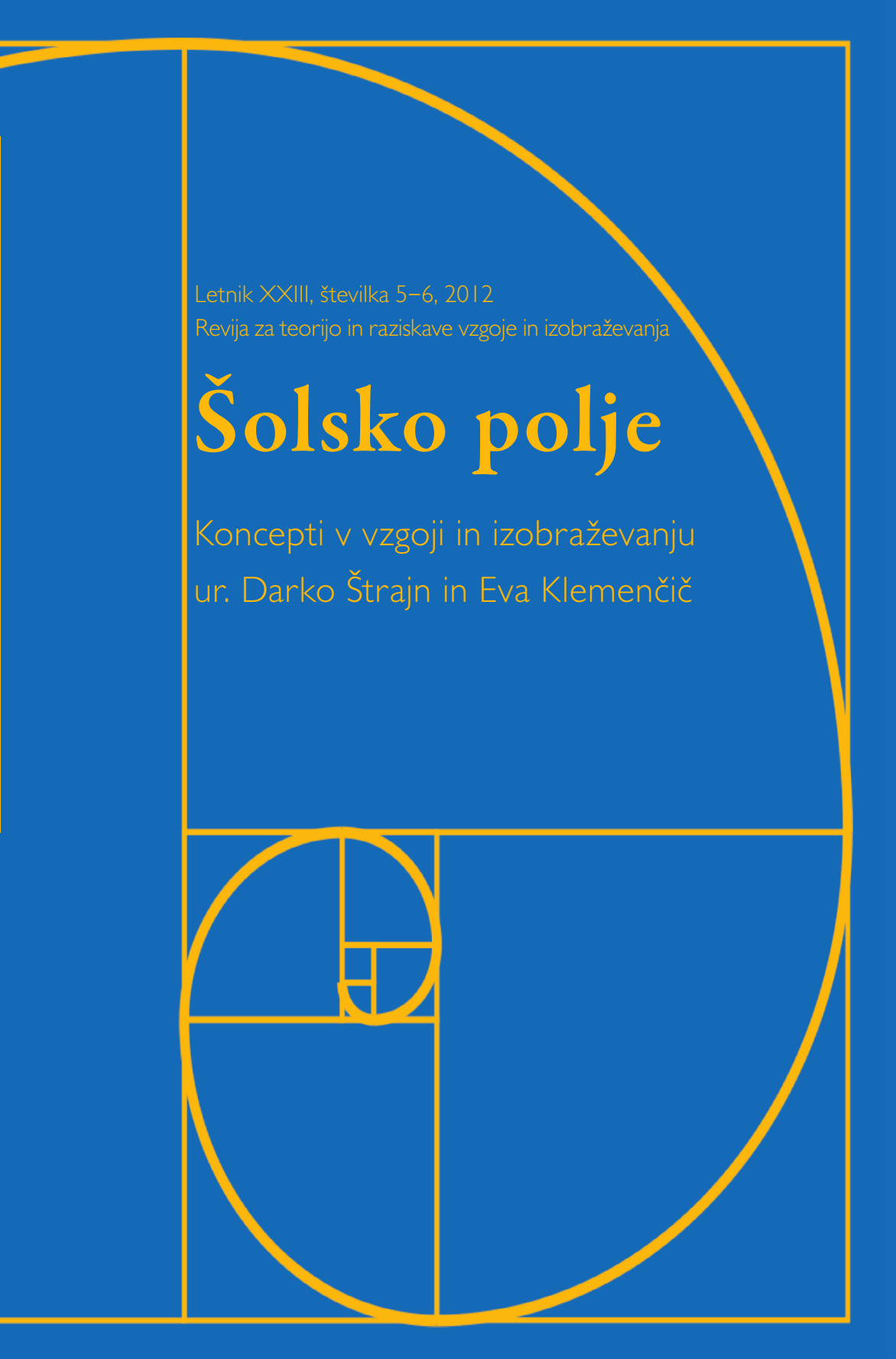


A large, light blue golden spiral graphic is drawn over a dark blue background. The spiral starts from the bottom left and winds outwards, passing through the text area. It is composed of a series of squares of decreasing size, each with a quarter-circle arc connecting them, creating a continuous spiral path.

Letnik XXIII, številka 5–6, 2012

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Koncepti v vzgoji in izobraževanju

ur. Darko Štrajn in Eva Klemenčič

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXIII, številka 5–6, 2012

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Janez Justin, Valerija Vendramin, Zdenko Kodolja, Marjan Šimenc, Alenka Gril in Igor Ž. Žagar (vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Darko Štrajn (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Pomočnica odgovorne urednice: Mojca Rožman (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Žgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor, tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education; Education Research Abstracts; International Bibliography of the Social Sciences (IBSS); Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA); Multicultural Education Abstracts; Pais International; Research into Higher Education Abstracts; Social Services Abstracts; Sociological Abstracts; Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno pomočjo naslednjih ustanov: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport RS, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije in Pedagoški inštitut, Ljubljana

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXIII, številka 5–6, 2012

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Koncepti v vzgoji in izobraževanju
ur. Darko Štrajn in Eva Klemenčič



Vsebina

I UVODNIK/EDITORIAL	5
<i>Darko Štrajn in Eva Klemenčič, Nekateri koncepti v vzgoji in izobraževanju</i>	7
II ZNANJE	9
<i>Janez Justin, Kurikulum in znanje – poglavje iz uporabne epistemologije</i>	11
<i>Eva Klemenčič, Realistične teorije znanja</i>	37
III DRUŽBENA REPRODUKCIJA	63
<i>Darko Štrajn, Bourdieu in njegovi koncepti</i>	65
<i>Marjan Šimenc, Moralna vzgoja: reprodukcija, transmisija in razjasnjevanje vrednot</i>	79
<i>Mitja Sardoč, Kako misliti patriotizem</i>	93
IV POSTFEMINIZEM	109
<i>Valerija Vendramin, Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje)</i>	111
<i>Renata Šribar, Zaklinjanje feminizma s »post«: realitetni učinki praznega označevalca</i>	121
V POVZETKI/ABSTRACTS	133
VI RECENZIJE/REVIEWS	143
<i>Živa Kos Kecojević in Slavko Gaber (ur.), <i>Kakovost v šolstvu v Sloveniji</i> (Alojzija Židan)</i>	145
<i>Ivan Bernik in Irena Klavs, <i>Spolno življenje v Sloveniji</i> (Renata Šribar)</i>	146
VII AVTORJI/AUTHORS	155

I UVODNIK/EDITORIAL

Nekateri koncepti v vzgoji in izobraževanju

Darko Štrajn in Eva Klemenčič

Letošnja zadnjo tematsko številko posvečamo konceptom v vzgoji in izobraževanju, zato nosi tak naslov. Uredništvo je k sodelovanju povabilo tri nosilce konceptualnih blokov, ki so predlagali ostale avtorje člankov v konceptualnem bloku.

Urednik prvega sklopa, ki govori o konceptu znanja, je Janez Justin. V svojem članku *Kurikulum in znanje – poglavje iz uporabne epistemologije* se osredotoča na izogibanje vprašanja o epistemični vsebini mnogih teorij šolskega izobraževanja, tj. vprašanja o šolskem znanju, njegovi naravi in zgradbi. Izpostavi dve obliki tovrstne teoretske redukcije: pedagoško in psihološko razsežnost tega vprašanja. Kot odgovor na omenjeno zagato predstavi kategorialno matriko, ki lahko služi kot orodje za analizo zgradbe šolskega znanja. Razprave o nacionalnih šolskih kurikulumih in razcepu, ki se je pojavil v epistemoloških teorijah, so tudi vzvod razmišljanja o *realističnih teorijah znanja*, ki ga v članku predstavi Eva Klemenčič. Članek prikazuje podobnosti in razlike med različnimi realizmi in realističnimi teorijami znanja, pri čemer podrobno predstavi značilnosti predvsem sodobnih realističnih teorij.

Oba članka družita natančna analiza epistemične vsebine.

Družbena reprodukcija je drugi konceptualni sklop, katerega urednik je Darko Štrajn. Slednji v svojem članku *Bourdieu in njegovi koncepti* pravzaprav argumentira izjemno obširen Bourdiejev opus (mnogoterih konceptov), ki, bodisi v neposrednih interpretacijah Bourdieuja bodisi v aplikacijah njegovih pojmov na različnih področjih, kaže na produktivnost izvirnih Bourdiejevih formulacij. Članek je namenjen temu, da koncepte šolstva kot reproduksijskega družbenega mehanizma bolje razumemo, če dojamemo širši kontekst Bourdiejeve teorije. Dober primer družbene reprodukcije v širši družbi se zdi moralna vzgoja. O tem v svojem članku *Moralna vzgoja: reprodukcija, transmisija in raz-*

jasnjevanje vrednot piše Marjan Šimenc. Članek z analizo Shaverjeve teorije moralne vzgoje pokaže, kako opozicija med reprodukcijo vrednot in svobodno izbiro vrednot ne zadošča ne za razumevanje razvoja moralne vzgoje ne za konceptualizacijo sodobnega odnosa med družbeno reprodukcijo in svobodo posameznika. Zaradi dostojanstva posameznika vrednot ni mogoče preprosto vsiljevati. Danes vse bolj pogosto kot vrednoto izpostavljamo tudi patriotizem. Mitja Sardoč v članku *Kako misliti patriotizem* opozori, da je odnos do patriotizma vse prej kot preprost ali enoznačen, saj velja za enega najbolj protislovnih konceptov v politični in edukacijski teoriji nasploh. Prispevek obravnava različne probleme, s katerimi se soočajo tako zagovorniki kot tudi kritiki patriotizma.

Članke tega konceptualnega sklopa družijo analiza številnih (sub)konceptov, in sicer znotraj prevladujočega in kompleksnega koncepta družbene reprodukcije.

Valerija Vendramin je urednica konceptualnega sklopa, ki govori o feminizmu. V svojem članku *Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje)* predstavi pogled na nekaj modalitet postfeminizma. Pokaže, da je retorika enakih možnosti na polju vzgoje in izobraževanja kar dobro utrjena, in sicer preko zelo zreduciranega pogleda na to, kaj naj bi spol v izobraževanju sploh pomenil. Postfeministični diskurz promovira idejo, da so dekleta prehitela fante/moške, tudi zato, ker je šel feminizem predaleč. Pogosto je njihov uspeh interpretiran, kot da gre na račun fantov/moških, kar je v duhu moralne panike videno kot deviantno in ogrožujoče. *Zaklinjanje feminizma s »post«: realitetni učinki praznega označevalca*, članek, katerega avtorica je Renata Šribar, izpostavi izhodiščni postulat članka (in konceptualnega sklopa), da prazni označevalec post v označevalni navezi s feminizmom botruje raznolikosti opredelitev in interpretacij postfeminizma in z njim indeksiranih družbeno-kulturnih pojavov.

Konceptualni sklop problematizira tako s samim terminom postfeminizma kot z njegovo aplikacijo.

Tudi v tej številki objavljamo dve knjižni recenziji.

Zagotovo zgoraj zapisani niso edini koncepti, ki jim bomo v reviji v prihodnje posvetili prostor. Vendarle je mogoče reči, da smo predstavili koncepte, ki pričajo o kompleksnosti pojava tako vsakega posameznega koncepta oziroma različnih dimenzij istega koncepta, zagotovo pa tudi o kompleksnosti medsebojno povezanih konceptih. In kaj je skupni »referent« izpostavljenih konceptov? Zagotovo polje vzgoje in izobraževanja, problematizirano s perspektive znanja, družbene reprodukcije in (post)feminizma.

II ZNANJE

ur. Janez Justin

Kurikulum in znanje – poglavje iz uporabne epistemologije

Janez Justin

V obdobju, ko se je finsko šolstvo v mednarodnih raziskavah dosežkov učencev začelo uvrščati na visoka mesta, je Veikko Lepistö objavil besedilo, v katerem pojasnjuje, zakaj je treba pojem znanja postaviti v središče refleksije o šoli:

»Pojmovanja znanja, ki so osnova procesov poučevanja in učenja, so trenutno vezana na vprašanje, kateri dejavniki, ki vplivajo na te procese, so najbolj poudarjeni. Poudarjena je predvsem učenčeva lastna dejavnost; manj pozornosti pa je bilo namenjene naravi samega znanja. Vendar pa je cilj poučevanja in učenja navsezadnje določen z znanjem. Šola je tudi v informacijski družbi osrednja ustanova in njena naloga je, da razsvetli človeka in mu posreduje resnično znanje skupaj z veščinami, ki temeljijo na njem.¹ Osnovni pristop k problemu spoznavne vzgoje mora izhajati iz pojma znanja samega in iz različnih pojmovanj znanja ali teorij znanja. Tako moramo ugotoviti, kaj je znanje. Kaj so njegove sestavine?« (Lepistö, 1990: 24.)

Lepistö ne pove, kdo so tisti, ki se izogibajo vprašanju o znanju. Najbrž ima v mislih vede o izobraževanju, ki poudarjajo predvsem psihološke in pedagoške vidike učenja ter poučevanja. Če se bodo nekega dne vendarle začele ukvarjati tudi z vprašanjem o znanju, se po Lepistovem mnenju lahko oprejo na različne teorije znanja.²

1 Lepistö v navedenem odlomku priključi k znanju še veščine, vendar opozori, da so veščine tesno vezane na znanje. Danes hitro narašča količina znanja, ki je »spoznavna vsebina« veščin.

2 Termin »teorija znanja« najbrž ni povsem nedvoumen, zlasti v razmerju do termina »epistemologija«. V anglosaškem prostoru sta teorija znanja in epistemologija skoraj sinonima; oba izraza se nanašata na filozofsko refleksijo o znanju nasploh. V Franciji navadno razumejo epistemologijo ožje, kot filozofsko disciplino, ki se ukvarja z vprašanji znanstvenega vedenja. V Nemčiji so v rabi še drugi izrazi – »spoznavna teorija« (Erkenntnistheorie) in gnozecologija. Z njima označujejo splošno filozofsko teorijo spoznavanja.

Teorije izobraževanja, ki se izogibajo vprašanju o njegovi vsebini – torej vprašanju o šolskem znanju, njegovi naravi in zgradbi –, so redukcionistične teorije. V prvem delu besedila bom opisal dve vrsti tovrstne teoretske redukcije. Prva zvede izobraževanje na njegovo *pedagoško formo*, druga na njegovo *psihološko razsežnost*. V drugem delu besedila bom predstavil enega od načinov, kako bi lahko spravili vprašanje o znanju v žarišče razprave o šoli. Predstavil bom iz teorij znanja izpeljano kategorialno matriko, ki bi lahko služila kot orodje za *analizo* zgradbe šolskega znanja.

Prva oblika pedagoškega redukcionizma

Čeravno mnogi sprejemajo pojem *šolskega znanja*, ga ni mogoče zajeti v kratko definicijo. V razčlenitvi pojma se bom delno oprl na delo J.-C. Milnerja z naslovom *O šoli*.³ V vseh družbah, pravi ta francoski filozof, prihaja do prenosa znanj, ne da bi to tudi že pomenilo, da v vseh družbah obstajajo šole. V čem je posebnost šole in šolskega prenosa znanja? Med drugim v tem, da v šoli znanje prenaša skupina »specialistov«:⁴ »Če pravimo, da obstaja šola, rečemo samo tole: v neki družbi obstajajo znanja, in ta znanja na nekem posebnem kraju prenaša skupina specialistov.« (Milner, 1984: 9.) Šola nikoli ne prenaša vsega znanja, ki obstaja v družbi. Razloga za to sta po Milnerju dva. Ni vse znanje prenosljivo in ni vse znanje prenosljivo prek šole. Katera znanja niso prenosljiva prek šole? To velja, na primer, za t. i. »vroča znanja«, ki se izogibajo šole in se prenašajo iz pokolenja v pokolenje. Zgledi tovrstnih znanj so »konkretna« znanja o vremenu, zemlji, snoveh itd. Prenosljiva niso niti znanja, ki jih Milner opiše kot »bujno rastoča znanja« (*savoirs proliférants*): znanja, ki sestavljajo subkulturo (npr. pop kulturo) in so vezana na posamezno pokolenje, na primer pokolenje mladih. Ta znanja se ne samo izogibajo šole, temveč se tudi upirajo njeni institucionalni moči. Milner potem navede še nekaj vrst znanja, ki *je* prenosljivo prek šole: znanja iz matematike in fizike, latinske metrike, filozofije itd. (ibid.: 10–15). Seveda šola ne prenaša celote teh znanj. Za prenos izbere le nek izsek šolsko prenosljivega znanja. To stori po ključu, ki ga določajo različne vrste *konjunktur*: ekonomska, družbena, politična in ideološka konjunktura (slednja je vezana na ideje države, nacije, zgodovine) (ibid.: 10).

Če se Milner izogiba neposredne definicije šolskega znanja, pa njegov rojak M. Develay to definicijo brez zadržkov poda:

3 De l'école.

4 Milner je filozof in ne uporablja značilnega pedagoškega izrazoslovja. To je najbrž njegova prednost, saj so izrazi, kot so »učitelj«, »učenec«, »poučevanje« itd., obteženi s heterogeno tradicijo in množico neobvladljivih pomenov. Seveda pa se Milner izogiba standardnih izrazov še iz nekega razloga – njegovo delo je delno zasnovano ravno kot kritika govornice, katere nosilci so ti izrazi.

»Lahko rečemo, da so šolska znanja tista znanja, o katerih neko pokolenje meni, da so koristna in nujna za naslednjo pokolenje; so dediščina, ki se prenaša z generacije na drugo generacijo. Na treh ravneh se kaže razlika med tem znanjem in domačijskim ter urbanim znanjem: prvič, šolsko znanje ni niti teoretsko znanje niti praktično znanje; drugič, to znanje je mogoče načrtovati; tretjič, to znanje je mogoče vrednotiti.« (Develay, 2000: 1.)

Obdržimo v spominu predzadnjo od osnovnih lastnosti šolskega znanja (mogoče ga je načrtovati). K tej lastnosti se namreč vrnemo kasneje.

Ob vprašanju šolskega znanja se odpira splošno vprašanje o znanju, ki se največkrat glasi: Kaj je znanje? Najpogostejši, vendar ne edini in morda niti ne najboljši odgovor nanj je v tezi, da je znanje utemeljeno resnično prepričanje, tezi, katere izvor nekateri najdevajo v Platonovem *Teajtetu*.⁵ Nekateri tej definiciji dodajo: znanje je sestavljeno iz *relevantnih*, ne pa nepomembnih in naključnih prepričanj. Vendar ta dodatek sproži več vprašanj, kot pa prinese odgovorov, ne le v zvezi z znanjem nasploh, temveč tudi v zvezi s šolskim znanjem. Na primer: Kaj pa je kriterij relevantnosti? V zvezi s šolskim znanjem Milner formulira odgovor, ki se zdi privlačen, vendar ni zelo operativen. Šolsko znanje naj bi bilo sestavljeno iz prepričanj, ki so relevantna po kriterijih, izvirajočih iz zgoraj navedenih vrst *konjunkture*.

Milner meni, da se različne vrste znanja med seboj izključujejo, da bi se lahko ohranile. Epistemska polja *morajo* biti razmejena. Če bi na primer šola vsrkala bujno rastoče pokolenjsko (subkulturno) znanje, bi ne izpodkopala le tega znanja kot specifičnega znanja, temveč tudi korpus prenosljivega znanja, ki ga je sama izbrala *zase* iz celote prenosljivega znanja.

Milner z nekaj namigi sklene opis šolskega znanja. Pod okriljem šole deluje tudi skupina »specialistov«, ki ne prenaša znanja, temveč na široko razpravlja o *obliki* komunikacije, v kateri poteka prenos. To gostobesedno razpravljanje – ta hipertrofirana pedagoška govorica – postane tarča teoretikove kritike. Skupina »specialistov« naj bi razvijala posebno vrsto govornice, v celoti osredinjene na postopke in obrazce, na *formo*, ki naj bi bila pogoj učinkovitega poučevanja in učenja. Ta pedagoška govorica naj bi se ne menila za *razlike med vrstami prenesenih vsebin* (Milner, 1983: 78). Skoraj nikoli naj bi se ne dotaknila znanja v ožjem pomenu besede, torej *epistemične vsebine* izobraževanja. Filozof je oster v svoji kritiki te govornice, ki je v zadnjih desetletjih v Franciji delovala kot upravičenje za niz šolskih reform. Vprašanje o vsebini naj bi se povsem izgubilo v gostobesednem govoru o »sodobnih *metodah* in *oblikah* poučevanja«, novih oblikah komuniciranja in novih tehnologijah. (V času nastanka Milnerjeve knjige se je *vprašanje o vsebini* izgubljalo v govoričenju o prednostih rabe televizije pri pouku,

5 Menim, da sodobno razumevanje te definicije v resnici precej odstopa od Platonovih zamisli (gl. Justin, 2007).

danes se izgublja v govoričenju o neznanskih učinkih e-gradiv in virtualnih učbenikov.)

V značilni pedagoški govorici naj bi torej hipertrofirano vprašanje o *obliki* prenosa povsem zakrilo vprašanje o *vsebini* prenosa. Milner v tej zvezi med drugi zapiše:

»/N/enehno prihajajo novi /pedagoški, didaktični/ postopki – novi in novi postopki, ki vedno nekaj obetajo za jutrišnji, vselej znova odmaknjeni dan: govori se izključno o metodah, ki se bodo izkazale za ustrezne, če bi po naključju bilo treba kdaj zares kaj poučevati, vendar v resnici ni kaj poučevati, kajti poučevati je treba le, kako potrebne so sodobne metode poučevanja.« (Ibid.: 80–81.)

Čprav sem povzel le nekaj osnovnih tez iz Milnerjeve kritike sodobne pedagoške govorice, se je tarča te kritike nemara dovolj jasno izrisala: gre za kritiko tiste vrste pedagoškega redukcionizma, ki razpravo o *prenosu znanja* vztrajno omejuje na *formo* tega prenosa.⁶

Druga oblika pedagoškega redukcionizma

Če tista vrsta pedagoškega redukcionizma, s katero se je ukvarjal Milner, spregleda vprašanje o šolskem znanju zato, ker *poučevanje* zreducira na

6 Dodati moram, da se Milner ukvarja le s *prevladujočo* vrsto govora in refleksije o prenosih znanja. Drugih vrst se ne dotakne. Tu lahko omenim, da so v Franciji skupine raziskovalcev razvile alternativno vrsto refleksije o prenosih znanja, refleksijo, ki ni naravnana na formo prenosov, temveč na vprašanje, kaj se med prenosom znanja dogaja z njegovo vsebino. Na prvem mestu je treba omeniti raziskovalce, ki prenos znanja pojmujejo kot *vulgarizacijo*. S tem izrazom so označili *vsebinsko* prilagoditev »hermetične« znanstvene vednosti za širšo publiko, ki iz tega ali onega razloga – iz razvojno-psihološkega razloga ali zaradi pomanjkljivega »predznanja« – nima do nje neposrednega spoznavnega dostopa. Termin »vulgarizacija« v tej rabi nima negativnega pomena, temveč preprosto služi za označevanje vseh tistih posegov v *vsebino* znanja, ki so pogoj za učinkovito družbeno distribucijo znanja, prvotno arhiviranega v strogi akademski obliki. Raziskave procesov vulgarizacije se seveda niso omejile na šolske prenose znanja, zajele so tudi druge vrste prenosov: razstave, televizijske in radijske oddaje, poljudno-znanstvena besedila v časopisih in revijah, enciklopedije, leksikone, priročnike, internet itd. Vulgarizacija je postopek, ki presega psihološko in pedagoško prilagajanje znanja. Je bolj korenit poseg v vsebino znanja, poseg, ki vpliva na zgradbo spoznavnih predstav, iz katerih je sestavljeno akademsko znanje. Pomislimo samo, kako močno je treba poseči v »izvirne«, na specifično govorico vezane spoznavne predstave, ko v filozofski del gimnazijskega kurikula vključimo Deleuzovo ali Derridajevo filozofijo, ali takrat, ko v njegov fizikalni del vključimo splošno teorijo relativnosti. Kot rečeno, teorije vulgarizacije v tej zvezi ne zavzemajo vrednostnega stališča; vulgarizacija jim ne pomeni okvarjenosti ali banaliziranja. Pomeni jim le nujne posege v vsebino znanja, ki omogočajo njegovo distribucijo. Teorije vulgarizacije zgolj preučujejo vlogo, ki jo ima v distribuciji znanja zatekanje k analoškemu in metaforičnemu mišljenju, ponazoritvam, pripovednemu načinu itd. Še neka druga skupina raziskovalcev se je prav tako kot teoretiki vulgarizacije ukvarjala z vsebinskim vidikom prenosa znanja. Njihove raziskave so vezane na vprašanje, kako se vsebina znanstvenih disciplin prilagodi strukturi šolske ustanove, njenim notranjim hierarhičnim razmerjem in njenim zahtevam (Amigues, R., Chevallard, Y., Joshua, S., Paour, J. L., Schuba-uer-Leoni, M. L., 1988).

njegovo (pedagoško, didaktično-metodično) *obliko*, pa neka druga vrsta teoretske redukcije zaobide vprašanje o znanju zato, ker *učenje* zreducira na njegovo *psihološko razsežnost*. V mislih imam *taksonomije vzgojno-izobraževalnih ciljev*.

V Sloveniji se številni šolski dokumenti (učni načrti, izhodišča za preizkuse znanja itd.) sklicujejo na tovrstne taksonomije. Najmočnejši vpliv nanje je nedvomno imela taksonomija kognitivnih ciljev, ki jo je sestavil Bloom s sodelavci (Bloom et al., 1956), manjši vpliv pa so imele nekatere druge taksonomije (npr. Anderson, Kratwohl, 2001; Marzano, 2000; Biggs in Collis, 1982). Tu bom pokazal, kakšno vlogo dobi znanje v »Bloomovi«⁷ taksonomiji, o kateri sem sicer obširneje pisal drugje (Justin, 2008).

Najprej: tako kot v nekaterih drugih taksonomijah (npr. Marzanovi) je tudi v »Bloomovi«⁸ taksonomiji znanje prikazano kot »priklic informacij«⁹. Celotno taksonomijo sestavljajo naslednje stopnje:

1. /spominsko/ znanje oz. poznavanje,
2. razumevanje,
3. uporaba znanja,
4. analiza,
5. sinteza,
6. vrednotenje.

Ena od izstopajočih značilnosti te taksonomije je, da v njej znanje (*knowledge*) nastopa le na prvi stopnji, v obliki – kot sem dejal – učenčevega preprostega *priklica informacij in prepoznavanja objektov*, ki so mu bili predstavljeni (Bloom et al., 1956: 32). Zato bi angleškemu izrazu »knowledge«⁹ nemara bolj kot »znanje«⁹ ustrezal izraz »poznavanje«. Bloomova skupina je razlikovala med poznavanjem:

- izrazov in dejstev,
- pravil uporabe, dogovorov, klasifikacij, kriterijev in metod,
- abstraktnih načel, posplošitev, teorij in struktur.

Kaj natančno so stopnje? Avtorji taksonomije jih opredelijo kot vrste *spoznavnega vedenja* (ali obnašanja – *behavior*), ki so spoznavni cilji izobraževanja. Opredelitev spoznavnih ciljev je za skupino opredelitev »načinov, kako naj bi se učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu spremenili /.../, torej načinov, kako naj bi se spremenili v mišljenju«⁹ (ibid.: 26; gl. tudi Justin,

7 Taksonomija je znana kot Bloomova, vendar je v resnici rezultat dela večje skupine. Zato pri imenu avtorja taksonomije uporabljam narekovaje.

8 Med privrženci te taksonomije je mnogo kritikov t. i. »tradicionalne«⁹ šole, v kateri naj bi učenci pridobivali predvsem znanje o dejstvih, ki ga v Sloveniji opisujejo z izrazom »faktografsko znanje«. V nekem drugem besedilu (Justin, 2007) sem pokazal, da znanje o dejstvih ni nujno manj zahtevna vrsta znanja.

9 Na Slovenskem se je namesto izraza »stopnja«⁹ (stage) uveljavil izraz »raven«, kar je potvorba »Bloomovega«⁹ besedila.

2008). Avtorji v tej zvezi še pravijo: »/P/oudarek je na ugotavljanju, koliko so se učenci naučili vedënja, ki je cilj poučevanja ...« (Bloom et al., 1956: 13.)

Videli smo, da se znanje v oklešeni obliki pojavi zgolj na prvi stopnji taksonomije, kot spominsko znanje ali poznavanje. O znanju ali poznavanju, ki je priklic informacij in prepoznavanje objektov, beremo še naslednje: »Znanje /poznavanje/ 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.« (Ibid.: 29.) Vendar smo videli tudi, da so v ta oklešeni razred spoznavnega vedënja uvrstili priklic abstraktnih načel, posplošitev, teorij in struktur. Tu je nekaj spornega. V učnem načrtu za splošne gimnazije je izbirno poglavje *Teorija relativnosti*. Je mogoče reči, da je poznavanje, tj. spominski priklic te teorije »komaj kaj več kot spominjanje neke ideje v obliki, v kateri smo se z njo prvič srečali«? V kateri *obliki* pa se dijaki z njo prvič srečajo? Najbrž v obliki učiteljeve razlage, sestavljene iz besednih izrazov in drugih simbolov. Je sposobnost spominskega priklica izrazov in drugih simbolov že tudi poznavanje same relativnostne teorije? Simboli za izražanje teorije niso teorija sama. Teorija ni odvisna od simbolov (ti so le njen konvencionalni izraz), temveč je njihova *logična vsebina*. Vendar lahko pod izrazom »poznavanje teorije« mislimo tudi spominski priklic logične vsebine teorije. Do te točke nas torej »Bloomov« opis *poznavanja* še vedno pravilno usmerja. Vendar pa od te točke dalje deluje na sporen način. Logično vsebino teorije brez dvoma lahko spominsko priključimo – in tako vzpostavimo poznavanje v obliki, v kateri smo se z njo prvič srečali –, vendar te logične vsebine ni mogoče *poznati*, če je ne *razumemo*. V redu logičnega sta *poznavanje* in *razumevanje* eno in isto. V nasprotju s tem pa je Bloomova skupina *poznavanje* teorije – torej poznavanje *logičnih struktur* – ločila od njenega *razumevanja*. Njihov opis stopenj nas sili misliti, da logično vsebino lahko poznamo – jo spominsko priključimo – in šele na naslednji, drugi stopnji, ki je opredeljena kot razumevanje, tudi razumemo.

Taksonomija je zasnovana tako, da so v njej višje stopnje – uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje – zamišljene kot opisi posameznikove rastoče mentalne avtonomnosti v *ravnanju ali »rokovanju«*¹⁰ z znanjem, tj. z informacijami, ki jih je nekoč pridobil, uskladiščil in jih je zdaj sposoben *spominsko priklicati*. Prikrita sestavina »Bloomove« taksonomije spoznavnih ciljev je zato tudi psihološka teorija *razvoja sposobnosti* za avtonomno ravnanje s spominsko uskladiščenim znanjem, pojmovanim kot *informacije*. Posameznik naj bi v tem ravnanju postal avtonomen, če razvije sposobnost, da neodvisno od uskladiščenega znanja prepozna stvarnost in problemske si-

10 Tovrstno redukcijo znanja, ki je posledica predstave, da znanje »uskladiščimo«, potem pa po potrebi uporabimo njegove dele, je osmešil Platon v *Teajetu* (197c–200c). Žal tu ne morem obnoviti zajedljivih sklepanj, ki jih izpelje iz te poenostavljene predstave.

tuacije v njej. Pridobljeno znanje naj bi bilo pasivno, vse dokler ga posameznik, ki v neki situaciji ali razporeditvi stvari prepozna problem, ne priklič v uporabi. Posameznik, ki naj bi torej sprva bil v nekakšnem neposrednem spoznavnem odnosu do stvari, naj bi bil potem sposoben priklicati ustrezno enoto uskladiščenega znanja in jo uporabiti kot orodje za rešitev problemov, za izdelavo analize ali sinteze itd.

V nekem drugem besedilu (Justin, 2008) sem dejal, da je v pojmovanju znanja kot orodja¹¹ pravzaprav skrita analogija z rokodelstvom. Znanje naj bi imelo enako vlogo kot orodje, ki *izdelano in pripravljeno* visi na steni rokodelčeve delavnice in ga rokodelec, ki rokuje z nekim predmetom, lahko vzame v roke, če se za to odloči. Tako kot rokodelec naj bi tudi učenec najprej *neodvisno od orodij*, v neposrednem uvidu prepoznal problemsko situacijo, *potem* pa prosto posegel po ustreznem orodju, po »znanju ali metodah, ki so že pripravljene za to, da jih uporabi ...« (Bloom et al., 1956: 38.) Ta predstava, v kateri je znanje orodje za poljubno uporabo, obsega tri sestavine, ki naj bi bile med seboj neodvisne:

1. posameznika, ki je v svojem intelektualnem delovanju avtonomen,
2. znanje, ki je uskladiščeno v spominu in lahko postane orodje,
3. objekte, ki jih posameznik zaznava neposredno, tj. neodvisno od znanja-orodja.

Gre za zoženo *instrumentalistično* pojmovanje znanja.

Bloomova taksonomija, ki je nastala v 50. letih prejšnjega stoletja,¹² je napovedala prihodnjo prevlado teorij učenja, ki stavijo na pojem *kompetentnosti*. Nad to in podobnimi taksonomijami se navdušujejo predvsem skupine, ki danes močno poudarjajo pomen izobraževanja za nacionalne ekonomije in dajejo tistim vrstam znanja, ki jih lahko označimo z izrazom *artes serviles*, prednost pred vrstami znanja, tradicionalno pojmovanimi kot *artes liberales*.

Pogosto se res zdi, da učenec *najprej* nekako neposredno prepozna problem, *potem* pa poseže po neki enoti znanja kot *orodju* za njegovo rešitev. Vendar vzemimo učenca, ki mora med učenjem fizike prepoznati gostoto in specifično težo neke snovi. Morda se zdi, da *najprej* na nekakšen naraven in neposreden način, tj. neodvisno od znanja, prepozna problem, *potem* pa priklič ustrezno enoto znanja – namreč enačbo za računanje gostote in specifične teže – in jo uporabi kot orodje za rešitev problema. V resnici pa se mu že sam problem zastavi prek dveh teoretskih tvorb, iz katerih je sestavljena

11 Zanimivo je, da analogijo z orodjem najdemo tudi v kasnejših konstruktivističnih teorijah učenja. Razlika je le v tem, da te teorije v znanju ne vidijo orodja, ki je zgolj pripravljeno za morebitno uporabo, temveč nekaj, kar se umu vsili vsakič, ko razmišlja o svetu, hkrati pa nekaj, kar to razmišljanje usmerja in omejuje (gl. Resnick, 1993, 2002). K temu pridemo kasneje.

12 Vendar je še vedno v rabi. V zadnjih letih je doživela nekaj revizij.

enačba, torej prek konceptov gostote in specifične teže snovi. Učenčev um je od vsega začetka ujet v polje fizikalnih konceptov.

Morda je to lažje ponazoriti z drugačnim zgledom. Vzemimo, da oddelek gimnazijcev v tednih pred umetnostno-zgodovinsko ekskurzijo v Firence preuči nekaj umetnostno-zgodovinskih besedil o renesančnem slikarstvu in si na računalnikih ogleduje renesančne slike. Ko se dijaki v firenški galeriji končno znajdejo pred renesančno sliko, v svojem zaznavnem in interpretativnem razmerju do slike niso neodvisni od predhodne vizualne izkušnje z renesančnim slikarstvom in znanja, pridobljenega iz besedil. Dijaki torej ne odločajo prosto, ali bodo v zaznavo slike pripustili predhodno vizualno izkušnjo in predhodno pridobljeno znanje. Njihov pogled preprosto ne more biti »nedolžen«, temveč je že »obremenjen« s predhodno izkušnjo in znanjem. Slika se jim od prvega trenutka dalje kaže *kot renesančna* slika. Seveda lahko posamezni dijak vse to nadgradi, vendar le tako, da med opazovanjem platna svoje predhodno znanje – predhodno prejeta sporočila – naredi za objekt *lastne* analize in vrednotenja.

Nakazuje se misel, da je učenje pravzaprav nenehno *preurejanje* vsebine in strukture spoznavnih predstav. Sedanji gimnazijec je v obdobju, ko je bil še otrok, spontano razvil naivne splošne predstave o slikah. Pod vplivom likovne vzgoje v osnovni šoli je te predstave preuredil in pod vplivom gimnazijske umetnostne vzgoje jih je nemara ponovno preuredil. Ko se je končno soočil z izvirnimi deli, je prišlo do nove preureditve – kar spet ne izključuje možnosti še kasnejšega preurejanja itd.

Preurejene predstave so seveda lahko spoznavno učinkovitejše od predhodnih predstav, kar pomeni, da zajamejo večji del variabilnosti objekta, uspešneje napovedujejo njegovo prihodnje spreminjanje, vključujejo več perspektiv kot predhodne predstave itd. Predstave lahko postajajo vse bolj kompleksne in notranje diferencirane ter vse manj odvisne od substance¹³ pojavov. Vendar spoznavne predstave vselej delujejo kot neizogibni posrednik v vsakršni refleksiji o svetu. Pridobljene spoznavne predstave so »aktivna« sestavina spoznavajočega uma, niso le pasivno orodje, ki ga um odloži nekam na stran, v dolgoročni spomin, in ga aktivira šele takrat, ko se za to odloči.

Avtorji »Bloomove« taksonomije so se vezali na neko osnovno zamisel o učenju, ki je povsem drugačna od pravkar opisane. Znanje-sporočilo, ki ga prejme učenec, so obravnavali kot informacijo o nekem izseku realnega, informacijo, ki je povsem nova in *dokončna* ter se naseli v prazen mentalni prostor. V njem niso videli operacije, ki preuredi predhodne spoznavne predstave. V že navedenem besedilu (Justin, 2008: 21) sem poudaril, da Bloomova skupina nikjer v besedilu knjige ne dopusti možnosti, da bi se učenec *spra-*

13 Tu se seveda navezujem na Gastona Bachelarda, ki je razvoj znanstvenega mišljenja razumel kot prehod od mišljenja o substanci k mišljenju o relacijah.

ševal o »vsebini«¹⁴ pridobljenega znanja. Skupina je sicer menila, da učenec lahko pretvori pridobljeno znanje v novo obliko ali nov jezik, ki mu *psihološko* bolj ustreza, vendar s to omejitvijo, da morata biti nova oblika ali novi jezik *vzporedna prejetemu dobesednemu sporočilu*, ki je učencu prineslo znanje (Bloom et al., 1956: 89).

Taksonomija je zasnovana izključno kot opis stopenj izhoda iz *epistemične* razsežnosti izobraževanja v njegovo *psihološko* razsežnost, kot opis stopenj prehoda od *prejetega, že izoblikovanega znanja-sporočila*, ki si ga lahko posameznik le še psihološko prilagaja (ne da bi ga spreminjal), k različnim stopnjam mentalnega rokovanja s tem prejetim znanjem-sporočilom. Taksonomija nas sili misliti, da je posameznik, ki občasno uporabi prejete spoznavne predstave (»sporočila«) v obliki, v kakršni jih je prejel, v svojem siceršnjem spoznavnem vedanju od njih neodvisen; kadar koli se lahko vrne k nekakšnemu naravnemu spoznavnemu vedanju, kar pomeni, da lahko vzpostavlja neposredno spoznavno razmerje s svetom. Logika taksonomije ne dopušča misli, da se svet za posameznika spremeni vsakič, ko se v njegovem umu preuredijo spoznavne predstave.

Omogočanja in omejevanje

V zadnjih desetletjih je nastal niz teorij, ki jim je skupno to, da vidijo v učenju, vezanem na šolo, vodeneno in sistematično *preurejanje vsebine in strukture spoznavnih predstav ter spreminjanje spontano privzete strukture mišljenja*. Tovrstne teorije je mogoče v grobem razdeliti na dve veliki skupini.

Prva skupina, ki privzema idejo spoznavnega napredovanja

V prvo skupino sodijo teorije učenja, oprte na teorijo spoznavanja in učenja, ki jo lahko prepoznamo v delu G. Bachelarda.¹⁵ Osrednje mesto v njegovi teoriji ima koncept epistemološkega preloma (čeprav je sam izraz v njegovem delu redko rabljen¹⁶). Um po »naravni« pot, spontano in na osnovi vsakdanje izkušnje razvija prve predstave o svetu. V vodenem učenju se mentalne predstave preurejajo. Znanstvenim predstavam se približajo, če um *prelomi* s spontanimi prepričanji, zavajajočimi učinki neposrednih izkušenj, navezanostjo na substanco pojavov, predpojmi, analogijami in metaforami,

14 V izobraževalnem kontekstu – tako kot v številnih drugih – je raba izraza »vsebina« metaforična. Izraz lahko dobesedno uporabljamo samo za pojave v snovnem svetu. Vreča, posoda, sod itd. imajo vsebino. Vendar izraz tako pogosto uporabljamo za označevanje pomenskih vrednosti (»vsebina« stavka) in spoznavnih vrednosti (učna »vsebina«), da metaforičnosti ne prepoznavamo več. Kaj natanko naj bi torej bila »učna vsebina«? Najbrž ni sinonim za znanje. Morda lahko rečemo, da izraz označuje spoznavne predstave, ki naj bi nastale v umu učečega se posameznika.

15 La formation de l'esprit scientifique. Delo je bralcu dostopno tudi v slovenskem prevodu (Bachelard, G. (2012). *Oblikovanje znanstvenega duha*. Ljubljana: Studia humanitatis.).

16 K njegovi »popularnosti« je prispevalo delo L. Althusserja.

ki ponujajo le navidezne razlage pojavov. V jedru Bachelardove teorije, ki je vplivala na številne kasnejše teorije učenja (npr. Piagetovo in Brunerjevo), je optimistična ideja o možnosti *spoznavnega napredovanja*.

V zadnjih letih je v očitni, čeprav implicitni navezavi na Bachelardovo razumevanje znanja in spoznavanja nastalo nekaj novih pojmov, ki služijo opisu tistega preurejanja mentalnih predstav, s katerim se mišljenje približa znanstvenemu mišljenju. Morda je najzanimivejši Meyerjev pojem *praznega koncepta* (*threshold concept* – Meyer, 2003, 2006), tj. koncepta, s katerim misel doseže *prag* nekega novega mišljenja. Prazni koncepti delujejo na um tako, da ga prisilijo o nečem premišljati na nov način, povsem drugače kot dotlej, v novi perspektivi, ob spremenjenih izhodiščih. Prazni koncepti prinesejo prelom s predhodnimi koncepti, ki so bili pridobljeni v vsakdanji izkušnji. Vodijo do nove vrste znanja, ki je za posameznika sprva *moteče* ali *nadležno* znanje (*troublesome knowledge* – Perkins 1999), saj nasprotuje njegovi intuiciji in »zdravi pameti«; na um sprva deluje kot nekaj čudnega ali celo nesmiselnega. Tako kot Bachelard se tudi iznajditelji teh pojmov pogosto zatekajo k zgledom iz fizike, kakršen je naslednji: učencu, ki intuitivno sprejema domnevo, da telo z večjo maso (>težo<) pada proti središču Zemlje hitreje kot telo z manjšo maso, prinese usvojitev praznega koncepta gravitacijskega pospeška (in formule zanj) enoto znanja, ki je sprva moteča, saj nasprotuje njegovim zdravorazumskim domnevam. Prazni koncepti nimajo pomembne vloge le v učenju fizike in naravoslovja, temveč tudi v pridobivanju družboslovnega in humanističnega znanja.

Ko enkrat usvojimo tovrstne koncepte, se ne vrnemo več k predhodnim oblikam mišljenja. Razen tega ti koncepti delujejo povezujoče. Z njimi se nam odkrijejo povezave med pojavi, ki so nam bile predhodno prikriti. Prazni koncepti so nujni pogoj vstopa v znanstveno mišljenje. Ob tem je treba še enkrat poudariti, da tako kot Bachelardova teorija tudi teorija praznega koncepta vidi v znanstvenem mišljenju obliko spoznavnega napredovanja. Po tej značilnosti se celotna prva skupina teorij, ki vidijo v učenju preurejanje predhodnih predstav in spreminjanje že privzete strukture mišljenja, razlikuje od druge skupine, katere osnovno skupno značilnost moram še opisati.

Vmesno pojasnilo

Preden opišem drugo skupino teorij, moram opredeliti kriterij, po katerem lahko prvo skupino ločimo od druge skupine. Domisliti se moramo dveh razlag vloge, ki jo imajo utrjene spoznavne predstave v mišljenju. Lahko rečemo, da te predstave na eni strani *omogočajo* mišljenje o stvareh in pojavih, na drugi strani pa *omejujejo* to mišljenje. To »dialektiko« omogočanja

in omejevanja je lepo opisala L. Resnickova, ki spoznavne predstave pojmuje kot spoznavna orodja, vendar povsem drugače kot Bloom:¹⁷

»Vanje /v spoznavna orodja/ so vgrajene teorije in uporabniki sprejemajo – čeprav pogosto nezavedno – te teorije. Orodja, ki jih nekdo uporablja, ne le omogočajo misel in intelektualni napredek, temveč tudi prisiljujejo in omejujejo verigo možnih misli ... Teorije – pa najsi bodo implicitne ali eksplicitne – tako omogočajo kot tudi prisiljujejo mišljenje ... Kar posamezniki sami prinesejo k spoznavni nalogi – torej tisto, o čemer premišljajo –, vzpostavi razlagalne okvire in sheme, ki dovoljujejo premišljanje in reševanje problemov.« (Resnick, 1991: 7–8.)

Druga skupina, ki zaobide idejo spoznavnega napredovanja

Resnickova je tezo o dveh vrstah učinkovanja spoznavnih predstav – omogočanje in omejevanje – navedla v okviru povzetka idej t. i. socialnega konstruktivizma, ki poudarja, da posameznik preureja svoje spoznavne predstave pod vplivom predstav, ki prevladujejo v njegovi družbi ter kulturi. V to teoretsko usmeritev (njene šibke točke sem opisal v nekem drugem besedilu – Justin, 2007) se povečini uvršča druga skupina teorij, ki med dvema funkcijama preurejanja predstav – omogočanjem in omejevanjem mišljenja – poudarjajo predvsem funkcijo *omejevanja*. Gre za teorije, ki v preurejanju predstav ne prepoznajo toliko možnosti preloma, vodečega v bolj kakovostno, znanstveno mišljenje in spoznavni napredek, kot vidijo v njem umeščanje uma v nek omejujoči in prisiljujoči kulturni sistem predstav. V tem teoretskem kontekstu, katerega najbolj izstopajoči predstavnik je nemara B. Latour,¹⁸ ima preurejanje predstav, ki se približuje znanostim, za posledico nastanek sistema prepričanj, ki pač tako kot drugi sistemi prepričanj opravlja določeno funkcijo v človeških kulturah in tega z ničemer ne presega.

Učni načrti: spodleteli stik med psihološko in epistemično razsežnostjo izobraževanja

V nadaljevanju bom skušal pokazati, da se ta ali oni tip redukcionistične refleksije o šolskih prenosih znanja lahko odrazi tudi v zgradbi normativnih dokumentov, ki usmerjajo nacionalno šolstvo; natančneje, v zgradbi učnih načrtov.

Prenove in posodobitve učnih načrtov na Slovenskem se že poldrugo desetletje sklicujejo na načela, ki so povzeta v oznaki »učno-ciljno načrtovanje«. Osrednji poglavji v sedanjih učnih načrtih za osnovno šolo in gimnazi-

17 Če »Bloom« uporablja izraz »orodje« za označevanje pasivnega instrumenta, ki je umu na razpolago, tako da lahko poseže po njem, kadar se mu zahoče, ga Resnickova, ki povzema nekatere temeljne ideje socialnega konstruktivizma, uporablja za označevanje mentalnih tvorb, ki vselej neizogibno vodijo spoznavne procese.

18 Gl. njegovo delo *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*.

jo imata naslov *Splošni cilji* in *Operativni cilji*. V nekaterih učnih načrtih so ob splošnih ciljeh omenjene kompetence, ob operativnih ciljeh pa še vsebine.

Tu bom prikazal dva vzorca¹⁹ formulacij, ki v slovenskih učnih načrtih domnevno opredeljujejo učne cilje. Ker nisem opravil kvantitativne analize, ne trdim, da vzorca v teh načrtih prevladujeta. Pokazal pa bom, da sta povezana z dvema redukcionističnima tolmačenjima prenosov znanja, o katerih sem govoril zgoraj.

Prvi vzorec

Prvi vzorec formulacij, ki naj bi opredeljevale učne cilje, se v učnih načrtih kaže v vseh tistih delih poglavij *Operativni cilji*²⁰ ali *Operativni cilji in vsebine*, za katere je značilno, da v njih prevladujejo zapisi, ki v resnici niso niti opredeljitve ciljev niti opredeljitve »vsebine«, temveč opisi dejavnosti učencev, ki naj privedejo do ciljev. To bom ponazoril z nekaj odlomki iz poglavja *Operativni cilji in vsebine* v osnovnošolskem učnem načrtu za glasbeno vzgojo.²⁰

Učenci:

- Pri petju posnemajo interpretacijo odraslega.
- Ob petju, ritmični izreki in/ali poslušanju glasbe se gibajo.
- Plešejo ljudske ples.

Če naj nek zapis v učnem načrtu določa učni *cilj*, mora tako ali drugače opredeliti zaželeni učencev spoznavni *dosežek*. Tu pa imamo opraviti, kot sem napovedal, z opisi dejavnosti, v katere naj bi učitelj usmeril učence, ne z opisi tistega, kar naj bi bilo z dejavnostjo doseženo. Če si izposodimo izraz iz »Bloomove« knjige, lahko rečemo, da so posnemanje interpretacije, gibanje ob petju in plesanje ljudskih plesov opisi *zaželenega vedenja*.

Tudi v drugih učnih načrtih – v poglavjih z naslovom *Operativni cilji* – najdemo mnogo formulacij, ki govorijo zgolj o dejavnostih, ne pa tudi o ciljeh poučevanja in učenja. Oglejmo si nekaj tovrstnih primerov, ki jih najdemo v učnem načrtu za slovenščino (osnovna šola):

Učenci

- glasno berejo pesmi, prozo in dramatiko,
- berejo pesmi; s posebej oblikovanim govorom izražajo razpoloženje (doživeto recitiranje),
- pri pripovedovanju/branju pravljic uporabljajo poseben način govora, tako imenovani pravljčni ton,
- pri pripovedovanju/branju pripovedi s posebej oblikovanim govorom označujejo osebe.

19 V slovenskih učnih načrtih je seveda najti tudi druge vzorce, ki niso sporni in nemara celo prevladujejo.

20 Predmet je izbran naključno, ne trdim, da v tem učnem načrtu prevladujejo tovrstni zapisi.

Tudi to so opredelitve »zaželenega vedénja učencev«, ki prej sodijo v poglavje *Didaktična priporočila* kot v poglavje *Operativni cilji in vsebine*. Te formulacije so v učnem načrtu za slovenščino sicer uvrščene v podpoglavje, katerega naslov vendarle formulira cilj: *Razvijanje recepcijske zmožnosti*. Vendar je »razvijanje recepcijske zmožnosti« splošni, ne pa operativni cilj, kajti v tem učnem načrtu so na desetinah strani opisani postopki in metodično zamišljene dejavnosti, namenjene »razvijanju recepcijske zmožnosti«. Ni torej jasno, kateri *operativni* cilj naj bi zasledovala »uporaba posebnega načina govora, tako imenovanega pravljičnega tona« – razen če ni samo vedénje učencev postalo cilj pouka. Če pa bi kdo kljub navedenim argumentom vendarle prepoznal operativni cilj v »razvijanju recepcijske zmožnosti«, bi s tem samo potrdil, da sodi »uporaba posebnega načina govora, tako imenovanega pravljičnega tona« v didaktična priporočila, kajti recepcijsko zmožnost je očitno mogoče razvijati na mnogo načinov, ne le na ta način. Omemba tega načina je lahko le didaktično priporočilo, ki za učitelje ni zavezujoča kategorija.

V opisanem vzorcu formulacij iz učnih načrtov se kaže tista vrsta pedagoškega redukcionizma, o katerem je pisal J. C. Milner. V učnih načrtih lahko močni poudarki na postopkih in obrazcih poučevanja ter učenja izrinejo vprašanje o znanju iz rubrike »operativni cilji«.

Drugi vzorec

V naslednjih formulacijah iz nekega drugega učnega načrta²¹ se kaže drugi od napovedanih dveh značilnih vzorcev:

Učenci

- *razumejo*, da imajo celice vseh organizmov enotno osnovno zgradbo,
- *razumejo*, da celice izmenjujejo snovi z okoljem,
- *vedo*, da zdrav način prehranjevanja omogoča razvoj in rast,
- *vedo*, da je življenje živih bitij odvisno od drugih bitij in od nežive narave.

Na prvi pogled se zdi, da so v teh formulacijah napotki učiteljem, kako naj povežejo epistemično in psihološko razsežnost učenja. Odvisni stavki določajo enote epistemične vsebine, torej dele *znanja*, ki naj bi ga usvojili učenci. Glagol v glavnem stavku pa določi, v kateri *psihološki modaliteti* naj bo to znanje usvojeno. Vendar je to nakazovanje razmerja med eno in drugo razsežnostjo učenja sporno. Izraz »razumejo«, ki nastopa v prvih dveh formulacijah, bi zlahka zamenjati z izrazom »vedo«, hkrati pa bi slednji izraz v zadnjih dveh formulacijah zlahka zamenjali z izrazom »razumejo«. Očitno sta izraza med seboj zamenljiva, izbira enega ali drugega je bila poljubna. Razen tega se zdi, da bi avtorji učnega načrta omenjena glagola zlahka nado-

21 Gre za osnovnošolski učni načrt za biologijo.

mestili tudi z glagoli, kot so »spoznajo«, »uvidijo«, »dojamejo« itd., ne da bi to vplivalo na interpretacijo razmerja med epistemičnim in psihološkim.

V istem učnem načrtu naletimo na dolge nize formulacij, ki se začnejo z »razumejo« in »spoznajo«, pri čemer izbira glagola očitno ni v nobeni povezavi z značilnostjo epistemične vsebine, določene v odvisniku, torej s tistim, *kar* naj bi učenci »spoznali« oziroma »razumeli«. V naslednjem odlomku se omenjena glagola izmenjujeta tako rekoč mehanično:²²

Učenci

- *spoznajo* razliko med ekologijo, varstvom narave in okolja,
- *razumejo*, da biotsko pestrost ohranjamo ...,
- *spoznajo* nekatere redke in ogrožene vrste v lastnem okolju ...,
- *razumejo* vplive človeka na biotske sisteme ...,
- *spoznajo* vzroke in posledice nastanka ozonske luknje,
- *spoznajo* vzroke in posledice globalnega segrevanja ...,
- *razumejo* načela trajnostnega razvoja in ...,
- *spoznajo*, da pomembne osebne in družbene odločitve ...,
- *spoznajo*, da lahko okolje zaradi naravnih vzrokov ...,
- *spoznajo*, da trajnostni razvoj zahteva ...,
- *spoznajo*, da je tveganje ...

Opredelitve učne vsebine²³ so očitno nastale neodvisno od premisleka o psihološki modaliteti, v kateri naj bi jo učenci usvojili. Ko je bila vsebina enkrat opredeljena, so sestavljavci učnega načrta zadostili zahtevi po »učno-ciljnem načrtovanju« tako, da so na začetek formulacije bolj ali manj mehanično postavili besedno zvezo »učenci spoznajo« oziroma »učenci razumejo«.

Te značilnosti navedenih formulacij seveda ni težko spraviti v zvezo z drugo od zgoraj obravnavanih različic pedagoškega redukcionalizma. V mislih

22 To ni sodba o nekem učnem načrtu, temveč ponazoritev neke strukturne značilnosti, ki jo je zaslediti v mnogih učnih načrtih. Učni načrt, katerega del sem tu predstavil, se celo odlikuje z nekaterimi lastnostmi, ki jih ima le majhno število drugih učnih načrtov. Med drugim vsebuje kratko analizo narave in zgradbe biološkega znanja, kar je pomembna informacija za učitelja, ki poučuje ta predmet.

23 Bralc je najbrž opazil, da izmenično uporabljam dva izraza – »učna vsebina« in »epistemična vsebina«. Slednji se nanaša na vso tisto »vsebino« pouka, ki je sestavljena iz spoznavnih predstav s statusom znanja. V učnem procesu seveda ne nastajajo le tovrstne predstave. Zgoraj sem omenil, da klasični definiciji znanja kot utemeljenega resničnega prepričanja mnogi dodajo atribut relevantnosti. Učni proces vključuje mnoge epizodne spoznavne predstave, ki ne ustrezajo kriteriju epistemične relevantnosti, čeprav imajo v njem – pa naj se sliši še tako paradokсно – pomembno vlogo. Na razliko med dvema vrstama predstav kaže tudi neka razlika v slovenski terminologiji. V angleščini obstaja en sam izraz za vse vrste predstav, tako za izrazito epizodne, kot za tiste, ki ustrezajo kriteriju epistemične relevantnosti; tako obstaja v tem jeziku teoretski termin »episodic knowledge«, ki se nanaša na takšne informacije, kot je podatek, da je včeraj deževalo. V slovenščino tega angleškega termina ne moremo prevesti kot »epizodno znanje«, temveč kot epizodno vedenje.

imam tisto različico, ki se nakazuje v zgornji kratki razčlenitvi »Bloomove« taksonomije. Pokazal sem, da taksonomija temelji na ločitvi psihološke razsežnosti učenja od njegove epistemične razsežnosti. Čeprav je v »Bloomovi« taksonomiji vsa pozornost namenjena psihološki razsežnosti, avtorji zgornjih formulacij pa so bili očitno pozorni predvsem na epistemično vsebino, je v obeh primerih na delu *ista logika*. V zgornjih formulacijah ciljev iz učnih načrtov so se psihološke modalitete lahko zato povsem *mehanično* pridružile opisom epistemične vsebine, ker so avtorji v mislih ločili to vsebino od psiholoških vidikov učenja, kar pa je ravno značilnost teorije učenja, na kateri temelji »Bloomova« taksonomija.

Seveda je v mnogih formulacijah učnih ciljev, ki jih najdemo v slovenskih učnih načrtih, izbira psiholoških modalitet, izraženih s t. i. »glagoli spoznavnega delovanja«, ²⁴ mnogo bolj premišljena kot v zgornjih zgledih. Vendar ima velika večina teh formulacij izhodišče v ideji, da je vrsta mentalnega rokovanja z neko enoto epistemične vsebine *neodvisna* od narave in zgradbe te vsebine. Drugače povedano: avtorji učnih načrtov niso izbirali med glagoli spoznavnega delovanja tako, da bi izhajali iz predhodnih analiz narave in zgradbe različnih enot znanja, ki so opredeljene v odvisnih stavkih, temveč so se bolj prilagajali prikriti normativnosti taksonomije, v kateri je »višjim ravnom« ²⁵ mentalnega rokovanja s prejetim znanjem samodejno pripisana večja pedagoška vrednost kot »nižjim ravnom« in zato dobijo prednost glagoli, namenjeni opisovanju »višjih ravni«. ²⁶

Združitev psihološkega in epistemičnega

O teoriji učenja, na kateri temelji »Bloomova« taksonomija, sem dejal, da ločuje psihološko razsežnost učenja od njegove epistemične razsežnosti. Potem sem ugotovil, da pod vplivom podobne teorije učenja tudi nekateri slovenski učni načrti razdvojijo ti razsežnosti. Na osnovi katere teorije učenja pa bi načrtovalci lahko razsežnosti povezali? To nalogo bi lahko opravila že omenjena teorija, ki v učenju vidi preurejanje spoznavnih predstav. Če bi

24 Gre za t. i. »action verbs«, ki jih avtorji taksonomij predlagajo za opise »zaželenega vedenja« na različnih stopnjah taksonomij. Oglejmo si nekaj teh glagolov, ki so jih avtorji taksonomije vezali na prve tri stopnje:

- *znanje*: definirati, opisati, prepoznati, označiti, navesti ...,
- *razumevanje*: razvrstiti, zagovarjati, razlikovati, sklepati, povzeti ...,
- *analiza*: uporabiti, pretvoriti, izbrati, preračunati, ponazoriti, napovedati ...

25 To je neposredna posledica dejstva, da so slovenski uporabniki »Bloomove« taksonomije izvirni izraz »phase« ali »stage« prevedli s slovenskim izrazom »raven«. Ko slovenski avtorji v navezavi na taksonomijo uporabijo besedno zvezo »višja raven«, seveda zbudijo asociacijo na višjo vrednost. Vsekakor je raba te zveze groba falsifikacija »Blooma« (gl. Justin, 2008).

26 Zato najdemo v nekaterih učnih načrtih tako močne poudarke na »vrednotenju«. Očitno je bilo v teh primerih premalo upoštevano, da je vrednotenje na prešibkih spoznavnih osnovah ena najbolj spornih dejavnosti, ki lahko potekajo pri pouku.

se načrtovalci ravnali po njej, bi učni načrti vsebovali opise prehoda od izhodiščnih zmotnih predstav k zaželenim, ciljnim predstavam, kar pomeni, da bi bili psihološki opisi mentalnih operacij, ki naj bi jih izvedel učenec, hkrati opisi epistemskih operacij.

Vzemimo neko enoto fizikalnega znanja: razlikovanje med maso in težo. Učno načrtovanje, o katerem sem pravkar govoril, bi vsebovalo opis mentalnega premika od verjetne, v razmerah zemeljske gravitacije spontano pridobljene in zato *zmotne* predstave, v kateri sta masa in teža izenačeni, k predstavi, v kateri bi bila neposredna izkušnja odmišljena, tako da bi se pojma mase in teže v bolj formaliziranem, »relacijskem« mišljenju ločila. Prav tako bi lahko opisalo spoznavne operacije, ki umu pomagajo, da nadomesti spontano pridobljeno predstavo, po kateri se telesa gibljejo zato, ker jim je bila podeljena neka količina gibalne sile, in se gibljejo vse dotlej, dokler se ta količina ne izrabi, z ustrežnejšo predstavo.²⁷ V takšnem učnem načrtovanju ne bi bilo prave razlike med psihološko in epistemsko razsežnostjo učenja, ali drugače, med mentalno in epistemsko operacijo.

Razlike v pojmovanjih znanja: epistemološka ovira

Maloprej sem se zavzel za temeljito analizo zgradbe in narave šolskega znanja, ki naj bi ga usvojili učenci. Če bi bili z rezultati tovrstne analize seznanjeni akterji izobraževanja, bi to lahko prispevalo k vsaj delnemu poenotenju njihovih predstav o šolskem znanju. To bi lahko ugodno vplivalo na kakovost izobraževanja – velike razlike v predstavah o znanju utegnejo biti ovira. Na to je opozoril že citirani Lepistö:

»Človek v svojem družbenem okolju prihaja v stik z različnimi pojmovanji znanja. Nosi jih s seboj in jih srečuje, na primer v učnih položajih. Mogoče je, da se pojmovanja znanja pri avtorjih kurikulumov in učbenikov, učiteljih in učencih razhajajo, tako da učenje v pravem pomenu besede postane nemogoče ali pa je oteženo. Tedaj cilji poučevanja niso doseženi. Da bi bila interakcija med učitelji, avtorji učbenikov in učenci učinkovita, se morajo njihova pojmovanja znanja izenačiti.« (Lepistö, 1990.)

Zdi se, da Lepistö, ki terja kar izenačenje pojmovanj znanja, postavlja pretrdo zahtevo. Tudi s podrobno analizo vsebine in zgradbe šolskega znanja ne bi dosegli, da bi se pojmovanja povsem izenačila, saj mnogi akterji izobraževanja, ki imajo o tem utrjene predstave, rezultatov analize ne bi sprejeli brez odpora. Vendar pa bi ti rezultati lahko postali izhodišče za *dialog* o znanju, v katerem bi se razlike med idiolektalnimi predstavami posameznikov in skupin vsaj zmanjšale. Dokler ostanejo predstave o tem, kaj je znanje, in še posebej, kaj je šolsko znanje, *implicitne*, dialog seveda ni mogoč.

27 S predstavo, ki jo narekuje Newtonov zakon, ki pravi, da se telo giblje v ravni črti, če nanj ne deluje nobena sila.

Kategorialna matrika za analizo zgradbe šolskega znanja

Pravkar sem navedel razlog za analizo šolskega znanja. Tovrstne analize tu seveda ne morem opraviti. Predstavil pa bom kategorialno matriko, ki bi lahko postala orodje omenjene analize.

Lahko bi pomislili, da je analizo šolskega znanja mogoče v celoti opreti na nekakšne nesporne ugotovitve o znanju, do katerih so prišle *splošne* teorije znanja, in da bi potem iz nabora splošnih ugotovitev preprosto izbrali tiste, ki ustrezajo specifični naravi znanja pri posameznih šolskih predmetih. Vendar v resnici to ni mogoče. Najprej zato ne, ker pri posameznem predmetu nastopajo zelo različna znanja. Razen tega pa naletimo v splošnih teorijah znanja na zelo različna pojmovanja virov, možnostnih pogojev in narave znanja, ki jih je mogoče opisati celo kot niz temeljnih teoretskih nasprotij, npr. v naslednji obliki:

racionalizem ↔ empirizem
 eksternalizem ↔ internalizem
 esencializem ↔ konstruktivizem
 fundacionalizem ↔ koherentizem
 utilitarizem ↔ inherentizem
 pozitivizem ↔ interpretivizem
 itd.

V učnih načrtih bi sicer tu in tam odkrili sled katerega od teh pojmovanj, vendar bi na takšni skopi osnovi ne mogli izdelati uporabnih orodij za analizo šolskega znanja. Na srečo pa vsaj za nekatere teorije znanja velja, da se potem, ko končajo z obravnavo najsplošnejših vprašanj, posvetijo opisovanju različnih *vrst* znanja, ki imajo tako kot temeljna pojmovanja obliko nasprotij. Tu je nekaj tovrstnih opisov:

opisno znanje ↔ znanje kot *dispozicija* v posamezniku
deklarativno znanje ↔ *proceduralno* znanje
semantično znanje ↔ *epizodno* znanje
propozicijsko znanje ↔ *objektalno* znanje
finalno znanje ↔ *metodološko* znanje
 znanje kot *odraz* ↔ znanje kot (individualni, družbeni, kulturni) *konstrukt*
eksplicitno znanje ↔ *implicitno* znanje
apriorno znanje ↔ *aposteriorno* znanje
kabinetno znanje ↔ *situacijsko* znanje
atomistično znanje ↔ *molekularno* znanje
akademsko znanje ↔ *profano, vsakdanje* znanje

Kategorialno matriko za analizo šolskega znanja sem izdelal v okviru nedavne raziskave o znanju (Justin, 2012, v: Gril, 2012).²⁸ Če je na eni strani

28 Gre za raziskavo *Odnos do znanja v družbi znanja*. Raziskavo sta financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS in Ministrstvo za šolstvo in šport (pogodba 1000-10-281027).

oprta na koncepte, ki so nastali v teorijah znanja, je na drugi strani tudi rezultat pilotne preiskave petindvajsetih slovenskih učnih načrtov za osnovno šolo in gimnazijo. Zasnovana je tako, da je z njo mogoče zajeti pretežni del variabilnosti v zgradbi in naravi šolskega znanja, ki je opredeljeno v učnih načrtih.

V prikazu matrike sem nekatere kategorije in podkategorije opremil s pojasnili in zgledi. Za označevanje kategorij in podkategorij sem uporabljal okrajšave, saj bi oznake sicer bile predolge. Tako je na primer oznaka $D_{ekl} S_{em}$ $E_m E_{mp} R_{nost} I_{azl} I_{nd}$ uporabljena za znanje, ki je *deklarativno-semantično-empirično-enostavno-razlagalno-induktivno*.

Kategorialna matrika za analizo šolskega znanja

1 deklarativno znanje (D_{ekl})

To je znanje, ki je sestavljeno iz »predstav o svetu«.

1.1 semantično ($D_{ekl} S_{em}$)

Semantično znanje se nanaša na tisto, kar je generično, ne na posameznosti. Nanaša se torej na razrede, rodove, vrste, družine, na razlike in relacije med pojavi (Izraz »pojav« uporabljam za nekaj generičnega, torej v pomenu, ki je razviden iz stavka »Pojav suše je značilen za nekatere predele Vzhodne Afrike«.). V tem smislu se semantično znanje razlikuje od epizodnega znanja, ki je vednost o posamezni stvari ali množici posameznih stvari, osebi, dogodku, dejanju itd., kar vse je mogoče umestiti v čas in prostor (gl. podkategorijo 1.2 epizodno znanje).

1.1.1 abstraktno ($D_{ekl} S_{em} A_b$)

To znanje je sestavljeno iz sodb o abstraktnih bitnostih, kot so geometrijski liki in števila, obrazci in enačbe v naravoslovju, spoznavno-teoretski postulati v družboslovju in humanistiki, metaideje (ideje o idejah), logični konstrukti, abstraktna načela in relacije, abstraktne sestavine teoretskih modelov (npr. pojmi procesa, strukture, vzroka, ravnotežja) itd. Vendar uvrščamo v to podkategorijo tudi znanje, sestavljeno iz nujnih sodb ter univerzalnih idej v znanostih, ki se sicer posvečajo empirični realnosti. Gre za sodbe, ki se ne nanašajo na noben specifični izsek empirične realnosti, temveč so univerzalne. Takšna univerzalnost je denimo značilna za sodbo, da imajo vsa telesa maso ali da vso naravo delimo na živo in neživo. Na drugi strani pa vse specifične sodbe, nanašajoče se na nek izsek empiričnega sveta, na neko vrsto ali razred empiričnih bitnosti, uvrščamo v podkategorijo empiričnega znanja, na primer sodbo: Kovine za razliko od drugih snovi prevajajo električni tok ali: Mladiči sesalcev se hranijo ...

1.1.1.1 enostavno ($D_{ekt} S_{em} A_{bs} E_{nost}$)

1.1.1.1.1 opisno ($D_{ekt} S_{em} A_{bs} E_{nost} O_{pis}$)

K temu znanju prištevamo sodbe ali misli, ki so enostavne in opisne, nanašajo pa se na logične relacije in strukture ter druge abstraktne bitnosti. Sem torej uvrščamo:

1. Enostavne opisne misli ali sodbe, ki jih epistemologija opisuje kot *apriorne* analitične sodbe (Kant). To so sodbe, vsebujejo če predikat, ki je zgolj razčlenitev tistega, kar je zaobseženo v subjektu sodbe: Samec je neporočen moški. Trikotnik je lik s tremi koti in tremi stranicami.

2. Enostavne opisne abstraktne misli ali sodbe, ki jih epistemologija navadno opisuje kot *aposteriorne* analitične misli (sodbe). Sem prištevamo mnoge sodbe, ki sicer niso apriorne, vendar so nujne in se ne nanašajo na nek ožji izsek realnega, temveč so univerzalne. Sem prištevamo vse enostavne matematične in logične sodbe, univerzalne fizikalne sodbe, na primer Newtonove zakone mehanike, univerzalne opisne sodbe, kot je zgoraj navedena sodba, da imajo vsa telesa maso; ali univerzalno sodbo: Vsak dogodek ima vzrok. (Sodba o tem, *zakaj* lahko trdimo, da ima vsak dogodek vzrok, sodi v naslednjo, razlagalno podkategorijo.) Te sodbe nastanejo *a posteriori*, kar pomeni, da so sodbe o nečem, kar obstaja kot del realnosti, neodvisno od naše sodbe. V to kategorijo sodijo tudi splošne definicije, ki se sicer nanašajo na empirično stvarnost, vendar na noben specifični izsek te stvarnosti, umestljiv v čas in prostor, na primer definicija tlaka v fiziki, opis kovalentne vezi, definicija kislosti v kemiji itd. Kriterij za razlikovanje med tovrstnim abstraktnim in empiričnim znanjem je v naslednjem: Če gre za znanje o nekem *izseku* izkustvene stvarnosti, to kategoriziramo kot empirično znanje. Empirično znanje je, na primer, znanje o različnih vrstah kovin, o gostoti določenih tekočin, o masi tega ali onega elementa. Univerzalne sodbe o snovi pa uvrščamo v abstraktno znanje. Tja uvrščamo univerzalna spoznanja o empirični realnosti, ki jih je znanost formalizirala v obliki formul, na primer v obliki formule za izračunavanje radialnega pospeška pri enakomernem kroženju. Tu gre za univerzalno zakonitost, ki velja za celotno znano vesolje.

3. Enostavne abstraktne sodbe, ki so del osnovnega konceptualnega aparata neke vede, na primer matematike, fizike, kemije pa tudi družboslovnih in humanističnih ved (opredelitve vzroka, strukture, procesa, definicija pojma estetskega v literarni vedi itd.). Definicije, teoretski postulati, aksiomi itd.: opredelitev poj-

ma zakonitosti v fiziki, pojma fizikalne količine, enote merskega sistema, opredelitev pojma taksonomije v biologiji (sodba o tem, *zakaj* je taksonomija pomemben koncept v biologiji, pa sodi v podkategorijo enostavnega abstraktnega razlagalnega znanja); opredelitev pojmov civilizacije ali kulture ali zgodovinske zakonitosti ali zgodovinskega časa v zgodovinski znanosti. (Če gre za opis zgodovinarjevega razumevanja teh pojmov, gre za enostavno abstraktno opisno znanje. Če pa gre za pojasnilo, *zakaj* so ti koncepti pomembni za razumevanje zgodovine in za delovanje zgodovinske vede, pa gre za enostavno abstraktno razlagalno znanje. Kadar naletimo na opis razlike med zgodovinarjevim pojmovanjem neposrednega in posrednega vpliva, je to *kompleksno* abstraktno opisno znanje, opredeljeno spodaj. Razlaga, *zakaj* je nujno razlikovati med neposrednim in posrednim vplivom, je kompleksno abstraktno razlagalno znanje, torej podkategorija, ki je opisana spodaj.)

1.1.1.1.2 razlagalno ($D_{ek} S_{em} A_{bs} E_{nost} R_{azl}$)

Gre za znanje, ki ima obliko enostavne abstraktne pojasnitve, razlage, utemeljitve neke enote opisne vednosti. Na primer: pojasnitev, *zakaj* lahko vsakemu telesu pripišemo, da ima maso. Včasih je težko določiti, ali gre za enostavno ali kompleksno razlago, pojasnitev, utemeljitev. Vendar: Če gre za razlago (pojasnitev, utemeljitev) le enega vidika pojava ali povezave (npr. mase fizikalnih teles), to lahko štejemo za abstraktno enostavno razlagalno znanje. Razlagalno znanje nasploh sodi v večjo skupino kategorij znanja, ki jih epistemologija od Platona dalje povezuje s tezo, da znanje ni le resnično prepričanje, temveč tudi resnično prepričanje z utemeljitvijo (danes uporablja epistemologija izraz »upravičeno resnično prepričanje«); pri razlagalnem znanju je torej poudarek na ideji upravičevanja ali utemeljevanja.

1.1.1.1.3 aplikativno ($D_{ek} S_{em} A_{bs} E_{nost} A_{plik}$)

V to podkategorijo sodi, na primer, sodba, da bi bilo telo živali, ki bi pripadala doslej neznani živalski vrsti, prav tako zgrajeno iz celic kot telesa vseh znanih živali.

1.1.1.2 kompleksno ($D_{ekt} S_{em} A_{bs} K_{ompl}$)

1.1.1.2.1 opisno ($D_{ekt} S_{em} A_{bs} K_{ompl} O_{pis}$)

V to podkategorijo znanja sodi, denimo, opis Pitagorovega izreka (dokazovanje pravilnosti izreka sodi v naslednjo, razlagalno podkategorijo), opis bistvenih lastnosti, po katerih se živa nara-va razlikuje od nežive (pojasnitev pomembnosti tega razlikovanja za preučevanje narave sodi v naslednjo, razlagalno podkate-

gorijo), opis razlike med pojmom vzroka v zgodovinski znanosti in v naravoslovju. Abstraktno kompleksno opisno znanje je tudi opis razlike med analogijo in homologijo v biologiji (vprašanje, zakaj je to razlikovanje pomembno za biologijo, pa sodi v naslednjo podkategorijo, v podkategorijo kompleksnega abstraktnega razlagalnega znanja), opis razlike med gospodarsko, socialno in politično razsežnostjo zgodovine (pojasnitev medsebojnih vplivov med temi razsežnostmi pa sodi v naslednjo, razlagalno podkategorijo znanja).

1.1.1.2.2 razlagalno ($D_{ekt} S_{em} A_{bs} K_{ompl} R_{azl}$)

V opisu predhodne podkategorije je že bilo podanih nekaj zgledov znanja, ki sodi v to podkategorijo.

1.1.1.2.3 aplikativno ($D_{ekt} S_{em} A_{bs} K_{ompl} A_{plik}$)

Sem sodijo, na primer, verjetnostne sodbe, na primer: Kolikšna je ob danem številu metov ruletne kroglice verjetnost, da bo kroglica končala na določeni številki. Sodba o verjetnosti, da okoli zvezde določene velikosti kroži planet.

1.1.2 empirično ($D_{ekt} S_{em} E_{mp}$)

Sem sodijo sodbe o vrstah (razredih, rodovih, družinah itd.) stvari, vrstah izkustvenih pojavov, vrstah izkustvenih procesov, dogajanja in delovanja, generičnih značilnostih, lastnostih, relacijah, zgradbi, vplivih, vzrokih, posledicah izkustvenih pojavov.

1.1.2.1 enostavno ($D_{ekt} S_{em} E_{mp} E_{nost}$)

1.1.2.1.1 opisno ($D_{ek} S_{em} E_{mp} E_{nost} O_{pis}$)

Empirično enostavno opisno znanje: opis lastnosti trajnih magnetov, opis celične membrane, opis kovinskega kristala, opis prehoda iz tekočega agregatnega stanja v plinasto, opis kovalentne vezi, opis epruvete itd.

1.1.2.1.1.1 definicijsko ($D_{ek} S_{em} E_{mp} E_{nost} O_{pis} D_{cf}$)

Sem sodijo definicije generičnega: kaj je vretenčar, kaj je revolucija, kaj je pleistocen ali eksplozija.

1.1.2.1.1.2 atributivno ($D_{ek} S_{em} E_{mp} E_{nost} O_{pis} A_{trib}$)

Sem sodi na primer znanje o lastnostih (bistvenih in nebistvenih), pripisanih (atribuiranih) vrstam (rodovom, razredom, družinam itd.) stvari, bitij, pojavov itd.

1.1.2.1.2 razlagalno ($D_{ek} S_{em} E_{mp} E_{nost} R_{azl}$)

Empirično enostavno razlagalno znanje: Zakaj se kovinski delci v magnetnem polju razporedijo v vzorec; zakaj ima celica membrano; zakaj je površina kristalov gladka (nekaj primerov tega znanja najdemo v opisu predhodne podkategorije opisnega znanja); zakaj so ženske sorazmerno pozno dobile volilno pravico. Včasih je

težko določiti, ali gre za enostavno ali kompleksno razlago. Če gre za razlago posameznega empiričnega pojava, je razlaga del enostavnega abstraktnega razlagalnega znanja.

1.1.2.1.2.1 *induktivno* ($D_{ekt} S_{em} E_{mp} E_{nost} R_{azl} I_{nd}$)

Induktivna razlaga sorazmerno pozne uveljavitve ženske volilne pravice je lahko izpeljana iz podatkov o splošnem položaju žensk v določenem obdobju.

1.1.2.1.2.2 *deduktivno* ($D_{ekt} S_{em} E_{mp} E_{nost} R_{azl} D_{ed}$)

Deduktivna razlaga pozne uveljavitve ženske volilne pravice je izpeljana iz splošne teze, da so družbena razmerja vselej tudi razmerja moči, ki jih je mogoče spremeniti le s političnim bojem. Razlaga je torej izpeljana iz pojma, ki je splošnejši od pojma volilne pravice.

1.1.2.1.2.3 *aplikativno* ($D_{ekt} S_{em} E_{mp} E_{nost} A_{plik}$)

Na osnovi mesta elementa v periodnem sistemu je izračunana njegova masa.

1.1.2.2 *kompleksno* ($D_{ekt} S_{em} E_{mp} K_{ompl}$)

1.1.2.2.1 *opisno* ($D_{ekt} S_{em} E_{mp} K_{ompl} O_{pis}$)

Empirično kompleksno opisno znanje: opis razlike med delom in zaposlitvijo (sociologija); opis poročnega obreda na Novi Gvineji (znanje kot »scenarij«); opis obredov prehoda v zahodnih družbah; opis hierarhičnih odnosov v sodobnih ustanovah; opis sprememb v zgradbi družine v zadnjem stoletju; opis razmerja med napetostjo in jakostjo električnega toka, opis zgradbe atoma (pojasnitev, zakaj so delci, iz katerih je sestavljeno jedro, trdno »zlepljeni« skupaj, je razlagalno znanje iz naslednje podkategorije); opis zgradbe in delovanja celice, razlike med procesom oksidacije in redukcije, razlik med ionsko, kovalentno in kovinsko vezjo, razlikovanje med kisljinami in bazami (če pa gre za razlikovanje med kisljinami in bazami z uporabo Bronsted-Lowryjeve teorije, ki razlike razloži, gre za razlagalno znanje, gl. naslednjo podkategorijo); primerjava med obredi prehoda v zahodnih družbah in v rodovno organiziranih družbah Amazonije. To opisno znanje lahko dalje delimo na

1.1.2.2.1.1 *relacijsko* ($D_{ekt} S_{em} E_{mp} K_{ompl} O_{pis} R_{elac}$)

Npr. opis razlike med reaktanti in produkti v kemijskem eksperimentu.

1.1.2.2.1.2 *procesno* ($D_{ekt} S_{em} E_{mp} K_{ompl} O_{pis} P_{roces}$)

Npr. opis procesa fotosinteze.

1.1.2.2.2 razlagalno ($D_{ekl} S_{em} E_{mp} K_{ompl} R_{azl} R_{azl}$)

V navedbah primerov znanja, ki sodi v predhodno, opisno podkategorijo, je v oklepajih že navedenih nekaj primerov razlagalnega znanja, npr. razlaga, zakaj je v zgradbi in delovanju družine v zadnjih sto letih prišlo do sprememb. To razlagalno znanje lahko dalje delimo na

1.1.2.2.2.1 induktivno ($D_{ekl} S_{em} E_{mp} K_{ompl} R_{azl} I_{nd}$)

V zvezi s predhodno omenjenim primerom sprememb v zgradbi družine bi bila induktivna razlaga v sklepanju na osnovi podatkov o empiričnih (zunanjih) dejavnikih, ki so vplivali na spremembe v zgradbi družine v zadnjem stoletju (razlaga na osnovi induktivnega sklepanja); pri biologiji bi bila induktivna razlaga delovanja refleksa oprta na rezultate bioloških poskusov.

1.1.2.2.2.2 deduktivno ($D_{ekl} S_{em} E_{mp} K_{ompl} R_{azl} D_{ed}$)

Sklepanje, da so mutacije dejavnik pridobitve lastnosti, ki bitjem omogočajo boljšo prilagoditev na okolje (deduktivno sklepanje na osnovi poznavanja mutacij); razlikovanje med kislinami in bazami z uporabo Bronsted-Lowryjeve teorije; pojasnitev pojava gozdne meje v gorah na osnovi vednosti, kaj potrebujejo drevesa za preživetje; na kemijskih zakonitostih temelječa razlaga delovanja galvanskih členov in njihovega vpliva na okolje; geološki procesi (npr. premiki celinskih plosč) so dejavnik večanja ali manjšanja razlik med vrstami (razlaga na osnovi sklepanja).

1.1.2.2.3 aplikativno ($D_{ekl} S_{em} E_{mp} K_{ompl} A_{plik}$)

Na osnovi poznavanja mest elementov v periodnem sistemu se izračunajo razlike v masi večjega števila elementov.

1.2 epizodno znanje ($D_{ekl} E_{piz}$)

Gre za znanje o singularnem.

1.2.1 enostavno ($D_{ekl} E_{piz} E_{nost}$)

1.2.1.1 opisno ($D_{ekl} E_{piz} E_{nost} O_{pis}$)

Posamezni dogodek: opis atentata v Sarajevu.

1.2.1.2 razlagalno ($D_{ekl} E_{piz} E_{nost} R_{azl}$)

Glavni vzrok za Napoleonov poraz pri Borodinu.

1.2.2 kompleksno ($D_{ekl} E_{piz} K_{ompl}$)

1.2.2.1 opisno ($D_{ekl} E_{piz} K_{ompl} O_{pis}$)

Opis vdora germanskih plemen v rimsko cesarstvo; opis šolstva v monarhiji v času Marije Terezije; opis naselitve Slovanov v vzhodne Alpe.

1.2.2.2. razlagalno ($D_{ekl} E_{piz} K_{ompl} R_{azl}$)

Vzroki za propad rimskega imperija; vzroki in posledice terezijanskih in jožefinskih reform.

2. metodološko znanje (M_{etod})

Sem sodi vse znanje o postopkih in metodah samostojnega pridobivanja spoznanj na nekem področju ter znanje o tem, kolikšno veljavnost, zanesljivost in objektivnost lahko pripišemo dobljenim informacijam

3. postopkovno znanje (P_{ost})

Navodila za (i)zbiranje informacij, ki so osnova praktičnega ravnanja; protokoli praktičnega ravnanja. Če je zapis deklarativnega znanja uveden z besedno zvezo »vedeti, da ...«, je zapis postopkovnega znanja uveden z besedno zvezo »vedeti, kako ...«. Sem sodi tudi znanje, ki ima obliko scenarija, vendar le, če gre za vednost o tem, kako ravnati v lastni kulturi (rojstni dnevi, pogreb, obisk gledališča itd.). Če pa gre za poznavanje »scenarijev« za ravnanja v tujih kulturah (obredi iniciacije na Novi Gvineji), gre za eno od oblik opisnega semantičnega znanja.

4. situacijsko znanje (S_{ituae})

Znanje, ki ni zgolj »v glavi«. Učenec morda ne zna verbalno opisati, kako je treba zvezati žice na elektromotorju, če pa je pred njim dejanski elektromotor, jih bo pravilno zvezal. V soočenju s predmetom ali situacijo se aktivira znanje, ki je v spominu shranjeno v obliki, ki otežuje verbalizacijo; aktivira se, ko učenec pride v stik s predmetom.

Namesto sklepov

V primerjavi z »Bloomovo« taksonomijo, v kateri je kategorija »znanje« pomanjkljivo razčlenjena, je prikazana kategorialna matrika v celoti zasnovana kot členitev znanja. Ta ali neka druga tovrstna matrika bi postala koristna v trenutku, ko bi sprejeli postavko, da je, kot pravi Lepistö, cilj poučevanja in učenja navsezadnje določen z znanjem, in bi se pojavila potreba po analizi specifične narave, zgradbe, vrst in oblik šolskega znanja.

Literatura

- Amigues, R., Chevallard, Y., Joshua, S., Paour, J. L., Schubauer-Leoni, M. L., (1988). *Le contrat didactique: Differentes approaches*. Reports N. 8, Interactions Didactiques. Geneva: University of Neuchatel.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (ur.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bachelard, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Biggs, J., Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.

- 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.
- Develay, M. (2000). A propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, n° 123.
- Justin, J. (2007). Faktografsko znanje. *Šolsko polje*, XVIII, 7/8, 99–119.
- Justin, J. (2007). Sokrat sanja o objektu. *Monitor ISH*, IX, 2, 21–44.
- Justin, J. (2008). »Bloomova« taksonomija pol stoletja pozneje: zabloda, ki še traja. *Šolsko polje*, XIX, 1/2, 5–32.
- Justin, J. (2012). Predstave o pomenu in zgradbi znanja v učnih načrtih za osnovno šolo in srednje šole. V: A. Gril et al., *Raziskovalno poročilo o ciljnem raziskovalnem projektu Odnos do znanja v družbi znanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meyer, J. H. F., Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge – linkages to ways of thinking and practising. V: C. Rust (ur.), *Improving student learning – ten years on*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Meyer, J. H. F., Land, R. (ur.) (2006). *Overcoming barriers to student understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. Abingdon: Routledge.
- Milner, J.-C. (1984/2011). *De l'école*. Paris: Seuil.
- Olson, D. R. (2008). Education: The Bridge from Culture to Mind. V: D. Bakhurst in S. G. Shanker (ur.), *Jerome Bruner – Language, Culture, Self*. London: Sage.
- Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lepistö, V. (1990). Response by Veikko Lepistö. The Conception of Knowledge – a Finnish view. V: T. Voutkainen, J. Mehtäläinen, I. Niiniluoto (ur.), *The conception of Knowledge*. Helsinki: National Board of General Education.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 28–35.
- Resnick, L. B. (1991/2002). Shared Cognition: Thinking as Social Practice, v: L. B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (ur.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, 1–20.

Realistične teorije znanja¹

Eva Klemenčič

Epistemologijo lahko razumemo v dveh različnih, a vendarle sorodnih pomenih: bodisi kot spoznavno teorijo (gnoseologijo),² kot jo razumejo v anglosaških deželah, bodisi kot teorijo znanosti, kot jo razumejo v frankofonskih deželah.³ Pomenska dihotomija izvira že iz razumevanja grške besede ἐπιστήμη (epistēmē), ki jo lahko razumemo kot znanje ali kot znanost (Klemenčič, 2011: 19–20).⁴ Epistemologijo kot teorijo znanja zanimajo predvsem tri osrednja vprašanja: *Kaj je znanje/védenje? Kaj lahko vemo?*⁵ In če predpostavimo, da lahko nekaj vemo, se postavi še tretje glavno vprašanje epistemologije: *Kako vemo to kar vemo?*⁶ (Greco in Sosa, 1999: 1–2; Zagzebski, 2009: 105). Epistemologija je torej filozofska teorija, ki se ukvarja z naravo in zgradbo znanja ter s pogoji, pod katerimi lahko znanje pridobimo. In ko jo razumemo kot preučevanje teorije znanja, nas seveda najprej zanima, kaj je znanje.⁷

Danes velik del razprav o nacionalnih šolskih kurikulumih sledi nekemu temeljnemu razcepu, ki se je pojavil v epistemoloških teorijah, razcepu na realistič-

1 Članek v večji meri temelji na enem od delov moje doktorske disertacije.

2 Ki se osredotoča na vprašanja, ki zadevajo človeško naravo nasploh (Npr. znamenito Kantovo vprašanje: Kaj lahko vem? v pomenu: Kaj lahko katerikoli človek ve?).

3 V smislu raziskovanja znanstvenih spoznanj, načinov produciranja znanstvenega znanja in kako znanost opisuje svet.

4 Ob navedenem angleški jezik ne loči med znanjem/vedeti (nem. *das Wissen/wissen*, fr. *(le) savoir* in spoznanjem/spoznavati (nem. *das Erkenntnis/erkennen*, fr. *la connaissance/connaitre*). Soditi je mogoče, da se zaradi dominantnosti anglosaške kulture (in jezika) pojem epistemologija, kot spoznavna teorija, uveljavlja tudi v drugih jezikih oz. kulturah. Čeprav epistemologija ni isto kot spoznavna teorija, sem se odločila, da v nadaljevanju dosledno uporabljam raje izraz epistemologija.

5 V smislu *Je znanje sploh možno?*

6 V smislu *Kako pridobivamo znanje?*

7 V članku uporabljam izraz teorija znanja, ki je širši izraz od filozofske epistemologije, kajti obsega tudi psihološke, sociološke, pedagoške in druge teorije o znanju.

no in protirealistično pojmovanje znanja. Vendar je to zgolj eden izmed razcepov, obstajajo še drugi. Ta razcep je toliko bolj zanimiv zato, ker imajo tisti, ki interpretirajo znanje,⁸ določene predstave o tem, kaj je znanje, pri čemer so predstave polarizirane. S polariziranostjo mislim na to, da ima ena skupina interpretov predstave, blizu teorijam znanja, ki se jih da označiti kot realistične, druga skupina pa predstave, ki se jih da označiti kot protirealistične. Toda treba je povedati, da se je razcep med realizmom in protirealizmom v zgodovini spreminjal. Če je bila sprva v središču tega razcepa debata med univerzalijami in partikularijami (predvsem v filozofskih debatah), danes temu ni več tako. Danes se razcep med realističnimi in protirealističnimi teorijami znanja osredotoča na nekaj drugega. Pa si pogledjmo slednje v nadaljevanju. Za bolj slikovit oris spremembe fokusa tega razcepa si vendarle pogledjmo nekaj njegovih osnovnih značilnosti v historični perspektivi (predvsem zato, da bo jasno, da obstajajo tudi med realizmi različne variante slednjega).

V filozofiji že dolgo obstaja razcep med dvema nasprotnima šolama mišljenja. Okosha slednje prikaže na primeru sodobnejše razprave, ki je v nekaterih ozirih podobna tradicionalnemu sporu, a se izrecno nanaša na znanost. Gre za razpravo med pozicijo, imenovano znanstveni realizem, in temu nasprotno pozicijo, imenovano antirealizem oziroma instrumentalizem⁹ (Okasha, 2008: 69). In kakšno je razlikovanje med tema dvema pozicijama, realistično in protirealistično (op. p.)¹⁰ koncepcijo znanosti? Realist meni, da je cilj znanosti priskrbeti resničen opis sveta, za protirealiste pa je cilj znanosti poskrbeti za resničen opis določenega dela sveta, in sicer tistega, ki je »opazljiv« (Okasha, 2008: 69).¹¹ Podobno analogijo je mogoče prenesti tudi na realistične in protirealistične teorije znanja. Če se na prvi pogled zdi moje početje nekoliko vprašljivo, kaj ima namreč znanost s šolskim znanjem, naj povem, da lahko morebitno zagato rešimo s predpostavko o vulgarizaciji znanosti. Pri tem mi vulgarizacija znanosti pomeni predvsem širjenje, distribucijo in poenostavljanje¹² vsebin znanosti (šola med drugim pač služi distri-

8 V mislih imam predvsem mednarodne raziskave znanja. Sicer se pa v članku ne ukvarjam z realistično-protirealistično kontroverzo, temveč članek predstavlja le en del te polariziranosti.

9 Protirealizem (op. p.) se včasih imenuje »instrumentalizem«, ker ima znanstvene teorije prej za instrumente, ki pomagajo napovedovati opazljive pojave, kakor za poskuse opisa temeljne naravne stvarnosti (Okasha, 2008: 71).

10 Avtor izvirno sicer uporablja za nasprotno pozicijo realizmu grško predpono anti-, ker slednja v slovenskem jeziku pomeni proti, tudi sama raje uporabljam slovensko različico predpone.

11 Glede znanosti, kot je npr. paleontologija, realisti in protirealisti (op. p.) še soglašajo – vsaj, kar se tiče preučevanja fosilov –, ker so opazljivi. Težava pa nastopi že, ko pridemo do znanosti, kakršna je recimo fizika. Realisti pravijo, da fiziki predlagajo teorije o elektronih in kvarkih zato, ker poskušajo poskrbeti za resničen opis subatomskega sveta, protirealisti (op. p.) pa trdijo, da so neopazljive bitnosti le pripravi izmisleki, ki jih fiziki uvajajo zaradi pomoči pri napovedovanju opazljivih pojavov (Okasha, 2008: 70–71).

12 Lat. *vulgaris* pomeni namreč nekaj splošno znanega, ljudskega, razširjenega.

buciji znanja). Pa to tematiziranje vendarle ni namen članka. V članku namreč implicitno venomer sprejemam to predpostavko; fokus mojega pisanja je (šolsko) znanje, in sicer iz realistične perspektive. In kot tako je osnova za morebitna nadaljnja razmišljanja o mednarodnih raziskavah znanja in za tematizacijo globalnega ter lokalnega znanja.

Realizem

Vsaka od uporab pojma realizem vključuje kontrast med mislijo in imaginacijo človeka na eni strani, na drugi strani pa zunanjo realnostjo, ki je od mišljenja neodvisna. Poimenovanje, da ima realnost kognitivno ali normativno avtoriteto nad mišljenjem, je prav tako splošno prisotno (Scott in Marshall, 2009: 632–634). Skratka, če je po eni strani realizem v našem govoru predvsem vsakodnevna uporaba izpeljanke iz besede realnost, zato tudi ni nenavadno, da se realizem pojavlja v številnih znanostih, ki skušajo realnost koncipirati v svoj objekt preučevanja. Po drugi strani pa ni nenavadno, da to, kar poimenujemo realizem v filozofiji (najpogosteje v filozofiji znanosti), venomer prenašamo na preučevani objekt mišljenja oz. spoznavne dejavnosti, in sicer kot osrednjo »substanco«, na kateri temelji realizem (ne glede na znanstvene vede).

V literaturi je uveljavljena ločitev na realizem bitnosti (entitet) in realizem zakonov oz. teorije, a kot pravi Ule, je zanj popolni realizem le tisti, ki je tako realizem entitet kot tudi realizem zakonov oz. teorije (Ule, 1992: 239). To pomeni, da le za popolni realizem velja trditev Fraassena, in sicer: *»/z/nanstvene teorije nam pripovedujejo dobesedno resnično zgodbo o tem, kaj je svet; in sprejemanje znanstvene teorije vključuje prepričanje, ki je vsaj približno resnično«* (Fraassen, 1980: 12; v Ule, 1992: 239).¹³

Realisti menijo, da bi morali vse znanstvene teorije razlagati kot poskuse opisa stvarnosti, njim nasprotni misleci (protirealisti) pa mislijo, da ta razlaga ni primerna za teorije, ki govorijo o neopazljivih procesih in bitnostih, gre torej za vprašanje, ki je že v sami osnovi filozofsko (Okasha, 2008: 72).¹⁴ Na tem mestu razlikovanje med opazljivimi in neopazljivimi stvarmi/bitnostmi enostavno sprejemam kot nekaj samoumevnega (npr. stoli, dreve-

13 V nadaljevanju bom skušala pokazati, da vsi realisti ne zastopajo takega stališča in da obstaja množica različnih realističnih pozicij, od katerih se ene Uletovemu stališču o popolnem realizmu približujejo, spet druge se osredotočajo bodisi na znanstveni realizem ali realizem bitnosti.

14 Realisti ne soglašajo, da je naše znanstveno spoznanje omejeno z našimi zmožnostmi opazovanja. Prav nasprotno: prepričani so, da o neopazljivi stvarnosti že precej vemo. Primer: atomistična teorija je sposobna razložiti zelo raznolika dejstva o svetu. Realisti menijo, da je to dober dokaz za njeno resničnost; da je torej materija v resnici sestavljena iz atomov, ki se vedejo tako, kot pravi teorija – zgolj zato, ker atomi niso opazljivi, še nimamo nobenega razloga, da bi atomistično teorijo razlagali kako drugače kot poskus opisa stvarnosti (Okasha, 2008: 72–73).

sa itd. mi predstavljajo nekaj predstavljivega, na drugi strani pa npr. atomi, sile, elektroni nekaj neopazljivega – niso opazljivi s prostim očesom), čeprav je razlikovanje med opazljivim in neopazljivim lahko tudi filozofsko sporno.¹⁵ Gre pa predvsem zato, ali je spoznanje neopazljive stvarnosti mogoče ali ne (za realiste da, za protirealiste pa ne).

V filozofiji realizem brani trditev obstoja realnosti, ki je od naših misli ali prepričanj (o njih) neodvisna (Scott in Marshall, 2009: 632; Miščević et al., 2002: 61–62), kar pomeni, da se spoznava subjekta nanaša na stvari in situacije, ki so od nje neodvisne in ki ji zagotavljajo resničnost – resničnost in napačnost sta od naših misli in jezika neodvisni (Miščević et al., 2002: 61). Realizem kot filozofsko tradicijo lahko delimo na ontološki realizem in sholastični realizem. Pri ontološkem realizmu gre za pozicijo, po kateri stvar oziroma predmet obstaja v svoji predmetnosti neodvisno od subjekta, pri sholastičnem realizmu pa za pojmovanje, da splošnost (splošni pojem) obstaja kot posebna realiteta neodvisno od človekovega mišljenja (Sruk, 1980: 291–292). Gre za ekstremni realizem. Pozicije realizma lahko sicer razvrstimo od ekstremnega pa vse do zmerne realizma. Med zmerne realiste prištevamo tudi Tomaža Akvinskega, ki je bil realist v zmernem aristotelskem pomenu: splošnost je v dejanskosti imanentna individualnemu; od individualnega je splošnost ločena le z razumom, ki abstrahira (Sruk, 1980: 292).¹⁶ Skratka, gre za odnos med subjektom in objektom spoznavne.

Za realiste so značilne trditve, da obstajata v svetu dve popolnoma različni vrsti stvari: univerzalije in partikularije (Borstner, 1995: 39). Partikularije so konkretne (op. p.) stvari,¹⁷ »medtem ko so univerzalije lastnosti, ki jih te partikularije posedujejo, in (ali) relacije, v katerih so te partikularije vključene« (Borstner, 1995: 39). Partikularije naj bi obstajale v prostoru in času na

15 Že Okasha (2008: 78) opozori, da je eden izmed glavnih argumentov za znanstveni realizem ta, da na načelni ravni sploh ni mogoče narediti ločnice med opazljivim in neopazljivim, zanesljivost protirealizma (op. p.) pa je bistveno odvisna od jasnega razlikovanja med opazljivim in neopazljivim (če se trditve nanašajo na neopazljivi del stvarnosti, moramo biti do njih agnostični). Protirealizem (op. p.) torej predpostavlja, da lahko (znanstvene) trditve razdelimo na dva razreda: na tiste, ki govorijo o opazljivih bitnostih/procesih, in na tiste, ki ne. Zato znanstveni realisti pogosto izpostavljajo težave, ki so povezane z razlikovanjem med tema dvema bitnostima. Primer: bitnosti, npr. elektroni, niso opazljive v običajnem pomenu besede, a njihovo prisotnost lahko detektiramo z uporabo posebnih naprav; drug primer je npr. detekcija reaktivnega letala, tj. s pomočjo sledi pare, ki jo puščajo za sabo; vendar opazovanje teh sledi še ni opazovanje letala (Okasha, 2008: 78–80). Ker ni vedno jasno, kako razlikovati med opazovanjem in detekcijo, realisti trdijo, da zna biti pozicija protirealistov v težavah. Skratka, opazljivost je zelo nejasen pojem (nima jasnih ločnic), zato ni čudno, da so tovrstne razprave prisotne še danes.

16 Po Tomažu Akvinskem obstaja splošnost v stvareh ali bistvih, splošnost po stvareh in splošnost pred stvarmi. Na zmernost njegove realistične pozicije pa kaže tudi odklonilno stališče do ontološkega dokaza za bivanje božje (sam je eksistenco boga dokazoval izkustveno) (Sruk, 1980: 292).

17 Avtor naštete primere: moja žoga, George Bush itd.

način fizikalnih bitnosti, kar pomeni, da lahko partikularija »zaseda« zgolj en del prostora v enem delu časa, »eksistiranje« univerzalij je bistveno drugačno. Slednje se lahko hkrati nahajajo na (v) različnih delih prostora, kar Borstner imenuje razdeljeni način »eksistiranja«. Univerzalije imajo instance v partikularijah, partikularije, ki pa so instance univerzalije, same ne morejo biti instancirane. In takšne opredelitve bitnosti (ki so v svetu) ustrezajo platonovskemu pojmovanju – gre za transcendentni realizem (Borstner, 1995: 39). Ampak to je zgolj ena od oblik realizma. Težave slednjega je dokazoval že Aristotel,¹⁸ ko je poskušal s kritiko Platona pokazati na nepremostljive probleme, ki jih transcendentni realizem prinaša, če sprejememo tezo, da univerzalije eksistirajo neodvisno od partikularij (Borstner, 1995: 40).¹⁹ Za Platona obstajajo lastnosti kot splošnosti (platonski realizem splošnosti), ker trdi, da so splošnosti realne (Mišćević et. al., 2002: 168), kar pomeni, da obstajajo tudi abstraktni predmeti. Predpostavki: a) univerzalije eksistirajo neodvisno od partikularij in b) univerzalije so tudi relacije, v katerih so partikularije vključene, pričata o multipliciranju relacij, kar pomeni, da v svetu dopuščata neskončnost bitnosti. Gre za prepričanje o univerzalnosti, ki je sicer neskončna, vsaj v platonovskem pojmovanju.

Diskusija je osredotočena predvsem na vprašanje, ali univerzalije (npr. lastnosti, kot sta rdečina ali mehkost) resnično obstajajo, ali so v funkciji naše uporabe jezika (kar trdijo nominalisti) (Scott in Marshall, 2009: 632). Pravzaprav se boj med realizmom in nominalizmom²⁰ vleče vse od Platona in Aristotela naprej. Vprašanje je bilo, ali so univerzalije samostojne, neodvisne bitnosti, ali ne, ali obstajajo v stvareh ali morda le v naših glavah ali pa so abstraktne (Arko, 2007: 12). V evropski srednjeveški filozofiji se je ta spor o univerzalijah med realisti in nominalisti zaostрил, se pa ta zagata prepoznavno ponavlja še danes in se pokaže vselej, ko gre za probleme razmerij med teorijo in prakso, za vprašanje presojanja o resničnosti, stvarnosti in »uporabnosti« konceptov itd. (Štrajn, 2005: 229).²¹ Med različnimi nomina-

18 Za Aristotela bi bila ideja očal instancirana v očalih, pri Platonu bi bila zadeva nekoliko drugačna. Zanj bi obstajale partikularije in bitnosti (in ideja očal je instancirana v teh bitnostih).

19 V sodobnosti je omenjeno znano kot problem Bradleyjevega regresa (Borstner, 1995: 40).

20 Nominalizma ne smemo enačiti s protirealizmom (oz. nominalisti niso absolutni protirealisti). Za nominaliste so realne le partikularije (npr. obstajajo posamezna drevesa), ne univerzalije (realnim eksistencam ne moremo pripisati drugotnih kategorij). Naj na tem mestu opozorim še na to, da v članku protirealistično pozicijo razumem kot nasprotno realistični poziciji.

21 Štrajn ugotavlja, da se je v poznejšem srednjem veku tehnica nagnila bolj v prid nominalizmu, ki so menili, da »univerzalije« ne obstajajo. Abelard in Ockham sta menila, da je vse, kar imajo skupnega različne posameznosti, le skupno ime, ki ga nadenemo določenim posameznostim, ne pa drugim. Ockham oblikuje argument (gre za znamenito »Ockhamovo britev«), po katerem ne kaže postulirati več entitet, če je vse mogoče razložiti z manj entitetami, s katerim je utemelji tudi raziskovalno ekonomijo predvsem naravoslovnih znanosti v njihovem zgodnejšem obdobju. Kot pravi Štrajn, ni naključje, da je pred vzponom moderne

lističnimi smermi je sicer nekaj razlik, vendar vse soglašajo, da so vse stvari, ki eksistirajo, partikularije (Borstner, 1995: 41). Platonistični realisti »uporabljajo« slogan *universalia ante res* – gre za to, da verjamejo, da imamo ljudje neke generalne koncepte, še preden izkusimo stvari; aristotelski realisti s sloganom *universalia in rebus sunt* – ker jih smatrajo neločljivo inherentne (»zvezane«) v stvareh; nominalistični realizem, ki trdi, da so edine univerzalijske besede, ker jih je možno uporabiti na množici stvari; konceptualisti - univerzalijske izvirajo/nastajajo *post res*, tj. po izkušnji z neko stvarjo, ker jih proizvaja abstraktno mišljenje iz partikularij (Larochelle, 2007: 241).

Na tej točki bi težko dalje problematizirala razmerja med univerzalijskimi in partikularijami. Osredotočila sem se zgolj na delček grške filozofije problema. V svoji splošnosti, pa ne tisti v filozofskem smislu, namreč trdim, da je možno mednarodne raziskave znanja interpretirati kot resnični obstoj univerzalijskih (natančneje, kot dokaz »realnosti« univerzalijskih, saj učinkujejo), katerih raven »znanja« je možno empirično preveriti. Realizem namreč zagovarja univerzalijske. Če so torej univerzalijske zgolj v funkciji naše rabe jezika, kar trdijo protirealisti, bi imele mednarodne raziskave znanja pri določanju »realne« vrednosti težave (če se oprem na historični vidik razmerja med realizmom in protirealizmom). Njihova »realna« vrednost je namreč partikularijska. Kako pa izmeriti določene partikularije in jih prikazati kot univerzalijske? Še več, gre za takšno predpostavko univerzalnosti, da tudi raba (kulturno pogojenega) jezika nima nobenega pomena več. Univerzalijske kot stvari, lastnosti itd. so realno izmerljive, ne glede na katerikoli drugi kontekst, kajti tudi eksistirajo glede na razdeljeni način. Skratka, mednarodne raziskave znanja (če sprejmemo pozicijo realizma) naj bi opisovale resnično realnost, tisto, ki nima ničesar skupnega z našimi mislimi in prepričanji, ki bi lahko bila tudi socialno in kulturno pogojena. Pravzaprav negirajo to zadnjo trditev, nasprotno bi namreč pomenilo, da zraven priznavanja npr. matematične bitnosti priznamo tudi npr. lingvistično ali kakšno drugo bitnost.

Res je tudi, da t. i. platonski realizem (ki se osredotoča na ideje, ki so nekje zunaj nas) danes nekako pojenja, sholastični realizem pa se bolj kot ne osredotoča na odnos do naravoslovnih znanosti, zato se bom v nadaljevanju osredotočila na novejšo realistične teorije, ki vidijo problematiko drugje – ne osredotočajo se več na razmerje med univerzalijskimi in partikularijami.

Realizem in družboslovje

Realisti poudarjajo, da realnost, ki je osnovana na znanju, obstaja. Vendar neodvisno od tega znanja in človeške zavesti. Realisti prav tako ne pred-

dobe Frege naznanil nov obrat v dojemanju tega problema z vnovično afirmacijo realizma, in sicer, ko je postavil realnost konceptov, ki jih je mogoče razumeti kot univerzalijske. Gre za obnovo realističnega pogleda (Štrajn, 2005: 229–230), ki posplošuje partikularna spoznanja na raven univerzalijskih.

postavljajo (naivno), da je realnost enostavno opazljiva, temveč se raje sklicujejo na realnost kot morfološko »nujno«. Zatorej ne more biti nekega enostavnega nadomestka opazljivih vzrokov, kot je pri pozitivističnem pristopu k vzročnosti, kjer morajo biti običajni dogodki razloženi v terminih opazljivih vzrokov in učinkov (Delanty, 2005: 145–146). Na kratko si oglejmo še pozitivistično pozicijo. Pozitivizem je sicer izraz s številnimi uporabi v družbenih vedah in filozofiji, v najširšem pomenu besede pomeni vsako pojmovanje, pristop, ki znanstveno metodo aplicira na človeške zadeve, pojmovane kot del naravnega reda, odprtega za objektivno raziskovanje (Hollis, 2002: 48). Enostavneje: pozitivizem v najširšem pomenu besede pomeni (znanstveni) pristop, za katerega je značilno objektivno raziskovanje, ki je empirično utemeljeno. Zaradi tako široke opredelitve tudi ni nenavadno, da pod to oznako najdemo številne mislece, ki se med seboj sicer zelo razlikujejo.²² Izhodišče pozitivizma je, prepričanje, da je lahko edina čvrsta osnova spoznavanja dejstvo, stvaren podatek, vse tisto, kar ni v področju izkustva, je negotovo, nejasno, dvomljivo (Sruk, 1980: 271).²³ V ožjem pomenu besede pa izraz pozitivizem uporabljajo (še zlasti v mednarodnih odnosih), ko mislijo na tako oster behaviorizem, da zavrača vse psihološke podatke in kvalitativne metode (Hollis, 2002: 49).

Ker bom v nadaljevanju skušala utemeljiti novi realizem v družboslovju tudi kot postempirističen, si pogledjmo, kako je možno konceptualizirati realizem v perspektivi (post)empirizma. Hollis (2002: 49) pravi, da je širši izraz (ki je pa še zmeraj dovolj določen) »pozitivna znanost«, ki sodi k empirizmu o znanstveni vednosti, ki temelji na opazovanju kot bistveni sestavini resnice (ko hipoteze preizkušamo na osnovi dejstev sveta).²⁴ Filozofi so začeli izraz pozitivna znanost uporabljati kot sinonim za logični pozitivizem, ostro različico empirizma, katere glavna misel je bila v tem, »da spričo tega, da je mogoče pretenzije po vednosti o svetu upravičiti le z izkustvom, nimamo pravice o čemer koli onstran možnega izkustva trditi, da obstaja« (Hollis, 2002: 49). To pomeni, da vednost temelji na posameznih opazovanjih, se pravi na opazljivih bitnostih, ki sicer lahko postanejo splošna prepričanja (v smislu vednosti), vendar le na podlagi neposredne izkušnje.

22 Med njimi velja zagotovo izpostaviti Comta, Durkheima, Webra, Marxa, Spencerja, J. St. Milla (Hollis, 2002; Sruk, 1980), ki jih lahko poimenujemo kot klasične pozitiviste. Staremu, klasičnemu pozitivizmu je sledila najprej »kritika čistega izkustva«, tj. empiriokriticizem npr. »filozofirajočih fizikov« kot Avenariusa in Macha, kar je predstavljalo prehod k logičnemu pozitivizmu Schlicka, Carnapa, Wittgensteina itd. (Sruk, 1980: 271).

23 Seveda poznamo različne smeri pozitivizma med posameznimi znanostmi in znotraj njih, pa naj na tem mestu izpostavim zgolj njegovo scientističnost in prizadevanja za objektivizem ter empirizem.

24 Čeprav ga zaradi poudarka na opazovanju sumijo, da kakor Durkheim izrecno zapoveduje, naj družbena dejstva razumemo kot stvari, pa družbenih dejstev kategorično ne izključuje,

Danes je Roy Bhaskar prepoznan kot eden vodilnih predstavnikov realizma²⁵ (Delanty, 2005: 146),²⁶ zato si v nadaljevanju pogledimo nekaj njegovih najznačilnejših teorij.²⁷

Novi realizem v družboslovju je danes antipozitivističen in postempiričen ter se oklepa »možnosti naturalizma«, če uporabimo Bhaskarjevo formulacijo (Delanty, 2005: 146). Če govorim o postempirističnem realizmu, je prav, da najprej na kratko predstavim še osnove empirizma. Gre za eno izmed »osnovnih spoznavoslovnih pozicij, kar zadeva izvor spoznanja« (Sruk, 1980: 96). Po mnenju empiristov je izvir spoznanja izkustvo (ki je lahko sicer različno pojmovano),²⁸ empirija. Skrajni empiristi (ki bi radikalno zoževali/zanikali vlogo razuma kot vira spoznanja in v spoznavanju nasploh) so redki, tako ne moremo prezreti prvin racionalizma niti pri Aristotelu in Locku (Sruk, 1980: 96–97).²⁹ Empiristično koncepcijo človeka in njegovega spoznavanja je mogoče opisati kot »tabula rasa«.³⁰ Tudi pri empirizmu je mogoče najti različne pozicije,³¹ če empirizem poudarja pomen pozitivnih dejstev znotraj mogočega izkustva, se izraža kot pozitivizem. Kar zadeva metodo pridobivanja vednosti, empiristi poudarjajo pomen opazovanja, še posebej pa eksperimentiranja (pri tem dajejo prednost indukciji) (Sruk, 1980: 97), gre torej za novost s tradicionalnim pojmom empirizma, kar najbolje opiše Russellova trditev: »*Empirizem lahko definiramo kot trditev: Vse*

niti jasno ne zavrača psihološkega opazovanja mentalnih (duševnih in umskih) stanj, na katera se je opiral Mill (Hollis, 2002: 49).

25 V nadaljevanju bo jasno, da ga sicer bolj uvrščamo med kritične realiste.

26 Poleg omenjenega velja izpostaviti še Archerja, Sayerja, Keata in Urryja (Delanty, 2005: 146).

27 Tistih, ki jih lahko posredno/neposredno navežem na znanje.

28 Npr. vsa delovna, intelektualna, emotivna in druga izkustva, lahko pa je zoženo pojmovano kot zgolj čutno izkustvo (senzualizem) (Sruk, 1980: 96–97).

29 Gre bolj za to, da kot empiriste ali racionaliste opredelimo posamezne mislece glede na prevladujoče pozicije v njihovi teoriji spoznavanja. Tako niti npr. pri Descartu ne moremo prezreti empirizma (Sruk, 1980: 97). Med pomembnejše empiriciste zagotovo sodijo Francis Bacon Verulamski, Thomas Hobbes (ki je koncipiral psihologijo na načelu mehaničnega gibanja – občutki niso idealni; ljudje dojemajo telesa prek lastnosti – na telesih je treba razlikovati bistvene objektivne lastnosti (npr. razsežnost in gibanje) od nebistvenih, subjektivnih lastnosti (npr. barva in okus); materializem je povezoval z empiristično gnozeološko pozicijo). John Locke (ki je ustvaril celovit sistem empirističnega spoznavoslovja – sistematično je razložil problematiko izvora, sposobnosti, temeljev in stopenj spoznavanja; še posebej je znana njegova kritika teorije vrojenih idej), pa tudi David Hume, J. St. Mill (izpelje analizo spoznavanja, še posebej indukcije) (Sruk, 1980: 97–98).

30 Kar pomeni, da je ob rojstvu človek kot nepopisan list papirja (nič ne ve, ničesar ne pozna, je brez naprej določenih sposobnosti za pridobivanje vednosti itd.).

31 Skrajni empirizem reducira na izkustvo tako znanstveno spoznanje dejstev, pa tudi logična in matematična načela in pojme – ne pripisuje jim nujne in splošne vrednosti, ampak le faktično psihološko, zmerni empirizem pa matematične in logične sklepe vendarle obravnava kot apriorne (Sruk, 1980: 97). To pomeni, da zmerni empirizem matematičnim in logičnim sklepom »priznava« splošna načela, ki so vnaprej in razumsko utemeljena (ne glede na izkustvo).

sintetično spoznanje je utemeljeno na izkustvu.» (Fürst in Halmer, 1996: 71.) Novost v primerjavi s tradicionalnim pojmom realizma je dodatek, da je postavljena zahteva šele takrat zadovoljivo določena, ko smo definirali vse dele – ko smo definirali »sintetično«, »spoznanje«, »izkustvo« in »utemeljeno«; čeprav je težko dokazati, da vse sintetično spoznanje (tj. vsako spoznanje, ki ni dobljeno po logični, matematični poti) izhaja iz izkustva (Fürst in Halmer, 1996: 71). To pomeni, da do splošnosti pridemo na podlagi sklepanja iz posameznih primerov (ki ne temelji na logični izpeljavi) na eni strani, na drugi strani pa, ko sta v ospredju filozofskega interesa tako izkustvo in opazovanje, kot tudi filozofija jezika, nimamo opravlja več zgolj z logičnim pozitivizmom (opravka imamo namreč s poudarjeno scientističnostjo, z zahtevami po vedno bolj precizni uporabi pojmov), temveč na njegovo mesto stopa moderni (ali logični) empirizem oziroma postempirizem. Za slednjega pa sta izraziti dve predpostavki: logičnost in izkustvo. Kaj pomeni, da je novi realizem v družboslovju antipozitivističen in postempirističen, pa si natančneje pogledjmo v nadaljevanju.

Za Bhaskarja obstajajo trije nivoji realnosti: realna (ang. *real*), sedanja (ang. *actual*) in empirična (ang. *empirical*). Ti nivoji predstavljajo realistično ontologijo, po kateri je realno vse, kar obstaja, ne glede na to, ali se družbeni udeleženci tega zavedajo ali ne. Realno je lahko naravna ali družbena realnost. Medtem ko je realna realnost (*real*) večinoma objektivni svet, se sedanja realnost (*actual*) dogodi, ko je realno (*real*) sprožena.³² Empirična realnost (*empirical*) zadeva področje človeškega izkustva, kar pomeni, da gre za pot, v kateri je ali realna (*real*) ali empirična (*empirical*) realnost subjektivno izkušena (Delanty, 2005: 146–147). Realistična ontologija je morfološka realnost, ki ni atomističen pogled na družbo, ki bi bila vzročno strukturirana (Bhaskar pravi, da so generativni mehanizmi, ki so vzročni zakoni,³³ neodvisni od dogodkov, ki jih povzročajo), za oboje – za vzročne mehanizme in dogodke, ki jih povzročajo – ni nujno, da so reflektirani v izkušnji (Delanty, 2005: 147). Ti generativni mehanizmi torej generirajo dogodke, ki ne potrebujejo izkušnjske refleksije. V nadaljevanju si pogledjmo še nekaj značilnosti kritičnega realizma, katerega najznačilnejši predstavnik je prav Bhaskar, predvsem z opredelitvijo, ki ne razlikuje zgolj med svetom in izkušnjo sveta, temveč med realnim, sedanjim in empiričnim.

Kritični in socialni realizem družboslovja (danes)

Lahko rečem, da se kritični realizem razlikuje od empiričnega ali pozitivističnega realizma, ki reducirata družbeni svet na opazne objekte ali dej-

32 Objektivna realnost moči postane sedanja (*actual*) samo, ko je sprožena (Delanty, 2005: 146).

33 Za realiste vzročni zakoni niso univerzalni deterministični zakoni, kakor za pozitiviste, ampak so slučajni in nujni (Delanty, 2005: 147).

stva. Kritični realizem zagovarja obstoj osnovnega razlikovanja med našim védenjem o svetu in realnostjo o družbenem svetu. Stališče realizma je tudi razlikovanje znanosti glede na objekt spoznanja ter glede na metodo. Zardi tega je razumljen kot antipozitivističen, tako zelo, da realisti ne soglašajo s Habermasovo karakterizacijo pozitivizma kot metode naravoslovnih znanosti. Za realiste je pozitivizem anahronizem, zato antipozitivistična filozofija družboslovja ne more temeljiti na napadu na naravoslovje. Realizem, kot filozofija družboslovja, poskuša vključiti integracijo treh metodologij: 1) zagovarja možnost vzročne razlage (kar je najbolj značilna karakteristika realizma); 2) sprejema hermenevtično³⁴ predstavo družbene realnosti kot dogovorno konstruirane (čeprav brez risanja konstruktivističnih zaključkov);³⁵ večina variacij realizma (čeprav ne vse) vključuje kritično dimenzijo. Zato imenujemo postpozitivističen realizem »kritični realizem« (Delanty, 2005: 146). Sam izraz kritični realizem³⁶ izvira s konca 80. let prejšnjega stoletja in se ga močno povezuje z Bhaskarjevim imenom (Drole, 2009: 13). Na splošno pa kritični realizem zagovarja idejo, da čeprav se ne moremo neposredno zavedati materialnih objektov v svetu (predmetov, stvari), nam naša percepcija vseeno da neke vrste védenje o njih (Burr, 2003: 204).

Kritični realisti predpostavljajo obstoj objektivne realnosti (op. p.) (ki je od našega dojemanja neodvisna), da pa vse védenje o svetu nastaja in se razvija v družbenem kontekstu, kar je vzrok nerazumevanja oziroma napačnega razumevanja določenih pojavov. In ta napačna razumevanja so posledica omejenih zmožnosti posameznikov, da bi popolnoma doumeli realnost, in ne tega, da objektivna realnost (op. p.) ne bi obstajala (Perčič, 2009: 16).³⁷ Ko govori kritični realizem o realnem, to ne pomeni, da zagovarja neko privilegirano vednost o njem, temveč: 1) realno pomeni vse, karkoli obstaja (bodi naravno ali družbeno), ne glede na to, ali je to za nas empirični objekt ali če imamo o tem adekvatno razumevanje njegove narave; 2) realno pomeni realnost objektov, njihovih struktur in moči (Sayer, 2008: 11). To pomeni, da imajo tako naravne kot družbene »danosti« neko svojo strukturo in vzročno silo/moč, ni pa nujno, da se ta sila manifestira, za manifestacijo potrebuje namreč nekaj več, po Bhaskarju sedanjo realnost (*actual*), kar bi lahko na področju edukacije pomenilo, da četudi imamo neko znanje, to še ne

34 V novejši filozofiji je hermenevtika metoda podajanja in razlaganja smisla biti, pred tem se je termin uporabljal kot postopek razlaganja različnih starih besedil; kot večina interpretiranja – način, kako razlagalec posreduje svoje misli o neki temi (Sruk, 1980: 134).

35 Problem hermenevtičnega pristopa je, da ne »nagovarja« vzročnih mehanizmov in ne sprejema konstrukcije družbenih soudeležencev (Delanty, 2005: 146).

36 Pravzaprav gre za znanstveni realizem.

37 Vrednost kritičnega realizma je v zavračanju antropocentrične perspektive (po kateri je človek vir, središče, merilo vsega dogajanja), saj kritični realisti naravo vidijo kot objektivno in od človeka neodvisno (Perčič, 2009: 16).

pomeni, da ga znamo ali želimo uporabiti. Kar pomeni, da kritični realizem sicer prepozna možnosti, da sila/spособnost ostane neizvršena, in da to, kar je znano, da se je dogodilo, še ne pomeni nujno tega, kaj bi se lahko zgodilo, prav tako pa tudi ne tega, kar se je dogodilo. V tej točki se kritični realizem na nek način približa konstruktivizmu (v smislu interpretacije družbene realnosti) in ni več nujno osredotočen zgolj na izkustvo. Gre za izpostavljanje možnosti mogočih dogodkov, za katere ni nujno, da se bodo v resnici dogodili. Na področju teorij znanja bi to zagotovo pomenilo tudi preiskovanje možnosti pridobivanja znanja, ki pa niso nujno tudi enoznačna posledica (se pravi rezultati) procesov pridobivanja znanja. Zaradi tega se kritični realizem tudi ne omejuje zgolj na indukcijo kot metodo spoznavanja, temveč uporablja različne spoznavne metode.

Bhaskar zagovarja možnost znanosti kot oblike veljavnega znanja brez vključevanja znanstvenosti, znanstveno znanje namreč zanj ni nikoli popolnoma kontekstualno. Njegov model znanstvenega napredka ima izhodišča v strukturah socialne realnosti, ki identificira generativne mehanizme (Delanty, 2005: 148), ki seveda delujejo v realnem svetu. Družboslovno znanstveno znanje je popolnoma razlagalno znanje (Delanty, 2005: 147). In s tema dvema argumentoma se kritični realizem nekoliko približa protirealističnim teorijam znanosti na eni, s svojo idejo o kontekstualnosti znanosti pa tudi vsakodnevnu znanju na drugi strani. Kontekst znanosti je lahko, tudi ob predpostavki morebitnih neresničnih idej oziroma opisov realnosti, ki jih pogosto sproža vsakodnevno znanje (ki pa seveda ni nujno zgolj tako), tudi vsakodnevno znanje. Vsakodnevno znanje seveda predpostavlja vsaj določeno stopnjo izkušenske refleksije, vendar realnost sestavljajo trije nivoji realnega (po Bhaskarju), od katerih je izkušenska dimenzija zgolj ena izmed njih. Generativni mehanizmi pa se lahko opirajo na kateregakoli (ali vse) izmed njih.

Kritični realizem ponuja osnovno načelo za kritično družboslovje, družbenim praksam namreč priznava, da so lahko utemeljene tudi na idejah, ki so resnične ali neresnične, vsekakor pa imajo lahko vpliv na to, kar se dogaja (primer razumevanja spolnih vlog in nezaznavanja tako biološkega kot družbenega spola – družboslovci, ki tega razlikovanja ne bi kritično preučili in bi spol zreducirali le na njegovo biološko determinantno, pač ne morejo razumeti kategorije spola) (Sayer, 2008: 18). To lahko prenesemo tudi na vsa druga področja.

Pa si v nadaljevanju pogledajmo še primer socialnega realizma.³⁸ Realizem,³⁹ ki bi uporabljal zgolj pozitivistično metodologijo, na področju družboslovja (več) ne more, zaradi omejenosti te metodologije pri konceptu-

38 Kar bom še posebej osredotočila na področje znanja.

39 Tukaj mislim predvsem na realizem in ne toliko na kritični realizem.

alizaciji in abstrakciji, zadovoljivo reševati ali opisovati kompleksne kavzalnosti dogodkov. Od družboslovja pa danes pričakujemo ravno to.

Socialni realizem predstavlja alternativo pristopom, ki na področju edukacije dominirajo zadnja desetletja, npr. poststrukturalizmu, postmodernizmu in seveda konstruktivizmu (Maton in Moore, 2010: 1). »Epistemološka dilema« temelji na predpostavki, da obstaja zgolj izbira med pozitivističnim absolutizmom in konstruktivističnim relativizmom, kar izpostavi napačno dihotomijo med, na eni strani, prepričanjem da mora biti znanje dekontekstualizirano, nepristransko in »objektivno«⁴⁰ in, na drugi strani, idejo, da je znanje družbeno konstruirano znotraj posameznih kulturnih in zgodovinskih okoliščin (in neizogibno prepleteno z izvori interesa in moči), skratka, da je treba izbrati »eno od« obeh pozicij. Glavna skrb za socialni realizem pa je ravno v tem, da nadomesti ta »eno od« z (razvojem) »obeh/in« pozicij. To pomeni, da je racionalna objektivnost znanja priznana kot dejstvo samo zase (dejansko imamo neko znanje), prav tako pa je prepoznana kot družbeni fenomen (nekaj, kar ljudje počno v družbeno-zgodovinskih kontekstih), in je zmotljiva, prej kot pa absolutna ali le relativna (Maton in Moore, 2010: 1–2). To pomeni, da je pozicija socialnega realizma pravzaprav protipozitivistična, prav tako pa tudi protikonstruktivistična. Iz tega lahko izpeljem sklep, da se ne želi postaviti v bran nobenemu izmed nasprotujočih si polov.

Socialni realizem postavi znanje kot objekt v središče razmišljanja o edukaciji (čeprav znanja kot takega ne fetišizira oziroma znanja ne vidi kot edinega objekta, ampak raje kot obnavljanje in obnovitev te ključne, doslej pogrešane dimenzije edukacije) (Maton in Moore, 2010: 2). In kateri so glavni misleci socialnega realizma? Na področju sociologije išče ta intelektualna tradicija inspiracijo pri Emilu Durkheimu,⁴¹ med pomembnejšimi velja še izpostaviti Pierrea Bourdieua in Randalla Collinsa, na področju filozofije, vključujoč Bhaskarjev kritični realizem, sta to tudi Ernest Gellner in Bernard Williams, na področju lingvistike pa (še posebej na področju systemske funkcionalne lingvistike) Michael Halliday in Jim Martin (Maton in Moore, 2010: 11).⁴² Ob omenjenih je na socialni realizem najbolj neposredno vplivala sociologija Basila Bernsteina, kajti njegove ideje služijo kot vodilna izhodišča za socialnorealistična mišljenja in kot vir inspiracij za razvoj tega področja (Maton in Moore, 2010: 11), je pa tudi eden vodilnih predstavnikov novodobne sociologije edukacije in kurikularnih teoretikov.

Bernsteinova dela se v glavnem fokusirajo na tri področja. Ta so: jezik in družbeni razred, konstrukcija kurikula in produkcija znanja (Scott, 2008:

40 Ne vezano na ideologije.

41 Ki je bil pogosteje označen kot pozitivist, in ne kot realist.

42 Med sodobniki, ki nadaljujejo te ideje velja izpostaviti vsaj še Roba Moora in Karla Matona.

72). V nadaljevanju si pogledjmo, kako teoretizira produkcijo/pridobivanje znanja, in predvsem, kaj ima to opraviti s socialnim realizmom.

Bernstein razlikuje med produkcijo in reprodukcijo znanja (ang. *production/reproduction of knowledge*). Pravi, da je vso znanje delocirano od/s predela/prizorišča, v katerem je bilo sproducirano (npr. raziskave na oddelku za fiziko), in relocirano v pedagoški diskurz (npr. kot del kurikula za fiziko), kajti celotno področje produkcije znanja ne more biti reproducirano v popolnosti v kurikulum (Bernstein, 2000: 13; v: Wheelahan, 2010: 108). To pomeni, da morata nastopiti dva procesa – najprej selekcija in nato dekontekstualizacija. To prepričanje, da je znanje dekontekstualizirano (objektivno), in hkrati zavedanje, da je znanje družbeno konstruirano znotraj posameznih okoliščin (v tem primeru so to predvsem tiste številne okoliščine, ki se nanašajo npr. na delo oddelka, kjer je bilo to vedenje skonstruirano), priča ravno o Bernsteinovi poziciji socialnega realizma. Tej tezi se pridružuje tudi Scottova analiza Bernsteinovih sistemov znanja, na podlagi njegove konstrukcije znanja.

Da bi razvil niz kategorij, ki opisujejo različne tipe simbolnih sistemov, Bernstein razlikuje med horizontalnimi in vertikalnimi oblikami diskurza, čemur je kasneje dodal razlikovanje med hierarhičnimi in horizontalnimi oblikami znanja (Scott, 2008: 80). Horizontalne oblike diskurza Bernstein opisuje kot obliko znanja, ki jo po navadi tipiziramo kot vsakodnevno, ustno, zdravorazumsko znanje, ki se uvršča v razne značilnosti: lokalno, segmentarno, odvisno od konteksta, tiho (ang. *tacit*), večplastno, pogosto kontradiktorno med konteksti, vendar ne znotraj teh kontekstov (Bernstein, 1996: 170–171). Na drugi strani so vertikalni diskurzi pri Bernsteinu definirani s pomočjo dveh karakteristik: vertikalnosti in gramatikalnosti. Vertikalnost označuje smer, na podlagi katere se razvija teorija, in ima lahko dve obliki:

- hierarhično: konstrukti, ki oblikujejo znanje, so lahko urejeni v hierarhični obliki (začenši z osnovo piramidalne strukture z bolj konkretnimi propozicijami in nato prehajajoč na višje, bolj generalne in abstraktne principe, ki so učinkovito integrirani znotraj hierarhične strukture);
- horizontalno: nekatere druge osnove vedenja imajo horizontalno strukturo, ki sestoji iz bolj specializiranih oblik ali jezikov, ki so med seboj neprimerljivi (Scott, 2008: 80).

Medtem ko se ta tip oblike znanja nanaša na notranjost (na relacije med deli diskurza, ki so sami po sebi notranji), je Bernstein razvil dodatno zvezo, ki se skuša povezati z empiričnim svetom – tj. gramatičnost (Scott, 2008: 81). Scott opaza, da je ta pristop zelo drugačen od tistega, ki ga razvijajo Paul

Hirst in teoretiki temeljev⁴³ (ang. *foundationalists*).⁴⁴ Zanje je za rezultat kurikula ključno vprašanje o znanju.⁴⁵ Za Bernsteina rezultat različnega dostopa do kurikula pomeni različne sposobnosti in nagnjenja, ki jih mora-jo ti otroci prepoznati in se zavedati pravil, ki sestavljajo pedagoški diskurz, kateremu so v šoli izpostavljeni (Scott, 2008: 81). Rezultat tega je soočenje s statusom in sestavom teh pravil. Če Bernstein zgolj skicira metateorijo, ki kontekstualizira specifična pravila, ki jih najdemo v specifičnih šolah,⁴⁶ potem enak relativistični in vsebinski opis velja za oboje, za posamezne realizacije teh pravil, pa tudi za splošni teoretični okvir, ki ga je razvil Bernstein (Scott, 2008: 81). Bernstein je sicer znan še po nečem, in sicer brani teoretično znanje,⁴⁷ kar je še ena od značilnosti socialnega realizma. Pomen teoretičnega znanja izpostavi tudi Michael Young. Teoretično znanje, ki je bilo tradicionalno organizirano kot akademsko disciplinarno znanje, predstavlja sredstvo, ki ga uporabljajo družbe, da presežejo meje individualnih izkušenj, da na drugi strani vidijo pojavnost narave odnosov v naravnem in družbenem svetu. Povedano drugače: Young razloži, da teoretično znanje pomeni, da družbe uporabljajo »povezave« med objekti in dogodki, ki niso jasno povezani, in da »projicirajo onstran sedanjosti« do prihodnosti alternativnega sveta (Young, 2008: 41–42).

Socialni realizem je družben v tem, da soglašata, da je vso znanje družbeno sproducirano, njegova realistična dimenzija pa se osredotoča na to, da znanje pomeni imeti znanje o objektivnem svetu, tistem, ki obstaja neodvisno od naših družbenih konstrukcij (Wheelahan, 2010: 7–8). Zato določene teorije socialnega realizma včasih težko ločimo od bodisi realističnih bodisi protirealističnih teorij (čeprav od slednjih še težje). Poglejmo si nekaj takih primerov.

Obstajata dve vprašanji, okoli katerih socialni realizem in konstruktivizem soglašata. Zavračata konservativni pogled, da je znanje večno, uni-

43 Kar sodi v sklop doksatičnih teorij znanja.

44 Hirst je skušal osredotočiti vsebino kurikula okrog teorije uma (ang. *theory of mind*), kar mu je omogočilo, da je lahko razlikoval med različnimi logičnimi oblikami človeškega mišljenja (Scott, 2008: 42) in na tej podlagi razvil teorijo o različnih sposobnostih za dostopanje učenecv do znanja.

45 Različne sposobnosti učencev, da dostopajo do znanja, lahko razločimo ali s prirojenimi sposobnostmi (ang. *innate abilities*) ali s strukturnimi razporeditvami (ang. *structural arrangements*) (različni učenci so izpostavljeni različnim kurikulumom) ali z različnimi personalnimi nagnjenji, ki so jih pridobili (Scott, 2008: 81).

46 In ta specifična pravila so različno določena (in utemeljena, op. p.) v različnih šolah – na obeh nivojih – dejanskem in možnem (Scott, 2008: 81).

47 Bernstein npr. dokazuje, da je dostop do abstraktnega teoretičnega znanja predpostavka za učinkovito demokracijo – dokazuje, da je temu tako, ker s teoretičnim znanjem družba uporablja mišljenje/razmišljanje »nekaj, kar še ni bilo povedano in kar je nepredstavljivo« in si lahko predstavlja alternativne prihodnosti (2000; v: Wheelahan, 2010: 2).

verzalno in neodvisno od socialnega konteksta, znotraj katerega je bilo sproducirano. In drugič, socialni realizem sprejema konstruktivistično premiso, da je znanje družbeno sproducirano z skupnostmi producentov znanja (ang. *communities of knowledge producers*) in da so te skupnosti označene z boji okrog moči in s tekmovalnimi interesi (Wheelahan, 2010: 9). S tem pa že stopamo na področje teoretizacije družbene moči in znanja, katere pa na tem mestu ne bom posebej odpirala. Naj zapišem zgolj to, da je verjetno eden najuglednejših teoretikov, ki se ukvarja s tem področjem, Michael Young, ki ga prav tako štejemo med zagovornike socialnega realizma. Young se zavzema za socialnorealističen vidik (op. p.) razumevanja znanja,⁴⁸ kar opredeljuje z naslednjimi premisami:

- Vprašanja, povezana z znanjem, morajo postati osrednja vprašanja edukacijske (op. p.) politike;
- Znanja, ki jih vključuje kurikulum, morajo temeljiti na konceptih, ki presegajo okolje, v katerem učenec živi, pa tudi okoliščine, v katerih je znanje pridobljeno ali ustvarjeno;
- Razlikovanje med znanstvenim (akademskim) in vsakdanjim znanjem (v središču kurikula mora biti znanstveno znanje);⁴⁹
- Prvenstvena naloga šole je, da posameznike seznani z znanjem, ki presegga njihovo vsakdanje znanje, s čimer jih usposablja za osmišljanje njihovega življenja, sveta, v katerem živijo, pa tudi, da so seznanjeni in da razumejo alternative (Young, 2006: 22; v: Barle et al., 2008: 55–56).

In kaj je v neki največji »splošnosti« značilno za sodobne realistične teorije znanja? V ta namen sem se osredotočila na Bertranda Russella in njegovo koncipiranje znanja.⁵⁰

Realistične teorije znanja

Berger in Luckmann (1988: 11), za katera je sicer realnost družbeno konstruirana, definirata realnost »*kot kvaliteto pojavov, katerih obstoj je neodvisen od našega hotenja (ne moremo si želeli njihovega izginotja)*,« vendar sta prepričana (v nasprotju z zagovorniki realističnih teorij, op. p.), da svet sestavljajo mnogotere realnosti (1988: 29); pri tem se razni »sklopi znanja« družbeno uveljavljajo kot »realnost«.

48 Socialnorealističen zato, ker priznava, da razumevanje formalnega, šolskega znanja ne more biti zoženo zgolj na interese tistih, ki ustvarjajo ali posredujejo znanje (Barle et al., 2008: 55).

49 Razlikovanje med edukacijo in ostalimi socialnimi domenami (npr. delovno mesto) ostaja pomembno, kajti vsaka od teh priskrbi dostop do različnega tipa znanja (Wheelahan, 2010: 8). To pomeni, da socialni realisti ne zapostavljajo pomena vsakodnevnega znanja.

50 Pri tem ne bom posebej izpostavljala različnih smeri realizma. Te so mi služile le kot prikaz razvoja realističnih teorij znanja in pozicioniranja tovrstnih ekstremnih in zmernih teorij, po drugi strani pa bi lahko služile tudi prikazu tega, kako blizu so si lahko nekateri deli sodobnejših realističnih teorij s protirealističnimi.

Realistične teorije znanja predpostavljajo obstoj realnosti, ki je neodvisna od človeških spoznavnih dejavnosti, in vidijo v znanju adekvatno in objektivno odslikavo te realnosti, odslikavo torej, ki naj ne bi izhajala iz nobenega specifičnega, družbeno in kulturno (ali kako drugače) vezanega spoznavnega položaja. Za te teorije je »*realnost /.../ sestavljena iz objektivnih dejstev, ki so to, kar so, ne glede na to, kar si mislimo o njih*« (Russell, 1979a: 23), brez perspektivnosti torej.⁵¹ Te splošne teorije znanja so kurikularnim načrtovalcem priskrbele argumente za prilagajanje nacionalnih kurikulumov sistemom vednosti, ki naj bi imeli univerzalno veljavnost, pri čemer ne mislim na filozofsko debato razmerja univerzalij in partikularij (kar sem skušala na kratko prikazati v začetku članka), temveč na »univerzalna« veljavnost v globalizacijskem smislu.

Kot vsaka druga realistična teorija znanja tudi Platonova različica slozni na domnevi, »*da tisto, kar vemo o objektu, biva neodvisno od dejavnosti intelekta*« (Justin, 2007: 21), čeprav razlikuje med znanjem (védenjem) in mnenjem. Platon znanje definira kot gotovo spoznavo tega, kar je ali obstaja, mnenje ali prepričanje pa kot nezanesljivo spoznavno stanje in sposobnost, ki takšno stanje ustvarja. Ker je predmet mnenja materialni svet, ki se spreminja, se s tem nahaja nekje med obstojem (biti) in neobstojem (ne biti) (Miščević et al., 2002: 42). Mnenje oziroma prepričanje Platonu predstavlja neznanje, kajti mnenje je negotovo, za njegovo opredelitev znanja pa je značilna gotovost, nezmotljivost. To pomeni odmik od socialnega realizma (ki je danes vendarle bolj v ospredju kot platonistični realizem), kajti če je znanje gotovo, nezmotljivo, to tudi pomeni, da je trajno. S slednjim pa novodobni realisti (vsaj tisti zmerni) zagotovo ne bi soglašali. Vendarle obstajajo razlike med platonovskim realizmom (ki ga lahko štejemo za radikalnega in transcendentnega) in zmernimi realizmi ter realizmom Bertranda Russella.

Nekateri komentatorji sanjske teorije (povzetek empiristične spoznavne teorije v Platonovem spisu *Teajtet*) vidijo slednjo kot predhodnico Russellovega logičnega atomizma, vendar gre za napačno interpretacijo, ki sicer izvira iz prvega dela spisa, v katerem se Platon ukvarja z domnevo, da je védenje

51 Tomasello pravi, da jezikovni simbol (oziroma pojem, katerega nosilec je simbol) izbere za nas eno od možnih perspektiv, enega od možnih načinov gledanja na nek pojav (Tomasello, 1999: 95; v Justin, 2008: 178). Ko izberemo določen pojem ter ga ubesedimo za drugo osebo, usmerimo spoznavni proces v tej osebi (Tomasello in van Dijk pravita, da pri tem rokujejo/manipuliramo s pozornostjo druge osebe – ker so pojmi perspektivni, lahko govorec/pisec odloči, v kateri perspektivi bo poslušalec/bralac videl (razumel) nek pojav; Justin, 2008: 178). Perspektivna narava pojmov s tem (po)množi možnosti, kako lahko vplivamo na naravo razumevanja spoznavnih procesov, pa tudi dogodkov te druge osebe, na katero vplivamo. Primer: človekovo premikanje ustnic lahko razumemo kot raztezanje mišic (vadbo torej), kot izražanje (govor), četudi tega ne slišimo itd. Ko izberemo enega od teh pojmov, se miselno zavzamemo neko gledišče, in to gledišče nam narekuje specifično razumevanje premikanja ustnic.

sestavljeno iz zaznav – kar že sam kasneje zavrne (Justin, 2007: 25–26). Ena od prvin Russellove teorije znanja pa je zagotovo zaznavnost objekta.

Realizem Bertranda Russella in znanje

Temeljna pozicija Russellove filozofije (ki ji je bil zvest skoraj od začetka do konca svojega pisanja) je v prepričanju, da so dejstva neodvisna od človekovega izkustva, kar lahko okvalificiramo kot filozofski realizem, ki se odreka subjektivnoidealističnim posledicam sicer strogo empirističnega stališča (Jerman, 1982: 9).⁵² To pomeni, da Russella ne moremo šteti med predstavnike radikalnega realizma.

Za Russella je realnost (op. p.) sestavljena iz dejstev, »*ki so to, kar so, ne glede na to, kaj mislimo o njih*«, obstajajo pa tudi *prepričanja*, ki se na dejstva nanašajo, ta prepričanja pa so lahko resnična ali neresnična (Russell, 1979a: 23). Dejstvo mu predstavlja stvar, zaradi katere je stavek resničen ali neresničen, vendar je to odvisno od okoliščin.⁵³ Dejstvo mu ne predstavlja posameznih stvari, ampak celoten stavek (Russell, 1979a: 23–24). »/D/ejstva pripadajo objektivnemu svetu«, niso stvaritve naših prepričanj, našega uma, ampak nam govorijo o zunanjem svetu; slednji pa ni popolnoma opisan z množico partikularij, ampak moramo upoštevati tudi dejstva (Russell, 1979a: 24).⁵⁴ Dejstva torej niso stvaritve našega uma in prepričanj, govorijo nam o zunanjem svetu (Justin, 2008: 178). Imeti znanje o dejstvih pomeni, da se dejstvo enolično preslika v naše predstave o teh dejstvih ali v stavke, ki jih o dejstvih izrekamo (Justin, 2008: 178). Vendar dejstva odločajo o tem, ali je naše prepričanje znanje ali ne – glede na resničnost/neresničnost. Novak pravi (1982: 30), da večina filozofov soglaša, da je znanje posameznih dejstev možno zgolj, če dejstva percipiramo ali se jih spominjamo ali s pomočjo sklepanja izvedemo tista dejstva, ki jih nismo percipirali. Ta problem je začel že Platon, vendar nam Russell ponudi svojo rešitev. Vse naše znanje je znanje o eksistenci ali o možnosti, za tezo, da bi nam percepcija in spomin dajala natančne podatke, ni logičnega razloga (Novak, 1982: 30). Zato določenih prepričanj o dogodkih v preteklosti ne moremo preveriti, ker zanje nimamo

52 Čutni vtisi ali občutki so mu bili že sami na sebi spoznanje (kar je prav tako razpoznavni znak empirizma), vendar je to misel sicer kasneje opustil in v svojih zadnjih filozofskih prepričanjih prešel bolj na racionalistično pozicijo (Jerman, 1982: 9).

53 »Če rečem *dežuje*, je to, kar rečem, v nekaterih vremenskih okoliščinah resnično in v drugih neresnično.« (Russell, 1979a: 23.)

54 Obstajajo pa različne vrste dejstev: posamezna (»To je belo«), splošna (»Vsi ljudje so umrljivi«), pozitivna (»Sokrat je živel«), negativna (»Sokrat ni živ«), dejstva, ki se nanašajo na posamezne stvari/kvalitete/odnose, splošna dejstva, ki jih poznamo v logiki, dejstva o lastnostih posameznih stvari, dejstva o odnosih med dvema ali več stvarmi itd. – obstaja torej mnogo klasifikacij dejstev, ki služijo različnim ciljem (Russell, 1979a: 25). Pri tem naletimo na problem resničnosti, neresničnosti dejstev, kajti dejstvo ne more biti niti resnično niti neresnično, kar nas vodi k problemu stavka, propozicije (Russell, 1979a: 26).

ustreznih dejstev. Če so te predstave o dejstvih enolična preslikava dejstev, torej imamo neko objektivno znanje.

Russell je svoj nauk sam poimenoval logični atomizem, in sicer zato, ker so atomi, do katerih je želel priti, nekakšni zadnji izsledki analize (govora je o logičnih in ne fizikalnih atomih). Nekatere izmed njih je imenoval »partikularije« (npr. majhne barvne madeže, zvoke, trenutne stvari itd.), druge pa predikati, odnosi itd. Z atomistično logiko je želel povedati, da na svetu obstaja mnogo med seboj ločenih stvari – navidezna mnogovrstnost sveta se mu ni zdela sestavljena le iz faz in nerealnih delitev ene same nedeljive realnosti (Russell, 1979a: 19–20). Svojo teorijo logičnega atomizma je gradil na pojmu atomarnih stavkov. Gre za stavke, ki jih ni mogoče več dalje logično analizirati in ki so medsebojno logično neodvisni.⁵⁵ V teh stavkih naj bi nastopali le predikatni izrazi (logična lastna imena), tj. izrazi za empirične (čutno preverljive) lastnosti in empirične relacije; gre za empirično danost, na ta logična lastna imena le pokažemo in čisto nič ne opišemo, gre za povsem nediskriptivne izraze.⁵⁶ Tako Russell uvede razliko med seznanjenjem (ang. *acquaintance*) in opisom (ang. *description*) (Ule, 2001: 254), kar je podlaga njegovi delitvi znanja.

Za Russella obstajata dve vrsti znanja: znanje o stvareh (ang. *knowledge of things*) ter znanje o resnicah/realnostih (ang. *knowledge of truths*). Znanje o stvareh razlikuje na: znanje, ki ga spoznamo neposredno (ang. *knowledge by acquaintance*),⁵⁷ ter znanje ob opisu (ang. *knowledge by description*).⁵⁸ Neposredno spoznavanje je bistveno preprostejše kot katerokoli znanje o realnostih (čeprav bi bilo prenačljeno predpostaviti, da se lahko ljudje seznanijo s stvarmi, brez da bi sočasno vedeli nekaj resnice o teh stvareh). Nasprotno, opisno znanje vedno vključuje nekaj znanja o resnicah, ker je to njegov vir in temelj (Egner in Denonn, 2009: 191). V nadaljevanju si pogledajmo, kaj natančneje mu pomenita seznanjanje ter opis.

Za čutne danosti (op. p.) vemo s tem, ko nanje pokažemo, se z njimi neposredno seznanimo, vse ostale stvari pa poznamo prek opisov, tj. prek skupkov lastnih čutnih danosti (op. p.) in relacij med njimi (Ule, 2001: 254).

Seznanjeni smo lahko z vsem, česar se neposredno zavedamo, brez posredovanja kateregakoli procesa inference ali znanja o resničnosti. Na ta način lahko vidimo mizo, s katero se seznanimo preko čutnih danosti (ang. *sense-data*),⁵⁹ s pomočjo katerih je miza vidna – in sicer preko barve, oblike,

55 Noben od njih ne implicira drugih elementarnih stavkov ali njihove negacije (Ule, 2001: 254).

56 Vsa imena, ki vsebujejo očitne ali prikrite deskriptivne izraze, so nepravna logična imena (Ule, 2001: 254).

57 Znanje s seznanjanjem – gre za nepropozicionalno (spo)znanje.

58 Opisno znanje.

59 Ule (2001) prevaja *sense-data* v *čutne data*. Sama uporabljam Potrčev prevod čutne danosti.

trdnosti, gladkosti itd.; to so vse stvari, ki se jih nemudoma, ko zagledamo mizo ali se je dotaknemo, zavedamo. Posebna senca barve, ki jo vidimo, lahko pove marsikaj o njej – da je rjava, bolj temna itd. Ampak na podlagi take izjave (čeprav vemo resnico o barvi) ne vemo ničesar o barvi kot taki, ničesar več ne vemo o njej, kot smo vedeli prej. Čeprav so čutni podatki, ki so omogočili pojavnost mize, stvari, s katerimi se seznanimo, so stvari neposredno (tako) znane le take, kot so. Znanje o mizi kot fizičnem objektu, nasprotno, ni neposredno znanje. Takšno, kakršno je, je pridobljeno preko seznanjenosti s čutnimi podatki, ki nam omogočijo pojavnost te konkretne mize. Moje znanje o mizi je takšno, ki ga poimenujemo »znanje ob opisu«. ⁶⁰ Miza je fizični objekt, ki sproža takšne ali drugačne čutne danosti, kar opiše mizo v pomenu čutnih danosti. ⁶¹ Stanje uma, s katerim bi se direktno zavedali mize, namreč ne obstaja – vso naše vedenje o mizi je pravzaprav vedenje o resnicah (resničnostih) – poznamo opis, in vemo, da obstaja le en predmet, na katerega se ta opis nanaša ⁶² (Egner in Denonn, 2009: 191–192). Čutne zaznave so eden najbolj očitnih primerov neposredno pridobljenega znanja (znanja s seznanjenjem torej) in seveda ne morejo pojasniti večine znanja, ki ga imamo (gre namreč zgolj za posamezne primere), ne vključujejo pa abstraktnega znanja (oz. znanja o abstraktnih idejah, univerzalijah – kot jih imenuje Russell). Obstajajo še drugi tipi znanja s seznanjenjem, ki razširijo znanje čutnih zaznav. Ena takih je seznanjenost na podlagi spomina (znanje, ki zadeva preteklost – gre za znanje na podlagi inference, sklepanja torej), potem seznanjenost na podlagi introspekcije (ne zavedamo se le stvari, ki jih vemo, ampak se pogosto zavedamo tega, da to vemo), ⁶³ pri čemer ne gre za zavedanje nas samih, temveč za zavedanje o partikularnih mislih in občutkih – ta introspekcija se nanaša na zunanje in notranje čute (želje, občutke itd.); imamo seznanjenost v spominu s stvarmi, ki so danosti bodisi v zunanjem bodisi v notranjem pomenu (Egner in Denonn, 2009: 192–194). Ne le, da smo seznanjeni s partikularijami, seznanjeni smo tudi z univerzalijami, ki jih Russell imenuje »generalne ideje« (npr. belina, raznolikost itd.). Zavedanje o univerzalijah imenuje predstavnosti (ang. *conceiving*) in univerzalije, o katerih imamo zavedanje, koncepti (ang. *concepts*) (Egner in Denonn, 2009: 194). Se-

60 Ang. *knowledge by description*.

61 Če želimo (iz)vedeti karkoli o mizi, moramo vedeti resnico, ki se povezuje s stvarmi, o katerih smo seznanjeni: vedeti moramo, da so – te in te – čutne zaznave povzročene s fizičnim objektom (Egner in Denonn, 2009: 192).

62 V takih primerih je naše znanje o predmetih (stvareh) znanje, ki ga dobimo na podlagi opisa (*knowledge by description*).

63 Ko vidim sonce, se zavedam, da vidim sonce – torej je moje videnje sonca objekt, o katerem sem seznanjen (Egner in Denonn, 2009: 193). Tako znanje je vir znanja o naših mentalnih bistvih, gre za samozavedanje. Slednje nas tudi ločuje od živali – ljudje se namreč zavedamo seznanjenosti s čutnimi danostmi.

daj prehajamo na znanje ob opisu. Nekatere stvari, s katerimi se seznanimo, niso fizični objekti (v nasprotju s čutnimi danostmi), niti mišljenja drugih oseb. Russell misli z opisom vsakršen izraz, bodisi dvoumen (primer: ang. »*a so-and-so*«) ali določen (natančen) opis (primer: ang. »*the so-and-so*«) (Egner in Denonn, 2009: 194), se pravi njegovo določno ali nedoločno obliko. Vendar v svojih primerih uporablja le določne izraze oziroma stavke. Vsa imena in kraji, ko jih uporabljamo, vključujejo opis, ki se začne z eno ali več partikularijami, s katero/katerimi smo seznanjeni. Mnogo univerzalij, kakor tudi mnogo partikularij, poznamo le s pomočjo opisa (Egner in Denonn, 2009: 197).⁶⁴ Glavni pomen znanja ob opisu je, da nam omogoča preseči meje naših osebnih izkušenj (Egner in Denonn, 2009: 198). Če bi znanje pridobivali zgolj na podlagi neposredne izkušnje, kar pomeni, da bi vedeli le resnice, nastale na podlagi naše izkušnje s seznanjenostjo, bi verjetno vedeli le malo. Ne o preteklosti (niti o prihodnosti) tako ne bi mogli imeti prav nobenega znanja. Zato znanje ob opisu pravzaprav zelo razširi diapazon našega znanja, na podlagi tega lahko namreč nekaj vemo tudi o stvareh, o katerih nismo imeli nikoli neposredne izkušnje. Iz tega lahko izpeljemo tudi naslednjo predpostavko. Lahko torej v večino našega znanja dvomimo? V nadaljevanju si zato pogledjmo nekaj izhodiščnih razlik med Platonovim in Russellovim realizmom, ki se navezujeta tako na razmerje partikularija – univerzalija, kakor tudi na resničnost znanja oziroma na gotovo in negotovo (spo)znanje.

Do Russellove trditve – univerzalije so tisto, kar je skupno mnogim partikularijam – lahko njegovo pozicijo enačimo s platonskim realizmom. Ali to tudi pomeni, da ima tudi enako slabost – tj. problem opredelitve epistemskega odnosa do teh bitnosti? (Borstner, 1995: 74.) Najprej si pogledjmo omenjeni odnos partikularije – univerzalije. Russell trdi, da je mogoče nekatere univerzalije spoznati enako neposredno, kot spoznamo čutne podatke – ne zavedamo se le posameznih rumenih (stvari), kajti če smo videli zadostno število rumenih stvari (in imamo zadosti inteligence), potem se zavemo tudi univerzalije rumenosti (Borstner, 1995: 74). Gre za to, da na ta način razlikujemo med drugimi barvami, vendar relacijsko – npr. »rumeno je različno od zelenega« itd. Slednje bi sama poimenovala relacijska zaznavnost objekta. Russell neposredno spoznanje osredotoči na zdravi razum. Če so za Russellja pojavi zbirke kvalitete, so torej kvalitete enostavni ontološki elementi, ki jih vsebujejo posamezni predmeti – če npr. vidimo dve rumeni packi, lahko v skladu z Russellom trdimo, da ju spoznavamo neposredno – kajti enostavno

64 Zdi se, da kadarkoli podajamo izjave o nečem, kar poznamo le na podlagi opisa, pogosto skušamo narediti naše izjave take, kot da opisujejo aktualne stvari, ki jih opisujemo (jih ne podajamo v obliki, ki bi vključevala opis) (Egner in Denonn, 2009: 197), čeprav ne poznamo resničnosti izjav, podobno, kakor osebno tudi ne poznamo oseb, o katerih govorimo, smo le seznanjeni z njimi, in sicer ne na način čutnih danosti, temveč posredno, preko opisa.

ju lahko imenujemo (razvrstimo) (Borstner, 1995: 74–75). Na prvi pogled se zazdi, da se Russell na tej točki približa platonskemu realizmu (univerzalije so tudi relacije, v katerih so partikularije vključene) in prepričanju, da so univerzalije tisto, kar je skupno mnogim partikularijam. Pogledati pa je treba še drugo dimenzijo; z njo bom skušala dokazati ravno obratno – razlikovanje med realizmom Platona in Russella. Njuno razlikovanje namreč temelji ravno na relativizmu, ki ga je moč povezati tudi z izkustvom. Brez tega bi nemara res lahko izpeljali napačen sklep o enačenju teh dveh realizmov, predvsem na predpostavki, da oba pričata o multipliciranju relacij, kar pomeni, da v svetu dopuščata neskončnost bitnosti. Vendar na različen način.

Russellov relativizem je mogoče utemeljiti na njegovi ideji, da je védenje izjemno mnogoznačna beseda. Kot pravi, je v večini smislov vedeti za dogodek pojav, ki se razlikuje od že znanega pojava; obstaja pa še en smisel besede vedeti, ki ne razlikuje med izkustvom in védenjem, ki ga imamo. Če je izkustvo nekaj, védenje pa nekaj drugega, pomeni domneva, po kateri vemo za dogajajoče se, izkustvo, neskončno pomnožitev vsakega dogodka. Le-to pokaže na primeru: 1) čutim vročino – to je en dogodek; 2) vem, da čutim vročino – je drug dogodek; 3) vem, da vem, da čutim vročino – je tretji dogodek; in tako v nedogled (Russell, 1979b: 252). Na težavo z empiričnim izkustvom (razvidnostjo) je naletel ravno pri konceptualizaciji svoje spoznavne teorije, zato je termin »seznanjanje« v svojih kasnejših delih (npr. v *An Inquiry into Meaning and Truth*) nadomestil z »zaznavanjem«, ki ga je sprejel kot nedefiniran termin (Russell, 1979b: 252).⁶⁵

Od kod izvira gotova in zanesljiva spoznava? Platon trdi, da je matematika (ki se ukvarja s popolno enakostjo, ki pa je v naravi ne srečamo) zanesljiva spoznava; ker pojma popolne enakosti nismo mogli dobiti z izkustvom, ga moramo že imeti v sebi – njegova razlaga za to je mitološkega značaja, pravi pa, da je naša duša obstajala že pred rojstvom in da je v carstvu idej gledala točno enakost –, naš sedanji pojem točne enakosti je posledica njenega spomina na to, zato je znanje zgolj spominjanje (Miščević et al., 2002: 43). Platon je z gotovim znanjem, kot je zanj npr. matematično znanje, skušal zavrniti relativizem, ki pa Russellu ni tuj. Relativizem je sicer stališče, po katerem je vsako spoznanje (vsaka vednost) relativno, in sicer pogojeno z odnosom

65 To pojasni na primeru. Sprehajamo se v dežju, zagledamo lužo, se ji izognemo. Ni verjetno, da bi si rekli: »*Tu je luža; priporočljivo bi bilo, da se ji izogneš.*« Toda če nas kdo vpraša, zakaj smo nenadoma stopili vstran, bi mu odgovorili: »*Ker nisem želel stopiti v lužo.*« Retrospektivno vemo, da smo nekaj vidno zaznali, na le-to smo ustrezno reagirali in v tem primeru smo to tudi izrazili z besedami. Vendar kaj in v kakšnem smislu bi vedeli, če ne bi pozornosti usmerili na sogovornikovo vprašanje? Ko smo bili to vprašani, je bil namreč sam dogodek že mimo in smo odgovorili po spominu. Temeljno vprašanje je torej: »*Ali se lahko spominjamo česa, česar nismo nikoli vedeli,*« (Russell, 1979b: 252) kar je seveda odvisno od pomena besede vedeti. Pomembno pri tem je Russellovo razlikovanje med védenjem in izkustvom.

med spoznavajočim subjektom in spoznavanim subjektom (Sruk, 1980: 295). Predpostavka torej, ki Russella na nek način že približa protirealističnim teorijam znanja. Pa si še malo podrobneje pogledimo Russellovo idejo neposrednega doživetega.

»Čeprav so moje izkušnje le izkušnje mojih lastnih stanj, lahko kljub temu mislim na stvari, ki jih ne morem neposredno doživeti; čeprav mi je npr. dostopna le moja lastna zaznava, lahko kljub temu govorim o psu, ki je zunanji vzrok zanjo.« (Miščević, 2002: 63.)

Russell pravi, da obstaja zunanji svet (neka trajna stvar, ki jo lahko vidijo tudi drugi), ki obstaja tudi takrat, ko ga ne vidimo. Gre za indirektni (posredni) realizem, ki trdi, da zunanjih predmetov ne vidimo neposredno, ampak na njih posredno sklepamo (Miščević, 2002: 63). Opravka imamo z zaznavanjem (kot nasprotjem občutka), ki pomeni navado, ki temelji na preteklem izkustvu (Russell, 1979b: 254). Opravka imamo torej s spoznanjem, ki je izpeljano iz izkustva: če vidimo psa, rečemo »pes«, če vidimo mačko, rečemo »mačka« (Russell, 1979b: 250). Vendar ni nobenega razloga, da ne bi mogli vedeti za neko stvar, ki je ne poznamo (kar trdijo idealistični filozofi) (Russell, 1979b: 255).

Za Platona npr. ideja lepega ni nek splošen pojem v naši glavi, ampak oblika lepega, npr. lepota sama, ki obstaja neodvisno od nas, biva torej nekaj, kar je samo po sebi lepo. Kakšen je torej odnos med čutnozaznavno mizo (ali človekom) in idejo mize (ali človeka)? Platon misli, da so konkretni, tj. čutni predmeti manj realni od idej teh predmetov. Konkretna miza se nam zgolj kaže kot miza, ki je v realnosti dostopna le čutnemu zaznavanju, to pa je nezanesljivo. Ker so čutnozaznavni predmeti spremenljivi, so tudi manj realni, iz nezanesljivosti čutnih predstav pa sledi, da se njihovi predmeti ne morejo zanesljivo spoznati (Miščević, 2002: 145–146).⁶⁶ Znanje kot gotova spoznava realnosti (se pravi tega, kar obstaja) je za Platona torej le znanje sveta idej. Vse ostalo sodi v kategorijo mnenja oziroma prepričanja, je torej tisti materialni svet, ki se neprenehoma spreminja. Za Platona bi torej bili kategoriji psa in mačke realni (v smislu gotovega znanja) le ideji o psu in mački, za Russella pa tudi konkretni pes in maček ter vse relacije med idejo in konkretnostjo. Russell svojo idejo seveda v veliki meri gradi na teoriji jezika, ki vsebini ideje pripiše ustrezno predpostavko, ki čutnim zaznavam in njihovim zunanjim vzrokom (psi in mačke obstajajo tudi takrat, ko jih ne vidimo) priznava realiteto besed (stavkov),⁶⁷ ki slednje lahko tudi realno opisujejo.

66 Idejam lahko pripišemo tri glavne značilnosti: a) so predmeti uma, mišljenja, za razliko od objektov čutnega zaznavanja; b) oblike ali ideje dejansko bivajo; c) oblike ali ideje so večne, za razliko od sveta in stvari v njem, ki so minljive (Miščević, 2002: 146).

67 Za Russella ima znanje tudi obliko propozicij (kot vsebin zatrjenih stavkov).

Namesto sklepa

Danes velik del razprav o nacionalnih šolskih kurikulumih sledi nekemu temeljnemu razcepu, ki se je pojavil v epistemoloških teorijah, razcepu na realistično in protirealistično pojmovanje znanja. V tem članku sicer ne razvijem kontroverze med realističnimi in protirealističnimi teorijami znanja, saj se članek v večji meri osredotoča le na realizem in realistične teorije znanja.

Seveda lahko pozicije realizma razvrstimo od ekstremnega do zmernega realizma. V članku sem skušala prikazati razlike (v niansah) različnih realizmov, pri čemer sem se še posebej osredotočila na kritični in socialni realizem. Na slednjega predvsem zato, ker ko govorimo o polariziranosti predstav o znanju, pogosto govorimo o realističnih in protirealističnih teorijah znanja. In ravno določene teorije socialnega realizma včasih težko ločimo od bodisi realističnih bodisi protirealističnih teorij (čeprav od slednjih še težje).

In kaj je v neki največji »splošnosti«¹ značilno za sodobne realistične teorije znanja? V ta namen sem se osredotočila na Bertranda Russella in na njegovo koncipiranje znanja. Pri tem sem skušala izpostaviti tudi to, zakaj Russella ne moremo šteti med ekstremne realiste, pa tudi njegovo razlikovanje od platonističnega realizma.

Realizem se je v svoji zgodovinski perspektivi najprej osredotočal na obstoj univerzalij in partikularij. Realizem je takrat temeljil na ideji obstoja univerzalij. Danes se realistične in protirealistične teorije znanja ne osredotočajo več na debate o obstoju univerzalij in partikularij, temveč na objektivno odslkavo realnosti. Ta realnost je lahko le skupna vsem, ni perspektivna, ne izhaja iz nobenih specifičnih (kulturnih, družbenih, jezikovnih ali kakih drugih) kontekstov. To pomeni, da je realnost globalna, skupna vsem – neodvisna od sistemov vedenja. Če je torej realnost od nas neodvisna, obstaja tudi znanje, ki je od nas neodvisno. Univerzalnost (pri čemer ne mislim na same univerzalije, temveč na univerzalnost v globalizacijskem smislu) je torej realističen pogled na znanje, z globalno veljavo, ki se objektivizira kot globalno znanje. Povedano drugače: realizem lahko utemeljujemo tudi na ideji globalnega, zato je mogoče izpeljati sklep, da je realističnim teorijam ideja o globalnem znanju bližje kot protirealističnim teorijam. In zakaj je to pomembno? Te splošne realistične teorije znanja so kurikularnim načrtovalcem priskrbele argumente za prilagajanje nacionalnih kurikulumov sistemom vednosti, ki naj bi imeli univerzalno/globalno veljavnost. In nenazadnje, za današnje edukacijske sisteme, ki »živijo«² v dobi globalizacije, je značilno tudi to, da se med seboj primerjajo. Vse več teh sistemov namreč sodeluje v mednarodnih raziskavah znanja. Pri mednarodni koordinaciji slednjih pa prednjačita dve organizaciji, tj. IEA (Mednarodna organizacija za merjenje učinkov v izobraževanju) ter OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj), ki pač morata, če želita doseči ali se približati tej objektivni ve-

ljavi, svoje raziskave tako tudi koncipirati. Ker je za realistične teorije realnost sestavljena iz dejstev, ki so to, kar so, ne glede na to, kaj si mi mislimo o njih, je na tej točki možno interpretirati mednarodne raziskave znanja kot argument prilagajanja nacionalnih kurikulumov tistim sistemom vednosti, ki bi naj imeli univerzalno veljavo. Če sklenem: globalno merjenje znanja objektivizirajo ravno realistični pogledi na znanje.

Literatura

- Arko, M. (2007). *Abstraktni predmeti: za ontologijo izobilja*. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Barle, A., Trunk-Širca, N., Lesjak, D. (2008). *Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju*. Koper: Fakulteta za management.
- Berger, L. P., Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. London: Taylor and Francis.
- Borstner, B. (1995). *Problemi realizma*. Maribor: Akademsko založba Katedra.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London, New York: Routledge.
- Delanty, G. (2005). *Social Science: Philosophical and Methodological Foundations*. Berkshire, New York: Open University Press.
- Drole, B. (2009). *Pomen Lacanove psihoanalize za razumevanje Galtungove teorije konfliktov*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Egner, E. R., Denonn, E. L. (ur.) (2009). *Bertrand Russell: The Basic Writings of Bertrand Russell*. London, New York: Routledge.
- Fürst, M., Halmer, N. (1996). *Filozofija*. Ljubljana: DZS.
- Greco, J., Sosa, E. (ur.) (1999). *The Blackwell guide to epistemology*. Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers.
- Hollis, M. (2002). *Filozofija družbene vede: uvod*. Maribor: Založba Aristej.
- Jerman, F. (1982). Bertrand Russell – človek in mislec. V: *Anthropos*, št. 3, 7–10.
- Justin, J. (2007). Sokrat sanja o objektu. V: *Monitor ISH*, IX/2, 21–43.
- Justin, J. (2008). Taksonomije in znanje. *Ekosistemi – povezanost živih sistemov*. Mednarodni posvet biološka znanost in družba. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 170–182.
- Klemenčič, E. (2011). *Mednarodne raziskave znanja, kurikularne politike in globalno/lokalno znanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: ISH.
- Larochelle, M. (ur.) (2007). *Key Works in Radical Constructivism: Ernst von Glasersfeld*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Maton, K., Moore, R. (2010). Coalitions of the Mind. V: K. Maton in R. Moore (ur.), *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*. London, New York: Continuum, 1–13.

- Miščević, N., Kante, B., Klampfer, F., Vezjak, B. (2002). *Filozofija za gimnazije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Novak, B. (1982). Russell o pojmu znanja. V: *Anthropos*, št. 3, 29–37.
- Okasha, S. (2008). *Filozofija znanosti: zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Perčič, E. (2009). *Čas kot vrednost: možne prednosti zmanjševanja in spreminjanja potrošnje*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Russell, B. (1979a). *Filozofija logičnega atomizma*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Zbirka Nobelovci, 54).
- Russell, B. (1979b). *Moj filozofski razvoj*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Zbirka Nobelovci, 54).
- Sayer, A. (2008). *Realism and Social Science*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London, New York: Routledge.
- Scott, J., Marshall, G. (ur.) (2009). *A Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Sruk, V. (1980). *Filozofsko izrazje in repertorij*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Štrajn, D. (2005). Kompleksnost vzgoje in izobraževanja v luči mednarodnih raziskav znanja. V: *Šolsko polje*, let. XVI, št. 3/4, 227–236.
- Ule, A. (1992). *Sodobne teorije znanosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, A. (2001). *Logos spoznanja: osnove spoznavne teorije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Wheelahan L. (2010). Competency-Based Training; Powerful Knowledge and The Working Class. V: K. Maton in R. Moore (ur.), *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*. London, New York: Continuum, 93–109.
- Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Zagzebski L. (2009). *On Epistemology*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.

III DRUŽBENA REPRODUKCIJA

ur. Darko Štrajn

Bourdieu in njegovi koncepti

Darko Štrajn

*Ko slišim, da nam Heidegger pomaga misliti holokavst,
moram verjeti, da sanjam.*

Pierre Bourdieu

Vprašanje, ki si ga mora zastaviti vsakdo, ki skuša govoriti o Bourdieujevi teoriji, je: Ali je o Bourdieuju sploh mogoče predavati?¹ Težava se lahko začne že na ravni različno definiranih univerzitetnih kurikulumov, v katere naj bi bilo mogoče vključiti njegovo teorijo. Ali je bil Bourdieu predvsem filozof ali antropolog ali nazadnje predvsem sociolog? Slednja oznaka je sicer nasploh obveljala, a treba je upoštevati, da je vsako omenjanje sociologije pri Bourdieuju nerazločljivo povezano s pojmom refleksivnosti, ki je tudi v vseh oblikah aplikacije na simbolne kontekste sploh mogoča šele na podlagi teorije, torej tudi filozofije. Glede na to pa se postavi že drugi problem, saj »bourdieuevska refleksivnost« močno otežuje postavljanje trditev, kakršne običajno povezujejo predavanje in vsakršno zatrjevanje o stališčih ali ugotovitvah avtorja, o čigar delih je v predavanju govor. Bolj razvidno kot v mnogih drugih primerih govorjenja o teorijah (ali o naukih) postavljanje trditev glede na Bourdieujeva dognanja sproti spodnaša že okoliščina interpretacije izredno kompleksnega diskurza. O definicijah, ki bi koncepte podajale v fiksni obliki, pri Bourdieuju namreč ni mogoče govoriti drugače kot v množini v vsakem posameznem primeru, kajti Bourdieu je svoje koncepte znova in znova opredeljeval, povezoval z različnimi konteksti, jih spreminjal in razvijal ter medsebojno različno povezoval. Natančnejši pogled pa pokaže, da je njegovo delo, ki se lahko komu kaže tudi kot vedno vnovično definiranje konceptov, pravzaprav izogibanje definiciji, ki bi bila zlah-

I Pot, ki jo ubiramo s tem zapisom, je pot od konkretnega k splošnejšemu. V članku *Reproduction of society through education* (Štrajn, 2012) smo obravnavali Bourdieujevo pojmovanje vzgoje in izobraževanja, ki je v njegovi teoriji (refleksivni sociologiji) določeno z reproduktivno vlogo te dejavnosti v družbi. Da bi koncepte šolstva kot reprodukcijskega družbenega mehanizma bolje razumeli, je treba dojeti širši kontekst Bourdieujeve teorije, ki pa jo neizbežno vedno znova beremo v aktualni perspektivi.

ka instrumentalno uporabna. Za to je imel Bourdieu razvidne epistemološke razloge. Neredko smo sicer priča poskusom nekakšnih aplikacij Bourdieujevih konceptov, ki se opirajo na kako od »fiksiranih« definicij, in pri teh poskusih se pokaže, da take definicije postanejo neuporabne. Že Bourdieujev jezik opozarja na njegovo vpetost v tokove strukturalizma, pri tem pa je treba poudariti, da je nemara največji pomen strukturalizma treba videti v njegovi epistemološki inovaciji, brez katere ni mogoče misliti cele vrste teoretskih odkritij. Bourdieujev diskurz je zato hkrati nenavadno razumljiv in zapleten, jezikovno pa seveda težaven in pri prevajanju se (podobno kot pri predavanju) zdi kot, da bi samo besedilo opozarjalo prevajalca na to, da se mora zavedati, da je njegovo početje hkrati interpretacija. Hkrati prevajanje Bourdieuja – kot se je pokazalo tudi v primeru prevajanja temeljnega teoretskega dela *Praktični čut*, pri katerem sem sam sodeloval – otežuje dejstvo, da že v jeziku izvirnika ne gre za nikakršen konvencionalni jezik, še najmanj za kak »lep« jezik; sploh gre za jezik, ki se tudi govorcem francoskega jezika sliši nenavadno. Ne nazadnje pa je pri prevajanju del, ki uvajajo za Slovence nov intelektualni univerzum, še poseben problem terminologija. Tveganju, da kaka od terminoloških rešitev ne bo sprejeta, se ni mogoče izogniti.

Bourdieujev opus je izredno obsežen in težko bi našli tematiko, ki se je ni lotil: od umetnosti, preko športa in politike do še posebej poudarjeno tudi vzgoje in izobraževanja. Je pa nemara prav na zadnjem omenjenem področju (vzgoja in izobraževanje) postavil koordinate raziskovanja preučevanja vzgojno-izobraževalnega fenomena s tem, ko ga je tematiziral kot osrednje vprašanje kompleksne problematike *družbene reprodukcije*. Če naj torej v tem besedilu, ki ga bralec lahko vzame kot uvod v Bourdieujevo mišljenje, kolikor toliko razumljivo prikažemo eno od najmarkantnejših intelektualnih figur 20. stoletja, se moramo odločiti za selekcijo nekaterih poglobitvenih plati avtorjevega opusa, ki ga najbolj označujejo in ki hkrati ohranjajo aktualnost njegovega mišljenja.

Najprej omenimo knjigo *La Distinction*² iz l. 1979, pri nas prevedeni *Le Sens pratique* (1980) (*Praktični čut*, 2002) in delo *Questions de sociologie* (*Vprašanja sociologije*) iz l. 1980, ki je namenjeno razlagi teorije refleksivne sociologije za nekoliko manj obveščene bralce. Že v prvem besedilu tega niza je Bourdieu dovolj razvidno nakazal epistemologijo »dvojnega branja«, postopka sociološke obravnave, ki ga je v nekoliko lahkotnejši inačici Giddens kasneje povzel v svojem pojmu »dvojne hermenevtike«. Zakaj pri tem pravzaprav gre? Z nekaj pridržki, spričo tega, da tu skušamo zgoščeno in na krat-

2 Če bo to delo kdaj prevedeno v slovenščino, se bodo za prevajalca problemi začeli že pri samem naslovu. Kateri termin v slovenščini bi najprimerneje zajel vse pomenske odtenke pojma, ki opredeljuje socialno razliko, razliko v kulturi, v statusu, v okusu ipd., bi se najbrž bilo težko hitro dogovoriti.

ko označiti Bourdieujevo teorijo, lahko rečemo, da prvo branje obravnava družbo na način družbene fizike, to je kot neko objektivno strukturo, namreč neodvisno od predstav tistih, ki v dani družbi živijo. Z Durkheimom, Saussurjem, Lévi-Straussom in Marxom (v althusserjevski perspektivi) v ozadju je to prvo branje namenjeno temu, da spodkoplje »iluzijo transparentnosti družbenega sveta« s tem, da odkrije »razmerja determiniranosti«. Z drugimi besedami: v tem branju se izrazi »klasični« strukturalistični pristop. Kot tak pa seveda ta pristop ne zadošča, saj prikazuje posameznike in skupine kot pasivne podpornike mehaničnih sil, delujoče neodvisno od njihove lastne logike. Le-to pa je mogoče videti v luči bolj »konstruktivističnega« naziranja, ki se navdihuje v subjektivističnih filozofijah – še posebej tisti, ki jo zastopa v Sartrova *Bit in ničes* (*L'être et le néant*, prvič objavljeno 1943). Na drugi ravni branja gre torej za družbeno fenomenologijo. V tej perspektivi se družbena stvarnost kaže kot produkt dejavnosti posameznikov in skupin, njihovih odločitev, zaznav, predvsem spregledov itn. Kategorije, ki jih proizvedeta oba pristopa, so po Bourdieuju v napačnih opozicijah: »objektivizem« in »konstruktivizem« drug drugega spodbujata, se med seboj prepletata in ju je na koncu mogoče zajeti zlasti s pojmom prakse. S tem pa se bourdieujevska sociologija šele zares začne, saj ne gre za to, da bi družbeno prakso čitali enostavno z nanašanjem fenomenologije na družbeno topologijo. Simbolni sistemi, ki so proizvedeni v vzajemnem delovanju družbenih in mentalnih struktur, imajo, med drugim, tudi vlogo instrumentov dominacije. Če k temu prištejemo še refleksivni moment, namreč sociologovo upoštevanje svoje lastne pozicije ne samo kot opazovalca, ampak hkrati kot proizvajalca shem, konceptov in diskurzov, se nam vsaj v osnovnih obrih pojasni kompleksnost te sociologije, ki pa je nazadnje ne moremo čisto brez vseh pridrzkov poimenovati samo za sociologijo.

K vprašanju konstituiranosti objektov sociološkega raziskovanja

Razmeroma široko ukvarjanje z vrsto konceptov (npr. *habitus*, *socialni kapital*, *dejavniki* itd.), bodisi v neposrednih interpretacijah Bourdieuja bodisi v aplikacijah njegovih pojmov na različnih področjih, kaže na produktivnost izvirnih Bourdieujevih formulacij. Verjetno bi bilo dokazljivo, da se zlasti v raziskavah, ki postanejo »rutina«, ki torej celo uidejo izpod okrija akademskih znanstvenih ustanov, same utemeljitve tega, zakaj in kako je neki družbeni fenomen objekt raziskovanja, raztopijo v samoumevnosti ponavljanja shem raziskovanja, ki tako lahko otrdijo v obvezne metodologije. Med take raziskave, ki so sestavina tako imenovane »scientizacije« družbe, poleg različnih marketinških raziskav vsekakor sodi vrsta socioloških ali tudi socialnopsiholoških, tudi vrsta evalvacijskih (po navadi periodično po-

navljajočih se ali longitudinalnih) raziskav. Najprej povzemimo nekatere jasne poante iz devetega poglavja ene Bourdieujevih ključnih teoretskih knjig, iz *Praktičnega čuta* (1980/2002). Po Bourdieuju vzpostavljeni red in distribucija kapitala, na katerem se ta red utemeljuje, že »zgolj s tem, da obstajata, prispevata k svojemu lastnemu ponavljanju«. Raziskave, ki torej hočejo prodreti v to pulzirajočo realnost, morajo privzeti formo ponavljanja, pri čemer vsaka ponovitev ni povsem enaka prejšnji. Kapitalska organizacija se manifestira »s simbolnim učinkovanjem«. V odmiku od Durkheima Bourdieu meni, da družboslovje »družbenih dejstev /ne more/ obravnavati kot stvari«, kajti s tem bi se mu izmuznilo tisto, kar te družbene stvarnosti dela za predmete spoznavanja, ne glede na to ali so potem tudi zares razpoznane v »sami objektivnosti družbenega obstoja«.

»Kajti posamezniki in skupine so objektivno opredeljeni ne le s tem, kar so, ampak tudi s tem, za kar veljajo, da so, to je z *zaznanim bitjem*, ki ga, če tudi je neposredno odvisno od njihovega bitja, ni nikoli mogoče povsem omejiti na to bitje. Družboslovje mora upoštevati dve vrsti lastnosti, ki so objektivno navezane na posameznike in skupine. Na eni strani so materialne lastnosti, ki se, če začnemo s telesom, pustijo prešteti in izmeriti kot katerakoli stvar fizičnega sveta, na drugi strani pa so simbolne lastnosti, ki niso nič drugega kot materialne lastnosti, kadar jih zaznavamo in vrednotimo v njihovih medsebojnih razmerjih, se pravi kot razločevalne lastnosti.« (Bourdieu, 2002: 235. Prevod: Jelka Kernev Štrajn.)

Kot pravi Bourdieu v nadaljevanju, »*notranja dvojna stvarnost* zahteva, da presežemo alternativo, v katero se pusti zapreti družboslovje, in sicer alternativo med družbeno fiziko in družbeno fenomenologijo« (Bourdieu, 2002: 236). Kar Bourdieu imenuje »družbena fizika«, se najpopolneje manifestira v obliki »objektivističnega ekonomizma«, ki skupni izkušnji nedostopno objektivno stvarnost razume »prek analize statističnih razmerij med porazdelitvami materialnih lastnosti, kvantificiranimi izrazi vnovične delitve kapitala (v njegovih različnih oblikah) med posameznike, ki tekmujejo za njegovo prilastitev« (Bourdieu, 2002: 236). Na drugi strani pa se družbena fenomenologija ukvarja s pomeni, ki jih proizvajajo družbeni dejavniki³ – s tem pojmom Bourdieu razume tako posameznike kot skupine, osebe kot ustanove itd. Dejavniki v vsaki družbeni organizaciji, pa naj bo to tradicio-

3 Naj tu ponovim, kar sem zapisal v opombi k svoji spremni besedi k slovenski izdaji *Praktičnega čuta* (2002): »*Agent*« je eden od najpomembnejših Bourdieujevih konceptov, ki povzema strukturirajoče učinke *habitusa* in hkrati označuje vidik svobodnega delovanja subjekta. Slovenski izraz »dejavniki«, ki ga dojemamo kot poimenovanje bolj ali manj razosebljenega delovanja, učinkovanja, se nam je zdel dovolj ustrezen za ujetje pomena Bourdieujevega pojma. Če naš izraz morda v primerjavi s francoskim nekoliko bolj označuje brezosebni vidik, bo to zahtevalo od našega bralca, da se odmakne od vsakdanjih jezikovnih samoumevnosti, kot to slednjič Bourdieu terja tudi od francoskih bralcev.

nalna ali moderna urbana skupnost, glede na te predpostavke oblikujejo svoje strategije, pri čemer je težko razumeti eno brez pojasnjevanja drugega in nasprotno. Mimogrede naj opozorimo, da je Bourdieu v svojih antropološko zaznamovanih obravnavah družbenih sistemov v Kabiliji in v pirenejskem Bearnu razvil tudi pojem *habitusa*. Najbrž ni treba posebej poudarjati, da gre za kompleksen teoretski pojem, ki ga je tudi sam Bourdieu rabil precej »varčno«, saj je o habitusu glede na določeno raziskovano družbeno entiteto mogoče govoriti šele potem, ko so nam jasni njeni zgodovinski, socialni, antropološki in ekonomski aspekti. Habitus je torej pojem z epistemološko funkcijo, kar pa v mnogih hitrih prisvojitvah Bourdieujevega kategorialnega aparata ne upoštevajo dovolj in pojem neustrezno instrumentalizirajo.

»Družbena fenomenologija« zaseda eno od strani v napetosti med objektivizmom in subjektivizmom v družboslovju, torej med temama, ki v celotnem Bourdieujevem delu vedno znova izplavata na površje, pri čemer lahko Bourdieuja štejemo za enega tistih ključnih avtorjev, ki je veliko prispeval vsaj k razumevanju součinkovanja obeh gledišč in predvsem njune udeležnosti v proizvodnji objektov družboslovja v procesih »objektivizacije«, katere smisel se ohrani predvsem v ohranitvi sledi subjektivnega pogleda v objektu, proizvodu sociološke prakse. Vseeno lahko rečemo, da pozorni bralec Bourdieujevega težko posnemljivega večplastnega lucidnega pisanja lahko končno ugotovi, da sicer po študiju njegovih besedil veliko bolje razume konstitucijo družbenega, vendar pa s tem ne pridobi izdelane recepture za konstrukcijo raziskovanja. Tistega, kar je Bourdieu opredelil za dve »napaki« v družboslovju, navezujoči se na omenjene dvojnosti, in ju poimenoval za »metodologizem« in »teoreticizem«, se družboslovje, tudi če bi to hotelo in bi imelo idealne razmere za kaj takega (predvsem z ničemer omejeno avtonomijo, kar je v danih okvirih nemogoče), ne bo nikoli rešilo. »Bourdieu vidi v 'metodologiji', zamišljeni kot ločeni specialnosti, odrezani od vsakdanjega izvajanja raziskav, obliko *akademizma*, ki z napačnim abstrahiranjem (*ab-trahere* pomeni razločevati) metode od objekta reducira problem teoretske konstrukcije slednjega na tehnično manipulacijo empiričnih indikatorjev in opazovanj.« (Wacquant v: Bourdieu, Wacquant, 1996: 28.)

Metodološki fetišizem navsezadnje vodi v znanstveno kratkovidnost in torej omogoča, da »vse bolj vidimo vse manj stvari«. Bourdieu v svoji kritiki »metodologizma« ni mislil samo na konceptualne ugovore, ampak je v »akademizmu« izrecno kritiziral vse bolj ustaljeno prakso razločenosti med vodilnimi raziskovalci in hierarhično podrejenimi izvajalci. »Praktična organizacija in zbiranje podatkov /.../ sta tako tesno povezana s teoretsko konstrukcijo objekta, da ju ni mogoče reducirati na 'tehnične' naloge, ki jih prepustimo podrejenim, raziskovalnim birokracijam ali raziskovalnim asistentom.« (Bourdieu, Wacquant, 1996: 29.) Če bi kdo v teh odstavkih

razbral Bourdieujevo sovražnost do »empiricizma«, bi seveda zgrešil smisel njegove kritike, kajti gre za težnjo, da bi »obnovil praktično plat teorije kot dejavnosti proizvodnje znanja«, zato se ostro obrača predvsem proti s seboj ukvarjajoči se »larpurlartistični teoriji«. Njegovo pisanje, ki je tudi za kvalificirane bralce pogosto skrajno zahtevno in polno teoretskih inovacij, se vendarle vseskozi navezuje na empirijo, je torej vseskozi refleksija, ki se zaveda svojih praktičnih izvirov. Skratka, Bourdieu je bil kritik »teoreticistične teorije« in s tem povezanega tipa intelektualizma, a to njegovo pozicijo ustrezno razumemo šele, ko vanjo vštejemo to, da je Bourdieu govoril kot vrhunski teoretik in intelektualec.

Koncept *habitusa*

Kolikor gre za *habitus* kot teoretski pojem, je jasno, da govorimo o pojmu, ki ga je razvil Bourdieu, kar je danes znano in nepreštevnokrat ponovljeno v humanističnih in družboslovnih konverzacijah, v člankih, v poljudnih zapisih in, ne nazadnje seveda, na Wikipediji. Razmeroma široko ukvarjanje s tem pojmom bodisi v neposrednih interpretacijah Bourdieuja bodisi v aplikacijah njegovih pojmov na različnih področjih kaže na produktivnost Bourdieujevih izvirnih formulacij tega pojma. O definicijah *habitusa* pri Bourdieuju namreč ni mogoče govoriti drugače kot v množini, kajti Bourdieu je *habitus* znova in znova opredeljeval, povezoval z različnimi konteksti, ga spreminjal in razvijal, povezoval s pojmi *družbenega polja*, *socialnega* in *kulturnega kapitala*, *dejavnika*, *dispozicije* in še z vrsto tudi bolj specifičnih pojmov. Kajpak, podrobnejši pogled pokaže, da je njegovo delo, ki se lahko komu kaže tudi kot vedno vnovično definiranje tega pojma, pravzaprav izogibanje definiciji, ki bi bila instrumentalno uporabna. Neredko smo sicer priča poskusom nekakšnih aplikacij pojma *habitusa*, ki se opirajo na kakšno od »fiksiranih« definicij, in pri teh poskusih se pokaže, da taka definicija postane neuporabna. Formulacija, ki jo je Bourdieu oblikoval v *La Distinction*, opozarja na njegovo vpetost v tokove strukturalizma, pri tem pa je treba poudariti, da je nemara največji pomen strukturalizma treba videti v njegovi epistemološki inovaciji, brez katere ni mogoče misliti cele vrste teoretskih odkritij. »Strukturirajoča struktura, ki organizira prakse in percepcije praks, habitus, je tudi strukturirana struktura: načelo delitve v logične razrede, ki organizira percepcijo družbenega sveta, je samo proizvod inkorporacije delitve na družbene razrede.« (Bourdieu. 1979: 191.)

Če namreč to opredelitev beremo v luči tega, kar smo zapisali tik, preden smo jo navedli, potem lahko drugačno in na videz nasprotno opredelitev iz poznejšega dela *Praktični čut* razumemo kot nadaljevanje teoretske razdelave pojma v njegovi neizbežni mnogoznačnosti.

»Habitus kot pridobljeni sistem generativnih shem omogoča svobodno proizvajanje vseh misli, zaznavanj in vseh dejanj, vpisanih v meje, lastne določenim okoliščinam tega proizvajanja – a samo tem. Struktura, katere proizvod je habitus, z njegovo pomočjo upravlja prakso, vendar ne po poteh mehanskega determinizma, ampak znotraj omejitev in meja, prvotno pripisanih njenim iznajdbam. To neskončno, vendar strogo omejeno sposobnost generiranja – habitus – je težko misliti samo tako dolgo, dokler ostajamo zaprti v navadnih alternativah (ki jih namerava koncept habitusa preseči) determinizma in svobode, pogojenosti in ustvarjalnosti, zavesti in nezavednega ali posameznika in družbe.« (Bourdieu, 2002: 94.)

Čeprav se je treba varovati pred prehitro metonimično ali metaforično rabo pojma *habitus*, bi si na podlagi tega citata morda smeli dovoliti misliti različne *habitus*e, torej tudi npr. kar se da problematično razliko med ruralnim in urbanim. Ne da bi postavljali drugo pred ali nad drugo, je jasno, da *habitus* v različnih okoljih pomeni različne specifične generativne sheme in različno produkcijo objektivacij vanje ujetih dejavnikov. Najbrž ni treba posebej poudarjati, da iz tega sledijo posledice na empirični ravni, torej tudi na ravni individualnega. »Govoriti o habitusu, to je postaviti, da je individualno in celo osebno, subjektivno družbeno, kolektivno. Habitus je socializirana subjektivnost.« (Bourdieu, *Reponses*, 1992: 101.) To sta, ne da bi se sklicevali na Bourdieuja, opazili tudi Valerija Vendramin in Renata Šribar, katerih opazanje tu lahko uporabimo za to, da opozorimo na instanco oblasti, ki je vedno v razmerju s *habitusom* – kot vsa družbena dejstva, ki jih je mogoče teoretsko opredeliti. »Sprega med vednostjo in oblastjo ter umestitev subjekta raziskovanja slednjega praviloma vzpostavlja v oblastnih razmerjih in kaže na njegovo družbeno moč oziroma mero, v kateri bodo njegova spoznanja sprejeta kot veljavna in zato tudi družbeno vplivna. V razpravi sva argumentirali, da ta vpliv seže tudi do ravni posameznika in posameznice. Sooblikuje njegove/njene možnosti, samorefleksijo, identiteto in celovito psihofizično stanje.« (Vendramin, Šribar, 2010: 167.)

Naj končno navedemo še z rahlim kritičnim poudarkom obarvani komentar Luca Boltanskega v knjigi *Travailler avec Bourdieu*:

»Koncept habitusa, ki se je pojavljal v delu Pierra Bourdieuja od začetka šestdesetih let, postane objekt poznejših razvijanj in zavzame centralno mesto v bourdiejevskem konceptualnem polju. Ampak, tako kot v vseh primerih pomembnih znanstvenih inovacij, invencija habitusa odpre možnosti različnih rab in interpretacij, med katerimi se postavlja tudi tista, zaradi katere lahko obžalujemo, ker ni bila bolj eksplicitna in bolj jasna. Če torej znamo včasih brati med vrsticami, bi lahko našli sled tega razpravljanja v samem delu Pierra Bourdieuja. Sociologija, ki je osrediščena na koncept habitusa, ne more zares ekonomizirati svoje refleksije, ki nosi njegovo arti-

kulacijo z drugimi pojmi in, kar je pomembno, s tistimi iz okoliščin /situations/. Saj v močnih uporabah koncept habitusa nagiba k resorbciji vprašanja situacije. Raziskovalec torej meni, da je prišel do dna svoje naloge, ko lahko pokaže, utopljen v teh različnih okoliščinah, da je akter deloval in aktualiziral sheme, ki so vpisane v njegov habitus, se pravi nekako na predvidljiv način, kar pomeni, da se nagiba k izognjenju samemu vprašanju dejavnosti /action/ ...« (Boltanski, 2003: 159, 160.)

Vseeno pa Boltanski v nadaljevanju poudari: »Pomembnost tega koncepta za sociologijo je v tem /.../, da je prinesel tako nova vprašanja, kot to, da je rešil probleme starih.« (Boltanski, 2003: 160.) Kot smo že rekli, je sam Bourdieu večkrat pojasnjeval in na novo utemeljeval svoje pojme, in tako lahko dodamo k temu (neizbežno pomanjkljivemu) prikazu pojma *habitus* še en navedek iz samega Bourdieujevega pisanja. V predavanju o kodifikaciji (l. 1986) Bourdieu pravi:

»Pojmi, ki sem jih počasi razvil, denimo pojem habitusa, so se porodili iz hotenja, da bi opozoril, da so poleg izrecne in eksplicitne norme ali racionalnega računa še druga načela, iz katerih se porajajo prakse. To še zlasti v družbah, kjer je zelo malo stvari kodificiranih; tako da je treba pri opisovanju tega, kar ljudje delajo, predpostaviti, da se ravna po nekakšnem 'čutu za igro', kakor pravimo v športu, in da je treba za razumevanje teh praks rekonstruirati kapital informacijskih shem, ki jim omogoča, da proizvajajo smiselne in s pravili urejene misli ter prakse, ne da bi hoteli smisel in ne da bi se izrecno podrejali pravilom, ki so izrecno postavljena kot pravila.« (Bourdieu, 2003: 127 – 128, prevod Zoja Skušek.)

Kot pravi Andrea Allard, je »vrsta piscev uporabila Bourdieujeva pojma *habitus* in *dispozicije* zato, da bi raziskali, kako bi lahko analizirali spol, 'raso' in razred glede na socialni in kulturni kapital« (Allard, 2005: 66). Avtorica v svojem besedilu nadalje pokaže na to, kar implicitno tu trdimo tudi mi, namreč da različni avtorji jemljejo in za svoje namene uporabljajo Bourdieujeve različne opredelitve *habitus* iz različnih obdobj, kar kajpak ustvarja precej nesporazumov. Kljub vsemu temu pa morda lahko zatrdimo, da se v kvalificiranem razpravljanju vendar nasploh dobro razumemo glede teoretske teže pojma, kakor tudi glede njegovega analitičnega in kritičnega naboja, ko gre za dešifriranje razmerij in odnosov v polju družbene realnosti. *Habitus* kot pojem jasno funkcionira v kontekstu vrste drugih konceptov, med katerimi najdemo še vrsto že omenjenih specifično Bourdieujevih pojmov. Eden izmed pomembnejših takih pojmov je pojem *socialnega kapitala*, ki ga Bourdieu razlaga kot nasledek vzpostavljanja stikov in skupinskih članstev, ki preko akumulacije izmenjav, obveznosti in skupnih identitet priskrbijo dejansko ali potencialno podporo in pristop do visoko vrednotenih virov. Kot vemo, se pojem socialnega kapitala danes na široko rabi že skoraj

v vsakdanji govorici, k čemur je zlasti pripomogla – vsekakor veliko manj sofisticirana od Bourdieujeve – Putnamova tematizacija tega pojma, da niti ne govorimo o Fukuyamovi raziskavi za Svetovno banko, ki je skušala opredeliti socialni kapital v globalnih okvirih in za morda tudi sumljivo rabo v jeku krize, ki jo je proizvedel globalizirani neoliberalizem.

Omenimo še pojem družbenega prostora (*espace social*): »Pojem družbenega prostora je definiran z vzajemnim izključevanjem ali z razločevanjem različnih položajev, ki ga konstituirajo.« (Bourdieu, 1997: 161.) Družbeni prostor se »na bolj ali manj deformiran način prevaja v fizični prostor, v obliki določene razporeditve dejavnikov in lastnin« (Bourdieu, 1997: 162). Kot Bourdieu nadalje pravi v *Méditations*, nadaljujoč temo prostora v mestu, »fizičnega prostora kot družbenega prostora«, je to prostor za »*illusio*, ki je način biti v svetu« (Bourdieu, 1997: 162). »*Illusio*, ki konstituira polje kot prostor igre, je tisto, kar povzroča, da misli in dejanja zadeva in modificira zunaj vsakršnega fizičnega stika in tudi zunaj vsake simbolične *interakcije*, še posebej v relaciji in z relacijo razumevanja.« (Bourdieu, 1997: 163.) Pojem »socialnega prostora« to zrcali, saj Bourdieu nadalje ta pojem določa kot kraj »koeksistence družbenih položajev, vzajemno izključujočih se stališč, ki so za tiste, ki jih zasedajo, v načelu gledišča« (Bourdieu, 1997: 157).

Politika, intelektualna produkcija, ekonomija, neoliberalizem

Iz Bourdieujeve biografije znana dejstva o njegovi politični angažiranosti je treba brati v kontekstu njegovih konceptov in ne kot nekaj, kar je njegovi teoriji zunanje. Čeprav je o njegovi politični dejavnosti mogoče najbolj govoriti v povezavi z družbenim intelektualnim gibanjem *Raisons d'agir*, pa je Bourdieujevo nagnjenje k refleksiji razmerij med teorijo in politično prakso razvidno tudi iz vrste besedil, ki so bila napisana precej pred oblikovanjem omenjenega gibanja. Vsekakor je v tem pogledu zelo ilustrativna Bourdieujeva udeležba v polemiki o Heideggerju.

S knjigo *L'ontologie politique de Martin Heidegger* (1988) se je vpletel v diskusijo o Heideggerjevem angažiranju v nacističnemu režimu, pri čemer je »Rektorski govor« (v katerem je Heidegger razglasil famozni *Gefolgschaft* – v približnem prevodu, »sledništvo, zvestoba«) najbolj ekspliciten; če znamo brati, pa to gotovo ni bil edini tekst »*Gefolgschafta*«. Bourdieuja je zanimalo, koliko akademska polja in discipline (v danem primeru je šlo za filozofijo) lahko artikulirajo, razvijejo in promovirajo konservativne in/ali represivne diskurze, ko hkrati zanikajo kakršnokoli povezavo ali artikulacijo med temi diskurzi in družbenopolitičnim svetom. Bourdieujevo branje odkrije nekatere najbolj nepredvidenih političnih implikacij Heideggerjeve filozofije: zavračanje socialne države, ki je skrito v srčiki teorije temporal-

nosti; antisemitizem, ki je sublimiran v obsojanju *Wanderunga* (popotovanje); Heideggerjevo zavračanje, da bi se odrekel svojemu nekdanjemu podpisovanju nacistov, ki je vpisano v mučne aluzije njegovega dialoga z Jungerjem, itd. Vse to je mogoče najti v samih besedilih, vendar je ostalo zunaj ortodoksnega filozofskega branja (Bourdieu, 1988). Bourdieu trdi, da so domnevno nevtralna ali apolitična polja (npr. estetika in filozofija) že implicirana v proizvodnji, diseminaciji in naturalizaciji represivnih idej ter dejanj in torej dobavljajo *de facto* podporo oblastnim strukturam, ki jih (teoretično) ignorirajo. V »*Ontologie*« Bourdieu pokaže, kako taka dejavnost deluje. Če povzamemo Bourdieujeve sklepe (ki so jih strnili Webb, Schiratto in Danaher, 2002: 10–11), avtor v tem procesu ugotovi tri stopnje, za katere meni, da so bolj ali manj generične: 1) Heidegger vedno locira in definira svoje argumente ter razprave v terminih tem, logik in tradicij, ki so specifične za domnevno avtonomno polje, v katerem piše (primeri: neokantovsko mišljenje, metafizika, pojem avtentične biti); 2) Heidegger svoje delo zapre pred političnim branjem z uporabo dvoumnega jezika, prostega zgodovinskih referenc, in s procesom »samointerpretacije«, ki zanika veljavnost političnih »prevodov« njegove misli; 3) Končno pa samo polje filozofije odklanja politična čitanja Heideggerjevih del (češ, da so taka čitanja vulgarna, naivna, nesofisticirana) ali drugače, zanika obtožbe nacizma in celo trdi, da je Heideggerjeva filozofija v resnici politično progresivna.

Bourdieu sicer pred smrtjo l. 2002 ni napisal ničesar, čemur bi lahko rekli (intelektualna) oporoka, vendar pa je prav na področju svojih intervencij v polje politične prakse prispeval prodorne vpoglede v strukturo globalizma, posebno pozornost pa je namenil tudi vprašanju vloge Evrope. Bourdieujeva projekcija te vloge računa prav na mobilizacijo simbolnega kapitala celine, na možnost razširitve razumevanja kapitalske logike dominacije in s tem na povratni učinek tega razumevanja na oblikovanje dejavnikov v polju refleksivne vednosti. Vrsta Bourdieujevih esejev, ki so bili napisani v okviru gibanja *Raisons d'agir*, se odlikuje s transparentnejšim slogom, ki vpliva na komunikativnost zadevnih besedil. Koliko je to posledica tega, da se je Bourdieu zavedal, da naslavlja precej širši bralski krog kot v svojih strožjih teoretskih delih, koliko gre nemara tudi za bolj izkristalizirane formulacije in ne nazadnje koliko je kratkomalo njegova teoretska govorica »zazvenela« bolj široko razumljivo, so lahko posebna vprašanja. Vsekakor pa je mogoče reči, da pozna »politična« dela Pierra Bourdieuja v teoretskem pogledu niso nikakršni kompromisi, ampak bi lahko rekli, da so aktivistična nova artikulacija teoretskih vpogledov. In če se vrnemo k vprašanju »oporoke«, bi lahko rekli, da je ta implicitno zapisana in formulirana kot nova shema, v kateri se lahko konstituirajo dejavniki aktualnih svetovnih razmer. V okolju okrepljenih

tokov informacij ter transformiranih informacijskih kodov se utegnejo prepoznati kot dejavniki preboja omejitev *habitusa*:

»Samo močno evropsko družbeno gibanje vseh akumuliranih sil v različnih organizacijah različnih dežel in instrumentov informacij ter kritike, razvite na specifičnih informacijskih mestih, pa diskusij na način generalnih stanov, se bo zmožno upreti silam, ki so hkrati ekonomske in intelektualne, silam velikih mednarodnih podjetij in njihovim armadam konzultantov, ekspertov in juristov, zbranih v svojih agencijah za komuniciranje, v svojih študijskih birojih in njihovih svetih za *lobbying*. /Gre za/ gibanje, zmožno tudi zamenjati cilje, ki jih cinično vsiljujejo instance, usmerjene z iskanjem kratkoročno maksimalnega profita, s cilji ekonomsko in politično demokratične evropske socialne države, opremljene s političnimi, pravnimi in finančnimi instrumenti, nujnimi za preprečitev surovih in brutalnih neposredno ekonomskih interesov.« (Bourdieu, 1998: 67.)

Na drugi ravni je Bourdieu še proti koncu svojega delovanja nadaljeval s teoretsko dejavnostjo, ki hkrati raziskuje sodobno družbo tudi z empiričnimi metodami in to družbo refleksivno kritično konceptualizira. V tem kontekstu je Bourdieu formuliral kritične ali že kar subverzivne opredelitve neoliberalne ekonomije. Glede na to lahko rečemo, da se v neki prihajajoči epohi možnega in verjetnega upora proti globalni kapitalski dominaciji Bourdieujevi prispevki ponujajo kot neizbežni temelj za kakršnekoli družboslovne intervencije na področju družbenih praks, pravzaprav tudi kot temelj za oblikovanje dejavnikov spodnašanja dominacije. Izhodišče tega Bourdieujevega prispevka pa je v teoretskem smislu kritika ekonomske znanosti:

»Vse to, kar ekonomska znanost postavlja kot dano, se pravi skup dispozicij ekonomskih dejavnikov, ki utemeljujejo iluzijo nezgodovinske univerzalnosti v tej znanosti uporabljenih kategorij in konceptov, je pravzaprav paradoksn produkt dolge kolektivne zgodovine, ki se nenehno reproducira v individualnih zgodbah, ki jih lahko razloži samo zgodovinska analiza: to pa zato, ker jih je vzporedno vpisala v družbene strukture in v kognitivne strukture, v praktične sheme mišljenja, zaznavanja in delovanja, ki jih je zgodovina dodelila institucijam, glede katerih se zgodovina spreneveda, da izdeluje nezgodovinsko teorijo njihove pojavnosti naravne in univerzalne evidence; to počne zlasti preko *amnezije geneze*, ki na tem področju in tudi drugje favorizira neposredno ujemanje med »subjektivnim« in »objektivnim«, med dispozicijo in pozicijo, med anticipacijo (ali upanji) in možnostmi.« (Bourdieu, 2000: 16.)

Morda bi na koncu lahko ob tem še spomnili na ambivalentno relacijo med Bourdieujem in Marxom, saj je očitno, da se je Bourdieu s kritiko neoliberalne ekonomije poklonil tradiciji kritike politične ekonomije. Bourdieu prav gotovo v vsem svojem delovanju ni spregledal Marxovega intelektualne-

ga prispevka, vendar pa ga je bral v kontekstu družboslovnih diskurzov, ki jih ni bilo primerno spajati z Marxom. Tako je, denimo, Marxove opredelitve »koncentracije in monopolizacije« bral kot drugo plat Webrove »racionalizacije« (prim. Bourdieu, 2000: 273). Ne glede na tovrstne tematizacije in ne glede na odpiranje novih zornih kotov pogledov na Bourdieujevo teorijo pa je gotovo, da Bourdieu šteje med tiste izredno produktivne avtorje, ki jim bo intelektualno 21. stoletje dolgovalo svoj »*habitus*« tako, kot ga je 20. stoletje Marxu, Webru in Durkheimu.

Literatura

- Allard, A. C. (2005). Capitalizing on Bourdieu. V: *Theory and Research in Education*, 3(1). London: Sage Publications, 63–79.
- Bourdieu, P.
- (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Pariz: Édition de Minuit.
 - (1980). *Le sens pratique*. Pariz: Édition de Minuit.
 - (1980). *Questions de sociologie*. Pariz: Édition de Minuit.
 - (1988). *L'ontologie politique de Martin Heidegger*. Pariz: Édition de Minuit.
 - (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Pariz: Édition du Seuil.
 - (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Pariz: Édition du Seuil.
 - (1997). *Méditations pascaliennes*. Pariz: Édition du Seuil.
 - (1998). *Contre-feux*. Pariz: Édition Liber Raisons d'agir.
 - (2000). *Les Structures sociales de l'économie*. Pariz: Édition du Seuil.
 - (2001). *Na televiziji*. Ljubljana: Krt (prevod: Agata Šega).
 - (2002). *Praktični čut*. Ljubljana: ISH (prevod: Jelka Kernev Štrajn).
 - 2003. *Sociologija kot politika*, Ljubljana: *cf (prevod: Zoja Skušek).
- Bourdieu, P., in Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Pariz: Édition de Minuit
- Bourdieu, P., in Wacquant, L. J. D. (1996). *An Invitation to Reflexive Sociology*, 2. izdaja, Cambridge, Oxford: Polity Press.
- Boltanski, L. (2003). Usages faibles, usages fort de l'*habitus*. V: Encrevé, P., in Lagrave R.-M. (ur.): *Travailler avec Bourdieu*. Pariz: Flammarion, 153–163.
- Passeron, J.-C. (1991). *La Raisonement sociologique*. Pariz: Édition Nathan.
- Mörth, I., in Froehlich, G. (ur.) (1994). *Das symbolische Kapital der Lebensstile, Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Shusterman, R. (ur.) (1999). *Bourdieu, A Critical Reader*. Oxford: Blackwell.
- Štrajn, D. (2002). Refleksivna sociologija Pierra Bourdieuja / spremna beseda. V: P. Bourdieu: *Praktični čut*. Ljubljana: ISH.

- Štrajn, D. (2012). Reproduction of society through education. *Šolsko polje*, 23, 1/2, 73–83.
- Vendramin, V., in Šribar, R. (2010). Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma. *Šolsko polje*, 21, 1/2, 157–170.
- Webb, J., Schirato, T., Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Moralna vzgoja: reprodukcija, transmisija in razjasnjevanje vrednot

Marjan Šimenc

Moralna vzgoja se zdi dober primer reprodukcije družbe v širšem pomenu. Če Bourdieujeva sociologija reprodukcijo opredeli kot krivično reprodukcijo družbenih neenakosti, ki ne more biti odkriti cilj družbenih institucij, »klasična« sociologija reprodukcijo misli kot reprodukcijo družbe in s tem povezano socializacijo. Pri tem gre za ponotranjenje družbenih norm, torej za proces, ki se navezuje na področje moralne vzgoje. Vendar danes moralne vzgoje primarno ne razumemo v kontekstu vključevanja posameznika v družbo. Zdi se, da značilnosti sodobne družbe, kot sta pluralnost in poudarek na posamezniku, ne dopuščata več, da bi bil poglobitveni cilj moralne vzgoje ponotranjenje obstoječih družbenih norm, pravil in vrednot. Vendar to ne priča o nerelevantnosti moralne vzgoje, temveč prej nakazuje težave z vprašanjem, kako v (post)modernej dobi misliti družbeno in odnos posameznika do njega. Odgovor na to vprašanje bomo začeli s predstavitvijo nekaterih pogledov na razvoj moralne vzgoje.

Raymond Boudon študijo *Déclin de la morale* začne s prikazom stališč treh teoretikov, ki obravnavajo spremembe v statusu morale v sodobni družbi. Bryan Wilson, Ulrich Beck in Anthony Giddens trdijo, da se je v prehodu med industrijsko in postindustrijsko družbo zgodila pomembna zarez, ki bistveno vpliva na status morale v sodobni družbi. Wilson tako izpeljuje, da je »moralna socializacija« izgubila svoj pomen, vloge sveta dela zahtevajo natančno delovno izvedbo, zato se »de-moralizirajo«. Naloge morale prevzamejo »tehnične oblike nadzora«, posledično pa javno delovanje ljudi vse bolj določajo »zunanja pravila tehnične in pravne vrste« in vse manj »moralna socializacija v zasebnem družinskem življenju« (Wilson, 1985: 323). Zdi se torej, stališče Wilsona povzema Boudon, da je »toliko sistemov vrednot, kot je javnih sistemov (svet podje-

tij, politike, pravosodja, šole itd., ki vzpostavljajo neke vrste državice, vsako s svojim sistemom pravil), in da lahko vsak posameznik v zasebnosti ad libitum izbere svoj sistem vrednot.« (Boudon, 2003: 12.) Ob tem Boudon opozori na ameriško gibanje »razjasnjevanja vrednot«, ki se je zavzemalo za prepoved poučevanje vrednot v šoli, saj naj bi bila izbira vrednot zasebna zadeva. Boudon zadevne teorije navaja, da bi jim nasprotoval in z analizo empiričnih raziskav o vrednotah pokazal, da se moralne vrednote ljudi v sodobnosti niso spremenile. Vendar empirične spremembe v vrednotah pri obravnavanih avtorjih niso v ospredju. Zanima jih predvsem nov status moralne vzgoje in prenašanja vrednot, glede tega pa imajo v strokovni literaturi precejšnjo podporo.

Spremembe statusa moralne vzgoje

Avtorja poglavja o moralni vzgoji v Blackwellovem vodiču k filozofiji vzgoje poudarjata, da je zgodovina moralne vzgoje povezana z etiko vrlin. Od Aristotela do Biblije se je moralno vzgojo tako razumelo kot vzgojo značaja, ki se prakticira doma in v religioznih institucijah. Razlog za to je v naravi takratne družbe: »V razmeroma stabilnih, homogenih skupnostih oziroma v tistih z dobro opredeljeno družbeno in poklicno hierarhijo ni bilo težko identificirati vrline, ki jih je bilo treba privzgojiti.« (Noddings in Sloate, 2003: 350.) V ZDA naj bi začela vzgoja značaja postajati manj pomembna zaradi studij, ki so kazale, da taka oblika moralne vzgoje ni več učinkovita, glavni razlog za to pa naj bi bila raznolikost ameriške družbe: »Obstajajo težave s tem, čigave vrednote in čigave tradicije bi morale oblikovati temelj javne moralne vzgoje, in ti problemi so spodbudili nastanek drugih modelov, vključno s kohlbergovskim modelom moralne rasti, z njegovim poudarjanjem splošnih vzorcev kognitivnega oziroma racionalnega razvoja in njegove neodvisnosti od opiranja na vrednote partikularne skupnosti.« (Ibid.) Ko Kohlberg vpeljuje svojo teorijo moralnega razvoja, povzemata avtorja, in z njo povezano teorijo moralne vzgoje, zavrne »kulturno transmisijo« prav zato, ker v družbi ni konsenza o vrednotah. Dodati je treba, da je najvišja stopnja moralnega razvoja posameznika, kot ga razume Kohlberg, stopnja avtonomne morale, ko zmore posameznik samostojno presojati tudi o moralni ustreznosti konvencionalne družbene morale. Zgodovina moralne vzgoje je tako povezana z razvojem od družbe z jasno določenimi skupnimi vrednotami v družbo, kjer takega soglasja o skupnih vrednotah ni več, tako da se moralna vzgoja spremeni iz tradicionalnega neposrednega prenašanja prevladujočih vrednot in načinov ravnanja v moralno vzgojo v pluralni družbi, kjer neposredno prenašanje vrednot ni več mogoče, moralna vzgoja pa postane problematična in prav zato plod intenzivnejših teoretskih razmislekov.

Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation prikaz razvoja moralne vzgoje začne s sporom o možnosti moralne vzgoje in nadaljuje z zgodovinsko opombo, da se je moderna doba začela s tipično moralno vzgojo: »Gotovo je, da je bil v moderni dobi razvoj šolanja tesno povezan s skrbjo za moralno oblikovanje množic, s projektom kontrole duš in telesa ...« (Forquin, 2005: 654.) Od leta 1969 je opazno postopno umikanje moralne vzgoje. Nekateri avtorji to spremembo povezujejo z »izginotjem konsenza glede vrednot, z vzponom individualizma in s prevlado induktivnega pristopa, aktivnega in konkretnega, ki je osrediščen na ideje osebnega razvoja, tolerance, spoštovanja drugih« (ibid.: 656). V Ameriki so to kaže kot »prekinitev s tradicionalno vzgojo značaja in razvoj novih pristopov, ki poudarjajo avtonomijo posameznika, kot so analiza vrednot (*value analysis*) in razjasnjevanje vrednot (*value clarification*)« (ibid.). Tako osebni razvoj in avtonomija kot pedagoška ideala nadomestita oblikovanje značaja in prenašanje tradicionalnih vrlin, sprememba na ravni koncepta moralne vzgoje pa pomeni tudi spremembe v metodah dela, ki se spreminjajo »od normativnega in rigidnega pojmovanja morale k bolj realističnim in odprtim modelom« (ibid.). Avtor opozarja tudi na širši kontekst obravnavanega procesa: spremembe v moralni vzgoji sovpadajo z nastopom postmoderne, z modernim odčaranjem sveta in s sekularizacijo družbe.

Podobno sodobne koordinate moralne vzgoje oriše *Questions Pédagogiques*: »Od sedemnajstega stoletja naprej naloga šole ni instrukcija, temveč moralizacija, se pravi naloga narediti učence moralne s pomočjo šolskih disciplin (izraz disciplina je tu na mestu).« (Vincent, 1999: 398.) V sodobni dobi pa postane moralna vzgoja problematična: »V imenu liberalne demokracije je dejansko možno prepustiti skrb različnim skupnostim (ki so definirane z religijo, nacionalnim izvorom itd.), da otrokom prenašajo njihovo koncepcijo sveta, njihove vrednote, njihove nravi in njihovo moralo. Bistvena naloga skupne šole je torej prenašati vednost in spretnosti, na drugem mestu pa poučevanje učencev o političnih institucijah in pglavitnih pravilih demokratičnega delovanja.« (Ibid.: 399.) Vendar pa avtor dodaja, da temu pogledu v francoskem prostoru nasprotuje republikanski pogled, ki v nasprotju z liberalnim spet poskuša afirmirati »socializacijsko-moralizatorske« cilje šole in poudarjati njene etične odgovornosti. Tudi v Franciji imamo tako opraviti s preходом od prenašanja vrednot k »nevtralnosti« šole glede vrednot, a tudi z reakcijo na tako moralno nevtralno koncepcijo edukacije.

Pädagogische Grundbegriffe se moralne vzgoje dotaknejo v kontekstu obravnave pojma vrednost (*Wert*). Avtor poudari, da je odgovor na vprašanje po ciljeh in vsebinah moralne vzgoje odvisen od teorije, na kateri temelji, tako da na vprašanje ni nevtralnega odgovora. Za ponazoritev svoje teze

navede dva primera. Prvi je na videz nevtralna taksonomija afektivnih ciljev, vendar temelji na intuicionistični filozofiji vrednot, ta pa praviloma poudarja ponotranjenje določenih temeljnih vrednot kot temeljno nalogo moralne vzgoje. Kot drugi primer navede kritično teorijo družbe. S sklicevanjem nanjo »se v šestdesetih letih naloge moralne vzgoje /.../ ne vidi v posredovanju norm, temveč predvsem v kritiki v družbi veljavnih norm« (König, 2007: 1622). Navaja torej prav primera, ki ponazarjata opozicijo med transmisijo družbenih vrednot in kritičnim odnosom do nje.

Tri filozofske in kulturne tradicije ter iz njih izhajajoči pogledi na moralno vzgojo soglašajo glede splošne smeri razvoja moralne vzgoje: od reprodukcije družbe in ponotranjenja obstoječih družbenih vrednot k avtonomiji posameznika. V različnih izobraževalnih sistemih tako naletimo na opozicijo med reprodukcijo družbenih vrednot (internalizacijo, socializacijo) in kritičnim odnosom do obstoječe družbe, svobodo posameznika in njegovo avtonomijo. Če se vrnemo k Boudonovi tezi, da obstaja kontinuiteta v vrednotah, potem se zastavlja vprašanje: Kako misliti skupaj prelom in vztrajanje vrednot ter diskontinuiteto v načinu prenašanja vrednot in kontinuiteto vrednot med industrijsko ter postindustrijsko družbo. Kako misliti odnos med neposredno moralizacijo in kritično analizo vrednot, med neposrednim sprejemanjem obstoječih vrednot in poudarjanjem nujne subjektivnosti vrednot posameznika?¹ Pri iskanju odgovora nam lahko pomaga James P. Shaver, ki je deloval v obdobju uveljavljanja teorij moralne vzgoje, ki kritizirajo tradicionalno pojmovanje moralne vzgoje, vendar pa je razvil pristop, ki že poskuša posredovati med tradicijo in sodobnostjo.

Shaverjeva konceptualizacija vrednot

Pri Shaverju ne gre za konkreten model moralne vzgoje, ki bi bil pripravljen za rabo v razredu, temveč predvsem za načelni razmislek o vrednotah in demokraciji, ki oblikuje teoretski in konceptualni okvir za moralno vzgojo v šoli. Osnova za premislek o nalogah šole je opredelitev vrednot. Shaver jih opredeli kot kriterije, s katerimi presojava. Vrednote so standardi za presojo vrednosti (Shaver, 1972: 3), se pravi merila, na osnovi katerih odločimo, da je nekaj dobro, vredno, zaželeno. Kot merila presoje so vrednote kognitiv-

I Vnaprej lahko rečemo, da je opozicija reprodukcija/izbira vrednot poenostavljena. Durkheim je sicer teoretik tradicionalne moralne vzgoje, ki ima za cilj moralizacijo otrok, a že moralne vzgoje ne misli zgolj v okviru prenašanja tradicije. V *L'Éducation morale* tako razvija tri elemente moralne vzgoje: duha discipline, navezanost na socialne skupine in avtonomijo volje. Morala vključuje tako privzgojo zunanjih pravil kot tudi svobodo volje, tako reprodukcijo družbenih norm kot tudi avtonomijo subjekta. Na drugi strani različna liberalna pojmovanja, ki se zavzemajo za avtonomijo subjekta in nasprotujejo indoktrinaciji, že predpostavljajo niz vrednot: v splošnem denimo svobodo in dostojanstvo posameznika (Halstead, 1996: 18), v šoli pa na primer premišljeno delovanje, kritično mišljenje, ljubezen do vednosti (Simpson in Jackson, 1984: 96).

ne, vendar to ni njihova edina razsežnost. Vrednote po Shaverju tudi utelešajo in izražajo čustva. Poštenost je tako vrednota, s katero ocenjujemo dejanja drugih, to vrednotenje pa je povezano tudi s pozitivnimi čustvi in priključni čustveni odziv. Vrednote so potemtakem notranje strukturirane in vključujejo intelektualno ter emotivno komponento. Obe sta pomembni, s tem da racionalna, vsebinska komponenta omogoča primerjavo med vrednotami in povezovanje med njimi.²

Pomembno je tudi, da vrednote niso dojete preprosto kot zavestne vsebine, ki vodijo naše presojanje in ravnanje. Morda se svojih vrednot ne zavedamo, vendar jih na nek način vseeno »imamo«, saj jih izražamo v govorjenju in delovanju. Po eni strani so vrednote lahko eksplicitne in se jih zavedamo, lahko pa so zgolj implicitne in bi morda kdaj celo zanikali, da jih imamo, čeprav jih izražamo v delovanju. To pomeni, da jih imamo za drugega, ki jih opazi realizirane v dejanjih, nimamo pa jih tudi zase. Ta potencialno tihi status vrednot, kadar se nahajajo pod površjem zavesti, prispeva h konfliktu vrednot, o katerem bomo govorili v nadaljevanju.

Shaver razlikuje tri tipe vrednot: estetske, instrumentalne in moralne. Estetske se nanašajo na sodbe glede lepote in ugodja, instrumentalne na odnos sredstvo-cilj, pa tudi na dosežke in procedure. Področje, ki ga pokrivata prva dva tipa, ni enoznačno opredeljeno, saj povezuje lepega in ugodnega, zlasti pa učinkovitosti in procedure ni dobro pojasnjena, vendar Shaverja bolj zanima tretji tip vrednot, moralne vrednote. Moralne vrednote so sicer povezane z etiko, vendar pri Shaverju v sebi združujejo širok spekter vrednot. To raznolikost lahko najlažje zajamemo, če jih opredelimo kot kontinuum med dvema skrajnostma. Na eni strani kontinuum so zgolj osebne preference, se pravi subjektivna vrednotenja, ali je nekaj za subjekt pomembno ali ne, zato jih marsikateri teoretik ne bi štel med moralne vrednote. Na drugi strani pa se nahajajo občečloveške ali temeljne vrednote. Shaver priznava, da njegova delitev vrednot ni vselej uspešna, kritiki pa predvsem opozarjajo na nenavadno pojmovanje odnosa med cilji in sredstvi, ki ni nujno poseben tip vrednot, temveč predvsem odnos med vrednotami, ki ga lahko najdemo znotraj vseh tipov. Vendar Shaverja najbolj zanima analiza odnosa med šolo in vrednotami: katere vrednote so naloga šole in kakšna je ta naloga.

Ko se šola sreča z vrednotami, se torej ne sprašuje le, ali vse vrednote ali samo moralne, temveč tudi, katere moralne vrednote. Kajti niso vse vredno-

2 Tudi sicer je opozicija med čustvi in kognicijo v sodobni filozofiji postavljena pod vprašaj. Nozick v svoji analizi čustev loči tri komponente: prepričanje, evalvacijo oziroma presojo vrednosti in občutenje (Nozick, 1990). Občutek je notranje doživetje, ki ima za subjekt lahko odločilni pomen, vendar za razumevanje čustev potrebujemo še dve komponenti, ki ne sodita na raven doživljanja. Prepričanje je dostopno zunanji presoji in je bodisi resnično bodisi neresnično, evalvacija pa je bodisi pravilna bodisi nepravilna, tako da se prepričanje in evalvacija umeščata na raven vednosti, racionalnega govora in argumentacije.

te take, da bi se morala šola zanje posebej truditi, da jih prenese učencem. Še več: analiza temeljnih moralnih vrednot lahko celo pokaže, da iz njih sledi, da šola ravna v skladu z njimi samo, če jih ne poskuša vcepiti učencem.

Pri razumevanju vloge šole na področju vrednot je bistven konflikt med vrednotami. Naš vrednotni sistem je »inherentno nekonsistenten«, pravi Shaver. Primer tega je uporaba iste vrednote v različnih okoliščinah: lahko cenimo odkritost, a kaj, če nas prijateljica vpraša, kako nam je všeč njena nova obleka. V tem primeru, pravi Shaver, lahko prevlada druga vrednota. Vrednote imajo tako abstraktno in konkretno obliko. V splošnem cenimo vse svoje vrednote, a v konkretnem si naše vrednote lahko nasprotujejo, in takrat v ravnanju ena prevlada. Vendar ne prevlada nasploh, temveč samo v tem tipu situacije ali pa sploh samo v tej situaciji.

Shaver tudi opozarja, da se vrednote zgodovinsko spreminjajo oziroma potekajo premiki v njihovi »relativni pomembnosti« (Shaver, 1972: 7). Svet se spreminja, dogodki oblikujejo stališča ljudi in tako se spreminja tudi teža, ki jo imajo posamezne vrednote. Konflikt med vrednotami posameznika je tako »neizogibno življenjsko dejstvo«. V diskusiji Shaver vpelje razlikovanje Gunnarja Myrdala med splošno in posebno ravno: na prvi so visoka moralna stališča, na drugi pa del vsakdanjega življenja, ki je pod vplivom osebnih in skupinskih interesov, ekonomskih in socialnih vidikov, predsodkov, potreb in navad. Življenje je polno vrednot, družbenih, skupinskih, posameznih. »Pritisk neposrednega okolja« (Shaver, 1972: 8) lahko vodi do delovanja, ki je v nasprotju z vrednotami splošne ravni. Shaver pravi, da ne gre za hipokrizijo ali odpoved splošnim vrednotam: zgodi se le to, da ena vrednota pretehta nad drugo.

Shaver konflikt vrednot, ki ga Myrdal vidi kot razkorak med splošno in specifično ravno, posploši. Tudi med vrednotami na isti stopnji splošnosti obstaja konflikt: denimo konflikt med svobodo in enakostjo. Poudarjanje enakosti in delovanje za večjo enakost med ljudmi bosta vplivala na obseg njihove svobode. Lahko bi rekli, da vrednote niso atomi, temveč tvorijo mrežo, kjer je pomen vsakega elementa odvisen od njegovega mesta oziroma od pomena drugih elementov mreže.

Konflikt obstaja med različnimi tipi vrednot – denimo med estetskimi in instrumentalnimi, konflikt pa ne obstaja samo med vrednotami posameznika, temveč tudi med vrednotami, ki jih v isti situaciji uporabijo različni posamezniki. In prav konflikt med različnimi posamezniki je bistveni razlog za moralno vzgojo v šoli. Ko gre za konflikt med različnimi tipi vrednot, Shaver v ospredje postavlja predvsem nevarnost, da se moralizira estetske ali instrumentalne vrednote. Kajti samo moralne vrednote neposredno zadevajo šolo in njeno vzgojno dejavnost. A tudi na tem področju zaradi narave demokracije naloga šole ne more biti preprosto vcepljati temeljne moralne vrednote učencem.

Demokracija in moralna vzgoja

Da bi raziskali, kakšne so naloge šole glede vrednot, je treba raziskati družbo, ki ji šola služi, pravi Shaver. V demokratični družbi naloga šole ne more biti preprosto prenašanje in reprodukcija družbenih vrednot. Po Shaverjevi analizi namreč bistvo demokracije ni povezano z vladavino ljudstva oziroma večine, temveč je njeno bistvo dostojanstvo človeka. Iz dostojanstva človeka izhaja demokracija kot oblika politične ureditve, v kateri imajo ljudje odločilno besedo pri urejanju skupnih zadev. Oseba ima dostojanstvo, kadar so zaščitene njene temeljne pravice in svoboščine. Drugi bistveni vidik človeškega dostojanstva je »ideal človeka kot avtonomnega, inteligentnega bitja, tako na osebni kot na družbeni ravni« (Shaver, 1972: 12). Iz tega sledi, da ima človek pravico sam odločati o svojem življenju, naloga šole pa je, da mu pri tem pomaga in sodeluje pri razvijanju njegovih sposobnosti za odločanje.

Posameznik se odloča na podlagi svojih izkušenj, ki oblikujejo njegov referenčni okvir in vplivajo na njegovo prihodnje odločanje. Bistveni del demokracije je pluralnost, iz katere izvirajo alternativni pogledi, ki omogočajo ponovni premislek naših vrednot. Tako dobimo zunanji okvir, ki omogoča razumno odločanje, saj brez raznolikosti pogledov prava izbira ni mogoča. Ker je pluralizem bistven za demokracijo, demokracija ceni in vrednoti razlike. Vendar pa velike razlike lahko vodijo do konfliktov vrednot na medosebni ravni. Neka mera konfliktov je za družbo sprejemljiva, če jih zna reševati. Dialog in reševanje sporov pa sta mogoča edino, če obstaja skupni temelj, ki dialog omogoča. Vlogo tega skupnega temelja imajo prav temeljne vrednote, zbrane okrog središčnega človeškega dostojanstva.

Temeljne vrednote so torej ključne za obstoj demokracije, vendar pa jim to ne prepreči, da ne bi bile nejasne (Shaver, 1972: 15). Četudi posameznike družijo splošni pomen temeljnih vrednot in se podobno čustveno odzivajo nanje, morda nikdar ne bodo popolnoma soglašali glede njihovega kognitivnega pomena oziroma njihove vsebine. Za kohezivnost družbe pa je bistveno jedro skupnih zavezanosti, skupno jedro temeljnih vrednot. Iz Shaverjeve perspektive se nedoločenost vsebine temeljnih vrednot presenetljivo pokaže kot pozitivna, saj se zaradi nje ohranja skupna zavezanost, ki združuje, popolna jasnost pa bi poudarjala razlike in razdvajala. Nejasnost je tako odlika, saj omogoča ohranjanje skupnega temelja.

Shaverjevo izpeljavo je treba nekoliko omejiti, saj premislek pokaže, da je ta nejasnost zaradi velike abstraktnosti uporabljenih pojmov in tudi zaradi narave področja sicer nujna, vendar pa ne more biti popolna. Obstajati morajo jasni primeri uporabe pojma, glede katerih vlada velika stopnja soglasja, drugače je kohezivnost skupnosti, ki jo omogočajo skupne vrednote, le navidezna. Seveda lahko učinkuje tudi kot navidezna, vendar le, če je kohezivnost neuporabljena, če ni izpostavljena preizkusu, če se teh skupnih

temeljnih vrednot ne uporablja. A če se jih ne uporablja, potem niso zares pomembne, zato je niso v resnici temeljne. Ker pa so temeljne, vendarle ne morejo biti zgolj navidezne, kar pomeni, da moramo velikokrat soglašati, ko temeljne vrednote uporabimo.³ Zato se zdi, da je Shaverjevo poudarjanje nejasnosti treba razumeti v kontekstu opozarjanja na konfliktnost vrednot. Pogosto se namreč zdi, da je več vrednot rešitev za tak ali drugačen nezaželen družbeni pojav.⁴ Shaver pa pokaže, da je področje vrednot, ki vodijo ravnanja ljudi, sicer področje, kjer je mogoče vplivati na ravnanja ljudi, težava pa ni v tem, da je vrednot premalo, kot se pogosto govori, temveč nekatere težave izvirajo prav iz tega, da je vrednot vselej tudi (pre)več. Če bi bila vrednota ena sama, ne bi prihajalo do konflikta vrednot. Ker pa je vrednot več, lahko pridejo v spor, in takrat je težava prav v tem, da jih je preveč. Bistvo Shaverjeve pozicije je, da vztraja pri tem, da je spor inherenten vsem vrednotam, tudi temeljnim. In pri tem, da temeljne vrednote nimajo fiksnega pomena, temveč se jih vselej interpretira, interpretacija pa je odvisna od izkustva posameznika.

Shaver trdi, da je konsenz o temeljnih vrednotah predvsem na ravni čustev, ne pa na ravni racionalne interpretacije in uporabe. Vendar je bolj smiselno reči, da ko se giblomo na splošni ravni, torej ko ne poskušamo natančno eksplicirati pomena posamezne vrednote, temveč ostajamo pri splošnem, skorajda intuitivnem razumevanju, obstaja soglasje glede temeljnih vrednot, razlike pa se pokažejo, ko temeljne vrednote uporabimo v specifični situaciji. Na primer: svoboda govora pomeni različno različnim ljudem, vendar neko interpretacijo svobode govora ne zavrnamo tako, da zavrnamo svobodo govora kot vrednoto, zato poudarjanje, da gre za vrednoto, ne pomaga. Zavrne se jo z uporabo drugih vrednot, ki se zdijo v danem kontekstu pomembnejše. Katera vrednota se bo poudarila, je seveda odvisno od referenčnega okvira, in razlike v referenčnih okvirih so del pluralnosti, ki je v demokraciji cenjena oziroma je sploh predpostavka delovanja demokracije. Ker je pluralnost cenjena, cilj ne more biti njena odprava, vendar pa mora med cilje soditi odpravljanje nereflektirane pluralnosti, se pravi odprava tistih razlik, ki izhajajo iz nepremišljenih in zato slabo razumljenih vrednot.

Šola deluje v imenu družbe, torej zagovarja vrednote družbe. In temeljne vrednote demokratične družbe (demokratični etos) vključujejo človeško

3 Vsaj v demokratični družbi, kot jo pojmuje Shaver: v njej so tudi temeljne vrednote predmet premisleka in ne morejo biti ideali, ki so sicer sveti, nimajo pa nobene določne vsebine. Lahko se zdijo nedoločni za učence, vendar so vsaj na nekaterih področjih in v nekaterih kontekstih tudi bolj določeni oziroma je bil njihov pomen bolj natančno določen. Res pa je, da ohranjajo neko mero nezvedljive nedoločenosti.

4 Tu puščamo ob strani, ali tisti, ki dela slabo, tudi sledi kaki vrednoti ali pa vrednote samo krši, torej vprašanje, ali obstajajo tudi zle vrednote. Iz Shaverjeve perspektive instrumentalne vrednote same na sebi niso dobre, saj je njihov status odvisen od cilja, katerega sredstvo so.

dostojanstvo in s tem povezano sposobnost za samostojni razmislek. Šola kot »agent družbe« ne sme vsiljevati družbenih vrednot učencem, temveč jim mora pomagati, da se sami dobro odločajo in da je temelj njihovih vrednot kolikor je mogoče racionalen. Zato jim mora pomagati, da si razjasnijo vrednote, ki jih vodijo pri njihovem odločanju. In pomagati, da se zavedajo svojih vrednot, jih ubesedijo, se ovedo njihovega intelektualnega in emotivnega pomena, in jim pomagati pri opredelitvi in aplikaciji vrednot. Pomagati jim mora tudi prepoznati posledice dejanj, ki jih storijo na osnovi vrednot.

Če poskušamo strniti Shaverjeve poudarke glede analize vrednot, bi lahko rekli, da ima analiza dva vidika. Prvi je uporaba vrednot v konkretnih situacijah. Skozi njo vrednote poveže s splošno teksturo sveta, s silami, ki v njem vladajo, pa tudi s posebnostjo enkratnih konkretnih situacij. V konkretnih rabah posameznik raziskuje možne posledice določenih dejanj in tehta, ali je to res tisto, za kar se zavzema. Idealna vrednota se namreč konkretizira in postane realizirana vrednota. Proces prevajanja vrednot v realnost vzvratno vpliva na vrednote in deluje kot njihova praktična refleksija in evalvacija.

Drugi vidik analize vrednot je premislek o njihovi medsebojni povezanosti. Do interakcije med njimi pride že pri udejanjanju vrednot, a mogoča je tudi pri abstraktni rabi, s splošno preiskavo posameznih vrednot in njihovih povezav z drugimi vrednotami. Tako se posameznik bolje zaveda mnoštva svojih vrednot in njihovih medsebojnih odnosov, povezav in napetosti. Mreža ni nujno v celoti vzpostavljena na isti ravni, saj je mogoče skonstruirati hierarhijo vrednot, kjer vrednote na višji stopnji abstrakcije vključujejo vrednote na nižji. To pomaga tudi pri prvem vidiku, saj lažje delujemo v skladu s svojimi vrednotami, če jih dobro poznamo. Medsebojna povezanost vrednotam pomaga pri iskanju konsistentnega delovanja. Konsistentnost je lahko tudi sama vrednota – vrednota, ki se veže na sam sistem vrednot, in potem na posameznika ter njegova dejanja. Shaver opozarja, da včasih organiziramo vrednote v širše sklope, ki jih potem ločimo med sabo. V poslovnem svetu lahko tako zagovarjamo stališče, da je za lasten neuspeh kriv vsak sam, v cerkvi pa trdimo, da je treba pomagati ljudem v stiski (Hersh et al., 1980: 30). Tako lahko zagovarjamo nezdružljiva temeljna prepričanja, če le različna področja naših prepričanj med sabo skrbno ločimo. Komentatorji sklenejo: »Čeprav pogosto poskušamo izolirati en ‚snop‘ vrednot od drugega, je temeljni cilj moralne vzgoje oziroma vsake vzgoje pomagati učencem, da svoje osebne vrednote vidijo kot celoto.« (Ibid.: 30.)

Ker je posameznik eden, se zdi, da bi moral imeti en sam, relativno stabilen sistem vrednot. Če se vrednote posameznika nenehno spreminjajo, gre za nestabilno osebo, če pa jih spreminja glede na situacijo, nima osebne integritete. Vendar pa se odpira nadaljnje vprašanje, ali so vrednote res take, da veljajo za vsa področja, ali pa so morda specifična za področja. Michael Wal-

zer tako v *Spheres of Justice* zagovarja tezo o kompleksni enakosti, ki je povezana z množtvom dobrin in množtvom procedur za distribucijo dobrin. Pravična je prav družba, ki tega množstva ne zvede na enost. Tako vrednostni sistem, ki tvori celoto, ni nujno sistem, ki nima notranje strukture in razlikovanj. Seveda pa raznolikosti sveta, v katerem uporabljamo vrednote, ne mislimo nujno tako, da imamo za specifična področja specifičen nabor vrednot: denimo tekmovalnost v tenisu, sodelovanje v košarki itd., temveč specifično posameznega področja mislimo kot specifično uporabo enotnega sistema vrednot. Pravila uporabe nam namreč povedo, katere vrednote so na posameznem področju relevantne.

Transmisija vrednot

Shaver o posredovanju vrednot govori zelo previdno. Reprodukcijska temeljnih vrednot družbe v strukturi šole in v delovanju učitelja je dejstvo, vprašanje pa je, koliko se vrednote lahko in smejo reproducirati tudi v obliki neposrednega vcepljanja vrednot.⁵ Razlog je načelen, izhaja iz dostojanstva učencev, pa tudi pragmatičen. Starši bi lahko nasprotovali že temu, da se učitelj hoče pogovarjati o tistih vrednotah, ki jih imajo oni za stvar zasebne odločitve posamezne družine. Le za temeljne vrednote družba dopusti, da ima učitelj dolžnost »spodbujati emotivno zavezanost temeljnim vrednotam družbe, pa tudi rast v kognitivnih procesih identifikacije in razjasnjevanja vrednot, pa tudi reševanje konfliktov vrednot« (Shaver in Strong, 1976: 107). Vendar pa takoj doda, da bo učitelj prej okrepljen že obstoječe vrednote, kot pa vcepljal nove, saj je bil osnovni vrednostni sistem že vzpostavljen v »vplivnem okolju družine, vrstnikov in televizije« (ibid.: 108). Prav zato, ker so drugi dejavniki največkrat bolj vplivni od šole, je dilema ali vzgoja ali indoktrinacija pogosto lažna dilema. Pri tem vzpostavi pomembno razlikovanje: »Očitno bi moralo biti, da *legitimna privzgoja* (oziroma, bolj realistično, krepitev oziroma utrjevanje) *zavezanosti temeljnim demokratičnim vrednotam ne obsega indoktrinacije kake posebne kognitivne definicije vrednot ali kakega posebnega političnega stališča*. Kako naj bodo vrednote definirane in kateri od nasprotujočih vrednot dati prednost, je treba prepustiti odločitvi učencev.« (Shaver in Strong, 1976: 108.) Shaver poskuša uveljaviti razliko med vrednoto in sodbo. Vrednota na splošni ravni je lahko predmet privzgojanja, če sodi med temeljne vrednote, konkretizacija vrednote in presojanje v konkretni situaciji pa sta stvar odločitve učenca. Kot je bilo že rečeno, je sporno, ali je mogoče privzgojiti vrednoto brez reference na konkretne primere, soglašati pa je mogoče s smerjo Shaverjevega razmisleka. Skupne vrednote ne tvorijo enoznačnega sistema, niti jih ni mogoče mehansko aplicirati

5 Kot pravi Jean Houssaye: »Šola je svet vrednot ... Šola je narejena iz vrednot. Vrednote strukturirajo in naseljujejo šolo.« (Houssaye, 2008: 675.)

v realnosti, prav tako so v posamezniku prepletene z drugimi, partikularnimi vrednotami, zato je cilj edukacije na tej ravni posamezniku pomagati pri-svojiti si svoje vrednote in na tej osnovi sprejemati premišljene odločitve. Kot avtonomni posameznik bo odločitve zase sprejemal sam.⁶

Kakšna je torej lahko moralna vzgoja, če ne služi reprodukciji vrednot? Shaver ponudi tri tehnike, ki pomagajo pri boljšem odločanju učencev. Gre za proces identifikacije in pojasnjevanja vrednot, posplošitve oznake (*label generalization*) in analize konflikta vrednot.

Ker vrednote oblikujejo naše ravnanje, je identifikacija naših vrednot pomemben del samozavedanja in samospoznavanja. Ne gre samo za to, katere vrednote imamo in kako so med seboj povezane, temveč tudi za to, kako močna je naša investicija v posamezno vrednoto. Ko identificiramo naše zaveznanosti (obstaja kontinuum možnih investicij v posamezno vrednoto), spoznavamo svoje vrednote. Vrednote so torej točke navezave – kot vezi, ki jih vzpostavljamo s svetom –, so mreža naših odnosov s svetom. Shaver poudarja, da učitelj učencem pomaga preiti zgolj površno identifikacijo vrednot, a rekli bi lahko, da jim pomaga poglobiti njihovo identifikacijo z vrednotami. Proces identifikacije ni samo registracija že obstoječega, temveč že s tem, ko so vrednote pomembne za učitelja, šolo in družbo, postajajo pomembne tudi za učenca. Identifikacija ne vnaša samo kognitivnega reda, temveč tudi prestrukturira identifikacije s posameznimi vrednotami.

Posplošitev oznake meri na to, da v demokratični družbi šola učence uči vrednote umestiti v splošni moralni okvir družbe. Konflikte vrednot, zlasti ko gre za javno sfero, naj se učijo videti v okviru načel, ki jih predstavljajo temeljne vrednote. Poštenost se na primer naveže na načelo pravičnosti, tako da se medosebne vrednotne spore analizira v okviru temeljnih demokratičnih načel. Tako se najde skupni imenovalc oziroma skupni jezik za različne poglede na neko vprašanje, obenem pa se učenec uči prevajati svoj pogled na vrednote v skupni vrednotni jezik, ki deluje kot splošna in

6 S problematiko skupnih vrednot se Shaver približa debati, ki je v Sloveniji potekala okrog vzgojnega načrta šole. »V javni šoli moramo izhajati iz tistih okvirov, vrednot in norm, ki so v tej državi skupni, splošni in pravno formalno veljavni, ki nikogar ne izključujejo niti ne favorizirajo.« (Šebart in Krek, 2009: 9.) Avtorja poudarjata skupne pravne in vrednotne okvire, ki naddoločajo vzgojno delovanje šole, tudi tako, da strukturirajo odnose v šoli. Spoštovanje učiteljev je tako nekaj, kar »predpostavlja sama struktura odnosov v šoli in predpisov, seveda pa je tudi učinek ravnanj učiteljev« (Ibid.: 10). Ta splošni okvir ni samo dan, je tudi zadan, tako da je treba skupaj z učenci premisliti: »Potrebno je dodati, da ravnanje tudi v tistih vidikih, ko učitelj na prvi pogled zgolj disciplinira, vedno implicira širši normativno-vrednotni kontekst, zato je še kako pomembno, da je ta normativno-vrednotni kontekst kot okvir ravnanja jasno postavljen in tudi podvržen refleksiji.« (Ibid.: 11.) Shaver bi k temu dodal močnejši poudarek na odnosu učencev do vrednot: v njegovem duhu bi lahko dejali, da je treba opraviti proces posredovanja med splošnimi vrednotami, na katerih temelji in jih udejanja šola s svojo strukturo, in vrednotami učencev. Le tako bodo učenci zares razumeli splošne vrednote.

bolj urejena konceptualna shema, pa tudi kot močnejši jezik za razumevanje lastnih vrednot. Kot pri identifikaciji tudi pri posplošitvi vzporedno tečejo trije procesi: urejanje vrednotnega sistema učenca, prisvojitve besednjaka temeljnih skupnih vrednot ter navezovanje vrednot in konceptualnih shem učencev na sistem skupnih vrednot. Premislek lastnih vrednot pomeni njihovo preureditev. Ker se premislek dogaja v interakciji z učiteljem, ki v obravnavo vpelje skupne vrednote, je dialog z njim tudi prisvajanje skupnih vrednot in interakcija obeh sistemov.

Moralna presoja in moralno odločanje se nujno soočata s konfliktom vrednot. Posledice delovanja v skladu z eno vrednoto nujno segajo na področja, ki zadevajo druge vrednote. Z enimi se posledice skladajo in jih podpirajo, drugim nasprotujejo. Učence je treba naučiti, da pri vrednotah ne gre za razmerje med vse ali nič, temveč za stopnjo, do katere je mogoče neko vrednoto realizirati. Tudi zavezanost posamezni vrednoti je le izjemoma absolutna: pri večini vrednot so mogoče oziroma si je mogoče zamisliti okoliščine, ko ne bi vztrajali pri njeni realizaciji, saj bi bile posledice preveč v škodo kaki drugi, tudi pomembni vrednoti.⁷ Če zaostrimo Shaverjevo izpeljavo, lahko rečemo, da gre za dialektiko uporabe vrednot: realizacijo posamezne vrednote je vselej mogoče prignati v tako skrajnost, da se sprevrže v svoje nasprotje. Zagovarjanje ene same in čiste vrednote, osvobodene vseh primesi, pomeni absolutizacijo vrednote in paradokсно nasprotuje njeni vrednosti. Vrednota je vrednota le skupaj z drugimi vrednotami – vrednota ne obstaja, obstajajo le vrednote.

Sklep

Tradicionalna reprodukcija vrednot je potekala v preprosti, nediferencirani družbi. Lahko rečemo, da tudi v kompleksni sodobni družbi poteka neka oblika reprodukcije vrednot. Skupaj s Shaverjem pa smo lahko bolj natančni in identificiramo več ravni transmisije vrednot. Prvič, razjasnjevanje vrednot predpostavlja, da se je že zgodila reprodukcija vrednot, ko se je v subjektu nakopičila zelo heterogena množica vrednot, ki se jih niti sam ne zaveda. Naloga razjasnjevanj je tako najprej ovedenje vrednot, nato njihova prisvojitve in urejanje. Drugič, pravica do svobodne odločitve o vrednotah predpostavlja, da se je nek temeljni vrednotni okvir že reproduciral. Dostojanstvo človeka, ki je jedro tega okvira, je vrednota, iz katere izvira pravica do izbire vrednot. In tretjič, izbira vrednot je del širšega procesa razvijanja avtonomije posameznika. Končni cilj demokratične pluralne družbe je reprodukcija avtonomije posameznika, z zadržkom, da avtonomije ni mogo-

7 Tu bi bilo mogoče preiti od vrednot do moralnih načel. V tem kontekstu bi problematiko lahko navezali na W. D. Rossa, ki je s konceptom *prima facie duties* začrtal pomembno smer pri reševanju konflikta vrednot (Ross, 1988).

če reproducirati, saj je preprosta reprodukcija v nasprotju s svobodo subjekta. Reproducirati je mogoče mesto, kjer avtonomija lahko vznikne, reproducirati je mogoče intelektualne spretnosti, ki so potrebne za avtonomijo, avtonomije same pa ne. V tem smislu se v modernem svetu reproducira nemožnost reprodukcije vseobsegajočega sistema vrednot. Reprodukcijska avtonomija pomeni reprodukcijo pogojev avtonomije, se pravi možnosti za avtonomijo, in potemtakem vključuje tudi možnost neavtonomnosti. Avtonomija pomeni tudi mesto posredovanja – med običnimi vrednotami splošnega okvira na eni strani in partikularnimi vrednotami subjekta ter vrsto vrednot, ki nastajajo v posredovanju med občestvo splošnih vrednot in konkretnostjo njihovega udejanjanja, na drugi strani.

V šoli to pomeni, da se je reprodukcija dela vrednot že zgodila, saj jih učenci prinesejo s seboj. Šola učencem pomaga implicitne vrednote premisliti in si jih prisvojiti. Ko gre za temeljne vrednote, pa je naloga šole, da jih prenaša učencem, vendar jih ne more prenašati z vcepljanjem, saj bi indoktrinacija nasprotovala človekovemu dostojanstvu. Šola jih reproducira tako, da ravna v skladu z njimi, kar pomeni tudi, da ravna, kot da učenci te vrednote že imajo. Reprodukcijske vrednote je tako posredna, a s tem tudi negotova: ni nujno, da jih bodo učenci ponotranjili, in četudi jih bodo, ni nujno, da bodo tudi ravnali v skladu z njimi. Reprodukcijska vrednotna avtonomija je reprodukcija možnosti neavtonomnosti in potemtakem tudi reprodukcija meje reprodukcije.

Literatura

- Boudon, R. (2002). *Déclin de la morale*. Pariz: PUF.
- Chazan, B. (1985). *Contemporary Approaches to Moral Education*. New York Teachers: College Press.
- Durkheim, E. (2012). *Education morale*. Pariz: PUF.
- Fauroux, R. (ur.) (1996). *Pour l'école*. Pariz: Calmann-Lévy.
- Forquin, J.-C. (2005). Morale (éducation). V: Durand-Prinborgne, C., Hasenforder, J., de Singly, F. (ur.): *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Pariz: Retz, 653–657.
- Halstead, J. M. (1996). Liberal Values and Liberal Education. V: Halstead, J. M., in Taylor, M. J. (ur.): *Values in Education and Education in Values*. London: Falmer Press, 17–32.
- Houssaye, J. (2008). Valeur du système d'enseignement. V: van Zanten, A. (ur.): *Dictionnaire de l'éducation*. Pariz: PUF, 675–679.
- Kovač Šebart, M., in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- König, E. (2007). Wert. V: Lenzen, D. (ur.): *Pädagogische Grundbegriffe* 2. Reinbek pri Hamburgu: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1617–1624.

- Noddings, N., in Slote, M. (2003). Changing Notions of the Moral and of Moral Education. V: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., Standish, P. (ur.): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell, 341–355.
- Nozick, R. (1990). *The Examined Life: Philosophical Meditations*. New York: Simon & Schuster.
- Ross, W. D. (1988). *The Right and the Good*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Shaver, J. P. (1972). Values and Schooling, Perspectives for School People and Parents. *USU Faculty Honor Lectures*. Paper 71. [Http://digitalcommons.usu.edu/honor_lectures/71](http://digitalcommons.usu.edu/honor_lectures/71) (12. 9. 2012).
- Shaver, J. P., in Strong, W. (1976). *Facing Value Decisions: Rationale-building for Teachers*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Simpson, J. D., in Jackson, M. J. B. (1984). *The Teacher as Philosopher*. Toronto: Methuen.
- Vincent, G. (1999). Moralisation. V: Houssaye, J. (ur.): *Questions pédagogiques*, Pariz: Hachette, 398–407.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.
- Wilson, B. (1985). Morality in the evolution of the modern social system. *The British Journal of Sociology* 36/3, 315–332.

Kako misliti patriotizem

Mitja Sardoč

Tako intuitivno kakor tudi teoretično patriotizem lahko definiramo kot »ljubezen do domovine«. ¹ Pravzaprav gre za enega od redkih pojmov na področju državljanske vzgoje oz. politične teorije nasploh, kjer obe pojmovanji (teoretično in intuitivno) v veliki meri sovpadata. ² Kljub neposrednosti in neprotislovnosti te opredelitve so razprave o patriotizmu vse prej kot anemične ali neproblematične: odnos do patriotizma ni namreč nič kaj preprost in enoznačen, saj velja – tako zgodovinsko kakor tudi teoretično – za enega od najbolj protislovnih konceptov v politični teoriji nasploh. Kljub svoji neposredni opredelitvi se patriotizem sooča s problemom lastne identitete oz. same narave, kaj patriotizem je, kar lahko predstavimo s prispodobo škatle z dvojnimi dnom, ki jo je v svoji knjigi *Demokracija v Ameriki* uporabil Alexis de Tocqueville, saj »vajo lahko vstavimo katerokoli idejo, ki nam je všeč, ter jo znova potegnemo ven, ne da bi bili opaženi« (Tocqueville, 1996).

Tudi odnos do patriotizma je bil v svoji dolgi zgodovini praviloma ambivalenten. ³ Npr. rimski pesnik Horacij ga je označil kot najvišjo obliko politične-

1 Konstitutivni element patriotizma oz. »smrtno strast« patriotizma kot abstrakcije ali kot ideala, kakor je izpostavil George Kateb v svoji analizi patriotizma, zaznamuje pripravljenost »umreti in ubijati za svojo domovino« (Kateb, 2008: 7–8).

2 Tukaj ostaja odprto vprašanje, ali je zgornja definicija patriotizma, t. i. »osnovna« opredelitev patriotizma zadostna za utemeljitev patriotizma kot državljanske vrline.

3 Podobno kot pri patriotizmu se z ambivalentnostjo v odnosu srečamo tudi pri nekaterih ostalih temeljnih konceptih, npr. pri toleranci. Kljub zelo različnim predpostavkam patriotizma in tolerance ju družijo njuna sekundarna narava, in sicer odvisnost od same narave objekta tolerance oz. patriotizma, kar Rainer Forst – v primeru tolerance – poimenuje »normativno odvisni koncept« (Forst, 2007) oz. v primeru patriotizma Eamonn Callan le-tega opredeli kot »odvisno vrline« (Callan, 2010: 270). Če smo npr. tolerantni do nasilja, toleranca ni pripoznana kot vrline. Tudi v primeru patriotizma ni nič drugače. Npr. ustavni patriotizem je praviloma pripoznan kot pozitiven, saj je utemeljen na zaveznanosti skupnim vrednotam in temeljnim načelom sodobne pluralne

ga sentimenta, saj je v *Odah* zapisal: »Sladko in častno je umreti za svojo domovino /*Dulce et decorum est pro patria mori.*/.«⁴ Za razliko od tega so Lev Tolstoj, Mark Twain ter številni drugi književniki, npr. Oscar Wilde, patriotizem opredelili kot nekaj nemoralnega in vprašljivega oz. kot »vrlino zlobnih«⁵ ter »poslednje zatočišče podležev«.

Ta dvojna narava patriotizma⁴ tako zagovornikov kot tudi kritikov praviloma ne pušča ravnodušnih. Če ga zagovorniki upravičujejo kot najbolj elementaren odnos posameznika do politične skupnosti, katere član je (kot obveznost ali kot dolžnost),⁵ oz. kot temeljno državljansko vrlino (MacIntyre, 1984), ga njegovi kritiki označujejo za moralno zgrešenega, teoretično pomanjkljivega ter zastarelega ali celo politično nevarnega.

Čeprav je zagovor patriotizma vse prej kot neproblematičen, njegova kritika pa vse prej kot enoznačna, ohranja patriotizem vse od Habermasove artikulacije »ustavnega patriotizma«⁶ (1990) status resnega akademskega fenomena.⁶ Hkrati je na empirični ravni patriotizem vse od terorističnih napadov 11. septembra 2001 v New Yorku ter 7. julija 2005 v Londonu tudi v središču razprav o vlogi in pomenu javnega šolanja v procesu kultiviranja patriotizma (Hand, 2011; Kodelja, 2009, 2011; Luthar, 2011) kot tudi omejitvev oz. možnih zlorab patriotizma.⁷ Dolga senca nesoglasij med zagovorniki in kritiki patriotizma kakor tudi »empirična«⁶ problematika patriotizma odpirata različne probleme, napetosti in izzive na treh temeljnih področjih, ki

družbe, npr. enakosti, pravičnosti, svobodi, medtem ko je t. i. »brezpogojni«⁶ patriotizem problematičen. Podobnost med toleranco in patriotizmom je tudi *kontekstualna*, saj tako patriotizem kot tudi toleranca izvirata iz obdobja pred demokratično politično ureditvijo. Če se zagovorniki tolerance soočajo z očitkom, da je eden od njenih učinkov ohranjanje neenakosti (Deveaux, 2000), se zagovorniki patriotizma soočajo z ugovori o njegovi brezpogojni lojalnosti. Za podrobnejšo predstavitev problematike tolerance v sodobni pluralni družbi glej Sardoč (2011), za – sicer zelo omejeno – iskanje povezav med patriotizmom in toleranco pa članek Sigal R. Ben-Porath (2007).

4 Na dvojno naravo oz. Janusov obraz patriotizma je v svojem članku *Teaching Patriotism: Love and Critical Freedom* opozorila tudi Martha C. Nussbaum (2011: 1–3).

5 Rawls v svojem članku o državljanski nepokorščini naredi distinkcijo med obveznostjo in dolžnostjo, kjer »obveznost izhaja iz naših prostovoljnih dejanj medtem ko dolžnost ne«⁵ (Rawls, 1999: 177). Za klasično artikulacijo distinkcije med obveznostjo in dolžnostjo glej članek *Are There Any Natural Rights*, ki ga je napisal H. L. A. Hart (1955).

6 Podobno kot Habermas so številni drugi avtorji patriotizem utemeljili na zavezanosti posameznim temeljnim vrednotam in ne na identiteti, npr. »kozmpolitski patriotizem«⁶ (Appiah, 1997; Vidmar-Horvat, 2012), »patriotizem najboljše tradicije«⁶ (Blum, 2007), »demokratski patriotizem«⁶ (Callan, 2002), »državljanski patriotizem«⁶ (Laborde, 2002), »zmerni patriotizem«⁶ (Nathanson, Cerar 2010).

7 George Kateb je v svoji knjigi *Patriotism and Other Mistakes* podvrženost zlorabam opredelil kot temeljni ugovor zoper patriotizem (2006, 1. poglavje). Hkrati se v okviru razprav o potencialnih zlorabah patriotizma pojavljajo tudi zahteve o omejevanju ali celo odpravi nekaterih temeljnih svoboščin, npr. svobode izražanja, pravice do zasebnosti (npr. v *The USA Patriotic Act*, ki ga je sprejel Kongres ZDA kot odgovor na dogodke 11. septembra 2001).

jih lahko identificiramo v okviru razprav o patriotizmu, in sicer so to a) problematika *narave* patriotizma; b) problematika *utemeljitve* patriotizma ter c) problematika *moralnega statusa* patriotizma.

Poleg uvoda je prispevek razdeljen na pet delov. Drugi del analizira dva ločena vidika utemeljitve patriotizma, s katerimi se tradicionalno srečamo v okviru razprav o patriotizmu. Tretji del prinaša predstavitev anatomije patriotizma oz. analizo temeljnih razsežnosti patriotizma. Četrty del prinaša identifikacijo temeljnih motivacijskih impulzov utemeljitve patriotizma. Peti del prispevka obravnava tri najpomembnejše skupine ugovorov, ki jih na patriotizem naslavljajo različni kritiki. Sklepni del predstavi nekatere od problemov, s katerimi se srečajo tako zagovorniki kot tudi kritiki patriotizma. Namen tega prispevka tako ni predstaviti zagovora ali kritike patriotizma, temveč primarno ponuditi orodje, kako misliti posamezne razsežnosti tega družbenega fenomena in njegovih različnih pojmovanj.

Utemeljitev patriotizma

V strokovni literaturi s širšega področja državljanske vzgoje in politične teorije ter filozofije vzgoje sta – tako med zagovorniki kot tudi kritiki – prisotni dve ločeni različici opredelitve patriotizma, in sicer a) t. i. »pozitivna« različica opredelitve patriotizma ter b) t. i. »negativna« različica opredelitve patriotizma. Vsaka od obeh opredelitev se od druge razlikuje glede na samo naravo opredelitve ter s tem povezano vzpostavitev pojmovanja patriotizma. T. i. »pozitivna« različica opredelitve patriotizma le-tega opredeli kot »ljubezen do domovine« (*amor patriae*) oz. kot lojalnost zakonom in institucijam ter pravicam in svoboščinam, ki jih omogoča. Kakor je izpostavil Maurizio Viroli, je bil v republikanski tradiciji patriotizem opredeljen kot »ljubezen do političnih institucij ter načina življenja, ki podpira skupno svobodo ljudi« (Viroli, 1995: 1). T. i. »pozitivna« različica utemeljitve patriotizma kot »aktivne identifikacije s svojim narodom kot medgeneracijsko politično skupnostjo« (Callan, 2002: 468) je neposredno neodvisna od statusa patriotizma, saj temelji na notranji zadostnosti same vrednosti razmerja med subjektom in objektom patriotizma. Moralna vrednost patriotizma kot »neke vrste čustvena navezanost na določeno vrsto objekta« (Hand in Pearce, 2009: 454) je tako določena oz. odvisna zgolj in samo od vrednosti samega razmerja (*ljubezen*) med subjektom in objektom patriotizma.⁸

Za razliko od intrinzične moralne vrednosti patriotizma pa t. i. »negativna« različica opredelitve patriotizma le-tega utemelji skozi vzporednico oz. primerjavo s sebi zunanjim objektom oz. tistim, kar ni (velikokrat pravzaprav s svojo negacijo). Najpogostejša primerjava, ki se uporablja v okviru te

8 V okviru te utemeljitve patriotizma sta tako vrednost kot tudi narava objekta patriotizma irelevantna oz. sekundarnega pomena.

različice opredelitve patriotizma – predvsem s strani njegovih zagovornikov – je vzporejanje oz. primerjava patriotizma z nacionalizmom, kjer je patriotizem opredeljen kot nekaj pozitivnega, medtem ko je nacionalizem nekaj negativnega.⁹ Kakor je v svoji knjigi *For Love of Country* izpostavil Maurizio Viroli:

»/S/kozi stoletja je bil jezik patriotizma uporabljen za okrepitev ali promocijo ljubezni do političnih institucij ter načina življenja, ki vzdržuje skupno svobodo ljudi, torej ljubezen do republike; jezik nacionalizma je bila oblikovan konec 18. stoletja za obrambo in krepitev kulturne, jezikovne, etnične enotnosti in homogenosti naroda.« (Viroli, 1995: 1.)

Morda najbolj znano »negativno« različico opredelitve patriotizma oz. primerjavo med nacionalizmom¹⁰ in patriotizmom je v svojem eseju *Notes on nationalism* artikuliral George Orwell, ki ga je napisal v zaključnih mesecih II. svetovne vojne ter objavil maja 1945. Medtem ko za nacionalizem¹¹ izpostavi, da je »neločljivo povezan z željo po oblasti«, saj naj bi bil cilj vsakega nacionalista »da si zagotovi več moči in prestiža ne zase, temveč za svoj narod ali katero drugo enoto, v kateri je izbral, da bo potopil svojo individualnost«, pa patriotizem opredeli kot »predanost določenemu kraju ter določenemu načinu življenja, za katerega menimo, da je najboljši na svetu, vendar ga ne želimo vsiliti drugim ljudem«, saj naj bi bil patriotizem že »po svoji naravi defenziven, tako vojaško kot tudi kulturno« (Orwell, 1968: 361). V skladu s tem pojmovanjem je temeljna razlika med nacionalizmom in patriotizmom – kakor poudarja Maurizio Viroli – v samem poudarku: »/Z/a patriote je temeljna vrednota republika ter svoboden način življenja, ki ga republika omogoča, za nacionaliste pa so osnovne vrednote duhovna in kulturna enotnost ljudi.« (Viroli, 1995: 2.)

Poleg negativne različice je opredelitev patriotizma velikokrat postavljena ob bok idealu, ki je širši oz. manj parcialen, in sicer kozmopolitstvu (Nussbaum, 1996).¹² V okviru te primerjave je moralna vrednost patriotizma velikokrat interpretirana kot manjša zaradi »ožjega« predmeta obrav-

9 Na konceptualni ravni je ta distinkcija zaradi kompleksnosti obeh pojmov ter mestoma njunega medsebojnega prekrivanja v celoti neustrezna, medtem ko je na čisto empirični ravni na voljo vrsta primerov, ki ponujajo diametralno nasprotno dokaze o izključno »dobrem« patriotizmu ter »slabem« nacionalizmu.

10 V zadnjih dveh desetletjih so zagovorniki t. i. »liberalnega nacionalizma«, npr. David Miller v knjigi *On Nationalism* (1995) ter Yael Tamir v knjigi *Liberal Nationalism* (1993), oblikovali zagovor nacionalizma, ki naj bi bil »omejen« s temeljnimi načeli in vrednotami sodobne pluralne družbe, npr. s pravičnostjo, enakostjo, svobodo itn.

11 George Orwell na samem začetku tega eseja hkrati izpostavi dve ločeni opredelitvi nacionalizma, in sicer a) klasifikacijsko opredelitev ter b) identifikacijsko opredelitev nacionalizma (ibid.).

12 Za razpravo o razmerju med patriotizmom in kozmopolitstvom glej zbornik *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (Cohen in Nussbaum (ur.), 1996).

nave (*patria*) in ne npr. globalne skupnosti kot v primeru kozmopolitstva. Pa vendar v razmerju med nacionalizmom, patriotizmom in kozmopolitstvom ne gre zgolj in samo za distinkcijo med »slabim« nacionalizmom oz. patriotizmom ter »dobrim« kozmopolitstvom. Razlika je pravzaprav v samem objektu posebne obravnave. Pri patriotizmu je objekt posebne obravnave republika oz. politična skupnost, pri nacionalizmu pa je to narod kot »kulturalna in duhovna enotnost ljudi« (Viroli, 1995: 2) oz. *patria* v primeru patriotizma ter *natio* v primeru nacionalizma (Primoratz, 2009). Objekt ljubezni tako v primeru patriotizma, nacionalizma in kozmopolitstva ne sovпада, zato je primerjava njihove moralne vrednostni zgrešena. Razlike med patriotizmom, nacionalizmom in kozmopolitstvom tako ni mogoče zvesti na eno samo distinkcijo, temveč gre za kompleksnejše razmerje, ki zaobsega tako objekt posebne obravnave kot tudi moralni status samega razmerja.

Kakor je razvidno iz zgoraj predstavljenih vidikov anatomije patriotizma, lahko tako zagovornike kot tudi kritike patriotizma razvrstimo v dve ločeni skupini oz. dve različni pojmovanji patriotizma, in sicer gre za a) telični patriotizem ter b) deontični patriotizem.¹³ »Telična« različica patriotizma oz. »telični« patriotizem zagovarja pozicijo, da je patriotizem sam na sebi nekaj dobrega ali slabega. V nasprotju s to različico patriotizma pa t. i. »deontična« različica patriotizma oz. »deontični« patriotizem le-tega ne jemlje kot nekaj pozitivnega ali negativnega na sebi, temveč se zagovor ali kritika patriotizma primarno nanaša na njegove pozitivne ali negativne učinke.

Anatomija patriotizma

Kljub vrsti različnih pojmovanj patriotizma ter številnim interpretacijam vloge in pomena patriotizma v sodobni pluralni družbi lahko izpostavimo štiri elemente, ki so skupni vsem opredelitvam patriotizma, in sicer so to: a) subjekt patriotizma (tisti, ki je patriot); b) objekt patriotizma (kdo oz. kaj je predmet posebnega razmerja; npr. domovina); c) narava posebnega razmerja med subjektom in objektom patriotizma (npr. ljubezen) ter d) utemeljitev patriotizma (zakaj je patriotizem potreben, pomemben ali nujen). Poglejmo torej podrobneje vsakega od elementov patriotizma.

Objekt patriotizma

Tako kot pri opredelitvi državljanstva¹⁴ je tudi pri opredelitvi patriotizma treba razlikovati med dvema ločenima razsežnostima, in sicer med a)

13 Distinkcija med »teličnim« in »deontičnim« patriotizmom je artikulirana na podlagi distinkcije med »telično« in »deontično« različico ugovorov zoper neenakost, ki jo je v svojem predavanju *Equality and Priority* (kasneje objavljenemu kot samostojnemu članku) izpostavil Derek Parfit (1997).

14 Vertikalna dimenzija državljanstva se nanaša na državljanstvo kot pravni status, ki določa razmerje med posameznikom in politično skupnostjo. V okviru tega vidika se vloga državljana,

vertikalno razsežnostjo patriotizma ter b) horizontalno razsežnostjo patriotizma.¹⁵ Vertikalna razsežnost patriotizma povezuje posameznika oz. subjekt patriotizma z objektom patriotizma oz. z domovino (*patria*), določenim geografskim prostorom ali politično skupnostjo. Ta razsežnost patriotizma se nanaša oz. označuje razmerje med posameznikom in objektom patriotizma. Kakor opozarjajo različni avtorji, lahko ločimo dve različici vertikalne razsežnosti patriotizma, in sicer a) t. i. »predpolitično« razsežnost patriotizma, kjer je poudarek primarno namenjen kulturi, jeziku in zgodovini, ter b) t. i. »politično« razsežnost patriotizma, kjer so osrednji objekt lojalnosti skupna načela in temeljne vrednote [npr. pravičnost, toleranca itn.]. Hkrati se ti dve razsežnosti patriotizma med seboj razlikujeta tudi glede na samo naravo razmerja med subjektom in objektom patriotizma, in sicer a) na identiteti utemeljeno pojmovanje patriotizma ter b) na vrednotah utemeljeno pojmovanje patriotizma. Predpolitična razsežnost patriotizma predstavlja primer na identiteti utemeljenega pojmovanja patriotizma, kamor sodi tudi nacionalizem. Najbolj znan primer na vrednotah utemeljenega pojmovanja patriotizma pa predstavlja Habermasov »ustavni patriotizem«, ki temelji na normah, temeljnih načelih in skupnih vrednotah sodobne pluralne družbe.¹⁶

Horizontalna razsežnost se primarno nanaša na socialno, kulturno in psihološko razmerje med politično skupnostjo in njenimi člani, kjer skupna politična identiteta zagotavlja občutek enotnosti in medsebojne solidarnosti med člani politične skupnosti. Ta razsežnost patriotizma povezuje pripadnike politične skupnosti, ki si na eni strani delijo skupen status in politično identiteto, na drugi strani pa se med seboj razlikujejo glede na vrsto lastnosti, in sicer tako tistih, ki so del njihove izbire (npr. veroizpoved oz. svetovno-nazorska prepričanja), kakor tudi ostalih elementov njihove identitete (npr. spol, starost, rasa, etnična pripadnost). Kljub svoji enoznačni opredelitvi se izraz patriotizem – kakor izpostavlja Robert Audi – uporablja »za poimenovanje vsaj treh različnih stvari: značajske lastnosti, kjer govorimo o osebi, ki je globoko domoljubna; čustva, kjer so ljudje opisani kot žareči od domoljubja ali kako brstijo s ponosom do njihove države, ter (morda kot posledica teh osnovnih primerov) položaja, kot pogled, da svoji državi dolgujemo zvestobo« (Audi, 2009: 367).

kakor je izpostavil Will Kymlicka, »nanaša na članstvo v politični skupnosti ter tako označuje razmerje med posameznikom in državo« (Kymlicka, 2003: 147) oz. je določena, kakor poudarja John Rawls, »z njihovimi političnimi institucijami« (Rawls, 1999: 460).

15 Z vidika dispozicij, ki naj bi jih razvijali v okviru kultiviranja patriotizma, je prav tako treba ločiti med lojalnostjo kot »vertikalno« vrlino ter solidarnostjo kot »horizontalno« vrlino.

16 Na identiteti utemeljeno pojmovanje patriotizma temelji na t. i. »fiksni« lastnostih posameznika, npr. na etnični pripadnosti (*chance*), medtem ko na vrednotah utemeljeno pojmovanje patriotizma temelji na vrednotah oz. izbiri (*choice*). Ta distinkcija ima posebno vlogo v liberalni politični teoriji v okviru utemeljevanja neenakosti. Za kritiko Habermasovega pojmovanja »ustavnega patriotizma« glej Laborde (2002) ter Müller (2007).

Narava patriotizma

Tako na vertikalni kot tudi na horizontalni ravni lahko ločimo dve različni pojmovanji patriotizma, in sicer a) ekstremno različico pojmovanja patriotizma oz. t. i. »ekstremni patriotizem« ter b) zmerno različico pojmovanja patriotizma oz. t. i. »zmerni patriotizem«. Na vertikalni ravni je ekstremna različica patriotizma povezana z brezpogojnim sprejemanjem oz. lojalnostjo domovini oz. objektu patriotizma,¹⁷ ki ga najboljše ponazarja geslo »Moja domovina: prav ali narobe« (*My country right or wrong*). V tem primeru je zagovor patriotizma nevprašljiv oz. absoluten, saj je sprejemanje objekta patriotizma brezpogojno. Kot tak ima t. i. »ekstremni patriotizem« tri temeljne lastnosti, in sicer a) brezpogojno lojalnost objektu patriotizma; b) ekskluzivno navezanost na objekt posebne obravnave (npr. ljubezni) ter c) distributivni vidik (izključno dajanje prednosti rojakom).

Druga različica patriotizma (*zmerni patriotizem*) je v svojem zagovoru pogojena z dvema vrstama omejitev, ki si jih zastavi, in sicer z a) omejitvami procesne narave ter b) z omejitvami ciljne narave. Medtem ko se omejitve procesne narave osredotočajo na proces kultiviranja patriotizma, so omejitve ciljne narave usmerjene primarno v učinke samega procesa kultiviranja patriotizma. Obe skupini omejitev, ki si jih zastavi t. i. »zmerni« patriotizem, naj bi dajali tej različici patriotizma zadostno mero legitimnosti oz. nevtralizirali potencialno negativne učinke patriotizma, saj naj bi bil patriotizem – tako Alasdair MacIntyre – »stalni vir moralne nevarnosti« (MacIntyre, 1984: 15). Katerakoli različica »zmerne« patriotizma se tako sooča s problematiko, kakor je izpostavil Stephen Macedo, »kako vzpostaviti zaščitne ukrepe, ki imajo spodobno možnost odpora na predvidljive patologije, povezane z njegovo pristranskostjo« (Macedo, 2011: 418).

Horizontalna razsežnost patriotizma primarno označuje razmerje posameznika z ostalimi rojaki, v okviru katere je treba ločiti a) t. i. redistributivni vidik horizontalne razsežnosti patriotizma ter b) substantivni vidik horizontalne razsežnosti patriotizma. Redistributivni vidik označuje prednost, ki naj bi jo imeli rojaki pred vsemi ostalimi posamezniki. Kakor izpostavlja Richard Dagger:

»Rojaki imajo prednost, ker jim to dolgujemo kot del vzajemnosti. Vsakdo – rojak ali ne – ima pravico do našega spoštovanja in skrbi /.../, ampak tisti, ki so z nami združeni na skupnih projektih, so upravičeni do posebnega pripoznanja. Njihovo sodelovanje nam omogoča, da uživamo prednosti projekta, in pravičnost zahteva, da jim vračamo. /.../ Našim sodržavljanom moramo priznati poseben status oz. prednost pred tistimi, ki so izven po-

17 Če se ponekod pojavljajo opredelitve razmerja kot npr. »skrajni«, »robustni«, »zmerni«, ter »etični« patriotizem (Primoratz, 2009), nobena od teh definicij ne ponudi opredelitve, ki bi zaobjela temeljno oz. osnovno dinamiko razmerja med subjektom in objektom patriotizma.

sebnega odnosa, ki ga sestavlja politični projekt ... /Naši sodržavljeni/ imajo zahtevek za nas /.../, kar vključuje tudi idejo, da imajo prednost tudi rojaki.« (Dagger, 1985: 446, 443.)

Ločimo lahko dve različici redistributivne razsežnosti patriotizma, in sicer a) absolutno različico patriotizma oz. t. i. »absolutno« prednost ter b) relativno različico patriotizma oz. »relativno« prednost. Po absolutni različici ima dajanje prednosti rojakom vselej prednost pred ostalimi posamezniki oz. skupinami posameznikov, ne glede na učinke politik kultiviranja patriotizma.¹⁸ Relativna različica redistributivne razsežnosti patriotizma pa daje prednost rojakom oz. članom iste politične skupnosti samo in zgolj pod določenimi pogoji oz. v zgolj določenih okoliščinah.¹⁹ Absolutna različica redistributivne razsežnosti patriotizma daje torej sorojakom *vselej* prednost pred ostalimi oz. tistimi, ki niso člani politične skupnosti, medtem ko daje relativna različica prednost rojakom zgolj in samo pod določenimi pogoji.²⁰

Substantivni vidik redistributivne razsežnosti patriotizma pa označuje različne pojavne oblike manifestiranja posebnega obravnavanja (utemeljene kot dolžnosti ali obveznosti) oz., kakor je izpostavil Andrew Mason, imamo do rojakov posebno obveznost do »polnega sodelovanja v javnem življenju, ki naj bi zaobsegalo oz. vključevalo različne posebne obveznosti, kot so obveznost do glasovanja, upoštevanje vrste pri poroti, pozornost do vlade ter izražanje lastnega mnenja, če je krivična« (Mason, 1997: 428). Osnovno vprašanje substantivnega vidika torej je, kakšno prednost oz. na katerem področju imamo do rojakov posebno obveznost.

Motivacijski dejavniki patriotizma

V okviru zahtev po kultiviranju patriotizma kot »določene vrste oze- meljsko zgoščene medgeneracijske skupnosti, ki ji domoljub pripada ter ka- tere preživetje in blaginjo zelo ceni,« (Callan, 2006: 533) lahko ločimo dva osnovna tipa motivacijskih dejavnikov, ki se praviloma uporabljajo v okvi- ru zagovarjanja patriotizma, in sicer a) zunanje motivacijske dejavnike (npr.

18 Na problematičnost »absolutne prednosti« rojakov pred ostalimi posamezniki oz. družbe- nimi skupinami v okviru distributivnega razmerja sta opozorila tako David Miller (2000, 10. poglavje) kot tudi Kok-Chor Tan (2004: 141–142).

19 Ločimo lahko tri različne verzije relativne različice redistributivne razsežnosti patriotizma, in sicer a) egalitarno; b) suficientarno ter c) prioritarno, ki se med seboj razlikujejo primarno glede na pogoje ali prag, kdaj imajo rojaki prednost pred ostalimi posamezniki ali družbenimi skupinami (npr. da imajo rojaki prednost pred ostalimi, če oz. ko so njihove potrebe zadovo- ljene nad določenim pragom – npr. nad pragom revščine – ali pa ko pride do t. i. intersekcio- nalnosti neenakosti – sovpadanje ali prekrivanje različnih pojavnih oblik neenakosti).

20 Za podrobnejšo predstavitev problematike redistributivne razsežnosti patriotizma oz. po- sebnega obravnavanja in dajanja prednosti rojakom glej Dagger (1985); Goodin (1988); Mason (1997).

vojna oz. konflikt itn.) ter b) notranje motivacijske dejavnike. Med notranjimi motivacijskimi dejavniki, ki naj bi utemeljevali potrebo po kultiviranju patriotizma, lahko identificiramo štiri ločene motivacijske oz. konsekvencialistične impulze, in sicer a) t. i. »integracijski« impulz; b) t. i. »redistributivni« impulz; c) t. i. »kompenzacijski« impulz ter d) t. i. »impulz odgovornosti«.²¹

»Integracijski« impulz naj bi patriotizem utemeljeval kot enega od osnovnih pogojev *stabilnosti* in *enotnosti* sodobne pluralne družbe, saj je vloga patriotizma primarno socialno-integracijska (zagotavljanje občutka medsebojne povezanosti) oz., kakor izpostavlja Charles Taylor, omogoča »močno skupno identifikacijo« (Taylor, 1996: 120). Patriotizem, kakor poudarja Taylor, »temelji na identifikaciji z ostalimi v skupnem projektu« in je kot tak nekje »med prijateljstvom ali družinskimi čustvi na eni strani ter nesebičnim razdajanjem na drugi« (Taylor, 1989: 166). »Redistributivni« impulz patriotizma naj bi zagotavljal redistribucijo dobrin med člani politične skupnosti ter hkrati kultiviral medsebojno solidarnost, saj je demokracija državljanov, kakor izpostavlja Charles Taylor, »zelo ranljiva za odtujenosti, ki izhaja iz globokih neenakosti ter občutka zapostavljenosti in brezbriznosti, ki lahko nastane med zapuščenimi člani« (Taylor, 1996: 120). »Kompenzacijski« impulz naj bi zaradi pravic, ki jih imajo člani politične skupnosti, kompenziral predvsem negativne učinke, ki naj bi jih imele posamezne pravice in svoboščine (tako tradicionalna kritika na pravicah utemeljenega pojmovanja državljanstva).²² Po tem pojmovanju naj bi bil patriotizem protiutež samim pravicam ter vrsti negativnih učinkov, ki naj bi jih imele pravice na posameznike (npr. apatičnost, brezbriznost, vsesplošni karkolizem itn.). T. i. »impulz odgovornosti« naj bi skozi kultiviranje patriotizma spodbujal razvijanje odgovornosti oz. vrlin posameznika.

Kakor je razvidno iz zgoraj predstavljene problematike štirih osnovnih motivacijskih oz. konsekvencialističnih impulzov, naj bi kultiviranje patriotizma zajemalo dva ločena vidika, in sicer a) družbeni vidik ter b) individualni vidik. V okviru prvega vidika naj bi kultiviranje patriotizma primarno zagotavljalo večjo družbeno stabilnost in medsebojno povezanost ter večjo

21 Zgoraj predstavljen distinkcija štirih impulzov patriotizma temelji na predstavitvi patriotizma in nacionalizma Rogersa Brubakerja (Brubaker, 2010: 121–123).

22 Glede na različne očitke, ki jih na liberalno različico na pravicah utemeljenega pojmovanja državljanstva naslavljajo republikanska, komunitarna, neoliberalna in konservativna kritika, je treba ločiti različne ugovore zoper posamezne vidike tega pojmovanja državljanstva in njegovega pojmovanja državljske enakosti, in sicer a) z identiteto povezan ugovor; b) z vrlinami povezan ugovor ter c) z učinkovitostjo povezan ugovor. Medtem ko se z identiteto povezan ugovor primarno nanaša na problematizacijo razširitve statusa državljanstva, pa se tako z vrlinami povezan ugovor kot tudi z učinkovitostjo povezan ugovor primarno nanašata na razširitev pravic, ki jih imajo člani politične skupnosti. Za podrobnejšo predstavitev tradicionalne kritike na pravicah utemeljenega pojmovanja državljanstva glej Sardoč (2011).

socialno integracijo posameznikov in različnih družbenih skupin. Družbeni vidik kultiviranja patriotizma naj bi torej prispeval k oblikovanju in vzdrževanju stabilnih in trajnostnih medsebojnih razmerij med člani politične skupnosti ter tako ustvaril občutek enotnosti in solidarnosti, hkrati pa tudi okrepil zaupanje med različnimi družbenimi skupinami in posamezniki. Kot tak naj bi bil patriotizem *učinkovit* mehanizem zagotavljanja družbene enotnosti in socialne povezanosti.²³ Na individualni ravni naj bi kultiviranje patriotizma primarno prispevalo k pridobivanju izkušenj o medsebojni povezanosti članov politične skupnosti ter spodbujanju manifestiranja posameznih pojavnih oblik patriotizma (npr. dvig zastave, petje himne, posebna skrb za rojake, lojalnost oz. zvestoba, pogum, ponos, spoštovanje zakonov, kritičnost, saj se v okviru problematizacije njegovega moralnega statusa pojavljajo različni argumenti za njegovo kultiviranje).

Vsak od zgoraj predstavljenih konsekvencialističnih impulzov, ki so prisotni v okviru zagovora patriotizma, se sooča z vrsto ugovorov in očitkov, saj nekateri kritiki patriotizma izpostavljajo, da je njegova integracijska narava tako izključevalna kot tudi diskriminirajoča (Gregorčič, 2010). Zagovor patriotizma se tako sooča z različnimi problemi, ki naj bi jih imel proces kultiviranja patriotizma v sodobni pluralni družbi.

Kritika patriotizma

Podobno kot zagovor patriotizma je tudi kritika patriotizma vse prej kot preprosta in enoznačna, saj so kljub soglasju okoli same opredelitve patriotizma razprave o moralnem statusu in naravi patriotizma enako problematične (Kateb, 2008; Keller, 2005). V samem izhodišču je kritika patriotizma osredotočena okoli problematike njegovega moralnega statusa (Kodelja, 2011), kar odpira problematiko neustreznosti patriotizma. Je torej patriotizem napaka (Kateb, 2008), pomanjkljiv oz. nezadosten (Canovan, 2000), zastarel ali nevaren (MacIntyre, 1984) oz. ga je možno enačiti celo z rasizmom (Gomberg, 1990)? Vsaka od navedenih kritik je raznolika in večplastna, saj vsebuje vrsto ugovorov in očitkov, ki se med seboj razlikujejo predvsem glede na objekt kritike patriotizma. Kljub raznolikim ugovorom in očitkom ločimo dve skupini kritik zoper patriotizem, in sicer a) kontekstualno kritiko oz. ugovore zoper patriotizem ter b) substantivno kritiko oz. ugovore zoper patriotizem.

23 V veliki večini sodobnih razprav o patriotizmu se pogosto pojavlja še dodaten motivacijski dejavnik, ki utemeljuje nujnost kultiviranja patriotizma. Tukaj primarno zasledimo sklicevanje na probleme, s katerimi se soočamo v sodobni pluralni družbi, npr. na »demokratski deficit«, vsesplošno brezbriznost, apatičnost itn. Osnovni motivacijski dejavnik v okviru tega pojmovanja patriotizma je torej določen družbeni problem, kar naj bi s patriotizmom nevtralizirali, zmanjšali oz. ublažili ali celo odpravili.

Kontekstualna kritika patriotizma

Kontekstualna kritika patriotizma je osredotočena okoli ugovorov, ki postavljajo pod vprašaj vlogo in pomen patriotizma v sodobni pluralni družbi oz. izpostavljajo neustreznost patriotizma. Kontekstualna kritika razlikuje med dvema ločenima očitkoma o neustreznosti oz. redundantnosti patriotizma, in sicer a) očitke o nepotrebnosti patriotizma ter b) očitke o odvečnosti patriotizma.

Očitek o nepotrebnosti patriotizma ne postavlja pod vprašaj moralnega statusa patriotizma, temveč daje v ospredje kontekstualni oz. politični vidik, zaradi katerega je patriotizem nepotreben. Kakor je izpostavil Stephen Macedo, gre v tem primeru za t. i. »paradoks demokracije«, saj naj bi le-ta potrebovala »depolitizirane institucije, ki se opirajo na strokovne in nepristranske sodbe: sodišča, revizorje, inšpektorje, varuhe človekovih pravic, raziskovalne inštitucije itn.« (Macedo, 2011: 421). Patriotizem v sodobni pluralni družbi torej ne more biti načelo, »saj se zdi trditev, da lahko državljani ene demokracije vedno želijo državljanom drugih demokracij, da so domoljubi, neverodostojna« (Kateb, 2008: 10).

Drugi očitke kontekstualne kritike patriotizma (očitek o odvečnosti patriotizma) ni omejen zgolj in samo na odvečnost patriotizma, temveč na redundantnost državljskih vrlin nasploh. Prav zaradi same narave institucionalnega okvira sodobne pluralne družbe naj bi bile za zagotavljanje njene stabilnosti in enotnosti državljske vrline, npr. toleranca, patriotizem itn., odveč. V primeru očitka o nepotrebnosti patriotizma je le-ta nepotreben zaradi *narave* politične skupnosti (npr. liberalno-demokratska politična ureitev in ne avtokracija), medtem ko je v primeru očitka o odvečnosti patriotizma le-ta odvečen (tako kot vse ostale državljske vrline) zaradi učinkov delovanja sodobne pluralne družbe in njenega institucionalnega okvira. V prvem primeru so torej državljske vrline potrebne, vendar patriotizem ni ena od njih, medtem ko so v drugem primeru redundantne vse državljske vrline vključno s patriotizmom.

Substantivna kritika patriotizma

Poleg kontekstualne kritike, ki patriotizmu očita, da nima moralne vrednosti, se zagovorniki patriotizma soočajo tudi z vrsto ugovorov, ki patriotizmu oz. procesu kultiviranja le-tega očitajo različne negativne učinke. Ločimo lahko tri med seboj ločene probleme, ki naj bi bili posledica negativnih učinkov patriotizma, in sicer a) družbeni problem (t. i. »problem skupnosti usode«); b) moralni problem (t. i. »problem moralne asimetričnosti«) ter c) epistemološki problem (t. i. »problem popačenja«). Te in ostale probleme obravnava naslednji razdelek tega prispevka.

Patriotizem in »problem skupnosti usode«

Eden temeljnih ugovorov zoper patriotizem je usmerjen v nerefektiran odnos le-tega do preteklosti. Kultiviranje patriotizma v okviru državljske vzgoje naj bi tako zahtevalo a) selektiven odnos do preteklih dogodkov oz. zgodovinskih osebnosti (Archard, 1999) ter b) idealizirano oz. »moralizirajočo zgodovino: panteon herojev, ki podeljuje legitimnost osrednjim institucijam« (Galston, 1991: 243–244) oz. »uporabno preteklost« (Fullinwider, 1996). V okviru razprav oz. kritik patriotizma se pojavi tudi pojmovanje patriotizma kot »skupnosti usode« oz. nevoluntaristično pojmovanje državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika. Kakor opozarja Lawrence Blum, naj bi to pojmovanje patriotizem utemeljevalo kot »vez, ki nas povezuje z ostalimi rojaki, ki je utemeljena na občutku skupne usode kot članov politične skupnosti, posvečene narodu kot skupnemu projektu« (Blum, 2007: 61–62). Najpogostejši očitke zoper patriotizem v okviru tega ugovora je povezan z očitkom, da patriotizem zahteva potvarjanje zgodovine.

Patriotizem in »problem moralne asimetričnosti«

Podobno kot nacionalizem je patriotizem velikokrat usmerjen ne samo v izključevalnost in diskriminatornost, temveč v veliki meri tudi v notranjo homogenizacijo. Pojmovanje družbene enotnosti v okviru patriotizma je tako lahko a) izključevalno (zunanji negativni učinek) ter b) homogenizirajoče (notranji negativni učinek). Kozmopolitska kritika patriotizma zaradi parcialnosti patriotizma postavlja pod vprašaj njegov moralni status, medtem ko zagovorniki multikulturalizma izpostavljajo, da je ena od slepih peg patriotizma enačenje interesov vseh članov politične skupnosti (*zmota o enakosti interesov*). Iz perspektive kozmopolitstva je patriotizem dojet kot patrikularen oz. omejujoč, medtem ko je iz perspektive multikulturalizma dojet kot asimilativen in uniformirajoč.

Patriotizem in »problem popačenja«

Eden od problemov, ki so jih izpostavili kritiki patriotizma, je tudi t. i. »problem popačenja« (Brighouse, 2006; Hand, 2011), ki temelji na hipotezi, da sta za učinkovito promocijo patriotizma nujna dva ločena pogoja, in sicer a) redukcionistična predstavitev zgodovinskih dogodkov ter b) nekritično sprejemanje objekta patriotizma. Patriotizem se tako sooča s problemom epistemološkega redukcionizma, saj naj bi za ceno zagotavljanja enotnosti puščal ob strani vso prednost, ki jo ponuja različnost (npr. klasični Millov argument o pomenu in vlogi različnosti).

Epistemološka kritika patriotizma ter z njo povezan »problem popačenja« imata dve časovni razsežnosti, in sicer a) v preteklost usmerjeni pogled ter b) v sedanost usmerjeni pogled. V preteklost usmerjeni pogled lahko po-

pači pogled na preteklost, medtem ko se v sedanost usmerjeni pogled sooča z nekritičnim sprejemanjem objekta patriotizma. Pomembno vprašanje, ki se tukaj odpira, je seveda povezano s samo naravo obeh vidikov »problema popačenja«. Sta obe razsežnosti v razmerju z utemeljitvijo patriotizma neodvisni ali pa v zgolj sekundarnem razmerju? V prvem primeru patriotizma ni mogoče utemeljiti brez redukcionistične predstavitve oz. brez nekritičnega sprejemanja. V drugem primeru pa je patriotizem možno utemeljiti neodvisno od njiju, vendar je *učinkovitost* patriotizma manjša, zato oba pogoja t. i. »problema popačenja« samega statusa patriotizma ne ogrožata.

Kakor je razvidno iz zgoraj predstavljenih ugovorov in očitkov zoper patriotizem, je kritika patriotizma osredotočena okoli problematike njegovega moralnega statusa. Zoper patriotizem tako lahko ločimo tri osnovne očitke, ki jih je treba izpostaviti, in sicer a) nereflektiran oz. idealiziran odnos do *preteklosti*; b) izključevalni odnos v *sedanjosti*, saj naj bi patriotizem neupravičeno diskriminiral tiste, ki niso člani določene politične skupnosti, ter nevoluntaristično pojmovanje državljanstva kot političnega pojmovanja posameznika (t. i. »skupnost usode«) ter c) determiniranost v *prihodnosti*. Kot tak naj bi bil patriotizem nereflektiran (*preteklost*), diskriminatoren, izključevalen ter asimilativen in homogenizirajoč (*sedanjost*) kakor tudi determinističen (*prihodnost*).

Zaključek

Zgoraj predstavljena problematika kaže na to, da ostajajo tako zagovorniki kot tudi kritiki patriotizma na različnih bregovih tako glede njegovega moralnega statusa in utemeljitve kot tudi glede kultiviranja patriotizma v javnem šolanju. Prav zaradi tega se je tako pri zagovornikih kot tudi pri kritiki patriotizma težko znebiti občutka, da je na obeh straneh razprave vključen »avtopilot«, ki sicer vodi smer razprave, a zgreši samo bistvo, saj patriotizem zagovorniki pogosto nekritično zagovarjajo, kritiki pa ga praviloma razvrednotijo z očitkom o njegovi moralni inferiornosti.

Podobno kot pri pojmu »sranja« (*bullshit*), ki ga v svojem eseu obdela Harry Frankfurt (2005), tudi pri patriotizmu in njegovi teoretizaciji osnovni problem torej ni, da ostajajo različna vprašanja o tej problematiki neodgovorjena, temveč, da nekatera temeljna vprašanja okoli tega družbenega fenomena in njegovih različnih pojmovanj sploh še niso bila zastavljena.

Literatura

- Appiah, K. A. (1997). Cosmopolitan Patriots, *Critical Inquiry*, 23(3), 617–639.
 Archard, D. (1999). Should we teach patriotism? *Studies in Philosophy and Education*, 18, 157–173.
 Audi, R. (2009). Nationalism, Patriotism and Cosmopolitanism in an Age of Globalisation. *Journal of Ethics*, 13, 365–381.

- Beiner, R. (ur.) (1995). *Theorizing Citizenship*. New York: CUNY.
- Ben-Porath, S. (2007). Civic Virtue Out of Necessity: Patriotism and Democratic Education. *Theory and Research in Education*, 5(1), 41–59.
- Blum, L. (2007). Best Traditions Patriotism: A Commentary on Miller, Wingo and Ben-Porath. *Theory and Research in Education*, 5(1), 61–68.
- Brubaker, R. (2010). In the Name of the Nation: Reflections on Nationalism and Patriotism. *Citizenship Studies*, 8(2), 115–127.
- Callan, E. (2002). Democratic Patriotism and Multicultural Education, *Studies in Philosophy and Education*, 21, 465–477.
- Callan, E. (2006). Love, Idolatry and Patriotism. *Social Theory and Practice*, 32(4), 525–546.
- Callan, E. (2010). The Better Angels of Our Nature: Patriotism and Dirty Hands. *The Journal of Political Philosophy*, 18(3), 249–270.
- Canovan, M. (2000). Patriotism Is Not Enough, *British Journal of Political Science*, 30, 413–432.
- Cerar, M. (2010). Slovenska domovinska identiteta. V: Š. Pavlič in T. Pershak (ur.), *Slovenski kulturni plenum 2010*. Ljubljana: Društvo slovenskih pisateljev, 249–252.
- Cohen, J., Nussbaum, M. C. (ur.) (1996). *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press.
- Dagger, R. (1985). Rights, Boundaries, and the Bond of Community: A Qualified Defense of Moral Parochialism, *American Political Science Review*, 79, 436–47.
- Deveaux, M. (2000). *Cultural Pluralism and Dilemmas of Justice*. Itacha: Cornell University Press.
- Frankfurt, H. G. (2005). *On Bullshit*. Princeton: Princeton University Press.
- Galston, W. A. (1991) *Liberal Purposes: Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomberg, P. (1990). Patriotism is Like Racism, *Ethics*, 101(1), 144–150.
- Goodin, R. E. (1988). What Is So Special about Our Fellow Countrymen?, *Ethics*, 98(4), 663–686.
- Gregorčič, M. (2010). Dodajmo še ščepec domoljubja in pozabimo na ustvarjalno življenje, *IB revija*, 14(1), 27–41.
- Habermas, J. (1990). Citizenship and National Identity. V: J. Habermas (1998), *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: MIT Press, 491–516.
- Hand, M. (2011). *Patriotism in Schools* (Impact no. 19). London: PESGB.
- Hand, M., Pearce, J. (2009). Patriotism in British Schools: Principles, Practices and Press Hysteria, *Educational Philosophy and Theory*, 41, 4, 453–465.
- Hart, H. L. A. (1955). Are There Any Natura Rights?, *The Philosophical Review*, 64(2), 175–191.

- Kateb, G. (2008). *Patriotism and Other Mistakes*. New Haven: Yale University Press.
- Keller, S. (2005). Patriotism as Bad Faith, *Ethics*, 115(3), 563–592.
- Kodelja, Z. (2009). Dopolnitev državljske vzgoje z domovinsko, *Sodobna pedagogika*, 60(1), 70–81.
- Kodelja, Z. (2011). Is Education for Patriotism Morally Required, Permitted or Unacceptable, *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 127–140.
- Kymlicka, Will (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens, *Theory and Research in Education*, 1(2), 147–169.
- Laborde, C. (2002). From Constitutional to Civic Patriotism, *British Journal of Political Science*, 32, 591–612.
- Luthar, O. (ur.) (2011). *Ugrabljena ljubezen*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Macedo, S. J. (2011). Just Patriotism? *Philosophy and Social Criticism*, 37(4), 413–423.
- MacIntyre, A. (1995 [1984]). Is Patriotism a Virtue? V: Ronald Beiner (ur.), *Theorizing Citizenship*. New York: SUNY, 209–228.
- Mason, A. (1997). Special Obligations to Compatriots, *Ethics*, 107(3), 427–447.
- Miller, D. (2000). *Citizenship and National Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Müller, J.-W. (2007). *Constitutional Patriotism*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). Teaching Patriotism: Love and Critical Freedom. *Public Law and Legal Theory Working Paper No. 357*. <http://www.law.uchicago.edu/academics/publiclaw/index.html> (30. 10. 2012).
- Orwell, G. (1968). Notes on Nationalism. V: S. Orwell in I. Angus (ur.), *Collected Essays, Journalism and Letters*, 3. London: Secker & Warburg, 361–380.
- Parfit, D. (1997). Equality and Priority. *Ratio (new series)*, 10(3), 202–221.
- Pavlič, Š., Peršak, T. (ur.) (2010). *Slovenski kulturni plenum 2010*. Ljubljana: Društvo slovenskih pisateljev.
- Primoratz, I. (2009). Patriotism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Rawls, J. (1999). *John Rawls: Collected Papers* (ur. Samuel Freeman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosenblum, N. (ur.) (1989). *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sardoč, M. (2011). Državljanstvo in državljska enakost v sodobni pluralni družbi, *Časopis za kritiko znanosti*, 39(246), 205–220.
- Tan, K.-C. (2004). *Justice Without Borders: Cosmopolitanism, Nationalism and Patriotism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, C. (1989). *Cross-Purposes: The Liberal-Communitarian Debate*. V: N. Rosenblum (ur.), *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 159–182.
- Taylor, C. (1996). *Why Democracy Needs Patriotism*. V: J. Cohen, M. C. Nussbaum (ur.), *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press, 119–121.
- Tocqueville, A. de (1996). *Demokracija v Ameriki*. Ljubljana: Krtina.
- Vidmar-Horvat, K. (2012). *Kozmopolitski patriotizem: kulturna analiza neke paradigme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Viroli, M. (1995). *For Love of Country: An Essay on Patriotism and Nationalism*. Oxford: Clarendon Press.
- 107th US Congress (2002). *Uniting and Strengthening America by Providing Appropriate Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism Act of 2001 [USA Patriotic Act]* [Http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ56/html/ PLAW-107publ56.htm](http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ56/html/PLAW-107publ56.htm) (18. 10. 2012).

IV POSTFEMINIZEM

ur. Valerija Vendramin

Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje)¹

Valerija Vendramin

Postfeminizmom – tem v zadnjem času precej modernim oz. aktualnim izrazom – se težave pojavijo kar na začetku. Kaj njegova nekonsistentna in pogosto slabo definirana raba v kulturnih, političnih in akademskih kontekstih pravzaprav pomeni? Izraz je vzniknil v času okrog devetdesetih let prejšnjega stoletja, v času, ki so ga različne politične in gospodarske iniciative na Zahodu promovirale kot dobo enakosti med spoloma, mediji so izraz zagrabili in predstavili kot nekaj zdravorazumskega: vse, kar zadeva enakost žensk, je doseženo, pravzaprav preveč doseženo, do te točke, da so moški zmedeni, njihova vloga je nejasna, ženske pa se borijo s prevelikimi pričakovanji (Coppock et al., 1995: 1).

Reprezentacije oziroma konstrukcije spolov so medijsko danes precej kontradiktorne. Po eni strani so feministične ideje vstopile (videli bomo, da je sicer vprašanje, v kakšni obliki) v sodobni zdravi razum, po drugi še vedno obstajajo predvidljivi vzorci seksizma, ki nekako renaturalizirajo spolno razliko.² Feministični ideali so depolitizirani, na delu je promocija »institucionalno priznanega in politično razvodenelega feminizma« (Burcar, 2011: 33). Vendar – bodimo natančni – tu seveda ne govorimo o »depolitiziranem feminizmu«, če že, potem govorimo raje o »depolitizaciji feminizma«, ki vodi v nekaj, čemur komaj lahko rečemo feminizem – ki je družbeno transformativno in zato ne nepolitično gibanje. Različna politična vprašanja, povezana s feminizmom, so sedaj prizna-

-
- 1 Prispevek je delno nastal v okviru dela na projektu ESS *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju in usposabljanju. Evalvacija vzgoje in izobraževanja na podlagi mednarodno priznanih metodologij*.
 - 2 Ta se po mnenju Rosalind Gill medijsko kaže v ločenih univerzumih »zanjo« (življenjski slog, kuhanje ...) in »zanj« (šport, politika ...), kar je lahko deloma tudi posledica ugoditve zahtevi po medijskih prostorih samo za ženske (»women-only«) (Gill, 2007: 35 in nasl.).

na, za nekatere so se tudi poiskale bolj ali manj ustrezne rešitve, kar pogosto pripelje do ugotovitve, da sodobna družba ne potrebuje (več) feminizma oziroma da je sedaj čas za postfeminizem, ki je tu razumljen kot nekaj, kar presega domnevno nepotrebni feminizem.

Znak nove dobe je karierna usmerjenost žensk, pod predpostavko, da so družbene spremembe in politične reforme poskrbele za »nediskriminatorn, prosto dostopen in popolnoma zaščiten kontekst, v katerih lahko uspevata obe /tj. karierna in materinska/ vlogi« (Coppock et al., 1995: 4). In če ženskam ne uspe, so za to krive same – to je nadvse sporen sklep, ki sledi iz gornjega postfeminističnega okvira. Hkratna inkorporacija, revizija in depolitizacija feminizma kažejo, da »svetovni nazori« sicer vsebujejo feministična načela, a so manj eksplicitno feministična, kot pravi Pamela Aronson (2003: 906), ki svoje ugotovitve izpelje iz raziskave s poglobljenimi intervjuji, ki jo je leta 1996 in 1997 opravila na skupinah mladih žensk iz Minnesote z različnimi življenjskimi izkušnjami in poteki.³ Intervjuji so zajemali razna vprašanja, ki so se nanašala na izobraževanje, delo, družino in feminizem. Ko so respondentke povprašali po njihovem odnosu do feminizma, so se opredelile kot feministke, pogojno kot feministke ali kot nefeministke, ki pa podpirajo nekatera feministična vprašanja. Več kot polovica se jih ni želela eksplicitno opredeliti v razmerju do feminizma, ki so ga dojemale kot negativen pojav. Avtorica tudi opozarja, da so druge podobne raziskave (z angleško govorečega področja), ki jih je zanimal odnos do feminizma, pretežno temeljile na precej homogenih vzorcih in jih zatorej ne moremo imeti za čisto reprezentativne; ustrezno pozornost je treba posvetiti kompleksnosti v odnosu do izraza »feminizem«, ki ga vnesejo vplivi različnih družbenih determinant (ibid.: 908).⁴

Prav ta opustitev oz. zanikanje nujnosti ali smiselnosti feminizma omogoča subtilno ožvitev spolnih neenakosti, ki jih je mogoče hitro spregledati, ker nad njimi visi senca nekakšnega obrazca vidnosti in očitnosti svobode, ki je sedaj povezana s (homogenizirano) kategorijo žensk oziroma deklet (McRobbie, 2007: 720). In če je bil oziroma če je feministični projekt posvečen spopadanju z različnimi neenakostmi, to slavljenje uspeha oziroma izpolnjenega feminističnega projekta neenakosti prikriva, tako tiste, ki so bile že prej pogosto potisnjene ob stran, kot tudi tiste, ki jih porajajo nove družbene in ekonomske razmere.

3 Poglobljeni intervjuji so bili opravljeni s 138 respondentkami. Za več o vzorcu gl. Aronson, 2007: 908 in na sl.

4 Za problematiziran in deloma tudi v slovenski kontekst umeščen prispevek gl. Šribar, 2008, ki analizira medijske konstrukcije »stigme feminizma« (deloma pravim zato, ker tovrstnih empiričnih raziskav na tem področju (še?) ni, bi bile pa vsekakor dobrodošle). Najbrž pa smemo postaviti hipotezo, ki jo tule utemeljujem na svojem etnografskem gradivu, da bi dobili podobne rezultate.

V nadaljevanju bomo najprej pogledali terminološko plat težav s postfeminizmom, ki izvira, kot kaže, iz predpone »post-« – temu se ni mogoče ogniti –, zatem pa bomo poskusili osvetliti politične kontroverze, ki izvirajo iz poskusa združiti več nezdružljivih problemov. Na koncu bomo te razmisleke prenesli v prostor vzgoje in izobraževanja. Tudi tam se je s politikami enakih možnosti in z uveljavljanjem načela enakega plačila začelo slavljenje »nove«, postfeministične zore, hkrati pa so vzniknili tudi miti o enakosti, med njimi mit o enakih možnostih v izobraževanju (za več gl. Coppock et al., 1995: 4, 47 in nasl.). Večkrat je tudi mogoče slišati, da je nihalo zanihalo v drugo stran in da so sedaj v prednosti dekleta oziroma ženske, da so favorizirane (kar se včasih bere tudi takole: da so sedaj *neupravičeno* v prednosti deklice oziroma ženske). Indikativno je, da je njihov uspeh na različnih testih merjenja znanja interpretiran kot znak enakosti med spoloma (Ringrose, 2012: 24). Zato se je treba vprašati, kaj enakost med spoloma v izobraževanju danes sploh pomeni in kaj je implicirano v pojavu »postfeminističnih uspešnih deklet«.

Na začetku: težave z izrazjem

Splošnega konsenza, kako naj bi postfeminizem definirali, ni, zato so definicije kontradiktorne: predpona »post-« v »postfeminizmu«, polna semantične negotovosti, naj bi bodisi usmerjala k nečemu onstran ali k nečemu, kar se razvija iz obstoječega stanja oziroma ga presega, bodisi nadgrajuje in zastruje.⁵ To nesoglasje glede postfeminizma se torej na začetku veže na dvoumno predpono. Kaj naj bi to »predponjenje« pomenilo, kaj dopolnjuje ali zaključuje, če sploh kaj, kaj se v tem procesu dogaja s feminističnimi perspektivami in cilji ipd.? Predpona je včasih ločena z vezajem, včasih ne – seveda imamo tu v mislih rabo predpone v angleščini, slovenščina predpisuje oblike brez vezaja.⁶ Stephanie Genz denimo vezaj opušča oziroma predpono poveže z odnosnico v eno besedo, da bi se ognila predeterminiranemu branju izraza, ki bi impliciralo semantični razcep med feminizmom in postfeminizmom, pri čemer bi bil slednji takoj postavljen tako, kot da negira in sabotira prvega (Genz, 2009: 2).

Kot pravi Sarah Gamble, se je začel izraz pojavljati v medijih v zgodnjih osemdesetih letih in je v tem kontekstu vedno kazal nekakšno veselo osvoboditev od ideoloških okov »brezupno zastarelega« feminističnega gibanja (Gamble, 2006: 37). To je tudi stališče, ki ga je denimo zavzela deveta izdaja *The Concise Oxford Dictionary*, kjer je »postfeminizem« definiran kot »nanašajoč se na ideje, drže itn., ki se ne menijo za feministične ideje iz šestde-

5 »Post-« pa ima v sebi neko programsko nedoločenoost: »post-« + X lahko pomeni X ali ne-X ali pa tudi oboje hkrati (R. Kocourek, nav. po Genz, 2006: 349).

6 Vendar pa se teh jezikovnih pravil pri konceptualnem delu ni vedno mogoče držati. Renata Šribar pa ločuje narekovajno in nenarekovajno rabo (gl. začetek njenega besedila v pričujoči številki *Solskega polja*).

setih let in naslednjih desetletij ali jih zavračajo«. Mimogrede, kot kaže, se »postfeminizmu« v *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (še) ni uspelo prebiti, kar ni nič čudnega, glede na to, kako je na istem mestu definiran njegov »predhodnik«, tj. »feminizem«.⁷

V prvem, »pofeminističnem« primeru bi postfeminizem lahko razumeli kot znak, da so cilji feminizma izpolnjeni in enakost med spoloma dosežena. V drugem, zaostreno feminističnem primeru pa gre za nezadovoljstvo z obstoječo feministično politiko in nujno nadaljevati boj na novih področjih (nav. po Pilcher in Whelehan, 2006: 105). Se pravi, da izraz visi nekje vmes med nasprotujočima si definicijama, pač glede na rabo predpone, in ne ve, ali bi šel naprej ali nazaj (Gamble: 2006: 42). Nekako imamo tu torej dva ločena in konkurenčna si postfeministična tokova, kjer termin živi dvoje ločenih življenj: eno, ki je definirano kot *mainstreamovska* kritika in opisna kategorija v popularni kulturi ter prelom s prejšnjim stanjem (torej s feminizmom kot odzivom na opresivna razmerja), in drugo, ki je akademska drža, povezana s postmodernim teoretiziranjem, in opisuje proces sprememb in konceptualnih premikov (Genz, 2006: 336).

Ann Brooks vidi to opozicijo tudi kot opozicijo med popularno interpretacijo postfeminizma in interpretacijo feministične akademske skupnosti (Brooks, 1997: 1 in nasl.). Nasprotno pa Vicki Coppock s sodelavkama pojem razume zgolj v prvem pomenu, kot antifeminističnega, kot del »backlasha« proti ženskam in feminizmu, ki se je začel uveljavljati v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (1995: 3 in nasl.). Stephanie Genz (2006: 336–337) pa pravi, da ta dihotomizacija (ti dve nepovezani postfeministični različici, recimo jima medijska in akademska) nakazuje nepripravljenost spopasti se s postfeministično pluralnostjo ter poustvarja umetno ločnico med popularno kulturo in akademskim slonokoščnim stolpom.

Nadalje: (politično) ambivalentna tvorba

Stephanie Genz vidi Tretjo pot⁸ in njeno »filozofijo« kot konceptualno ogrodje, ki omogoča analizirati sodobni postfeminizem in njegovo mikropolitiko. Ta skuša po njenem mnenju spraviti veliko število konfliktnih interesov in skrbi – skuša spraviti, česar ni mogoče spraviti (»*to reconcile the irreconcilable*«), in ohranja, kar poskuša preseči (Genz, 2006: 342). Med drugim se dotika »vrste pogosto nasprotujočih si diskurzov in poskuša kombinirati domnevne svoboščine neoliberalizma z zahtevami kapitali-

7 Za pokušino malce slovenskega slovarskega feminizma (nav. po SSKJ): feminizem -zma m (i) 1. v meščanski družbi *gibanje žensk za enakopravnost z moškimi*: pospeševanje feminizma 2. *pojavljanje ženskih značilnosti, lastnosti pri moškem*: feminizem pri evnuhih ♀. Gl. Tudi Bahovec, 1998. Gl. tudi http://bos.zrc-sazu.si/cgi/ao3.exe?name=sskj_testa&expression=postfeminize&m&hs=1.

8 Tj. Tretjo pot, ki jo najpogosteje povezujemo z imeni, kot sta Tony Blair in Gerhard Schröder.

stične ekonomije, žensko moč /agency/, ki jo je slavilo feministično gibanje, s patriarhalnim interesom za heteroseksualno ženskost« (ibid.: 344). Konstrukcija postfeminizma kot »backlash« je po njenem preveč preprosta, saj postfeminizem ne označuje preprostega preloma s feminizmom ne premočrtne kontinuitete, pač pa neko sredinsko polje, ki se ujema s Tretjo potjo in njenimi progresivnimi/retrogresivnimi manifestacijami (ibid.: 341). Tukaj pa nemara stopamo na že bolj delikatno področje, ob strinjanju seveda, da grobe konceptualne delitve ne morejo biti domišljene in da je gornje opozorilo o problematični dihotomizaciji na mestu. Kakšno mesto ima »backlash« v postfeminizmu?

»Backlash« je izraz Susan Faludi,⁹ ene glavnih zagovornic tovrstnega razumevanja, ki meni, da feminizem še zdaleč ni »passé« in da je vsako gibanje, ki se definira kot »post-« tistemu, kar je bilo pred njim, reakcionarno. Osrednja predpostavka argumenta o »backlashu« pa je: kadarkoli se zazdi, da feminizem pridobiva na moči, se v odziv mobilizira vrsta represivnih političnih, družbenih, ekonomskih in ideoloških sil – katerih učinki so lahko vidni, pa tudi manj opazni na prvi pogled (Coppock et al., 1995: 6) oziroma zahtevajo bolj poglobljeno analizo.

Vendar pa tokrat, kot upravičeno opozarja Angela McRobbie, ena ključnih figur pri teoretiziranju postfeminizma (2012: 1), »backlash« ne pomeni preprosto udrihanja po pridobitvah, ki jih je dosegel feminizem v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Zgodilo se je nekaj drugega, morda nepričakovanega: določeni elementi feminizma so upoštevani in vključeni v politično in institucionalno življenje. Elementi, ki izhajajo iz besednjaka, v katerem so sedaj besede, kot sta »opolnomočenje« in »izbira«, pravi Angela McRobbie, so pretvorjeni v individualistični diskurz in uporabljeni kot neke vrste nadomestek za feminizem, nekakšen »faux-feminizem«. Hkrati pa je »pravi« feminizem predstavljen kot nekakšna monstrozna grdota, ki dejansko odvrča mlade ženske. Obljubo svobode in neodvisnosti prinašata zmožnost služenja denarja in participacija v potrošniški kulturi.

Toda – v skladu s kritikami drugega vala feminizma – nevarnost se ne skriva v postfeminističnem slavljenju osebnih bitk in zmag žensk, ampak v tem, da imamo te pogosto navdušujoče podobe za nekaj več, kot dejansko so: retorika tokenizma (zaznamovanosti ali bolje: omejene vključenosti) namreč redefinira strukturne omejitve kot osebno trpljenje, hkrati pa uokvirja uspeh kot individualni dosežek. Tako je kolektivna narava zatiranja prikrita in ni potrebe po organizirani akciji, ki bi popravila družbeno nepravico (Genz, 2006: 343).

V tem smislu je postfeminizem politično ambivalentna tvorba, ki »feminizmu jemlje ostrino« in meša nekakšen življenjski slog s političnim in

9 Prim. Faludi, S. (1992). *Backlash*. Nav. po Brooks, 1997: 2.

intelektualnim delom, ki ga je feminizem opravil in ga še opravlja (Genz, 2006: 336). Kot smo in bomo še poskušali pokazati, je ta tvorba izjemno zavajajoča, ker operira z elementi feminističnega diskurza, si jih prisvaja in premešča po svoji (neoliberalni) vseči:

»Postfeminizem z opuščanjem strukturne analize patriarhalne moči zakrinka močnejše sile, ki še vedno tlačijo življenja mnogih žensk in jih ponovno vpisujejo na rob, tako da zmanjšuje možno strateško težo politiziranih feminističnih kolektivitet. Postfeminizem je obsojen ne le zato, ker je apolitičen, ampak ker s svojim mankom organizirane politike ustvarja retrogresiven in reakcionaren konzervativizem.« (Ibid.)

S postfeminizmom je torej povezanih veliko domnevnih pridobitev za ženske, ki pa se izkažejo za problematične, in to že na sami načelni ravni, če temu tako rečemo, saj gre, kot to natančno ubesedi Lilijana Burcar, za strateško prisvajanje in hkratno izvotljevanje feminizma, s čimer se ustvarja iluzorična predstava, da je tu na delu progresivna drža. Z neoliberalnim prevzemom se preoblikuje tudi pojem feminističnega opolnomočenja (*»empowerment«*), ki je sedaj povezan z logiko individualne odgovornosti v sistemu, kjer naj bi imele ženske neomejene možnosti. Te možnosti pa so dokazovane skozi optiko procentualnega preštevanja žensk, ki ne pove ničesar denimo o tem, pod kakšnimi zaostrenimi pogoji in za kakšno plačilo vstopajo med delovno silo (Burcar, 2011: 28–29).

Neoliberalizem pa, kot pravi Jessica Ringrose, »deluje kot totalizirajoč diskurz, skozi katerega se rekonstituira subjektivnost v ekonomskih okvirih, kjer tržne vrednote in komodifikacija popolnoma zasitijo konstrukcijo sebe in drugega« (Ringrose, 2012: 3). In to gre lepo z roko v roki s tezo, da sta neoliberalizem in postfeminizem diskurza, ki se vzajemno krepi, da je neoliberalizem »ospoljen« (Gill in Scharft, nav. po ibid.: 4). Kompetitivni etos, ki se osredotoča na individualne dosežke (o tem več spodaj), in zahtevna hiperučinkovitost šol, učiteljev oz. učiteljic in učencev oz. učenek vse bolj postajata zaščitna znaka »globaliziranih« šol ter kulture standardov in dosežkov (ibid.: 23).

In končno: vzgojno-izobraževalni miti

Splošna podoba v segmentu vzgoje in izobraževanja je, da je ženskam omogočena mobilnost po vsej izobraževalni vertikali in tako tudi dostop do poklicev po njihovi izbiri, kar naj bi bil nedvoumni dokaz postfeministične družbe. Na kratko: enakost med spoloma je dosežena tako v izobraževanju kot tudi na delovnem mestu in doma. Če pa te trditve res držijo, pravi Vicki Coppock s sodelavkama (1995: 51), potem bi jih bilo mogoče dokazati in pokazati ne le z materialnim uspehom tistih žensk, ki so »profitirale« pri tem dostopu, pač pa tudi z osebnimi izkušnjami na poti navzgor. Tu pa je podoba

drugačna, morda smo na poti razkritja nekakšnega vzgojno-izobraževalnega mita, saj tu, pri tovrstnem govoru o enakosti med spoloma umanjka velik diapazon vsakdanjih praks: interakcije, komunikacije, spodbude, pohvale, organizacije časa, uporabe opreme in pripomočkov ipd., kar lahko vse umestimo pod oznako prikriti kurikulum, ki je lahko edino smiselno izhodišče za razmislek o (ne)diskriminatornih praksah in enakosti med spoloma v kontekstu vzgoje in izobraževanja.

Kot kaže, se aktualna razprava o enakosti med spoloma (v tujini in Sloveniji) odvija med vse bolj ustaljenimi koordinatami. V ospredju so obsežni standardizirani pristopi k raziskovanju vzgoje in izobraževanja, ki so nedvomno pod vplivom političnih in gospodarskih imperativov. Tu je jezik enakosti preobražen v diskurz o dosežkih in uspešnosti, vprašanja družbene pravičnosti pa so bolj kot ne odrinjena na rob (Arnot in Mac an Ghaill, 2006: 7), kar se v sedanji politično-ekonomski konstelaciji potrjuje in kaže bolj in bolj. V tem okviru gre razumeti diskurz o uspešnosti deklet, ki da prekašajo fante oziroma jih prehitevajo pri učnih dosežkih.¹⁰ Postfeministični diskurz promovira idejo, da so dekleta prehitele fante/moške tudi zato, ker je šel feminizem predaleč. Pogosto je njihov uspeh interpretiran, kot da gre na račun fantov/moških, kar je v duhu moralne panike videno kot deviantno in ogrožajoče. To pa seveda ne velja le za vzgojo in izobraževanje, še toliko bolj je aktualno na trgu dela, kjer ženske krivijo za družbene probleme, ker so (preveč?) uspešne na račun moških, kar je hkrati primeren maneuver za odvrčanje pozornosti od drugih pojavov globalnega kapitalizma (prim. tudi Ringrose, 2012: 2).

Ta tako imenovani »*boy-turn*« (obrat k fantom oz. nujnost le-tega zaradi fantov, ki da jim gre vse slabše, to so t. i. *failing boys*) je v britanskem kontekstu že dobro obdelan, pri nas pa stopa v ospredje v zadnjem času. Tudi zadnja *Bela knjiga* zastavlja razmislek na podoben način, sprašuje se denimo, ali vzgojno-izobraževalni sistem fantom zagotavlja manj možnosti za pridobitev kakovostnega znanja in izobrazbe, in ugotavlja, da razlike v znanju po programih in stopnjah izobrazbe po spolu postajajo širši družbeni problem (sic!) (*Bela knjiga*, 2011: 38). Za izčrpno analizo tega pojava in interpretacije tule ni prostora, opozoriti pa je treba (tudi izhajajoč iz številnih anglo-ameriških feminističnih analiz), da je ta podoba »fanta, ki mu gre vse slabše« vse bolj prisotna v edukacijskih politikah različnih dežel in da pomembno vpliva na dodelitev sredstev in energij v šolanje (Ringrose, 2012: 21). To, kako

¹⁰ V vseh evropskih državah dekleta denimo dosegajo pomembno višji povprečni uspeh pri branju. A tu so pogosto prikrite pomembne razlike med skupinami fantov in deklet (Plevnik, 2010: 80). Spol je torej le eden od dejavnikov, ki ga je treba v zvezi z dosežki na različnih predmetnih področjih upoštevati kot spremenljivko; pogosto je socialno-ekonomski položaj pomembnejši dejavnik.

koncipiramo problem, določa tudi njegovo reševanje: če so neuspehi fantov pripisani zunanjim dejavnikom (neustreznemu izobraževalnemu sistemu denimo ali celo feminizaciji učiteljskega poklica/učnih metod itn.), potem se problem rešuje na specifičen način in drugače, kot če bi krivca iskali kje drugje. Podoben razmislek je na mestu tudi ob uspehu, ki so ga pri fantih vedno pripisovali njihovemu prirojenemu (naravnemu) intelektu. Treba pa je opozoriti še na očitno, a prav zaradi tega nekako »prikrito« dejstvo: da se uspeh deklet pravzaprav ne meri in ne vrednoti sam zase, ampak v luči tega, kaj nam lahko pove o uspehu ali neuspehu fantov (ibid.).

Poleg tega pa ta razprava o spolu in izobraževanju tudi implicira, da spričo tega, ker gre delu deklet bolje kot delu fantov, dekleta ne potrebujejo več feminističnih intervencij. Dekleta so nekje med »*girl power*« in neoliberalno enakostjo, kot pravita Kanadčanki Shauna Pomerantz in Rebecca Raby, postala razstavni otroci individualiziranega uspeha. In če dekleta lahko počnejo vse, so lahko vse in imajo vse, kar hočejo, potem je feminizem svoje že opravil in ga ne potrebujemo več (Pomerantz in Raby, 2011a). Da bi razgradili to postfeministično uokvirjanje akademskega uspeha dekleta, sta avtorici izvedli pilotsko študijo, v kateri sta zastavili vprašanja, kot so: Ali akademska uspešnost pomeni, da seksizma v šolah ni več? So dekleta sedaj v spolno nevtralnem univerzumu? Gre vsem dekletom dobro? Na kratko, izkazalo se je, da akademski uspeh seveda ne pomeni spolne nevtralnosti, dekleta »pametna« dekleta se spopadajo s seksizmom kot rednim delom svojih vsakdanjih šolskih izkušenj (Pomerantz in Raby, 2011a, 2011b).

Najbolj očitno je torej v našem problemskem okviru konstituiranje spola in izobraževanja v razmerju do dosežkov (ali nedosežkov). Ostala pomembna vprašanja (denimo disciplinski problemi, izostajanje od pouka, osipništvo ipd.) so izpostavljena samo v povezavi z določenimi skupinami deklet oziroma fantov. Tako se konceptualno z vprašanjem spola kot razmerja ali kulture ali identitete pravzaprav nikoli zares ne spoprimemo (Connell, nav. po Ringrose, 2012: 22).

Namesto zaključka

V tem delnem pogledu na modalitete postfeminizma smo poskušali problematizirati tako sam izraz kot njegovo prepredanje nekaterih področij družbenega življenja in navezave na druge aktualne sodobne pojave, vezane predvsem na primat zahtev trga oziroma neoliberalne ekonomije. Tudi če sprejmemo domnevo, da ne moremo govoriti o postfeministični *clean-cut* ločitvi od feminizma (gl. zgoraj, Genz, 2006), je konzervativni obrat (de)politiziranega »feminizma« (narekovaji so nujni) njegova bistvena značilnost. Pojav, ki spremlja ta obrat, ki kooptira in depolitizira feminizem, je tudi administrativna »politika navidezno enakih možnosti« (Burcar, 2011: 34).

Tudi na polju vzgoje in izobraževanja, kamor nas je vseskozi vodil razmislek in na kar se osredotočamo sedaj na koncu, je tovrstna retorika enakih možnosti kar dobro utrjena, kot smo pokazali, preko zelo zoženega fokusa na to, kaj naj bi spol v izobraževanju sploh pomenil. Delovanje v diskurzivnem prostoru, kjer je o vprašanih, kot je enakost med spoloma, mogoče misliti »drugače«, je težavno, saj je spol pogosto dojet kot »luksuzno vprašanje« (kar pomeni kot manj pomembno vprašanje kot tisto, ki zadeva akademske dosežke) oziroma ga kot takega postavlja neoliberalna logika praktičnosti, ki blokira ustrezne razmisleke (Ringrose, 2012: 149).

Postfeministična dinamika očitkov zoper feminizem in logike »nesreče«, ki je zadela fante, je postala že nedvoumno dejstvo, zdrav razum ..., kar motivira globalizacija s svojo restrukturacijo izobraževalnih sistemov – s homogenizacijo in z vpeljavo nove lestvice vrednot, pri katerih specifična kulturna identiteta ni več pomembna, v ospredju so (domnevno) univerzalna znanja. To je pripeljalo do kulture t. i. »kurikularnega fundamentalizma«, kjer se cilja na specifične kvantifikabilne različice dosežka (Sh. Benjamin, nav. po Ringrose, 2012: 24; gl. tudi Vendramin, 2009). A dejavnikov, ki opisujejo dosežke, ni mogoče vzeti za »univerzalne« ali »dane«, pač pa jih je treba misliti v okviru družbenih, ekonomskih in kulturnih vidikov življenja v določeni državi. To pomeni, da je tako dosežke same kot njihovo vrednotenje in interpretacijo treba misliti kot družbeno umeščene.

Literatura

- Arnot, M., Mac an Ghaill, M. (2006). (Re)Contextualizing Gender Studies in Education. V: Arnot, M., , Mac an Ghaill, M. (ur.), *The Routledge-Falmer Reader in Gender and Education*. Milton Park: Routledge, 1–14.
- Aronson, P. (2003). Feminists or »Postfeminists«? Young Women's Attitudes toward Feminism and Gender Relations. *Gender and Society*, XVII/6, 903–922.
- Bahovec, E. D. (1998). Spol brez značaja. *Delta*, IV/1–2, 5–7.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). J. Krek, M. Metljak (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Brooks, A. (1997). *Postfeminisms. Feminism, Cultural Theory and Cultural Forms*. London, New York: Routledge.
- Burcar, L. (2011). Post-feminizmi v službi neoliberalnega »humanizma«: obstranjevanje kritične refleksije in delegitimacija družbeno-političnega boja. *Profemina*, zima-proleće, 27–45.
- Coppock, V., Haydon, D., Richter, I. (1995). *The Illusions of »Post-Feminism«*. *New Women, Old Myths*. Abingdon: Taylor and Francis.
- Gamble, S. (ur.) (2006). *The Routledge Companion to Feminism and Postfeminism*. London, New York: Routledge, 36–45.

- Genz, S. (2006). Third Way/ve. The Politics of Postfeminism. *Feminist Theory*, VII/3, 333–353.
- Genz, S., Brabon, B. A. (2009). *Postfeminism: Cultural Texts and Theories*. Edinburgh University Press.
- Gill, R. (2007). *Gender and the Media*. Cambridge in Malden: Polity Press.
- McRobbie, A. (2009). *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- McRobbie, A. (2007). Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract. *Cultural Studies*, XXI/4–5, 718–737.
- Pilcher, J., Whelahan, I. (ur.) (2004). *50 Key Concepts in Gender Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Plevnik, T. (2010) (ur.). *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pomerantz, Sh., Raby, R. (2011a). Straight A and Okay? Researching Academically Successful Girls in the Wake of Post-Feminism. <http://www.genderandeducation.com/issues/straight-a-and-okay-researching-academically-successful-girls-in-the-wake-of-post-feminism/> (15. 11. 2012).
- Pomerantz, Sh., Raby, R. (2011b). 'Oh, she's so smart': girls' complex engagements with post/feminist narratives of academic success. *Gender and Education*, XXIII/5, 549–564.
- Ringrose, J. (2012). *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London, New York: Routledge.
- Šribar, R. (2012). Zaklinjanje feminizma s »post«: realitetni učinki praznega označevalca. *Šolsko polje*; XXXIII/5–6, pričujoča številka.
- Šribar, R. (2008). Stigma feminizma in feministk: majavost neke kategorizacije liberalnega »divjega uma«. *Dialogi*, XLIV/10, 141–156.
- Vendramin, V. (2009). Razmisleki in pomisleki ob PISI: naravoslovna pismenost, kurikulum in (ne)razlike v dosežkih med spoloma. *Šolsko polje*, XX/3–4, 71–85.

Zaklinjanje feminizma s »post«: realitetni učinki praznega označevalca

Renata Šribar

Razprava nas bo vodila skozi zagatnost in kontroverznost pojma postfeminizem s pomočjo minimalističnega pristopa v treh korakih. Kot bo razvidno v nadaljevanju, se je na ta način možno izogniti pojmovanju obravnavanega termina, ki bi utegnilo predpostavljati kakršnokoli substancialno referenco. Zaradi pluralnosti, ambivalentnosti, zlasti pa povsem transparentne zainteresiranosti rab v imenu razveze od družbenih konstrukcij spola je »postfeminizem« vaba za zlorabo epistemološke in politične moči feminizma/feminizmov. Obenem destruktivni, depolitizirajoči potencial termina ni po nujnosti zavezan neposrednemu sklicevanju na »post« feminizma/feminizmov – v tem smislu tiho osmišlja mnoge diskurzivne prakse. To strateško možnost bomo skozi diskurzivno in posebej semantično analizo tudi predstavili; gre za implicitno postfeministično¹ sociološko besedilo *Hladne intimnosti. Oblikovanje čustvenega kapitalizma* (Illouz, 2010). Druga dva minimalistična koraka sestavljata priložnostna etnografska študija akademskega postfeminističnega pedagoškega pristopa (primer univerzitetnega seminarja v Veliki Britaniji, Colosi, 2011) in obravnava članka, ki klasificira možne vpise v pomensko prazni »post« (Lazar, 2009).

Raziskovalno se bomo potemtakem sprehodili od akademskega diskurza in pedagoškega dogodka, ki postvarjata »postfeminizem«, do kategoričnega osmišljanja slednjega, ki se zgodi skozi klasificiranje prakse. V skladu s tezo, ki botruje tudi naslovu tega prispevka, so pomeni »postfeminizma« poljudni, prazni označevalec nudi možnost neskončnega variiranja in fragmentacije pomenov. Ti ustvarjajo postfeministične spoznavne, institucionalne (v našem pri-

I Na tem mestu moramo odstopiti od distancirane rabe termina, saj začenjamo s preverjanjem njegove učinkovitosti na ravni akademskega diskurza in s tem tudi akademske realitete. Tudi v nadaljevanju teksta je raba narekovajne in nenarekovajne različice termina premišljena.

meru akademsko) in druge prakse, ki so prav tako neoprijemljive, izmuzljive v svoji pojavnosti. »Postfeminizem« skuša svoje realitetne proizvode pozicionirati »pred« njihovo konceptualizacijo – označevalec postfeminizem cilja na pomen, ki naj bi tu že bil, četudi se ustvarja z rabo koncepta in s fleksibilnimi, prehodnimi, »samoumevnimi« razumevanji praks. Naša ambicija ob tem je, da krožno strukturo »postfeminizma« in postfeminističnih realitet razgrnemo, jo naredimo vidno s pomočjo treh predhodno navedenih analitičnih korakov.

Komercializacija intime in feministična raziskovanja polja osebnega

V prvem sklopu se osredinimo na učinek »postfeminizma« na ravni interpretacije pomembnega fenomena, sodobne strukturiranosti življenj v intimnih medosebnih izmenjavah. Ko definiramo svoj raziskovalni interes s sodobnostjo, referiramo na neoliberalni kapitalizem, sintagmo, v kateri »kapitalizem« zaznamuje specifično matrico gospodarstva, »neoliberalizem« pa njegovo popreproščeno idejno tkivo (individualna korist, tekmovalnost, kratkoročnost profitnih ciljev, navidezna neomejenost resursov ...). Instrumentalizacija virov, pogoj, ki omogoča realizacijo zapisanih idejnih podstat, po trditvi Eve Illouz zaobjame tudi čustva in njihove intenzivne pojavnosti – afekte. Širše priznana izraelska sociologinja podaja svoje razumevanje novega popredmetenja čustev, ki so večinoma zavezana ekonomizaciji oziroma poblagovljenju. Komercialni vidik povnanjanja intime je po prepričanju avtorice treba osvetliti z lučjo polpretekle zgodovine, ga razumeti skupaj s provenienco freudovskega govora o intimi, zlasti pa feminističnih razglabljanj o najtesnejših medosebnih odnosih. Ob tem je izvorni psihoanalitski prispevek k praksi povnanjanja intime in njene komercializacije podan kot benigni, v nasprotju s feministično epistemologijo in prakso *grassroots*, ki sta v zadevnem tekstu odkrito zaznamovana kot maligna. Tu je »postfeminizem« na delu v matrici »preveč feminizma«. Ali z besedami Joanne Baker, ki problematizira »diskurz uspešnih deklet« iz perspektive njihove »postfeministične odgovornosti zase«: »predpostavka je, da je feministična reformistična agenda dosegla (pravzaprav *preseгла*) svoje cilje« (2008: 2; poudarek R. Š.).

Evi Illouz ne odrekamo analitične moči, vendar se ob osredotočanju na njen odnos do feminizma upravičeno sprašujemo o idejnih, čustvenih in vednostnih investicijah v predstavljeno kritiko. Ker gre v tekstu o »hladnih intimnostih« za celovito slabšalen odnos, slednjega razumemo kot garant odmevnosti dela v popularnem diskurzu. Kot akademska referenca pa je v službi legitimacije teze, da je za feminizem nastopil čas obračuna (še preden

se je ta zares razvil kot upoštevanja vredna avtonomna smer humanistične in družboslovne refleksije z lastno genealogijo).²

Kakšna je potemtakem sodobna eksplikacija čustev s sklicevanjem na *feministično krivdo* v interpretaciji Eve Illouz? »Pod okriljem psihologije in feminizma so intimni odnosi čedalje bolj postajali stvari, ki jih vrednotimo in kvantificiramo znotraj nekega merskega sistema ...« (Illouz, 2010: 47.) Avtorica se nanaša na psihološko svetovalno industrijo in na teste kot nje-no sestavino; pojmuje jih skozi kvantifikacijo in zato webrovsko kot del kapitalistične racionalizacije življenja. »Psihologija« v citatu pa vključuje tudi psihoanalitsko povnanjenje intimne. Ob manku razlage, kako so feministična epistemologija ali antropologija čustev ali celo praksa *grassroots* povezane s komercialno rabo psihologije in psihoanalize, lahko na tem mestu zgolj konstatiramo obročnost feminizma in zato njegovo netransparentnost iz perspektive Eve Illouz. V bibliografiji obravnavanega dela ne najdemo niti ene od feminističnih avtoric, ki so se ali se ukvarjajo s spolnim redom (vključno z njegovimi čustvenimi razsežnostmi). Se pa razkorak med vladajočo feministično interpretacijo vloge čustev v strukturiranju spolnih razmerij in komercialnim psihologiziranjem kaže kar v primeru, ki ga za ilustracijo teze o sodobnem poglobljenju, racionalizaciji in kvantifikaciji čustvenega življenja podaja kar sama avtorica: niza namreč možnosti reakcije na problem »kadar se mi zdi, da te zanimajo druge ženske, postanem zaskrbljena« (ibid.).

Gre kar za primer *par excellence*, saj se komercialna psihologija pogosto afirmativno nanaša na tradicionalno delitev spolnih vlog v intimi kljub navidezno emancipatorni medijski vsebini (kot primer takega pristopa gl. Vendramin, 2002: 86–87). Trditev o kavzalnem odnosu med feministično tematizacijo/povnanjanjem čustvene zasebnosti in komercialno psihologizacijo družbeno-kulturnega okolja na ravni osebnega je možno razumeti tudi formalno (dejstvo javnega govora o intimi), a še to zgolj brez foucaultovskega razumevanja kulture izpovedovanja in njegovega historičnega vpogleda v krščansko afiniteto do izpovedi. Pristajanje na pozabo Foucaultove interpretacije prav tako kot manko feminističnih referenc priča o lahkotnosti, neutemeljenosti tega segmenta v avtoričinem sklepanju. Pejorativna podoba feminizma se v obravnavanem delu tudi v nadaljevanju vzpostavlja lagodno in brez vpogleda v feministično vednost, ob čemer je možno avtorici mestoma pripisati manko racionalnega pristopa in neopravičljiv presežek čustveno negativnega odnosa do feminizma. Tako razmišlja, da popularne pripovedi o trpljenju (v okviru psihoterapevtskih storitev) same ustvarjajo trplje-

2 Eden od simptomov akademske nesamostojnosti epistemologije feminizma/feminizmov je tudi afirmativna naslonitev na kanonske vire androcentrične vednosti, ker šele to zagotavlja sodelovanje v prvem krogu svetovne, boljše »zahodne« akademske produkcije.

nje (kompleks žrtve),³ pri čemer k popularizaciji psihoterapevtskega diskurza med drugim prispevajo tudi »pravice otrok in ženska seksualnost« (sic!) (2010: 80). Trpljenje, ki naj bi se dogajalo skozi tematizacijo osebnih stisk in zaradi težnje po uresničevanju človekovih pravic (sic!), avtorica primerja s predhodnim stanjem. Slednje je zanj s spolnega vidika neproblematično. Človekove pravice in pravice otrok so eksplicitno predstavljene kot sredstvo izгона iz domnevnega izvirnega raja. Iz androcentrične pozicije Eve Illouz ni videti nasilja in manipulativnosti, teh prasestavin vladajoče spolne hierarhije (za razumevanje pogojev možnosti t. i. seksualne pogodbe, paradigmatškega intimnega razmerja med moškimi in ženskami, gl. Pateman, 1988: 95). Stanje po domnevno neproblematičnem spolnem razmerju, tj. analiziranje čustev in pojmovanje čustev kot kapitala, opredeljuje izgubljeni spolni raj. Tega implicitno zaznamuje čustvena razpoložljivost žensk. Avtorica se ne pozicionira na mesto, od koder je možno temeljno vprašanje: Ali ni ravno poblagovljenje čustev žensk, dojemanje ženskih čustev kot kapitala integralna sestavina historične neenakosti v spolnem razmerju? V nasprotju s to možnostjo ugotovi sledeče: »Prav ta ista kulturna formacija, na podlagi katere so ženske zahtevale enak položaj v javni in zasebni sferi, je tudi pripomogla, da so intimne vezi postale brezstrastne, racionalizirane in izpostavljene surovemu utilitarizmu.« (Ibid.: 131.) Ni dvoma, da feministične tematizacije čustev problematizirajo čustvene odzive, *investicije* s strani žensk, v kolikor so te spete z brezpogojno zavezanostjo drugi/drugemu v okviru tradicionalnega ospoljenja. Toda, je res možno kar tako sklepati, da kritično refleksivni odnos do čustev botruje »brezstrastju«, »racionalizaciji« in »surovemu utilitarizmu«? Navsezadnje sta tako antropologija kot sociologija – in ne le feminizem/feminizmi – obogatili razumevanje mentalno-čustvenega sveta v njuni nerazdružljivi prepletenosti. Preprosto: je možno ne vedeti, da nova vednost čustva spreminja, ne da bi jih ukinjala ali opustošila – in – je možno ne razumeti, da spremenjena čustva omogočajo drugačno perspektivo v razumevanju sveta? (Več o odnosu vednosti in čutno-čustvenega z referenco na Raymonda Williama in Renata Rosalda v: Šribar, 2004: 26–27.)

V nadaljevanju obravnavana študija zastavlja problem prepletenosti racionalizacije in poblagovljenja sebstva z emancipacijo, a povsem ustrezno poudarja, da med njima ne obstaja enačaja. Kot meni avtorica, je razpravi na tej točki usojena meglenost. Izhod na ravni čustev najde v konceptualni neposredovanosti (romantične) ljubezni (ibid.: 132–133). Toda že samo poimenovanje odnosa kaže na problematičnost rešitve, saj ljubezni v njeni romantični postavitvi ni možno misliti izven strukturnih spolnih in seksualnih razmerij ter normiranih spolnih/seksualnih identitetnih pozicij. V skladu s femi-

3 Feminizem, vpet v ženske terapevtske skupnosti, je problematiziral to pozicijo in v ta namen privilegira izraz preživele in ne žrtve (v situacijah nasilja).

nistično epistemologijo je neposredovan »odnos« možen le na način ekstatične dezintegracije sebstva/jaza (biti, »živeti iz sebe«) in paradoksnosti izgube identitete, »razlastitve« v strasti, želji, prisotnima v razmerju z drugo/drugim ali tudi v političnem aktivizmu (Butler, 2004: 19–20). Taka izguba je potemtakem vse drugačna od izgube jaza v afekti, ki so učinek ukleščenosti v romantične relikte izvirne seksualne pogodbe. Na drugi strani pa ljubezen kot trajno čustvo, porajajoče se iz neartikuliranih in artikuliranih pogajanj, razumevanj, uravnavanja čustvenih nihanj in nadržanih uigranosti, nima (več) veliko skupnega s privlačnostjo in zaljubljenostjo, ki sta stanji močno somatskega doživljanja čustev, značilnega za afekte. Na feministično epistemološki ravni je neposredovanost odnosa zavezana Deleuze-Guattarijevemu »*becoming*«, ki prav tako zadeva razlastitev, v izvorni artikulaciji tudi samega telesa; s tem se le-to udejanja instantno in na molekularni ravni (2002). To, kar v sodobnosti razumemo kot ljubezen, pa s tem v nasprotju vključuje identitetno politiko zasebnosti, z mnogoterostjo identitete in njeno razvezanostjo od unitarne spolne in seksualne identifikacije.

Po preveč feminizma (tj. ves feminizem oz. so vsi feminizmi po uveljavitvi osnovnih zakonskih pravic) Eve Illouz ostane na razpolago predstava o romantični ljubezni in brezpogojnem čustvenem predajanju žensk v partnerstvu. V tem domnevnem raju »brez trpljenja« se ženske, ki preživljajo psihične prisile in morebiti tudi razne oblike nasilja, imunizirajo s »potrpeti«. S tem se je spopadal drugi val feminizma. Če naj na tem mestu sklenemo kritiko »hladnih intimnosti« Eve Illouz, jo je mogoče strniti v ugotovitev, da se postfeminizem v obliki *preveč feminizma* lahko nemoteno in privilegirano obregne tudi ob legitimne človekove pravice žensk na področju zasebnosti, vključno s čustveno integriteto in seksualnostjo. »Preveč« s tem zaobjame že drugi feministični val, ki ga v feministični genealogiji zaznamuje geslo »osebno je politično«. Postfeminizem kot zadevna smela, a nenačitana kritika feminizma/feminizmov na ta način sproizvaja postfeministično akademsko nišo, ki je na ravni vednosti in političnega naboja spoznanj o spolu retrogradna, a obenem uigrana s trendi kriznega delovanja neoliberalnega kapitalizma. Slednji ob manku perspektiv – tudi raziskovalnih in akademskih za predhodno intenzivno izobraževano generacijo – vse bolj transparentno podpira vrnitev spolno diskriminatornih tradicionalizmov.

Situacija hierarhičnega preobrata v spolni zasedbi in spolna struktura

Drugi primer se na narativni ravni ukvarja z utelešenim povnanjanjem seksualne intimite. Gre za komercialno (porno)seksualizacijo žensk, katere referenčni okvir je upravljanje s seksualnostjo žensk, njeno nadziranje in uporaba s strani strukturno privilegiranega spola. S pričujočim povzetkom fe-

ministične antropološke refleksije preverjamo učinke »postfeminizma« v pedagoški praksi.⁴ V prid konsistentnosti teksta z ozirom na poimenovanja teoretskih in raziskovalnih izhodišč, ki se tako ali drugače vežejo na feminizem/feminizme, ugotavljamo, da se »postfeminizem« v tem primeru prekriva s tretjim valom feminizma. A vendar zgolj pod pogojem, da feminizem tretjega vala razumemo v najmanj akademsko refleksivni različici kot situacijsko in izključno k sodobnim subkulturam naravnano interpretacijo spolnih razmerij. Navedeno spoznavno zanemarjanje dominantnega spolnega režima in pripadajočih spolnih struktur sicer ni inherentno tretjemu valu feminizma. Slednjega je namreč možno misliti tudi kot *sorazumevanje* situacij/kulturnih okolij (kjer so možni ali se dogajajo obrati v spolni hierarhiji) in vladajoče strukturiranosti spolnih razmerij (tako, hkratno razumevanje kulture in strukture zasledimo denimo pri Mills, 2003).

Naj v skladu z etnografsko metodo opišemo pedagoški dogodek – prezentacijo povzetka doktorske teze v okviru izobraževalnega niza *Young Women in Movement: Sexualities, Vulnerabilities, Needs and Norms*, natančno seminarja *Young Women and the Sex Industry*,⁵ ki je potekal (kot tudi celoten seminarski niz) na fakulteti Goldsmiths Univerze v Londonu dne 1. marca 2011. Študentka – doktorska kandidatka Rachela Colosi je že pred referatom o spolnih delavkah z naslovom opozorila na svojo (nekdanjo) vključenost v poklicno subkulturo plesalk v naročju (*lap dancers*, v: Colosi, 2011). Tematizirala je obrat v spolni hierarhiji, ki se je hipotetično zgodil v subvertiranju *moške* avtoritete lastnika kluba s strani plesalk. Po pripovedi je subverzija vključevala norčevanje iz »šefovih« navad ali ukazov v zaprti družbi spolnih delavk, posamezen drzen odgovor njemu v obraz, skupno obešenjaštvo v komentiranju svojega poklica, najpogosteje tekom delovnih odmorov ali med popivanjem po predstavi. Mimogrede je bilo kot pereč problem mnogih soplesalk omenjeno zlorabljanje alkohola in drog. Predstavitev ni tematizirala vključitve teh konkretnih mladih žensk v seksualno industrijo iz perspektive spolov in morebiti tudi starosti, ekonomsko razredne pripadnosti, etnije in trenutnega eksistenčnega položaja. Podobno neodzivnost na strukturni položaj žensk kot v obravnavi poklica je bilo možno zaslediti še v odnosu do opisane samodestrukтивности z alkoholom in drogo; šlo naj bi za omamljanje vsled težavnosti poklica, ki je bila sicer vezana na konkretno komercialno uporabo seksualnosti, ne pa na preizpraševanje vladajočega spolnega reda v seksualnosti oziroma spolnih struktur.⁶ Tudi po diskusiji s pri-

4 Tu je ob rabi skromnostne množine treba opozoriti, da gre za avtoričino samostojno sodelovanje na seminarju in uporabo etnografske metode raziskovanja, opazovanja z udeležbo.

5 Seminar je bil namenjen britanski akademski sferi, a je vključeval dva vabljena tuja referata.

6 V pojasnitev rabe izrazov spolni red, spolne strukture, spolni režim/ureditev podajamo povzetek opredelitev Birgit Pfau-Effinger, ki jih je predstavila v članku *Gender Cultures and the Gender Arrangement*.

sotnimi profesoriciami in drugimi udeleženkami seminarja teza o dometu in vlogi hierarhičnega spolnega obrata v obravnavani subkulturi ni bila problematizirana v tolikšni meri, da bi prisotna mentorica na podlagi komentarjev lahko doktorski kandidatki Racheli Colosi predlagala poglobitev tematizacije. Kritične pripombe, ki so se nanašale na omejenost interpretacije, so bile izražene zgolj s strani treh udeleženk (vključno z avtorico pričujočega prispevka) med približno dvajsetimi udeleženiimi. Naknadni neformalni pogovori neposredno po seminarju so se v ožjem krogu zaključili z ugotovitvijo, da je nasploh prevladovala postfeministična drža. Takšno vsaj je bilo razumevanje udeleženk, ki so se predhodno kritično odzvale na obravnavani referat. Kot pomemben detajl naj posredujemo podatek, da v tej, ožji skupini nobena od sogovornic ni bila iz akademske sfere. Poleg avtorice – zasebne raziskovalke – sta bili tuji kolegici namreč iz nevladne in državno-upravne sfere. Tudi neformalni in ne le formalni akademski odziv je bil iz feminističnega vidika vprašljiv. Analizirano pričevanje je bilo namreč pospremljeno s pripombo o še drugem, novejšem modusu komercialne in pornografizirane seksualizacije mladih žensk (klubski hula-hop v bikiniju). Neformalna konstatacija o normalizaciji seksualne industrije med mladimi ženskami v pričujočem akademskem okolju ni bila analitično nadgrajena, a je bilo ob tem zaznati vdanost v moč pornografizacije mladih žensk in intelektualno-aktivistično utrujenost, ne pa manka intelektualnih možnosti za ustrezno refleksijo. Ta, slednja izjava je bila izrečena v klepetu na štiri oči med avtorico in eno od profesoric, organizatoric seminarja, kar se glede na izražen obup zdi pomembno dejstvo. Pričujoče uradno akademsko okolje namreč ni bilo zmožno na noben način privzeti distance do glorifikacije subkulturenega upora žensk in njegove dekontekstualiziranosti glede vladajočega spolnega reda.

Predstavljeni postfeministični poudarek na situacijskosti in spoznavno osredinjenje na zaprto (sub)kulturo kažeta na nujnost preizpraševanja interpretacij, ki na ta način postavljajo pod vprašaj neenako razmerje moči med spoloma na škodo žensk. Preveriti je treba domet subvertiranja spolne hierarhije tako iz historične kot kritično analitične diskurzivne perspektive, ki funkcijo mikropreobratov (v vladajoči spolni hierarhiji) raziskuje z vidika moči in s tem tudi reprezentativnosti določenega diskurza. Taka tematiza-

Spolna kultura zaobjema vladajoče predstave o tem, kaj so zaželeni, »pravilni« odnosi v delitvi dela in vlog med spoloma v dani družbi. Te predstave so institucionalizirane kot norme, zato ostajajo relativno konstantne in predstavljajo glavno oporno točko za vsakdanje vedenje posameznikov oziroma posameznic ter njihovo delovanje v socialnih institucijah. Spolni red zajema relativno stabilne strukture spolnih razmerij in odnose med različnimi družbenimi institucijami, ki se nanašajo na spolne strukture; gre na primer za delitev družbene moči in emocionalne ali telesne relacije med spoloma. Spolna ureditev zaobjema družbeni okvir, ki ga proizvajata spolna kultura in spolni red (Pfau-Effinger, 1998: 151).

cija bi zahtevala samostojno študijo, zato se v pričujočem tekstu omejujemo na dve ugotovitvi. Prvič, opisana interpretacija je zamejena v (sub)kulturno doživljanje in razumevanje, v katerem ni preizprašan reprezentativni status raziskovalke te subkulture. Ta je sebe in soplesalke dojela kot enovito skupino, katere edina razlikovalna os je bila vpeta med treznost in omamljenost. Opuščene so bile tematizacije ekonomskega razreda in kulturnega sloja, pripadnosti etniji/rasi, starostni skupini – a tudi problematizacija glasu sicer neslišne družbene skupine, ki ga je utelesila raziskovalka. Zaradi umanjkanja mišljenja strukture je bila neraziskana problematika (ne)celovitosti skupine in reprezentativnosti tiste, ki je privzela glas. V kolikor bi le bil reflektiran v svoji parcialnosti in mnogoterosti, bi ta glas utegnil biti pomemben; gre namreč za skupino, »subkulturo«, ki se jo praviloma zastopa od druge, z drugih družbeno-kulturnih lokacij in z drugačnih vednostnih pozicij (glede tematizacij reprezentacije spolov in posebej reprezentacije marginaliziranih skupin žensk gl. Chow, 2001: 38–43; hooks, 2006: 258; Chakravorty et al., 2006: 72). Identitetna pozicija tega glasu pa je tako znotraj kot zunaj obravnavane skupine, prihaja hkrati od (bivše) udeleženke v subkulturi in od (aktualne) akademske kandidatke, če izpostavimo le dve od identitetnih pozicij, do katerih prihaja zaradi dveh različnih družbenoslojnih lokacij. Prav manko samoumestitve, ki bi reflektirala multiplo ali vsaj dvojno identiteto in tako opredelila pogoje možnosti ter moči lastnega glasu, je obravnavano študijsko raziskovalno delo opeharil za živ prispevek k akademskemu feminizmu in ga umestil v ta prostor kot spoznavno manj pomemben »post«. Emocionalni naboj, povezan z željo po uporabi nad konkretizirano patriarhalno močjo lastnika nočnega kluba, morebiti tudi z naveličanostjo nad spoznanji ali zastiranjem pogleda pred spolno hierarhijo, inherentno tudi obravnavanemu poklicu spolnih delavk, je ostal brez usmeritve in zato izgubljen. V tem primeru je konotacija »post« želja po preseganju samega spolno hierarhičnega življenja (prav tistega, ki botruje vztrajni nuji po feminizmu/feminizmih). Postfeminizem je tu nekaj drugega, drugačnega od javno angažiranih feminizmov, je njihovo *drugo*; vznika iz ozadenjskega verovanja, da je sam feministični pogled tisti, ki v sodobnosti formira žensko družbeno-kulturno nemoč in vzdržuje vladavino moške moči. Glas, ki si ga je neproblematizirano prisvojila Rachela Colosi, se je oblikoval post festum, na drugi, v subkulturo nevpleteni identitetni poziciji, s katere se dvori srednjeslojni beli ženski akademski sferi, zaznamovani s postfeministično popkulturo. Ker je ta strateško neučinkovita v odzivanju na pornoseksualizacijo mladih žensk, emocije bivše plesalke v naročju, ki so preostanek živih uporniških občutij s pretekle identitetne pozicije, breztelesno obstajajo v faktičnem akademskem prostoru kot nema priča neke izgube feminizma/feminizmov skozi

kompleksno pozicijo nekritične glorifikacije postfeminizma in odpora proti feminizmu/feminizmu, ki se družbeno dejavno borijo proti vladajoči spolni hierarhiji.

Kaj počne predpona-znak post s svojim referentom, feminizmom (feminizmi)

Referenca postvarjenega postfeminizma, feminizem je v relaciji z znakom post v povsem poljudnem odnosu. Zaničanje feminizma (*antifeminizem*) so zgolj ena od možnosti odnosov »post« s feminizmom/feminizmi. Nepregleden niz variacij postfeminizma se dogaja tudi znotraj modusa *nefeminizem* (sem sodi tudi naš prvi primer, poimenovan s *preveč feminizma*) in znotraj modusa *nekritični feminizem*. Avtorica Michelle Lazar razbira spoj antifeminističnih, nefeminističnih in feminističnih prvin v naravnostih sodobnih medijskih diskurzov o ženskah, ki so namenjeni samim ženskam.⁷ Njena kritična diskurzivna analiza je vezana na konstatacijo generaliziranih postfeminističnih pozicij: profeministično slavljenje (tj. v naši artikulaciji nekritični feminizem), antifeministični *backlash* (tj. antifeminizem), prevzemanje normativnih patriarhalnih praks (tj. nefeminizem); ob tem je treba postaviti, da tako samo postfeministično glorifikacijo feminizmov kot spoj navedenih pozicij razume kot kulturo postkritike (2009: 340–342), kar je zgolj drugi izraz za depolitiziranost na feminizem/feminizme naslavljajočih se refleksivnih in kulturnih trendov. Ob tem je treba dekonstruirati predstave o neposredni povezanosti postfeminizma s postmoderno ali celo s poststrukturalizmom. Sodobni feminizmi tudi z umestitvijo v postmoderno kulturo (feministična *queer* gibanja) in ob teoretskih izzivih dekonstrukcije refleksivnih kategorij⁸ transparentno ohranjajo kolektivni družbeni angažma.

Sklep: med odporom in postfeminističnim navdušenjem

Interpretacija obeh predhodnih primerov postvaritve, utelešenja »postfeminizma« (referenci Illouz, Colosi) in povzetek shematskega razvrščanja postfeminizma (referenca Lazar) sta zgolj poskus ujeti izmuzljiv splet refleksivnosti in pojavnosti tega, kar razbiramo kot subverzijo družbenega delovanja in moči (*agency*) feminizma/feminizmov. Nanašanje na drugi feministični val, ki sta mu po razširjenem razumevanju pogosto namenjena postfeministična »ne« in »anti«, spregleda feminizme, soustvarjajoče postmoderno fenomenologijo multipliciranih identitet in demokratizirane seksualnosti; za te, tretjevalovske feminizme je lahko – ne pa nujno – značilno tudi, kar naj bi specifično označevalo postfeminizem: potrditev vidno-

7 Analizo je opravila na primeru imidžev žensk v reviji *Glamour*.

8 Ob tem je pomemben zlasti izziv univerzalnosti in esencialnosti kategorije žensk, ki pa ga je feminizem začel sprejemati že v prvi polovici sedemdesetih let preteklega stoletja, denimo z delom bell hooks *Ain't I a Woman?*

sti (žensk), opolnomočenje, užitek, delovanje, izbira, avtonomija (tako opredeljuje postfeminizem Michelle Lazar, 2009: 340). Ker se postfeminizem tu spaja s postmodernim feminističnim zanikanjem determinističnega delovanja spolnih konstrukcij,⁹ je videti, da je osrednji pojem razlike med postfeminizmom in feminizmom/feminizmi depolitizacija kolektivnega ženskega subjekta. V okviru tretjega vala se ta namreč lahko legitimno vzpostavlja v heterogenosti, a na skupni platformi pripoznavanja »vzorcev opresije v fragmentirani realnosti« (Fenton, 2000: 27).

Vendar tudi te konceptualizacije razlike med postfeminizmom in feminizmom/feminizmi ni možno sprejeti brez zadržka. Mar ni, denimo, politično delovanje tudi aktivno iskanje »avtonomnega« izražanja seksualnosti v kiberrealnosti, ki povezuje določene skupine žensk, upajočih na spremembo? V tem in podobnih primerih investicij v sfero imaginarnega gre za (politično) željo po spremembi, toda, kot poudarjata Yvonne Tasker in Diane Negra, fantazijske podobe, ki iz tega izvirajo, ne sežejo do ravni feminističnega delovanja, združenega s kritično refleksijo spolnih redov (2007: 22). Če (politično) delovanje ne vključuje refleksije razmerij diskurzivnih moči in javnih kolektivnih dejavnosti z jasno artikuliranim političnim ciljem, postane fantazijsko tudi upanje na spremembo.

Vladajoče spolne norme ne zadevajo vseh prekrivajočih se skupin žensk, ki jih razpoznavamo skozi mnogotere presečne kategorizacije, enako ali na enak način (Butler, 2004: 3, 27), kar izključuje možnost njihovega determinističnega učinkovanja. Toda odnos do norm umešča skupinske in individualne ženske subjekte v družbeno-kulturne strukture in s tem na določene pozicije glede vrednot. Kot ugotavlja Judith Butler, norme zastavljajo etično vprašanje in niso nič takega, kar bi skozi odnosnost konstruiralo postfeminizem (ibid.: 8). Obenem pa že vsaka udeležba v skupinskem projektu predpostavlja normativne pogoje vključitve, ki so oblikovani z referenco na vladajoče norme. S to tezo vzpostavljamo svojo skeptično naravnost do postfeminističnih zagotavljanj in utelešanj avtonomnosti, opolnomočenja in užitka (*pleasure*). Težko pristajamo na delovno tezo, da je drža »kako sem samosvoja in močna, kako uživam«, utemeljena na dejanskem obstoju tako ultimativno mišljenih realitet, skratka, na domnevnih realnostih, ki so popolnoma in v vseh ozirih neodvisne od vladajočih spolnih norm.

Judith Butler razume delovanje norm skozi afekte (če se vrnemo na področje, na katerem je bil spočet pričujoč obračun s postfeminizmom), kar pa ne predpostavlja nekakšne avtentičnosti doživetja normiranega. Nasprotno, prav skozi afekt se zgodi odtujenost, in tam, kjer mislimo, da smo naj-

9 Ali v jeziku identitetnih politik: postmoderni antiesencializem in konceptualizacija gender kot diskurza, ki je pogoj možnosti mnogoterih identitet, predpostavlja fluidno identiteto, ki je spol kot konstrukcija ne obvladuje (Fenton, 2000: 733).

bolj same svoje/sami svoji, smo najdlje od razumevanja samih sebe. Norme so v domeni, ki presega sebstvo (ibid.: 15). Afekti, čustva so potemtakem prav toliko stvar javnega kot osebnega. Aktivno povnanjanje čustev, utelešena prezentacija določene norme (tj. *zaljubljenosti*) v skladu z bell hooks lahko pripomore k neposrednemu odnosu z drugimi (2006: 265). S tako uporabljnim pojmom in normo zaljubljenosti se tudi družbeno kritični feminizmi, ki ohranjajo določen modus kolektivne identitete, lahko spogledajo s postfeminističnimi idejami in imaginariji, četudi se nanje odzivajo z distance. Občasno se je možno zaljubiti v to postfeministično *drugo* feminizma/feminizmov, kolikor gre za slikovite glorifikacije domnevne avtentičnosti, opolnomočenja in užitka žensk, ki naj bi se jih androcentrične norme ne dotikale na prav noben način.

Literatura

- Baker, J. (2008). Great Expectations and Post-feminist Accountability: Young Women Living up to the »Successful Girls« Discourse. *Gender and Education*, XXII/1, 1–15.
- Hooks, B. (2006). *Outlaw Culture: Resisting Representations*. New York, London: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York, London: Routledge.
- Chakravorty, S., Milevska, S., Barlow E. T. (2006). *Conversations with Gayatri Chakravorty Spivak*. New York, London, Kalkuta: Seagull Books.
- Chow, R. (2001). Gender and Representation. V: Bronfen, E., Kavka, M. (ur.). *Feminist Consequences: Theory for the New Century*. New York: Columbia University Press, 38–57.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2002). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London, New York: Continuum.
- Fenton, N. (2000). The Problematics of Postmodernism for Feminist Media Studies. *Media, Culture and Society*, XXII/6, 723–741.
- Lazar, M. (2009). Communicating (Post)feminisms in Discourse. *Discourse & Communication*, 3, 339–344.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity Press.
- Pfau-Effinger, B. (1998). Gender Cultures and the Gender Arrangement. *A Theoretical Framework for Cross-National Gender Research Innovation*, XI/2, 147–162. Navedeno v: Mirjana U., Šribar, R., Položaj in družbene možnosti deklacij in deklet v EU: s poudarkom na izobraževanju, *Teorija in praksa*, XLV/3–4, 303.
- Šribar, R. (2004). *O menstruaciji: Telo v diskurzu, diskurz v telesu*. Ljubljana: Delta.
- Tasker, Y., Negra, D. (2007). Introduction: Feminist Politics and Post-Feminist Culture. V: Tasker, Y., Negra, D. (ur.) *Interrogating Postfeminism*:

Gender and the Politics of Popular Culture. Durham, NC: Duke University Press. Citirano v Lazar, M., Communicating (Post)feminisms in Discourse, *Discourse & Communication*, 2009, 3, 340.

Vendramin, V. (2002). Primer kulture ženskosti: »Cosmo na delu«. V: Hrženjak, M., et al., Hrženjak, M. (ur.). *Njena rekreacija: ženske revije v Sloveniji*. Ljubljana: Mirovni inštitut, 78–90.

Viri

Colosi, R. (2011). Sex-working Girls: Inside the Occupational Subculture of Lap-dancers. Seminar Young Women and the Sex Industry, London: Goldsmiths, University of London, 1. marec 2011.

Spletne strani

Mills, S. (3003). Third Wave Feminist Linguistics and the Analysis of Sexism. *Discourse Analysis Online*. [Http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/open/2003/001/mills2003001-paper.html](http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/open/2003/001/mills2003001-paper.html) (20. 9. 2012).

V POVZETKI/ABSTRACTS

Povzetki/Abstracts

Janez Justin

Kurikulum in znanje – poglavje iz uporabne epistemologije

Mnoge teorije šolskega izobraževanja se izogibajo vprašanju o njegovi epistemični vsebini, torej vprašanju o šolskem znanju, njegovi naravi in zgradbi. Vse te teorije lahko označimo za redukcionistične, saj zaobidejo vprašanje, ki bi moralo biti v jedru vsakega premisleka o izobraževanju. Besedilo predstavi dve obliki tovrstne teoretske redukcije. Prva zvede šolsko izobraževanje na njegovo *pedagoško formo*. O tej vrsti redukcije je napisal knjigo J. C. Milner, katerega temeljne teze so v besedilu predstavljene in razčlenjene. Druga zvede izobraževanje na njegovo *psihološko razsežnost*. Ta vrsta teoretske redukcije je v jedru teorije učenja, ki podpira nekatere popularne taksonomije spoznavnih ciljev vzgoje in izobraževanja. V drugem delu besedila skušam pokazati, kako bi lahko spravili vprašanje o znanju in njegovi zgradbi v žarišče razprave o šoli. Dodan je prikaz kategorialne matrike, ki bi lahko služila kot orodje za analizo zgradbe šolskega znanja. *Ključne besede*: znanje, šolsko znanje, epistemologija, kurikulum, učenje, taksonomija, spoznavni cilj.

Curriculum and knowledge – chapter from applied epistemology

Some theories of education disregard the problem of the content of instruction, i.e. the question of the nature and structure of academic knowledge. Such theories can be labelled as reductionist as they evidently avoid an issue that should be at the centre of any reflection on education and instruction. This paper deals with two types of such theoretical reductionism. The central feature of the first type is in reducing the transmission of knowledge to its didactic form. It is shown how J. C. Milner, in his book *About the School*, deals with this type of

pedagogical reductionism. The second type of reductionism can be observed in the theory of learning that underlies the notorious taxonomies of cognitive objectives. There, the issue of instruction and learning is reduced to their psychological dimension. In addition, the paper gives an indication of the way in which the issue of the content of academic knowledge could again be brought to the centre of the debate about schooling. A category matrix is presented that could serve as a means of analysing the nature, structure and types of academic knowledge.

Key words: knowledge, academic knowledge, curriculum, syllabus, learning, cognitive objective, taxonomy.

Eva Klemenčič

Realistične teorije znanja

Danes velik del razprav o nacionalnih šolskih kurikulumih sledi nekemu temeljnemu razcepu, ki se je pojavil v epistemoloških teorijah, razcepu na realistično in protirealistično pojmovanje znanja. V članku sem skušala prikazati podobnosti in razlike med različnimi realističnimi teorijami znanja. Realizem temelji na ideji, da obstaja od človekovega spoznavanja neodvisna realnost, ki naj bi jo človeško znanje kar se da verno (ustrezno) odrazilo. Kulturno specifične perspektive v gledanju na stvarnost ne morejo biti relevantna sestavina znanja, ki je v idealnih pogojih kulturno nespecifično. Na področju izobraževanja lahko postane ideja o enotnem in univerzalnem človeškem znanju argument v prid vsaj delnemu globalnemu poenotenju kurikularnih vsebin na tistih področjih, na katerih predmet učenja niso same človeške kulture. Nasprotno velja za protirealistične teorije znanja, ki v slednjem vidijo predvsem specifični produkt posamezne družbe in kulture, hkrati pa sistem pojmov in predstav, ki ima vlogo neizogibne mediacije med spoznavajočim subjektom in spoznavnim objektom. Po prenosu na področje izobraževanja postanejo protirealistične teorije argument v prid teze, da kurikularnih vsebin na globalni ravni nikakor ni mogoče poenotiti, saj so izpeljane iz sociokulturnih sistemov pojmov in predstav, vezanih na specifične perspektive, ki so konstitutivna sestavina znanja. Vendar sem se v članku osredotočila na to prvo, tj. na realistične teorije znanja.

Ključne besede: realizem, realistične teorije znanja, Bertrand Russell.

Realistic theories of knowledge

Today, much of the debate on the national school curriculum follows to some fundamental division which appeared in epistemological theories, splitting the realistic conception and antirealistic conception of knowledge. In this article, I have tried to show the similarities and differences of the various realisms. Realism is based on the idea that there is human cognition indepen-

dent of reality to which human knowledge is faithfully (as appropriate) reflected. A culturally specific perspective, in watching the reality may not be relevant component of knowledge, which is in ideal conditions, culturally non-specific. In the field of education, this can become the idea of single or universal human knowledge argued in favor of at least partial global unification of curricula in those areas where the subject learning is not human culture itself. The opposite is true for antirealistic theories of knowledge, which in the latter see especially specific products from each society and culture, with the system of concepts and ideas being the inevitable role of mediation between the learning subject and the cognitive object. After transferring to the field of education antirealistic, theories of knowledge become arguments in favour of the thesis that the curriculum content on a global level cannot possibly be uniform, as derived from the sociocultural systems of terms and concepts related to the specific perspective, which is a constitutive element of knowledge. However, in this article I have focused on the first part of the split, that being realism and realistic theories of knowledge.

Key words: realism, realistic theories of knowledge, Bertrand Russell.

Darko Štrajn

Bourdieu in njegovi koncepti

Ali je bil Bourdieu predvsem filozof ali antropolog ali nazadnje samo sociolog? Slednja oznaka je sicer nasploh obveljala, a treba je upoštevati, da je vsako omenjanje sociologije pri Bourdieuju nerazločljivo povezano s pojmom refleksivnosti. Razmeroma široko ukvarjanje z vrsto konceptov (npr. habitus, socialni kapital, dejavnik itd.), bodisi v neposrednih interpretacijah Bourdieuja bodisi v aplikacijah njegovih pojmov na različnih področjih, kaže na produktivnost izvirnih Bourdiejevih formulacij. O definicijah, ki bi koncepte podajale v fiksni obliki, pri Bourdieuju namreč ni mogoče govoriti drugače kot v množini v vsakem posameznem primeru, kajti Bourdieu je svoje koncepte znova in znova opredeljeval, povezoval z različnimi konteksti, jih spreminjal in razvijal ter medsebojno različno povezoval. Natančnejši pogled pokaže, da je njegovo delo, ki se lahko komu kaže tudi kot vedno vnovično definiranje konceptov, pravzaprav izogibanje definiciji, ki bi bila zlahka instrumentalno uporabna. Za to je imel Bourdieu razvidne epistemološke razloge. Neredko smo sicer priča poskusom nekakšnih aplikacij Bourdiejevih konceptov, ki se opirajo na kako od »fiksiranih« definicij, in pri teh poskusih se pokaže, da take definicije postanejo neuporabne. Formulacije, ki jih je Bourdieu oblikoval npr. v *La Distinction*, opozarjajo na njegovo vpetost v tokove strukturalizma, pri tem pa je treba poudariti, da je nemara največji pomen strukturalizma treba videti v njegovi epistemološki inovaciji, brez katere ni mogoče misliti cele vrste teoretskih odkritij. Bourdiejev diskurz je

zato hkrati nenavadno razumljiv in zapleten, jezikovno pa seveda težaven in pri prevajanju se zdi, kot da bi samo besedilo opozarjalo prevajalca na to, da se mora zavedati, da je njegovo početje hkrati interpretacija.

Ključne besede: reprodukcija, epistemologija, habitus, ekonomija, kritika.

Bourdieu and his concepts

Was Bourdieu above all a philosopher or anthropologist or, finally, a sociologist? The latter designation prevailed, but it should be kept in mind that any mentioning of sociology in Bourdieu's work is inseparably tied to the notion of reflexivity. Quite widespread work on a number of Bourdieu's concepts (for instance: habitus, social capital, agency, etc.) in direct interpretations of Bourdieu, as well as in applications of his notions in different fields, indicates a productivity of the original Bourdieu's enunciations. It is impossible to talk about definitions in Bourdieu's work, which would describe concepts in a fixed fashion. They are given as a plurality of descriptions in each singular case, since Bourdieu repeatedly defined his concepts anew and he linked them to different contexts; he constantly changed and developed them and he made ever new mutual connections between them. A closer look reveals evidence that his work – which one could comprehend as ever new redefinitions – has actually been the avoidance of any such definitions, which could be easily used instrumentally. Bourdieu had obvious epistemological reasons for this. We can frequently observe attempts to use Bourdieu's concepts, as they lean towards a "fixed" definition. Such attempts openly demonstrate that such modified definitions become inoperative. Enunciations, which Bourdieu shaped in, for example, *La Distinction* indicate his attachment to the structuralist currents that should be recognised for their significant epistemological innovation. Without structuralism, a whole range of theoretical discoveries would be un-thinkable. Bourdieu's discourse is, therefore, simultaneously unusually transparent and sophisticated. Its language is very difficult, which makes a translator's work especially complicated – as if the (Bourdieu's) text itself keeps reminding a translator that his/her work is also an interpretation.

Key words: reproduction, epistemology, habitus, economy, criticism.

Marjan Šimenc

Moralna vzgoja: reprodukcija, transmisija in razjasnjevanje vrednot

Tradicionalna pripoved o razvoju moralne vzgoje govori o napredovanju od neposrednega prenašanja obstoječih družbenih vrednot v preteklosti k svobodi subjekta, ki sam izbira svoje vrednote. Članek z analizo Shaverjeve teorije moralne vzgoje pokaže, kako opozicija med reprodukcijo vrednot in svo-

bodno izbiro vrednot ne zadošča ne za razumevanje razvoja moralne vzgoje ne za konceptualizacijo sodobnega odnosa med družbeno reprodukcijo in svobodo posameznika. Zaradi dostojanstva posameznika vrednot ni mogoče preprosto vsiljevati. Dostojanstvo posameznika je ena od temeljnih vrednot, ki jo družba skuša reproducirati, vendar prav dostojanstvo posameznika preprečuje, da bi bilo mogoče vrednote preprosto nereflektirano prenašati novim generacijam.

Ključne besede: temeljne vrednote, moralna vzgoja, indoktrinacija, reprodukcija, izbira vrednot.

Moral education: reproduction, transmission and values clarification

Traditional presentation of the development of moral education is framed in terms of the development from transition of existing social norms in the past to individual freedom to choose of one's values in the present. However, Shaver's theory of moral education makes it apparent that the opposition between the reproduction of values and the free choice of values does not enable us to conceptualize the relationship between social reproduction and individual freedom in contemporary society. On one hand, human dignity is one of the core values that are to be reproduced, on the other hand human dignity prevents us to simply inculcate values into the young generations.

Key words: basic values, moral education, indoctrination, reproduction, choice of values.

Mitja Sardoč

Kako misliti patriotizem

Tako intuitivno kakor tudi teoretično patriotizem lahko definiramo kot »ljubezen do domovine«. Pravzaprav gre za enega od redkih pojmov na področju državljanske vzgoje oz. politične teorije nasploh, kjer obe pojmovanji v veliki meri sovpadata. Kljub temu pa je odnos do patriotizma vse prej kot preprost in enoznačen, saj velja – tako zgodovinsko kakor tudi teoretično – za enega od najbolj protislovnih konceptov v politični teoriji nasploh. Prispevek obravnava različne probleme, s katerimi se soočajo tako zagovorniki kot tudi kritiki patriotizma. Uvodni del prispevka predstavi t. i. »kontekstualni« vidik patriotizma ter ambivalentnost, s katero se srečujemo v okviru teoretičnih razprav o patriotizmu. Sledi analiza utemeljitev patriotizma, s katerimi se tradicionalno srečamo v okviru razprav o patriotizmu. Tretji del prinaša predstavitev temeljnih razsežnosti patriotizma. Četrty del prinaša identifikacijo temeljnih motivacijskih impulzov utemeljitve patriotizma. Peti del prispevka obravnava različne ugovore zoper patriotizem. Sklepni del

predstavi nekatere od problemov, s katerimi se srečajo tako zagovorniki kot tudi kritiki patriotizma.

Ključne besede: patriotizem, utemeljitev patriotizma, kritika patriotizma, državljanska vzgoja, patriotizem v šolah.

Patriotism re-examined

Both intuitively and theoretically patriotism can be defined as »love of country«. In fact, it is one of the few concepts in the area of citizenship education or political theory in general where both notions coincide. However, the attitude towards patriotism is far from simple as – both historically and theoretically – it is one of the most controversial concepts in political theory in general. This paper deals with various issues faced by both proponents and critics of patriotism. The introductory part of the paper presents the »contextual« aspect of patriotism and the ambivalence contemporary discussions about patriotism are faced with. Part two discusses two prevailing forms of justification of patriotism in contemporary discussions. The next section discusses the fundamental dimensions of patriotism. Part four identifies the basic motivational impulses of advancing patriotism. The fifth part examines in detail different objections advanced by the critics of patriotism. The final part of the paper presents some of the problems encountered by both advocates and the critics of patriotism.

Key words: patriotism, foundations of patriotism, critique of patriotism, citizenship education, patriotism in schools.

Valerija Vendramin

Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje)

V prispevku je predstavljen pogled na nekaj modalitet postfeminizma. Avtorica najprej problematizira njegovo splošno rabo in osvetli dvoumnost samega termina, ki – v grobem – lahko pomeni prekinitev s feminizmom kot tudi njegovo teoretsko nadgradnjo. Nato pa se v tej luči, za katero je značilno predvsem prvo razumevanje termina, posveti nekaterim drugim (ospoljenim) področjem družbenega življenja in »postfeministični« navezavi na aktualne sodobne pojave, ki so vezani predvsem na primat zahtev trga oziroma neoliberalne ekonomije. Nato se osredotoči na polje vzgoje in izobraževanja, kjer je retorika enakih možnosti kar dobro utrjena, a – kot pokaže avtorica – preko zelo zoženega fokusa na to, kaj naj bi spol v izobraževanju sploh pomenil. Delovanje v diskurzivnem prostoru, kjer je o vprašanjih, kot je enakost med spoloma, mogoče misliti »drugače« od *mainstreamovskega* poudarka na dosežkih, je težavno, saj je spol pogosto dojet kot »luksuzno vprašanje«

(kot to poimenuje J. Ringrose) oziroma ga kot takega postavlja neoliberalna logika praktičnosti, ki blokira ustrezne razmisleke.

Ključne besede: postfeminizem, spol v izobraževanju.

Post-feminism: new era, old issues (and what does this mean for education)

This article presents a view on some of the modalities of post-feminism. At first, the author problematizes its general use and sheds some light on the ambiguity of the term, which – roughly speaking – can mean the break with feminism and its theoretical elaboration at the same time. In this perspective, which is characterized above all by the first understanding of the term, the author deals with »post-feminist« in relation to some other contemporary (gendered) phenomena marked by the predominance of the demands of the market and neoliberal economy. Furthermore, the author concentrates on the field of education where the rhetoric of equal opportunities is well under way, but – as she tries to show – through a much narrowed focus on what is gender in education. Operating in the discursive space where the question of gender equality can be approached differently from the mainstream stress on achievement is perceived as difficult as gender is often viewed as a »luxury issue« (according to J. Ringrose), in other words, it is presented as such by neoliberal logic of practicality which blocks any appropriate thinking.

Key words: post-feminism, gender in education.

Renata Šribar

Zaklinjanje feminizma s »post«: realitetni učinki praznega označevalca

Izhodiščni postulat članka je, da prazni označevalec post v označevalni navezi s feminizmom – oziroma manko njegovega evidentnega pomena – botruje raznolikosti opredelitev in interpretacij postfeminizma ter z njim indeksiranih družbeno-kulturnih pojavov. Izmed številnih diskurzivnih praks in postvarjenj poljubnih pomenov, ki jih razumemo kot postfeministične, smo izbrali delo Eve Illouz, ki »hladne intimnosti« v času neoliberalnega kapitalizma pripiše pretežno feminizmu, in seminarski referat na londonski univerzi, ki feminizem/feminizme depolitizira, vkulturira in s to gesto utrjuje akademski postfeminizem. Kljub poljudnosti in nepreglednosti opredelitev postfeminizma je možno določiti skupno platformo, tj. manko politizacije ali kar depolitizacijo refleksije in delovanj, ki sovpadajo z razgradnjo kolektivnega feminističnega/ženskega subjekta; prav v tem generaliziranem pomenu razumemo odnos znaka »post« s svojim referentom, feminizmom. Ob tem postfeminizem vzpostavlja sledeče naravnosti: an-

tifeminizem, nefeminizem, nekritični feminizem (Lazar, 2009). Slednji ob nujni kritični distanci do takšnega subvertiranja feminističnih družbenih moči vendarle lahko izzove tudi navdušenje, pritrjevanje glorificiranim podobam domnevno avtonomnih, opolnomočenih, uživajočih žensk. Neposreden afirmativni afekt v razmerju do postfeminizma in njegove zavrnitve spopadanja z opresivnim spolnim redom je izraz čiste želje po obstoju sveta, ki ga vladajoče spolne norme na noben način ne obvladujejo.

Ključne besede: postfeminizem, prazni označevalec, »preveč« feminizma, hierarhični obrat.

Conjuring away feminism by »post«: effects of empty signifier on realities

The starting postulation of this paper refers to empty signifier post in the signifying relation to feminism or, it can be said, the lack of its evident meaning producing multifaceted definitions and interpretations of post-feminism and its indexations of socio-cultural phenomena. Among many discursive practices, and reifications of arbitrary meanings, which we consider postfeminist, we have chosen the book of Eva Illouz; she attributes »cold intimacies« in times of neoliberal capitalism mainly to feminisms. Additionally, we have analysed the seminar paper, presented at the Goldsmiths University of London, which depoliticizes, inculturates and reduces the feminism/feminisms just to strengthen academic post-feminism by this gesture. Despite arbitrary and unclear characteristics of post-feminism with regards to defining, it is possible to indicate its common platform, which is a lack of politicization or, to be more precise, depoliticization of reflexivity and agency; it corresponds to the deconstruction of collective feminist/women's subject. In this generalized sense, we consider the relation between the sign »post« and its referent, feminism. Hereby post-feminism articulates the following attitudes: anti-feminism, non-feminism, uncritical feminism (Lazar, 2009). Besides being critical towards it because of its subversion of feminist societal powers, the latter might entice enthusiasm and consents with glorified images of supposedly autonomous, empowered, pleasure taking women. Unmediated affirmative affect in relation to post-feminism and its decline with regards to confronting oppressive gender order, is the expression of the pure wish for the world which is no way dominated by the prevailing gender norms.

Key words: postfeminism, empty signifier, »enough of« feminism, hierarchical turn.

VI RECENZIJE/REVIEWS

Recenzije/Reviews

Živa Kos Kecojević in Slavko Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2011.

V zadnjem času me je k strokovnemu branju zelo pritegnila znanstvena monografija urednikov Žive Kos Kecojević in dr. Slavka Gabra z naslovom *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. V omenjenem delu so namreč obravnavane za znanstveno preučevanje vedno aktualne vsebine znanstvene discipline sociologije izobraževanja. Te vsebine so: kako dosegati kakovost v šolstvu kot dinamičnem področju, kako narediti izobraževalne sisteme bolj odgovorne za lastno delovanje ter učinkovitost.

Znanstvena monografija je izšla leta 2011 pri Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Sploh je »nastala kot nadgraditev premislekov v delu projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (2009–2014), ki ga vodi Šola za ravnatelje« (predgovor, 5).

Kvalitete omenjene znanstvene monografije so: zanimivost njenih strokovnih vsebin; težnja monografije, da so v njej čim bolj celovito obravnavane vsebine; vnašanje izkušenj iz tujine; monografija je bogata s podatki itd. Središčna kategorija znanstvene monografije je *kakovost*. Kakovost je znana neznanka; je vselej dinamična kategorija; je subjektivno-objektivna kategorija; je vrednost; je vrednota in še bi lahko navajali njene opredelitve.

Poglavja znanstvene monografije se ukvarjajo s tem, kako ne le ugotavljati, temveč tudi zagotavljati kakovost po posameznih ravneh vzgoje in izobraževanja (od osnovne šole, gimnazijskega izobraževanja do področja izobraževanja odraslih). V monografiji se bralec/-ka sreča z opozorilom, da je zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti. Namreč »sodobne družbe in šole v njih že nekaj časa delujejo na temelju prepleta treh dispozitivov: suverenosti, nadzora

in varnosti (prim. Foucault, 2008 in 2009)« (10). Vsebine znanstvene monografije se osredotočajo tudi na razmislek o vprašanju, s kakšnimi (katerimi) instrumenti ugotavljati in zagotavljati kakovost v šoli kot sekundarni socializatoriki. Ugotavljanje in merjenje tako imenovane kategorije »dodane vrednosti znanja« predstavlja namreč vselej zelo težavno opravilo. Zato »dodana vrednost znanja že nekaj časa ni več le tema akademskih razprav in posameznih raziskovalnih študij. V marsikateri državi lahko najdemo delujoč sistem dodane vrednosti znanja« (287). Kategorija kakovost mora vedno zanimati vse delujoče akterje na šolskem polju. Ti akterji so: država, učitelji, učenci, starši in tako dalje.

Šola kot sekundarna socializatorica, kot svetovno obstoječa institucija, kot kulturna ustanova, kot strokovna institucija, kot tudi institucija družjenja mladih, mora svoje profesionalno delo stalno samoevalvirati. Samo to je pot do stalne produkcije njene kakovosti. Kakovosti kot izjemno dinamične kategorije, ki jo je možno stalno presegati. V samoevalvirani šoli pa brez dvoma zaseda zelo pomembno mesto učenje. Toda kako voditi, kako uresničevati »kakovostno učenjsko kulturo«? Danes, ko delujejo mnoga digitalna orodja? V delu se bralec/-ka lahko seznani tudi s številnimi težavami pri uresničevanju tako zapletenega procesa, kot je evalvacijska kultura. Evalvacija je vselej zelo občutljivo področje. V takšnem kontekstu imajo vedno zelo pomembno vlogo vprašanja, kot so: Kaj je predmet evalvacije? Kdo je naročnik evalvacije? V kakšnem kontekstu evalvacija poteka?

Omenjena znanstvena monografija je zanimiva za branje za mnoge študente, učiteljice in učitelje zelo različnih kurikulov, za andragoge, za ravnatelje, za oblikovalce politik in tako dalje. Skratka za vse, ki jih zanima stalno ponavljajoče se vprašanje: Kako se razvija šolstvo? Ali deluje kakovostno? Ali je izpolnjevalec odličnih delovnih standardov? Ali šolstvo deluje za javno dobro?

Prav ti premisleki morajo biti stalno prisotni v pluralni, demokratični globalizirani družbi (ne)znanja.

Alojzija Židan

Ivan Bernik in Irena Klavs, *Spolno življenje v Sloveniji*, Maribor, Aristej, 2011.

Avtor in avtorica presojane monografske publikacije soočata dve različni tradiciji znanstvenega in strokovnega srečevanja ter soustvarjanja na polju seksualnosti. Teoretski sociološki vpogled uaja pregled rezultatov reprezentativne slovenske kvantitativne raziskave v starostnem segmentu od 18. do 49. Večkrat javno zastavljeno vprašanje, ali so rezultati iz leta 2000, ki jih je prinesla prva pregledna raziskava spolnega vedenja v Sloveniji, v času hitrih družbeno-kulturnih sprememb še relevantni, iz naše perspektive ne prina-

ša negativnega odgovora; gre za določen vpogled v stanje in trende v spolnih praksah v določenem obdobju in v treh generacijskih segmentih. Tak nabor ima skozi smiselno in distancirano razumevanje (na previdnost pri razumevanju kvantitativnih rezultatov napotujeta tudi avtor in avtorica) navsezadnje komparativno vrednost. Iz naše perspektive se zdi pomembno analitično pospremiti rabo konceptov, kategorij in interpretativni okvir predstavitve raziskovalnih rezultatov.

Za razumevanje avtorskega pristopa v obravnavanem delu pa je treba opozoriti še na drugo plat prisotnega strokovnega in znanstvenega domača. Bolj kot teoretsko zanimanje ga opredeljuje sociološki empirizem, bolj kot pri raznoterosti interpretativnih možnosti v luči kulturnih izzivov na področju se zadržuje pri številčnih argumentih v potrditev določenih glavnih tokov seksualnosti. Slednjega, glede na metodologijo nujne osredotočenosti na *mainstream*, se avtor in avtorica tudi zavedata. Poleg tega so se »radikalne«, bolj alternativne seksualne prakse skupaj s plastičnostjo spolnih in seksualnih identitet razcvetele z generacijo, ki je študija ne vključuje (ne le zaradi izključitve mlajših od 18. let, temveč tudi zaradi časovne umestitve raziskave). Dejavna želja po ustvarjanju novih seksualnih paradigem se je razmahnila s pospeševanjem kibernetizacije in digitalizacije; s tem povezano pomembno vlogo v aktualnem seksualnem življenju ima gotovo tudi pornografizacija kulture, ki v Sloveniji beleži začetek svojega vzpona v letu 2003 (Šribar, 2006). Tako sproženih sprememb raziskava ni mogla niti zaznati. Je pa čas raziskave in njenih rezultatov korektno opredeljen s tedaj odmevnimi sociološkimi dojemanji seksualnosti in odnosov, ki aplicirajo družbeno-kulturne tokove »pozne« ali »visoke« moderne¹ na področje seksualnosti in intimnih razmerij – ali pa celo (so)opredeljujejo t. i. pozno moderno s spremembami v pojmovanju partnerstva in intime (najbolj znani med temi sociologi in sociologinjami so gotovo Bauman, Giddens in par Beck-Gernsheim).²

Strogi empirični pristop (ki pa ga, kot bo izpričano v nadaljevanju, mehčajo interpretativne domneve) avtorja soočata s povzetimi teoretskimi razpravami in ga razumeta kot spoznavno privilegirani pristop (str. 22). Ob zaznanih spremembah (prej evlucijskih kot revolucijskih) v pojmovanju in

1 Obdobje v okviru druge sociološke smeri, ki je zaznamovana s poststrukturalizmom in dekonstruktivizmom, označujemo z izrazom postmoderna, a tudi v pričujočem delu je izraz uporabljen v navajanju Baumana (str. 18).

2 T. i. pozna moderna reflektira intimo in spolnost na dveh navidezno izključujočih se ravneh: več seksualne svobode in hkrati več medosebnih dogovarjanj glede spolnosti. Opuščanje tradicionalnih norm in s tem družbeno-kulturnih zavez v spolnosti ne prispeva k manjši odgovornosti na individualni ravni: Prav nasprotno, v skladu z delom navedenih avtorjev in avtorice se vzpostavljajo novo normirana seksualna, intimna in partnerska vedenja. Ob tem sta najbolj značilna spolno uravnotežena *delovanjskost* (*agency*) na področju spolnosti in, kot že navedeno, njeno partnersko upogajanje.

udejanjanju spolnosti se Ivan Bernik in Irena Klavs sprašujeta, kako da bistveni značilnosti sprememb, individualizacija in racionalizacija, obe že integralna dela moderne, učinkujeta na polju spolnosti šele v drugi polovici 20. stoletja. Odgovor najdeta v sistemski teoriji diferenciacije družbe, v skladu s katero imajo posamezna področja družbenega življenja dokaj avtonomen razvoj (str. 21, 27). Naj dodamo, da tudi sama seksualnost v smislu korespondiranja z določenim kulturnim obdobjem in družbenorazvojnimi trendi ni enovita, tako da ji v času ob prelomu tisočletij lahko pripišemo tako moderne kot poznomoderne oz. postmoderne značilnosti. V nadaljevanju avtor in avtorica preizprašujeta možne razlike med »zahodnimi« in »postsocialističnimi« družbami na polju seksualnosti, pri čemer ugotavljata, da homogenizacija znotraj teh dveh skupin ni upravičena. Obenem razbirata, da obstaja določena sočasnost v strukturiranju spolnosti, ki pa nima ustreznice v enaki intenzivnosti ali celo sami pojavnosti javnega govora o seksualnosti (str. 33–34).

Prikazi in razumevanja pridobljenih rezultatov so razdeljeni v šest delov. Ti so: metodološka umestitev raziskave, vez med partnerskimi zvezami in spolnostjo, prvi spolni odnos, seksualne (tj. spolne) prakse, tveganja v spolnosti, seksualna dejanja in diskurzivne dimenzije. Izza pričujočega opisnega povzemanja vsebinskih sklopov pa se skriva avtorska idejna in spoznavna usmerjenost v razmerju do že izprijanega »poznomodernega« okvira in specifičnih odkritih ter prikritih konceptualizacij in same terminologije. Tako je raba terminov s korenem spol v navezavi na spolno (kot seksualno) danes izrazito dvoumna; denimo že v sami sintagmi spolne prakse, ki danes dajo misliti tudi na ospotenja oziroma identitetno plastičnost spolov, ki ni več samo stvar alternative v življenjskem slogu in teoriji. »Spolno« je v sodobnem teoretskem diskurzu bolj zavezano spolni identiteti kot seksualnosti. Medtem ko »tveganja« v enem od naslovov poglavij in skozi razpravo umeščajo Ivana Bernika in Ireno Klavs v sociološki refleksivni okvir, ki ga ni zaznamovala le »pozna moderna«, temveč tudi neoliberalni diskurz navideznega uravnoteženja škod (z delovanjem proti »tveganjem«), ki jih povzroča kapital s svojimi učinki na življenjske vsakdanjosti.³ Indikativna je tudi izbira in hierarhična umestitev tem. Pomemben plasma tematizacije prvega spolnega *odnosa* (ki je sam po sebi vprašljiva kategorija⁴) je argumentiran s sklicem na tuje raziskave, kar pa mu ne odvzema duha konvencionalnih predstav o seksualnem življenju. To potrjuje tudi dokazovanje povezanosti med starostjo pri prvem spolnem odnosom in kasnejšimi seksu-

3 Na polju seksualnosti se tako dandanes (navidezno?) konstruktivna tematizacija tveganj v segmentu otrok in novih medijev sooča s privilegiranim pornokapitalom.

4 V izpostavljeni primerjalni opredelitvi med različicami spolnega odnosa in vaginalnim stikom ni prav jasna razlika med slednjim in oralnim odnosom (str. 57).

alnimi navadami, ki empirično lahko vzdrži (ob zadržku zaradi šibke opredelitve samega spolnega odnosa), vprašanje pa je, kaj bi izpostavila kombinacija kvantitativne in kvalitativne raziskave. Šele slednja bi lahko izpričala opotekavost in situacijskost spomina, ki lahko opredeli kot prvo spolnost dogodek, ki uhaža že tako izmuzljivi definiciji spolnega odnosa. Vsekakor pa pomembna umestitev prvega spolnega odnosa v raziskovalno tematsko hierarhijo priča o vztrajni družbeno-kulturni konstituiranosti pomembnosti t. i. prvega spolnega odnosa, ki je obenem še vedno pomensko zaznamovan z razmerjem med ženskami in moškimi. Avtor in avtorica ugotavljata v interpretaciji raziskovalnih rezultatov, da se »s krepitvijo permissivnosti spolne morale individualni pomen prvega spolnega odnosa ne zmanjšuje, pač pa celo povečuje« (str. 156). Obenem v sklepnem delu ustrezno ugotavljata, da je raziskovanje samo »del spolne kulture ter hkrati rezultat in dejavnik njene spreminjanja« (str. 181).

A preglejmo argumente o pomenu prvega »spolnega odnosa« (poglavje *Nepozabni prvi*): gre za ključni mejnik v »spolni socializaciji«, ⁵ ki je zaradi bolj fleksibilnih norm individualno formiran in v določeni meri ali s precejšnjo gotovostjo napoveduje tudi kasnejše spolno vedenje (podatki tujih raziskav, str. 96 in 101). Pričujoči slovenski rezultati empirično, kot že nakazano, potrjujejo povezanost med zgodnjim prvim spolnim odnosom in kasnejšim »tveganim« spolnim vedenjem (str. 103). Ob tem je treba poudariti, da sta bili kategoriji za disagregacijo poleg spola tudi (ne)religioznost in vrsta družine (enostarševska ali dvostarševska), pri čemer zlasti to slednje kategoriziranje metodološko obremeni raziskavo z ideologijo družinske genealogije varne spolnosti. Zakaj ne o začetkih seksualnosti skozi kategorizacijo družbenega sloja ali ekonomskega razreda, kar bi gotovo prispevalo k senzibilnosti pričujočega raziskovanja v sodobnosti? Tudi vez med »prvim spolnim odnosom« in nadaljnjim seksualnim življenjem je dokaj poljubna (prav tako četrto poglavje in nato še str. 142), z enako relevantnostjo bi lahko individualni potek seksualnosti napovedoval določen način izražanja zgodnje radovednosti za spolnost ali, denimo, otroška masturbacija v letih, ko so prvi sublimacijski procesi sicer že predelani.

Podobno osredotočenost na tradicionalne družbeno-kulturne okvire seksualnosti kaže obravnava homoseksualnosti (in lezbistva): slabi trije (moški) in dobra dva (ženske) odstotka raziskovanega vzorca s tovrstnimi (ali verjetnimi tovrstnimi) izkušnjami (str. 88) so povsem poniknili v poglobljanju tematiziranja spolnosti, z izjemo podpoglavja v sklopu raziskovanja odnosa med spolnostjo in zvezami. Po izpostavljenih indikatorjih avtor-

5 Delo se tudi v zadnjem delu vrača k »prvememu spolnemu odnosu« (raziskovanje mnenj o pravi starosti/času za pričetek spolnega življenja); izstopa trditev, da se s krepitvijo seksualne permissivnosti njegov individualni pomen celo povečuje (str. 156).

ske umeščenosti v obravnavanem delu velja pregledati še druge interpretacije kvantifikacij (poleg »prvega spolnega odnosa«), ki prav tako odražajo avtorska stališča in vednostni okvir skupaj s specifično sociološko usmeritvijo. S to nalogo uokvirjamo tudi razsežnost pričujoče recenzije, ki se ne in se niti ne more poglobljati v problematiko kvantitativne metode izven izhodiščnega kategoriziranja in njegovih epistemoloških učinkov. Interpretacije, ki so osnovane na kvantitativnem naboru podatkov, bomo tudi v nadaljevanju soočali z drugačno vednostjo in znanostjo o seksualnosti. Ob tem je naše pomembno paradigmatško izhodišče – poleg kritične distance – tudi opredeljevanje skupnih interpretativnih mest. Poudarek samega monografskega dela, da se je obravnavano raziskovanje zgledovalo po tujih raziskavah (zlasti britanski iz let 1990–1991), gotovo priča tudi o vzorih v interpretaciji. Uporaba rezultatov in tolmačenj domačih raziskav pa je imela drugo funkcijo: deloma je nadomestila manko najmlajše, mladostniške starostne skupine v vzorcu. Preden preidemo k jedrnemu delu, pa vendar še opazka ali kar metodološki problem: ankete so opravljale zgolj anketarke ne glede na spol anketirane osebe, kar kaže na zasidranost tradicionalnih spolnih vlog v izvajanju raziskave.

Prvi sklop raziskovalnih rezultatov in njihova interpretacija se nanašata na organizacijski okvir spolnosti. Poglavje *Partnerske zveze in spolnost v Sloveniji* uvodoma izpostavlja nasprotje med poznomoderno predstavo o »prostolebdečem« seksualnem uživanju in faktičnim udejanjanjem spolnosti. A gotovo se je spremenil odnos do modusa intimnih/partnerskih zvez s »pluralizacijo in fleksibilizacijo« (str. 67). To pa nekako ni zamajalo vere v zakonsko zvezo (tudi avtor in avtorica govorita o takem romantičnem odnosu)⁶ in v (sedaj sicer tudi zaporedno) monogamnost (str. 70, 83, 174). Četudi raziskava dokazuje normo kršitve monogamije (str. 69), ki je še vedno tradicionalno bolj poudarjena pri moških (str. 74),⁷ pa gre za vztrajnost predstave o tem, kaj je moralno prav. Tu so se v najmlajši raziskovani generaciji stališča moških približala stališčem žensk (str. 165). Kulturno indikativen je nacionalno primerjalni podatek, da ženske po številu spolnih partnerjev⁸ zaostajajo za zahodnoevropskim povprečjem in celo za evropskim minimumom (glede na države, kjer so bile raziskave sploh opravljene, str. 82). Monogamna norma je, kot razvidno, zanje v veliki meri tako stvar načela kot

6 Monografiji lahko pritrdimo v impliciranem mnenju, da se je romantika preselila od ljubezni (in fizične ljubezni), ki sta se racionalizirali, k zakonski zvezi.

7 Pričakovano imajo moški tudi več kvantitativne seksualne koristi od samskega življenja, čeprav ni odveč pomislek o resničnosti posredovanih podatkov (str. 74). Stigma seksualne abstinence je za moške mnogo večja, kar razbiramo tudi že iz manka zmerljivke za moške brez intimnega partnerstva, medtem ko je za ženske v zrelejših letih zmerjanje ali etiketiranje z nezadovoljeno žensko prej običaj kot izjema, posebno pri starejših generacijah.

8 Okvir presoane raziskave je pač heteronormativen.

prakse. Se pa fleksibilnost partnerskih zvez pripisuje ravno spremembam v seksualnosti žensk, ki so povezane, kot zapisano, »s spreminjanjem njihovega položaja na drugih področjih družbenega življenja« (str. 84). Tu bi vendar veljalo spomniti na nekonsistentnost trditve v primerjavi z izhodiščno tezo o neenovitem razvoju različnih sfer družbenega življenja. Kljub spremembam je prav seksualnost tista (poleg čustvovanja), kjer se razmerja moči med spoloma najpočasneje rahljajo v prid izboljšanja položaja žensk. V interpretaciji bi bilo zato bolj konstruktivno eksplicitno pokazati na ambivalence v spolnih vlogah žensk v seksualnosti. Poleg zvestobe (faktične in vrednotne) je inhibicijski dejavnik pred živahnejšim seksualnim življenjem še presežna želja po zakonski zvezi oziroma njenem ohranjanju in vezanost spolnosti na partnerstvo (domnevno) celo v najmlajši anketirani generaciji (129). To vse pa gotovo integrira tradicionalna vloga žensk v spolnosti in intimi. Razlika med moškimi in ženskami glede sočasnih partnerstev v spolnosti se generacijsko manjša, četudi je ta podatek »mehkejši« z vidika interpretacije avtorja in avtorice, da gre za obdobje prehoda med dvema partnerstvom v mladi generaciji (rezultati v segmentu rojenih med leti 1975 in 1982, str. 87).

Kakovost seksualnega življenja je opisana v poglavju o seksualnih praksah. Kot ugotavljata avtor in avtorica, vedenjske raziskave pričajo o kulturnih normah in njihovi »uporabi« (poudarek Bernik in Klavs). Zadevno raziskovanje, ki je usmerjeno k heteroseksualnim odnosom, izpostavlja normativnost »vaginalnega odnosa«.⁹ Napoved tega dognanja z opozarjanjem na repertoar »možnih praks, ki jih dopuščata biološka plastičnost,« je že spet učinek tradicionalne predstave o spolnosti. Raziskava sicer ugotavlja pluralnost seksualnih praks, a ostaja v okviru danes že klasičnih elementov spolnosti, ki, denimo, ne vključujejo rabe t. i. erotičnih pripomočkov ali oblik seksualnosti, ki prečijo meje intime v dvoje ali pa celo širijo razumevanje konsenzualnosti.¹⁰ Na ta način delo vzpostavlja mejo med pripoznanimi (legitimnimi?) praksami in tistimi, ki jih moramo pustiti na nevidnem obrobju spolnosti.

V zvezi z obstoječimi tematikami je iz naše perspektive najbolj indikativen podatek o analnih seksualnih praksah, ki bi zaslužil temeljitejši interpretativni pristop. Analni spolni odnos ima v primerjavi z britanskimi raziskovalnimi rezultati in tistimi iz ZDA visok delež. Pri moških v heteroseksualnem odnosu (za to tu gre) je bil celo višji kot na Finskem, ki velja za najbolj »izkušeno« državo na tem področju seksualnosti (str. 118–121). Ta podatek bi se dalo prebrati skupaj s predhodno interpretacijo, da izpričano

9 Zanimivo je, da je merilo lezbičnega spolnega odnosa v obravnavanem delu zgolj oralni odnos (v nasprotju z homoseksualnim, ki je oralni in analni) (str. 88).

10 Taki podatki bi bili koristni v obravnavi, denimo, uvajanja legitimnosti s/m praks in v njenem feminističnem preizpraševanju (Raymond, 2001: 172).

nizek delež moških izkušenj s homoseksualnostjo dokazuje močno prisotno heteronormativnost (str. 92). Z drugimi besedami, v Sloveniji je veliko prikritih in potisnjenih homoseksualnosti, kar je lahko v korelaciji s priljubljeno stjo analnega odnosa pri deklarirano heteroseksualnih moških. V potrditev teze bi veljalo preveriti, če v tujih kvantitativnih raziskavah obstaja ta interpretativna vez, osnovana na korelaciji omenjenih podatkov. Ženske analnega odnosa ne preferirajo in se v tem primeru – v skladu z diskretno dikcijo avtorice in avtorja dela – podreajo moški želji. Nakazana teza za interpretacijo pogostosti analnega spolnega odnosa pri moških v heteroseksualni intimi (kljub zadržkom žensk) je v pričujočem delu opuščena, edina razlaga, tako rekoč opravičilo glede tega rezultata, je »eksperimentiranje«, ker analni odnos običajno ni stvar redne seksualnosti (str. 122).

Naj se s poudarki, ki so osmišljeni s feministično teoretsko in antropološko perspektivo, lotimo še zadnjega dela knjige. *Tveganja*, tj. potencialne in faktične škode kot posledica določenih oblik spolnosti so strukturirana z vidikov informiranosti, konfliktnih komunikacij, uporabe zaščite pred nosečnostjo pri prvem spolnem odnosu. Avtor in avtorica opozarjata na manko raziskovalnega diskurza o zadovoljstvu v spolnosti, kar pripisujeta pandemiji zaradi virusa HIV in posledični medikalizaciji razumevanja tega polja človeškega delovanja (»varna«/»tvegana« spolnost, str. 134). Podatki o informiranosti o spolnosti oporekajo mitu o moškem »mentorstvu«; povzemanje teh rezultatov je v knjigi sicer nekoliko razvezano, a gotovo je, da je prvi spolni partner veliko manj informativen za ženske kot obratno; zato tudi bi veljalo preveriti stabilnost trditve, da imajo mlade ženske »praviloma« starejše seksualne partnerje – tako avtor in avtorica namreč razumeta podatke o kvantitativno presežnem spolnem življenju žensk glede na moške v najmlajšem raziskovanem segmentu (str. 136, 138, 129). Kot posebej pomembna razumemo vprašanja o eksplicitnih in implicitnih prisilah (»prepričevanjih«) v spolnosti, pri čemer je naslov podpoglavja, ki vključuje to tematizacijo, nelegitimno olepševalen (*Konfliktne situacije v spolni komunikaciji*) – obenem pa je delno metodološko spolno pristranski na škodo moških. Vprašanje o dogodku/dogodkih z nasilnim spolnim odnosom tekom celega življenja je bilo namenjeno zgolj ženskam, kar že spet kaže na vztrajnost ozadenjske ideje pričujočega raziskovanja, da je »anatomija usoda«. Kadar ni konstantnega zavestnega nadzora, je anatomija spolnega odnosa očitno prav lahko razumljena skozi paradigmo moško-penetrirajoče-agresivno/žensko-sprejemajoče-pasivno. Velik odstotek (16 %) žensk je pričalo o tem, da so bile v prvi spolni odnos »prepričane« (tako je trdil manj kot vsak stoti moški), a modus z najmlajšo generacijo anketiranih žensk ni bil več tako pogost. Kar 12 odstotkov žensk je bilo najmanj enkrat v življenju prisiljenih v spolni odnos (str. 140, 141).

V nadaljevanju tematizacija okužb s HIV načena mit o večji pozornosti žensk do telesa: avtor in avtorica ugotavljata, da je delež moških, ki so zaradi možnosti obolenja spremenili svoje spolno vedenje, v vseh treh anketiranih generacijah višji od deleža žensk (str. 148). Tu lahko preverjamo moč dveh diskurzov, ki interpelirajo ženske: skrb za telo in na drugi strani prepuščanje ali tiho popuščanje v heteroseksualnih razmerjih. Kor je razvidno, je zmagoviti drugi diskurz, ki je konstitutiven za neenako razmerje moči spolov v spolnosti. Zaključna tematizacija, poglavje *Spolnost v besedah in dejanjih* uvodoma ustrezno opredeli odnos med stališči in vedenjem kot dvosmeren (str. 155). Obenem pripozna obstoj sočasnih spolnih kultur s tudi nasprotujočimi si vrednotnimi usmeritvami. Tematizacija poleg mnenj o pravem času za začetek spolnega življenja vključuje še preverjanje odnosa do nezvestobe, homoseksualnosti, abortusa ... Na tem mestu izpostavljamo zgolj ugotovitvi, da je Slovenija »bolj ‚mononormativna‘ kot heteronormativna« in da teži razmerje med ultimativnimi stališči do abortusa (»vedno narobe«/»nikoli narobe«) k bolj libertarnemu koncu (19,6 %/26,7 %), četudi vmesni rezultati pričajo o veliki ambivalenci (str. 168, 162).

V zaključek pričujočega kritičnega branja gotovo sodi ugotovitev, da je širša prezentacija raziskave in njenih rezultatov ter tolmačenj dobrodošla (zlasti v kombinaciji z novejšimi in manj obsežnimi raziskavami s tako imenovanim verjetnostnim vzorcem, ki jih delo vključuje), kot platforma za primerjavo z morebitno sledečo nacionalno pregledno raziskavo na področju in kot njen morebitni vzor pa ima omejeno vrednost. Pokazal se je niz konceptualnih in kategoričnih zadržkov; in čeprav kvantitativna metodologija ni in ne more biti v našem kritičnem dometu, lahko z gotovostjo zatrdimo, da se je vmes zgodil tudi metodološki premik s poudarkom na kompleksnejšem intersekcionalnem pristopu, ki je pomemben tako za kvalitativne, kvantitativne in mešane raziskave. V vsakem primeru prinaša s seboj nujno po bolj premišljeni epistemološki/kvalitativni podstati. O slednjem priča tudi praksa zadnje obsežne slovenske raziskave (ki je bila del mednarodnega raziskovanja), vključujoče področje spolnosti (segment mladoletnih, gl. Drglin, Mihevc Ponikvar in Zupanič, 2011). Zlasti kategorije za pridobivanje podatkov so družbeno in kulturno bolj senzibilne.¹¹

Renata Šribar

11 Pri pisanju recenzije je bila uporabljena naslednja literatura:
Drglin, Z., Mihevc, P. B., Zupanič, T. (2011). Spolno vedenje. V: Jeriček, K. H., et al. (ur.). *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanih vedenjih slovenskih mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja v Sloveniji, 236–246.
Raymond, J. (2001). Pornography and the Politics of Lesbianism. V: Itzin, C. (ur.). *Pornography. Women, Violence and Civil Liberties*. Oxford, New York: Oxford University Press, 166–178.
Šribar, R. (2006). *O pornografiji: porno konstrukcija in feministična rekonstrukcija seksualnosti*. Ljubljana: Sophia.

VII AVTORJI/AUTHORS

Avtorji/Authors

Dr. Janez Justin je znanstveni svetnik na Pedagoškem inštitutu in redni profesor na ISH – Fakulteti za podiplomski humanistični študij. Raziskave izvaja na naslednjih področjih: koncepti znanja v zahodnih kulturah, mednarodne primerjalne raziskave znanja, učbeniki, didaktični govor in komunikacija, teorija in analiza diskurza.

PhD. Janez Justin is a senior researcher at the Educational Research Institute and a full professor at the Ljubljana Graduate School of Humanities. He conducts research in various areas, such as the concepts of knowledge in western cultures, international large-scale student assessments, textbooks, didactic speech and communication, theory and discourse analysis.

Dr. Eva Klemenčič je raziskovalka in namestnica direktorice na Pedagoškem inštitutu. Raziskave izvaja na naslednjih področjih: koncepti znanja, mednarodne raziskave znanja, državljanska vzgoja.

PhD. Eva Klemenčič is a researcher and director deputy at the Educational Research Institute. She does research in various areas, such as the concepts of knowledge, international large-scale student assessments, citizenship education.

Dr. Darko Štrajn je znanstveni svetnik na Pedagoškem inštitutu in redni profesor na ISH – Fakulteti za podiplomski humanistični študij. Je vodja programa Edukacijske raziskave.

PhD. Darko Štrajn is a senior researcher at the Educational Research Institute and a full professor at the Ljubljana Graduate School of Humanities. He is a head of the Educational research programme.

Dr. Marjan Šimenc predava na Filozofski in Pedagoški fakulteti v Ljubljani, deluje pa tudi na Pedagoškem inštitutu. Objavlja na področju didaktike filozofije, državljanske vzgoje in filozofije vzgoja.

Marjan Šimenc is a researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana and an associate professor of philosophy at the Faculty of Arts in Ljubljana. He publishes in the areas of teaching philosophy, citizenship education and philosophy of education.

Dr. Mitja Sardoč je zaposlen kot raziskovalec na Pedagoškem inštitutu. Je avtor znanstvenih in strokovnih člankov s področja vzgoje in izobraževanja ter urednik vrste tematskih števil domačih in tujih znanstvenih revij s širšega področja državljanske vzgoje in multikulturalizma. Je glavni urednik mednarodne revije *Theory and Research in Education* ter član uredniškega odbora revij *Educational Philosophy and Theory* ter *The Journal of Critical Education Policy Studies*. Je avtor znanstvene monografije *Multikulturalizem: pro et contra* ter urednik dveh zbornikov, ki sta izšla pri založbi Blackwell (*Citizenship, Inclusion and Democracy* ter *Toleration, Respect and Recognition in Education*).

PhD. Mitja Sardoč is a researcher at the Educational Research Institute (Slovenia). He is the author of several scholarly articles and the editor of several journal special issues on citizenship education and multiculturalism. He is the managing editor of *Theory and Research in Education* and a member of the editorial board of the several scholarly journals including *Educational Philosophy and Theory* and the *The Journal of Critical Education Policy Studies*. He recently edited two books published by Blackwell (*Citizenship, Inclusion and Democracy* and *Toleration, Respect and Recognition in Education*) and he is the author of a book entitled *Multiculturalism: pro et contra*.

Valerija Vendramin je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi interesnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična teorija ter kulturne študije (v tem okviru se ukvarja s problematiko, ki zadeva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike znanosti oz. epistemološka vprašanja). Je avtorica številnih znanstvenih in strokovnih člankov ter prevodov s teh področij, pa tudi avtorica monografije *Shakespearove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura* ter soavtorica (z Renato Šribar) monografije *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije*. Je tudi članica Komisije za ženske v znanosti.

Valerija Vendramin, PhD in Women's Studies, is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Among her current fields of interest are educational studies, women's studies and feminist theory, cultural studies (predominantly, but not exclusively, in connection to the issues concerning the conceptualization of sexual difference, curriculum and feminist critiques of science together with epistemological issues.). She is the author of various articles on these issues and the translator of a number of relevant theoretical works. She is also the author of the book *Shake-*

speare's Sisters: Feminism, Psychoanalysis, Literature and co-author (together with Renata Šribar) of the book *Genders, Sexuality and Violence Through New Media*. She is a member of the Commission for Women in Science.

Renata Šribar je zasebna raziskovalka na področju antropologije in sociologinje ter docentka za antropologijo. Perspektiva, ki jo udejanja pri svojem raziskovalnem delu, je feministično teoretska, pri čemer jo zanima jo predvsem paradigme feministične subjektivacije in ženske telesnosti. Je avtorica in soavtorica mnogih člankov in štirih znanstvenih monografij – *O menstruaciji: telo v diskurzu, diskurz v telesu, O pornografiji: pornografska konstrukcija in feministična rekonstrukcija seksualnosti, Politike vsebin* (v soavtorstvu s Tadejem Praprotnikom) in *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije* (v soavtorstvu z Valerijo Vendramin). Je slovenska poročevalka Evropskega avdiovizualnega observatorija in članica Komisije za ženske v znanosti.

Renata Šribar je samozaposlena kot zasebna raziskovalka, registrirana pri Javni agenciji za raziskovalno dejavnost (ARRS)

Renata Šribar is a self-employed researcher in the field of anthropology and sociology, and an assistant professor of anthropology. She conducts research from the perspective of feminist theory and is specialized in paradigms of feminist subjectivation and female corporeality. She is the author and co-author of many scientific and expert articles and four scientific monographs – *On Menstruation: Body in Discourse, Discourse in the Body*, and *On Pornography: Pornographic Construction and Feminist Reconstruction of Sexuality, The Content Policies*, together with Tadej Praprotnik, and *Gender, Sexuality and Violence through New Media*, together with Valerija Vendramin. She is a Slovenian correspondent for European Audiovisual Observatory and a member of Commission for Women in Science.

Renata Šribar is self-employed as a free-lance researcher, registred at the Slovenian Research Agency (ARRS)

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 250 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojstranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedo... Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samoostevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj posevnice (.../.../). Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: 42–44). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (.v.tif ali .jpg formatu, resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujte takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: 57).

Če sta avtorja/-ici navedenega dela dva/-e, navedite oba/-e: (Adorno in Horkheimer, 1990), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletne strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*, Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* XXV/1–2, 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. V: Mouffe, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89–107.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Naročilo na revijo: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (each of up to 250 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

1.

1.1

1.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes.

Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes.

Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974: 42 - 44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991: 57). If there are two authors, please refer as (Adorno and Horkheimer, 1990) or (Taylor et al., 1978) for three or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*, Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, XXV/1-2, 25-35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89-107.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,
e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000
Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXIII, številka 5–6, 2012

UVODNIK/EDITORIAL

Darko Štrajn in Eva Klemenčič, Nekateri koncepti v vzgoji in izobraževanju 5

ZNANJE

Janez Justin, Kurikulum in znanje – poglavje iz uporabne epistemologije 9

Eva Klemenčič, Realistične teorije znanja 11

DRUŽBENA REPRODUKCIJA

Darko Štrajn, Bourdieu in njegovi koncepti 63

Marjan Šimenc, Moralna vzgoja: reprodukcija, transmisija in razjasnjevanje vrednot 65

Mitja Sardoč, Kako misliti patriotizem 79

POSTFEMINIZEM

Valerija Vendramin, Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje) 109

Renata Šribar, Zaklinjanje feminizma s »post«: realitetni učinki praznega označevalca 111

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

