



UDK 008 : 37.016 : 82

Alenka Žbogar

Filozofska fakulteta v Ljubljani

## KULTURNA IDENTITETA IN POSTMODERNA DRUŽBA PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI

Opisane so značilnosti postmoderne družbe in postmoderne subjekta ter prikazano, kako lahko v postmodernej dobi sooblikujemo posameznikovo individualno in nacionalno, pa tudi globalno kulturno identiteto, krepimo medkulturno povezovanje (inter- in intrakulturno) ter prispevamo k razvijanju kulturne zavesti. Izkaže se, da je vzgoja za strpnost – poleg problemsko-ustvarjalnega poučevanja in učenja – ena temeljnih določilnic sodobnega pouka književnosti.

The article outlines the characteristics of postmodern society and the postmodern subject and demonstrates how in the postmodern period one can help to form the individual's personal, national, and even global cultural identity, strengthen inter- and intracultural connections, and contribute to the development of cultural consciousness. The study demonstrates that educating for tolerance – in addition to teaching and studying of issues and creativity– is one of the fundamental determining factors of modern literary pedagogy.

**Ključne besede:** postmoderna, kulturna identiteta, vzgoja za strpnost, problemsko-ustvarjalni pouk književnosti, učenje z(a) razumevanje(m)

**Key words:** postmodernity, postmodernism, cultural identity, educating for tolerance, literary pedagogy combining issues and creativity, studying with and for understanding

### Postmoderna

Postmoderno časovno običajno umeščajo v drugo polovico 20. stoletja, torej v čas prevladujoče decentralizacije in individualnosti, pluralnosti identitet, zlitja množične in visoke kulture ter kulture potrošništva (slednja prek založniških, medijskih in knjigotrških prijemov prinaša specifični odnos do literature). V dobi skrajnega metafizičnega nihilizma, ko ni več tradicionalne kolektivne identitete in trdna individualna identiteta izginja, govorimo o krhkem ali mehkem subjektu. Tomo Virk navaja, da se je v fiktivski literaturi subjekt pogovarjanja pojavil »po smrti subjekta akcije« (1996: 92). Gre za t. i. »subjekt *literature izčrpanosti*« (1996: 92), ki je »v svoji akciji omejen« (1996: 93). Zaostreni individualizem goji t. i. plemenske identitete, zanimanje za velike ideje (ali ideologije) upada. Trdna individualna identiteta, ki so ji nekoč dajale okvir velike zgodbe mitičnih razsežnosti, izginja, tudi velike zgodbe v smislu zgodb o nacionalni državi, religiji, ideologiji ali politiki niso več zanimive, sprevrčajo se v tranzgodbe, tj. transnacionalne, transregionalne, transpolitične zgodbe.<sup>1</sup> Razlogov za to je več, tudi dejstvo, da so se v novejši zgodovini ideologije izkazale za neuspešne, izpraznjene, tudi katastrofične. Namesto tega se sodobni hiperaktivni in zapleteni vsakdan ohranja, pripoveduje in mitologizira prek vsakdanjih življenjskih obredov.

<sup>1</sup> O tem prim. intervju Karine Cunder z Mirjano Nastran Ule, Esmeralda v času zbežanosti, *Sobotna priloga, Delo*, 6. januar 2001, 4–5.

T. i. plemenska identiteta nadomešča tradicionalno kolektivno, vzpostavlja pa se prek oblačil (npr. kavbojk Levi's, čevljev All Star), hrane (kokakole, prehrabne verige McDonald's), nove religioznosti tipa *new age* ipd. Vmesne institucije, ki urejajo odnose med posameznikom in družbo, kot so delo, zaposlitev, družina, mikrokultura vsakdanjosti, razmerje med javnim in zasebnim, med prostim in delovnim časom, se rušijo oz. spreminjajo svojo nekdanjo vlogo. Ronald Higgins meni,<sup>2</sup> da se sodobne družbene spremembe odražajo v preformuliranem vprašanju, ki si ga danes postavlja umetnik. Nič več se ne sprašuje: 'Kdo sem?', pač pa: 'V katerem svetu sem?'. Sodobna družba temelji na globalizaciji in individualizaciji: svet postaja globalna vas, življenje je kompleksnejše kot kadar koli v zgodovini. Obstoječe stanje duha zaznamuje Virkova sintagma »čas kratke zgodbe«, tj. čas hitrega življenjskega sloga, MTV-ja, hitre hrane, obdobje izjemnega ameriškega vpliva na svetovna dogajanja.<sup>3</sup> Mirjam Nastran Ule trdi, da je za sodobno družbo značilna zasičenost z narativnostjo vseh vrst – od medijsko konstruiranih zgodb, filmskih zgodb, življenjskih zgodb pomembnih in znanih ljudi, usod zvezdnikov, politikov, umetnikov, vplivnih posameznikov, tržno konstruiranih zgodb, oglaševalskih, potrošniških zgodb, zgodb o novih proizvodih, storitvah, ponudbah, razprodajah, stilih.<sup>4</sup> Pojav postmodernizma se povezuje s kulturo postmoderne dobe, kot posebnost izpostavlja zanimivo povezovanje žanrske in visoke literature – torej premik od tradicionalnih razmerij do literature k literaturi kot proizvodno-porabni instituciji, kar je usodno spremenilo založniške in ustvarjalne razmere na literarnem prizorišču nekdanjega socializma (prim. Kos 1995). Postmodernizem v slovenski literaturi je skiciral Marko Juvan.<sup>5</sup> Navaja, da se kaže kot pluralnost stilov, poetik in naziranj, kot estetika eksperimenta in inovacije, ki zamenja estetsko vodilo navezovanja na izročilo (na njegove motive in teme, trdnejše besedilnoorganizacijske oblike in žanre), vendar po načelih dvojnega kodiranja, se pravi prek izkušnje z modernizmom: renoviranje namesto inoviranja pomeni tudi opuščanje antagonističnega razmerja do izročila, saj to ne učinkuje več kot avtoriteta, poleg tega pa je postmoderna avtorski položaj izgubil substanco ter vsakršne oporne diskurze: nasprotovanje nadomesti kvečjemu pietetna ironija; kot težnja po avtonomiji književnosti in njenih besedilnih svetov ali vsaj ideologija antiideološkosti, ki se kaže v opuščanju ali relativiziranju tistih odnosnic, ki so

<sup>2</sup> R. Higgins, *The Seventh Enemy: The Human Factor in the Global Crisis*, London (etc.): Hodder and Stoughton, 1978.

<sup>3</sup> Ameriko so po drugi svetovni vojni zaznamovali najrazličnejši ekstremizmi: obdobje hladne vojne, v kateri se je kazala kot braniteljica svobode, korejsko-vietnamska vojna, ki sproži dvom v ameriško nedotakljivost, Ameriko notranje razdeli in sproži diskusije o njeni vlogi v svetu. Pojavijo se gibanja za državljanske pravice, ženska gibanja, izrabljanje idealov deklaracije o neodvisnosti in ustave, popularna kultura (rokenrol, generacija *flower power* s hipiji in bitniki, pop glasba), japiji, rasni konflikti, vojni protesti, teroristični napadi, podzemne politične organizacije, politične ugrabitve, atentati, verski kulti z guruji in psihedelničnimi drogami, doba računalništva in Hollywooda. Že ob površnem preletu dogodkov po drugi vojni – od Elvisa Presleya, skupine The Beatles, Woodstocka do afere Watergate, Saigona, padca berlinskega zidu do terorističnega napada na Ameriko leta 2001 – je mogoče reči, da živimo v enem najbolj ekstremnih obdobjih človeške zgodovine, ko lahko citiramo Dickens: »It was the best of times; it was the worst of times.«

<sup>4</sup> Velike ideje nadomeščajo mediji s promocijo želja in fantazij, kar odseva tudi naslov Blatnikove zbirke *Zakon želje* (2000).

<sup>5</sup> Marko Juvan, Iz 80. v 90. leta: slovenska literatura, postmodernizem, postkomunizem in nacionalna država, *JIS* 40/1–2 (1994/95), 25–33.



bile v preteklosti obremenjene s političnimi, narodnimi in podobnimi interesi; zamenjuje jih poudarjanje literarnosti (npr. z medbesedilno zaprtostjo v svet kot knjižnico), fiktivnosti (z metafikcijo), mnogoterosti ontologij (s fantastiko), tehnike samonanašanja, parodičnosti, opozarjanje na medijsko, diskurzivno posredovanost »resnice«; tudi kot individualizacija perspektive, kar pomeni rehabilitiranje čustvenosti, intuitivnosti, osebnih mitologij, zasebnosti in intimnosti na račun modernistične razosebitve, racionalnosti, refleksivnosti ali družbeno relevantnih projektov, vsebin; kot »prebolevanje« metafizike, njenih dihotomij, ki se veže tudi z opuščanjem t. i. velikih pripovedi: gojenje paradoksa, aporetičnosti, »mehkih« prehodov, alogičnosti, odprto razmerje do sveta in zgodovine, čut za ekologijo in za neantropocentrično svetost bivajočega; kot težnja po neposrednem, interpretativno neposredovanem nagovarjanju bralca oziroma po izogibanju globinskim pomenom v prid zburanju zanimanja za atrakcije površine, forme. Postmoderni subjekt živi v dobi izčrpane resničnosti, v kateri ni več ene same avtoritete (Resnice). Pojavljajo se t. i. avtorefleksivni subjekt (Foucault), paranoidni subjekt (Derrida), liberalni ironist (Rorty), kar odraža npr. tudi sodobna slovenska kratka pripovedna proza.<sup>6</sup> Sodobni človek je prisiljen zaupati le sebi, svojim sposobnostim, mora se znati postaviti zase (se boriti za delovno mesto, se uveljaviti v družbi, se dokazati v času izobraževanja ipd.), kar pomeni, da je modernistične zgodbe o posameznikovi svobodi konec. Postmoderna je čas konca subjekta, njegovega izginotja, tudi krize, smrti subjekta.

V tako hektičnem obdobju človeške zgodovine velja premisliti, kako lahko pri pouku književnosti prispevamo h krepitvi posameznikove kulturne zavesti (in identitete) – individualne, nacionalne in globalne – ter kako uspešno spodbujati medkulturno povezovanje (inter- in intrakulturno). Izkazalo se bo, da je v sodobni pouk književnosti smiselno integrirati vzgojo za strpnost, saj branje in razmišljanje o literarnem besedilu odpira številne drugačnosti in tujosti (ne le kulturnih). N. Šlibar pozna t. i. sistemsko, strukturno in funkcijsko drugačnost literature, ki se kaže v mnogopomenskosti, deviacijski estetiki ter sintagmatskem in paradigmatškem mreženju, pa tudi tujost recepcije, na kar vpliva referenčni okvir literature (2006: 13–47). Vprašanje je, katere metode poučevanja utegnejo biti pri razvijanju kulturne zavesti učinkovite oz. kako sodobnega učenca, razpetega med sodobno tehnologijo in še vedno pogosto precej klasičnim poukom, spodbuditi k dejavnemu in kritično naravnemu spoznavanju sveta (tj. lastne nacionalne tujosti in tujih kultur), ter kakšna je (spremenjena) vloga učitelja. Kulturna zavest se pri pouku književnosti razvija zlasti preko branja, spraševanja o učinkih prebranega, pa tudi preko stika z aktualnimi književnimi pojavi oz. preko raziskovanja preteklih književnih pojavov, in to kot spremljanje dejavnosti avtorjev, kulturnih dogodkov, spoznavanja književnega sistema in njegovih vlog skozi čas.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Prim. članek Alenke Žbogar z naslovom Slovenska kratka pripovedna proza po letu 1980 v *Slavistični reviji*, 57/4, 2009, 511–637.

<sup>7</sup> Tako npr. spoznavajo vlogo znanih Slovencev pri ohranjanju samobitnosti slovenskega jezika (npr. vlogu Trubarja, Bohoriča, Dalmatina, Vodnika, Kopitarja, Prešerna, Cankarja).



## Kulturna identiteta in vzgoja za strpnost pri pouku književnosti

»Književnost lahko zaradi specifičnih lastnosti vpliva na vrednostni sistem posameznika. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najbolj univerzalnih civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebej pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost« (UN 2008: 4).

Pouk književnosti ima izrazito vzgojno komponento, saj lahko književnost zaradi specifičnih lastnosti, vplivov na čustva, domišljijo in razum vpliva na vrednostni sistem posameznika (Krakar Vogel 2004: 53). »Branje učencem nudi možnost za oblikovanje osebnostne in narodne identitete, ker pa poleg slovenske spoznavajo tudi tujo književnost, širijo svoje obzorje in si privzgamajo strpen odnos do drugih kultur« (prav tam). Iz tega izhaja, da mora šola učencem ponuditi tako znanje kot tudi vzgojo za vrednote. Strpnost »je vrlina, ki se v naši družbi še ni dovolj razvila. Gre za priučeno socialno veščino, ki ne pomeni le, da nečesa ne prepovedujemo in da nekaj dopuščamo brez nasprotovanja. Biti strpen pomeni tudi spoštovati drugačnost.« (Palomares 2001: 7–8).<sup>8</sup> Zavedati se moramo, da šole ne morejo rešiti problemov nestrpnosti do drugačnosti in diskriminacije, lahko pa veliko doprinesejo k izboljšanju odnosov, zmanjševanju napetosti in konfliktov med učenci. T. Virk še opozarja na temeljno lastnost literature, tj. umetniškost: »literatura kot umetnost še vedno ostaja osmišljevalka in razlagalka eksistence, njenih mejnih položajev, prenašalka smisla preteklih življenjskih svetov, model ravnanja v vsakdanjem življenju in pobudnik kritičnega osamosveščanja« (1999: 87).<sup>9</sup>

K pomembnim premikom od tradicionalnega, transmisijskega,<sup>10</sup> k sodobnemu, dejavnemu, pouku književnosti je pri nas nedvomno prispevala književnodidaktična teorija Bože Krakar Vogel (npr. 1991, 1995, 2004, 2006), posebej model t. i. šolske interpretacije, ki upošteva spoznanja kognitivizma, po katerem učenci konstruirajo znanje, ki je trajnejše, če izhajamo iz predznanja. Ker šola ni in ne sme biti prostor eksperimentov, velja nadaljevati s tradicijo v praksi že preizkušenih učinkovitih metod, kar šolska interpretacija prav gotovo je, ter te popestriti z metodami, za katere domače in tuje raziskave dokazujejo, da imajo več prednosti kot pomanjkljivosti.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Kar vključuje tako rasne razlike kot tudi etnične in kulturne, socialnoekonomske razlike, razlike v sposobnostih in veroizpovedi.

<sup>9</sup> B. Krakar Vogel opozarja, da so na Finskem pouk književnosti uvedli tudi za študente medicine, ker naj bi »pomembno oblikoval npr. sposobnosti empatije« (prav tam). Je pa res, da je pri tem potrebno upoštevati tudi motivacijsko vlogo t. i. zabavne, lahke literature, še navaja in dodaja, da »bralec po literaturi ne posega samo zaradi njenih umetniških lastnosti, ampak v njej išče tudi sprostitve, zabavo« (n. d.: 18).

<sup>10</sup> Učitelj ohranja visoko stopnjo kontrole, nagraduje tiste učence, ki razmišljajo znotraj ustaljenih strokovnih spoznanj, ostale kritizira. V ospredju je stroka kot znanstveni koncept, učitelj jo pooseblja in ščiti. Uspešnost transmisijskega učitelja kažejo rezultati preverjanja in ocenjevanja znanja, cilj je kopičenje informacij, njihovo memoriranje, reprodukcija naučenega. Najpogostejša metoda transmisijskega pouka je frontalna.

<sup>11</sup> Sodobne metode dela lahko učence uspešno motivirajo, ne gre pa zanemariti izsledkov raziskave, ki kažejo, da je učna učinkovitost ob uporabi drugačnih, novih, ustvarjalnejših metod (in metodičnega instrumentarija) povečana v veliki meri predvsem zaradi uvajanja novega, presenetljivega, drugačnega in ne zaradi metod samih po sebi.



Kot ena učinkovitih sodobnih metod srednješolskega pouka književnosti se je pokazala metoda problemsko-ustvarjalnega pouka, npr. kot dejavno raziskovanje virov, sestavljanje »zgodbe« in sprejemanje strnjenih informacij. Problemski pouk izhaja iz integrativnega pristopa, ki stremi k preseganju ločnic med konceptualnim pristopom, usmerjenim zlasti v analizo konceptov posameznih strok, in spoznavnim, namenjenim razvijanju miselnih veščin, poudarjanju izkušenskega učenja in njegovemu osmišljanju ter učenju z razumevanjem (*learning by understanding*) in za razumevanje (*learning for understanding*).<sup>12</sup> V splošni didaktiki se je uveljavil pojem problemski pouk, argumente v prid poimenovanju problemsko-ustvarjalni pouk pa najdemo pri didaktiku hrvaške književnosti in jezika D. Rosandiću (1975: 168–169), ki k takemu pouku prišteva še metodo ustvarjalnega branja, raziskovanja ter reproduktivno-ustvarjalno metodo. Ustvarjalno branje predpostavlja razumevanje vsebine, avtorjevega odnosa do upovedenega, sposobnost čustvenega vživljanja v opisane književne položaje in okoliščine ter sposobnost vrednotenja, presojanja oz. izražanja sodb do prebranega, kar lahko dosežemo ob uporabi ustreznih učnih sredstev, npr. didaktičnih lističev. Ob ustvarjalnem branju leposlovja se spodbuja odprtost do lastnega doživljanja, in to ob identifikaciji in vživljanju v besedilo, ob porajanju in vživljanju v lastne izkušnje in spomine, aktivaciji lastnih doživljajsko-spoznavnih izkušenj ter končno ob izražanju mnenj, sodb, torej ob vrednotenju. Tak pouk se prilega postmodernemu subjektu, saj učenec lahko prevzame identiteto raziskovalca in/ali ustvarjalnega preoblikovalca literature (preko ustvarjalnega branja, pisanja, poustvarjalnih dejavnosti), kar spodbuja razumevanje literature. Pogovor o književnem problemu pogojuje socialno interakcijo, pri čemer mora učitelj jasno videti povezavo med cilji in dejavnostmi ter učence opozarjati na povezavo med njimi, v nasprotnem primeru lahko prispeva k ustvarjanju zmede. Preveri, če učenci razumejo književni problem, spodbudi jih, naj ga preučijo iz različnih zornih kotov, jim pomaga, da so pri raziskovanju sistematični, in jih spodbuja k ozaveščanju posameznih faz raziskovanja (kje smo, kam gremo). Učenci se v sodelovalni učni skupini<sup>13</sup> urijo tudi v socialnih dejavnostih, vključeni so v neposredno interakcijo, urijo pozitivno soodvisnost, individualno odgovornost, sodelovalne spretnosti in skupinsko procesiranje. Sodelovanje, ki je pogoj za uspešno skupinsko delo, sodelovalno učenje, delo v parih, skupinsko razpravo, pogovor, posvetovanje v skupini, je uspešno v primernem učnem okolju, kjer je izmenjava stališč zaželeno, kooperativnost nujna, učna klima pa taka, da nudi podporo, spodbudo in pozitivno stimulacijo.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Gre za besedno razumevanje (pomeni besed, podatkov ipd.), razumevanje s sklepanjem, povezovanjem (dojemanje bistva, sporočila, ideje prebranega besedila, razlaganje povezav) in kritično, ustvarjalno branje (preoblikovanje besedila, povzemanje, vrednotenje, branje med vrsticami). Poteka preko raziskovalnega, izkustvenega, problemsko-ustvarjalnega učenja, preko učenja z odkrivanjem, sodelovalnega (skupinskega) učenja, ustvarjalnega pisanja, igre vlog in ob podpori multimedijskega učenja.

<sup>13</sup> Učenci se urijo v neposredni interakciji, pozitivni soodvisnosti, odgovornosti posameznika, skupinskem procesiranju in sodelovalnih spretnostih, tj. aktivnem poslušanju, upoštevanju različnih perspektiv, upoštevanju in dograjevanju idej članov skupine, reševanju konfliktov, iskanju konsenza ter nudenju in sprejemanju pomoči. Poteka organizirano, v skupini naj bo od 5 do 7 učencev: skupina ima zapisnikarja (zapiše že znana dejstva o problemu, možne hipoteze, dodatna vprašanja), priporočljivo je, da je zapis med raziskovanjem viden oz. dostopen vsem članom skupine.

<sup>14</sup> Ustrezno prostorsko načrtovanje je lahko v pomoč – klasični sedežni red pogosto zavira sproščenost in odprtost pogovora.

Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so v spodbujanju kritičnega mišljenja, sposobnosti reševanja problemov ter krepitvi komunikacijskih sposobnosti. Spreten kritični mislec ima razvite številne sposobnosti: sposobnost spomina, ki se kaže npr. v razvitem zavedanju o tem, kako stereotipi vplivajo nanj; sposobnost razumevanja, tj. v izogibanju etiketiranju in dvoumnosti; sposobnost sklepanja; analiziranja argumentov, npr. ob preverjanju zanesljivosti vira informacij; intuitivnega znanstvenega razmišljanja; razumevanja; odločanja; načrtovanja in reševanja problemov ter ustvarjalnega mišljenja (Halpern 1996). Tak pouk spodbuja motivacijo za učenje, kognitivni konflikt, socialno-kognitivni konflikt, sodelovanje ter raziskovalno<sup>15</sup> in problemsko učenje<sup>16</sup> (Zupan 2005). Reševanje problemov zahteva povezovanje in uporabo znanja, omogoča osmišljanje vsebin, motivira, daje priložnost za reflektiranje znanja in vpliva na izgrajevanje pojmovnih predstav (prav tam).

Ob prehodu od paradigme poučevanja (*teaching paradigm*) k paradigmi učenja (*learning paradigm*) (Barr, Tagg 1995) se učiteljeva vloga sicer spreminja, ostaja pa nepogrešljiv, saj pomaga bodisi s sintetiziranjem spoznanj, do katerih so z lastnim raziskovalnim delom prišli učenci, bodisi z razlago, sooblikuje lahko problemsko izhodišče za raziskovalno delo. »Najboljši učni učinki so se pokazali prav s kombiniranjem obeh metod: učenja z odkrivanjem in učiteljeve razlage in uporabe učbenikov,« ugotavlja Zora Rutar Ilc (Zupan 2005: 19). Učitelj postaja vse bolj organizator ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti učencev, ki individualno, v dvojicah ali v skupinah samostojno raziskujejo ter spoznanja sintetizirajo, konkretno npr. v literarnoteoretične in/ali literarnozgodovinske definicije.<sup>17</sup> Učiteljeva vloga je zato predvsem mentorska, ne posreduje končnih spoznanj o delu, do njih prihaja – ob primerni motivaciji in metodah dela – učenec sam. Pomaga mu pri oblikovanju hipotez in spodbuja refleksijo, je usmerjevalec pogovora o leposlovju, preko polemičnega dialoga intervenira zgolj v spornih situacijah ter v fazi analize in korekcije rezultatov (z metakognitivnimi vprašanji, npr. zakaj je neka rešitev dobra oz. slaba, zakaj je določena informacija nujna za rešitev problema). Učenci delno prevzemajo učiteljevo razlago: več kot učenci elaborirajo in premišljeno razlagajo drugim, več se sami naučijo (Zupan 2005).<sup>18</sup> V skladu z zahtevo po samostojnem (bodisi individualnim ali skupinskim) raziskovalnim delom problemsko-ustvarjalni pouk književnosti najpogosteje poteka preko pogovora (Žbogar 2003),<sup>19</sup> in to s poudarkom na problemskih vprašanjih oz. vprašanjih t. i. višjega nivoja, ki spodbujajo analizo z razumevanjem in sintezo z vrednotenjem. Vodi ga običajno učitelj, zastavlja joč kompleksna vprašanja, kot so: (a) Primerjalna: vnašajo

<sup>15</sup> Učenci so samostojnejši pri rabi učnih gradiv, pogosteje samoiniciativno segajo po dodatni študijski literaturi.

<sup>16</sup> Tako npr. ne gre zanemariti spoznanja, da učenci, vključeni v problemski pouk, poročajo o zadovoljstvu, ki so ga občutili med takim poukom, ocenjujejo ga kot zanimivega in uporabnega, nasprotno pa se jim zdi tradicionalni pouk nezanimiv ter dolgočasen (Schmidt, Dauphinee, Patel 1987).

<sup>17</sup> Vsak književni problem je na določeni spoznavno zahtevnostni stopnji, sooča nas z nerešenimi pojavi, nas motivira in odpira možnosti za postavljanje različnih vprašanj in hipotez.

<sup>18</sup> Ko razlagamo, informacije organiziramo, jih prevedemo v preprost jezik, si izmislimo primere in svoje razumevanje preverimo z odgovarjanjem na vprašanja poslušalcev.

<sup>19</sup> Pri pouku slovenščine naj bi namreč še vedno prevladoval učiteljev govor (Pirih Svetina 1997), učenci naj bi bili pretežno poslušalci.



red, spodbujajo razvrščanje, urejanje podatkov (npr. Skušajte primerjati Trubarjev in Cankarjev kulturno-zgodovinski pomen. Kaj ugotavljate?). (b) Akcijska: izzovejo napovedi, dejavnosti za preverjanje napovedi (npr. Dalmatinov pomen pri ohranjanju samobitnosti slovenskega jezika je bil dragocen. Bi znali to trditev utemeljiti?). (c) Problemska: spodbujajo k določenim raziskovalnim dejavnostim (npr. Raziščite družbene okoliščine 16. stoletja na slovenskih tleh. Kaj je po vašem mnenju plodno vplivalo na razvoj slovenskega jezika?). (č) Usmerjevalna: pozornost usmerjajo k elementom, ki bi jih sicer učenci utegnili spregledati (npr. Trubar se je zavedal, da Slovenci potrebujemo enotni knjižni jezik. Na osnovi katerih govorov ga je utemeljil?). (d) Meritvena (npr. Koliko govorov je Trubar uporabil za osnovo slovenskemu knjižnemu jeziku?). (e) Perspektivna: odpirajo poti do cilja raziskovanja, zajemajo možnosti, do katerih pridemo po analitični poti (npr. Kaj je doprineslo k ugodnim okoliščinam za tiskanje prvih slovenskih knjig?). (f) Posplošena: terjajo razvit odgovor, tj. razlago in utemeljitev (npr. Katere družbene okoliščine so pripomogle k tiskanju prvih slovenskih knjig?). (g) Alternativna vprašanja: postavljajo učenca pred dilemo in terjajo opredeljevanje (npr. Trubar se je šolal in veliko časa živel v Nemčiji. Ga kljub temu lahko štejemo za slovenskega intelektualca?).

Faze problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so:<sup>20</sup> (1) oblikovanje motivirajočega učnega vzdušja in okolja: ustvarjanje kognitivnega konflikta, ki pomaga pri preverjanju razumevanja literarnovednih pojmov za interpretacijo, osmišljanju dejavnega stika z leposlovjem (zakaj brati leposlovje, uporabnost književnega znanja), navezovanju na obstoječe književno znanje in medpredmetno povezovanje; (2) oblikovanje književnega problema: učenec se z njim sooči, odkriva njegovo raznolikost in poglobljenost, prepozna odnose in posebnosti problema, ta ga popolnoma okupira, kar v njem izziva določeno čustveno in intelektualno napetost: do problema se opredeljuje, postavlja vprašanja in s tem dokazuje, da ga je prevzel na izkustveni, čustveni in intelektualni ravni; (3) definiranje raziskovalnih metod: učenec najde raziskovalno orodje, s katerim se bo lotil razreševanja problema ter širjenja kroga najnужnejših informacij, povezanih z njim; (4) samostojno raziskovalno delo: poteka preko (4.1) zbiranja podatkov, tj. aktiviranja predznanja, selekcioniranja obstoječih podatkov, njihovega primerjanja, opisovanja in sestavljanja seznama manjkajočih podatkov, (4.2) procesiranja; tj. analiziranja, klasificiranja, razumevanja, primerjanja, razvrščanja, reševanja in (4.3) uporabe/aplikacije podatkov, ko učenec aplicira, napoveduje, vrednoti, evalvira pridobljene informacije;<sup>21</sup> (5) analiza in korekcija rezultatov raziskovanja: učenec postavljen hipoteze z zunaj- in znotrajliterarnimi argumenti potrdi ali ovrže, se opredeli do književnega problema; (6) nove naloge za samostojno/skupinsko delo.

Past, v katero se problemsko-ustvarjalni pouk književnosti lahko ujame, je pretirano poudarjanje izkušenj in zanemarjanje literarnovedne sistematike ter posledično nesistematično razvijanje literarnovednih sposobnosti. Ker gre pri pouku slovenščine za precejšnjo novost, bi bilo priporočljivo dodatno empirično proučevanje, raziskati

<sup>20</sup> Srž takega pouka je v raziskovalnem delu, pozitivni učinki pa znanje (*knowledge*), sposobnost reševanja problemov (*problem solving*), samostojno učenje (*self-directed learning*) in sodelovalno učenje (*collaboration*) (Barrows 1996).

<sup>21</sup> Ta faza terja ustvarjalni napor – ustvarjalne sposobnosti olajšujejo in bogatijo raziskovalno delo.

bi bilo npr. smiselno, če konstruiranje novih idej za razreševanje književnega problema med učenci res poteka prav preko diskusije, kakšna je vloga in učinkovitost skupinskega dela, pa tudi, kakšen je vpliv visoko oz. nizko strukturiranega izhodiščnega književnega problema na doseganje učnih ciljev. Književni problem je rešljiv v skladu z raziskovalčevimi značilnostmi in naravo problema samega – terja umestitev v literarnogodovinski in literarnoteoretski kontekst, razkriva avtorjev svetovni nazor, stil.<sup>22</sup>

Problemsko-ustvarjalni pouk vodi v poglobljeno razumevanje književnosti, ki se izkazuje kot povezovanje znanja s problemskimi izzivi oz. situacijami, in sicer kot dajanje primerov in sklepanje iz njih, primerjanje, razlikovanje in razporejanje, povezovanje in razlaganje; na višji ravni se lahko kaže kot induktivno in deduktivno sklepanje, analiziranje, utemeljevanje (z zunaj- in znotrajliterarnimi argumenti),<sup>23</sup> reševanje problemov, predvidevanje, postavljanje hipotez, načrtovanje,<sup>24</sup> preizkušanje, sintetiziranje spoznanj ter posploševanje in vrednotenje.

Govorimo lahko vsaj o štirih vrstah problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti: (1) Raziskovanje odprtih problemov: učenci izbrano književno besedilo samostojno preberejo, ga analizirajo in individualno ali v skupini iščejo različne poti reševanja zastavljenega književnega problema, postavljajo hipoteze, pri čemer se poslužujejo rezultatov lastne besedilne analize, obstoječega literarnoteoretičnega znanja npr. o kratki pripovedni prozi, besedilo primerjajo z drugim književnim besedilom. Svoje izsledke primerjajo z izsledki druge skupine, iščejo argumente, rezultate predstavijo razredu. (Npr. Preberite Trubarjevo *Proti zidavi cerkva* in skušajte določiti pet kriterijev, na podlagi katerih boste besedilo vrstno umestili.) Raziskovanje odprtih problemov lahko poteka tudi v obratnem zaporedju, pri čemer učenci urijo literarnoteoretično znanje in ob neznanem besedilu uporabljajo pravila oz. definicije. (Npr.: Na podlagi petih kriterijev, tj. začetek, konec, število dogodkov, število književnih oseb in notranji slog

<sup>22</sup> V književnem problemu se prepletajo objektivne in subjektivne plasti besedila, kar narekuje posebno naravo književnega raziskovalnega dela: učenec problem reši na svojstven, tj. individualen način, odvisno od stopnje psihičnega razvoja, npr. čustvene zrelosti, senzibilnosti, predhodnih izkušenj, informacij, erudicije in stopnje motiviranosti. To ne pomeni, da določenih etičnih, psiholoških ali družbenih problemov, ki jih odpira posamezno književno delo, ni mogoče obravnavati npr. v osnovni šoli, res pa je, da je problem potrebno prilagoditi spoznavno-sprejemnim sposobnostim učencev.

<sup>23</sup> Nad subjektivnim, tj. osebno zavzetim, čustvenoprepričevalnim utemeljevanjem, imenovanim tudi prepričevanje, naj prevladuje objektivno, tj. razumsko, logično utemeljevanje. Razumsko utemeljevanje izhaja iz hipoteze, npr.: »V Zupanovem romanu *Menuet za kitaro* je protagonist avanturist.« Sledijo zgledi v prid postavljeni hipotezi, npr.: »Berk ima bežna erotična razmerja s številnimi ženskami, in sicer z Vesno, Sabino, Bridko, Sonjo, temnopolto, Meto, kmečko debeluško.« Učenec lahko svoje razumevanje avanturizma podkrepi z izkušenskimi dokazi, npr.: »Avanturist je človek, ki stremi k nenavadnim, vznemirljivim doživetjem, k tveganim in nevarnim izkušnjam, rečemo mu lahko tudi pustolovec.« Sledi lahko utemeljevanje z eksemplom (primerom): »Berk ženske večinoma doživlja kot spolne objekte, zgolj za zadovoljevanje svojih seksualnih potreb, kar npr. kaže erotični prizor v šrambi.« ali utemeljevanje z logičnim sklepanjem: »Ker se mu Sabina sprva upira, nato pa se mu prepusti in celo uživa, lahko rečem, da si izbira ženske, prek katerih lahko dokazuje svojo moškost in moč, kar te ženske tudi pričakujejo od njega.« Sledi ključno pravilo: ker argument, potem teza: »Ker Berk še 30 let po končani vojni ne vzpostavi resnega partnerskega odnosa z žensko, sklepam, da je avanturist.«

<sup>24</sup> Hipotezo lahko ovrzemo/dokažemo po naslednjih korakih: (a) izberemo štiri besedila iz zbirke, ki jih bomo natančno analizirali, (b) analiza bo zajemala značilnosti začetka, konca, število dogodkov in književnih oseb, način karakterizacije književnih oseb (posredna/neposredna/izčrpana/skopa), notranji slog, obseg, (c) zbiranje podatkov, (č) sistematizacija zbranih podatkov, (d) sinteza, (e) potrditev/zavrnitev hipoteze.





besedila, skušajte kratko pripovedno besedilo Maje Novak *Vstajanje z levo* (Zverjad, 1996) vrstno umestiti.) (2) Modeliranje zajemajo naloge, ob katerih se učenci zavejo uporabnosti literarnovednega znanja v vsakdanjem življenju, npr. ob ustvarjalnem pisanju: Skušajte napisati pridigo, ki se začinja z eno od povedi: »Na štilu je glava vsajena, lastnost mu ne manca nebena. / Lenega čaka stergan rokav, palca beraška, prazen bokav.« (Valentin Vodnik). (3) Samostojno postavljanje in oblikovanje problemov je vrsta problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti, pri katerem učenci sami tvorijo raziskovalni problem (npr. Preberite Cankarjev *Epilog*. Na osnovi prebranega določite književni problem in o njem napišite kratek referat.). (4) Utemeljevanje je lahko tudi uvod v analizo besedila in njegovo interpretacijo. Cankarjev *Epilog* velja za manifest slovenske moderne. Zakaj?)

Ker se problemsko-ustvarjalni pouk književnosti osredinja predvsem na učenje z razumevanjem in učenje za razumevanje, ne pa toliko na memoriranje dejstev in podatkov, se tradicionalne metode preverjanja in ocenjevanja znanja ne obnesejo (Major 1999). Alternativo tradicionalnemu preverjanju in ocenjevanju znanja ponuja npr. zbornik *Assessing learning in universities* (Nightingale idr. 1996), kjer je priporočeno, naj sodobno preverjanje in ocenjevanje zajema kompleksne simulacije, raziskovalne naloge in raziskovalne projekte,<sup>25</sup> kar omogoča korekcijo znanja in učenje med samim preverjanjem in ocenjevanjem znanja, npr. s samoevalvacijo in evalvacijo izdelkov sošolcev (Worthen 1993). Vsaka problemska učna situacija je edinstvena, učitelj naj bi bil sposoben preverjanje in ocenjevanje prilagoditi vsakokratnim posebnostim razreda, pri čemer lahko izbira med naslednjimi oblikami preverjanja in ocenjevanja. (1) Eksterno preverjanje. (Na ravni srednješolskega izobraževanja sta pri nas zgledna primera takega preverjanja maturitetni razpravljalni in razlagalni esej.) Zunanji ocenjevalci na podlagi danih kriterijev ocenjujejo esejske naloge, prezentacije, raziskovalne naloge, dnevnik branja, portfolije ipd. (2) Vsebinska analiza projektih nalog. Ker problemsko-ustvarjalni pouk književnosti pouk temelji na raziskovanju književnih problemov, za katere je mogoče najti najrazličnejše rešitve in interpretacije, je to potrebno upoštevati tudi pri preverjanju in ocenjevanju izdelkov. Ocenjevalec naj bi poleg rešitve upošteval tudi uporabljene raziskovalne metode, raziskovalne postopke, sposobnost kritične analize književnega problema, pa tudi ubeseditev. (3) Ciljno naravnano skupinsko delo. Učenci le poiščejo raziskovalne metode in določijo način reševanja književnega problema, tj. evidentirajo problemsko situacijo, književni problem opredelijo in formulirajo ter pripravijo načrt reševanja problema,<sup>26</sup> njihova naloga ni dejanska izpeljava problemskega načrta oz. dejansko raziskovalno delo. Učitelj lahko raziskovalno delo prepusti drugi skupini – ta na podlagi predlaganih raziskovalnih metod izbere najprimernejšo in skuša uresničiti raziskovalni načrt. Predstavitev izsledkov posamezne skupine omogoča medsebojno primerjavo in presojanje lastnega dela in dela ostalih skupin. (4) Mentorsko ocenjevanje. Učitelj opazuje vedenje in dejavno sodelovanje posameznika v skupini,

<sup>25</sup> Strmčnik (1992) predlaga vrsto posebnih problemskih učnih metod, uporabnih tudi pri preverjanju in ocenjevanju, kot so reševanje problemov, raziskovalno učenje in problemsko mišljenje.

<sup>26</sup> Pomembno vlogo igra predznanje, osredotočenost na hipoteze, pravila reševanja književnega problema in raziskovalne metode, ki bi postavljene hipoteze lahko učinkovito preverile ter privedle do rešitve književnega problema.

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

### Sklep

Raziskovanje književnosti odpira vprašanja jezikovne, literarne in kulturne identitete ter spodbuja medkulturni dialog, kar pomeni, da problemsko-ustvarjalni pouk ne razvija le kulturnih, pač pa tudi medkulturne kompetence (torej spoznavanje lastne kulture ter spoznavanje kultur drugih narodov). Manjši srednjeevropski narodi smo nacionalno identiteto skozi stoletja ohranjali zlasti preko jezika, kulture in književnosti. Z evropskim medkulturnim dialogom se na začetku 21. stoletja odpirajo nove smernice za vzgojo bodočih bralcev in ohranjanje nacionalne identitete, osrednje vodilo dejavnega učenja in poučevanja je t. i. učenje z(a) razumevanje(m); metoda, ki takšno učenje in poučevanje omogoča, pa je problemsko-ustvarjalni pouk, ki je za učence zanimiv in motivacijski, zato lahko prispeva k višji stopnji kulture posameznika in družbe, hkrati krepi zavest o tem, zakaj je branje, raziskovanje in ustvarjanje literature, pa tudi diskutiranje in razmišljanje o njej, pomembno. Sodobni pouk književnosti izhaja iz samostojnega in usmerjenega branja (ustvarjalnega, dejavnega in študijskega), ki bralca čustveno, domišljijsko in intelektualno vznemirja, kar terja opredeljevanje do vsega, kar je tuje. Predpogoj za prebujanje kulturne identitete je zato aktiviranje individualne, osebne vpletenosti, ta pa naj bo strpna do vsega drugačnega. Raziskovanje literarnih pojavov krepi razgledanost po tem, kaj se je dogajalo v kulturno-sociološkem smislu v času delovanja določenega avtorja, pa še, kako je literatura vplivala na preoblikovanje in/ali ohranjanje tedanjih družbenih odnosov in vrednot. Tako npr. raziskovanje književnosti slovenske reformacije, konkretno življenja in dela Primoža Trubarja, današnjemu srednješolcu, ki živi v večkulturni Evropi 21. stoletja, odpira poti h krepitvi individualne in nacionalne, posledično tudi globalne, kulturne zavesti in identitete ter spodbuja strpnost do lastne kulture in do kulture drugih narodov.



#### LITERATURA

- R. BARR, J. TAGG, 1995: From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change* 27/6. 12–25.
- D. F. HALPERN, 1996: *Thought&Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- B. KRAKAR VOGEL, 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: ZRSŠŠ.  
-- 1995: *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: ZRSŠŠ.  
-- 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.  
-- 2006: *Književnost v izobraževanju: cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- C. MAJOR, 1999: Connecting what we know and what we do through problem-based learning. *AAHE Bulletin* 51/1. 7–9.
- P. NIGHTINGALE, I. TE WIATA, S. TOOHEY, G. RYAN, C. HUGHES, D. MAGIN (ur.), 1996: *Assessing learning in universities*. Sydney: UNSW Press.
- S. PALOMARES, 2001: *Spodbujanje strpnosti in sprejemanje drugačnosti*. Ljubljana: Inštitut za Psihologijo osebnosti.
- N. PIRIH SVETINA, 1997: *Govorno izražanje pri interpretaciji literarnih del v osnovni šoli: magistrska naloga*. Ljubljana.
- D. ROSANDIĆ, 1975: *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
- H. G. SCHMIDT, W. D. DAUPHNEE, V. L. PATEL, 1987: Comparing the effects of problem-based and conventional curricula in an international sample. *Journal of Medical Education*. 62/4. 305–315.
- F. STRMČNIK, 1992: *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- N. ŠLIBAR (ur.), 2006: *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, FF.
- B. WORTHEN, 1993: Critical issues that will determine the future of alternative assessment. *Phi Delta Kappan*, 74/6. 444–454.
- T. VIRK, 1996: Literatura izčrpane eksistence. V: Andrej Blatnik: *Tao ljubezni*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura (zbirka Prišleki).  
-- 1999: Perspektive leposlovja in vede o njem ob koncu tisočletja. 35. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 83–91.  
*Učni načrt za slovenščino za osnovne šole 2008* (23. 9. 2008): [http://www.zrss.si/pdf/SLO\\_UN%20Slovenščina%20OŠ%20\(2008\).pdf](http://www.zrss.si/pdf/SLO_UN%20Slovenščina%20OŠ%20(2008).pdf) (20. 12. 2008).
- A. ZUPAN (ur.), 2005: *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (Modeli poučevanja in učenja).
- A. ŽBOGAR, 2003: Vrste pogovora o sodobni slovenski kratki zgodbi. *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: ZRSŠŠ, 144–156.

#### SUMMARY

The article outlines the changed cultural and ideological circumstances in the postmodern period, explains the specific artistic trends, particularly literary, that arose during postmodernism, and defines what is typical for postmodernism, i.e., the general characteristics of the postmodern period and postmodernism, which is not necessarily connected only with them. The article outlines the characteristics of postmodern society and the postmodern subject and demonstrates



how one can help to form a person's individual, national, and even global cultural identity in the postmodern period, strengthen inter- and intracultural connections, and contribute to the development of cultural consciousness. The study of literature opens questions of linguistic, literary, and cultural identity and encourages intercultural dialogue, hence pedagogy that combines issues and creativity does not develop only cultural, but also intercultural competence. The European intercultural dialogue in the beginning of the 21<sup>st</sup> century opens new directions in education of future readers and preservation of national identity, i.e., the main principles of active learning and teaching are the so-called teaching for and with understanding and teaching of tolerance. The method allowing such learning and teaching is the pedagogy that combines issues and creativity. Studying literary phenomena helps people to better understand what was happening, in the cultural and sociological sense, during the time a particular author was active and how literature influenced the transformation and/or preservation of the social relations and values of the time. The study of the literature of the Slovene Reformation, or more specifically, of life and work of Primož Trubar, for example, in the multicultural Europe of the 21<sup>st</sup> century leads to strengthened individual and national, and, consequently, also global cultural consciousness and identity; while it simultaneously encourages tolerance of one's own culture and culture of other nations.