

Dr. Bogomir Novak

Pedagoški inštitut v Ljubljani

PRIMERJAVA KRITIČNOSTI MIŠLJENJA UČENCEV V OSEMLETKI IN V NOVI DEVETLETKI

ZASTAVITEV PROBLEMA

Pri načrtovanju evalvacijske študije¹ o povezavi različnih stilov poučevanja, učenja in mišljenja glede na obremenjenost učencev v 7. in 8. razredu devetletke ter v 6. in 7. razredu osemletke smo izpostavili naslednje hipoteze:

- Čim bolj samostojno, kritično in ustvarjalno razmišlja učitelj pri pouku svojega predmeta, tem bolj navaja učence k samostojnemu, ustvarjalnemu in kritičnemu mišljenju.
- Čim bolj je pouk naravnani k angažiranju višjih psihičnih sposobnosti, tem bolj so pri pouku razbremenjene nižje psihične sposobnosti učenci (mehansko učenje učnih vsebin, ki jih ne zanimajo, ponavljanje, memoriranje, izgubljanje časa za iskanje nepotrebnih informacij) imajo premalo priložnosti za ustvarjalno sodelovanje pri učenju novih znanj.
- Čim bolj vključuje učitelj učence v vse aktivnosti pri pouku, tem bolj omogoča razvoj njihovih individualnih stilov učenja in mišljenja.

Zanima nas, ali kurikularne spremembe pri pouku izbranih predmetnih področij pospešujejo ali zavirajo razvoj *samostojnega, ustvarjalnega, kritičnega in celostnega mišljenja* učencev. Nova devetletka je rezultat zadnje kurikularne prenove, ki se je končala v l. 1999. Uvaja se postopno, tako da vsako šolsko leto sprejema program devetletke več šol (prvo leto 42, drugo leto 97), dokler ne bodo vanj vključene vse osnovne šole. Osnovni problem kurikularne prenove je prehod od transmisivnega modela poučevanja k transformacijskemu². Doslej se je že pokazalo, da je ena sama prenova za takšen korenit prehod premalo. Pri nas se še ni uveljavilo kontinuirano prenavljanje šole, kar bi ustrezalo pospešenim globalizacijskim spremembam.

Pričujoči zapis je interpretacija opazovanja pouka v enem izmed družboslovnih (zgodovina ali zemljepis),

naravoslovnih (matematika) in jezikoslovnih predmetov (slovenski ali angleški jezik) na treh osemletkah in treh devetletkah, ni pa še interpretacija anket za učence in učitelje. Med izbrane osemletke sodijo OŠ Prule, OŠ Toneta Čufarja in OŠ Prežihovega Voranca v Ljubljani, med izbrane devetletke pa OŠ Savsko naselje Ljubljana, OŠ Matije Čopa v Kranju in OŠ Tabor II v Mariboru, kar je manjši, naključni vzorec. V tem zapisu skušamo pojasniti povezavo med štirimi poučevalnimi stili učiteljev in tremi mišljenjskimi stili učencev.

Evalvacijska študija, iz katere izhajamo, še ni končana.

Za osvežitev spomina navedimo naslednje subjektivne teorije oz. stile poučevanja:

- poučevanje kot proces prenašanja (transfer, transmisija) znanja, v učencu prilagojeni obliki;
- poučevanje kot oblikovanje učenčevih sposobnosti in spretnosti;
- poučevanje kot potovanje oz. vodenje učenca na poti proti ciljem; učitelj daje učencu možnost samostojnosti in mu pri tem pomaga, da ne zaide;
- poučevanje kot spodbujanje razvoja učenca, tako da mu učitelj preskrbi različne vire, izkušnje, spodbude (Fox, 1983, cit. po Marentič Požarnik, 1998: 256).

Za te štiri stile poučevanja se uporablja metafore² učitelja kot 1. *natakarja* ali *dostavnega vozila*, 2. *gradbenika* ali *kiparja*, 3. *gorskega vodnika* in 4. *vrtnarja*. Opazovanja pouka na treh osemletkah in treh devetletkah potrjujejo, da prednjačita prva dva stila, kot sta 1. *natakar* ali *dostavno vozilo*, 2. *gradbenik* ali *kipar* pred drugima dvema (3. *gorskega vodnika* in 4. *vrtnarja*). Mišljenjski stili po Rancourtu (Marentič Požarnik, 1995:111–113) so racionalni, empirični, noetični. Prvi stil sloni na logičnem sklepanju in argumentiranju, drugi na opazovanju in zbiranju informacij in tretji na subjektivnih uvidih. Empirično mišljenje še ni kritično (gr. *krinein* – razlikovati, soditi), ker ni razlikovalno, ampak je tako kot osnovno učenje

¹ Naslov omenjene enoletne evalvacijske študije (2000-2001) je: *Pomen uvajanja novih učnih, mišljenjskih in poučevalnih stilov za razbremenitev učencev v novi devetletni osnovni šoli*. Nosilec: dr. Bogomir Novak, sodelavci: mag. Janez Kolenc, dr. Milena Ivanuš Grmek.

² Ker je vrtnar hortikulturni izraz, ki se pojavlja v pedagogiki, naj bralca opozorim na kritiko še vedno pogostega metaforiziranja v tej vedi, v prispevku Justin, J. 2000: Onkraj hortikulturnih metafor. V: *Slovensko društvo pedagogov: Vzgoja v javni šoli. Strokovno srečanje*. Hotel Emona Portorož. Program srečanja. Pripravljeni referati. Str. 1–11.

in znanje le spominsko; kritično postane šele na racionalni-razlikovalni in intuitivni-povezovalni (sintetični) ravni.

Učitelj lahko poučuje v različnih stilih, vendar mu je eden izmed njih najbližji. Do nedavna sta učitelja že način študija na fakulteti in kasneje paradigma transmisijske šole usmerjala k uporabi stila natarja oz. dostavnega vozila. V njem se vidi kot strokovnjaka, vendar pa v njem v polni meri ne pride do izraza kot pedagog in človek. Udeleženci edukacije razmišljajo v različnih stilih. Eden izmed njih jim je najbližji, drugih pa se morajo priučiti ob razvijanju tega, ki ga že obvladujejo. Po izjavah učiteljev v osnovni šoli še prevladuje empirični stil. Psihologi trdijo, da se sposobnost racionalno-logičnega mišljenja razvija postopno do obdobja odraslosti, pri nekaterih pa se ne razvije. Samostojno, ustvarjalno in kritično mišljenje pomeni kombinacijo vseh treh stilov. Doseganje tega cilja terja vseživljenjsko učenje in je na vseh stopnjah šolanja dosegljiv le do določene stopnje.

Tako osemletna kot devetletna osnovna šola stremita k ustvarjalnosti. Vendar pri uresničevanju te težnje naletimo tudi na oviro. Znano je, da učenci rabijo zunanji mir za notranji nemir kot nujni pogoj ustvarjalnosti. Kadar so hrupni v preglasovanju drug drugega, se ne morejo osredotočiti na učne vsebine, ki se pri učni uri obravnavajo. Temu procesu sledimo z analizo hrupa kot neogibno zaznavnega, motečega, zaviralnega, a opozorilnega dejavnika v komunikaciji med učitelji in učenci pri uvajanju didaktičnih inovacij. Noben stil mišljenja se ne more popolnoma izraziti, če učenci drug drugemu ne dajo miru, da lahko v sebi ustreznem stilu razmišljajo. Hrup namreč razprši pozornost z učnih vsebin in reševanja zadanih problemov drugam.

AMBIVALENTNI IN ANOMIČNI UČINKI HRUPA V ŠOLI

Ker je na šolah še vedno precej hrupa – preglasnega govorjenja, je treba vedno znova analizirati njegove vzroke in jih po možnosti odpravljati. Na splošno je hrup posledica prenatrpanih učnih načrtov, ko se učitelju mudi pri obravnavanju učnih vsebin, frontalna oblika pouka, ki preprečuje učencem sodelovanje ali *laissez-fair* vodenje kot tudi formalno, večinoma spominsko znanje. Šolska komunikacija, ki je v službi takšnega znanja in je večinoma racionalna in omejevalna, vodi do infantilizacije emocij. Navidezna ekonomičnost večinoma racionalne komunikacije

izkazuje nemoč zunanje discipline, ki se pokaže v tem, da učenci povzročajo hrup in uganjajo vragolije. Čim manj so novi kurikuli razbremenjeni z učnimi vsebinami, tem bolj očitno se ponovno pokaže, da udeležencem edukacije zmanjkuje subjektivnega časa za ustvarjalno predelavo znanja. Nadalje je to *zmanjšanje komunikacija*, ki reducira racionalni stil mišljenja na prav ali narobe. Ko naletimo na hrup, ni težko opaziti, da se noetični, najbolj ustvarjalni stil mišljenja umakne empiričnemu, ki pa je večinoma v funkciji ponavljanja že znanih dejstev in informacij. S tem se tudi načinovno znanje (odgovor na vprašanje kako) umakne vsebinskemu (odgovor na vprašanje kaj).

Hrup kot nered – anomija ni samo onesnaževalec psihosocialnega okolja udeležencev pouka, ampak je tudi preprečevalec, da bi se šolska paradigma (hitreje) spreminjala iz transmisijske v transformacijsko³. Transmisijska šola v svoji reproduktivni drži podpira odpor do kritičnega mišljenja, osebnostno pomembnega učenja in novih stilov poučevanja. S hrupom se uveljavlja argument moči namesto moč argumentov. Z njim prinašajo učenci v šolo vsakdanjo kulturo iz svojega bivalnega okolja, ki je zasidrana v nižjih plasteh zavesti in z njo ovirajo socializacijo višjih zavestnih aktivnosti, s čimer hote in nehote zmanjšujejo večji količinski pretok (prenos, transfer) znanja in ga znižujejo iz načrtovane višje kakovostne ravni na nižjo. Tako se potrjuje stara modrost »raje manj in bolje« – po latinskem izreku *non multa sed multum*.

Samoevalvacija kakovosti šole navadno še ne vključuje analize vzrokov hrupa. Hrup je nujno zlo in neprijazen spremljevalec kurikularnih sprememb s prenatrpanimi učnimi načrti. Hrup v razredu je posledica prevelikega števila učencev v razredu, nezadovoljenosti edukacijskih interesov posameznikov, premalo k učencem usmerjen pouk, slabe delovne klime, slabe komunikativnosti, neposlušnosti in nespoštovanja drugačnih stališč. Hrup je oblika regresivnih, obrambnih reakcij na vedno višje edukacijske zahteve in cilji učitelje in učence. Ker z njimi ne potekajo istočasno usposabljanja učiteljev, se pojavlja tudi hrup kot nepovabljen gost. Zaradi znanstvenega razvoja je znanja čedalje več tudi v šoli. Že sedanji in še bolj prihodnji učitelj se bosta morala preventivno učiti sistematičnega razbremenjevanja učencev (npr. sproščanje, meditacija, razvijanje emocionalne inteligence), sicer bodo njihove reakcije še bolj destruktivne.

Številni neuspešni poskusi direktnega odstranjevanja hrupa iz šole kažejo, da se le-ta ohranja z antiintelektualnimi in drugimi kontraverznimi učinki. Nekateri

³ Temeljne razlike med obema modeloma glej prispevek Marentič Požarnik, B., et al.: Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). Ljubljana, Sodobna pedagogika, št. 3, 1998, str. 244–261, in Novak, B. 2000: Spreminjanje paradigme šole. Didakta, maj/junij 2000, št. 52/53, let. IX, str. 3–5.

učenci na hrupen način indirektno opozarjajo, da je pouk še premalo celosten in da jih premalo angažira v njihovih osebnih interesih. To je sicer po eni strani apel, da naj učitelji čim večkrat uporabljajo različne stile, da bo pouk pestrejši, vendar pa po drugi strani tudi starši glasno ugovarjajo problemskemu pouku s pomislekom, kaj se bodo pa njihovi otroci naučili.

KRIŽANJE PEDAGOŠKIH INTERESOV PRI UVAJANJU DIDAKTIČNIH INOVACIJ V OSNOVNO ŠOLO

Tako prav pri uvajanju devetletke prihaja do izraza kontroverza med osemletko kot v rezultat usmerjeno šolo in devetletko s procesnimi pristopi. To ne pomeni, da v osemletki ni kritičnega mišljenja učencev, vendar je za uresničevanje tega cilja v njej manj sistemskih izzivov. Obratno tudi ne moremo trditi, da v devetletki ni lenega mišljenja (Kantov latinski izraz zanj: *ignava ratio*) pri učencih z manjšimi sposobnostmi, vendar so ti zaradi individualizacije pouka razvrščeni v nižjo nivojsko skupino. Najboljši učenci, ki bi tudi v osemletki praviloma spadali v najvišjo nivojsko skupino) naj bi v obeh šolah po Bloomovi ali Marzanovi ocenjevalni lestvici mislili najbolj kritično. Kot drugih dejavnosti se tudi misliti učimo le aktivno (angl. *active learning, learning by doing*) z vajo, to pomeni, da najbolj samostojno, kritično in ustvarjalno misleči učenci niso vedno najboljše ocenjeni. Ker je kriterij razvrščanja in prehajanja učencev iz nižje v višje skupine ali obratno predvsem (ne)uspešno učenje, na mišljenje sklepamo lahko le posredno.

Nekateri učitelji⁴ v osemletki ugotavljajo, da so učenci po celoletnem učenju določenega predmeta na koncu leta tudi samostojno razmišljali, čeprav to ni nujno. Predvsem tisti učenci razmišljajo samostojno, ki se odzivajo na aktivne pristope učiteljev, se posebno zanimajo za predmet in jim zlasti v nižjih razredih osnovne šole pomagajo starši.

V novih kurikulumih devetletke je več možnosti za razvijanje mišljenja, saj je v njih predvideno, kaj naj učenci delajo in razumejo ter kako naj povezujejo pojme. So tudi interdisciplinarne in timske sugestije za učitelja, kje naj povezuje znanje določenega predmeta z drugimi predmetnimi področji. Učitelji te možnosti lahko uresničijo, če so medsebojno dobro povezani na šoli in med šolami, če imajo dobre učbenike in druge didaktične pripomočke. To pomeni, da nove cilje dosegajo učitelji z didaktičnimi inovacijami. Zaradi novih in kompleksnejših edukacijskih pričakovanj so

učitelji večkrat pod stresom, kot so bili, in se čutijo tudi bolj obremenjene. Zato je razumljivo, da so pogoji inoviranja na različnih šolah in pri različnih predmetih različno uresničeni. Tako se nekatere od opazovanih šol ukvarjajo z vprašanjem, kako bi dosegli večjo kakovost edukacije, druge, med katere sodijo predvsem devetletke, pa se ukvarjajo z vprašanjem, kako doseženo raven obdržati, ker je znano, da se lahko sčasoma zniža in da to, kar je danes dobro, jutri ni več.

To velja za uvajanje drugih dveh stilov poučevanja *gorskega vodnika in vrtnarja*, ki upoštevata učenčeve interese. Mišljenjski stil učencev seveda ni odvisen le od poučevalnega stila učitelja in mišljenjskega stila, ki ga učitelj med poučevanjem izraža. Iz anket in intervjujev z učenci v osemletki povzemamo, da nekateri učenci že v osnovni šoli opazijo, da jih mišljenje spreminja in so se ga pripravljali učiti, da bi jim to pomagalo pri učenem uspehu in reševanju problemov v življenju. Drugi pa ne želijo razvijati miselnih sposobnosti in bežijo od problemov. Podobno dvojnost opazimo pri učencih v njihovem odnosu do učenja. Učitelji z različnimi poučevalnimi stili pristopajo k učencem čim bolj mišljenjsko fleksibilno, da bi tako lahko upoštevali njihove različne stile mišljenja in učenja. Neskladnost v stilih posameznega učitelja in učenca zmanjšuje plodno medsebojno komunikacijo med njima. Pluralizem edukacijskih interesov se v devetletki izkazuje v pestrosti stilov. Iz opazovanj pouka lahko sklepamo, da slabšim ali manj zainteresiranim učencem bolj ustrežata prva dva poučevalna stila, boljšim pa druga dva, ki so v devetletki po možnosti v višji nivojski skupini. Pri učencih, ki v razredu niso diferencirani na višje in nižje skupine boljših in slabših, se učitelj teže in bolj izjemoma kot praviloma odloči za izvedbo pouka v stilih gorskega vodnika in vrtnarja, pri katerih bi bilo ustvarjalno kot pretežno noetično mišljenje kar najbolj izrazito.

Učenci pri družboslovnih, jezikoslovnih ali naravoslovnih predmetih mislijo kritično, kadar si sami iščejo pravila, definicije in prepoznavajo splošne obrazce v posebnih primerih pri skupinskem pouku ali individualno. Pri frontalnem pouku prevladuje pravilno mišljenje, pri katerem na ustrezno vprašanje, ki ga navadno zastavi učitelj, obstaja en sam pravilen odgovor učencev. Frontalni pouk ne razvija pestrosti poučevalnih, mišljenjskih stilov in je pogostejši na osemletki. Operativno mišljenje in učenje sta pred razumevajočim, kadar učitelj sam namesto slabših učencev, ki so v funkciji ponavljavcev, izvaja zadane postopke. Za slabše učence velja, da so to učenci s prevladujočimi nižjimi pojmovanji učenja, ki si

⁴ Pri primerjavi devetletke z osemletko se poslužujem tudi spoznanj iz projekta *Antropološko raziskovanje politične kulture in šole* (1997–1999), katerega nosilec sem bil (sodelavec mag. Janez Kolenc).

večinoma želijo učitelja – prenašalca (natakarja) znanja. Škoda je, da sami sebe ne vidijo v iniciativni vlogi. Prepričani so, da se lahko najbolje naučijo in dosegaajo zadovoljive učne rezultate s spominskim, mehanskim učenjem in površinskimi interesi. Še slabše pa je, če jim te stereotipe podpirajo starši in sovrstniki.

Ko se učitelj zaveda, da še ni dosegel edukacijskih ciljev s poučevanjem kot prenašanjem znanja in razvijanjem spretnosti podajanja, spozna, da lahko odigra svoje vloge pomočnika in olajševalca učenja pri drugih dveh stilih, ki sta usmerjena v spodbujanje za pojmovno spreminjanje učenca in razvijanje razvoja učenčevih potencialov. Zato uveljavljanje mnogoterosti stilov omogoča paradigmatski prehod od transmisijske k transformacijski šoli.

Hipoteze, ki smo jih navedli v zasnovi tega zapisa, so bile pridobljene na podlagi analize stare pedagoške prakse pred kurikularno reformo. Ni nepričakovano, da jih opazovanje in analiza didaktično inovativne prakse vsaj delno potrjuje. Učitelj ne more preveriti⁵ napredka v samostojnem mišljenju učencev, če sam ne izbere takšnega stila, v katerem sam najlaže misli samostojno, kritično in ustvarjalno. Vendar je to le prvi del njegove naloge. Drugi del pa je prilagoditev pouka prevladujočemu stilu učencev kot ciljni skupini, če gre za nivojski pouk v devetletki na predmetnih področjih družboslovnih (zgodovina ali zemljepis), naravoslovnih (matematika) in jezikoslovnih predmetov (slovenski ali angleški jezik). Seveda je pomembno, da učitelji pri učencih razvijajo različne vrste mišljenja, kot so matematično,

lingvistično, geografsko, zgodovinsko itd. Za to, da lahko v življenju začnemo reševati probleme interdisciplinarno, rabimo različne vrste mišljenja, ki omogočajo pogled z različnih zornih kotov. Toda kakovost načinov reševanja je odvisna od kritičnosti mišljenja.

Šele v devetletki je z organiziranim nivojskim poukom mogoče opaziti, da pogostost uporabe različnih poučevalnih in mišljenjskih stilov stopenjsko pogojena, ker učenci na višji stopnji razumejo in operativno rešujejo naloge in probleme hitreje in na višji stopnji kot na nižji. Pri mešanih skupinah se učitelj stilno prilagaja povprečnim na račun slabših in boljših učencev. Da bi učitelj preprečil konflikt, ki nastane, ko učitelj misli in predstavlja učne vsebine v njemu lastnem strokovnem, racionalno-logičnem stilu, učenci pa jih dojemajo empirično, mora kombinirati ta stil z empiričnim stilom učencev, zato da se le-ti lahko povzpnejo do racionalnega razumevanja principov in postopkov za izvedbo zadanih nalog na najvišjem nivoju. Pri vsakem od izbranih predmetov smo tudi opazili, da se z izpolnitvijo vseh pogojev glede didaktičnih pripomočkov in obojestranskega aktiviranja višjih psihičnih sposobnosti zgodi tudi *stvar sama* (Heglov izraz) z uvidom v bistvo. Tedaj je pedagoški eros vrtnarja izpolnjen z noetičnim spoznanjem.

Šele uporaba mnogoterosti stilov zadeva vse učence in edukacijske potrebe. Monistično vztrajanje pri le enem mišljenjskem učnem ali poučevalnem stilu ni smiselno. Edukacijo zadeva le parcialno in še tako lepo zamišljena vodi nazaj k transmisiji.

LITERATURA

- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in higher Education*. Vol. 8, No. 2/1983, str.151–163.
- Justin, J. (2000). Onkraj hortikulturnih metafor. V: *Slovensko društvo pedagogov: Vzgoja v javni šoli. Strokovno srečanje*. Portorož. Program srečanja. Pripravljeni referati. Str. 1–11.
- Marentič Požarnik, B., et al. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). Ljubljana, *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 244–261.

- Marentič Požarnik, B. (1995). Stili spoznavanja po Rancourt. V: Marentič Požarnik, B., et. al.: *Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Educa, Nova Gorica: str. 109–132.
- Novak, B. (2000). Spreminjanje paradigme šole. *Didakta*, št. 52/53, let. IX, str. 3–5.
- Rutar Ilc, Z. (2000). Izhodišča nove kulture preverjanja znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, št. 2–3, str. 78–81.

⁵ Pri tem je treba razlikovati med staro in novo kulturo preverjanja znanja. Na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo že nekaj let teče projekt Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja, ki ga vodi dr. Zora Rutar Ilc. Projekt je namenjen osnovnim in srednjim šolam. O tej tematiki je tudi že kar precej literature. Za osnovno informacijo naj navedem prispevek Rutar Ilc, Z. 2000: Izhodišča nove kulture preverjanja znanja. V: *Vzgoja in izobraževanje*, l. 31, št. 2–3, str. 78–81.