

Barbara Horvat

O učni metodi, doživljanju in izkustvu pri igri vlog, »metodi izkustvenega učenja«

Povzetek: Besedilo predstavlja in se z vidika didaktike kritično sooča z opredelitvami igre vlog. Obravnava definicije, po katerih je ta opredeljena kot »metoda izkustvenega učenja«. Sooči se z implicitno predpostavko teh opredelitev, da je igra vlog učna metoda, in pokaže, da je z vidika didaktične teorije prav to predpostavko mogoče problematizirati. Analizira koncept izkustva, ki v opredelitvah igre vlog ni jasno opredeljen, vendar ga definicije povezujejo s čutnim in čustvenim izkušanjem oziroma z doživljanjem ter z neposredno izkušnjo. V razpravi opozarjamo, da je v vzgojno-izobraževalnem procesu spoznavanje (usvajanje znanja) posredno in da bistvo učenčeve aktivne vloge pri posamezni učni metodi ni v dejavnosti po sebi, temveč v njegovem umskem delovanju. Pokažemo tudi na neustreznost očitka, da naj bi bilo osebno izkustvo pri »tradicionalnem pouku« nepomembno, saj didaktika v pouk vselej vključuje posameznikovo subjektivno izkustvo in izkustvo kot družbeno objektivno formo.

Ključne besede: igra vlog, učna metoda, učenje, izkustvo, osebno izkustvo, doživljanje, znanje.

UDK: 371

Izvirni znanstveni prispevek

Barbara Horvat, prof. razrednega pouka, Osnovna šola Vodmat, Ljubljana;

e-naslov: horvat.barbi@gmail.com

Uvod

V pričujočem prispevku odpiramo problem igre vlog¹ kot metode, s katero naj bi dosegli različne vzgojno-izobraževalne cilje, »tako kognitivne kot socialno-emocionalne« (Rupnik Vec 2003, str. 10). Igro vlog nekateri v nadaljevanju besedila obravnavani avtorji definirajo kot »metodo izkustvenega učenja«². T. Rupnik Vec jo opredeljuje kot »vrsto aktivnosti pri pouku, v kateri učenci igrajo raznovrstne bolj ali manj strukturirane situacije in vloge, da bi raziskali različne mentalne, ravnanijske in doživljajske možnosti« (Rupnik Vec 2003, str. 10). Na igranje vloge se učenci pripravijo z okvirnimi navodili, tako da igre vlog ne uprizarjajo kot po scenariju, temveč (bolj) prosto (Marentič Požarnik 1987, str. 95). Njeno prednost

¹ V našem besedilu uporabljamo za koncepte: »igra vlog« (Kordigel, Merlak 2003; Skalar 1997, str. 4; Rupnik Vec 2003; Rupnik Vec 2002), »igranje vlog« (Žagar 1996; Brooks 1996; Balch 1996; Cohen, Manion 1995; Marentič Požarnik 1987, str. 95–96; Marentič Požarnik 2000, str. 125–126; Marentič Požarnik 1992, str. 13), »metoda igranja vlog« (Krajnc 1979, str. 171–175; Rupnik Vec 2003; Rupnik Vec 2002) in »metoda igra vlog« (Kordigel, Merlak 2003) enoten pojem »igra vlog«.

² Čeprav se v tem besedilu kritično osredotočamo na teorije igre vlog, ki jo nekateri avtorji v kontekstu splošne in obvezne vzgoje in izobraževanja definirajo kot »metodo izkustvenega učenja«, lahko navedemo tudi nekaj primerov opredelitev iz drugih znanosti:

Igra vlog je v andragogiki definirana kot ena od »metod« vzgoje in izobraževanja odraslih, na pripravo katere se morajo udeleženci vsebinsko skrbno pripraviti. (Krajnc 1979, str. 171–175)

V kontekstu študija psihologije Brooks (1996) igro vlog opredeljuje kot: »vajo« oziroma »vajo igranja vlog«, kot »tehniko«, »tehniko igranja vlog« in kot »metodo«. Po tem avtorju je za igro vlog treba izbrati ne le izkušnje z bazičnimi tehnikami pri pouku – kar je eden od razlogov, zakaj za igranje vlog predlaga ene boljših študentov – temveč je nujna tudi temeljita priprava. Avtor, denimo, omenja povzetek s tristo do štiristo besedami, ki ga mora pripraviti udeleženec, ki bo igral vlogo.

Za psihoterapevtske namene jo R. Balch opredeljuje s pojmom »demonstracija«. Govori o aplikaciji igre vlog kot demonstraciji v razredu pri spoznavanju v pacienta usmerjene terapije. Izpostavi, da igra vlog predstavlja eno od »terapevtskih tehnik« in da je »učinkovito poučevalno orodje«. (Balch 1996, str. 131–132)

Našli pa smo tudi za vzgojno-izobraževalne namene drugačno opredelitev, kot jo analiziramo v tem besedilu. Po Cohen in Manion je igra vlog opredeljena kot »vrsta simulacije« (Cohen, Manion 1995, str. 260) pri pouku, pri čemer simulacija pomeni tehniko, v kateri učenci nastopajo v situaciji, ki čim bolj resnično predstavlja realno situacijo, ali se učijo, kako ravnati v realnosti: »Igra vlog pomeni udeležbo v simuliranih družbenih situacijah, katerih namen je osvetliti kontekst določene vloge ali pravila, ki se pojavlja v žrničnem življenju.« (Prav tam, str. 252)

pred »tradicionalnimi učnimi metodami« pa avtorji utemeljujejo s tem, da temelji na učenju iz neposredne izkušnje in poudarja pomen izkustva pri učenju.

Vendar je nujno odgovoriti vsaj na vprašanje: ali pri »tradicionalnem pouku« učenec ne izkuša oziroma izkuša manj učinkovito in je zato treba uporabljati igro vlog? Tako bi k prej izpostavljenemu problemu o smiselnosti uporabljanja igre vlog pri pouku dodali vsaj še kakšen znanstveni diskurz – v tem besedilu s področja didaktike – da bi lažje odgovorili na vprašanje o tem, kdaj je igra vlog didaktično smiselna oz. utemeljena pri pouku.

Problem definicije igre vlog

Iz spodaj izpostavljenih opredelitev igre vlog kot »metode izkustvenega učenja«, je videti, da jo nekateri avtorji pogosto pojmujejo kot *učno metodo*.

- (1) Po Walterjevi in Marksovi klasifikaciji »metod izkustvenega učenja« ločimo: (a) osrednje metode izkustvenega učenja, (b) podporne metode izkustvenega učenja in (c) klasične metode kot novo skupino metod. Med osrednje metode izkustvenega učenja avtorja uvrščata: simulacije in igre, strukturirane vaje, skupinsko interakcijo, T-skupine, igranje vlog, telesno gibanje skupaj z metodami relaksacije; med podporne: opazovanje procesa, fantaziranje ali notranje gledanje, avdiovizualne pripomočke, čas za razmišljanje, vprašalnike in druge instrumente za spodbujanje samoopazovanja in skupinske diskusije, samostojne projekte in terensko delo; med klasične metode pa: predavanje, delo s tekstom, pisanje besedil idr. (Walter, Marks 1980, v Marentič Požarnik 1992, str. 13–14) Iz nekaterih interpretacij te opredelitve gre razbrati, da tako kot so »klasične metode« učne metode, so s tem, ko so distancirane od njih in primerjane z njimi, tudi »metode izkustvenega učenja« razumljene kot *učne metode*. B. Marentič Požarnik to denimo pove takole:
- (2) »*Učne metode* delimo z vidika izkustvenega učenja na osrednje in podporne /.../. Med osrednje metode izkustvenega učenja štejemo: simulacije, igranje vlog in socialne igre, strukturirane naloge, skupinsko interakcijo in telesno gibanje ter sproščanje.« (Marentič Požarnik 2000, str. 125; poudarila B. H.)
- (3) »*Tradicionalne učne metode*, kot so predavanje, demonstracija, delo s tekstom zajemajo le en del kroga izkustvenega učenja. Običajno poudarjajo pridobivanje sistematičnega abstraktnega znanja kot najvišji cilj, medtem ko so celovito doživljanje in osebne izkušnje učencev le sredstvo za doseg tega cilja. *Metode izkustvenega učenja* pa izzivajo, upoštevajo in utrjujejo posameznikove izkušnje, tako čutne kot čustvene, kot bistveno sestavino učenja.« (Marentič Požarnik 2000, str. 125; poudarila B. H.)

S tem ko postavlja nasproti »tradicionalne učne metode« in »metode izkustvenega učenja«, avtorica v definiciji nakaže, da sta si izpostavljena pojma pomensko enakovredna. Sklepamo lahko, da se igra vlog uporablja za iste namene kot »tradicionalne učne metode«, tj. za posredovanje in utrjevanje učne snovi. S tem ko primerja »metode izkustvenega učenja« s »tradicionalnimi učnimi metodami«, na neki način naznači, da so torej »metode izkustvenega učenja« *učna metoda*.

Najdemo pa tudi igro vlog (»igralno improvizacijo«), pojmovano kot *učno metodo* znotraj didaktike. A. Tomić jo umešča h konceptu izkustvenega učenja, tega pa opredeljuje kot učno metodo. (Tomić 1997, str. 87–88, 100–103) Navsezadnje o igri vlog kot *učni metodi* sporoča naslov dela T. Rupnik Vec (2003) *Igra vlog in simulacija kot učna metoda*.

Vendar koncepta učnih metod in metod učenja nista enakopomenska. Tako je problem, da se tako *bríše meja* med *poučevanjem* in *učenjem*.

Igro vlog namreč navedene opredelitve umeščajo v koncept izkustvenega učenja. Tega definirajo kot *obliko učenja*, ki skuša povezati neposredno izkušnjo z opazovanjem, spoznavanjem in ravnanjem v neločljivo celoto (Marentič Požarnik 2000, str. 123–124; Marentič Požarnik 1992; Kolb 1984, str. 1–43; Tomić 2003, str. 100–102; Sugerman idr. 2000, str. 5–6; Tancing 1995, str. 47–48; Rupnik Vec 2002; Rupnik Vec 2003, str. 10–20). Pri tem oblike učenja označujejo, kateri psihični procesi in tudi načini – enostavni ali kompleksnejši – so pri nekem učenju v ospredju. Lahko so na primer asociiranje, podkrepitve, poskušanje, vpogledi (kognitivni modeli) ali imitiranje. (Strmčnik 2001, str. 107)

Po avtorjih predstavljenih opredelitev igre vlog in izkustvenega učenja predstavlja izkustveno učenje bistveno »drugačen« koncept pouka od »tradicionalnega« ali »klasičnega«, ki ga primerjajo z behaviorističnimi teorijami (Kolb 1984, str. 20; Marentič Požarnik 1992, str. 4; Rupnik Vec 2003, str. 26). B. Marentič Požarnik ga opredeli takole:

Izkustveno učenje sloni na drugačnem filozofskem in spoznavnoteoretskem (epistemološkem) izhodišču kot »tradicionalno učenje«, na drugačnem pojmovanju bistva znanja, učenja in poučevanja. Pri klasičnem pouku gre za usvajanje gotovega znanja, navad in spretnosti. Tak pouk je »aditivni«, »seštevalni«, »dodajalni«, sloni na asociativističnem oziroma behaviorističnem izhodišču. Je »transmisijski«, po katerem je »znanje (merljiv) produkt, skupek objektivno ugotovljenih dejstev, podatkov, zakonitosti, ki jih učitelj prenaša na učence v razmeroma nespremenjeni obliki, kot ga je sprejel«. Osebna izkušnja učencev pa je »razmeroma nepomembna«. Vendar izkustveno učenje zanika to »seštevalno« pojmovanje učenja oz. »transmisijsko« pojmovanje pouka. (Marentič Požarnik 1992, str. 4)

Vprašanji, ki se nam ob tem porajata, sta naslednji: prvič, kako avtorica pojmuje »osebno izkustvo« in v kakšno razmerje z znanjem postavlja ta koncept? In drugič, na podlagi česa, če sploh, lahko »tradicionalnemu pouku« določa »behavioristična načela«? Ali pri »tradicionalnem pouku« učenec ne izkuša? Kako sploh razumeti izkustvo v institucionalizirani vzgoji in izobraževanju? Ali s tem, ko pravi, da je »tradicionalnemu pouku« osebna izkušnja razmeroma nepomembna, ne sporoča, da pri »tradicionalnem pouku« učenec ne izkuša?

Pri »tradicionalnih učnih metodah« je po opredelitvi »metod izkustvenega učenja« učenčeva osebna izkušnja in doživljanje le sredstvo na poti do znanja. Drugače od tega pa naj bi metode izkustvenega učenja izzivale in upoštevale učenčeve čutne in čustvene izkušnje, ki naj bi bile bistvena sestavina pri učenju. (Marentič Požarnik 2000, str. 125)

Očitno se želi z »metodami izkustvenega učenja« več doživljanja pri pouku, kot naj bi ga omogočale »tradicionalne učne metode«. Toda zakaj opredelitev po-

stavlja »metode izkustvenega učenja« v konfrontno razmerje s »tradicionalnimi učnimi metodami«?

Po opredelitvah naj bi z aplikacijo igre vlog pri pouku učenci aktivno reševali problem ali sodelovali v dejavnosti, namesto da bi o njej le razpravljali ali »slišali iz druge roke«. S tem naj bi oblikovali neposredno izkušnjo. (Rupnik Vec 2003, str. 10; Marentič Požarnik 1987, str. 93)

Toda ali ni poanta igre vlog prav v tem, da neposredna izkušnja ni dosegljiva in je zato potrebna *igra* kot posnetek izkušnje? Kvečjemu gre torej za posredno izkušnjo. Je pa vprašanje, ali je mogoče, da bi učenci usvojili znanje z igro vlog *a priori* oziroma nujno boljše zaradi dejavnosti ali dejavnosti reševanja problemov na sebi, namesto da bi znanje posredoval učitelj oziroma da bi ga učenci »slišali iz druge roke«.

Upoštevanje didaktike imamo glede predstavljene konceptualizacije igre vlog kot »metode izkustvenega učenja« nekaj teoretskih pripomb in pomislekov, ki se nanašajo tudi na uporabo igre vlog v praksi. V tem besedilu bomo opozorili na dva temeljna problema: prvič, ali je igra vlog, opredeljena kot »metoda izkustvenega učenja«, lahko *obenem učna metoda*, in drugič, kako, če sploh, lahko v institucionalni vzgoji in izobraževanju mislimo izkustvo (1) kot *neposredno izkustvo* in (2) kot *osebno izkustvo*. S tem bomo skušali ugotoviti, ali je pouk, pri katerem učitelj aplicira »tradicionalne učne metode«, oziroma kot ga opredeljuje didaktika, za učenca *neizkustven*. Pri tem postavljamo naslednji hipotezi:

1. Igra vlog kot »metoda izkustvenega učenja« z vidika didaktične teorije ne more biti hkrati opredeljena tudi kot učna metoda.
2. Izkustvo je vselej implicirano pri pouku – v smislu znanja kot družbeno objektivne kategorije in posameznikovega osebnega dožemanja znanja.

Igra vlog kot učna metoda

Didaktika učne metode ne pojmuje kot metode učenja (načini, po katerih se učenci učijo). Zato je problematično, da je igra vlog pojmovana kot *učna metoda*, saj je definirana kot metoda učenja (metoda izkustvenega učenja). Bistvo igre vlog je namreč v (aktivnem) *učenju*, ki naj bi bilo izkustveno (od tod: metoda izkustvenega učenja). Ker igro vlog avtorji umeščajo med (izkustveno) učenje, logično sledi, da ne more predstavljati poučevanja, saj sta poučevanje in učenje med seboj različna koncepta (in procesa). Torej moramo s *problemom metod učenja* in *učnih metod* povezati tudi *problem učenja* in *poučevanja*.

S tem ko opredelitve igre vlog »metodo izkustvenega učenja« (igro vlog) pojmujejo kot učno metodo, *zamegljujejo mejo* med *učno metodo* in *metodo učenja*, ter med *poučevanjem* in *učenjem*. To za učni proces vsekakor ni nepomembno spoznanje.

Učenje je namreč v temelju intrapersonalni proces, katerega cilj je usvojiti znanje, spretnosti, poučevanje pa interpersonalni, pri katerem učitelj z različnimi učnimi metodami in oblikami posreduje znanje, da bi ga učenec usvojil. (Prim. Strmčnik 2009, str. 428; Hirst 1987)

Torej: kot ni metoda učenčevega učenja v temelju stvar učitelja, ki z učnimi metodami znanje posreduje, tudi učna metoda ni dejavnost, ki bi jo izvajal učenec, in torej ni »stvar učenca«, na katerega učitelj prenaša znanje, da bi ga ta usvojil. V didaktiki opredeljujemo učne metode takole:

1. »Učna metoda ali metoda *posredovanja* razumskih in vrednostnih *spoznanj* je /.../ način, s katerim *oblikujemo celotnega človeka, celega človeka.*« (Gogala 1966, str. 117; poudarila B. H.)
2. Učna metoda je način, s katerim *učitelj posreduje in utrjuje učno snov.* (Šilih 1966, str. 70)

Torej so značilnosti učnih metod naslednje: (a) *aktivna vloga učitelja*, (b) *posredovanje (in utrjevanje) znanja* in (c) *transformacija pri učencu.*

Slediti nam kaže tudi naslednji opredelitvi učnih metod, ki eksplicitno nakazuje tudi karakteristiko tega koncepta, ki je v (č) *namenu po učenčevem učenju in usvojitvi znanja.* »Učna metoda je način učiteljevega prizadevanja, s katerim [učitelj] želi doseči materialno in formalno izobraženost ter vzgojenost učencev.« (Gogala 1966, str. 117; poudarila B. H.)

Problem opredelitev, ki igro vlog označujejo kot učno metodo, je potemtakem že v tem, da je igra vlog dejavnost, ki predvideva neposredno učno aktivnost učenca, učitelj pa naj bi bil v tem procesu kvečjemu organizator učenja, neposrednemu poučevanju (tj. metodičnemu ravnanju, katerega namen bi bila obravnava in posredovanje učnih vsebin) pa naj bi se izognil. Toda če je tako, takšne dejavnosti ni mogoče šteti za učno metodo, kolikor privzamemo, da je zanjo značilno, kot piše tudi Gogala, da: »/.../ [u]čitelj išče *pota, sredstva, metode, dokaze in izraze*, s katerimi želi doseči, da bi postalo jasno in razumljivo tudi učencu to, kar je doslej povsem jasno in razumljivo učitelju.« (Gogala 1966, str. 8; poudarila B. H.) Lahko kaže ali *demonstrira, razlaga* ali *pojasnjuje, prikazuje* in *razvija* – če novo učno snov posreduje učencem; če jo utrjuje, pa z učenci snov *ponavlja*, jo *uri* in *uporablja na novih primerih* (Šilih 1966, str. 70; gl. tudi Poljak 1974, str. 87–137).

Učitelj z igro vlog kot obliko (učenčevega) učenja torej *ne more posredovati znanja.* Vendar je vloga učne metode v tem, da z njo posredujemo spoznanja: »Obča kultura pozna mnogo resnic in dejstev, o katerih mnogi ljudje, seveda tudi učenci, še nič ne vedo. Take resnice stojе zaenkrat izven njihovega spoznanja in izven njihove kulturnosti. Bistvo šolskega dela, izobraževanja in vzgajanja pa je prav v tem, da bi stopile take resnice v osebni stik z učencem, da bi jih učenec subjektivno sprejel, da bi jih subjektiviral.« (Gogala 1966, str. 21)

Toda kako naj pri pouku z igro vlog učenec usvoji znanje?

Dalje, opredelitve igre vlog zadevajo problem *transformacije* pri učencu. Sicer ne trdimo, da se učenec pri pouku z igro vlog ne oblikuje, ker se. Vprašanje je le, kako se. Šilih odgovarja na to takole: »/.../ brez določenega gradiva je pouk tako rekoč nemogoč in jalov« (Šilih 1961, str. 29). Naj vprašamo: ali jalov pouk nima zveze s samim oblikovanjem učenca?

Dejstvo je, da »[i]nteligenčnosti, kritičnosti in drugih razumskih sposobnosti ne moremo gojiti neposredno, tj. ne da bi jim [učencem] dali tudi material, ob katerem naj se udelejujejo in izkažejo.« (Gogala 1966, str. 104) Torej

»[t]ransformacijski pristop ne izključuje transmisije vednosti in znanja, velja pa tudi nasprotno«. (Štefanc 2005, str. 35) Še več: »Čim večkrat je učenec sprejemal od učitelja posredovana spoznanja in čim intenzivneje ter zahtevneje je miselno delal pri tem, tem bolj se je tudi bistrila, ostrila in izpopolnjevala njegova inteligentnost.« (Gogala 1966, str. 9)

Ostala nam je še zadnja omenjena značilnost učnih metod – *namen po učenčevem učenju in njegovi usvojitvi znanja*.

Opozoriti gre, da je napačno misliti, da so pri »tradicionalnih učnih metodah« učenci *a priori* neaktivni ali slabše aktivni kot pri igri vlog. Tako lahko razumemo konfrontno, polarno razmerje v opredelitvah med igro vlog in »tradicionalnimi učnimi metodami«.

Izjava torej pravi, da pri igri vlog učenci sami aktivno rešujejo problem ali sodelujejo v aktivnosti, namesto da bi o njej le »slišali iz druge roke«. Trditev ne zdrži. Zaide v ideološki govor (Kunst Gnamuš 1984) s tem, da postavi nasproti na eni strani na videz samoumevno »reševanje nekega problema« in »aktivnost« (igranje vlog kot predstava), ki je v tem pomenskem nasprotju postavljeno na vrednostno pozitivno označeno mesto. Na drugo stran postavlja »poslušanje« in »iz druge roke« (»druga roka« je učiteljev govor), ki je negativno označeno (prek razlikovanja »aktivnosti« in »druge roke«). Če bi verjeli sporočilu izjave, bi morali vsako poslušanje razumeti kot spoznavno-emocionalno neaktivno, za razliko od aktivnosti »reševanja problemov«, ki naj bi kot tako že bilo spoznavno-emocionalno »aktivno«.

Sicer pa didaktika nedvomno predpostavlja učenčevo aktivnost tudi v »tradicionalnem pouku«.

Že Šilih poudarja učno načelo aktivnosti učencev in pravi, da je plodna, če je pri učencu spontana, zavestna in produktivna. (Šilih 1966, str. 29) Mobilizirati mora ».../ celotnega učenca, tako da pozablja nase, se ji [aktivnosti] ves predaja in se čuti svobodnega, vezanega pa le z zahtevami naloge ali problema.« (Prav tam, str. 30)

Tudi po Poljaku (1974, str. 87) in Gogali (1966, str. 8) sta pri pouku aktivna oba: učitelj in učenec. Toda Gogala opozarja, da s posredovanjem učne snovi učni proces še ni končan: »Ko /.../ učitelj z metodičnimi sredstvi posreduje učencu neko spoznanje, je pri tem aktivna tudi učenčeva inteligentnost. Učenec razmišlja, on ima pomisleke, on primerja eno dejstvo z drugim, on sklepa, on tehta dokaze, on miselno priznava in se miselno zadovoljuje in on končno sam neposredno zagleda in spozna resnico.« To je delovanje učenčeve inteligentnosti, ki se je tako »sama bistrila, se je sama razvijala in je sama postajala ostrejša in prodornejša.« (Prav tam, str. 9)

Posredovanje znanja je torej zgolj prvi pogoj učenčeve umske aktivnosti, saj je namen učiteljevega metodičnega dela v tem, da pomaga učencu priti do lastnega spoznanja. A razumeti, uvideti in spoznati mora učenec sam. (Prav tam, str. 8)

Torej je zmoten očitek »tradicionalnemu pouku«, da je »seštevalni« oziroma »aditivni«, saj pri pouku 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 učitelj.« (Prav tam)

Problem v igri vlog pa je torej v samem prvem pogoju umske aktivnosti.

Iz povedanega sledi, da učne metode, ki jo izvaja (ustrezno strokovno in didaktično usposobljen) učitelj, ne more biti konceptualno izenačena z metodo (ali metodami) učenja. Za izvajanje učne metode učenci nimajo niti zadostnega didaktičnega niti širšega kurikularnega znanja. Ne vedo, kaj učne metode so, zato tudi ne razlikujejo oziroma ne reflektirajo, kdaj učitelj katero uporablja. Sploh pa niso umeščeni na pozicijo učitelja, da bi učne metode lahko izvajali tako kot učitelj.

Zato igra vlog, vsaj z vidika interpretacij le-te, ki smo jih predstavili, ne sodi smiselno h konceptu učnih metod.

Problem izkustva in doživljanja v igri vlog

Po opredelitvah igre vlog in izkustvenega učenja je poudarjanje *osebnega izkustva* ter *čutnega* in *čustvenega izkustva* kot *doživljanja*³ način, kako naj bi bilo znanje usvojeno (subjektivirano) pri učencu.

Vsekakor je vloga osebnega izkustva in doživljanja pomembna tudi za didaktiko. Vendar zavračamo očitek, da je »tradicionalnemu pouku« oziroma »tradicionalnim učnim metodam« *osebno izkustvo (razmeroma) nepomembno*. Tudi opozarjamo na spornost izjave, da učenec z igro vlog *sam* in *aktivno* prihaja do *neposrednih izkušenj*, pri »tradicionalnem pouku« – kot gre razumeti – naj ne bi. In na to, da se lahko pri pouku z igro vlog zaradi poudarjanja osebnega izkustva in doživljanja začne »pozabljati« na *dejstvo znanja* kot *objektivne družbene kategorije*.

Posredni in neposredni način spoznavanja

Problem *oblikovanja neposredne izkušnje* pri igri vlog povezujemo z *načinom spoznavanja učne snovi*.

Po opredelitvah igre vlog učenec samostojno, ne da bi »slišal iz druge roke« ustvari neposredno izkušnjo.

Očitno je, da definicije učni proces enačijo z znanstvenim delom, kar je z vidika didaktike neustrezno. Po Šilih namreč znanstvenik raziskuje določeno območje neposredne stvarnosti, medtem ko učenec spoznava posredno, npr. s pomočjo učnih pomagal, ki stvarnost poenostavljajo. (Šilih 1966, str. 16) Torej sta za učni proces značilni dve vrsti posrednosti: prvič, je posredna *stvarnost*, ki jo učenci spoznavajo (in je poenostavljena), in drugič, sam *način*, kako jo spoznavajo – po učitelju. Ali, kot to razliko opiše Gogala: »Neposredni način spoznavanja bi mogli imenovati oni način, pri katerem bi stopila spoznavajoča oseba in pa ona

³ V tem besedilu mislimo koncepta čutnega in čustvenega izkustva kot doživljanje. Namreč tako kot doživljanje vključuje človekove predstave, misli, čustva in hotenja (Gogala 1933, str. 87), vse to vključuje tudi izkustvo.

objektivnost, ki naj postane predmet spoznavanja, v najožji in najneposrednejši stik, pri katerem bi razen spoznavnega doživljanja nič ne posredovalo med osebo in med objektivnostjo. Tako spoznavanje najdemo n. pr. pri umetniku, znanstveniku, etiku, sociologu, religioznem človeku itd., ki res sam avtonomno in neposredno spoznava take ali drugačne predmete.« (Gogala 1933, str. 34–35)

Torej je napačno, če mislimo, da bi učenec samostojno reševal problem ali sodeloval v aktivnosti, in – ne da bi »slišal iz druge roke« – prihajal do znanja.

Posredni način spoznavanja Gogala opredeli kot način, »pri katerem stopi oseba v zvezo z objektivnostjo in jo spoznava, toda ta stik ni neposreden, temveč posreden, ker stopi med osebo in med spoznano objektivnost še druga oseba, ki prvi posreduje spoznanje.« (Prav tam, str. 35)

Kako potem glede na način spoznavanja označiti igro vlog?

Pomeni le še dodatno posredno stopnjo do znanja. Zakaj? Najprej se učenec sreča z okvirnimi navodili in se nanje pripravi, da bi lahko vlogo odigral, nato pa tako, kot se pripravi, vlogo igra. Torej sta v pridobivanje »znanja« vključeni dve posredni stopnji: pripravljajanje učenca na igranje in igranje vloge. V primerjavi z učno metodo, pri kateri učitelj na primer razlaga, ima igra vlog torej le še posrednika več (igranje vloge). Vendarle pa ključni problem ni v številu posrednih stopenj, temveč v kakovosti stopnje, skozi katero si učenec konstruira stvarnost.

Če se sprašujemo, kako pri pouku do neposredne izkušnje kot znanja, da bi učenci bolje usvojili učno snov, zgrešimo poanto izobraževanja. Bistveno je, kakšno izkustvo (znanje) dobi učenec.

Drugo, na kar bi opozorili opredelitve, pa je, da tudi posredni način spoznavanja – učni proces – vključuje posameznikovo osebno ali subjektivno dožemanje znanja. Metoda, pravi Gogala, je posredni (vzgojno-izobraževalni proces) ali neposredni (znanstveno delo), vedno pa osebni način prihajanja do novih dejstev in vrednot. (Prav tam, str. 36)

Torej se posameznikovega posrednega prihajanja do izkušnje (v smislu znanja) poleg objektivnega prihajanja do nje drži osebni vir spoznavanja. Zato je zmotno misliti, da je pri »tradicionalnem pouku« osebno izkustvo odsotno (razmeroma nepomembno).

Delikatna narava osebne izkušnje ter čutnega in čustvenega izkušanja kot doživljanja v razmerju do znanja

Nadalje bi opozorili, da je uradno, s kurikulumom opredeljeno *znanje* – *ne absolutno, pač pa v razmerju do posameznega učenca, ki se mora podrediti zahtevam pouka, učnim ciljem, ki so objektivno predpisani, in posledično znanju, ki velja za objektivno in resnično* – *objektivna družbena forma* in ga je zato treba tudi tako obravnavati. Poudarjanje *osebnega izkustva* ter *čutne in čustvene izkušnje* kot *doživljanja* pa lahko pri pouku preide v *subjektivna pojmovanja znanja*.

Sporno je namreč, če *osebno izkušnjo* učencev dojemamo kot *edino pravo znanje*, ki naj bi bila v »tradicionalnem pouku« odsotna ali nepomembna. Z vidika didaktike je po eni strani problem v tem, da lahko v težnji po osebni izkušnji *dominira* cilj po učenčevem *doživljanju*. Vendar doživljanje v tem pomenu ni ne-

posredno predmet ali cilj učenja, temveč je implicitni del spoznavnega procesa. A to še ne pomeni, da pri »tradicionalnem pouku« učenec ne doživlja in da je zaradi tega treba uporabljati na primer igro vlog, ki da (za razliko od »tradicionalnih učnih metod«) izziva, upošteva in utrjuje učenčeve čutne in čustvene izkušnje.

Naj opozorimo, da že Šilih postavi doživljanje za eno od načel pouka. Opredeli ga kot »močno poudarjene duševne procese«, pri katerih človek »pozabi nase in se predmetu, pojavu, dejavnosti itd. predaja«. Čustva, ki jih pri tem ima učenec, pa so ugodna ali neugodna. Obe vrsti sta pomembni pri pouku, saj omogočata predanost učni snovi. (Šilih 1966, str. 43)⁴

Potemtakem je sporno, če bi igro vlog aplicirali s primarnim namenom, po katerem naj bi pri učencu dosegli pozitivna, in ne negativna čustva, medtem ko bi imeli prenos znanja za drugotni namen poučevanja. Sploh pa je po Elstrove teoriji bistveno drugotnih stanj (2000) vprašanje, ali bi z neposrednim namenom po vzbuditvi pozitivnih čustev zadnje v resnici dosegli pri učencu.

Pomen doživljanja prav tako kot Šilih poudarja Gogala. Pravi, da je z doživljaji izobrazba bistveno in zelo tesno povezana. Z doživljanjem veže predstave, misli, čustva ali hotenja in trdi, da so doživljaji pri pouku »predmeti, po katerih se nabira v duševnosti izobrazbena vsebina. Oni so tisti duševni organi, ki posredujejo med duševnostjo oziroma med spoznano objektivnostjo, ki jo imenujemo tudi izobrazbo, in pa med pravo objektivnostjo.« (Gogala 1933, str. 87)

Vsekakor je *napačno* misliti, da pri »tradicionalnem pouku« učenec *ne doživlja*. Kot smo pokazali, je doživljanje implicitno vgrajeno v pouk, vendar didaktika *svari* pred njegovim *napačnim dojemanjem* pri pouku: »Razumljivo je,« pravi Šilih, »da učno načelo [doživljanja] s tako občutljivimi in težavnimi zahtevami zelo lahko zavede učitelja v škodljive skrajnosti. Vsaka učna ura ne more biti doživljajska ura, kakor zahtevajo nekateri. To ni niti mogoče, pa tudi zaželeno ne bi bilo. Čustveni svet priznavamo kot pomembno in važno prvo v učnem procesu, ne smemo pa dopustiti, da bi se razbohotal in vodil učence k egocentričnosti in k egoizmu.« (Šilih 1966, str. 44)

Prav tako tudi Gogali vsako doživljanje ni primerno pri pouku. Loči »doživljajski dej« in »doživljajsko vsebino«. Doživljajski dej opredeli kot del doživljanja, s katerim doživljanje resnično doživimo: »Mi se *zares* veselimo, *zares* žalostimo, *zares* hočemo in podobno.« Kot doživljajsko vsebino pa definira komponento doživljaja, »s katero je [doživljaj] usmerjen na nekaj izven človeka in izven duševnosti in kar se ne tiče doživljanja samega«. To je del doživljanja, ki nekaj spoznava in sega iz duše v objektivni svet zunaj nje. Toda opozarja, da se v duši ne more nabirati dej, zakaj »/.../ o deju smo rekli, da je le notranja plat doživljanja in radi njega je doživljaj sploh doživljaj. Mi z dejem doživljaj doživimo, pa samo zato še nič ne spoznamo.« (Gogala 1933, str. 88)

Pravi torej, da za znanje pri učencu ni bistvenega pomena čutno in čustveno izkušanje pri pouku, saj pri pouku, v katerem gre za čutno in čustveno izkušanje, zaradi izkušanja samega, učenec ne bo usvojil znanja: »/.../ ta dej ni

⁴ Tudi Poljak izpostavlja različna čustva. Za razliko od Šilaha navaja tri vrste čustev pri pouku: pozitivna, indiferentna in negativna, in tako o negativnih kot indiferentnih čustvih pravi, da so neugodna za delo pri pouku. (Poljak 1974, str. 83)

ona plat, ki nosi in prinaša izobrazbo v dušo, ker pri izobrazbi vendar ne gre samo za doživljanje doživljajev, temveč za one predmetne vsebine, ki jih z doživljaji spoznamo.« (Prav tam)

Toliko torej o doživljanju pri pouku, ki ne sme postati doživljanje zaradi doživljanja.

Če se vrnemo k problemu osebne izkušnje, je po drugi strani spornost v opredelitvah povezana s tem, da se lahko osebno izkušnjo povezuje z učenčevo *izvorno avtentičnostjo* ter njegovimi *lastnimi in pristnimi izkušnjami (doživljaji)*. »Pozablja« pa se na *transmisijsko vlogo* znanja in na znanje kot *družbeno objektivno kategorijo*.

In ravno na to bi opozorili opredelitve: namreč, zakaj »tradicionalnim učnim metodam« očitajo funkcijo prenosljivosti znanja? Ali hočejo reči, da znanje ni družbenoobjektivna kategorija oziroma, da je »bistvo znanja« v subjektivnem, in ne objektivnem izkustvu kot znanju?

Opomnili bi, da je distinkcija med vlogo subjektivnega izkustva pri usvajanju znanja in med znanjem kot družbeno objektivno in prenosljivo kategorijo v didaktiki jasna. Toda s tem ko opredelitve trdijo, da je pri »tradicionalnem pouku« osebno izkustvo (praktično) nepomembno, je pa treba izzivati in upoštevati učenčeve izkušnje, očitno premoščajo vir spoznavanja pri učencu, ki torej naj ne bi bil v znanju kot družbeno objektivni prenosljivi kategoriji. A Strmčnik pravi: »Praviloma so viri znanja primarno objektivni in neposredni, v šoli največkrat učitelj, ki jim [učencem] na podlagi prejšnjega znanja, vzporedno ali z zamikom sledijo posredno posledične subjektivne ustvarjalne konstruktivistične dejavnosti subjekta.« (Strmčnik 2009, str. 426)

Torej pokaže na vir spoznavanja, ki je lahko samo znanje kot družbeno objektivna kategorija in ki ni doživljanje, izkušanje, v kolikor bi lahko tako mislili opredelitve. Pokaže pa tudi na učenčevo subjektivno dojetanje oziroma ponotranjanje znanja.

Vendar je treba pri tem opozoriti, da je navkljub posameznikovemu lastnemu ponotranjanju znanja, njegovo usvojeno znanje vselej lahko samo družbeno objektivno – drugače ne bi bilo znanje. Zato je z vidika didaktike zmotno očitiranje »tradicionalnemu pouku« merljivosti znanja – tudi glede ustreznosti, saj v razvojnem procesu od začetka ponotranjamo družbeni kod.

Poudariti je treba, da torej znanje je ».../ mešanica subjektivnega in objektivnega. Ampak zveza /.../ med konceptom in instanco ni nekaj, kar bi bilo med subjektivnim in objektivnim. Ni odvisno od individuuma, da organizira misli, s katerimi se sooča na način, ki bi ga zadovoljeval – če kdo kaže znake, da to počne, pravimo, da je nor.« (Hamlyn 1987, str. 209)

Točka, do katere opredelitve ne sežejo, je spoznanje, da vsi doživljaji niso primerni za znanje učenca: ».../ vsi doživljaji ne zadenejo prave objektivnosti, ker niso vsi samo objektivni, temveč nekateri tudi subjektivno ali preosebno usmerjeni. Zato se utegne zgoditi, da prinese kak doživljaj v duševnost neko sliko in spoznanje o objektivnem svetu, ki pa temu svetu nikakor ni podobna, ker je to spoznanje izkrivljeno in popačeno, radi kakega osebnega in subjektivnega vpliva.« (Gogala 1933, str. 89)

Torej imajo neustrezni doživljaji naslednjo vlogo: »/.../ vsebine doživljajev, ki niso zadele prave objektivnosti, gotovo ne pomnožijo in ne povečajo izobrazbe, zakaj tako spoznanje sploh ni spoznanje, marveč zmota, in že zato ne more postati del izobrazbe.« (Prav tam)

Če torej povzamemo, pri »tradicionalnem pouku« osebno izkustvo ni odsotno, tudi ni marginalizirano. Didaktika ga je vselej razumela kot pomembno podstat usvajanja, dojemanja in razumevanja znanja. Toda po drugi strani prav tako ni mogoče spregledati, da šola kot družbena institucija pred učenca postavlja zahtevo po usvajanju vnaprej objektivno opredeljenega uradnega znanja, katerega razumevanje morajo učenci izkazati ne glede na subjektivna izkustva ali doživljanja, ki se lahko med posamezniki tudi bistveno razlikujejo in jih lahko ti tudi različno subjektivno interpretirajo.

Sklep

Igra vlog kot »metoda izkustvenega učenja« dobiva vedno večje razsežnosti v svoji aplikaciji na teoretično področje, ki močno vpliva tudi na praktično. Iz opredelitev igre vlog in izkustvenega učenja, ki smo jih povzeli v tem besedilu, smo ta koncept analizirali z didaktičnega vidika in ugotovili tole:

- (1) Igre vlog konceptualno ni mogoče – vsaj ne z vidika didaktične teorije, na katero smo se oprli v tej razpravi – opredeliti kot *učne metode*.
- (2) Po predstavljenih opredelitvah naj bi bila prednost aplikacije igre vlog pred »tradicionalnimi učnimi metodami« v posameznikovem samostojnem oblikovanju *neposredne izkušnje*, kar je sporno. Za učni proces je značilno posredno spoznavanje, ki je dvojne narave: prvič, je posredna snov (družbeno objektivna forma – uradno znanje), in drugič, učitelj, ki znanje posreduje.
- (3) Očitek opredelitev izkustvenega učenja, da so pri »tradicionalnemu pouku« osebne izkušnje nepomembne, je zgrešen. Doživljanje in subjektivno dojetje znanja je po Gogali in Šilihu del vsakega učnega procesa.
- (4) Za problematično označujemo razumevanje čutnih in čustvenih izkušenj oziroma doživljanja kot temeljnega izhodišča in cilja učenja. To bi lahko vodilo k sklepu, da je pri pouku ključno, kako bi omogočili izkušanje oziroma doživljanje, ne pa, kako naj učitelj obravnava in prenaša znanje učencem. To je logika, ki lahko rezultira v izrazito subjektivnem pojmovanju znanja, kar bi bilo didaktično neproduktivno.

Poante, ki smo jih v tem besedilu predstavili in se nanašajo na prevladujoče razumevanje igre vlog in njeno didaktično uporabnost, so vsekakor pomembne, bilo pa bi napačno, če bi v pedagoški teoriji in s tem v praksi ostale edine in nereflktirane. Ena od nalog didaktike je namreč tudi ta, da se s svojega vidika sooči z določenimi koncepti in teorijami, opozori na morebitne pomanjkljivosti, in da tudi tako vzpostavlja polje tvorjenja konstruktivnih idej oziroma teorij tudi v razmerju do teh, v precep vzetih konceptov, kot je – igra vlog.

Literatura

- Balch, W. R. (1996). The Use of Role-Playing in a Classroom Demonstration of Client-Centered Therapy. V: Ware, M. E., Johnson, D. E. (ur.). *Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology*. Vol. III. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 131–133.
- Brooks, C. I. (1996). A Role Playing Exercise for the History of Psychology Course. V: Ware, M. E., Johnson, D. E. (ur.). *Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology*. Vol. I. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 252–254.
- Cohen, L., Manion, L. (1995). *Research Methods in Education*. New York: Routledge, str. 252–270.
- Elster, J. (2000). *Kislo grozdje*. Ljubljana: Krt.
- Gogala, S. (1933). *Temelji obče metodike*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hamlyn, D. W. (1987). Logical and Psychological Aspects of Learning. V: Peters, R. S. (ur.). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, str. 195–213.
- Hirst, P. H. (1987). What is Teaching? V: Peters, R. S. (ur.). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, str. 163–177.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, str. 1–43.
- Kordigel, M., Merlak, D. (2003). O metodi igre vlog in njeni uporabnosti pri razvijanju otrokove sposobnosti privzemanja perspektiv v književnem besedilu. *Otrok in knjiga*, 30, št. 58, str. 44–58.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih. Andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Kunst Gnamuš, O. (1988). Med znanostjo, ideologijo in vzgojo. *Problemi*, 26, št. 11, str. 79–96.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS, str. 93–97.
- Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika*, 43, št. 1–2, str. 1–16.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Rupnik Vec, T. (2002). Igra vlog – je zgolj igra ali miselni izziv? *Vzgoja in izobraževanje*; XXXIII, št. 5, str. 11–17.
- Rupnik Vec, T. (2003). *Igra vlog in simulacija kot učna metoda: priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Skalar, M. (1997). *Igra in igranje v šoli*. V: Jalovec, V. *Priročnik*. Poletje 1. Ljubljana: Vija.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (2009). *Zamere didaktik(i)u*. *Sodobna pedagogika*

- Sugerman, D. A., Doherty, K. L., Garvey, D. E., Gass, M. A. (2000). *Reflective Learning. Theory and Practice*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šilih, G. (1966). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 34–57.
- Tancing, S. (1994). Reflection on Reflective Learning. *The School Field*, V, št. 1–2, str. 93–106.
- Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Žagar, F. (1996). *Igranje vlog*. V: Jalovec, V., Novak, I. *Priročnik*. Jesen 2. Ljubljana: Vija.