

---

# Protirealistične teorije znanja<sup>1</sup>

Eva Klemenčič

## Protirealizem

**R**ealizmu nasprotno stališče je protirealizem. Skladno z njim predstavljata naš jezik in razum neke vrste očala, skozi katera gledamo svet in s pomočjo katerih si ustvarimo predstavo o njem, kar pomeni, da predmeti, situacije, lastnosti, ki jih spoznavamo, ne obstajajo neodvisno od nas, ampak njihov obstoj določamo mi. Način določanja njihovega obstoja je odvisen od naših jezikovno-pojmovnih sposobnosti. To stališče se je navadno imenovalo subjektivni idealizem, vendar danes pogosteje uporabljamo izraz antirealizem oziroma protirealizem, kajti pojem idealizem se je (in se) uporabljal za opisovanje številnih različnih idej in usmeritev (Miščević, Kante, Klampfer in Vezjak, 2002: 61).<sup>2</sup> Tudi protirealizem, podobno kot realizem, lahko pozicioniramo od ekstremnih do zmernih pozicij.

Okasha (2008) pravi, da bi morali razlikovati med dvema vrstama protirealizma (op. p.). Sicer se avtor osredotoča na teze, ki bazično razločujejo med opazljivim in neopazljivim svetom, in na tej osnovi predstavi razlike med realistično in protirealistično (op. p.) pozicijo znanosti. Pa si pogledjmo njegovo delitev protirealizma, ki je, kot rečeno, protirealizem znanosti.

Razločevati bi bilo treba med dvema vrstama protirealizma (op. p.). »*Po mnenju prvega govora o neopazljivih bitnostih ne bi smeli razumeti dobesedno.*« (Okasha, 2008: 73.) Kadar npr. znanstvenik predlaga teorijo o elektronih, tega ne smemo razumeti, kot da zagovarja obstoj bitnosti s tem imenom, temveč o elektronih govori metaforično. Gre za obliko protirealizma (op. p.), ki je

---

1 Tudi ta članek v večji meri temelji na enem od delov doktorske disertacije (2011). Pomeni pa logično nadaljevanje članka iz lanskega leta, ko sem opisovala realistične teorije znanja (2012).

2 Najbolj skrajno različico protirealizma je razvil George Berkeley, ki pravi, da so zunanji predmeti zgolj naše ideje (Miščević et al., 2002: 61).

bila priljubljena v prvi polovici 20. stoletja, vendar danes nima več veliko zagovornikov (Okasha, 2008: 73).<sup>3</sup> Druga vrsta protirealizma (op. p.) meni, da bi morali govor o neopazljivih bitnostih sprejeti tako, kot je dan. Primer: teorija, ki pravi, da imajo elektroni negativen naboj, je resnična, če elektroni obstajajo in so negativno nabiti, neresnična pa, če je nasprotno. Ker verjetno nikoli ne bomo izvedeli, kaj od tega je res, kajti resničnosti izjav nismo sposobni odkriti, je tako odnos do izjav o neopazljivi stvarnosti popolni agnosticizem (Okasha, 2008: 73).<sup>4</sup> Večina današnjih protirealističnih teorij sodi v to, drugo skupino, ki se ne osredotoča na resničnost/neresničnost izjav, tega namreč preprosto ne moremo odkriti, temveč gre za sprejemanje dejstev o neopazljivem svetu, ki je kot resničen zgolj opisan. Pravzaprav še več: do resničnosti neopazljivih stvarnosti bi morali biti agnostični. Na ta način torej protirealistične teorije v svoji najkritičnejši drži predpostavijo, da neopazljiva stvarnost ne obstaja. Takšen skrajno kritični protirealizem bi sicer težko prenesli na teorije znanja, zato si v nadaljevanju pogledjmo nekaj protirealističnih smeri, ki jih pa vendarle lahko prenesemo tudi na teorije znanja. Predstaviti želim torej nekaj, kar bi lahko imenovali opozicija realizma, podobno kot pri realizmu, glede na kontinuum radikalno – zmerno.

### Konstruktivizem

Začetke konstruktivističnih idej povezujemo z različnimi filozofskimi idealizmi (s Humeom, Berkeleyjem in Kantom, ki so dokazovali, sicer v različnih smereh, da je znanje (iz)oblikovano s človeškimi kognitivnimi strukturami), spet drugi pravijo, da konstruktivizem nima jasnih začetkov, da ga ne moremo povezati z nobenim posameznim imenom ali gibanjem, še posebej ne modernih konstruktivističnih idej, da pa lahko kot »začetnike« štujemo (ob Kantu) Giovannija Battista Vica, Jean-Jacquesa Rousseauja, Johna Deweyja, Leva Vygotskega in Paula Goodmana (Lowenthal in Muth, 2009: 178). Predvsem Dewey in Vygotski sta verjetno bolj pomembna za področje edukacije (vsaj tako se ju skuša predstaviti), seveda ob drugih, kot je npr. tudi Jerome Bruner. Med modernejšimi zagovorniki konstruktivizma v družboslovju sta gotovo Max Weber in Karl Mannheim<sup>5</sup> (predvsem na področju klasične sociološke tradicije)

3 V glavnem je to obliko protirealizma (op. p.) podpiral nauk s področja filozofije jezika, »po katerem si ni mogoče zamisljati smiselnih izjav o stvarih, ki jih že v načelu ne moremo opazovati.« (Okasha, 2008: 73).

4 Gre namreč za izjave o neopazljivi stvarnosti.

5 Slednji je dokazoval, da je znanje vedno sproducirano z nekega specifičnega družbenega in zgodovinskega gledišča, ki reflektira interese in kulturo skupin – resnica je konec koncev produkt njegovih družbenih lokacij –, zraven omenjenega pa je konstruktivizem povezoval tudi s političnimi prepričanji (Delanty, 2005: 138). To pomeni, da konstruktivizma ni

(Delanty, 2005: 138). Konstruktivizem je bil kasneje »ponovno odkrit«. Konstruktivizem je bil znanstvena metoda družboslovja 80. let prejšnjega stoletja, ko je bilo vedno bolj prepoznano, da je naše znanje o družbeni realnosti konstrukcija družboslovja, v smislu, da je družboslovno znanstveno znanje reflektivno znanje, ki določa svoj objekt (Delanty, 2005: 139). Čeprav objekt tega, kar družboslovci preučujejo, obstaja kot neodvisna realnost, vendarle družboslovje samo igra pomembno vlogo pri oblikovanju znanja. Družbena realnost torej obstaja neodvisno od nas, družboslovci jo le preučujejo.

Že iz zgornjega je jasno, da je, kot pravita tudi Lowenthal in Muth (2009: 178), konstruktivizem sinteza filozofskih, socioloških, psiholoških in edukacijskih idej. Sama se bom skušala osredotočiti predvsem na avtorje s področja edukacije.

Osnovni princip konstruktivizma je, da učeči se konstruirajo (oziroma gradijo) svoje lastno znanje in pomen, kar je v nasprotju s principom, da jim je znanje zgolj »dano« oziroma »posredovano«, sprejemanje znanja torej ni več osrednjega pomena. Človeško učenje je torej konstruirano s tem, da gradimo novo znanje na osnovi temeljev prejšnjega učenja (Wellington, 2008: 125).

### Konstruktivizem in znanje

Konstruktivizem opisuje oboje, teorijo védenja in teorijo učenja, pri čemer se nekatere smeri bolj osredotočajo na znanje (npr. filozofija in sociologija), druge na učenje (npr. psihologija in edukacijske vede). Kot teorija znanja (individualni ter socialni) konstruktivizem temelji na ideji, da je znanje v objektivnem svetu zunaj tistega posameznika, ki ve. Nasprotno, znanje konstruirajo ljudje (posamezniki ali družba) (Lowenthal in Muth, 2009: 178). Na podlagi tega lahko rečem, da ta tip konstruktivizma ne vidi védenja kot objektivne odslikave realnosti, kar pomeni, da ga lahko razumemo tudi kot nasprotje objektivizma.<sup>6</sup> Konstruktivizem kot teorija učenja (oziroma psihološki konstruktivizem) se je pojavil z deli kognitivnih psihologov, kot so npr. Piaget, Vygotski in Bruner. Z vzponom kulturne psihologije sta postali dominantni dve perspektivi: individualni in socialni konstruktivizem (Lowenthal in Muth, 2009: 178). Sama se bom v nadaljevanju osredotočila predvsem na socialni konstruktivizem, ki se osredotoča na konstrukcijo pomenov med ljudmi (ne pa na konstrukcijo pomenov

---

omejil zgolj na kulturo na splošno ali na ideologijo. Zanimivo je tudi nekaj drugega. Mannheim je verjel, da naravoslovne znanosti in matematika ne sodijo v socialno konstrukcijo znanja (Delanty, 2005: 139).

6 Objektivizem v splošnem pomeni priznavanje objektivne dejanskosti, stvarnosti, v spoznavnoslovnem pomenu pa pozicijo, ki priznava objektivna merila in resnice, ki so od spoznavajočega in dejavnega objekta neodvisne (Sruk, 1980: 243).

posameznika). Slednje bi poimenovala kar (multi)relacijski pristop h konstrukciji znanja. Toda pred razpravo o omenjenem si pogledimo različne tipe konstruktivizma.

Ena od (starejših) predpostavk postempiricistične epistemologije je, da znanje ni zaprto v svet znanosti, ampak ima korenine prav tako v vsakodnevnem svetu, v katerem družbeni akterji konstruirajo svoj svet, z uporabo kognitivnih struktur – v tem pogledu je družbeni svet družbeno konstruiran (Delanty, 2005: 139). Znani primer konstruktivizma tega tipa je delo *Družbena konstrukcija realnosti*<sup>7</sup> Petra Bergerja in Thomasa Luckmanna. Omenjena sta realnost definirala kot »kvaliteto pojavov, katerih obstoj je neodvisen od našega hotenja (ne moremo si želeti njihovega izginitja)«, znanje pa sta definirala kot »gotovost, da so pojavi realni in imajo specifične značilnosti« (Berger in Luckmann, 1988: 11). Ne želita sicer odgovarjati na tradicionalna filozofska vprašanja o realnosti in kako slednjo spoznamo, pač pa na ta vprašanja odgovarjata v sociološkem kontekstu. Pravita, da je sociološki interes za vprašanja realnosti in znanja upravičen zaradi družbene relativnosti obeh pojmov (npr. znanje zločinca se razlikuje od znanja kriminalista; kar je realno za tibetanskega meniha, verjetno ni realno za ameriškega poslovneža). Iz tega sledi, da »specifični sklop, realnosti in znanja pripada specifičnim družbenim kontekstom«, zato nastopi potreba po »sociologiji znanja«<sup>8</sup> hkrati z opaženimi razlikami med družbami in glede na to, kaj imajo v njih samoumevno za znanje – ukvarjati se mora z analizo družbene konstrukcije realnosti, kajti osrednje mesto sociologije znanja mora biti, po prepričanju Bergerja in Luckmanna, »zdravorazumsko znanje«, kajti le takšno znanje lahko vzpostavlja mrežo pomenov, brez katere ne more obstajati nobena družba (Berger in Luckmann, 1988: 11–23).<sup>9</sup> Ukvarjati se mora torej s kakršnimkoli znanjem (ne le z idejami), kajti družbena konstrukcija realnosti temelji prav na vsakodnevnem znanju.<sup>10</sup> Vsakdanje življenje se namreč prikazuje kot realnost, ki jo ljudje različno interpretirajo, vendar se realnost vsakdanjega življenja kaže ljudem kot objektivizirana, zato predstavlja realnost *par excellence* (Berger

7 Izvirna izdaja leta 1966.

8 Termin je sicer že v 20. letih 20. stoletja skoval Max Scheler (Berger in Luckmann, 1988: 12), v angleškem jezikovnem območju pa so znane predvsem Mannheimove formulacije sociologije znanja (Berger in Luckmann, 1988: 17). Po vsej verjetnosti te danes v svetu bolj prevladujejo, kajti skoraj vsa Mannheimova dela so prevedena v angleščino, Schelerjeva dela pa ravno nasprotno.

9 Sociologija znanja ne obravnava zgolj empirične raznolikosti znanja v človeških družbah, ampak tudi procese, v katerih katerikoli sklop znanja postane družbeno priznan kot realnost (Berger in Luckmann, 1988: 12).

10 Čeprav v glavnem večina zagovornikov sociologije znanja omejuje teorijo socialne produkcije znanja na ideološkost le-tega (od česar lahko razločujemo znanstveno znanje; Delanty, 2005: 139), se sama ne bom omejila na ta tip sociologije znanja.

in Luckmann, 1988: 27–29). Skupni jezik, ki je uporaben za objektivizacijo mojega izkustva, izhaja iz vsakdanjega življenja (Berger in Luckmann, 1988: 33), s pomočjo katerega prevajamo tudi nevsakdanja izkustva v realnost vsakdanjega življenja. S pomočjo jezika<sup>11</sup> torej konstruiramo objektivno vsakdanje izkustvo, realnost torej, vendar je jezikovno označevanje zgolj eden izmed pomembnih družbenih kontekstov objektivizacije realnosti, verjetno eden pomembnejših kontekstov. S pomočjo jezika lahko namreč konstruiramo tudi preteklo realnost. Slednje pa lahko že nakazuje na podobnost z Russellovo opredelitvijo znanja ob opisu. Toda ne trdim, da gre za dve teoriji, ki sta enaki, vsaka izmed njiju se namreč loteva svojega objekta spoznanja s svojega specifičnega zornega kota. Berger in Luckmann namreč definirata znanje kot gotovost, da so pojavi realni in da izhajajo iz nekega specifičnega konteksta ter da so družbeni konteksti znanja in realnosti izrazito relativni.

Iz tega prepričanja (družbena konstrukcija realnosti) so izhajali pravzaprav vsi trije tipi konstruktivizma, nekateri zastopajoč bolj zmerne, spet drugi bolj radikalne pozicije.

Med začetnike konstruktivističnega pristopa pouka in učenja<sup>12</sup> najpogosteje štejemo teoretike 20. stoletja, kot so: Piaget, Dewey, Vigotski, von Glasersfeld, Wittgenstein, Kuhn, Habermas, Popper itd. (Plut-Pregelj, 2008: 15). Konstruktivisti pravzaprav iščejo odgovor na izhodiščno vprašanje o tem, kako ljudje spoznavamo svet, kako prihajamo do znanja, kakšna je narava le-tega in čemu služi (Marentič-Požarnik, 2008: 31). Vsem je skupno pojmovanje znanja, ki ga lahko opišemo z naslednjima trditvama:

- 1) *»Znanje je produkt človeka, ki se spreminja s časom, prostorom in tehnološkim razvojem,«* in
- 2) *»Znanje ne nastaja samo na racionalnih temeljih, temveč vplivajo nanj fiziološka in čustvena dejavnost človeka ter njegova socialna umeščenost«* (Plut-Pregelj, 2008: 16).

Zato ni nenavadno, da konstruktivistične teorije znanja zanima vsakdanje znanje in ne le znanstveno oziroma akademsko znanje.

11 Tudi poglavje o subjektivni realnosti se nanaša na problem jezika in konverzacije ob socializacijskih procesih. Subjektivno realnost označita kot tisto realnost, ki jo zavestno razume posameznik, ne pa kot tisto, ki jo opredeljuje institucija. Konverzacijska sposobnost za ustvarjanje realnosti namreč izhaja iz jezikovne objektivizacije, pri čemer so pomembni tudi pomembni Drugi v posameznikovem življenju, kot vodilni dejavnik vzdrževanja njegove subjektivne realnosti. Z jezikom torej objektiviziramo razkrite življenjske izkušnje (Berger in Luckmann, 1988: 121–143), skozi katere prehajamo med različnimi socializacijskimi procesi (primarna, sekundarna socializacija in resocializacija).

12 Sama se raje sklicujem na konstruktivistični pristop k znanju (in učenju). Ne želim se namreč omejiti zgolj na pouk oziroma formalno izobraževanje.

Na področju edukacije (če slednje ne vežemo zgolj na pouk in učenje, op. p.) se je konstruktivizem začel z deli Brunerja in von Glasersfelda, ki so pritegnila pozornost posameznikov, ki so se ukvarjali z edukacijo, predvsem v 80. letih 20. stoletja (Lowenthal in Muth, 2009: 178); to se nadaljuje vse do danes. Glavne ideje, ki podpirajo konstruktivistične teorije znanja, imajo seveda daljšo tradicijo.<sup>13</sup> Čeprav se nam danes ta teoretska pozicija (da je znanje konstrukt) ne zdi revolucionarna, je v tistih časih povzročila pravi paradigmatški preobrat, predvsem v smislu tistega, ki se uči, se pravi osebe, ki ne le sprejema neko znanje, temveč ga sokreira. Opravka imamo torej z aktivnim procesom konstrukcije znanja, pri katerem človek ni obdan z neko zunanjo, objektivno realnostjo, ki bi bila večna, kakor je npr. platonistični svet idej.

### Trije (glavni) tipi konstruktivizma

Spoznavnoteoretska osnova konstruktivizma pomeni prelom z empirističnim realizmom. Znanje ni neposredni odsev materialne resničnosti (objektivne realnosti – op. p.), ampak je človekov konstrukt, v katerem se spreminjajo tudi procesi nastajanja znanja in se znanje nenehno spreminja – znanje je torej človekov produkt, ki ima pečat posameznih ljudi, še več, tudi pečat časa in prostora (Plut-Pregelj, 2004: 22), različnih družbenih kontekstov torej.

Po Delantyju je mogoče razlikovati med tremi tipi konstruktivizma, in sicer med: socialnim konstrukcionizmom, znanstvenim konstruktivizmom in radikalnim konstruktivizmom (2005: 139). Kot bomo videli v nadaljevanju, obstajajo še drugi tipi konstruktivizma (npr. pragmatični, kognitivni, psihološki itd.) – odvisno pač od pozicije, s katere avtorji opredeljujejo svoje ideje. V nadaljevanju bom uporabljala namesto konstrukcionizem termin konstruktivizem (kajti zdi se, da je prav na področju edukacije ta termin pogosteje uporabljen),<sup>14</sup> še prej pa si pogledimo razlikovanje

13 Povezujemo jih že s Sokratom, ki je trdil, da v kogniciji (spoznanju) posameznika obstajajo trije osnovni pogoji učenja (Kanuka in Anderson, 1998), pa tudi z drugimi filozofi in misleci. Seveda Sokrata ne štejem med konstruktiviste v današnjem pomenu besede, njegovo zavzemanje za znanje (preseganje površnega znanja), ki temelji na dialoški metodi (t. i. sokratskem dialogu) in izhodiščni točki »Vem, da nič ne vem«, pomeni, da je treba neznanje najprej spoznati, in sicer je s sokratskim dialogom vodil ljudi v to, da so sami spoznavali. Znanje je torej v nas samih in na nas samih je, da ga odkrijemo.

14 V dostopni literaturi nisem nikjer našla teoretičnega razlikovanja med konstrukcionizmom in konstruktivizmom (oziroma razloga, zakaj nekateri avtorji uporabljajo prvi, spet drugi pa drugi termin), zato sprejemam predpostavko, da gre za koncepta, ki se semantično ne razlikujeta. Edini, pri katerem sem opazila, da je skušal razložit ta dva termina, je Delanty, vendar se mi njegovo razlikovanje ne zdi dovolj natančno. Delanty namreč zapiše samo to, da je konstrukcionizem, kot nasprotje močnejšega pojma konstruktivizem, šibek argument, po katerem se družboslovje prvenstveno ukvarja z interpretacijo procesov, v katerih družbeni akterji konstruirajo družbeno realnost. Družbeni konstrukcionizem se

teh treh tipov konstruktivizma. Najprej si pogledjmo nekaj osnovnih idej znanstvenega in radikalnega konstruktivizma.

Znanstveni konstruktivizem je prvenstveno (kar je leta 1976 prvi postavil David Bloor) zagovarjal idejo, da na znanost ne vplivajo le družbeni faktorji (kar so sicer ugotavljale že starejše tematizacije sociologije znanja in znanosti), ampak njena dejanska vsebina, ki je, v nasprotju z njeno zunanjo obliko, lahko družbeno konstruirana (Delanty, 2005: 140). To idejo najdemo predvsem v novi sociologiji znanosti ter v novem interdisciplinarnem podpodročju, tj. v znanosti in tehnoloških študijah; primere takega pristopa najdemo npr. v delih Karin Knorr Cetina z začetkov 80. let prejšnjega stoletja. Sklepa, da je osredinjenost na dejstva (ang. *facticity*) »izdelanost (oziroma nekaj umetno ustvarjenega)« (ang. *fabrication*) ter da potemtakem ni zares objektivnega znanja, temveč je znanje vselej izraz družbenih procesov produkcije. Pravi tudi, da je znanost bolj konstruktivne kot deskriptivne narave – produkti znanosti so kontekstualno specifične konstrukcije, ki podpirajo označevanje njihovih situacijskih slučajev in interesne strukture procesa, s katerimi so proizvedene, in ne morejo biti adekvatno razumljene brez analize njihovih konstrukcij (Delanty, 2005: 140). Druga pomembnejša zagovornika konstruktivizma v znanosti sta Woolgar in Latour, ki sta zavzela še bolj ekstremno pozicijo do znanstvenega znanja kot družbeno sproduciranega sistema znanja. Pravita, da kognitivna vsebina znanja ne more biti ločena od njegovih družbenih kontekstov. Tovrstne debate se večinoma omejujejo na naravoslovje (Delanty, 2005: 140–141). Kaj pa na področju družboslovja? Pravzaprav so bile te ideje zelo uspešne pri odpiranju novih debat družbene konstrukcije znanja mnogih znanstvenih disciplin. Steve Fuller je raziskoval širšo relevantno tega pristopa na področju družboslovja. Poudaril je centralnost teze o refleksivnosti v konstrukciji znanja. Zanj je sistem refleksiven, če uporablja kaj, kar je bilo naučeno o njegovem okolju njegovega lastnega notranjega delovanja (Fuller, 1993: 341; v: Delanty, 2005: 141). Če povzamem: znanstveni konstruktivizem je refleksiven zato, ker je njegov raziskovalni objekt tudi definiranje njegove notranje logike, objektivizacije torej, ki se nanaša tako na zunanje objekte, kakor tudi na same raziskovalne procese. Če se torej na prvi pogled zdi, da je znanost *per se* nekaj objektivnega, znanstveni konstruktivizem zastopa idejo, da imamo pravzaprav opravka s subjektivizacijo te objektivnosti. Ne preučujemo torej samo sistema

---

lahko nanaša tudi na spoznanje, da družbeni dejavniki vstopajo v znanost in da je znanost treba razumeti kot zgodovinsko konstituirano. Močnejši termin konstruktivizem pa lahko povežemo s tem, kar bi lahko poimenovali družbeni konstruktivizem, ki je občasno poimenovan »znanstveni konstruktivizem«. Na to kaže že raba pojma »konstruktivizem« kot nasprotja »konstrukcionizma«, čeprav se termina pogosto uporabljata izmenjaje (Delanty, 2005: 138–139).

znanja (v mislih imam znanstveno znanje), temveč tudi vse podsisteme, ki ta prvotno preučevani sistem definirajo. Definirajo ga pa na ta način, da mu priznajo družbeno konstrukcijo, ki objektivizira realnost (ali pa to vsaj skuša).<sup>15</sup> Znanstveni konstruktivizem se osredotoča na znanstveno znanje. Ta tip znanja pa ravno Berger in Luchmann, katerih temeljne ideje sem izpostavila zgoraj, zanemarita. Njiju namreč zanima vse, kar imamo v neki družbi za znanje, to pa ni zgolj akademsko, znanstveno znanje, še več, poudarjata ravno drugi tip znanja, tj. vsakodnevno znanje.

Izraz radikalni konstruktivizem je prvi uporabil Ernst von Glasersfeld (v 70. letih prejšnjega stoletja), čeprav ima korenine že v kibernetiki (v von Foerterjevih samoorganizirajočih se in samoopazovanih sistemih), pa tudi v razvoju Piagetove psihologije. Glavna ideja je, da je realnost mogoče videti kot sistem, ki je strukturiran kot informacijsko-procesna entiteta, ki vidi realnost kot niz samoreprodukcijskih mehanizmov in procesov (Delanty, 2005: 141).<sup>16</sup> Znotraj družboslovja je eden vidnejših predstavnikov tega pogleda Niklas Luhmann, ki je slednje utemeljeval iz perspektive systemske teorije. Z besedo sistem ne poimenuje neke vrste objektov, ampak neko določeno diferenco – diferenco med sistemom (notranja stran forme) in okoljem (zunanja stran forme) –; šele obe skupaj pa tvorita diferenco, tvorita formo, tvorita ta pojem. To pomeni, da je okolje za formo prav tako pomembno in nepogrešljivo kot sistem sam. Noben sistem pa ne more operirati izven svojih meja (Makarovič, 2004b: 251). V diskusiji z realisti Luhmann pravi, da do zunanjega sveta nimamo direktnega dostopa, da je znanje samoreferenčni proces in da znanje v bistvu pomeni imeti znanje o zunanjem svetu, ki bo še naprej neznan.<sup>17</sup> Raje kot o znanju kot neodvisni realnosti govori o realnosti, ki jo poznamo, ta pa je konstruirana z znanjem, na podlagi distinkcij ali konceptov (Christis, 2001: 328).

Luhmann je razvil alternativni koncept konstruktivizma (autopoetični konstruktivizem), ki temelji na ideji, da je družba sestavljena iz niza kvazi neodvisno obstoječih podsistemov, ki sami sebe reproducirajo neodvisno od družbenega delovanja. Znanost je npr. eden izmed takih funkcionalno diferenciranih sistemov. Pojem avtopoetičnost (lat. *autopoiesis*)

15 To namreč od katerekoli znanosti (in njenega produkta – znanstvenega znanja) pričakujemo.

16 Realnost je torej bistveni in neskončni proces konstrukcije informacij, urejenih glede na sistem, ki razlikuje samega sebe od svojega okolja (Delanty, 2005: 141), čeprav bomo kasneje videli, da vse radikalne konstruktiviste konstrukcija realnosti ne zanima prvenstveno. Slednje se izpostavi predvsem pri von Glasersfeldu.

17 Naši možgani nimajo stika z zunanjim svetom v kvalitativnem pomenu, imajo pa (vendar zgolj omejen) stik v kvantitativnem pomenu (Christis, 2001: 334), iz česar lahko izpeljemo predpostavko, da za nas zunanji svet pravzaprav ne more adekvatno odsliskovati realnosti. Torej tudi naše konceptualne sheme ne morejo adekvatno referirati na realnost.

pomeni »samoperpetualni sistem« (Delanty, 2005: 141), gre torej za neprestano konstrukcijo, ki deluje znotraj svojih meja, bodisi meja samega sistema bodisi meja okolja. Ti avtopoetični sistemi so samoreferenčni sistemi, katerih osnovni gradniki so komunikacije (Makarovič, 2004a: 245–246). Za Luhmanna znanstveno komuniciranje ne temelji na primatu posameznih znanstvenikov, ampak na znanosti kot taki. Luhmann se razlikuje od mnogih radikalnih konstruktivistov, ker zahteva ostro ločitev med znanostjo in neznanostjo: zanj znanost lahko izhaja iz kognitivnega sistema znanosti in ne iz njenega institucionalnega konteksta (Delanty, 2005: 142). To pomeni, da se določen tip znanja lahko producira zgolj v okvirih določenih podsistemov – znanstveno znanje npr. zgolj znotraj podsistema znanosti, ki samoregulira svojo strukturo, neodvisno od družbenega delovanja.

Radikalni konstruktivizem (avtorji, kot so npr. Maturana in Varela, von Foerster, von Glasersfeld) zavrača možnost obstoja objektivnega znanja, kajti vse znanje (je odvisno od oz.) temelji na strukturi tistega, ki ima znanje. Tako so objekti in subjekti znanja konstrukcije (ali operacije), odvisne od opazovalca, kar pomeni, da ne morejo biti entitete, ki bi obstajale neodvisno (Kincheloe in Horn, 2008: 264). Za von Glasersfelda je radikalni konstruktivizem nekonvencionalen pristop k problemom znanja (ang. *knowledge*) in védenja (ang. *knowing*). Temelji pa na predpostavki, da je znanje (ne glede na to, kako je definirano) v glavah oseb in da subjekt mišljenja nima nobene druge alternative, kot da konstruira to, kar ve na osnovi svojih (subjektivnih) izkušenj (von Glasersfeld, 1995: 1). Von Glasersfeld je sicer v svojih kasnejših delih govoril raje o konstruktivizmu kot teoriji tega, kar vemo (ang. *theory of knowing*), kot o teoriji znanja (ang. *theory of knowledge*) (Wellington, 2008: 126) ali epistemologiji, kajti poskuša predvsem razložiti poti mišljenja in ne želi dajati nobenih trditev, ki bi opisovale neodvisno realnost (von Glasersfeld, 1995: 1).

Nekatere različice radikalnega konstruktivizma lahko spodbijamo, predvsem če vodijo do pogleda na znanje »vse gre« (ang. »*anything goes*« *for knowledge*), kar pogosto imenujemo epistemski relativizem. Njegova osnovna ideja je, da so vse vrste znanja enakovredne in da nobena oblika védenja o svetu ne sme biti privilegirana (npr. znanost ni nič boljša od astrologije; znanje o svetu, ki ga ima določen posameznik ali skupina, ni superiorno nad znanjem, ki ga ima nekdo drug – posameznik ali skupina). (Wellington, 2008: 126) Nekateri kritiki radikalnega konstruktivizma pravijo, da je poudarjanje subjektivnosti enako pomembno kot solipsizem.<sup>18</sup> Te

18 Gre za skrajni subjektivni idealizem – ontološko pozicijo, po kateri obstaja le jaz kot edina zavest oziroma subjekt s svojo zavestno vsebino, nič pa ne obstaja zunaj te zavesti, torej objektivno (Sruk, 1980: 323–324).

kritike temeljijo na prepričanju, da to implicira, da so posamezniki čisto prosti pri tem, da lahko konstruirajo, katerokoli realnost želijo, spet drugi trdijo, da je ta pristop absurden, ker omalovažuje vlogo družbe in družbenih interakcij v razvoju znanja posameznika. Von Glasersfeld sicer trdi, da so tovrstni očitki neupravičeni, in pravi, da četudi subjekti ne morejo prekoračiti meja individualnih izkušenj, to še ne pomeni podcenjevanja vpliva in preoblikovalnega učinka družbene interakcije.<sup>19</sup> Po drugi strani pa ne moremo rekonstruirati preteklosti, kot je bila v resnici, ker ne moremo obiti okvirjanja in razumevanja spominjanja v konceptih, ki smo jih imeli v preteklosti (von Glasersfeld, 1995: 1–2). Znanje, ki se akomodira (ang. *accommodated knowledge*), je še vedno subjektivna konstrukcija, ne glede na to, kako kompatibilno je postalo znanje dveh »pogajalcev« v procesu (von Glasersfeld, 1995: 191) interakcije. Skratka, zdi se, da von Glasersfeld operira s kategorijo subjektivnosti, ki ji hoče pripisati absolutno vrednost, in ne priznava njene relativnosti, v smislu, da pravzaprav ne moremo natančno določiti, kaj je še znotraj meja subjektivne konstrukcije in kaj te meje že presega. Radikalni konstruktivizem, bodisi da se implicitno ali eksplicitno nanaša na objektivno realnost, vendarle raje zavzame pozicijo, ko se od tematizacije realnosti (predvsem tiste objektivne) oddalji.

### Ena od protirealističnih teorij znanja – socialni konstruktivizem in znanje

Protirealistične teorije znanja ne dopuščajo možnosti, da bi bilo znanje nevtralna in objektivna odslíkava dejstev, ki obstajajo neodvisno od človeške spoznavne dejavnosti, temveč vežejo spoznavanje na specifične spoznavne položaje, institucije, simbolne sisteme, v končni posledici pa na družbe, kulture, razmerja moči itd. Te teorije so razvile konceptualna orodja, s pomočjo katerih je mogoče preiskovati možnost, da osrednji sistemi vednosti v resnici izvirajo iz posameznih družb in kultur ter so vezani na interese ter razmerja moči v sodobnem svetu. V nadaljevanju se bom posebej osredotočila na konstruktivistične teorije znanja.

Konstruktivistične teorije znanja<sup>20</sup> lahko razdelimo na dve veliki skupini; glede na trditve o nastajanju znanja kot individualnem ali socialnem procesu. Med konstruktivističnimi teorijami znanja (ker me zanima predvsem znanje kot družbeni fenomen) želim posebej izpostaviti

19 To, kar vidimo, da delajo drugi, in kar slišimo, da govorijo, neizogibno učinkuje na to, kar delamo ali govorimo – enako je z našim mišljenjem (von Glasersfeld, 1995: 191).

20 Danes sta najbolj znani smeri v konstruktivizmu zagotovo socialni in kognitivni konstruktivizem. Kognitivni konstruktivizem temelji na dveh različnih razumevanjih »konstrukcije«: 1) ljudje se učijo s tem, ko aktivno konstruirajo novo znanje (informacij jim ne »vlijamo« v glave), in 2) ljudje se posebej učinkovito učijo, ko sami konstruirajo osebno pomembne artefakte (<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/constructivism.html>).

socialni konstruktivizem. Slednji sloni predvsem na teoretičnih predpostavkah Vygotskega in »*poudarja primarnost socialnih in historiginih vidikov nastajanja znanja*« (Plut-Pregelj, 2004: 24), srž te usmeritve pa predstavlja prepričanje, da ni mogoče razumeti posameznika brez socialnega okolja in interakcije z le-tem (Wertsch, 1991). Vygotski je bil prepričan, da je to, da se otroci učijo, posledica socialne interakcije z drugimi. Njegova druga ključna ideja (v smislu socialnega konstruktivizma) pa je, da je razvoj odvisen od znakovnih sistemov, v katerih posameznik »dozoreva«. Ti znakovni sistemi vključujejo: jezik (kulture), pisavo in vrednostne sisteme (Tracey in Mandel-Morrow, 2006). Kasnejše teoretične predpostavke pojmovanja realnosti kot socialne konstrukcije sta razvijala tudi Berger in Luckmann (1966).<sup>21</sup> Socialni konstruktivisti povezujejo realnost z različnimi pomeni, diskurzi in reprezentacijami. Tudi za Hackinga (1999) socialni konstruktivizem pomeni zgodovinsko in socialno interakcijsko pogojenost (sedanjega, op. p.) bistva in dejstev (Howcroft in Moore-Trauth, 2005). Socialni konstruktivizem (za Gergena socialni konstrukcionizem) se eksplicitno osredotoča na vlogo družbenih procesov v konstrukciji pomena (Kincheloe in Horn, 2008: 264). Pri socialnih konstruktivistih imamo opravka z dvema velikima skupinama: ena se pri nastajanju znanja naslanja na mikrosocialne vidike (npr. raven medsebojnih odnosov v razredu), druga skupina pa predvsem na širše vidike ozaveščanja procesov nastajanja znanja na makronivoju (npr. vpliv posameznih kultur, družbenih ureditev, političnih struktur, procesov legitimiranja znanja). Obstaja pa med tema dvema skupinama tudi velika skupina teoretikov, ki upošteva komplementarnost individualnega in socialnega nastajanja znanja. To smer bi lahko imenovali socialni pragmatični konstruktivizem (Plut-Pregelj, 2004: 25). Skratka, bodisi da procesu nastajanja znanja pripišemo bolj individualno ali na drugi strani bolj družbeno predpostavko, socialni konstruktivizem v svoji tematizaciji znanja vedno izpostavi družbo (v manjši meri se naslanja na posameznika, pa še to v smislu posameznika kot člana družbe) kot tisto, ki je odgovorna za konstrukcijo znanja. Znanje je torej človekov konstrukt, ki nastaja v različnih kontekstih.

Pri konstruktivizmu obstaja zelo razširjena nejasnost, ali je realnost nekaj, kar je skonstruirano, ali obstaja realnost, ki jo skonstruirajo člani družbe (Delanty, 2005: 149).<sup>22</sup> Določene nejasnosti pa zagotovo izhajajo tudi iz samih nejasnosti o konstruktivističnem poimenovanju znanja. V prvo skupino razlogov sodi neenotnost pojmovanja konstruktivističnih

21 Njune ideje temeljijo na Schutzovih teoretičnih predpostavkah, le-te pa na predpostavkah Husserla in Webra (Howcroft in Moore-Trauth, 2005: 71).

22 Kar pomeni, da obstajajo določene nejasnosti glede same epistemske realnosti, oziroma vsaj to, da konstruktivistične teorije znanja ne posvečajo pozornosti procesom konstrukcije realnosti, temveč slednje sprejmejo kot dejstvo.

teorij znanja in učenja ter posledic, ki sledijo iz tega (npr. različna sporočila za pedagoško prakso o tem, kako nastaja znanje, kakšno vlogo imajo pri tem učenčeve izkušnje itd.). Del problema je tudi v tem, da teorije znanja in učenja niso direktno prevedljive v prakso. V drugo skupino razlogov sodijo praktični ukrepi šolske politike, ki so pogosto v nasprotju z deklarativnimi cilji šolske reforme; npr. predpisovanje ozkih učnih ciljev, natančnih modelov pouka, merjenj znanja, ki pretežno zahtevajo znanje na nižjem nivoju,<sup>23</sup> pa tudi način izobraževanja učiteljev, ki ne upošteva istih načel, ki jih šolska reforma zahteva od učencev (Plut-Pregelj, 2004: 20–21). Zdi se, da imamo s tem težave tudi pri nas. Naši učni načrti so namreč (glede na število ur posameznih predmetov) tako obsežni, da učitelji za dosego učnih ciljev pogosto uporabijo le tradicionalne učne metode (ki zahtevajo manj časa), ki verjetno k učenčevi lastni konstrukciji znanja ne doprinesejo prav veliko.

### **Sklep: konstruktivistično – realistična kontroverza in znanje**

Za realizem bitnosti<sup>24</sup> ne velja, da brani vse znanstvene zakone in teorijo o fizikalnih ter drugih entitetah kot »zakone narave«, ampak brani le obstoj entitet. O teh bitnostih pa lahko znanost razvija različne, a enako uspešne teorije. Kar pomeni, da znanstveni realizem pozna več stopenj in relativizacij. Podobno analogijo lahko preslikamo na protirealizem (op. p.), tudi tukaj lahko govorimo o protirealizmu (op. p.) zakonov (teorij) in protirealizmu (op. p.) entitet ter o popolnem protirealizmu, ki bi zanikal vsak »dotik« človeških teorij s stvarnostjo (Ule, 1992: 239). Opravka imamo torej s paralelizmom stališč, ki jasno kaže na kontinuum skrajnih stališč znotraj ene ali druge pozicije. To samo po sebi še ni kontroverza, temveč velja to stanje tako razumeti znotraj konteksta preučevanja – v našem primeru skrajna pola teorij o znanju.

Ko Ule opozori na diskusijo realizem – protirealizem (op. p.), opozori na sistematično izpuščeno produkcijo modelov teorij. Zanj se znanstvene teorije ne nanašajo neposredno na realnost, temveč na ustrezne modele teorije, in šele nato lahko te modele razumemo kot modele realnosti oziroma kot modele empirijskih pojavov. Realisti želijo dokazati, da uspešne teorije terjajo realne modele, protirealisti (op. p.) pa dopuščajo kvečjemu modele empirijske pojavnosti, ne pa objektivne stvarnosti izza pojavov (Ule, 1992: 240).

Če torej razmišljamo o popolnem realizmu in popolnem protirealizmu na ta način, je njuna osnovna kontroverza, da realizem predpost-

23 Recimo zgolj priklic znanja, ne pa učenčevo lastno konstrukcijo (pomena).

24 Realizem bitnosti (oziroma entitet) – gre za razlikovanje od realizma zakonov.

vlja obstoj nekih objektivnih bitnosti (na ravni določene teorije to sicer še ne pomeni obstoja univerzalij) in obstoj znanstvenih teorij, ki so lahko resnične ali neresnične, vendar obe sestavini, če ju razumemo v domeni popolne realnosti, opisujeta adekvatno in objektivno odslikavo realnosti, ki ni vezana na noben specifičen kontekst, ampak realnost zgolj opiše. Na drugi strani popolni protirealizem modele realnosti, ki jih skušajo opisati modeli teorij, razume kot predhodno dogovorjene pojavnosti (glede na specifične kontekste), podobno tudi protirealizem bitnosti, po katerem se ljudje lahko zanašamo le na svoje konstrukte. Če torej razumemo realizem v popolnosti, bi le-ta zanimal vsako »odslikavo« človeških teorij z realnostjo. Poenostavljeno: popolni realizem razume realnost kot objektivno stvarnost, popolni protirealizem kot subjektivno stvarnost (odvisno le od človekovih konstrukcijskih kontekstov, nikakor pa ne kot enovito odslikavo realnega sveta). S tem sem seveda odnos realnost – protirealnost močno poenostavila.

Osrednja skrb številnih filozofij družboslovja je danes ponovno vzpostavljanje vprašanja (družbenega) konteksta znanja. Pri tem se konstruktivizem in realizem razlikujeta. Osnovna karakteristika konstruktivizma je pogled, da je znanje – tako vsakodnevno kot znanstveno – konstrukcija, ki jo oblikujejo njeni konteksti (Delanty, 2005: 136). Seveda se pozicije različnih konstruktivizmov pri tem nekoliko razlikujejo, vendarle konstruktivisti ne zanikajo obstoja družbene realnosti kot objektivne entitete (razen ekstremni konstruktivisti). To pomeni, da za večino konstruktivistov znanje predstavlja objektivno entiteto družbene realnosti, seveda ne v realističnem smislu, popolnoma neodvisno od drugih kontekstov (v katerih znanje nastaja, se prenaša, preoblikuje itd.). Realistična pozicija je temu nasprotna.

Realisti, v nasprotju s konstruktivisti, poudarjajo obstoj realnosti, na katerih je osnovano znanje. Zagovarjajo obstoj zunanjega sveta, ki je od človeške zavesti (zavedanja) neodvisen in nikoli ne more biti znan. Realisti ne dajejo naivnih zagotovil, da je realnost lahko opazljiva, nasprotno, raje se sklicujejo na morfološko »pojavljanje« (Delanty, 2005: 136–137),<sup>25</sup> kar bi pomenilo, da realnosti pravzaprav v njeni pojavnosti sploh ne moremo opisati. Res je, da ima neko obliko, vendar kako slednje objektivno opisati, brez drugih družbenih kontekstov, pogosto dogovorov, v katerih se pojavlja. Tudi realiste bi lahko delili v diapazonu od ekstremnih do zmernih, enako konstruktiviste.

25 Čeprav obstaja tudi smer naivnega realizma, ki domneva, da svet, ki ga poznamo, obstaja neodvisno od tistega, ki ima znanje in nanj kognitivni procesi ne vplivajo. Termin naiven se v tem primeru nanaša na kognitivno pasivnost tistega, ki ima znanje (Ben-Zé'ev, 1995: 50).

## Literatura

- Ben-Ze'ev, A. (1995). Is There a Problem in explaining Cognitive Progress? V: Goodman, F. R., Fisher, R. W. (ur.), *Rethinking Knowledge: Reflection Across the Disciplines*, New York: State University of New York, 41–56.
- Berger, L. P., Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Christis, L. (2001). Luhmann's theory of knowledge: beyond realism and constructivism. V: *Soziale Systeme*, 7 (2), 328–349.
- Delanty, G. (2005). *Social Science: Philosophical and Methodological Foundations*, Berkshire, New York: Open University Press.
- Fuller, S. (1993). *Philosophy, Rhetoric and the End of Knowledge*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what*, Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Howcroft, D., Moore-Trauth, E. (ur.) (2005). *Handbook of critical information systems research: Theory and application*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Kanuka, H., Anderson T. (1998). Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction. *Journal of Distance Education*, 13 (1), 57–74.
- Kincheloe, J. L., Horn, R.A. (2008). *The Praeger handbook of education and psychology (1)*, Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Klemenčič, E. (2011). *Mednarodne raziskave znanja, kurikularne politike in globalno/lokalno znanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: ISH.
- Klemenčič, E. (2012). Realistične teorije znanja. *Šolsko polje*, 23, 5/6, 37–61.
- Lowenthal, R. P., Muth, R. (2009). Constructivism. V: Provenzo, F. E., Renaud, P. J., Provenzo-Baker, A. (ur.), *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education (1. knjiga)*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, 177–179.
- Makarovič, M. (2004a). Niklas Luhmann. V: Adam, F., Tomšič, M. (ur.), *Kompendij socioloških teorij*, Ljubljana: Študentska založba (Zbirka Scripta), 245–248.
- Makarovič, M. (2004b). Niklas Luhmann: Pojem družbe. V: Adam, F., Tomšič, M. (ur.), *Kompendij socioloških teorij*, Ljubljana: Študentska založba (Zbirka Scripta), 249–260.
- Marentič-Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. V: Štefanc, D., Muršak, J. (ur.), *Konstruktivizem in pedagogika, Sodobna pedagogika*, let. 59(125), št. 4, 28–51.

- Miščević, N., Kante, B., Klampfer, F., Vezjak, B. (2002). *Filozofija za gimnazije*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Okasha, S. (2008). *Filozofija znanosti: zelo kratek uvod*, Ljubljana: Krtina.
- Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: Marentič-Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 17–40.
- Plut-Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? V: Štefanc, D., Muršak, J. (ur.), *Konstruktivizem in pedagogika, Sodobna pedagogika*, let. 59(125), št. 4, 14–27.
- Sruk, V. (1980). *Filozofsko izrazje in repertorij*, Murska Sobota: Pomurska založba.
- Tracey, H. D., Mandel-Morrow, L. (2006). *Lensen on Reading: An Introduction to Theories and Models*, London: Guilford Press.
- Ule, A. (1992). *Sodobne teorije znanosti*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, London, Washington: The Falmer Press.
- Wertsch J. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wellington, J. (2008). Constructivism. V: McCulloch, G., Crook, D. (ur.), *The Routledge International Encyclopedia of Education*, London, New York: Routledge, 125–127.

#### Spletni vir

[Http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/constructivism.html](http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/constructivism.html) (13. 3. 2010).

In its curricular and legislative bases the Slovenian educational system takes the areas of discovering and working with gifted students into account, yet on the implementation level some shortcomings in the realisation of their potential are revealed.

*Key words:* giftedness, talent, school legislation, school systems, comparative analysis.

*Marija Javornik Krečič, Eva Konečnik Kotnik in Simona Sternad Zabukovšek*

### **Pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju in lastnem učenju**

Članek predstavlja rezultate empirične raziskave, izvedene februarja 2012 na Univerzi v Mariboru, v kateri smo analizirali najprej pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju, nadalje pa pojmovanja, ki jih imajo univerzitetni profesorji glede lastnega učenja in izpopolnjevanja. Pri tem smo se osredotočili na razlike v pojmovanjih med univerzitetnimi profesorji na družboslovno-humanističnih in naravoslovno-tehničnih fakultetah oziroma študijskih usmeritvah.

*Ključne besede:* univerzitetni profesorji, pristopi k študiju, učenje, profesorjeva pojmovanja, kognitivno-konstruktivističen pouk, transmisivni pouk.

### **University teachers conceptions of student's and their own learning**

The article focuses on researching teachers' thoughts and concepts about the study of their students and also about their own study (learning). In the second part of the article, we present the results of empirical research conducted in February 2012 on University of Maribor. We focus on the differences in the conceptions of university teachers of their student's and their own learning between professors at social and professors at natural faculties.

*Key words:* university teachers, teacher perceptions, teacher conceptions, learning, transmission, process-oriented instruction.

*Eva Klemenčič*

### **Protirealistične teorije znanja**

V članku se osredotočam na protirealistične teorije znanja, pri čemer skušam prikazati različne tipe protirealizma. Protirealistične teorije znanja (oziroma socialni konstruktivizem kot eden izmed tipov protirealizma) ne priznavajo tega, da je realnost od nas neodvisna. Če realnost od nas ni neodvisna, torej tudi znanje ne more obstajati neodvisno od nas. In to je

ena ključnih idej socialnega konstruktivizma: znanje je konstrukcija realnosti. Obstajajo sicer določene razlike med mikro- in makrodružbenim vidikom konstrukcije znanja, pa vendarle oba vidika izpostavljata ravno konstrukcijo znanja (bodisi bolj individualne bodisi bolj družbene vidike). In ta za socialne konstruktiviste nikoli ni zgolj preslikava neke objektivne realnosti, na katero posamezniki in družba nima nobenega vpliva.  
*Ključne besede:* protirealizem, konstruktivizem, teorije znanja

### **Anti-realistic theories of knowledge.**

The article focuses on anti-realistic theories of knowledge and tries to introduce the different types of anti-realism. Anti-realistic theories of knowledge (or social constructivism as one of the anti-realistic type) do not accept the reality which is independent of us. If reality is not independent of us, therefore knowledge can not exist independently of us as well. Furthermore, this is one of the key ideas of social constructivism: knowledge is construction of reality. Although there are some differences between micro- and macro-social aspect of the construction of knowledge, however, both aspects underline the construction of knowledge (either more individual or more social aspects). For social constructivists, this is never merely a mapping of objective reality to which individuals and society have no impact.  
*Key words:* anti-realism, constructivism, theories of knowledge.

*Valerija Vendramin*

---

### **»Globalna« znanost in konceptualni manko: hegemonizacija znanstvenih prostorov skozi prizmo feministične teorije**

Kot izhodišče je vzet koncept intersekcionalnosti kot interakcije med spolom in drugimi kategorijami razlike. A ta razlika se (spet) izkazuje kot nezadostno teoretizirana, kljub načelnemu feminističnemu pripoznanju, da so izključitve v oblikovanju feministične vednosti igrale tako resno vlogo. Multiplo pozicioniranje le redko vključuje oblastna razmerja na poenostavljeni evropski osi vzhod–zahod – to »odrinjanje na rob« ni dovolj problematizirano v hegemoni(zirajoči) anglo-ameriški feministični teoriji.

To izhodišče je postavljeno kot relevantno za dva problemska sklopa, ki imata pomembno vlogo pri globalni legitimizaciji »delanja znanosti« in oblikovanja intelektualne agende. Prvi problem je konceptualne narave – kako univerzalni ali kulturno zaznamovani/določeni so pojmi, kategorije ipd., ki jih uporablja feministična teorija? In drugič, kako prevlada določenega kulturnega prostora in jezika (v našem primeru angleščine) vpli-