

FAKTOGRAFSKO ZNANJE

Janez Justin

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

V sodobnih teorijah učenja prevladuje teza, da znanja, ki naj bi bilo kako-vostno – znanja kot *razumevanja* –, učenec ne more preprosto *prejeti* iz zunanjih virov, denimo iz pisnih besedil ali ustnega govora drugih oseb. Ta vrsta znanja pač ni prenosljiva, učenec lahko pride do njega le z lastno spoznavno dejavnostjo, z raziskovanjem, sklepanjem itd. Teorije učenja se v opisih učenčeve spoznavne dejavnosti, ki naj bi privedla do nastanka znanja z razumevanjem, med seboj precej razlikujejo. Omejil se bom na odlomek teorije učenja, ki jo je razvil J. Bruner, katerega zgodnje teze o učenju iz dela *Proces edukacije* (1960) so po besedah D. Olsona v ZDA za več desetletij postale tako rekoč »uradna pedagogika« (Olson, v Backhurst: 105). V navedenem Brunerjevem zgodnjem delu najdemo teze o *učenju z odkrivanjem*. Učenec naj bi pridobival znanje tako, da sam odkriva povezave med pojavi, njihov ustroj, zakonitosti itd.; 'odkriti' pomeni tu prepoznati s pomočjo lastnih, *notranjih* virov, zlasti s t.im. mišljenjem 'višjega reda' (*higher-order thinking* – izraz je uveljavila zlasti L. Resnickova). Ameriški psiholog v svojem zgodnjem delu zatrjuje, da vsako drugačno učenje lahko vodi le do verbalnega znanja, ki je površinsko in ga ni mogoče prenesti na nove probleme ter prej ali slej zbledi v spominu.¹ Brunerja to njegovo internalistično pojmovanje učenja povezuje z drugim najvidnejšim avtorjem internalistične teorije učenja, J. Piagetom.

Če je znanje, ki ga ima Bruner v mislih, nekakšno znanje '*višjega reda*', mora obstajati tudi znanje '*nižjega reda*'. Tako kot številni drugi novodobni raziskovalci procesov učenja tudi Bruner za to znanje ne kaže pravega zanimanja. Tu bom sledil vprašanju: Kaj vemo o tem znanju 'nižjega reda'? Je to znanje mogoče poimenovati kot faktografsko znanje? Kaj na-

tanko pa pravzaprav pomeni to poimenovanje? Je znanje 'nižjega reda' za razliko od znanja 'višjega reda' *prenosljivo*? Kaj nam o tem znanju povedo sodobne vede, zlasti psihologija, teorija učenja, logika in epistemologija? Seveda bodo moji odgovori na vprašanja le nekakšne začetne skice.

V drugem delu članka bom skušal pokazati, da so naše spontane predstave o *prenosu* faktografskega znanja pravzaprav zelo podobne predstavam, ki jih v zvezi s tem prenosom razvijajo nekatere spoznavne teorije. Povzel bom nekaj izsekov iz tovrstnih teorij in skušal v njih odkriti koncepte, ki bi teoriji učenja lahko omogočili, da se temeljiteje posveti procesom, v katerih pri učencu nastaja znanje 'nižjega reda'.

Faktografsko znanje v taksinomiji znanja

O mestu, ki ga ima faktografsko znanje v *taksinomski* zgradbi znanja, je veliko govora v delu, ki ima tudi še po petdesetih letih izjemen vpliv na teorije učenja in izobraževanja, v Bloomovi knjigi o ciljnih edukacije (1956). Vsebuje opise ravni učenja, ki jih avtor poveže v znamenito taksinomijo. Bloom je na najnižji ravni zgradbe znanja prepoznal *preprost priklic ali prepoznanje dejstev*. Višje ravni spoznavne dejavnosti so opisane kot razumevanje, analiza, sinteza, vrednotenje itd. Bloom je dal uporabnikom svoje taksinomije nek pomemben napotek. Upoštevati morajo, da spoznavna dejavnost, ki poteka na višjih ravneh, *temelji* na spoznavni dejavnosti nižjega reda. Razumevanje, analiza in sinteza torej *predpostavljajo* preprost priklic ali prepoznanje dejstev.

A katera dejstva naj bi bilo mogoče preprosto priklicati in prepoznati? Oglejmo si zgled takšnega dejstva, ki ga v obliki preprostega stavka navaja kognitivni psiholog in teoretik učenja D. R. Olson (2001: 101–102):

/1/ »Skril najdemo v slojih pod zemeljskim površjem.«

Večina bralcev bo najbrž v vsebini stavka res prepoznala dejstvo. Kljub temu moram opozoriti, da pojem dejstva, ki se skriva v izrazu 'faktografsko znanje', ni nekaj povsem samoumevnega.

Faktografsko znanje naj bi sestavljali jezikovni ali drugačni *opisi* dejstev. A kaj so dejstva in za katera dejstva gre?

Propozicije, iz katerih je sestavljeno faktografsko znanje

Teorije učenja se takrat, ko izrekajo – pretežno omalovaževalne – sodbe o faktografskem znanju, ne ukvarjajo kaj prida z vprašanjem, kaj je pravzaprav dejstvo. Z vprašanjem se je doslej ukvarjala predvsem epistemologija. Njenim analizam dejstev se tu seveda ne morem obširneje posvetiti. Omejil se bom na epistemološko analizo dejstev, ki jo je v prvi polovici 20. stoletja izdelal britanski filozof B. Russel in je zaradi svoje odmevnosti gotovo vplivala tudi na spontane predstave, ki se sprožijo v pedagogih takrat, ko govorijo o faktografskem znanju.

Russel ni hotel podati opredelitve dejstev, raje je dejstva le 'razlagal' (Russel, 1979: 23). To je ena njegovih razlag: »Ko govorim o dejstvu, mislim na stvar, zaradi katere je stavek resničen ali neresničen« (Russel, 1979: 23). Obstaja dejstvo, zaradi katerega je resničen tale stavek: »Sokrat je mrtev« (Russel, 1979: 24). O dejstvu govorimo, kadar pravimo, da ima neka stvar tako in tako lastnost ali je v nekem odnosu do nečesa (Russel, 1979: 24). Russel razlikuje med *posameznim dejstvom* (»To je belo«) in *splošnim dejstvom* (»Vsi ljudje so umrljivi«). Obstajajo aritmetična dejstva (»Dve in dve je štiri«) in druga *abstraktna dejstva* (»Težnost se spreminja obratno sorazmerno s kvadratom razdalje«). Iz celote dejstev, na katera se nanaša pojem faktografskega znanja, moramo izločiti vsaj abstraktna dejstva, ki jih ponazarja pravkar navedeni zgled, saj zahtevajo razumevanje. Russel bi tu lahko omenil še neko vrsto dejstev, leksikografska dejstva, o kakršnem govori stavek:

/2/ Razvrstitvi elementov po vrstnem številu rečemo periodni sistem.

Russel je bil prepričan, da obstajajo *objektivna* dejstva, »ki so to, kar so, ne glede na to, kaj si mislimo od njih« (Russel, 1979: 23). Objektivna dejstva torej niso stvaritve našega uma in prepričanj (Russel, 1979: 24). Govorijo nam »o zunanjem svetu (razen če gre za psihološka dejstva)« (prav tam).

Ko teorije učenja in znanja omenjajo faktografsko znanje, najbrž merijo na znanje, sestavljeno iz opisov objektivnih dejstev. Vendar pa pojem objektivnega dejstva v ožjem okviru Russelove filozofije ni dovolj pojasnjen. Povedati moram, da je v ozadju Russelove opredelitve objektivnih dejstev realistična teorija znanja, katere osrednja zamisel je, da tisto, kar je mogoče vedeti o svetu, obstaja neodvisno od dejavnosti našega uma pa tudi neodvisno od tega, katera (jezikovna, simbolna) orodja um uporablja pri spoznavanju sveta. Imeti znanje o dejstvih pomeni, da se misel ali mi-

selna/logična vsebina stavka sklada z objektivnimi dejstvi in da se neko dejstvo lahko enolično preslika na nek stavek.

Realistične opredelitve dejstva z začetka 20. stoletja se danes najbrž zdijo malce staromodne. Na vede o izobraževanju imajo v zadnjih desetletjih najmočnejši vpliv kontekstualistične teorije znanja, ki poudarjajo *relativno* veljavnost znanja, njegovo vezanost na kulturne in družbene kontekste. Močan vpliv imajo tudi konstruktivistične spoznavne teorije. Bistvo le-teh je povzel že omenjeni J. Bruner, ki se je v kasnejših delih (*Dejanski umi, možni svetovi; Kultura edukacije* itd. – gl. seznam literature na koncu besedila) odmaknil od svojega internalističnega pojmovanja znanja in se močno vezal na konstruktivistično tezo, da znanja ne najdemo, temveč ga izdelamo (»knowledge is made, not found« – Bruner, 1996: 119). Vendar vse to velja predvsem za znanje 'višjega reda'.

Ko pedagogi govorijo o faktografskem znanju, imajo navadno v mislih nekaj, kar močno spominja na Russelovo pojmovanje dejstev. V nekem drugem besedilu (Justin, 2007) sem zapisal, da učitelje in učence v pedagoškem procesu vodi spontani realizem: predstavljajo si, da se v opisni stavek, ki je del učiteljeve razlage ali učbeniškega besedila, preslikuje dejstvo, ki ni odvisno od učiteljev razlage ali učbeniškega besedila.

Kaj nam torej Russelove analize dejstev še lahko povedo o današnjem spontanem pojmovanju faktografskega znanja? Russel se je v fazi, ko je izdeloval teorijo logičnega atomizma, največ posvečal razčlenitvi enostavnih ali 'atomarnih' dejstev. O takšnih dejstvih je menil, da jih izražamo s preprostimi stavki, v katerih poimenovani stvari pripisujemo eno samo lastnost ali en sam odnos, včasih pa tudi s stavki, ki izražajo več lastnosti ali odnos med več členi itd. (Russel, 1979: 40) Naslednji stavek bi lahko bil zgled stavka, ki je izraz 'atomarnega' dejstva: »To je belo« ali »X je belo«.

Stavki so po Russelu kompleksni simboli za dejstva. Vsebina stavkov, ki so resnični ali neresnični, ima ustroj propozicije (Wittgenstein je sem uvrstil tudi urejena naštevanja). Stavek je torej nosilec propozicijske vsebine ali preprosto propozicije. Slednja je sestavljena iz subjekta, ki se na nekaj nanaša, in iz tistega, kar je o nosilniku subjekta povedano, iz predikata. Iz pojma propozicije, ki so ga poleg Russela uporabljali še številni drugi avtorji logičskih in semantičnih teorij, je izpeljan pojem *propozicijskega znanja*. Izraz se nanaša na znanje, katerega vsebina ima obliko propozicije, njegovi nosilci pa so stavki naravne govornice. Propozicijsko znanje se s temi značilnostmi razlikuje od t. im. objektalnega znanja, ki ga lahko opredelimo kot poznavanje posameznega objekta, poznavanje, ki omogoča prepoznanje objekta. (Ne bom se spuščal v razpravo, ki se je

pričela s Platonom in še vedno ni končana: Ali je poznavanje objekta *O* vselej mogoče prevesti v propozicijo, ki ima obliko '*O* je *x*'?)

Vendar faktografskega znanja ne smemo izenačiti s propozicijskim znanjem. Tako kot je treba iz celote dejstev, na katera se nanaša pojem faktografskega znanja, izločiti abstraktna dejstva, je treba iz celote vseh propozicij, ki izražajo faktografsko znanje, izločiti vsaj abstraktne propozicije. Pojem propozicije pa omogoča dodatno omejitev faktografskega znanja. To znanje naj bi bilo mogoče usvojiti s preprostim zapomnjenjem – in izraziti s spominskim priklicem – posamezne propozicije, ki neodvisno od drugih propozicij izraža v sebi zaključeno dejstvo. Faktografsko znanje naj bi bilo sestavljeno iz propozicij, ki so nekako samozadostne in jih ni treba povezovati z drugimi propozicijami v bolj zapletene logične celote.

Morda se zdi, da številne vrste faktografskega znanja nimajo oblike propozicije, denimo navedba sestavin neke celote (motorja z notranjim izgorevanjem), navedba razredov v neki klasifikaciji, navedba lastnosti predmetov, navedba letnic in drugih številskih podatkov. Vendar ima večina tovrstnega znanja prikrito propozicijsko obliko; če ga hočemo polno izraziti, moramo uporabiti propozicije. Letnico Prešernovega rojstva lahko zapišemo številsko, a ta zapis je eliptičen. Polno jo izrazimo v obliki celovite propozicije 'Prešeren se je rodil leta 1800'; tudi če učenec odgovarja na vprašanje izbirnega tipa in obkroži eno od treh ponujenih letnic, je njegov odgovor prikrito propozicijski, kajti če bi rekonstruirali del odgovora, ki je podan implicitno, bi zopet dobili odgovor 'Prešeren se je rodil leta 1800'.

Seveda pa obstaja tudi znanje 'nižjega reda', ki ni faktografsko znanje in nima propozicijske oblike. To velja predvsem za *prepoznavanjsko* znanje, ki ima obliko sposobnosti za prepoznanje nekega objekta v množici drugih objektov.

Teorija učenja in faktografsko znanje

Tako kot se teorije učenja sprašujejo po izvoru znanja 'višjega reda', se lahko vprašamo tudi po *izvoru faktografskega znanja*. Na kaj mislim z besedo 'izvor'? Oglejmo si najprej še dva stavka, ki bi lahko bila nosilca faktografskega znanja:

/3/ »V porečju Amazonke pade letno več kot 2000 milimetrov dežja na leto.«

/4/ »Julija Cezarja so umorili v senatu.«

Tovrstni stavki napolnjujejo učbenike, tiskane in internetne enciklopedije ter leksikone, poljudno-znanstvene knjige in revije itd. Propozicijska vsebina vsakega od obeh stavkov bi v skladu z zgoraj zapisanim lahko bila *enota* faktografskega znanja, vendar to ne postane samodejno. Nekdo je bil prvi avtor stavkov, zapisal ali izrekel ju je kot trditvi, priložil je dokazno gradivo, ki je postalo predmet kritičnega preverjanja itd. Preden propozicije dobijo epistemski status, so predmet preverjanja in validiranja. Tako postane jasno, da se vprašanje o *izvoru* faktografskega znanja ne nanaša toliko na izvorni trditvi, ki vsebujeta propoziciji /3/ in /4/, kot na kasnejše postopke validiranja, ki so jih izpeljale ustanove v družbah, v katerih živimo, in so končno privedli do tega, da danes propoziciji *veljata* kot enoti (faktografskega) znanja.

Tema o izvoru faktografskega znanja lahko spravi v zadrego tiste teoretike izobraževanja, ki stavijo na načelo avtonomije spoznavanja in učenja. To načelo zahteva, da učenec dejavno sodeluje pri preverjanju spoznavnega statusa trditev, katerih propozicijska vsebina naj bi postala del njegovega znanja. Zgoraj navedeni stavek /3/ se nanaša na dejstvo, ki je prostorsko odmaknjeno od slovenskega učenca, stavek /4/ pa na dejstvo, ki je od njega časovno odmaknjeno. Kolikšna je možnost, da bi učenec v višjih razredih osnovne šole ali dijak srednje šole sodeloval pri preverjanju spoznavnega statusa propozicij, ki ju vsebujeta stavka? Marsikateri današnji teoretik učenja in poučevanja bi dejal, da ta možnost ni povsem neuresničljiva. Sodobni pouk naj bi v učencih razvijal sposobnost za kritično ocenjevanje virov informacij, za primerjanje različnih virov in izdelovanje sodb o njihovi zanesljivosti, objektivnosti itd.

Vendar moramo kritično ugotoviti, da je največ faktografskega znanja takšne narave, da so te zveneče formulacije neuresničljive. Učenec ne more soditi o zanesljivosti pričevanja rimskih zgodovinarjev niti o sodbah današnjih zgodovinarjev, ki ocenjujejo zanesljivost rimskih pričevanj. Učenca lahko le opozorimo, da so viri lahko nezanesljivi in ga seznanimo s postopki za ocenjevanje njihove zanesljivosti – postopki, do katerih nima zares polnega dostopa.

Teorija izobraževanja ima v tej točki toliko večje težave zaradi postavke, ki jo izreka vplivna Bloomova taksinomija edukacijskih ciljev – spoznavanje na višjih taksonomskih ravneh naj bi slonelo na faktografskem znanju. O slednjem pa lahko rečemo, da so njegovi izvori v številnih primerih za učence nedosegljivi.

Kljub povedanemu se s problemom izvorov faktografskega znanja ukvarjajo le redki teoretiki učenja. Normativni pedagoški govor s svojo

značilno retoriko, ki obeta, da bo učenec ob koncu nekega procesa postal avtonomen spoznavni subjekt, zakrije velik del problemov. Kljub temu se vsaj nekateri teoretiki učenja zavedajo osrednjega problema. Med njimi je že omenjeni Olson, avtor, ki je bil dolga leta povezan z Brunerjem in njegovo teorijo učenja. Menil je, da je večji del faktografskega znanja, s katerih razpolagamo, *heteronomne* narave. Povečini ga pridobivamo iz besedilnih virov, iz učbenikov, enciklopedij, leksikonov, poljudno-znanstvenih del itd. Olson pravi vsem tem virom – nemara po zgledu Foucaulta – *arhivi* (Olson, 2001: 102). Za arhive je značilno, da je posameznik, ki je znanje vložil vanje, časovno in prostorsko ločen od posameznikov, ki arhiv uporabljajo (Olson, 2001: 102). Za učinkovanje pisnega arhiva na uporabnika je značilno, da je to učinkovanje pogosto bolj odvisno od avtoritete, ki jo za uporabnika predstavlja sama arhivska oblika, kot pa od argumentov ali dokazov, ki jih podaja samo besedilo (Olson, 2001: 103). Olson navaja naslednji primer:

/5/

Mati: »Ne polivaj vode po mucah, saj sovražijo vodo.«

Otrok: »Kako pa veš?«

Mati: »Nekje sem brala.«

Otrok: »Aha.«

(Olson, 2001: 104)

Olson hoče z zgledom povedati, da otroku zadostuje, če dobi podatke, da vedenje izvira iz nedoločne arhivske oblike. Seveda pa je učinek lahko večji, če je arhivska oblika poimenovana. Oglejmo si zgled, ki ga podaja avtor filozofske spoznavne teorije:

/6/

C: »Kako to veš?«

Č: »Torej – o tem je pisal *Times*.«

(Coady, 1992: 26)

Tu je še zgled arhiva, ki ga pooseblja avtor:

/7/

A: »Kako veš, da so bili Perzijci na Maratonskem polju poraženi?«

B: »Herodot izrecno pove, da so bili.«

(Austin, 1961: 49)

Teoretik učenja Olson meni, da naj bi bili neznano besedilo, *Times* in Herodot za učence nekakšni 'transcendentalni izvori' znanja (Olson, 2001:

103). Prek arhivov naj bi na prikrit način potekala komunikacija: Nekdo je vendarle *pošiljatelj* sporočil, ki vsebujejo znanje o dejstvih, kdor prebira ta sporočila, pa je *sprejemnik*. Komunikacijska narava arhivov naj bi bila prikrita zato, ker avtor ne stoji za arhivom kot konkretna, živa oseba, odmaknjen je od njega in – Olson očitno uporabi Derridajev izraz – njegov podpis na arhivu ni viden. Razen tega uporabnik arhiva ni znan vnaprej (prav tam). Olson še meni, da je pri prenosu znanja treba ločevati med dvema vidikoma, logičnim in družbenim vidikom. Bistvo logičnega vidika je v tem, da so stanja stvari in dogodki prikazani kot resnični, kot dejstva. Družbeni vidik se prikaže, ko se domislimo, da se v prenosu znanja o dejstvih vzpostavljajo medosebna, tj. družbena razmerja (Olson, 2001: 90). K tej temi se bom vrnil prav na koncu besedila.

Teorije učenja in spoznavne teorije

Zgornji zgledi sklicevanja na pisne vire in avtoritete niso v nasprotju le z normativistično pedagoško teorijo, ki prisega na načelo avtonomnosti učenja, temveč tudi z novoveškimi spoznavnimi teorijami, ki prav tako terjajo, da spoznavni subjekt deluje avtonomno in se emancipira od avtoritet. To velja že za Locka in Descartesa. Če bi njune poglede na avtonomnost spoznavnega subjekta prenesli na področje izobraževanja, bi jih težko uskladjali z Olsonovo ugotovitvijo, da je večina faktografskega znanja, ki ga imajo učenci, neizbežno heteronomne narave. Velik del novoveških spoznavnih teorij sodi v t. im. individualistično epistemologijo, katere glavna značilnost je, da se sprašuje o pogojih, pod katerimi lahko posameznik sam preveri, ali je neka propozicija resnična in ima veljavo znanja. Večstoletni spopadi novoveške spoznavne teorije z radikalnim skepticizmom, ki zanika možnost gotovega spoznanja, so potekali v tej ozki perspektivi, v kateri vidimo le izoliranega posameznika, ki deluje kot spoznavni subjekt.

Doslej sem pravzaprav opisoval le dve skrajni stališči do vprašanja o avtomnosti/heteronomnosti faktografskega znanja. Na eni strani sem omenjal teorije učenja in individualistične spoznavne teorije, ki prisegajo le na tisto učenje in spoznavanje, v katerem posameznik povsem avtonomno izdeluje spoznavne sodbe (najbrž ne bi bilo težko pokazati, da so se teorije učenja v preteklosti dejansko močno povezovale z individualistično spoznavno teorijo, zlasti s Kantom). Na drugi strani sem prikazal Olsonovo navidez pesimistično predstavo o učencu, ki naj bi bil obsojen na to,

da se pri presojah, ali lahko neka propozicija velja kot enota znanja o dejstvih ali ne, ravna po odločitvah, ki jih sprejemajo ustanove in avtoritete.

Teorije učenja doslej niso odkrile poti, kako se izogniti navedenima skrajnima pogledoma na vlogo, ki jo ima učenec pri pridobivanju znanja o dejstvih. Morda se pot vsaj delno nakazuje v naslednji domnevi: Večina učenčevega faktografskega znanja je sicer heteronomne narave, vendar lahko učenec v svojih sodbah o izvorih tega znanja kljub vsemu ohrani nekaj spoznavne avtonomnosti.

Zdaj bom predstavil nekaj odlomkov iz spoznavnih teorij, ki so se odmaknile od individualistične epistemologije, se usmerile k vprašanju prenosa znanja o dejstvih in skušale opredeliti pogoje, pod katerimi lahko posameznik preneseno propozicijsko vsebino sprejme kot enoto znanja o dejstvih. Gre za spoznavne teorije, ki se ukvarjajo s pojavom pričevanja ali poročanja o dejstvih in sestavljajo celoto, ki jo danes nekateri (npr. Coady, 1992) opisujejo kot 'epistemologija pričevanjskega znanja'.

Začetke 'epistemologije pričevanjskega znanja' najdemo v pozni anti-ki, v delu Avrelija Avguščina.

Pričevanje (poročilo) kot vir znanja o dejstvih

Avguštin se je z vprašanjem o čelnem prenosu znanja ukvarjal že v enem zgodnjih del, ki nosi naslov *O učitelju* (*De magistro* – delo je nastalo v letu 389 n. št.). Besedilo je nastalo po zgledu Platonovega *Menona*, ki ga Avguštin zaradi svojega pomanjkljivega znanja grščine ni nikoli prebral v celoti, vendar je iz povzetkov, ki so jih naredili različni rimski avtorji (med njimi tudi Ciceron), o njem izvedel dovolj, da je posnemal njegovo zunanjo obliko in se mestoma nanj vsebinsko navezoval. Avguštin je dovolj dobro poznal tudi širši okvir Platonove spoznavne teorije. Tudi z njo se je seznanjal posredno, ob branju Cicerovih, Varovih in Viktorinovih spisov. Sprejel je enega osrednjih Platonovih metafizičnih konceptov, koncept forme, in mu skušal dati krščansko vsebino.

V spisu *O učitelju* je Avguštin sprva zelo optimistično govoril o možnosti, da ljudje drug drugemu v govoru prenašajo znanje. Ves človeški govor je tolmačil kot poučevanje in učenje. V spisu nastopata osebi 'Avguštin' in 'Adeodat' (ki je bil v resnici Avguštinov sin). Na 'Avguštinovo' vprašanje o namenu, s katerim uporabljamo jezik, 'Adeodat' odgovori, da ga rabimo bodisi za poučevanje drugih bodisi za to, da se učimo od njih (*aut discere aut docere* – *De magistro*: 1.1). 'Aut – aut' tu jasno nakazuje, da sta le ti dve možnosti.

Začetni optimizem v nadaljevanju spisa hitro splahni. Tu ne morem natančno povzemati argumentov, s katerimi Avguštin v nadaljevanju utemeljuje svoj dvom o tem, da bi bilo mogoče z besedami prenašati znanje in poučevati. Omejil se bom na nekaj osnovnih postavk. Besede so za Avguština znaki. Besede-znaki neke druge osebe, ki mi skuša prenesti svoje védenje, me ne morejo naučiti ničesar, če ne vem, na kaj se besede-znaki nanašajo. A če poznam te nanosnike – če imam védenje o njih –, me besede-znaki ne morejo naučiti ničesar novega, saj mi govorijo le o tistem, kar že vem (*De magistro*: 10.33). Kasneje Avguštin z novimi argumenti spodbija možnost, da bi ljudje lahko drug drugemu čelno (frontalno) prenašali znanje. Ko mi nekdo poroča o nečem, kar naj bi bilo dejstvo, se znajdem v enem od naslednjih treh položajev:

1. Sem negotov in ne vem, ali je poročilo resnično ali ne.
2. Vem, da poročilo ni resnično.
3. Vem, da je poročilo resnično.

V nobenem od teh treh primerov s poročilom ne pridobim novega znanja. V prvem primeru lahko nastane pri meni bolj ali manj trdno prepričanje, močnejši ali šibkejši dvom, skratka epistemska stanja, ki se razlikujejo od védenja. V drugem primeru je povsem očitno, da nisem prejel od govorca nikakršnega védenja. Tudi v tretjem primeru ga nisem prejel, kajti če vem, da je poročilo resnično, vem to zgolj zato, ker mi je dejstvo, na katerega se poročilo nanaša, znano od prej (to je v resnici variacija na sklepni del Platonovega *Teajteta*). Torej nisem *izvedel* ničesar (*De magistro*: 12.40). Zdi se, da so nekatere točke v argumentaciji sporne. Sodbe o resničnosti poročila, ki mi ga nekdo posreduje, si ni mogoče ustvariti le na osnovi predhodnega védenja o tistem, na kar se poročilo nanaša, temveč tudi na osnovi premis, ki so sestavine mojega že pridobljenega znanja ali védenja (o tem govori ena od današnjih epistemoloških teorij, o kateri bom govoril kasneje; seveda pa ni moj namen, da bi razpravljajal o utemeljenosti Avguštinovih ugovorov).

Avguštin je menil, da je sodba o resničnosti vrednosti poročila ali pričevanja *dejanje samotnega uma*. Tako se je odmaknil od Platonove epistemologije, ki ji je ponekod v svojih spisih skušal slediti. Platon je namreč menil, da se duše v iskanju resnice stikajo. Duše skupaj preverjajo, ali so hipoteze resnične; to počnejo tako, da se 'družijo v govoru' (*Teajtet*: 150d), 'skupaj iščejo' (*Menon*: 80d). Duša 'zgrabi drugo dušo' (*Fajdros*: 276d–277b); duša učenca med druženjem z učiteljem 'zanosi' (151a–b). Platonova metaforika je drastična. O samotnem umu ni niti sledi.

Avguštinova predstava o samotni duši je zameetek Avguštinove antropologije, njegove različice 'zgodovine človeka', ki ji da celovito podobo v svojih kasnejših spisih. Duše so se nekoč sporazumevale neposredno, brez posredovanja sporazumevalnih sistemov. Ko je človek z gradnjo babilonskega stolpa izpričal svoj napuh (*superbia*), ga je doletela božja kazen, ki pa ni bila le v tem, da so se jeziki premešali, ampak tudi v tem, da se je odtlej človek sploh moral sporazumevati z drugim človekom s pomočjo znakov, če je hotel, da vsebina njegove duše postane razvidna za drugega (Avguštin, *De doctrina christiana*: 2.4.5.). Sporazumevanje (komunikacija) je del božje kazni; tudi ta misel je izraz pesimizma, ki ga kaže Avguštin vsakič, ko razpravlja o tej človekovi dejavnosti.

Razprava o prenosljivosti znanja, ki poteka v spisu *O učitelju*, se dotika tako znanja 'nižjega reda' kot znanja 'višjega reda'. Nas seveda zanima, kar je Avguštin zapisal o prenosu prve od obeh vrst znanja.

O njej torej zapiše: Če nekomu *poročamo* o stvareh, ki smo jih nekoč zaznali s čutili, naslovnik iz našega poročila ne pridobi znanja. Podobe tistega, kar smo zaznali, smo shranili zase v odmaknjenih delih spomina, in ko jih prikličemo, lahko verjamemo, da so te podobe verodostojne podobe tistega, kar smo nekoč zaznali. Vendar se to poročanje dogaja v našem spominu in le za nas same (*De magistro*: 12.39). Če o svojih spominskih podobah naglas poročamo *drugemu*, zanj naše besede vsebujejo védenja le, če ima v svojem spominu shranjene enake podobe istih stvari. Vendar v tem primeru védenja ni pridobil iz naših besed (prav tam).

Avguštin pa je kasneje vseeno dopustil možnost, da ljudje *izmenjujejo znanje o dejstvih*. To izmenjavo je poimenoval z izrazom, ki so ga prevzele novoveške epistemologije pričevanjskega znanja, z izrazom *testimonium*. V spisu *De trinitate* takole opiše *pričevanje*:

»Le zaradi pričevanja drugih vemo, da so nekje oceani (ki jih nismo videli), da so te in te dežele in mesta, da so v preteklosti živele te in te osebe, da se je to in to zgodilo v neki mestni četrti, da smo se rodili tam in tam, takrat in takrat« (*De trinitate*: XV. XII).

Avguštin torej trdi, da nekatere stvari *vemo* le zato, ker smo o njih izvedeli iz *pričevanja* drugih. Zgledi, ki jih podaja v zgornjem odlomku, sodijo seveda v razred *faktografskega* znanja.

Poznoantični (zgodnjerednjeveški?) filozof se je k vprašanju o testimonialnem prenosu *znanja* vrnil v poznem spisu z naslovom *Retractationes*, v katerem je pregledoval svoje preteklo delo:

»In ko sem dejal ... 'Zato tisto, kar vemo, dolgujemo razumu, kar verjamemo, pa avtoriteti', ni bilo mišljeno, da se moramo v bolj vsakdanjem pogovoru izogibati reči, da vemo, kar verjamemo zaradi ustreznega pričevanja. Res je, da takrat, ko se ravnamo po ustreznem razumevanju izraza, pravimo, da vemo le tisto, kar lahko dojamemo s trdnim sklepanjem uma. Ko pa govorimo v jeziku, ki je bolj prilagojen vsakdanji rabi, h kakršni spada tudi govor Svetega pisma, pa se ne bi smeli obotavljati reči, da vemo tako tisto, kar zaznamo s telesnimi čutili, kot ono, kar verjamemo zaradi ugleda zanesljive priče, pri čemer vendarle razumemo razdaljo med tem in onim« (*Retractationes*: I, XIII).

Znanje v ožjem pomenu je nekaj, kar pridobi duša v *samotni* dejavnosti, ki ima naravo 'trdnega sklepanja'. Ni dvoma, da je tu mišljeno predvsem znanje 'višjega reda', znanje z razumevanjem. Vendar je Avguštín v navedenem odlomku še enkrat pristal tudi na to, da je vsebina pričevanj o *dejstvih*, ki so nam jih posredovale zanesljive priče, vendarle del našega védenja.

Prenos znanja o dejstvih – novoveške teorije

V 17. stoletju je avguštínovski pojem pričevanjskega (testimonialnega) prenosa znanja prevzel Locke. O njem govori naslednji odlomek iz njegovega *Eseja*:

»... čim dlje je pričevanje od izvirne resnice, manj moči in dokaza je v njem. Obstoj in bivanje same stvari je tisto, kar imenujem izvirna resnica. Če nam verodostojna oseba zatrdi, da jo pozna, je to trden dokaz; če pa nam o njej priča enako verodostojna oseba na podlagi njegovega poročila, je pričevanje že šibkejše; če tretji nekaj trdi o nečem, kar je slišal, da so slišali drugi, je to še manj upoštevanja vredno. Tako da pri predajanju resnic vsak nov odmik oslabi moč dokaza: in več ko je rok, skozi katere je zaporedno šlo neko izročilo, več moči in zanesljivosti izgubi«² (Locke, 1978 (1690): IV. XVI. 10).

Ni dvoma, da ima Locke tu v mislih predvsem pričevanje o dejstvih. Le če je tovrstno pričevanje blizu izvirne resnice, sta v njem moč in dokaz. Zanimivo pa je, kako filozof opiše slabljenje dokazne moči pričevanj. Ne ukvarja se z možnostjo, da bi bila ta moč manjša zato, ker govorci ne bi bili verodostojni. Dokazna moč lahko oslabi tudi, če so prenašalci védenja verodostojni. Locke okriví človeški spomin, ki je pač nezanesljiv.

Locke dopolni tezo o nezanesljivosti spomina, ko pravi, da so človeški jeziki nepopolni. Menil je, da jezik s svojo zgradbo ne izpolnjuje pogojev za uspešni prenos misli od enega uma do drugega (Locke, 1978 (1690): III.I.2). Zdi se, da se je s tem opažanjem odmaknil od vprašanja, ki mu tu

sledimo, torej od vprašanja o prenosu znanja o dejstvih. Omenjena teza meri namreč na prenos spoznavno zahtevnejših misli, torej znanja 'višjega reda'. In zakaj naj bi jezik odpovedal tedaj, ko skušamo prenesti zapletenejše misli? Locke poudari, da so besede znaki. Izrečene besede-znaki verno označujejo le govorčeve misli. Locke sodi, da poslušalec teh misli ne more neposredno poznati, ker je vsak um brezupno izoliran, torej nekaj povsem zasebnega. Besede-znake, ki jih izgovori govorec, lahko poslušalec interpretira le kot *znake svojih lastnih misli*. Nobenega jamstva nima, da imajo zanj enak pomen kot za govorca.

Ko Locke na drugem mestu zapiše, da nam jezik zadovoljivo služi v vsakdanjih pogovorih (Locke, 1978 (1690): III.IX.8), noče reči, da v pogovornem jeziku lahko prenašamo znanje o dejstvih. V resnici pravi, da v pogovorih drug drugemu zadovoljivo prenašamo prepričanja, ne pa védenje.

Locke je svojo kritiko jezika utemeljil na predstavi, da je um izoliran od drugih umov. To spominja na Avguštinove predstave o umu. Vendar Locke ni sledil tudi Avguštinovemu stališču, da ljudje v govoru uspešno izmenjujejo vsaj znanje o preprostih dejstvih, kakršno je dejstvo, da nekatere obstajajo oceani.

Tudi filozof Hume je pisal o temi pričevanjskega prenosa znanja. Izbral je naslednje izhodišče: Kar prejmemo prek verige pričevalcev, je znanje samo v primeru, če je na začetku verige pričevanj pričevalec, ki je to znanje pridobil v *nepričevanjskem načinu* (gl. Audi, 1998: 139). Preprosteje povedano, če bi prek verige verodostojnih pričevalcev dobili poročilo, da je nekje ocean, bi to postalo védenje le, če bi bila na začetku verige pričevalcev ali – če uporabimo sodobnejši izraz – poročevalcev oseba, ki je ocean videla na lastne oči.

Hume je o pričevanju med drugim zapisal:

» ... nobena druga vrsta sklepanja ni bolj pogosta, bolj koristna in celo potrebna človeškemu življenju kot tista, ki jo izpeljujemo iz pričevanja ljudi in poročil prič, ki so nekaj videle, ter opazovalcev« (Hume, 1957: 88).

Vendar je Hume temu dodal misel, ki govorno posredovanje védenja zopet postavi v odvisnost od odločitve, ki jo sprejme posameznik na osnovi *lastnih* virov spoznave. Pričevanje ni nujno resnično. Sprejemnik o njegovem spoznavnem statusu oblikuje sodbo tako, da pri tem upošteva izid svojega dolgotrajnega »opazovanja, kako resnično je človeško pričevanje« (Hume, 1957: 111). Spoznavna vsebina pričevanja (poročila) postane védenje, če samotni um na podlagi izkušenj presodi, da so pričevanja, ki jih ljudje posredujejo drugim ljudem, praviloma resnična. Tako je v končni

posledici vprašanje, kako oblikovati sodbo o verodostojnosti pričevanja, zvedel na opozorilo, kako pomembne so izkušnje posameznika in sodbe, ki jih le-ta izdelava v svojem samotnem umu. Coady zato v tej zvezi ugotavlja, da je Humova teorija pričevanja redukcionistična (Coady, 1992: 82).

Humove ideje je v novejšem obdobju nemara najbolje povzel Mackie: »Védenje, ki ga pridobimo s pričevanjem, torej tako, da nam drugi ljudje nekaj povedo ali da beremo in podobno, lahko šteje kot avtoritativno védenje, vendar samo v primeru, če spoznavajoči sam zase nekako preveri verodostojnost priče« (Mackie, 1969–70: 254). Spoznavajoči se pri sodbi o verodostojnosti priče ne sme zanašati na pričevanje drugih o njeni verodostojnosti. Sklep, da je priča verodostojna, mora izvirati iz njegovega lastnega opazovanja priče in njenih dejanj. Na začetku morebitne verige pričevanj (poročil) mora biti sodba, ki je izid nečesa, kar je spoznavajoči *opazil sam* (Mackie, 1969–70: 254).

Reid in družbena razsežnost v prenosu znanja o dejstvih

Zdaj bom na kratko obnovil neko sorazmerno skopo, vendar presenetljivo temeljito in – celo v primerjavi z nekaterimi današnjimi teorijami pričevanja (poročanja) – radikalno teorijo pričevanja, ki jo je v 18. stoletju izdelal škotski filozof Thomas Reid.

Gre za filozofa, ki ga štejejo za ustanovitelja škotske '*common sense philosophy*', filozofije, ki je polemizirala s skepticizmom, sklicujoč se na nekakšna *osnovna načela*, ki bi lahko bila podlaga spoznavnih in moralnih sodb. Ta vidik njegove teorije nas tu ne bo zanimal. Zanimalo nas bo le eno od Reidovih osnovnih načel, tisto, na katero se opira njegova teorija pričevanja kot vira védenja o dejstvih.

Reid se je ukvarjal z vprašanjem, kako razvrstiti vse znake, s katerimi ima opraviti človek. Razvrstil jih je približno tako, kot je to storil Avguštin. Slednji je razlikoval med naravnimi in umetnimi znaki, *signa naturalia* in *signa data*. Reid je naravni znak videl v »zaznavi zunanjih stvari, ki jo dobimo prek čutil«, na primer zaznavi podobe človeških obrazov in telesnih gibov. Na drugi strani je prepoznal umetne znake človeškega jezika, ki nam dajejo 'informacije'. Reid za obe vrsti znakov uporablja izraz pričevanja; naravni znaki so naravno pričevanje, znaki človeškega jezika pa so človeško pričevanje (str. 194). V naravnem pričevanju je zveza med znakom in tistim, kar znak označuje, naravna; v jeziku vzpostavlja zvezo govorčeva volja (*the will of men*: Reid, (1785) 1967: 195). Poslušalec to zvezo prepo-

zna po zaslugi izkušenj (prav tam). Tu je imel Reid v mislih izkušnje, ki jih imamo z verodostojnostjo govorcev. Njegov odgovor je seveda nikalen (Reid, (1785) 1967: 196). Še več, celo če bi nam kdo dal tovrstno obljubo, ali imamo ob tem kakšno njegovo zagotovilo, da tudi med dajanjem te obljube uporablja glasove v enake namene?

Na to regresijo odgovori Reid s filozofskim konceptom *človeške konstitucije*. Pomembna sestavina te konstitucije je, da smo socialna bitja (Reid, (1785) 1967: str. 196). To je eno od izvirnih načel, po katerih se ravnamo, ko delujemo. O tem načelu imamo nekakšno vnaprejšnjo vednost (*prescience*: Reid, (1785) 1967: 196). Zaradi konstitutivne poteze ljudje lahko uporabljajo jezik in drug drugega *poučujejo* (Reid, (1785) 1967: 196). Raba jezika je namreč ena od človekovih dejavnosti, ki so predvsem družbene. Jezik je prvotno namenjen občevanju človeka z drugim človekom. To občevanje je mogoče le, če je človek v svoji volji za povezovanje glasov z določenimi stvarmi dosleden. Dosledne povezave med uporabljenimi glasovi in stvarmi odkrijemo z govorno izkušnjo že v otroštvu. Vendar ne gre le za dosledno rabo glasov. Gre tudi za to, da govor tolmačimo na podlagi temeljnega prepričanja o njegovi verodostojnosti (*veracity*: Reid, (1785) 1967: 196), ki jo lahko primerjamo z verodostojnostjo nekega drugega pričevanja – pričevanja naših čutil in zaznav (Reid, (1785) 1967: 194–195). Večina ljudi je zato prepričanih, da so njihovi sogovorniki verodostojni, ker jim to prepričanje narekujejo njihove zgodnje izkušnje v otroštvu (str. 196). Celotno največji lažnivci izrečejo na sto resničnih izjav le eno lažno (prav tam). Govorci govorijo resnico zaradi prvobitnega naravnega impulza in šele pod vplivom drugotnega motiva izgovorijo izjavo, ki ni resnična. Govorčevo verodostojnost na drugi strani dopolnjuje poslušalčeva 'zaupljivost' (*credulity*: Reid, (1785) 1967: 196).³ Otrok je popolnoma zaupljiv in kljub izkušnjam s prevarami in lažmi v sporazumevanju z drugimi ljudmi vse življenje ohrani večji del te zaupljivosti (str. 196). Tako lahko govor učinkuje kot pričevanje in poučevanje. Kot nam zaznave posredujejo informacijo o zunanjih stvareh, glasovi človeškega jezika posredujejo našemu umu vednost o bitki pri Farsaliji ali bitki pri Poltovi (Reid, (1785) 1967: 195), *torej vednost o dejstvih*, ki se potem, ko je enkrat uskladiščena v spominu, spremeni v *faktografsko znanje*. In samo zaradi konstitutivne verodostojnosti človeškega govora lahko trdimo, da »večino znanja in najpomembnejše znanje pridobimo z informacijami, ki nam jih posredujejo drugi ljudje« (Reid, (1785) 1967: 196).

Vrnimo se k Reidovi tezi o človeški konstituciji. Človekov um opravlja dve vrsti operacij. Reid piše o *samotnih operacijah uma* in *socialnih opera-*

cijah uma. Um opravlja samotne operacije takrat, ko hoče nekaj razumeti, ko presoja in razmišlja (Reid, (1785) 1967: 244). Um opravlja socialne operacije takrat, ko občuje z drugim umom, se pravi z drugim bitjem, obdarjenim z inteligentnostjo (Reid, (1785) 1967: 244). Kaj so predpostavke vprašanja, ki ga otrok naslovi na negovalko? Gotovo njegova želja, da bi nekaj izvedel (neka specifična nevednost, kot bi dejal Welbourne - Welbourne, 1986: 50). Vendar otrokovo vprašanje predpostavlja tudi njegovo prepričanje, da je negovalka razumno bitje, kateremu lahko on prenese (*communicate*) svojo misel in je pričakovati, da mu bo povratno posredovalo svojo misel (Reid, (1785) 1967: 245). Ta Reidova teza se bere kot predhodnica teze današnjih psihologov, da se v otroku pri devetih mesecih začne razvijati implicitna teorija uma, na osnovi katere drugim človeškim bitjem pripisuje takšno mentalno dejavnost, kakršne se sam zaveda pri sebi - cf. Tomasello, 1999: 58-66).

Katere pa so poglavitne oblike občevanja uma z drugimi umi? V tej točki je škotski filozof podal odgovor, ki je zares presenetljiv. Odgovoril je z zametkom nekakšne *teorije govornih dejanj*, torej zametkom teorije, kakršno je - seveda v bistveno bolj izdelani in celoviti obliki - sredi petdesetih let 20. stoletja predstavil John Austin.

Socialne operacije opravlja um takrat, ko v govornem razmerju, vzpostavljenem z nekim drugim umom, sprašuje ali daje informacije; ko priča ali sprejema pričevanje; ko ukazuje služabniku ali od nadrejenega prejema ukaze; ko obljubi ali se pogodi. Vse to so *dejanja* uma (*acts of mind*: Reid, (1785) 1967: 244). Vse to so *socialno-intelektualne operacije*, torej socialne operacije uma (prav tam). Vsi jeziki so primerni za to, da v njih vršimo ta *družbena dejanja* (Reid, (1785) 1967: 245), to je pravzaprav njihova neposredna in prvotna naloga (prav tam). Jezik lahko uporabljamo tudi, da v njem opravljamo samotne intelektualne operacije, da misli spravimo v besede, vendar je ta funkcija izpeljana iz prvotne funkcije (prav tam).

Reid je menil, da so filozofi močno zanemarjali družbena dejanja, kot so vprašanje, ukaz in obljuba (in nedvomno tudi pričevanje ali poročanje), čeprav jih je prav tako lahko analizirati kot samotna dejanja uma (Reid, (1785) 1967: 245). Med samotna dejanja uma šteje Reid *presoje* (*judgments*), ki takrat, ko so izražene, postanejo propozicije. Prav te so po Reidovem mnenju vselej najbolj zaposlovale filozofe, zlasti s svojo zgradbo, v kateri so filozofi prepoznavali subjekt, predikat in veznike. Reid si je zadal za nalogo, da primerja presoje in njihove izraze, tj. propozicije, z družbenim govornim dejanjem, ki mu je očitno namenil osrednje mesto med tovrstnimi dejanji, dejanjem *pričevanja*.

Ko nekdo na našo pobudo izreče mnenje v zadevah znanosti ali kritike, to ni njegovo pri(čev)anje,⁴ temveč njegova presoja. V pri(čev)anju zastavimo svojo verodostojnost za tisto, kar zatrdimo ali zanikamo. Zato je napačno pri(čev)anje laž, nepravilna presoja pa ni laž, temveč je zmota.

Prenos znanja o dejstvih in sodobne spoznavne teorije

Med najbolj znanimi sodobnimi teoretiki pričevanjskega (poročanjskega) znanja je Audi. Ena njegovih osrednjih tez je, da mora sprejemnik pričevanja poleg tega, da sprejme samo pričevanje (tj. ga dekodira, razume itd.), izpeljati še nekaj dodatne spoznavne dejavnosti. Uporabiti mora premise, s katerimi že razpolaga. Vsebino pričevanja lahko sprejme le, če ugotovi, da jo potrjuje ena ali več vsebinskih premis, s katerimi že razpolaga. Sprejme pa jo lahko tudi, če razpolaga s premiso, ki govori v prid pričevalčevi verodostojnosti (Audi, 1998:132). Verodostojnost je, kot nam zatrjuje Audi, sestavljena iz govorčeve iskrenosti in njegove kompetence, tj. izkušnje in znanja (Audi, 1998: 136).

Audi je zapisal: »Če ne bi nihče vedel ničesar v nepričevanjskem načinu, ne bi nihče vedel ničesar v pričevanjskem načinu« (Audi, 1998: 139). Pričevalec naj bi védenje, ki ga prenaša drugim posameznikom, pridobil v *drugačnem načinu* kot sprejemniki njegovega pričevanja, »na primer z zaznavo« (Audi, 1998: 139). S tem mnenjem smo se že srečali pri Humu. Spoznavna vsebina pričevanjskega govora naj bi bila védenje le v primeru, če je oprta na vir, ki ni pričevanje (Audi, 1998: 137). Ni pa nujno, da ima veriga pričevanj *vmesno* oporo v viru, ki ni pričevanje.

Audi se je ukvarjal z mislijo, da bi neko prepričanje, ki ga posreduje pričevanje, lahko veljalo za védenje tudi takrat, ko je *utemeljeno* le v nekem *drugem pričevanju* (Audi, 1998: 144–145) (Pozor: To bi v izobraževanju lahko veljalo za védenje, ki ga učencem posredujejo učbeniki). Prepričanje, ki ga posreduje neko pričevanje, postane védenje, če je oprto na neko resnično premiso, ki jo sprejemnik pričevanja izpelje iz spominsko shranjenega drugega pričevanja. V sprejemnikovem spominu so lahko shranjene tudi resnične premise o tem, pod kakšnimi pogoji so pričevanja verodostojna (tudi to je mogoče neposredno povezati z izobraževanjem).

Audija po vsem sodeč ne moti, da tudi te resnične premise praviloma nastajajo pod vplivom preteklih pričevanj. Vse to nas vodi k sklepu, da je Audi v tej točki odstopil od teze, po kateri bi morale biti pričevanje oprto na neko premiso, pridobljeno v nepričevanjskem načinu. Audi navede zgled

radijskega pričevanja o potresu v oddaljeni deželi, ki bi ga lahko sprejeli kot védenje, če so nam drugi pričali o verodostojnosti radijske postaje, geološkem položaju tiste dežele itd. (Audi, 1998: 144). (Dodam lahko, da bi v skladu s tem učenec lahko sprejel pričevanje učnih besedil, če bi od verodostojnih oseb dobil zagotovilo, da so besedila verodostojna.) Drugače kot Audi je isto vprašanje obravnaval Mackie. Menil je, da je pričevanje lahko zanesljiv vir znanja, vendar le, če s samostojnim opazovanjem ugotovimo, da je pričevalec zanesljiv (J. L. Mackie, 1969–70: 254), se pravi, če sami opravimo tovrsten preizkus (preverimo stopnjo doslednosti pričevanja/poročanja, primerjamo vir z drugimi viri itd.). V primeru radijskega poročanja o dogodkih v svetu bi to pomenilo, da ga lahko vzamemo za zanesljiv vir znanja, če dovolj pogosto samostojno preverjamo, ali so se dogodki, o katerih poroča radijska postaja, zares zgodili. Ne bi pa zadoščalo, če bi se oprli na pričevanja drugih o zanesljivosti poročanja radijske postaje.

Namesto sklepov

Že tako bežen pregled 'epistemologij pričevanjskega znanja', kot sem ga opravil tu, lahko pokaže, da je pretežni del teh teorij vezan na predstavo, da o verodostojnosti pričevanj sodimo v nekakšni samotni refleksiji. Če bi teorija učenja sprejela to in nekatere druge glavne teze omenjenih epistemoloških teorij, bi svoje analize morala opreti na naslednja izhodišča: Sodbo o tem, ali so pričevanja/poročila o domnevnih dejstvih, ki jih učenec najde v učiteljevem govoru, učbenikih itd., verodostojna, mora učenec izdelati v samostojnem premisleku. Pri tem se lahko opre na socialne izkušnje, zlasti izkušnje s siceršnjo verodostojnostjo ljudi, ki so mu dotlej poročali o stvareh in dogodkih. Učenec ima več razlogov za sprejem nekega poročila o dejstvih, če je v poročanjski verigi manj posrednikov. Učenec ima tudi več tovrstnih razlogov, če ve, da je na začetku verige poročevalcev oseba, ki je neposredno izkusila dejstvo, na katerega se nanašajo poročila.

Menim, da so to sorazmerno skromna izhodišča za tisti del teorije učenja, ki bi se hotel ukvarjati z vprašanjem, kako v taksinomski zgradbi učenčevega znanja nastanejo temelji, tj. znanja o dejstvih.

Še največ obetavnih nastavkov za teorijo učenja vsebuje Reidova teorija pričevanjskega znanja. V njej ima osrednje mesto teza, da je posredovanje znanja o dejstvih govorno dejanje, ki ga lahko uspešno izvršimo le, če upoštevamo niz pravil, ki so oblika *družbene regulacije* prenosov znanja. Če nadaljujemo v tej smeri, pridemo do teze, da se s preprostim

prenosom znanja o dejstvih vzpostavljajo družbena razmerja in specifične razporeditve družbene moči.

Domislimo se lahko pripombe avtorja dela *Drugi umi*, Johna Austina, ki je nemara najpomembnejši teoretik govornih dejanj 20. stoletja. Po njegovem preprosta izjava 'Vem' deluje na poslušalca in bralca z določeno *silo*:

»Če sem dejal 'Vem' ... , me na poseben način užališ, če odkloniš, da bi to sprejel« (Austin, 1961: 68).

Govorčev 'Vem' ne postavi le poslušalca v specifičen spoznavni položaj – Austin meni, da ima potem poslušalec pravico reči 'Tudi jaz vem' (prav tam) – , temveč tudi vzpostavi posebno vrsto medosebnega razmerja. Ni si težko zamisliti, da je na začetku večine izjav, ki jih v učilnici izreče učitelj, na začetku učbenikov, enciklopedij in leksikonov vselej implicitna izjava 'Vem(o)'. Ker je naslovljena na široko občinstvo, se z njo ne vzpostavlja zgolj medosebno razmerje, temveč družbeno razmerje. Austinova opazka pokaže, da je že v primeru preprostega prenosa znanja v vsakdanjem pogovoru težko izpodbijati *veljavnostno osnovo* izjav, ki so izrečene z namenom, da bi prenesle neko védenje o dejstvih. Pravzaprav je poglaviti nauk, ki izhaja iz Austinove opazke, v naslednjem: teže je izpodbijati veljavnostno osnovo izjave, ki naj bi prenašala znanje o dejstvih, kot preprosto izpodbijati njeno resničnost.

Opombe

- [1] Brunerjeva teorija učenja je kasneje doživela velike spremembe. Avtor se je vse bolj opiral na koncepte, ki jih je našel v delih kulturnih psihologov, filozofov in teoretikov kulture, Vigotskega in Bahtina, Goodmana in Rortyja, filozofov jezika, kot so Wittgenstein in avtorja teorije govornih dejanj Austin in Searle. V kasnejših delih (*Dejanski umi, možni svetovi; Kultura edukacije* itd. – gl. 'Literatura') je Bruner postal zelo kritičen do svojih zgodnjih internalističnih tez o učenju z odkrivanjem. Je povsem opustil stališče, da posameznik lahko pridobi znanje le v lastni spoznavni dejavnosti, in se nemara celo približal ideji, da bi znanje lahko bilo prenosljivo? Odgovor je nikalen. Brunerjeva konstruktivistična teza, da znanja ne najdemo, temveč ga naredimo (Bruner, 1996: 119), ne dopušča možnosti, da bi bilo znanje preprosto prenosljivo. Avtor se je tudi v poznih delih oklepal predstave o učenju kot dejavnosti, ki je konec koncev vendarle odvisna od učenčevih lastnih virov in izbor. Natančneje, razvijal je predstavo o učencu, ki pride do znanja le, če hodi po 'lastni poti' in če je na 'lastnem potovanju': »... znanost ni nekaj, kar bi ležalo tam zunaj v naravi, temveč ... orodje v umu spoznavajočega, tako učitelja kot učenca ... Veliko poti je, po katerih pridemo do tja in tja ne prideš, če ne greš po svoji lastni poti. Vse kar lahko storimo za osebo,

ki se uči ... je to, da ji pomagamo in jo usmerimo na njeno lastno potovanje.« (Bruner, 1996: 115).

- [2] Naj kot zanimivost navedem, da je bilo deset let po objavi Lockovega *Eseja* natisnjeno delo matematika Johna Craiga z naslovom *Matematična načela krščanske teologije* (Craig, 1964 (1699)). Craig je skušal izračunati hitrost slabljenja evangeljskega izročila in tako določiti datum Kristusovega drugega prihoda. Seveda ne bom skušal obnoviti Craigove matematične logike, temveč le njeno izhodišče. V Lukovem evangeliju (18:8) je Craig prepoznal napoved, da bo Kristus prišel drugič, tik preden bi v verigi pričevanj povsem izginili dokazi o njegovem prvem prihodu. Če bi predaja vednosti o prvem prihodu potekala le ustno, bi moral Kristus v skladu s Craigovim izračunom hitrosti slabljenja dokazovalne moči pričevanj vnovič priti med ljudi pred koncem osmega stoletja. Ker pa izročilo prenašajo pisna besedila, naj bi pričevanjski dokazi slabeli bistveno počasneje in Kristus naj bi drugič prišel nekako v letu 3150. Čeravno naj bi Craigovi motivi za izračun izvirali iz iskrenega verovanja (prim. Coady, 1992: 200), je bil kasneje Hume zelo kritičen do teološkega izhodišča Craigovega izračunavanja.
- [3] Reid je verodostojnost in zaupljivost obravnaval kot dva vidika človeške konstitucije, kakršno naj bi zasnoval Stvarnik. Drugače od njega – pa vendarle nekako po njegovem zgledu – se pričevanjske teorije današnjega časa, na primer Coadyjeva, sklicujejo na socializacijske in ontogenetske argumente, ki naj bi upravičevali tezo o verodostojnosti in zaupljivosti. Otrok se ne bi mogel naučiti jezika, če večina ljudi v njegovi bližini večino časa ne bi govorila resnice. Gl. Coady, 1992: 115)
- [4] *Testimony*: Reid uporablja isti samostalnik za pojma, ki ju v slovenščini lahko razlikujemo po zaslugi izrazov pričanje in pričevanje. '*Testimony*' je beseda, ki jo uporablja tako za pričanje na sodišču kot za govorno posredovanje informacij v drugih okoljih, torej za dejavnosti, ki jo tu označujemo s slovensko besedo 'pričevanje', mestoma pa tudi z izrazom 'poročanje'.

Literatura

- Audi, R. (1998). *Epistemology, a Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*. London in New York: Routledge.
- Austin, J. L. (1961). *Other Minds. V: Philosophical Papers*. Oxford: Clarendon Press.
- Bloom, B. S. (ur.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coady, C. A. J. (1992). *Testimony, a Philosophical Study*. Oxford: Clarendon Press.

- Craig, J. (1964 [1699]) *Mathematical Principles of Christian Theology. V: History and Theory, Beiheft 4.*
- Hume, D. (1957). *An Enquiry Concerning Human Understanding.* Oxford: Clarendon Press.
- Justin, J. (2007). Platonovo odkritje indeksikalne narave učenja in védenja, *Šolsko polje*, XVIII, št. 3/4, str. 171-188.
- Locke, J. (1978 [1960]) *Essay Concerning Human Understanding.* V: P. H. Nidditch (ur.), Oxford: Oxford University Press.
- Mackie, J. L. (1969-70). The Possibility of Innate Knowledge. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 70.
- Olson, D. R. (2001). Education: The Bridge from Culture to Mind. V: Jerome Bruner - *Language, Culture, Self* (ur.), D. Bakhurst in S. G. Shanker. London: Sage.
- Reid, T. (1967). *Philosophical Works.* Georg Olms Verlagsbuchhandlung, Hildesheim.
- Russel, B. (1979). *Filozofija logičnega atomizma.* Ljubljana: Cankarjeva založba (zbirka Nobelovci, 54).
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind.* London: Hutchinson.
- Taylor, T. J. (2001). Bruner and Codillac on How to Talk. V: Jerome Bruner - *Language, Culture, Self* (ur.), D. Bakhurst in S. G. Shanker. London: Sage.
- Welbourne, M. (1986). *The Community of Knowledge.* Aberdeen: Aberdeen University Press.