

# 'BLOOMOVA' TAKSONOMIJA POL STOLETJA POZNEJE: ZABLODA, KI ŠE TRAJA

**Janez Justin**

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## Uvod

Na Slovenskem neka *taksonomija ciljev vzgoje in izobraževanja* že desetletja vpliva na kurikularno načrtovanje in sisteme preverjanja ter ocenjevanja znanja. Znana je kot *Bloomova taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev*, čeprav je v resnici izdelek skupine, v kateri so imeli poleg Blooma pomembno vlogo še Engelhart, Furst, Hill in Kratwohl. Taksonomija je začela nastajati ob koncu štiridesetih let prejšnjega stoletja, leta 1956 pa je bila objavljena v knjigi, ki ima zaradi podrobnih navodil za rabo taksonomije naravo priročnika (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Kratwohl, 1956). Bloomova skupina je razlikovala med tremi *področji vedênja* (behavior): spoznavnim, čustvenim in psihomotoričnim področjem. Tu se bom posvetil le prvemu, spoznavnemu področju. V nadaljevanju bom izraz 'taksonomija' uporabljal le za ta del. V besedilu bom skušal utemeljiti naslednje teze:

1. V pedagoškem govoru na Slovenskem se 'Bloomova' taksonomija pogosto prikazuje v potvorjeni obliki.
2. Taksonomija je nastala na opisnih in izkustvenih izhodiščih, kar je s stališča današnjih teorij klasificiranja sporno.
3. Logika 'Bloomove' taksonomije neustrezno razdvaja psihološko in epistemsko razsežnost učenja.
4. Avtorji taksonomije se zavzemajo za načelo učenčeve spoznavne *avtonomnosti*, vendar se v njihovi razlagi načelo nanaša le na *psihološko razsežnost učenja*. Avtorji predvidevajo, da si učenec *psihološko prilagaja* prejeta znanje, ne predvidijo pa možnosti, da bi posegal v osnovno pojmovno ozirom *epistemsko* zgradbo prejetega znanja.

5. Bloomova skupina je znanje enačila z *informacijami*, čeprav so že sočasne spoznavne teorije skoraj enotno trdile, da je znanje sestavljeno iz *pojmov*, ki se povezujejo v večje skladenjske celote; zato je ta skupina povsem obšla vprašanje *perspektivnosti* znanja.

### Taksonomija in behaviorizem

V štiridesetih dvajsetega stoletja je imel pomembno vlogo v ameriški psihologiji behaviorizem. Zastavlja se vprašanje, ali je vplival na 'Bloomovo' taksonomijo vzgojno-izobraževalnih ciljev, pri nastanku katere so sodelovali šolski psihologi. V desetletjih po objavi taksonomije v knjigi so številne kritike letele ravno na njeno domnevno behavioristično zasnovo. So bile upravičene?

Bloomova skupina je svoje opise ciljev na spoznavnem področju opisala kot opredelitev »načinov, kako naj bi se učenci<sup>1</sup> v vzgojno-izobraževalnem procesu spremenili ..., torej načinov, kako naj bi se spremenili v mišljenju, čustvovanju in delovanju« (str. 26).

Avtorji taksonomije vzgojno-izobraževalnih ciljev so bili prepričani, da je mogoče *načrtno vplivati* na mišljenje, čustvovanje in delovanje učencev. V svoji knjigi so obžalovali, ker so ti vplivi vselej omejeni (str. 26). Med drugim so zapisali: »... poudarek je na ugotavljanju, koliko so se učenci naučili vedênja, ki je cilj poučevanja ...« (str. 13). Skupaj s predstavo o načrtnem vplivanju nas besedna zveza »učenje vedênja« res spominja na behaviorizem, vendar to ne zadošča, da bi sodbo o zvezi med taksonomijo in to smerjo v psihologiji lahko posplošili.

Taksonomijo sestavljajo opisi vedênja učencev, ki ga avtorji taksonomije označujejo kot 'želeno'. Opisi so sestavljeni iz *glagolov delovanja* (action verbs). Tako so na primer glagoli 'povezati', 'razvrstiti', 'primerjati', 'izračunati', 'razlikovati' in 'razložiti' namenjeni opisom tiste vrste mentalnega vedênja, ki ga avtorji opišejo kot *razumevanje*. Raba glagolov delovanja je bila povod za najostrejše napade na taksonomijo. Na te glagole meri H. A. Doughty, tik preden se loti zares ostre kritike 'Bloomove' taksonomije vzgojno-izobraževalnih ciljev:

»Skrb za glagole delovanja kaže na to, da so (avtorji taksonomije - J. J.) zavezani nečemu, kar bi lahko imenovali 'behavioristična vzgoja' ... od premalo plačanih delavcev, sestradanih podgan in študentov pričakujejo, da bodo postali izraziti uporabniki otipljivih nagrad. Takšno brezumno tekmovanje poteka v vsej naši družbi; bistvo izobraževalne različice tekmovanja je v tem, da študenti povlečejo ustrezni vedênjski vzvod, zato da bi pri študiju dobili svoj košček hrane (diplomo). Ni naključje, da družba, ki je obsedena z 'učinkovitostjo', z 'doseganjem ciljev', z

'učenjem in denarjem', tako poudarja vedênje, ki je vidno za zunanjega opazovalca in natančno merljivo; zdi se, da v našem sistemu behavioristična vzgoja deluje, ampak saj so delovali tudi električni šoki!« (Doughty, 2006, str. 19).

Namigi na povezavo med taksonomijo in poskusi, ki so jih behavioristi izvajali na živalih, so zaradi svoje drastičnosti sicer zanimivi, vendar so šibko utemeljeni. Proti domnevi o povezavi govori dejstvo, da temelji taksonomija na mentalističnih izhodiščih. Številna pojasnila k taksonomiji so v resnici opisi kompleksnih mentalnih procesov in zavesti. Tako v knjigi beremo o 'lestvicah zavesti ali zavedanja'; Bloomova skupina sodi, da so se učenci, ki so reševali probleme, bolj *zavedali* procesov, ki so potekali v njihovi zavesti, kot učenci, ki so reševali preprostejše naloge (str. 19–20). S temi in drugimi podobnimi formulacijami so se avtorji taksonomije navezali na fenomenološko usmerjeno psihologijo zavesti. Taksonomija je vsaj delno oprta na predstavo, da je bistveni del učenja introspekcija. Vse to oddaljuje taksonomijo od behaviorizma, ki je nasprotoval mentalistični in introspektivni psihologiji.

### Širša in ožja področja, razredi

Avtorji taksonomije so spoznavno področje vzgoje in izobraževanja razdelili na dve ožji področji. Prvo so opisali kot »priklicevanje in prepoznavanje znanja«, drugo pa kot »razvoj sposobnosti in veščin« (str. 7). Prvo ožje *področje* se v celoti prekriva s prvim od šestih *razredov spoznavnega vedênja*, ki sestavljajo taksonomijo. Drugo ožje področje pa obsega naslednjih pet razredov taksonomije. Celotna taksonomija obsega šest razredov spoznavnega vedenja:

1. znanje

-----

2. razumevanje

3. uporaba (znanja)

4. analiza

4. sinteza

5. evalvacija

V skladu z delitvijo na dve podpodročji sem posebej označil mejo med prvim razredom in ostalimi petimi razredi. Kot bo postalo razvidno kasneje,

črta v resnici ne ločuje le dveh podpodročij spoznavnega področja vzgoje in izobraževanja, temveč tudi dve razsežnosti učenja.

Avtorji so ob vsakem razredu navedli vrsto nalog, ki naj bi služile merjenju sposobnosti učencev, da izpeljejo spoznavne dejavnosti, ki spadajo v posamezni razred. Vsakega od razredov taksonomije je tako mogoče opisati z izrazi, ki se nanašajo na spoznavne dejavnosti, ali z izrazi, ki se nanašajo na ustrezne sposobnosti učencev. Tu je poenostavljen opis šestih razredov taksonomije:

Oznako *znanje* so avtorji taksonomije uporabljali za sposobnost učencev, da priključijo informacije, ki so jih predhodno prejeli, in prepoznajo objekte, ki so jim bili predstavljeni (str. 32).

Oznako *razumevanje* so uporabili za sposobnost učencev, da dojamajo pomen tistega, kar jim nekdo posreduje, in da prepoznajo namero, s katero jim je gradivo nekdo posredoval (str. 144). Razumevanje so opredelili tudi kot sposobnost učenca, da dojame *pomen dobesednega sporočila* (str. 89), in kot sposobnost, da ideje in gradivo – metode, teorije, načela (str. 120) – , ki jim jih posreduje učitelj, tako ali drugače uporabijo (str. 89). Gradivo naj bi razumel tisti učenec, ki pravilno reši nalogo, potem ko je dobil napotek, katero enoto znanja mora uporabiti (str. 120).

Sposobnost za *uporabo* znanja naj bi pokazal učenec, ki pravilno reši nalogo (problem), ne da bi prejel napotek, katero enoto znanja naj uporabi. Učenec naj bi bil sposoben uporabiti znanje, če je predhodno razumel sporočila, ki jih je prejel (str. 120, 144).

Sposobnost za *analizo* naj bi imel učenec, ki uspešno razstavi neko gradivo na njegove sestavne dele, prepozna razmerja med njimi in način, po katerem je celota urejena (str. 144).

Sposobnost za *sintezo* naj bi pokazal učenec, ki na izviren način sestavi in poveže dele nekega gradiva ter tako oblikujejo nove strukture in vzorce (str. 162).

Sposobnost za *vrednotenje* naj bi imel učenec, ki o gradivih, pojavih in rešitvah problemov izdeluje kvalitativne ter kvantitativne sodbe, ki v nasprotju z navadnim mnenjem temeljijo na jasnih in zavestnih merilih ali standardih (str. 185–186) pa tudi na predhodnih spoznavnih dejavnostih, zlasti na razumevanju in analizi (str. 186).

Značilnost 'Bloomove' taksonomije je, da je v njej vsak naslednji razred učenčevega mentalnega vedénja bolj *kompleksen* od predhodnega razreda, hkrati pa predhodne razrede  *vključuje* in jim nekaj dodaja (str. 16). Če bi torej neko preprosto spoznavno vedénje označili kot vedénje A, potem kompleksnejšega spoznavnega vedénja, ki spada v naslednji ra-

zred, ne bi smeli opisati kot vedênje B, temveč kot vedênje AB, saj naj bi obsegalo tudi preprostejše vedênje A. Vedênje, ki je še kompleksnejše od vedênja AB, bi morali opisati kot vedênje ABC itd.

V taksonomiji je z izjemo razreda *uporabe* vsak od razredov dalje razčlenjen v podrazrede. Tako je *znanje* dalje razčlenjeno v znanje o posebnostih in znanje o načinih ter sredstvih za rokovanje s posebnostmi; pa tudi vsak od teh ožjih razredov je dalje razčlenjen. Opisov ožjih razredov tu ne bom povzel.

### **Prenovljena različica taksonomije**

Izvirna (angleška) poimenovanja razredov 'Bloomove' taksonomije imajo samostalniško obliko: 'knowledge', 'comprehension', 'application' itd. Zato so dvoumna. Izraz 'analiza' se lahko nanaša na dejavnost ali na rezultat dejavnosti, na izsledke analize. Iz konteksta je sicer razvidno, da so avtorji taksonomije imeli v mislih *mentalno dejavnost* učencev ali še natančneje – njihovo mentalno vedênje. A če bi hoteli to nedvoumno izraziti, bi morali razrede svoje taksonomije poimenovati z glagolskimi oblikami; tako bi na primer namesto izraza 'comprehension' morali uporabiti izraz 'understanding'. Dvoumnost v poimenovanjih sta očitno opazila avtorja, ki sta štiri desetletja po izidu knjige, ki jo je uredil Bloom, prenovila taksonomijo (Kratwohl, Anderson, 2001). Vse taksonomske razrede sta poimenovala z angleškimi glagolniki (gerundiji). Namesto 'knowledge' sta zapisala 'remembering', potem pa sledijo glagolniki 'understanding', 'applying', 'analyzing' itd. V slovenščini dobi ta različica taksonomije naslednjo obliko:

1. spominjanje
2. razumevanje
3. uporabljanje
4. analiziranje
5. vrednotenje
6. ustvarjanje

To so nedvoumni opisi spoznavnega vedênja, ne pa njegovih rezultatov. Taksonomija je v omenjenem delu doživela še nekaj sprememb. Iz nje je na videz izginilo 'znanje'. Vendar je v implicitni obliki še tu; spominjanje pač predpostavlja neko spoznavno vsebino, znanje. Spremenila sta se peti in šesti razred. Sintezo je nadomestilo ustvarjanje, vendar to v taksonomi-

jo ni vneslo novih prvin. Ustvarjanje sta si avtorja prenovljene taksonomije zamislila kot povezovanje prvin na nove načine, kot izvirno sintezo, kot ustvarjanje novega, kot obliko kreativnosti, o kateri je – resda malce bolj previdno – pisala tudi že Bloomova skupina.

Vrednotenje se je v prenovljeni taksonomiji pomaknilo za mesto naprej. Anderson in Krathwohl sta menila, da navadno najprej ovrednotimo tisto, kar nam je dano, šele potem pa iz danih prvin ustvarimo novo sintezo.

Kljub spremembam je očitno, da ima prenovljena različica taksonomije podobno zasnovo kot skoraj pol stoletja starejša izvirna različica.

### **'Bloomova' taksonomija in teorija klasificiranja**

Teorija klasificiranja se med drugim ukvarja z ločnico med *klasifikacijami* (taksonomijami) in navadnimi *inventarji*. Slednji so popisi celote, razdeljeni v razrede, ki so določeni po mehanskih ali konvencionalnih kriterijih. Takšne so knjižnične 'klasifikacije', ki so v resnici inventarji. Knjige so razvrščene po abecedi, po konvencionalno določenih zvrsteh ali po tematskih področjih. Po čem pa se prava klasifikacija razlikuje od inventarjev?

Odgovor lahko izhaja iz razvoja klasifikacijskih sistemov. V tem razvoju, ki je potekal od antike (Aristotela) do Linnéja, Lamarcka, Lavoisiera, Mendeljejeva in najnovejših klasifikacij v fiziki, biologiji ter drugih disciplinah, se kaže težnja po *odmiku* od kriterijev, izpeljanih iz neposrednega *opazovanja* in *opisov* pojavov. Ena prvih klasifikacij snovi – antična razvrstitev snovi na zemljo, zrak, vodo in ogenj – ki je seveda v celoti izhajala iz zaznavnih lastnosti snovi, je stoletja zavirala napredek v razumevanju zgradbe materije (prim. Travers, 1980, str. 17). Novoveške klasifikacije so se vse bolj oprijemale abstraktnih kriterijev. (V nekem smislu tudi poljubnih, a s tem se tu ne moremo ukvarjati<sup>2</sup>.) Raziskovalci niso govorili o *razredih*, *redih*, *rodovih* in *vrstah* z namenom, da bi opredelili ločnice med skupinami opazljivih pojavov, temveč z namenom, da bi skupine pojavov ločili med seboj v skladu s svojo teorijo o delovanju ali razvoju pojavov. Večina klasifikacij danes temelji na kriterijih, ki se nanašajo na nekaj, kar je pod pragom vidnega (na primer periodni sistem elementov). Tako so številne današnje klasifikacije živih bitij izdelane v (filo)genetski perspektivi. Kriteriji razvrščanja so izpeljani iz modelov, ki pojasnjujejo evolucijo, se pravi iz teoretske rekonstrukcije preteklega razvoja.

'Bloomova' taksonomija je nastala na drugačnih izhodiščih. Rečeno je bilo, da se razredi, iz katerih je sestavljena taksonomija, nanašajo na različne vrste mentalnega vedênja študentov. Avtorji so kot osnovno enoto tega vedênja opredelili vedênje, ki je pogoj za pravilno rešitev neke *naloge* ali *problema*, predstavljenega v izpitnem gradivu za študente (učence). Do opisov teh enot je Bloomova skupina prišla po poti, ki je z vidika sodobne teorije klasificiranja sporna. Člani skupine so se na začetku knjige predstavili kot člani »komiteja izpitnih pooblaščenecv za kolidže in univerze«. Pri oblikovanju taksonomije so se oprli na izpitna gradiva za študente. Ko je skupina opredeljevala razrede taksonomije, se je zgledovala po opisih zaželenega mentalnega vedênja študentov, ki so jih izdelali učitelji na ameriških kolidžih (Bloom, str. 13). Taksonomija torej ni izpeljana iz takšne ali drugačne teorije spoznavanja, učenja ali znanja, temveč je nastala kot poskus urejenega opisa izkušenj; njeni oblikovalci so povzeli prevladujoče presoje in opažanja neke skupine učiteljev. Travers (1980, str. 16) je opozoril, da so takšna izhodišča vodila izdelavo botaničnih klasifikacij v času pred Linnéjem.

### **Posledice napačnih izhodišč za opredelitve taksonomskih razredov: primer 'analize'**

Opisi posameznih razredov taksonomije se torej nanašajo na *opazljive* značilnosti mentalnega vedênja učencev. Vzemimo razred, poimenovan kot *analiza*. Avtorji taksonomije trdijo, da naj bi učenec med analizo »razstavljaj gradiva na njegove konstitutivne dele in prepoznaval razmerja med deli ter način, kako so urejeni« (str. 144). Za primerjavo naj navedem, da naj bi učenec med sintezo – za razliko od tistega, kar počne med analizo – iz različnih prvin *sestavljaj* novo celoto. Opis sinteze se v knjigi začne s stavkom: »Sintezo tukaj opredeljujemo kot sestavljanje prvin in delov z namenom, da bi oblikovali celoto« (str. 162).

Te predstave so očitno vezane na *izkušnje s snovnimi predmeti*. Neki snovni predmet – na primer mehansko napravo – lahko razstavimo na njene sestavine, na drugi strani pa lahko iz množice mehanskih delov sestavimo novo napravo po svoji zamisli. Pojma razstavljanje in sestavljanje se v tem primeru nanašata na opazljivo delovanje.

Z zgledom naloge, ki naj bi po mnenju Bloomove skupine od učencev terjala analizo, bom pokazal, kako vprašljiv je prenos predstave, ki izvira iz izkušenj s snovnimi predmeti, na področje mentalnih operacij. Avtorji so

nalogo našli v izpitnih gradivih za ameriške študente (str. 56). Naloga je od študentov zahtevala, da 'analizirajo' naslednjo moralno argumentacijo:

»Kajti ljudje pravijo, da če sem v resnici pravičen, a drugi tega o meni ne mislijo, nimam od tega nič in neizbežno me zadeneta bolečina in izguba. Če pa gre na drugi strani o meni, kljub temu da sem nepravičen, sloves, da sem pravičen, se mi obeta nebeško življenje. Če torej videz zatira resnico in odloča o sreči, se moram posvetiti videzu. Okoli sebe bom izrisal podobo in senco vrline in le-ta bo poslej preddverje in zunanost moje hiše; kot pretanjen in zvijačen lisjak se bom plazil v ozadju.«

Študenti naj bi z izbiro enega od naslednjih stavkov določili, katera je glavna *premisa* v zgornji argumentaciji:

1. »Kajti ljudje pravijo.«
2. »Če sem v resnici pravičen.«
3. »Nimam od tega nič.«
4. »Videz zatira resnico in odloča o sreči.«
5. »Posvetiti se moram videzu.«

Potem naj bi študenti z izbiro še enega od zgornjih petih stavkov določili, kaj je v argumentaciji glavni *sklep*.

Ker naj bi šlo v nalogi za analizo, se moramo še enkrat spomniti, kako je Bloomova skupina opredelila to vrsto spoznavne dejavnosti. Bistvo analize naj bi bilo v »razstavljanju gradiva na njegove konstitutivne dele« in »prepoznavanje razmerja med deli ter načina, kako so urejeni«. Zdaj se moramo vprašati, katere mentalne dejavnosti ali *operacije* je dejansko moral izvesti študent, ki je pravilno rešil zgornjo nalogo.

Naloga je zasnovana tako, da študent najprej na običajen način, torej *spontano* prebere sklenjeno besedilo, ki ima naravo moralne argumentacije. Kako med branjem besedila obdelujemo njegovo spoznavno vsebino, nam povedo poročila številnih psiholingvističnih raziskav, ki so bile opravljene v zadnjih desetletjih. Tu je nekaj močno poenostavljenih ugotovitev. Besedilo spoznavno obdelujemo v dveh smereh, od manjših pomenskih enot k večjim, hkrati pa tudi v nasprotni smeri. Ko povezuje mo najmanjše enote pomena, ki so vezane na morfeme, sestavljamo večje pomenske enote. Na drugi strani pa na lokalne sestave nanašamo svojo splošno vednost o zgradbi besedil, ki smo jo pridobili v številnih predhodnih stikih z besedili, denimo vednost o zgradbi in funkcijah povedi, govornih zvrsteh, utemeljevalnih ali pripovednih postopkih, besedilnih modelih itd. (gl. npr. van Dijk, Kintsch, 1983).



Če uporabimo izraza, ki ju je izbrala Bloomova skupina, lahko rečemo, da je takrat, ko neko besedilo beremo spontano, razumevanje stavka ali povedi prav toliko 'razstavljanje' kot 'sestavljanje', prav toliko 'analiza' kot 'sinteza'. Pojmi se *sestavljajo* v stavke kot osnovne logične enote, vendar je to hkrati tudi *razstavljanje*, namreč razstavljanje širše besedilne celote na manjše dele. Ni dvoma, da gre v enem in drugem primeru tudi za prepoznavanje razmerij med deli ter prepoznavanje načina, kako so manjše ali večje enote urejene. Bloomova skupina, ki v študentovem spontanem začetnem branju besedila ni videla teh spoznavnih dejavnosti, je menila, da študent opravi analizo v smislu 'razstavljanja' šele na naslednji stopnji reševanja naloge, ko skuša po korakih odgovoriti na vprašani, kaj v besedilu je premisa in kaj sklep. Predvidevala je, da se študent potem, ko prebere besedilo, vrne k njemu in pozorneje opravi analizo, ki naj bi bila nekakšno 'razstavljanje' besedilne in argumentacijske celote.

Zdaj si neodvisno od domnev, na katere se je opirala Bloomova skupina, oglejmo 'analitične' logične operacije, ki jih študent mora izpeljati, če hoče pravilno rešiti nalogo. V skupini petih stavkov, med katerimi lahko izbira, prepozna premiso, če v začetnem delu sklenjenega besedila prepozna razmerja *implikacije*, ki jih tradicionalno (po tradiciji, ki izvira iz stoiške logike) opisujemo kot razmerje 'če – potem'. Natančneje, prepoznati mora implikativno razmerje v notranjosti vsakega od naslednjih dveh stavkov:

- a. Če sem v resnici pravičen, a drugi tega o meni ne mislijo, (potem) nimam od tega nič in neizbežno me zadeneta bolečina in izguba.
- b. Če pa gre na drugi strani o meni, kljub temu da sem nepravičen, sloves, da sem pravičen, (potem) se mi obeta nebeško življenje.

Potem mora študent prepoznati še tretje implikativno razmerje. Eden od petih ponujenih stavkov, namreč stavek

4. »videz zatira resnico in odloča o sreči«

implicira stavka *a* in *b* in s tem postane *premissa* v moralni argumentaciji, ki jo vsebuje besedilo. Tako lahko zapišemo:

»Če *a* in *b*, potem 4.«

V naslednjem koraku mora študent prepoznati glavni *sklep*. Zdaj mora prepoznati četrto implikativno razmerje, namreč razmerje med stavkom

4 in stavkom 5, ki se glasi »Posvetiti se moram videzu«. Gre torej za implikativno razmerje

»če 4, potem 5«

ali:

»Če videz zatira resnico in odloča o sreči, *potem* se moram posvetiti videzu.«

Učenec torej s prepoznanjem štirih implikativnih razmerij ugotovi, da je premisa v moralni argumentaciji stavek 4, sklep pa stavek 5.

Morda bi kdo dejal, da je ta učenčeva spoznavna dejavnost po svoji zgradbi zares nekakšno razstavljanje. Vendar ta pojem, ki je le preprosta mehanska prispodoba, izvirajoča iz območja rokovanj s snovnimi predmeti, v resnici zelo malo pove o naravi logičnih operacij, ki jih mora študent izpeljati, da pravilno reši nalogo. Prav tako o naravi teh operacij zelo malo pove zadnja od opredelitev analize, ki jo je podala Bloomova skupina: »prepoznavanje razmerja med deli ter načina, kako so urejeni«. Tudi ta opredelitev je namreč zelo ohlapna. Med deli besedil so na splošno zelo različna razmerja, ne le razmerja implikacije, temveč tudi razmerja disjunkcije, konjunkcije, izključitve, diferenciacije in druga. S temi pojmi je mogoče bistveno natančneje opisati spoznavno dejavnost, ki poteka v bralcu med spoznavno obdelavo besedil, kot pa z mehanskima prispodobama razstavljanja in sestavljanja.

Za trenutek se moram še enkrat vrniti k nalogi, ki jo je v ponazoritev svojih zamisli navedla Bloomova skupina. Študent je že med spontanim branjem razumel besedilo, če je že takrat prepoznal opisana implikativna razmerja. Če teh razmerij takrat ni prepoznal, lahko z gotovostjo rečemo, da besedila ni razumel v celoti. Ko je študent prebral navodilo, je lahko takoj obkrožil stavka, ki izražata premiso in sklep, ali pa je besedilo pričel ponovno brati, tokrat pozorneje. Seveda je mogoče to drugo, pozorno branje označiti za 'analitično' branje, ker bi pač potekalo po korakih, ki jih določata vprašanji v nalogi. Vendar bi v tem primeru bila razlika med prvim, spontanim branjem besedila in drugim, 'analitičnim' branjem le v stopnji pozornosti. Slednja pa ni logična vrednost, temveč opazljiv psihološki pojav – to pa se sklada s predhodno ugotovitvijo, da opis razredov taksonomije temelji na opazljivih pojavih.

Bloomova skupina je v razred spoznavnih dejavnosti, poimenovani 'analiza', uvrstila spoznavne dejavnosti, ki so si po svojih *opazljivih značilnosti* sicer podobne, vendar se po svojem *logičnem ustroju* med seboj

močno razlikujejo. Ker isto velja tudi za druge razrede, so meje med razredi na sploh nejasne. V pravkar obravnavanem primeru se je izkazalo, da na podlagi opazljivih značilnosti 'analize' v resnici ni mogoče razlikovati med 'analizo' in 'razumevanjem' besedila. Pravzaprav pa to avtorji taksonomije sami priznajo, ko zapišejo (str. 144), da med razumevanjem in analizo ni jasne ločnice. Hkrati tudi priznajo, da ni jasne ločnice niti med analizo in vrednotenjem, zlasti ne v primeru kritične analize (prav tam). Z razvrščanjem spoznavnih dejavnosti v tako heterogene in nejasne razrede v resnici ne pridobimo ničesar, izgubimo pa pregled nad logičnim ustrojem spoznavnih operacij, ki jih pisni preizkusi znanja ali učiteljeva vprašanja zahtevajo od učencev.

Iz pravkar obravnavanega zglada je razvidno, v čem je bistvo napake, ki so jo storili avtorji taksonomije, ko so se odločili (kot pravijo na str. 13), da bodo razrede mentalnega vedénja učencev določili z *opazovanjem*, kako učitelji razlikujejo med različnimi vrstami mentalnega vedénja učencev. Vrnimo se še enkrat k nalogi, ki sem jo obravnaval doslej. Ameriški učitelji so o tej in njej podobnih nalogah nemara res sodili, da od študentov (učencev) zahtevajo *analizo*. Vendar učitelji niso poklicni raziskovalci spoznavnih procesov. Pri svojih sodbah se najbrž ravnajo predvsem po opazljivih značilnostih učnega procesa, zato uvrščajo v razred 'analiza' naloge, ki v resnici terjajo zelo različne vrste spoznavnega delovanja. Učiteljem bi morali tisti, ki ustvarjajo taksonomije vzgojno-izobraževalnih ciljev, priskrbeti takšne definicije in opise teh ciljev, ki bi presegli raven opazljivega. Paradokсно je, da so se raziskovalci, katerih namen je bil učitelju priskrbeti taksonomijo, ki naj bi *preseгла* spontano pedagoško prakso, pri sestavljanju taksonomije ravnali ravno po spontanih učiteljevih predstavah, ki usmerjajo to prakso.

Naj končno dodam, da je analizo v nekem smislu vendarle mogoče pojmovati kot nekakšno razstavljanje. To pojmovanje se kaže v Kantovem delu. Filozof je temeljno enoto spoznavanja opredelil kot sodbo. Analitične so tiste sodbe, katerih predikat je zaobsežen v subjektu, na katerega se veže. Značilen zgled analitične sodbe je v pojmu samca; pojem je mogoče razstaviti na pojem moškega in pojem neporočenosti. Analitična je naslednja sodba: »Samec je neporočen moški«, saj ima v njej pojem samca vlogo subjekta, pojma moškega in neporočenosti pa sta kot sestavini predikata že zaobsežena v subjektu. Kant je pojem analitičnosti skrbno zamejil na tovrstna razmerja. Na predstavo o razstavljanju se je oprla tudi neka veja v sodobni semantiki, ki se od šestdesetih let 20. stoletja dalje ukvarja s pomensko analizo, ki je zamišljena kot 'razstavljanje' (decomposition)

pojmov na prvinske pomenske enote (gl. npr. Katz, Fodor, 1976). Seveda pa razred mentalnega vedénja, ki ga je Bloomova skupina opisovala kot analizo, z vsem tem nima nič opraviti.

### Potvorba taksonomije na Slovenskem

V tistem delu slovenskega pedagoškega govora, ki se sklicuje na 'Bloomovo' taksonomijo, najdemo številne omembe 'nižjih' in 'višjih' ravni znanja ali spoznavanja. O 'višjih taksonomskih stopnjah' beremo na primer v dokumentu, ki naj bi usmerjal preverjanje znanja v osnovni šoli (Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli, III - Opredelitev znanja). Podobne formulacije najdemo v učnih načrtih, na pr. v novem učnem načrtu za biologijo, ki učiteljem priporoča, naj z medpredmetnim načrtovanjem pri učencih razvijajo znanje na 'višjih taksonomskih ravneh'. Kasneje bom skušal pokazati, da je omenjanje 'višjih' in 'nižjih' ravni sporno, tudi če ni izrecno omenjeno, da gre za 'Bloomovo' taksonomijo.

Bloomova skupina je trdila, da ima taksonomija hierarhičen ustroj (str. 18), vendar to pomeni le, da naj bi vsak *naslednji* razred mentalnega vedénja vseboval *predhodne razrede* (prav tam). Avtorji uporabljajo izraza, ki sem ju pravkar zapisal ležeče, in ne govorijo o 'nižjih' in 'višjih razredih', prav tako ne o 'nižjih' in 'višjih' ravneh znanja. Slovenski pedagoški govor pogosto tolmači 'Bloomovo' taksonomijo z izrazi, ki v resnici temeljno zamisel te taksonomije grobo potvarjajo. V tem govoru se izrazoma 'nižji' in 'višji' pogosto pritaknejo vrednostni pomeni, ki učitelja spodbujajo, naj spoznavno dejavnost učencev čim prej in v čim večjem delu preusmeri od 'nižjega' k 'višjemu'. V nadaljevanju bom skušal pokazati, da je pedagoška praksa, ki nekritično sprejema te pobude, lahko močno sporna.

Na nekem mestu v knjigi, ki jo je uredil Bloom, je resda govora o tem, da je določeni razred učenčevega vedénja višje ali nižje v klasifikacijskem redu (str. 120), vendar moramo to povezati s prostorsko predstavo, ki si jo ustvarimo na osnovi grafičnega prikaza klasifikacije, ne pa z naravo tistih dejavnosti, ki spadajo v posamezne razrede taksonomije. Poleg tega avtorji taksonomije ne govorijo o *ravneh*, temveč dosledno o *razredih*, in sicer o razredih spoznavnih dejavnosti, ki jih je pričakovati *prej*, in razredih, ki jih je pričakovati *pozneje* v logičnem zaporedju spoznavnih dejavnosti. Ko na nekem mestu (str. 185) avtorji *vrednotenje* izjemoma označijo kot stopnjo (stage) in ne kot razred (class), o njej ne zapišejo, da je *najvišja* stopnja v spoznavanju, temveč pravijo, da je to stopnja, ki nastopi *pozno*

v razvoju: »Vrednotenje smo postavili na to mesto, ker je splošno prepričanje, da se pojavi na sorazmerno pozni stopnji v zapletenem procesu, ki obsega kombinacijo vseh drugih vedenj, znanja, razumevanja, uporabe, analize in sinteze« (str. 185). Avtorji pravijo tudi, da so »postavili vrednotenje na zadnje mesto na spoznavnem področju« (str. 185) – torej ne na najvišjo raven. Besedni zvezi 'pozna stopnja' in 'zadnje mesto' se nanašata na mesto pojava v *logičnem zaporedju* spoznavnih dejavnosti, ne pa na *ravni* v zgradbi spoznavnega procesa.

Bloomova skupina se je torej zavestno izogibala izrazom, kot sta 'nižja' in 'višja raven', ki ju slovenski uporabniki taksonomije tako pogosto uporabljajo. V izvorniku beremo, da je taksonomija le »*opisna shema*«, v kateri je vsak cilj opisan v *neutralni* obliki. Avtorji zagotavljajo, da se želijo *izogniti vrednostnim sodbam* o razredih vedjenja, ki sestavljajo taksonomijo (str. 14). Izrecno tudi pravijo: »Dogovorili smo se, da se bomo pri izdelavi taksonomije na vsak način skušali izogniti kakršni koli vrednostni sodbi o ciljih in vrstah vedjenja« (str. 6). S tem so hoteli doseči, da bi taksonomija lahko služila posameznikom in skupinam, ki različno razumejo cilje vzgoje in izobraževanja (str. 6–7). Avtorji sicer zapišejo: »Kot učitelji nameravamo spremeniti učenčevo vedenje tako, da bo naredil korak od preprostejšega tipa h kompleksnejšemu tipu, pri čemer drugi nekako vključuje prvega« (str. 16). Vendar v izvornih opisih taksonomije ni prostora za sodbo, da so razredi spoznavnega vedjenja, ki v logičnem zaporedju spoznavnega delovanja nastopijo pozno (na primer sinteza in vrednotenje), sami po sebi pomembnejši ali vrednejši od razredov, ki v nastopijo bolj zgodaj.

Bloomova skupina je opozorila, da si morajo razredi spoznavnega vedenja slediti v logičnem zaporedju. Pri tem je opozorila na človekovo težnjo, da prehitro izdelava vrednostne sodbe o predmetu spoznavanja, sodbe, ki so pogosto izrazito egocentrične (str. 185). Pokazala je na nevarnost, da učenci vrednotijo in ocenjujejo pojave na preozkih spoznavnih podlagah, še preden pojave razčlenijo in jih razumejo (str. 186; prim. Justin, 1989).

### **Implicitna teorija znanja**

Avtorji taksonomije se niso neposredno ukvarjali z vprašanjem o naravi in definiciji znanja. Vendar je v njihovem delu prepoznati vsaj *implicitno teorijo znanja*. Sestavljena je iz prvin realistične, relativistične, konvencionalistične in utilitaristične teorije znanja.

Bistvo realistične teorije znanja je v predstavi, da je znanje, ki je shranjeno v spominu ali simbolnih zapisih, nastalo tako, da se je v um ali zapise enolično preslikala stvarnost, ki biva neodvisno od delovanja uma (prim. Justin, 2007). Pozorno preberimo naslednji odlomek iz besedila, ki pojasnjuje 'Bloomovo' taksonomijo: »Reševanje problemov ali razmišljanje ne more potekati v vakuumu, temveč mora temeljiti na poznavanju nekaterih 'realnosti'. Znanje je pogoj za intelektualne sposobnosti, opisane v taksonomiji« (str. 33). Avtorji so hoteli reči, da bi učenčev razum deloval *in vacuo*, če ne bi vzpostavil spoznavnega stika z 'realnostmi'. Z narekovaji ob izrazu 'realnosti' so se avtorji želeli izogniti klasičnim ontološkim vprašanjem, ki se odprejo s splošnostmi, kakršne so 'gozd', 'površina kvadrata' ali 'družbeno razmerje'. Kljub narekovajem besedna zveza »poznavanje 'realnosti'« nakazuje, da naj bi se znanje neposredno nanašalo na nekaj, kar obstaja neodvisno od našega razuma. To pa je seveda značilna realistična teza, žal v pretirano preprosti in skoraj naivni različici.

Iz česa je sestavljeno znanje? Bloomova skupina je menila, da iz *informacij*. Na mnogih mestih (str. 31, 32, 38 itd.) je znanje povsem izenačila z informacijami o 'realnosti'. O tem bom govoril kasneje.

Na nekaterih mestih v besedilu naletimo na fragmente nekakšne relativistične in konvencionalistične teorije znanja. Avtorji med drugim zapišejo, da tisto, kar je znano v nekem obdobju, morda ni bilo znano v predhodnem obdobju; kar ve neka skupina, družbeni razred ali kultura, morda ne vedo drugi (str. 32); znanje za avtorje ni nekaj, kar bi bilo večno resnično (str. 33). Na nekem mestu (str. 32) zapišejo: »... priznavamo stališče, da sta resnica in znanje le relativna in da ni nikakršnih trdnih in trdnih resnic, ki bi veljale za vse čase in vse prostore.« (str. 32) Drugje spet pravijo: »Pozorni moramo biti na to, da so veljavnost, natančnost in smiselnost informacij na mnogo načinov relativne in vedno vezane na neko časovno obdobje. Tako na primer tisto, kar je znano leta 1955, nekako ni bilo znano v predhodnem obdobju in bo po vsej verjetnosti doživelo nekaj sprememb v prihodnosti. Primerjajmo, kako smo si predstavljali atom pred dvajsetimi leti in kako ga vidimo danes« (str. 32).

Ko avtorji taksonomije razpravljajo o tem, kako koristno je znanje za ljudi, se z njihovimi argumenti mestoma razkrije utilitaristično razumevanje znanja. Ne da bi se v tej točki spuščal v podrobno preiskavo, lahko ugotovim, da je 'Bloomova' implicitna teorija znanja, ki je del prikritih izhodišč za taksonomijo, izrazito *eklektična*. V njej vseeno prevladuje sestavina, ki jo lahko označimo kot spoznavno teoretski realizem, vendar v dokaj preprosti in naivni različici.

## Odmik od nevtralnosti

Čeprav se je Bloomova skupina izogibala vrednostnim sodbam o posameznih razredih spoznavnega vedanja, pa je iz opisov taksonomije razbrati, da ima po njenem mnenju spominsko *znanje* pogosto preveliko vlogo v izobraževanju. Kot rečeno, se oznaka ‘znanje’ nanaša na spominski *priklic* in *prepoznanje* znanja, ki ga Bloomova skupina enači z informacijami. Po njenem mnenju naj bi imelo znanje tako veliko vlogo v šolah zato, ker ga učitelji zlahka nadzorujejo in ocenjujejo (str. 34). To naj bi bila značilnost celotne zahodne kulture (prav tam).

Avtorji taksonomije so svoj odnos do prevelike vloge spominskega znanja izrazili z navedbo zgodbe, v kateri nastopa Dewey (str. 29). Ta je ob obisku neke šole vprašal učence, kaj bi našli, če bi proti središču Zemlje izkopal luknjo. Učenci na vprašanje niso znali odgovoriti. Učiteljica je Deweyja opomnila, da vprašanja ni prav oblikoval. Sama je potem zastavila vprašanje učencem v drugačni obliki: »V kakšnem stanju je središče Zemlje?« Učenci so zdaj na vprašanje zlahka odgovorili: »V stanju žareče taline.« Dewey je menil, da so učenci tokrat odgovorili brez težav zato, ker je učiteljica vprašanje zastavila v obliki, v kateri jim je predhodno posredovala ‘informacijo’. V svoji predhodni učni razlagi ni omenjala možnosti, da bi kdo lahko kopal proti središču Zemlje, temveč je središče Zemlje preprosto *opisala* s stavkom: »Središče Zemlje je v stanju žareče taline.« Učenci so si opis dobesedno zapomnili, na učiteljičino vprašanje pa so odgovorili tako, da so opis priklicali.

Na istem mestu je Bloomova skupina opozorila na razliko med spominskim znanjem in razumevanjem: »... znanje je le malo vredno, če ga ne moremo uporabiti v novih položajih ali v obliki, ki je zelo drugačna od oblike, v kateri smo ga prvič srečali« (str. 29). V zgodbi, ki jo je navedla Bloomova skupina, je Deweyev vprašanje zaradi nove predstave o kopanju proti središču Zemlje zahtevalo od učencev, da prejeta znanje uporabijo v *novi obliki*. (Kot bom pokazal kasneje, se je Bloomova skupina resda zavzemala za to, da bi učenec znanje uporabljal v različnih oblikah, a je pri tem poudarjala, da morajo biti vse oblike ‘vzporedne’ z osnovno obliko prejetega znanja. Pokazal bom tudi, kaj pomeni izraz ‘vzporedne’.)

Taksonomija torej ni nevtralna. Vanjo je vgrajena pristranskost – avtorji so očitno dali prednost spoznavnim dejavnostim, v katerih učenci *presežejo* spominsko znanje. Zdi se, da je to povsem v skladu z današnjimi pedagoškimi normami. Vseeno pa bom skušal pokazati, da je v taksono-

mijo vgrajeno neko zelo enostransko in močno sporno razumevanje zahteve po preseganju spominskega znanja.

### Vprašanje o znanju: informacije ali pojmi

Bloomova skupina je z nekaj zgledi pokazala, iz kakšnih enot naj bi bilo sestavljeno (spominsko) znanje:

- »Prestolnica Illinois je Springfield.«
- »V Arkansasu je veliko boksita.«
- »Žuželke imajo šest nog.«
- »Steklo je povečini krhko« (str. 30).

Današnje spoznavne, logiške in jezikoslovne teorije opisujejo spoznavno ali logično vsebino tovrstnih stavkov kot *propozicije*. Zato lahko rečemo, da imajo avtorji taksonomije tedaj, ko govorijo o znanju, v mislih predvsem *propozicijsko znanje*. V skladu s tem bodo moja kasnejša kritična opažanja o 'Bloomovi' taksonomiji vezana na to znanje ali vsaj na znanje, ki ga je mogoče izraziti s propozicijami.

Ko se je Bloomova skupina vezala na predstavo o propozicijskem znanju, se je hkrati tudi odmaknila od nje. Spoznavne, logiške in jezikoslovne teorije skoraj povsem enotno zagovarjajo tezo, da so propozicije sestavljene iz *pojmov*, avtorji taksonomije pa trdijo, da je znanje sestavljeno iz *informacij*. Natančneje si moramo ogledati nasledke enega in drugega razumevanja propozicijskega znanja.

Bloomova skupina je o znanju med drugim zapisala naslednje: »Znanje opredeljujemo kot nekaj, kar je komaj kaj več od spominjanja neke ideje ali pojava v obliki, ki je zelo blizu obliki, v kateri smo se z njima prvič srečali« (str. 29). Ko učenec dokazuje svoje spominsko znanje, ni avtonomen: obnoviti mora osnovno obliko znanja, ki ga je *prejel od drugih* (učiteljev, avtorjev učnih načrtov, učbenikov, leksikonov itd.) v obliki *sporočila* (str. 89). Iz opisov naslednjega razreda spoznavnih dejavnosti, razreda *razumevanja*, je razvidno, da v teh dejavnostih učenec že pridobi več avtonomnosti. Predvsem lahko spreminja *obliko* prejetega znanja-sporočila, jo mentalno preuredi tako, da postane zanj pomenljivejša. Prejeto znanje-sporočilo lahko prevede v druge jezikovne izraze (str. 89) in ga v novi obliki uporabi za reševanje problemov. V dejavnostih, ki sodijo v naslednje razrede, lahko učenec prejeta znanje-sporočilo 'prevaja', 'in-



terpretira’ in ‘ekstrapolira’ (str. 89–91). Lahko ga prilagodi svojim spoznavnim sposobnostim, spoznavnemu interesu in spoznavnemu slogu; tedaj je spoznavno še bolj avtonomen.

Zdaj se moramo vprašati, o kakšni *vrsti* učenčeve avtonomnosti je tu govora. Jedro odgovora je v ugotovitvi, da se pojem avtonomnosti, kakor ga razume Bloomova skupina, v resnici nanaša le na *psihološko razsežnost učenja*. Razredi učenčevega spoznavnega delovanja, ki sledijo zapomnje-nju, so prikazani kot *psihološko prilagajanje* in *uporaba* prejetega znanja, vendar tudi kot dejavnost, ki ne spreminja osnovne pojmovne oziroma epistemske vsebine prejetega znanja. Iz tega izhaja, da naj bi bil učenec v odnosu do epistemske vsebine poučevanja in učenja izrazito *neavtonomen*.

V to tolmačenje taksonomije nas silijo nekateri opisi tistih razredov spoznavnih dejavnosti, ki po mnenju Bloomove skupine presegajo spominsko znanje. Učenec dokaže, da prejeta znanje–sporočilo *razume*, s tem, da si *mentalno prilagodi* njegovo obliko (str. 89). Na naslednji stopnji *uporablja* prilagojeno znanje–sporočilo kot *orodje* za reševanje problemov. Natančneje, učenec v tem primeru nanese *metode, teorije, načela* in *posplošitve*, ki jih spominsko priključuje, na neko gradivo z namenom, da bi rešil problem (str. 120 in 144). (Omemba metod, teorij, načel in posplošitev daje slutiti, da je znanje sestavljeno tudi iz abstraktnih pojmovnih sestavin, ki niso zgolj ‘informacije’.) Bloomova skupina pa nikjer v besedilu ne dopusti možnosti, da bi se učenec *spraševal* o pojmovni (epistemski) vsebini prejetega znanja–sporočila. Skupina je sicer menila, da učenec lahko spravi to vsebino v novo obliko ali celo nov jezik, ki mu *psihološko* ustreza, vendar z omejitvijo, da mora biti nova oblika ali nov jezik *vzporeden prejetemu dobesednemu sporočilu* (str. 89), torej znanju, ki ga učenec prejme od *drugih* (učitelja, avtorja učbenika itd.).

Misel o nujni vzporednosti s prejetim sporočilom se neposredno sicer nanaša samo na *razumevanje*. Naslednji razred spoznavne dejavnosti, *analizo*, si avtorji taksonomije zamislijo kot avtonomno dejavnost. Učenec naj bi se v analizah »usmeril na tehnike in sredstva, ki mu v neki komunikaciji posreduje pomen« (str. 144), prepoznava naj bi »neizrečene domneve, ki se skrivajo v tistem, kar je rečeno«, in domneve, do katerih lahko pridemo le s sklepanjem (str. 145–146), opravljaj naj bi »kritično analizo« (prav tam). To je gotovo več kot zgolj psihološko prilagajanje prejetih sporočil. Vendar je v opisih tovrstne učenčeve dejavnosti neka omejitev. Avtorji taksonomije ne predvidevajo, da bi se učenec spraševal o *znanju v ožjem pomenu* besede (metoda, teorijah, načelih in posplošitvah), ki ga

prejme od drugih zato, da bi z njim *reševal probleme*. Takšno možnost izključuje tudi sama logika taksonomije. Da bi to razumeli, se moramo vrniti k razredu spoznavne dejavnosti, opredeljenemu kot uporaba znanja.

V besedilu se nakazuje predstava, da učenci prejeta znanje uporabljajo tako, kot uporabljamo orodje, ki visi na steni delavnice. Potem ko si znanje-orodje (psihološko) prilagodijo, ga uporabljajo za reševanje problemov. Sposobnost za rabo – intelektualnih ali ročnih – orodij je danes v uradniški in politični govorici poimenovana kot '*kompetenca*'. V naslednjem odlomku se nakazuje ta nevidni člen (namreč '*kompetenca*'), ki omogoča analogijo med učenjem in telesnim delom:

»Potrebujemo nekakšen dokaz, da učenci lahko z *znanjem nekaj naredijo*, tj., da uporabijo informacijo v novih položajih ... Ko učenec naleti na nov problem ali položaj, pričakujemo, da bo izbral ustrezno tehniko za spopad z njima in uporabil potrebno informacijo, bodisi dejstvo ali načelo... Najsplošnejša operativna definicija teh sposobnosti in veščin je v tem, da je posameznik v svojih predhodnih izkušnjah sposoben najti ustrezno informacijo in tehniko in ju uporabiti v novih problemih in situacijah ... To zahteva v ozadju nekaj znanja ali metod, ki so že pripravljene za to, da jih uporabimo« (str. 38).

Pozornost pritegne zlasti misel, da so »znanje in metode že pripravljene za to, da jih uporabimo«. Nekdo drugi jih je ustvaril za učence in zdaj so jim – kot orodje na steni namišljene intelektualne delavnice – na razpolago. Kako uspešno bodo učenci uporabili znanje-orodje, je odvisno predvsem od njihove '*kompetence*'. Iz opisov taksonomije izhaja, da analiza *sledi* uporabi znanja; analiza je torej spoznavna dejavnost, do katere naj bi prišlo *kasneje* kot do uporabe znanja pri reševanju problemov. Če je znanje predvsem orodje za reševanje problemov in če je '*kompetentni*' učenec z njim že uspešno rešil nekaj problemov, si je težko predstavljati, da bi se potem *spraševal* o orodju, ki se je izkazalo za učinkovito, in ga *kritično analiziral*.

Za katera sporočila pa potem avtorji taksonomije sploh predvidevajo, da bi se o njih učenec na stopnji analize posebej spraševal? Če to ne velja za prejeta znanje-sporočilo, velja za različna pisna besedila, ki niso primarni vir (privilegiranega, objektiviranega) znanja, temveč so *drugotni* vir informacij o *subjektivnih* spoznavnih sodbah (stališčih, argumentacijah) posameznikov. Tako moramo sklepati zato, ker Bloomova skupina takrat, ko govori o kritični analizi, le-to veže na pisna besedila, v katerih prevladujejo osebna stališča in argumenti njihovih piscev. Po mnenju skupine naj bi bil učenec sposoben, da kritično analizira *avtorjeve* domneve (str. 145), *avtorjeva* gledišča in stališča (str. 147), *avtorjeva* pojmovanja znano-

sti, filozofije ali zgodovine (str. 148) ipd. Ne gre torej za znanje v ožjem pomenu besede, znanje, ki se je že *objektiviziralo* v »metodah, teorijah, načelih in posplošitvah« in je učinkovito orodje za reševanje problemov.

Skušal bom pokazati, zakaj je problematično, če *predvidevamo*, da bodo učenčeve spoznavne predstave na vseh stopnjah spoznavanja v bistvu ostale *‘vzporedne’* prejetemu znanju–sporočilu. (Ko govorim o ‘učenčih’, mislim tudi na dijake in študente, saj se izvirni izraz ‘students’ nanaša tudi nanje.).

Kot sem že dejal, je Bloomova skupina menila, da je znanje sestavljeno iz *informacij*, propozicijske teorije znanja pa temeljijo na tezi, da je znanje sestavljeno iz *pojmov*. Kaj v okviru enega in drugega pojmovanja pomeni pravkar omenjeno predvidevanje o zgradbi učenčevih spoznavnih predstav? Vprašanje zahteva malce daljše pojasnjevanje, vendar je odgovor, do katerega bomo slednjič prišli, nemara vreden naše pozornosti.

V razpravah o tem, kaj je pojem, so se izoblikovale različne razlage. Internalistične teorije zagovarjajo tezo, da je pojem *mentalna predstava* o nečem, kar biva zunaj razuma, ali *mentalni prototip* zunanjih bitnosti. Eksternalistične teorije vidijo v pojmu *spoznavni učinek skupne izkušnje* z zunanjimi dejstvi (pojem vode naj bi nam bil skupen zato, ker imamo z vodo enako izkušnjo). Za avtorje semantičnih teorij je pojem preprosto istoveten s *pomenom izrazov*. Dokaj soglasno pa je sprejeta teza, da pojme v mišljenju povezujemo v ‘misli’, ki po zgradbi ustrezajo logični vsebini stavkov naravnega jezika, torej propozicijam. Nekatere internalistično usmerjene spoznavne teorije opisujejo ‘misli’ kot kompleksne *pojmovne predstave*, mišljenje pa kot nekakšno *mentalno rokovanje* s temi predstavami (Sperber, Wilson, 1986).

Med raziskovalci spoznavnih procesov je vse več zanimanja za tezo, da pojem neizogibno postavi naše mišljenje o pojavih v takšno ali drugačno *perspektivo*. S *perspektivnostjo* pojmov so se ukvarjali filozofi (Wittgenstein, 1953; Quine, 1960) in predstavniki spoznavnega jezikoslovja (Langacker, 1987). M. Tomasello (Tomasello, 1999) pravi, da jezikovni simbol – ali natančneje, pojem, katerega nosilec je simbol – izbere za nas eno od *možnih* perspektiv, enega od možnih načinov gledanja na neki pojav (Tomasello, 1999, str. 95). Ko izberemo neki pojem in ga ubesedimo za drugo osebo, *usmerimo* spoznavni proces, ki poteka v tej osebi; nekateri teoretiki (Tomasello, van Dijk idr.) pravijo, da pri tem rokujemo (manipuliramo) s pozornostjo druge osebe. Ker so pojmi perspektivni, lahko govorec/pisec odloči, v kateri perspektivi bo poslušalec/bralac videl (razumel) neki pojav: »Perspektivna narava jezikovnih simbolov neskončno po-

množi možnosti, kako lahko manipuliramo s pozornostjo drugih oseb, in to izjemno vpliva na naravo spoznavnih predstav ...« (Tomasello, 1999, str. 107). Za omenjeno lastnost pojmov se zanimajo današnje *protirealistične* spoznavne teorije. Njihov motiv razumemo, če prepoznamo osnovno stališče zagovornikov nasprotno, tj. *realistične* spoznavne teorije. Oglejmo si ga. Realnost je sestavljena iz objektivnih dejstev, »ki so to, kar so, ne glede na to, kaj si mislimo o njih« (Russel, 1979, str. 23). Ta dejstva torej niso stvaritve našega uma in prepričanj; govorijo nam o zunanjem svetu (Russel, 1979, str. 24). Imeti znanje o dejstvih pomeni, da se dejstvo *enolično* preslika v naše predstave o njih ali v stavke, ki jih izrekamo o njih. Zdaj ni težko uganiti, da je za nasprotno, torej *protirealistično* spoznavno teorijo sporna predvsem ideja enolične preslikave. Če so naši *opisi dejstev* sestavljeni iz pojmov in če so pojmi perspektivični, je vselej mogoče izdelati *različne*, enakovredne opise tistega, kar imamo za realnost. Noben posamezni pojmovni opis realnosti ni nevtralni in objektivni opis. Z vsakim novim pojmovnim opisom zgolj postavimo realnost v novo perspektivo, ali kot bi dejali radikalni protirealisti (konstruktivisti), *izdelamo* novo različico 'realnosti'. Tu se seveda ne morem podrobneje ukvarjati z razmerji med dvema nasprotujočima si usmeritvama v spoznavnih teorijah, prav tako tudi ne z nekaterimi nedomišljenimi tezami samih protirealističnih spoznavnih teorij. Zadovoljiti se moramo s tem shematičnim in poenostavljenim povzetkom.

Kaj natanko pomeni, da so pojmi perspektivični? Vzemimo preprost pojav, na primer človekovo naglo gibanje s pomočjo mišic. Lahko ga mislimo kot *vadbo* (teka), kot *hitenje* (na vlak), kot *preganjanje* (tatu), kot *beg* (pred nevarnostjo) ali še kako drugače. Z izbiro enega od teh pojmov se miselno postavimo na *gledišče*, določeno s specifičnim motivom osebe, ki se naglo giblje. Gledišče nam narekuje neko posebno *razumevanje* gibanja, ali kot malce manj natančno - metaforično - pravi Tomasello, poseben način gledanja.

Zdaj se lahko vrnemo k vprašanju, ki sem za zastavil zgoraj. Najprej moramo ugotoviti, kaj v okviru 'Bloomove' taksonomije pomeni, da oblike znanja, ki si ga učenec psihološko prilagaja in ga kot orodje uporablja pri reševanju problemov, vendarle ostajajo '*vzporedne*' oblike prejetega znanja. Ko je Bloomova skupina zapisala, da je znanje sestavljeno iz *informacij*, je v slednjih videla *objektivno* znanje, ki ob vsem psihološkem prilagajanju vendarle lahko obstaja le v *eni osnovni različici*. Učenec lahko učinkovito uporablja prejeta znanje le, če ne spreminja njegove epistemске vsebine ali - rečeno v terminologiji Bloomove skupine - njegovega

informativnega jedra. Zdi se, da je ta sestavina taksonomije povezana s prevladujočo spoznavno-teoretsko usmeritvijo Bloomove skupine, ki sem jo že omenil, torej z njenim (naivnim) realizmom.

Zahteva po 'vzporednosti' med obliko prejetega znanja in obliko prilagojenega znanja pa dobi drugačen pomen, če sprejmemo tezo, da je propozicijsko znanje sestavljeno iz *pojmov* in ne informacij. Zahteva v tem primeru pomeni, da mora učenec ostati pri spoznavnih glediščih in perspektivah, vgrajenih v tiste *pojmovne opise realnosti*, ki mu jih je šola posredovala kot znanje.

## Dva zgleda

Z razčlenitvijo dveh nalog, ki sta v preteklosti služili merjenju *spособnosti* učencev, bom skušal pokazati, kako vprašljiv je spoznavni položaj, v katerega bi učenca postavila pedagoška praksa, ki bi sledila *logiki* 'Bloomove' taksonomije. Naj obnovim najbolj sporno sestavino te logike: *Učenec si lahko tedaj, ko prehaja k poznejšim razredom ('višjim ravnam') spoznavne dejavnosti, prilagaja oblike prejetega znanja, vendar nove oblike ostajajo 'vzporedne' osnovni oblike prejetega znanju*. Pokazal sem, kakšne posledice ima to v primeru, če sprejmemo tezo, da je propozicijsko znanje sestavljeno iz pojmov. V tem primeru moramo sklepati, da *učenec na vseh stopnjah spoznavnega procesa ostaja na glediščih, ki so jih zanj pripravili pojmovni opisi realnosti, katere je prejel od učiteljev, avtorjev učbenikov itd.*

Vsaka od nalog, ki ju bom navedel, od učenca zahteva, da z dejavnostjo 'višjega reda' reši nek problem. Čeprav so v samih opisih problemskih situacij pojmovne sestavine (gledišča in perspektive), ki bi si bolj zaslužile učenčevo pozornost kot tisto, kar nalogi od njega neposredno zahtevata, nalogi učencem ne dopuščata, da bi se posvetili tem sestavinam. Če hočejo učenci priti do ustreznih rešitev nalog, morajo pasivno privzeti vse sestavine pojmovnih opisov problemskih situacij.

Pojasniti moram še nekaj. Nalogi kažeta, kateri deli spoznavnega potenciala pouka se lahko izgubijo, če učenec po logiki, na kateri temelji 'Bloomova' taksonomija, prezre problematične pojme v prejetih sporočilih. Posredno kažeta tudi na nasprotno možnost, za katero sem se – to je zdaj nemara že jasno – vseskozi vsaj posredno zavzemal, namreč na možnost, da se učenec spoznavno *emancipira* v odnosu do pojmov (gledišč in perspektiv), ki sestavljajo prejeta znanje-sporočilo, in si vzame pravico, da se o njih sprašuje. Vendar nalogi ne kažeta, kaj izgubimo, če se učenec ne emancipira v odnosu do *teoretskih* pojmov. Kažeta le, kaj izgubimo, če

se učenec ne emancipira v odnosu do navadnih opisnih pojmov, ki so del opisa problema, izdelanega v vsakdanji govorici. (Težave, ki nastanejo, če se učenec ne emancipira v odnosu do teoretskih pojmov, bom ponazoril na drugem mestu.)

Oglejmo si prvo nalogo, ki so jo v svojem delu predstavili sami avtorji taksonomije. Bloomova skupina je ob vsakem od razredov, ki sestavljajo taksonomijo, navedla nekaj nalog, ki naj bi merile ustrezne sposobnosti učencev. Izbirala je med nalogami, ki so jih učitelji na ameriških kolidžih uporabljali za preverjanje znanja študentov. V knjigi (str. 54) tako najdemo naslednjo nalogo, ki naj bi merila učenčevo sposobnost za *vrednotenje*:

»V oddelku 6. A so se učenci učili o zemljepis Evrope in deželi nizozemskega ljudstva. Nekdo v oddelku je dejal, da so domovi Nizozemcev, ki živijo v Ameriki, vselej urejeni in čisti. Učitelj je tedaj vprašal: 'Kakšne razloge mi lahko predstaviš za misel, da so vselej urejeni in čisti?'

Tu je nekaj razlogov, ki so jih navedli učenci. Pazljivo jih preberi in se odloči, kateri so najmočnejši in kateri najšibkejši.

- \_\_\_\_\_ Od nekoga sem slišal, da so urejeni in čisti.
- \_\_\_\_\_ Nekoč sem obiskal neki dom Nizozemcev in bil je čist.
- \_\_\_\_\_ V našem učbeniku zemljepisa je zapisano, da so čisti.
- \_\_\_\_\_ Bil sem v številnih domovih Nizozemcev in vsi so bili urejeni in čisti.
- \_\_\_\_\_ V neki knjigi zgodb sem bral, da so njihove hiše vselej urejene in čiste.«

Naloga zahteva od učencev, da *ocenijo* razloge za misel, da so domovi Američanov nizozemskega porekla vselej 'urejeni in čisti'. Učence naj bi torej usmerila v spoznavno dejavnost, opisano v zadnjem razredu taksonomije. Za samo problemsko situacijo pa se zdi, da je izbrana povsem naključno. Zaradi tega se zdi malo verjetno, da bi bila v pojmovnem opisu situacije sestavina, ki bi bila vredna pozornosti. Kljub temu si bomo ta opis natančneje ogledali.

Učenec naj bi torej ocenil statistično vrednost različnih razlogov za misel, da so domovi ene od etničnih skupin v ZDA 'urejeni in čisti'. Ob tej jasni zahtevi je težje videti, da naloga učencu v tistem delu opisa problema, za katerega se zdi, da je izbran naključno, prikrito narekuje naslednji sklep: Če domovi nizozemske skupnosti *izstopajo* po svoji urejenosti in čistosti, morajo v ZDA prebivati etnične skupine, katerih domovi so v primerjavi z njimi neurejeni in nečisti (ali vsaj manj urejeni in manj čisti). V opisu problema imata glavno vlogo binarni kategoriji *urejeno–neurejeno* in *čisto–nečisto*<sup>3</sup>.

Če naloga nedvoumno zahteva od učenca, da oceni statistično vrednost razlogov za neko sodbo, pa je manj očitno, da je v samem opisu problema prikrita vrednostna sestavina drugačne vrste. Pojmi, iz katerih je sestavljen opis problema, prikrito posredujejo učencu *vrednostno sodbo*, ki je vezana na vrednostno hierarhijo etničnih skupin. To moram zdaj natančneje pojasniti.

Naloga vzame za svoje izhodišče namišljeni pogovor o čistosti in urejenosti domov ene od etničnih skupin, vendar v prikriti primerjavi z domovi drugih etničnih skupin. Raziskave že desetletja poročajo o hierarhiji, vgrajeni predstave, ki jih ima prebivalstvo ZDA o etničnih skupinah, iz katerih je sestavljeno to isto prebivalstvo. Na spodnjem koncu vrednostne lestvice so Afroameričani in Portoričani, na zgornjem pa potomci priseljencev anglosaškega, nizozemskega in skandinavskega porekla. Vrednostna lestvica je podprta z najrazličnejšimi stereotipi. Mnogi od njih imajo obliko *posplošenih predstav* o (ne)urejenosti in (ne)čistosti domov, teles, oblačil itd. Naj ponovim, da urejenost in čistost nista absolutni, temveč relativni vrednosti. V našem primeru se vsiljuje sklep, da so nizozemski domovi urejeni in čisti v primerjavi z neurejenimi in nečistimi domovi etničnih skupin s spodnjega konca vrednostne lestvice.

Da bi učenec izpolnil zahtevo, ki mu jo postavlja naloga, mora najprej *pasivno privzeti* (tj. vložiti v kratkoročni spomin) opis problemske situacije z vsemi njenimi (tudi vrednostnimi) pojmovnimi sestavinami. Ko sprejme binarni kategoriji *urejeno–neurejeno* in *čisto–nečisto* kot del opisa problema, nehote sprejme tudi vrednostni dve gledišči in perspektivi. Za vsako tovrstno kategorijo namreč velja, da vzpostavlja perspektivo, če je eden od dveh členov, ki jo sestavljata, vrednostno pozitivno obeležen, zaradi česar deluje kot *gledišče*, na katerem stoji uporabnik kategorije. Med reševanjem naloge se učenec ne *sprašuje* o pojmi, ki sestavljajo osnovni opis problema. Ti pojmi so zanj *izhodišče* za reševanje problema in nemara *orodja*, s pomočjo katerih ga bo rešil. Učenec je pozoren le na zahtevo, ki mu jo naloga postavlja – na oceno vrednosti razlogov za sodbo – ne pa na morebitne prikrita vrednostna perspektiva, vgrajene v pojme, iz katerih je sestavljen opis problema. To seveda povečuje možnost, da se privzete vrednostne sestavine opisa v njegovem spominu utrdijo.

Če bi bila naloga malce drugače oblikovana, bi lahko služila kot sredstvo za merjenje sposobnosti učencev, da spoznavno nadzorujejo prikrita vrednostna vsebine besednih sporočil, ali ožje sposobnosti, da prepoznajo stereotipne vrednostne sodbe o etničnih skupinah. Vendar mi tu ne gre za kritiko neke posamezne naloge, ki seveda sama po sebi ne more

močneje vplivati na spoznavne procese, ki potekajo v učencih. Naloga nam s svojo zgradbo zgolj *ponazarja* pedagoško prakso, ki bi v skladu z logiko, na kateri temelji 'Bloomova' taksonomija, *sistematično* oddaljevala učence od možnosti, da se ukvarjajo s problematičnimi perspektivami v pojmi, iz katerih so sestavljeni opisi realnosti ki jih prejmejo.

Razčlenil bom še nalogo iz referenčne mednarodne raziskave PISA. Merila naj bi sposobnosti učencev za »pojasnjevanje in interpretacijo pojavov ter uporabo znanstvenih pojmov« v biologiji. Poskusil bom pokazati, kako vprašljiv je spoznavni položaj, v katerega bi učenca postavila pedagoška praksa, ki bi sledila logiki 'Bloomove' taksonomije.

Tu je besedilo naloge:

»Kaj so prednosti redne telesne vadbe? Pri vsaki od izjav obkroži »Da« ali »Ne«.

Ali je tole ena od prednosti redne telesne vadbe:

- *Telesna vadba prispeva k zmanjšanju možnosti, da bi obolelo srce in žilje. Da/Ne*
- *Telesna vadba vodi k bolj zdravemu načinu prehranjevanja. Da/Ne*
- *Telesna vadba pripomore k temu, da se izognemo preveliki telesni teži. Da/Ne«*

(PISA 2006, Science Competencies for Tomorrow, Volume 1: Analysis, OECD, 2007, str. 97.)

V vprašanju, ki ga naloga zastavlja učencu, je neka pojmovna sestavina - z njo pa tudi gledišče in perspektiva - ki bi zaslužila prav toliko učenčeve pozornosti kot zveza med telesno dejavnostjo in zdravjem srca ter žilja. Gre za pojem vadbe. Vprašanje odvrta učenca od možnosti, da bi se spraševal o tem pojmu. Če hoče uspešno rešiti nalogo, mora pač sprejeti vse pojmovne sestavine vprašanja, vključno s pojmom vadbe, kot izhodišča za iskanje odgovora. Oglejmo si to podrobneje.

Če se vsaj na prvi pogled zdi, da spada pojem zdravja med pojme, ki niso občutljivi za kulturni kontekst - med pojme, ki ne vzpostavljajo specifične perspektive, vezane na neko določeno kulturo - pa tega za pojem telesne vadbe gotovo ni mogoče trditi. Ta vadba je le ena od telesnih dejavnosti, ki lahko prispevajo k zdravju srca in žilja. Podobne učinke kot vadba imajo tudi druge telesne dejavnosti, na primer redno telesno delo ali vsakdanje pešačenje v službo. [Vadba], [delo] in [pešačenje] so trije pojmi, ki vzpostavljajo tri različne perspektive in gledišča, določena z motivacijo, okoliščinami itd. Pojem vadbe nas postavi na gledišče, ki ga določa samo motiv ohranjanja zdravja (ne-



mara še pridobivanja moči, hitrosti, vzdržljivosti itd.). Pojma dela in pešačenja pa nas postavita na drugačno gledišče, določeno z drugačnimi neposrednimi motivi (pridobivanje dobrin, doseganje prostorskega cilja); motiv ohranjanja zdravja je v tem primeru le možni vzporedni motiv. Pojem in prakso telesne vadbe ter motiv zanjo so razvile le nekatere kulture, zato lahko rečemo, da gre za kulturno tvorbo. V raziskavi PISA sodelujejo predvsem razvite države, katerih prebivalstvo se pretežno ukvarja z umskim delom, telesna vadba in motiv zanjo pa sta med prebivalstvom zelo razširjena. Zato je za kalifornijske in skandinavske učence misel o vzročni zvezi med redno telesno vadbo ter zdravjem srca in žilja zlahka dostopna. Vendar omenjeno raziskavo izvajajo tudi v nekaterih deželah (npr. v Braziliji), kjer se pretežni del prebivalstva preživlja s telesnim delom. Misel o povezavi med telesno vadbo in zdravjem je za učence v teh okoljih bistveno težje dostopna. Najbrž je celo preprosto neresnična – pri množici brazilskih pridelovalcev kave bi redna telesna vadba po vsakodnevnem telesnem delu najbrž ne izboljšala zdravja srca in žilja.

Naloga postavlja učence iz držav, kakršna je Brazilija, v neenakopraven položaj, saj je 'pravilni' odgovor zanje spoznavno težje dostopen kot za učence iz razvitih držav. Vendar smo lahko pozorni še na nekaj. Naloga deluje zavajajoče na učence iz vseh, tudi razvitih držav, torej tudi na slovenske učence. Vsi učenci so vedeli, da gre za veliko mednarodno raziskavo in da isto nalogo rešujejo njihovi vrstniki na različnih celinah. Telesna vadba, ki je v resnici invencija ene od človeških kultur, se jim prikazuje kot globalni obrazec za ohranjanje zdravja. Morda ni preveč dlakocepsko reči, da to pri učencih ne razvija ravno sposobnosti za zaznavo razlik med kulturami in družbami.

Seveda pa moram na drugi strani vendarle ugotoviti, da osamljena naloga, sposojena iz raziskave, ki se sicer odlikuje z metodološko strogostjo, ne more močnejše vplivati na predstave učencev o človeških kulturah in še manj na veljavnost rezultatov raziskave. Z nalogo sem hotel predvsem pokazati, kako težko je nadzorovati perspektivnost, ki je vgrajena v pojme in spoznavne predstave, iz katerih je sestavljeno znanje. Ob tem sem hotel še pojasniti, koliko spoznavnega potenciala bi se izgubilo v pouku, če bi le-ta po logiki, ki je vgrajena v 'Bloomovo' taksonomijo, učence sistematično odvrčal od premisleka o perspektivah, prikrito vgrajenih v domnevno objektivno in globalno znanje.

## Opombe

- [1] V besedilu knjige se ponavlja angleški izraz 'students', ki ga v slovenščino lahko prevajamo bodisi kot 'učenci' bodisi kot 'študenti'. Kadar je iz konteksta razvidno, da avtorji govorijo o študentih ameriških kolidžev, uporabljam drugo prevodno različico, sicer pa prvo.
- [2] Tezo, da je vsaka klasifikacija poljubna, na grotesken način osvetli zgled klasifikacije, s katerim so se ukvarjali Borges, Foucault in Lakoff. Borges je v zgodbi Analitični jezik Johna Wilkinsa (Borges, 2001) povzel klasifikacijo živali, ki naj bi jo F. Kuhn našel v neki kitajski enciklopediji. Živali naj bi se delile na:
- (a) pripadajoče cesarju,
  - (b) nagačene,
  - (c) dresirane,
  - (d) odojke,
  - (e) sirene,
  - (f) bajne,
  - (g) razpuščene pse,
  - (h) vključene v to razvrstitev,
  - (i) ki se tresejo kot nore,
  - (j) brezštevilne,
  - (k) narisane z zelo tenkim čopičem,
  - (l) in tako dalje,
  - (m) ki so pravkar razbile zelo velik vrč,
  - (n) ki so od daleč videti kot muhe. (Borges, 2001, str. 135)

Nenavadno klasifikacijo živali, ki jo navaja Borges, je M. Foucault (1966) povzel v uvodu v svoje delo *Besede in stvari* ter zapisal, da je v njej našel izhodišče za svojo analizo razmerij med sfero jezika in sfero stvari. Kaj v Borgesovi (Kuhnovi) klasifikaciji zbudilo Foucaultovo zanimanje? Pozoren je postal na motiv, ki skriva za našimi poizkusi, da bi »konkretne vsebine zblížali, osamili, razčlenili, prilagodili, razporedili v predalčke« (Foucault, 1966, str. 11). Nihče ne bi mogel bolje od Foucaulta opisati fantazmo, ki nemara botruje vsaj nekaterim klasifikacijam, namreč domnevo, da je red, ki ga vnašamo v stvari in pojave, nekaj naravnega in od nekdanega, ne pa nekaj, prek česar *izdelujemo* resničnost: »Red v stvareh se nam daje kot njihovo notranja zakonitost, skrivno omrežje, s pomočjo katerega stvari nekako opazujejo druga drugo, hkrati pa kot nekaj, kar obstaja zgolj kot v mreži nekega pogleda, neke pozornosti, nekega jezika; in zgolj v belih poljih tega mreženja se red kaže kot nekaj, kar je tam, v globini, vseskozi bilo in tiho čakalo na trenutek, ko bomo to izrekli.« (prav tam).

O klasifikaciji, ki jo je navedel Borges, so nekateri sodili, da bi lahko bila proizvod shizofrenega uma. Drugačnega mnenja je bil Lakoff. Po njegovem je Borges pokazal, da kulture s svojimi klasifikacijami za svoje pripadnike zelo različno konstruirajo svet in da nobena klasifikacija realnosti ni bolj

ustrezna, objektivna, utemeljiva ali naravna od nobene druge (Lakoff, 1987, str. 92). Lakoff se je ob tem skliceval na odkritje jezikoslovca R.M.W. Dixona, ki je preučeval jezik djirbal, ki ga govorijo avstralski domorodci. Kadar koli govorci tega jezika poimenujejo neko bitnost, morajo z eno od štirih besed – baji, balan, balam, bala – pokazati, v kateri razred bivajočega sodi poimenovana bitnost. Klasifikacija stvarnosti, po kateri se ravna domorodci, ni daleč od tiste, ki je pri Borgesu tako zelo prevzela Foucaulta. Takole govorci jezika djirbal klasificirajo svoje vesolje:

Baji: možje, kenguruji, ameriški vrečar, večina kač, večina rib, nekateri ptiči, večina žuželk, mesec, nevihte, mavrica, bumerang, nekatera kopja ...

Balan: ženske, vse kar je povezano z vodo ali ognjem, podgane, psi, kljunači, nekatere kače ...

Balam: vse užitno sadje in rastline, na katerih raste, gomolji, praprot, med, cigarete, vino, kolači.

Bala: deli telesa, meso, čebele, veter, nekatera kopja, večina dreves, blato ...

To ni slovnična klasifikacija, ki bi bila vezana na spol samostalnikov ali neko drugo slovnično kategorijo, temveč semantična klasifikacija v smislu t. im. ekstenzionalne semantike, tj. tiste semantike, ki se nanaša na razmerja med ‘besedami in stvarmi’.

- [3] H. Sacks (1989, str. 280) je pokazal, da s prepoznavanjem tovrstnih binarnih kategorij, ki organizirajo pomenske prostore besedil, pogosto najlažje odkrijemo ideološki naboj besedila.

## Literatura

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W.H. Kratwohl, D. R. (1956). *Cognitive Domain. V: Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company.
- Borges, J. L. (2001). Analitični jezik Johna Wilkinsa. V: *Borges, Izbrana dela – 6 (Eseji)*. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 133–136.
- Doughty, H. A. (2006). Blooming Idiots: Educational Objectives, Learning Taxonomies and the Pedagogy of Benjamin Bloom, *College Quarterly*, Fall 2006, vol. 9, number 4.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses, Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli (gradivo strokovno posvetovalne skupine za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole)*.
- Justin, J. (1989). Alternative v konceptiji družboslovnega izobraževanja in problem mednarodnih standardov. *Teor. praksa*, 1989, 26, št. 11/12, str. 1560–1568.
- Justin, J. (2007). Sokrat sanja o objektu, *Monitor ISH*, IX/2, 2007, str. 21–44.
- Katz, J. J., Fodor, J.A. (1963). The structure of semantic theory, *Language*, 1963, 39, str. 170–210.
- Kratwohl, D.R., L.W. Anderson(ur.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and*

- Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol 1*, Stanford: Stanford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: Chicago University Press.
- Miller, G.A., Johnson-Laird, P.N. (1976). *Language and Perception*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- PISA 2006, Sciences Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1 - Analysis, OECD, 2007.
- Russel, B. (1979). *Filozofija logičnega atomizma*. Ljubljana: Cankarjeva založba (zbirka Nobelovci, 54).
- Quine, W. (1960). *Word and Object*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sacks, H., Harvey Sacks - Lectures 1964-65 (ur. G. Jefferson), Special Issue of *Human Studies*, 12, (3-4), str. 183-404.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance - Coomunication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Travers, R.M.W. (1980). Taxonomies of Educational Objective and Theories of Classification, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, March-April, Vol. 2, No. 2, 1980, str. 5-23.
- van Dijk, T.A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. New York: MacMillan.