

# INSTRUMENTALIZACIJA ZNANJA - ŠOLE ORGANIZACIJE ZA HITRO DOSTAVO ZNANJA?

Andreja Barle

Ministrstvo za šolstvo in šport, Kotnikova 14, 1000 Ljubljana, andreja.barle@gov.si

---

---

## INSTRUMENTALISATION OF KNOWLEDGE - SCHOOLS, ORGANISATIONS FOR FAST DELIVERY OF KNOWLEDGE?

Andreja Barle

Ministry of Education and Sport, Kotnikova 14, SI-1000 Ljubljana, Slovenia, andreja.barle@gov.si

---

---

### Povzetek

Znanje je že danes, v družbi prihodnosti pa naj bi bilo toliko bolj, pozicijska dobrina, zato so vprašanja, povezana tako z usvajanjem kot oblikovanjem novega znanja, ključna tako za posameznika kot družbo. Intenziviranje pomena uporabnosti znanja, znanja za tukaj in zdaj, ne da bi krepili moč znanja pri preseganju obstoječega, moč osvobajanja, utopične dimenzije znanja, pomeni zanikati njegovo bistvo.

Nepremišljeno zabrisovanje značilnosti in meja med formalnim in drugimi vrstami znanja pa lahko šole spreminja samo v podjetja za hitro dostavo doslej znanega, kar pa še zdaleč ne pomeni tudi prometejskega znanja.

---

---

### Abstract

*Knowledge society promotes life learning and all forms of knowledge (formal, informal, nonformal). Formal knowledge is often subjected to different critics and processes of recognition sometimes erase epistemological borders between different forms of knowledge. There is a great danger that by denying epistemological borders the essence of different forms of knowledge could be distorted. That is especially important for understanding the characteristics of school knowledge.*

---

---

### Uvod

Množično šolanje je danes soočeno s številnimi izzivi. Med drugim naj bi diskontinuiteto med formalnim, **kodificiranim teoretičnim in vsaj potencialno univerzalnim znanjem**, ki ga posredujejo učitelji, učenci pa želijo usvojiti, ter informalnim, lokalnim, eksperimentalnim vsakdanjim znanjem, ki ga učenci prinesejo v šolo (Young in Muller 2007: 175). Nezmožnost množičnega šolanja, da bi preseglo diskontinuiteto med formalnim in vsakdanjim znanjem naj bi bila tudi eden od razlogov za vse večji in vse globlji prepad

med demokratičnimi, univerzalnimi cilji množičnega šolanja ter vse večjim številom osipnikov, ki predčasno zapuščajo šolo.

Hkrati naj bi množično šolanje ne uspelo uresničiti ciljev socialne pravičnosti in enakopravnosti, niti v zadostni meri izpolniti naraščajočih zahtev globaliziranega trga oziroma delovne sile po povečevanju standardov znanja.

Krizo šole in šolanja, ki naj bi se odražala v protislovnosti med obveznostjo in podaljševanjem šolanja ter nezmožnostjo šole, da uresniči številne družbene naloge, naj bi že sodobna, še bolj pa družba prihodnosti samo zaostrovala. Številne vloge, ki naj bi jih šola opravila, so ujete v protislovnost (togih) organizacijskih principov množične šole ter kompleksnosti sodobnega sveta, ki se ne nazadnje odraža tudi v povsem spremenjenem pojmovanju posameznika in znanja nasploh.

### *Revolucija pomenov*

Zveza med množičnim šolanjem in pričakovanjem države/družbe naj bi se v sodobnih družbah močno spremenila. Kress (2006) meni, da je že v začetku razvoja množičnega šolanja obstajala trdna povezava med pričakovanjem države, gospodarstvom in šolo. Koncepti, ki so oblikovali šolo, so temeljili na poznavanju socialnega, kulturnega, etičnega, ekonomskega in političnega prostora. Tesna navezanost in poznavanje navedenega prostora sta dajala šoli legitimnost in pomen (vrednost). Zveza šole z družbenim okoljem pa je legitimirala strukture, procese in prakso šole, delo učiteljev, pa tudi poučevane vsebine (kurikul). Kress (2006) je prepričan, da je odpor učencev do šole, kakršnega lahko opazujemo danes, vsaj deloma povzroččen s tem, da kurikul načrtujejo generacije, ki nosijo v sebi prtljago preteklosti.

V sodobnih družbah se (po mnenju Kressa 2006) vprašanje navezanosti med družbenim okoljem in šolo (ter na temelju tega legitimacije pedagoškega dela) vse bolj zaostrojuje. Mlajše generacije preprosto ne priznavajo opisa sedanosti, kot ga prikazujejo starejši. Sedanost za mlajše generacije ni nostalgija, ki jo v sedanost vpenjajo starejši. Prav zato (po mnenju Kressa 2006) v modernem svetu, ki prinaša revolucijo pomenov, soglasja o tem, kaj učenci potrebujejo, ni več. Ne vemo, kakšna znanja bodo potrebovali, ni avtoritativnega, stabilnega in skupnega korpusa znanja in vrednot (Kress 2006: 162). Temeljni problem moderne šole zato je, kako oblikovati kurikul v spreminjajočih se družbenih procesih, v času vzporednih svetov, v spremenjenih pogojih učenja. Problem je torej že, kako oblikovati kurikul za sedanjo družbo, kaj šele za družbo prihodnosti, ki je ne poznamo.

Kress (2006) poudarja, da je šola v preteklosti poznala potrebe učencev, kurikul pa je bil neke vrste obljuba in zagotovilo, da bodo učenci z usvojenim znanjem lahko tudi nekaj dosegli (da bodo to znanje potrebovali, da bodo to znanje lahko uporabljali kot orodje ...). Usvajanje znanja je bilo jasno določeno, sistematično nadgrajevano. Danes že pogled na internetno stran dokazuje, da je vstopov v določeno znanje lahko več. Odgovornost za oblikovanje znanja pripada učencu (katera vedenja bo pridobil, po kakšnem zaporedju ...). Razlika med načinom usvajanja nekoč in danes je torej bistvena. Včasih je šola lahko posredovala znanje kot orodje, **danesh lahko posreduje vedenje o tem, kako informacije povezati v znanje**, ki bo lahko uporabno orodje (Kress 2006: 166).

Spremembe zahtevajo ponovne premisleke tako o konceptih usvajanja kot posredovanja

znanja, o načinih vrednotenja znanja. Zagotovo bodo novi koncepti usvajanja in posredovanja znanja zahtevali tudi spremembe v organizaciji šole, spremembo odnosov avtoritete in moči, avtonomije in odgovornosti. Pedagoški procesi preprosto ne bodo mogli več potekati na osnovi podrejanja razuma verovanju, kot je to slikovito opisal (White 2006).

Zdi se, da bodo morali premisleki o novih konceptih vključevati tudi del utopične dimenzije, ker je, kot pravi Halpin (2006), svet brez vizije, brez utopije preveč instrumentalen, je samo realizem, mrtvilo, ki te umori, zato je nujno je zagotoviti prostor za imaginacijo.

### *Razumevanje vloge in pomena znanja*

Razumevanje vloge pomena znanja se je pogosto spreminjalo. Na razumevanje vloge in pomena (še posebej formalnega, šolskega) znanja je vplivalo več dejavnikov, med njimi: razumevanje družbene vloge šole, lastnosti šolskega znanja, vloga znanja v družbi ipd. Tudi takrat, kadar je bilo formalno znanje visoko cenjeno, razlogi za tako vrednotenje niso bili vedno enaki. Dalj časa je imelo formalno znanje poseben položaj predvsem zato, ker bilo sestavni del statusnega simbola, ki so mu pripadali izobraženi sloji (Collins 1979).

Lamm poudarja, da danes znanje ni le ali predvsem statusni simbol, temveč je pomemben element preživetja. Znanje je postalo "orožje v boju za eksistenco" (Lamm 1994). Prav v boju za eksistenco ima formalno (šolsko) znanje posebno mesto. Od vseh drugih znanj se loči predvsem po tem, da ni samo vrednota sama po sebi, temveč je legitimirano znanje, ki omogoča pridobitev določenega družbenega statusa (Collins 1979). Spremembe v pojmovanju pomena formalnega znanja zato vplivajo ne le na znanje samo, temveč na širše dimenzije človekovega življenja. Whitty (1986: 207) opozarja, da postane formalno znanje, ki se dokazuje s pričevali, katerih vrednost je posredno določena na trgu delovne sile, blago, ki ga je mogoče tržiti kot katero koli drugo blago. Zato je »... treba preučiti predvsem družbene okoliščine, v katerih so določene oblike znanja dobile značaj blaga«.

Določeno razumevanje znanja vpliva na organizacijo šole in način prenosa znanja. Lamm (1994) predlaga, da različne načine razumevanja znanja, različne pomene, ki jih pripisujejo znanju, razvrstimo v tri skupine, in sicer:

- Družbeni instrumentalizem (funkcionalizem)

Za družbeni instrumentalizem je značilno pojmovanje znanja, katerega vrednost določa njegova uporabnost. Najvrednejše in najpomembnejše je znanje, ki ga ljudje potrebujemo za preživetje. Oblikovanje fonda formalnega znanja naj zato temelji na tistem znanju, ki ga potrebujemo v vsakdanjem življenju.

Instrumentalni pristop k znanju torej poudarja, da naj bi ljudje znanje posedovali, če je za njih koristno. Instrumentalistično razumevanje znanja je vplivalo tudi na oblikovanje bistvenih načel, strategij in metod poučevanja. Zagovorniki instrumentalističnega razumevanja pomena znanja trdijo, da naj se učenci naučijo predvsem tisto, kar je neposredno potrebno za življenje. Uporabnost znanja naj bo zato temeljni kriterij, ki vpliva na odločitev, ali naj bo določeno znanje vključeno v fond šolskega znanja ali ne.

- Ritualizem

Gre za znanja, ki naj bi se prenašala iz generacije v generacijo kot dediščina človeštva in so pomembna za proces udružbljanja. Morala, zgodovina in podobne vede naj bi tvorile osnovo šolskega znanja.

- Razvojni instrumentalizem

Tretji pristop poudarja pomen znanja za razvoj osebnosti, vsakega posameznika. Znanje ni razumljeno kot vrednota sama po sebi ali pa kot instrument, ki naj služi kot orodje in orožje za opravljanje bodoče družbene vloge, temveč kot instrument, ki naj pomaga pri razvijanju individualnih sposobnosti. Naloga izobraževanja je razvijanje človeških sposobnosti.

Ni mogoče trditi, da znanje v preteklosti ni bilo pomembno, vendar je bila njegova vloga pomembno drugačna. Znanje je v sodobnih družbah za posameznika pozicijska dobrina, je pomembna določnica posameznika kot subjekta družbenega delovanja in določnica družbenega razvoja. Prav zato se vse bolj uveljavlja sintagma družba znanja.

Sprememjena vloga znanja vpliva na spremembe tudi v pojmovanju in načinu umeščanja šolskega znanja v kurikule. Vse bolj se tudi v šolskem prostoru poudarja uporabni vidik znanja. Poudarjanje uporabnega znanja je do določene mere zagotovo smiselno še posebej, če se nanaša na kritike že zdavnaj zastarelih šolskih pedagogik, je takšna stališča treba podpreti. Problematična pa tovrstna stališča postanejo tisti trenutek, ko jih interpretiramo tako, da v šolskem kurikulu ne sme biti prav ničesar, kar ni neposredno "uporabno". Znanje se tako v sodobnem času vse pre pogosto znajde v položaju, da se lahko legitimira le s tem, da je ali da postane **instrumentalno znanje**, in se ob tem pozablja, da kompleksnih ciljev edukacije pač ni mogoče reducirati samo na instrumentalnost, ne da bi jo ogrozili v temeljih. Izobrazba po svoji naravi ni le **funkcionalna moč**, ampak je moč analitičnega (tj. kritičnega) **prepoznavanja in preseganja** (Zgaga 2007).

### *Instrumentalizacija znanja in genericizem*

Na naraščajoč instrumentalizem v odnosu do znanja ki ga je v zadnjih letih opaziti v šolski politiki, ter na nejasno razmejitve med formalnim in vsakdanjim znanjem opozarja tudi Young (2006). Instrumentalizacija znanja se po mnenju Younga najpogosteje opravičuje z razlago, da znanje ne more biti samemu sebi namen, ni vrednota sama po sebi.

Young se v nasprotju s sodobnimi trendi zavzema za (2006: 22) družbeni realizem, ki ga opredeljuje z naslednjimi premisami:

- Vprašanja, povezana z znanjem, morajo postati osrednja vprašanja izobraževalne politike.
- Znanja (ki jih vključuje kurikul) morajo temeljiti na konceptih, ki segajo prek konteksta, v katerem živi učenec, in tudi prek okoliščin, v katerih je znanje pridobljeno ali ustvarjeno.
- Implikacija ideje družbenega realizma je, da gre za bistveno razliko med znanjem (akademskega znanja) in vsakdanjim znanjem, ki ga ljudje pridobijo v družini, skupnosti, na delovnem mestu. V srcu, središču kurikula mora biti znanstveno znanje.

To ne pomeni, da se zmanjšuje vrednost vsakdanjega znanja, ki je izjemno pomembno (lahko bi rekli celo superiorno v primerjavi s teoretičnim znanjem) za vsakdanje življenje, za življenje v skupnosti.

- Najpomembnejša naloga izobraževalnih institucij je, da seznanijo ljudi z znanjem, ki je prek njihovega vsakdanjega znanja in jih tako usposablja, da osmislijo svoje življenje, svet, v katerem živijo, da so seznanjeni in razumejo alternative. Poslanstvo izobraževalnih institucij ni slavljenje, poenostavljanje ali reproduciranje izkušnje posameznika.

Vendarle ne gre samo za instrumentalno razumevanje znanja. Za vzgojno-izobraževalni proces je pomembno tudi, kako je določeno razumevanje znanja umeščeno v pedagoški diskurz, kako so organizirani procesi posredovanja znanja.

Zahteve po kompetencah, ključnih znanjih in veščinah, ki naj bi celo nekritično povezovalе vse vrste znanja ter vključujejo vse predmete in vse ravni, so, po Bernsteinu (2000), odraz procesov v sodobni družbi, še posebej globalizacije. Bernstein meni, da lahko tovrstno pojmovanje kompetenc vodi v genericizem (2000: 59). Značilnost **genericizma** pa naj bi bila, da daje prednost proceduram in kriterijem, ki niso specifični za določeno disciplino. Bernstein poudarja, da genericizem na neki način spodkopuje avtonomijo predmetnih specialistov, kar je morda do neke mere celo potrebno. Hkrati velja upoštevati, da preveliko omejevanje avtonomije disciplin lahko pripelje do **krize profesionalizma**, pri čemer so zadušene pomembne razvojne iniciative posamezne stroke.

Bernstein poudarja, da se ustvarja vtis, kot da procesi v sodobni družbi zahtevajo nenehne pedagoške spremembe, ki naj posameznika usposabljaajo za uspešno soočanje z novimi zahtevami dela in življenja. Prav zato izobraževanje vse bolj temelji na pridobivanju **generičnih prototipov** (Bernstein 2000: 59), pri čemer postaja vsebina nepomembna. Opozarja na oženje procesa vzgoje in izobraževanja na usposabljanje, na trening, ki se npr. izraža v zahtevah po učiti se učiti. Poudarja, da obstaja praznina v konceptu usposabljanja, praznina, ki oblikuje **samoreferenčni in izključujoči koncept** (saj nima nobene notranje vsebine). Priznavanje (določenega znanja) se izpopolni le prek materializacije potrošnje. Relativno stabilne strokovne identitete, ki so bile pred tem utrjene prek subjektivnih lojalnosti, so nadomeščene z občasno stabilnostjo, podobno kot jo imajo tržni proizvodi (Bernstein 2000: 59).

Navedena diskurza instrumentalizacija znanja in genericizem vplivata na organizacijo in delovanje šol. Nujno poudarjeno izvajanje pa lahko šole vse bolj spreminja v podjetja za hitro dostavo znanja. Pri tem postaja vse bolj pomembno, koliko ljudem je bilo to znanje dostavljeno, kakšni so dosežki instrumentalno opredeljenega znanja, vse manj pa tiste dimenzije znanja, ki tvorijo bistvo znanja samega – preseganje obstoječega.

Young (2006) poudarja, da bi morale biti šole oziroma izobraževalne organizacije nasploh ustanove s svojimi pravili, normami, tradicijo. Njihova temeljna vrednota bi morala biti usvajanje in posredovanje znanja, pa tudi (vsaj do neke mere) oblikovanje novega znanja. Tako razumljena vloga šol pa seveda predpostavlja manj državne intervencije in več samoregulacije, predpostavlja visok profesionalizem in nenehno preizpraševanje o temeljnih vrednotah šole (temeljni cilji, poslanstvo). Neustrezne oblike »državne intervencije« lahko spodkopujejo avtonomijo šole. Hartley (2006) opozarja, da so načini

dela, ki so bili v evropske šole vpeljani v zadnjih desetletjih in naj bi pripomogli k učinkovitosti šolskega dela, pripomogli k utrjevanju šole kot birokratske organizacije.

Instrumentalizem in genericizem v vzgoji in izobraževanju naj bi bil v veliki meri podprt tudi z vplivom informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Poenostavljeno razmišljanje o vlogi IKT na znanje praviloma poudarja, da je dejstveno (faktično) znanje samo še del preteklosti, ker le-to nadomešča informacijska tehnologija z možnostjo izjemno hitre dostopnosti do katerega koli podatka. Tovrstne predpostavke odpirajo več vprašanj, nekaj jih bomo navedli, in sicer:

- ali je moč znanje razumeti kot zbirko informacij in ali je mogoče mišljenje razumeti kot kontejner (Popper 1972),
- kakšna je vloga generičnih vrst znanj, kakšen je odnos med razumevanjem vpliva IKT in genericizmom,
- ali je mogoče znanje povsem instrumentalizirati.

Popper (1972) je že v začetku sedemdesetih let dvajsetega stoletja opozarjal, da moramo delovanje mišljenja razumeti mnogo bolj kompleksno, kot da gre **za kontejner**. Če predpostavljamo delovanje mišljenja na tej ravni, potem ni pričakovati, da bo znanje dobilo ustrezno mesto, in še manj, da bo proces posredovanja in usvajanja znanja v pedagoški teoriji in praksi ustrezno zasnovan. Tudi proces posredovanja in usvajanja znanja namreč ne more potekati, kot da je učenec prejemnik česar koli. Posredovana znanja morajo biti ustrezno strukturirana.

Bereitner (2002) predlaga, da bi se bilo mogoče izogniti nestrukturiranemu posredovanju informacij (mišljenje kot kontejner) **prek posredovanja konceptualnih artefaktov**. Konceptualni artefakti so tisti koncepti, ki so vplivali na način razumevanja naravnega in družbenega sveta. Razlika med posredovanjem določenih zakonitosti, znanjem o procesih, poznavanjem informacij ipd. je v tem, da se znanja ne posredujejo kot koščki, izolirane vsebine, informacije, temveč so umeščena v kontekst, v koncept, iz katerega so izšla. Gre za povezovalni model mišljenja, v katerem znanje ni koncipirano kot koščki vsebin v posameznikovi glavi, **temveč kot serija povezav med različnimi idejami**. Konceptualni artefakti (Bereitner 2002) so človeške stvaritve kot kateri koli artefakti – le da so nematerialni. Služijo predvsem razumevanju, razlagi in predvidevanju. Vključujejo teorije, interpretacije, problemske zasnove in druge proizvode človeške misli.

Rezultat na konceptualnih artefaktih zasnovanega procesa posredovanja znanja bi tako lahko bil spremenjen proces učenja, ki je razumljen kot stalno nadgrajevanje, nenehno dopolnjevanje, iskanje ustvarjalnih rešitev. Usvajanje znanja, ki temelji na konceptualnih artefaktih, po Bereitrovem (2002) mnenju, prispeva k razumevanju tega, da je vsako **pridobivanje in usvajanje novega znanja družbeni proces**, ter k razvijanju sposobnosti osmišljanja znanja.

Iskanje ravnovesja med vsebino in poznavanjem procedur (genericizmom), med znanjem kot vrednoto samo za sebe in instrumentalnim razumevanjem znanja je eden pomembnih vidikov umetnosti izobraževanja. Bereitner (2002) poudarja, da je iskanje ravnotežja med vsebino in veščinami/kompetencami nenehno področje bojevanja med proceduralnim in deklarativnim znanjem. Ni mogoče reči, da vsebina učenja, deklarativno znanje ni

pomembno. Prav tako kot ni mogoče reči, da niso pomembne sposobnosti analize, primerjanja, kritike, konstruiranja.

Bereitner (2002) zato meni, da je nevarno, kadar je učenec razumljen kot potrošnik in ne nekdo, ki znanje nenehno dopolnjuje, izgrajuje. Nevarno pa je tudi razumevanje znanja kot blaga in verjetje, da je znanje mogoče posredovati kot blago, pri čemer je edino pomembno, kako dobro lahko znanje prodaš (kakšni so rezultati na tem ali onem testu). McFerlaine (2006: 136) poudarja, da proces usvajanja znanja, ki temelji na razumevanju znanja kot blaga (instrumentalno razumevanje znanja), izničuje **notranje motive za učenje** in razumevanje učenja **kot osebne bogatitve**.

### *Meje znanja – vrnitev ugleda formalnemu znanju*

Na rediskripcijo in usvajanje znanja zagotovo pomembno vpliva vsakdanje življenje. V vsakdanjem življenju so izkušnje posameznika vedno integrirane v identitete in tradicije, del katerih posameznik je. To se dogaja prek principov organizacije izkušenj, ki usmerjajo delovanje posameznika. Vsak od nas je interpretator in nosilec izkušenj. Večji del časa izkušenj ne reflektiramo, temveč jih vštujemo v fond brez refleksije. Naše vsakdanje znanje/izkušnje nato primerjamo s širšim vedenjem/znanjem (npr. prek medijev ...). Gre za proces tihe avtorizacije. Prek procesa **avtorizacije in kanonizacije** se oblikujejo družbene norme, ki povezujejo misli in delovanje. Seveda je prvi pogoj za to, da nekaj postane družbena norma, določena mera družbene in moralne avtoritete, še posebej če želimo, da neka interpretacija postane družbeno pomembna. Legalizacija določenega znanja **vklučuje procese kondenzacije ali nadomeščanja** (izključevanja določenega vedenja).

Vsaka transkripcija, rekontekstualizacija znanja (to so procesi, ki tečejo na ravni načrtovanega kurikula – v času prenosa akademskega znanja v šolski kurikulum in v času realizacije izvedbenega kurikula) namreč ustvarja deviacije in diskrepance (Muller 2000: 61). Prenos informacij/znanja se vedno dogaja prek subtilnih in številnih transformacij (Latour 1999: 298). Ravno zato Bernstein (v Muller 2000: 63) opozarja, da način posredovanja šolskega znanja konkretno znanje praviloma rekontekstualizira in da rekontekstualizacija poteka upoštevač določeno simbolno moč.

Eno najpomembnejših vprašanj na področju vzgoje in izobraževanja, še posebej v času oblikovanja modelov priznavanja različnih vrst znanja (formalno, neformalno, priložnostno), je odnos **med vsakdanjim vedenjem in kodificiranim znanjem**. Muller (2000: 14) opozarja na sodobno značilnost formalnega (kodificiranega) znanja, in sicer, da je **vse bolj poblagovljeno** in oblikovano kot paket znanj, instrumentalizirano.

V sodobnem času se zaostrena vprašanja med vsakdanjim vedenjem in kodificiranim šolskim znanjem skuša razreševati tudi z brisanjem meja med obema vrstama znanja. Muller (2000) v svoji razpravi posebej natančno analizira poenostavljeno uporabo konstruktivizma v pedagoškem procesu. Poudarja, da konstruktivisti menijo, da so meje navedenimi vrstami znanja umetne, epistemološko neupravičene in jih je zato treba odstraniti. Muller (2000: 65) tovrstnim stališčem nasprotuje, saj meni, da se tako zamegljujejo epistemološke razlike med različnimi vrstami znanja. Potenciranje vsakdanjih izkušenj, prakse, pa **zmanjšuje pomen formalnega (kodificiranega) znanja** ter postulira kontekst (v katerem je znanje oblikovano) nad obliko in vsebino znanja samega. Muller

(2000: 20) se tudi sprašuje, kako je z uveljavljanjem tega koncepta mogoče (ob poudarjanju konteksta pred vsebino in obliko) preseči **znanje o fragmentiranem svetu lokalnih pomenov**.

Tudi Bourdieu (2000) opozarja, da kognitivnega razvoja posameznika ni mogoče razumeti zunaj pogojev, v katerih posameznik živi, zunaj "pogojev možnega". Bourdieu (2000: 14) poudarja, da je **sholastična dispozicija** tisto, kar spodbuja ljudi, da vstopijo v svet teoretičnih domnev in mentalnega eksperimentiranja. Ljudje odpirajo določena vprašanja, ker se zabavajo, ko rešujejo probleme, in ne zato, ker so to vprašanja, ki so pomembna za svet, ki jih je nujno reševati. Sholastična dispozicija torej ni povzročena s strani nekih notranjih procesov razvoja, temveč je produkt socializacije, ki se je odvila v določenem kulturnem prostoru (prostoru, ki ga označuje tudi to, da je nevtraliziran od praktične potrebe in ciljev).

Zdi se, da je ideja o nujnosti povezovanja zdravorazumskega in izkustvenega znanja z akademskim znanjem povezana s spoznanji o relativnosti in družbeni determiniranosti znanja, vendar pa »vztrajanje na ideji družbene konstrukcije realnosti zanemarja, kako (in zakaj) je stvarnost konstituirana na določen način ter zakaj se določena stvarnost upira spremembam in kako.« (Whitty 1986: 211).

Walkerdine (1988) sicer meni, da bi morali **povezati formalno znanje z vsakdanjim življenjem** – toda ne na način, da preprosto odmislimo meje (epistemološke razlike) med obema vrstama znanja. Zavzema se za teoretizacijo/raziskovanje narave meja, narave rekontekstualizacije in prenosa znanja ter za raziskovanje, kaj se dogaja med različnimi polji znanja (akademsko, šolsko, vsakdanje). Walkerdine tako poudarja, da bi morali pedagogi sistematično identificirati področja, kje lahko zunajformalno znanje prispeva/podpre formalno znanje ter strukture šolskega diskurza. Samo tako bi lahko bil proces transferja znanja učinkovit. Tako delo vključuje ločevanje določenih naborov pomenov in prevajanje v nove pomene, kar lahko dosežemo samo prek konstrukcije **kompleksnih verig pomenov**. Oblikovanje takih verig pomenov pa je daleč stran od konstruktivističnega stališča, da je vsaka in da so vse vsakdanje izkušnje primerne metafore za npr. matematične relacije (Muller 2000: 70). Muller meni, da se z **odmišljanjem meja** doseže samo to, da se poveča simbolno nasilje. S pretiranim vztrajanjem na povezovanju npr. matematike z vsakdanjim vedenjem se iz kurikula dejansko izloči generalizajoča dimenzija (moč splošnosti), ki jo vsebuje matematika kot veda. Muller je prepričan, da se na tak način se marginalizirajo le učenci. Prepričan je, da bi kurikulum, ki bi temeljil na vsakdanjem vedenju/znanju, pomenil le odstavni pas za učence. Ob tem je zanimivo, da se slabše učence pogosto poučuje točno v okviru določenega konteksta, ki naj bi bil del njihovega vsakdanjega življenja, dekontekstualizirano znanje pa je rezervirano za druge, boljše (Goodson 1992: 5). Izkaže se, da je določen kontekst vsakdanjega življenja največkrat slabo definiran, zato povzroča učencem še več težav v razumevanju.

Muller (2000: 71) poudarja, da je izhodišče, da je učencem formalno znanje tuje, ker je daleč od njihovega vsakdanjega življenja, ter da so te meje arbitrarno (umetno) ustvarjene zmotno, ker gre dejansko za različno naravo različnih vrst znanja, zato meje obstajajo. Podobna so tudi stališča Bernsteina, Bourdieuja, Younga. Verjeti, da bodo meje izginile s pomočjo primerov iz prakse/vsakdanjega življenja ali z »voluntarističnim teoretiziranjem«



(Muller 2000: 71), je zato iluzija. Voluntaristično teoretiziranje samo ustvarja napačen vtis o enakosti vseh področij, znanj in udeležencev razprave. Ustvarja vtis, kot da bi lahko ljudje, samo glede na svojo voljo, menjali polja delovanja in razumevanja.

Ob poudarjanju pomena strukturiranega znanja in s tem priznavanjem meja med različnimi vrstami znanja Muller (2000: 71) razvije zanimivo diskusijo o mejah. Navaja stališče Anzaulduove, ki pravi, da prav poznavanje meja omogoča, da jih prestopimo, nihče pa še ni prestopil meje tako, da se delal, da je ni. Podobno je mnenje Simmela, in sicer da so meje predpogoji za opredeljevanje pomena, brez meja bi bilo vse brez pomena, negotovo. »Meje nad in pod ... so naša sredstva za usmerjanje, sredstva za iskanje pomenov, smeri v nedefiniranem prostoru besed.« Simmel (1971: 353) Meje in oblike torej oblikujejo pogoje za obstoj pomenov in smisla. So pogoji za oblikovanje smisla in za preseganje meja (Muller 2000: 75). Zdi se, da bi bil postmodernizem vsaj do določene mere lahko razumljen kot ponotranjenje brezmejnosti.

Še bolj kot razprava o mejah je zanimiva zveza med mejami in inovacijo. Po drugi strani tovrstna zveza ni nenavadna, če problem inovacij povežemo z ustvarjalnostjo in svobodo, saj je vprašanje meja v bistvu vprašanje svobode. Kjer so meje, je tudi svoboda. Po Mullerjevem mnenju brez meja ni inovacij/napredka, kako sicer presegati meje. Že Durkheim je poudaril, da občasno nasilje uveljavljanja nekega pravila služi k reafirmaciji svetosti in avortiteti pravila. Ob tem je jasno razlikoval med vsakdanjim, partikularnim, senzornim, individualnim »profanim« vedenjem/znanjem ter ezoteričnim, kolektivnim, generalizajočim, nesenzornim, »svetim« znanjem. Vendar pa je hkrati poudaril, da nobeno od naštetih znanj epistemološko ni povsem homogeno, saj se v določenem znanju kažejo primesi drugega. Podobno je stališče Latourja (1993), ki trdi, da znanost vedno proizvaja »hibridne pošasti«, saj vedno vključuje tudi druge vrste znanja.

Svobodno prestopanje in **zanikanje epistemoloških meja** pomeni njihovo **utrjevanje**. Naloga pedagogike zato je, naučiti, kako čim bolj varno prestopati meje.

## **Sklep**

Znanje je že danes, v družbi prihodnosti pa naj bi bilo toliko bolj pozicijska dobrina, zato so vprašanja, povezana tako z usvajanjem kot oblikovanjem novega znanja, ključna tako za posameznika kot družbo. Intenziviranje pomena uporabnosti znanja, znanja za tukaj in zdaj, ne da bi krepili moč znanja pri preseganju obstoječega, moč osvobajanja, utopične dimenzije znanja pomeni zanikati njegovo bistvo.

Nepremišljeno zabrisovanje značilnosti in meja med formalnim in drugimi vrstami znanja pa lahko šole spreminja samo v podjetja za hitro dostavo doslej znanega, kar pa še zdaleč ne pomeni tudi prometejskega znanja.

## **Literatura**

Bernstein B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman Littlefield, Lanham, MD.

Bourdieu P. 1990. *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Society*. Polity Press, Cambridge.

- Bourdieu P. 1993. *The Field of Cultural Production*. Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu P. 2000. 'The »progressive« restoration'. *New Left Review*, 14: 63–77.
- Breiter C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Lawrence Asociations, London.
- Collins R. 1979. *The Credential Society*. Academic Press, London.
- Collins R. 2000. Comparative and Historical Patterns of Education. V: Hallinan M. T. (ur.). *Handbook of the sociology of education*. Springer, Indiana.
- Dowling P. 1993. Mathematics theoretical totems: a sociological language for educational practice. V: Julie C. in sod. *Curriculum and the Reconstruction for Society in Transitions*. Johannesburg.
- Giddens A. 1990. *The Consequences of Modernity*. Polity Press, Cambridge.
- Giddens A. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Modern Age*. Polity Press, Cambridge.
- Giddens A. 1991. *Modernity and selfidentity*. Polity Press, Cambridge.
- Hartley D. 2006. The instrumentalization of the expressive in education. V: Moore A. (ur.): *Schooling, Society and Curriculum*. Routledge, London.
- Hyman H. H., Wright C. R., Reed J. S. 1975. *The enduring effects of education*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lamas I. 1994. Education and Labour Markets in Developing Countries v Sociology of Education Today. Demaine J. Palgrave, Basingstoke.
- Latour B. 1993. *We Have Never Been Modern*. Wheatsheaf, Hempstead.
- Latour B. 1999. *Pandora s hope: Essays of the reality of science studies*. University Press, Cambridge.
- Laval C. 2005. *Šola ni podjetje*. Krt, Ljubljana.
- Lima L. C. 2007. Schooling for Critical Education: The Reinvention of Schools as Democratic Organizations. V: Torres C. A., Teodoro A. *Critique and Utopia*. Rowman and Littlefield Publishers, New York.
- Lytard J. F. 1984. *The post- modern condition: A report on knowledge*. Univesity of Minnesota, Minneapolis.
- McFarlane A. 2006. ICT and curriculum canon. Responding to and exploring »alternative knowledge«. V: Moore A. (ur.). *Schooling, Society and Curriculum*. Routledge, London.
- Mueller D., Ringer F., Simon B. 1989. *The rise of Modern Educational system, Structural Change and social reproduction*. Cambridge Univestiy Press, New York.
- Muller J. 2000. *Reclaiming knowledge: Social theory, curriculum and education Policy*. RoutledgeFalmer, London.
- Popper K. R. 1972. *Objective knowledge: An Evolutionary Report*. Univesity Press, Oxford.
- Walkerdine V. 1988. *The mastery of reason*. Routledge and Kegan Press. Cambridge.
- White J. 2005. Reassessing 1960s philospohy of curriculum. *London Review of Education*,

(3)2: 131–144.

White J. 2006. Puritan origins of curriculum. V: Moore, A. (ur.). *Schooling, Society and Curriculum*. Routledge, London.

Whitty G. 2003. *Making Sense of Education Policy*. Paul Chapman Publishing, London.

Young M. F. D. 2006. Education, knowledge and the role of the state: the »nationalisation« of educational knowledge V: Moore A.(ur.). *Schooling, Society and Curriculum*. Routledge, London.