

Damijan Štefanc

## **Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem**

### **Povzetek**

V prispevku kritično analiziramo nekatere problematične predpostavke pedagoškega konstruktivizma, ki v zadnjem času vse bolj obvladuje tako teoretski prostor pedagogike kot tudi empirično učno prakso. Dokazujemo, da nekateri avtorji svojo interpretacijo konstruktivističnih načel gradijo na ideološkem razcepu in vrednostni polarizaciji dveh sicer neločljivih funkcij pouka (*transmisije* vednosti in znanj ter *transformacije* subjekta). Vrednostno polarizacijo obeh funkcij vzpostavljajo tako, da kot dobre in zaželjene znotraj pouka pojmujejo procese transformacije, medtem ko pouku kot transmisiji vednosti in znanj odrekajo legitimnost. Sami pokažemo, da je omenjeni razcep sicer možen, kolikor je v funkciji teoretske nazornosti, nikakor pa ga ni mogoče prenesti na raven konkretne didaktične prakse, saj je pouk *vselej hkrati* transmisija in transformacija. Zato je vrednostna polarizacija, tako funkcij pouka kot tudi učnih metod oz. didaktičnih strategij, nujno neproduktivna, lahko pa vodi celo v nevarne zahteve po krčenju standardov znanja, ki so eden temeljnih regulatorjev kakovosti pouka.

**Ključne besede:** pouk, konstruktivizem, metode pouka, transmisija, transformacija, tradicionalna in sodobna šola, učenje, aktivnost učencev, cilji pouka, funkcije pouka, učni proces, kakovost pouka, razmerje med poučevanjem in učenjem

### **1 Uvod**

Problematika, ki se je bomo lotili, je tesno povezana z vprašanjem razmerja med poukom in učenjem, ki je v ospredju tokratne številke Sodobne pedagogike. Za cilj smo si namreč postavili razgradnjo nekaterih razširjenih predpostavk pedagoškega diskurza, ki pomembno sooblikujejo in naddoločajo tako teoretski kot tudi empirični pedagoški prostor. Prav zaradi učinkov, ki jih ima predstavljeni diskurz na učno prakso, se zdi, da je kritično preizpraševanje nekaterih teoretskih konceptov več kot potrebno.

V našem prostoru se je vsaj deloma zasidrilo pojmovanje, ki ga je mogoče strniti v dve neločljivi izjavi:

- (1) Tradicionalna šola temelji na t.i. transmisijem pristopu, ki pri pouku predpostavlja oz. vzpostavlja pasivno vlogo učenca, medtem ko
- (2) sodobna šola temelji (ali bi vsaj morala temeljiti) na transformacijskem pristopu, ki učencu pri pouku omogoča aktivno vlogo.

To pojmovanje razmerje med tradicionalno in sodobno šolo opredeli kot razmerje med transmisijem in transformacijskim pristopom (pogojno rečeno tudi med »poučevanjem« in »učenjem«, kolikor poučevanje razumemo kot transmisijo, učenje pa kot transformacijo), obenem pa kot razmerje med pasivno in aktivno vlogo učenca v učnem procesu.

V nadaljevanju razprave bomo omenjeno razmerje kritično analizirali, ob tem pa dokazovali tri temeljne teze:

- (1) Transformacijski pristop *ne izključuje* transmisije vednosti in znanj, velja pa tudi nasprotno.
- (2) Polarizacija »tradicionalne« in »sodobne« šole je dihotomni konstrukt, vzpostavljen znotraj partikularne pedagoško-teoretske pozicije.
- (3) Diskurz, ki temelji na vrednostni polarizaciji procesnega in vsebinskega vidika učnega procesa, lahko pripelje do zahtev po zniževanju standardov znanja.

## 2 Pouk kot transmisija in transformacijski pristop kot alternativa

V aktualnih pedagoških razpravah smo soočeni s predpostavko, da znotraj polja didaktične teorije in prakse obstajata dva različna didaktična pristopa: t.i. »transmisijem« in »transformacijski«. Pri vsebinskih opredelitvah avtorji pogosto izhajajo iz njihovih razlik.

B. Marentič Požarnik transmisijo pojmuje kot »prenašanje gotovega znanja, ki je velikokrat ločeno od izkušenj učencev in od konkretnih življenjskih okoliščin« (Marentič Požarnik 2000, 11). V nasprotju s tem transformacijski pristop pomeni, da učenje »poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez, tj. učenje, ki človeka miselno in čustveno aktivira, je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine.« (Prav tam, 12). Vloga aktivnosti učencev naj bi bila pri obeh pristopih radikalno drugačna. Transmisijem pristop naj bi učence postavljaj v položaj, ko morajo zgolj sprejemati in kopičiti resnice in spoznanja, ki mu jih »dostavlja« učitelj, medtem ko transformacijski pristop predpostavlja aktivnega učenca, ki pretežno sam prihaja do zanj relevantnih (spo)znanj, prav ta - imenujmo jo raziskovalna - aktivnost pa šele omogoča transformacijo posameznikovih obstoječih pojmovanj o svetu ter spreminjanje osebnosti, kar med drugim rezultira tudi v trajnejšem in bolj uporabnem znanju (prim. prav tam). Podobno razliko med obema pristopoma vzpostavi tudi Novak (2003, 41): »Znotraj transmisijem modela se učenci večinoma pasivno prilagajajo /.../ učiteljevi vlogi prenašalca znanja v stilu natakarija, v transformacijskem modelu pa se učitelj z različnimi stili poučevanja interaktivno prilagaja prevladujočim stilom učenja in mišljenja učencev.«

Z. Rutar Ilc transformacijski pristop imenuje tudi »procesni«, saj učenci »v procesu /.../ spreminjajo svoje koncepte in interpretacije« (Rutar Ilc 2003, 25). »Konstruktivisti ga zato imenujejo konstruktivistični pristop. Ker se dogaja skozi intenzivne izmenjave med učenci in učiteljem in med učenci samimi, ga nekateri imenujejo tudi interaktivni. Ta pristop nujno izhaja iz tega, kar učenci že vedo: zastavlja se vprašanja po njihovih razlagah in idejah in se navezuje na njihova predznanja.« (Prav tam)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> V literaturi zasledimo vsa tri poimenovanja, običajno uporabljena glede na vsebinski kontekst. Po pisanju Z. Rutar Ilc (2003, 25) gre za različna poimenovanja istega. Sami smo mnenja, da bi bilo potrebno v obstoječi terminološki pluralizem vnesti nekaj eksaktnosti, saj lahko različna poimenovanja istega onemogočajo produktivno razpravo. Še

Temeljna razlika med enim in drugim pristopom naj bi bila torej v tem, da transmisijski pristop predpostavlja pasivnega učenca, ki je miselno aktiviran zgolj toliko, da sprejme (ter si nato zapomni in reproducira) vednost, ki mu jo verbalno prenaša učitelj. Ker je naloga slednjega zgolj prenašanje izdelane vsebine, igrajo izkušnje otrok ter njih rekonstrukcija pri tem zanemarljivo ali sploh nobene vloge. Ta »objektivistična tradicija«, kot jo poimenuje B. Marentič Požarnik (1998, 362), naj bi pouk gradila na predpostavki, da »obstaja znanje neodvisno od učenca in se vanj postopno 'pretaka'« (prav tam). Po drugi strani pa transformacijski pristop predpostavlja miselno in čustveno aktivnega učenca, ki ne sprejema slepo gotovih resnic in konceptov, temveč na podlagi svojih izkušenj ter skozi aktivno (re)konstrukcijo le-teh ustvarja svojo »lastno prezentacijo znanja« (Krapše 2003, 78).

Ta na prvi pogled prepričljiva distinkcija med obema pristopoma se v neki točki vendarle izkaže kot nekoliko problematična. Opredelitev, ki transmisijski in transformacijski pristop postavi v opozicijo, namreč nujno proizvede iluzijo, da transformacijski pristop izključuje transmisijsko. Če namreč obstajata dva različna pristopa, od katerih je eden deklariran kot transmisijski, drugi (v našem primeru transformacijski) pa je njegova opozicija, potem je drugi pristop nujno ne-transmisijski. To pa je, kot smo že omenili, zgolj videz. Prav tako je problematično trditi, da posredovanje spoznanj (torej »transmisija«) izključuje možnost »transformacijskega pristopa«. Kot bomo pokazali v drugem delu naše razprave, na taki predpostavki niso gradili niti herbartisti, ki so bili sicer deležni mnogih kritik zagovornikov t.i. »nove šole«, še manj pa kasnejši didaktiki. Gogala že pred 40 leti zapiše, da »[p]ri posredovanju pač ne gre za neko preprosto dajanje, za neko »darilo«, ki bi ga učenec pasivno sprejel, temveč gre samo za učiteljevo pomoč, da bi končno tudi učenec s *svojim miselnim delom*, s *svojim razmišljanjem*, s *svojo kritičnostjo* in s *svojim razumevanjem* prišel do istega spoznanja kot ga ima sedaj učitelj.« (Gogala 1966, 8; poudaril D.Š.). Seveda Gogala ne pozablja, da pouk preprosto ne more mimo svoje transmittivne funkcije, zato tudi predpostavi, da bodo morali učenci priti »do istega spoznanja kot ga ima sedaj učitelj«. Danes seveda – tudi po zaslugi konstruktivizma – vemo, da to ne bo dobesedno »isto spoznanje«, še vedno pa drži, da bo moral učenec vselej priti do »uradnega znanja« (tj. znanja, ki ga družba v nekem času pripoznava kot pravilnega, ustreznega), učitelj pa ga bo preveril in ocenil. Ne glede na to, kakšno didaktično paradigmo, koncept ali strategijo si izberemo, naj bo to konstruktivistična, behavioristična ali katera koli druga, vedno ostaja dejstvo, da je ena temeljnih funkcij šole prav prenos vednosti in znanj (v najširšem pomenu obeh pojmov), ki v družbi eksistirajo in jih mora posameznik usvojiti. Za ilustracijo navedimo primer poskusa konstruktivističnega pristopa, ki ga je v eni svojih razprav opisala L. Plut Pregelj: »Raziskovalci smo opazovali šolsko uro, v kateri je učiteljica nadaljevala z obravnavo obsega kroga. Učenci so /.../ v majhnih skupinah merili različne slike in objekte, podatke pa vpisovali v tabele in ugotavljali razmerja med površino in premerom kroga. Učiteljica je hodila od skupine do skupine in jim pomagala z nasveti. Pred koncem šolske ure je prekinila njihovo delo in povzela snov /.../: 'Torej med obsegom in premerom je odnos in ta je pi'« (Plut Pregelj 2004, 20). Primer pokaže, da učiteljica konstruktivističnega pristopa ni izpeljala do konca, saj je, kot ugotavlja L. Plut Pregelj, »proces prekinila in jim povedala to, kar naj bi ugotovili sami na osnovi merjenj. /.../ Osnovno izhodišče konstruktivističnega pristopa, namreč, da učenci ustvarjajo svoje znanje z dejavnostjo, ni bilo uresničeno.« (Prav tam).

Povedano drugače, iz začetnega »transformacijskega« pristopa je učiteljica prešla v »transmisijski« zaključek. Četudi lahko legitimno razpravljamo o ustreznosti opisanega didaktičnega ravnanja, pa vendarle ne moremo mimo dejstva, da bi bila tudi v primeru korektno izpeljanega konstruktivističnega pristopa na delu transmisija družbeno obstoječe vednosti o razmerju med površino in premerom kroga. Če jim ne bi pojma 'pi' skozi verbalno razlago prenesla učiteljica, bi ga morali pač učenci »odkriti« sami. Da gre tudi pri slednjem za transmisijsko, dokazuje dejstvo, da si učenci v nobenem primeru ne bi mogli konstruirati *kakeršnega koli* matematičnega pojma, marveč *točno določenega*, ki je v učbenikih in učnih načrtih vnaprej znan, ki ga vnaprej pozna učiteljica in katerega *pravilno* razumevanje bo tudi preverjeno in ocenjeno. Zato je treba popraviti

---

zdaleč namreč ni samoumevno, da lahko med pojmi »konstruktivistično«, »procesno« in »transformacijsko« postavimo vsebinski enačaj.

drobno netočnost iz zgornje navedbe L. Plut Pregelj: ne gre za to, da si učenci »ustvarjajo svoje znanje«, če že, gre pri konstruktivističnem pristopu za to, da pridejo učenci do znanja *po svoje*<sup>2</sup>, jasno pa je, da si morajo ustvariti takšno znanje, ki ustreza obstoječi strukturi in vsebini uradnega znanja.<sup>3</sup> Tudi kolikor rečemo, da bo to v zadnji instanci njihovo *lastno* znanje, ne gre spregledati, da je kot znanje vselej zaznamovano s socialno mrežo in *družbeno posredovano*. Kot takega ga učenci sprejmejo in ponotranjijo ter si ga šele tako »prilastijo«, v pomenu da postane njihov neločljivi del.

Kot poudari B. Marentič Požarnik, je osnovno spoznanje konstruktivizma, da »pri procesu učenja ne gre le za sprejemanje gotovih znanj, ampak za konstrukcijo pomena na osnovi lastnih obstoječih, često *napačnih in nepopolnih* pojmovanj /.../ Pouk bi na eni strani moral graditi na učenčevih izkušnjah in na drugi strani ne bi smel ignorirati obstoječe *napačne pojme, stereotipe, laična pojmovanja, predsodke*...ki jih učenci prinesejo v šolo in so izredno robustni, odporni proti spreminjanju.« (Marentič Požarnik 1998, 362; poudaril D.Š.).

S citiranim zapisom se je mogoče v celoti strinjati, velja pa poudariti, da je didaktika v našem prostoru vselej izhajala iz predpostavke, da je za kakovosten pouk bistvena aktivnost učencev. Iz te podmene je izhajal že Komensky, kasneje v razpravi bomo pokazali, da je mogoče v smislu zgornjega avtoričinega zapisa interpretirati celo Schreinerjeve herbartistične poglede v prvih letih 20. stoletja, še toliko bolj pa to velja za kasnejšo didaktično misel. Šilih denimo jasno pove, da se »otrok uči tudi na funkcionalen način: z igro in športom, branjem in razgovorom, raziskovanjem domačije in z različnim ustvarjanjem.« (Šilih 1961, 60). Ta način naj bi se, pravi Šilih, kolikor je mogoče prenašal tudi v pouk (prav tam). Toda hkrati kot eno od osnovnih nalog pouka opredeli prav »posredovanje in utrjevanje določenega učiva«, saj je »brez določenega gradiva /.../ pouk tako rekoč nemogoč in jalov.« (Prav tam, 29). Doseganje vnaprej predvidenih smotrov je po Šilihu namreč eno od temeljnih določil pouka kot smotrnega, načrtnega in organiziranega procesa (prav tam, 25). Iz navedenega lahko sklenemo, da didaktika aktivnost učencev in pouk kot transmisijo vednosti in znanj vselej *misli skupaj*: aktivnost učencev je v funkciji transmisije vednosti, ki jo opravlja šola, v transmisijo vednosti pa je *vpisana zahteva* po aktivnem učencu.

Pravzaprav je mogoče zelo podobno interpretirati tudi zgornji citat B. Marentič Požarnik, saj ni mogoče spregledati, da je hrbtna stran govora o napačnih pojmovanjih, pojmi, stereotipih in podobnem prav predpostavka, da objektivno obstajajo tudi pravilna in popolna pojmovanja, da obstajajo pravilni pojmi in da v nasprotju z laičnimi obstajajo tudi znanstvena pojmovanja. In funkcija šole ter učitelja je, da identificira omenjene »deviacije« v pojmovanjih ter učencem omogoči, da svoja pojmovanja ustrezno (re)konstruirajo. Od tod tudi zahteva po »transformaciji« in transformacijskem pristopu. Nekaj transformirati lahko pomeni zgolj to, da določen obstoječi konstrukt, ki ne ustreza objektivni resničnosti<sup>4</sup>, učenci pretvorijo v pravilnejši, popolnejši,

---

<sup>2</sup> Natančen razmislek pravzaprav pokaže, da tudi to ne drži povsem. Če namreč učitelj strukturira pouk, to tudi pomeni, da *vnaprej predvidi pot*, po kateri bodo učenci prišli do znanja, kar seveda pomeni, da učenci do znanja ne pridejo po svoje, ampak po vnaprej predvideni poti. Seveda pa lahko učitelj vnaprej predvidi *več možnih poti*, znotraj teh pa učenci izberejo tisto, ki jim najbolj ustreza.

<sup>3</sup> Na tem mestu bi bili lahko deležni očitka, da ne sledimo korektno krovnim teoretskim izhodiščem konstruktivizma. V tem pogledu bi namreč morali pristati na tezo, da je vsako znanje – ker je kot znanje nujno posledica individualnega (re)konstruiranja – v bistvu subjektivno znanje. Od tod radikalni konstruktivizem izpelje sklep, da »objektivno znanje« bodisi ne obstaja ali pa je nedosegljivo (prim.: Terhart 2003). Toda ali ni v ozadju tega sklepa problematična predpostavka, da je družba zgolj vsota posameznikov, ki vsak zase konstruirajo svojo realnost? Na drugi del te trditve, tj. da je reprezentacija realnosti bistveno subjektivna, z lahkoto pristanemo (mimogrede, to spoznanje še zdaleč ni plod teoretskega razmisleka konstruktivistov, ampak sega dlje v tradicijo epistemologije), težje pa je pristati na implicitno tezo, da lahko pomen »družbene vednosti«, ki ni odvisna od partikularnih psihičnih procesov posameznika, zaradi tega zanemarimo ali minimiziramo. To seveda ne pomeni, da se *stališča* posameznih učencev do »objektivne vednosti« ne bi smela razlikovati, tj. da bi morali vsi učenci neko vednost in znanje *enako misliti*. Tudi znotraj konstruktivističnega diskurza mora obstajati distinkcija med (1) standardi vednosti in znanj, katerim realizaciji pri pouku stremimo; (2) subjektivnimi stališči do le-teh in (3) stopnjo ali raven njihovega doseganja, ki pri vseh učencih seveda ne more biti enaka.

<sup>4</sup> Ponovno poudarjamo, da pri tem ni bistveno, ali »objektivna resničnost« sama na sebi obstaja, ali jo je možno spoznati ipd. Ko v tem kontekstu govorimo o objektivni resničnosti, jo razumemo v razmerju do subjekta, ki je vpet v neko družbo, njene zahteve in njen čas. Tudi če je »objektivno« gledano objektivna resničnost pravzaprav socialni

ustreznejši konstrukt. V kolikor to ne bi bil cilj pouka, potem tudi konstruktivizem kot »paradigma«, kot teoretsko ozadje pragmatične didaktike izgubi svoj smisel<sup>5</sup>. S tega vidika je transformacijski pristop transmisija *par excellence*, je transmisija, ki se ne zadovolji zgolj z verbalnim prenosom vednosti, pri čemer obstaja velika verjetnost, da se ta vednost ne bo trajno usidrala v učencih in da bodo le-ti veliko povedanega in slišanega kmalu pozabili. To je transmisija, ki si bolj kot vse prizadeva, da bo pouk kot prenašanje vednosti kar najbolj učinkovit.

Zato je mogoče pritrčiti tistim avtorjem, ki v konstruktivizmu ne vidijo paradigme, ki bi poučevanju odvzela legitimiteto. Kramar tako ugotavlja, da »[i]z konstruktivističnih teorij ne izhajajo zahteve po odpravi poučevanja, temveč po spreminjanju le-tega.« (Kramar 2004, 121).

Podobno pravi tudi Medveš, ko zapiše, da mora biti pouk »organiziran tako, da učitelj kot sestavni del 'posredovanja znanja' /.../ spremlja 'razvojne korake' in 'miselno konstrukcijo' pri učencu.« (Medveš 2003, 92-93).

**Kako naj se transmittivna funkcija pouka realizira** je seveda lahko predmet produktivnih didaktičnih razprav, toda kdor bi želel pod vprašaj postaviti legitimiteto prenosa kot takega, bi moral tako rekoč na novo utemeljiti družbeno funkcijo šolske institucije. Ni namreč mogoče problematizirati samega prenosa vednosti in znanj, v kolikor se hkrati ne pokaže, kakšno funkcijo naj bi šola opravljala v »sodobni družbi«, kjer transmisija v tem smislu ne bi bila več potrebna<sup>6</sup>.

Če povzamemo, razlike med transmittivskim in transformacijskim pristopom ne moremo razumeti na način, da transformacijski pristop problematizira sam akt prenosa, tj. dejstva prenašanja vednosti kot takega. Zato je problematično že samo poimenovanje nekega *pristopa* kot transmittivskega, saj to, kot smo dejali, implicitno sugerira, da je v polju šole možen tudi ne-transmittivski didaktični pristop. V tem smislu tudi opozorilo, ki ga v svoji knjigi zapiše Z. Rutar Ilc, spregleda poanto problema. Pravi namreč: »Izziv ni v izključevanju enega ali drugega pristopa. Dilema torej ni: ali procesni ali transmittivski pristop. Izziv je v smiselnem kombiniranju obeh, v vsakokratni izbiri tistega, ki je za dane cilje najbolj učinkovit.« (Rutar Ilc 2003, 25).

Problem tovrstnega pristopa je, da najprej vzpostavi izključevalno razmerje med obema pristopoma (ali-ali)<sup>7</sup>, na takem razmerju vztraja, nato pa opozori, da je treba enega ali drugega izbrati v skladu z učnimi cilji oz. v skladu z »vrsto znanja«, ki jo želimo dosežati. Poudarek bi bil sicer smiseln, če bi lahko oba pristopa ločili, ju razcepili, kar pa ni mogoče. Posledica njunega razcepa in na ta način vzpostavljene polarizacije je namreč ta, da odpira pot interpretaciji, po kateri je npr. metoda razlage sicer ustrezna za transmittivno vednost, ne omogoča pa razvijanja procesnih znanj oz. spretnosti, spoznavnih postopkov, miselnih navad itd. To seveda še zdaleč ne drži. Že Gogala denimo opozarja, naj se učitelj zaveda, da »formalna izobrazbenost ni dosegljiva po neposredni poti. Inteligentnosti, kritičnosti in drugih razumskih sposobnosti ne moremo gojiti neposredno, tj. ne da bi jim dali tudi material, ob katerem naj se udeležujejo in izkažejo.« (Gogala 1966, 104). V kontekstu pouka to ne pomeni nič drugega, kot da se šole skozi njegovo transmittivno funkcijo najbolj učinkovito udeležanja njegova formativna moč.<sup>8</sup> Na ravni teoretskega

---

konstrukt, je v razmerju do posameznega učenca še vedno »objektivna«, zunanja. Za šolo in njene funkcije je to bistvenega pomena in na tej točki je pri transmittivni konstruktivistične epistemologije v polje šole in pouka potrebna še posebna previdnost.

<sup>5</sup> V svoji skrajni različici (če bi npr. izhajal iz predpostavke, da je realnost zgolj individualna realnost, plod posameznikove lastne konstrukcije) bi bil konstruktivizem pravzaprav v paradoksnem položaju, saj bi s pozicije objektivne vednosti dokazoval, da objektivna vednost ne obstaja.

<sup>6</sup> To ne pomeni, da v šoli poteka zgolj prenašanje vednosti in znanj; šola je (in mora biti) nujno tudi prostor vzgoje, komunikacije, socialne interakcije in podobnega. Kljub vsemu pa je za šolo konstitutivno prav prenašanje vednosti in znanj. Če si sposodimo Kodeljevo misel: »Izobraževanje je za šolo kot šolo primarno, saj šola, ki ne izobražuje, ni šola, ampak nekaj drugega.« (Kodelja 1995, 125). Še več: prav skozi optimalno realizacijo izobraževalne funkcije šola najbolj učinkovito opravlja tudi svojo vzgojno/socialno funkcijo.

<sup>7</sup> Pozorno branje citata razkrije, da avtorica kljub deklarativni izjavi »Izziv ni...ali-ali«, prav na tem radikalno vztraja. To je jasno iz naslednje izjave, ko pravi: »Izziv je v vsakokratni izbiri tistega, ki...«. Torej izziv dejansko je v »izbiri«, v odločitvi »ali-ali«.

<sup>8</sup> Do podobne poante bi bilo mogoče priti skozi smiselno aplikacijo Elstrovega koncepta bistveno drugotnih stanj (prim.: Elster 2000), če bi denimo postavili tezo, da je realizacija formativne funkcije pouka bistveno stranski proizvod pouka kot transmittivne. To ne pomeni, kot bi bilo mogoče interpretirati, da je formativna funkcija

diskurza je sicer mogoče razlikovati med »izobraževalno« in »formativno« funkcijo pouka ali denimo med izobraževalnimi, funkcionalnimi in vzgojnimi *cilji*, toda tega razcepa ni mogoče preprosto prenesti na raven pouka kot *procesa* in verjeti, da je nek didaktični pristop ustrezen za nekatere cilje, drug pristop pa za druge.

Kakovostne didaktične strategije bi morale izhajati iz dejstva, da je v učni proces vgrajena zahteva po učni vsebini, ki ta proces šele osmisli, in da je prav tako v transmisijo vgrajena zahteva po kakovostnem procesu, brez katerega tudi transformativna funkcija pouka ne more biti učinkovita. Opozicioniranje obeh pristopov je toliko bolj problematično, kolikor na ravni konkretne didaktične prakse pri učiteljih proizvede razmišljanje, da v »sodobni šoli« *niso več* »prenašalci znanja«, temveč organizatorji, animatorji, mentorji, da je potrebno *namesto* transmisije uveljaviti konstruktivistično zasnovano transformacijo, da je potrebno »tehtnico /.../prevesiti v korist proceduralnega znanja« (Pečjak 2004, 110) in podobno. V polju empirične didaktike lahko tovrstni izključevalni diskurz pripelje v nevarne vode, kjer bo pomembno zgolj *kako* se učni proces izvaja, kakšne rezultate in standarde znanja pri tem dosežemo, pa lahko postane drugotnega pomena<sup>9</sup>. S tem smo nakazali vprašanje, ki ga bomo odprli v zadnjem delu razprave, še prej pa želimo nekaj pozornosti nameniti analizi pojmovanj o tradicionalni in sodobni šoli. Ta se namreč neposredno navezujejo na pravkar predstavljeno polarizacijo transmissijske in transformacijske paradigme.

### 3 Polarizacija tradicionalne in sodobne šole: zdrš v brezno ideološkega govora

Pokazali smo, da enostaven razcep na »pouk kot transmisijo« in »pouk kot transformacijo« ne zdrži temeljitejšega premisleka, saj transformativne funkcije pouka ni mogoče kar izbrisati, obenem pa prav ta predpostavlja kakovosten učni proces, ki poleg zakonitosti poučevanja upošteva tudi zakonitosti učenja. Na polarizacijo med transmisijo in transformacijo se, kot smo nakazali v uvodu, navezuje tudi polarizacija med sodobno in tradicionalno šolo. V nadaljevanju bomo skozi analizo skušali prodreti v razumevanje njene strukture in učinkov, ki jih proizvaja.

Ko je v diskurzu vzpostavljeno razmerje med tradicionalno in sodobno šolo, je to nujno neko izključevalno razmerje, ki bodisi je ali pa ni vrednostno obarvano. Tako lahko denimo vrednostno neobremenjeno rečemo, da je tradicionalno pač tisto, kar v nekem prostoru že dolgo obstaja in ima kot tako »dolgo tradicijo«, nasproti temu pa kot sodobno pojmuje tisto, kar je nastalo nedavno in se morda šele uveljavlja (prim. SSKJ 1997).

Toda to ni edina možna interpretacija omenjenega razmerja. Pokazali bomo, da je v nekaterih razpravah znotraj pedagoškega polja to razmerje bolj kot resničnostnim vrednostim propozicij zavezano učinkom, ki jih proizvaja skozi *vrednostni naboj* polariziranih pojmov (tradicionalno – sodobno). To pa pomeni, da nimamo več opraviti z znanstvenim, marveč z ideološkim govorom.

#### 3.1. Znanstveni in ideološki govor: med zavezanosjo resnicam in proizvajanjem učinkov

---

»drugotnega pomena«. S tem bi povsem zgrešili poanto omenjenega Elstrovega koncepta. Prav nasprotno drži: formacija osebnosti je bistvenega pomena, in prav zato, ker šoli na tej točki ne sme spodleteti, je potrebno razumeti, da formalna izobraženost ni, kot zapiše Gogala, »dosegljiva po neposredni poti« (Gogala 1966, 104).

<sup>9</sup> Pojmovanje, da je bistvo pouka v procesu, ne pa v doseganju mednarodno primerljivih in konkurenčnih standardov znanja, torej učnih rezultatov, smo lahko denimo zasledili v uvodnem predavanju na enem od simpozijev Zavoda RS za šolstvo o modelih poučevanja in učenja: »*Bistvo pouka* naj ne bi bilo v pojmovanju, da je znanje sistem objektivno ugotovljenih znanstvenih spoznanj /.../ ali mišljenje, da se je treba omejevati na posredovanje konkretnih vsebin in postopkov /.../ *Bistvo pouka je proces* (sic!, op.a.) pridobivanja znanja, spretnosti, sposobnosti in veščin...« (Zupan 2000, 5; vsi poudarki so moji). Zapisano trditev je resda mogoče različno interpretirati. Lahko jo namreč beremo povsem tавтоloško – če pouk razumemo kot učni *proces*, potem je seveda jasno, da je bistvo pouka pač *proces*. Na kar želimo opozoriti, je potencialno problematična interpretacija, ki bi šla v smer, da je pri pouku pomembno zgolj *kako ta poteka* in ne *kakšne rezultate* daje. Oboje je seveda *enako pomembno*.

Razlika med znanstvenim in ideološkim govorom je v dejstvu, da je znanstveni govor zavezan predvsem *iskanju resnic(e)*, zato so zanj učinki tako proizvedenih spoznanj drugotnega pomena in se nanje neposredno ne ozira. Za ideološki govor pa velja nasprotno: zanj so *bistveni učinki*, ki se skozenj proizvedejo. Pri tem ga ne zanima, ali imajo izjave, ki jih izreka, oporo v referenčni dejanskosti (tj. ali je mogoče izrečeno argumentirati, podkrepiti z dejstvi, podatki). (Prim.: Kunst Gnamuš 1988). Njegov namen tako ni v spoznavanju referenčne dejanskosti, ampak le-to vrednostno zaznamuje »kot dobro ali slabo, zaželeno ali nezaželeno, dopustno ali prepovedano.« (Prim. prav tam, 86). Proizvedeni učinki zato ne izhajajo iz resničnosti propozicij, ampak iz vrednostnega naboja, ki ga posameznim pojmom pripiše dana ideološka paradigma.

Če želimo pokazati, da je govor o tradicionalni in sodobni šoli ideološki govor, moramo torej pokazati na dvoje:

- (1) da gre za pomensko nezadostno definirana pojma, ki nimata opore v referenčni dejanskosti, in
- (2) da njun pomen proizvede šele vrednostno kontrastiranje znotraj dane ideološke paradigme.

### 3.2 Prevladujoči opredelitvi tradicionalnega in sodobnega nimata opore v referenčni dejanskosti

V polju šole se tradicionalno in sodobno navezuje na razmerje med transmisijem in transformacijskim pristopom, saj je kot tradicionalen razumljen transmisijski pristop, kot sodoben pa transformacijski. Obema pristopoma naj bi bil lasten tudi specifičen položaj učenca v razmerju do učitelja. B. Skrt zapiše trditev: »Tradicionalni načini poučevanja, ki navadno vzdržujejo paradigmo od zgoraj navzdol, ko učiteljica posreduje informacije, učenec in učenka pa jih sprejemata, postavljajo učence v vlogo pasivnih objektov izobraževalnega procesa. Memoriranje je glavni proces, ki ga morajo opraviti učenci...« (Skrt 2004, 17). Podobno pravi T. Ferjan: »V tradicionalnem pouku učitelj podaja snov kot dokončne resnice. Važno je, kaj bo povedal, kako bo razložil. Torej učitelj je v centru ure.« (Ferjan 2003, 122).

Nasproti tradicionalnemu se postavlja t.i. »sodoben« pouk ali sodobna šola. Tak pouk je, kot zapiše T. Ferjan, »osredinjen na učenca, učitelj je organizator, vodja, učenec pa išče poti do znanja pod mentorstvom učitelja.« (Prav tam).

V sodobni šoli je torej pouk osredinjen na učenca, v tradicionalni pa na učitelja, ki je »v centru ure«. Značilnosti prej omenjenega transmisijskega pouka (pasivnost učencev, prenašanje dokončnih resnic, zahteve po memoriranju in reprodukciji itd.) tako postanejo značilnosti tradicionalne šole, značilnosti transformacijskega pouka (aktivni učenci, izhajanje iz učenčevih izkušenj, doseganje višjih spoznavnih ciljev itd.) pa značilnosti sodobne šole.

Vprašanje, ki si ga želimo zastaviti, se nanaša na ugotavljanje, ali imajo omenjene navedbe oporo tudi v, kot bi dejala O. Kunst Gnamuš, »referenčni dejanskosti«? Ali torej lahko potrdimo, da tradicionalna šola stavi zgolj na transmisijo objektivističnega znanja, pri čemer zanemarija aktivno vlogo učencev in njihovih izkušenj v tem procesu?

Že ob branju Sokratovih (pogojno rečeno) »didaktičnih« stališč se »transmisijska paradigma«, ki naj bi edina obvladovala tradicionalno šolo, nekoliko zamaje, saj Sokrat sebe kot učitelja razume radikalno drugače kot se pripisuje »tradicionalni šoli«: »Bog mi veleva pomagati pri porodu, a prepovedal mi je, da bi sam porajal.« (Sokrat v Ozvald 2002, str. 80). Ali kot poudarja Ozvald v interpretaciji Sokratove didaktične prakse: »Ko Sokrates tu ali tam vrši vzgojniški posel, ne poteka to nemara tako, da bi on 'učil' in kdo drug bi 'se učil' od njega. Učitelj ne 'vliva' v mlado dušo tujega ji znanja, ampak človeka le **budi** in **vodi** tako, da bo ta sam odkril to ali ono resnico ter si obrazovalno dobrino i notranje osvoji.« (Prav tam, str. 79)

Pri tem velja opozoriti, da je treba navedene Sokratove misli brati v kontekstu njegovega dožemanja lastne vloge pri formiranju *etičnega subjekta*. Zapisa tudi ne gre interpretirati, kot da v primeru Sokratovega razgovora na delu ne bi bila transmisija obstoječe družbene vednosti in znanj – prav dejstvo, da gre za razgovor, predpostavlja, da gre za razgovor *o nečem*, učitelj pa je pri

tem tisti, ki *skozji razgovor* odigra ključno vlogo pri formaciji osebnosti – in to ne zgolj v pogledu vednosti, marveč tudi pri ponotranjanju etičnih norm.

Toda da gre pri učenju za aktivno konstrukcijo znanja, ki je v domeni vsakega posameznega učenca (povedano drugače, da znanja ni mogoče preprosto vliti v glavo), je očitno predpostavka, ki je stara vsaj toliko kot starogrška Sokratova misel.

Če tradicionalnosti ne moremo pripisati Sokratu, se postavlja vprašanje, ali je mogoče zavzemanje za pouk kot golo transmisijo pripisati herbartizmu, torej tistemu teoretskemu toku v pedagogiki, ki je bil še najbolj deležen očitkov na račun formalizma, o čemer pišeta tako Protner (2001) kot tudi Strmčnik (2001, str. 151-152). V razpravi z naslovom »Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces učenja«, kjer beseda teče predvsem o t.i. apercepciji, Schreiner (1903) kot zagovornik herbartizma na Slovenskem le-tega postavlja v nekoliko drugačno luč od tiste, v kateri smo ga običajno vajeni gledati. Zanimivo je že dejstvo, kako odpre razpravo o formalnih stopnjah:

»Med laiki in tudi med učitelji je daleč razširjeno mnenje, da lahko zbudiš v duši učenca ali sploh drugega človeka predstavo, misel ali čuvstvo, ki jih imaš sam, ako postaviš dotični predmet, ali vsaj njegov posnetek /.../ pred njegovo duševno oko, oziroma ako z besedami izraziš svoje misli in čuvstva. /.../ Ko bi bilo tako, bi bilo učenje in vzgajanje lahka reč; tedaj bi imeli v resnici v lasti tisti znameniti 'Norimberški lijak', s pomočjo katerega bi vlivali modrost, učenost in krepost v glavice svojih učencev. Učenec bi ne imel pri tem storiti ničesar, učitelj vse.

Ali to ni tako, temveč izkušnja nas uči, da dva človeka, ki vidita ali slišita isto, ipak ne vidita in ne slišita istega; zlasti pa se človeškemu govoru pripisuje prevelika moč.« (Schreiner 1903, str. 7).

Schreiner se torej distancira od stališča, da je zgolj verbalno sporočanje zadosten pogoj za uspešno učenje in učinkovit pouk (čeprav je po drugi strani tudi res, da pomena govornje besede in vloge učitelja ne marginalizira). Nasprotno, vrsta stališč, ki jih izrazi v omenjenem delu, kaže na dejstvo, da se je zavzemal za pouk, ki bo temeljil na upoštevanju (tedaj in še danes aktualnih) psiholoških spoznanj. V delu svoje razprave, kjer govori o pedagoški uporabi nauka o apercepciji, celo zapiše: »Videli smo, da se poznanje in znanje samo ob sebi ne more podajati, ampak da si ga učenec mora sam pridobiti z lastnim delom. /.../ Tako je torej resnica, da najjimenitnejši znak učenja ni pasivnost, temveč aktivnost, da je vsako učenje apercipovanje.« (Prav tam, str. 48).

Pri tem je pomembno, da Schreiner aktivnosti učencev ne omeji zgolj na verbalno aktivnost, npr. odgovarjanje na učiteljeva vprašanja, reprodukcijo slišane in podobno<sup>10</sup>. Ko piše o tem, kako naj bi potekalo podajanje nove učne snovi, učitelju svetuje:

»Dovoli učencu, kolikokratkoli je mogoče, da poskuša doseči napovedan smoter po svoji poti, ki si jo sam izbere! Naj torej poskuša novo računsko nalogo, prirodoslovno vprašanje najprej rešiti po svoje in sam razjasniti kako čudno prirodno prikazen; naj čita iz nemih znakov zemljevida s svojim razumom, kar bi mu moralo podajati predavanje učitelja, in naj poskuša prisvojiti si predmete prirodopisnega pouka z natančnim opazovanjem in samostalnim opisovanjem. Naj gleda, vkoliko mu je mogoče brez tuje pomoči razumeti zvezo zgodovinskih dogodkov, vzroke in posledice določenih pripetljajev, nagibe in značaje glavnih oseb, ki se mu predstavljajo. /.../ Seveda ne bode našel vselej najboljšega in najkrajšega pota, a gotovo bo izbral sebi najbolj udobnega, pot, po katerem mu prihaja največ apercepcijskih pripomočkov. Njegove misli bode treba v marsičem dopolnjevati in popravljati; a to prednost imajo, da ne stojijo pred njim kot tujke, ampak kot njegova last, ki ji pozna vse kotičke. Naj se tudi učencu ne posreči popolnoma prisvajanje nove snovi, njegovo delo le ni bilo brezuspešno.« (Prav tam, 80-81).

Kar zadeva pomen aktivnosti učencev, torej lahko vidimo, da Schreiner učiteljem priporoča tudi to, čemur bi danes nekateri rekli »raziskovalna aktivnost«, seveda z vidika tedanjih objektivnih

<sup>10</sup> Kar je sicer pomemben del učnega procesa in čemur Schreiner ne odreka didaktične legitimitete. Za našo razpravo je pomembno, da kot herbartist ne zagovarja *zgolj* pasivnega kopičenja izdelanih resnic in verbalne reprodukcije le-teh, ampak pomembno stavi tudi na »raziskovalno« aktivnost učencev ter možnosti, da le-ti po svoji poti pridejo do relevantnih spoznanj, s čimer postane vprašljivo referenčno ozadje polarizacije med tradicionalnim in sodobnim.

možnosti. Tudi v kasnejših pedagoških razpravah, predvsem v prvi polovici 20. stoletja, ko je potekala intenzivna razprava o »stari« in »novi« šoli, je reformska pedagogika, ki je skušala teoretsko osmisлити delovno šolo, vseskozi izhajala iz predpostavke, da je aktivnost učencev v učnem procesu nujen pogoj za doseganje različnih ciljev pouka (glej npr. Senkovič 1925; Šilih 1925, 19).

Razmerje med tradicionalnim in sodobnim kakor ga vsebinsko vzpostavlja konstruktivistični diskurz, torej ne zdrži. Didaktika je vsaj zadnjih 150 let vselej izhajala iz predpostavke, da za kakovosten pouk ni zadostno zgolj verbalno spročanje učitelja, učenci pa naj bi resnice, ki jih ta posreduje, slepo sprejemali, jih memorirali in reproducirali. Kot smo pokazali, tudi Schreiner s herbartistične teoretske pozicije ni spregledal konstitutivnega pomena, ki ga ima za pouk raznovrstna aktivnost učencev, še bolj pa to drži za pedagoško tradicijo od prve polovice 20. stoletja dalje, ki jo je bistveno določala prav predpostavka o učencu kot aktivnem subjektu pouka. Pri tem seveda ni mišljeno, da bi bilo mogoče določene cilje pouka dosegati *zgotj* z določeno obliko aktivnosti, še manj pa, da bi bila neka oblika aktivnosti a priori učno vrednejša od kakšne druge. Ne moremo denimo trditi, da je »raziskovalna« aktivnost iz kakršnega koli razloga *vrednejša* od »gole« miselne aktivnosti pri spremljanju učiteljeve razlage. Taka interpretacija bi vodila, kot smo podobno že pokazali v prvem delu razprave, k polarizaciji oblik aktivnosti, saj bi mimogrede pristali na problematično tezo, da je potrebno pri pouku *prehajati od* ene oblike aktivnosti *k* drugi. Ob tem pa bi seveda spregledali, da je v vsako aktivnost vpisano miselno delo, prav tako pa je lahko »gola« miselna aktivnost že zadosten pogoj za »odkrivanje znanja«, raziskovanje ipd.

### *3.3 Pomensko polje tradicionalnega in sodobnega se vzpostavlja skozi opozicioniranje znotraj partikularne ideološke paradigme*

Glede na opredelitev značilnosti ideološkega govora, kot smo jo povzeli po O. Kunst Gnamuš (1988), je zanj značilno, da pomen besedja črpa skozi vrednostno polarizacijo. To pomeni, da znotraj dane partikularne ideološke paradigme z nekim pojmom vrednostno označi tisto, kar je s pozicije te ideologije zaželjeno, dobro, koristno ipd., z nasprotnim pojmom pa tisto, kar dane ideološke paradigme ne vzdržuje (in zato seveda ni zaželjeno, dobro, primerno...). Poglejmo nekaj primerov, kako se to dogaja pri polarizaciji tradicionalnega in sodobnega v polju pedagogike.

#### 1. primer:

»Tudi naša šola *se razvija* od tradicionalne, storilnostne, transmissijske k transformacijski šoli s *prednostjo učenja pred poučevanjem* in ustvarjalnimi aktivnostmi učencev.« (Novak 2004, 33; poudaril D.Š.).

Bodimo pozorni, kako avtor vzpostavi vrednostno polarizacijo med tradicionalno in sodobno, transmissijsko in transformacijsko orientirano šolo. Neposredno sicer ne pove, da je druga vrednejša od prve, toda z uporabo glagola *se razvija* proizvede natanko tak učinek. In prav *učinek* je tisto, na kar meri ideološki govor. Če namreč trdimo, da se nekaj *razvija*, s tem implicitno sporočamo, da prehaja z nižje na višjo razvojno stopnjo, pri čemer je kot nižja stopnja razvoja označena transmissivna in storilnostna (tj. »tradicionalna«) šola, medtem ko je »transformacijska« šola postavljena kot njeno nasprotje. Ob tem avtor vzpostavi še vrednostno razmerje med učenjem in poučevanjem, saj naj bi imelo prav prvo v transformacijski šoli *prednost* pred drugim, kar učinkuje tako, kot da je poučevanje lastnost tradicionalne šole, v sodobnem pouku pa je nekakšna ostalina preteklosti. Ker je iz konteksta tako jasno, da trditev meri tudi na pouk, s tem pa na učitelje in učence, proizvede vzpostavljena vrednostna polarizacija še dodaten učinek: učiteljem sporoča, da je transmissija značilnost nižje razvojne stopnje šole, zato morajo tisti, ki želijo slediti razvoju, nujno pristati na transformacijsko pozicijo. S tem je udejanjena še ena značilnost ideološkega govora, namreč da »cilja v željo« (Kunst Gnamuš 1988, 87), v našem primeru v željo po strokovnem razvoju. Enako lahko zapišemo za učinek na učenca, ki lahko

sklepa, da je učna storilnost lastnost nižje razvojne stopnje šole, skozi to pa storilnostno usmerjeni učenci postanejo tisti, ki ne sledijo njenemu razvoju.

2. primer:

»Tradicionalni/transmisijski/vsebinski pogled na šolanje je nastal kot odgovor na potrebe po univerzalnem šolanju čim večjega števila otrok, ki naj bi poskrbelo za ohranjanje kulturne in znanstvene dediščine zahodne civilizacije s prenašanjem zaloge znanj, veščin in vrednot na učence. /.../ Izkustveni...pogled je nastal kot *poskus demokratiziranja* preveč avtoritarno usmerjene tradicionalne prakse, ki je učenca dojemala kot pasivnega prejemnika informacij, znanje pa brez povezave z vsakdanjim življenjem ter kot statično in absolutno.« (Rutar Ilc 2004, 87; poudaril D.Š.).

Tudi v tem primeru lahko zasledimo polariziranje, tokrat tradicionalnega in izkustvenega pogleda na šolanje, in ponovno je na delu ideološki govor, ki pomen obeh pojmov vzpostavi skozi vrednostno označevanje. Avtorica najprej predstavi tradicionalni pogled kot transmisijski, nato pa ga postavi v vrednostno razmerje do izkustvenega, in sicer tako, da pove, kako je slednji nastal kot *poskus demokratiziranja* tradicionalne prakse. Bralcu tako implicitno sporoča, da pogled na šolanje, prej predstavljen kot tradicionalni, ni bil demokratičen, s čimer ga v prostoru, ki demokratičnost razume kot vrednoto, vrednostno degradira. Enako kot pri prvem primeru tudi opazimo, da polarizacija učinkuje tako, da cilja v željo, tokrat v predpostavljeno željo posameznika biti demokratičen. Kdor namreč o šoli razmišlja kot o instituciji transmisije, je nedemokratičen, tj. avtoritaren, demokratičen pa je znotraj tega diskurza tisti, ki sprejme izkustveni pogled na šolanje.

S tem ne trdimo, da sta imela avtorja zgoraj analiziranih primerov tudi sama intenco proizvesti učinke kot smo jih interpretirali. Toda verovanje v partikularno teoretsko pozicijo, ne da bi njene premise soočili z znanstvenimi spoznanji ostalih ter z »referenčno dejanskostjo«, nujno pelje v ideološki govor, ki pri reševanju temeljnih pedagoških problemov ne more biti produktiven. Pozorna analiza pedagoških tekstov bi pokazala, da so ti polni ideološkega govora, ki temelji na vrednostni polarizaciji. Če za ilustracijo navedemo zgolj nekaj primerov: *višji* nasproti *nižjim* spoznavnim ciljem, *deklarativno* nasproti *strateškemu* znanju, *psihometrično* nasproti *pedagoškemu* ocenjevanju, *aventične* nasproti *neaventičnim* nalogam, *aktivne* nasproti *pasivnim* metodam in še bi lahko naštevali. V nadaljevanju bomo pod drobnogled vzeli diskurz o aktivnih in pasivnih metodah ter ga postavili v razmerje do zahtev po storilnostni šoli.

#### 4 Aktiven pouk, aktivne metode, aktivni učenci – o učnih rezultatih pa raje kdaj drugič

Ob analizi diskurza, ki, kot smo pokazali, vzpostavlja problematično razmerje med tradicionalnim in sodobnim oz. transmisijskim in transformacijskim pristopom pri pouku, ne gre spregledati dejstva, da se slednji v polju didaktične prakse med drugim legitimira skozi identifikacijo »njemu lastnih«, tj. »aktivnih« učnih metod in oblik. V tem delu razprave želimo pokazati na nekatere problematične točke govora o »aktivnih metodah« ter njihovega eksplicitnega ali vsaj implicitnega navezovanja na partikularno didaktično-teoretsko pozicijo. Kot izhodišče za razmislek vzemimo odlomek iz razprave B. Marentič Požarnik, ki pravi:

»Metod sicer ne moremo a priori deliti na pasivne in aktivne. Na drugi strani pa jih ne moremo imeti vse za povsem enakovredne pri doseganju zlasti višjih spoznavnih ciljev. Vsekakor ima pri tem manjše možnosti na primer daljša učiteljeva monološka razlaga oziroma predavanje pa tudi dialog v obliki verige kratkih zaprtih vprašanj in (vnaprej predvidenih) odgovorov. Več možnosti imajo metode, ki omogočajo in spodbujajo učenčevo miselno aktivnost ter samostojnost, kot so že

omenjeni produktivni (progresivni) dialog, problemski pouk, projektno učno delo, igre in simulacije in podobno.« (Marentič Požarnik 2004, 54).

Kaj torej lahko razberemo iz zgornjega zapisa? Čeprav avtorica postavi tezo, da metod ne moremo »a priori« deliti na pasivne in aktivne, v nadaljevanju na tej tezi ne vztraja, saj jih neposredno vrednostno označi, ko zapiše, da pač vse niso enakovredne. Če niso *enako vredne*, namreč ne more biti drugače, kot da so nekatere bolj vredne od drugih. Razumeti je, da so nekatere metode bolj vredne, ker z njimi lahko dosegamo »višje spoznavne cilje«, pri čemer ima »manjše možnosti« daljša učiteljeva razlaga, večje pa »metode, ki omogočajo in spodbujajo učenčevu miselno aktivnost«. Problem zapisa je kajpak v tem, da bralcu *narekuje sklep*<sup>11</sup>, po katerem sta daljša učiteljeva razlaga in dialog z vnaprej predvidenimi odgovori pasivni metodi, ki nista učinkoviti pri doseganju višjih spoznavnih ciljev, saj ne omogočata in ne spodbujata učenčeve miselne aktivnosti.

To seveda ne drži, še več, pri pouku je pogosto prav nasprotno: večina učencev brez preišljene poučevalne pomoči učitelja sploh ne bi mogla doseči zahtevnejših ciljev pouka. Kot zapiše tudi Strmčnik: »Ze kvaliteta informativne funkcije učenja je pri povprečnih in učno manj zmožnih učencih brez poučevanja bistveno ogrožena, zlasti če gre za težje vednosti in spoznanja /.../ *Še bolj pa je odvisno od poučevalne pomoči formativno izobraževanje*, se pravi razvijanje kognitivnih, emocionalnih, hotenjskih in drugih sposobnosti ter spretnosti...« (Strmčnik 1999, 216-217; poudaril D.Š.). Razlaga je gotovo eden pomembnejših elementov poučevalne pomoči in v nadaljevanju bomo o njej nekoliko natančneje spregovorili.

#### 4.1 Razlaga je nepogrešljiv del vsakega pouka

Kako torej didaktika v slovenskem prostoru misli razlago oz. učno metodo razlage? Kakšne značilnosti ji pripisuje, kakšno mesto v didaktični strukturi učnega procesa ji daje in kako razume njene didaktične možnosti bomo predstavili skozi zapisa dveh vidnejših avtorjev, Gogala (1966) in Kramarja (2003).

Gogala o razlagi podrobneje spregovori v delu *Obča metodika* (1966). Za razliko od večine didaktikov razlage ne uvrsti neposredno med učne metode, pač pa jo obravnava, ko govori o sredstvih za doseg sročnosti pri pouku. Tako je eno od takšnih sredstev tudi učiteljeva oblikovna ali formalna priprava, katere bistven del je priprava na posredovanje nove učne snovi. V tej fazi pouka sta osrednji dejavnosti *ugotavljanje* in *razlaganje*. Obe dejavnosti se konceptualno razlikujeta in ju ne gre zamenjevati. »Ugotavljanje je tisto miselno delo, pri katerem pridem do spoznanja, da neki predmeti, pojavi, dogodki itd. so, da eksistirajo in obstajajo (in imajo določene lastnosti, op.a.) /.../ Razlaganje pa je tisto miselno delo, s katerim skušamo pridobiti razumevanje, zakaj je tako in ne drugače, kje so vzroki ali razlogi, da je nastopil ta in ta pojav, da ima ta predmet ali pojav take lastnosti, take posledice itd.« (Prav tam, 56). Tako denimo *ugotavljamo*, da Sava teče skozi Kranj, *razlagamo* pa, zakaj teče v eno in ne v drugo smer. Po Gogali je prav razlaganje »poglavitni način posredovanja novih spoznanj. /.../ Razlagamo učencem tedaj, kadar se ne ustavimo samo pri neki ugotovitvi, temveč poiščemo medsebojnosti ali odnose med raznimi resnicami, kadar iščemo neke vsebinske zveze med različnimi dejstvi, kadar iščemo relacijo med enim in drugim pojavom ali dejstvom.« (Prav tam, 61).

Prav v luči razlike med ugotavljanjem in razlaganjem se sesede sodobno simplificirano pojmovanje, da razlaga povzroča pasivnost učencev, saj gre v primerjavi z ugotavljanjem za aktivnost, ki zahteva precejšen miselni napor. Jasno pa je, da sta ugotavljanje in razlaganje tesno povezani dejavnosti, saj ena pogojuje drugo: ni mogoče udejanjiti razlage, če za njeno izhodišče

---

<sup>11</sup> O tem, kako besedila zaradi svoje pomenske nepopolnosti bralcem narekujejo sklepe, čeprav ti niso eksplicitno zapisani, v eni svojih razprav piše Justin (2003).

niso bile podane zadostne ugotovitve, prav tako pa ni mogoče prihajati do novih ugotovitev (spoznanj) brez kakovostne razlage.

Pomembno je, da Gogala razlikuje med dvema vrstama razlage: znanstveno-originalno in šolsko-posredovalno. Razlika med obema sovpada z razliko med znanstvenim in učnim delom. Če je cilj prvega predvsem *proizvajati resnice*, je cilj drugega radikalno drugačen, tj. *posredovati že odkrita spoznanja ali odkrivati že odkrite resnice*. »Učitelj v šoli /.../ le posreduje neko že znano razlago. On pozna zadostne razloge in vzroke za neke pojave in dejstva, že pozna medsebojne odnose med različnimi pojavi in dejstvi ter jih želi odkriti še učencu.« (Prav tam, 62). Včasih se dozdeva, kot da konstruktivistični diskurz temu dejstvu učnega procesa ne želi priznati legitimitete. Učenci naj bi si znanja (re)konstruirali sami, da pa je objektivno gledano že vnaprej znano, kaj mora biti rezultat tega konstruiranja, ostaja nekakšen tabu. Podcenjujemo učence, če mislimo, da tudi sami ne vedo, kako bodo v končni instanci morali poznati in razumeti pojave enako kot jih pozna in razume obstoječa družbena vednost, pa naj do tega pridejo z »aktivnim raziskovanjem«, skozi pozorno spremljanje učiteljevega pripovedovanja ali pa se nečesa naučijo s pomočjo učbenika<sup>12</sup>.

V nadaljevanju Gogala poudarja, da je za posredovanje razlage učitelju odprta *dvojna pot*. Učitelj lahko »sam razlaga, učenci sledijo njegovi razlagi, jo razumejo in sprejmejo. /.../ Druga pot za posredovanje razlage pa je ta, da učitelj pusti učence, naj sami iščejo medsebojne odnose med pojavi in dejstvi, /.../ vzroke in razloge, učinke in posledice. Učitelj more pomagati pri tej poti iskanja razlage učencem tako, da jih opozori na ta ali oni pojav ali dejstvo, ki ga učenci že poznajo /.../ Učitelj daje torej le pobude in smer za iskanje zadostnega razloga, on le namigne na ta ali oni že znani pojav, učenci sami pa naj najdejo odnos in razlago.« (Prav tam, 63). Po Gogali torej razlaga ne izključuje raziskovalne aktivnosti učencev. Opazimo pa tudi, da svojega diskurza ne gradi na polarizaciji med »transmisijo« in »transformacijo« in ne vzpostavlja vrednostnega razmerja med razlago učitelja in razlago, do katere učenci pridejo po drugi poti, npr. z lastnim raziskovanjem. Poudari, da je učitelju odprta dvojna pot, obe natančno in sistematično predstavi, odločitev za izbiro ene ali druge pa prepusti učitelju, ki pozna vsakokratne učne okoliščine in je tudi odgovoren za kakovostno doseganje ciljev pouka.

Na ravni učnih metod Gogala razlage ne omenja. Zdi se, da ji je še najbližje metoda pripovedovanja, čeprav bi zagrešili nekorektnost, če bi v sistemu Gogalove obče metodike to dvoje kar izenačili. Res pa je, da se metoda pripovedovanja opira na zgoraj opisane razlagalne postopke in na ugotavljanje. Ni potrebe, da bi na tem mestu in za namene naše razprave izčrpnije predstavljali metodo pripovedovanja, saj smo bistvene argumente zajeli že z obravnavo razlage.

O metodah pouka, tudi metodi razlage, je pri nas v zadnjem času pisal Kramar (2003). Pojmuje jo nekoliko ožje od Gogale, saj jo omeji na prvo od zgoraj omenjenih dveh poti. »Razlaga je govorna metoda, za katero je značilna *enosmerna komunikacija*, najpogosteje je to učiteljevo govorno sporočanje učencem. /.../ Primerna je za obravnavo teoretičnih vsebin in snovi, ki jih učenci brez učiteljevega sistematičnega vodenja samo z lastno miselno in čutno zaznavno aktivnostjo ne bi mogli uspešno usvojiti.« (Prav tam, 346). Kramar tako poudari pomembno funkcijo razlage pri pouku. Tako kot konstruktivisti upravičeno poudarjajo, da zgolj z verbalnim sporočanjem ni mogoče učinkovito dosegati različnih učnih ciljev, tudi velja, da jih ni mogoče dosegati brez le-tega. Obstaja namreč vrsta ciljev, ki jih pri pouku bodisi ni mogoče ali ni racionalno dosegati drugače kot z metodo razlage. Poglejmo hipotetičen primer s področja matematike. V prvem letniku gimnazije učitelji z dijaki obravnavajo kriterije za deljivost naravnih števil. Za deljivost števil z nekaterimi naravnimi števili obstajajo preprosta pravila. Neko naravno število je deljivo z dve, če je z dve deljiva enica; število je deljivo s 5, če je njegova enica enaka 0 ali 5; število je deljivo s 3 ali 9, če je vsota njegovih cifer deljiva s 3 (9)...itd. Upravičeno lahko domnevamo, da si bodo učitelji pri obravnavi te učne vsebine prej izbrali razlago kot pa da bi od

---

<sup>12</sup> Strinjamo se, da je mogoče razpravljati o tem, katera učna dejavnost najbolj pripomore k trajnemu, stabilnemu, funkcionalnemu znanju, toda to v tem kontekstu ni bistveno. Poleg tega še zdaleč ni samoumevna pogosta predpostavka, da metode, ki jih imamo za »aktivne«, nujno proizvedejo trajnejše in globlje znanje. Bilo bi vse preveč preprosto, če bi bila kakovost znanja odvisna zgolj od uporabljenih metod.

učencev pričakovali »odkritje« kriterijev za deljivost z lastnim raziskovanjem<sup>13</sup>. Toda pri tem jih verjetno ne vodijo »tradicionalne« implicitne teorije o poučevanju ali apriorna nepripravljenost uporabljati »sodobne metode«, temveč racionalen in odgovoren premislek, ki jim narekuje uporabo metode, s katero bodo zadostili tako zahtevi po razumevanju učencev kot tudi načelu ekonomičnosti in racionalnosti pouka. Podobno pravi Kramar: »Učitelj se bo za metodo razlage odločil, kadar učenci o obravnavani snovi nimajo dovolj (pred)znanja, kadar je snov učencem čutno zaznavno in miselno težko dostopna, težko dojemljiva in bi drugačen pristop bil manj racionalen.« (Prav tam).

To ne pomeni, da so lahko učenci ob razlagi pasivni. Nasprotno je res: prav zato, ker je razlaga v ospredju pri učnih vsebinah, o katerih učenci nimajo zadostnih izkušenj in znanja, zaradi česar bi se do novih spoznanj veliko težje sami dokopali, to predpostavlja v času razlage njihovo visoko stopnjo pozornosti. Tako pravzaprav ni razumljivo, čemu prav tej metodi nekateri pripisujejo atribut pasivnosti in ji celo odrekajo enakovredno pozicijo v razmerju do nekaterih drugih učnih metod pri doseganju t.i. višjih spoznavnih ciljev. Ne le, da razlaga ne onemogoča miselne aktivnosti učencev, ampak jo *predpostavlja*. In to ne zgolj miselne aktivnosti na ravni gole percepcije slišane ali prebranega, ampak je za njeno uspešnost bistven učencev *miselni napor*, ki šele omogoči globlje razumevanje kompleksnih odnosov med vzroki in učinki, razlogi in posledicami. Kot zapiše Kramar: »[Z] razlago učitelj sproža, spodbuja in usmerja učenčevo miselno aktivnost in dobra razlaga ni samo posredovanje dokončno izdelanega znanja, temveč aktivni stik med učiteljevo in miselno aktivnostjo učencev.« (Prav tam).

Dejstvo pa je, da poenostavljeno polariziranje »konstruktivistične« in »behavioristične« paradigme, ustvarjanje opozicij med »transmisijskim« in »transformacijskim« pristopom ter podobno ne omogoča temeljite konceptualne analize didaktičnih možnosti in uporabnosti različnih učnih metod, tudi razlage. To še toliko bolj velja, če avtorji pri tem izhajajo izključno iz anglosaksonske pedagoške tradicije, ob tem pa preprosto ignorirajo dejstvo, da didaktične misli v našem prostoru ni mogoče kar izenačiti z angleško ali ameriško behavioristično teoretsko pozicijo.<sup>14</sup>

#### 4.2 So zahteve po učnih rezultatih ovira za uveljavljanje »aktivnih metod«?

Pokazali smo, da je razlaga ena od temeljnih učnih metod, brez katere pouka sploh ne moremo misliti. Kljub temu pa nikoli ni omenjena kot »aktivna metoda«, marveč je običajno deležna kritik na račun »tradicionalnosti« in pasivnosti. V tem pogledu se zastavlja vprašanje, kaj je tisto, kar neko metodo ali širše didaktično strategijo naredi »aktivno«?

Z vidika konstruktivističnega pojmovanja je odgovor na dlani: aktivne so tiste metode in didaktične strategije, ki glede na merila pedagoškega konstruktivizma zagotavljajo kakovosten učni *proces*. Kar je povsem logično: če se odgovor na vprašanje o kakovostnem pouku reducira na vprašanje kakovosti učenja, morajo biti tudi učne metode zgolj v funkciji *učenja*, kar pomeni, da

---

<sup>13</sup> Ne trdimo, da kriterijev za deljivost dijaki ne bi mogli sami odkriti, npr. tako, da bi jim učitelj na tablo napisal deset naravnih števil, deljivih s 4, nato pa bi dijaki slej ko prej prišli do ugotovitve, kaj imajo ta števila skupnega. Problem pa to postane, ko bi po tej poti morali »odkriti« denimo kriterije za deljivost s 3, 9 ali 11. V tem primeru bo učitelj verjetno premislil, ali je samostojno odkrivanje nekega spoznanja časovno smiselno. Učitelji pač slej ko prej ugotovijo, da dosledno konstruktivistično voden pouk pač »vzame« veliko učnega časa. Kot bomo pokazali v nadaljevanju, iz tega dejstva nekateri izpeljejo problematičen sklep, da je potrebno krčiti učne vsebine in zmanjševati količino ter zahtevnost standardov znanja.

<sup>14</sup> V tem pogledu velja omeniti nedavno izdano delo »Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju – nova kultura pouka« avtorice Z. Rutar Ilc (2003). Čeprav naslov obeta plodno soočenje »novih« pogledov s »tradicionalnimi« didaktičnimi koncepti, pa vsebina knjige tem pričakovanjem ne zadosti. V seznamu referenc, uporabljenih pri pisanju dela, tako ne zasledimo niti enega od mnogih (vsaj slovenskih) avtorjev s področja didaktike, pač pa močno prevladuje naslanjanje na anglosaksonske teoretske koncepte. Ne gre za to, da bi bilo izhajanje iz letih problematično samo po sebi; nasprotno, menimo, da je to lahko zelo produktivno. Problem vidimo v tem, da t.i. »nova kultura« ni postavljena v razmerje s tradicijo kontinentalne didaktike, zaradi česar ostane nepojasnjeno, v čem je pravzaprav presežek »novega« nad »starim«; obenem pa je, kot smo omenili, spregledano dejstvo, da naša pedagoška tradicija v nasprotju z denimo ameriško ne sloni v tolikšni meri na behaviorizmu (prim.: Skubic Ermenc 2004, 171).

kot aktivne pojmuje metode, ki učenje omogočajo, medtem ko so pasivne tiste, ki pot do spoznanj radikalno krajšajo (konstruktivisti bi rekli: ki učencem onemogočajo *lastno* konstrukcijo znanj). Na ravni didaktične strukturacije pouka to pomeni, da »[i]zbiramo /.../ takšne metode in oblike dela, takšne dejavnosti, predvsem pa takšna vprašanja in probleme, s pomočjo katerih *spodbujamo učenje* v skladu z zastavljenimi učnimi cilji.« (Rutar Ilc 2000, 24; poudarek D.Š.). Gre za to, da pri učencih skozi aktivne metode razvijamo t.i. *procesne spretnosti*, kot so opazovanje, napovedovanje, preizkušanje, interpretiranje, podajanje zaključkov (Harlen v Rutar Ilc 2003, 21), *spoznavne postopke* (zaznavanje, opazovanje, poimenovanje, primerjanje, urejanje, razvrščanje, napovedovanje, generalizacija ipd., prim. Milekšič 2004, 7), obvladovanje *miselnih procesov* (proces kompleksnega mišljenja, delo z viri, predstavljanje idej na različne načine, sodelovanje (Marzano v Rutar Ilc 2003, 19-20)) ter razvijamo *miselne navade*, kot so kritično mišljenje, avtorefleksija, samoregulacija in ustvarjalnost (Rutar Ilc 2003, 20).

Ni dvoma, da je to naloga kakovostnega pouka, prav tako kot ni dvoma, da brez obvladovanja navedenih procesov ni pričakovati kakovostnega znanja. V tem pogledu aktivne metode, ki pripomorejo k realizaciji obvladovanja raznovrstnih miselnih procesov, spoznavnih postopkov, procesnih spretnosti in miselnih navad, prav gotovo igrajo pri pouku pomembno vlogo.

So pa znamenja, ki kažejo, da bi se lahko produktivni potencial tako pojmovanih aktivnih metod in aktivnega pouka tudi bolj problematično interpretiral. Vzemimo kot izhodišče za razmislek ponovno krajši odlomek:

»Dandanes ni težko najti raznovrstnih podatkov in /.../ informacij, večji problem je postalo izjemno hitro naraščanje količine informacij, ki bodo takrat, ko bodo naši osnovnošolci iskali zaposlitev, že krepko zastarele. Prav zato je postalo bolj kakor to, da si učenci zapomnijo čim več vsebin, pomembno to, da znajo ravnati s podatki in jih kritično ovrednotiti, da so sposobni samostojno razmišljati in biti ustvarjalni, učinkovito izražati svoje ideje, samostojno pristopati k problemom, za katere ni preprostih in poenostavljenih rešitev /.../ Vedno bolj se poudarjajo tudi negativni učinki pretiranega poudarjanja pomena rezultatov oz. eksternih testov znanja /.../ [ki] močno povratno vplivajo na učni proces in s tem na kakovost učenja.« (Sentočnik in Rutar Ilc 2001, 19-20).

Skozi kritično analizo odlomka je mogoče priti do paradoksalnega sklepa, da so pričakovani učni rezultati *ovira za uveljavljanje pouka, usmerjenega k razvijanju kakovostnega učenja*. Avtorici namreč na začetku ugotavljata, da je danes dostop do podatkov preprost, poleg tega pa količina znanja nenehno raste. Iz tega izpeljeta sklep, da je v šoli pomembnejše razvijati spretnosti manipulacije s podatki kot pa njih poznavanje, kar dodatno podkrepita z domnevo, da bodo danes veljavni podatki v učenčevi prihodnosti tako ali tako zastareli. Razumeti je, da to znižuje pomen vsebinskega znanja pri pouku, obenem pa so prav zahteve po doseganju le-tega pravzaprav nekakšna ovira za uveljavljanje pouka po meri sodobne šole, ki temelji na spodbujanju ustreznih procesov učenja pri učencih. Po mnenju avtoric tako zahteve po redproduktivnem znanju vodijo v intelektualno dolgočasje in povzročajo »potencialno škodo družbi kot celoti.« (Prav tam, 19).

Ne trdimo, da je obstoječ nabor standardov znanja popoln, toda diskurz, ki pričakovanja na ravni učnih rezultatov dojemata kot oviro za realizacijo kakovostnega učnega procesa, je preprosto težko razumljiv<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Poleg tega ustvarja vtis, kot da si mora šola prizadevati, da bi učence naučila *kako morajo misliti*, kakšno je *pravilno* kritično razmišljanje in kakšna je *pravna* ustvarjalnost in pravi pristop k učenju. Če temu ni tako, postane namreč nejasno, čemu se je treba zavzemati, da v šoli ne bi preverjali in ocenjevali zgolj »objektivno merljivih« znanj, ampak tudi *pravilno* obvladovanje »procesnosti«. Po navedbah S. Sentočnik in Z. Rutar Ilc naj bi učitelj ocenjeval npr. »sodelovanje v skupini« ter »izražanje na različne načine«. Glede na predstavljeno ocenjevalno lestvico dobi oceno nezadostno (1) učenec, ki »uporabi le en način izražanja, a nepravilno«, zadostno (2) tisti, ki »poskuša uporabiti dve metodi, vendar neustrezno uporabi pravila«...itd. do ocene odlično (5), ki jo dobi učenec, ki »uporabi raznovrstne metode izražanja. Uporabi dogovore in pravila teh metod na ustvarjalne in domiselne načine« (Sentočnik in Rutar Ilc 2001, 40). Ob tem ostane spregledano, da ocenjevanje »ustvarjalnosti« in »domiselnosti« uporabe dogovorov in pravil pri izražanju predpostavlja, da imajo učitelji izdelana *objektivna merila*, po katerih to lahko ocenjujejo. Učenci, ki želijo dobiti najvišjo oceno, se morajo tem merilom kajpak podrediti, s čimer je razvrednotena prav ustvarjalnost in domiselnost, ki naj bi ju spodbujali. Še huje je, če učitelj *nima objektivnih meril* in so učenci izpostavljeni njegovim

Podobno težko razumljiva stališča lahko zasledimo, ko B. Marentič Požarnik spregovori o tem, kaj vse »zaviralno vpliva« na uveljavljanje konstruktivističnih načel v učni praksi, in med drugim izpostavi, da so to snovno preobremenjeni učni načrti ter prevelik poudarek, ki ga dajemo »standardom znanja in (merljivim) rezultatom na račun procesa učenja in pouka.« (Marentič Požarnik 2004, 56). »Učitelju je sicer v načelu dopuščena avtonomija pri izbiri metod in to velja za eno glavnih pridobitev prenove /.../ [N]a drugi strani pa ga z *zahtevnimi standardi* in zunanjim preverjanjem silimo v »bližnjico« – to je v podajanje snovi.« (Prav tam, 57; poudaril D.Š.). Zapisa ni mogoče interpretirati drugače, kot da se je treba konstruktivističnim načelom v pedagogiki na vsak način podrediti, ob tem pa ni razumljivo, kako naj šola shaja brez predpisanih standardov znanja, ki so nenazadnje vzpostavljeni zato, da učencem *zagotavljajo ustrežno raven kakovosti* izobrazbe. To še toliko bolj velja za učence iz socialno depriviligiranih okolij, ki jim prav subverzivni potencial znanja, pridobljenega v šoli, šele omogoči vzpon na družbeni lestvici ter s tem izstop iz začaranega kroga družbeno-reprodukcijskih mehanizmov.

Tudi če velja predpostavka, da bi bilo treba v določenih segmentih nabor standardov znanja korigirati, motiv za to gotovo ne more biti želja po uveljavljanju konstruktivističnih načel. Sploh pa ne v primeru, če konstruktivizem – kot zapiše avtorica citata– ne zmore zadostiti *zahtevnim standardom*, ki naj bi bili eden od razlogov, da se za ta pristop učitelji redkeje odločajo.

Šola in pouk nista prostor, kjer bi se na vsak način morala praktično uveljavljati načela in zamisli nekega partikularnega pedagoško-psihološkega koncepta, kakšne učne rezultate ta daje, pa naj pri tem ne bi bilo pomembno. Pouk je intencionalna organizirana dejavnost, ki je po definiciji usmerjena k doseganju *različnih* ciljev (izobraževalnih, funkcionalnih, vzgojnih) ter jasno opredeljenih in tudi mednarodno primerljivih standardov znanja. Doseganje *vseh* ciljev je *enako pomembno*, zato visoko postavljene zahteve po doseganju standardov znanja *ne delajo škode družbi kot celoti*, pač pa to počnejo nepremišljeni pozivi, da bi bilo treba »čim prej preusmeriti pozornost učiteljev, učencev in šol od rezultatov na sam proces učenja« (Sentočnik in Rutar Ilc 2001, 20). O problematičnosti diskurza, ki gradi na opoziciji »od – k« ter na predpostavki, da je poznavanje dejstev ovira za doseganje višjih spoznavnih ciljev (uporaba, vrednotenje, kritično mišljenje ipd.) so dovolj izčrpno pisali že M. Kovač Šebart idr. (2004), zato tega na tem mestu ne bomo ponavljali. Poudarjamo pa, da različne didaktične in pedagoško-psihološke paradigme legitimno stopajo v šolski prostor izključno kolikor produktivno prispevajo k realizaciji ciljev pouka in standardov znanja. Povedano drugače, »aktiven pouk«, z njim pa »aktivne metode« *niso in ne smejo postati same sebi namen*. Pedagoška načela, ki izhajajo iz spoznanj konstruktivizma, so pri pouku gotovo lahko v mnogočem produktivna, toda učitelji so tisti, ki bodo presodili, katera didaktična strategija je v konkretnih okoliščinah najbolj smiselna in najbolj optimalno pripelje do zastavljenih ciljev. Ko bodo presodili, da so to konstruktivistični prijemi, jih bodo pač uporabili, tako kot bodo uporabili metodo razlage, ko bodo presodili, da je v danem primeru ta najustreznejša. V večini primerov lahko domnevamo, da bodo najbolj učinkovite premišljene kombinacije različnih didaktičnih konceptov in strategij, ki bodo izhajale iz podmene o komplementarnosti poučevanja in učenja pri pouku. Zato je dolžnost didaktike, pedagogike in pedagoške psihologije, da učiteljem omogoči razumevanje in dostop do široke palete didaktičnih paradigem, konceptov in strategij, njihovi avtonomiji pa prepusti odločitev in odgovornost, da se v vsakokratni učni situaciji odločijo za najustreznejše didaktično ravnanje.

## 5 Sklep

V polje šole legitimno stopa mnogo teoretskih pogledov, ki prispevajo k pluralnosti pedagoške misli, kar je za razvoj šolstva in vseh njegovih elementov nedvomno lahko samo dobro. Sami smo se osredotočili na analizo konstruktivističnega pristopa, ki je v našem prostoru močno razširjen in si prizadeva tudi za obvladovanje empirične šolske prakse. Njegovo ozadje, kot

---

vsakokratni *kapriciozni odločitvi* ter s tem postavljeni v položaj, ko morajo za visoko oceno najprej ugotoviti učiteljevo željo, nato pa se po njej ravnati.

pokaže Terhart (2003), sestavljajo štirje teoretski konteksti: radikalni konstruktivizem, nevrobiologija kognicije, teorije sistemov ter sodobni koncepti razumevanja učenja, ki izhajajo iz spoznanj kognitivne psihologije.

Gotovo lahko tudi konstruktivistični pogledi na pouk, učenje in vlogo šole pri teh procesih pomenijo produktivno pot reševanja sodobnih izzivov vzgoje in izobraževanja. Obenem pa verjamemo, da je za konstruktivno razpravo o problemih šole in pouka nujno privzeti nekatere predpostavke:

- (1) Pouk je po definiciji *posredovanje vednosti in znanj*, ki so sestavni del družbe v nekem času. To je temeljna funkcija šole kot družbene institucije. Šola to funkcijo opravlja po strukturni nujnosti, in opravlja jo *ne glede* na to, ali ji v diskurzu to priznamo ali ne.
- (2) Transmittivna funkcija šole ne pomeni, da so v njej procesi učenja zapostavljeni. Opozicioniranje transmittivne in transformacijske funkcije pouka je *nesmiselno*, ker je transformacija oz. (re)konstrukcija učenčevih pojmovanj *vpisana v* pouk kot transmisijo. Enako nesmiselno je terjati, da bi moralo biti pri pouku v tem pogledu nečesa več in nečesa manj, kar se odraža v pogostih zahtevah, ki gradijo na logiki »od – k« (od poučevanja k učenju, od transmisije k transformaciji, od vsebin k procesom ipd.), saj smo *vselej že tam*.
- (3) Učni *proces* je v funkciji ciljev pouka. Povedano drugače, nujno je zavezan ciljem, ki jih želimo skozenj doseči. Didaktične strategije v tem pogledu niso in ne smejo postati same sebi namen, sploh pa ni mogoče pristati na njihovo  *vrednostno rangiranje*. Poti do ciljev so lahko zelo različne in učitelji so tisti, ki strokovno presodijo, katere poti bodo v konkretnih učnih okoliščinah najbolj učinkovite.
- (4) Dolžnost pedagoške teorije je, da strokovnim delavcem v šolah *omogoči dostop do in razumevanje različnih konceptualnih pogledov* na reševanje praktičnih vprašanj pouka, saj je to pomembno za udejanjanje njihove strokovne avtonomije.
- (5) V tem pogledu bi bilo produktivno otresti se ideološkega govora, za katerega smo prepričani, da je vsaj v nekaterih pogledih v našem prostoru še vedno navzoč. Vrednostna polarizacija, kot smo jo nakazali v razpravi, gotovo ne more proizvesti pozitivnih učinkov ne na ravni soočanja različnih teoretskih pogledov, še manj pa v empirični pedagoški praksi.

## LITERATURA

Elster, J. (2000). Kисло grozdje. Študije o subverziji racionalnosti. Ljubljana: Krtina.

Ferjan, T. (2003). Ustvarjalnost učencev - odraz sodobnega pouka. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF in Slovensko društvo pedagogov, str. 122-123.

Gogala, S. (1966). Obča metodika. Ljubljana: DZS.

Justin, J. (2003). Didaktično besedilo, pretekli dogodki, današnji državljani. V: Justin, J. in Sardoč, M. (ur.). Državlјanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. Ljubljana: I 2, str. 123-137.

Kodelja, Z. (1995). Laična šola - pro et contra. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kovač Šebart, M., Krek, J. in Kovač, M. (2004). Podatki iz mednarodnih raziskav v povezavi s problematiko obremenjenosti otrok – ali preobremenjenost kot posledica diskurza. V: Sodobna pedagogika, št. 5, str. 70-98.

Kramar, M. (2003). Metodične strani izobraževalnega procesa. V: Strmčnik, F. (ur.). Didaktika: visokošolski učbenik. Novo mesto: Visokošolsko središče, str. 329-400.

Kramar, M. (2004). Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF, str. 113-122.

Krapše, T. (2003). Aktivno učenje v učni praksi - realnost ali iluzija? V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF in Slovensko društvo pedagogov, str. 77-81.

- Kunst-Gnamuš, O. (1988). Med znanostjo, ideologijo in vzgojo. V: Problemi – Šolsko polje, št. 11/1988, str. 79-96.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (drugi del). V: Sodobna pedagogika, let. 49, št. 3, str. 360 - 370.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem - kaži pot ali pot do kakovostnega učenja učiteljev in učencev? V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF, str. 41-62.
- Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. V: Sodobna pedagogika, let. 54, posebna izdaja, str. 84-102.
- Milekšič, V. (2004). Spoznavni postopki, spretnosti in veščine kot povezovalni dejavniki znanja. V: Vzgoja in izobraževanje, l. 35, št. 6, str. 5-12.
- Novak, B. (2003). Odnos med učenjem in poukom v osnovni šoli z vidika transformacijske paradigme. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF in Slovensko društvo pedagogov, str. 41-42.
- Novak, B. (2004). Pomen konkurenčnosti Slovenije. V: Vzgoja in izobraževanje, l. 35, št. 4, str. 33-35.
- Ozvald, K. (2002). Zgodovina pedagoške kulture v antični dobi. Ljubljana: Založništvo Jutro.
- Pečjak, S. (2004). Vsebinska in proceduralna znanja v vzgojno-izobraževalnem procesu. V: Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 108-112.
- Plut Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF, str. 17-40.
- Protner, E. (2001). Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869-1914). Maribor: Slavistično društvo.
- Rutar Ilc, Z. (2000). Procesni pristop pri poučevanju in preverjanju znanja. V: Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2000. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20-25.
- Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2004). Pasti razmišljanja v nasprotjih. Učenje za razumevanje kot točka povezovanja. V: Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 86-105.
- Schreiner, H. (1903). Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces učenja. Nauk o formalnih stopnjah. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Senkovič, M. (1925). Reforma osnovne šole. V: Ozvald, K. (ur.). Pedagoški zbornik, Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 21 - 54.
- Sentočnik, S. in Rutar Ilc, Z. (2001). Koncepti znanja, učenje za razumevanje. V: Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2001. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 19-41.
- Skrtnar, B. (2004). Kritično zagovorništvo za informacijsko dobo ali izobraževalna debata za nove kompetence informacijske družbe 21. stoletja. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 35, št. 6, str. 13-27.
- Skubic Ermenc, K. (2004). Konstruktivizem in koncepti znanja v pedagogiki. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF, str. 165-179.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (1997). Ljubljana: DZS (elektronska izdaja).
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. V: Sodobna pedagogika, št. 2, str. 212-222.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.

- Šilih, G. (1925). Za novo šolo! V: Ozvald, K. (ur.). Pedagoški zbornik, Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 17-20.
- Šilih, G. (1961). Očrt splošne didaktike. Ljubljana: DZS.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? V: Journal of Curriculum Studies, vol. 35/no. 1, pp. 25-44.
- Zupan, A. (2000). Sodobni didaktični prijemi poučevanja in učenja. V: Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2000. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 5-8.