

Damijan Štefanc

Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi

Povzetek: V prispevku obravnavamo pojmovanja znanja, konceptualizirana v didaktični teoriji, in kažemo na s tem povezane probleme. Po eni strani sledimo tezi, da je znanje tradicionalno pojmovano kot »zbirka« objektivnih, dokončnih resnic, po drugi strani pa nekateri didaktiki koncept znanja nasprotno razumejo izrazito funkcionalno, torej kot zmožnost za opravljanje neke dejavnosti. Če se opremo na razlikovanje med propozicionalnim in dispozicijskim znanjem, ki je uveljavljeno v epistemologiji, lahko torej pokažemo, da je v prvem primeru znanje reducirano na propozicionalno, v drugem primeru pa na dispozicijsko razsežnost.

V drugem delu besedila analiziramo klasifikacije znanja, ki so se v zadnjih letih uveljavile tudi v našem strokovnem prostoru (zlasti razlike med deklarativnim, proceduralnim, strateškim in metakognitivnim znanjem). Opozarjamo, da teza, po kateri bi bilo treba pri pouku večji poudarek kot deklarativnemu nameniti proceduralnemu, strateškemu in metakognitivnemu znanju, proizvede tudi interpretacijo, da je mogoče omenjene tri vrste znanja udejanjiti le s pojmovanjem (in posledično izvajanjem) poučevanja in učenja, ki ne bi temeljilo na transmisiji deklarativnega znanja. V tem kontekstu utemeljujemo, da stroka razmerja med posameznimi didaktičnimi strategijami in učinki na ravni usvajanja posameznih vrst znanja obravnava različno, pri čemer je problem, da so nekateri razmisleki, ki v strokovnem prostoru prevladujejo, izključujoči, na ravni utemeljitev pa neprepričljivi.

Ključne besede: znanje, didaktične strategije, tradicionalno pojmovanje znanja, deklarativno, proceduralno in strateško znanje, reševanje problemov

UDK: 37.02

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Damijan Štefanc, docent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: damijan@stefanc.net

Uvod

Naslov tokratne tematske številke v izhodišče razmisleka postavlja vprašanje, *kakšno znanje hočemo*, s čimer implicitno sugerira, da ni vprašanje, ali znanje hočemo ali ne, ampak *kakšno* naj bi to znanje bilo. Načeloma je temu mogoče pritrditi: vprašanje znanja je implicitno ali eksplicitno del teoretskih razmislekov, obstajajo pa paradigmatško različni koncepti in pogledi nanj, vključno z odgovori na vprašanja, katera opredelitev znanja je za vzgojo in izobraževanje najproduktivnejša.

V prvem delu prispevka bomo pokazali, da v pedagoških, zlasti v razpravah uveljavljenih didaktikov in strokovnjakov, ki se opirajo na pedagoško psihologijo, zasledimo dve osnovni pojmovanji znanja: po prvem je znanje opredeljeno kot *sposobnost za opravljanje neke dejavnosti* (zlasti Šilih 1961, 1966; tudi Strmčnik 2001) in s tem omejeno na t. i. *dispozicijsko znanje*. Drugo razumevanje je temu nasprotno: avtorji vzpostavijo distinkcijo med domnevno »tradicionalnim« in »sodobnim« pojmovanjem znanja, pri čemer tradicionalnemu pripišejo, da znanje reducira zgolj na »zbirko podatkov« in »dokončnih resnic«, skladno s sodobnejšim pojmovanjem pa naj bi bilo znanje rezultat lastne, individualne konstrukcije pomenov (Marentič Požarnik 1998; Plut Pregelj 2005; Šteh in Kalin 2007).

V nadaljevanju bomo pokazali, da pojmovanja znanja, kot ga vzpostavlja drugi zgoraj omenjeni vidik, ni mogoče pripisati tradicionalnemu diskurzu, saj opredelitve, da je znanje le zbirka podatkov ali dokončnih resnic, ni mogoče teoretsko navezati niti na epistemološke koncepte znanja, ki so se uveljavili, denimo, v antiki ali neohumanizmu, pa tudi ne na logiko, ki ji je v didaktiki sledil herbartizem, čeprav je le-ta v pedagogiki najpogosteje deležen oznake »tradicionalizma«.

V drugem delu prispevka se bomo osredotočili zlasti na distinkcije med deklarativnim, proceduralnim, strateškim in metakognitivnim znanjem.¹ Ob tem

¹ Deklarativno znanje, kot piše Z. Rutar Ilc, »predstavljajo podatki, pa tudi dejstva, prepričanja, mnenja in bolj kompleksna vsebinska znanja, kot npr. razlage, teorije in interpretacije« (Rutar Ilc 2003, str. 16). Proceduralno znanje so »postopki za uporabo znanja v določenih procesih ali rutinah« (prav tam); med proceduralno znanje sodijo, denimo, dejavnosti, kot so računanje, mikroskopiranje ipd.

Strateško znanje avtorica opredeljuje kot znanje o tem, »kdaj, kje in zakaj uporabiti proceduralno in deklarativno znanje« (prav tam). Podobno B. Marentič Požarnik definira metakognitivno znanje:

bomo pokazali, da vera v to, da bi bilo pri pouku treba večji poudarek kot deklarativnemu nameniti proceduralnemu in strateškemu oziroma metakognitivnemu znanju, kar je težnja nekaterih avtorjev, lahko vodi v interpretacijo, da je ta premik mogoče udejanjiti s poučevanjem in učenjem, ki naj bi se oddaljila od neposrednega prenašanja (transmisije) deklarativnega znanja in naj bi v tem pogledu temeljila na aktivnejših in domnevno netransmisijskih didaktičnih strategijah (prim. Marentič Požarnik 2004; Novak 2004). V tem kontekstu bomo utemeljevali, da razmerja med posameznimi didaktičnimi strategijami in učinki na ravni usvajanja posameznih vrst znanja ni mogoče poenostavljeno interpretirati, tako da bi verjeli, da po eni strani deklarativno znanje posredujemo prek »tradicionalnih« didaktičnih strategij (na primer prek frontalne razlage), medtem ko naj bi bile te strategije manj primerne ali celo neprimerne za usvajanje proceduralnega in strateškega znanja (prim. prav tam; tudi Tomić 1997).

O »tradicionalnem« pojmovanju znanja

V razpravah, v katerih avtorji med drugim obravnavajo koncept znanja, pogosto zasledimo tezo, da naj bi bilo znanje tradicionalno pojmovano zgolj kot niz bolj ali manj povezanih (ali pa celo nepovezanih) podatkov, informacij, dejstev ipd., ki jih učitelj prenaša učencem, le-ti pa nato ponovijo, kar so od njega sprejeli, pri čemer ni nujno, da to, o čemer pripovedujejo, tudi razumejo. Na to tezo so nato navezane zahteve po razumevanju znanja kot lastne konstrukcije pomenov na podlagi subjektivnih izkušenj in zahteve po aktivnejšem pouku (pri čemer sam koncept aktivnosti učenca ni jasno opredeljen, razen v točki, da učenčevo poslušanje učitelja domnevno kaže na njegovo pasivnost, kar pa je seveda predpostavka, ki bi jo bilo treba dokazati) – v ta okvir sodijo tudi teze, da bi bilo treba koncept znanja nadomestiti na primer s konceptom kompetenc.²

B. Šteh in J. Kalin zapišeta, da »je treba preseči tradicionalno pojmovanje učenca v vlogi pasivnega sprejemnika »zlatih zrn znanja« in tradicionalno pojmovanje znanja kot dokončnih resnic, ki jih je moč kopičiti in prenašati na druge.« (Šteh in Kalin 2007, str. 13) Podobno piše B. Marentič Požarnik, ki meni, da »danes še premočno prevladuje pojmovanje znanja kot zbirke objektivno danih, (kvantitativno) nakopičenih, med seboj in z učenčevo izkušnjo največkrat nepovezanih 'resnic', ki jih učitelj 'podaja', učenec pa 'sprejema' in spet vrne za oceno.« (Marentič Požarnik 1998, str. 248–249)

Iz zgornjih navedb je mogoče razumeti dvoje: prvič, da naj bi bilo faktografsko pojmovanje znanja kot »dokončnih resnic« *tradicionalno*, in drugič, da naj bi bilo takšno pojmovanje znanja *prevladujoče*. Če bi lahko pokazali, da je v didaktični teoriji in praksi dejansko uveljavljeno tako konceptualno ozko pojmovanje znanja,

»Vedeti, kdaj kakšno znanje uporabiti, zavedati se njegovega nastajanja, spoznavnih procesov, vloge, omejitev.« (Marentič Požarnik 1998, str. 251)

² Denimo s konceptom kompetence, kar ilustrativno nakazuje naslov priročnika, ki so ga pred nekaj leti izdali na Zavodu RS za šolstvo: »Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam.« (Zupan 2005)

bi seveda morali avtoricam pritrrditi – razumevanje znanja zgolj kot »dokončnih resnic«, ki jih učitelj, ne da bi upošteval izkušnje, miselne procese in aktivnost³ učencev, »kopiči in prenaša« povsem pasivnim sprejemnikom, za kakovostno izobraževanje zagotovo ne bi bilo produktivno.⁴ A ob tem je treba poudariti, da se niti znotraj didaktične niti znotraj kurikularne teorije takšno pojmovanje znanja nikoli ni uveljavilo kot prevladujoče ali tradicionalno. Čeprav, denimo, Hirst med kurikularnimi teoretiki velja za racionalista – in če že pri kom, potem bi morali pri njem zaslediti pojmovanje znanja, ki naj bi bilo »tradicionalno« uveljavljeno – v eni od svojih razprav posebej opozarja, da znanje ni mišljeno le v smislu »zbirke informacij«, ampak gre za »kompleksne poti razumevanja človekovega izkustva«, ki ga je mogoče objektivno opredeliti (torej ni zgolj subjektivno) in je zato vsakomur dostopno skozi učenje (Hirst 1974a, str. 253), pa tudi skozi poučevanje. Tudi Deng in Luke poudarjata, da je znanje mogoče različno klasificirati (med klasifikacijami, denimo, navajata disciplinarno, praktično in izkustveno znanje), a nobena od predstavljenih konceptualizacij znanja le-tega ne reducira na raven podatka ali informacije (prim. Deng in Luke 2008). Podobno razumevanje znanja je mogoče zaslediti tudi v nekaterih drugih razpravah avtorjev, ki obravnavajo to problematiko (prim. Hirst 1974b; Kelly 1986; Reid 1981).

Tudi za herbartistično pedagogiko in didaktiko, ki ju v kontinentalnem evropskem prostoru pogosto povezujemo s tradicionalizmom (v prvi polovici 20. stoletja se je, denimo, t. i. »nova šola« vzpostavljala prav s kritiko in v razmerju do »stare«, herbartistične šole), ni mogoče trditi, da bi znanje in poučevanje razumeli zgolj kot kopičenje dokončnih resnic, ki naj bi jih učenci pasivno sprejemali od učitelja. To med drugim v svoji analizi herbartistične pedagogike poudari Protner, ko jasno pokaže, da »pouk po *formalnih stopnjah* ni nujno vodil v *formalizem* in *shematizem* ter da je (lahko) imel učenec v okviru tega pouka veliko bolj aktivno vlogo, kot se to pogosto pripisuje *stari* oziroma *herbartistični* šoli.« (Protner 2001, str. 176–177) Z drugimi besedami: že sama teoretska zgradba *formalnih stopenj*, po katerih naj bi pri pouku potekalo posredovanje in usvajanje znanja, dovolj jasno kaže, da Herbart in herbartisti znanja niso razumeli le kot nepovezано faktografijo ali preproste zbirke dokončnih resnic, ki naj bi bila predmet preprostega verbalnega prenosa; če bi namreč bilo znanje tako pojmovano, potem tudi kompleksna izvedba pouka, po kateri mora učitelj učence do znanja voditi od začetne stopnje jasnosti (ki jo Ziller členi na analizo in sintezo; pri Reinu sta to stopnji predpriprave in predstavitve; prim. prav tam, str. 174–175), prek asociacije in sinteze do končne stopnje uporabe, ne bi imela nikakršnega smisla. To seveda predpostavlja tudi učenca, ki je v procesu usvajanja znanja aktiven, in pouk, ki se pomembno naslanja

³ Aktivnost učencev po Strmčniku razumemo kot »zavestno in ciljno naravnano ravnanje« (Strmčnik 2001, str. 310). V tem smislu je lahko aktivnost intelektualna, afektivna in kinestetična (prav tam, str. 312). To med drugim pomeni, da je lahko učenec intelektualno in afektivno aktiven tudi, ko na primer sledi učiteljevi razlagi, kar načeloma ni nič manj produktivno kot sodelovanje pri drugih didaktičnih strategijah.

⁴ Čeprav to seveda ne pomeni, da didaktične strategije, ki temeljijo na verbalni transmisiji znanja (na primer učna metoda razlage v kombinaciji s frontalno obliko), v tem pogledu ne morejo biti produktivne ali da z njimi ni mogoče posredovati in usvajati tudi kompleksnejših učnih vsebin, procesnega znanja ipd. O tem bomo natančneje pisali v drugem delu razprave.

na učencevo izkušnjo. Ali kot zapiše Ufer, če otroku ponudimo »priložnost, da se razgovori o doživetjih iz doma in ceste, potem se odtalijo tudi najbolj zamrznjena čustva, nova učna snov se pokaže v bolj zanimivi podobi in pouk dobi pri predpriljubljeni izvor pozornosti, polne pričakovanja.« (Ufer v prav tam, str. 176)

Med uveljavljenimi avtorji na področju didaktike o znanju kot eni od sestavin izobraževanja pišeta tudi Šilih in Strmčnik (prim. Šilih 1961, 1966; Strmčnik 2001). Oba omenjamo, ker bi njuno konceptualno opredelitev znanja vsaj znotraj didaktike lahko šteli za tradicionalno. V izhodišču vzpostavita terminološko razliko med *vednostjo* na eni in *znanjem* na drugi strani. Šilih tako na prvih straneh svojega »*Očrta splošne didaktike*« našteje *vednost, znanje in navade* kot tri sestavine izobraževanja (Šilih 1961, str. 17). *Vednosti* opredeli kot »gradivo, ob katerem se duševne funkcije razvijajo in uveljavljajo, in nekako ogrodje, brez katerega bi bil nadaljnji napredek nemogoč. Sestavljajo jih *dejstva, podatki in spoznanja*.« (Prav tam) Kot dalje utemeljuje avtor, *dejstvo* govori o eksistenci, obstoju nečesa (dejstvo je, da v Ljubljani obstaja Narodna galerija), *podatek* govori o značilnosti nečesa, kar obstaja (na primer koliko obiskovalcev je galerijo v letu 2010 obiskalo), *spoznanje* pa je s pomočjo dejstev in podatkov ter na podlagi logičnega sklepanja izpeljan sklep oziroma uvid v pomen in bistvo stvari (prav tam).

Znanje Šilih opredeli kot »sposobnosti, pridobljene z večkratnim, postopnim, nepretrganim in smotrnim *urjenjem*, za bolj ali manj gladko izvajanje neke dejavnosti (npr. branja, pisanja, računanja)« (prav tam, str. 18). Vsebinsko podobno razlikovanje med *vednostjo* in *znanjem* vzpostavlja tudi Strmčnik, ko zapiše: »Pri védenju gre za bolj teoretične, pri znanju pa za bolj praktične informacije, sposobnosti in spretnosti. Vednosti so namenjene predvsem razumevanju človeka samega in objektivnega sveta ter razmišljujočemu in kritičnemu reagiranju na sodobne pojave. [...] Toda človek ni le razmišljujoče, marveč tudi delujoče bitje z zavestnim odločanjem in delovanjem. Za te namene so nujni tudi konkretno instrumentalni, funkcionalni, ravnanski in praktični cilji znanja, ki so bolj tipični za praktične sposobnosti, spretnosti in navade.« (Strmčnik 2001, str. 62) Takšno razmejitev vednosti in znanja⁵ je mogoče razumeti podobno kot razlikovanje med propozicionalnim in dispozicijskim znanjem, ki je uveljavljena v epistemologiji.⁶ Ob tem velja opozoriti, da lahko teza, da človek »ni le razmišljujoče, marveč tudi delujoče bitje« in da so *za te namene* (če torej želimo izobraziti človeka tudi kot delujoče bitje) nujni tudi »konkretno instrumentalni, funkcionalni, ravnanski in praktični cilji znanja«, vodi v interpretacijo, po kateri bi bilo treba tudi na izvedbeno-didaktični ravni razmejiti razmišljanje in *delovanje* oziroma ločiti med

⁵ Strmčnik jo tudi bolj »zdravorazumsko« ilustrira, ko zapiše, da je to razlikovanje »močno zakoreninjeno v vsakodnevni jezikovni rabi. Tako npr. pravimo, vem in ne znam, kako visok je Triglav, toda znam, a ne vem popraviti kolo.« (Strmčnik 2001, str. 65)

⁶ Kljub vsemu pa ne gre spregledati, kar najbrž ni nepomembno, da je tako propozicionalno kot dispozicijsko znanje še vedno – znanje. Na to med drugim opozarja Ule, ko komentira nemški in svoj prevod Rylove knjige »The Concept of Mind«, v kateri avtor vzpostavlja konceptualno razliko med obema vrstama znanja: »Podobne težave [kot jih malo prej omenja avtor sam, op. a.] s prevodom Rylovih terminov je imel tudi prevajalec njegove knjige v nemščino, zato je predlagal za 'knowing How' prevod 'moči' (Können) in za 'knowing That' prevod 'znanje' (Wissen). Tudi to nam ne ustreza, ker se s tem zabiše, da gre za dve vrsti *znanja*.« (Ule 1996, str. 90)

posredovanjem in usvajanjem vednosti na eni in znanja na drugi strani. Toda Strmčnik in Šilih se, kljub temu da v osnovi izhajata iz konceptualne delitve na vednost in znanje, do tega razcepa tudi distancirata. Strmčnik, denimo, opozarja, da gre pri vedenju in znanju bolj za »navidezne antinomije« (prav tam), Šilih pa sploh opozarja, da je pot do znanj sicer daljša, zamudnejša in napornejša, toda človek mora najprej vedeti, kako se neka dejavnost opravlja, zato poudarja, »da je začetek tudi najpreprostejše dejavnosti vsekdar *vednost*.« (Šilih 1961, str. 17)

Ne le v kurikularnih teorijah in tradicionalni didaktiki, tudi na področju epistemologije je znanje razumljeno veliko kompleksneje kot avtorice, ki jih citiramo v izhodišču (Kalin in Šteh 2007; Marentič Požarnik 1998), pripisujejo tradicionalnim pojmovanjem. Že Aristotel, katerega epistemologijo se, kot piše Ule, pogosto označuje kot »naivni realizem« (torej kot prepričanje o skladnosti osnovnih struktur jezika, misli in sveta), znanja ni razumel zgolj kot zbirke dokončnih resnic, ki jih je mogoče pasivno kopičiti: »Identiteto znanja o tem, kaj nekaj je, in zakaj je to, kar je, po Aristotelu dosežemo tedaj, kadar uspemo *dokazati vzročno zvezo*, to pa pomeni logično-silogistično izpeljati nek zaključek iz resničnih premis. [...] Prav s tem, ker odkriva dejanske vzroke stvari, je znanje več kot zaznava, je več kot predstava in pojem, je tudi več kot primerjava med čutnimi vtisi in asociacija podobnosti. Vse te kognitivne dejavnosti in dosežki predstavljajo za Aristotela še 'predracionalno' raven spoznanja. Racionalna raven, tj. znanje, je smiselno predelano izkustvo ob naslonitvi na umska načela (za Aristotela so to definicije, aksiomi, postulati posameznih znanosti, zakoni logike ter načela ontologije).« (Ule 1996, str. 15–16)

Po Aristotelu, kot piše Ule, »[s]pomin omogoča oblikovanje izkušenj in predstav, tj. povezovanje mnogih doživljajev v skupne podobe. Šele misel pa mu omogoča dvig do *splošnega uvida*, tj. do spoznanja, da določena lastnost pripada vsem stvarim iste vrste in ne samo mnogim stvarim, ki so medsebojno podobne.« (Prav tam, str. 14) Z drugimi besedami, znanje ni omejeno zgolj na »kopičenje« in »reproduciranje« dokončnih resnic, ravno nasprotno, Aristotela je mogoče razumeti, da *zaznave*, ki jih človek shrani na stopnji *spomina*, še *niso znanje*, zato tudi preprosta verbalizacija, ali to, čemur pogosto rečemo »gola reprodukcija« tako shranjenega »znanja«, pač še ni znanje oziroma »splošni uvid«. Znanje namreč Aristotel pojmuje kot »znanje o vzrokih«. Vedeti, kaj je neka stvar, je za Aristotela isto, kot vedeti, zakaj je takšna (prav tam), kar seveda vključuje tudi *razumevanje*.

Ko Moser, Mulder in Trout obravnavajo »tradicionalno opredelitev znanja«, med drugim poudarijo, da je bilo v zahodni filozofski tradiciji do nedavnega najbolj uveljavljeno pojmovanje propozicionalnega znanja kot *upravičenega resničnega verjetja* (*justified true belief*) (Moser idr. 1998, str. 14). Z drugimi besedami, koncept znanja je po tem pojmovanju določen s tremi komponentami: upravičenjem, resnico in verjetjem. Znanje je po tej logiki najprej »neka vrsta verjetja. Če ne verjamete, da je Madagaskar v Indijskem oceanu, potem ne veste, da je v Indijskem oceanu.« (Prav tam, str. 14–15) Verjetje, pravijo avtorji, seveda še ni zadostni pogoj za znanje: »Da bi nekaj vedeli, da bi o nečem dejansko imeli pristno znanje, mora biti naše verjetje *pravilno* [*correct*].« (Prav tam, str. 15) Znanje mora biti torej *resnično verjetje* (*true belief*). A tudi to še ne zadostuje: da bi nekaj lahko razglasili

za »resnično verjetje«, mora biti podprto z dovolj dobrimi razlogi ali *upravičenji*: »Upravičenje je tretji bistveni pogoj za znanje v tej tripartitni analizi. Da bi bilo verjetje upravičeno, mora vključevati nekaj dobrih razlogov, na podlagi katerih lahko štejemo verjetje za resnično.« (Prav tam) Kritike predstavljenega, domnevno ozkega tradicionalnega pojmovanja znanja, ki so naslovljene na pedagoško teorijo in prakso, torej ni mogoče opreti na uveljavljene kurikularne, didaktične ali epistemološke teoretizacije, ki bi jih lahko šteli za tradicionalne. To sicer ne pomeni, da takšnega pojmovanja pri katerem od kurikularnih teoretikov ne bi mogli najti: Bloom je v svoji taksonomiji učnih ciljev za kognitivno področje, ki zadnjega pol stoletja pomembno določa kurikularno načrtovanje, kot *znanje (knowledge)* opredelil prvo, torej »najnižjo« taksonomsko stopnjo, šele na drugi taksonomski stopnji pa znanju sledi *razumevanje* (prim. Bloom 1970; za izčrpno predstavitev Bloomove taksonomije gl. tudi Marentič Požarnik 1995). Avtor je znanje opredelil z besedami: »Ko govorimo o znanju, mislimo na to, da učenec pokaže, da si je zapomnil različne ideje ali pojave, s katerimi se je srečal med svojim šolanjem, bodisi tako, da jih prepozna, ali samostojno reproducira. Za potrebe taksonomije v definicijo znanja ne bomo vključili več od zapomnitve idej in pojmov v obliki, ki je zelo blizu tisti, v kakršni so bili posredovani.« (Bloom 1970, str. 27) Za Blooma je torej znanje – vsaj v kontekstu njegove najbolj uveljavljene taksonomije – nekaj, kar si učenec zapomni in nato ustno ali pisno reproducira, pri čemer ni nujno, da to, kar sporoča, tudi razume. *Razumevanje (comprehension)* je namreč šele naslednja taksonomska stopnja, ki seveda (glede na hierarhično taksonomsko logiko) najprej nujno predpostavlja doseganje ciljev na prvi stopnji. A ob tem vendarle ne gre spregledati, da si je po logiki Bloomove taksonomije v šoli povsem legitimno med drugim zastaviti tudi cilje, ki naj bi od učencev terjali zgolj verbalizacijo oziroma »mehanično« reprodukcijo naučenega. B. Marentič Požarnik tako v svoji predstavitvi omenjene taksonomije bralcem natančno predstavi, kako je mogoče na tej stopnji oblikovati operativne učne cilje (Marentič Požarnik 1995, str. 17–22).

Pričakovali bi, da bi bila Bloomova taksonomija v tem pogledu deležna kritične obravnave. Še več, kot smo pokazali, bi bilo mogoče na nezadostnost in neproduktivnost takšnega pojmovanja znanja opozoriti že z referencami na »tradicionalno« herbartistično pedagogiko in racionalistično kurikularno teorijo. V našem prostoru je, povzemajoč Kellyja, na problematičnost takšne taksonomske zastavitve opozoril Kroflič, ko je med drugim poudaril, da vzgojno-izobraževalni proces ne more potekati tako, da bi učitelj najprej posredoval znanje, nato pa, na neki poznejši stopnji, še razumevanje, ampak oba procesa nujno potekata hkrati (prim. Kroflič 1992, str. 34).

Da je samo pojmovanje znanja, s tem pa tudi posredovanje in usvajanje tega, treba razumeti kompleksneje, opozarjata tudi M. Kovač Šebart in Krek, ko v svoji razpravi analizirata spodnjo MacBeathovo shemo (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 56).

	RAZUMEVANJE	ZMOŽNOSTI	VREDNOTE
VÉDENJE (<i>knowing</i>)	Usvajanje znanja tako, da vodi k razumevanju.	Védenje o tem, katere spretnosti (<i>skills</i>) in zmožnosti (<i>competencies</i>) različni ljudje vrednotijo v različnih kontekstih.	Spoznavanje, katere vrednote so bolj ali manj pomembne za lastno dobrobit (blaginjo) in dobrobit drugih.
OBČUTENJE (<i>feeling</i>)	Občutenje, da je znanje zate pomembno.	Imeti zaupanje v lastne spretnosti in vera, da jih je mogoče uporabiti.	Ponotranjanje in prisvajanje vrednot.
RAVNANJE, DELOVANJE (<i>doing</i>)	Uporabljanje znanja za njegovo udejanjanje in sprejemanje odločitev.	Prakticiranje in preizkušanje zmožnosti v dejanskih okoliščinah.	Udejanjanje in sledenje vrednotam tudi v zahtevnih družbenih okoliščinah.

Tabela 1: MacBeathova shema, ki prikazuje doseganje ciljev pouka na treh ravneh: védenja, občutenja in ravnanja oziroma delovanja (MacBeath v Kovač Šebart in Krek 2009, str. 56).

Zgornja shema je v kontekstu naše razprave ilustrativna, saj pokaže, da mora učitelj, če naj vodi h kakovostnemu znanju in izobrazbi, pouk izvajati tako, da učenci dosežejo cilje na ravni védenja oziroma deklarativnega znanja, občutenja in ravnanja, v vsako od teh ravni pa so vpisane razsežnosti razumevanja, zmožnosti in vrednot (prav tam, str. 55). Ali kot zapišeta avtorja: »Védenje tako seže od poznavanja dejstev, njihovega medsebojnega povezovanja in razumevanja. Prav tako spretnosti in zmožnosti terjajo znanje, ob tem pa MacBeath opozarja tudi na vednost o tem, kako so spretnosti in zmožnosti vrednotno umeščene. Če to povežemo z današnjo rabo, je treba povedati, da shema opozarja tudi na to, da razmislek o vzgojni razsežnosti pouka, denimo o vrednotni dimenziji, ne more mimo poznavanja vrednot oz. znanja o vrednotah. Vključuje tudi na vednost oprto presojo o tem, katere vrednote so pomembne, kako pomembne so za koga itd. [...] Razumevanje (znanje), zmožnosti in vrednote, se tako skozi dimenzijo ravnanj tudi udejanjanjo, pri čemer po eni strani shema ponazarja, da stvari so, torej da obstajajo, po drugi strani pa se v razmisleku ne izogne njihovi vrednotni opredelitvi, torej da so bodisi 'vredne ali nevredne'.« (Prav tam, str. 56–57)

O znanju, ki lahko postane težka prtljaga

Ob tem je mogoče, izhajajoč iz kompleksnega, večrazsežnega pojmovanja znanja, ki je vgrajeno v MacBeathovo shemo, pokazati tudi na nekatere probleme, povezane s težnjami po *razvrščanju* znanja. Poleg opisanih razmejitev na znanje in vednost ali na propozicionalno in dispozicijsko znanje se v pedagoškem prostoru uveljavlja tudi razlikovanje med *deklarativnim*, *proceduralnim* in *strateškim* znanjem (prim. Rutar Ilc 2003, str. 16; Rutar Ilc 2007, str. 101) ali deklarativnim, proceduralnim in *metakognitivnim* znanjem (Marentič Požarnik 1998, str. 250–251; gl. tudi opombo 1). V kontekstu te razmejitev B. Marentič Požarnik zapiše: »Glede na informacijsko

eksplozijo in nepredvidljivost prihodnosti in hkrati vse boljše skladiščenje in dostopnost informacij ob razvoju informacijske tehnologije se povečuje pomen zadnjih dveh dimenzij znanja, kar pa se v šolski praksi prepočasi uveljavlja. Tudi sestavljalci učnih načrtov, pod vplivom akademske tradicije, vse prepogosto kopičijo le deklarativno znanje.« (Prav tam, str. 251) Avtorica ob tem dodaja, da »preveč takega znanja lahko tudi ovira inovativnost – *‘staro znanje lahko postane težka prtljaga, ki ovira polet misli’*.« (Prav tam)

Zakaj je lahko tak zapis problematičen? Prav gotovo ne zato, ker poudarja, da sta v šoli pomembna tudi proceduralno in metakognitivno znanje – s tem se ni težko strinjati. Težava je prej v tem, da implicitno gradi na predpostavki, da je mogoče doseči bolj zaželeno proceduralno in metakognitivno znanje *na račun* deklarativnega, da je torej v njem vgrajena opozicijska logika »od–k« (torej *od* deklarativnega *k* metakognitivnemu): tezo, da živimo v svetu, kjer so informacije dobro uskladiščene in je dostop do njih razmeroma preprost, je namreč težko interpretirati drugače, kot da sta zaradi tega obravnava in posredovanje deklarativnega znanja v današnji šoli *manj pomembna* od učenja proceduralnosti in metakognitivnosti. Interpretacijo, da lahko z zmanjševanjem pomena in krčenjem deklarativnega znanja naredimo »prostor« za širše uveljavljanje drugih dveh vrst znanja, še toliko bolj krepi poudarek, da preveč deklarativnega znanja »ovira inovativnost«, da je takšno znanje »težka prtljaga« in podobno. Zdi se, da takšna zastavitev problema kot samoumevno predpostavlja tezo, ki bi jo bilo treba šele dokazati: tj. tezo, da deklarativno znanje dejansko lahko *ovira* inovativnost, ali, z drugimi besedami, da *si učenci, ki si prizadevajo za usvajanje deklarativnega znanja, s tem zapirajo pot do ustvarjalnega mišljenja in delovanja* (prim. tudi Kovač Šebart idr. 2004).

V tem pogledu velja poudariti, da ima vsako znanje tako svojo deklarativno (propozicijsko) kot tudi proceduralno (dispozicijsko), kondicionalno in ne nazadnje vrednotno razsežnost, toda ob tem privzemamo, da je znanje vselej nujno vsebinsko (in v tem pogledu ne more biti znanja, ki ne bi imelo deklarativne razsežnosti), prav vsebinska razsežnost pa je tista, ki ima že procesni in strateški potencial. Vsako procesno znanje je (implicitno ali eksplicitno) znanje *o tem, kako nek proces izvajati*, izvajanje določenega procesa pa nikoli ne poteka le na formalni ravni, ampak je vanj vselej vpisana *vsebina, ki je predmet procesiranja*. Prav tako ne more biti strateškega znanja, ki ne bi bilo deklarativno: če naj bo strateško, mora biti znanje *o nečem*, ki je seveda nujno vsebinsko znanje; znanje *o nečem pa* ima lahko strateški potencial; strateškost sama po sebi ne pomeni nič in je v izhodišču nemogoča, če vanjo ni vpisano vsebinsko znanje.

Navedeni razlogi vodijo k sklepu, da je tudi samo razvrščanje znanja kot tako v kurikularnem kontekstu neproduktivno. Znanje, ki je predmet posredovanja in usvajanja v katerem koli izobraževanju, je vselej »proceduralno« in »strateško«, kolikor je hkrati »deklarativno« ali, kot zapiše Lyotard v svojem *poročilu o vednosti*, »s terminom vednost [savoir] še zdaleč ne razumemo zgolj skupka denotativnih izjav, v njem so na delu tudi predstave o znati-storiti [savoir-faire], znati-živeti [savoir-vivre] in znati-poslušati [savoir-écouter]. [...] Razumljena na ta način je vednost tisto, kar nekoga naredi za zmožnega izrekati 'dobre' denotativne izjave,

a tudi 'dobre' preskriptivne izjave, 'dobre' evalvacijske izjave [...] Vednost ne se-
stoji v kompetenci za določeno vrsto izjav, denimo kognitivnih, pri čemer bi bile
vse druge izključene. Nasprotno, omogoča 'dobre' izvedbe glede več diskurzivnih
objektov: spoznati, odločiti, oceniti, preoblikovati [...] Od tod izhaja ena izmed
njenih pglavitnih potez: sovpada z nekim širokim 'formiranjem' kompetenc, je
edinstvena forma, utelešena v subjektu, ki ga sestavljajo različne vrste kompetenc,
ki ga konstituirajo.« (Lyotard 2002, str. 37)

Zato so prizadevanja v izobraževanju, ki temeljijo na verjetju, da je učence
mogoče naučiti procesnosti in strateškosti, tako da se jima daje *večji pomen* ali
poudarek kot domnevno manj pomembnemu deklarativnemu znanju, kontra-
produktivna. Neposredno učenje »procesnih« in »strateških« spretnosti, ne da bi
bilo to vselej del prizadevanj za usvajanje povsem deklarativnega, vsebinskega
znanja, vodi natanko tja, kamor ne želimo priti: v situacijo, ko bosta »procesnost« in
»strateškost« le »deklarativni« v dejansko najbolj pejorativnem pomenu te besede
in čemur potemtakem tudi težko rečemo – znanje.

Razmejitvi na deklarativno, proceduralno in strateško znanje se pogosto
pridruži tudi teza, da je za doseganje proceduralnega in strateškega znanja treba
uporabiti drugačne didaktične strategije kot za posredovanje zgolj deklarativnega
znanja. A. Žakelj tako zapiše: »Cilji učenja in poučevanja, ki so bili naravnani
k usvajanju konkretnih vsebin, se danes vse bolj dopolnjujejo s procesnimi cilji
oz. z znanji, naravnanimi k iskanju poti in strategij reševanja problemov, ki so
prenosljiva tudi na druga predmetna področja, kar pa zahteva tudi *spremenjene
pristope pri učenju in poučevanju*.« (Žakelj 2004, str. 307; poudaril a.)

Na potrebo po spremenjenih pristopih učenja in poučevanja opozarja tudi
A. Tomić: »Učenje kot ustvarjalni proces zahteva, da opustimo poučevanje ex
cathedra ter da razvijamo učenje in poučevanje, ki bo v funkciji zadovoljevanja
človekovih resničnih komunikacijskih potreb. V pouk bo potrebno vnašati bolj po-
gumno igro, ustvarjalno tišino, vizualizacijo, s katero aktiviramo notranja čutila
in spodbujamo domišljijo in s tem povečamo prisotnost komuniciranja pri pouku.«
(Tomić 1993, str. 260)

Avtorica tako ustvari prostor za interpretacijo, da pouk, ki temelji na posre-
dovanju znanja ex cathedra, ne zmore »aktivirati notranjih čutil«, da je torej treba,
če želimo učence naučiti razmišljati, učiti se in ustvarjati, prav do posredovanja
znanja vzpostaviti distanco, saj je »[o]predeljevanje poučevanja kot podajanje,
dajanje, posredovanje znanja [...] ustrezalo (in še ustreza) zastarelemu razlagalno-
spraševalnemu pouku. Pri takem načinu poučevanja je bil učitelj središče pouka,
a učenec poslušalec, opazovalec, ki je pozneje reproduciral to, kar mu je sporočal
in kazal učitelj.« (Tomić 1997, str. 40)

Podobno piše tudi Novak: »S transmisijskim, nereflaktivnim učenjem se v
osnovni šoli ohranja deklarativno, faktično, ponavljajoče znanje. Samo skozi trans-
formacijsko, konstruktivno in proceduralno učenje lahko pridemo do strateškega
znanja.« (Novak 2004, str. 356)

Po prepričanju A. Tomić tako »[d]olžnost učitelja ni, da daje, in učenca, da
sprejema znanje [...] Iz tega sledi, da moramo odkloniti pasiven in sprejeti aktiven
pouk, kjer se učenci učijo tako, da ob učiteljevi pomoči pridobivajo in urejajo dolo-

čene izkušnje, razsojajo in preverjajo pravilnost svojih pojmov, sodb in sklepov.« (Tomić 1997, str. 40–41)

Problem zgornjih zapisov ni poudarjanje dolžnosti šole in učitelja, da pri pouku dosegajo tudi funkcionalne ali formativne cilje (strategije reševanja problemov, naučiti se razmišljati, učenje učenja, zmožnosti učinkovite komunikacije ipd.) – seveda je to za kakovost izobrazbe posameznika ključno. Problem je, ker vzpostavljajo izrazito polarizacijsko logiko, ki vodi k interpretaciji, da bi se moral učitelj, če naj te cilje doseže, odpovedati svoji posredovalni vlogi in s tem didaktičnim strategijam, v katerih se ta vloga tudi najeksplicitneje izraža. Po tej logiki učitelj, ki »razlaga« in učencem zastavlja vprašanja, pripada »zastarelemu razlagalno-spraševalnemu« pouku, pri čemer »ohranja deklarativno znanje«, in razumeti je, da je to ovira na poti do doseganja domnevno bolj zaželenih formativnih ciljev oziroma proceduralnega in strateškega znanja. Takšna polarizacijska logika seveda ne more biti produktivna, saj »lastno miselno delo« učencev ne le, da ne izključuje obravnave in posredovanja deklarativnega znanja, ampak nasprotno, kot smo že pokazali, prav to predpostavlja. V tem smislu Strmčnik, ko utemeljuje pomen učiteljeve neposredne poučevalne funkcije, posebej poudarja, da je »še le po kakovostnem frontalnem orisu temeljne strukture in vsebine učne teme [...] možno produktivno skupinsko, parno ali individualno delo.« (Strmčnik 2001, str. 104) Neposredna poučevalna pomoč učitelja je, kot piše, pomembna tudi pri učno manj zmožnih učencih, ki imajo težave s samostojnim pridobivanjem znanja, zaradi česar jih seveda ni mogoče preprosto prepustiti logiki »samostojnega raziskovalnega dela«, pri čemer bi učitelj imel le obrobno poučevalno vlogo (prav tam). Prav tako ni mogoče pričakovati, da bi večina učencev lahko samostojno prišla do zahtevnejšega znanja in s tem do kakovostne ravni izobrazbe, tudi zato ne, kot pravi Strmčnik, ker učenci brez učiteljeve pomoči spregledajo večino vrednotnih sestavin učnih vsebin (prav tam).

To med drugim pomeni, da je udejanjanje *formativne* funkcije izobraževanja (tj. razvijanje kognitivnih, emocionalnih, hotenjskih in drugih sposobnosti ter spretnosti) celo bolj odvisno od poučevalne pomoči učitelja oziroma od posredovanja znanja kot udejanjanja informativne funkcije izobraževanja (prim. Strmčnik 1999, str. 216–217; gl. tudi Kovač Šebart 2002, str. 55).

Z drugimi besedami, pouk je lahko »aktiven« zgolj toliko, kolikor učitelj kakovostno opravlja svojo posredovalno vlogo, torej prav toliko, kolikor kot svojo dolžnost razume, da »daje«, in toliko, kolikor učenci kot svojo dolžnost razumejo, da »sprejemajo znanje«. Da je v tem – v svojem bistvu vselej transmisijskem – procesu smiselno uporabljati različne didaktične strategije, ki vključujejo premišljeno kombinacijo učnih oblik, metod in sredstev, je seveda prav tako razumljivo.

Poudariti velja, da nobena učna metoda ali oblika sama po sebi ne zagotavlja kakovostnega izobraževalnega učinka, saj je le-ta pomembno odvisen prav od kakovosti njene uporabe; tako je lahko tudi najbolj tradicionalna didaktična strategija, kakor pogosto razumemo uporabo učne metode razlage v kombinaciji s frontalno učno obliko, produktivna tudi za spodbujanje aktivnosti učencev, reševanje problemov, ustvarjalnost in kritično mišljenje. B. Marentič Požarnik v kontekstu obravnave različnih vrst znanja med drugim poudari: »Pri tem je treba

s primernimi učnimi postopki doseči ravnotežje med osredinjenjem na učno vsebino in procese oz. postopke. Kaj pa razumemo pod pojmom ‚posredovanje‘ znanja? Tudi tu je pogosto prva asociacija: razlaganje, predavanje, ‚podajanje‘ znanja v končni obliki. Zagotovo pa bi bilo problematično funkcijo šole zreducirati na tako pojmovanje, saj po tej poti lahko dosegamo le del njenih ciljev. Kako lahko na primer tako ‚posredujemo‘ učencu zmožnost kritičnega mišljenja in presojanja?« (Marentič Požarnik 2008, str. 30) Seveda učenca ni mogoče »neposredno« naučiti kritičnega mišljenja in presojanja (na kar najbrž meri tako postavljeno vprašanje), a dejstvo, da ga tega ni mogoče naučiti, tako da mu učitelj »predava« o tem, kako kritično misliti in presojati, ne pomeni, da na primer učne metode, ki jih pogosto označujemo za »tradicionalne«, kot so omenjena razlaga ali predavanje, ne morejo proizvesti v tem smislu zaželenih učinkov. Saj ravno za to gre: šele skozi kakovostno obravnavo *učnih vsebin*, katere primarni in neposredni cilj *ni* razvijanje kritičnega mišljenja in presojanja, učitelj posredno, kot bistveno stranski produkt, učencem omogoči, da te zmožnosti (ki so seveda še kako zaželen cilj pouka) sploh lahko razvijajo. Kritičnost učencev se namreč lahko vzpostavlja le preko posredovanja in usvajanja znanja; kot pokazeta M. Kovač Šebart in Krek, namreč šele »[s] poštovanje kriterijev, kot so objektivnost, kritičnost in pluralnost prinaša odgovore na etična vprašanja, zaradi katerih ‚etično‘ ni več v območju samoumevnosti. [...] Spoštovanje kriterijev objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti šolo in učitelja zavezuje, prvič, k objektivnosti, torej k posredovanju znanja, katerega temelj so znanosti, vednost, ki jo s tem učenec usvaja, pa je temelj kritičnosti, in drugič, zavezuje ga k dejanskemu pluralizmu vrednot in prepričanj, ki se mora izražati pri pouku.« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 158)

Do kritičnosti tako ni mogoče drugače kot prek posredovanja in usvajanja znanja, ki je, četudi ga ni mogoče omejiti le na to razsežnost, vselej deklarativno. Zavzeti kritično držo do nečesa najprej predpostavlja, da imamo o tem, kar je predmet kritike, temeljito znanje, v katerega so (če se ponovno navežemo na prej predstavljeno MacBeathovo shemo) vpisane dimenzije razumevanja, občutenja in vrednotenja. Kot poudarjata M. Kovač Šebart in Krek, se zmožnost kritičnega odnosa »do realnosti« »vzpostavlja v prostoru, ki učencu daje vodila, ki ga vrednotno usmerjajo, hkrati pa ga postavlja v položaj soočanja oziroma konfrontacije z njegovimi prepričanji, vrednotami, vednostjo in spoznanji. Pouk to dosega že s tem, da si prizadeva dosegati splošne in operativno postavljene cilje ter standarde znanja, tako da sledi načelom objektivnosti, kritičnosti, pluralnosti [...]« (Prav tam, str. 99).

In pri tem je lahko »razlagalno-spraševalni pouk« ravno tako produktiven, kot so lahko produktivne tudi druge didaktične strategije, s katerimi učitelj učencem v najširšem pomenu te besede posreduje znanje. Seveda ob predpostavki, da učitelj, ki določeno učno vsebino obravnava, upošteva navedene kriterije in da ob tem zagotovi tudi uresničevanje vseh ostalih didaktičnih načel, ki jim je zavezan: med njimi so zagotovo tudi načelo aktivnosti učencev pri pouku, načelo problemskosti, individualizacije, stvarnologične pravilnosti idr. (prim. Strmčnik 2001). Toda izvajanje pouka vselej vključuje obravnavo konkretnega vsebinskega znanja: ne glede na to, katero didaktično strategijo učitelj v danih okoliščinah uporabi, ostaja

dejstvo, da vsaka didaktična strategija pridobi pomen in produktivnost šele z učno vsebino, ki je predmet posredovanja in usvajanja, torej s posredovanjem znanja, ki je v tem pogledu vselej tudi deklarativno.

Formativnih ciljev ni mogoče dosežati neposredno

Da t. i. formativnih ciljev pouka ni mogoče dosežati neposredno, utemeljuje tudi Hirst kot eden od vidnejših kurikularnih teoretikov prejšnjega stoletja. V eni od svojih razprav tako kritično obravnava znano poročilo z naslovom »General Education in a Free Society« iz leta 1946, ki ga je po koncu druge svetovne vojne objavila Univerza Harvard (Hirst 1974a). Ena od ključnih poant v omenjenem poročilu je teza, da bi moralo biti splošno izobraževanje načrtovano in izvajano tako, da bi vodilo k razvoju štirih »značilnosti uma«, in sicer k zmožnostim (prav tam, str. 249):

- učinkovitega mišljenja (*to think effectively*),
- sporočanja misli (*to communicate thought*),
- relevantnega presojanja (*to make relevant judgements*) in
- razlikovanja med vrednotami (*to discriminate among values*).

Pri tem seveda velja poudariti, da so zapisani cilji povsem sprejemljivi, saj si mora vsako, še zlasti pa splošno izobraževanje prizadevati tudi za to, da bi lahko mladi učinkovito mislili, se sporazumevali, presojali in razlikovali med vrednotami. Toda Hirst v svoji kritični analizi opozarja, da je vprašljiva že sama delitev uma na nek končni niz »mentalnih sposobnosti«, poleg tega pa, tudi če na teoretski ravni opredelimo posamezne značilnosti uma kot različne mentalne sposobnosti, le-te nimajo nikakršnega pomena, če jih ne navežemo na posamezne *forme znanja*, ki jih šele vsebinsko osmislijo: »Vsaka forma znanja, če je ne usvojimo zgolj posplošeno in površinsko, učinkuje tako, da na sebi lasten način razvija ustvarjalne predstave, mišljenje, komunikacijske spretnosti itd. [...] In takšno naštevaje [prej omenjenih mentalnih sposobnosti, op. a.] samo na sebi ničesar ne prispeva k osnovni določnosti splošnega izobraževanja. Dejati, da gre za razvoj učinkovitega mišljenja, nima nobene vrednosti, dokler tega natančneje ne pojasnimo skozi forme znanja, ki temu [pojmu učinkovitega mišljenja, op. a.] šele dajo pomen [...]« (Prav tam, str. 253) Z drugimi besedami: doseganje zapisanih formativnih ciljev je mogoče izključno po poti usvajanja vsebinskega znanja, ki same formativne cilje in hkrati tudi proces njihovega doseganja šele osmisli.

Podobno opozarja Carson, ko analizira težnje po tem, da bi moral pouk temeljiti na »reševanju problemov« (Carson 2007). Kot ugotavlja, »[t]eorija in praksa reševanja problemov sugerirata, da je, ko gre za reševanje problemov, mišljenje bolj pomembno od znanja, in da je mogoče učence naučiti mišljenja tudi v okoliščinah, kjer naj za to ne bi potrebovali veliko znanja, če sploh kaj.« (Prav tam, str. 7) Bolj kot vsebinsko znanje naj bi bilo pri reševanju problemov pomembno obvladovanje samih strategij reševanja problemov, denimo t. i. *hevrizmov*. Po definiciji, ki jo

zapiše A. Žakelj, je »hevrizem splošna strategija, ki lahko pripelje do rešitve problema« (Žakelj 2005, str. 54). Med hevrizme tako avtorica uvršča strategije, kot so *razdelitev problema na več delnih ciljev ali podciljev*, strategija *retrogardnega reševanja*, *analogno mišljenje*, strategija *reševanja problemov po predlogi* ipd. (prim. prav tam, str. 54–55). Kot poudarja Carson, naj bi bilo za hevrizme značilno, da so opredeljeni kot »smernice« ali »metode mišljenja (*method of thinking*), ki od posameznikov, da bi z njimi uspešno rešili dani problem, ne terjajo znanja o tem problemu; v tem smislu je hevrstika »metoda mišljenja, ki ni povezana z nobenim specifičnim problemom ali vsebino« (Carson 2007, str. 10).

Poznavanje in obvladovanje omenjenih strategij je za učence seveda pomembno, toda Carson poudarja, je treba ob tem najprej upoštevati, da bi bilo rešitve vedno novih problemov nemogoče vsakič znova izumljati, če se pri tem ne bi ozirali na preteklo znanje: »Posameznik mora razumeti in aplicirati znanje, ki so ga v preteklosti že oblikovali drugi, če naj reši problem, ki se mu zastavlja.« (Prav tam) Ali kot v eni od razprav slikovito zapiše Popper: »Kdorkoli bi začel tam, kjer je začel Adam, tudi ne bi prišel dlje od Adama.« (Popper 1979, str. 122)

To pa med drugim implicira, kot zapiše Carson, da *mišljenja* ni mogoče *ločiti od znanja* in »da je že formirano znanje bistvenega pomena za reševanje problemov. [...] Čeprav je po eni strani reševanje problemov pogosto predstavljeno kot antiteza učno-vsebinsko zasnovanega kurikula, mora po drugi strani reševalec problemov, če naj bo uspešen, imeti kakovostno in vsebinsko specifično znanje, ne zadostuje le neka splošna hevrstika, ki jo je mogoče uporabiti v vrsti različnih okoliščin.« (Carson 2007, str. 10)

Če se torej navežemo na prej obravnavane razmejitve znanja: poučevanja in učenja »procesnosti« ni mogoče razmejiti od poučevanja in učenja »deklarativnosti«. Ali kot med drugim piše Ule: tako kot dispozicijskega znanja ne moremo zvesti na propozicionalno, velja tudi nasprotno, namreč, da »propozicionalnega znanja ne moremo zvesti na dispozicijsko znanje. Vse znanje ni le neposredno ali posredno znanje, kako kaj storiti, kajti tedaj ne bi vedeli, kaj je cilj dejanj. Cilji dejanj so nam znani kot propozicionalno znanje, ne kot dispozicijsko znanje. Enako velja za velik del predpostavk dejanj, npr. za naše znanje o tem, zakaj moramo kaj storiti, na koga naj se obrnemo po pomoč, kaj moramo še upoštevati, da bo dejanje uspešno izvršeno itd.« (Ule 1996, str. 91) Ob tem avtor dodaja, da je »že samo implicitno propozicionalno znanje *neke vrste dispozicija* posameznika« (prav tam, str. 92).

Če je torej opisana Rylova ločitev⁷ na dispozicijsko in propozicionalno znanje vsaj deloma problematična že znotraj epistemologije, je prav toliko ali še bolj problematična, ko gre za kurikularno načrtovanje in zlasti didaktično izvedbo pouka. Da so učni cilji, ki opisujejo to, čemur bi lahko rekli »dispozicijsko« oziroma »procesno« znanje, dosegljivi zgolj z didaktično ustrezno obravnavo povsem »deklarativnih« učnih vsebin, je mogoče pokazati tudi na konkretnih primerih ciljev, zapisanih v učnih načrtih. Za ponazoritev na tem mestu poglejmo le dva, ki sta zapisana v prenovljenem učnem načrtu za biologijo v gimnazijskem programu (Biologija ... 2008, str. 12):

⁷ Gl. opombo 2.

1. »Dijak je zmožen varno uporabiti ustrezne osnovne znanstvene raziskovalne metode, razlikovati med opazovanjem in poskusom kot načinoma zbiranja podatkov ter med opisnimi (kvalitativnimi) in količinskimi (kvantitativnimi) podatki.«
2. »Dijak je zmožen razlikovati med strokovnimi naravoslovnimi in normativnimi oz. etičnimi izjavami v strokovni literaturi, različnih medijih in javnih razpravah.«

Povsem logično je, da niti prvega niti drugega zapisanega cilja – čeprav nikjer eksplicitno ne omenjata deklarativnega znanja s področja biologije – pri pouku biologije ni mogoče dosegati drugače kot z obravnavo povsem konkretnih učnih vsebin s tega področja. Že dejstvo, da sta cilja zapisana v učnem načrtu za *predmet biologija*, implicira, da namen na primer prvega cilja ni »razlikovanje med opazovanjem in poskusom« samo na ravni razumevanja v metodologiji vzpostavljenega konceptualnega razlikovanja med obema pojmom oziroma postopkoma; če bi učitelj k doseganju tega cilja pristopil s takšno predpostavko, to slej ko prej ne bi bil več pouk *biologije*. A seveda ne gre za to: v tako oblikovan učni cilj je vpisana prav nasprotna predpostavka, namreč, da bo učitelj kot didaktično usposobljen strokovnjak za biologijo lahko v procesu svojega individualnega kurikularnega načrtovanja ustrezno izbral, didaktično prilagodil (transformiral, reduciral) in pri pouku obravnaval *učno vsebino s področja biologije*, s katero bo dijake lahko vodil do zmožnosti, ki jih opisuje cilj.

Enako je z drugim zapisanim ciljem: čeprav to v samem cilju ni eksplicirano, je jasno, da je opisana »zmožnost razlikovanja med strokovnimi naravoslovnimi in normativnimi oziroma etičnimi izjavami« mogoča zgolj kolikor dijaki usvojijo kakovostno *znanje biologije* ali širše naravoslovno znanje najprej kot deklarativno, če naj bo to isto znanje hkrati tudi »strateško« in »procesno«. Kako bi dijaki, ki, denimo, v »Sobotni prilogi Dela« prebirajo članek o gensko spremenjenih organizmih, sploh razlikovali med izjavami, ki so normativne, in tistimi, ki so »strokovno naravoslovne«, če ne bi v izhodišču imeli opore v povsem deklarativnem znanju o samih gensko spremenjenih organizmih? Prav kakovost tega znanja je tista, ki jim omogoča, da nek zapis prepoznajo kot »strokovno naravosloven« za razliko od zapisa o isti problematiki, ki nima znanstvene veljavnosti, ali pa, denimo, za razliko od zapisa, ki meri na etične razsežnosti same problematike.

Didaktična pot do učnih ciljev, naj bodo le-ti opredeljeni tako ali drugače (v didaktiki je, denimo, uveljavljena delitev na »izobraževalne« in »vzgojne« (prim. Strmčnik 2001), nekateri avtorji, denimo Kramar, pa posebej omenjajo še psihomotorične in afektivne (Kramar 2009)), je torej vselej opredeljena z učno vsebino. V tem pogledu se zdi neproduktivna tudi polarizacija t. i. »materialne« in »formalne« teorije izobraževanja, pri čemer naj bi bila za prvo značilna izrazita orientacija na učne vsebine, medtem ko naj bi za drugo veljalo nasprotno; Strmčnik tako na primer zapiše, da po logiki formalne teorije »[b]listva izobraževanja naj ne bi bilo mogoče določiti niti z obvladovanjem učnih vsebin niti z učnimi močmi, marveč *le s potmi*, po katerih si mladi pridobivajo znanje in razvijajo moči. Zato

je v ospredju pridobivanje in obvladovanje načinov mišljenja (pri Herbartu je to 'metodično mišljenje'), občutenja in doživljanja ter meril za presojanje in vrednotenje. *Prednost so imele učne metode*, s pomočjo katerih mladi samostojno usvajajo učne vsebine in metode.« (Strmčnik 2001, str. 76–77; poudaril a.)

Podobno je mogoče razumeti tudi Medveša, ki v eni od razprav utemeljuje, da bistvo razsvetljensko-humanističnega koncepta obče izobrazbe »ni v vseobsežnosti vsebine, ni v enciklopedičnosti, ki človeka zasipava z mnogovrstnostjo in mnogoterostjo stvari, podatkov in dejstev. Njeno bistvo je v formi, diskurzu.« (Medveš 2009, str. 57) S tem zapisom se je seveda mogoče strinjati, nekoliko težje pa je razumeti tezo, da smo se od tako pojmovanega koncepta obče izobrazbe odmaknili s tem, ko »je postala v izobraževanju *vsebina pomembnejša od forme oz. diskurza*« (prav tam). Ali kot na istem mestu zapiše avtor: »Izbira vsebin je postala pomembnejša od izbire ciljev izobraževanja in s tem forme.« (Prav tam)

Vprašanje je, ali je temu mogoče preprosto pritrčiti, zlasti v luči dejstva, da je v 20. stoletju na področju kurikularnega načrtovanja pridobila izrazito prevlado prav učno-ciljna strategija⁸, ki se je v ameriškem prostoru vzpostavila skozi zahteve po večji »operativnosti« in učinkovitosti izobraževanja (prim. Kelly 1989; Kroflič 1992), nato pa se je uveljavila tudi v evropskem kontinentalnem prostoru (vključno z našim) kot domnevno učinkovitejša alternativa učno-vsebinskega kurikularnega načrtovanja. Zdi se, da bi bilo smiselno tvegati kvečjemu nasprotno tezo: prav z vzpostavljanjem distance do »vsebine« in s polarizacijami, ki odpirajo vrata interpretacijam, da je »formo« mogoče dosegati tako, da le-ta postane »pomembnejša« od vsebine, se še najusodnejše odmikamo od tistega, za kar nam ves čas gre – torej za formo ali »diskurzivnost« samo.

Bržkone tudi neohumanističnega pojmovanja splošnega izobraževanja, kot ga zasledimo na primer pri Humboldt, ni mogoče tako enopomensko interpretirati; vsaj iz zapisa v razpravi »*Theorie der Bildung des Menschen*« je mogoče tako sklepati, saj Humboldt zapiše: »Matematik, naravoslovec, umetnik in celo filozof navadno opravljajo svoj posel, ne da bi poznali njegovo pravo naravo in ne da bi imeli uvid v njegovo celovitost; in le redki kasneje dosežejo to višjo točko in ta bolj univerzalni pogled. [...] Na stičišču vseh partikularnih dejavnosti je človek, ki si, ne da bi bil njegov namen usmerjen v določeno smer, želi samo okrepiti in zvišati moči svoje narave ter zagotoviti vrednost in trajnost svojega bitja.« (Humboldt 1793/2000, str. 58)

Za Humboldta je seveda primarni namen vzgoje in izobraževanja razvijanje notranjih moči (intelektualnih, moralnih in estetskih) in na to ta zapis tudi meri

⁸ Morda bi lahko bili na tem mestu deležni pomisleka, da se je učno-ciljno kurikularno načrtovanje uveljavilo le na nacionalni ravni, medtem ko učitelji v neposredni pedagoški praksi še vedno načrtujejo pouk in poučujejo »po starem«, torej tako, da je v izhodišču načrtovanja in izvajanja pouka učna vsebina. To verjetno drži, a je najbrž tudi logično: ali je od učitelja, ki v izobraževalnem programu poučuje določen predmet, denimo zgodovino, dejansko mogoče pričakovati, da njegovega kurikularnega načrtovanja ne bo določal prav razmislek o *učni vsebini*, ki bo predmet obravnave pri pouku? Ali ni ravno v tem srž odločitve, da na nacionalni ravni uveljavimo kurikularne dokumente (denimo učne načrte), ki določajo le cilje pouka, ne pa tudi učnih vsebin? Saj ravno za to gre: za predpostavko, da bodo na podlagi ciljev o učnih vsebinah presojali in odločali učitelji sami, kar seveda terja še kako temeljit razmislek o vsebini pouka, ne pa vzpostavljanja distance do nje.

– toda, ali je mogoče iz tega preprosto sklepati, da koncept *Bildunga* reducira le na »analogijo umetniške kreacije« ali da je »[v]sebinska, ki ima oblikovalno moč, [...] vezana na umetnost, ne pa na znanost« (Medveš 2009, str. 57)? Zdi se, da ne, saj ne nazadnje svojo razpravo začne tako, da najprej *matematiku in naravoslovcu* (čeprav tudi umetniku in filozofu ne prizanese) očita, da svoj posel opravljata tako, da ne uvidita tega, kar poimenuje »njegova prava narava in celovitost«, da torej ne uvidita, da je smisel ukvarjanja z matematično in naravoslovno znanostjo pravzaprav krepitev človekovih notranjih moči. Vsaj na podlagi tega zapisa v enem od ključnih Humboldtovih spisov o konceptu *Bildung* se zdi, da tovrstne izključujoče interpretacije (umetnost proti znanosti) niso utemeljene. Ali kot zapiše v nekoliko daljšem odlomku: »Ker njegova [človekova] misel in dejanje preprosto *nista možna brez pomoči tretjega elementa*, reprezentacije in kultivacije nečesa, kar je dejansko označeno kot ne-človek, tj. *svet*, poskuša svet, kolikor je mogoče, doumeti in ga, kolikor je mogoče, tesno prikovati nase. [...] Četudi so vse te zahteve omejene na človekovo notranje bistvo, ga njegova narava žene prek samega sebe k zunanjim objektom in pri tem je ključno, da se v tej odtujitvi ne izgubi, pač pa svoje notranje bistvo ponovno ugleda v jasnejši luči in udobni toplini vsega, kar je privzel od zunaj. Toda da bi to dosegel, mora množico objektov približati sebi, svoj um z njimi zaposliti in ustvariti podobnost med obema. [...] V njem so številne zmožnosti za reprezentacijo enega in istega objekta v različnih podobah: kot koncept razuma, kot podobo predstave, kot spoznanje čutov. Z uporabo teh tako različnih orodij mora poskušati zaobjeti Naravo, ne toliko zato, da bi se z njo seznanil z vseh mogočih strani, pač pa bolj zato, da bi skozi različnost pogledov okreplil svoje lastne notranje moči [...]« (Prav tam, str. 58–59)

V tem smislu je mogoče *Bildung* kot nekaj, za kar lahko rečemo, da označuje ideal splošne izobrazbe, razumeti zlasti kot učinek nenehne medsebojne prepletenosti subjektivnega in objektivnega, pri čemer, kot pojasnjuje Reichenbach, se »objektivno« nanaša na »'kulturo' v najširšem smislu (filozofsko, znanstveno, estetsko, moralno itd., skratka na racionalne interpretacije sveta), medtem ko se [subjektivno] nanaša na specifično in individualno prisvajanje objektivne substance kulture.« (Reichenbach 2003, str. 201)

Sklep

Če torej v sklepnem delu strnemo ključne poante, ki smo jim sledili v prispevku, bi veljalo poudariti zlasti naslednje: razumevanja znanja kot nepovezanih, dokončnih resnic, ki naj bi jih učenci le pasivno shranili v spomin, nato pa z malo ali celo brez razumevanja reproducirali, ni mogoče pripisati tradicionalni pedagogiki in didaktiki. Pokazali smo, da ima vsako znanje deklarativno, hkrati pa tudi proceduralno, strateško in vrednotno razsežnost, ob čemer je kot *znanje* nujno vselej vsebinsko; prav vsebinska razsežnost je namreč tista, ki ima procesni in strateški potencial. Zato prizadevanja, ki temeljijo na verjetju, da je učence mogoče naučiti »procesnosti« in »strateškosti«, tako da se jima daje *večji pomen* ali *poudarek* kot domnevno manj pomembnemu deklarativnemu znanju, didaktično ne morejo biti

produktivna. Tudi polarizacija t. i. »materialne« in »formalne« teorije izobraževanja, pri čemer naj bi bila za prvo značilna izrazita orientacija na učne vsebine, medtem ko naj bi za drugo veljalo, da je v ospredju razvijanje posameznikovih »notranjih moči«, se v tem pogledu zdi neproduktivna.

To med drugim pomeni, da tudi razmerja med posameznimi didaktičnimi strategijami in učinki na ravni usvajanja znanja ni mogoče poenostavljeno interpretirati, tako da bi verjeli, da po eni strani deklarativno znanje posredujemo prek »tradicionalnih« didaktičnih strategij (na primer prek frontalne razlage), medtem ko naj bi bile te strategije manj ali celo neprimerne za usvajanje proceduralnega in strateškega znanja. Zagotovo je pri pouku treba aktivnost učencev zagotoviti tudi tako, da učitelj dosega učne cilje s pomočjo različnih didaktičnih strategij, ki vključujejo vse učne oblike, raznolika učna sredstva in metodične pristope. Toda kot smo poudarili, je pouk lahko »aktiven« zgolj toliko, kolikor učitelj kakovostno opravlja svojo posredovalno vlogo, torej prav toliko, kolikor kot svojo dolžnost razume, da »daje«, in kolikor učenci kot svojo dolžnost razumejo, da »sprejemajo znanje«, kar pa seveda ne pomeni, da subjektivna učna aktivnost vsakega učenca v tem procesu nima ključne vloge.

Literatura in viri

- Biologija: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bloom, B. S. (1970). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva (kognitivno područje)*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Carson, J. (2007). A Problem With Problem Solving: Teaching Thinking Without Teaching Knowledge? *The Mathematics Educator*, 17, št. 2, str. 7–14.
- Deng, Z. in Luke, A. (2008). Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects. V: F. M. Connelly (ur.). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publications, str. 66–87.
- Hirst, P. H. (1974a). Liberal Education and the Nature of Knowledge. V: P. H. Hirst in P. White (ur.) (1998). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition, vol. I*. London/New York: Routledge, str. 246–266.
- Hirst, P. H. (1974b). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge.
- Humboldt, W. v. (1793/2000). Theory of Bildung. V: I. Wesbury, S. Hopmann in K. Riquarts (ur.). *Teaching as a reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah/New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, str. 57–61.
- Kelly, A. V. (1986). *Knowledge and Curriculum Planning*. London: Harper & Row.
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: PCP.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Znanstveni inštitut FF.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: CEPS.

- Kovač Šebart, M., Krek, J. in Kovač, M. (2004). Podatki iz mednarodnih raziskav v povezavi s problematiko obremenjenosti otrok – ali preobremenjenost kot posledica diskurza. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 5, str. 70–98.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Liotard, J. - F. (2002). *Postmoderno stanje. Poročilo o vednosti*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Marentič Požarnik, B. (1995). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: M. Blažič (ur.). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 5–80.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 49, št. 3, str. 360–370.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnega učenja učiteljev in učencev? V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF, str. 41–62.
- 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.
- Medveš, Z. (2009). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 52–72.
- Moser, P. K., Mulder, D. H. in Trout, J. D. (1998). *The Theory of Knowledge*. Oxford: University Press.
- Novak, B. (2004). Stili poučevanja učiteljev v funkciji učnih in mišljenjskih stilov učencev. *Anthropos*, 36, št. 1, str. 341–362.
- Plut Pregelj, L. (2005). Sodobna šola ostaja šola: kaj pa se je spremenilo? *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 16–32.
- Popper, K. R. (1979). *Objective knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Reichenbach, R. (2003). Beyond Sovereignty: The twofold subversion of Bildung. *Educational Philosophy and Theory*, 35, št. 2, str. 201–209.
- Reid, L. A. (1981). Knowledge, Knowing and Becoming Educated. *Journal of Curriculum Studies*, 13, št. 2, str. 79–92.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2007). O konceptu in delitvah znanja. V: A. Žakelj, M. Pušnik, M. Turk Škraba in M. Lesjak Reichenberg (ur.). *Kurikul kot proces in razvoj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 98–108.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 212–223.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Šilih, G. (1966). *Didaktika*. Ljubljana: DZS.

- Šteh, B. in Kalin, J. (2007). Pogled na kakovost študija pedagogike in andragogike z vidika spreminjanja pojmovanj študentov. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5, str. 30–47.
- Tomić, A. (1993). Preseganje didaktičnega tradicionalizma v teoriji in praksi. V: M. Tancer (ur.). *Stoletnica rojstva Gustava Šiliha (jubilejni zbornik)*. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 256–262.
- Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ule, A. (1996). *Znanje, znanost in stvarnost*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Zupan, A. (ur.). (2005). *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žakelj, A. (2004). Didaktični vidiki problemskih situacij pri pouku matematike. V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF, str. 307–320.
- Žakelj, A. (2005). Od opazovanja do znanja. V: A. Zupan (ur.). *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 48–58.