

Barbara Horvat

O refleksiji učenca pri pouku

Povzetek: V članku analiziramo problem refleksije učenca pri pouku. Za izhodišče vzamemo opredelitev refleksije po Kolbovi teoriji izkustvenega učenja, po kateri je resnica učenca pri pouku v smislu znanja resnica, če logično vzdrži in ni nujno objektivno dokazljiva, refleksija pa naj bi se vzpostavila spontano, če le upoštevamo načela teorij izkustvenega učenja. V nasprotju s postmodernim razumevanjem resnice v prispevku z vidika tradicionalne znanstvene paradigme in s pomočjo Heglove teorije najprej razložimo, kako sploh razumeti refleksijo v splošnem pomenu, nato pa z analizo enega od Sokratovih dialogov pokažemo, da refleksija učenca pri pouku ni samoumevni rezultat pouka. V kolikor želimo, da se dejansko vzpostavlja pri pouku in hočemo vedeti zanjo, moramo po njej nujno poizvedovati, saj šele to zagotavlja, da vemo, ali učenec sploh misli problem, in kako ga misli. Za to pa je nujno, da učenca prisilimo v artikulacijo njegovega implicitnega mišljenja o problemu, ki ga vzpostavi učitelj in ki ga je sam mislil. Razvijanje refleksije učenca pri pouku torej pomeni, da aktivno poizvedujemo o mišljenju učenca in le-tega preko vprašanj vodimo do rezultata problema in s tem do znanja.

Ključne besede: refleksija, Heglov koncept refleksije, sokratska metoda, teorije izkustvenega učenja, znanje, pouk, tradicionalna znanstvena paradigma, znanstveni relativizem

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Barbara Horvat, asistentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: barbara.horvat@pef.upr.si

Uvod

Znotraj *konstruktivističnih pedagoških teorij*, zlasti *psihološkopedagoških* – natančneje, znotraj določenih *teorij izkustvenega učenja* (gl. Dewey 1955; Estes 2004; Kolb 1984; Pfeiffer in Jones v Sugerman idr. 2000, str. 4–5; Quay 2003) –, in nekaterih *didaktičnih teorij* (npr. Tomić 1997, str. 100–103), ter v praktičnem pedagoškem prostoru je koncept *refleksije učenca* pri pouku postal nepogrešljiv. Razume se ga kot spontan pojav pri učencu, ki ga učitelj doseže z izvajanjem določenih, za teorijo izkustvenega učenja značilnih stopenj pri pouku (Kolb 1984; prim. Dewey 1955). Po *teh* naj bi v primerjavi s »tradicionalnimi učnimi metodami« (Kolb 1984; prim. Valenčič Zuljan 2002) učenec do znanja prišel *aktivneje*, to pomeni: preko diskusije, pogovora, z notranjo kontrolo vedenja, s samouravnavanjem, partnerskim odnosom z učiteljem, ki učenca spodbuja k učenju, z aktivnim sodelovanjem, s prevzemanjem odgovornosti za proces učenja idr. (Niemi in Moon, 1996, str. 979; prim. tudi Labinowicz 1989, str. 285, dopolnjeno in razširjeno v Valenčič Zuljan 2002, str. 6–7).

Pri tem se za razliko od relevantnih pedagoških teorij kot »normalne znanstvene paradigme« (Kuhn 1998; prim. Mažgon 2001, 2002) pred »znanstvenim relativizmom« kot sodobne znanstvene paradigme (gl. Mažgon 2006) znotraj konstruktivističnih teorij znanje razume kot »konstrukcija osebne znanja v procesu identifikacije problema« (Niemi in Moon, 1996, str. 979; prim. tudi Labinowicz 1989, str. 285, dopolnjeno in razširjeno v Valenčič Zuljan 2002, str. 6). Če prvo paradigmo pojmuje kot »tradicionalno«, ki znanje razume kot znanstveno resnico, ki se v šoli posreduje na učenem primeren način in je objektivno dokazljiva, lahko za konstruktivistične teorije izpeljemo, da je kot znanje pojmovano vse, kar logično vzdrži, in je subjektivno dokazljivo, tj. znotraj individualno konstruiranega in organiziranega izkustva posameznika. Torej se med tradicionalno paradigmo in konstruktivističnimi teorijami razlikuje ne le razmerje med znanjem in refleksijo, marveč tudi sama opredelitev pojma refleksija.

Z vidika tradicionalne paradigme pa v pričujočem prispevku sprašujemo, ali je refleksija učenca pri pouku res samoumevna posledica izvajanja stopenj izkustve-

nega učenja. Če ni, ali je refleksija *učna metoda* premišljevanja, kot trdi Poljak¹, ki refleksijo opredeljuje kot »glasno razglabljanje oziroma glasno operiranje« (Poljak 1974, str. 133–134)? Če je slednje, nas zanima, ali takrat, kadar učitelj refleksije ne uporablja pri poučevanju, učenec *a priori* ne reflektira, kadar jo, pa nujno?

Doslej se ne le v omenjenih teorijah, temveč tudi teorijah drugih specializiranih diskurzov znotraj pedagoške znanosti še ni pojavilo eksaktno vprašanje o refleksiji učenca pri pouku, kot so: kaj je, kako, če sploh, se kaže pri pouku, in ali jo lahko uresničujemo. Je to res določena faza mišljenja, kot vprašanje odpirajo teorije izkustvenega učenja, ali je učna metoda? Do zdaj je znotraj pedagogike refleksija učenca pri pouku ostala odprt problem in ta je predmet pričujoče razprave.

Izkustveno učenje in sokratski dialog

V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je ameriški pedagog in psiholog Kolb razvil teorijo izkustvenega učenja. V znanosti se je uveljavilo postmoderno razumevanje sveta kot pluralizma pristopov in razlag, posebno opaznih »na področju filozofske antropologije, etike, estetike in epistemologije« (Kroflič 2008, str. 12), ki je po Lyotardu, enemu ključnih mislecev tega časa (poleg Badiouja, Foucaulta, Habermasa, Derride idr.), opustilo velike zgodbe – metapripovedi – vpričo nezadostnosti vednosti. Nezadostnosti v tem smislu, da se vsak (heglovski) program k totaliteti nujno sprevrže v nasilje nad heterogenostjo misli in zatiranju inovatorstva (Lyotard 2002, str. 8–9). Do zagate, do katere je prišlo v znanosti, da objektivno ne more zadostiti lastni zahtevi po dokazovanju – saj vsak dokaz zahteva nov dokaz o lastni resničnosti –, skuša znanost po Lyotardu omiliti s pravilom, da je nekaj res, v kolikor tisto lahko dokažemo (prav tam, str. 45).

Duha tega časa lahko srečamo tudi v Kolbovi teoriji izkustvenega učenja. Za njen nastanek se je avtor oprl na dela Lewina, Deweyja in Piageta, katerih progresivistične ideje so pomembno prispevale k alternativnemu razumevanju temeljnih konceptov vzgoje in izobraževanja, kot sta, denimo, poučevanje in učenje (prim. Medveš 1992, 2000, 2007). Svojo teorijo je definiriral na v primerjavi s pedagogiko, postavljeno na tradicionalni paradigmi, ključno spremenjenem pojmovanju znanja, poučevanja in učenja: »Izkustvena teorija učenja ponuja v temelju drugačen pogled na proces učenja kot behavioristične teorije učenja, ki bazirajo na empirični epistemologiji ali na bolj implicitnih teorijah učenja, ki poudarjajo tradicionalne učne metode, ki predvsem temeljijo na razumski idealistični epistemologiji.« (Kolb 1984, str. 20; prim. Valenčič Zuljan 2002) Vzgoja in izobraževanje je po avtorju ciklični proces transformacije izkustva učenca, ki je zasnovana na izkušnjah učencev in je »postala široko sprejeta kot način poučevanja« (prav tam, str. 3). Kot trdi, mnogi teoretiki dvomijo v njegovo teorijo, ji nasprotujejo ter jo kritizirajo: »Akademikom se zdi pogosto preveč pragmatična in nevarna, saj jo povezujejo z nevarnim spodbujanjem antiintelektualnih in poklicnih trendov

¹ Izvorno avtor uporabi pojem »premišljevanja« (Poljak 1974, str. 133–134); v pričujočem prispevku pa bomo zaradi podobnosti med pomeni pojmov refleksije, introspekcije in premišljevanja uporabljali enoten pojem, tj. refleksijo.

ameriške družbe.« (Prav tam) Zato je kot odgovor tem očitkom in v pojasnilo, da izkustveno učenje ni modna muha, s knjigo »Experiential learning: experience as the source of learning and development« (*Izkustveno učenje: izkustvo kot vir učenja in razvoja*) skušal podati teorijo in načela za uresničevanje omenjene »izkustvene vzgoje in izobraževanja«: »Ta knjiga je nastala tudi zaradi omenjenih kritikov in skeptikov in zato, ker je brez teorije in principov izkustveno učenje lahko zgolj še ena modna muha.« (Prav tam) Teorija izkustvenega učenja pa naj bi v vzgoji in izobraževanju postavila ogrodje za večji poudarek na raziskovanju in kritičnosti učenca, delu in njegovem osebnem razvoju (prav tam, str. 4).

Če premislimo izjavi, da je avtor s teorijo izkustvenega učenja med drugim želel podati teorijo oziroma načela za uresničevanje izkustvenega učenja in da naj bi teorija izkustvenega učenja v vzgoji in izobraževanju postavila ogrodje za drugačno delo učenca pri pouku, lahko sklepamo, da s svojo teorijo, navkljub dejstvu, da gre za teorijo učenja – ne poučevanja –, implicitno meri (in določa) prav na poučevanje oziroma učne metode. Zakaj bi sicer pisal teorijo in podajal načela za vzgojo in izobraževanje?

Teorijo izkustvenega učenja Kolb opredeli kot »štiristopenjski cikel«, sestojec iz »konkretne izkušnje«², »razmišljujočega opazovanja« (*reflective observation*), »abstraktne konceptualizacije« in »aktivnega eksperimentiranja«³ (prav tam, str. 40). Torej je refleksija učenca stopnja izkustvenega učenja, ki se pojavi za stopnjo »konkretne izkušnje«, in po kateri nastopi »abstraktna konceptualizacija«. Medtem ko naj bi se v prvo stopnjo učenec »vključil polno, odprto in brez predsodkov do novih izkušenj«, naj bi v stopnji refleksije reflektiral o opazovanih izkušnjah iz različnih perspektiv. Udejanjena stopnja refleksije učencev je pri tem pogoj za pričetek faze »abstraktne konceptualizacije«, na stopnji katere naj bi učenci »ustvarjali koncepte, ki njihova opazovanja integrirajo v logično povezane teorije« (prav tam, str. 30–43). V tem ciklu vidi Kolb pomen in prednost izkustvenega učenja za učenje učenca pred »tradicionalnim poučevanjem«; pravi, da na eni strani izkušnjo učenec »dojema skozi opazovanje« (*grasping via apprehension*), to je na podlagi faze »konkretne izkušnje«, medtem ko jo na drugi strani skozi fazo »abstraktne konceptualizacije« predvsem »dojema pojmovno« oziroma s pojmi (*grasping via comprehension*) (prav tam, str. 41–42). Kako pa naj razumemo refleksijo pri tem? Ali Kolb s tem, da svojo teorijo zasnuje kot cikel, ne pravi implicitno, da v začetnem delu pouka učenec *a priori* prihaja do razumevanja na podlagi opazovanega dogodka, a ne pojmovno, medtem ko v drugem delu dojema ne z opazovanjem, temveč zgolj pojmovno? Ali tako dojemamo probleme? Iz povedanega sledi umislek, da skozi poučevanje po izkustvenem učenju učenec spontano reflektira, saj Kolb nikjer v teoriji ne pojasni natančno, *kako* bi učitelj dosegel refleksijo pri učencu, se pa skozi teorijo vendarle implicitno izreka o poučevanju, ki naj bi izkustveno učenje uresničevalo. To namiguje na dejstvo, da lahko učenec do konceptov in teorij pride sam pri pouku in da je »znanje« učenčeva subjektivna resnica (Boghossian 2006).

² V pričujočem besedilu bomo za navedeno stopnjo (*concrete experience*) uporabljali v našem prostoru uveljavljen koncept, tj. »konkretne izkušnje« (Marentič Požarnik 1992; Marentič Požarnik 2000, str. 124; Rupnik Vec 2003, str. 14; Tomić 1997, str. 100).

³ V prispevku bomo stopnje izkustvenega učenja označevali z narekovaji.

Problem spontanosti refleksije pri učencu lahko zasledimo tudi v teoriji S. Tancing, po kateri naj bi refleksijo pri učencu razvijali s pomočjo določenih vprašanj, kakršna naj bi bila značilna za *sokratski dialog* (Tancing 1994; prim. Brown idr. 2009; Elder in Paul 2007; Paul in Elder 1998). S. Tancing navaja primer za poučevanje, ki vključuje različne stopnje s primeri vprašanj: opis (stopnja) (1): »Kaj se je zgodilo?«, »Kaj si naredil?«; bistveni faktorji, ki prispevajo k tej izkušnji (2): »Kaj so bile tvoje reakcije?«, »Kaj si mislil?«; presojanje (3): »Kaj to pomeni?«; in analiziranje (4): »Kakšen smisel lahko narediš iz situacije?« (Tancing 1994, str. 95).

V primerjavi z zgoraj izpostavljeno Kolbovo teorijo je očitno obema skupno, da *predpostavljata refleksijo pri učencu pri pouku*, ki naj bi uresničevala izkustveno učenje. Nobena eksplicitno ne pojasnjuje vloge učitelja in ne opredeljuje načina obravnave problema, po katerem bi pri pouku učenci lahko reflektirali.

Od predstavljenih splošnih vprašanj za razvoj refleksije pa so povsem drugačna vprašanja izvirnega Sokratovega dialoga. Kot primer tega navajamo daljši odlomek dialoga med Sokratom in Menonovim sužnjem, ki je ob Sokratovem vodstvu zmožel rešiti zapleten geometrijski problem (Platon 2004, str. 897–899).

»S. [Sokrat]: Povej, deček, ali pri (tej)⁴ štirikotni površini spoznavaš, da je štirikotna?

Suženj: Seveda.

S.: (To) je torej štirikotna površina, ki ima enake vse te črte, ki so štiri.

SU. [Suženj]: Tako je.

S.: Ali nima enakih tudi teh črt, ki gredo skozi sredo?

SU.: Da.

S.: Takšna površina bi lahko bila tudi večja ali manjša?

SU.: Gotovo.

S.: Če je torej ta stranica dolga dva čevlja in tudi ta dva, koliko čevljev znese celota? Takole razmišljaj: če bi bila na tej strani dolga dva čevlja, na tej pa le enega, bi površina verjetno vsebovala enkrat dva čevlja, mar ne?

SU.: Da.

S.: Ker pa sta tudi na tej strani dva čevlja, znese to verjetno dvakrat dva čevlja?

SU.: Znese.

[...]

S.: [...] (Sužnju) Ti pa mi povej: iz dvakratne stranice bi po tvojih besedah morala nastati dvakratna površina? Mislim takšno, ki ne bi bila v eni smeri dolga, v drugi pa kratka, temveč bi imela vse črte enake, prav kot ta površina tukaj, le da bi bila dvakrat tolikšna kot ta – se pravi osem čevljev. Pogledj zdaj, če se ti še zdi, da bi nastala na dvakratni (stranici).

SU.: Še vedno.

S.: Ali ta (stranica) ne dobi dvakratne velikosti prve, če ji dodamo enako dolgo črto od tod (naprej)?

SU.: Gotovo.

S.: Po tvojih besedah bi torej na tej (podvojeni stranici) nastala osemčevljjska površina, če bi nastale štiri tako dolge (stranice)?

⁴ Sokrat jo je dečku narisal v pesek.

SU.: Da.

S.: No, pa narišiva nanjo štiri enake (stranice). Je morda to (površina), ki je po tvojih besedah osemčevljska?

SU.: Vsekakor.

S.: Ali niso v njej (vsebovani) ti štirje (kvadrati), od katerih je vsak enak temu štiričevljskemu?

SU.: Da.

S.: Kako velik mora torej biti? Mar ne štirikrat toliko?

SU.: Vsekakor.

S.: Je torej to, kar je štirikrat tako veliko, dvakratno?

SU.: Ne, pri Zevsu.

S.: Kolikokratno pa?

SU.: Štirikratno.«

Kot je videti, je moral deček na Sokratova vprašanja nujno misliti, kar je povedal Sokrat in sam. Sprašujemo pa se, kako bi lahko po vprašanjih, kakršna navaja S. Tancing, reflektiral učenec pri pouku.

Ker imamo na omenjene teorije glede refleksije učenca pri pouku mnogo teoretskih pripomb, pomislov in vprašanj, bomo v pričujočem prispevku soočili dve znanstveni paradigmi – sodobno in tradicionalno –, ki vsaka po svoje razumeta resnico (in znanje) v svetu. Medtem ko bomo znotraj prve analizirali konstruktivistične pedagoške teorije, med katerimi bo za nas osrednjega pomena Kolbova teorija – obrobno pa tudi teorija S. Tancing – in bomo resnico razumeli kot subjektivno ali kot posameznikov subjektivni konstrukt, ki ni nujno objektivno dokazljiv, bomo znotraj druge analizirali Herbartovo, Gogalovo in Šilihovo teorijo. Pri tem se bomo oprli na Sokratovo filozofijo poučevanja, koncepte filozofskih klasičnikov, kot sta Locke in Hegel, ter si pomagali z razvojno psihologijo Vygotskega. S teoretsko analizo navedenih teorij in konceptov bomo skušali odgovoriti na naše ključno vprašanje, *kako se vzpostavlja refleksija učenca pri pouku*. Najti bomo skušali rešitev na naslednja problema:

1. da se refleksija učenca pri pouku vzpostavlja spontano in
2. da z izkustvom problema pri pouku učenec že po sebi doseže (spo)znanje.

Postavljamo tezo, da *učitelj lahko ve, da se refleksija pri pouku dejansko uresničuje, samo če po njej poizveduje: če odkriva oziroma razkriva učenčevo mišljenje ali če po njem sprašuje; razvija pa jo, če ob tem učno vsebino tudi posreduje*.

Besedilo je tematsko razdeljeno na dva dela: v prvem pokažemo na problematiko vzpostavljanja refleksije pri teorijah izkustvenega učenja, v drugem pa pojasnimo, kako lahko učitelj uresničuje in ve za prisotnost ali razvijanje refleksije učenca pri pouku.

Koncept refleksije

Problem koncepta refleksije učenca v navezavi s poukom bomo skušali najprej razjasniti s splošno opredelitvijo pojma refleksije preko filozofskega znanstvenega diskurza in za tem preiti do opredelitve tega koncepta v kontekstu vzgoje in izobraževanja.

Znotraj filozofije je pojem refleksije različno opredeljen, po vsebini pa lahko v grobem ločimo opredelitve, kot to izpostavita Bunnin in Yu, ki so na eni strani podobne definiciji Locka in na drugi definiciji Hegla (Bunnin in Yu 2009, str. 596).

1. Prvi refleksijo definira kot »zaznavanje lastnih mentalnih operacij« ali kot »notranje zavedanje«, ki ga zunanji objekti *ne* stimulirajo *neposredno*. Pri tem se, po avtorju, aktivirajo miselni procesi, kot so: dvomljenje, verjetje, mišljenje, spraševanje, želenje in poroditev ideje, kar predstavlja cilj refleksije. Danes jo imenujemo »introspekcija« (Locke v prav tam, str. 597).

Po tej opredelitvi bi v kontekstu vzgoje in izobraževanja učenčevo reflektiranje pri pouku bilo takrat, kadar *se zaveda svoje miselne aktivnosti*, na primer, kadar misli problem, sklepa ali ve, da je prišel do neke ideje, ali ve, da si nekaj želi. Širše od Locka refleksijo razume Hegel.

2. Pravi, da začenja s tem, kar takoj zaznamo ali akceptiramo, to sta denimo, zaznavanje oziroma čutenje, in se nadaljuje proti najdenju bistva problema; reflektirati tako pomeni misliti mišljeno (Hegel 1994).

Očitno je za Hegla refleksija celoten način prihajanja do določenega spoznanja, saj zapiše: »Če je to gibanje predstavljeno kot pot vednosti, se ta začetek od biti in napredovanje, ki jo odpravi in prispe do bistva kot nečesa posredovanega, kaže kot neka dejavnost spoznavanja.« (Prav tam, str. 11) Tako se za to, da lahko reflektiramo in pridemo do spoznanja, denimo, o iskani ploščini kvadrata, ki ga narišemo v pesku, po avtorju najprej srečamo s t. i. neposredno bitjo, torej z v pesku narisanim kvadratom, ki je v bistvu za problem iskane površine kvadrata nebitvena, vendar v spoznavanju te biti – narisane kvadrata (z enako dolgimi stranicami) – »prehajamo« (prav tam, str. 19) oziroma prihajamo do njenega bistva – bistva kot rezultata iskane ploščine kvadrata, ki je na koncu, v primerjavi z v pesku narisanim likom, posredna bit (prav tam, str. 11–23). Bistvo ali cilj refleksije – v našem primeru, iskana površina kvadrata – je po Heglu bistvo pojava: »[b]istvo se samo določi kot temelj« ali je »čista refleksija« (prav tam, str. 58), to, »kar je reflektirano, pa je postavljenost« (prav tam, str. 42), s čimer Hegel pove, da so »[r]eč, subjekt ali pojem [...] kot v svoji sferi reflektirani vase« (prav tam, str. 57). Rečeno drugače: da učenec pride do iskane površine kvadrata, mora reflektirati: najprej zaznati lik v pesku, ga prepoznati kot kvadrat z določenimi stranicami in nato po določeni spoznavni poti priti do rešitve njegove ploščine.

Kako bomo torej razumeli refleksijo v okviru vzgoje in izobraževanja?

Ker je cilj poučevanja to, da učenec pride do znanja, za kar je najprej potrebno že zaznavanje problema in zavedanje, nato mišljenje o njem skozi različne miselne postopke, ki šele omogočajo možnost za njegovo dojetje, za to, da pride do bistva problema kot cilja refleksije, in ker gre pri tem tudi za učenčevo mišljenje tega, kar je mislil, jo bomo mislili v širšem, tj. Heglovem pomenu.

Poučevanje – posredovanje učne vsebine kot pogoj učenčeve refleksije problema

Da bi lahko odgovorili na uvodoma postavljeno vprašanje, postavljamo za izhodišče tezo, da je za to, da lahko učenec reflektira problem kot učno vsebino pri pouku, nujno potrebno *poučevanje*, skozi katerega učitelj *jasno opredeljuje in razvija problem*. S to predpostavko in z vidika tradicionalne paradigme trdimo, da sta za vzpostavitev refleksije problema pri učencu v teorijah izkustvenega učenja problematična že stopnja »konkretne izkušnje« in z njo povezano vzpostavljanje pozornosti pri učencu.

Določen predmet refleksije za refleksijo učenca in vloga njegove pozornosti

Najprej se sprašujemo, ali lahko pri pouku, kot ga koncipirajo teorije izkustvenega učenja, *pozornost učenca na problem* preseže osredotočenost nanj po »tradicionalnem pouku«; in odgovarjamo, da teorije izkustvenega učenja njegovo pozornost slabše upoštevajo.

Učenčevo »*konkretno izkušanje*« *dogodka* po sebi ne pokaže *ničesar*, na kar bi učenec lahko bil *pozoren*, saj *ne implicira učiteljeve natančne opredelitve problema*, s tem pa tudi ne njegovega *stalnega razjasnjevanja* (več o tem gl. Peters 1987, str. 258). Ob tem priznamo, da je naše očitiranje nepravilnosti teorijam izkustvenega učenja neupravičeno, v kolikor pristanemo na dejstvo sodobnega paradigmatkega znanstvenega relativizma in gledamo na resnico kot pragmatično, koherentno in antirealistično – najradikalneje: konstruktivistično (gl. Ule 2004, str. 259). V tem primeru učenci »konstruirajo« stvarnost, ki jo spoznavajo, ali pa vsaj tako bistveno sodelujejo v konstrukciji stvarnosti, da [...] [jim] ni mogoče načelno oddeliti tistih dejavnikov stvarnosti, ki so rezultat [...] [njihove] spoznavne in druge dejavnosti, od tistih, ki bivajo nedotaknjeni od človeške teoretske (miselne) in praktične dejavnosti.« (Prav tam) V tem primeru bržčas učenec sam določa, na kaj bo pozoren pri spoznavanju določenega problema oziroma je slednje odvisno od tega, kar vzbudi njegovo pozornost, ki šele lahko vodi do nekega »spoznanja« kot subjektivne resnice. Vendar menimo, da bi bilo tako razumevanje resnice za šolo pogubno.

Problem vprašanja učenčeve osredotočenosti na problem pri pouku pri teorijah izkustvenega učenja tako najprej osvetljujemo z zmožnostjo učenčeve pozornosti pri pouku po Gogali, ki pravi: »Otrok [ima] le majhno sposobnost, da bi bil istočasno pozoren na več posameznih predmetov in dogodkov. Njegova pozornost precej fluktuira, prehaja od enega predmeta ali dogodka k drugemu. [...] na eni strani

[je] docela biološko utemeljena težnja, da bi zbral čim več posameznih skušenj in podatkov. Na drugi strani pa je v njem tudi tendenca, da bi vse novo čim intenzivneje opazoval in trajno sprejel. Prav v tem pa ga često moti življenjska nujnost, ker naleti v življenju na ogromno množino posameznih predmetov ali dogodkov, ki bi jih želel takoj opazovati in spoznati, ker bi mu sicer ušli.« (Gogala 1966, str. 108–109)

Avtor torej pravi, da otrok »razmišlja in sodi o stvareh, pojavih in problemih, ki mu jih pokažejo ali razvijajo drugi [učitelji], dočim se spontani, lastni in novi problemi njemu redkeje pojavijo.« (Prav tam, str. 112) Zato iz razloga narave razvoja ne more biti pozoren na več predmetov ali dogodkov hkrati in je nujno, da ga pri poučevanju *usmerimo na posamičen predmet ali dogodek*.

Še več: ne samo, da je za refleksijo učenca le-tega nujno usmeriti na določen problem, po herbartistični pedagogiki je nujno, da je tudi učenec sam discipliniran: »Pri pouku je [...] pogosto potrebna pozornost, ki zahteva samoobvladovanje.« (Ufer v Protner 2001, str. 150) Podobno trdi Vygotsky, ko definira razliko v pozornosti med živaljo, opico, in človekom: »Opica mora videti vejo, da bi nanjo lahko bila pozorna, medtem ko mora otrok biti pozoren nanjo, da bi jo lahko videl.« (Vygotsky 1978, str. 36)

Očitno je za refleksijo potrebna eksaktnost problema, in je izvajanje pouka po načelih »izkustvenosti« z vpeljavo splošnih vprašanj, kot sta: »Kaj se je zgodilo?« in »Kaj so bile tvoje reakcije?«, problematično, saj lahko da učenec ostane brez odgovora na uvodoma postavljena vprašanja. Namesto da bi artikuliral svoje mišljenje, ostane zmeden, saj se v stopnji »konkretne izkušnje« ni mogel osredotočiti na določen predmet in tako ne ve, kaj oziroma kako bi odgovoril.

To pokaže, da je za pozornost učenca na določen problem *vloga učitelja ključnega pomena*. Kot je videti iz uvodnega dialoga, Sokrat celotno aktivnost vodi sam, s čimer opomni, da znanje lahko posreduje samo tisti, ki ga ima (prim. Boghossian 2006; Šimenc 2007). Mar bi suženj prišel do rešitve problema ploščine z dvakratno stranico, če bi mu Sokrat prepustil risanje kvadratov in ugotavljanje razmerja stranic ter ploščin znotraj teh? Kot gre razbrati iz dialoga, Sokrat dečku ni pustil niti risati.

Poskusili smo najti odgovor na vprašanje, zakaj je temu tako, in našli vsaj dva razloga. Prvič, ker učenec za razliko od učitelja še nima zadovoljivo razvite spretnosti risanja, ki jo pridobimo s samim risanjem, in drugič, ker se tudi na risanje predmeta predhodno ne pripravi, medtem ko slednje učitelj implicira v učni pripravi (Poljak 1974, str. 104–105). Znati dobro risati in vedeti, kako, na kakšen način in kdaj v učni uri pa seveda vlogo učitelja bistveno razmejuje od vloge učenca. In drugič, ker gre pri vsaki učni enoti tudi za vprašanje ekonomizacije časa. V primeru, da bi Sokrat usmerjal sužnja z navodili, od kod do kod naj nariše črto, kakšna naj bo, koliko dolga, široka ipd., je najprej vprašanje, kdaj bi suženj prišel do rešitve matematične naloge. Problem postane toliko bolj nazoren ob dejstvu, da je v institucionalni vzgoji in izobraževanju vsak učni predmet po obdobjih opredeljen s temeljnimi učnimi cilji oziroma standardi znanja, ki jih je treba doseči v določenem času. Drugo vprašanje pa je, ali oziroma kako bi bil na problem površine še pozoren, če bi sam risal črte po pesku. Prav verjetno je, da

bi njegovo pozornost bolj kot iskanje rešitve naloge pritegnilo samo risanje, ni pa izključujoče, da bi ga, prav to, v kolikor ima z risanjem negativne izkušnje, odvrnilo od sledenja nalogi.

Tako bi sklepali, da je edino ustrezno in najučinkovitejše *izhodišče* poučevanja, s katerim želimo, da bi se vzpostavila refleksija pri učencu, zgolj *določen problem*. Problem neupoštevanja pozornosti⁵ otroka na problem pri pouku, ki sledi Kolbovi in podobnim teorijam izkustvenega učenja, pa ima tudi posledično težavo, da teorije izkustvenega učenja pozornosti pri učencu tudi ne razvijajo.

Po refleksiji znanje

Sokrat dalje opomni, da ni samoumevna posledica učenčeve refleksije problema že znanje ali rešitev naloge, kot lahko razumemo teorije izkustvenega učenja, po katerih po fazi »refleksije« nastopi »najdenje« konceptov in idej, rešitev, ki integri-
rajo v teoriji. Problem je toliko bolj sporen, v kolikor vemo, da problem za mišljenje učencu v teorijah izkustvenega učenja niti ni jasno opredeljen. Postavka zgreši v tem, da ali smatra, da bo po učenčevi »refleksiji« problema po sebi prišlo do teorije pri učencu, ali pa zaide v to, kar napačno očita »tradicionalnemu poučevanju«, namreč »transmisijo vednosti« (več o tem gl. Štefanc 2005).

Glede prvega si težko predstavljamo, kako bi lahko učenec prišel do konceptov in zgradil teorije po lastni refleksiji. To je sicer mogoče v primeru, da je sam opremljen z znanjem in veščinami, ki mu omogočajo, da lahko prihaja do novega znanja. V tem primeru gre za t.i. samoučenje, ki učenca »sili [...] k samostojnosti in ga spodbuja k nadpovprečni vztrajnosti« ter je »nuj[no] za izobraževanje samega sebe« (Šilih 1966, str. 12). Toda, če bi se oprli le na to postavko, bi to pomenilo, da bi, prvič, zaobšli samo zastavitev pouka kot namernega izobraževalnega procesa, ki vključuje učitelja, učenca in učno vsebino, drugič pa, da bi v tem primeru spregledali razvojno zmožnost otroka, ki se v šoli šele uči učiti se (prav tam, str. 10–12). Ne nazadnje, vztrajati pri pouku, ki poudarja zgolj samoučenje, pomeni slabše usposobiti učenca za samostojno učenje po obveznem šolanju: »Pouk brez učitelja [...] je toliko učinkovitejši, kolikor temeljitejše je bilo splošno strokovno izobraževanje pod vodstvom dobrega učitelja.« (Prav tam, str. 12)

V kolikor je mišljeno drugo – da se po učenčevi refleksiji na »konkretno izkušnjo dogodka« učitelj »aktivneje« oziroma »vidneje« vključi v učni proces in posreduje znanje *samo v toliko*, da lahko učenec *sam* izpelje teorije in ugotovi nove koncepte – je tudi ta teza sporna. Prvič zato, ker v učnem procesu ne moremo *a priori* trditi, da je učenec že prišel do novih spoznanj. Poleg tega ne moremo vedeti, ali se pri pouku učenec sploh uči to, kar poučujemo, ker je učenje (samo) namen poučevanja, in tudi v kolikor bi se učil, še ne moremo vedeti, ali je že prišel do znanja, spretnosti oziroma veščine, ki so (samo) namen učenja (Hirst 1987).

Razpravo bi sicer lahko odprli z vrsto razlage, ki jo uporabi učitelj v učni uri, a bi hitro ugotovili, da se učencu že »spontani, lastni in novi problemi [...] redkeje pojavijo« (Gogala 1966, str. 112), kaj šele novi koncepti, sploh pa teorije. Spomnimo,

⁵ Na pomen upoštevanja učenčeve pozornosti pri pouku opozarja, denimo, tudi Gogala (Gogala 1966, str. 111).

koliko skic je Sokrat narisal dečku – začel je s črto, s katero je pokazal podvojitev stranice, in končal s štirimi kvadrati – in drugače postavil vprašanja oziroma podvprašanja, da je lahko rešil nalogo površine kvadrata s podvojeno stranico.

Drugič, tudi če bi po teorijah učitelj *posredoval* neko konceptualno ogrodje učencu, ki bi ga usvojil, pri čemer naj bi do rešitve problema vendarle prišel sam, je vprašanje, koliko učencev v razredu bi to zmoglo. Kot zapiše Strmčnik: »Že 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, str. 216–217)

Po vsem tem smo prišli do ugotovitve, da je pogoj za refleksijo problema pri učencu to, da je le-tega treba osredotočiti na specifični problem; nakazali smo, da pri pouku ne moremo vnaprej govoriti o refleksiji določenega problema, ker je namen poučevanja učenje, ne pa že učenje samo. Naša poanta je zato naslednja: *od tega, kaj učenec reflektira, je odvisno tudi, kako reflektira.*

Refleksija učenca je kompleksna miselna dejavnost

Premislili bomo postavko Kolbove teorije izkustvenega učenja, da je *pred »refleksijo«* problema potrebno »konkretno izkušanje« tega. Razumeti jo gre, prvič, kot da se refleksija *ne* zgodi brez predhodne »konkretne izkušnje«, in drugič, da je v učenem procesu refleksija *izolirano*, v *določeni fazi* pouka prisotno učenčevo lastno udejanjanje mišljenja⁶.

O »konkretni izkušnji« kot začetku poučevanja za refleksijo pri učencu in kot predhodniku refleksije

Sprašujemo se, kaj novega, če sploh, bi s poudarjanjem »konkretne izkušnje« teorije izkustvenega učenja, kot je Kolbova, lahko doprinesle pedagogiki ali didaktiki, ki je postavljena na tradicionalni paradigmi, in menimo, da je aplikacija pojma »konkretne izkušnje« problematična iz več razlogov.

Najprej je nerazumno, da avtorji teorij izkustvenega učenja posebej izpostavljajo »konkretno izkušnjo«, ko je že iz antične Grčije jasno, da čisto izkustvo ne obstoji. Po Platonovem Sokratu so abstraktnosti – ideje – vselej že tu, samo zavedati se jih moramo. Čez dobri dve tisočletji mit o čistem izkustvu zlomi Kant s spoznanjem, da so forme mišljenja (»pojmi«) brez izkustva (»zorov«, čutnega zaznavanja) »prazne«, izkustvo brez pojmov pa »slepo«. Vednosti po Kantu ni brez čutnega prispevka, a tudi ne zgolj z njim. Vendar dodaja, da se spoznanje ne ravna po predmetih, marveč se predmeti ravna po metodi spoznavanja (Kant 2001). Zato je mišljenje, kot lahko razumemo Kolbovo teorijo, da bomo s »čutnim«

⁶ Opozorili bi, da je izpeljava narejena po Kolbovi teoriji izkustvenega učenja, medtem ko Kroflič zagovarja tezo, da lahko izkustveno učenje gradimo tudi na deduktivni logiki, torej od koncepta proti konkretni izkušnji (Kroflič 2002).

kot konkretnim izkušanjem – ne z razjasnjevanjem pojmov – na začetku pouka prišli do spoznanja, sporno.

Spet problematično je misliti, da z izpostavljanjem »konkretne izkušnje« avtor vsaj bolj kot tradicionalna pedagogika poudarja induktivni pristop pri pouku, saj celotna zahodna misel od svojih vidnejših izvorov s Sokratom vred stoji na načelu, da najprej učencu podamo primer ali neko posamičnost in za tem pravilo. Isto načelo eksplicitneje ponovi dobri dve tisočletji pozneje, v sedemnajstem stoletju, Komenski (Žlebnik 1978, str. 81–93). Tudi Herbart v svoji pedagogiki glede pouka trdi, da mora izhajati iz učencu znanega kot partikularnega, da lahko usvoji novo (znanje): pri pouku je treba »vse novo navezati na poznano« (Ufer v Protner 2001, str. 151). Zato v kolikor teorije izkustvenega učenja poudarjajo omenjeno načelo, le ponovijo vsaj že dve tisočletji in pol staro didaktično modrost. V kolikor želijo sporočiti kaj drugega, pa opozarjamo, da je lahko koncept »konkretne izkušnje«, kot ga v svoji teoriji definira Kolb, sporen.

Lahko bi se vprašali, kaj bi pomenilo *abstraktno izkušanje*, a bi hitro ugotovili, da je uporabljati konceptualno zvezo konkretnega in izkustva problematično.

Na nek način vsak pojav ali stvar *kot posamično* izkušamo konkretno (Bunnin in Yu 2009, str. 3–4); konkretno je lahko suženj izkušal ne le določen del *Sokratove razlage*, denimo, da naj površino štirikotnika z dvema stranicama, dolgima en čevlj, in drugima dvema, dolgima dva, misli kot enkrat dva, temveč celotno razlaganje računanja površin kvadrata. Misli pa deček lahko kot konkretno tudi v pesku narisano *skico* štirikotnika z dvema stranicama, dolgima dva čevlja, in drugima dvema, dolgima enega. In vendar bi lahko isti štirikotnik mislil konkretno in ga izkušal tudi v mislih.

Zato je torej očitno, da je *narava konceptov konkretnega in izkustva kompleksna* in je »konkretna izkušnja« problematično koncipirana v proces poučevanja.

Dalje, je lahko operiranje s konceptom »konkretne izkušnje« pri pouku kot začetku poučevanja nekega problema zavajajoče, v kolikor spregledamo, da je v osnovi *abstrakten sam konceptualni aparat* kot družbeno dogovorjen (objektivni) konstrukt, ki ga morajo učenci kot predpisano znanje v javni šoli usvojiti, in je samo orodje sporazumevanja. To, da se v pesku narisani lik imenuje štirikotnik in ne kako drugače, je družbeno dogovorjeno, zato moramo pojem štirikotnik privzeti in ga ne moremo racionalno razumeti. Prepoznavanje konceptov pa pomeni, da tudi znamo poiskati primere zanje, da torej vemo, zakaj so primeri, kar pa je spet abstraktno in ne konkretno. Torej se v šoli ne moremo izogniti »delikatni bilanci med abstraktnim razumevanjem, kako dojemati X, in vedenjem, kaj stvari potrjuje kot predmete, ki imajo kriterij, da z njim objekti ustrezajo, da so lahko X.« (Hamlyn 1987, str. 208) Rečeno drugače: konceptu štirikotnika v Sokratovem primeru ustrezajo različni liki: tisti, ki ima dve stranici, dolgi en, in drugi dve, dolgi dva čevlja; lik, katerega vse štiri stranice merijo dva čevlja, in tudi lik, katerega vse štiri stranice merijo štiri čevlje; in vendar so vsi naštetih štirikotniki.

To odpre naslednji problem; ko Kolb v svoji teoriji ugotavlja, da najprej prihajamo do razumevanja na podlagi opazovanja, zapostavlja dejstvo, na katerega opozarja Ule, da celo tedaj, ko na videz brez misli *opazujemo* nek predmet, stojijo poleg *miselnega operiranja* in *kategoriziranja* v ozadju utečeni pojmi, aparat

poimenovanja, na katerega se veže kulturna dediščina in pridobljeno znanje, ki predstavlja potencial, ki v zaznavnem procesu deluje kot filter (Ule 2001, str. 71). S primerom prepoznavanja ure od rok, v katerih jo držimo, zapiše isto poanto Vygotsky takole: »Ne vidim zgolj nekaj okroglega in črnega z dvema rokama; vidim uro in znam ločiti eno roko od druge.« (Vygotsky 1978, str. 33)

Zato bi izpostavili dva problema: prvič, didaktika opozarja, da se učne metode prepletajo pri pouku in je neustrezno vnaprej določevati, katero, na primer ali opazovanje ali razlaganje, v kateri fazi pouka uporabiti (Gogala 1966; Poljak 1974). Drugič, s tem ko v teoriji izkustvenega učenja po Kolbu velja, da se v eni fazi pouka uresničuje učenčevo razumevanje na podlagi opazovanja in v drugi razumevanje na podlagi poudarjanja konceptov, se refleksija učenca pri pouku ne more uresničevati, saj ta ni izvrševanje predpisanih stopenj.

S pomočjo analiziranja Sokratovega dialoga bomo pokazali, da je pouk, v katerem želimo, da bi učenec reflektiral, kompleksna miselna dejavnost za učitelja in učenca, ki ni že vnaprej določena; zanjo je treba učenca sproti povpraševati, kaj misli, saj je šele to pogoj, ki omogoča uvid v refleksijo pri učenju in zagotavlja, da bo z mišljenjem implicitnega lastnega mišljenja postopoma prispel do rešitve problema oziroma znanja.

Refleksija ni stopnja pouka in ni učna metoda

Že za to, da pride učenec samo do razumevanja problema vprašanja, denimo o prepoznavanju štirikotne površine, najprej zahteva, da miselno reproducira verbalno artikuliran problem, ki ga postavi učitelj, torej, da se ga na podlagi slišane (in videne) – v pesku narisana skica lika) ove (ali zave). Seveda je že s tem v samo učenčevo *zaznavanje*, kot smo nakazali z Uletovim primerom opazovanja (Ule 2001, str. 71), vključeno elementarno *mentalno procesiranje*, kajti s tem, da kot posameznik »jemljam na znanje, da je res,« v našem primeru to, da suženj jemlje na znanje, da je res pred njim problem štirikotnika, ki mu ga kaže Sokrat, »zaznavam« (Hegel 1998, str. 67). Omenjeni problem – štirikotnik, ki je pred sužnjem in mu ga Sokrat kaže – je zato predmet dečkove zavesti, ki zaznava prav ta predmet: »Zavest je določena kot zaznavajoča, kolikor je ta reč njen predmet.« (Prav tam, str. 71). Heglova poanta je torej, da dejansko zaznavamo, samo če se tega zares zavedamo. Zavedamo pa se lahko le določenega pojava in ne katerega koli. Ko se zavedamo, je naše mišljenje koncentrirano, to pa je lahko samo na določen in ne neki problem. S tem osvetljujemo našo tezo teksta, da je za refleksijo učenca pri pouku problematično, v kolikor mu ne specificiramo problema pri pouku, in sprašujemo, kako ali česa se torej zaveda učenec pri pouku po teorijah izkustvenega učenja. Pomislek oziroma vprašanje postane toliko pomembnejše, kolikor si približamo Heglov koncept refleksije, da je z zavestjo opredeljeno spoznavanje, torej zaznavanje oziroma zavedanje, že začetek refleksije.

Seveda je pa ta pojem zaznavanja povsem drug od zaznavanja v »konkretni izkušnji«, ki naj bi šele vpeljala refleksijo oziroma »reflektivno opazovanje«.

Učitelj pri tem ne more vedeti, kaj ali kako se učenec zaveda problema, če ga po tem ne povpraša (Šimenc 2007). Torej je poizvedovanje po zavedanju problema, tj. refleksiji učenca, nujno.

Ne trdimo, da teorije izkustvenega učenja, kot je Kolbova, ne vključujejo poizvedovanja, problem je, da se na tej točki ustavijo. Nismo našli, da bi Kolb kjer koli v svoji teoriji omenjal učiteljevo intervencijo, za razliko od Sokratove oziroma dialoške metode, po kateri Sokratu, učitelju, ne gre le za kontrolo tega, kar se dogaja v dečkovi oziroma. učenčevi zavesti, temveč za potrditev s strani Sokrata, učitelja, ali pa za usmerjanje dečka oziroma učenca, na podlagi napačnih odgovorov. Ta korak, ki je v temelju korak učitelja, daje pomen vodenju učenja učenca in predstavlja ključno razliko med Kolbovi in podobnimi teorijami izkustvenega učenja in Sokratovo oziroma dialoško metodo.

To, da se je suženj na trditev o štirikotni površini kot površini, »ki ima enake vse te črte, ki so štiri«, odzval pritrdilno s »Tako je.«, implicira, da se je problema moral zavedati in je zato miselno, nato pa verbalno artikuliral svoje mnenje o njem. Artikulacijo prepričanja Šimenc opredeljuje kot dejanje in pravi, da pri tem »[n]e gre samo za to, da učenec pač pove, kar misli, temveč mora pri tem pogosto precej nedoločenemu občutku dati jasni jezikovni izraz. To ni samo prevod enega v drugega, temveč je potrebno delo urejevanja in odločanja.« (Šimenc 2007, str. 21)

Kako pa naj učenec ureja in odloča po Kolbovi teoriji izkustvenega učenja?

Z artikuliranjem problema se dečkova refleksija še ne konča. Da pridemo do končnega spoznanja, tj. znanja, moramo artikulirano tudi razumeti oziroma doumeti. To, da se je suženj ovedel, denimo, problema ploščine štirikotnika s štiri čevlje dolgimi črtami, kar je potrdil z odgovorom »Da.«, še ne pomeni, da je površino štirikotnika tudi razumel; kot pravi Hegel, »zavest še ni za sebe dojem« (Hegel 1998, str. 78). To se v Sokratovem primeru pokaže, ko suženj napačno misli, da je površina omenjenega štirikotnika osem čevljev; suženj se je sicer zavedal problema računanja ploščine pravokotnika z dvema stranicama, dolgima en čevlj, in drugima dvema, dolgima dva, ki mu jo je nakazal Sokrat. Zavedal se je tudi v Sokratovi razlagi naslednjega primera ploščine kvadrata z vsemi stranicami, dolgimi dva čevlja, pri tem celo apliciral znanje poštevanke števila dva; bržčas smo dobili vtis, da razume formulo oziroma zakonitost računanja ploščine štirikotnika. Toda pokaže se, da v reflektiranem predmetu, torej problemu računanja ploščine lika, še ni dojel zakonitosti obravnavanega računskega problema. Rečeno drugače: ni še spoznal njegovega bistva kot *bistva* refleksije.

Na tem mestu, ki je točka *nevédenja* dečka, pa prične Sokrat v dialog vnašati novo učno vsebino z dokazovanjem, da misli narobe. Naj vprašamo, kako, če, učitelj, ki poučuje po Kolbovi teoriji, postavlja učenca pred lastno zavedanje zatikljaja v mišljenje in kako, če, učenec sploh ve, da se mu je zataknilo?

Mišljenje mišljenja

Sokrat uporabi napačne dečkove odgovore »ter jih vodi v smer pravilnega in uspešnega iskanja« (Gogala 1966, str. 122). Artikulirano mnenje podvrže mišljenju, s čimer refleksija dobi vlogo mišljenja izrečenih lastnih mnenj učenca,

ki postanejo predmet presoje (»Ti pa mi povej: iz dvakratne stranice bi po tvojih besedah morala nastati dvakratna površina.«), in da dečku v premislek njegov jezikovni izraz (Platon 2004, str. 898). Kot zapiše Šimenc, v resnici Sokrat sam izpeljuje večji del argumentacije (Šimenc 2007, str. 22) in z zahtevo po ponovnem premisleku zahteva pojasnilo artikuliranega mišljenja, da dečkovo refleksijo lahko preusmeri v pravo smer do znanja. Dialog pokaže, da je tudi od tod dalje nujno izpraševanje dečka po njegovem mišljenju, dokler na tak, usmerjen način ne pride do rešitve problema.

To pokaže, da lahko refleksijo učenca pri pouku mislimo, samo če jo poznamo. Poznamo pa jo, če pri poučevanju po njej poizvedujemo, kar učitelju odpre dve možnosti pri nadaljnjem izvajanju pouka: prvič, da se njegovo védenje po izvajanju refleksije učenca konča, in drugič, da se ne. Prvi primer velja, kadar po njej ne poizvedujemo več in ne moremo samovoljno trditi, da učenec pri pouku reflektira. Drugi pa, kadar refleksijo učenca pri poučevanju (nadalje) razvijamo. To pomeni, da še naprej poizvedujemo po učenčevemu implicitnemu mišljenju, ki ga mora z odgovori povnanjiti, saj na tej osnovi razumevanje problema učenca peljemo v smer, da pride do znanja.

Sklep

V pričujočem tekstu smo na podlagi opredelitev refleksije, ki jih ponujajo didaktična teorija in teorije izkustvenega učenja, med katerimi smo pozornost namenili Kolbovi teoriji izkustvenega učenja, skušali odgovoriti na vprašanje, kako razumeti koncept refleksije učenca pri pouku. Omejili smo se na spoznavno stran refleksije in ob strani pustili njeno emotivno komponento. Refleksijo smo definirali kot *kontinuiran proces spoznavanja*, ki se začne s posameznikovim zaznavanjem problema in nadaljuje proti razumevanju tega. Nato nastopi prihajanje do rešitve problema na podlagi učenčevega mišljenja tega, kar je mislil, to pa je v končni fazi bistvo refleksije: znati operirati z lastnim mišljenjem ne le zato, da bi v iskanju rešitve problema rešitev našli in prišli do (spo)znanja, marveč, da bi iz dobljenih rešitev znali prihajati tudi do novih rešitev in novih (spo)znanj.

V besedilu smo zato kritično analizirali teorije izkustvenega učenja, reprezentativne za paradigmatški relativizem v znanosti, ki priznava holizem več resnic. Z vidika tradicionalne paradigme smo pokazali da, v kolikor priznavamo objektivno resnico, ki se v vzgojno-izobraževalni instituciji kaže kot (objektivno) znanje, refleksija učenca pri pouku kot način, da bi to znanje usvojili, ni samoumevni rezultat ne izvajanja pouka po teorijah izkustvenega učenja ne pouka kot takega. V kolikor želimo, da se refleksija učenca vzpostavlja pri pouku, moramo po njej nujno poizvedovati, saj šele s tem izvemo zanjo. Razvijanje refleksije učenca pri poučevanju pa pomeni, da poizvedujemo po mišljenju učenca in le-tega preko vprašanj vodimo do rezultata problema in s tem do znanja.

Literatura in viri

- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, Constructivism, and Socratic Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38, št. 6, str. 713–722.
- Brown, C. A., Bannigan, K. in Gill, J. R. (2009). Questioning: A critical skill in postmodern health-care service delivery. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56, str. 206–210.
- Bunnin, N. in Yu, J. (2009). *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy*. Oxford: A John Wiley & Sons, Ltd.
- Dewey, J. (1955). *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Elder, L. in Paul, R. (1998). The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71, št. 5, str. 155–170.
- Estes, C. A. (2004). Promoting Student-Centered Learning in Experiential Education. *Journal of Experiential Education*, 27, št. 2, str. 141–160.
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hamlyn, D. W. (1987). Logical and Psychological Aspects of Learning. V: R. S. Peters (ur.). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, str. 195–213.
- Hegel, G. W. H. (1998). *Fenomenologija duha*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Hegel, G. W. H. (1994). *Znanost logike II*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Hirst, P. H. (1987). What is Teaching? V: R. S. Peters (ur.). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, str. 163–177.
- Kant, I., Freud, S. (2001). *Kritika čistega uma* ¼. *Inhibicija, simptomi in tesnoba*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kroflič, R. (2002). Šola – izkustven prostor socialnega učenja in/ali moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 5, str. 42–51.
- Kroflič, R. (2008). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. V: M. Čas, M. Grešak, R. Kovač, M. Primožič, J. Smrdelj in B. Verbovšek (ur.). *Socialne interakcije v vrtcu*. Ljubljana: Supra, str. 12–21.
- Kuhn, T. (1998). *Struktura znanstvenih revolucij*. Ljubljana: Krtina.
- Liotard, J. F. (2002). *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- 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: Državna založba Slovenije.
- Mažgon, J. (2001). Utemeljevanje akcijskega raziskovanja na kritiki tradicionalne metodologije in postavkah 'spora okoli pozitivizma'. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 36–48.
- Mažgon, J. (2002). Moserjev poskus afirmiranja akcijskega raziskovanja kot nove paradigme družboslovnih znanosti. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 2, str. 210–221.
- Mažgon, J. (2006). Od monometod h kombiniranim raziskovalnim pristopom. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 98–108.

- Medveš, Z. (1992). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem. V: A. Rajtmajer, M. Kramar, M. Pšunder, A. Papotnik, J. Bezenšek in M. Erženičnik Pačnik (ur.). *Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju*. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 1–14.
- Medveš, Z. (2000). Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 84–107.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 4, str. 50–69.
- Paul, R. in Elder, L. (2007). Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning. *Journal of Developmental Education*, 31, št. 1, str. 36–37.
- Peters, R. S. (1987). The Justification of Education. V: R. S. Peters (ur.). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, str. 239–267.
- Platon (2004). *Zbrana dela. Knjiga I*. Celje: Mohorjeva družba.
- Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- 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.
- Quay, J. (2003). Experience and Participation: Relating Theories of Learning. *The Journal of Experiential Education*, 26, št. 2, str. 105–116.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 212–222.
- Sugerman, D. A., Doherty, K. L., Garvey, D. E. in Gass, M. A. (2000). *Reflective Learning. Theory and Practice*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Šilih, G. (1966). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šimenc, M. (2007). Sokratski dialog kot primer filozofske prakse. *FNM: filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente*, 14, št. 4, str. 19–27.
- 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*, 5, 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.
- Ule, A. (2001). *Logos spoznanja*. Osnove spoznavne teorije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, A. (2004). *Dosegljivost resnice*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17, št. 3–4, str. 3–12.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Žlebnik, L. (1978). *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.