

Valerija Vendramin

Feminizem, epistemologija in kurikulum

Povzetek: V besedilu izhajam, širše, iz feministične teorije, ki jo razumem kot boj za občo vednost, in, ožje, iz feministične epistemologije in njenega koncepta umeščenih vednosti ter razvijam njuno relevantnost za polje vzgoje in izobraževanja. Najprej podrobneje predstavim nekatera temeljna izhodišča oziroma postulate, v katerih sta v ospredju družbena umeščenost spoznavajočega subjekta in problematizacija pojma objektivnosti, ter jih kritično ovrednotim. V nadaljevanju se v tem teoretičnem okviru lotim kurikula in njegove »druge plati«, prikritega kurikula, ki ga berem kot epistemološko temo, ob kateri ponazorim domet pristopa, ki upošteva politiko umeščenih vednosti. Z osredotočanjem na kategorijo spola (pri čemer ne izključujem drugih družbenih osi dominacije) se poskušam spoprijeti z zdravim razumom, ki onemogoča uvid v specifičnosti konteksta in (samo)refleksijo o tem, kako smo do razumevanja prišli, kakšne so tihe kulturne podmene in kakšna so oblastna razmerja, ki sooblikujejo naš pogled.

Ključne besede: spol, kurikulum, feministična epistemologija, umeščene vednosti, družbena lokacija

UDK: 396

Izvirni znanstveni članek

Dr. Valerija Vendramin, višja znanstvena sodelavka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: valerija.vendramin@pei.si

Uvod

V članku izhajam, širše, iz feministične teorije, ki jo v splošnem razumem kot boj za občo vednost in rekonstrukcijo skupnih pomenov, kot boj za koncepte in miselno tradicijo (Bahovec 2001, str. 5; Haraway 1999, str. 136), in, ožje, iz feministične epistemologije in predvsem njenega koncepta t. i. umeščenih vednosti (vednosti, ki so samorefleksivne, kar zadeva razmere, v katerih so nastale). V tem teoretičnem okviru poskušam ponuditi razmislek o konstrukciji pomenov, oblikovanju uradne vednosti in možnostih razvijanja občutljivosti za različne pojavnosti prikritega kurikula. Pri tem se postavljajo še nekatera druga obsežna vprašanja, ki jih je treba vsaj načeti, če že nanje bržkone ni mogoče dokončno odgovoriti. Denimo v splošnem: katere vidike vzgoje in izobraževanja lahko feministična teorija še posebej osvetli, kje se zdi refleksija nekako najnujnejša in najbolj produktivna, katere primanjkljaje v teoriji in praksi omogoča pokriti ..., končno in zelo posebno vprašanje pa je, kako reflektirati asimetričnost procesov, ki enemu spolu dajejo možnosti, drugemu pa ne, kako se izogniti temu, da bi jemali kulturne zgodbe za univerzalne realnosti (Haraway 1997, str. 60).

Osredotočam se na kategorijo spola in ji spričo feministične perspektive podeljujem osrednje mesto. A taka leča danes ne izključuje analize drugih družbenih razlik, kot jih denimo določajo razred, etnija, rasa, religija, seksualnost. Večina avtorjev in avtoric danes dela s pojmi multiplicitnosti in različnosti ter skozi oči multipozicioniranih in multivokalnih subjektov raziskuje kompleksnost družbenih formacij. Spol pa ostaja izhodišče in tista točka, ki omogoča razmišljanje o postopkih, ki vzdržujejo razliko (Arnot in Mac an Ghaill 2006, str. 4), ob njem razvita raziskovalna orodja pa so pomembna za razumevanje diskriminacij in razlik ob različnih družbenih oseh.

Pri tem pa še nekaj opomb, terminoloških in vsebinskih. Prvič, izraz feministična epistemologija uporabljam v ednini, čeprav znotraj tega polja ni homogenosti, so le nekateri skupni imenovalci, kakršen je denimo poudarek na spolu kot osrednji kategoriji v razpravah in rekonstrukcijah epistemskih praks, norm in idealov (Janack 2004). Drugič, ker ne prostor ne zasnova tega članka ne dopuščata podrobne predstavitve obsežnega korpusa del s tega področja, se moram omejiti na nekatera

temeljna izhodišča in pojme, druge moram spustiti ali se jih zgolj dotakniti, to pa včasih pomeni tudi vzeti kaj iz konteksta in predstaviti, kot da bi bila to »celotna zgodba«. In tretjič, ne trdim seveda, da so vse podmene, problemi in teme, ki jih navezujem na feministično teorijo in epistemologijo, izključno v domeni feminizma, pojavljajo se tudi v drugih epistemologijah in filozofskih tradicijah (prav tam; Felski 2000, str. 198), pač pa jim je prav feminizem podelil specifično dimenzijo in razvil specifične – nove – premisleke.

Članek je razdeljen v tri dele. Temu, uvodnemu delu sledita še dva: najprej se ukvarjam s splošnim poljem feministične teorije in z njenim pomenom, predstavim nekatera najpomembnejša izhodišča feministične epistemologije in v grobem načrtam problematiko, ki me bo zanimala, s tem pa – seveda posredno – tudi problematiko, ki jo moram pustiti ob strani. V nadaljevanju se potem osredotočim na vzgojo in izobraževanje oziroma pogledam nekatere implikacije, ki jih ima (ali bi jih lahko imela) feministična epistemologija za to polje, predvsem v navezavi na kurikulum in njegovo »drugo plat«, prikriti kurikulum.

Odpor do samoumevnega

Glavno izhodišče, pravzaprav bolj nekakšna usmeritev kot pa definicija, je, da gre feminizmu za kritičen pogled, »ki sledi kritičnemu pozicioniranju v ne-homogenem, spolno zaznamovanem družbenem prostoru« (Haraway 1999, str. 312). Na kratko bi lahko tudi dejali, da se feministično raziskovanje spopada s hierarhičnimi modeli ustvarjanja in distribucije vednosti ter kritično gleda na tradicionalne znanstvene izjave, ki navadno veljajo za »univerzalne« resnice. S tega vidika denimo tudi kurikulum ne moremo videti kot rezultat »objektivnih« izbir, na katere ne vplivajo ne ideologija ne politika in/ali osebne vrednote, spretnosti ter odprtost za tišine in izključitve. Kot pravi E. D. Bahovec v zvezi z epistemološkim bojem feminizma: gre za spopad s kategorijo samoumevnega, z vsem, kar se kaže kot dano, naravno in nespremenljivo, »z vsem, kar se zgolj kaže in je zato nekaj zavajajočega« (Bahovec 2007, str. 35–36).

Feministična epistemologija je (grobo rečeno) del feminističnega teoretiziranja spola in tradicionalne epistemološke problematike. Poudarek je na načinih, na katere so vedoči/spoznavajoči partikularni in konkretni, ne pa abstraktni in univerzalni. Z drugimi besedami, vedno smo vpleteni v družbena razmerja, ki so v splošnem hierarhična, pa tudi zgodovinsko in kulturno specifična, kar – poenostavljeno – vpliva na to, kako razbiramo svet okoli sebe. Ti načini pa so nadalje pomembni za epistemološke probleme in naše razumevanje izrazov, kot so »objektivnost«, »racionalnost«, »vednost« (Janack 2004), pa tudi »napredek«, »izkustvo« ipd. – izrazov, ki se navadno zdijo samoumevni in nespremenljivi (kot da so tu od nekdaj). Te feministična teorija kritično vrednoti in dvomi o njihovi univerzalni veljavnosti in vrednosti.

Projekt feministične epistemologije je torej razložiti povezave med konstrukcijo vednosti ter družbenimi in političnimi interesi. Povezava vednosti in oblasti, kar je eden od nemara najpomembnejših epistemoloških vpogledov feminizma, je

epistemološka vprašanja premaknila z nekakšnega obrobja posameznih disciplin v središče sodobne kulture (Lennon in Whitford 1994, str. 1).

Pomembno je opozoriti še na neupravičeno zabrisano razliko med »ženskimi epistemologijami« in »feminističnimi epistemologijami«. Feministične epistemologije ne gre razumeti kot preučevanje ženskih načinov spoznavanja, tako kot tudi ne moremo enačiti »ženskega« in »feminističnega«, čeprav se to v bolj ali manj poglobljenih razpravah kot posledica (ne)namernega spregleda že razjasnjenih problemov še vedno pogosto dogaja (npr. Pinnick in sod. 2003). Jasno bi moralo biti, da vse ženske ne mislijo enako, da »feministično« ni enako »žensko« in da bržkone ne obstaja neka posebna ženska kognicija (taka izhodišča sem si zastavila tukaj). Feministično raziskovanje mora biti del procesa, v katerem se neenakosti ne le opisujejo, ampak tudi reflektirajo in spodbijajo (Gorelick 1991, str. 462). Ali drugače: vključitev dimenzije spola, opisna statistika ali izkustveni podatki o ženskah sami po sebi še ne naredijo razprave za feministično. Samo preučevanje spola še ne vnese feministične dimenzije (tega ni mogoče dovolj poudariti). Tudi če je vključena dimenzija spola, izsledki pogosto ponavljajo in utrjujejo prav tiste rigidnosti in tradicionalne podobe spolov, ki jih vsaj načelno poskušajo preseči (ali pa seveda tudi ne). Na primer: preučevanja zlorabe otrok so zlorabo predstavila kot redek odklon ali kot nekaj, za kar je treba kriviti perverzne otroke ali njihove (slabe) matere (Ramazanoglu 2002, str. 147).

Lokacija ženskega spola (*gender*) je potemtakem vir za vzpostavitev feminističnega stališča, ki lahko postavi nova vprašanja. Družbene identitete so lahko motivacija – ali pa tudi ne – za razvijanje kritičnosti do ustaljenih mnenj in vrednot. To pa ne pomeni, da izkustvo te identitete že samo po sebi prinaša vednost ali celo privilegirano vednost, pač pa, da vsebuje vire, iz katerih je nove vednosti s kritično in teoretsko refleksijo mogoče razviti.¹

Po tem pojasnilu, kaj (lahko) pomeni lokacija za spoznavajočega oziroma spoznavajočo, bi rada poudarila dva med seboj povezana razmisleka, ki sta nadvse pomembna pri preoblikovanju epistemoloških pojmov (ti pa imajo posledice tudi pri določanju tiste vednosti, ki bo ali ne bo vključen v kurikulum): (1) razmislek o (ne)možnosti izoliranega spoznavajočega, ki gleda oziroma spoznava od nikoder, na ta način naj bi subjekt videl zunaj prostora in časa, sam pa ne bi bil viden; in (2) razmislek o identiteti spoznavajočega oziroma spoznavajoče in njeni (nepo)membnosti; ta domnevno neoznačeni subjekt je, kot pokaže feminizem, navadno bel moški (Haraway 1999, str. 301; Pendlebury 2005, str. 52).

Uvid, da vednost nosi odtise skupnosti, ki jo ustvarja (Hesse - Biber in Yaiser 2004, str. 45), da so vednostne trditve perspektivne, tj. vedno jih nekdo »ustvari« v nekem času, je temeljnega pomena za razumevanje in interpretiranje znanstvenih izjav.² Spričo tega uvida je treba na novo premisliti pojem objektivnosti, ki s feministično intervencijo ne more več pomeniti pogleda od nikoder, pač pa pogled s točno določenega mesta, mesta, ki v našem primeru pomeni določen

¹ Ob strani puščam vprašanje (ne)možnosti razvijanja take vednosti z drugih, »nepodrejenih« družbenih lokacij.

² To pa ne pomeni, da odtisi nastanejo samo pri slabi praksi, tako vtisovanje je neogibno (Lennon in Whitford 1994, str. 2).

identitetni položaj. Te odtise je treba iskati, ne pa jih zabrisovati. Božji trik, ki obljublja pogled od povsod in nikoder v enakem in popolnem obsegu (slavna formulacija D. Haraway 1999, str. 306), je razkrinkan. Pogled z neke lokacije, tj. mesta, s katerega se gradita politika in vednost (Haraway 1999, str. 378), lahko omogoči videti in razumeti različne vidike sveta in človekovih dejavnosti. Raziskovanje povezav med zatiranjem po spolu in praksami iskanja vednosti je prineslo ugotovitev, da je legitimacija vednostnih trditev intimno povezana z omrežji dominacije in izključitve (Lennon in Whitford 1994, str. 1).

Če povzamem, so tako implikacije za epistemološko teorijo vsaj tri: prvič, spoznavajoči subjekt ni zunanji družbenim razmerjem, ampak ga ta razmerja konstituira; drugič, politične vrednote niso izključene iz pridobivanja in oblikovanja vednosti, ampak so (lahko) epistemološko pomembne; in tretjič, vednost ni objektivno zrcalo zunanjega sveta, pač pa jo konstruirajo družbene prakse (Campbell 2004, str. 14).

Kritično ovrednotenje temeljnih konceptov in konceptualnih sistemov, pa tudi znanstvenih rezultatov pokaže prisotnost vrednot, kontekstualnih dejavnikov, predsodkov ter družbenih, kulturnih in zgodovinskih potez (kar je sporno ravno in predvsem zato, ker ni vdelano v te koncepte). Gould (2000, str. 47) pravi, da ne gre za to, da bi zlobneže, ki skrenejo s poti znanstvene objektivnosti, postavljali nasproti razsvetljencem, ki se lotevajo odprtih mislih podatkov in zatorej vidijo resnico, pač pa za to, da uvidimo, da znanost ni objektivno početje, ki pravilno deluje le, če se znanstveniki znebijo omejitev svojih kultur in vidijo svet tak, kakršen je v resnici.

Na tem mestu bi rada vpeljala koncept, ki pravzaprav zajame vse, o čemer sem do sedaj govorila, to so t. i. umeščene vednosti. Ta koncept opozarja na nujnost razmisleka o tem, kako vednost nastaja in kako na to vpliva izvajanje oblasti (Ramazanoglu 2002, str. 118 in nasl.). Umeščene vednosti so v epistemologiji in metodologiji izjemno vpliven pojem, ki ga je uveljavila predvsem ameriška zgodovinarica znanosti in feministična teoretičarka D. Haraway. To so vednosti, ki odsevajo perspektivo subjekta, ki je lahko le delna, omejena, ne pa univerzalna. Povezane so s konteksti, v katerih nastajajo oziroma so ustvarjene, ne »pretvarjajo« se, da so od povsod in s tem od nikoder. Kajti, kot na primer kaže veliko primerov iz zgodovine znanosti, tudi najbolj rigorozne raziskovalne procedure so lahko prepredene z vprašljivimi postavkami, ki jih je težko prepoznati, kaj šele odstraniti. Rezultati potem denimo razkrijejo – če se omejim na spol – recikliranje norm spolnih vlog, interpretacijo podatkov skozi svoje lastne, tradicionalno obarvane vrednote ipd. Pogosto je prav svojo družbeno lokacijo najtežje prepoznati (to velja predvsem za paradigmo »tradicionalne« znanosti v tem smislu, da ta sploh izključuje možnost kakršne koli »neobjektivnosti«) in reflektirati, kako ta vpliva na rezultate znanstvenih postopkov, ki sicer veljajo za metodološko brezhibne.³ Oziroma malo drugače:

3 D. Haraway je pokazala, da so bile interpretacije v raziskavah vedenja primatov zelo ospoljene in da so odlikavale umeščenost raziskovalca vsaj toliko kot dejansko dinamiko tistega, kar je raziskoval, torej primatskih družbenih skupin. Podrobno je obdelala poskuse Harryja Harlowa na rezusih, s katerimi je preučeval psihološke posledice odsotnosti materinskega stika. Mladičke je ločil od mater in jim ponudil različne nadomestne matere – brez glave, z eno dojko, hladne, tople, take s katapultom,

drža vsevednega, od vsega ločenega (objektivnega?) opazovalca oziroma opazovalke ni možna, ta je vedno »nekje«, na neki družbeni »lokaciji«, ki mu oziroma ji hkrati odpira pogled in mu/je ga omejuje (Pendlebury 2005, str. 55).

Po mnenju nekaterih je refleksija lastne umeščenosti nepotrebna, težavna ali celo nemogoča, in dokler se natančno držimo določenih postopkov za zbiranje in interpretacijo podatkov, ni nobenih težav. Drugi menijo, da je refleksija lastne umeščenosti nujna, da bi se ognili različnim predsodkom. Tretja skupina pa meni, da je vednost nujno utelešena, jasno pozicionirana s takimi markerji, kot so rasa, spol, razred, identiteta, čas in prostor, da je pisanje o vednosti lahko samo skromna, relativna, delna, relacijska naracija, ki temelji na stališču – zgodba, ki nima večje avtoritete kot zgodbe, ki jih morda povedo drugi udeleženci (Vannini 2008, str. 815). Moja pozicija je najbližje drugi.

Tule se moram omejiti na dve najpomembnejši ugotovitvi (da ne bi preveč zašla, kar zadeva našo problematiko, tj. navezavo umeščenih vednosti na kontekst vzgoje in izobraževanja): prvič, naša lokacija je le redko (se pravi nikoli) enojna, navadno smo del različnih skupnosti in postavljeni na različne družbene položaje; in drugič, vse lokacije niso enako pomembne oziroma epistemsko avtoritativne. D. Haraway pravi, da je pogled boljši oziroma ustrežnejši od spodaj, torej s spodnjega dela prostorov oblastnikov. A gledanja od spodaj se ni lahko naučiti, tudi če bivamo »naravno« na velikem podzemskem območju podvrženih vednosti (če torej »naravno« spadamo v skupino, ki je v družbenih razmerjih podrejena), vedno obstaja nevarnost, da pogled manj vplivnih romantiziramo ali si ga prisvojimo. Stališča podvrženih imajo prednost zato, ker je načeloma najmanj verjetno, da bodo dopustila zanikanje kritičnega in interpretativnega jedra vse vednosti.⁴ Ta stališča so alternativa trditvam, da nismo nikjer in da vidimo vsestransko (Haraway 1999, str. 305).

Koncept umeščenih vednosti se izkazuje za zelo uporabnega v epistemologiji in metodologiji raziskovanja naših svetov, saj vključuje samorefleksivnost, se pravi razmislek o materialnih, zgodovinskih in družbenih razmerah, v katerih so vednosti nastale, in oblastnih razmerjih v raziskovalnem procesu (Prins 1995, str. 354; Ramazanoglu 2002, str. 118 in nasl.). Kljub temu je treba posebej omeniti, kje je še nekaj prostora za nadaljnje konceptualno delo.

Prvo vprašanje je, kako se »spopasti« z velikim naborom različnih družbenih pozicij. Logična implikacija pozicije, ki poskuša »spraviti pod streho« vse kompleksnosti, je lahko navsezadnje tudi vprašanje prioritete, kar je pogosto karikirano spričo možnosti novih in novih družbenih delitev (gl. npr. Cealey Harrison in Hood - Williams 1998). Vendar D. Haraway opozarja, da je vednost, ki odseva neko perspektivo subjekta, parcialna, omejena, ne univerzalna in da v vseh hkrati ali popolnoma v eni od potencialno epistemološko privilegiranih pozicij, ki jih

ki so metale mladičke stran od sebe, ipd. Ta raziskava znanstvene materinskosti pa se je nanašala na socialne probleme človeškega materinstva v kontekstu zahodnih gospodarskih in spolnih ureditev po drugi svetovni vojni. D. Haraway popiše kulturno produkcijo pomenov, mizoginijo šal v Harlowovem opusu in sadizem kot organizatorja naracije (gl. Haraway 1996).

⁴ Kot je dejala S. Harding v nekoliko drugačnem kontekstu, gre za »outsiders within« (obstrance, ki so znotraj) (Harding v: Henwood in Pidgeon 1995, str. 17).

strukturirajo družbeni spol, rasa, narod ipd., ni mogoče »biti« (Haraway 1999, str. 308–309).

Nadalje je treba rešiti še pogosto spregledano dilemo spričo multiplih, delnih, umeščenih vednosti: kako vrednotiti te delne poglede, ki niso vsi enaki, nekateri so na ta način »resničnejši« od drugih. Razlike med delnimi vednostmi so pomembne, saj kar vsaka delna perspektiva ni ustrezna (to bi sicer vodilo v precej sporen relativizem po načelu »vse je sprejemljivo«).⁵ Sicer D. Haraway zatrjuje, da so nekatere zgodbe »boljše« kot druge, ne specificira pa kakih splošnih meril za ugotavljanje, kaj konstituira »resničnejše« ali »boljše« (Ramazanoglu 2002, str. 76–77).

Kljub vsemu se je mogoče strinjati, da je to lahko primerno in vplivno kognitivno in politično orodje za doseg aдекватnejše vednosti, ki jo merimo po neesencialističnih, zgodovinsko kontingentnih in umeščenih merilih (Haraway 1997, str. 198). Torej je taka epistemologija lahko boljša, »ne ker je resničnejša, ampak ker odkrito priznava svojo parcialnost in se ne pretvarja, da ponuja končno modrost in objektivno resnico« (Felski 2000, str. 198). Vsekakor je ta parcialnost osrednjega pomena tudi zato, ker niti sama feministična politika ne more (več) temeljiti na neki osrednji univerzalni skupni identiteti žensk, pač pa je to treba nadomestiti z drugačno obliko solidarnosti ali afinitete. Parcialnost je potem mogoče razumeti kot priznanje temeljno »umeščene« narave vednosti in naših epistemskih omejitev, to pa vodi subjekt, da se kritično umesti in razmisli o tem, kako lahko posamezne situacije vplivajo na njegova (ali njena) mnenja. Tu je torej politični in metodološki imperativ⁶ – ne zasenčiti ali zamračiti perspektive drugih (Fricker 1994, str. 101 in 103).

In končno – seznam pomislov seveda ni popoln, ob strani puščam tematizacijo neznanega, manka vednosti oziroma nevednosti (prim. npr. Tuana 2006) – se tu pojavljajo še nekateri zadržki pri navezavi pojma umeščenih vednosti na polje vzgoje in izobraževanja.

»Druga plat« kurikula

Omenila sem že, da feministična teorija lahko pomembno prispeva h konfrontaciji številnih temeljnih kategorij in pojmov, kot sta denimo »objektivnost« in »univerzalna« resnica. Teorija vzgoje in izobraževanja, ki se ne meni za feministične kritike in analize spola, najbrž dela slabo uslugo uveljavljenim pedagoškim praksam, čeprav je »vnos« obojega, tematike in konceptualnega okvira, pogosto dojet kot sporen, nepotreben ali spričo domnevno urejenih razmer (tj. enakosti spolov) odvečen. A kurikularni material, kjer razmere danes pri nas še zdaleč niso urejene, je pomemben vir razumevanja družbenega sveta in tudi orientacije

⁵ Relativizem je v ideologijah objektivnosti po svoje podoben univerzalnemu pogledu tradicionalne epistemologije – oba obljubljata pogled od povsod in od nikoder. Prvi je »način, kako nismo nikjer, a hkrati trdimo, da smo povsod enako« (Haraway 1999, str. 306), drugega pa je mogoče opisati kot »biti povsod, hkrati pa zanikati potrebo, da bi bili kjer koli« (Prins 1995, str. 353).

⁶ Najbrž pa to ne more biti epistemološki ideal, kot pravi M. Fricker, saj bi to pomenilo, da bolj ko je perspektiva delna, zanesljivejša ali ustrežnejša je. Kljub vsemu to ne pomeni, da bi se morali odreči idealu celostne resnice (Fricker 1994, str. 102; Pendlebury 2005, str. 54).

v tem svetu, ker denimo legitimira nekatere vrednote, poglede na svet ipd. Če analiziramo ali evalviramo ta material tako, da v ospredje postavimo vprašanja, ki so relevantna za upoštevanje različnosti vseh učencev in učenk, s tem pa tudi za učinkovitost učnega procesa in boljše možnosti, navadno domnevamo, da ni nevtralnih ali brezinteresnih pedagoških praks oziroma da so vse prakse preprejene s podmenami o svetu in družbi.

Tule bi se rada osredotočila predvsem na vprašanja o oblastnih razmerjih in epistemološka vprašanja, tista torej, ki zadevajo izjave o resnici ter posredovanju in konstituiranju vednosti. Sem sodita dva pomembna problemska sklopa: prvi je problem »uradne« vednosti, drugi pa problem prikritega kurikula. Oba sta s stališča umeščenih vednosti nekako povezana, saj nanju gledam kot na epistemološko temo, ki ima opraviti s problematiko pomena, spoznavanja, interpretacije, resnice (Bregar Golobič 2004, str. 19).

»Površinska« analiza kurikula oziroma pregled stanja z vidika spola, kulture, stereotipov ipd. se deloma ujema z zgodnjo stopnjo feminističnega raziskovanja, ki so ga opisali tudi kot iskanje »izgubljenih žensk« oziroma ženskih imen v poskusu uravnoteženja kurikula in izobraževalnih vsebin nasploh. Ta »uravnoteženi« kurikulum je tako nekakšna protiutež androcentričnemu poučevanju – videnju in vrednotenju sveta z moškega stališča s predpostavko, da je to univerzalno izkustvo.

A tako ostajajo prikrita nekatera bistvena vprašanja o spolno zaznamovanih vednostih, praksah in kompetencah ter načinih pridobivanja vednosti in možnosti destabilizacije veljavnih načinov. V destabilizaciji ali vsaj poskusu destabilizacije gre za boj za občo vednost, za to, kaj bo obveljalo za racionalne opise sveta, za to, kako sploh gledati ... videnje je vprašanje moči gledanja (Haraway 1999, str. 307). Bistven pri tem je poudarek, ki ga je treba vedno znova omenjati, da vednost ni od vsepovsod in tako od nikoder, da je obremenjena z interpretacijo, da je družbeni položaj pomemben, da vednost ni preprosto »tam zunaj« in čaka, da bo odkrita (Hesse - Biber in Yaiser 2004, str. 117).

Umeščene vednosti kot teoretsko orodje vnašajo v razpravo epistemološke in metodološke (o tem malo kasneje) uvide, pa tudi nekatere dileme. Eden glavnih ugovorov proti privilegiju, ki ga ima pogled od spodaj, je, da v praksi vzgoje in izobraževanja tega privilegija ne more biti in da torej to teoretsko orodje ni aplikabilno na ta način. Če bi – tako ugovor Sh. Pendlebury, iz katerega tukaj izhajam – tisti, ki so spodaj, imeli epistemski privilegij, potem pridemo do morda absurdne, čeprav tudi privlačne teze, da imajo učenci in učenke epistemsko avtoriteto nad svojimi učitelji in učiteljicami. To pa v temelju onemogoča vzgojo in izobraževanje, ker učitelji in učiteljice brez neke vrste epistemske avtoritete sploh ne morejo »zagnati« učnega procesa (kot pravi Pendlebury 2005, str. 55).

Strinjam se, da na ta, morda preveč preprost, način stvar ne steče. A če ponovim, epistemski privilegij ni stvar podrejenosti in avtomatizma na tej podlagi. Poleg tega smo spet pri vprašanju multiplih lokacij in njihovih prioritet. Denimo: učenci in učenke prihajajo iz različnih družbenih okolij, učenci imajo avtoriteto nad učenkami, tudi znotraj »spolno homogenih« skupin se oblikujejo različne hierarhije itn. Je tu potencial za hierarhijo lokacij oziroma stališč? Toda kot rečeno, vsi pogledi

od spodaj, delni pogledi, niso enaki, nekateri so »resničnejši« od drugih, v vseh položajih hkrati ali popolnoma v enem položaju jasno ni mogoče biti. Poleg tega: gledanja od spodaj se je treba naučiti, ni že kar dano skupaj s podrejeno pozicijo. Bistveni prispevek je, kot menim, potencial, ki ga ima sprememba ustaljene perspektive kot korektiv v veljavni kognitivni tradiciji. Omogoča postaviti vprašanja, ki lahko osvetlijo družbeno participacijo, če že ne vseh, pa vsaj dela vključenih (Krumsvik 2008, str. 9 in 13). S tem se ne spodkopava epistemska avtoriteta učitelja ali učiteljice, pač pa omogoča vključevanje vseh (ali vsaj večine) v potekajoči učni proces. Tako (s tem se strinja tudi Sh. Pendlebury) je mogoče definirati osrednjo izobraževalno skrb v tem kontekstu, tj. omogočiti dostop do članstva v čim več epistemskih skupnostih in priskrbeti dovolj orodij za razmislek, kako trenutno članstvo omogoča ali ovira dostop do drugih epistemskih skupnosti.⁷ Zato se je primerno vprašati, kdo trdi, da ve, in pod kakšnimi pogoji (Pendlebury 2005, str. 59). Kako nastaja uradna vednost, kjer vednost nekaterih skupin komajda ugleda luč sveta, vednost drugih pa imajo nekateri za preproste nevtralne opise sveta in drugi za elitne koncepcije, ki nekaterim dajejo moč, drugim pa jo jemljejo (Apple 1993, str. 222)?

Na tem mestu moram v razpravo vključiti še pojem prikritega kurikula, ki se mu je mogoče približati tako, da se oddaljimo od utečenih miselnih predstav, da prebijemo neki utečen, spontan, »naraven« miselni tok (Bregar Golobič 2004, str. 16). Z njim lahko ponazorimo tudi domet postopka, ki spregleduje politiko umeščenih vednosti.

Čeprav je koncept prikritega kurikula pogosto označen kot preohlapen in ne dovolj natančno definiran, je nadvse primeren za raziskovanje konstrukcij spola v izobraževanju, saj omogoča zajeti številne vidike vsakdanjega življenja v šolah in vrtcih, ki bi jih sicer spregledali. Tako je denimo s pojmom prikritega kurikula mogoče raziskovati ne le družbena razmerja in vsakdanje prakse, pač pa tudi razmerja do tega, kar se poučuje, torej do akademske vednosti. To spremlja cela vrsta domnev, mnenj in pričakovanj, ki pogosto ostanejo neizprašana in implicitna in se prenašajo »nevidno«, »potiho« in »nevede«. Tako je denimo splošno sprejeto (ne pa tudi empirično dokazano), da so fantje pri nečem dobri, dekleta pa ne, da so nekateri predmeti bolj za punce, drugi bolj za fante, da so fantje bolj »pametni«, punce pa bolj »pridne« itn. Vzpostavljajo se hierarhična razmerja med različnimi oblikami vednosti in s tem tudi med fanti in dekleti (Vendramin in Šribar, v tisku).

Prikriti kurikulum je izjemno pomemben koncept v raziskovanju vzgoje in izobraževanja, ki zahteva/omogoča metodološko fleksibilnost in razumevanje specifičnosti konteksta, hkrati pa varuje pred zabrisovanjem individualnih specifičnosti z nekim od zunaj vsiljenim »objektivnim« sistemom pomenjenja (Henwood in Pidgeon 1995, str. 10). Hkrati je to orodje, ki udeleženi v pedagoškem procesu omogoča (seveda ne v popolnosti) razkrivati slepe pege dominantnega diskurza, kulturne reprezentacije in strukture, ki omogočajo neenakosti. Le s tako zastavljenim preučevanjem, z vztrajanjem pri tem na široko odprtem (teoretičnem)

⁷ Sh. Pendlebury definira epistemsko skupnost kot skupino, ki si deli vire za pridobivanje in razvijanje vednosti. Vsi smo že vedno vključeni, delimo si vednost, pojme, merila in prakse tistih skupnosti, v katere spadamo (Pendlebury 2005, str. 58–59).

namenu lahko naredimo korak drugam, na drugo mesto, od koder vidimo drugače in od koder je na drugačen način mogoče začeti razčlenjevati in pojmovati kompleksno celoto, ki jo predstavlja pedagoška realnost (Bregar Golobič 2004, str. 22).

Torej je to tudi vprašanje metodologije raziskovanja oziroma v tem primeru preučevanja kurikula in različnih situacij vsakdanjega življenja v izobraževalnih institucijah in prednosti, ki jo imajo pri tem kvalitativne metode (za več gl. Vendramin in Šribar, v tisku). S politiko umeščenih vednosti lahko proizvedemo vednost, ki prebija sedanje dominantne modele, recimo modele ponavljanja pred-sodkov in uveljavljanja zdravorazumskih pojmovanj v zvezi s spoli (v šoli, pa seveda tudi širše). Ko prebijemo ustaljeni miselni tok, se lahko umestimo na neko mesto in poskušamo rekonstruirati realnost nekoga drugega in »obelodaniti« tisto, kar je skrito pod površjem ideološkega zdravega razuma (Henwood in Pidgeon 1995, str. 19). Hkrati to pomeni, da ni »objektivnega« pomenjenja (in denimo možnosti adekvatnega kvantitativnega raziskovanja teh situacij),⁸ ampak le razumevanje specifičnosti konteksta, ni »naravne« drže, ampak (samo)refleksija o tem, kako smo do razumevanja prišli, kakšne so tihe kulturne predpostavke in kakšna so oblastna razmerja, ki sooblikujejo naš pogled. Z drugimi besedami, umestitev in pristranost omogočata večjo »objektivnost«, kar ni tak paradoks, kot je na prvi pogled videti.⁹

Namesto sklepa

Bistven potencial kurikularnih kritik na ravni vsebine in forme torej vidim predvsem v senzibiliziranju za ideološke prakse, ki so prikrite, težko ugotovljive in zato izjemno vztrajne. Čeprav interpretacija ne more biti enoznačna, je mogoče razviti možnosti za alternativna branja oziroma konstrukcijo pomena v kontekstu socialnih, zgodovinskih in oblastnih razmerij.¹⁰ Vsa ta vprašanja imajo pomembno vlogo pri izobraževanju učiteljev in učiteljic, ker omogočajo razvijanje refleksije lastne pozicije v praksah v razredu, pri produkciji vednosti in izključujočih praksah širše družbe.

A vseskozi ne gre le za to, da je treba ponuditi alternativne modele, saj na odnose do spolnega stereotipiziranja in različnih diskriminacij vpliva veliko dejavnikov – prav gotovo pa je mogoče začeti tudi tako, da ponudimo ustrezno gradivo

⁸ Pri bioloških argumentih, ki prevladujejo v zdravorazumskem razmišljanju o razlikah med spoloma, pa tudi še v znanstvenih kontekstih (prim. Gould 2000) je potrebna velika previdnost. Statistično je seveda mogoče pokazati marsikatero zanimivo razliko med spoloma (ali denimo kulturami, rasami ipd.). Take statistične primerjave se osredotočajo na povprečja, ne na posameznike in posameznice, in nam torej v danem kontekstu ne povedo dovolj (gl. tudi Vendramin in Šribar, v tisku).

⁹ Kot pravi Sh. Pendlebury (2005, str. 53): »Objektivnost zahteva upoštevanje subjektivnosti.« To pa še ne pomeni brezpogojnega spusta po »spolzem pobočju subjektivizma« (prav tam) in tudi ne relativizma po načelu »vse je sprejemljivo«, pač pa preseganje zgodbe, »ki zgubi sledi svojih posredovanj prav tam, kjer bi kdo utegnil biti za kaj odgovoren« (Haraway 1999, str. 300). Vzeti subjektivnost resno torej pomeni predvsem vedno znova spomniti se na to, da so z nepristranskostjo težave.

¹⁰ Treba pa je upoštevati tudi taktike reinterpretacije, odpora, zavrnitve, kar tukaj lahko samo omenim.

kot nekakšen katalizator, ki skupaj z razpravo in ustreznim posredovanjem učitelja ali učiteljice pomaga drugače gledati na svet. Vprašanje pa je, koliko je pedagoško osebje senzibilizirano za te probleme, ali jih sploh vidi kot relevantne in koliko, če sploh, dobi podporo za obravnavanje teh problemov (strokovno usposabljanje, različno gradivo, forumi in spletne strani ipd.).¹¹

Razprava o spolu se sploh v zadnjem času razmeroma precej osredotoča na produciranje statističnih kazalcev: komu gre bolje pri matematiki, kdo je bolj »pismen« itn. Skladno s tem se tudi javna pozornost mobilizira samo v nekaterih primerih oziroma ob nekaterih (ne)dosežkih, ob drugih pa ne. Skrb se pojavi, ko se zazdi, da je recimo začela pešati konkurenčnost na trgu dela. Širši cilji vzgoje in izobraževanja, kot so večje razumevanje, socialne kompetence, širjenje sposobnosti, konec koncev tudi odnos do »drugega«, so precej marginalizirani, da niti ne omenjam tradicionalnih pojmovanj spolov, ki jih takšna razprava prinaša oziroma na novo uveljavlja, čeprav morda v podobi uspešne deklice, ki z dosežki na marsikaterem področju prekaša vrstnika.

Če si dovolimo primerjavo – in po svoje je to povsem upravičeno –, potem je mogoče reči, da se izzivi liberalnemu modelu vzgoje in izobraževanja ujemajo s feminističnimi izzivi *mainstreamovski* epistemologiji: ni brezinteresnega pogleda od nikoder, od koder bi lahko učitelji in učiteljice videli, kaj »potrebujejo« učenci in učenke, in, nadalje, identitete učencev in učenk so temeljnega pomena pri vzpostavljanju in ohranjanju pedagoškega razmerja oziroma učnega procesa (Pendlebury 2005, str. 56).

Razvoj kurikula je samo eno od polj, kjer feministična refleksija lahko odpre pomembno pot k, pogojno rečeno, boljšim možnostim. Refleksijo sem tu usmerila k epistemološkim temeljem nekaterih praks in se prek koncepta umeščenih vednosti poskušala navezati na obe plati kurikula – seveda ne brez razmisleka o morebitni vprašljivosti in/ali nedodelanosti tega koncepta. Kurikula kot dejavnosti in vsebine ne moremo predstavljati s sporno oznako »objektivnosti«, bržkone prav nasprotno, »priznati« je treba svoje korenine v kulturi, zgodovini in družbi ter vpliv, ki ga imajo te korenine na naše konstrukcije vednosti in naturaliziranje neenakosti. V splošnem pa spopad s samoumevnostjo, kjer se lahko srečata feministična epistemologija in preučevanje kurikula kot del širšega polja vzgoje in izobraževanja, odpira pot k (težavnemu) razvijanju občutljivosti za neprimerno vedenje in neprimerno odzive ali pa k pogledu »z druge strani«, zamišljanju drugačnih načinov življenja, razvijanju odgovornosti tudi za ljudi zunaj nam najbližjega kroga – k rekonceptualizaciji možnih svetov.

¹¹ Za primer dobre prakse in spodbujanja k refleksiji gl. npr. Thyreau 2000, ki ob konkretnih situacijah iz vsakdanjega življenja v izobraževalnih institucijah opozarja na pojavnosti stereotipiziranja in diskriminacije (prikritega kurikula). Kot poroča nova publikacija Eurydice (2010, str. 57–58), je kar nekaj evropskih držav oblikovalo priročnike, smernice, primere dobre prakse ipd., s katerimi pomagajo uveljavljati politiko za enakost spolov v šolah. O tem bi veljalo razmisliti tudi v Sloveniji.

Literatura in viri

- Apple, M. W. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?. *Teachers College Record*, 95, št. 2, str. 222–241.
- Arnot, M., in Mac an Ghaill, M. (2006). (Re)contextualizing Gender Studies in Education. V: Arnot, M., in Mac an Ghaill, M. (ur.). *The RoutledgeFalmerReader in Gender and Education*. Milton Park: Routledge.
- Bahovec, E. D. (2001). Hysteria magistra vitae. *Delta*, 7, št. 1-2, str. 5–10.
- Bahovec, E. D. (2007). Freud, ženska in popotnikova senca. Ljubljana: Delta.
- Bregar Golobič, K. (2004). Prikriti kurikulum ali *drugo* kurikula. V: Bahovec, E. D., in Bregar Golobič, K. (ur.). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS, str. 16–34.
- Campbell, K. (2004). Jacques Lacan and Feminist Epistemology. Routledge: London in New York.
- Cealey Harrison, W., in Hood - Williams, J. (1998). More Varieties than Heinz: Social Categories and Sociality in Humphries, Hammersley and Beyond. *Sociological Research Online*, 3, št. 1, www.socresonline.org.uk/3/1/8.html (14. 5. 2010).
- Eurydice (2010). Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe. Bruselj: Eurydice.
- Felski, R. (2000). Doing Time. Feminist Theory and Postmodern Culture. New York in London: New York University.
- Fricker, M. (1994). Knowledge as Construct. Theorizing the Role of Gender in Knowledge. V: Lennon, K., in Whitford, M. (ur.). *Knowing the Difference. Feminist Perspectives in Epistemology*. London in New York: Routledge, str. 95–109.
- Gorelick, Sh. (1991). Contradictions of Feminist Methodology. *Gender and Society*, 5, št. 4, str. 459–477.
- Gould, S. J. (2000). Za-mera človeka. Ljubljana: Krtina.
- Haraway, D. (1996). Metafore v hardwareu: Harry Harlow in tehnologija ljubezni. *Delta*, 2, št. 1-2, str. 135–154.
- Haraway, D. (1997). Modest Witness@Second Millenium. *FemaleMan Meets OncoMouse: Feminism and Technoscience*, London in New York: Routledge.
- Haraway, D. J. (1999). Opice, kiborgi in ženske. *Reinvenција narave*. Ljubljana: Študentska založba.
- Henwood, K., in Pidgeon, N. (1995). Remaking the Link: Qualitative Research and Feminist Standpoint Theory. *Feminism and Psychology*, 5, št. 1, str. 7–30.
- Hesse - Biber, Sh. N., in Yaiser, M. L. (ur.) (2004). *Feminist Perspectives on Social Research*, New York in Oxford: Oxford University Press.
- Janack, M. (2004). Feminist Epistemologies, *Internet Encyclopedia of Philosophy*. www.iep.utm.edu/fem-epis/ (12. 5. 2010).
- Krumsvik, R. (2008). The View of Knowledge and the New National Curriculum in Norway. *US-China Education Review*, 5, št. 7, str. 13–28.
- Lennon, K., in Whitford, M. (1994). Introduction. V: Lennon, K., in Whitford, M. (ur.). *Knowing the Difference. Feminist Perspectives in Epistemology*. London in New York: Routledge, str. 1–14.

- Pendlebury, Sh. (2005). *Feminism, Epistemology and Education*. V: Carr, W. (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Philosophy of Education*. London in New York: Routledge.
- Pinnick, C., Koertge, N., in Almeder, R. F. (2003) (ur.). *Scrutinizing Feminist Epistemology. An Examination of Gender in Science*. New Brunswick, New Jersey in London: Rutgers University Press.
- Prins, B. (1995). *The Ethics of Hybrid Subjects: Feminist Constructivism According to Donna Haraway*. *Science, Technology and Human Values*, št. 3, str. 352–367.
- Ramazanoglu, C., in Holland, J. (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur in Washington: Sage.
- Tuana, N. (2006). *The Speculum of Ignorance: The Women's Health Movement and Epistemologies of Ignorance*. *Hypatia*, 21, št. 3, str. 1–19.
- Thyreau, A. (ur.) (2000). *A l'école, au college, au lycee: de la mixité à l'égalité*. *Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche*, št. 10, trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2000/hs10/hs10.pdf (20. 5. 2010).
- Vannini, Ph. (2008). *Situatedness*. V: Given, L. M. (ur.). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapur: Sage, str. 815.
- Vendramin, V., in Šribar, R. (v tisku). *Spol v raziskovanju: od binarizma in homogenosti h kompleksnosti*.