
ZA DEJAVEN POUK KNJIŽEVNOSTI

Opisujem dejavno metodo poučevanja književnosti, imenovano problemsko-ustvarjalni pouk, navajam številne prednosti, zabeležene v tujih in domačih študijah, pa tudi pomanjkljivosti te metode. Utemeljujem, zakaj je premik od t. i. paradigme poučevanja (*teaching paradigm*) k t. i. paradigmi učenja (*learning paradigm*) smiseln tudi pri pouku književnosti ter kakšne so posledice takega premika za književni pouk, posebej za učitelja in učenca.

Smerokazi razvoja pouka književnosti

Zgleden primer sodobnega dejavnega pouka je problemski pouk,¹ ki pri nas ni nekaj novega, saj v splošnodidaktični teoriji o njem beremo obsežnejša razpravljanja od 1990 dalje (npr. Strmčnik 1992; Tomić 1997), zanimanje zanj pa se povečuje. Izhaja iz integrativnega pristopa, ki stremi k preseganju ločnic med konceptualnim pristopom, usmerjenim zlasti v analizo konceptov posameznih strok, in spoznavnim, namenjenim razvijanju miselnih veščin, poudarjanju izkušenskega učenja in njegovemu osmišljanju ter učenju z razumevanjem (*learning by understanding*) in za razumevanje (*learning for understanding*). K razvoju problemskega pouka so prispevala reformna gibanja na izobraževalnem področju na začetku 20. stoletja (npr. Kilpatrickova projektna metoda, Daltonplanovo vključevanje reševanja problemov v individualne načrte učnega dela, pa tudi Deweyeva laboratorijska šola), raba v praksi pa se je močno povečala od 1960 dalje, kar je povzročilo njegovo širjenje iz

¹ Didaktična teorija problem različno definira – kot integrativno dejavnost opažanja, pomnjenja, spominjanja, povezovanja, posploševanja in rekonstrukcije problema. Problem je lahko razumljen kot povezovanje dveh operacij, kot težava (ovira), zadovoljevanje želja ali poskus doseganja ciljev, tudi posebna oblika učenja in razumevanja idej. Kognitivna psihologija opredeljuje problem kot vse, kar nas navdihuje, da dosežemo nek cilj, čeprav ne vemo, kako bi ga dosegli (zato mu je ustvarjalni izziv). Pri reševanju problema se posameznik opira na predznanje in izkušnje ter aktivira niz intelektualnih operacij in procesov, ki ga ovirajo pri razreševanju problema. Različna pojmovanja se stikajo v izrazih, kot so težava, ovira, zapleteno nerešeno vprašanje, želja po globljemu uvidu in raziskovanju. Teorije so si enotne tudi v tem, da je predpogoj za uspešno reševanje problemov ustvarjalnost.

naravoslovja v družboslovje.² Metoda se je v skladu z zahtevami posamezne stroke prilagajala in spreminjala, a ker se njegova izhodišča niso spremenila, še vedno govorimo o problemskem pouku (Boud in Feletti 1991). Temelj problemskega pouka je učenčevo soočanje s praktičnimi problemskimi situacijami, kar učinkuje motivacijsko (navedeno delo). Problemski pouk terja aktiven in dinamičen transfer znanja ter rabo deklarativnega znanja v novih okoliščinah. Preko diskusije – problemski pouk, pravi Strmčnik, izvira iz sokratske razgovorne metode, ki »temo razgovora zapleta, jo deli po delih, k cilju pa se približuje korak za korakom, z iskanjem najustreznejših poti, vodil in vprašanj,« (1992: 10) – razvijajo učenci zaupanje v svoje sposobnosti pojasnjevanja idej drugim, se preizkušajo v rabi znanja v raznolikih situacijah in za različne namene ter tako postopoma pridobivajo vpogled v logiko preučevane discipline, ne le v posamezne koncepte, kakor se to dogaja pri t. i. integrativnem pristopu.

K pomembnim premikom od tradicionalnega, transmisijskega,³ k sodobnemu, dejavnemu pouku književnosti je pri nas nedvomno prispevala književnodidaktična teorija Bože Krakar Vogel (npr. 1991, 1995, 2004, 2006), posebej njen model t. i. šolske interpretacije, ki upošteva spoznanja kognitivizma, po katerem učenci konstruirajo znanje, ki je trajnejše, če izhajamo iz predznanja. Ne gre zanemariti izsledkov, da učenci lažje usvajajo nove informacije, če delajo v skupinah oz. se učijo drug od drugega (Annis 1983; McKeachie idr. 1986), če jim je problem, ki ga rešujejo, v izziv (Ewell 1997), če se učijo iz izkušenj (Cross 1999) oz. z ustvarjanjem kognitivnih, socialnih in eksperimentalnih povezav s konkretnimi življenjskimi položaji (navedeno delo). Raziskave so še pokazale, da zaradi individualnih razlik v ustvarjanju kognitivnih povezav posamezniki raznoliko pridobivajo znanje. To relativno novo spoznanje o kognitivnih oz. učnih stilih navaja k rabi pestrih in dejavnih metod dela pri pouku književnosti. Zato se zdi premik od t. i. paradigme poučevanja (*teaching paradigm*) k t. i. paradigmi učenja (*learning paradigm*) (Barr in Tagg 1995) nujen. Ker šola ni in ne sme biti prostor eksperimentov, velja nadaljevati s tradicijo v praksi že preizkušenih učinkovitih metod, kar šolska interpretacija prav gotovo je, ter te občasno popestriti z metodami, za katere domače in tuje raziskave dokazujejo, da imajo več prednosti kot pomanjkljivosti. Ob prehodu od poučevanja k učenju se učiteljeva vloga sicer spreminja, ostaja pa nepogrešljiv, saj pomaga bodisi s sintetiziranjem spoznanj, do katerih so z lastnim raziskovalnim delom prišli učenci, bodisi z razlago, sooblikuje lahko problemsko izhodišče za raziskovalno delo. »Najboljši učni učinki so se pokazali prav s kombiniranjem obeh metod: učenja z odkrivanjem in učiteljeve razlage in uporabe učbenikov,« ugotavlja Zora Rutar Ilc (Zupan 2005: 19). Dejstvo pa je, da postaja učitelj vse bolj organizator ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti učencev, ki individualno, v dvojicah ali v skupinah samostojno

² Na evropski problemski pouk je delno vplival ameriški zgled, tam so t. i. *problem-based learning* (PBL) začeli gojiti okoli leta 1960 na McMaster Medical School.

³ Učitelj ohranja visoko stopnjo kontrole, nagraduje tiste učence, ki razmišljajo znotraj ustaljenih strokovnih spoznanj, ostale kritizira. V ospredju je stroka kot znanstveni koncept, učitelj jo posebej in ščiti. Uspešnost transmisijskega učitelja kažejo rezultati preverjanja in ocenjevanja znanja, cilj je kopičenje informacij, njihovo memoriranje, reprodukcija naučenega. Najpogostejša metoda transmisijskega pouka je frontalna.

raziskujejo literarna besedila in spoznanja sintetizirajo v literarnoteoretične in/ali literarnozgodovinske definicije. Ne posreduje končnih spoznanj o delu, do njih prihaja – ob primerni motivaciji in metodah dela – učenec sam – je mentor: posreduje, zagotavlja in daje informacije. Pomaga oblikovati hipoteze in spodbuja refleksijo, je usmerjevalec pogovora o leposlovju, preko polemičnega dialoga intervenira zgolj v spornih situacijah ter v fazi analize in korekcije rezultatov (z metakognitivnimi vprašanji, npr. zakaj je neka rešitev dobra oz. slaba, zakaj je določena informacija nujna za rešitev problema). Učenci delno prevzemajo učiteljevo razlago – obstajajo namreč dokazi, da več kot učenci elaborirajo in preiščljeno razlagajo drugim, več se sami naučijo (Zupan 2005).⁴ Tako spodbuja dejavnejše metode dela, zlasti metodo pogovora (prim. Žbogar 2003), in to s poudarkom na problemskih vprašanjih oz. vprašanjih t. i. višjega nivoja, ki spodbujajo zlasti analizo z razumevanjem in sintezo z vrednotenjem. Pri nas naj bi v razredih še vedno prevladoval učiteljev govor (Pirih Svetina 1997), učenci naj bi bili pretežno poslušalci. Podobno ugotavlja Wright (1987): učitelj je kljub najnovejšim spoznanjem o naravi učenja še vedno zlasti »nadzornik« oz. »kontrolor«, kar ga sili – kljub temu da ga sodobne metode dela postavljajo v vloge managerja, inštruktorja, vodiča, ocenjevalca, organizatorja in izvira znanja – v avtoritarno držo. Med managersko in inštruktorsko vlogo je težko postaviti jasno ločnico, pravi, v praksi se namreč medsebojno povezujeta in prepletata.⁵ Barnes (1969, 1976) pozna dva učiteljska tipa (nista absolutna): transmissijskega in interpretativnega.⁶ Prvim je znanost najvišja avtoriteta, prepričani so, da obstajajo med posameznimi znanstvenimi vejami občutne razlike, da ima vsaka veda vsebine oz. področja, ki jih je potrebno usvojiti ter ustrezne standarde za preverjanje usvojenega znanja, da lahko znanje evalviramo le v skladu s standardi znanja, te pa povprečni učenec težko doseže. Interpretativni učitelji verjamejo, da je znanje sposobnost organizirati misli, interpretirati dejstva in ukrepati v skladu z njimi, da je želja po raziskovanju in pridobivanju znanja prirojena, da je njihova naloga spodbuditi dialog, preko katerega učenci reorganizirajo obstoječa prepričanja. Interpreti so prepričani, da učenci veliko vejo, imajo bogato predznanje in izkušnje ter sposobnosti, da predznanje nadgradijo. Transmissijski učitelj bo, je prepričan Barnes (1976), – v želji ustvariti ustrezne pogoje, v katerih bo mogoče usvajati spoznanja znanstvene discipline, – nad učenci ohranjal visoko stopnjo kontrole. Nagradil bo tiste, ki razmišljajo znotraj ustaljenih spoznanj stroke, ki jo poučuje. Uspešnost transmissijskega učitelja določajo rezultati preverjanja in ocenjevanja znanja. Interpretativni učitelj pa ne prevzema v celoti odgovornosti za znanje, ki so si ga pridobili njegovi učenci, pač pa ve in zahteva, da del odgovornosti nosijo učenci. Njegova kontrola je šibkejša in drugačna: razredno interakcijo nadzoruje s pozivanjem k bolj poglobljenemu presojanju in vrednotenju učnih vsebin. Kriterij

⁴ Ko razlagamo, informacije organiziramo, jih prevedemo v preprost jezik, najdemo primere in svoje razumevanje preverimo z odgovarjanjem na vprašanja poslušalcev.

⁵ Pomemben je učiteljev stil poučevanja – zadeval naj bi njegovo osebnost, prepričanja in odnos do stvarnosti – odseva njegova kulturna prepričanja, odnos do družbene stvarnosti, pojmovanje, kaj je znanje in kakšno vlogo igra v posameznikovem in družbenem razvoju.

⁶ Skriti tipi so še: učitelj kot evalvator ocenjuje in presoja vrednost, relevantnost in pravilnost učenčevega prispevka, kot vodič skrbi, da grede učenci po pravilni poti do cilja, kot izvir znanja in kot organizator pa organizira razredne dejavnosti, načrtuje učne naloge in učencem pomaga pri izvajanju načrtovanih dejavnosti.

za merjenje učnega uspeha mu je stopnja učenčevega razumevanja in sposobnost vrednotenja obravnavane snovi.

Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti

V didaktiki se je uveljavil pojem problemski pouk, argumente v prid poimenovanju problemsko-ustvarjalni pouk pa najdemo pri Rosandiću (1975: 168–169), ki k takemu pouku prišteva še metodo ustvarjalnega branja,⁷ raziskovanja ter reproduktivno-ustvarjalno metodo. Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so v spodbujanju kritičnega mišljenja, sposobnosti reševanja problemov ter krepitvi komunikacijskih sposobnosti, torej v t. i. dejavnem učenju. Spreten kritični mislec ima razvite številne sposobnosti: sposobnost spomina, ki se kaže npr. v razvitem zavedanju o tem, kako stereotipi vplivajo nanj; sposobnost razumevanja, tj. v izogibanju etiketiranju in dvoumnosti; sposobnost sklepanja; analiziranja argumentov, npr. ob preverjanju zanesljivosti vira informacij; intuitivnega znanstvenega razmišljanja; razumevanja; odločanja; načrtovanja in reševanja problemov ter ustvarjalnega mišljenja (Halpern 1996). Tak pouk spodbuja motivacijo za učenje, kognitivni konflikt, socialno-kognitivni konflikt, sodelovanje ter raziskovalno⁸ in problemsko učenje⁹ (Zupan 2005). Reševanje problemov zahteva povezovanje in uporabo znanja, omogoča uvid v osmišljanje vsebin, motivira, daje priložnost za reflektiranje znanja in vpliva na izgrajevanje pojmovnih predstav (prav tam).

Past, v katero se problemsko-ustvarjalni pouk književnosti lahko ujame, je pretirano poudarjanje izkušenj in zanemarjanje literarnovedne sistematike ter posledično nesistematično razvijanje literarnovednih sposobnosti. Ker gre pri nas za precejšnjo novost, bi bilo priporočljivo dodatno empirično proučevanje, raziskati bi bilo npr. smiselno, če konstruiranje novih idej za razreševanje književnega problema med učenci res poteka prav preko diskusije, kakšna je vloga in učinkovitost skupinskega dela, pa tudi, kakšen je vpliv visoko oz. nizko strukturiranega izhodiščnega književnega problema na doseganje učnih ciljev.

Faze problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so: (1) **oblikovanje motivirajočega učnega vzdušja in okolja**: ustvarjanje kognitivnega konflikta, ki pomaga pri preverjanju razumevanja literarnovednih pojmov za interpretacijo,

⁷ Ustvarjalno branje predpostavlja razumevanje vsebine, avtorjevega odnosa do upovedenega, sposobnost čustvenega vživljanja v opisane književne položaje in okoliščine ter sposobnost vrednotenja, presojanja oz. izražanja sodb do prebranega, kar lahko dosežemo ob uporabi ustreznih učnih sredstev, npr. didaktičnih lističev. Ob ustvarjalnem branju leposlovja se tako pogloblja ustvarjalni proces, ki se manifestira preko branja, ob tem pa spodbuja odprtost do lastnega doživljanja, postavljanje lastnega doživljanja v središče (ob identifikaciji in vživljanju v besedilo, ob porajanju in vživljanju v lastne izkušnje in spomine, aktivaciji lastnih doživljajsko-spoznavnih izkušenj ter končno k izražanju mnenj, sodb, torej k vrednotenju).

⁸ Učenci so samostojnejši pri rabi učnih gradiv, pogosteje samoiniciativno segajo po dodatni študijski literaturi.

⁹ Tako npr. ne gre zanemariti spoznanja, da učenci, vključeni v problemski pouk, poročajo o zadovoljstvu, ki so ga občutili med takim poukom, ocenjujejo ga kot zanimivega in uporabnega, nasprotno pa se jim zdi tradicionalni pouk nezanimiv ter dolgočasen (Schmidt, Dauphinee in Patel 1987).

osmišljanju dejavnega stika z leposlovjem (zakaj brati leposlovje, uporabnost književnega znanja), navezovanju na obstoječe književno znanje in medpredmetno povezovanje; (2) **oblikovanje književnega problema**: učenec se z njim sooči, odkriva njegovo raznolikost in poglobljenost, prepozna odnose in posebnosti problema, ta ga popolnoma okupira, kar v njem izziva določeno čustveno in intelektualno napetost: do problema se opredeljuje, postavlja vprašanja in s tem dokazuje, da ga je prevzel na izkustveni, čustveni in intelektualni ravni; (3) **definiranje raziskovalnih metod**: učenec najde raziskovalno orodje, s katerim se bo lotil razreševanja problema ter širjenja kroga najnujnejših informacij, povezanih z njim; (4) samostojno **raziskovalno delo**: poteka preko (4.1) zbiranja podatkov, tj. aktiviranja predznanja, selekcioniranja obstoječih podatkov, njihovega primerjanja, opisovanja in sestavljanja seznama manjkajočih podatkov, (4.2) procesiranja; tj. analiziranja, klasificiranja, razumevanja, primerjanja, razvrščanja, reševanja in (4.3) uporabe/aplikacije podatkov, ko učenec aplicira, napoveduje, vrednoti, evalvira pridobljene informacije;¹⁰ (5) **analiza in korekcija rezultatov** raziskovanja: učenec postavljene hipoteze z zunaj- in znotrajliterarnimi argumenti potrdi ali ovrže, se opredeli do književnega problema; (6) **nove naloge** za samostojno/skupinsko delo.

Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti upošteva izhodišča za Didaktično prenovu gimnazij, tj. učnociljni in procesni pristop, taksonomske stopnje, načelo dejavnega učenca ter izhajanje iz učenja za razumevanje in učenja z razumevanjem. Tak pouk književnosti vodi in strukturira različne dejavnosti učencev ter jih usmerja v aktivno raziskovanje literarnovednih konceptov ter jih usposablja za sistematično raziskovanje in literarnovedno/konceptualno razmišljanje. Izhaja iz književnega problema: učenec do njega vzpostavlja dejaven miselni odnos in ga samostojno raziskuje,¹¹ ob tem pa je miselno, čustveno in domišljijsko dejaven.¹² V književnem problemu se prepletajo objektivne in subjektivne plasti besedila, kar narekuje posebno naravo književnega raziskovalnega dela: učenec problem reši na svojstven, tj. individualen način, odvisno od stopnje psihičnega razvoja, npr. čustvene zrelosti, senzibilnosti, predhodnih izkušenj, informacij, erudicije in stopnje motiviranosti. To ne pomeni, da določenih etičnih, psiholoških ali družbenih problemov, ki jih odpira posamezno književno delo, ni mogoče obravnavati npr. v osnovni šoli, res pa je, da je problem potrebno prilagoditi spoznavno-sprejemnim sposobnostim učencev. Književni problem je rešljiv v skladu z raziskovalčevimi značilnostmi in naravo problema samega – terja umestitev v literarnozgodovinski in literarnoteoretski kontekst, razkriva avtorjev svetovni nazor, stil. Tako lahko npr. problem presenetljivega obrata proučujemo v drugačnem kontekstu v Jančarjevi noveli *Smrt pri Mariji Snežni* (*Smrt pri Mariji Snežni*, 1985) kot v Blatnikovi kratki zgodbi *Še dobro* (*Zakon želje*, 2000), problem varanja se kaže v Möderndorferjevi noveli *Veronikina pisma* (*Total*, 2000) drugačen kot v Lenardičevi kratki zgodbi *Moja ženska* (*Moje ženske*, 1989).

¹⁰ Ta faza terja ustvarjalni napor – ustvarjalne sposobnosti olajšujejo in bogatijo raziskovalno delo.

¹¹ Vsak književni problem je na določeni spoznavno zahtevnostni stopnji, sooča nas z nerešenimi pojavi, nas motivira in odpira možnosti za postavljanje različnih vprašanj in hipotez.

¹² Srž takega pouka je v raziskovalnem delu, pozitivni učinki pa znanje (*knowledge*), sposobnost reševanja problemov (*problem solving*), samostojno učenje (*self-directed learning*) in sodelovalno učenje (*collaboration*) (Barrows 1996).

Problemsko-ustvarjalno raziskovanje vodi v poglobljeno razumevanje književnosti. Razumevanje se pri pouku književnosti izkazuje kot povezovanje znanja s problemskimi izzivi oz. situacijami, in sicer kot

- dajanje primerov in sklepanje iz njih (Zgodba, ki obravnava zasebna vprašanja, odvijajoča se v pomembnem in prelomnem zgodovinskem trenutku, je npr. Blatnikova *Dan, ko je umrl Tito (Menjave kož, 1990)*.¹³ Motivno-tematska analiza učencu pokaže, da je prelomen javno-politični dogodek zgolj kulisa za intimno prvoosebno pripoved.),
- primerjanje (Omenjeno Blatnikovo zgodbo učenci primerjajo z Jančarjevo novelo *Smrt pri Mariji Snežni (Smrt pri Mariji Snežni, 1985)* in ugotovijo, da slednja postavlja v ospredje posameznika kot žrtev zgodovinskih okoliščin, konkretno tragičnih dogodkov ob koncu 1. in 2. svetovne vojne.),
- razlikovanje in razporejanje (Primerjalna analiza omogoči določiti razlike in podobnosti ter jih razporediti v sistem, npr. Blatnik v ospredje postavlja intimo, zgodovina je le kulisa, Jančarja pa zanimajo javna vprašanja, zasebno je javnemu podrejeno.),
- povezovanje (Ugotovitve povežejo v sklep: v sodobni slovenski kratki pripovedni prozi obstajata vsaj dva različna tipa zgodb: tiste, ki se ukvarjajo z javnimi, in tiste, ki se ukvarjajo z zasebnimi vprašanji.),
- razlaganje (Učitelj lahko spoznanja strne v sklep: literarna veda t. i. intimne zgodbe imenuje »majhne«, t. i. javne pa »velike zgodbe«.).

Na višji ravni se lahko kaže kot

- induktivno in deduktivno sklepanje (Ker Jančar večinoma obravnava javna vprašanja, npr. v romanu *Severni sij (1984)* in drami *Veliki briljantni valček (1985)*, so mu bližje »velike zgodbe«, Blatnik pa, ki se ukvarja z vsakdanjimi zasebnimi temami, npr. v zbirki *Zakon želje (2000)*, pa »majhne zgodbe«.),
- analiziranje (Npr. motivno-tematska, vrstna, idejna, zunanjezgradbena analiza ipd.),
- utemeljevanje (Z zunaj- in znotrajliterarnimi argumenti. Nad subjektivnim, tj. osebno zavzetim, čustvenoprepričevalnim utemeljevanjem, imenovanim tudi prepričevanje, naj prevladuje objektivno, tj. razumsko, logično utemeljevanje. Razumsko utemeljevanje izhaja iz hipoteze, npr.: »V Zupanovem romanu *Menuet za kitaro* je protagonist avanturist.« Sledijo zgledi v prid postavljeni hipotezi, npr.: »Berk ima bežna erotična razmerja s številnimi ženskami, in sicer z Vesno, Sabino, Bridko, Sonjo, temnopolto, Meto, kmečko debeluško.« Učenec lahko svoje razumevanje avanturizma podkrepi z izkušenjskimi dokazi, npr.: »Avanturist je človek, ki stremi k nenavadnim, vznemirljivim doživljanjem, k tveganim in nevarnim izkušnjam, rečemo mu lahko tudi pustolovec.« Sledi lahko utemeljevanje z eksemplom (primerom): »Berk ženske večinoma doživlja kot spolne objekte, zgolj za zadovoljevanje svojih seksualnih potreb, kar npr.

¹³ Zdi se, da je zaradi specifičnih zahtev problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti metodo mogoče najbolj učinkovito preizkusiti v zaključnem letniku, to pa predvsem zaradi predznanja učencev, njihove zrelosti, pripravljenosti na samostojno raziskovalno delo ipd., zato so primeri vezani na sodobno slovensko kratko pripovedno prozo, ki jo srednješolski učni načrti predpisujejo v zaključnih letnikih. Nekatere vaje in naloge predpostavljajo, da učitelj občasno izkoristi možnost prostega izbiranja učnih vsebin.

kaže erotični prizor v shrambi.« ali utemeljevanje z logičnim sklepanjem: »Ker se mu Sabina sprva upira, nato pa se mu prepusti in celo uživa, lahko rečem, da si izbira ženske, prek katerih lahko dokazuje svojo moškost in moč, kar te ženske tudi pričakujejo od njega.« Sledi ključno pravilo: ker argument, potem teza: »Ker Berk še 30 let po končani vojni ne vzpostavi resnega partnerskega odnosa z žensko, sklepam, da je avanturist.«),

- reševanje problemov (Npr.: Je Möderndorferjev *Total* (2000) zbirka kratkih zgodb ali novel?),
- predvidevanje (Ker ima zbirka podnaslov »novele«, predvidevam, da gre za zbirko novel.),
- postavljanje hipotez (Möderndorferjeve novele iz *Totala* ustrezajo sokolji teoriji o noveli.),
- načrtovanje (Hipotezo lahko ovržemo/dokažemo po naslednjih korakih: (a) izberemo štiri besedila iz zbirke, ki jih bomo natančno analizirali, (b) analiza bo zajemala značilnosti začetka, konca, število dogodkov in književnih oseb, način karakterizacije književnih oseb (posredna/neposredna/izčrpna/skopa), notranji slog, obseg, (c) zbiranje podatkov, (č) sistematizacija zbranih podatkov, (d) sinteza, (e) potrditev/zavrnitev hipoteze.),
- preizkušanje, sintetiziranje spoznanj ter
- posploševanje in vrednotenje (Dejavnosti sta vpleteni v predhodno fazo.).

Govorimo lahko vsaj o štirih vrstah problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti:

- (1) **Raziskovanje odprtih problemov:** učenci izbrano književno besedilo samostojno preberejo, ga analizirajo in individualno ali v skupini iščejo različne poti reševanja zastavljenega književnega problema, postavljajo hipoteze, pri čemer se poslužujejo rezultatov lastne besedilne analize, obstoječega literarnoteoretičnega znanja o kratki pripovedni prozi, besedilo primerjajo z drugim književnim besedilom. Svoje izsledke primerjajo z izsledki druge skupine, iščejo argumente, rezultate predstavijo razredu. (Npr. Preberite kratko pripovedno besedilo Maje Novak *Vstajanje z levo* (*Zverjad*, 1996) in skušajte določiti pet kriterijev, na podlagi katerih boste besedilo vrstno umestili. Besedilo primerjajte z *Novelo o sokolu* iz Boccacciove zbirke *Dekameron*.) Opisana naloga je učencem v izziv, didaktična teorija pravi, da če želimo doseči razumevanje pojma kratka zgodba, je problem, zastavljen v obliki izziva, primernejši od naloge, opisane v nadaljevanju (ob kateri učenci urijo in uporabljajo literarnoteoretično znanje ob neznanem besedilu). Raziskovanje odprtih problemov lahko poteka tudi obratno, pri čemer učenci urijo obstoječe literarnoteoretično znanje in ob neznanem besedilu uporabljajo pravila oz. definicije. (Npr.: Na podlagi petih kriterijev, tj. začetek, konec, število dogodkov, število književnih oseb in notranji slog besedila, skušajte kratko pripovedno besedilo Maje Novak *Vstajanje z levo* (*Zverjad*, 1996) vrstno umestiti.)
- (2) **Modeliranje** zajemajo naloge, ob katerih se učenci zavejo uporabnosti literarnovednega znanja v vsakdanjem življenju (npr. ob vajah iz ustvarjalnega pisanja).

- (3) **Samostojno postavljanje in oblikovanje problemov** je vrsta problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti, pri katerem učenci sami tvorijo raziskovalni problem (npr. Preberite kratko pripovedno besedilo Maje Novak *Vstajanje z levo* (Zverjad, 1996) in skušajte tvoriti besedilno nalogo, za katero potrebujete literarnoteoretično znanje o kratki zgodbi.).
- (4) **Utemeljevanje** je lahko tudi uvod v analizo besedila in njegovo interpretacijo. Izhodišče je lahko naslednja naloga: Skušajte določiti, kako je v kratkem pripovednem besedilu Maje Novak *Vstajanje z levo* (Zverjad, 1996) karakterizirana kraljica. Pomagajte si s pojmi *skopo/izčrpno/posredno/neposredno*. Učenci napišejo argumente v prid določenemu tipu karakterizacije, argumente predstavijo ter na njihovi osnovi izpeljejo (lahko ob pomoči učitelja) besedilno analizo in interpretacijo.

V skladu z zahtevo po samostojnem (bodisi individualnem ali skupinskem) raziskovalnem delu problemsko-ustvarjalni pouk književnosti najpogosteje poteka preko pogovora. Vodi ga običajno učitelj, zastavljajoč kompleksna vprašanja, kot so:

- primerjalna: vnašajo red, spodbujajo razvrščanje, urejanje podatkov (npr. Ali so konci v *Totalu* (2000) moralno poantirani?),
- akcijska: izzovejo napovedi, dejavnosti za preverjanje napovedi (npr. Bratoževa zgodba *Café do Brasil: jutranji impromptu* (Pozlata pozabe, 1988) odpira moralna vprašanja, vendar konec ni moralno poantiran. Kako bi se morala zgodba končati, da bi bila moralno poantirana?),
- problemska: spodbujajo k določenim raziskovalnim dejavnostim (npr. Kaj moramo analizirati, da bomo ugotovili, kakšna je karakterizacija književnih oseb v *Totalu*?),
- usmerjevalna: pozornost usmerjajo k elementom, ki bi jih sicer učenci utegnili spregledati (npr. Zunanja zgradba Bratoževe zgodbe *Café do Brasil: jutranji impromptu* (Pozlata pozabe, 1988) je dvodelna. Kako se ta kaže?),
- meritvena (npr. Koliko književnih oseb nastopa v *Veronikinih pismih* (Total, 2000)?),
- perspektivna: odpirajo poti do cilja raziskovanja, zajemajo možnosti, do katerih pridemo po analitični poti (npr. Je zlom Filipa Latinowicza odvisen zgolj od socialnih faktorjev?),
- posplošena: terjajo razvit odgovor, tj. razlago in utemeljitev (npr. S čim je motivirano Raskolnikovo dejanje?) in
- alternativna vprašanja: postavljajo učenca pred dilemo in terjajo opredeljevanje (npr. Je don Kihot tragičen ali komičen lik?).

Pogovor o književnem problemu pogojuje socialno interakcijo, pri čemer mora učitelj jasno videti povezavo med cilji in dejavnostmi ter učence opozarjati nanjo, v nasprotnem primeru lahko prispeva k ustvarjanju zmede. Preveri, če učenci razumejo književni problem, spodbudi jih, naj ga preučijo z različnih zornih kotov, jim pomaga, da so pri raziskovanju sistematični, in jih spodbuja k ozaveščanju posameznih faz raziskovanja (kje smo, kam gremo). Sodelovanje, ki je pogoj za uspešno skupinsko delo, sodelovalno učenje, delo v parih, skupinsko razpravo, pogovor, posvetovanje

v skupini,¹⁴ je lahko uspešno le v primernem učnem okolju, kjer je izmenjava stališč zaželeno, kooperativnost nujna, učna klima pa taka, da nudi podporo, spodbudo in pozitivno stimulacijo. Ustrezno prostorsko načrtovanje je lahko v pomoč – klasični sedežni red pogosto zavira sproščenost in odprtost pogovora. Učenci v sodelovalnih učnih skupinah: pridobivajo na neposrednosti interakcije, pozitivni soodvisnosti, odgovornosti posameznika, skupinskem procesiranju in sodelovalnih spretnostih, tj. aktivnemu poslušanju, upoštevanju različnih perspektiv, upoštevanju in dograjevanju idej članov skupine, reševanju konfliktov, iskanju konsenza ter nudenju in sprejemanju pomoči. Pouk poteka organizirano, v skupini naj bo od tri do pet učencev: skupina ima zapisnikarja (zapiše že znana dejstva o problemu, možne hipoteze, dodatna vprašanja), priporočljivo je, da je zapis med raziskovanjem viden oz. dostopen vsem članom skupine.

Ker se problemsko-ustvarjalni pouk književnosti osredinja predvsem na učenje z razumevanjem in učenje za razumevanje, ne pa toliko na memoriranje dejstev in podatkov, se tradicionalne metode preverjanja in ocenjevanja znanja ne obnesejo (Major 1999). Alternativno tradicionalnemu preverjanju in ocenjevanju znanja ponuja npr. zbornik *Assessing learning in universities* (Nightingale idr. 1996), kjer je priporočeno, naj sodobno preverjanje in ocenjevanje zajema kompleksne simulacije, raziskovalne naloge in raziskovalne projekte.¹⁵ Tako preverjanje omogoča korekcijo znanja in učenje med samim preverjanjem in ocenjevanjem znanja, npr. s samoevalvacijo in evalvacijo izdelkov sošolcev (Worthen 1993).

Ker je vsaka problemska učna situacija edinstvena, naj bi bil učitelj sposoben preverjanje in ocenjevanje prilagoditi vsakokratnim posebnostim razreda, pri čemer lahko izbira med naslednjimi oblikami preverjanja in ocenjevanja:

- (1) **Eksterno preverjanje.** (Na ravni srednješolskega izobraževanja je pri nas zgleden primer matura.) Zunanji ocenjevalci na podlagi danih kriterijev ocenjujejo esejske naloge, prezentacije, raziskovalne naloge, dnevnik branja, portfolije ipd.
- (2) **Vsebinska analiza projektnih nalog.** Ker problemsko-ustvarjalni pouk književnosti temelji na raziskovanju književnih problemov, za katere je mogoče najti najrazličnejše rešitve in interpretacije, je to potrebno upoštevati tudi pri preverjanju in ocenjevanju izdelkov. Ocenjevalec naj bi poleg rešitve upošteval tudi uporabljene raziskovalne metode, raziskovalne postopke, sposobnost kritične analize književnega problema, pa tudi ubeseditve.
- (3) **Ciljno naravnano skupinsko delo.** Učenci samo poiščejo raziskovalne metode in določijo način reševanja književnega problema, tj. evidentirajo problemsko

¹⁴ Učenci se v sodelovalni učni skupini urijo tudi v socialnih dejavnostih, saj so vključeni v neposredno interakcijo, urijo pozitivno soodvisnost, individualno odgovornost, sodelovalne spretnosti in skupinsko procesiranje.

¹⁵ Strmčnik (1992) predlaga vrsto posebnih problemskih učnih metod, uporabnih tudi pri preverjanju in ocenjevanju, kot so reševanje problemov, raziskovalno učenje in problemsko mišljenje.

situacijo, književni problem opredelijo in formulirajo ter pripravijo načrt reševanja problema,¹⁶ njihova naloga ni dejanska izpeljava problemskega načrta oz. dejansko raziskovalno delo. Učitelj lahko raziskovalno delo prepusti drugi skupini – ta na podlagi predlaganih raziskovalnih metod izbere najprimernejšo in skuša uresničiti raziskovalni načrt. Predstavitev izsledkov posamezne skupine omogoča medsebojno primerjavo in presojanje lastnega dela in dela ostalih skupin.

- (4) **Mentorsko ocenjevanje.** Učitelj opazuje vedenje in dejavno sodelovanje posameznika v skupini, preverja in ocenjuje književne sposobnosti in književno znanje posameznega učenca, kar omogoča t. i. individualizacijo (Strmčnik 1992: 71). Strmčnik (1992) ugotavlja, da je problemsko učenje »pod močnim vplivom individualnih posebnosti učenčevega kognitivnega stila. V njem se izražajo subjektivni osebnostni, racionalni, čustveni in fiziološki odnosi do problema« (72). Če učitelj pozna različne kognitivne stile in spoznavne posebnosti učencev, lažje optimalno načrtuje problemske učne vsebine, dimenzionira njihov obseg in globino, sugerira najprimernejše raziskovalne metode, regulira učno pomoč, motivira, diferencira in individualizira pouk. Učitelj presoja stopnjo razvitosti kritičnega mišljenja pri posameznem učencu ter razvoj učenčevih raziskovalnih sposobnosti.
- (5) **Dnevnik raziskovalnega dela.** Ker skupinsko delo pogosto poteka tudi izven šolskega učnega okolja, ga učitelj težko oceni, zato učenci pišejo raziskovalni dnevnik.
- (6) **Samoevalvacija.** Poteka nenehno, ne glede na to, ali gre za delo v skupini ali individualno delo.

Sklep

Problemsko-ustvarjalni pouk je dejavna metoda poučevanja književnosti, ki upošteva najnovejša spoznanja s področja kognitivne psihologije: da je znanje, pridobljeno preko lastnega raziskovalnega dela, dolgoročneje, da spodbuja razvoj spretnosti, ki so nujne za reševanje problemov, integracijo temeljnih znanstvenih spoznanj s praktičnim delom, da krepi lastne raziskovalne sposobnosti. Poleg številnih prednosti, npr. krepitve motivacije za učenje, kognitivnega konflikta, sodelovalnega učenja, povezovanja predznanja z rabo novega znanja, osmišljanja vsebin, reflektiranja znanja in vplivanja na konstruiranje pojmovnih predstav, so pomanjkljivosti takega pouka v precejšnji novosti, priporočljivo bi bilo dodatno empirično proučevanje, raziskati bi bilo npr. smiselno, če konstruiranje novih idej za razreševanje književnega problema med učenci res poteka prav preko diskusije, kakšna je vloga in učinkovitost skupinskega dela, pa tudi, kakšen je vpliv visoko

¹⁶ Pomembno vlogo igra predznanje, osredotočenost na hipoteze, pravila reševanja književnega problema in raziskovalne metode, ki bi postavljene hipoteze lahko učinkovito preverile ter privedle do rešitve književnega problema.

oz. nizko strukturiranega izhodiščnega književnega problema na doseganje učnih ciljev. Članek utemeljuje, zakaj je premik od t. i. paradigme poučevanja (*teaching paradigm*) k t. i. paradigmi učenja (*learning paradigm*) smiseln tudi pri pouku književnosti ter kakšne posledice prinaša tak premik za književni pouk, zlasti za učitelja in učenca.

Literatura

- Annis, L. F., 1983: The process and effects of peer tutoring. *Human Learning* 2. 39–47.
- Barnes, D. R., 1969: *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Barnes, D. R., 1976: *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Barr, R. in Tagg, J., 1995: From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change* 27 (6). 12–25.
- Barrows, H. S., 1996: Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning* 68. 3–12.
- Boud, D. in Feletti, G. I., 1991: *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan.
- Cross, K. P., 1999: *Learning is about making connections: the cross papers number 3*. Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College and Educational Testing Service.
- Ewell, P. T., 1997: Organizing for learning: A new imperative. *AAHE Bulletin* 50 (4). 3–6.
- Halpern, D. F., 1996: *Thought&Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Krakar Vogel, B., 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: ZRSŠŠ.
- Krakar Vogel, B., 1995: *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: ZRSŠŠ.
- Krakar Vogel, B., 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, B., 2006: *Književnost v izobraževanju: cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- Lieux, E. M., 1996: A comparative study of learning in lecture versus problem-based format. *About Teaching* 50. 25–27.
- Major, C., 1999: Connecting what we know and what we do through problem-based learning. *AAHE Bulletin* 51 (1). 7–9.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y.-G. in Smith, D. A. F., 1986: *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Nightingale, P., Te Wiata, I., Toohey, S., Ryan, G., Hughes, C. in Magin, D. (ur.), 1996: *Assessing learning in universities*. Sydney: UNSW Press.

Pirih Svetina, N., 1997: *Govorno izražanje pri interpretaciji literarnih del v osnovni šoli*. Magistrska naloga. Ljubljana: [N. P. S.].

Rosandić, D., 1975: *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Sarajevo: Svjetlost.

Schmidt, H. G., Dauphnee, W. D. in Patel, V. L., 1987: Comparing the effects of problem-based and conventional curricula in an international sample. *Journal of Medical Education* 62 (4). 305–315.

Strmčnik, F., 1992: *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.

Tomić, A., 1997: *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Worthen, B., 1993: Critical issues that will determine the future of alternative assessment. *Phi Delta Kappan* 74 (6). 444–448, 450–454.

Wright, T., 1987: *The Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Zupan, A. (ur.), 2005: *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (Modeli poučevanja in učenja).

Žbogar, A., 2003: Vrste pogovora o sodobni slovenski kratki zgodbi. *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: ZRSS. 144–156.