

Tadej Vidmar

Šola in pojmovanja znanja med pragmatizmom in konstruktivizmom

Povzetek: V prispevku obravnavamo znanje kot temeljni konstitutivni element načrtnega delovanja šole. Poleg tega analiziramo nekatera danes pogosta razumevanja in opredelitve znanja ter določene, z vlogo znanja in šole povezane teoretske postavke pedagoškega koncepta Johna Deweyja, vidnega in vplivnega predstavnika reformske pedagogike. Od tega, kako je razumljeno znanje in njegovo nastajanje, je bila, je in bo odvisna organizacija dela v šoli. Menimo, da je eden od vzrokov za različna razumevanja in s tem različne konceptualizacije znanja, ki pretendirajo na prevlado v šolskem polju, tudi spremenjena paradigma vrednot, ki je značilna za postmoderno.

Ključne besede: konstruktivizem, poststrukturalizem, John Dewey, postmodernistični relativizem, postmoderna, doktrina enake veljavnosti, znanje

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Tadej Vidmar, docent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: tadej.vidmar@ff.uni-lj.si

Uvod

Šolo opredeljujemo kot institucijo, v kateri organizirano poteka pouk, ki ga izvajajo ustrezno izobraženi strokovni delavci – učitelji (Schöneberg 1981, str. 2–4; Tenorth 2000; Terhart 2000). Primarna naloga šole, kot jo razume evropska kulturna tradicija, je od njenega nastanka naprej posredovanje znanja. Nastanek šole je tesno povezan z uporabo in širjenjem pisave kot orodja za kvalitativni preskok v znanosti in (literarni) umetnosti. Šola je tudi tesno vpeta v družbeno okolje in njegove vrednote, nanjo pa bistveno vplivajo okoliščine in razmerja na področju gospodarstva in kulture konkretne družbe (Althusser 2000; Štefanc 2005; prim. tudi Dewey 1916, str. 8–26).

Zgodovina nas opozarja, da prevladujoča paradigma, ki zadeva šolo in šolsko polje, četudi velja v določenem času za skorajda nepreklicno, prinaša s seboj tudi slabosti, ki jih je treba teoretsko obravnavati. Ena od nalog pedagogike je, da trende na področju vzgoje in izobraževanja osvetli v zgodovinskem in primerjalnem kontekstu, jih analizira in pokaže na njihove morebitne konceptualne nedoslednosti. Zato morajo imeti pedagogi dovolj teoretičnega znanja, ki jim lahko pomaga znajti se v »labirintu različnih dejstev in mnenj« (Kovač Šebart 2002, str. 233). Pri tem ima posebno vlogo zgodovina vzgoje in izobraževanja, ki sicer ne more ponuditi »receptov«, kako in kaj poučevati, lahko pa nas opremi s poznavanjem različnih, tako uspešnih kot neuspešnih, pedagoških konceptov in pristopov, ki so že bili preizkušeni v različnih zgodovinskih obdobjih (prav tam). M. Kovač Šebart se sklicuje na Pulliama in van Pattna, ko opozarja, da je pravzaprav neverjetno, kako slabo poznajo nekatere koncepte in eksperimente mnogi sodobni pedagogi, ki tudi zaradi pomanjkanja ustreznega zgodovinskega znanja pogosto odkrivajo že videno in preizkušajo stvari, ki so jih že davno pred njimi preizkusili drugi (prav tam, str. 234). Poznavanje zgodovine (vzgoje in izobraževanja) je nujen temelj za ponoven razmislek o različnih konceptih, tudi o vzgojnih in kulturnih tradicijah, saj nam pomaga razumeti kulturo, v kateri vzgojno-izobraževalni sistem deluje, če želimo ustrezno vplivati na izobraževalne programe. Da bi razumeli težave in poiskali ustrezne rešitve, moramo tudi razumeti, »kako so se ti problemi razvili, kakšne nevarnosti in priložnosti so povezane z njimi, in kakšen razvoj je od njih

razumno pričakovati« (prav tam). V tem kontekstu se torej zgodovina vzgoje in izobraževanja vzpostavlja kot »zdrav historičen temelj, na katerem je mogoče evalvirati in oceniti sodobno pedagoško teorijo in prakso« (prav tam).

V zadnjih desetletjih se v našem prostoru krepijo razmišljanja in težnje po rekonceptualizaciji primarne vloge šole. Ta razmišljanja in težnje gradijo na – glede na tradicijo – spremenjenem razumevanju znanja, ki ga tudi same vzpostavljajo kot alternativo. Mnoge izmed njih se pri razmislekih opirajo na postavke ali celo domnevne postavke reformskih gibanj z začetka 20. stoletja. V prispevku bomo predstavili tiste razmisleke Johna Deweyja, enega izmed najvidnejših in najvplivnejših predstavnikov reformske pedagogike, na katere se avtorji pogosto sklicujejo. Tako bo med drugim prav skozi nekatere ideje, ki jih je v svojih besedilih razvijal Dewey, mogoče pokazati, da so pogledi in teoretizacije, ki jih danes pogosto povezujemo na primer s konstruktivizmom kot novo epistemološko paradigmo v pedagogiki, v pedagoškem prostoru v jasno izraženi obliki prisotni že vsaj od konca 19. in začetka 20. stoletja. V tem kontekstu pogled v zgodovino pedagogike pokaže, da pripisovanje zavzemanja za nekatera pedagoška ali didaktična načela (npr. načelo aktivnosti učencev, zahteva po upoštevanju učenčevih izkušenj, načelo postopnosti, problemskosti ipd.) zgolj posameznim sodobnim pedagoškim paradigmam zgodovinsko ni utemeljeno, in zato tudi ne more biti prepričljivo.

Konec 19. stoletja je Nietzsche zapisal: »Uporaba uma (*Vernunft*) v šoli je Evropo naredila Evropo: v srednjem veku se je skoraj šlo po poti, da bi ponovno postali del in privesek Azije – torej izgubili čut za znanstveno, za katerega gre zahvala Grkom.« (Nietzsche 1954, str. 601) Razmerje med umom, znanjem, vrlino in resnico so vzpostavili stari Grki, nadaljnji razvoj pa je vsaj v kontinentalni Evropi potekal pod njihovim vplivom, v smislu sprejemanja ali zavračanja koncepta, ki zadeva ta razmerja. Ker je torej v Evropi pod vplivom grške misli do danes bilo znanje temeljni konstitutivni element funkcioniranja in poslanstva šole, bomo analizirali nekatere sodobne razmisleke in jih soočili z Deweyjevimi.

Oprelitev pojma in sodobna razumevanja znanja in učenja

V šoli poteka prenos znanja, in sicer ne glede na to, katero epistemološko, didaktično ali spoznavno paradigmo, povezano z znanjem, zagovarjamo oziroma kateri koncept ali strategija nam je pri tem razmisleku bližji. V principu je znanje, kot pravi Peters, bistveno za preživetje civilizirane skupnosti, v kateri so zelo pomembni procesi komunikacije, saj je najmanj, kar »znanje« implicira, to, da je tisto, kar je povedano ali mišljeno, tudi resnično ter da ima posameznik razloge za to, kar pove ali misli (Peters 1998, str. 210). Vsebinskega znanja pravzaprav na nobeni stopnji izobraževanja ne moremo razglasiti za »nepotreben balast« in se mu tako odpovedati ter se preprosto omejiti samo na učenje učenja, da bi se nekoč znali (na)učiti vse, kar bi želeli. Učenje brez vsebin ne obstaja, saj sam pojem učenja po definiciji zmeraj predpostavlja vsebino. Kot je prepričan Liessmann, je zahteva po učenju učenja vsebinsko in pomensko zelo blizu predlogu, da bi se kuhanja lotili brez sestavin (Liessmann 2006, str. 35).

V antični Grčiji je bilo prizadevanje za znanje razumljeno kot prizadevanje za dobro razuma, zato je bilo hkrati razumljeno kot bistven element dobrega življenja (vzgojni ideal *kalokagathia*). Človek je tu več kot čisti (raz)um, vendar je slednji njegova bistvena razlikovalna značilnost od drugih bitij, stvar znanja pa je, da se njegovo življenje v celoti pravilno usmeri (Hirst 1998, str. 246–247). Znanje je sprejemljivo, dokler je razumljeno v vlogi nujnega razvijanja (raz)uma na zelene načine, s čimer omogoča (moralno) dobro življenje (prav tam, str. 249). Pridobivanje znanja tako ni bilo razumljeno zgolj kot pridobitev (moralno) dobrega razuma, ampak tudi kot najpomembnejše sredstvo za (moralno) dobro življenje kot tako.

Postmodernistični relativizem

V času tako imenovane postmoderne je zaživela teza o relativnosti spoznanja, znanosti in znanja. S »pomočjo« določenih teorij, gibanj in smeri v psihologiji, sociologiji in tudi pedagogiki se je ta teza posledično začela uveljavljati v šolski praksi. Ideja, da obstaja »mnogo enako veljavnih poti spoznavanja sveta« (Boghossian 2006, str. 2), med katerimi je znanost le ena od njih, se je že precej globoko zakoreninila, pri čemer naj bi, kot je prepričan Boghossian, na področju družboslovja in humanistike postmodernistični relativizem v zvezi z znanjem že dosegal status ortodoksne doktrine, ki jo avtor imenuje *doktrina enake veljavnosti* (prav tam). Bistvo te doktrine je, da obstaja mnogo sicer radikalno različnih, vendar »enako veljavnih« poti (s)poznavanja sveta, med katerimi je (tradicionalna) znanost le ena od njih (prav tam). Pri vprašanju, ki ima opraviti z dejstvi (npr. z zgodovinskimi podatki), ta obstajajo na določen način neodvisno od nas in naših prepričanj o njih – gre za objektivna dejstva o določeni problematiki. Ker temu verjamemo, sprejememo izsledke znanosti, s tem pa slednji podelimo privilegirano vlogo pri definiranju tega, kaj na primer poučevati v šoli. Ljudje tako kot objektivno sprejemamo samo tisto, za kar obstaja argument, ki nas prepriča v njegovo resničnost. Zaradi tega tudi verjamemo, da je znanost edina primerna pot, da pridemo do objektivno sprejemljivih podatkov o tem, kaj je resnično – vsaj na področju tistega, za kar verjamemo, da je povezano z dejstvi. Pri tem znanja ne smemo razumeti zgolj kot informacij in tudi ne le v vlogi filtriranja množice podatkov, ki imajo določeno informacijsko vrednost, ampak je znanje oblika spoznavanja in razumevanja sveta. Znanje je namreč povezano s spoznanjem, pri čemer je od antike naprej vprašanje resnice temeljna predpostavka znanja (Liessmann 2006, str. 29). Zaradi tega mora biti znanje, ki ga proizvedejo znanosti, na določen način privilegirano, kar pomeni, da mora biti privzeto, da ne obstajajo mnoge druge, radikalno drugačne, hkrati pa enako veljavne poti spoznavanja sveta, med katerimi bi znanost bila le ena od njih (Boghossian 2006, str. 4; za nekoliko podrobnejše razlikovanje gl. Kovač Šebart 2002, str. 11–12). Tako Boghossian zapiše: »Če znanost ni privilegirana, je treba pripisati enako kredibilnost tako arheologiji kot kreacionistični razlagi zgodovine severnoameriškega plemena Zunijev in prav tako enako kredibilnost evoluciji kot kreacionizmu – točno ta pogled pa se zelo širi v akademskih krogih na področju družboslovja in humanistike, kar ima velik vpliv na ljudi izven akademskih krogov.« (Boghossian 2006, str. 4–5)

Doktrina enake veljavnosti tako časovno kot tudi konceptualno na določen način sovпада z značilnostmi postmoderne in poststrukturalizma. V zvezi z relativizmom postmoderne sta Peters in Wain zapisala, da se »postmoderna nanaša tako na etos kot tudi na sodobno realnost zahodnega sveta. Tako nekdo nujno živi v postmodernem svetu, ni pa mu treba sprejeti postmodernega pogleda ali obvez. Naše izobraževalne institucije, prakse in politike se tako, zaradi relevance, morajo odzivati na svet postmoderne, lahko pa se uprejo njenim politikam.« (Peters in Wain 2003, str. 69)

Konstruktivizem

Konstruktivizem je mogoče razumeti kot epistemološko paradigmo, znotraj katere se morda še najbolj jasno manifestira opisan postmodernistični relativizem. Zlasti radikalni konstruktivizem je s svojo predpostavko, da je znanje vselej individualni konstrukt posameznika, zaradi česar je tudi nesmiselno govoriti o njegovem »prenašanju« ali »posredovanju«, pomembno vplival tudi na pojmovanja učenja ter na pedagoške razmisleke o vlogi učitelja in učencev pri pouku.

Nekatere od sodobnih teorij učenja tako učence razumejo kot aktivne iskalce in obdelovalce informacij, pri čemer se opirajo prav na konstruktivistične postavke o nepretrgani graditvi oziroma konstruiranju novih struktur ter izboljševanju obstoječih – pri tem se dejanja in znanje asimilirajo in akomodirajo (Fry idr. 2003, str. 10; Schunk in Zimmerman 2003, str. 59). Teoretiki konstruktivizma kot enega od svojih konceptualnih utemeljiteljev navajajo tudi Kanta z njegovo postavko, da izkušnja vodi v oblikovanje splošnih pojmov ali konstruktov, ki so modeli realnosti (Marentič Požarnik 2008, str. 31; prim. tudi Fry idr. 2003, str. 10). V tem kontekstu posamezniki aktivno konstruirajo svoje znanje, saj je učenje proces individualne transformacije (Fry 2003, str. 10). S konstruktivistične perspektive se spremenijo teoretske predstave, ki zadevajo procese komunikacije in učenja, narave informacij in znanja, interakcije z drugimi in fenomena motivacije (Glaserfeld 1995, str. 178).

Po prepričanju (socialnih) konstruktivistov je znanje socialno konstruirano, kar pomeni, da je resničnost prepričanja neodvisna od obstoječe stvarnosti, hkrati pa je, še posebej če gre za znanje, vsaj deloma nujno odvisna od naključne socialne in materialne postavitve oziroma okvira, v katerem je to prepričanje proizvedeno (ali vzdrževano) (Boghossian 2006, str. 6–7; Marentič Požarnik 2008, str. 30–32). Ključno prepričanje konstruktivizma je, da je znanje v družbah konstruirano na način, ki odraža njihove naključne socialne potrebe in interese, in ne more obstajati neodvisno od socialnega okvira (Plut Pregelj 2008, str. 15–17; prim. tudi Boghossian 2006, str. 129). Boghossian med sodobne vplivne teoretike konstruktivizma šteje, denimo, Nelsona Goodmana (prav tam, str. 27), kot avtorja, ki sta precej blizu Goodmanovim idejam, pa omenja tudi Hilaryja Putnama in Richarda Ortzyja, ki ju nekateri ne uvrščajo med konstruktiviste, ampak med pragmatiste oziroma antirealiste (Ule 2004, str. 245–261). Vsem trem je, kot interpretira Boghossian, skupna teza, da dejstvo (*fact*) konstruiramo s sprejemanjem oziroma sprejetjem načina govorjenja ali razmišljanja, ki opisuje to dejstvo (Boghossian 2006, str. 27). Konstruktivizem, še posebej t. i. dejstveni konstruktivizem (*fact-constructivism*),

je pogosto povezan s tezo o *socialni relativnosti opisov*, ki pravi, da bo odločitev, katero shemo bomo prevzeli za opis sveta, odvisna od tega, katera se nam zdi koristna, to pa bo odvisno od naših potreb in interesov z ozirom na to, da smo socialna bitja (prav tam, str. 29). V kontekstu konstruktivizma je kot najpomembnejšega predstavnika radikalnega konstruktivizma treba omeniti tudi Ernsta von Glasersfelda, ki je subjektivnost konstruiranja znanja opredelil z besedami, da znanja ne sprejemamo pasivno, niti s čutili niti s sredstvi komunikacije, ampak ga dejavno gradi misleči subjekt sam; funkcija kognicije je v tem pogledu »adaptivna«, torej organizmu omogoča, da se čim bolj optimalno prilagodi okolju, zato kognicija služi organizaciji izkustvenega sveta subjekta, ne pa odkrivanju/spoznavanju objektivne stvarnosti (Glaserfeld 1995, str. 51).

Glaserfeld meni, da konstruktivizem ne sprejema navadne utemeljitve znanja (*justification of knowledge*), saj tradicionalni pogled, kot ga imenuje, razume šole kot institucije, ki učencem posredujejo kodificirano in vrednotno nevtralno (*value-free*) znanje (prav tam, str. 177). S tem se po njegovem prepričanju konstruktivisti ne strinjajo, saj znanje razumejo kot instrumentalno. Učenci morajo biti na primer nujno seznanjeni z razlogi, zakaj so določeni načini delovanja in razmišljanja razumljeni kot zaželeni, zaradi česar se razlagajo specifični konteksti, v katerih bo znanje, ki ga je treba pridobiti, mogoče uporabiti (prav tam).

Poststrukturalizem in postmoderna

Zaradi podobnih izhodišč in temeljnih premis v zvezi z razumevanjem znanja teoretski tokovi konstruktivizma v bistvenih tezah sovpadajo z izhodišči poststrukturalizma, ki močno zaznamuje družboslovje in humanistiko v zadnjem desetletju. Definirati poststrukturalizem je kompleksno, saj se ga velikokrat celo zamenjuje s sorodnim pojmom *postmodernizem*; v angleško govoreči akademski skupnosti se izraz pogosto uporablja za opis filozofskega odgovora na strukturalizem, ki ga označujejo dela Clauda Lévi-Straussa, Louisa Althusserja, Jacquesa Lacana in Rolanda Barthesa (prim. Peters in Wain 2003, str. 60–61). Poststrukturalizem si sicer pod vplivom Friedricha Nietzscheja, Martina Heideggerja in drugih prizadeva razsrediščiti »strukture«, sistematičnost in znanstvenost strukturalizma, pri čemer pa ostaja nekaj ključnih povezav in sorodnosti med obema smerema, kot na primer kritika renesančne humanistične filozofije in racionalnega, avtonomnega in samotransparentnega subjekta humanistične misli; splošno razumevanje jezika in kulture v pojmi lingvističnih in simbolnih sistemov; prepričanje v nezavedno in skrite strukture sociohistoričnih sil, ki v veliki meri vodijo naše vedenje (prav tam, str. 61–62).

Večina sodobnih razvitih držav, tudi naša, pri vzpostavljanju razmerij do znanja in znanosti za cilje svojih prizadevanj uporablja vsečno, vendar vsebinsko zelo abstraktno in »votlo«¹ sintagmo *družba znanja* (*knowledge society*, *Wissensgesellschaft*). V družbi, ki naj bi temeljila na »znanju«, bi pričakovali, da prevladujejo razum, tehtnost, znanstvena radovednost in kritična samorefleksija ter obvladovanje iracionalnosti, ideologije, praznoverja in neumnosti. Že bežen pogled na sodobno

družbo pa pokaže, opozarja Liessmann, da njeno »znanje« oziroma sklicevanje nanj nima prav veliko opraviti s tistim, kar je bilo v evropski tradiciji od antike naprej povezano z vrlinama, kot sta razumevanje in modrost (Liessmann 2006, str. 26).

Druga, ne mnogo manj abstraktna sintagma, s katero se hvalijo politike izobraževanja sodobnih družb, vključno z našo, je *vseživljenjsko učenje* (*lifelong learning, lebenslanges Lernen*). Ker se ta oblika dobro prilagaja fleksibilnim potrebam sodobnega časa, gre po prepričanju Liessmanna v tem trenutku pri vseživljenjskem učenju v bistvu za to, da bi se učitelje naučilo, kako naj poučujejo, da bi učence pripeljali do tega, da bi se vseživljenjsko učili (prav tam, str. 36). Take ideje, ki postajajo doktrina, so tudi odraz temeljne nezmožnosti ali negotovosti, da bi sploh mogli definirati to, kar naj bi se učenci v šoli pravzaprav naučili. Vsako preverjanje učencev v okviru mednarodne raziskave PISA znova ugotavlja, da so bralne zmožnosti petnajstletnikov pomanjkljive, nad čemer se vsi veliko in močno pritožujejo, vendar se kot ukrep za popravek tega stanja ne uvaja dodatnega ali izboljšanega »učenja branja«, ampak gredo rešitve v smer iskanja načinov in metod »motivacije« učencev in »samoreguliranega učenja« (prav tam).

Nobelov nagrajenec za ekonomijo in eden od utemeljiteljev sintagme »človeški kapital« Gary S. Becker je postavil tezo, da so šolanje, različni tečaji, izdatki za zdravstveno skrb ter na primer predavanja o krepostih točnosti in poštenosti neke vrste kapital v smislu, da pripomorejo k izboljšanju zdravja, povečanju prihodkov ali pa da prispevajo k posameznikovemu cenjenju književnosti v teku življenja (Becker 1993, str. 15–16). Na podlagi tega lahko zapišemo, da so izdatki za izobraževanje, urjenje, zdravstveno skrb itn. investicije v kapital, katerega »materialni nosilec« je posameznik. Izobraževanje in usposabljanje sta najpomembnejši investiciji v človeški kapital. Dokončano izobraževanje na sekundarni in predvsem terciarni stopnji namreč pomembno poveča vrednost posameznikovega dela in posledično njegove prihodke tudi ob tem, ko odštejemo posredne in neposredne stroške šolanja (prav tam, str. 17). Povečevanje znanja družbe je odvisno od investiranja v nove tehnologije, temeljne raziskave in sam človeški kapital, pri čemer je, kot vsaka druga investicijska odločitev, tudi investiranje v človeški kapital na podlagi izobraževanja kratkoročni strošek ob imanentnem pričakovanju dolgoročnega dobička (prav tam, str. 311; prim. tudi Tekin 2008, str. 535).

Postavke Johna Deweyja v zvezi s šolo in znanjem

Pri teoretskem utemeljevanju svojih predpostavk se zagovorniki različnih smeri konstruktivizma pogosto opirajo in sklicujejo na Deweyjeve ideje (Gordon 2009; Greene 1996; gl. tudi besedila, objavljena v Hickman idr. 2009). Utemeljitelj pedagogike pragmatizma je imel zelo jasno izdelano teorijo šole. Po Deweyjevem prepričanju tako v manj razvitih socialnih skupinah obstaja zelo malo formalnega poučevanja (*teaching*) in usposabljanja (*training*), ko pa se civilizacija razvija, se večja tudi razkorak med zmožnostmi mladih in skrbmi odraslih (Dewey 1916, str. 8). Zmožnost učinkovite udeležbe v dejavnostih odraslih postane odvisna od predhodnega usposabljanja (*training*), ki služi temu namenu; zato so bile usta-

novljene posebne institucije, tj. šole, za nalogo poučevanja določenih vsebin pa je bila pooblaščen posebna skupina oseb, in sicer učitelji. Dewey tudi poudarja, da brez takega formalnega izobraževanja¹ ni mogoče posredovati vseh virov in dosežkov kompleksne družbe. Odkar obvladujemo knjige in simbole znanja, to odpira pot določeni vrsti izkustva, ki ne bi bilo dostopno mladim, če bi jim pustili, da bi svoje usposabljanje nadaljevali zgolj na podlagi priložnostnega druženja (prav tam, str. 8–9). Ko družba postaja bolj razsvetljena (*enlightened*), se zave, da ni odgovorna za posredovanje in ohranjanje celote obstoječih dosežkov, ampak le tistih, ki omogočajo boljšo prihodnost, pri čemer je njena najpomembnejša ustanova (*agency*) za dosego tega cilja prav šola (prav tam, str. 24). Le-ta mora biti zasnovana z ozirom na svoj družbeni položaj in funkcijo: »Razen participiranja v družbenem življenju šola nima drugega moralnega namena niti cilja. Če se omejujemo na šolo kot izolirano institucijo, nimamo usmeritvenih načel, ker nimamo objekta. Namen izobraževanja naj bi bil na primer harmoničen razvoj vseh sil posameznika. V tem ni nobene navezave na družbeno življenje ali članstvo, kljub temu pa mnogi mislijo, da imamo v tem primerno in temeljito definicijo namena izobraževanja. Če je ta definicija uporabljena neodvisno od družbenih razmerij, nikakor ne moremo reči, kaj je mišljeno z vsakim od uporabljenih izrazov. Ne vemo, kaj je moč, razvoj ali harmonija.« (Dewey 1909, str. 11–12; prim. tudi Dewey 1897, str. 7)

Seveda ni mogoče mimo poudarka, da se je Dewey v svojih razpravah, morda najbolj eksplicitno prav v knjigi »*Experience and Education*«, zavzemal za to, da bi moralo izobraževanje pri pouku temeljiti na učenčevih izkušnjah, ki so kot izkušnje posameznika vselej subjektivne (Dewey 1938). Kot pokaže Kroflič, je Dewey na podlagi te teze razvil tudi nekaj zelo konkretnih načel za načrtovanje pouka, med katere sodi denimo zahteva, da se mora začetek pouka povezati z učenčevimi preteklimi izkušnjami: to med drugim predpostavlja »zavestno izražanje dejstev in idej, kar vodi do predstavitve problema, učitelj pa mora bolj kot predstavniki drugih poklicev razviti zmožnost dolgega pogleda nazaj« (Kroflič 2002, str. 49). Poleg tega naj bi problemi, ki so predmet obravnave pri pouku, izhajali iz otrokovih izkušenj in morajo v njem sprožiti zahtevo po informacijah in konstrukciji novih idej, le-te pa predstavljajo temelj za nadaljnje izkušnje oziroma probleme, zato je v tem pogledu proces učenja permanentno spiralen (prav tam; gl. tudi Dewey 1938, str. 31–34). To so torej nekatera Deweyjeva načela, s katerimi se tudi zagovorniki konstruktivizma v pedagogiki verjetno hitro poistovetijo. Toda ob tem ne gre spregledati, da Deweyjeva zahteva po izkušnji kot izhodišču vsakega pouka ne pomeni, da bi bilo treba opustiti posredovanje in usvajanje sistematiziranega znanstvenega znanja; avtor v sedmem poglavju omenjene razprave posebej opozarja, da velja prav nasprotno: »Z odzivom na nasprotno skrajnost, ki je bil, čeprav

¹ Dewey uporablja besedo *education*, ki jo danes nekateri v slovenščino prevajajo kot *edukacija*. Slovenščina in nemščina, za razliko od angleščine, ločujeta izraza vzgoja (*Erziehung*) in izobraževanje (*Bildung*), ki sta tudi del uveljavljene pedagoške terminološke tradicije. Ker je beseda *vzgoja* močno pomensko zaznamovana in bi v kontekstu reformske pedagogike lahko bila napačno razumljena, smo se odločili, da bomo uporabili izraz *izobraževanje*, in to v pomenu, ki sledi Deweyjevemu razumevanju besede *education* in ga je v njegovem času uporabljala in razumela duhoslovna oziroma kulturna pedagogika – namreč v najširšem smislu, ki zajema tudi formativni vidik izobraževanja (prim. tudi Ozvald 1927, str. 164–171).

neposrečen, v danih okoliščinah najbrž naraven, se je povsem smiselna ideja, da bi moralo izobraževanje svojo snov črpati iz učenčevih sedanjih izkušenj [...], pretvorila v idejo, da lahko progresivne šole v veliki meri zanemarijo preteklost. Če bi bilo mogoče sedanost odrezati od preteklosti, bi bil tak sklep smiseln. Toda pretekli dosežki so edino sredstvo, ki omogoča razumevanje sedanosti. Prav tako kot mora posameznik priklicati v spomin svojo lastno preteklost, da bi razumel okoliščine, v katerih se kot posameznik nahaja zdaj, so tudi vprašanja in problemi sedanjega družbenega življenja tako tesno in neposredno povezani s preteklostjo, da učencev ni mogoče pripraviti do razumevanja teh vprašanj, ne da bi se dokopali do njihovih preteklih korenin.« (Prav tam, str. 33) Ko avtor na tem mestu govori o »preteklosti«, seveda nima v mislih le pouka zgodovine, temveč govori o znanju z vseh področij, ki seveda mora biti smiselno navezano na izkušnje, ki jih imajo učenci in s katerimi prihajajo k pouku. Deweyjeva dilema torej ni znanje ali izkušnja, saj je iz konteksta njegovih zapisov mogoče dovolj jasno razbrati, da je ta dilema zanj neproduktivna. Tudi progresivna šola je zanj še kako institucija, v kateri poteka posredovanje in usvajanje znanja, zato »stari šoli« ne očita posredovanja sistematiziranega znanja kot takega, pač pa utemeljuje, da posredovanje znanja, ki ni upoštevalo izkušenj učencev, ni moglo biti kakovostno in učinkovito. Da je posredovanje znanja ena od ključnih dejavnosti šole, zanj ni dvoma: celo sam zapiše, da je »najšibkejša točka sedanjih progresivnih šol vprašanje izbire in organizacije intelektualnih učnih vsebin« (prav tam, str. 34). A hkrati je kot pragmatist glede pomena znanja tudi zelo jasen: »Nobeno izkustvo ne more imeti izobrazbene moči (*no experience is educative*), če se ne nagiba k večjemu znanju dejstev, sprejemanju idej ter boljši, bolj sistematični urejenosti tako enih kot drugih. Ne drži, da bi bila sistematičnost (*organization*) kot načelo tuja izkustvu. Če bi to držalo, bi bilo izkustvo tako razpršeno, da bi bilo kaotično.« (Prav tam, str. 36)

V tem kontekstu je naloga šole tudi koordiniranje vplivov raznih socialnih okolij, v katere vstopa posameznik. V družini prevladuje en kod, na ulici drugi, v delavnici ali trgovini tretji, v religioznih institucijah četrti. Ko posameznik prehaja iz enega okolja in z njim povezanega koda v drugega, je velikokrat podvržen njihovim nasprotujočim si pritiskom, pri čemer obstaja nevarnost, da se pri privzemanju različnih standardov presojanja razcepi. Pri tem ima vlogo umirjanja in integracije prav šola (Dewey 1916, str. 26). Kljub temu pa, po njegovem, ne moreta obstajati dva niza etičnih principov, od katerih bi bil eden za življenje v šoli in drugi za življenje izven nje (Dewey 1909, str. 7). Težnje, da bi razpravljali o morali šole, kot da bi bila šola neka izvzeta institucija, so po njegovem mnenju neodgovorne: »Šola in ti, ki jo vodijo, imajo moralno odgovornost do družbe. Šola je v bistvu institucija, ki jo je vzpostavila družba, da bi opravila določeno specifično delo – da bi izvajala določeno specifično funkcijo pri skrbi za življenje in pospeševanju blaginje družbe.« (Prav tam, str. 7) Ker je že samo izobraževanje (*education*) proces življenja in ne šele priprave nanj, mora šola trenutno življenje, tj. za otroka realno življenje, kot ga ima doma, v soseščini ali na igrišču, zaradi njegove prevelike kompleksnosti predstavljati poenostavljeno, v embrionični obliki (Dewey 1897, str. 7).

Naloga učitelja v tako zasnovani šoli ni urjenje (*training*) posameznikov, ampak oblikovanje (*formation*) primernega družbenega življenja, pri čemer bi se moral

tudi vsak učitelj zavedati dostojanstva svojega poklica (*calling*) in dejstva, da je uslužbenec družbe (*social servant*), ki skrbi za vzdrževanje primernega družbenega reda in za zagotavljanje prave družbene rasti (prav tam, str. 18).

Po Deweyjevem prepričanju gre pri obstoječem izobraževanju (*education*) za izobraževanje, v katerem »prevladuje skoraj popolnoma srednjeveški koncept učenja. Je namreč nekaj, kar se predvsem preprosto obrača na intelektualni vidik naše narave, na našo željo po učenju, po akumuliranju informacij in pridobitvi nadzora nad simboli učenja, ne pa na naše impulze in težnje po početju, delovanju, ustvarjanju, izdelovanju, bodisi v obliki praktičnega bodisi umetnosti.« (Dewey 1905, str. 41) Središče korelacije v šoli morajo biti, kot jih sam imenuje, ekspresivne ali konstruktivne dejavnosti (Dewey 1897, str. 11).

Težava je, da se v obstoječih šolah praviloma pridobi hkrati preveč in premalo informacij. Preveč naj bi bilo namreč akumulacije in pridobivanja informacij za namene reprodukcije in preverjanja (Dewey 1916, str. 185). Znanje ni več negibno in rigidno, ampak je bolj tekoče in se aktivno giblje v vseh tokovih družbe. Taka sprememba, vsaj kar zadeva material znanja, zahteva tudi spremembo v odnosu do posameznika. Intelektualni dražljaji namreč tečejo v nas na vse možne načine, pri čemer se spreminja tudi opredelitev in vsebina učenja (Dewey 1905, str. 40). Znanje v smislu informacij po prepričanju Deweyja pomeni delovni kapital (*working capital*), tj. nujno potrebne vire nadaljnjega raziskovanja – dodatnega iskanja ali učenja. V tem trenutku pa je znanje v šolah obravnavano kot cilj sam po sebi, ki se kopiči in po potrebi prikaže. Tovrsten statičen, »skladiščni« ideal znanja ni prijateljsko razpoložen do razvoja v izobraževalnem kontekstu (*educative development*), saj zatire razmišljanje (prav tam). Učenci, ki so skladiščili svoje »misli« z različnim materialom, ki ga nikoli niso uporabili za intelektualne potrebe, se bodo gotovo zmotili, ko bodo prvič poskusili misliti, saj v selekcioniranju primernega nimajo nobene prakse, prav tako pa tudi ne nobenega kriterija za opustitev neprimerne (Dewey 1916, str. 186). »Akademsko in šolsko postajata izraza graje, namesto da bi bila častni poimenovanji.« (Dewey 1905, str. 40) vse to pa zahteva nujno spremembo v razumevanju šole. Obstoječe šolske metode in v veliki meri program ter učni načrti so namreč podedovani iz obdobja, ko sta bila učenje in obvladovanje določenih simbolov, ki so bili edini dostop do učenja, izjemno pomembni (prav tam, str. 40). Ločitev intelektualnega in moralnega usposabljanja (*training*) – kot se Dewey sam izrazi – v šolah, pridobivanje informacij in rasti značaja je po njegovem izraz neuspeha, da bi zasnovali in postavili (*construct*) šolo kot družbeno institucijo, v kateri bi bili implicirani družbeno življenje in vrednote (Dewey 1909, str. 15). Izobraževanje (*education*) mora biti zasnovano kot kontinuirana rekonstrukcija izkustva, pri čemer sta proces in cilj izobraževanja ena in ista stvar (Dewey 1897, str. 13). Dejansko središče povezanosti (korelacije ali koncentracije) učnih predmetov² v šoli niso naravoslovje, književnost, zgodovina ali zemljepis, ampak otrokove lastne družbene dejavnosti (prav tam, str. 10).

² O korelaciji oziroma koncentraciji učnih predmetov je pri nas med drugim pisal Šilih: »[K]orelacija označuje trdnjšo povezavo in vzajemne odnose med učnimi predmeti, ki se hkrati poučujejo, a so drug od drugega ločeni.« (Šilih 1961, str. 114) Kot poudarja, korelacija »teži za poenotenjem izobraževalnega učinkovanja« in je kot taka lahko zelo plodna (prav tam).

Sklep

Poučevanje in učenje sta tesno povezana z razumevanjem in konceptom znanja. Od tega, kako je le-to in njegovo nastajanje razumljeno, je bila in je zmeraj bolj odvisna organizacija dela v šoli. Tudi mnogi didaktiki se v tem pogledu močno opirajo na psihološka dognanja in spoznanja, ki so povezana z različnimi opredelitvami znanja. Težava, na katero opozarjamo v besedilu, ni v tem, da ne bi smeli imeti različnih razmislekov v zvezi z znanjem in poučevanjem – to, da različno razmišljamo o odgovorih na vprašanja, ki jih postavlja šolsko polje, in jih tudi različno konceptualiziramo, je vrlina. Težavo vidimo zgolj v primeru, če novega ne utemeljemo koherentno in argumentirano, temveč ga zgolj vrednotno zaznamujemo; če zaradi nepoznavanja nekaterih konceptov in pomanjkanja zgodovinskega znanja ali spomina kot novo zagovarjamo tisto, kar je spoznala že klasična pedagoška oziroma didaktična misel oziroma če kot novo preizkušamo tisto, kar so preizkusili že drugi, še posebej, če rezultati preizkušanja niso bili takšni, kot so teoretiki napovedovali in pričakovali.

V tem oziru je Dewey že leta 1938 jasno opozoril na to, na kar mnogi, ki se neposredno ali posredno sklicujejo nanj, vse prepogosto pozabljajo, namreč, da sama načela, če zvenijo še tako prepričljivo, ne zadoščajo, še posebej, če niso razvita pozitivno, temveč zgolj v opoziciji do starega, ki naj bi bilo slabše in celo odveč. »Sama po sebi so vsa načela abstraktna. Konkretna postanejo le skozi posledice, ki izhajajo iz njihove uporabe. Prav zato, ker so tako temeljna in daljnosežna, je vse odvisno od tega, kako jih interpretiramo skozi praktično udejanjanje. [...] Prav na tej točki postane izključevalna logika *ali – ali* [...] še posebej pertinentna. Splošna paradigma (*philosophy*) nove vzgoje lahko zveni razumno, kljub temu pa same razlike med temi načeli ne bodo imele odločilne vloge pri tem, kako bodo moralne in intelektualne prednosti posameznih abstraktnih načel udejanjene v praksi. V vsakem novem gibanju obstaja nevarnost, da svojih načel ne bo razvilo konstruktivno in pozitivno, ampak po negativni poti, skozi zavračanje smotrov in metod tiste paradigme, ki naj bi jo nadomestilo. Tako namesto konstruktivnega razvijanja lastne paradigme postane vodilo praktičnega delovanja tisto, kar je bilo deležno zavrnitve. [...] Ni pretirano, če rečemo, da vsaka izobraževalna paradigma (*educational philosophy*), ki zatrjuje, da temelji na ideji svobode, lahko postane prav tako dogmatična, kot je kadar koli bila tradicionalna vzgoja.« (Dewey 1938, str. 6–7)

Prizadevanja, ki bi na področju vzgoje in izobraževanja temeljila na vzpostavljanju vrednotnega razcepa ali črno-belega opozicioniranja (bolj oziroma manj) zaželenih teoretizacij in praktičnih didaktičnih strategij, so praviloma neproduktivna in nas pravzaprav oddaljujejo od ciljev, ki jih želimo doseči.

Literatura in viri

- Althusser, L. (2000). Ideologija in ideološki aparati države. Opombe za raziskavo. V: L. Althusser (ur.). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba / *cf., str. 53–110.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3. izd.). Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Boghossian, P. A. (2006). *Fear of Knowledge. Against Relativism and Constructivism*. Oxford: Clarendon Press.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York, Chicago: E. L. Kellogg & Company.
- Dewey, J. (1905). *The School and Society. Being Three Lectures* (5. izd.). Chicago, New York: The University of Chicago Press, McClure, Phillips & Company.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston, New York, Chicago, San Francisco: Houghton Mifflin Company.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. Dostopno na: gyanpedia.in/tft/Resources/books/dewey2.pdf (pridobljeno 10. 1. 2011).
- Fry, H., Ketteridge, S. in Marshall, S. (2003). Understanding Student Learning. V: H. Fry, S. Ketteridge in S. Marshall (ur.). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. London, Sterling: Kogan Page, str. 9–25.
- Glaserfeld, E. v. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gordon, M. (2009). Toward A Pragmatic Discourse of Constructivism: Reflections on Lessons from Practice. *Educational Studies*, 45, št. 1, str. 39–58.
- Greene, M. (1996). A Constructivist Perspective on Teaching and Learning in the Arts. V: C. Twomey Fosnot (ur.). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York in London: Columbia University, str. 120–141.
- Hickman, L. A., Neubert, S. in Reich, K. (2009). *John Dewey between Pragmatism and Constructivism*. New York: Fordham University Press.
- Hirst, P. H. (1998). Liberal Education and the Nature of Knowledge. V: P. H. Hirst in P. White (ur.). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*, zv. 1: *Philosophy and Education*. London, New York: Routledge, str. 246–266.
- Key, E. (1905). *Das Jahrhundert des Kindes* (8. izd.). Berlin: S. Fischer Verlag.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Kroflič, R. (2002). Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/ali moralne vzgoje? *Sodobna pedagogika*, 53, št. 5, str. 42–51.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 4, str. 28–51.
- Nietzsche, F. (1954). Menschliches, Allzumenschliches. V: F. Nietzsche in K. Schlechta (ur.). *Werke in drei Bänden* (zv. 1). München, Wien: Carl Hanser Verlag, str. 435–1008.

- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika: kaŕipot za umevanje vĉloveĉevanja*. Ljubljana: Slovenska ŕolska matica.
- Peters, M. in Wain, K. (2003). Postmodernism/Post-structuralism. V: N. Blake, P. Smeyers, R. Smith in P. Standish (ur.). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell, str. 57–72.
- Peters, R. S. (1998). The Justification of Education. V: P. H. Hirst in P. White (ur.). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*, zv 1: *Philosophy and Education*. London, New York: Routledge, str. 207–230.
- Pregelj Plut, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije uĉenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, 59, ŕt. 4, str. 14–27.
- Radovan, M. (2010). Vpliv dejavnikov samoregulativnega uĉenja in starosti na uspešnost pri ŕtudiju. *Sodobna pedagogika*, 61, ŕt. 5, str. 94–115.
- Schöneberg, H. (1981). *Schulen: Geschichte des Unterrichts von der Antike bis zur neuesten Zeit*. Frankfurt am Main: Haag + Herchen.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and Learning. V: W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur.). *Educational Psychology*. New York: Wiley, str. 59–78.
- Šilih, G. (1961). *Oĉrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, uĉenje in aktivnost uĉencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56, ŕt. 1, str. 34–57.
- Tekin, E. (2008). Returns to Education. V: W. A. Darity, Jr. (ur.). *International Encyclopedia of the Social Sciences* (2. izd.). Detroit: Macmillan Reference USA, zv. 2, str. 535–537.
- Tenorth, H.-E. (2000). Schulische Einrichtungen. V: D. Lenzen (ur.). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, str. 427–446.
- Terhart, E. (2000). Unterricht. V: D. Lenzen (ur.). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, str. 133–158.
- Ule, A. (2004). *Dosegljivost resnice*. Ljubljana: Znanstveni inŕtitut Filozofske fakultete.