k poučevanju in je zato primeren za nadarjene učence, saj zahteva veliko samostojnosti, kritičnosti, individualnega raziskovanja in ustvarjalnosti. Komunikacijski pouk pa za izvajanje predvideva faze šolske interpretacije, glavno vodilo pri tem pa mu je dialog učencev z literaturo, nato z učiteljem in med sabo. V praksi je predvsem v osnovni šoli.

Ključne besede: metode poučevanja, sodoben pouk, književnost, šolska interpretacija, problemsko-ustvarjalni pouk, komunikacijski pouk

ABSTRACT

This thesis paper deals with modern methods of literature teaching. First, the terms teaching strategies, principles and methods in general are described. These terms are connected to one another. The principles set a theoretical framework for the teacher's actions in class, and work as guidelines that a teacher has to know well to organize work in the classroom efficiently and adjust it to the circumstances of the moment. Strategies are closer to methods – on the basis of the concept of teaching, they offer a sequence of concrete teaching operations and activities. Methods are different ways of reaching teaching objectives. A teacher has to choose them carefully to suit the subject of the lesson, the pupils and their learning types – and also the teacher him- or herself.

Modern teaching is different from traditional, transmission models of teaching, especially in terms of dealing with pupils in a much more individualized way. The lessons in a modern classroom are personalized and differentiated, the teacher's and the pupil's roles have changed, which has contributed to the changes in the teaching methods. The focus of the teaching process is not the teaching itself, with the teacher having the main role – lecturing, explaining the topic –, but learning. Through this shift, the pupil has gained a more active role by participating in creating the lessons, solving problems and gaining knowledge individually.

The thesis paper focuses on the presentation of three main modern method systems in Slovenia: the methodical system of school interpretation of a literary text, creative problem solving, and communicative lessons. The best and most established among these is school interpretation, which has been in use for a long time already and suits all standards of modern teaching. The teacher only needs to be careful that the lessons do not become a routine, and boring for the pupils. Creative problem solving lessons represent a somewhat difficult approach to teaching and are thus appropriate for more advanced pupils. This approach requires the pupils to show a high level of independence, critical thinking, individual research and creativity. Communicative lessons include different phases of school interpretation, the main guideline being the pupils' dialogue with literature, then with the teacher and with other pupils. It is mainly used in primary schools.

Keywords: teaching methods, modern teaching, literature, school interpretation, problem-based creative learning, communicative lessons

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	6
2	OPREDELITEV TEMELJNIH POJMOV	8
2.1	DIDAKTIČNA NAČELA.....	9
2.1.1	Učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja	11
2.1.2	Enotnost učnokonkretnega (nazornega) in abstraktnega (pojmovnega).....	13
2.1.3	Strukturiranost in sistematičnost pouka.....	14
2.1.4	Racionalnost in ekonomičnost pouka	15
2.1.5	Problemskost pouka.....	16
2.1.6	Učna diferenciacija in individualizacija	17
2.1.7	Življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse.....	18
2.2	UČNE STRATEGIJE.....	19
2.3	UČNE METODE	23
2.3.1	Ravni metod	24
2.3.2	Spretnosti učitelja za učinkovito metodično ravnanje	25
2.3.3	Dejavniki, ki vplivajo na metode.....	25
2.3.4	Vrste metod	27
2.3.4.1	Metoda razlage	28
2.3.4.2	Metoda predavanja	29
2.3.4.3	Metoda razgovora.....	30
2.3.4.4	Metoda z uporabo besedila.....	32
2.3.4.5	Metode prikazovanja	33
2.3.4.6	Problemska metoda	34
2.3.4.7	Metoda primera	35
3	METODE POUČEVANJA KNJIŽEVNOSTI	37
3.1	ŠOLSKA INTERPRETACIJA.....	38
3.1.1	Faze metodičnega sistema šolske interpretacije	39
3.1.2	Delna in celovita šolska interpretacija.....	46
3.2	PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK.....	47
3.2.1	Faze problemsko-ustvarjalnega pouka	51
3.3	KOMUNIKACIJSKI POUK.....	52
3.3.1	Faze in strategije komunikacijskega pouka	53
4	PRIMERJAVA METODIČNEGA SISTEMA ŠOLSKE INTERPRETACIJE, PROBLEMSKO-USTVARJALNEGA POUKA IN KOMUNIKACIJSKEGA POUKA	56
5	SKLEP.....	60
6	LITERATURA.....	63

1 UVOD

Marsikdaj je pot do cilja pomembnejša kot pa sam cilj, saj nas napolni z novimi doživetji, občutki, ponuja vprašanja, s katerimi se morda še nismo srečali, uči vztrajnosti, pravilne »hoje« do cilja, če pa to pot še s kom delimo, so vse te okoliščine še pomnožene. Tako se mi zdi tudi pri pouku zelo važno, kako skuša učitelj svoje učence pripeljati do nekega učnega cilja. Nekatere poti se izkažejo za boljše kot druge. Kaj je pomembno pri oblikovanju posameznih korakov, kje in kako je popotnikom učne ure književnosti treba ponuditi kažipote in markacije, kako jim vzbuditi potrebo po tem, da dosežejo zastavljeni učni cilj?

V diplomskem delu se bom ukvarjala z metodami pouka književnosti. Najprej bom povzela teoretične razlage pojmov didaktično načelo, didaktična strategija in metode poučevanja. Osredotočila se bom na tiste, ki veljajo za sodobne, ki torej stopajo korak naprej od tradicionalnega, transmissijskega pouka. Sodobna spoznanja iz pedagogike, psihologije in didaktike poudarjajo, da se človek največ nauči z aktivno participacijo, od tod sledi, da bi moral biti učenec postavljen v ospredje učnega procesa, s tem pa se spremenijo tudi metode poučevanja. Nekdaj prevladujoča frontalna metoda dobiva precej alternativnih in spremljajočih metod. Te v svojih didaktikah med drugim opisujejo M. Blažič, F. Strmčnik in A. Tomić. Predstavila bom njihova spoznanja o tem, kakšne spretnosti mora imeti učitelj za učinkovito metodično ravnanje, kateri dejavniki vplivajo na metode, in na kratko predstavila vrste metod. Sledila bo predstavitev metod poučevanja književnosti, izhajajoča iz spoznanj D. Rosandića, na teoriji katerega stojijo tudi raziskave naših teoretikov. V nadaljevanju se bom osredotočila na pri nas trenutno najaktualnejšo metodo, imenovano metodični sistem šolske interpretacije, kot jo predstavlja B. Krakar Vogel, nato še na metodo, ki jo pri nas raziskuje A. Žbogar, to je problemsko-ustvarjalni pouk, in na metodo, imenovano komunikacijski pouk, kot jo predstavlja I. Saksida. Na koncu bom metode primerjala in oblikovala spoznanja o tem, na kaj mora biti učitelj pozoren pri izbiri metod, da bo sledil sodobnim didaktičnim spoznanjem o pouku in načinih kakovostnega usvajanja znanja.

Problem diplomskega dela bo razlikovanje med pojmi didaktična metoda, didaktično načelo in didaktična strategija in nato, katere so danes pri nas aktualne metode poučevanja književnosti, ki izhajajo iz spoznanj, da je znanje, pridobljeno skozi lastno izkušnjo in ob soočenju s konkretnim primerom (pri pouku književnosti večinoma z literarnim besedilom) trajno in uporabno, nasprotno pa je golo pomnjenje dejstev po učiteljevem nareku

kratkotrajno in neučinkovito. Glede na problem diplomskega dela postavljam hipoteze: (1) sodobne metode poučevanja učencem odmerjajo aktivnejšo vlogo kot metode transmisijskega pouka, (2) pri sodobnem pouku književnosti dejavnosti učencev izhajajo iz literarnega besedila in (3) vloga učitelja je v sodobni didaktiki opredeljena bolj kot mentorska, usmerjevalna.

Za izvedbo diplomskega dela bom uporabila metodo preučevanja znanstvenega gradiva in metodo primerjanja teoretičnih definicij uveljavljenih strokovnih spoznanj o problemskih vozliščih pričujoče diplomske naloge.

2 OPREDELITEV TEMELJNIH POJMOV

Preden se lotimo obravnave pojmov didaktično načelo, učne strategije in učne metode, naj še pojasnimo nekatere temeljne didaktične pojme, med njimi pouk, učenje, poučevanje in izobraževanje.

Pojem pouk zajema tri enakovredne osnovne dejavnosti: poučevanje, učenje in vzgajanje in vključuje dejavnosti učitelja in učenca. Izhaja iz naravnega, zunajšolskega učenja in samoizobraževanja. Je »načrten, organiziran in smotrni vzgojno-izobraževalni proces, ki poteka znotraj sorazmerno koherentne učne skupine in ga usmerjajo zanj usposobljeni ljudje v zato urejenem okolju« (Strmčnik 2001: 99). Pri pouku moramo upoštevati mnogo dejavnikov: učno vsebino, stanje učencev (individualne dispozicije, izkušnje, motiviranost, odnos do učenja), situacijo (kraj, čas, socialni odnosi, urnik), akcijske učne oblike in metode, pa seveda tudi učitelja.

Učenje je »subjektivna intraaktivnost učečega subjekta samega« (101). Je spreminjanje posameznika na podlagi lastne dejavnosti, ki je spodbujena od znotraj ali od zunaj. Za čim učinkovitejše učenje je potrebno stimulatívno okolje. Učenje je lahko naravno in poteka na osnovi notranjih potreb človeka ali pa šolsko učenje, ki poteka s sodelovanjem poučevanja. Po definiciji Unesca je učenje »vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev.« (Blažić et al 2003: 333)

Poučevanje pomeni aktivnost učiteljev, vendar mora pri tem potekati »interakcija med udeleženci pouka«. Njegov namen je spodbujati učence k samostojnemu in ustvarjalnemu učenju, zato ima motivacija velik pomen pri poučevanju. Poučevanje je vedno v funkciji učenja oziroma izobraževanja, učenje pa poteka tudi brez poučevanja. (Prav tam.)

Pomen pojma izobraževanje se izoblikuje predvsem v odnosu z učenjem. Kadar tega razumemo kot naravno, vseživljenjsko, ima izobraževanje ožji pomen, vezan le na del življenja – šolanje. Če pa pojma primerjamo v okviru šolanja, ima izobraževanje širši pomen, saj zajema različne dejavnosti, ki niso vezane na učenje, to so šolanje, opravljanje izpitov, učiteljev prispevek v obliki poučevanja ... Po drugem kriteriju primerjave pa je učenje bolj

praktično, manj zahtevno, rezultat so spretnosti in navade. Izobraževanje pa je namerno in zavestno, je bolj teoretično in zahtevnejše, rezultat pa so poglobljeno znanje in sposobnosti. (Strmčnik 2001: 61)

2.1 DIDAKTIČNA NAČELA

»Didaktična načela so pomembna teoretična podlaga ne le pouku, marveč v veliki meri izobraževanju in vzgajanju nasploh.« (Strmčnik 2001: 291) Sestavljajo jih najpomembnejša spoznanja in izkušnje o poučevanju, ki imajo splošno veljavo. Kot splošne smernice tako omogočajo uspešno vodenje pouka, in sicer pri vseh učnih predmetih in na vseh stopnjah šolanja. Vendar pa jih je treba prilagajati vsakokratni konkretni učni situaciji, ne pa jih razumeti kot neposredne napotke za konkretno učno delo. Slednje izhaja iz dejstva, da so načela posplošitve temeljnih didaktičnih spoznanj in da pokrivajo široko učno območje. In ker so posplošitve, ne morejo obsegati vseh odnosov med različnimi učnimi pojavi, zato mora učitelj dobro premisliti o tem, kaj vse skriva v ozadju posamezno načelo, poleg tega pa mora poznati tudi vsa druga načela, da jih lahko prilagaja svoji situaciji. (293–295)

Didaktična načela s svojo splošnostjo in univerzalnostjo vplivajo na cilje, naloge, vsebine pa tudi metode in strategije pouka, kar daje pouku enotnost in znanstveno naravnost. To preprečuje enostranskost ali samovoljnost šolskih delavcev pri njihovem delu. Obenem pa, kar je glavni namen didaktičnih načel, trdi F. Strmčnik, »razkrivajo logiko, vzroke, zakonitosti, nasprotja, razvoj, problemskost in druge osmislitve posameznih segmentov učnega procesa« (296). In prav to znanje, poleg poznavanja posebne didaktike svojega učnega predmeta, učitelju omogoča, da iz didaktičnih načel izpelje konkretne napotke za učno delo. Didaktična načela ravno zaradi svoje splošnosti in temeljnosti veljajo tudi za posebne didaktike, ki pa imajo ob tem tudi svoja načela.

Didaktična načela niso obvezna. Kot že rečeno, so bolj vodila, učitelj jih pozna in upošteva, a ne zaradi zunanjih pritiskov, norm, ampak zaradi občutka poklicne dolžnosti. Ve namreč, da bo tako uspešnejši, saj so načela izpeljana iz preverjenega znanja strokovnjakov. Učitelj, ki se zaveda pomena pedagoškega vodenja učencev, bo upošteval zakonitosti razvoja učencev in upošteval načela, saj se zaveda, da mu bodo pomagala do učinkovitejšega dela in bodo učenci bolje napredovali. Pri pedagoškem vodenju gre za vodenje v antropološkem pomenu:

»Namenjeno je spodbujanju učenčevih individualnoosebnostnih in socialnogenetičnih razvojnih moči brez političnega in ideološkega pogojevanja.« (298) Načela se namreč nanašajo na to, kako poučevati, ne pa na vsebino poučevanja (to določajo učni cilji), nato pa konkretno izvedbo puščajo učiteljevi ustvarjalnosti.

Naslednja značilnost didaktičnih načel je, da so v sebi povezana, saj »izvirajo iz učne stvarnosti« (299), ki pa ni enoplastna, ampak kompleksna, lahko tudi protislovna. Zato je treba poznati vsa načela in njihovo medsebojno vplivanje.

Šola in pouk sta del družbe, odvisna od določenega časa in prostora, sicer bi bila neživljenjska. Didaktična načela se tako skupaj z didaktiko skozi zgodovino spreminjajo. Te spremembe so odvisne od družbeno-ekonomskih potreb ter kulturnega in političnega življenja znotraj neke dobe. Poleg tega pa nanje vpliva tudi imanentni znanstveni razvoj didaktike in drugih z vzgojo in psihologijo povezanih ved, ki je, kot pravi F. Strmčnik, usmerjen v »večjo kakovost in uspešnost, humanizacijo in demokratizacijo pouka« (300–301). Najbolj trajna načela, torej tista, ki so jih priznavali vsi didaktiki in so aktualna še danes, so načela primernosti, nazornosti, aktivnosti, življenjske bližine in trajnosti (302).

Metodološka načela temeljijo tako na teoretičnih spoznanjih kot praktičnih izkušnjah, zato njihova izpeljava poteka po induktivni in deduktivni poti. Med njima mora biti ravnovesje. Danes nastajajo večinoma po induktivni poti, med tem ko so bila v obdobjih, podvrženih vplivom različnih ideologij, postavljena iz trenutnih družbenih potreb. Spremembe načel torej izhajajo iz potreb prakse. Teoretična spoznanja pa naj bi dopolnjevala empirično nastala spoznanja. Oba metodološka pristopa pri oblikovanju didaktičnih načel sta enako pomembna, zato se je treba paziti enostranskosti, ki pripelje do »practicistične rutine« ali »učnega formalizma«, ugotavlja F. Strmčnik (303).

Do danes je nastalo veliko število klasifikacij didaktičnih načel, kar je povezano s spreminjanjem, ukinjanjem in nastajanjem novih načel. Te klasifikacije temeljijo na različnih kriterijih, ki ustvarjajo naslednje delitve načel: izobraževalnopolitična in didaktična; sociološka, metodološka in psihološka; načrtovalna in izvajalna; fundamentalna in usmerjajoča in še jih je. Klasifikacije naj ne bi uvajale hierarhije med načela, vendar pa so znane tudi delitve, ki uvrščajo pred vsa druga kako politično ali ideološko načelo, kar je seveda sporno. Različno pa je tudi število načel, ki jih navajajo različni didaktiki. F. Strmčnik

ugotavlja, da morajo načela izhajati »iz ciljev in objektivno delujočih zakonitosti pouka« in pri tem ni važno število načel, sporno pa je po njegovem mnenju tako različno število. Kot rešitev vidi logično združevanje podobnih načel in da se posamezni didaktični pojavi obravnavajo tam, od koder izhajajo, in se jih ne prenaša med načela. (304–305)

F. Strmčnik med načela prišteva naslednje:

- učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja
- enotnost učnokonkretnega (nazornega) in abstraktnega (pojmovnega)
- strukturnost in sistematičnost pouka
- racionalnost in ekonomičnost pouka
- problemskost pouka
- učna diferenciacija in individualizacija pouka.

V nadaljevanju bom predstavila vsako od šestih načel.

2.1.1 Učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja

S pojmom aktivnost se tesno povezuje pojem motivacija. Oboje je bistvenega pomena za posameznikov osebnostni razvoj. Aktivnost mora biti, da je čim bolj produktivna, dobro motivirana. Misel, da je motivacija predhodna aktivnosti, danes velja za nekoliko zastarelo, saj je le polovica resnice. Motivacija je danes razumljena kot »najpomembnejša lastnost notranje strukture in bistva aktivnosti same« (307). Ločimo tri vrste motivacije: primarno ali intrinzično, sekundarno in terciarno. Za razvoj učenčeve osebnosti, spodbujanje njegovega splošnega zanimanja, radovednosti in pripravljenosti za učenje je najprimernejša intrinzična motivacija, ki pa je tudi najzahtevnejša. Izhaja iz učenca samega, iz njegove naravne želje po spoznavanju, delovanju, učenju itd. Ne upošteva le delovanja na kognitivnem področju, ampak tudi na vseh drugih – moralnem, socialnem, estetskem, psihomotoričnem ... Zato je pomembno, kako poteka pouk, važna je kakovost in zanimivost. Težave se pojavijo pri mlajših in šibkejših učencih, pri katerih so pomembne tudi zunanje spodbude. Sekundarno motivacijo predstavljajo zunanje spodbude – nagrade, pohvale, pa tudi privlačne vsebine, metode, privlačnost učitelja ... Dviguje torej učenčev ugled in izpolnjuje njegovo potrebo po ugodju, ugajanju drugim. Te vrste motiviranost hitro zamre, ko se končajo zunanje spodbude, saj ne izhaja iz posameznika, njegovega »hočem«, ampak »moram«. Slabost take motivacije

je delovanje po liniji najmanjšega navora. Terciarno motivacijo pa predstavljajo učni pogoji, kot so zdravje, prehrana, počutje, učne navade, prostor, čas učenja, socialni odnosi, delovna klima ... (Blažič et al 2003: 173–174)

»Aktivnosti je praviloma zavestno in ciljno naravnano ravnanje človeka, sestavljeno iz raznovrstnih psihofizičnih sestavin.« (174) Učno aktivnost delimo v tri temeljne skupine:

- Gibalna ali kinestetična aktivnost. V današnji šoli je premalo upoštevana. Neogibna je pri športni vzgoji, likovnem, praktičnem pouku. Te vrste aktivnost je prisotna še v ekskurzijah, izletih, šoli v naravi, dramatizacijah, igrah ... Bolj se bo uveljavila, ko bo postala učna metoda – učenje prek dela. (176–178)

- Čustvenodoživljajska ali afektivna aktivnost. Pri pouku bi morali biti pozorni na čustva učencev, saj ta vplivajo na njegovo vedenje, zaznavanje, odzivanje ... Vse, kar naj bi spoznali in se naučili, bi moralo biti podloženo s čustveno aktivnostjo, saj *»je otrokova duševnost najbolj sprejemljiva za tiste učne vtise in dejavnosti, ki so čustveno obarvani [podčrtano v originalu]«*. (178) Le pozitivna čustvena naravnost do neke snovi zmore doseči, da se učenec odloči reagirati – se to snov naučiti. K temu veliko pripomorejo življenjskost učne vsebine, privlačnost učnih oblik in metod, prijetno okolje in uspešnost učenca, važne pa so tudi dotedanje izkušnje učenca z določenim šolskim predmetom in učiteljem. Pri zagotavljanju dobrih pogojev ima pomembno vlogo učitelj s svojo hudomušnostjo, z empatičnim odnosom do učencev, zavzetostjo za svoj učni predmet in demokratičnim učnim režimom. (179–180)

- Umska ali intelektualna aktivnost. Je preprosto povedano »sposobnost zavestnega učenja«. Pri kakovosti naučenega ima pomembno vlogo razumevanje, sicer privede do mehanične reprodukcije. Ta učna aktivnost obsega naslednje učenčeve dejavnosti: »[...] učenec razume, česar se uči, se zaveda namenov in pomena določenega učenja in učenja sploh, učne poti in postopke namerno in premišljeno načrtuje ter sistematično uresničuje, zavestno sprašuje, predlaga, dvomi, poskuša, je kritičen, znanje smiselno uporablja ali pa ga kako drugače operacionalizira ipd.« (180–181) Pri tej aktivnosti je zelo pomembna tudi logičnost.

Glede na stopnjo učenčeve samostojnosti pri učenju delimo aktivnost na reproduktivno, produktivno in ustvarjalno. Pri prvi gre za obnavljanje že izoblikovanih informacij ali modelov ravnanja. Učenčeva dejavnost pri pouku je v tem primeru omejena na gledanje in poslušanje. Za uspešnejše šolsko delo bi je moralo biti čim manj, biti bi morala kombinirana z

drugimi oblikami aktivnosti. Produktivna učna aktivnost se giblje na osi od enostavnega spoznavanja do celostnega dojetja. Še vedno pa je omejeno z navodili, učenci pa naučeno uporabljajo v ne bistveno spremenjenih okoliščinah. Ustvarjalnosti je v naših šolah še vedno premalo. Večinoma se jo povezuje z umetniškim izražanjem in na posamezne učence. V bistvu pa je ustvarjalnost lastnost (skoraj) vsakega človeka. Za pomoč pri izražanju ustvarjalnosti v šoli je pomembna tako učencem zanimiva in aktualna vsebina kot primerne učne metode in postopki. Med metode, ki izzivajo ustvarjalno aktivnost, spada metoda reševanja problemov, pa tudi vse druge, če so primerno uporabljene in načrtovane – upoštevale naj bi hevristično učenje.

Pogoj vsakršnega racionalnega učenja je vodenje, ki pa je lahko prisotno v različnih merah – od načrtovanja vsakega koraka do zelo posrednega usmerjanja učencev. Ker človek deluje po načelu, da se lahko spreminja le na podlagi lastne dejavnosti, je zelo pomembno, da je tudi v šoli učenec sam čim bolj aktiven, učitelj ga lahko usmerja k dejavnostim in zagotavlja ustrezne pogoje.

2.1.2 Enotnost učnokonkretnega (nazornega) in abstraktnega (pojmovnega)

Nazornost je bila ena prvih zahtev pouka, ki je dobila status učnega načela in ga je obdržala vse do danes. Ena glavnih funkcij nazornosti je, da [u]čencem pomaga, da *preko metodičnega stika z neposredno stvarnostjo lažje dojemajo in utrjujejo abstraknejše bistvo predmetov, pojavov in procesov stvarnosti* [podčrtano v originalu]« (187). Poleg te ima nazornost še dve enakovredni funkciji: »*razvijanje spoznavnih in doživljajskih sposobnosti ter lastnosti in varovanje znanstveno neoporečnega spoznavanja* [podčrtano v originalu]« (187–188).

Ena od vrst nazornosti je njena čutna oziroma konkretnozaznavna stran. Učenec se prek nazornega pouka sooča s pojavi v zunanji stvarnosti in tako lažje dojema abstraktne pojme in pojave. Pri šolskih predmetih, kjer čutna nazornost ni mogoča (filozofija, etika, matematika ipd.), učenje poteka s pomočjo pojmovne nazornosti, ki poteka kot logično razčlenjevanje, primerjanje, analogije in simbolne ponazoritve, abstraktno mišljenje, poimenovanje, posploševanje ... Za to vrsto nazornosti je še zlasti pomembno predznanje, ki se povezuje z novimi pojmi. Tako ustvarjeno novo znanje je bolj podkrepljeno z razumevanjem in trajnejše. Konkretno in pojmovno morata torej nastopati drugo ob drugem. Za uspešno učenje sta

pomembni obe plati spoznavanja. Čutna nazornost naj bi bila sredstvo, »pomoč za globlje, pojmovno spoznavanje stvarnosti«. (188–190)

Nazornost pri pouku nastopa v vlogi motivacije in stimulacije učencev, spoznavnega in vrednotnega informiranja ter formiranja učencev, pri čemer sodeluje tudi pojmovno mišljenje in ustrezni metodični pristopi. Naslednja funkcija nazornosti je paranazornost, s pomočjo katere učenci lažje dojamejo neki pojav, ki je sicer zunaj čutnega. Izogibati pa se moramo temu, da bi ponazarjanje samo stopilo v ospredje pozornosti učencev ali da bi delovalo kot scensko ozadje. Ne nazadnje pa je pomembna tudi racionalna in redukcijska funkcija nazornosti, ki preprečuje gostobesednost in verbaliziranje ter osredotoča na bistveno. (190–191)

Na ponazarjanje se mora učitelj dobro pripraviti, saj mora vsebovati točne, jasne in bistvene podatke. Aktivirati mora čim več zaznanih kanalov, da lahko vsi učenci čim bolje spoznajo obravnavani pojav – nekateri bolj s poslušanjem (avditivni tip), drugi z vidom (vizualni tip), nekaj pa je tudi takih, ki najbolje usvojijo snov s čim več gibanja pri spoznavanju (motorični tip). Pri ponazarjanju morajo biti učenci čim bolj aktivno vključeni, prisotno pa naj bi bilo v vseh učnih etapah. Sorazmerno s starostjo učenca pa naj bi se izmenjevalo s pojmovnim spoznavanjem. (191–194)

2.1.3 Strukturiranost in sistematičnost pouka

To načelo se nanaša predvsem na učno vsebino. Ta mora biti učencem predstavljena tako, da jim je jasna njena zgradba – da poznajo posamezne dele, odnose med njimi, hierarhično razporeditev, povezave in posamezna dejstva – hkrati pa morajo vedeti, kaj je rdeča nit celotne strukture. Vse skupaj mora potekati tako, »da celota osmišlja dele, deli pa celoto« (196). To tudi usmerja in osvetljuje celotni učni proces. Pri učenju učenec spoznava, spreminja in nadgrajuje tudi strukturo svojega znanja in vedenja.

Da bi bilo učenje urejeno in povezano, znanje pa pregledno in razumljivo, je pri oblikovanju pouka potrebna sistematičnost. Z ustreznim strukturiranjem in s sistematičnostjo učenec oblikuje uporabnejše znanje, poleg tega razvija sposobnost analitičnega mišljenja in metodičnosti, vpliva pa tudi na oblikovanje »urejene, konsistentne celostne osebnosti«. Pouk pa je tako tudi bolj ekonomičen. (197)

Načelo strukturiranosti in sistematičnosti mora biti aplicirano tako na ciljni, vsebinski kot didaktično-metodični vidik pouka. To pomeni, da morajo biti učni cilji povezani v odprt sistem, imeti morajo neko hierarhijo, treba je postopno prehajati od višjih, krovnih, k podrejenim. Učna snov je strukturirana na različne načine: vzročno-posledično ali funkcionalno (naravoslovje), kronološko (npr. zgodovina), po doživljajski nazornosti (estetskovzgojni predmeti) in po zaporedju praktičnih postopkov (praktični predmeti). Pri večini predmetov se prepleta več načinov strukturiranosti, a ena prevladuje. Na koncu obravnave neke teme mora učitelj poskrbeti za sintezo, povezavo med posameznimi podrejenimi pojmi in zagotoviti, da vsi učenci poznajo bistvo. Pomembno pa je tudi ustrezno didaktično-metodično strukturiranje pouka – pravilna izbira učnih oblik in metod, njihovo pravilno in postopno razvrščanje. (198–200)

V to načelo spadajo tudi pravila postopnosti, ki jih je poznal že Komensky. To so: od bližnjega k daljnemu, od konkretnega k splošnemu, od enostavnega k sestavljenemu, od lažjega k težjemu, od znanega k neznanemu. Vendar pa jih je treba upoštevati premišljeno in ne absolutno, saj različni učni cilji, različna učna snov in zmožnosti učencev zahtevajo vsakokratno prilagoditev. Še zlasti je relativno pravilo od enostavnega, elementarnega k sestavljenemu, celoti, saj dostikrat prav uvid v celoto učencem omogoča razumevanje njenih delov in povezav med njimi. (200–204)

2.1.4 Racionalnost in ekonomičnost pouka

Ekonomičnost se nanaša na organizacijo in vodenje šole, in sicer načelo narekuje, »da se z minimalnimi močmi, sredstvi in časom doseže optimalen učinek« (204). Racionalnost pa je opredeljena s pedagoškimi kriteriji, pomeni pa »na znanstveni podlagi zasnovano stalno izboljševanje vzgojno-izobraževalnih procesov, katerih namen je optimalni učni in siceršnji razvoj učencev ob pedagoško-ekonomičnem angažiranju njihove energije, razpoložljivega časa in sredstev« (prav tam). Vendar pa je pri ekonomičnosti in racionalnosti treba paziti, da šolsko delo ne podleže družbeno-ekonomskim potrebam v tej meri, da zaide v pedagoški utilitarizem, da je torej med njim in proizvodnimi obrati postavljen prevelik enačaj, kar se je v preteklosti že dogajalo.

Skrajševanju časa za doseganje optimalnega učinka postavlja meje dejstvo, da so učenci subjekti s svojim lastnim učnim tempom. Nanj vplivajo »temperament (značaj), vzgojenost, zlasti čut dolžnosti in odgovornosti, motiviranost, volja in seveda inteligenca« (207). Ravno zaradi različnih potreb glede tempa učenja je tako pomembna modernizacija pouka, predvsem učna diferenciacija in individualizacija.

Učna sredstva so omejena glede na finančne zmožnosti družbe, v kateri deluje šola, zato mora biti razmerje med finančnim vložkom in učnim uspehom čim bolj optimalno. Pri tem pa se morata obe strani zavedati ciljev, h katerim stremita – zato družba od šole ne more zahtevati kakovosti, če so finančna sredstva preskromna, šola pa se mora zavedati, da kakovost ne temelji le na materialnih sredstvih. (208)

Na intenziviranje učnega dela pa ne nazadnje vpliva tudi razpoložljivost energije, torej »biofiziološk[e] zmožnost[i] ali zmogljivost[i]« učencev. Prevelike zahteve učence psihično in fizično izčrpavajo, zato učenje stagnira. Hkrati pa morajo biti nekoliko nad njihovim razvojnim stanjem, da učence silijo k osebostnemu napredku. (208–209)

Največ možnosti za racionalizacijo pouka je v racionalizaciji učnih oblik in metod ter v usposabljanju učencev in učiteljev za optimalno izrabo učnega časa, pomembno mesto pa imajo tudi strokovno opravljene letni delovni načrti in urniki ter z dobrim teoretičnim znanjem podprta učna priprava. (209–210)

2.1.5 Problemskost pouka

Načelo temelji na tem, da je treba učence čim bolj pripraviti na samostojno življenje v odrasli dobi. Da bi se znali čim bolj spopadati z vedno bolj zapletenimi problemi, se jih morajo naučiti reševati že v šoli. Tak pouk temelji na hevristični učni strategiji – ustvarjalno in samostojno iskanje, odkrivanje in raziskovanje. (211) Treba ga je prilagajati namenu pouka (gre za pridobivanje enostavnih informacij ali za razumevanje kompleksne vsebine), pa tudi zmožnostim učencev.

Bistvo problemskosti je zapletenost, težavnost, kompleksnost, protislovnost, torej nekaj, kar onemogoča enostavno spoznavanje in razumevanje. Problemske situacije se nahajajo povsod v življenju, težje jih je identificirati, definirati in nato postaviti metode za njihovo reševanje,

ki je povezano s predznanjem, sposobnostjo, z izkušnjami in seveda motiviranostjo. Problem mora biti ravno prav težek, da učenec začuti, da naloga sicer ne bo lahka, bo pa vseeno rešljiva. Hkrati mora problem v učencu vzbujati željo po obvladovanju. Zato je tako pomembno, da učitelj problemske situacije, ki naj bi jih učenci reševali, poskuša približati njihovem zanimanju. S tem ko jih preoblikuje, predvidi potek reševanja, postavi naloge, predvidi težja mesta, predznanje in vire, problemska situacija postane problemska naloga, kar je pogoj za reševanje problema pri pouku. (212–214)

Učne in vzgojne vsebine, ki jih predvideva učni načrt, mora učitelj oblikovati tako, »da stopijo v ospredje njene dinamične, konfliktne, protislovne, hierarhične in razvojne pojmovne in vrednotne sestavine« (214). Za problemski pouk razen metode reševanja problemov ne obstaja posebna metoda, mogoče pa je vsako metodo bolj ali manj sproblematizirati. Pri najpogostejši metodi razlaganja je treba snov razlagati analitično, se držati razvojne logične osi, na katero se nato navezujejo preostale informacije. Jasna mora biti struktura, sistematičnost, razvojnost, učenci pa morajo imeti možnost aktivno sodelovati. Pri metodi pogovora mora učitelj zastavljati čim več problemskih vprašanj, ne le informativna, naštevalna, zapomnitvena in reproduktivna. (214–215)

Za reševanje problemov so potrebne določene sposobnosti: splošna inteligenca, problemskost, fleksibilnosti in kritičnost mišljenja, divergentna ustvarjalnost, sposobnost predvidevanja, samostojna raba učnih virov, kavzalno in problemsko dojetje stvarnosti. Poleg teh pa na reševanje problemov vplivajo tudi posamezne osebnostne lastnosti, kot so: samokontrola, samozavest, vztrajnost, vedoželjnost, odprtost do idej, konstruktivni dvom itd. (215) V šoli naj bi jih čim bolj spodbujali in trenirali v splošnih in specifičnih učnih situacijah, posredno in neposredno. (216)

2.1.6 Učna diferenciacija in individualizacija

»Diferenciacija zajema učne in druge razlike učencev le v okviru manjše učne skupine relativno enakih učnih zmožnosti«. Individualizacija pa »mora upoštevati ter zadovoljevati individualne učne in druge razlike ne le skupine, marveč tudi posameznika [podčrtano v originalu]«. (216) Delita se na notranjo in zunanjo. Notranja diferenciacija in individualizacija upoštevata individualne razlike znotraj posameznega razreda, »in sicer z variiranjem učnih ciljev in vsebin ter še zlasti socialnih učnih oblik, metod in učne tehnologije ter z

vključevanjem individualizirane učne pomoči in posebnih korektivnih ter kompenzatornih ukrepov [podčrtano v originalu]« (216–217) Upoštevati morata zmožnosti in zanimanja učencev, pa tudi razredno strukturo, socialno situacijo (predvsem razredna klima), telesno in duševno kondicijo razreda (zdravje, zrelost in razvitost, bioritem, učne zmožnosti). Upoštevajoč vse te dejavnike, se delita na učnovsebinsko in didaktično-metodično. Prva prilagaja učne cilje in vsebino po obsegu in globini, druga pa na različne načine (s primeri, z ilustracijami, s sprotnim preverjanjem, prilagojenim tempom, z različnim pristopom) popestri ali kombinira posamezne metode in oblike. (217)

Fleksibilna diferenciacija in individualizacija pomeni prepletanje različnih učnih skupin, temeljnega in nivojskega pouka, sodelovanje učiteljev, ločevanje učencev ter večji učnociljni in vsebinski razponi. Odražata se v nivojskem pouku, individualno načrtovanem pouku, projektnem učnem delu, izbirnem pouku, dopolnilnem in dodatnem pouku itd. (218)

Poznamo še zunanjo diferenciacijo, ki razporeja učence po njihovih zmožnostih in hitrosti napredovanja v homogene, ločene enote, katerim so prilagojeni učni cilji in vsebina. Lahko je medšolska ali znotrajšolska, popolna ali delna. Prezgodnja in popolna diferenciacija ni dobra, saj slabo vpliva na socialno razslojevanje, samopodobo šibkejših učencev, od katerih se premalo pričakuje. Boljše je zato kakovostno notranje in fleksibilno diferenciranje.

2.1.7 Življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse

Od kar so se znanje in veščine toliko specializirali in prešli v roke posameznika, se je šola začela oddaljevati od življenja. Sčasoma je nastala potreba po tem, da se približa človeku v njegovem okolju in času. Tako je postalo pomembno, koliko šola upošteva želje, zanimanja, zahteve učenca kot otroka in koliko gleda na njega kot bodočega odraslega. Glede na to je lahko »šola po meri otroka« ali šola, oddaljena od življenja. Po drugi strani pa mora šola upoštevati čas, v katerem bo deloval učenec v svoji prihodnosti, kakšne družbene, kulturne in ekonomske okoliščine ga bodo zaznamovale. Važno je tudi, koliko šola sprejema tradicionalne in koliko nove vsebine. Če pri izbiri vsebin ni prave selekcije, prevelika količina znanja, ki naj bi ga učenci usvojili, povzroči, da ni dobro povezano in utrjeno. Tako pri historičnih kot pri novih vsebinah je treba upoštevati življenjskost. Pri prvih je to duhovna dediščina in razvojna kontinuiteta, pri drugih pa stik s sedanostjo in prihodnostjo. Poleg vsebinske življenjskosti je aktualno tudi vprašanje didaktične organizacije pouka – najmanj

življenjska je frontalna učna oblika, po drugi strani pa prihaja vse bolj v rabo delo v paru ali skupini, zato je dobro ti dve socialni učni obliki tudi v šoli čim bolj razvijati. V tem smislu je tudi preveč monološke metode in premalo dialoga ter praktičnega učenja. (220–223)

To načelo tudi narekuje, naj teorija in praksa osmišljata druga drugo, kajti za kakovostno znanje sta potrebni obe. Koliko in kdaj ene in druge je seveda odvisno od vrste učne snovi in starosti učencev, a morali bi se izogibati temu, da bi bilo šolsko znanje le samo sebi namen, brez uporabnosti v učenčevem življenju, ali po drugi strani, da bi bilo »practicistično, rutinsko, le v službi dela in prilagajanja učencev obstoječi družbeni praksi«. (223)

F. Žagar pa obravnava naslednja načela: načelo primernosti pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti, načelo individualizacije in diferenciacije pouka, načelo nazornosti, načelo aktivnosti in zavestnosti, načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev, načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev, načelo prvenstva govorjenega jezika pred pisanim, načelo znanstvenosti in sistematičnosti ter načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja. Med njimi je precej enakih ali podobnih tistim, ki jih obravnava F. Strmčnik, nekaj pa je takih, ki opozarjajo še na druge probleme, saj so ta načela predvidena za pouk slovenskega jezika v osnovni šoli. Tako je načelo, ki daje doživljanju in čustvovanju učencev v šoli večji pomen kot v preteklosti. Nastalo je z namenom, da bi se izognili preveliki meri intelektualizma v šoli, zanj pa je potrebno sproščeno, vedro, zaupljivo vzdušje v razredu. Od Strmčnikovega nabora načel odstopata tudi načeli, ki se nanašata na jezik. Vezani pa sta bolj na osnovno šolo, kjer zahteve po rabi knjižnega jezika v šoli še niso izrazite. Učencem naj se sprva dopušča možnost izražanja v pogovornem, narečnem jeziku, vendar naj jih učitelj hkrati seznanja z različnimi načini govorjenja glede na okoliščine. Poleg tega naj se namenja dovolj časa govorjenemu jeziku, torej govornim nastopom in izražanju učencev sploh. (Žagar 1996: 15–21)

2.2 UČNE STRATEGIJE

Ta pojem je tesno povezan s pojmom koncept, le da je zadnji bolj teoretičen, strategija pa že vsebuje elemente ravnanja. Oba pa določa vzgojno-izobraževalna paradigma nekega časa. Odnose med pojmi didaktiki opisujejo takole: »Če je paradigma globalnejši teoretični sistem, koncept pa iz paradigme izhajajoča, vnaprej predvidena teoretično utemeljena zamisel in vodilo, je strategija na konceptu temelječe načrtovano zaporedje praktičnih učnih operacij in

aktivnosti, ki neki koncept uresničujejo.« (Blažič et al 2003: 37) Na lestvici od abstraktnega h konkretnemu si sledijo takole: paradigma – koncept – strategija. Kot vidimo, strategija že precej konkretno predvideva ravnanje učitelja in učencev pri posamezni učni uri. Od tod težave pri ločevanju pojmov učna strategija in učna metoda, zlasti metoda v širšem pomenu, ki se semantično prepletata. Oba pojma, strategija in metoda v širšem pomenu, se navezujeta na učne cilje, vsebino, koncepte, socialne oblike, metode, izstopa pa zveza učna vsebina – metoda. Metoda v ožjem pomenu pa je »zreducirana predvsem na instrumentarij konkretnih monoloških, dialoških, demonstracijskih, tehničnih idr. posredovalnih in komunikacijskih učnih ukrepov, postopkov, tehnik ipd. za uresničevanje določenega učnega cilja oziroma strategije« (Strmčnik 2003: 85).

V današnjem času se je izoblikovala **postmoderna antropološka paradigma**, v kateri pomembno mesto zavzema ekološka ozaveščenost, pojmovanje človeka kot svobodnega, mislečega subjekta, ki zahteva kritično udeležbo v vsem, kar ga zadeva. Koncept, ki izhaja iz te paradigme, je **hevristični**, »ki terja od pouka več iskanja kakor tudi bolj življenjske in znanstveno bolj poglobljene učne vsebine, vrednote ter metode, ki razkrivajo ne le rezultate, marveč tudi procese učne vsebine in učenja sploh« (84). Tako so se spremenile tudi vloge učencev in učitelja. Učenci so bolj aktivni, sodelujejo pri oblikovanju pouka, učitelj pa deluje bolj v posredni vlogi, ko pripravlja učne okoliščine, iz katerih bodo učenci čim bolj samostojno črpali znanje, poleg tega pa je v odnosu do učencev bolj demokratičen in human, kot je bilo to značilno za prejšnje didaktične paradigme (npr. za sholastično transmisijsko-dogmatično učno paradigmo, pa tudi racionalistično in razsvetljensko paradigmo). Strategije, značilne za ta koncept in paradigmo, pa se združujejo pod pojmom **odprti pouk**. F. Strmčnik ga opisuje takole: »Zanj je značilno, da se učnih ciljev, vsebin in metod ne oklepa okostenelo, da je usmerjen na učence, diferenciran in individualiziran, da omogoča učencem učno anticipiranje in participiranje, da se navezuje na življenje lokalne skupnosti.« (85)

V nadaljevanju bom predstavila sodobne učne strategije, ki vplivajo na izbiro učnih vsebin in metod.

Odkrivajoči pouk je najsplošnejša strategija, ki naj bi usmerjala vse druge učne strategije. Učencem prinaša vpogled v neko snov in razumevanje, ki je najvišji smisel vsakega učenja. Njegove prednosti so večja motiviranost, aktivnost, koncentracija, vztrajnost in samozavest. Učitelj mora učencem zagotoviti ustrezne pogoje za njihovo samostojno spoznavanje, nato pa

mora vsak sam priti do vpogleda. Za šibkejšje učence je tako učno delo prezahtevno, lahko jim jemlje pogum in samozavest, zato je takim treba zagotoviti večjo stopnjo vodenja. Odkrivajoči pouk tudi ni vselej racionalen, je pa pomembno dati učencem po njihovih lastnih zmožnostih možnost odkrivajočega učenja, kar jim bo dalo občutje »radostnega doživetja ob globljem in samostojnejšem razumevanju učne vsebine«. (Blažič et al: 39–40)

Raziskovalni pouk vsebuje elemente znanstvenega dela, učence navaja k izbiri in kombiniranju različnih metod, postopkov in raziskovalnih načel, k načrtovanju hipotez in etap raziskovanja, verificiranju in preverjanju rezultatov. Tak pouk se iz učilnice dostikrat seli v laboratorij, na šolski vrt ali kam drugam zunaj šole. Njegov glavni namen niso informacije, ampak urjenje učencev v pridobivanju le-teh, torej »uvajanje v metode in tehnike raziskovalnega, znanstvenega, tehnološkega in organizacijskega mišljenja ter delovanja«. Praktično delo daje pouku večjo življenjskost, »saj tesno povezuje teorijo s prakso«. (40)

Projektni pouk vsebuje elemente raziskovalnega, le da je obsežnejši, zaokrožen, povezuje več učnih predmetov. Učenci se urijo v socialnih veščinah – delo zahteva sodelovanje med učenci in učencev z učitelji.

Problemski pouk ima v središču raziskovanja problem, tako nastane zapletena učna situacija, ki ni rešljiva s trenutnimi izkušnjami in znanjem, ampak zahteva precej intelektualnega napora. Problem je lahko realen ali fiktiven, teoretičen ali praktičen, informativen ali le formativen, važno je, da učenci podobno kot pri raziskovalnem pouku problem natančno opišejo, določijo hipoteze in načine reševanja problema. Učna situacija mora pri učencih porajati željo po razrešitvi problema. Ta strategija je po težavnosti na najvišjem mestu, od učencev zahteva veliko miselnih naporov. Tak pouk spodbuja ustvarjalno mišljenje in ravnanje: divergentnost, kritičnost, inovativnost, vedoželjnost, transfernost znanja ... Vendar pa mora učitelj pri organiziranju problemskega pouka upoštevati zmožnosti učencev, sicer nima pravega učinka. (41)

Ravnanjsko ali delovno orientirani pouk prinaša učencem poleg teoretičnega predvsem praktično znanje, ki ga bodo lahko uporabljali tudi pozneje v življenju. Ta vrsta pouka se je pojavljala že v preteklosti kot pragmatični oziroma delovni pouk, le da je imel nekdanj bolj proizvodno funkcijo dela v delavnicah, laboratorijih, na vrtovih itd., posodobljena različica pa spodbuja tudi dramatizacije, izdelovanje reportaž, organiziranje prireditev, proslav,

tekmovanj, razstav, glasbeno ustvarjanje, delovanje na področju različnih medijev itd. Učenci veliko samostojno delajo, v različnih učnih oblikah – sami, v parih ali v skupinah, kar daje takemu pouku večji socialno-vzgojni pomen. (41)

Izkustveno usmerjen pouk zagovarja pozitiven vpliv izkušenj na učenje, vendar »le ob človekovem zavestnem aktivnem spoznavanju ali ravnanju in ob zavestnem doživljanju te aktivnosti« [podčrtano v originalu]. (42) Tako delovanje in doživljanje zmoreta ustvariti zavestno izkušnjo, ki vpliva na učenje. V šoli je sicer največ posrednih izkušenj, ki jih učitelji kot znanje predajajo učencem, vendar pa se vse bolj poudarja pomen samostojnega aktivnega dela učencev. Učitelji bi tako učencem morali ponujati čim več neposrednega stika z učno stvarnostjo, v kateri bi pridobivali lastne izkušnje in jih nato delili z drugimi v razredu. To omogočajo življenjske učne situacije, raznolike metode in mediji, enakopravni odnosi v razredu in subjektivni položaj učencev. (42–43)

Programirani pouk je oblika samostojnega učenja, ki poteka po vnaprej pripravljenem programu z učnimi navodili. Danes se le redko izvaja, vendar pa se je v sodobnem pouku obdržalo nekaj njegovih pozitivnih lastnosti: »operativni učni cilji, logično razčlenjevanje učnih tem, njihovo postopno in individualizirano obravnavanje, pomen učne motivacije, zlasti učnega uspeha, povratne informacije, samostojnega učenja« (43). Poleg tega je ta pouk podlaga pouka s pomočjo računalnika. Njegove prednosti so večja aktivnost učencev, individualizacija, neposredno potrjevanje ali korekture učnih rezultatov in objektivizacija pouka. Težava programiranega pouka pa je njegova omejenost pri učnih vsebinah, pomanjkanje socialnih stikov, strogo učno vodenje in pomanjkljivost programov. (Prav tam.)

Timski pouk s sodelovanjem učiteljev poveže sorodne učne predmete, kar daje učencem celovitejše znanje, večjo aktivnost in samostojnost, pouk pa je bolj prilagojen različnim zmožnostim učencev. Ker sodeluje več učiteljev, si lahko delo razdelijo po svojih interesih in sposobnostih. Poznamo dve vrsti timskega pouka, to sta koordinirani in asociirani timski pouk. Pri prvem nosi odgovornost en učitelj, ki z drugimi učitelji koordinira učne priprave, pri drugem pa je učna odgovornost bolj deljena – ko npr. več učiteljev istega predmeta poučuje več paralelk hkrati, a ima pri tem vsak svojo nalogo. (43, 44)

2.3 UČNE METODE

Eno izmed področij didaktike je tudi metodika v izobraževalnem procesu. V ožjem smislu je metodično ravnanje »namerno ravnanje oziroma delovanje, prirejeno splošnim in posebnim značilnostim in zakonitostim izobraževalnega procesa ter njegovim okoliščinam, s katerimi učitelji in učenci uresničujejo vzgojno-izobraževalne namene oziroma dosežajo cilje izobraževalnega procesa [podčrtano v originalu]« (Blažič et al 2003: 329). Učitelj vpliva na učence, da ti bolje sprejemajo izobraževalno snov, razvijejo lastne postopke učenja, doživljajo, vrednotijo itn. Učiteljevo metodično ravnanje je med drugim odvisno od njegovih metodičnih kompetenc, to je sposobnosti, da samostojno organizira izobraževalni proces in oblikuje najustreznejše didaktične situacije, da bi učenci dosegli zastavljene cilje (prav tam).

Pri metodah pouka oziroma metodah poučevanja se prepletajo aktivnosti poučevanja in učenja, ne smemo pa jih enačiti z metodami učenja. Iz sodobnih didaktičnih spoznanj sledi, da poučevanje ni samo posredovanje gotovega znanja, kot je to v veliki meri veljalo v starejših obdobjih. Metode poučevanja so po definiciji »znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa, od pripravljanja, obravnavanja ali obdelovanja nove učne vsebine, vadenja, ponavljanja in preverjanja znanja, sposobnosti in spretnosti« (Tomić 2003: 87) Ločimo pa tudi metode izobraževanja, ki imajo širši pomen od metod poučevanja, saj segajo tudi na področje zunaj šolskega pouka, sem sodita med drugim izobraževanje odraslih, posameznikovo samoizobraževanje itd. Pri teh metodah je manj v ospredju učiteljevo ravnanje in bolj učenčeva lastna aktivnost pri pridobivanju znanja (iskanje, uporaba virov, (samo)oblikovanje znanja, spoznavanje metodoloških pristopov in razvijanje lastnih načinov pridobivanja znanja, oblikovanje kriterijev pri presoji usvojenega znanja ...) (Blažič et al 2003: 332)

Sodoben pouk naj bi čim bolj spodbujal in omogočal samostojnost, soodločanje, sodelovanje in ustvarjanje učencev pri učenju. Zato je veliko bolj v ospredju »proces komunikacije in interakcije med učitelji in učenci« kot pa tradicionalni »razlagalno-posredovalni proces«. Vendar pri tem ne gre za odpravljanje poučevanja iz vzgojno-izobraževalnega procesa, ampak za njegovo spreminjanje, kajti poučevanje in učenje sta med seboj močno povezani dejavnosti. Učenčevo samostojno pridobivanje znanja je treba dopolnjevati s posredovanjem gotovega znanja, kadar bi bilo učenčevo lastno pridobivanje tega neracionalno ali nemogoče. Naloga učitelja je tako usmerjati učence pri pridobivanju znanja in sposobnosti, jih

vključevati v vse faze izobraževalnega procesa, jih spodbujati pri učenju in sproti prirejati njihovo dejavnost, pri vsem tem pa mora tudi ponuditi gotovo znanje. Naloga učencev pa je, da sodelujejo pri iskanju, oblikovanju in usvajanju znanja ter tako soustvarjajo ta izobraževalni proces. (332)

Da bi učenci lažje in bolje sprejemali izobraževalno snov, je pomembno dobro učiteljevo metodično ravnanje, za to pa je potrebno poznavanje metod poučevanja in razlik med njimi. Metode poučevanja so odvisne od tega, komu je poučevanje oziroma izobraževanje namenjeno (odraslim/otrokom), spreminjale pa so se tudi skozi zgodovino. Danes se pri pouku namesto metode posredovanja znanja uporabljajo predvsem metode »pridobivanja in usvajanja znanja, razvijanja miselnih sposobnosti in oblikovanja osebnostnih lastnosti« (334).

2.3.1 Ravni metod

Blažič (2003: 335) deli ravni metod na:

- temeljno širšo metodološko raven,
- splošno operativno,
- neposredno delovno raven.

Temeljna metodološka raven je teoretična raven in ima značaj koncepta. Metodično ravnanje deli na induktivno ali deduktivno, teoretično ali izkustveno. Ta raven pripomore k skladnosti, integraciji in intencionalnosti dogajanja v izobraževalnem procesu. Na splošni operativni ravni imajo metode značaj strategije, ki se pojavlja v nekem didaktičnem sklopu. To je torej didaktična raven. Na neposredni delovni ravni pa se metode pojavljajo kot »konkretni načini neposrednega delovanja subjektov izobraževalnega procesa«, so torej postopki ravnanja. Povezujejo se z oblikami pouka, kot so frontalna, skupinska, delo v dvojicah in individualna. Ravni so med seboj povezane in prehajajo druga v drugo. (335–336) Učiteljevo poznavanje teoretičnega metodološkega ozadja in oblikovanje neposrednih metodičnih postopkov na podlagi teoretične in didaktične ravni metod pripomore k boljšemu oblikovanju pouka in preprečuje neskladje med metodološkimi značilnostmi vsebine in konkretnimi metodičnimi postopki. (337)

Večja pozornost pri posvečanju konceptualnim in strateškim metodičnim odločitvam je pomembna tudi zato, ker se vloga učitelja v izobraževalnem procesu spreminja. Neposredna

delovna raven metod ima pogosto značaj spretnosti in veščin, sodobni učitelj, ki ne le posreduje gotovo znanje, pa za svoje delo potrebuje poznavanje širšega metodološkega ozadja, če hoče dobro usmerjati, spodbujati, dopolnjevati in korigirati učenčevo usvajanje znanja. Tako se vloga učitelja iz poučevanja vse bolj spreminja v izobraževanje, ki je »vsebinsko obsežnejše, problemsko bolj poglobljeno, metodološko utemeljeno in metodično zahtevnejše« (337).

2.3.2 Spretnosti učitelja za učinkovito metodično ravnanje

Da bo učitelj uspešno vodil učence skozi pouk, mora imeti določene metodične kompetence, o katerih je bilo nekaj povedanega že prej. Te se izražajo v naslednjih učiteljevih sposobnostih in znanjih.

- Učitelj mora dobro poznati metode na vseh ravneh in značilnosti izobraževalnega procesa.
 - Učitelj mora razumeti stvarne, spoznavne značilnosti ter didaktične in psihološke zakonitosti izobraževalnega procesa.
 - Učitelj mora imeti sposobnost, da v metodičnem ravnanju izrazi svoj osebni človeški stil.
 - Znati mora pravočasno kakovostno presoditi trenutno situacijo in ji prilagoditi metodično ravnanje.
 - Dostikrat nepredvidljive razmere od učitelja zahtevajo nekaj improvizacije, da najde izhod iz zapleta.
 - Znati mora uporabljati različna didaktična sredstva v različnih okoliščinah in pogojih.
- (338)

2.3.3 Dejavniki, ki vplivajo na metode

Učitelj mora pri didaktičnem načrtovanju pouka in izbiri metod dobro razmisliti, kaj vse bo vplivalo na metode. Dejavniki, ki vplivajo nanje, so objektivni in subjektivni. Med prve spadajo izobraževalni cilji, vsebina ter didaktične in druge objektivne okoliščine. Metode so »racionalne poti oziroma načini za doseganje ciljev, zato morajo biti z njimi usklajene« (338). Pri izbiri metod je treba biti pozoren na to, za kakšne cilje gre (različni so si po taksonomiji, zahtevnosti, s storilnostnega vidika, z vidika potreb in interesov učencev, z vidika zanimivosti in uresničljivosti). Hkrati pa so metode tudi same cilji, saj naj bi se učenci naučili uporabljati različne metode pri svojem delu/učenju.

Vsebina vpliva na metode bolj neposredno kot cilji, saj prav vsebina oziroma njene spoznavne, strukturne, vrednostne, psihološke itd. značilnosti določajo, kakšne metode lahko učitelj uporablja pri svojem delu. Vsebina je namreč predmet dejavnosti učitelja in učencev, cilji pa so namen, seveda pa je tudi vsebina prilagojena vzgojno-izobraževalnim ciljem. Kakšne metode bo izbral učitelj, je torej odvisno od vrste vsebine (konkretna, abstraktna, praktična), njenih ciljev (neposreden učni cilj ali objekt za doseganje ciljev), privlačnosti za učence, zahtevnosti pri usvajanju, od tega, koliko predznanja zahteva in kako se povezuje z vsebinami pri drugih predmetih ... Pri izbiri metod prav zato pomaga predhodna didaktična analiza. (339–340)

Na izbiro metod vpliva tudi didaktično okolje (prostor – učilnica/telovadnica/laboratorij/narava ...), didaktična sredstva (pripomočki, laboratorijska in druga oprema, različna ponazorila ...) in širše objektivne okoliščine (čas, delovni pogoji). (340)

Med subjektivne dejavnike, ki vplivajo na izbiro metod, spadajo učenci in učitelji. Učencem je pouk namenjen, zato je pomembno, da učitelj pri izbiri metod upošteva razvojne značilnosti, ravni znanja, socializacijo učencev, skratka njihove psihične značilnosti. Le tako bodo metode zanje ustrezne in učinkovite. Poleg tega skozi uporabo različnih metod tudi učenci sami usvajajo različne metodološke pristope in metodične postopke. To znanje bodo lahko izkoriščali pri samostojnem učenju. Za pouk pa je pomembno tudi ugodno psihično vzdušje med učitelji in učenci, ki pripomore, da učenci ponotranjijo obravnavano snov. Učitelj mora zato izbrati metode, ki bodo pozitivno vplivale na njihove odnose, komunikacijo v razredu in interakcijo med njim in učenci. (340–341)

Pri oblikovanju metod pa ima kot subjektivni dejavnik pomembno mesto tudi učitelj, brez katerega ravno tako ne more biti pouka. Pri svojem delu mora upoštevati sebe in druge učitelje, ki poučujejo iste učence pri drugih predmetih. Tako bodo odnosi do učencev, didaktična komunikacija in metodično delovanje usklajeni, predmeti bodo povezani v tistih točkah, kjer so si podobni, in ne bodo nastajali neenotnosti in nasprotja med učitelji in učenci. Poleg tega mora učitelj upoštevati splošne pedagoške in didaktične usmeritve šole, da se tako ohrani njena identiteta. Pomembno pa je tudi, da učitelj ve, katera področja metodičnega ravnanja so njegova močnejša plat. Pri izvajanju mora biti suveren, vendar pa ne sme

uporabljati le svojih najljubših metod, ampak mora svoje metodično znanje izpopolnjevati. (341–342)

2.3.4 Vrste metod

Za učiteljevo uspešno in učinkovito delo je potrebno teoretično metodično znanje, »to je poznavanje in razumevanje metod, njihovih značilnosti in ustreznosti rabe v različnih didaktičnih razmerah«. Za samo izvajanje metodičnih postopkov pri pouku klasifikacija ni toliko pomembna, kljub temu pa je nujno, da učitelj pozna različne metode, med njimi situaciji primerno izbira in jih med seboj povezuje ... (343)

V različnih didaktičnih teorijah obstaja več klasifikacij metod glede na različne vidike, in sicer glede na:

- teoretične temelje (za teoretične vsebine je bolj primerna razlaga, za empirične prikazovanje),
- prevladujoče procese v metodah (spoznavni, psihomotorni procesi, procesi vrednotenja),
- značilnosti metodoloških pristopov (posredovalni, problemski, raziskovalni),
- aktivnost učiteljev in učencev (teoretično delo, govorne, tekstualne, praktične metode),
- odnose in didaktično komunikacijo med učitelji in učenci (neposredne, posredne, interakcijske),
- organizacijske oblike (frontalne, skupinske, individualne),
- rabo različnih didaktičnih sredstev (laboratorijske, eksperimentalne, multimedijsko podprte) in
- namen in funkcije (obravnavo nove snovi, razvijanje sposobnosti, utrjevanje, ponavljanje).

(343–344)

V izobraževalnem procesu imajo osrednje mesto metode obravnave nove snovi. V njih se prepletajo različne dejavnosti: iskanje, odkrivanje, oblikovanje, posredovanje, zaznavanje, sprejemanje, razumevanje, usvajanje in zadrževanje znanja. Z izvajanjem teh dejavnosti se ustvarja didaktična komunikacija in interakcija med učiteljem, učencem in snovjo.

Med poukom ima učitelj na voljo več vrst metod za izvajanje zgoraj naštetih dejavnosti in interakcijo z učenci.

2.3.4.1 Metoda razlage

To je govorna metoda, ki poteka pretežno enosmerno od učitelja k učencem. Primerna je za obravnavo snovi, ki je učenci sami ne bi mogli uspešno usvojiti, saj nimajo dovolj (pred)znanja ali jim je snov čutno zaznavno in miselno težko dostopna. Učitelj snov uredi v stopnji učenčevega razvoja in znanja primerne strukture in učence nato postavi v stik z njo, pri tem pa spodbuja njihovo miselno aktivnost. Čeprav poteka enosmerno in verbalno, mora biti učitelj pozoren na neverbalne odzive učencev, ki ga pri nadaljnji razlagi lahko usmerjajo. Prav tako pri tej metodi ni aktiven samo učitelj, ampak tudi učenci, saj morajo razlagi miselno slediti, pri razlagi enostavnejših delov snovi pa lahko tudi sami sodelujejo. (346) Ta metoda največkrat poteka v frontalni obliki, torej pred celim razredom učencev, ki morajo biti zato razporejeni tako, da vsak izmed njih lahko vidi učitelja, ki navadno stoji spredaj. Pri gibanju mora paziti, da ni preveč dinamično in da ne hodi za hrbti učencev.

Dobra razlaga mora biti jezikovno pravilna in prilagojena sposobnostim učencev. Učitelj mora govoriti jasno, razločno, povezano, jezikovno pravilno in ne sme brati besedila. Sproti mora pojasnjevati nejasne ali nepoznane besede in pojme, jih napisati na tablo ali spodbuditi učence, da sami poiščejo razlago v ustreznih priročnikih. Učitelj tudi ne sme zaiti v predolge monologe, po drugi strani pa mora paziti, da z vključevanjem učencev ne pretrga rdeče niti razlage. Kot smo že prej ugotavljali, mora biti metoda prilagojena vsebini in njenim lastnostim: »Didaktične situacije se morajo ujemati z elementarnimi deli vsebine, ki jih učitelj z ustreznimi didaktičnimi koraki povezuje vsebinsko in procesno sklenjeno, notranje skladno in povezano v celoto.« (347) Poleg tega mora biti razlaga privlačna, zanimiva in živahna, da pri učencih vzbudi zanimanje, radovednost. Učiteljev govor naj bo zato razgiban, spremljata pa naj ga tudi ustrezno gestikuliranje in uporaba različnih pripomočkov. (347)

Šolska razlaga poteka na več načinov: kot pripovedovanje, opisovanje, obrazložitev (razlaga v ožjem pomenu), pojasnjevanje in presojanje. Pri pouku se ti načini razlage med seboj prepletajo.

Pripovedovanje je primerno za obravnavo »leposlovnih, umetniških in poljudnoznanstvenih vsebin, z namenom, da si učenci o tem ustvarijo lastno predstavo« (347). Pri tem mora biti pripovedovanje primerno detajlirano, aktualizirano, sistematično, logično in razumljivo,

motivacijsko, privlačno, čustveno zavzeto in nazorno, predmet razlage pa mora biti prostorsko in časovno umeščen.

Opisovanje je »govorno slikanje čutnih značilnosti predmetov in pojavov« (348). Lahko je poljudnoznanstveno, znanstveno ali umetniško. Prvo je enostavnejše, nanaša se na lažje razumljive predmete in pojave, znanstveno pa je, kadar gre za zgoščene eksaktne vsebine. Pri umetniškem opisovanju gre za »vzbujanje in izražanje subjektivnega doživljanja objekta opisovanja« (348).

Pri obrazložitvi učitelj učencem približa »značilnosti predmetov in pojavov, ki jih učenci s čutnim zaznavanjem in z lastnim razmišljanjem ne morejo sami spoznati« – različne vzročno-posledične zveze, ozadje delovanja predmetov in pojavov. (348–349)

Pojasnjevanje se nanaša na različne abstraktnejše vsebine: pojme, pravila, zakone, definicije, teorije, simbole, formule ... Pri tem je pomembno, da učenci razumejo ozadje teh abstrakcij, ne da jih le poznajo.

Presojanje je glasno razmišljanje (presojanje in vrednotenje) o obravnavanem problemu. (349)

Čeprav je ta metoda pri pouku dostikrat nepogrešljiva, saj učitelj sproti prilagaja učni proces konkretnim razmeram, snov sistematično oblikuje v neko celoto, poudarja ključne misli in spoznanja, sodeluje z vsemi učenci in podobno, pa se v tej metodi skrivajo tudi pasti. Tako na primer učitelj lahko zaide v metodično monotonost, privzame avtoritarno držo, učenci se lahko začnejo dolgočasiti in postanejo pasivni. (350)

2.3.4.2 Metoda predavanja

Metoda je namenjena predvsem visokošolskemu izobraževanju in izobraževanju odraslih. Tu gre za »posredovanje določenih vsebin, informacij, stališč, vrednostnih ocen, metodoloških vzorcev« učencem/študentom, ti pa se morajo nato sami poglobljati v snov in jo individualno preštudirati. Komunikacija je enosmerna (od predavatelja k poslušalcem) in verbalna. A tudi tu lahko predavatelj izboljša situacijo tako, da spremlja neverbalne odzive študentov. Da študenti ne bi bili preveč pasivni in da ne bi bila njihova vloga le receptivna, jih mora

predavatelj spodbuditi k aktivnemu miselnemu sodelovanju s preišljenimi poudarki, retoričnimi vprašanji ipd. Poleg tega mora predavatelj določene probleme le nakazati, jih odpreti, da se študenti sami poglobijo v iskanje rešitev in tako predavatelj ni edini vir znanja. Ob koncu naj predavatelj omogoči študentom, da izrazijo svoje misli in vprašanja, saj tako izboljša vplive enosmerne komunikacije. Predavatelj mora paziti na svoj govor, ki naj bo jase in jezikovno pravilen, poleg tega pa mora z njim poslušalce pritegniti in jim omogočiti razumevanje snovi. Predavanje lahko dopolnjuje z razlago, s krajšimi razgovori in prikazovanjem (zapisi na tabli, uporaba avdio-vizualnih sredstev ...). (350–353)

2.3.4.3 Metoda razgovora

To je dialoška metoda, ki poteka med učiteljem in učenci – je torej dvosmerna. Učenci so neposredno dejavni, sodelujejo s svojimi odgovori, učitelj pa jih spodbuja k sodelovanju in upošteva njihove odgovore. Metoda je primerna za obravnavo snovi, ki učencem ni čisto neznana – z razgovorom poglobljajo, sistematizirajo in razširjajo svoje znanje. Primerna pa je tudi za ponavljanje, za ugotavljanje predznanja, za preverjanje usvojenega znanja in za razvijanje medsebojnih odnosov.

Ta metoda lahko poteka v frontalni obliki (kot taka je primerna za hitro ponavljanje in preverjanje), v manjših skupinah ali v dvojicah. V frontalni obliki je učitelj neposredni vodja razgovora, komunikacija poteka samo med njim in učenci, med učenci samimi pa ne. Če so učenci razdeljeni v manjše skupine, pa komunikacija poteka med njimi, učitelj razgovor le usmerja. Za uspešno izvajanje metode morajo biti zagotovljeni določeni objektivni in subjektivni pogoji: prevladovati mora pozitivno vzdušje, odnosi med udeleženci morajo biti demokratični, razvite morajo biti določene govorne in komunikacijske veščine; na razpolago mora biti dovolj časa, ustrezna morata biti prostor in razporeditev učencev, predvsem pa mora biti vsebina razgovora privlačna in dostopna učencem.

Razgovor je sestavljen iz pobude in odziva nanjo, vmes pa so največkrat potrebne spodbude. Pobudo predstavlja vprašanje, odziv je odgovor, vmesne spodbude pa dodatna vprašanja, namigi. Vprašanje in odgovor sta torej v vzročno-posledičnem razmerju. Spodbude morajo biti ustrezne, ne sme jih biti preveč in v prehitrem zaporedju, učitelj ne sme biti nestrpen. Posebno mesto pa v tej metodi zasedajo vprašanja, saj so temelj za uspeh, predstavljajo namreč pot oziroma velik del poti do znanja. Vprašanje nastane pod vplivom nepopolne,

problematične, pomanjkljive situacije, ki je zato spodbuda za iskanje izhoda iz takega stanja. Vprašanja, ki sestavljajo pouk, morajo biti zato dobro pripravljena. Biti morajo psihološko ustrezna (učitelj mora upoštevati razvojno stopnjo, sposobnosti in osebne značilnosti učencev), metodološko ustrezna (skladna z značilnostmi vsebine in s tematiko), jezikovno pravilna in adekvatna odgovoru (usmerjajo k odgovoru).

Vprašanja imajo spoznavno vlogo, kar pomeni, da sprožajo in usmerjajo miselne procese, pomembna pa je tudi njihova socializacijska vloga, saj vplivajo na medsebojne odnose. Delijo se na vprašanja nižje in višje ravni. Prva so primerna predvsem za pridobivanje faktografskega znanja. Odgovor nanje temelji na spominskem znanju. Vprašanja drugega tipa pa od učencev zahtevajo, da odgovor oblikujejo sami, da se izražajo s svojimi besedami. Spodbujajo samostojno miselno delo – razmišljanje, uporabo znanja, posploševanje, vrednotenje. Sem spadajo konvergentna in divergentna, zaprta in odprta vprašanja.

Strategija metode razgovora

1. Pobuda, zastavitev vprašanja vsem. Pri tem mora biti vprašanje prilagojeno učencem.
2. Premor za razmislek.
3. Učitelj pozove konkretnega učenca, ki ga izbere nepristransko.
4. Učenec razmišlja, učitelj mu lahko zastavi kakšno podvprašanje, če je treba.
5. Sledi odgovarjanje in sprejemanje odgovorov. Učitelj mora kazati zanimanje za vsak odgovor.
6. Odziv na odgovore: sprejem, potrditev, odobravanje, dopolnitev, zavračanje. Učitelj mora odgovore učencev vključevati v ugotovitve. Izkoristi lahko tudi napačne odgovore, saj kažejo realno sliko znanja učencev. (355–363)

O pogovoru kot osrednji metodi sodobnega pouka književnosti govori A. Žbogar (prim. 2003), ki prikazuje oblike pogovora in opredeljuje njegovo vlogo pred in med branjem ter po njem. Pri tej metodi je bistveno to, da se dejavnosti pri pouku enakomerno porazdelijo med učitelja in učence, tako da v pogovoru v različnih oblikah sodelujejo vsi učenci, učitelj pa jih s svojimi vprašanji usmerja skozi branje in razmišljanje o prebranem. Tako se spremeni vloga učitelja, ki se iz nekdanjega »nadzornika« ali »kontrolorja« preobrazi v menedžerja, inštruktorja, vodiča, ocenjevalca, organizatorja in izvir znanja, kot ugotavlja T. Wright, D. Barnes pa navaja dva tipa učiteljev – transmissijskega in interpretativnega (Žbogar 2003: 145). A. Žbogar v svojem modelu učne ure obravnave kratke zgodbe prikaže vrste pogovora ob

kratki zgodbi I. Bratoža *Café do Brasil: jutranji impromptu*, ki poteka po metodičnem sistemu šolske interpretacije. Našteva naslednje vrste pogovora: »pisni motivacijski pogovor za preverjanje horizonta pričakovanja, odnosa do sodobne slovenske pripovedne proze in bralnega interesa, katarzični pogovor za izražanje doživljanja prebranega besedila, vodeni, ustni in pisni dialog, intervju in diskusij[a] po posameznih stopnjah od razumevanja do vrednotenja obravnavanega besedila« (144).

I. Saksida (prim. 2003, 2006, 2007), ki ravno tako vidi pogovor o(b) literaturi kot glavno metodo poučevanja književnosti, pa v tem kontekstu govori o strategijah pred in med branjem ter po njem, kar bomo natančneje predstavili v tretjem poglavju.

2.3.4.4 Metoda z uporabo besedila

Metoda je primerna za obravnavo nove snovi. Spodbuja poglobljeno lastno miselno aktivnost, samostojno pridobivanje znanja in uporabo besedil pri učencih. Navaja jih k analiziranju, povzemanju bistva, komentiranju, posploševanju itd. Tako razvija analitično in analitično-sintetično mišljenje. V središču izvajanja te metode je besedilo, kamor sodi v prvi vrsti učbenik, saj je didaktično oblikovan in zato učencem olajša stik s snovjo, podobna prilagojena besedila so tudi delovni listi, plakati, zapisi na tabli. Učitelj pa mora v nadaljevanju učence navajati k uporabi tudi drugih besedil: slovarjev, leksikonov, priročnikov, knjig, revij časopisov. Posebno mesto ima leposlovje. Metoda, pri kateri se učenci srečujejo z besedilom, urijo branje in pisanje ter različne kognitivne sposobnosti (analiza, sinteza, povzemanje, presojanje ...), ne dosega le izobraževalnih ciljev. Besedilo (še posebej literarno) sproža v učencih, zaradi vrednot, ki jih vsebuje, čustveno doživljanje, pomaga pri oblikovanju njihovega lastnega vrednostnega sistema in izgrajevanju osebnosti in tako izpolnjuje tudi vzgojne cilje.

Kako poteka delo z besedilom? Besedilo mora biti skrbno izbrano in pripravljeno. Učitelj mora učencem pred obravnavo nove snovi najprej podati stvarno razlago. Nato jim posreduje besedilo, ki ga glasno prebere, lahko ga tudi sami. O vsebini se nato pogovarjajo, komentirajo, in sicer v različnih oblikah – frontalni, v skupini ali v parih. Pojasnjujejo nove, neznane besede in pojme, učenci pripovedujejo, kako razumejo besedilo, kaj so spoznali itd. Učitelj za lažje orientiranje po besedilu lahko pripravi vprašanja, na katera učenci v besedilu iščejo odgovore. Ob tem torej nastajajo tudi besedila učencev: izpisujejo si bistvena spoznanja,

napišejo povzetek ali daljše besedilo. Učitelj je učencem tu zgled v metodičnem ravnanju, saj jih usmerja, da znajo učinkovito uporabljati različna besedila, delati izpiske, izluščiti bistvo ... Metoda ima velik pomen za razvijanje branja, saj učenci spoznavajo različna besedila, jih dojemajo, kritično presojujejo, in pisanja. To je lahko v obliki prepisovanja učiteljevih zapiskov s table/različnih projekcij, kar je precej pasivna oblika dela, ali kot samostojna predelava informacij v obliki zapiskov, kar zahteva večji miselni napor. Pomembno mesto pri zapisovanju pa imajo miselni vzorci, ki obravnavano snov prikažejo v pregledni strukturi. Učenci lahko prepisejo/prerišejo miselni vzorec, ki ga je oblikoval učitelj, vendar je bolje, da ga oblikujejo sami. To pa lahko storijo šele, ko usvojijo snov, torej v fazi utrjevanja. (Blažič 2003: 364–367)

Ta metoda je poleg metode pogovora bistvena pri pouku književnosti, katerega temeljni cilj je »spodbujanje učencev h komunikaciji (dejavni stik) z literaturo« (Krakar Vogel 2004: 40). Ta komunikacija pa lahko poteka le, če učenci berejo in tako pridejo v neposreden stik z literaturo. Da bi bil ta odnos čim boljši, pristnejši, je zelo pomembno prvo branje, ki mora biti kakovostno interpretirano, saj je njegov namen »spodbuditi estetsko doživljanje pri učencih« (87). Poleg branja literarnega besedila pa med metode z uporabo besedil pri pouku književnosti spadata tudi ustvarjanje besedil o literaturi in (po)ustvarjalno pisanje učencev pri pouku ali doma.

2.3.4.5 Metode prikazovanja

Te metode »temeljijo na spoznanju o pomenu čutnega zaznavanja« pri učenju in uresničujejo načelo nazornosti. Metode funkcionirajo tako, da učenci opazujejo, kar učitelj prikazuje, to opazovanje pa nato prehaja v različne faze miselne aktivnosti.

Pri teh metodah, ki so zelo obsežne, gre za ilustrativno prikazovanje in prikazovanje resničnih objektov ali za demonstracijo delovanja/procesov. Naprej se prikazovanje ločuje na govorno (metoda razlage, predavanja, razgovora), tekstualno (metoda z besedilom), zvokovno (petje, igranje inštrumentov, zvočni posnetki), grafično (uporaba skic, slik, shem, fotografij, zemljevidov itd.) in stvarno prikazovanje (prikazovanje predmetov, modelov, naprav). Poleg tega pa poznamo še gibalno prikazovanje (telesne dejavnosti, gibi), dramatizacijo (igra vlog, pantomima), uprizorjanje in prikazovanje različnih procesov (fizikalnih, kemijskih, bioloških

...). K metodam prikazovanja spada tudi laboratorijsko-eksperimentalna metoda, saj gre tu za prikazovanje z uporabo laboratorijske opreme in različnih snovi.

Glede na potek prikazovanja ločimo statično in dinamično prikazovanje. Pri prvi gre za prikazovanje predmetov in pojavov, za katere ni značilno gibanje, pri drugi pa za prikazovanje objektov in pojavov, ki imajo lastnosti gibanja. Statično prikazovanje je bolj primerno za analitično opazovanje, saj objekt miruje in postopek ni omejen s časom. Učenci tu lažje zaznavajo podrobnosti, lažje si zapisujejo, po drugi strani pa je ta tip prikazovanja lahko manj privlačen, če postopek ni dobro pripravljen. Dinamično prikazovanje pa je za učence bolj zanimivo, a je postopek časovno omejen, zato mu je težje slediti in zahteva večjo zbranost učencev. Dinamično prikazovanje približa povezave med vzroki in posledicami, zaporedje dejavnosti, postopnost ... Postopek sicer vodi učitelj, a lahko zraven sodelujejo tudi učenci, kar ima še posebno vrednost, saj učenci tako pridobijo znanje s pomočjo lastnih izkušenj. Za obe vrsti prikazovanja je važna dobra priprava in pravilna izvedba postopka, ki mora biti prilagojen učencem. Učitelj mora učence vnaprej pripraviti na opazovanje in zaznavanje, jih motivirati, da dejavnosti lahko čim bolje sledijo. Poskrbeti mora, da so zagotovljeni ustrezni pogoji.

Eden od načinov prikazovanja je tudi zapis na šolsko tablo, ki je v šoli še vedno pogost. Ko učitelj razlaga neko snov, ob tem nastaja tabelska slika v obliki zapisa besedila, skice, sheme, diagramov, preproste slike ipd. Pri tem je za učence dobro to, da nastaja sproti, saj tako bolj zaznavajo postopek in metodični potek. Tako kot druge oblike prikazovanja mora biti tudi tabelska slika vnaprej dobro pripravljena. Zapis mora biti dovolj velik, čitljiv, ne predolg in razumljiv. Barve morajo biti uporabljane dosledno z istim pomenom. Ob tem pa mora učitelj paziti, da ne pretrga komunikacije z učenci, medtem ko piše na tablo. (367–374)

2.3.4.6 Problemska metoda

Ta metoda »temelji na psiholoških teorijah učenja z reševanjem problemov«. To učenje zajema reševanje problemov s poskušanjem (učenje s poskusi in napakami), z uvidom ali s postopno analizo. Učenci pridobivajo znanje z iskanjem rešitve problema in so pri tem miselno zelo aktivni in ustvarjalni. Problem je »stanje oziroma pojav, v katerem se nekdo znajde in ga na doslej znani način ne obvlada«, je torej »težko rešljiva naloga«. V primerjavi z običajnimi nalogami, ki jih učenci rešujejo v šoli, ima problemska naloga dve pomembni

lastnosti, to sta spornost in težavnost. Pri pouku je problem lahko neka resnična situacija, večinoma pa je didaktično prirejena problemska situacija.

Poteka v določenih fazah. Najprej morajo učitelj in učenci oblikovati problemsko situacijo, s pomočjo metode razgovora ali prikazovanja ugotavljajo, kaj je problem. Nato ga morajo opredeliti in omejiti od širše problemske situacije. Učenci nato sami, v parih ali v skupinah razmišljajo o mogočih rešitvah in postavijo hipoteze. Pri tem so pomembni njihovo predznanje in izkušnje. Nato je treba problem, če je obsežnejši, razčleniti na manjše enote in ga operativizirati s konkretnimi nalogami, ki jih učenci nato rešujejo, preverjajo dobljene rešitve in popravljajo morebitne napake. Nazadnje delne rešitve sintetizirajo in oblikujejo končno rešitev. (374–377)

2.3.4.7 Metoda primera

Je podobna kot metoda reševanja problema, vendar je bolj kot v iskanje rešitev usmerjena v iskanje več različic primera. Bolj je primerna za visokošolsko izobraževanje in izobraževanje odraslih, saj je usmerjena k usposabljanju. Kot didaktični pripomoček pri tej metodi ima pomembno mesto besedilo, saj so primeri v pisni obliki, učenci pa na koncu tudi oblikujejo samostojno besedilo. »Vsebinska osnova pri tej metodi so posebej izbrani in pripravljene primeri«, ki naj bi bili čim bolj realni, izbrani pa so lahko iz resničnega življenja ali prirejani za izobraževalne potrebe.

Tudi ta metoda poteka v več fazah. Učenci dobijo že pred začetkom izvajanja procesa primer v pisni obliki, da se zanj lahko pripravijo. Učitelj jim mora primer zanimivo predstaviti, za kar je primerna metoda prikazovanja. Nato učenci o primerih razpravljajo, jih razčlenjujejo, učitelj jih pri tem usmerja. Nato sledi delo v skupinah, kjer se učenci ukvarjajo s posameznim primerom in izoblikujejo predloge za rešitve. Potem predstavniki skupin predstavijo ugotovitve posameznih skupin, vsi skupaj posamezne rešitve pretresajo, komentirajo, izražajo svoje pomisleke, pripombe, komentarje. Vsaka skupina se nato še enkrat loti svojega primera in pri tem skuša upoštevati pripombe preostalih. Vsi skupaj nato sestavijo zaključke.

V metodi primera se prepleta več drugih metod: metoda prikazovanja, razgovora, razprave in metoda reševanja problemov. V njej se poleg pridobivanja znanja in samostojne miselne

aktivnosti razvijajo tudi medsebojni odnosi, kar daje metodi velik pomen pri doseganju vzgojnih ciljev. (377–379)

A. Tomić deli metode poučevanja glede na vir, prek katerega prihajajo učenci v stik s snovjo. Tako jih deli na verbalno-tekstualne metode (metoda razlaganja in njene različice pripovedovanje, opisovanje, pojasnjevanje in predavanje; dialoška metoda/metoda pogovora; metoda dela s tekstom), ilustracijsko-demonstrativno metodo, laboratorijsko-eksperimentalno metodo in izkušnjsko učenje. Vidimo, da večinoma omenja iste metode, le da so malo drugače razporejene. Prav tako opozarja na nevarnost verbalizma v znanju in pasivizacije učencev ob pretirani uporabi metode razlage, ki je za učitelja sicer priročna in časovno ekonomična.

Metode, ki smo jih našeli, pomenijo v različnih kombinacijah in povezavah način učiteljevega in dela učencev pri pouku. Ne moremo govoriti o dobrih in slabih metodah, saj so vse lahko dobre, če učitelj upošteva vse okoliščine, v katerih jih bo uporabil, in če jih zna ustvarjalno izvajati (Tomić 2003: 103).

3 METODE POUČEVANJA KNJIŽEVNOSTI

V preteklosti so pri pouku na splošno prevladovale metode, ki so skušale »prenesti« znanje od učitelja na učenca. To pomeni, da je učitelj večino ure predaval in razlagal novo snov, učenci so bili pri tem pasivni oziroma je bilo njihovo delo omejeno na zapisovanje učiteljeve razlage, za mlajše učence pa so učitelji snov narekovali. Tak način šolskega dela imenujemo transmissivni pouk. Rosandić za tak pouk ugotavlja, da so njegova temeljna vsebina pri književnosti literarnozgodovinska dejstva, vsebine literarnih del, biografski podatki o avtorjih, poleg tega pa tudi dejstva iz literarne teorije. Učenci so si morali zapomniti velike količine podatkov in to znanje reproducirati. Ta metodični sistem književnega pouka Rosandić imenuje **dogmatsko-reproduktivni sistem** (Rosandić 1991: 162)

Naslednji po njegovi klasifikaciji metodičnih sistemov pouka književnosti je **reprodukcijsko-eksplicacijski sistem**. V osnovi gre še vedno za reproduktivno znanje, vendar pa učenec s svojimi besedami obnavlja književne vsebine in poskuša razložiti pojave znotraj literarnega dela. V ospredju učnega procesa je še vedno učitelj. (163)

V **interpretacijsko-analitičnem sistemu** je v ospredju pouka književnosti književno delo, s katerim komunicirajo učenci. V tej komunikaciji imata pomembno mesto doživljajska in spoznavna plat. Učenec je »soudelženec učnega procesa«, je aktiven pri spoznavanju literarnega dela, do katerega se tudi kritično opredeljuje; tak način izvajanja pouka pa pri učencih tudi poveča zanimanje za branje. V interpretacijsko-analitičnem sistemu se predavateljska metoda umakne dialoški metodi in metodi dela z besedilom. Učitelj ni več edini vir informacij. (163–164)

Problemsko-ustvarjalni sistem je »takšen pouk, pri katerem postavimo učenca pred književni problem in ga motiviramo za samostojno raziskovanje« (164). Učenec sam naredi načrt dela, postavi hipotezo, postopek reševanja problema, razvršča in primerja dobljene podatke, si pri tem pomaga z različnimi viri. Lahko pa problem rešuje učitelj, učenci pa delno sodelujejo pri iskanju rešitev.

V slovenskem srednješolskem sistemu je bil po prenovi učnega načrta leta 1992¹ poleg zmanjšane števila literarnih del, predvidenih za obravnavo pri pouku, uveden tudi nov pristop k obravnavi literature. Šlo naj bi za »obrat od historicizma, faktografije in biografizma k neposredni komunikaciji z literarnim delom, tj. predvsem preko elementov za interpretacijo k aktivnim metodam, k problemskemu pouku [...]«, vse to z namenom, da bi se učenci samostojneje seznanjali z različnimi literarnimi deli, razvijali samostojno mišljenje in znali vrednotiti dela na podlagi svojega doživljanja in spoznanj. (Božič 1992/93, dostopno tudi na: <http://www.ff.uni-lj.si/publikacije/jis/lat2/038/66c04.htm>)

3.1 ŠOLSKA INTERPRETACIJA

Šolska interpretacija je ena izmed izkušnjskih metod, kjer učenec pridobiva literarno znanje in sposobnosti skozi dejaven stik z literaturo. Poimenovanje izvira iz zagrebške šole – o njem je veliko pisal D. Rosandić, ga definiral in prikazal praktično stran takega pouka –, vendar podobne faze navajajo tudi druge književnodidaktične razprave, največ pa je pri nas to metodo raziskovala, jo izpopolnjevala in si prizadevala za njeno uporabo v praksi B. Krakar Vogel. Šolsko interpretacijo uvrščamo v interpretacijsko-analitični metodični sistem književnega pouka, kot ga je definiral Rosandić, saj je v središču dela komunikacija učencev z literarnim delom. Učenci so torej aktivni udeleženci pouka. Metoda poučevanja pa je v veliki meri pogovorna (seveda pa so prisotne tudi druge).

B. Krakar Vogel (2004: 57) šolsko interpretacijo definira takole:

»Šolska interpretacija je skupno branje in obravnava leposlovnih besedil v problemsko-ustvarjalni interakciji učitelja in učencev. Poteka tako, da vsak posameznik ob učiteljevih spodbudah dojema literarno besedilo (in svoje dojemanje izraža) na vseh temeljnih spoznavno-sprejemnih stopnjah. Za kakovostno sprejemanje je pri tem vsakokrat obravnavano konkretno besedilo [...]«

¹ Reforme je sprožilo uvajanje eksterne mature. Zaradi njenih potreb je bilo treba spremeniti načine poučevanja, da bi bilo znanje bodočih maturantov bolj uporabno in boljje preverljivo. Rezultat teh reform je bila t. i. kurikularna prenova, ki je trajala od leta 1996 do leta 1999; takrat je bila uvedena devetletka in druge spremembe na celotni vertikali slovenskega šolanja. Vendar pa so se zaradi sledenja smernicam v izobraževanju Evropske unije leta 2006 začela posodabljanja učnih načrtov, na podlagi katerih se pri materinščini »v prvi vrsti razvija sporazumevalna (tudi literarnobralna) zmožnost ter (med)kulturalna in državljanskovzgojna zmožnost. (Krakar Vogel 2008: 358)

Metoda temelji na opredelitvah interpretativnih dejavnosti v literarni vedi (šolska interpretacija je učencu prilagojena oblika »"integralne" oz. "globalne" interpretacije kot v tekst, kontekst in intertekst usmerjene metode, ki združuje znanstvenoraziskovalni (objektivni) in doživljajsko intuitivni pogled v literaturo« (58)) ter na teorijah, ki se ukvarjajo z načini spoznavanja in recepcijo literature. Kot smo že ugotavljali, je za uspešno učenje pomembna osebna izkušnja učencev. Pri pouku književnosti to pomeni dejaven stik z literaturo. Šolska interpretacija sledi tem spoznanjem in učencem omogoča aktivnosti najprej kot branje, nato pa na vseh treh spoznavno-sprejemnih stopnjah, kakor jih opredeljujejo književnorecepcijske vede: doživljanje, razumevanje in vrednotenje. Ugotovitvam spoznavne psihologije oziroma teorije izkustvenega učenja pa ta metodični sistem sledi tako, da prevzema Kolbov krog štirih stopenj človekovega spoznavanja oziroma učenja. To so konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in aktivno preizkušanje. Na vseh stopnjah sta tako učenec kot učitelj vključena s celotno osebnostjo: s čustvi, fantazijo, z intuicijo, razumom ... (Krakar Vogel 1989/90: 92) Glede na te stopnje B. Krakar Vogel razporeja faze šolske interpretacije na

- uvodno motivacijo, najavo besedila (lokalizacijo), interpretativno branje in čustveni premor po branju (faza konkretne izkušnje);
- izražanje doživetij in njihovo korekcijo, analizo besedila (pojasnjevanje težjih mest v besedilu, npr. »prevajanje« zapletenih verzov ... »razčlenjevanje pomenske zgradbe« (prav tam) (faza razmišljujočega opazovanja);
- sintezo spoznanj in vrednotenje (faza abstraktne konceptualizacije);
- in nove naloge – (faza aktivnega preizkušanja).

Kot vidimo, je metodični sistem šolske interpretacije razdeljen na sedem zaporednih faz, ki si jih bomo v nadaljevanju podrobneje ogledali.

3.1.1 Faze metodičnega sistema šolske interpretacije

1. Uvodna motivacija

Ta prva faza, ki šele pripravlja učence na stik z besedilom, je potrebna zato, da v učencih vzbudimo zanimanje zanj. Gre za aktiviranje »čustveno motivacijskih in kognitivnih dejavnikov branja – domišljije, čustev, interesov, mišljenja, znanja« (Krakar Vogel 2004: 79).

Učitelj jo pripravi na podlagi izkušenj in znanja učencev ter na podlagi tega, kakšna doživetja, zaznave in domišljajske predstave naj bi besedilo vzbudilo v učencih. Cilj motivacije je »prekritje sprejemnikovega in besedilnega polja pričakovanj« (80). Obstaja več tipov motivacije, B. Krakar Vogel jo deli na naslednje tri tipe:

- a) ponovitev književnega znanja kot uvodna priprava na obravnavo,
- b) doživljajsko izkušenska motivacija in
- c) domišljajsko problemska motivacija.

Prvi tip motivacije je najpogostejša praksa pri tradicionalnem pouku. Za učitelja je priročna, saj učenci tako iz spomina priključijo znanje, ki jim bo koristilo pri razumevanju novega besedila, poleg tega pa ne zahteva posebne priprave. Za učence ta tip motivacije ni posebej privlačen, druga njena slabost pa je, da učencev ne pripravi na celostno doživljanje besedila, torej tudi čustveno in domišljajsko. B. Krakar Vogel zato predlaga kombiniranje tega tipa motivacije z drugimi. Primeri² take motivacije so vprašanja: *Kaj že veste o Francetu Bevku?*, *O kom oziroma o čem najpogosteje piše?*, *Katere literarne vrste prevladujejo v realizmu?* ...

Drugi tip motivacije pripravlja učence ne samo na razumsko srečanje z novim besedilom, ampak s pomočjo literarnih in zunajliterarnih izkušenj, na katere skuša učitelj navezati pričakovanja in oblike novega besedila, vzbuja občutja, čustva, predstave itd. Primeri: *Kaj si predstavljate ob besedi mama?*, *Kaj začutimo, ko zaslišimo šumenje vode, gledamo v sonce ...?*, *Vas tale glasba na kaj spominja?* ... (Prav tam.)

Tretji tip motivacije učence postavlja pred bolj razumski ali bolj domišljajski problem, s katerim se bodo ukvarjali. Spodbuja »divergentno mišljenje, ustvarjalnost, daje izkušnjo o ustvarjalnem procesu, aktivira pričakovanja novega [...], daje tudi izkušnjo o "pluralizmu" resnic v literarnem besedilu« (80, 81). Bolj je pogost v sodobnem, problemskem pouku. Primeri: daljšanje besed, iskanje naslova, zapolnjevanje praznih mest, urejanje razstavljenega besedila, sklepanje iz sobesedila (prav tam).

B. Krakar Vogel poudarja pomembnost uvodne motivacije, saj poleg tega, da ustvari zanimanje za besedilo, vpliva tudi bolj dolgoročno, spodbuja namreč k »splošnemu in trajnejšemu zanimanju za branje« (85).

² Vsi navedeni so primeri B. Krakar Vogel (2004: 80).

2. Napoved besedila in umestitev

V tej fazi učitelj seznanja učence z osnovnimi podatki o besedilu: avtor, naslov, čas nastanka, besedilna vrsta, opozori na težje razumljiva mesta, razloži morebitne nerazumljive besede, na kratko tudi okoliščine nastanka besedila in poda nekaj informacij o avtorju ... Vendar mora biti količina podatkov skladna s cilji učne ure, tako ne sme trajati predolgo, da ostane dovolj časa za branje, analizo in druge faze interpretacije. Prevladujoča metoda te faze je razlaga, ki pa naj bo čim pestrejša, obogatena s ponazorili, s primernimi vprašanji (ki se nanašajo na že znane vsebine) naj vključuje tudi učence.

Umestitev besedila je mogoče opraviti tudi po branju. Odločitev je odvisna od vrste besedila, saj so ob starejšem besedilu, izvirajočem iz drugega kulturnega okolja, podatki o okoliščinah za razumevanje potrebni, obratno pa bi ob kakem drugem besedilu lahko ovirali njegovo sprejemanje. B. Krakar Vogel pa ponuja tudi možnost sprotnega podajanja podatkov v posameznih fazah, vendar je v tem primeru treba na koncu podatke sistematično povzeti. (85–87)

Namen te faze je učencem »olajša[ti] razumevanje, odstrani[ti] spoznavne ovire pri celostnem estetskem doživljanju ob prvem branju in da[ti] potrebne informacije o besedilu in njegovem avtorju« (85).

3. Interpretativno branje

D. Rosandić opozarja na pomembnost ustreznega branja, saj je to »prvi korak pri interpretaciji besedila« in predstavlja njene temelje. (Rosandić 1991: 191.)

»Interpretativno branje je glasno, semantično ustrezno (logično) in čustveno izrazno, estetsko branje literarnega besedila v razredu,« zgoščeno opiše to fazo šolske interpretacije B. Krakar Vogel (2004: 87). Potekati mora neprekinjeno, saj le tako skupaj s kakovostno izvedbo omogoča polno doživljanje, kar pozitivno vpliva tudi na poznejše razčlenjevanje besedila. Umetniško doživljanje je namreč cilj te faze šolske interpretacije. Prvo branje praviloma opravi učitelj, včasih pa ga lahko zamenjajo tudi učenci, ki so dobri bralci, ali posnetek, ali pa

učenci tiho berejo vsak zase (npr. moderno poezijo). Branje lahko učenci spremljajo tudi z berilom v roki. (Krakar Vogel 1989/90: 94)

Na interpretativno branje se mora učitelj vnaprej dobro pripraviti. B. Krakar Vogel priporoča najprej tiho in nato glasno branje. Pri prvem se »seznanj s sporočilom besedila in jezikovno organiziranostjo« (ločila, naglasi, težji glasovni sklopi, glasovne premene, spremembe tempa itd.), pri drugem pa »preveri, kako se njegova zvočna uresničitev ujema z vsebino besedila, doda morebitne popravke in pomisli na mimiko«. (Krakar Vogel 2004: 87, 88.)

4. Premor po branju in izražanje doživetij

Kratek čustveni premor po interpretativnem branju naj bi bil namenjen učencem, da lahko reagirajo na besedilo in utrdijo vtise ob njem (Krakar Vogel 1989/90: 94), učitelju pa, da z opazovanjem odziva pri učencih pripravi »prve spodbude, s katerimi bo učence pozval k izražanju doživetij« (Krakar Vogel 2004: 89). V praksi se ta faza večinoma izpušča, kar skupaj z drugimi morebitnimi motečimi dejavniki (nemir v razredu, prekinjeno branje) učencem onemogoča umetniško doživljanje. (Krakar Vogel 1989/90: 94)

Vse do zdaj predstavljene faze se uvrščajo na spoznavno-sprejemno stopnjo doživljanja, izražanje doživetij pa po mnenju B. Krakar Vogel že sodi na stopnjo razumevanja oziroma razmišljujočega opazovanja (Kolb), saj se z njo »začne razčlenjevanje in medsebojna konfrontacija stališč« (95). D. Rosandić doživljanje ob literarnem besedilu oziroma katerem koli umetniškem umotvoru pojmuje najprej kot intuitivno zaznavanje moči književnega dela, ki pa ob premišljevanju in s pomočjo izkušenj, literarne ter splošne duhovne razgledanosti pelje k spoznanju oziroma sodbi: »Estetsko doživetje odpira pot razumu.« (Rosandić 1991: 187) Za pravi učinek umetniškega dela sta potrebna oba, je trdil že Hegel. (188.) Oboje pa skuša v učencih izzvati tudi šolska interpretacija.

Učenci imajo po branju in trenutku tišine možnost izraziti svoje mnenje, vtise, misli, ki so se jim porodili ob branju, vse to na podlagi svojih izkušenj in znanja. Učenec si za pomoč pri izražanju odgovarja na naslednja vprašanja: *Mi je všeč?, Sem navajen takega branja?, Kako si predstavljam osebe, prostor, čas dogajanja?, Kaj čutim pri branju (razpoloženje, pričakovanja)? Kaj me najbolj/najmanj pritegne? ...* (Krakar Vogel 2004: 89) V tej fazi imajo učenci tudi priložnost spoznati, da lahko umetnostno besedilo razumemo različno.

Izražanje doživetij lahko poteka nebesedno (likovno, gibalno) ali besedno, to je lahko dvogovorno ali enogovorno, pisno ali ustno, opisno ali po/ustvarjalno. Tako učenci opisujejo svoje vtise ob branju ali prebrano nadgrajujejo s svojim lastnim besedilom. (90)

Učitelj mora biti »odprt, dojemljiv za različne interpretacije«, spodbujati mora vse učence, poleg tega pa mora biti takten, da ne izpostavlja posmehu učencev zaradi slabe presoje, saj je njegova naloga učence naučiti pravilno razumeti literaturo in jim s tem omogočiti polnejše doživljanje. (90, 91)

5. Razčlenjevanje besedila

Namen te faze je s pomočjo boljšega, kompleksnejšega razumevanja omogočiti polnejše doživljanje besedila. Poleg tega pa tudi pridobivanje metodološkega (postopki za raziskovanje, analizo) in literarnovednega znanja (poimenovanje literarnih pojavov). Tako se razvijata bralna in književnoraziskovalna sposobnost. Poteka od razčlenjevanja najprej opaženih do manj opaženih ali prezrtih elementov besedila. Pozornost se obrača od bralca in njegovega obzorja pričakovanj ter motivacije k besedilu in bralčevemu prizadevanju za njegovo razumevanje. (91)

Analiziranje literarnih del naj bi v okviru šolske interpretacije potekalo kot bolj ali manj izčrpen pogovor ob besedilu. Splošna vprašanja za analizo literarnega besedila, na katera naj bi na koncu znali odgovoriti učenci, so: *Kaj je avtor želel sporočiti bralcu?*, *Katere družbene razmere so vplivale na nastanek besedila?*, *Kako je avtor predstavil snov na umetniški način?*. (Krakar Vogel 1995/96, dostopno tudi na: <http://www.ff.uni-lj.si/publikacije/jis/lat2/041/78c01.htm>)

V tej fazi se izgrajuje učenčevo literarnoteoretično znanje, to pomeni znanje »o sestavi literarnega dela, o vsebinskih in oblikovnih sestavinah njegove literarnosti in o možnostih vstopanja vanj«. To se dogaja sproti ob razvijanju analize: učenci neki pojav zaznajo v besedilu, nato ga opisujejo in razčlenjujejo, ga poimenujejo, nazadnje pa ga prepoznavajo v novem besedilu. (Krakar Vogel 2004: 91, 92)

Na začetku analize je treba pojasniti težja mesta v besedilu (imena, besede, posamezne figure, skladijske strukture), če ni bilo to opravljeno že v fazi lokalizacije, sledi razčlenjevanje besedilnih sestavin. Pred podrobno analizo je treba preveriti, ali in kako učenci razumejo bistvo besedila. Učitelj spodbuja učence, da s svojimi besedami obnovijo/povzamejo vsebino, označijo glavne osebe, izluščijo temo itd., in tako preveri, »kako učenci razumejo povezanost informacijsko nosilnih delov besedila« (92). Nato sledi »analiza posameznosti in odnosov med njimi«, s katero učenci skušajo ugotoviti, s katerimi sredstvi je dosežen določen učinek besedila (npr. s katerimi sredstvi je prikazana ironija v besedilu). Podrobneje se analiza loči na analizo posameznosti, analizo odnosov in analizo struktur. Prva se osredotoča na posamezne sestavine besedila (npr. zunanja zgradba, metaforika, oznaka oseb, iskanje motivov ...), druga na »odnos[e] med opazovanimi sestavinami« (99), zadnja, najzahtevnejša, pa je nadgradnja prejšnjih dveh, saj mora učenec znati posploševati in argumentirati, poleg tega pa mora dobro razumeti besedilo. Primer te najvišje stopnje analize, ki ga navaja B. Krakar Vogel (99): *S čim dosega Linhart komični zaplet in komičnost v svoji komediji nravi in spletk?* Namen razčlenjevanja je odkrivati, katera so tista mesta v besedilu, ki mu dajejo umetniško vrednost. Učitelj spodbuja in usmerja učence z vprašanji in nalogami, predvsem tistimi višjega nivoja.³ (Krakar Vogel 1989/90: 96)

B. Krakar Vogel povzema dva temeljna načina analitične obravnave literarnega besedila – tradicionalnega in strukturalistično-semiotičnega. Prvi (po teoriji J. Kosa) deli literarno raziskovanje na analiziranje vsebinskih (snov, tema, motiv, ideja, notranja forma) in oblikovnih (zunanja zgradba, ritem, slog) elementov. Drugi način pa vsebinskih in oblikovnih elementov ne obravnava ločeno, saj se ti med seboj pogojujejo – drugačni jezikovni elementi bi spremenili vsebino. Pri šolski analizi je treba obdelati najvidnejše strukturne sestavine in »utemeljiti, kako te vsebine prispevajo k umetniški (spoznavni, etični in estetski) vrednosti besedila«. Pri tem mora učitelj upoštevati zastavljeni cilj, učenci pa morajo sodelovati z literarnoteoretičnim znanjem, pridobljenim iz prejšnjih faz. (97)

³ Klasifikacija vprašanj po B. Marentič Požarnik, kot navaja B. Krakar Vogel: vprašanja analize (primer: Zakaj velja, da je Jevgenij Onjegin romantični junak?), sinteze (primer: V katero slogovno obdobje bi uvrstili metaforiko Kosovelove Ekstaze smrti?), razumevanja (primer: kratka obnova vsebine pred analizo), uporabe (primer: Razčlenite besedotvorno-pomenske sestavine besede »nožica« v verzu »Nožica pa Mince za mano drobi«. Uporabite besedo v dveh neumetnostnih povedih.) (Krakar Vogel 1989/90: 96).

6. Sinteza in vrednotenje

Ta faza se v spoznavno-sprejemnem krogu uvršča na stopnjo abstraktne konceptualizacije. Temeljni vprašanji, na kateri naj bi si učenci skušali odgovoriti v tej fazi, sta: Kaj *določeno delo* (v *določeni dobi*, v *času branja*) *pomeni?* in *Zakaj mi je (oz. ni) všeč?* (97). Rezultat je nekoliko obsežnejše pisno oziroma ustno besedilo, v katerem učenec samostojno predstavi svoje sprejemanje besedila. Vključevati mora njegovo doživljanje in znanje, pridobljeno v predhodnih fazah, kar pa zdaj na novo uredi in posploši, tako da nastane nova celota. Poleg »zaokroženja spoznanj« o obravnavanem besedilu pa mora učenec znati to besedilo tudi ovrednotiti, torej se do njega opredeliti in znati svoje stališče tudi argumentirati. Merila, s katerimi učenec ocenjuje literarno delo, so lahko zunajliterarna – to so predvsem izkušnjska ali pa taka, ki upoštevajo znanja z drugih področij: »ocenjevanje z vidika osebne koristi, učinkovitosti, družbene pomembnosti, moralne vrednosti« (Krakar Vogel 2004: 101). Lahko pa so znotrajliterarna in se sklicujejo na literarnost,⁴ ki je v določenem delu prisotna (ali ne) na specifičen način. Delo lahko poteka frontalno ali v skupinah, pri čemer nastaja tabelska slika, miselni vzorec ali sklepni zapis, lahko pa učenci delajo individualno. Ob tem nastajajo metabesedila, kot so recenzije, razprave, eseji itd., ali poustvarjalna besedila – recitali, uprizoritve, dramatizacije itd. (Prav tam.)

7. Nove naloge

Dejavnosti v fazi sinteze in vrednotenja lahko hkrati predstavljajo tudi nove naloge, saj učenec s svojimi besedami ali drugimi izraznimi sredstvi predstavlja svoje videnje obravnavanega literarnega dela. Ta faza predstavlja aktivno preizkušanje v Kolbovem krogu izkušnjskega učenja. Tu naj bi učenci v novi situaciji preizkušali znanje, ki so ga do zdaj pridobili.

Dejavnosti novih nalog se delijo na tiste ob že prebranem besedilu in tiste ob novem besedilu. V prvi sklop nalog se uvrščajo naloge, ki so bile izpuščene pri delu v razredu, in sicer na kateri koli spoznavno-sprejemni stopnji – učenci lahko napišejo doživljajski spis, opravijo oznako oseb ali obnovo ali kar koli drugega, kar predvideva šolska interpretacija. Vendar imajo tokrat že izkušnjo o besedilu, zato bodo drugače, bolj poglobljeno opazovali in

⁴ B. Krakar Vogel povzema naslednja merila literarnosti: posebna oblikovanost (estetskost), večpomenskost, fiktivnost, neodvisnost od časa in kraja nastanka, umetniškost.

pisali/pripovedovali o posameznih elementih besedila. V novejšem času se spet, opaža B. Krakar Vogel, bolj poudarja pomen učenja besedila na pamet. D. Rosandić poudarja, da je to »sklepna faza interpretativnega procesa, bralčeva predstavitev besedila, na katerega se je navezal po večkratnem glasnem in tihem branju in interpretaciji, in pri katerem pridejo do izraza branje, govorjenje in poslušanje« (105).

Drugi tip novih nalog pa »ima za cilj, da učenec uporabi na novem primeru pravkar preizkušene interpretacijske strategije« (prav tam). Ob tem je treba upoštevati dva pogoja: naloga naj ne bo prezahtevna, ampak taka, kot so jo učenci že izvajali pri pouku, poleg tega pa naj bi bile domače naloge redna praksa pri pouku, saj je to sklepni del obravnave literarnega dela v okviru šolske interpretacije, učenec pa z njo ponotranja metodo, utrjuje znanje in pridobiva dodatno.

3.1.2 Delna in celovita šolska interpretacija

Metodični sistem šolske interpretacije zajema veliko dejavnosti ob branju literarnega besedila, zato ni mogoče, da bi obravnava vseh besedil, ki naj bi jih učenci usvojili, potekala v celoti po tej metodi. Celovita šolska interpretacija namreč obravnava celotno literarno besedilo, in to na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah. Tako je mogoče obravnavati pesmi ali besedila, ki jih učenci berejo in spoznavajo za domače branje. Na ta način pa je mogoče izpeljati tudi t. i. dolgo branje posameznih besedil pri pouku, kar se pri nas bolj redko izvaja, a je pomembna izkušnja in popestritev pouka za učence. Slabost celovite šolske interpretacije je to, da zahteva veliko časa, poleg tega pa se je učenci lahko naveličajo, če postane rutinska.

Skrajšana možnost šolske interpretacije je t. i. delna šolska interpretacija, pri kateri je obravnavan odlomek (ali več) daljšega besedila, ki pa mora biti umeščen v kontekst in predstavljati relativno samostojno celoto.⁵ Druga možnost delne šolske interpretacije pa je, da obravnava poteka le na eni ali dveh spoznavno-sprejemnih stopnjah, kar pomeni, da se besedilo prebere in potem učenci izrazijo svoje doživljanje, branju lahko sledi le analiza itd. Slabost obravnave odlomka je, da je iztrgan iz celote, zato ne omogoča integralnega doživetja

⁵ Obravnava literarnih besedil po odlomkih doživlja v zadnjem času tudi negativne kritike. Bralcu naj ne bi dopuščala razvoja bralne zmožnosti in pozitivnega odnosa do branja leposlovja, saj naj bi mu tuji povzetki dali vedeti, da neko literarno delo lahko obvlada tudi po krajši poti. Tako je prepričana M. Grosman. (Medved Udovič 2006: 57)

besedila. Rešitev je lahko, da učitelj v začetni motivaciji spodbudi v učencih željo po branju celotnega dela, poleg tega pa naj se učitelj pri obravnavi trudi iz besedila izluščiti čim več možnih pomenov.

3.2 PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK

Na Slovenskem ta metodični pristop k poučevanju književnosti sicer ni novost, saj je o njem govor od 90. let dalje, a v razredih večinoma še vedno prevladuje način poučevanja, kjer učitelj večinoma predava, učenci pa poslušajo in si zapisujejo. O njem je prav tako kot o metodičnem sistemu šolske interpretacije pisal D. Rosandić, ki ga je primerjal z angloameriškim načinom poučevanja, imenovanim *problem-based learning*. Njegov koncept so nato slovenski teoretiki in praktiki s področja poučevanja književnosti, predvsem A. Žbogar, razvijali naprej. Zanj je značilno, da se učenci soočijo s književnim problemom in ga s pomočjo učitelja kot mentorja skušajo rešiti. Problem pomeni neko oviro, težavo na poti do novega znanja, s katero se učenec samostojno spoprime na čim bolj dejaven način, kar mu na koncu da zadoščenje (Žbogar 2007). Pri tem mu na poti do cilja, to je novega znanja in izkušenj, zelo pomaga ustvarjalnost.

Problemsko-ustvarjalni pouk, ravno tako kot šolska interpretacija, predvideva izkušensko učenje – to je učenje, pri katerem učenec novo znanje povezuje z izkušnjami, hkrati pa ga pridobiva tudi skozi novo konkretno izkušnjo (pri pouku književnosti je to branje leposlovja) – in učenje z razumevanjem in za razumevanje.

Literarni problem predvideva ne samo miselno, ampak tudi emocionalno in fantazijsko aktivnost, saj izhaja »iz narave književnega fenomena«, ki je »večpomenski pojav«. Nanj vpliva osebnost raziskovalca, zato ne obstaja ena sama rešitev. Po drugi strani pa ga določajo tudi kontekstualna dejstva. (Rosandić 1991: 193.) Reševanje problema je torej odvisno od stopnje učenčevega psihološkega razvoja (čustvena zrelost, izkušnost, motiviranost, senzibilnost ...), po drugi strani pa tudi od problema samega – pri pouku književnosti so to literarnozgodovinski in literarnoteoretski kontekst, avtor, stil ... Pri oblikovanju ure problemsko-ustvarjalnega pouka mora učitelj upoštevati te objektivne (literarno delo samo) in subjektivne (učenec in njegove osebne značilnosti) dejavnike in problem prilagoditi učencem (Žbogar 2007: 59).

Problemsko-ustvarjalni pouk je eden izmed sodobnih pristopov k pouku, za katerega je značilen premik od paradigme poučevanja k paradigmi učenja. Transmisijski pouk,⁶ kjer je bilo v ospredju učiteljevo posredovanje podatkov in učenčeva čim bolj natančna rekonstrukcija teh, je zamenjal dejaven pouk, z njim pa se je spremenila tudi vloga učitelja. Ta je zdaj »organizator dejavnosti« in mentor – učencem pomaga oblikovati problemsko izhodišče, hipoteze, pomaga pri sintetiziranju spoznanj, usmerja pogovor o leposlovju ... Občasno – kadar bi bilo zgolj samostojno delo učencev prezapleteno in dolgotrajno – pa mora učitelj poseči tudi po bolj tradicionalni metodi poučevanja, razlagi. (Žbogar 2007: 56, 57) Ves čas mora paziti, da ostaja med dejavnostjo in cilji književnega pouka povezava, saj bi drugače pouk zašel v poljuben pogovor (Žbogar 2010: 353). Če je vloga učitelja zdaj manj opazna (zgolj na videz, v resnici je v ozadju njegovega dela veliko več priprav in načrtovanja), pa sta veliko bolj poudarjeni dejavnost in samostojnost učencev. Med metodami je pri takem pouku prevladujoča metoda pogovora. Učitelj z vprašanji ustvarja polemično diskusijo, zato večinoma zastavlja vprašanja višjega nivoja oziroma problemska vprašanja, »ki spodbujajo zlasti analizo z razumevanjem in sintezo z vrednotenjem«. (Žbogar 2007: 56, 57.) A. Žbogar navaja osem tipov vprašanj, s katerimi učitelj spodbuja učence k poglobljenemu razmišljanju o literarnem delu. To so primerjalna (*Skušajte primerjati Trubarjev in Cankarjev kulturno-zgodovinski pomen. Kaj ugotavljate?*), akcijska (izzivajo k dejavnostim za preverjanje trditve; *Dalmatinov pomen pri ohranjanju samobitnosti slovenskega jezika je bil dragocen. Bi znali to trditev utemeljiti?*), problemska (*Raziščite družbene okoliščine 16. stoletja na slovenskih tleh. Kaj je po vašem mnenju plodno vplivalo na razvoj slovenskega jezika?*), usmerjevalna (pozornost usmerjajo k elementom, ki bi jih učenci morda prezrli; *Trubar se je zavedal, da Slovenci potrebujemo enotni knjižni jezik. Na osnovi katerih govorov ga je utemeljil?*), meritvena (*Koliko govorov je Trubar uporabil za osnovo slovenskemu knjižnemu jeziku?*), perspektivna (vključujejo različne možnosti raziskovanja, poti do cilja; *Kaj je doprineslo k ugodnim okoliščinam za tiskanje prvih slovenskih knjig?*), posplošena (odgovor nanje vključuje razlago in utemeljitev; *Katere družbene okoliščine so pripomogle k tiskanju prvih slovenskih knjig?*) in alternativna vprašanja (zahtevajo opredeljevanje v postavljeni dilemi;

⁶ To je tradicionalni način poučevanja, kjer je komunikacija enosmerna (učitelj razlaga, učenec posluša), prevladuje aktivnost učitelja – monološki princip, učenci pasivno sprejemajo sporočila, namen pa je čim več znati – gre za količino, ne kakovost pridobljenega znanja, ki se tako tudi hitro izgubi, saj ni utrjeno z učenčevo lastno izkušnjo. Učitelju takega pouka predstavlja »znanost najvišj[o] avtoritet[o]«, nad učenci izvaja močno kontrolo, uspešnost njegovega dela pa kažejo rezultati preverjanja znanja. (Žbogar 2007: 57) Tako poučevanje ne spodbuja divergentnega in kritičnega mišljenja, samostojnosti in dejavnosti učencev.

Trubar se je šolal in veliko časa živel v Nemčiji. Ga kljub temu lahko štejemo za slovenskega intelektualca?) (Žbogar 2010: 354–355.)

Učenci dobijo s takim poukom osebne izkušnje z literaturo, ki postajajo sčasoma vse bolj poglobljene, in književno znanje, ugodna razredna klima jim nudi možnost urjenja socialne interakcije, dobijo vpogled v metodiko književnosti, saj jim učitelj redno navaja postopke dela, pa tudi sami si načrtujejo svoje delo, s tem pa pridobivajo tudi sistematičnost. (353)

A. Žbogar ločuje štiri vrste problemsko-ustvarjalnega pouka. Lahko poteka kot **raziskovanje odprtih problemov**, kjer učenci po analizi prebranega literarnega dela postavijo hipotezo, določijo metodo, ki jih bo pripeljala do potrditve ali zavrnitve hipoteze, pri čemer bodo uporabili lastne izkušnje in znanje, pa tudi literarnoteoretično in -zgodovinsko znanje, nato zbirajo podatke o problemu, primerjajo izsledke in jih predstavijo v razredu. (Primer: *Preberite Trubarjevo Proti zidavi cerkva in skušajte določiti pet kriterijev, na podlagi katerih boste besedilo vrstno umestili.*) Druga možnost je **modeliranje**, kjer pridobljeno literarno znanje praktično, ustvarjalno uporabijo in ga tako tudi osmislijo. (Primer: *Skušajte napisati pridigo, ki se začneja z eno od povedi: »Na štilu je glava vsajena, lastnost mu ne manca nobena. / Lenega čaka stergan rokav, palca beraška, prazen bokav.«* (Valentin Vodnik).) Učenci lahko probleme tudi **samostojno postavijo in oblikujejo**. (Primer: *Preberite Cankarjev Epilog. Na osnovi prebranega določite književni problem in o njem napišite kratek referat.*) Četrty način pa je **utemeljevanje**. (Primer: *Cankarjev Epilog velja za manifest slovenske moderne. Zakaj?*) Temu lahko sledi analiza in interpretacija besedila. (356–357)

D. Rosandić kot glavno metodo problemskega pouka navaja hevristični pogovor, ki je sicer značilen tudi za druge sodobne načine poučevanja. Učitelj naj bi učence k reševanju spodbujal s pomočjo problemskih, perspektivnih, posploševalnih in alternativnih vprašanj (Rosandić 1991: 199). S prvim tipom vprašanj so učenci soočeni s problemom, nanje pa lahko odgovorijo po analizi problema. Perspektivna vprašanja učencu ponujajo različne perspektive, opredelitve do problema. Posploševalna vprašanja od učencev zahtevajo »utemeljitev in obdelavo«, alternativna vprašanja pa »učenca postavljajo pred dilemo in zahtevajo opredeljevanje«. Poleg hevristične metode so za izvajanje problemskega pouka primerne še metoda ustvarjalnega branja, raziskovalna metoda in reproduktivno-ustvarjalna metoda, zadnja naj bi se uporabljala v kombinaciji z drugimi metodami. (199–201)

Izhodišče problemskega pouka predstavlja ustvarjanje problemske situacije. V tej fazi se začne izražati doživljajsko-spoznavna dejavnost učencev, ki jo izzove soočenje s problemom. Obstaja več načinov ustvarjanja problemske situacije, ki se »gradi na primerjanju *različnih* pogledov ob vprašanjih, ki jih problem odpira in sugerira, na *protislovjih*, ki jih je treba razrešiti, na *vprašanjih*, ki zahtevajo argumentiran odgovor, na *tezi*, ki jo je treba dokazati in obraniti [podčrtano v originalu]«. (202) Tej fazi sledi individualno ali skupinsko delo, kjer učenci iščejo odgovore na vprašanja, potrditve ali zavrnitve zastavljenih tez, argumente za svoje stališče do problema itd. Na koncu učenci ustno poročajo o svojih rešitvah problema, pri čemer se kaže njihova samostojnost pri razlaganju. Tako razvijajo kritično mišljenje in sposobnosti za polemiko. (212)

Tudi pri problemskem pouku D. Rosandić našteva podobno zaporedje faz kot pri modelu šolske interpretacije, le da vključuje obravnavo problema. Motivacijo bo tako predstavljalo neko problemsko vprašanje, sledi napoved besedila, pri čemer se učence opozori, naj bodo pozorni na v njem prikazani problem. Pred interpretativnim branjem, ki mu sledi čustveni premor, razloži še potek nadaljnjega samostojnega dela učencev (metodo dela). Po opravljenem samostojnem delu, v fazi sinteze, učenci skupaj z učiteljem preverijo ugotovitve, učitelj pa mora prikazati celotno problematiko obravnavanega dela. Zaključna faza predstavlja novo samostojno nalogo, ki jo bodo učenci opravili doma.

Te vrste pouk s svojim pristopom učence spodbuja h kritičnemu mišljenju, krepi njihove komunikacijske sposobnosti, saj predvideva veliko skupinskega dela, in razvija sposobnosti reševanja problemov. (Žbogar 2010: 354) Učenci s pomočjo problemsko-ustvarjalnega pouka bolj poglobljeno spoznajo literarno besedilo, znanje pa je dolgotrajnejše, saj je pridobljeno skozi lastno izkušnjo. Poleg tega učenci spoznavajo metodologijo raziskovalnega dela, saj morajo sami načrtovati korake, s katerimi se bodo lotili literarnega problema.

Literatura je tudi sama po sebi kritičnemu mišljenju naklonjena učna vsebina in je priložnost za vzgojno vplivanje na učence, saj s predstavljanjem različnih kultur razbija stereotipe, približa drugačnost in spodbuja k strpnosti. Po drugi strani pa sodobnemu mlademu bralcu, ki je obkrožen z množico različnih kultur, vplivov, ideologij, pomaga izoblikovati lastno kulturno identiteto (osebnostno in narodnostno). (352)

Med največjimi težavami problemsko-ustvarjalnega pouka je, da se zaradi njegove zahtevnosti uporablja predvsem v gimnazijskem programu in morebitna nesistematičnost pri razvijanju literarnovednega znanja in sposobnosti. Več o prednostih in slabostih tega pouka pa bo povedanega v četrtem poglavju.

3.2.1 Faze problemsko-ustvarjalnega pouka⁷

1. **Oblikovanje motivirajočega učnega vzdušja in okolja** učenca pripravi na ukvarjanje s književnim problemom. Učitelj ustvari kognitivni konflikt, s pomočjo katerega preveri razumevanje literarnovednih pojmov, ki jih bodo učenci potrebovali za interpretacijo, v njih prebudi zanimanje za raziskovanje literature in ga osmisli, navezuje na sedanje književno znanje in medpredmetno povezovanje.
2. **Oblikovanje književnega problema**, ki naj bi učenca »prevzel na izkustveni, čustveni in intelektualni ravni« (Žbogar 2010: 355). Učenec spoznava problem – njegovo raznolikost, poglobljenost, odnose znotraj njega, posebnosti. O njem postavlja vprašanja, kar kaže na to, da je ustvaril v njem čustveno in intelektualno napetost.
3. **Definiranje raziskovalnih metod** – učenec išče »raziskovalno orodje«, s katerim se bo problema lotil, na kakšen način ga bo raziskoval.
4. **Raziskovalno delo** – učenec a) zbira podatke: aktivira predznanje, selekcioniira obstoječe podatke, jih primerja, opisuje in sestavlja seznam manjkajočih podatkov; b) procesira: analizira, klasificira, primerja, razvršča, rešuje naloge, poskuša razumeti problem; in c) nove podatke uporabi/aplicira, in sicer tako, da napoveduje, vrednoti in oceni nove informacije.
5. **Analiza in korekcija rezultatov** – učenec potrdi ali ovrže postavljene hipoteze, pri tem uporabi zunaj- in znotrajliterarne argumente, do obravnavanega problema se opredeli.
6. **Nove naloge** – učenec novo znanje uporabi za reševanje novih nalog, in sicer samostojno ali v skupini.

⁷ Navajam po člankih A. Žbogar: Za dejaven pouk književnosti (*Jezik in slovstvo* 52/1) in Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti (*Slavistična revija* 58/3).

3.3 KOMUNIKACIJSKI POUK

V okviru sodobne didaktike književnosti se je v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja v okviru posodobitev znotraj osnovnega šolstva razvil tudi tako imenovani komunikacijski pouk,⁸ ki temelji na spremenjeni vlogi učenca in na razumevanju branja literature kot dialoga. Učenec ni več pasiven sprejemnik učiteljeve razlage o književnosti, ampak mora razviti neke vrste »pogovor« najprej z literaturo in nato o literaturi s sošolci in z učiteljem. Bistveni metodi komunikacijskega pouka sta torej metoda razgovora (M. Blažič) oziroma dialoška metoda (A. Tomić) in metoda z uporabo besedila. I. Saksida navaja naslednje bistvene značilnosti komunikacijskega pouka ob začetkih njegovega uveljavljanja v slovenskih osnovnih šolah: književnost naj bo avtonomna, ne sme se je podrežati spoznavni ali vzgojni funkciji; načrtovanje pouka naj temelji na literarni vedi (spoznanjih o bistvu, obstoju in fiktivnosti umetnostnih besedil); načrtovanje pouka mora upoštevati bralca, njegov predstavniki in čustveni svet; skozi celotno vertikalno os šolanja se uresničuje načelo kontinuitete šolske interpretacije (cilj, ki mu sledijo učni načrti, je razvijanje bralne zmožnosti). (Saksida 2003: 98.)

Sodobni pouk književnosti izhaja iz spontanosti subjektivnih odzivov učenca bralca na literarno besedilo. To omogoča, da si učenci ustvarijo svoj lasten besedilni svet, za katerega je značilno, da nima takih omejitev kot resnični, neliterarni svet. Tej podlagi mora slediti pogovor, v katerem bo besedilo natančneje predstavljeno, razloženo, predvsem tisto, kar so učenci v prvem branju prezrli. Na ta način bodo besedilo polnejše literarnoestetsko doživeli – kar je tudi osnovni cilj književnega pouka. H globljemu dojetju besedila pa pripomore književno znanje, vendar to ne sme postati glavni cilj pouka književnosti. »Ni torej bistveno, koliko definicij ali avtorjev pozna mladi bralec, pač pa, kako in do katere mere je zmožen vstopati v ustvarjalni dialog z besedilom.« (Saksida 2007: 25.) V tem dialogu učenec besedilo po svoje dograjuje, saj pri razumevanju prebranega izhaja iz svojih izkušenj – iz realnega sveta, iz poznavanja druge literature in iz sveta medijev in računalnika. (Saksida 2006: 47) Saksida poudarja, da je pri izboru besedil, vsaj v osnovni šoli, treba upoštevati njihovo

⁸ V tistem času se je komunikacijskemu pouku ob bok postavljala in bil s strani uglednih šolskih ustanov tudi bolj podpiran t. i. integrirani pouk, ki pa, kar so mu zagovorniki komunikacijskega pouka najbolj očitali, ni upošteval bistva literature in s tem tudi mladinske književnosti, to je umetniškosti. V želji po povezovanju šolske snovi se je začelo dogajati, da so se književna besedila začela povezovati z naravoslovnimi predmeti in tako postala le neke vrste ilustracija naravnim pojavom realnega sveta. Neupoštevanje različnih tipov branja (pragmatično in literarnoestetsko) je privedlo do prilagajanja izbora leposlovja, kjer se je upošteval »naravoslovni tematski filter«. (Saksida 2003: 100)

relevantnost, »besedilo [pa] je za bralca relevantno le, če s kako prvino (temo, problemom, junakom ipd.) nagovarja mladega bralca, živečega v konkretnem prostoru/času« (prav tam). Besedila mu morajo nuditi predvsem možnost razvijanja bralne zmožnosti (48), kar pa je mogoče le, če se upoštevata bralčevo obzorje pričakovanj (izkušnje, predznanje, interesi ...) in stopnja njegovega (bralnega) razvoja. V srednjih šolah, zlasti v gimnazijah pa izbira besedil manj temelji na recepcijskem načelu in bolj na literarnozgodovinskem in literarnoteoretičnem.

3.3.1 Faze in strategije komunikacijskega pouka

Za branje in obravnavo besedila pri pouku književnosti I. Saksida predvideva šolsko interpretacijo in njeno zaporedje faz. Te so: uvodna motivacija, premor pred branjem/poslušanjem, najava besedila in njegova lokalizacija, interpretativno branje/poslušanje in premor po branju/poslušanju, pogovor o besedilu in ponovno branje/poslušanje in nazadnje nove naloge. Osrednja faza za razvijanje bralne zmožnosti pri učencih je pogovor o besedilu, kjer s pomočjo različnih nalog in vprašanj opazijo prezrte elemente, se urijo v zaznavanju, razumevanju in vrednotenju besedila. Z ustvarjalnimi ali s poustvarjalnimi nalogami učenci na koncu obravnave poglobljajo doživetja ob besedilu. (Saksida 2007: 31, 34) I. Saksida še dodaja, da je bolj kot zaporedje faz pomembna inovativnost. (35)

I. Saksida ponuja različne strategije pred, med in po branju, ki učencem pomagajo do boljšega estetskega doživetja literarnega besedila. Strategije pred branjem »so namenjene vzpostavljanju ustrezne miselne sheme za sprejemanje književnosti« (26). Z različnimi vprašanji, ki se dotikajo vsebine ali kakega drugega elementa literarnega besedila, se v učencih skuša aktivirati predznanje in pričakovanja, povezane z obravnavanim besedilom.

Strategije med branjem so namenjene razvijanju bralnih sposobnosti torej zaznavanja, razumevanja in nekoliko tudi vrednotenja besedila. Bralec mora nedoločna oz. odprta mesta, ki so del vsakega literarnega besedila, zapolniti s pomočjo svojega razumevanja, svojih predstav. Različne besedilne prvine je mogoče učencem bralcem približati z različnimi dejavnostmi. S **konkretizacijo** si bralec iz besedila ustvari svojo »besedilno sliko«, ki je glede na besedilo lahko vidna, slušna, tipna, okusna, vonjavna ali kombinacija več tipov. Učitelj lahko »spodbuja zaznavanje književne osebe ter razumevanje in vrednotenje njenega ravnanja« (27) z nalogami, kjer učenec poimenuje in opisuje osebe, opazuje njihove lastnosti,

njihov govor, sporazumevanje med njimi, prepozna in opisuje tipe oseb, osebe povezuje z lastnim izkušenskim svetom (prav tam). Naslednja izmed strategij je **razumevanje zgodbe**. Za njeno spodbujanje se priporočajo naloge za razumevanje zaporedja dogodkov, razumevanje dogajanja, književne osebe in zgodbe, prepoznavanje realističnih oziroma fantastičnih prvin. Ena izmed strategij je tudi **razumevanje teme**, glede katere predvsem v osnovni šoli izbor besedil upošteva razvojno stopnjo bralca. Učenci naj bi temo prepoznali samostojno in oblikovali svoje stališče do sporočila besedila. (Prav tam.) Strategiji ob branju sta še **prepoznavanje in razumevanje strukture/forme** besedila in **zaznavanje perspektive in fokalizacije**. Prva se navezuje predvsem na prepoznavanje književnih zvrsti in poznavanje njihovih lastnosti. Tako lahko učenci v besedilu npr. iščejo rime in druge načine zvočnega ujemanja, prepoznavajo in razumejo stalne ter nenavadne besedne zveze, metafore, slogovno zaznamovane besede, likovne ali pravopisne posebnosti ipd. Strategija zaznavanja perspektive in fokalizacije je povezana s poznavanjem vrst pripovedovalcev, opazovanjem lirskega subjekta itd. Poleg tega pa omogoča tudi vzgojo za tolerantnost do drugih in drugače mislečih in ponuja možnost ustvarjalnega izražanja. Navedene strategije se med seboj prepletajo in učitelj se mora glede na učne cilje, vrsto besedila, zanimanja učencev itd. odločiti, katerim bo dal prednost, vsega se namreč pri vsakem besedilu ne da enako poglobljeno obravnavati in I. Saksida tu priporoča upoštevanje načela manj je več. (Prav tam.)

Po branju naj bi bralci izrazili stališča do besedila in ga ovrednotili. Med strategije po branju sodijo različne (po)ustvarjalne dejavnosti: izdelava plakata, govorni nastopi, spodbujanje k obisku knjižnice in branju drugih del istega avtorja, skupno branje in pogovor o prebranem, improvizacije, dramatizacije in druge uprizoritve, ilustriranje, primerjanje z drugim besedilom oz filmom po literarni predlogi, tvorjenje novega besedila po vzoru, aktualizacija besedila itd. I. Saksida tu našteva še veliko dejavnosti, ki pa so, ker navaja primere za osnovno šolo, nekatere manj uporabne v srednji šoli, zlasti v gimnazijskem programu. (29)

Še preden stopi pred razred, se mora učitelj na pouk dobro pripraviti, najprej z lastnim branjem kot branjem odraslega bralca, nato s predvidevanjem, kako bodo besedilo sprejeli učenci. Pri tem se mora vprašati, kaj je tisto, zaradi česar je besedilo zanje zanimivo, relevantno. To zahteva poznavanje učencev, stopnje njihovega bralnega razvoja, izkušenj in upoštevanje drugih konkretnih okoliščin. Poleg tega se mora učitelj vprašati, katera prvina v besedilu izstopa in nagovarja mladega bralca. To je lahko zanimiva tematika, posebna oblikovanost, prevladujoče razpoloženje, napeta zgodba ipd. Nato sledi razčlemba besedila, ki

jo opravi sam ali s pomočjo strokovne literature. Določiti mora temo, poiskati »osrednjo besedo«, to je beseda ali besedna zveza, »ki je bistvena za sporočilo« (30), določiti bistvene prvine za razvijanje bralnih zmožnosti in izbrati bralne strategije, nazadnje pa še predvideti možnosti za aktualizacijo besedila. Pri tem I. Saksida poudarja, da mora učitelj ves čas pripravljajna imeti v mislih razvijanje bralnih strategij, ki jih določa učni načrt. (29–30) V naslednji fazi se mora učitelj odločiti, »katere cilje iz učnega načrta bo realiziral in s katerimi dejavnostmi« (30). Cilji, ki si jih izbere, morajo biti povezani z vsebino besedila in zapisani čim bolj konkretno. Poleg tega naj bojo značilni za besedilo in ne preobsežni, dejavnosti, ki jih predvidevajo, pa naj bodo raznolike. Nato mora učitelj razmisliti o metodah, s katerimi bo izvajal obravnavo besedila. Te morajo učencem v čim večji meri dopuščati samostojnost in ustvarjalnost, skupinsko delo pa je zaželeno zlasti kot pogovor o prebranem, kjer si učenci podelijo svoje doživljanje in razumevanje besedila, pri izvajanju dramatizacij ali kakšnih drugih ustvarjalnih dejavnostih. (31)

4 PRIMERJAVA METODIČNEGA SISTEMA ŠOLSKE INTERPRETACIJE, PROBLEMSKO-USTVARJALNEGA POUKA IN KOMUNIKACIJSKEGA POUKA

V prejšnjem poglavju sem predstavila tri modele sodobnega pouka književnosti, o katerih se trenutno pri nas največ razpravlja. Metodčni sistem šolske interpretacije je že dobra uveljavljen, saj je dobro strokovno podprt in izvedljiv na vseh stopnjah in ravneh šolanja. Ustreza zahtevam sodobnega pouka, saj odmerja učencem večjo aktivnost v primerjavi s transmisijskim poukom, učiteljeva vloga je spremenjena v tej meri, da ne odpredava znanja, ki ga morajo učenci usvojiti, ampak jih, s pomočjo dobre predhodne priprave, z različnimi vprašanji vodi skozi literarno besedilo in od njih pričakuje sodelovanje.

Problemsko-ustvarjalni pouk se izvaja redkeje in trenutno deluje bolj kot popestritev pouka. Eden izmed razlogov za to je, da je zahtevnejši, saj zahteva od učencev večjo samostojnost, kritičnost, individualno raziskovanje in ustvarjalnost. Prav zaradi tega je primeren za gimnazijski program, za osnovno šolo ter srednje strokovne in poklicne šole pa je prezahteven, oziroma primeren kvečjemu za sposobnejše učence.

O komunikacijskem pouku se v stroki v glavnem govori v okviru osnovnošolskega pouka. Ker izhaja iz učenca kot subjekta (njegovih zanimanj, predznanja, izkušenj, osebnosti) in temelji na posebni komunikaciji (učenec z besedilom, učenci med sabo in z učiteljem), je po mojem mnenju primeren tudi za srednje šole in gimnazije, treba je le prilagoditi zahtevnost vprašanj in povečati pričakovanja do učencev, torej upoštevati poleg recepcijskega vidika tudi literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega, ki sta v osnovni šoli v ozadju.

Prednosti komunikacijskega pouka so upoštevanje učenca kot aktivnega subjekta pri pouku, upoštevanje literarnega besedila kot posebne (umetnostne) besedilne vrste, ki ima svoje zakone, in iz tega izhajajoče branje, ki daje prednost doživljanju besedila.

Prednost metodičnega sistema šolske interpretacije je v njegovi uveljavljenosti, učitelji jo uporabljajo že leta, zato so učinki njene uporabe dobro vidni, nastalo pa je tudi že veliko konkretnih modelov njene uporabe v šoli. Dobro je tudi to, da je primerna za vse stopnje šolanja, da je prilagodljiva, odprta za uporabo različnih metod in sledi spoznanjem

književnoreceptijske vede in spoznavne psihologije oziroma teorije izkustvenega učenja. Poleg tega je za učitelja zelo pregledna, na podlagi njenega zaporedja faz se lahko sistematično pripravi na učno uro. (Krakar Vogel 1990: 91, 92)

Težava, v katero lahko zaide, je, da pouk postane enoličen, če ga učitelj izvaja vedno na enak način. Vsak učitelj v svoji praksi razvije svoj način vodenja pouka, glede na poznavanje različnih metod, svoje izkušnje z njimi itd. Čeprav v tem postane zelo izurjen, pa učencem s časom postane nezanimiv, ker že v naprej vedo, kaj sledi, in tako postanejo pasivni. To pa je po ugotovitvah sodobnih didaktikov velika ovira na poti do zastavljenega cilja pouka književnosti – bralne in književnoraziskovalne sposobnosti.

Tudi problemsko-ustvarjalni pouk ima večino pozitivnih lastnosti, ki smo jih omenili pri šolski interpretaciji, vendar pa najdemo pri njem tudi nekaj težav. Predvsem to, da je primeren le za sposobnejše učence, torej za gimnazijski program. Poleg tega pa je pri nas precej nov in bi bile zato potrebne dodatne empirične raziskave o različnih pojavih tega pouka. A. Žbogar navaja naslednje možnosti raziskovanja: ali se nove ideje o književnem problemu učencem res porajajo ravno preko diskusije, kakšno vlogo ima pri pouku delo v skupinah, pa tudi kako vpliva oblikovanje visoko/nizko strukturiranega izhodišča na reševanje problema (2010: 356). Težave zaradi kratke prakse problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti pa imajo tudi učitelji. Te vrste pouk namreč zahteva od učitelja precej drugačen pristop k poučevanju, in ker mu ta ni tako domač, manjkrat poseže po njegovih metodah. Poleg tega so zanj potrebne temeljite predhodne priprave, ki učitelju vzamejo veliko časa. Ker tega navadno primanjkuje, se redkeje odločajo za ta način poučevanja. Menim, da bi ob daljši in rednejši praksi problemsko-ustvarjalnega pouka nastalo več priročnikov, v katerih bi bili predstavljeni primeri takega pouka za posamezno učno snov, kar pa bi tudi spodbudilo učitelje, da bi učno uro večkrat zasnovali problemsko.

Še ena past, v katero se lahko ujame problemsko-ustvarjalni pouk književnosti, je, kot pravi A. Žbogar, »pretirano poudarjanje izkušenj in zanemarjanje literarnovedne sistematike ter posledično nesistematično razvijanje literarnovednih sposobnosti« (355).

Po drugi strani pa so znani marsikateri pozitivni izsledki, in sicer, da spodbuja kritično mišljenje, izziva k reševanju problemov in krepi komunikacijske sposobnosti (354). Učinek problemsko-ustvarjalnega pouka je poglobljeno razumevanje in poznavanje literarnega

besedila, vpliva pa tudi na učenčev osebni razvoj. A. Žbogar navaja naslednje sposobnosti, ki naj bi jih učenci razvili pri pouku književnosti: sposobnost spomina, sposobnost razumevanja, sposobnost sklepanja, analiziranja argumentov, intuitivnega znanstvenega razmišljanja, razumevanja, odločanja, načrtovanja in reševanja problemov in sposobnost ustvarjalnega mišljenja (prav tam). Vse te lastnosti pripomorejo k človekovi odprtosti za drugačnost, razbijanju stereotipov, odpravljanju predsodkov, k izpolnjenemu družbenemu in osebnemu življenju.

V praksi bi problemsko-ustvarjalni pouk lahko bolje zaživel, če bi pri pouku, zlasti na gimnazijah, učitelji bolj individualno obravnavali nadarjene učence, saj je, kot smo že ugotovili, metoda še posebej primerna zanje. Taka razredna diferenciacija in individualizacija je, kot kažejo raziskave (prim. Kremesec 2011), zaradi različnih dejavnikov še vedno slabo izvajana.

Vsi trije metodični sistemi spadajo med metode v širšem pomenu oziroma na temeljno širšo metodološko raven pa tudi splošno operativno. Njihov osnovni namen ni nabor konkretnih napotkov za uresničevanje določenega učnega cilja, ko se mora učitelj odločiti, katere učne oblike bodo najprimernejše, katere metode bo uporabil (razlaga, pogovor, praktično delo, samostojno reševanje problema) in s katerimi ponazorili bi snov približal učencem. Šolska interpretacija, problemsko-ustvarjalni pouk in komunikacijski pouk kot metode namreč ponujajo načine za izvedbo pouka in se pri tem navezujejo na teoretična izhodišča pouka, učnih ciljev in vsebine, vloge učitelja in učencev itd. Vključujejo torej temeljna izhodišča učnega koncepta, iz katerega izhajajo. Ta pa je pri vseh treh metodičnih sistemih hevristični, ki upošteva postmoderno antropološko paradigmo. Učenci so obravnavani kot subjekti, priznava se jim njihova individualnost, potrebe, želje, načini spoznavanja itd. Pouk zato ni več voden enosmerno z edino avtoriteto učitelja, ampak se vanj vse bolj vključujejo učenci. Pravzaprav naj bi se na koncu znali sami prebiti do končnega cilja, tj. znanja in sposobnosti, saj je naloga pouka, da učence seznanijo s postopki učenja, metodami, iskanjem informacij itd. Podajanje učne vsebine je tako izgubilo osrednji pomen pouka. Poleg naštetega pa se vse bolj poudarja tudi pomen socialnih veščin, ki naj bi jih razvijali učenci v odnosu do sošolcev in učitelja pa tudi širšega šolskega okolja. Vse to v večji ali manjši meri velja za vse tri obravnavane metode. S svojimi vodili in napotki glede vodenja pouka jih tako lahko uvrščamo v skupino sodobnih učnih strategij, imenovano odprti pouk, saj učence spodbujajo k samostojnosti, inovativnosti, dejavnosti, kot motivacija jim ne služijo (le) ocene, ampak

skušajo v učencih prebuditi notranjo željo po raziskovanju. Tudi pri sledenju učnim ciljem in vsebini upoštevajo interese in sposobnosti učencev, saj je cilj pouka književnosti komunikacija z literaturo (ki pa je prilagojena sposobnostim učencev – gimnazijski bralec naj bi bil kultivirani bralec, bralec štiriletnih srednjih šol razmišljujoči bralec, bralec zadnjega triletja osnovne šole pa motivirani bralec (prim. Krakar Vogel 2004).

5 SKLEP

V diplomskem delu smo se ukvarjali s področjem metod pouka književnosti s poudarkom na sodobnih metodah. Osredotočili smo se na pri nas trenutno najaktualnejšo metodo, imenovano metodični sistem šolske interpretacije, kot jo predstavlja B. Krakar Vogel, nato na metodo, ki jo pri nas raziskuje A. Žbogar, to je problemsko-ustvarjalni pouk, in na metodo, imenovano komunikacijski pouk, kot jo predstavlja I. Saksida. Osrednje mesto jim je namenjeno, ker so po eni strani najbolj razširjene v praksi, po drugi strani pa najbolj ustrezajo zahtevam sodobnega poučevanja ter spoznanjem kognitivne psihologije in recepcijske vede. Prva s pomočjo Kolbovega kroga štirih stopenj človekovega spoznavanja pojasnjuje, da je za uspešno učenje pomembna osebna izkušnja, ki je nato prek razmišljujočega opazovanja pretvorjena v neko sintetizirano spoznanje in se utrjuje z novimi nalogami. Vpliv književnorecepcijske vede na obravnavane metode pa je težnja, da učenci literaturo sprejemajo najprej na doživljajski, nato na razumski ravni, na zadnje pa delo še kritično ovrednotijo. Prvi dve metodi sta znani že nekaj desetletij, temeljiteje jih je predstavil že D. Rosandić. S šolsko interpretacijo se je pri nas največ ukvarjala B. Krakar Vogel, ki jo je še nadalje izpopolnjevala, problemsko-ustvarjalni pouk pa raziskuje A. Žbogar. Zamisel za komunikacijski pouk se je pri nas oblikovala v 90. letih prejšnjega stoletja, predvsem v času prve prenove učnega načrta v samostojni Sloveniji, zdaj pa si vse bolj utira pot v šolske učbenike in berila.

Pred temeljitejšo obravnavo omenjenih treh metod so predstavljeni nekateri temeljni didaktični pojmi, potrebni za razumevanje problematike sodobnih metod poučevanja književnosti. To so učna načela, učne strategije in učne metode. Za opredelitev učnih strategij pa je potrebno tudi poznavanje pojmov učna paradigma in učni koncept. Izkaže se, da sodobne učne metode temeljijo na postmoderni antropološki paradigmi, iz katere je izpeljan hevristični učni koncept. Zanj je značilna večja življenjskost in znanstvena utemeljenost učnih vsebin, metode, ki razkrivajo tudi procese učenja, in drugačna, pravičnejša opredelitev vlog učencev in učitelja. Tako postanejo učenci kompatibilen član v tem odnosu, od njih se pričakuje večja aktivnost pri pouku, tako v fazi učenja kot tudi v fazah njegovega načrtovanja in evalvacije. Vloga učitelja se z vidika aktivnosti v razredu umakne v ozadje, ko prepusti samostojno delo učencem, vendar pa s tega »decentraliziranega« mesta učencem pomaga s pravilnim usmerjanjem, svetovanjem, spodbujanjem, postavljanjem vprašanj, z ocenjevanjem

in evalvacijo. Kljub vsemu pa ima vloga poučevanja, ki je prevladovala v tradicionalnem, transmisijem pouku, tudi pri sodobnih metodah pouka še vedno svoje nepogrešljivo mesto, predvsem pri podajanju gotovega znanja, sintetiziranju spoznanj in ocenjevanju.

Osrednje mesto v diplomskem delu ima predstavitev omenjenih treh metod in njihova primerjava. Ugotovili smo, da vse tri upoštevajo načela sodobnega pouka: aktivnost učencev, nazornost pouka/delo z besedilom, problemskost, individualizacija pouka (prilagajanje učencem, njihovim zanimanjem, sposobnostim ...), ozaveščanje učencev s potekom dela in metodami (strukturiranost in sistematičnost). Ena večjih razlik med njimi je stopnja uporabnosti: šolska interpretacija je zaradi svoje prilagodljivosti pri uresničevanju učnih ciljev in vsebin primerna za vse učence tako v osnovni kot v srednji šoli, komunikacijski pouk se je do zdaj uporabljalo le v osnovni šoli, problemsko-ustvarjalni pa je večinoma namenjen sposobnejšim učencem na gimnaziji, saj zahteva večjo samostojnost, kritičnost, individualno raziskovanje in ustvarjalnost. Poleg vseh pozitivnih posledic, ki jih omenjene metode prinašajo sodobnemu pouku književnosti in osebostnemu napredku učencev, omenimo še njihove težave. Nevarnost šolske interpretacije in komunikacijskega pouka (ki glede izvajanja/konkretnih postopkov sledi šolski interpretaciji) je, da z rutinskim izvajanjem lahko postaneta enolična in dolgočasna. Pasti problemsko-ustvarjalnega pouka pa se skrivajo v njegovi novosti in morebitni nesistematičnosti pri razvijanju literarnovednih sposobnosti.

Glede na znana dejstva o vseh treh metodičnih sistemih lahko vse tri v uvodu navedene hipoteze potrdimo. (1) Tako metodični sistem šolske interpretacije kot problemsko-ustvarjalni pouk in komunikacijski pouk učence postavljajo v aktivno vlogo, saj vključujejo veliko samostojnega dela, in sicer individualnega, v paru in skupinskega. Še zlasti k samostojnemu delu spodbuja problemsko-ustvarjalni pouk, zaradi česar je primeren, kot smo že ugotavljali, predvsem za bolj nadarjene učence.

(2) Pri vseh treh pristopih h književnemu pouku delo učencev izhaja iz literarnega besedila. Šolska interpretacija in komunikacijski pouk to še posebej poudarjata z izpostavljanjem faz interpretativnega branja, premora po branju in izražanja doživetij. Pri šolski interpretaciji in komunikacijskem pouku učitelj na podlagi teh doživetij (ki jih skuša predvideti že v pripravi na pouk) učence s pomočjo razčlenbe besedila popelje do globljega, umetniškega doživetja besedila, kar naj bi bil namen literature. Pri problemsko-ustvarjalnem pouku pa učitelj oziroma učenci oblikujejo in rešujejo problem, ki izhaja iz besedila.

(3) Pri vseh treh metodičnih sistemih je vloga učitelja spremenjena v smeri sodobnih spoznanj o poučevanju. Pri njegovem delu je zelo pomembna predhodna priprava, pri pouku pa skuša učence voditi s pomočjo vprašanj različnih težavnostnih stopenj, predvsem s tistimi problemskega tipa. Kljub vsemu pa njegova vloga v primerjavi s tradicionalnim poukom ni nič manjša. Klasična vloga poučevanja je ohranjena v obliki oblikovanja problema pri problemsko-ustvarjalnem pouku, v oblikovanju sinteze na podlagi predhodnega samostojnega dela učencev in v občasnem korigiranju in preusmerjanju učencev, kadar zaidejo od problema ali kadar njihovo razumevanje ni ustrezno.

Ob preučevanju strokovnega gradiva sem dobila nekaj uporabnih idej, ki jih bom, upam, lahko uveljavila pri svojem delu, ko bom seveda dobila priložnost, da stopim v razred. V današnjih časih, ko se soočamo z vprašanjem vlog v družbi skoraj na vsakem koraku, se veliko razpravlja tudi o vlogi učitelja in kako naj bi ob enakopravnejšem odnosu do učencev še ohranjal osnovno raven discipline v razredu. Kot je bilo rečeno v začetnem poglavju tega dela, pred učenci najučinkoviteje izkazuje avtoriteto s svojo strokovnostjo in pristnostjo (pri tem ima toliko večji uspeh, če je že po naravi odprt in pozitivno naravn), veliko pa lahko doseže tudi z organizacijo dela. Da bi učence pritegnil k učni vsebini, mora uro dobro načrtovati in vsebino preoblikovati v problem, ki bo učencem v izziv, kajti nič ne more biti večja motivacija za učenca, kot je zadovoljstvo ob končnem uspehu pri razvozlavanju učnega klobčiča. Zato menim, da sem dosegla enega glavnih ciljev, ki sem si jih zastavila v pričujočem delu, to je spoznati, katere metode poučevanja književnosti se skladajo s sodobnimi pedagoškimi in didaktičnimi spoznanji in kako. Od tu naprej pa bo potrebno še precej praktičnega dela, da bodo ta spoznanja obrodila sadove.

6 LITERATURA

Marjan Blažič: *Didaktika : visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, 2003.

Zoran Božič: Novi učni načrt za pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 38/6 (1992/93). Zadnja sprememba 4. september 2011. <http://www.ff.uni-lj.si/publikacije/jis/lat2/038/66c04.htm>

Boža Krakar Vogel: Književnost pri eksterni maturi iz slovenščine. *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 2008. 355–368.

Boža Krakar Vogel: Literarna teorija kot sestavina metodičnega sistema šolske interpretacije pri vzgoji kultiviranega bralca. *Jezik in slovstvo* 41/7/8 (1995/96). Zadnja sprememba 1. februar 2012. <http://www.ff.uni-lj.si/publikacije/jis/lat2/041/78c01.htm>

Boža Krakar Vogel: Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila. *Jezik in slovstvo* 35/4/5 (1989/90). 91–98.

Boža Krakar Vogel: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS, 2004.

Nadja Kremesec: *Nadarjeni dijaki pri pouku slovenščine v prvem letniku splošne gimnazije. Diplomsko delo*. Ljubljana, 2011.

Vida Medved Udovič: Berila in kulturna identiteta mladih. *Otrok in knjiga* 33/67 (2006). 49–59.

Dragutin Rosandić: *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja, 1991.

Dragutin Rosandić: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga, 1986.

Dragutin Rosandić: *Novi metodički obzori: prinosi metodici hrvatskoga jezika i književnosti*. Zagreb: Školske novine, 1993.

Igor Saksida: Komunikacijski pouk književnosti. *Otrok in knjiga* 33/67 (2006). 46–49.

Igor Saksida: Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. Ljubljana, 2003. 93–108.

Igor Saksida: Komunikacijski pouk književnosti in faze šolske interpretacije besedila. Igor Saksida, Sanja Leben Jazbec, *Sledi do davnih dni. Priročnik za učitelje*. Mengeš: Založba Izolit, 2007. 25–35.

France Strmčnik: *Didaktika : osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete: 2001.

France Strmčnik: Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika* 54/1 (2003). 80–92.

Ana Tomić: *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje, 2003.

Alenka Žbogar: Vrste pogovora o sodobni slovenski kratki zgodbi. *Pogovor o prebranem besedilu : zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2003. 144–156.

Alenka Žbogar: Problemsko ustvarjalni pouk kratke proze. *Slovenska kratka pripovedna proza*. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko, 2006 (Obdobja 23). 645–653.

Alenka Žbogar: Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1 (2007). 55–66.

Alenka Žbogar: Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija* 58/3 (2010).

Alenka Žbogar: Ljubezen v sodobni slovenski kratki pripovedni prozi in srednješolski pouk književnosti. *Sodobna slovenska književnost*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske

fakultete, 2010. 425–431. Zadnja sprememba 17. januar 2012.
http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp29/57_Zbogar.pdf

Izjava o avtorstvu

Izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Sodobne metode poučevanja književnosti* v celoti moje avtorsko delo in da so uporabljeni viri in literatura korektno navedeni.

Preserje, april 2011

Katarina Hauptman