

Grozdanka Gojkov

**METATEORIJSKE KONCEPCIJE PEDAGOŠKE
METODOLOGIJE**

Vršac, 2006.

Biblioteka: Monografske studije
20

- Izdavač: Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac
- Za izdavača: prof. dr Grozdanka Gojkov
- Uređivački odbor: prof. dr Grozdanka Gojkov
prof. dr Ileana Magda
mr Nataša Sturza Milić
mr Aleksandar Stojanović
Jelena Prtljaga
- Recenzenti: prof. dr Radovan Grandić
prof. dr Veljko Bandur
- Prevod: mr Aleksandra Gojkov Rajić, nemački jezik
Jelena Prtljaga, engleski jezik
- Likovni urednik: Jovan Suhecki
- Lektorisanje: mr Dragana Josifović
- Kompjuterska obrada: Zoran Marjanov
- Korektura i kompjuterski slog: mr Aleksandar Stojanović

* Knjiga je nastala kao deo rada na projektu "Globalizacija i metateorijske koncepcije pedagoške metodologije", odobrenog od strane Ministarstva za nauku i zaštitu okoline Republike Srbije pod brojem:149049A.

ISBN

Štampa: »Tuli«, Vršac
Tiraž: 300 primeraka

Grozdanka Gojkov

**METATEORIJSKE KONCEPCIJE PEDAGOŠKE
METODOLOGIJE -Uvod u pedagošku metodologiju**

Vršac, 2006.

Uvodne napomene

Ovo je studija koja nastoji da osvetli nekoliko pitanja u sledećim oblastima:

- rasprava o postmoderni i njenom uticaju na pedagogiju,
- značaj konstruktivizma za pedagogiju i pedagoška istraživanja,
- kvalitativna istraživanja u pedagogiji,
- osnovne pedagoške koncepcije i njihov odnos sa metodološkim paradigmama.

Posmatranjem osnovnih pedagoških koncepcija (normativne pedagogije, bihejviorističke, hermenutičke i teorije sistema) otvara se polje za posmatranje prednosti i nedostataka svake od njih. Danas, u vreme pedagoškog pluralizma, postavlja se pitanje šta sa njima, kojoj pokloniti poverenje i osloniti se na nju u kreiranju strategija istraživanja, a i praktičnih strategija vaspitanja i obrazovanja. Takođe će se pokušati prići pitanju koje i sama nauka danas sebi sve češće glasno postavlja: postoji li prava nauka? Sve ovo ima za cilj da podstakne misli ka naučno-teorijskim raspravama koje se vode o teorijskim polazištima, naučno-teorijskim koncepcijama ili metateorijskim koncepcijama pedagogije, pa i pedagoške metodologije, kako bi se bliže prišlo razjašnjavanju epistemoloških pitanja i puteva kojima teče naučni razvoj i načina kojima se dolazi do pouzdanih rezultata u pedagoškoj nauci.

Knjiga je, pre svih, namenjena studentima pedagogije, koji se u okviru izučavanja Pedagoške metodologije prvi put sreću sa ovom materijom, a onda i drugima, koji osmišljavaju praktične pedagoške aktivnosti, kreiraju pedagošku strategiju na različitim nivoima.

Vršac, 2006. god.

Autorka

METATEORIJSKE KONCEPCIJE PEDAGOŠKE METODOLOGIJE

ILI UVOD U PEDAGOŠKU METODOLOGIJU

«Istraživati kako nauka funkcioniše kao kognitivni poduhvat, a pritom ne uzeti u obzir činjenicu da greška, kao mogućnost, uvek prati odvijanje saznanja, znači pomiriti se sa neuspehom od samog početka».

J. Michell ¹

Značaj metateorijskih koncepcija za pedagošku metodologiju, kao i sve više rasprava u naučnoj teoriji o «pravoj nauci» u osnovi je potrebe za razmišljanjem na ovu temu i postavljanja pitanja za koja verujemo da će otvoriti nova, i ne samo pitanja, već i poglavlja u pedagoškoj metodologiji.

Na ovom mestu samo će se pomenuti četiri najvažnije pedagoške naučno-istorijske koncepcije. Misli se na normativnu pedagogiju, biheviorističku, hermeneutičku i teoriju sistema. A pominjemo ih zato što se iza ovoga postavljaju pitanja šta sa njima, koja je od njih prava, kojoj pokloniti više poverenja i na koju se osloniti u kreiranju strategija istraživanja, učenja i sl. Pitanje koje i sama nauka danas već sve češće glasno sebi postavlja je upravo to: postoji li «prava nauka» ?

¹ Michell, J., "Normal science, pathological science and psychometrics", *Theory and Psychology*, vol. 10 (5), Univerzitet, Sidnej, 2000.

Opširna naučno-teorijska rasprava vodi se o ovome u čitavoj drugoj polovini prošloga veka i to sa tri teorijska polazišta, naučno-teorijska koncepta, ili metateorijska koncepta:

- rasprava o paradigama,
- rasprava o «postmoderni» i
- konstruktivizam.

Iako, razume se, ovi koncepti ne razvijaju direktno istraživačke metode i temeljne pojmove u pedagogiji (posebno ne one iz kojih se mogu izvoditi neposredni zaključci za praktičnu delatnost), nego doprinose raspravama u kojima se razjašnjavaju epistemološka pitanja, dakle putevi kojima teče naučni razvoj i načini kojima se dolazi do pouzdanih rezultata, ipak pružaju argumente kojima se promišlja o dilemama sadržanim u prvom pitanju sa početka ovog poglavlja, dakle, za pitanje koja bi naučna koncepcija mogla biti «prava».

U razmišljanjima kako da najdirektnije uđemo u materiju, dakle da sa što manje podvojenosti sagledavamo naučno teorijske koncepte u pedagogiji iz ugla pomenutih triju metateorijskih koncepcija, nastojaćemo se najpre osvrnuti na pomenute koncepte, a u njih ćemo nakon osnovnih razjašnjavanja, utkivati i ono što se smatra neophodnim iz naučno-teorijskih koncepata pedagogije.

I deo

**RASPRAVA O
PARADIGMAMA**

1. RASPRAVA O PARADIGMAMA

U ovoj ćemo raspravi krenuti od shvatanja V. Mužića prema kojima svako naučno istraživanje, pa shodno tome i istraživanje u pedagogiji, polazi od nekog opšteg naučnog pristupa u koji je ugrađen određeni opšti filozofski i pojmovni okvir. Mužić ovaj okvir smatra naučnom paradigmom. Ona, prema njemu, kao i prema autorima koje je on konsultovao² predstavlja «matricu za naučnu disciplinu koja obuhvata opšte prihvaćena uopštavanja, pretpostavke, vrednosti, verovanja i primere onoga što je predmet naučne discipline». Mužić, analizirajući ovako prihvaćenu definiciju, smatra da iz ovog određenja pojma paradigme sledi da je ta problematika polazna i za pedagoška istraživanja.

U pedagogiji, kao, uostalom, i u drugim društvenim naukama, uz pojednostavljivanje, manifestuju se dve naučne paradigme:

- paradigma razumevanja i
- paradigma pojašnjavanja (često sretana i pod nazivom paradigma tumačenja).

Rasprave o ovim paradigrama vođene su posebno u Nemačkoj (poznate pod imenom «Methodenstreit»), a često su se pod nemačkim imenima sretale i na drugim govornim područjima, dakle, bile poznate kao «Verstehen» (za paradigmu razumevanja) i «Erklären» (za pojašnjavanje). Za ove paradigme koristili su se i drugi nazivi, kao što su:

- kvalitativna paradigma i
- kvantitativna paradigma³

Grupa za «novu istraživačku paradigmu» obrazovana je u Londonu 1977. godine sa ciljem da se zajedno traga na putu istraživanja u društvenim i humanističkim naukama koji bi bili alternativa tradicionalnim, ortodoksnim istraživačkim pristupima. Prve priloge raspravama o ovome dali su: Harre, Heron, Reason, Rowan i dr.

Rasprave o ovim paradigrama, dakle, traju skoro već pola veka. Ponekad vrlo burne, a na momenat stišavajući se, diskusije su približavale ekstremne stavove i isticale zahtev za izbegavanjem jednostranosti, dakle, za sintezama ovih paradigmi, i, kao što Mužić oprezno napominje, uvažavale specifičnosti istraživane problematike. To je, naravno, činjeno tako što su se uvažavali pozitivni aspekti jedne i druge paradigme i okolnosti, nametnute tematikom istraživanja. Ovim se, smatra Mužić, omogućava viši naučni nivo istraživanja. Opravdanje za ovu sintezu nađeno je u uverenju da se pojave mogu bolje proučavati, ako se posmatraju sa raznih stanovišta.

² Filsteadu, prema: Mužić, V., 1999.

³ Mužić, V., 1996.

Pomenute odrednice svake od paradigmi Mužić je i detaljnije opisao. Tako je za težište paradigme razumevanja smatrao da treba naglasiti produbljeno shvatanje istraživačkih pojava. Na području pedagogije ovo se, po njemu, odnosi na aktivnost čoveka, njegovo ponašanje, pri čemu Mužić ističe značaj okvira referencije samog subjekta, kao i težnju prema subjektivnosti.

Tako je paradigma razumevanja imala prevashodno zadatak da pomogne produbljenom shvatanju istraživačkih pojava. U pedagogiji se ovo odnosi na aktivnosti čoveka, njegovo ponašanje, pri čemu se polazi od referentnog okvira samog subjekta, a iz toga proizilazi i težnja prema subjektivnosti. Smatra se, dalje, da ovo omogućuje potpuniju interpretaciju pojave koja se temelji na valjanim, misli se «realnim», podacima. Zato se ova paradigma često sreće pod imenom inerpretativne paradigme.

Rezime o paradigmi razumevanja u najkraćem mogao bi se svesti na sledeće:

- shvatanje istraživanih pojava,
- inerpretativna paradigma,
- kvalitativni pristup,
- fenomenološki pristup,
- hermeneutički pristup,
- idiografska svrha,
- neoptruzivno, prirodno posmatranje,
- dinamična realnost,
- holističnost,
- veća uloga subjektivnosti.

Ova druga, paradigma pojašnjavanja, kako je naziva Mužić (ili paradigma tumačenja) ima za cilj što tačnije ustanovljavanje uzročno-posledičnih povezanosti, što je u osnovi njenog drugog naziva (kauzalna paradigma). Ovde su zahtevi usmereni ka mogućnosti provere činjenica i uzroka fenomena, te se zato insistira na pouzdanosti podataka, da budu «tvrdi» i da ih je moguće proveriti. Iz ovoga proizilazi i težnja za objektivnošću pristupa. A, dalje, Mužić naglašava težnju za sintezom, koja proizilazi iz okolnosti da nauka polazi od činjenica i njihovih uzroka, ali da je ovo tek prvi korak. Podrazumeva se dalje njihova interpretacija i to posebno iz ugla primene ovih saznanja u pedagoškoj praksi.

Za paradigmu pojašnjavanja značajna je analiza podataka prikupljenih tokom istraživanja, dok se kod paradigme razumevanja naglasak stavlja na kvalitativne aspekte. Pri analizi podataka pažnja je usmerena pretežno ka opisima, tj. atributivnim obeležjima pojava (ne brojčanim). Dakle, suprotno od paradigme pojašnjavanja u kojoj se naglašava značaj kvantitativnih aspekata, pri analizi podataka pažnja je usmerena pretežno na numerička obeležja pojava. Jasno je da ovde značajnu ulogu u istraživanju pedagoških pojava ima statistika.

Jednostavna skica paradigme pojašnjavanja oslanjala bi se na sledeće:

- ustanovljavanje uzročno-posledičnih veza,
- kauzalna paradigma,
- kvantitativni pristup,
- empirijsko-analitički postupci,
- nomotetska svrha,
- optuzivno, egzaktno merenje,
- statička realnost,
- partikularističnost,
- težnja prema maksimalnoj objektivnosti.

Analizirajući suštinske odrednice obeju suprotstavljenih paradigmi, Mužić dalje i sam kao, što će se kasnije videti, i mnogi drugi metodolozi danas, izlaz iz ovoga sukoba vidi u mogućnosti sinteze kvalitativnog i kvantitativnog pristupa. Kvantitativni aspekt smatra se besmislenim, ako u njemu nije tačno određeno na šta se brojevi odnose, dakle, ako se pri računanju nemaju na umu konkretne, relevantne pedagoške pojave, odnosno podaci o njima, a ovo spada u kvalitativni domen.

Mužić posmatra pominjane paradigme i iz ugla opšteg metodološkog okvira. Čini to tako što smatra da se kod paradigme razumevanja javlja fenomenološki pristup uz postupak hermeneutičke analize. Iz polisemantičkog značenja termina fenomenologija, on uzima ono koje se, po njemu, najčešće koristi, a potiče od nemačkog filozofa Husserla. Dakle, prema njemu je fenomenološki postupak usmeren ka poznavanju same datosti, pojavnosti fenomena (fenomen–pojava), ali se ovde ne radi o njenom što tačnijem, egzaktnijem spoznavanju, nego se polazi od intuitivnog spoznavanja, sa ostvarivanjem » fenomenološke redukcije«. Redukuje se, tj. isključuje:

- a) stav istraživača, odnosno intuicija je okrenuta samom objektu,
- b) prethodna nadgradnja fenomena (dokazi, hipoteze, prethodna saznanja) kako bi do izražaja došla isključivo datost fenomena;
- c) isključuje se i dotadašnje mišljenje o njemu (Mužić, V., 1999).

Na taj način Mužić smatra da se hermeneutika nadograđuje na fenomenologiju kao učenje o izlaganju, tumačenju i razumevanju tekstova na osnovu produbljene analize.

U paradigmi pojašnjavanja ističe se primena empirijsko-analitičkih postupaka, kojima se teži za utvrđivanjem stvarnih činjenica. To, smatra Mužić, ne bi smelo da se poistoveti s pozitivizmom kao filozofskim pristupom, iako se pozitivizam može smatrati, po njemu, krajnjim, ekstremnim aspektom.

Mogućnost sinteze ovih dvaju opštih metodoloških okvira zavisi, po Mužiću, od tematike istraživanja. Kako ponekad ona nema mnogo smisla, kao u primeru koji on daje (proučavanje misli o vaspitanju u poslanicama sv. Pavla), tako i obrnuto.

Poređenje se, dalje, vrši i iz ugla svrhe istraživanja. Prema Mužiću, kod paradigme razumevanja svrha je idiografska (grč. idios-pojedinac), dakle, nastoji se pomoći pojedincu uz primenu naučnog pristupa.

Studija slučaja može se smatrati reprezentom idiografski usmerenih naučnih pristupa u okviru paradigme razumevanja.

Druga, pak, paradigma, čija je svrha razjašnjavanje, ima nomotetsku svrhu (grč. nomos-zakon), dakle svrha joj je u utvrđivanju naučnih pretpostavki o stalnim odnosima između dveju ili više pojava, do kojih se dolazi istraživanjem na većem broju jedinica naučnog posmatranja (reprezentativnom uzorku).

Sinteza idiografske i nomotetske svrhe javlja se u pokušajima da se nomotetski, kao i nalazi idiografskih istraživanja spoje. Ako se napravi korak dalje, vidi se da, bez obzira o kojoj se od obeju svrha radilo, saznanje koje se njima postiže, ističe Mužić, nikada nije konačno. Asimptotičnost (beskonačnost spoznaje) je nešto što ih spaja.

Još jedno poredjenje ovih dveju paradigmi možda može pomoći njihovom jasnijem raspoznavanju. Odnosi se na načine prikupljanja podataka. Paradigma razumevanja nastoji da na što prirodni način »naturalistički« i neoptruzivnim, tj. »nenasilnim«, posmatranjem pojava dodje do nalaza za svoja zaključivanja. Istraživač je u svemu tome blizu izvoru podataka, tj. »insajder« (učestvujući posmatrač, iznutra posmatra, učestvujući-etnografski pristup). Ovde je naglasak na istraživanju socijalne komunikacije i organizacije u kojima je istraživač učesnik.

Paradigma pojašnjavanja ima suprotna nastojanja. Njene su težnje usmerene ka što većoj kontroli situacije, kako bi se što više približila egzaktnom merenju. A, ovim, smatra se, dolazi i do veće optruzivosti (misli se na neke situacije testiranja i sl). Istraživač je na distanci u odnosu na situaciju koju istražuje (autsajder).

Sledeće poređenje tiče se odnosa između procesa i rezultata aktivnosti, odnosno vaspitanja i obrazovanja. Paradigma razumevanja više pažnje poklanja samom procesu, dakle, računa sa dinamikom realnosti. Dok paradigma pojašnjavanja više pažnje poklanja rezultatu, dakle, više računa sa statičkom realnošću. Mužić, posmatrajući ovaj odnos, opet nastoji da ukaže na neophodnost približavanja, ili spajanja ovih dvaju pristupa, paradigmi, te naglašava da je vaspitanje i obrazovanje proces, ali i da mu je svrha upravo u rezultatu, bez koga ni sam proces ne bi imao smisla.

Gledanje na celinu pojave, odnosno na njene delove, jedan je od uglova iz kojih Mužić posmatra odnos između ovih dveju paradigmi. Paradigma razumevanja po njemu okrenuta je ka holističnosti, dok je paradigma pojašnjavanja naklonjena partikularnosti, dakle prednost daje posmatranju pojedinačnih aspekata pojave.

U pokušaju sumiranja prethodnih osvrtnja na razlike medju danas egzistirajućim osnovnim metateorijskim pristupima u nauci uopšte, pa i u pedagoškoj metodologiji, pokušaćemo pojednostavljenom slikom u jednoj šemi dati osnovne elemente ovih odnosa.

Šema br. 1 **Sumiranje razlika između posmatranih paradigmi**

Uglovi posmatranja	
Paradigma razumevanja	Paradigma pojašnjavanja
metodološki okvir	
	fenomenološki pristup, uz postupak hermeneutičke analize;
primena empirijsko-analit. postupaka da bi se utvrdile činjenice	fenomenološki postupak je usmeren ka pojavnosti fenomena, tj. Poznavanju same datosti...
svrha istraživanja	
nomotetska (utvrđivanje pretpostavki o stalnim odnosima medju pojavama)	idiografska
način prikupljanja podataka	
kontrola situacije radi egzaktnog merenja, veća optuzivnost	»naturalistički«, neoptuzivni (nenasilni) istraživač je »insajder«
odnos procesa i rezultata	
pažnja je usmerena na rezultat; računa se sa statičkom realnošću	pažnja je usmerena na proces; računa se s dinamikom realnosti
celina pojave	
naklonjena partikularnosti (prednost daje posmatranju pojedinih naučnih aspekata pojave)	okrenuta holističnosti

I, pre nego pokušamo da sagledamo viđenja drugih autora o ovome, ostanimo još za koji trenutak na pitanju istraživanja u pedagogiji koje se, uglavnom, odnosi na poziciju teorije nauke danas. I, iako, danas već ne možemo reći da se u ovoj oblasti ne možemo snaći, ili da je jednako teško kao što je to bilo onima koji su pre pedesetak godina pokušavali da se kreću po ovoj oblasti, ostaje teskoba i utisak uskraćenosti, jer se naša pedagoška literatura ovim pitanjima na teorijskom nivou malo bavi. A istraživači o ovome retko eksplicite diskutuju u svojim istraživanjima, odnosno ni nalaze ne diskutuju iz ugla pozicije nauke od koje su pošli, a oni koji se ipak, inicirani redim radovima u našoj periodici i naslovima sa strane, upute u ove »vode«, sebi i drugima postavljaju poznata pitanja za koja retko nalaze jasne odgovore, ali koja im se ipak iznova nameću. Izdajamo neka od njih:

- Kada je neka tvrdnja istinita, a kada pogrešna?
- Postoje li opšteobjektivni iskazi, ako postoje, ko odlučuje o tome?
- Postoje li naučna saznanja bez jezika?
- Kako način na koji se organizuje istraživanje utiče na rezultat?
- Moraju li naučnici da uzmu u obzir kako će se njihovi nalazi koristiti (zloupotrebe)???

Time što su na početku dati stavovi V. Mužića želela se skicirati sasvim ukratko današnja mapa metateorijskih pristupa u nauci, a time i u pedagoškim istraživanjima, bar donekle stavom ovoga autora o mogućnostima izmirenja i koegzistencije obeju paradigmi ublažiti kognitivne tenzije o ovim pitanjima. Drugi razlog je velika dilema autora ovih redaka o prihvatanju razmišljanja iskusnog metodologa, kao što je V. Mužić.

No, kao što se već iz pitanja koja su neposredno pre ove konstatacije postavljena vidi, situacija nije tako jednostavna, kako izgleda u krupnom planu; u pojedinim aspektima, bliže sagledana i na momente deluje, čak, i nejasno. Poluvekovna rasprava još se nije sasvim stišala. Teorija nauke, značajna i za pedagoška istraživanja, potrebna nam je da bismo prepoznali strukturu, funkcije i značaj, kao i slaba mesta i deficite pedagogije. Iako se ne bi moglo reći da daje precizne propise, ona ipak postavlja važna pitanja pedagogiji. Izdajamo nekoliko na koja istraživači obraćaju pažnju:

1. Koji ciljevi treba da vode pedagoška istraživanja? Radi li se u pedagogiji pre o istraživanju osnova ili o mešanju praktičnih i društvenih pitanja ili o oba? Treba li samo da se razjasne empirijske zakonitosti proučavanja ili treba postaviti i objasniti norme i principe? Treba li da unapredi teoriju i praksu ili obe zajedno? Treba li nalazima istraživanja da se stvori nemir ili da se stabilizuje postojeće stanje?
2. Koji su kriterijumi naučnosti? Jedan često korišćen kriterijum je npr. »intersubjektivna proverljivost«. Neki iskaz važi kao naučni kada ga bar u principu racionalno može da sledi ne samo istraživač, nego i njegove kolege. Drugi kriterijum je: jedan iskaz

- važi ako je više puta proveravana njegova tačnost, pa se suprotno nije dokazalo.
3. Kojim jezikom treba da govori teoretičar nauke? Kako treba pedagog da formuliše svoje pojmove? Treba li da upotrebljava samo pojmove koji su u upotrebi i koji se razumeju u nastavnoj praksi? Ili treba uvesti naučni »veštački« jezik?
 4. Kako istraživač dolazi do postavljanja hipoteza? Koje metode treba/sme da upotrebi za proveru hipoteza? Treba li da formuliše precizne hipoteze ili samo da opiše, ili samo naznači koje predstave prevladaju u pedagoškoj praksi? Smeju li se u pedagogiji sprovoditi eksperimenti u smislu prirodnih nauka?
 5. Koju strukturu treba da ima pedagoška teorija? Treba li ona da bude više sistematski apstraktno formirana ili treba u osnovi da bude istorijski postavljena? Treba li pedagoška teorija da bude formirana interdisciplinarno ili samo kao pojedinačna disciplina? U kom odnosu treba da stoje preskriptivni iskazi?
 6. Koliko je trajanje pedagoških saznanja? Važe li pedagoški iskazi samo za određenu epohu i određeni kulturni krug ili su van vremena? Važe li deskriptivni iskazi ili preskriptivni kao naučni i sl.?

Verujemo da će se većina istraživača u pedagogiji složiti da su sva ova pitanja značajna za sve one koji žele samostalno da istražuju. Mnogi smatraju da su ista ova pitanja značajna čak i za praktičare, tj. one koji, uglavnom, samo primenjuju naučna znanja. Možemo se složiti sa ovim stavom i prihvatiti obrazloženje po kome je teorija nauke dobrodošla svakome ko želi da donosi mudre odluke i u kontaktu sa teorijskim znanjem mora da razmisli o značenju i trajanju znanja koje upotrebljava, te će se pitati:

- Radi li se o znanju koje ima ograničene domete (epohe ili kulture) ili o univerzalnim vrednostima?
- Radi li se o zahtevima, očekivanju ili o činjenicama?
- Sme li se određeni stav u nekoj pedagoškoj teoriji (modelu) slediti izolovano ili je on smislen samo onda kada se sa ostalima poveže u mrežu?

Dakle, ne samo pri praktičnom pedagoškom radu, nego i pri teorijskim refleksijama o pedagoškim fenomenima, a često, čak, i u pedagoškim istraživanjima postoji nešto što vuče ka utabanim stazama, rutini, što vodi u opasnost (ako nismo primorani na samokontrolu) da egzaktno posmatrane i analizovane pojedinačne fenomene pogrešno tumačimo.

Složićete se da se sada sa mnogo manje smirenosti i mnogo više pitanja možemo opet vratiti odnosu između dveju napred posmatranih paradigmi. Ristić, Ž. ih, jednostavno, naziva tradicionalnom i novom paradigmom. Ovde ćemo, dalje, pokušati da sagledamo njegovo vidjenje svojstava i odnosa dveju pominjanih paradigmi i posebno se osvrnuti na valjanost zaključaka jedne i druge, čemu i sam autor poklanja veliku pažnju.

Već u prvim diskusijama, a posebno nešto kasnije, jasno su se naglašavale tri glavne pozicije teorije nauke, odnosno tri struje čine kartu teorije nauke i nose razlike u osnovnim idejama.

Glavne pozicije teorije nauke uređene su u tri struje:

1. dijalektička, dijalektičko-materijalistička i marksističko-lenjinistička polazišta,
2. hermeneutički orijentisana pozicija; najvažnija pojedinačna pozicija je pedagogija kao društvena nauka; iz ove pozicije proizašlo je mnogo pedagoških, didaktičkih modela i nastavnih koncepata;
3. empirijsko analitička, odnosno polazišta nauke o saznanju.

Predstavnici ove tri pozicije su međusobno zaratili. Poznata je svađa o »pozitivizmu«, s kraja 60-tih godina prošloga veka, koja je izbila između pripadnika Frankfurtske škole (Adorno, Habermas i dr.) i kritičkog racionalizma (Popper i dr.).

U međuvremenu su diskusije dospеле u mirnije vode, što je olakšalo da se razlike i sličnosti pozicija bolje sagledaju.

Za svaku od triju glavnih struja mogu se navesti pedagoški modeli koji se u svojim teorijskim okvirima pozivaju na te osnovne pozicije.

Empirijsko-analitički orijentisane nauke

Predstavnici ove pozicije nastojali su da predmetom istraživanja i polazištem konstruisanja teorije dođu do činjenica, dakle, do onoga što je »zaista« dato. Bihejviorizam, na koji su se pozivale pristalice ovoga pravca u pedagogiji, se prepoznao po organizaciji učenja i ukupnog uticaja na mlade, orijentaciji ka ciljevima učenja.

Bihejvioristi u »black-box« modelu ističu da istražuju samo odnos imputa i outputa. Rani, klasični bihejvioristi nisu se interesovali za sadržaj crne kutije. Isticali su da se samo posmatranjem ponašanja može doći do hipoteza o zakonitosti ponašanja kod nižih vrsta. No, kod viših organizama je ovaj model zakazao, te su se formulisale hipoteze o »intervenišućim varijablama« unutar »crne kutije«. U međuvremenu se odustalo od samog osnovnog polazišta; smatra se da je nemoguće da se iz »čistog« posmatranja postupaka zaključni namerno delanje.

Najčešće preduzimano polazište unutar empirijsko-analitičkog pravca je kritički racionalizam koji je razvio Karl Rajmond Popper.

Popperova razmišljanja se uključuju kod problema koji empiričari (uključujući i bihejvioriste) nisu mogli da reše; zabluda je da je »čisto« posmatranje oslobođeno teorijskih pretpostavki. Preko jezički saopštenog

razumevanja pretpostavke o smislenosti i usmerenosti ka cilju ponašanja ljudi uvek su uticale na posmatranje. Ali, intencionalnost ljudskog delanja ne može se posmatrati. Ona se može zaključivati samo hermeneutičkim metodama razumevanja smisla.

Poznata Popperova teorija falsifikacije, kojom umesto da se teorija stvara »čistim« opisivanjem činjenica, prvo se postavi hipoteza zakon, a onda se posmatra da li hipoteza može da se proveriti, što je inteligentnije moguće izmišljenim pokušajima falsifikacije (na mesto verifikacije hipoteza-dokaza stupa falsifikacija; hipoteza je toliko dugo na »probi« dok neko ne uspe da dokaže da ne valja) okreće osnovno pravilo dedukcije naučnih pojedinačnih iskaza iz opštih hipoteza unazad, dok empiričari, iz čijih je redova i Popper potekao, žele da kroz indukciju dodju do teorije. Ovo je razlog što se Popper i njegove pristalice označavaju kao kritički racionalisti, a ne kao empiristi.

Popperova teorija falsifikacije je za pedagogiju ograničene vrednosti. U svakodnevnom naučnom radu jedva ko se drži Popperovog predloga. Opovrgavanje sopstvene pozicije retko ko sam preduzima, to se prepušta vremenu, tj. drugima. S, druge strane, osnovna pretpostavka teorije falsifikacije u pedagogiji, kao ni u drugim oblastima društvenih nauka, gotovo da ne može da se ispuni; da bi se izvršio test falsifikacije, potreban je opštevažeći iskaz zakona. Ali, u pedagogiji postoje praktično samo kvantitativni iskazi ili statistički prenete pretpostavke o ponašanju istog oblika, kod kojih je od početka jasno da postoje izuzeci od pravila.

Volfgang Brecinka, nemački pedagog, je u knjizi »Od pedagogije do nauke o vaspitanju« podsticao pedagoge da preuzmu Popperovu poziciju, da bi od metafizičke nauke o principima »pedagogije« napravili reputiranu nauku. Ali, Brecinka se sam nije pridržavao svoga modela i deset godina kasnije izvršio je korekcije na odlučujućim mestima.

Dijalektički orijentisana polazišta, kritičke teorije društva

Prema »Institutu za socijalna istraživanja«, koji još postoji na Univerzitetu u Frankfurtu, ova pozicija se i naziva »Frankfurtska škola«. Predstavnici kritičke teorije (Teodor Adorno, Maks Horkhajmer, Volter Benjamin i Jirgen Habermas) nastojali su da dokažu da je u vreme prosvetiteljstva nastala obaveza »razuma« u modernim empirijsko-analitičkim naukama postala instrumentalizovana: orijentacija ka dobroti pojedinca i društva zamenjuje se racionalnošću svrhe koja je postala instrument vlasti malobrojnih. Adornov učenik Jirgen Habermas je dalje razvio poziciju Frankfurtske škole. Različite forme saznanjnih interesa (racionalni saznanjni interesi, praktični i emancipatorni) u Habermasovom učenju za pedagoge znače da nije smisleno favorizovati jednu pojedinačnu metodu, s jedne strane i hermeneutičke i ideološko-kritičke, s druge strane.

Pedagozi i danas neumorno citiraju dva osnovna pojma Frankfurtske škole: diskurs i emancipaciju. Pedagogija je pojam emancipacije prenela u didaktiku na odnose nastavnik-učenik, previđajući kriterijume koje je Habermas formulisao za uspeh procesa emancipacije. Ovo su posebno činili autori, kao što su Klafki, Molenhauer i Blankerc, koji su i bili najizrazitiji zastupnici kritičke teorije u didaktici do 80-tih godina, kada je recepcija ove teorijske pozicije, nakon vrhunca, opala.

Hermeneutičke pozicije

Pedagogija, kao društvena nauka, ima hermeneutiku kao ključni pojam, dakle, jedna od hermeneutičkih pozicija je pedagogija kao društvena nauka. Njene osnovne pozicije, prema teoriji nauke, imaju više značenja. Sam pojam »hermeneutika« upotrebljava se danas sa više značenja.⁴

Shvatanja hermeneutičke metode ostavila su traga i na razumevanje pedagoške teorije, odnosno prakse. Hermeneutička pedagoška shvatanja u evropskoj pedagogiji (Erich Veniger, Wolfgang Klafki, Hervig Blankerc i dr.) mogu se svrstati u 8 maksima:

1. Polazna tačka stvaranja teorije treba da bude stvarnost.
2. Stvaranje pojmova u pedagogiji mora da bude sa osećanjem (uvažavanjem) prakse.
3. Vaspitnu stvarnost treba posmatrati kao istorijski doraslu i istorijski uslovljenu.
4. Vaspitna stvarnost se primereno može obuhvatiti samo kao kompleksno događanje i ne može se dugo redukovati na nekoliko faktora.
5. Naučna metoda istraživanja u pedagogiji, kao društvenoj nauci, je prvenstveno hermenutika.
6. Pedagogija, didaktika i dr. pedagoške discipline moraju da prihvate principe naučne kritike.
7. Pitanja cilja i sadržaja u didaktici su nadređena pitanjima metode.
8. Predmetno-didaktičke odluke ne mogu se izvesti iz predmetnih nauka.

Pored prethodnih, pomenuće se još tri hermeneutičke pozicije, jer u nizu pedagoških pristupa igraju značajnu ulogu, a kasnije ćemo im se vraćati,

⁴ Najčešće se danas razlikuje i upotrebljava pet nivoa značenja. O kome se od značenja radi, zaključuje se iz konteksta:

- hermeneutika kao interpretacija teksta,
- Šlajermaher u XIX veku- osnovna metoda za razumevanje pismenog i usmenog iskaza,
- Diltaj - osnovna dimenzija određene forme razumevanja smisla,
- Hajdeger - otkrivanje smisla postojanja i osnovnih struktura postojanja,
- Frankfurtska škola i kritički racionalizam- objektivna hermeneutika- povezivanje objektivnih postupaka prirodnih nauka i hermeneutičke metode (sa subjektivno određenim "razumevanjem").

objašnjavajući ih: američki pragmatizam, sa simboličkim interakcionizmom, koji je iz njega nastao i fenomenologija.⁵

Možda ovde ima najviše smisla da se pomene i razvoj teorije iz devedesetih, jer je to trenutak kada se postavlja pitanje o promeni ili nestanku paradigmi. T. Kun (Khun) je svojom studijom »Struktura naučnih revolucija« pokrenuo razmišljanja o osnovnim pozicijama teorije nauke o vaspitanju. Shvatajući da nova naučna otkrića nisu više mogla da se obuhvate starom »paradigmom«, dakle, standardnim objašnjenjem, a anomalije i krize u samorazumevanju nauka su provocirale. Kun je osetio da je došlo vreme, koje se obično posle dužeg ili kraćeg perioda javlja, da se javi nova paradigma, dakle, potpuno novi oblik naučnog mišljenja i istraživanja. Promena od jedne na drugu paradigmu se, prema Kunu, ne može logički slediti; stare i nove paradigme se više ne mogu porediti. Tradicionalna slika naučnog napretka u smislu postepenog približavanja istini se time gubi. Sedamdesetih godina evropska pedagogija je, po uzoru na Kuna, formulisala tri velike paradigmatičke orijentacije:

- Hermeneutička,
- Empirijsko-analiitička (iskustveno-naučna) i
- Dijalektička, odnosno kritičko-emancipatorna pedagogija.

Ova tri pravca međusobno su oštro zaratila:

- predstavnici dijalektičko-materijalističkog polazišta su hermeneutičarima prebacivali da rade samo »subjektivno razumevajući smisao«, da tonu u močvare predrasumevanja, van konteksta društvenih okvira koji je ovo podrazumevanje stvorilo;
- empiričari su hermeneutičarima i dijalektičarima prebacivali da znanje činjenica zamenjuju prostim mišljenjima i smernim željama, dakle, da su najdublje nenaučni;
- hermeneutičari i dijalektičari, su opet, prebacili empiričarima da nisu mogli da sagledaju ono što su istražili, nego su, kako se u literaturi može sresti opaska, svojim kvantitativnim metodama samo kod «brojanja nogu muva» i proizvode

⁵ Američki pragmatizam. Djujev pragmatizam se intenzivno bavi problemom normi, ali ga redukuje na pitanje kako zadate norme- nezavisno od sadržaja- upravljaju komunikativnim delanjem pojedinca. Pošto polazi od pitanja o optimizaciji strategija za rešavanje problema, on je pedagoški samo delimično efikasan; Djuj približava nove istraživačke strategije za analizu i deskripciju situacije poučavanja-učenja, ali nudi malu pomoć za preskripciju, odnosno orijentisana pedagoška delanja.

Fenomenologija. Kao nauka o pojavama, fenomenologija, za razliku od hermeneutike, ne želi da ostane kod smisla koji se može razumeti u izrazu, nego želi da dodje do iza toga, da sagleda kako individua, opremljena svešću, samorazumevanjem, intencijama koje daju smisao, može da izrazi nagone, osećanja, predstave, misli sudove. Fenomenolog želi pri svojim opisima, ne kao hermeneutičar da »izloži« skriveni smisao o ljudskom načinu izražavanja, nego da uopšte prvo »ubaci« smisao.

Od Huserlove fenomenologije put direktno vodi ka egzistencijalizmu (K. Jaspersa) i fundamentalnoj ontologiji M. Hajdegera i ide sve do Sartrovog egzistencijalizma i u novije vreme do tzv. Koncepta životnog sveta, odakle se naziru značajni uticaji na pedagogiju.

ogromna groblja podataka kojima ne znaju šta da započnu; pre svega ne razjašnjavaju sebi kako aktivnost istraživača menja situaciju koju on želi da istraži.⁶

No, nakon ovoga nastupa pojava (od 70-tih do 80-tih godina XX veka) dolazi do kriznog gubljenja paradigmatških orijentacija. Za ovo se navode različiti, delom naučno-teorijski, delom istraživačko-praktični razlozi:

- Od strane velikog broja teroretičara nauke dovodi se u pitanje smisao metodološkog normiranja istraživačke prakse. Značajan doprinos ovome dao je Paul Fajerabend, »anarhistički« teoretičar nauke. Poznata je njegova misao: »Sve metode imaju svoje granice, a jedino pravilo koje preostaje glasi: anything goes (sve ide, prolazi)«.
- Još radikalnije od Fajerabenda, iste stavove argumentovali su predstavnici postmoderne filozofije (Jean-Fransois Lyotard) napadajući »projekat moderne«, dakle, pokušaj da se kroz prosvetčivanje dodje do društva dostojnog čoveka za koji smatraju da je propao.

Oni zastupaju tezu da nauka u osnovi nije prilagodjena da obuhvati stvarnost; ono na šta se ona odnosi je »hiper-realnost« i teorijski se ne može razlikovati od bajki, mitova i fantazija.

Tonovi ove rasprave su se povremeno rasplamsavali, a u pojedinim trenucima se (posebno od strane postmodernista) dolazilo do zaključka da je ova svađa beskorisna, jer se ne može odlučiti.

I istraživačko-praktični problemi su ubrzali pojave gubljenja paradigmi:

- Visoko postavljena očekivanja koja su 70-tih godina sa obrazovne politike socijalno liberalnih reformi u Evropi preneti na pedagogiju i koju je i ona prihvatila, nisu se ispunila. Prvi put u istoriji trebalo je da celokupno obrazovanje bude prema racionalnim kriterijumima i empirijski kontrolisano obnovljeno. Ali, smatra se da je istraživanje kurikuluma smišljeno sa suviše lovora unapred i sa velikim subvencijama, nestalo.⁷
- Kada se pomoću empirijsko-analitičkog istraživanja može rešiti tzv. »deficit tehnologije pedagogije«, pedagogija je nestala. A cilj društveno-praktično orijentisanih pedagoga da se za što manje godina stvori škola, bez statusnih razlika i prepedela (Adorno) pokazao se iluzornim.⁸

⁶ Werner Jank u: Hilbert Meyer, Didaktische Modelle, Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main, 1994.

⁷ Ibidem

⁸ Ibidem

Nakon ovoga perioda, razvoj je tekao dalje. Mnoge su teorijske orijentacije menjale kurs, a sa njima i pedagoške teorije, tako da pedagoška akta Evrope 90-tih godina postaju već skoro nepregledna. Akademske svade između osnovnih paradigmatiskih orijentacija su skoro prestale, te od skorog spajanja različitih modela i teorija nema više živosti koja je postojala u sukobima mišljenja na skupovima i u literaturi. Novih paradigmatiskih orijentacija, bar ne jasno sukobljenih, nema u Evropi na vidiku, naravno, ako izuzmemo paradigmu haosa, oko koje se, prema skromnom utisku, tek sprema »dizanje prašine«. No, tome ćemo se pitanju vratiti nešto kasnije u delu koji se na ova pitanja osvrće iz filozofske perspektive; videćemo, filozofi se ne slažu svi sa ovim stavom. Dakle, pedagoška karta Evrope devedesetih godina karakteriše se nestankom i stapanjem paradigmi. Nije više izražen neprijateljski stav jednih prema drugima (kvalitativnih naspram kvantitativnih koncepata).

Ova tendencija uočava se i u razvoju istraživačkih koncepata i metodologije. Kvantitativna istraživanja pokušavaju da, kvantifikujući opis pedagoške stvarnosti, saopšte empirijski »čvrste« činjenice:

- broji se, meri, upoređuje; u međuvremenu se nalaze komplikovani postupci statističkog vrednovanja sa zahtevnim metodama validacije;
- Kvalitativna istraživanja pokušavaju, nasuprot prethodnim, da istraživanje smatraju kao situaciju komunikacije između istraživača i istraživanog i stoga polaze od otvorenog i reflektivnog procesa istraživanja.

Poslednjih godina, kao što smo na početku ovoga poglavlja već konstatovali navodeći mišljenja V. Mužića, probija se, ipak, gledište da inteligentna kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda može da da bolje rezultate. Mešanje metoda ne važi više za greh, nego za vrlinu. Tri paradigme o vaspitanju dominiraju u ovom procesu.

Dovde smo tek hteli da uvedemo u raspravu različita razmišljanja o paradigmatama, kao i o toku kojim su ona išla, a za sobom pokretala i različite pedagoške i metodološke koncepte.

Možda bi se u raspravi o paradigmatama trebalo još malo zadržati i na njihovom istorijskom razvitku, radi boljeg razumevanja daljeg toka.

Tradicionalno se razvoj nauke posmatra kao sve veće približavanje istini, ili tako bar na to gleda kritički racionalizam; ili, kao postupno napredovanje prema pouzdanijim i obuhvatnijim teorijama. Tako Poper smatra da ako se dublje zamislimo nad razvojem nauke, onda vidimo da ne znamo koliko smo stvarno udaljeni od istine, ali da se istini ipak možemo sve više i više približavati, te da to zaista i činimo. On, takođe, smatra da se bez ovakvih predstava o nauci kao većem ili manjem približavanju istini jednostavno ne možemo baviti naukom.

Kao ilustraciju ovoga stava, Popper navodi primere iz istorije nauke. Podseća na teorije Keplera i Galileja, koje su bile objedinjene i nadmašene Njutnovom, koja je bila logički jača i lakše proverljiva, a slično se dogodilo i sa teorijom Fresnela i Faradeja nakon što se pojavila ona Maksimalna. Njutnovu i Maksimalnu teoriju je, pak, objedinio i nadmašio Ajnštajn svojom teorijom relativiteta. U svakom od prethodnih primera napredak je tekao u smeru informativnije i stoga, prema Popperu, logički manje verovatne teorije; tj. u smeru teorije koja je zastupala strožije kriterije proverljivosti, jer je davala predskazivanja koja su se u čisto logičkom smislu mogla lakše osporiti.⁹

Ovi i slični stavovi Popera i drugih za mnoge autore¹⁰ govore o novom pristupu shvatanju razvoja nauke, a mi bismo dodali (o tome ćemo na drugom mestu opširnije) i same nauke, njene suštine i smisla, dakle govore o tome da se na razvoj nauke gleda kao na proces u kome se posebne i manje proverene teorije zamenjuju drugima koje mogu objasniti više stvarnih stanja i bolje su proverene u praksi.

Ovo je shvatanje dovedeno u pitanje 1962. godine pojavom studije »Struktura naučnih revolucija« fizičara Thomasa S. Kuhna. Kun na razvoj nauke ne gleda kao na postupni razvoj prema obuhvatnijim i pouzdanijim teorijama, već kao na niz različitih naučnih koncepcija, tzv. paradigmi. Pomenuta Kunova studija otvara »raspravu o paradigama« koju su kasnije posebno razvijali Imre Lakatoš i Paul Feyerabend.

Thomas S. Kuhn (rođ. 1922. god. u Cincinattiju/SAD) studirao je na Harvardu i u početku je bio prvo fizičar, a zatim se posvetio istoriji prirodnih nauka. Na univerzitetu u Berkliju, Prinstonu i dr. držao je katedre za teoriju i istoriju nauke. Pomenuta studija "Struktura naučnih revolucija" bila je najpre naučna istorija prirodnih nauka, a potom je na osnovu svojih naučno-teorijskih konsekvenci dala odlučujući podsticaj za raspravu o razvitku nauke uopšte.¹¹ Pred kraj života bavio se kvantnom mehanikom. Za njega se vezuje zapažanje o predstavama o nauci i njenom razvoju.

Imre Lakatoš (1922-1974) potiče iz Mađarske. Studirao je matematiku, fiziku i filozofiju. Nakon emigracije iz Mađarske, predavao je od 1960. god. na London School Economics, a od 1969. na Londonskom

⁹ Popper, K., Lesenbuch, Tübingen, 1995, s 177

¹⁰ König, E. i Zedler, P., Teorije znanosti o odgoju, Educa, Zagreb, 2001.

¹¹ Kenig i Zedler upućuju na dva članka koji bi mogli poslužiti kao dobar uvod za ovo o čemu govorimo: „Die grundlegende Spannung: Tradition und Neuerung in der wissenschaftlichen Forschung“ i „Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma“ in: Kuhn, T.S.: Die Entschelung des Neuen, Frankfurt a. M., 1978.

univerzitetu, gde je blisko saradivao sa Popperom, prihvatio njegove ideje kritičkog racionalizma i dalje ih razvijao.¹²

Za Paul K. Feyerabenda je karakteristično da je nastavio i još više radikalizovao Kunovu kritiku teorije nauke. On je u Beču studirao istoriju, matematiku, astronomiju, u Vajmaru dramaturgiju, a u Londonu i Kopenhagenu filozofiju. Godine 1958. prešao je u Ameriku i do kraja života predavao na Berkli univerzitetu u Kaliforniji. Najpoznatije studije su mu: »Protiv metode« (1975), »Nauka u slobodnom društvu« (1978) i »Zbogom razumu« (1987).¹³

Ovde su kratko skicirane biografije autora čijim ćemo se idejama na narednim stranicama dalje baviti, odnosno daćemo ih u najkraćim crtama, jer ćemo im se dalje još iz drugih uglova vraćati. Ovo ćemo pokušati slediti tok kojim smo počeli ovo poglavlje, ovaj deo, posmatrajući razvoj nauke kao promenu paradigmi.

Pomenuti autori imaju, kao što je već rečeno, drugi ugao posmatranja razvoja nauke. Oni na to gledaju kao na promenu paradigme.

U prvom koraku Kun i dr. nisu savim jasno odredili šta sve čini paradigmu. U njegovoj studiji »Struktura naučnih revolucija« to pitanje nije do kraja razjašnjeno. Kasnije je tek Kun pokušao da razjasni ovaj pojam i dao mu sociološko i naučno- teorijsko značenje.¹⁴

Kako Kun gleda na ova dva značenja paradigme, šta za njega ona predstavljaju: U literaturi se kaže da je Kun na sociološkom nivou paradigmu odredio onim što je zajedničko članovima naučne zajednice. Kun pritom misli na zajedničke osobine naučne zajednice kao što su: slično obrazovanje, koje se pretežno temelji na istoj stručnoj literaturi, zatim na komunikaciju unutar dotične zajednice i podudarna mišljenja o mnogim pitanjima, kao i na probleme u komunikaciji s ostalim grupama. A, evo i citata iz dela iz koga će se možda bolje izvorno sagledati ova Kunova ideja o sociološkoj ravni paradigme, tj. o njenoj određenosti onim što je zajedničko članovima naučne zajednice:

»Postoje razdoblja - naizrazitiji i najlakše shvatljivi primeri su pojava Kopernikove, Darwinove i Ajnštajnovne teorije u kojima naučna zajednica napušta uvreženu sliku sveta i uvreženi oblik nauke, te prelazi na drugo, obično s njima nespojivo stajalište. U nacrtu sam tvrdio da se istoričar neprestano sreće s mnoštvom znatno manjih, ali strukturno jednako oblikovanih revolucionarnih delova, te da su upravo oni presudni za napredak nauke. Nasuprot prevladavajućeg mišljenja, većina naučnih

¹² Više o ovome u: Lakatoš, I., Falsification und die Methodologie wuissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: Lakatos, I./Musgrave, A., (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig, 1974.

¹³ Šire videti: Feyerabend, P., Die Torheit der Philosophen, Hamburg, 1995.

¹⁴ Zedler, P. i König, H., nas u prethodno pominjanoj studiji upućuju da se o ovome bliže upoznamo u: Kuhn, T., Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a M., 1976.

otkrića i teorija nisu puke dopune postojećih znanja. Da bi ih uklopio u naučni sistem, naučnik obično mora prestrojiti svoje teorijsko i praktičko polazište, delom odbaciti njegove pretpostavke, te uspostaviti nova značenja i odnose između mnoštva ostalih. Budući da se stare spoznaje pri prihvatanju novih moraju prevrednovati i preustrojiti, naučna otkrića i izumi u načelu uopšteno imaju revolucionarni karakter.«¹⁵

Naučno teorijski nivo paradigme Kun smatra da je određen »disciplinskom matricom« određene nauke, određenim simboličkim generalizacijama, modelima i ogleđnim primerima.

Za Kuna je razvoj nauke ne napredovanje prema bolje ispitanim teorijama, nego oblik »naučne revolucije« u kome pojedinu naučnu koncepciju, »paradigmu« zamenjuje neka druga koncepcija.

Kun smatra da se u načelu ovaj koncept može primeniti i na objašnjavanje problema u društvenim naukama. Tako se prema njemu različite društveno naučne koncepcije poput bihejviorističke teorije, hermeneutike i teorije sistema mogu u potpunosti shvatiti kao različite paradigme koje se u svakom pojedinom slučaju karakterišu:

- različitim temeljnim pojmovima (za Kuna su ovo simboličke generalizacije).¹⁶
- različite istraživačke metode i standardni primeri na kojima se uvežbavaju te metode (posmatarnje, eksperiment...).

Iza ovoga brojni autori, posmatrajući Kunovo shvatanje paradigme i njenih naučnih nivoa, ili možda možemo reći aspekata, smatraju da bi se teorija ponašanja kao i hermeneutika odlikovale svojstvom koje je Kun u odnosu na prirodne nauke nazvao »inkomenzurabilnošću«, misleći pritom na svoje uočavanje da se nailazi na više razloga zbog kojih zagovornici

¹⁵ Kuhn, T.S., Die Entstehung des Neuen, Frankfurt a. M, 1978.

¹⁶ -simboličke generalizacije:

Simboličke generalizacije su, prema Kunu izrazi koje odredjena grupa primenjuje, bez dvoumljenja, te se lako mogu svesti na logički oblik poput $(x),(y),(z)$ (x,y,z) . To su, po njemu, formalni ili formalizovani delovi disciplinske matrice.*

-modeli:

Modeli prema Kunu odredjenoj grupi pružaju omiljene analogije, ili, ukoliko počivaju na snažnom uverenju, ontologiju. S jedne strane su heurističke prirode (električni strujni krug možemo na ličnu korist posmatrati kao stacionirani dinamički sastav, a plin kao mnoštvo sličnih bilijarskih kugli u nepravilnom kretanju), s druge strane, oni su predmet metafizičkih postavki (toplina tela je kinetička energija njegovih čestica; ili još izrazitije metafizička pretpostavka da se sve primetne pojave svode na kretanje i uzajamno delovanje kvalitativno neutralnih atoma u praznom prostoru.

- ogleđni primeri:

Ogleđni primeri su prema Kunu konkretni primeri rešenja problema koje je dotična grupa u sasvim običnom smislu priznala kao paradigmatična. Ovde se, uglavnom, misli na standardne primere odredjene zajednice, kojima se, recimo, studentima na konkretan način, putem praktičnih primera pružaju objašnjenja.

suparničkih paradigmi ne mogu potpuno da sukobe svoja oprečna stanovišta. U jednom izrazu on ih naziva inkomenzurabilnost predrevolucionarnih i postrevolucionarnih normalnih naučnih tradicija. Dakle, zastupnici suparničkih paradigmi često se neće složiti s popisom problema koje treba rešiti svaka buduća paradigma. Njihove norme i definicije nauke međusobno se ne podudaraju.¹⁷ Kun je ovde mislio i na različite uslove (svetove) u kojima su zagovornici određene paradigme formirali svoje stavove. S tim što je naglašavao da to što oni delaju u različitim svetovima i različito vide različite stvari kada gledaju s iste tačke u istom smeru, ipak ne znači da oni mogu videti sve što žele; obe grupe posmatraju svet, ali ono što je bitno, to je da ono što vide ostaje isto, dakle, stvarnost, svet koji oni posmatraju nije se promenio, ali su na nekim područjima naučnici različitih paradigmi različito videli stvari, i to u različitim međusobnim odnosima.¹⁸

»Paradigma predstavlja ono što je zajedničko članovima naučne zajednice, i to samo njima. Obrnuto, posedovanje zajedničke paradigme od grupe inače nepovezanih ljudi stvara naučnu zajednicu.

Naučna zajednica se, prema tom shvatanju, sastoji od predstavnika posebnog naučnog područja. Oni su međusobno povezani podudarnošću svoga obrazovanja i svoje prve, još zavisne, delatnosti; oni se smatraju, a i drugi ih gledaju, kao one koji su odgovorni za ostvarivanje sistema zajedničkih ciljeva, među ostalim i stvaranje svojih naslednika. Takve zajednice se odlikuju izrazito srazmerno snažnom komunikacijom unutar grupe i izrazito jedinstvenim stavovima o stručnim pitanjima. Članovi određene zajednice su u začudjujućoj meri čitali jednaku literaturu i iz nje izvukli jednake zaključke. Budući da se ostale zajednice bave drugim predmetima, stručna komunikacija izvan granica grupe je teška, često dovodi do nesporazuma te može, ukoliko se produži, uroditi bitnim razlikama u mišljenju.«¹⁹

Tako bi se iza ovoga moglo reći, kao što se i kod drugih može videti, da se hermeneutički pristup ne može osporiti empirijskim posmatranjem ponašanja, kao što se ni teorija ponašanja ne može opovrgnuti na osnovu različitih koncepcija teorije sistema. Po mnogim autorima, pažnja se svaki put usmerava na drugačije »objekte«, a istraživanje zasniva na drugačijim metodološkim pravilima. A sve ovo otežano je još činjenicom da različiti pristupi imaju različita metodološka pravila istraživanja, te za ocenu o prikladnosti različitih paradigmi malo mogu pomoći istraživačke metode.

Pomenimo ovde još da Kun smatra da razvoj nauke predstavlja smenu različitih paradigmi koja se odvija u različitim fazama, a faze bi, prema njemu, bile sledeće:

¹⁷ Zedler, P, i Kenig, P., op. cit.

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Kuhn, T., 1978.

- faza normalne nauke u kojoj je određena paradigma od svih prihvaćena²⁰,
- faza anomalija u kojoj se u sve većem broju jasno ocrtavaju problemi koje je nemoguće rešiti u okviru vladajuće paradigme (npr. kretanje planeta na osnovu aristotelovske slike sveta),
- faza naučne revolucije u kojoj nova paradigma potiskuje dosadašnju i postaje, prema Kunu, nova normalna nauka (npr. kopernikanska slika sveta potisla je aristotelovsku).

Mnogi autori prihvataju ovo stanovište, te smatraju da se i pojedina razdoblja u naučnom razvitku pedagogije mogu objasniti na osnovu toga pristupa. Smatra se tako da je do 50-tih godina duhovno naučna pedagogija u izvesnom smislu predstavljala prevladavajuću paradigmu na ovom području, a da su tada nastupile krize, anomalije; duhovno-naučna pedagogija teško je mogla biti teorijska osnova za reformu obrazovnog sistema. U 60-tim godinama prošloga veka je zato empirijska pedagogija smenila duhovno-naučnu, dakle potisla je u pokušajima da reši neke anomalije i time postala nova paradigma.

Ako se složimo sa prethodno rečenim, ipak i za nas, kao i za mnoge pre nas, ostaje pitanje koje Kun nije postavljao, dakle, nije na njega ni pokušavao da odgovori, a ono se odnosi na sledeće: šta je to što stvara uslove za nastanak novih paradigmi, ili zašto je upravo u novije doba došlo do jače veze između bihejviorističkog i hermeneutičkog pristupa, kao i različitih koncepcija teorije sistema, pri čemu se često poseže za elementima iz izvorno različitih paradigmi.

Metodološki falsifikacionizam Lakatoša

Metodološki falsifikacionizam Lakatoša, kako mnogi ističu, nastao je na Kunovoj kritici. Naime, Lakatoš je na osnovu ove kritike pokušao da unapredi program kritičkog racionalizma. To je uradio tako što je napravio razliku između dogmatskog falsifikacionizma, koji je zastupao još i Poper, i metodološkog falsifikacionizma pomoću koga je nastojao da poveže Kunovu kritiku s načelom kritičkog ispitivanja.

a) dogmatski falsifikacionizam

Lakatoš pod ovim pojmom podrazumeva mogućnost da se bez ikakvih ograničenja priznaje pogrešivost svih naučnih teorija, ali nepokolebljivo ostaje u uverenju u nepogrešivost empirijske provere²¹

²⁰ Za Kuna se pojam "normalna nauka" odnosi na istraživanje koje čvrsto počiva na jednom ili više naučnih dostignuća iz prošlosti, dostignuća koja određena naučna zajednica neko vreme prihvata kao temelje svoga daljeg rada (Kuhn, T.S., Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M., 1976)

²¹ Lakatos, I., Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme, In: Lakatos, I./Musgrave, A(Hrsg): Kritik und Erkenntnisfortschritt, Braunschweig, 1974.

Iza ovoga osnovnog stava navedimo još nekoliko odrednica ovoga pojma, koji ga bliže objašnjavaju:

- mogućnost opovrgavanja (falsifikacije) smatra se kriterijem naučnosti;
- teorije se odbacuju ako ih je moguće opovrgnuti na osnovu jednog jedinog zapažanja;
- razvoj nauke sastoji se u tome da proverene teorije zadržavamo, a opovrgnute odbacujemo.

Lakatoš prihvata Kunove prigovore, te dalje ipak smatra da se u stvarnosti teorije ne opovrgavaju na osnovu jednog jedinog zapažanja i to, pre svega, zato što, po njemu, ne postoje »čista« zapažanja, nego se svako zapažanje povodi za određenom teorijom (svako zapažanje pretpostavlja pojmovne razlike, te je tako uvek deo neke teorije).

S druge strane, u naučnoj praksi oprečna zapažanja ni u kom slučaju ne dovode odmah do opovrgavanja određene teorije, nego se ta oprečna zapažanja nastoje objasniti nekim dodatnim pretpostavkama. Lakatoš tu tvrdnju objašnjava na primeru izmišljenog otkrića o kretanjima planeta koja protivureče Njutnovoj mehanici²²

b) metodološki falsifikacionizam

Iza primera koji je dat i prethodnih navoda Lakatošovih gledanja na opovrgavanje teorija da se zaključiti da je, kao što je prethodno već konstatovano, on smatrao da opovrgavanje teorija nikada nije moguće pomoću čistih opažanja, nego samo u načelu na osnovu drugih teorija. Zato je smatrao da falsifikacijski kriterijum kritičkog racionalizma treba

²² "Nauka se odnosi na imaginarni slučaj nepravilnosti u kretanju planeta. Fizičar u vremenu pre Ajnštajna uzima Njutnovu mehaniku i njegov zakon gravitacije N kao prihvaćene sporedne uslove A i izračunava uz njihovu pomoć upravo otkrivenu planetu P. Ali, planeta odstupa od izračunate putanje. Smatra li naš njutnovac da Njutnova teorija brani odstupanja od zadate putanje, te da taj dokaz opovrgava teoriju N? Ni u kom slučaju. On pretpostavlja da postoji do sada nepoznata planeta P1 koja ometa putanju planete P. On izračunava masu, putanju itd. Te hipotetičke planete i tada se obraća eksperimentalnom astronomu s molbom da proveri njegovu hipotezu. Ali, planeta P1 je tako mala da je čak ni najveći postojeći teleskop ne može zapažati. Eksperimentalni astronom zahteva dodatna sredstva za istraživanje kako bi sagradio još veći teleskop. Nakon tri godine je novi instrument gotov. Otkrije li se nepoznata planeta P1, ta se činjenica slavi kao nova pobjeda njutnovske nauke. Ali, nova planeta nije pronađena. Hoće li naš naučnik odbaciti Njutnovu teoriju i svoju zamisao o ometajućoj planeti? Ne. On iznosi pretpostavku da se u dotičnom području svemira nalazi magnetno polje koje je omelo instrumente satelita. Šalje se novi satelit. Ukoliko se pronađe magnetno polje, Njutnove pristalice slave senzacionalnu pobjedu. Ali, rezultat je negativan. Smatra li se to opovrgnućem njutnovske nauke? Ne. Iznosi se nova, još domišljatija hipoteza, ili cela priča se stavlja u prašnjave korice naučnih analiza, zaboravlja i nikada više ne spominje," Lakatos, I., 1974)

iznova definisati. Tako on govori dalje o »metodološkom« ili »rafiniranom« falsifikacionizmu.²³

Iza ovoga, kao i iza primera koji je dat u fus noti, sledi zaključak da se teorija T odbacuje tek kada se raspolože teorijom T1, koja poseduje višak sadržaja i može objasniti nove činjenice koje pomoću dotadašnjih teorija nije bilo moguće objasniti. Takođe je bitno da je u novoj T1 sadržan i sadržaj prethodne teorije, te ova sada može objasniti i one činjenice koje smo mogli razumeti pomoću izvorne teorije.

Ovo je, smatraju mnogi autori, način na koji se može objasniti prelaz sa klasične teorije ponašanja na kognitivnu teoriju ponašanja, koja uvažava i kognitivne faktore. Takođe se smatra da se ovom, kognitivnom teorijom ponašanja može objasniti potkrepljivanje i kažnjavanje, a isto tako i situacije koje pre toga nismo mogli razumeti.

Ipak, ističe se u literaturi da metodološki falsifikacionizam ima teškoća koje stavljaju pod znak pitanja načelo naknadnog odlučivanja koja je teorija bolja. A to znači da, ako se razvije nova teorija, u početku se ne zapaža da li ta teorija zaista poseduje višak sadržaja u odnosu na suparničku paradigmu. Lakatoš iz ovoga izvlači zaključak da i nove paradigme istraživanja treba najpre dalje razvijati kako bi tokom vremena »ispitali« njihovu efikasnost.²⁴ Zato smatra da u ranoj fazi nije mudro gurnuti istraživački program ili paradigmu u stranu samo zato što mu nije pošlo za rukom da nadmaši prethodnicu. Ne sme se, prema njemu, odbaciti ni ako u odsustvu etabliranih shvatanja ipak predstavlja progresivno pomicanje problema, a novo protumačena činjenica mora važiti kao sasvim nova, bez obzira na drugačije zahteve. Mladi istraživački program, ili paradigmu koja obeležava, koja liči na progresivno pomicanje problema trebalo bi neko vreme štititi od prethodnog moćnog etabliranog stanovišta.

²³ "Za naivnog falsifikacionistu teorija se opovrgava ("proverenim") opažanjem koje joj protivreči (ili koje prema sopstvenoj odluci interpretira kao protivrečno). Za rafiniranog falsifikacionistu je naučna teorija T opovrgnuta onda i samo onda ako je moguće predložiti drugu teoriju T1 sa sledećim obeležjima:

- a) T1 poseduje višak sadržaj u odnosu na teoriju T, tj. T1 predskazuje novu vrstu činjenica, činjenice koje bi u svetlu teorije T bile neverovatne, pa čak i nemoguće;
- b) T1 objašnjava raniji uspeh teorije T, tj. celokupni neposredni sadržaj teorije T je (unutar granica greške pri posmatranju) sadržan u sadržaju teorije T1 i
- c) Deo viška sadržaja teorije T1 je proveren u praksi. (Lakatos, I., 1974)

²⁴ Zedler, P. i Konig, E., op. cit.

Naučno- teorijski anarhizam Paula Fajerabenda

Paul Fajerabend je, takođe, kao je što je prethodno već konstatovano, bio jedan od značajnih kritičara naučno- teorijskih paradigmi. U tim svojim nastojanjima sučeljavao je empirizam sa kritičkim racionalizmom. Smatra se da njegova kritika ide dalje od Kunovih primedaba, dakle da je radikalniji. Tako, dakle, dok je za Kuna empirizam tek jedna od mogućih naučnih paradigmi, za Fajerabenda ne postoji metodologija naučnog postupka.²⁵

Osnovni Fajerabendovi prigovori na pokušaje da se u okviru teorije nauke razrade karakteristike naučnih postupaka odnose se na sledeće:

- Ne postoje »gole činjenice«, jer se činjenice zapažaju samo na osnovu teorija.

Sa ovim se stavom slaže još Lakatoš, a Fajerabend kao primer navodi iskaz »sto je braon«, koji se, po njemu, u krajnjoj instanci temelji na teorijskim pretpostavkama.²⁶

Prema Fajerabendu teorije u načelu nikada ne mogu biti opovrgnute činjenicama, nego samo na osnovu drugih teorija. Bitno je ovde reći i to da Fajerabend smatra da teorije odgovaraju činjenicama, ali se ne podudaraju s ispitivanim shvatanjem.²⁷

- Ni jedna se teorija ne podudara sa svim poznatim činjenicama.²⁸

²⁵ "okrenemo li se ...k istoriji nauke, videćemo da su se važni razvojni procesi, kao što je uspon nove astronomije Kopernika, Keplera i Galileja ili iščeznuće verovanja u veštice u Evropi, zbili samo zbog toga što su nezavisni mislioci odlučili da, uprkos svih pravila tradicionalne metodologije, uvedu neobične teorije i brane ih na nedopušten način. Učenje o vešticama, daleko od toga da bude puki izliv ludila, bilo je u 16. i 17. veku na evropskom kontinentu sistematski razradjeno, razumno formulisano i empirijski provereno. Kopernikansko učenje protivurečilo je zapažanjima najjasnije i najuverljivije vrste i kršilo razumna fizička načela koja su na Zemlji, na području fiziologije, psihologije, pa, čak, i teologije dovela do iznenandjujućih rezultata". (Fajerabend, P.K., Der Wissenschaftstheoretische Realismus und die Autoritat der Erziehungswissenschaften, Braunschweig/Wiesbaden, 1978).

²⁶ "Navikli smo reći: Sto je braon, kada ga vidimo pod normalnim uslovima i s oštrim zapažanjima. Nasuprot tome: "čini se da je sto braon", ukoliko je osvetljenje loše ili nismo sigurni u našu sposobnost zapažanja. Ovim se konstatuje da postoje dobro poznate okolnosti pod kojima naša čula opažaju svet "kakav je u stvarnosti" kao i druge, isto tako poznate okolnosti pod kojima se ona varaju. Iskazuje se shvatanje da neki naši čulni utisci odgovaraju istini, a neki ne. Smatramo, takođe, utvrđenom činjenicom da materijalni mediji između predmeta i nas ne izazivaju nikakva iskrivljenja, te da fizički posrednik- svetlost- prenosi pravu sliku. Sve su to apstraktne i krajnje sumnjive pretpostavke koje oblikuju našu sliku sveta, ali se ne mogu podvrći direktnoj kritici.(Fajerabend, P.K., 83)

²⁷ Fajerabend, P.K., 1983.

²⁸ "Ako, pak, posmatramo oblikovanje, razradu i primenu teorija koje ne protivureče samo drugim teorijama, nego i eksperimentima, zapažnjima, možemo početi s upozorenjem da se nijedna teorija nikada nije podudarala sa svim poznatim činjenicama na svom području. A teškoće ne stvaraju glasine i nemarni postupci, nego eksperimenti i merenja s najvećom tačnošću i pouzdanošću...

Njutnova teorija gravitacije je od samog početka bila opterećena teškoćama koje su se odnosile na njeno opovrgavanje. Još i danas na nerealativističkom području "postoje brojna

- Ne postoje metodološka pravila koja u okviru naučne prakse nikada nisu bila prekršena.²⁹ Za Fajerabenda se zato nameće kao zaključak odustajanje od teorije nauke. To, međutim, ne znači odustajanje od bilo kakvih pravila (stanovište koje Fajerabend označava kao »naivni anarhizam«), nego zahtev da odluku o metodologiji naučnog postupka donosimo tokom istraživačkog postupka. Obeležje ovoga »teorijskog ili reflektivnog anarhizma« je prema ovome zahtev da svako merilo koje upravlja odvijanjem neke radnje i samo je deo odvijanja: istraživanje samo utvrđuje prema kojim se merilima ono treba odvijati i kada je potrebno da ta merila izmenimo.

Prethodnim Fajerabend upozorava na ozbiljan problem naučnog istraživanja koji se odnosi na kriterijume. Kriterijumi nisu po njemu utvrđeni jednom zauvek, nego se razvijaju u sklopu istraživačkog procesa. Što, svakako, ne znači ni da se u naučnoj praksi ne utvrđuju uvek iznova metodološka pravila istraživanja, nego da se slična metodološka pravila mogu delimično naći i u različitim konceptima.

Epistemološki ugao rasprave o promeni paradigmi

U prethodnoj raspravi sagledavan je više pedagoški ugao prekretnica paradigmi. Nekako nam se to činilo logičnim, jer nam je on bliži, te stoga razumljiviji, mada bi logičnije bilo da se pošlo od filozofskog pristupa svemu ovome, jer odatle sve počinje i tu se sve završava. No, nije kasno da se i ovde uključimo u pitanja o kojima raspravljamo s' epistemološkog stanovišta. Reč će, dakle, dalje biti o filozofiji nauke koja se, kao grana savremene analitičke filozofije, bavi istraživanjem nauke s' pretenzijom na naučnu zasnovanost svojih rezultata. U prethodna dva stoleća veliki naučni rezultati doveli su nauku dotle da je i sama postala predmet filozofskog istraživanja. Tako da filozofija traga za odgovorima na pitanja kao što su:

- kakva je razlika između nauke i mita;
- koji je smisao nauke;
- koja je njena vrednost;
- kako se ona razvija;
- koje su njene metode???

odstupanja između zapažanja i teorije. Borov model atoma je uveden i zadržan naspram egzaktnih i neoborivih protivurečnih podataka." (Fajerabend, P.K., 1983)

²⁹ "Kod svakog pravila, ma koliko ono bilo "temeljno" ili "nužno" za određenu nauku, postoje okolnosti u kojima je primerenije ne samo da to pravilo zanemarimo, nego i da postupimo potpuno suprotno od njega. Npr. postoje okolnosti u kojima se preporučuje oblikovati, razraditi i braniti ad hoc- hipoteze koje protivureče dobro potvrđenim i opšte prihvaćenim eksperimentalnim rezultatima; ili hipoteze čiji je sadržaj manji od onog koja već postoji i koja je iskustvenim činjenicama poduprta, ili protivurečne hipoteze itd. (Fajerabend, P.K., 1983)

Sve ovo, prema mnogim autorima, a ovde, evo, izdvajamo razmišljanja M. Uzelca, ukazuje na to da je nauka posebna sfera ljudske delatnosti i da filozofija nauke, kao poseban smer savremenog mišljenja, ima puno opravdanje.³⁰

Uzelac, baveći se pitanjem kada počinje istorija filozofije nauke, smatra da to nije lako precizno odgovoriti, a za nas je na ovom mestu značajno to da on pominje da se specifičnostima naučnog znanja i naučne metode bave već Bekon i Dekart, a da se skoro svi filozofi novog doba bave i teorijom saznanja, te na ovaj ili onaj način postavljaju i pitanja naučne metode; premda se, prema njemu, dugo nauka razmatra u kontekstu gnoseoloških analiza. Sa Kantom, Milom i Mahom naučno saznanje postepeno postaje glavni predmet teorije saznanja, da bi, nakon njih, A. Poenkare, P. Djugem i B. Rasel intenzivnu pažnju posvećivali strukturi nauke i njenim metodama. Prema ovom i drugim autorima, ipak je tek logički pozitivizam razdvojio naučno i obično saznanje, smatrajući da je nauka oblast ljudske delatnosti koja se bavi istinskim znanjem, čime se izučavanje nauke na izvestan način odvaja od opštih gnoseoloških problema.

M. Uzelac jasno ističe da svako istraživanje nauke i naučnog znanja, a time i svaki naučnik prethodno treba da zna šta je to ljudsko saznanje uopšte, kakva je njegova priroda, kakva mu je socijalna funkcija i kakav je njegov odnos s društvenom i proizvodnom praksom. Odgovore na ova pitanja naći ćemo u filozofiji, a ono što je za nas na ovom mestu posebno značajno to je da različiti filozofski smerovi daju različite odgovore na ova pitanja, te je s' toga svaki filozof nauke, kaže M. Uzelac, a možemo dodati i svaki metodolog, odnosno naučnik, istraživač prinudjen da se oslanja na određene filozofske stavove. A kako filozofi nauke pripadaju različitim filozofskim orijentacijama, jasno je otkuda različite predstave o nauci i različite metodološke koncepcije. Tako navodi M. Uzelac da su krajem XIX i početkom XX veka najveću popularnost imale koncepcije austrijskog fizičara i filozofa E. Maha, francuskog matematičara A. Poenkarea i francuskog fizičara P. Djugema, da su sredinom XX veka najveći uticaj imale koncepcije predastavnika logičkog pozitivizma, a da su u drugoj polovini XX veka dominantni postali stavovi K. Popera, T. Kuna, I. Lakatoša, P. Fajerabenda, koji su na nauku gledali kroz prizmu filozofskih problema.³¹ Prethodnica ovoga je tzv. »Bečki krug«, škola koju su oformili mladi filozofi 20-tih godina u Beču na čelu sa R. Karnapom i O. Nojratom, postavivši sebi zadatak da reformišu nauku i filozofiju. Rasejani ratom po svetu, posebno u Americi, širili su ideje koje su koncepciju »Bečkog kruga« označile kao logički pozitivizam. Njihovo stanovište bilo je poznato po sledećem:

- svako znanje je znanje o onome što nam je čulno dato,
- to što nam je čulno dato možemo znati s apsolutnom pouzdanošću i
- sve funkcije znanja svode se na deskripciju.

³⁰ Uzelac, M., Istorija filozofije, Stilos, Novi Sad, 2004.

³¹ Ibidem

Razume se, ovo je za posledicu imalo odbacivanje tradicionalne filozofije, odnosno »metafizike«, što je činilo i suštinu njihovog učenja, tj. bitnu odrednicu. M. Uzelac ističe da je ranija filozofija nastojala da kaže nešto o onome što se nalazi iza oseta, da zađe izvan granica psihičkih doživljaja, logički pozitivisti su smatrali da iza osećaja ništa ne postoji, a ako nečega i ima o tome se ne može ništa reći, ili saznati.³²

Ovim je, kako ovaj autor smatra, filozofija bila sve manje potrebna, a ono čemu još može koristiti jeste logička analiza naučnih iskaza. A, dalje filozofija se, po oceni M. Uzelca, počela poistovećivati sa logičkom analizom jezika. Naučna teorija se dalje shvata kao piramida na čijem se vrhu nalaze temeljni pojmovi, definicije i postulati, a u osnovi se nalaze protokolarni sudovi. Napredak nauke je rast ovakvih piramida u različitim oblastima znanja, što za posledicu treba da ima univerzalni sistem-jedinstvene unificirane nauke. Značajno je pomenuti ono što i autor koga ovde navodimo naglašava, a to je shvatanje da je ovaj model nauke stvorio više problema s kojima su se sreli logički pozitivisti izgrađujući sopstvenu metodologiju.

Prvi sporovi nastali su oko prirode protokolarnih stavova. Karnap je smatrao da oni mora da se sastoje od reči koje se odnose na čulne predmete, Nojrat da je za takve iskaze najvažnije ime protokolarnog lica, dok je Šlih govorio o «konstatacijama», koje su, imajući u sebi izraze »ovde i sada«, imale smisla samo u konkretnim situacijama. Sve ove razlike počivale su na tome da ne postoji »čisto« čulno iskustvo i da ga je nemoguće izraziti u jeziku, te je tako bila dovedena u pitanje čak i teza o tome da se nauka oslanja na čvrstu empiriju.

Drugi problem, koji je uzdrmao logički pozitivizam, bio je nemogućnost da se formuliše kriterijum razgraničenja nauke i drugih formi duhovne delatnosti (filozofija, umetnost, religija); ako se nauka razlikuje od filozofije i mita, u čemu je ta razlika? M. Uzelac zaključuje da se pokazalo da je nemoguće razgraničiti nauku i ne-nauku, te da je svako razgraničenje samo uslovno i istorijski promenljivo. Kako su logički pozitivisti naučno znanje poistovećivali sa opisom čulnih datosti i rukovodili se analogijom s ekstenzionalnom logikom u kojoj se istinitost molekularnih iskaza utvrđuje s obzirom na istinitost atomskih iskaza, kriterijum demarkacije bio im je proverljivost (verifikacija). Korak dalje čini njihovo uverenje da verifikacija nije samo kriterijum demarkacije nego i kriterijum smislenosti, jer su verovali da su smisleni samo iskazi koji su proverljivi. Ovo je, dalje, ugrožavalo ne samo filozofiju nego i veliki deo nauke, te je veliki broj naučnih iskaza i termina, koji su se odnosili na idealizovane ili čulno neopazive objekte smatran besmislenim, a time su i mnogi zakoni nauke smatrani besmislicama. Da dalje ne ekspliciramo pogubnost ovoga za nauku koja je ovim bila lišena svojih zakona.

³² Ibidem.

Ovako koncipiran model logičkog pozitivizma bio je daleko od realne nauke, a njegova metodološka osnova nije imala sigurnu osnovu, te se rastakala još na prvom koraku. Zato se smatra da su logički pozitivisti svoje metodološke konstrukcije videli pre kao ideal kojem bi nauka trebalo da teži, nego kao realnu nauku i njene metodološke probleme.³³

Dalje su kruti metodološki standardi slabili, što je vodilo ka pomeranju težišta istraživanja sa logike na realnu nauku i njenu istoriju; menja se i problematika filozofije nauke, a analiza jezika i statičnih struktura stavlja se u drugi plan. Smatra se da je značajnu ulogu u ovome imao Karl Popper³⁴. Njegova metodološka koncepcija dobila je, kao što je prethodno već pomenuto, naziv falsifikacionizam, jer se kao njen osnovni princip javlja princip falsifikacije. Logički pozitivisti nastojali su nauke da utemelje polazeći od principa verifikacije, dakle, uz pomoć empirije, do čega se, smatrali su, moglo doći induktivno ili empirijom. Smatra se da se ovo pokazalo nemogućim, jer se opšti iskazi ne mogu dokazivati pojedinačnim, nego ih je moguće samo osporavati. Popper je, kako kaže M. Uzelac, falsifikacionizam istakao kao osnov svoje metode. Ovde smo se po drugi put osvrnuli na Popperov falsifikacionizam, želeći da mu bliže pridjemo, direktnije, mislimo da se to može uspešnije uraditi na filozofskom polju. Zato ćemo mu se (kao i drugima, Kunu, Fajerabendu...) još malo posvetiti iz tog ugla.

M. Uzelac smatra da Popper polazi od objektivnog postojanja fizičkog sveta i čovekove težnje da svet opiše na istinit način, ali smatra da on odbacuje kriterijum istinitosti koji bi nam omogućio da istinu izdvojimo iz skupa naših ubedjenja; čak i kad bismo naišli na istinu, mi ne bismo mogli reći da je to istina, jer oslanjanje na činjenice i neprotivurečnosti nisu kriterijumi istine. Naučno saznanje, kao i filozofija, oslanja se na dve temeljne ideje:

- da je nauka sposobna da nam da istinu i da ona to i čini i
- da nas nauka oslobadja od zabluda i predrasuda.

Sa prvom se idejom Popper nije slagao, ali je drugu prihvatao, smatrajući je kao mogućnost da učvrsti svoju metodološku koncepciju.

U nastojanju da odvoji empirijske nauke od matematike i metafizičkih sistema, Popper je pošao od već prihvaćenog stanovišta (još od Bekona i Njutna) po kome se nauka odlikuje primenom induktivnog metoda. Suština ovoga stanovišta je u prihvatanju posmatranja kao osnove

³³ Ibidem.

³⁴ Karl Popper (1902-1994), diplomirao je u Beču, gde je neko vreme predavao fiziku i matematiku na Bečkom pedagoškom institutu. Smatra se da je bio blizak logičkom pozitivizmu, po stilu mišljenja, a i po problematici kojom se bavio. Poznata je njegova studija "Logika istraživanja"(1937.god.) u kojoj je izneo osnovne ideje nove metodološke koncepcije koja je dovela do prevladavanja logičkog pozitivizma. Nakon ovoga (1937. god.) Popper je emigrirao na Novi Zeland, a potom se 1946. godine našao u Engleskoj gde je do kraja života predavao na katedri za filozofiju, logiku i naučni metod na Londonskoj ekonomskoj školi (Uzelac, M., op.cit 2004)

induktivnog metoda, i ne samo posmatranja, nego i konstatovanja činjenica, uopštavanja, a ovo su prihvatili i logički pozitivisti dvadesetih godina prošloga veka. Poper je išao i dalje, dakle, ne samo da je odbacio indukciju i verifikaciju kao kriterijume demarkacije nauke, nego je smatrao da se potpuna evidentnost u nauci ne može dosegnuti, a da parcijalni dokazi ne mogu razgraničiti nauku od nenauke. Iz ovoga proističe da mnogo empirijskih podataka ništa ne dokazuje, a da na osnovu toga što se može potvrditi sve što se hoće, još ne dolazimo do kriterijuma naučnosti. Ovo Popera navodi da za kriterijum demarkacije uzme princip falsifikacije (empirijsku opovrgljivost) za koji je prethodno već rečeno da za empirijski naučni sistem treba da postoji mogućnost da bude opovrgnut iskustvom.³⁵ Ovo smo prethodno već komentarisali.

Utisak je da nije na odmet da se još malo zadržimo na shvatanjima Popera o naučnim teorijama. Kako M. Uzelac kaže, za Popera su naučne teorije samo nagađanja o svetu, nedokazane pretpostavke u čiju istinitost nikad ne možemo biti uvereni; svi zakoni su, kao i sve teorije, privremeni: njih ne možemo potvrditi, nego samo podvrgnuti proveru, koja može samo ukazati na lažnost pretpostavki. Ovim je dovedena u pitanje induktivna metoda (pre ovoga je još Hjum na ovo ukazivao). Poper je tvrdio da je indukcija mit, ne smatrajući je ni psihološkom činjenicom, ni činjenicom običnog života ni činjenicom koja sledi iz naučne prakse.³⁶

A kada govorimo o dokazima, Poper smatra da se ljudi uče na greškama i svaka teorija koja je opovrgljiva nije potpuna time što neki događaj objašnjava iz određenog aspekta, pa je objektivnost teorije ekvivalentna tome koliko je nju moguće kontrolisati i opovrgavati. Poper smatra da je objektivnost kao činjenica društvene kontrole atribut teorije, a da se nepristrasnost može naći samo kao svojstvo ličnosti. Zato bi jedini prihvatljiv naučni metod morao po njemu biti zasnovan na pokušajima i pogreškama, a ovaj metod je svojstven svakom ljudskom biću, i Ajnštajnu, kao i amebama, i to nije samo metod svakog saznanja, nego i metod svakog razvoja, a na taj način deluje i sama priroda. Nauke se, prema Poperu, ne razvijaju; postoje samo promene, postoje problemi s kojima počinje nauka (nauka, dakle, počinje posmatranjem i teorijom). Tako da progres nije u nagomilavanju znanja, nego u produblivanju i rešavanju problema.³⁷

Za Popera se smatra da je njegovo učenje još uvek bilo zasnovano na logici i matematičkim teorijama, a da je prvu metodološku koncepciju, kasnije vrlo popularnu, formulisao američki filozof Tomas Kun.

Kun je smatrao da ovo nije usaglašeno s realnom istorijom nauke, te je baveći se time razvio originalnu koncepciju nauke i izložio je u studiji *Struktura naučnih revolucija* (1962). Kao najznačajniji pojam ove njegove

³⁵ Ibidem

³⁶ Ibidem

³⁷ Ibidem

konceptije pominje se paradigma. Za ovaj se pojam vezuje više značenja. Neki su autori navodili i do dvadeset. No, smatra se da je Kun pod paradigmom podrazumevao ukupnost naučnih dostignuća koje prihvataju svi naučnici u određenom vremenskom periodu. Paradigmu tako čine jedna ili više teorija koje su opšte priznate i koje jedno vreme usmeravaju naučna istraživanja.

Još jedna značajna odrednica paradigmi je da u sebi sadrže nesporno, opšteprihvaćeno znanje o istraživanju pojava u prirodi u jednoj određenoj epohi.³⁸

Primeri ovakvih paradigmi su: Aristotelova fizika, Ptolomejeva geocentrična teorija, Njutnova mehanika i optika, Lavoazjeova teorija o kiseoniku, Maksvelova elektromagnetna teorija, Ajnštajnova teorija relativiteta, ili atomska teorija Nilsa Bora.

Dalje, komentarišući Kuna, M. Uzelac navodi još neke odrednice ovoga pojma. Izdvajamo sledeće:

- paradigma ne podrazumeva samo neku teoriju, nego mnogo više od toga, jer njeni autori istovremeno rešavaju i neke značajne naučne probleme i time daju primer kako probleme treba rešavati;
- paradigma daje primere naučnog istraživanja i to se smatra njenom najznačajnijom funkcijom;
- dajući određeno tumačenje sveta, ona određuje i krug problema koji imaju smisao i rešenje; sve što u ovo ne spada ne zaslužuje pažnju zastupnika paradigme;
- paradigma utvrđuje metode koje su dopuštene u rešavanju određenih problema i tako određuje činjenice koje mogu biti dobijene u empirijskom istraživanju (misli se na vrstu činjenica, a ne na konkretne nalaze).³⁹

Nesposobnost paradigme da reši novonastale probleme dovodi do krize i naučnici traže nove teorije kako bi rešili nastale probleme. Tada već polako nestaje paradigma koja je naučnike povezivala, naučna zajednica se raspada na manje grupe od kojih jedni nastavljaju da veruju u još vladajuću, ali poljuljanu paradigmu, dok drugi tragaju za novom, efikasnijom.

Kun (za razliku od Popera koji misli da naučnici neprestano sumnjaju u osnove svojih teorija, nastojeći da ih opovrgnu) smatra da naučnici ne sumnjaju u svoja naučna ubedjenja, te ih i ne proveravaju, pa su istraživanja, po njemu, u okviru neke paradigme, po pravilu, usmerena na razradu teorija koje paradigma pretpostavlja. A kako se onda nauka i saznanja razvijaju. Kun na to gleda na sledeći način: razvijajući se, određena paradigma obično vodi do određenih anomalija koje ne može da reši. Uvećavanje broja ovih nerešenih problema dovodi do nesklada

³⁸ Ibidem

³⁹ Ibidem

između paradigme i činjenica, te nove teorijske pretpostavke (potpomognute obično usavršenošću merenja) počinju da ugrožavaju deduktivnu strukturu paradigme i vera u nju nestaje. Tada samo istraživanje zamire, nauka prestaje da funkcioniše, a u tom trenutku naučnici počinju da proveravaju hipoteze i teorije koje jedna drugoj konkurišu.

Kun je smatrao da prelazak na novu paradigmu često nije uslovljen logičko-metodološkim, nego religioznim, filozofskim ili estetskim razlozima i verovanjima da će ona dati više od prethodnih. Takođe se ističe da se rivalstvo među paradigmama ne prevazilazi strogom argumentacijom, što bi značilo da i u toj novoj paradigmi ima još dosta nedorečenog, te da ni ona nije do kraja zadovoljila saznajne potrebe, kao i da ima još dosta »verujućeg« prostora, koji će, verovatno, kad tad iskoristiti neka nova matrica mišljenja za nastanak nove paradigme.

Karakteristično je da je progres u nauci vidan samo u okviru jedne paradigme, dakle, u vreme njene vladavine; njenom smenom, naučnom revolucijom, odbacuje se sve, ili većina onoga što je bilo postignuto u prethodnom periodu, te novi tokovi kreću ispočetka. Tako se periodi progressa smenjuju lomovima koji otvaraju prostor novom napretku.⁴⁰

Kriza nestaje u trenutku kada jedna od hipoteza uspe da odgovori na većinu pitanja i na svoju stranu privuče većinu naučnika. U tom trenutku dolazi do smene paradigme koju Kun naziva naučnom revolucijom. Prihvatajući novu paradigmu, okupljeni oko nje u novoj naučnoj zajednici, naučnici svet vide na nov način. Pobožnici različitih paradigmi vide svet na različite načine, žive u različitim svetovima, govore različitim jezicima i ne mogu međusobno lako da komuniciraju.

Ovo Kunovo shvatanje o istorijskom progresu u razvoju nauke nije do kraja prihvaćeno u naučnim krugovima. Ali, ako se svi ne slažu do kraja sa njim, ne odriče mu se da je na vrlo temeljan, možda do tada najtemeljniji način posmatrao pitanje naučnog progressa. Mnogi se slažu da nije do kraja razjasnio pitanje: šta i u kom trenutku stara paradigma od prethodnih znanja predaje novoj, kako predstavnici različitih paradigmi komuniciraju i da li je moguće poredjenje paradigmi? Interesantno je da je Kun izvršio značajan uticaj na druge filozofe, te su se nakon njega, a i nakon Popera, drugi filozofi nauke uključili u razmatranje ovih pitanja, pa su u istoriji naučnih ideja tražili temelj svojih metodoloških koncepcija. Ovo je bio istovremeno i prvi korak ka brisanju metodoloških šema, pravila i standarda, ka relativizaciji svih principa filozofije nauke i ka napuštanju nade da ona može da opiše strukturu i razvoj naučnog znanja.⁴¹

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.

Sve ovo je zapravo uvod za epistemološki anarhizam kome je Paul Fajerabend dao ime.

Fajerabend posmatra anarhizam kao posledicu dva principa:

- principa poliferacije i
- principa nesamerljivosti.

Pod prvim principom P. Fajerabend smatra da svaki naučnik treba da stvara svoje koncepcije, da ima sopstvene ideje, koje su različite od onoga što se pre toga sreće i koje su nespojive sa etabliranim teorijama. Iz ovoga proizilazi da svaki naučnik može da ima svoju koncepciju, bez obzira na to kako okolina gleda na to, odnosno koliko je drugi smatraju apsurdnom i neprihvatljivom. O ovom stavu P. Fajerabenda možemo razmišljati u skladu sa primerima iz istorije nauke (recimo: «Eppur si muove» i sl.) i prihvatati ga, jer su se skoro po pravilu veliki zaokreti u naučnim pogledima na stvarnost teško sagledavali; teško se menjaju etablirane matrice mišljenja, a nove su uvek, ili skoro uvek, šokantne, nespojive sa onim kako se pre toga gledalo na stvari i ističu iz spoja nespojivih dimenzija ili pogleda, iz nesklada...

Drugi princip ističe da se nijedna teorija ne može zaštititi od kritike drugih koncepcija, kao što se i ne može osporiti, opštevažećim teorijama samo zato što sa njihovog stanovišta ona izgleda apsurdna. Zastupnicima drugačijih gledišta ne može se, po P. Fajerabendu, zameriti narušavanje zakona logike, jer on ima pravo na svoju logiku. Dakle, ono protiv čega P. Fajerabend istupa to je ideja univerzalne norme i zakona, univerzalne istine.

P. Fajerabend ne prihvata ideje kao što su: istina, razum, pravednost, a, naravno, ustaje i protiv ponašanja uslovljenog ovim normama.

Ova dva principa su u osnovi metodološkog anarhizma, čija bi suština bila u tome da svako ima pravo da stvara sopstvenu koncepciju, koju nije moguće porediti s drugim koncepcijama, jer nema osnova za poredjenja. Iza ovoga sledi da je sve dozvoljeno i sve opravdano. Prema ovom autoru ovo je princip koji se može braniti u svim etapama razvoja čovečanstva. Argumente u korist anarhizma P. Fajerabend je našao u istoriji nauke. Prema njemu, nema ni jednog metodološkog pravila koje u nekom drugom vremenu nije bilo osporeno; naučnici su često postulirali protiv postojećih pravila, što upućuje na zaključak o nepostojanju univerzalnih pravila, nego se teži ka izgradnji pravila naučne igre, kako to kaže M. Uzelac. Dakle, razvoj metodoloških pravila je u toku, što mislimo da i nije bilo sporno, ali, eto, dosta je truda uloženo da se to opširno i sa više logičkih argumenata objasni i nametne kao izričit stav, koji ne dozvoljava drugačije pristupe i nametanja jednostavnih završenih pristupa ovom pitanju.

Ne postoji toliko apsurdan stav koji se ne bi mogao razmatrati, kao što ne postoji metod koji bi bio apsolutno neprihvatljiv.

Jedina moguća lozinka epistemološkog anarhizma je: nikakvih ograničenja u oblasti društvenih delatnosti, nikakvih pravila i zakona obavezujućih za sve, potpuna sloboda stvaralaštva.

Na ovom mestu ćemo se osvrnuti još na jedan značajan stav P. Fajerabenda, koji govori o tome da nauka nije toliko racionalna koliko se u to veruje. Suprotno tome, nauka je iracionalana; i Fajerabend ide dalje, pitajući se: ako nauka svojom iracionalnošću stalno narušava zakone uma, čime se ona onda razlikuje od mita ili religije? Njegov odgovor je: ničim. Objasnjavajući ovo, on navodi da se mit karakteriše dogmatizmom, monizmom, fanatizmom, neprihvatanjem kritike, a i nauka, prihvatajući pluralizam, toleranciju i drugačija mišljenja, kako bi poboljšala svoje stavove svrstava sebe u istu ravan. Fajerabend, kao i Kun, smatra da nauku karakteriše i dogmatizam i netrpeljivost, dakle, fundamentalna shvatanja se ljubomorno brane, a odbacuje se sve što protivureći prihvaćenim teorijama. M. Uzelac navodi da autoritet tvoraca paradigmi pritiska naučnike kao autoritet vračeva i sveštenika kad je reč o mitu. Iz ove ravni posmatrano, ima mesta pitanju: u čemu je prednost nauke nad mitom?⁴²

Fajerabendov način da ovo prevaziđe, da iz ovoga izađe, je u odvajanju nauke od države, kao što je od države odvojena religija. Za pedagoge je značajna njegova ideja da nauka u obrazovanju treba da ima isto mesto kao religija i mitologija, a to bi značilo da obrazovanje mora da bude svestrano kako bi pojedinac mogao da načini sopstveni izbor između različitih ideologija i delatnosti, jer je, po njemu, samo sloboda izbora koegzistentna sa humanizmom i samo ona može da obezbedi slobodan razvoj svakog pojedinca.

Početak filozofske preorijentacije nazvan analitički obrt, ili, ako tako možemo reći, usvajanje za to vreme nove naučne paradigme, zbilo se 1898. godine Murovim i Raselovim istupanjem protiv apsolutnog idealizma i suprotstavljanjem realizma i analize. Oni su kritikovali stavove neohegelovaca, pridavajući veći značaj tradicionalnim problemima teorije saznavanja i to tako što su ih rešavali u duhu realizma – priznavanjem nezavisnosti spoljašnjeg sveta u odnosu na opažanje, kao i nezavisnosti činjenica u odnosu na sudove o njima.

⁴² Analitička filozofija bila je jedna od nauticajnijih filozofija na anglosaksonskom tlu. Njeni tvorci Džordž Edvard Mur (1873-1958) i Bertrand Rasel (1872-1970) i nemački matematičar i logičar Gotlib Frege (1848-1925) u središte svojih istraživanja stavljali su analizu temelja znanja s obzirom na njegovu čulnu, empirijsku, racionalnu i teorijsku dimenziju. Njihovi prethodnici bili su: Lok, Hobs, Berkli, Hjum, kao i Aristotel, srednjevekovni skolastici, Dekart, Lajbnic, Kant.

Iza svega ovoga, M. Uzelac smatra da je savremena analitička filozofija⁴³ nauke u krizi, do čega je došlo rušenjem paradigme koju je stvorio logički pozitivizam. A iza ovoga u prvi plan je izbilo mnoštvo alternativnih metodoloških koncepcija, koje ipak nisu do sada uspele da reše zadate probleme. On, takođe, smatra da je sa P. Fajerabendom analitička filozofija nauke došla u situaciju da odbacuje samu nauku, opravdavajući različite forme iracionalizma. M. Uzelac ide i dalje, te zaključuje da, ako se gubi granica između nauke i religije, između nauke i mita, ako je došlo do kraja fundamentalnih nauka i nauke postoje samo u svom ironičnom smislu, budući da je većina teorija nedokaziva; i da imaju isti status kao umetnička dela, tada gubi smisao i sama filozofija nauke autora kao što su Imre Lakatoš, Lari Laudan, Džon Vorkins i dr. Značajno je i njegovo zapažanje da u poslednjih desetak godina nema nijedne nove i originalne koncepcije, te da se interesovanja većine istraživača sve više pomera ka sociologiji nauke i hermeneutici.⁴⁴

⁴³ Termin logička analiza došao je od Mura i Rasela, a značio je najpre metod, po kome je kasnije čitav pravac dobio ime. Pridružili su im se i dalje ga razvijali i R. Karnap, G. Rajl i L. Vitgenštajn. Sve njih povezuje ne samo tematika i filozofska koncepcija, nego i stil filozofiranja. Cilj im je otkrivanje strukture misli, razjašnjenje svega nejasnog, kao i korišćenje temeljnog analiziranja jezika u svrhu rešavanja filozofskih problema.

⁴⁴ Ibidem.

1.1. FILOZOFSKE I DRUGE OSNOVE ISTRAŽIVANJA U PEDAGOGIJI

J. Joshua⁴⁵ se u svojim tekstovima bavi pitanjima kriterijuma istine i njihovih šema. On smatra da su interpretacije socijalnih događaja usmeravane i ograničavane dominirajućom racionalnošću koja, sama po sebi, odražava dominantnu konstelaciju moći. Različiti odnosi moći javljaju se kroz različite istorijske epohe koje zahtevaju nove oblike subjektiviteta koji će formirati nove socijalne prakse. U skladu sa ovim, J. Joshua gleda na obrazovanje koje se nalazi u aistorijskom, depolitizovanom i pozitivističkom obliku. Sledbenici bilo koje filozofske škole, smatra on, bez obzira da li je to fenomenologija, empirizam ili marksizam, samo naznačavaju svoje šeme interpretacije tako da je njihova interpretacija obavezno ograničena, jer oni prate određenu ideologiju.

Autor se bavi filozofijom znanja i to iz ugla prakse. Tako autor smatra da je filozofsko podržavanje teorije znanja, a samim tim i obrazovanja od izuzetne važnosti za izvođenje radnih hipoteza o sveobuhvatnoj primeni. Filozofija prakse ne širi telos, ili konačnu istinu, ali se popravlja kroz konstantnu praksu modifikacije; zapravo, s obzirom na to da se cilj obrazovanja, uglavnom, determiniše kao dominantna dnevna praksa, i on će se, takođe, modifikovati kroz promenu u praksi.

No, ono što je za nas ovde značajno to su njegovi pogledi na naučne pretpostavke u istraživanju u obrazovanju, te ćemo se dalje na njih više osvrnati.

Habermas (1987a) je definisao tri različita pristupa konceptualizaciji socijalnog naučnog istraživanja; svaki od njih se zasniva na različitim pretpostavkama da znanje može da služi interesima ljudi. Empirijsko-analitičke nauke promovišu tehničke interese kroz instrumentalno rezonovanje i vrednosti, istorijske ili hermeneutičke nauke promovišu praktične interese kroz vrednosti koje su izvedene iz komunikativne akcije, a kritičke nauke koje služe emancipatornim interesima kroz eliminaciju ometane komunikacije.

J. Joshua smatra u skladu sa prethodnim da se istraživači u pedagogiji mogu podeliti u dve odvojene škole misli: ortodoksnu, koja prati empirijske nauke, i heterodoksnu, koja se bavi fenomenološkim raspravama; dok se prva pomenuta bavi empirijskim istraživanjem i statističkom analizom, druga se bavi organizacijama kao socijalnim intervencijama i kao nečemu što je prožeto ideologijom. Za heterodoksnu školu, iskustvo je to koje predstavlja suštinu realnosti, dok ortodoksna

⁴⁵ John Joshua, Fakultet za obrazovanje, Katedra za obrazovnu politiku i menadžment Univerziteta u Melburnu bavi se u radu predstavljenom na A.A.R.E. godišnjoj Konferenciji u u Adelaidi, 1988. pitanjima paradigmi i njihovim filozofskim osnovama; šire videti u: radu pod istim naslovom na adresi: www.aare.edu.au/98pap/jos98386.htm

škola podređuje iskustvo ponašanju. Logički pozitivisti, koji dominiraju ortodoksnom školom, pokušavaju da odvoje vrednosti od činjenica i ignorišu moralnost i slobodu izbora, dok heterodokсна škola i kritički teoretičari veruju da je ovo značajni deo istraživanja u pedagogiji.

Tvrđice se da pozitivizam, umesto da promovise objektivnost, više postaje nekakav «kult nauke», ideologija koja odražava interese statusa kvo, dok se privatni interesi predstavljaju kao javno dobro. Znanje se kontroliše i selektirano je tako da siromašni ostaju neupućeni i drže se u iluziji upotrebom metafore i ideologije. Neka ideologija tada postaje način života sa socijalno konstruisanim moralom, vrednostima i uverenjima. Organizacije se mogu koristiti da racionalizuju i daju legitimnost iracionalnosti kroz institucionalizaciju koju podržavaju nauka i tehnologija, dok nauka postaje ideologija. Zapravo, nauka tada može da se posmatra kao kvantifikovana retorika; tako je Fajerbend (Feyerabend: 1975b: 6) video nauku kao «samo jednu od mnogih ideologija koje pokreću i podržavaju društvo i treba je kao takvu i tretirati», i on je to i činio navodeći u svom kasnijem delu da «nema razlike između logike i retorike». «Subjektivna» i «objektivna» strana argumenta stapa se u jedno... Ideje sa jasno definisanim intencijama, kao što su «nauka», «mit», «metafizika» nisu u stanju da uhvate razliku između elemenata (podtradicija) istorijske tradicije» (Feyerabend, 1981b: 6).

Pozitivisti pokušavaju da razdvoje činjenice od vrednosti i da tako stvore pogrešno prepoznavanje onih socijalnih interesa koji determinišu šta je to što se smatra legitimnim znanjem, dok se subjektivne vrednosti pretvaraju u objektivne činjenice. Međutim, istraživanje u pedagogiji predstavlja stvar izbora između alternativa, tako da, smatra J. Jochua, vrednosti ne mogu da se odvoje od činjenica; umesto da pogrešno predstavlja vrednosti kao činjenice, ili da poriče njihovo postojanje, pedagogija mora da dekodira ideološku mistifikaciju koja izobličuje individualnu percepciju sadašnjih socijalnih uslova i na taj način ide ka putu koji vodi od dominacije prema praktičnoj emancipaciji. Praksa koja namerno uvodi etiku i vrednosti u proces donošenja odluka u pedagogiji i menadžmentu, može se onda smatrati vezom između teorije i prakse, odnosno, filozofijom-u-akciji.⁴⁶

Ortodoksnu školu predstavljaju socijalni teoretičari, kao što je Simon (1957: 56-59), koji je priznavao teškoće u razdvajanju činjenica od vrednosti, ali je u svakom slučaju verovao da se administracija može učiniti naučnom, očuvanjem odlučivanja o vrednostima za demokratsku političku scenu. Simon (1957: 177) je bio zabrinut za «značaj održanja demokratske kontrole nad vrednosnim elementima kod odlučivanja». Istraživači u pedagogiji i administratori se zato bave jedino «naučnom» implementacijom takvih vrednosti o kakvima se odlučivalo van administrativne mašinerije. Pa ipak Simon ne može da kaže administratorima kako se vrednosti zapravo mogu odstraniti iz

⁴⁶ J. Jochua na adresi: www.aare.edu.au/98pap/jos98386.htm

administracije, jednostavno zato što ne postoji rešenje, vrednosti se ne mogu skloniti. Tako da su centralne teme administracije filozofske, a ne naučne. A ovi argumenti se mogu primeniti i na istraživanje u pedagogiji. Vrednosti predstavljaju rezultat ljudskih verovanja i delovanja i zbog toga mogu biti samo subjektivne. Lične vrednosti su, znači, refleksije nečijeg subjektivnog postojanja.

Istraživanje u obrazovanju mora da se bavi filozofijom prakse i samim tim ne može da se odvoji od moralnih pitanja i dominirajuće ideologije. Istraživači koji veruju da je njihovo istraživanje objektivno i oslobodjeno vrednosti jednostavno implementiraju takve subjektivne vrednosti kao one koje se čuvaju u hramu unapred osmišljene metodologije. Međutim, istraživači često ne uspevaju u tome da uvide svoje neadekvatno praktično razumevanje tako da je «praktična efikasnost teorije ustuknula pred metodološkim prohibicijama» (Habermas: 1987a: 304). Kao što je to Bordo (Bourdieu: 1991: 253) komentarisao «ono čime se sociolog bavi je... teorija sociološke konstrukcije objekta, koji je pretvoren u habitus», prava misterija, praksa bez promišljanja; tako da «metod» predstavlja veoma moćan faktor u oblikovanju ljudskog života, on izbegava kritike i nema nikakvu osnovnu obavezanost na nešto i stoga podržava sadašnji socijalni poredak. Štaviše, istraživanje u obrazovanju je vođeno obrazovnom filozofijom takvom kakva je danas, a koja nije posebno određena.

Tako je Kar (Carr: 126) izjavio da nas «pokušaji da se koriste strategije istraživanja koje su prožete nizom obrazovnih vrednosti da bi se istraživanje obrazovne strategije koje su prožete drugim obrazovnim vrednostima, u najmanju ruku zavode u pogrešnom smeru», zato u tom slučaju «rezultate ne treba uzimati suviše ozbiljno. Ovi rezultati ne predstavljaju toliko objektivno naučno znanje koliko predstavljaju predvidljiv rezultat obrazovnih vrednosti na osnovu kojih je istraživanje urađeno.» Štaviše, obrazovne filozofije uvek iznose pretpostavke o ljudskoj prirodi koje su napravljene a priori u odnosu na bilo kakvo iskustvo koje se može ispitati.⁴⁷

Istraživačka literatura u obrazovanju se može klasifikovati na osnovu dva osnovna niza pretpostavki, onih o društvu i onih o društvenoj nauci. Pretpostavke o društvu ga generalno definišu ili kao nešto što je predmet fundamentalnog konflikta ili kao nešto što je pravilno regulisano. Popkevič (Popkewitz: 1884: 13) je primetio da «su teorije pedagogije ukorenjene u socijalnom konfliktu oko mesta socijalnog poretka i autoriteta». Pretpostavke o društvenoj nauci će uključivati druge pretpostavke o ontologiji socijalnog sveta, epistemologiji, metodologiji i o ljudskoj prirodi.

Bjurel i Morgan (Burrell i Morgan: 1979: 25-35) su, koristeći ova dva osnovna niza pretpostavki, došli do četiri paradigme: funkcionalističke,

⁴⁷ Ibidem

interpretativne, radikalno humanističke i radikalno strukturalističke. Neki autori, kao što su Hoper i Pael (Hopper, Powell: 1985), kombinuju poslednje dve radikalne paradigme. Koristeći četiri paradigme Bjurela i Morgana (1979), oni sociolozi koji zagovaraju radikalnu promenu mogu se podeliti između onih koji imaju «subjektivne» i onih koji imaju «objektivne» poglede na društvo; prvi su povezani sa marksističkom školom Luka i Gramsija i Frankfurtskom školom, dok su drugi povezani sa marksističkom školom altuserijanskog strukturalizma.

Međutim, ovakve dihotomije ne moraju da budu međusobno isključive, kao što su to Bjurel i Morgan pretpostavljali (1979: 25), niti su one za uvek određene, s obzirom na to da se obavezno menjaju iz epohe u epohu, jednostavno zato što su društveni poredak i pretpostavke koje se nalaze u osnovi ljudske racionalnosti zavisne od konteksta i menjaju se kroz istoriju; stoga dihotomije Bjurela i Morgana mogu predstavljati pokušaj da se identifikuju samo aktuelne perspektive. Bjurel i Morgan (1979: 25) su приметili da «se može operisati u različitim paradigama sekvencijalno kroz vreme». Ako su dihotomije Bjurela i Morgana međusobno isključive, onda one ne mogu da podrže Habermasovu tvrdnju da dok god pojedinci žive unutar struktura dominacije u društvu, oni u svakom slučaju mogu da oblikuju značenja, i da prema njima deluju. Kao što su to i sami Bjurel i Morgan (1979: 25) objasnili, četiri paradigme su «četiri načina gledanja. Sinteza nije moguća, s obzirom na to da su u svojim čistim formama one kontradiktorne, zasnovane na barem jednom nizu suprotnih metateorijskih pretpostavki.» Za teoretičare koji se prebacuju sa jedne paradigme na drugu se kaže da prave «iskustvo konverzije», ali se ne može tvrditi da određeni izbor paradigmi ne može da se opravda na osnovu racionalnih naučnih temelja. Oni su verovali da ovo predstavlja Kunov argument, dok je Kun zapravo samo naveo (Kuhn: 1970: 199-200) da su tradicionalne ideje o tome šta konstituiše racionalni naučni izbor nedovoljne, i zato treba da se modifikuju, tako da se nivo racionalnosti nekog izbora može spoznati. Kun se ne zalaže za iracionalizam; on se samo bori sa širu racionalnost umesto sadašnjeg rigidnog racionalizma.

Paradigme se međusobno takmiče; dok je jedna paradigma dominantna u okviru jednog društva ili tokom nekog određenog perioda, dominantna paradigma pokazuje koje stanovište je dominantno u jednom trenutku, ali koje će naslediti neka druga paradigma u budućnosti; tako da je naučni progres rezultat takmičenja paradigmi. U okviru društvenih nauka, višestruke paradigme mogu da postoje jedna pored druge, dok svaka objašnjava drugačiji pogled na stvarnost.

2. PARADIGME I NJIHOVE FILOZOFSKE PRETPOSTAVKE

Popkevič (1984) je pokazao da razlozi za gledanje na istraživanje u obrazovanju kao na nešto što je nezavisno od filozofije i istorije predstavljaju nešto malo više od izveštačene racionalizacije koja treba da sakrije upotrebu socijalnih, filozofskih i etičkih pretpostavki. Različiti metodi u istraživanju u obrazovanju i administraciji su puke refleksije o različitim filozofskim pretpostavkama o prirodi i svrsi društvenog naučnog istraživanja; ovakve filozofske pretpostavke nalaze uporište u intelektualnim tradicijama koje su i same bile formirane istorijskim faktorima.

Prema Habermasu (1971), postoje tri alternativne paradigme za istraživanje u obrazovanju koje promovišu odvojene poglede na prirodu društva i samim tim imaju različite ciljeve. «Empirijsko-analitičke nauke» služe «tehničkom interesu» u socijalnoj manipulaciji i kontroli, «simboličke nauke» služe «praktičnim interesima» u rasvetljavanju uslova za komunikaciju i intersubjektivnost, a «kritičke nauke» služe «emancipatornim interesima» u demistifikaciji socijalnih uslova. Empirijsko-analitičke i simboličke pristupe njihovi zagovornici smatraju neutralnim i nezainteresovanim za obrazovne ciljeve. Međutim, Popkevič (1984) ih je opisao kao «ideološku fikciju» i umesto njih, zalaže se za korišćenje «kritičkih nauka». U okviru kritičkih nauka, teorijska pitanja o prirodi socijalnog znanja i praktična pitanja o njegovoj svrsi konstituišu jedna druge i stoje u dijalektičkom odnosu.

Svaka takva paradigma pravi drugačije pretpostavke i samim tim postavlja drugačija pitanja. Istraživači ne internalizuju samo metode svojih paradigmi, već i njihove pretpostavke i vrednosti, tako da «one postaju naučnikov imputirani svet» (Popkewitz: 1984: 33). Kada individualne vrednosti postanu institucionalizovane, one postaju organizacione vrednosti. Istraživači, baš kao i bilo koji drugi članovi zajednice su socijalizovani, tako da će internalizovati organizacione vrednosti i samim tim će verovati da su takve vrednosti njihove sopstvene. I istraživači u obrazovanju i socijalni teoretičari dolaze do sudova koji su nužno zasnovani na njihovim interpretacijama socijalne realnosti; takve interpretacije će zavisiti od dominantne ideologije za koju su se opredelile.

Istraživači, koji veruju da je njihov rad naučni, će držati da je njihova aktivnost hipotetičko-deduktivna, objektivna i oslobodjena od vrednosti. Ona ignoriše hermenautičko-dijalektičke i kritičke tradicije i stoga je restriktivna. Kao što je Serđovani (Sergiovanni: 1984: 288) rekao «odlučivanje o tome šta «raditi» predstavlja *sine qua non* teorije prakse. Ipak, pouzdano delovanje zahteva da se razmotri šta događaji jesu (deskriptivna nauka), šta bi trebalo da budu (normativna nauka) i šta događaji znače (interpretativna ili hermenautička nauka)». Na

hermeneutičku nauku se može gledati kao na istorijsko-interpretativni model istraživanja koji spaja percepcije subjekta (onog ko se ispituje) i naučnika (onog ko ispituje). Na taj način pomaže da se ugnjeteni posmatra očima ugnjetenog, a ne očima ugnjetavača, omogućavajući emancipaciju.

Grifits (Griffiths: 1979: 43) je izjavio da se «bukvalno sva istraživanja koja se rade u administraciji obrazovanja mogu okarakterisati onim što Kun naziva «normalnom naukom», odnosno kao istraživanje problema koji su nastali iz paradigme koja je sada prihvaćena». Kun (1970) je, međutim, pokazao da izbor paradigme nužno predstavlja vrednosno zasnovanu odluku između nekompatibilnih oblika naučnog života; na taj način se administracija i istraživanje u obrazovanju mogu smatrati «naukom višestruke paradigme». U okviru društvenih nauka, ovakve višestruke paradigme mogu postojati rame uz rame, dok svaka objašnjava drugačije poglede na realnost.⁴⁸

Napredak u okviru naučnih napora javlja se kroz promene u paradigrama koje rezultiraju iz restrukturiranja naučnih aktivnosti. Kun (1979) je, kako je na više mesta već istaknuto, tvrdio da nauka ne napreduje na linearan način, nego kroz strukturalne revolucije koje se javljaju kada nova paradigma, sa drugačijim nizom pretpostavki, uspešno dovede u pitanje dominantnu paradigmu. Svaka paradigma je po svojoj prirodi ograničena u okviru određene oblasti, i kada se novo znanje ili druge pretpostavke pojave, na kraju stare paradigme ustupe mesto novima.

Progres u istraživanju u obrazovanju nije rezultat akumuliranih nalaza u okviru iste paradigme, već je pre rezultat kontinuiranih istraživačkih programa koji se konfrontiraju i prevazilaze stare teorijske neadekvatnosti. Tako je Kar (1983: 41) naveo da se «naučna racionalnost... ne postiže jednostavno utvrđivanjem niza nedvosmislenih metodoloških pravila.»⁴⁹ Istraživači veoma često operišu polazeći od unapred osmišljenog teorijskog okvira koji se očuvao kroz tradicije kao zdravorazumski i zato se retko dovodi u pitanje. Kao što obrazovna filozofija i njene teorije moraju da se testiraju u obrazovnoj praksi, tako i istraživači moraju da budu spremni da usavrše svoje teorije, ako je to neophodno.

Dominantna paradigma, zajedno sa socijalnim kontekstom, pruža pozadinu koja se ne analizira kao takva, niti se dovodi u pitanje, već se, umesto toga, pojedinci uslovljavaju i nameću im se vrednosti koje su deo Realetika, odnosno, onoga što treba da se uradi s obzirom na realnost. O Realetiku se ne govori, tako da se mase drže u iluzijama i na takav način se njima može manipulirati; ovo predstavlja «etiku agentivnog stanja» (Hodgkinson, 1983: 90).

Dominantna pragmatička instrumentalna paradigma u školama koja obrazovanje vidi kao sredstvo koje vodi ka cilju i koje se ocenjuje kroz

⁴⁸ Ibidem

⁴⁹ Ibidem

analizu koja odgovara troškovima, ne samo da je neodgovarajuća za postizanje lične motivacije, već, zapravo, može da osujeti učenike da do nje dođu. Štaviše, empirijski nalazi su besmisleni bez prethodnog konceptualnog ispitivanja; zapravo, potrebna su oba, s obzirom na to da jedni druge nadopunjuju. Postmodernistička i poststrukturalistička konceptualizacija života se prevashodno bavi značenjem postojanja, dok pozitivistički pokrenuta paradigma usvaja instrumentalni pogled na obrazovanje. Međutim, razumevanje i konceptualizacija socijalne realnosti obavezuje na uključivanje subjektivnih značenja, smatra J. Jochua.

Odgovor na probleme u obrazovanju često zavisi od dominantne paradigme, i kako se te paradigme menjaju, tako će se menjati i odgovori; i obrazovna pitanja su oduvek bila određena političkim faktorima moći i dominacije. Međutim, različita pitanja će iziskivati različite istraživačke metode, i zaista mogu da budu eklektička; zagovarati jedan istraživački metod značilo bi opovrgavati različite vrednosti u obrazovanju. Stoga, naučni metod i vrednosno zasnovano istraživanje nisu međusobno isključivi, već, upravo suprotno, mogu ojačavati jedno drugo. Štaviše, istraživanje u obrazovanju koje se bavi pitanjima kao što su pismenost, akademsko naspram strukovnog obrazovanja, kvalitet obrazovanja naspram ekspanzija obrazovanja, obrazovanje koje je orijentisano prema tržištu naspram obrazovanja kojim dominira država, ne mogu da ignorišu sveprožimajuće političke snage; pogotovo imajući na umu da učenici i roditelji obrazovanje vide kao sredstvo da se dodje na tržište rada, tako da su obrazovni parametri determinisani političkim i socioekonomskim strukturama društva.

Od kritičke istraživačke metodologije se zahteva da ustoliči emancipatorno obrazovanje. S druge strane, za istraživanje u obrazovanju koje je smešteno u okvire pozitivističke paradigme, a vođeno hipotetičko-empirijskim deduktivnim rezonovanjem, pretpostavlja se da je oslobođeno bilo kakvih političkih ideologija i samim tim se pojačava status kvo. Međutim, kako to vidi Tores (Torres, 1995/96: 318) «posledice depolitizacije nisu bolji nalazi istraživanja već konačno proterivanje političkih i moralnih pitanja iz škola i javnog života.»

Umesto toga, istraživanje u oblasti socijalne mobilnosti i kulturne transmisije može da ispituje racionalnost kulturnih procesa koji prožimaju školovanje. Socijalna struktura u okviru škola mora se sagledavati unutar njihovog socijalnog konteksta; drugim rečima, istraživanje u obrazovanju može da pokaže vezu između struktura u školi sa makrostrukturama društvenog života, na taj način da socijalne strukture mogu da se otkriju, kako utiču na klasu, status i moć, a samim tim i kako olakšavaju dominaciju i kontrolu. Takvo istraživanje možda i ne otkrije takve strukture, ali, zapravo, može da omogući emancipatornu pedagogiju.

3. ALTERNATIVA KOJU DONOSI NOVA PARADIGMA U PSIHOLOŠKIM SHVATANJIMA

Različitim pristupima opojmljivanju ljudske subjektivnosti u našoj psihološkoj literaturi, po našoj oceni, najviše se posvećivao Dušan Stojnov. Mislimo da bismo približavanjem i ovoga ugla odnosu stare i nove paradigme, pored prethnog, pedagoškog i filozofskog, pomogli da se jasnije sagledaju etablirana psihološka shvatanja ličnosti kao unutrašnjeg psihološkog entiteta odgovornog za izražavanje stilističkih razlika u ponašanju pojedinaca, koje je zasnovano na tradicionalnom, kartezijskom stanovištu, s jedne strane, a sa druge, da se novijim shvatanjima u kojima se ljudska subjektivnost shvata kao osobnost dodje do korena pedagoških teorija koje danas traže puteve za svoje provere i opstanak. Naravno, sve ovo prati i u psihologiji nove metodološke pristupe i dileme koje sobom nose odstupanja »nove paradigme« od prirodno-naučne tradicije, koja je do nedavno dominirala i na prostorima psihologije kao i drugih nauka.

Dakle, dalje naše pristupanje ovom uglu posmatranja ulaska nove paradigme u psihološko područje i metodološke transformacije u njemu u dobroj će se meri oslanjati na radove pomenutog autora, i tamo gde to ne bude izričito pomenuto.

Mnogi psiholozi se slažu da je protekli vek obeležen Olportovim shvatanjima ličnosti na koju se gleda kao na »integumentisani« entitet. Međutim, u 90-tim godinama se posebno u filozofiji ističe razlika između pojma ličnost i »osoba«, koja sada označava entitet koji ne može biti integumentisan i sadržan u domenu unutrašnjih psiholoških procesa, nego se odnosi na nešto što postoji u odnosu među ljudima. Tako su i poslednje decenije prošloga veka obeležene temeljnim preispitivanjem shvatanja ličnosti kao integumentisanog entiteta. Shvatanja o ličnosti izmeštaju se u domen društvenih odnosa, a njena ontologija na diskurzivne temelje. Tako da danas pojam »osoba« sve češće srećemo, kao i detaljno preispitivanje održivosti shvatanja ostalih psiholoških pojmova kojima se iskazivala subjektivnost ljudi, kao indikator unutrašnjeg psihičkog identiteta (karakter, jastvo...). Unutrašnji psihološki život posmatra se danas na osnovu mreže odnosa u kojoj je individualnost percipirana društvenim domenom. Ovakvo shvatanje ljudske subjektivnosti podrazumeva i drugačije metodološke pristupe, promovise novu metodološku platformu proučavanja ljudskog postojanja.

D. Stojnov u brojnim svojim radovima daje osvrte na psihološke uglove kartezijskog pristupa ličnosti i metodologiju kojom je ona proučavana, kao i alternativu koju donosi »nova paradigma. Kako smo u raspravi o paradigmatama, u ovom ćemo se delu dalje posvetiti njegovom gledanju na ova pitanja.

Kartezijansko shvatanje ličnosti

Psiholozi su do skora na ličnost gledali kao neku vrstu stvarnog, ali nevidljivog, entiteta, koji je uronjen u tamu nesvesnog sloja psihe ili u nedovoljno razjašnjene fiziološke i neurološke procese organizma. Smatra se da je ličnost to što utiče na ponašanje ljudi, dajući mu stilistički pečat, dovoljno postojana da se može utvrditi sredstvima procene. Ovakvom određenju ličnosti u psihologiji prethodila su filozofska stanovišta mnogih istaknutih filozofa među kojima se ističu: R: Dekart (1596-1650) i G.V. Lajbnic (1646-1716). Dotaći ćemo samo suštinske odrednice njihovih shvatanja vezane za ovo o čemu ovde govorimo, za razumevanje odnosa pojma ličnosti i pojma osobe.

Za Dekartovo ontološko shvatanje duševnih procesa karakteristično je:

- esencija ličnosti nije telo, nego nešto što je samo smešteno u telu; ova se supstanca razlikuje od materije, slobodna je i u stanju je da misli-res cogitans, dakle, postoje dve uzajamno nesamerljive stvari;
- težište razumskih stvari smešteno je unutar tela (u hipofizi);
- ljudska svest je povezana sa svetom, to je tzv. teza o mehaničkim kauzalnim odnosima misleće i protežne stvari.⁵⁰

Lajbnicovo učenje o monadama podrazumeva da, s obzirom na to da individua predstavlja nedeljiv entitet sposoban da opaža u svemiru, postojanje svih drugih stvari mora da zavisi od ljudskih jedinki koje opažaju te objekte; sve individue posmatraju se kao primarna stvarnost, a svi odnosi među njima kao sekundarne pojave. U svakom trenutku svaka ljudska monada, kao primarna stvarnost, ima svoj jedinstveni kvalitet koji je zavisn od njene individualne tačke gledišta. Svaka zasebna jedinka predstavlja poseban prozor ka svetlu. Ovakva shvatanja potkrepljivana su mnogim empirijskim istraživanjima o ličnosti kao unutrašnjem, individualnom psihološkom entitetu. Ali, su se pomeranja u psihološkim istraživanjima dogodila u novijim shvatanjima ličnosti i to nakon alternativnih shvatanja ontologije ličnosti i jastva. Razlike u ovim shvatanjima nisu proizašle iz proučavanja, preispitivanja supstance od koje je ličnost sačinjena, niti preispitivanjem njenog kauzaliteta, nego, pre svega, preispitivanjem njenog mesta. Šta ovo, zapravo, znači? Ključno mesto u raskidu sa kartezijanskim shvatanjima o ličnosti je u promeni lokacije habitusa ličnosti. Obris novijih pogleda na ličnost sadržani su u izreci »Summus ergo sum«, što je značilo da društven domen nužno percipira i uslovljava individualnost, te je ovakav pristup nazvan »relacionom paradigmom«. U suštini, ovo je bio raskid sa kartezijanskim »Cogito ergo sum«, koji je doveo do pomeranja u psihološkim istraživanjima. Tako je traganje za nevidljivim unutrašnjim entitetima (o kojima se zaključivalo na osnovu opazivih pravilnosti u ponašanju)

⁵⁰ Stojnov, D., Od psihologije ličnosti do psihologije osoba, Zbornik br. 36, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 2004.

usmerno ka posmatranju univerzalnih fizioloških mehanizama, što je psihologiju približavalo prirodnim naukama.

Uvrežena psihološka shvatanja koja su preovladavala u tumačenju ljudske subjektivnosti imaju u osnovi sledeće pretpostavke o ljudskoj prirodi:

- osoba je jedinstvena jedinka koja poseduje svest, jedinstvena je i različita od drugih,
- svaka jedinka ima samo jednu ličnost, tj. postojani skup crta ličnosti, karakteristika, sklonosti i sposobnosti koje obuhvataju prirodu te osobe, a ta priroda se može opisivati i meriti,
- ljudi poseduju misli i osećanja, koje su samosvojne i deo su unutrašnjeg jastva; moguće ih je javno izraziti pomoću jezika, delanja i dr. simboličkih sredstava,
- ljudi predstavljaju središte i izvor svog iskustva; iniciraju svoje postupke i nastoje da ostvare sebe u okruženju.

Otvoreni raskid sa Dekartovim učenjem i kartezijskom paradigmom napravio je Rom Hare tzv. »diskurzivnom psihologijom« koja smatra da je tradicionalna eksperimentalna psihologija, ne samo zasnovana na zastareloj filozofiji nauke, nego i na oštro kritikovanim metafizičkim tezama o čoveku. Posebno je kritikovan dualizam između duše i tela, koji je često nazivan kartezijskim.

Tako je diskurzivna psihologija naznava drugom kognitivnom revolucijom, a mnogi psihološki fenomeni dalje su tretirani:

- kao svojstva, ili karakteristike diskursa,
- pojedinačna upotreba simboličkih sistema, koji konstituišu mišljenje, nastaje u diskurzivnim procesima među osobama,
- mesto događanja psiholoških pojava postao je prostor uzajamnih odnosa, bez umanjena značaja ličnog iskustva.

Dalje, umesto eksperimentalnog proučavanja ponašanja i prikupljanja empirijskih činjenica kojima se stvara model objašnjavanja ljudskog ponašanja, hermeneutika je sve sigurnije zauzimala svoje mesto u interpretiranju, razumevanju i tumačenju značenja koje ljudi daju svojim postupcima. Ova značenja bila su smeštena u širi prostor društvenog poretka ljudi u zajednici, za koga D. Stojnov kaže da u isto vreme predstavlja i pogon psiholoških nastajanja. U vremenu koje dalje nastupa ličnost se shvata kao smeša, proizvod odnosa među ljudima, odnosno »relacionih jastava«, dakle kao promenljivi proizvod ljudskih odnosa, a ne kao nepromenljiva i postojana suština koja determiniše te odnose. Ovo novo poimanje jastva, karakteristično za konstruktiviste, ali i druge pripadnike »interpretativne paradigme« u psihologiji i drugim društvenim naukama, videće se iz ovoga što sledi, tesno je vezano za prethodno navodjena filozofska gledanja na prirodu čoveka, njegovog saznavanja i sl. A, prihvatanje argumentacije za stav da identitet ima više lica i veći broj kontekstualnih stavova, govori o čoveku kao o višestrukoj osobi, koja je rezultanta mnoštva relacionih okvira u kojima postojimo. Ova

mногоstranost smatra se ima svojih granica, ali u opisu ljudskog identiteta ima mesta i za protivurečnosti između različitih jastava u različitim situacijama. U novim pristupima proučavanju ljudskog jastva nedokučiva unutrašnjost, integumentisana, posmatra se kao entitet u prostoru ljudskog sadejstvovanja.

Da bi se neko ponašao slobodno, diskurzivne mogućnosti koje su potencijalno dostupne nekoj jedinki moraju da budu priznate, posedovane i korišćene u nekoj praksi. Pojedinaac mora da bude slobodan kako od situacija koje ograničavaju, tako i od značenja kojima se ova ograničenja stvaraju. Drugim rečima, on mora da bude sposoban da se opire značaju koji sam pridaje nekoj situaciji.⁵¹

Konstrukcionističko shvatanje na raspodeljeno jastvo ne gleda kao da je ono emergentno, nego se ono:

- stalno uobličava,
- jastvo se ne javlja kao jedno, nego kao višestruko, dakle, konstituiše se u različitim situacijama, često i protivurečnim, što znači da smo često u prilici da se konstituišemo kao različite subjektivnosti, te da sebe doživljavamo kao različite osobe,
- jastvo je, takođe, kontekstualno, jer su neki načini odredjenja jastva specifični samo za neke, a potpuno nezamislivi za druge kontekste,
- ono je i diskurzivno, jer ne referiše na neku podležnu tvar, bilo da je ta tvar od materije ili od duha,
- takođe, je i relaciono, jer se ne posmatra kao nezavisni entitet sa jasnim granicama između sebe i drugih osoba, nego kao entitet čiju demarkaciju u odnosu na druge nije lako održati.

Jastvo se, dakle, ne posmatra kao jedna karakteristična unutrašnja suština koja ima svoje dosledne stilističke manifestacije u ponašanju u različitim odnosima, nego kao proizvod brojnih upletenosti u različite odnose sa drugima.

D. Stojnov zato smatra da smo mi samo deo drugih, kao što su i drugi neodvojivi deo nas.⁵²

Konstruktivisti isto gledaju i na identitet. Šire će se o ovome govoriti u okviru dela koje sledi, dakle, koje će se posebno baviti konstruktivizmom. Ovde bi valjalo samo reći da se ni na identitet više ne gleda kao na nešto što proističe iz same osobe, nego kao na entitet koji nastaje u domenu društvenih odnosa, posredovanih sredstvima simboličke komunikacije.

Tako kartezijske tradicije misli u psihologiji, u kojima se na ljude gleda kao na »subjekte«- jasno ograničena agensna bića koja se ostvaruju moćima sopstvenog razuma i koja su suprotstavljena objektima, polako

⁵¹ Harre i Gillett, 1994, *The discursive mind*, London, Sage.

⁵² D. Stojnov, 2004.

ustupaju mesto sve češćim postmodernističkim diskursima koji umesto o subjektu govore o »subjektivnosti«, odnosno o obuhvatu ljudskog bića koje se konstituiše i menja pod uticajem društvenih, istorijskih i lingvističkih činilaca. Ljudska intencionalnost nije više izvor znanja i smisla, nego se ljudska suština redefiniše kao subjektivnost, dakle, mogućnost da neko sebe u različitim kontekstima doživljava kao različitu osobu. Odnosi među ljudima postaju neophodan uslov izgrađivanja osećaja subjektivnosti i sopstvenosti, a ljudi se posmatraju kao relacionala bića.⁵³

Na ovom mestu je važno reći da se smatra da je istovremeno sa glavnim tokovima psihologije, koje bismo verovatno mogli svrstati u staru, kartezijansku paradigmu, postojala i alternativna struja, tj. veliki broj autora koji nije prihvatao prirodno-naučnu, empirijsku, kartezijansku tradiciju psihologije. U ovu grupu autora ubrajaju se: Erikson, Maslov, Keli, Rišlok i dr. Oni su naglašavali da je psihologija, pre svega, nauka o proaktivnom čoveku i intencionalnom biću čije moralno delanje predstavlja osnovu ljudskog postojanja. Ali su ih, ipak, mehanicistička shvatanja potiskivala na marginu i u psihologiji dvadesetog veka preovladavalo je shvatanje da je nauka nomotetska, da nastoji da uobličići zakone, po uzoru na vrtoglavi uspeh prirodnih nauka. Tako je i u ovoj oblasti vršena redukcija predmeta istraživanja, što je po oceni sadašnjih metodologa značilo zastoj u razvoju psihologije. Pojedinaac je, dakle, jednostavna tačka preseka većeg broja kvantitativnih varijabli.⁵⁴

»Scientia non est individuorum«, srednjevekovna izreka.

Pojedinaac je, prema Ajzenku, »jednostavna tačka preseka većeg broja kvantitativnih varijabli«. Predviđanje u psihologiji, prema nomotetskom stanovištu zasniva se na izračunavanju verovatnoće, a ne na subjektivnom razumevanju i potpunom posvećivanju pojedinačnom slučaju. Posvećivanje individualnosti bio bi postupak primeren umetnicima, a ne naučnicima.

Dakle, prema ovim shvatanjima, među kojima su Ajzenk i dr., pojedinaac je skup kvantitativnih varijabli, te, kao takav, može služiti za nomotetske pristupe.

Psihologija je, dakle, kao i druge društvene nauke toga vremena, težila da se što više približi prirodnim naukama, te je, krenuvši za duhom molekularizacije, najpre u radovima Vunta, a potom i drugih, tragala za elementima svesti. U bihejviorističkoj »S-R« psihologiji molekularizam je doveo do modela zasnovanim na faktorskoj analizi (Ajzenk, Katel i dr.).

Nasuprot nomotetskom pristupu, koji je, prema mišljenju mnogih autora pa i D. Stojnova, više, ili skoro isključivo, prihvaćen od strane akademskih psihologa, dok se praktičari (psiholozi koji se u radu bave pojedincima -

⁵³ Gergen, K., *An invitation to social construction*, London:Sage.

⁵⁴ Eysenck, H., *The scientific study of personality*, London: Routledge i Kegan Paul, 1952.

klinički, vaspitni ili radni kontekst -gde se psihologija, uglavnom, primenjuje) posvećuju individualnosti osoba. Individualnost je značajna ne samo zbog pouzdane identifikacije neponovljivih i idiografskih karakteristika, nego i zato što se društveni kontekst smatra izuzetno značajnim za subjektivno razumevanje i posvećivanje pojedincu.

Molekularni pristup, koji je u osnovi nastojanja da se ličnost svede na skup pojedinačnih crta ličnosti (koje se mogu izraziti u različitoj meri) i koje su sačinjavali međusobno odvojeni skupovi kovarirajućih odgovora na stavkama u testovima, karakterističan za nomotetičare, dobio je izvesnu satisfakciju; priznaje mu se da ga ne treba zanemariti, mada se u savremenoj psihologiji naglašava da molekularna analiza nije u stanju da objasni domen ljudske osobnosti, koji zahteva razmatranje celine i sinoptički pristup.⁵⁵

»Prava, obaveze, krivica i nevinost, nagrada i kazna, predstavljaju neophodna pitanja u proučavanju celovitih osoba- nema nikakvog smisla govoriti o ovim pitanjima ukoliko se ona povezuju sa delovima ličnosti ili elementima shvaćenim u bilo kom obliku. Ono što predstavlja veoma uspešnu strategiju u prirodnim naukama- analitičko deljenje- kako prirode na manje segmente koji su zgodniji za proučavanje, tako i grana nauke na specijalizovane ogranke- dovelo je u psihologiji do neopravstive rasparčanosti, tako da se jedna obuhvatna slika celovite osobe izgubila zarad proučavanja nekih njenih delova. Ovo se odrazilo i na proučavanje ličnosti u kome su psihodinamičke teorije najviše heuristike uložile u emocije, bihejviorističke u ponašanje, a kognitivne u mišljenje. S obzirom na to da se stiglo do situacije u kojoj, npr., sledbenici Pijažeove teorije »zaboravljaju da na život deteta utiču i rivaliteti između braće i sestara, a ne samo stadijumi kognitivnog razvoja«, psiholozima je više nego ikad potreban sinoptički pristup koji će razmatrati osobu u njenoj celovitosti, a ne pomoću izolovanih proučavanja nekih njenih elemenata.⁵⁶

Osobe postoje u posebnim društvenim kontekstima, koje su njihov kosmički prostor, koji im nešto znači, do koga im je stalo i ne određuju se u odnosu na večno vreme i opšti kosmički prostor. S toga su i etikolegalna pitanja nedvosmisleno idiografska, za razliku od naučnih zakona koji su nedvosmisleno nomotetski

Hjumov empirizam bio je, takođe, poguban za unutrašnji svet duše. Subjekat je bio objektivizovan, a ova težnja ka objektivizovanju subjekta neodvojivi je deo empirijske psihologije i danas. Vrhuncem empirizma smatra se Votsonovo shvatanje ličnosti: «zbir delatnosti koje se mogu otkriti stvarnim opažanjem ponašanja tokom vremena koji je dovoljno dugačak da bi se dobile pouzdane informacije»⁵⁷

⁵⁵ Stojnov, D., Od psihologije ličnosti do psihologije osobe, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, br. 36, 2004.

⁵⁶ Ibidem

⁵⁷ Watson, J.B., Biheaviorism, New York; Norton, 1970.

D. Stojnov smatra da psiholog koji je opremljen opštevažećim vanvremenskim zakonima o odnosu među značajnim varijablama može da se pozabavi jedinstvenim pojedincima sa istom efikasnošću sa kojom neki inženjer može da se pozabavi nekim posebnim mostom ili građevinom uz pomoć Njutnovih zakona fizike.

Skinner smatra da ličnost i srodni pojmovi (karakter, jastvo, osoba...) nisu ništa drugo nego »rudiment animizma«⁵⁸

Danas je već jasno iskristalisan stav da proučavanje čoveka ne može ići istim putem kojim ide proučavanje drugih delova žive i nežive prirode, jer bi se na taj način eliminisale mogućnosti proučavanja onoga što ljude čini različitim od životinja i stvari, a to je, u prvom redu, domen njihove osobitosti.⁵⁹

Prirodne nauke posebno su insistirale na vrednosnoj neutralnosti. Još od XVII veka poseban zadatak nauke bio je da opiše svet onakav kakav je, dakle, da izbegne iskrivljivanje slike o svetu. U psihologiji o ovome je posebnu brigu vodio Olport. Smatrajući da psihologija treba da bude strogo odvojena od etike, on je proučavanje karaktera vezivao za etiku, a proučavanje ličnosti svrstavao je u domen psihologije.

Domen osobnosti počinje tamo gde prestaju domeni fizike i biologije, a to su domeni: *logosa i sociusa*. A kako na ovo gleda Olport, vidi se iz sledećeg citata: »Karakter je ličnost koja je vrednosna, a ličnost je karakter koji je oslobođen vrednosti. S obzirom da karakter predstavlja nepotreban pojam za psihologiju, u ovoj knjizi se taj pojam neće razmatrati".⁶⁰

Olport je, umesto definicija osobnosti, svoju pažnju posvetio onima koje su se odnosile na stil života, na načine na koje se pojedinac prilagođava svom okruženju i koji tu jedinku razlikuju od ostalih.

Protivljenje Olportovom vrednosno neutralnom proučavanju ličnosti psiholozi ne tumače kao potrebu za ponovnim vraćanjem na uvođenje karaktera u psihologiju, ali, s druge strane, to isto tako znači i da se ne zalažu ni za poistovećivanje ličnosti sa njenim stilističkim aspektima za koje se zalagao Olport.⁶¹

D. Stojnov smatra da se problem sastoji u tome što su psiholozi, držeći vrednosti po strani u dolaženju do činjenica, zapostavili jednu od najznačajnijih karakteristika čoveka; njegovo nastojanje da razluči šta je

⁵⁸ Skinner, B.F., About behaviorism, New York, Knopf, 1974.

⁵⁹ Modularizaciji u prirodnim naukama utro je put Robert Bojl, koji je napravio razliku između hemijskog elementa i jedinjenja. Filozof Džon Lok, Bojlov savremenik i prijatelj prihvatio je novi duh molekularizacije i tim putem došao do *jednostavnih ideja* kao osnovnog elementa sadržaja uma i znanja. Suština njegovog učenja bila je u tome da se celina može objasniti pomoću *analize* delova od kojih je sačinjena, a složene ideje pomoću jednostavnih

⁶⁰ Olport, op.cit.

⁶¹ Stojnov, D., 2004.

dobro, a šta ne. Ignorisanjem etikolegalnog domena osobnosti poistovećena je osoba sa ličnošću. Ovo je, smatraju psiholozi, plaćanje danka beskompromisnom zalaganju za isključivu primenu mehanicizma, nomotetizma, molekularizma, empirizma i isključivanja vrednosti; obezličen je predmet proučavanja–ljudska osoba. S druge strane, za kognitivnu i evolutivnu psihologiju prirodno naučna perspektiva bila je vrlo plodna, te se tako i ona ne može sasvim odbaciti.

Smatra se da sveobuhvatno proučavanje psihologije ljudskih jedinki obuhvata najmanje četiri izvorna sloja, referentna okvira, unutar kojih se mogu uobličavati inteligibilna obrazloženja ljudske delatnosti; fizikos i bios, s jedne strane, i logos i socios, s druge.⁶² Podela ovih domena za psihologiju je bila pogubna, podelila je na Naturwissenschaften i Geisteswissenschaften (prirodno naučnu i duhovno-istorijsku tradiciju) i potisla duhovno-istorijsku tradiciju, proglašavajući je »nenaučnom«. Ali, opadanjem uticaja pozitivizma i jačanjem interpretativnog zaokreta u društvenim naukama, kao i prodorom konstruktivizma i hermeneutike, jasno se uočavaju promene i na polju ljudske osobnosti u psihologiji, iako mnogi psiholozi ne zanemaruju doprinose koje je psihologiji dala i prirodno-naučna tradicija, posebno kognitivnoj i evolutivnoj psihologiji, kao i naučnim pristupima inteligenciji.

Metodološki zaokret doneo je psihologiji novo poimanje ljudskog bića, doneo je nove načine konstruisanja, sastavljanja stvari, nove oblike eksplanacije i deskripcije. Ovim je upravo krenulo stvaranje »generativne teorije«, tj. načina objašnjavanja sveta koji dovodi u pitanje sve konvencije koje se odnose na razumevanje stanja stvari i koji ne samo da omogućavaju uobličavanje novih perspektiva, nego otvaraju vrata novim svetovima značenja i delanja, a put kojim sve ovo ide nije označen empirijskom proverom prihvaćene slike sveta, nego smelim teoretisanjem.

Radikalnost ove prêtpostavke, koja leži u osnovi metodološkog zaokreta, promena ljudske refleksivnosti izrazio je Gergen na sledeći način: Sa tradicionalne realističke tačke gledišta zadatak naučnika je da obrazuje tačna objašnjenja stvarnosti, i da mapira i snimi svet kakav zaista jeste. U istraživanjima koja su zasnovana na ovoj tradiciji postoji snažan podsticaj da se koristi jezik deskripcije za koji se smatra da je objektivn i stvaran. Tako, ukoliko neka zajednica ima problema sa kriminalom, u njoj će biti preduzeta istraživanja o načinima prevencije. Na osnovu konvencionalnih standarda, uzima se zdravo za gotovo da zločin ima uzroke i da ga treba sprečiti. Prema tome, pristupiti nekom problemu sa stanovišta realizma znači podržavati naša ubedjenja i načine života povezane sa njima. Ovo za posledicu ima veoma malu promenu u društvu. S druge strane, pak, prelaz na generativnu teoriju poziva nas na isključivanje tradicije i poziv na eksperimentisanje sa novim načinom popisa sveta, opisivanja i objašnjavanja.

⁶²Rychlak, J., In defense of human consciousness, Washington, DC:APA, 1997.

Generativne teorije pomenute su ovde, jer su imale uticaja na promene u shvatanju psiholoških metoda. Konstruktivisti su se, umesto metoda svojstvenih prirodnim naukama, zauzimali za drugačiju paradigmu istraživanja.

U prikazu razlika između ovih dveju paradigmi osvernućemo se samo na kratko (kasnije ćemo se ovome ponovo vraćati iz nekih drugih uglova) na razgraničenja koja daje D. Stojnov.⁶³ On ih je za staru paradigmu (kao njene značajne karakteristike) dao u vidu trideset tačaka. Ovde ćemo ih, nekako, sažeti, nastojeći da suštinu ne zanemarimo:

- realizam je jedino prihvatljiva metafizika o stvarnom postojanju, zato je istina merilo vrednosti znanja;
- čula su jedini pouzdan izvor saznanja. Zato istraživanje treba da se zasniva na opisu sklopova čulnih utisaka, te je osnovni domen proučavanja u psihologiji ponašanje, jer se ono može opažati pomoću čula;
- cilj nauke su zakoni, koji predstavljaju probabilističke generalizacije opisa sklopova čulnih iskustava; oni su u funkciji budućih predviđanja; univerzalni su, prostorno i vremenski;
- teorije se smatraju logički uredjenim skupovima zakona, što ih redukuje na logički aparat neophodan za izvođenje predviđanja, a zadaci naučnika su da otkrivaju logičku strukturu teorijskog diskursa i pronalaze logičke posledice skupa zakona kojim se osmišljavaju opisi opažanja;
- struktura je osnovni cilj koji se nastoji otkriti teorijama, a ona je sačinjena od elemenata, te je atomistički pristup u osnovi istraživanja materijalne stvarnosti (materijalne zato što se samo to može opažati čulima i biti istinito), a uzročnost je osnova predviđanja;
- merenje se smatra najsigurnijom procedurom za utvrđivanje zakona; ono otkriva uzroke koji deluju na elemente (atome) kao i njihov kvantitet, snagu kojom deluju; u suprotnom, sve se svodi na subjektivne utiske istraživača koji su nepouzdana, te ih treba eliminisati;
- broj je najbolje sredstvo za merenje naučnih opservacija, a varijabla je osnovni pojam u merenju;
- varijable se ispituju zbog opštih zakonitosti, a ne zbog individualnih posebnosti, a reprezentativnost je ključ za ostvarenje univerzalnosti;
- eksperiment je procedura čiji je ishod vezan za kauzalnost, a strogost i kontrola su garanti eksperimentalnih nacrtaja;
- test predstavlja imaginaciju eksperimentalnih uslova, a metrijske karakteristike testa važan preduslov eksperimentalne kontrole.

⁶³Ibidem

Mera-vera

Za prethodno skicirane osnove pozitivističke paradigme smatra se da nisu dale dobar pristup naučnim istraživanjima u psihologiji, da se njima ništa nije postiglo. Ali se, pored ovoga, u alternativnim strujanjima još više želi naglasiti da je ovaj pristup pokazao svoja ograničenja, da, jednostavno, nije dovoljno osetljiv za proučavanje nekih od najbitnijih vidova ljudskog postojanja. Prilagođavanje metodološkim načelima prirodnih nauka dovelo je dotle da se predmet proučavanja -čovek- prilagođava metodološkom pristupu, umesto da bude obrnuto; da se metodološka načela prilagođavaju predmetu svog proučavanja-čoveku sa svim njegovim osobenostima. »Ideja o tome da se ljudi ponašaju u skladu sa univerzalnim zakonima prirode nije se pokazala kao plodna u objašnjavanju razloga zbog kojih se pojedine osobe ponašaju na načine na koji se ponašaju. Psiholozi, za razliku od nekih drugih disciplina ne proučavaju« pojave« nego ljude. Nije svejedno da li se proučava mišljenje, ili neka osoba koja misli; nije svejedno da li se proučavaju osećanja, ili ili neka konkretna osoba koja oseća; nije svejedno da li se proučava ličnost, ili ličnost neke konkretne osobe...«⁶⁴

⁶⁴ Stojnov, D., op.cit, 2004.

4. NOVI ISTRAŽIVAČKI PRISTUPI

A šta kad bi se ulični kriminal posmatrao, npr. kao manifestacija društvenih bolesti; ili kao sredstvo za ojačanje samopoštovanja; ili kao konstrukcija nekih klasa kojom se kažnjavaju oni izvan klase? Svaka od ovih alternativa otvorila bi vrata novim oblicima istraživanja i mogućim načinima snalaženja u svetu. U izvesnom smislu, generativno teoretisanje predstavlja oblik poetičnog delanja. To znači da nas ono poziva da preduzmemo izvestan rizik sa rečima, da protresemo izvesna postojeća ubeđenja, izgradimo nove oblike razumljivosti, nove predstave i osećajnosti.⁶⁵

Potreba da se omogući uvid u značajna pitanja i mogućnost da se dođe do podataka koji otvaraju put ka razumevanju osoba i njihovog ponašanja dovela je do novih istraživačkih principa. Po D. Stojnovu, oni se odnose na:

- značenja koja ljudi pripisuju događajima, drugim osobama u okruženju;
- pravila, konvencije i uverenja koja ih usmeravaju u njihovom društvenom ponašanju;
- osciliranje i velike razlike u ispoljavanju njihovih moći i sposobnosti.

Stojnov smatra da valjanost naučnih objašnjenja društvenog ponašanja ljudi treba da počiva na sposobnosti za konstruisanje i obrazlaganje postupaka ljudi. Preciznost značenja ovakvih obrazloženja analogna je tačnosti u merenju u fizici.

Nova paradigma je protiv reifikacije, tj. protiv pretvaranja procesa u stvari. Zatim, smatra se da je moguće naći različita valjana objašnjenja ljudskog ponašanja koja su podjednako inteligentna, iako se zasnivaju na različitim teorijama. Zato se negira uninomičko shvatanje stvarnosti i zamenjuje multiperspektivističkim stanovištem.

Nova paradigma je, kako je prethodno već rečeno, i protiv redukcionizma, dakle i protiv primene mehanicističkih principa u poimanju društvene stvarosti; posebno se ne mogu uzeti u obzir razlike u različitim kulturama.

Isključivost u insistiranju na »istinitim« i »nepromenljivim« činjenicama smatra se danas naučno nedopustivom redukcijom, jer istorija nauke nije istorija činjenica, nego istorija plodnih grešaka.⁶⁶

Oni koji posebno insistiraju na ovome, ističu da uverenja ljudi, pa i naučnika, najčešće predstavljaju vodič za njihovu delatnost, bez obzira na to da li su istinita ili pogrešna. Kao argument navode shvatanje da brojevi

⁶⁵ Gergen, prema: Stoj-nov, D., 1994.

⁶⁶ Stojnov, D., op.cit (2004.god.)

nisu dovoljno precizna sredstva za proučavanje pojmovnih sistema ljudi, jer nisu osetljivi na razlike u kontekstima, relacijama i značenjima koje pojedinim pojavama pripisuju određene osobe. Iza ovoga su stavljene i mnoge ograde i pitanja na upotrebu i funkciju testova. Keli smatra da test ne može da bude »valjan« sam po sebi, nego »valjan za nešto«, a to znači da se odnosi na nešto svrsishodno prema čemu se preduzimaju, prema određenim osobama, određeni postupci.

Iza prethodno rečenog, mogu se izvesti načela i zahtevi koje većina savremenih psihologa danas već postavlja kao osnovna obeležja nove metodološke paradigme u psihološkim istraživanjima:

- istraživanja se ne mogu vršiti u laboratorijama, nego u stvarnom životu, i to u okruženju u kome pojedinac komunicira sa drugim članovima zajednice;
- značajno mesto u istraživanjima pripada jeziku i diskursu;
- istraživanje i život posmatraju se kao nešto što je procesualno, dakle, kao skup dinamičkih interakcija između pojedinca i grupa;
- svrha istraživanja postoji onda kada ono ima značaja za pojedince umesto za aktuarijsku statistiku.⁶⁷

Na ovom je mestu značajno navesti da su tehnike kao što su: analiza diskursa, etnometodologija, prizemljena metodologija, konverzaciona analiza, arheologija znanja, analiza ličnih konstrukata, endogeno istraživanje i dr., sve brojnije i kvalitativne i refleksivne tehnike istraživanja, dobile svoj legitimni status u istraživanju osobnosti, dakle fundamentalnih domena proučavanja psihologije. Ali je, isto tako, važno da se kaže da se one upotrebljavaju paralelno sa ostalim, ili prethodno korišćenim, tehnikama, preuzetim iz prirodnih nauka.

A da li će različiti pristupi naći zajednički jezik, da li će ikada moći da govore istim jezikom (u šta veruje V. Mužić, kako je prethodno već pomenuto), ili će, kako smo ispred naveli mišljenje M. Uzelca, uvek govoriti različitim jezicima, veliko je pitanje.

U osvrtanju na pojam paradigme, kao na odnose između tradicionalne i nove matrice mišljenja, nismo se bavili polaznom tačkom koja je bila oslonac u određivanju odnosa između nove i ortodoksne, tradicionalne paradigme. Zastupnici nove istraživačke paradigme uzimaju za ovu tačku »naivno istraživanje«, koje je vrsta našeg svakidašnjeg mišljenja. Osnovna karakteristika naivnog istraživanja je subjektivnost, te se zato smatra da je podložno greškama, koje dolaze od naše pristrasnosti, predrasuda, konformizma, strepnji i sl. Ipak, i pored ovih nedostataka, ovom se vrstom istraživanja počinje u saznavanju, otkrivanju sveta, ona je imanentna našoj ljudskoj prirodi, a nastojanja da je se odrekne lišava nas njenih vrednih svojstava.

⁶⁷ Stojnov, D., 2004.

Tradicionalna je paradigma, da bi se oslobodila subjektivnosti i grešaka naivnog istraživanja, dakle, težeći objektivnosti, stvorila čitav aparat eksperimentalnih metoda, kvaziekperimentalnih istraživanja, statistički aparat za proveravanje hipoteza, merne instrumente i dr. Naravno, mnogo toga je ovakvim pristupom bilo moguće rešiti što nije bilo moguće naivnim istraživanjima, ali se zato uveliko javljaju i slabosti; naglašava se da je težnjama za objektivnošću osiromašen predmet istraživanja, istrgnut je iz prirodnog konteksta, izmrvljen, obezličen, obezdušen, umrtvljen i postvaren.

Da li će paralelna upotreba različitih metodologija dati kvalitativno značaj nije prodore u još nerasvetljene delove ljudske osobnosti - ostaje da se vidi. Ukoliko se ne nadje način da se premoste tenzije, mnogi smatraju da je onda bolje da svako ide svojim putem.

Nova istraživačka paradigma zamišljena je kao sinteza naivnog i ortodoksnog istraživanja i to takva sinteza koja bi sistematskim, strogim traganjem stremila ka istini, ali, koja, pritom, ne bi »ubijala sve čega se dotakne«. ⁶⁸ Zato mnogi autori danas novu istraživačku paradigmu nazivaju objektivno-subjektivnom. Dakle, nova je paradigma neka stanovišta i zahteve preuzela od tradicionalne i, po nekima, ih još pooštrila. Tako se jače naglašavaju zahtevi za sistematskim proveravanjem, pretraživanjem literature, značajne za problem istraživanja ne samo naučnih tekstova, što je karakteristično za staru paradigmu, nego i tekstova koji su vezani za umetnost, filozofiju, teologiju i sl.

Krećući se spiralno ka sve širem krugu stvari, pojmova, gledanja kojima bi se sa što više strana i iz što više uglova sagledali odnosi medju posmatranim paradigrama, osvrnimo se na još jedan način na njihova svojstva, njihov odnos, kao i na ono što ih razlikuje.

Za staru paradigmu se naglašava da modelom čoveka koji je u osnovi njenih polazišta, čoveka i ono što je vezano za njega, dakle, sve aspekte društvenih istraživanja izvlači iz prirodnog socijalnog konteksta, kako bi ih kao elemente uključila u istraživačke nacрте. Na taj način, smatra se da se njima manipuliše i da se nakon toga vraćaju odakle su uzeti (u interpretacijama nalaza). Pobornici nove paradigme smatraju da su osobe na takav način u istraživanju lišene onoga što je njihovo pravo značenje, ili što daje značenje i smisao njihovim akcijama, što ih neshvatljivo i nedopustivo pojednostavljuje. Zato se oni zalažu za proučavanje osobe kao celine u svom prirodnom kontekstu, sa kojim predstavljaju prirodnu celinu, koja provocira manifestovanje njihovih reakcija i sl.

Uz prethodno, vezuje se i kritika na pozitivističko shvatanje po kome je ljude moguće operacionalizovati putem skupa dobro definisanih varijabli, koje su ekvivalentne kod različitih osoba i u različitim situacijama.

⁵⁷ Ristić, Ž., O istraživanju metodu i znanju, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1995.

Već pominjano redukcioniističko proučavanje promenljivih, umesto celine osoba, grupa ili društva smatra se od strane nove paradigme kao razaranje, mrvljenje, rasparčavanje predmeta koji se proučava, što odvlači od dubinskog razumevanja i suštinskog proučavanja pojedinih osoba, ili društvenih pojava u celini.

Zagovornici nove paradigme zameraju staroj, smatraju nedopustivim, filozofski neodbranljivim i etički nedopustivim što je reifikovala, preobražavala, postvarivala procese, rezultate testova, pa i ljude pretvarala u stvari, označavajući ih kao konkretne entitete.

Ortodoksnoj paradigmi se zamera prekomerno pridavanje značaja merenjima, kojima se dolazi do rezultata koji su često numerički precizni, ali netačni. Smatra se da neki od rezultata, iako nije »pokriven« merenjem i nije numerički izražen, može imati više smisla, biti bliži istini. Zato se poslednjih decenija sve više naglašava veza testova inteligencije, drugih sposobnosti i ličnosti sa kulturom, kao i značaj postupaka primene za rezultate (naglašava se etičnost, namera onih koji ih upotrebljavaju).

U osnovi nove paradigme je i Kelijeva zamisao osobe kao naučnika. Čovek konstruiše teorije o svetu kojim je okružen, o drugim ljudima i o sebi samom, pa se i vlada u većem ili manjem skladu sa njima.⁶⁹

Nova istraživačka paradigma uobličava se pod uticajem humanističke psihologije koja upućuje na proučavanje osobe kao jedinstvene celine i kao aktivne, intencionalne, autonomne stvaralačke, te se zato zalaže za proučavanje pojedinca, a, shodno tome, i za idiografski pristup.⁷⁰

U temelje nove istraživačke paradigme ugrađena su i znanja do kojih se došlo u kliničkom radu sa ljudima (Rodžers, Jung, Saliven (Sullivan), sve do Frojda), pri čemu se za metod istraživanja naročito važnim smatraju znanja stečena o nesvesnom i mogućim načinima na koje nesvesno utiče na ponašanje i akcije istraživača i ispitanika u procesu istraživanja.

Ristić, Ž., takođe smatra da nova paradigma ima svoje korene i u egzistencijalizmu, kao i da se oslanja i na Habermasovu kategoriju »emancipatornog interesa«, prema kome empirijsko-analitičke nauke objedinjuju tehničke sazajne interese; istorijsko-hermeneutičke nauke praktične sazajne interese, akritički orijentisane nauke emancipatorske sazajne interese.

»Čovek se ne može proučavati kao stvar; za razliku od proučavane stvari, čovek je, između ostalog, aktivan, slobodan i kerativan. On može postati drugačiji no što jeste. On ima slobodu ne samo da izabira akcije, nego i da odabira načela izabiranja svojih akcija. Čovek je i različit od stvari i svestan da je različit od nje, svestan je svoga odnosa prema neživom svetu

⁶⁹ Ristić, Ž., 1995.

⁵⁸ Ristić, Ž., op. cit., 1995.

i živim organizmima, svestan je svoga odnosa prema drugim ljudima, svestan je svoje slobode izabiranja, stvaranja, svestan je svoga postojanja i svoga postajanja«. ⁷¹

Empirijsko-analitičke nauke za referentni okvir koji određuje smisao mogućih iskaza uzimaju pravila pomoću kojih se konstruišu teorije i njihovo kritičko testiranje (misli se na testiranje teorija). A u osnovi teorija su hipotetičko-deduktivne veze iskaza iz kojih se izvode hipoteze sa empirijskim sadržajem (koje treba da budu obrazložene tako da se empirijski mogu proveriti). Smisao predviđanja ovim hipotetičko-deduktivnim vezama uspostavlja se pravilima kojima primenjujemo teoriju na stvarnost.

»Hermeneutičko znanje je uvek posredovano kroz prerazumevanje, koje je izvedeno iz tumačeve inicijalne situacije... Empirizam pokušava da zasnuje iluziju objektivizma na posmatranjima izraženim bazičnim iskazima. Pretpostavlja se da su te ospervacije pouzdane u obezbeđivanju neposrednog svedočanstva bez uplitanja subjektivnosti. U stvarnosti, bazični iskazi nisu proste reprezentacije stvari po sebi, već izražavaju uspeh ili neuspeh naših operacija. Činjenice relevantne za empirijske nauke su prvo konstituisane kroz a priori organizaciju našeg iskustva u ponašajnom sistemu instrumentalne akcije. Teorije u ovim naukama razotkrivaju realnost kao subjekt konstitutivnih interesa u mogućem obezbeđivanju i širenju akcija upravljanim povratnim informacijama. To je saznajni interes u tehničkoj kontroli nad objektivizovanim procesima«. ⁷²

Metodološki okvir istorijsko-hermeneutičkih nauka je drugačiji od prethodnog. U njima teorije nisu konstruisane deduktivno i iskustvo nije organizovano s obzirom na uspeh operacija, a pristup činjenicama obezbeđen je razumevanjem smisla, a ne posmatranjem, opservacijama.

Tako se u hermeneutičko-istorijskim naukama smatra da je razumevanje smisla usmereno ka mogućem konsenzusu između učesnika u okviru samorazumevanja izvedenog iz tradicije. To je za Habermasa praktični saznajni interes, čija je suština u interpretacijama, koje čine mogućim usmeravanje akcije unutar zajedničke tradicije.

»Svet tradicionalnog značenja se tumaču razotkriva samo u obimu koji njegov vlastiti svet razjašnjava u isti mah, a tumač uspostavlja komunikaciju između ta dva sveta«.

Kritičko socijalna nauka nastoji da se oslobodi ustaljenog metodološkog okvira, te je njen okvir za određivanje smisla valjanosti određen pojmom samorefleksije, koja je, dalje, objašnjena emancipatornim saznajnim interesom (zajednički filozofiji i kritičkim naukama).

⁷¹ Ibidem

⁷² Ibidem

Pored humanizma i egzistencijalizma, nova istraživačka paradigma oslanja se, ili možda bi bolje bilo reći pristaje, uz fenomenološki pristup. Već je u delu koji iz filozofskog ugla posmatra odnose između ovih paradigmi, kao i njihovu suštinu i smisao bilo reći o tome da istraživači u društvenim i humanističkim naukama u okviru tradicionalne paradigme ne proučavaju pojave na smislen način, birajući ciljeve, predviđajući ishode, kontrolišući delove situacija - umesto da više pažnje posvete fenomenima. Dakle, tradicionalna paradigma se usredsređuje na otkrivanje manipulativnih činilaca koji određuju fenomene.

Zato se dešava da psiholozi ponekad pouzdano i precizno znaju kako nešto neznano utiče na »nešto neznano i precizno znaju količinski izražen odnos - korelaciju - između dveju neznanih količina. Ponašanje se u psihologiji može proučavati na smisleni način ako se proučava samo ponašanje (a ne isključivo njegove determinante) i ako se sledi Husserlov poziv «natrag stvarima».⁷³

U prethodnom razmatranju razlika među posmatranim paradigmatama došlo je do izražaja njihov odnos prema subjektivnosti. Da se na trenutak samo vratimo na to: za razliku od tradicionalne istraživačke paradigme, koja podrazumeva odnos Ja-On iz kojeg nastaje tzv. posmatračko znanje, nova istraživačka paradigma, u skladu sa prihvaćenom humanističkom orijentacijom, uključuje i odnos Ja-Ti iz kojeg nastaje tzv. iskustveno znanje. Ovaj odnos (Ja-Ti) podrazumeva subjektivnost, uključenost, privrženost, emocije, brigu, dok odnos Ja-On ima u osnovi objektivnost, neuključenost, emocionalnu neutralnost i sl. Uobičajeno je da se iskustveno znanje izražava u prvom licu, tzv. subjektivnim jezikom, a posmatračko znanje objektivnim jezikom u trećem licu. U literaturi se još ističe da je Ja-On odnosu svojstven monolog, a Ja-Ti odnosu dijalog. Ristić, Ž. smatra da je karakteristično da se kod Ja-Ti odnosa istina ne traži u proučavanoj osobi, kao ni u osobi koja je proučavana, nego u njihovoj interpersonalnoj interakciji, a, takodje, naglašava da su pristup Ja-Ti i iskustveno znanje neophodni, ali nisu dovoljni; potrebno je, po njemu, objedinjavanje ova dva pristupa i ove dve vrste znanja.⁷⁴

Ž. Ristić, kao i drugi, zaključuje da je nova istraživačka paradigma donela sa sobom sasvim drugačiji odnos istraživač-ispitanik od onoga koji je bio u staroj istraživačkoj paradigmi. Znanje koje se odnosi na osobe ističe se kroz uzajamni, recipročni odnos ispitanika i istraživača, što podrazumeva učešće ispitanika kao saistraživača.

U literaturi se često navodi Heronovo vidjenje ovoga vida interakcije istraživača i ispitanika. Heron, dakle, smatra da je istraživanje u društvenim naukama oslonjeno na posmatranje osoba, a ovo, dalje, uključuje i interakciju sa osobama da bi se došlo do iskustvenih

⁷³ Ibidem

⁷⁴ Ristić, Ž., 1995.

svedočanstava. Po njemu, postoje dva vrlo različita načina interakcije sa osobama koje učestvuju u istraživanju:

- U tradicionalnim istraživanjima ispitanik ne utiče neposredno na postavljanje hipoteza, na način izražavanja, tumačenje dobijenih podataka, na izvodjenje zaključaka. Odnos između istraživača i ispitanika je, osim konvencionalne učtivosti, beznačajan. Cilj istraživača je da sazna šta ispitanik čini u ispunjavanju uputstava ispitivača, a ne usmeravati se ka njemu-ispitaniku; istraživač je predan znanju, a ne osobi. Tako da je na jednoj strani istraživač koji ispituje, a na drugoj ispitanik čije se reakcije ispituju.
- Drugi vid iterakcije istraživača sa subjektom uključuje ispitanika u postavljanje hipoteze, zatim u odlučivanje o načinu istraživanja, tumačenju podataka i izvodjenju zaključaka. Ovo je interakcija koju srećemo u tzv. »kooperativnim istraživanjima«. Jedan korak dublje u ovom pristupu, ili, kako mnogi autori kažu, u potpunom obliku ovoga pristupa je ne samo da je ispitanik saistraživač, nego je i istraživač saispitanik.⁷⁵

Heron smatra da postoje tri razna, ali međusobno povezana nivoa objašnjenja, koja nisu neophodno isključujuća:

- uzročno objašnjenje putem relativno determinišućih uslova unutarnjih potreba i spoljašnjih činilaca;
- konvencionalana objašnjenja putem prihvatanja vladajućih socijalnih normi i
- autonomna objašnjenja putem jasne samousmerenosti svrhama i principima.

Objašnjenje kojim je Heron potkrepljivao ovaj svoj stav odnosi se na sledeće:

- Priroda istraživačkog ponašanja- istraživačka delatnost je kreativni čin, originalna aktivnost, a ne vrsta događaja koja bi mogla da bude predviđena na osnovu nekih uslova. Ovim je istaknut stav da istraživačko ponašanje čoveka nije podvodljivo pod uzročne zakone prirodnog reda, nego je izraz samousmerene aktivnosti unutar toga reda.

Tako je prema Heronu istraživačko ponašanje poseban vid socijalnog ponašanja u kome je izražena autonomnost pri objašnjenju. Ispitanici su, takođe, samousmeravajuće osobe koje imaju svoja mišljenja, ili usvajaju nešto kao svoj pogled, što dalje određuje njihove aktivnosti, a ovo im omogućuje da budu saistraživači u istraživanju.

- Intencionalnost kao osnova objašnjenja- saistraživači, kao saispitanici (ispitanik i istraživač) u kooperativnom istraživanju objašnjavaju jedni drugima ljudske procese kroz dijalog, interakciju i saradnički napor ispitujući kako ispitanik

⁷⁵ Heron, J., *Philosophical Basis for a New Paradigm*; in P. Reason, J. Rowan (eds.): *Human Inquiry, A Sourcebook of New Paradigm Research*: J. Wiley, 1981.

simbolizuje svoje iskustvo sveta kroz naučne teorijske iskaze i akcije. Kroz ovo se dolazi do razumevanja i objašnjavanja njihovog ponašanja.

- Obrazloženje na osnovu jezika- Heron smatra da u komunikaciji prilikom istraživanja u društvenim naukama nije dovoljna samo upotreba verbalnog jezika; neophodan je i neverbalni jezik- izraz lica, gest i sl. ekspresivni znaci. Dakle, postoji i neiskaziva dimenzija koja po Heronu uključuje prelingvističko iskustvo koje je primarno relaciono i koje omogućuje osnovni nivo svesnosti, olakšava saglasnost pri upotrebi određenih reči. Ovakva upotreba jezika omogućuje nam da se koristimo jezikom i ne daje nam eksplicitno iskazima izraženo znanje o svetu i nama samima. Tako da, prema Heronu, upotreba jezika ima u sebi paradigmu kooperativnog istraživanja. Osobe kroz kreativan napor simbolizuju vidjenja i iskustva koja dele.
- Obrazloženja na osnovu »proširene epistemologije«- Heron razlikuje dve vrste znanja: propozicionalno (izraženo iskazima) i praktično (iskustveno); oba čine nauku. Zaključci izvedeni na osnovu istraživanja su propozicije, kao i iskazi o onome što je istraživač iskustveno saznao. Heron ističe da kada istraživač opaža neki entitet, tada se odvijaju najmanje dve vrste konstruisanja koje on naziva: propozicionalnim (iskaznim) konstruisanjem i prezentacionim (predstavljajućim) konstruisanjem. Propozicionalno konstruisanje u opažanju uključuje vidjenje entiteta posredstvom pojmova i termina. Ovo bi bilo, kako Heron kaže, lingvističko konstruisanje. Ali, konstruisanje ne ostaje samo na lingvističkom nivou, nego je protkano komplementarnim, nelingvističkim, prostorno-vremenskim, prezentacionim konstruisanjem. Heron navodi nekoliko nivoa prezentacionog konstruisanja:
 - a) prvi nivo- pri posmatranju istraživač konstruiše prezentovane oblike, boje i veličine kao »stvarne«,
 - b) na drugom nivou- prezentovane sekvence posmatraju se kao totalni geštalt portreti, a
 - c) treći nivo- istovremeno konstruiše sve te prezentacije kao jedinstvenu i idiosinkratičku prisutnost u vremenu i prostoru.

Heron smatra da empirijsko istraživanje na osobama uključuje tananu, razvojnu međuzavisnost propozicionalnog, praktičnog i iskustvenog znanja.

- Obrazloženje na osnovu aksiologije- »istine« koje istraživači generišu su funkcije njihovih proceduralnih normi i vrednosti. Valjanost tih istina za druge u direktnoj je srazmeri sa slaganjem njihovih i istraživačevih normi i vrednosti. Kod ovoga obrazloženja mnogi autori, kao i Ž. Ristić, navode da je zabluda da je nauku moguće očistiti od vrednosti. Ovo je posebno izraženo kod istraživanja čiji je predmet osoba, čovek. Vera u to da se istraživačev sistem vrednosti može isključiti smatra se

pseudo-istinom o ispitivanima. Zato se smatra da je autentična nauka spremna da prihvati kao istine ono što počiva na sistemu vrednosti koji je zajednički za istraživače i ispitanike, kao i na zajednički prihvaćenim proceduralnim normama, što se u suštini smatra kooperativnim istraživanjem.

- Obrazloženje na osnovu moralnosti- moralno načelo poštovanja osobe u istraživanju smatra se vrlo značajnim, a ispunjava se upućivanjem ispitanika u smisao istraživanja i pune slobode u tome da li će se povinovati tom smislu. Na taj način, smatra se da ispitanici postaju autonomni saistraživači i ispoljavaju svoje moći za samodeterminaciju u sticanju znanja, koje može da obezbedi moć koja je u ovom slučaju podeljena sa osobama koje se ispituju.⁷⁶

Prethodno je već pomenuto da su u osnove nove istraživačke paradigme ugrađena i mnoga saznanja do kojih se došlo na području psihometrije, tj. osporavanjem njenih osnovnih principa. Tako u literaturi ima savremenih tekstova vrlo oštih naslova i sadržine poput »Normalna nauka, patološka nauka i psihometrija«. ⁷⁷ U ovim se radovima patologija nauke definiše kao dvostruki poremećaj procesa kritičkog preispitivanja: prvo, neka se pretpostavka prihvata bez ozbiljnih pokušaja provere; i drugo, ovaj se prvobitni propust ignoriše. Ovakvi tekstovi bave se implikacijama ovakvog shvatanja patologije nauke na Kunov pojam normalne nauke. Takođe se bave tvrdnjama da hipoteza na kojoj se zasniva čitava psihometrija- pretpostavka da su neka psihološka svojstva kvantitativna- nikada nije bila kritički proverena; a dokazuje se i da je psihometrija, podržavajući nepravilno odredjenje merenja, izbegla preispitivanje ove pretpostavke. Time propust provere ključne hipoteze ne samo da nije osvešćen, nego je i prihvaćen. Iz prethodne skice proizilazi da se na psihometriju u ovim tekstovima gleda kao na patologiju nauke, a ta se činjenica objašnjava uticajem pitagorejskog učenja na razvoj kvantitativne psihologije.

"Nema izvesnosti u brojevima, kao ni u bilo čemu drugom". ⁷⁸

Kao potvrdu i razjašnjenje prethodnih stavova, iznećemo neke od pogleda Michella, J. koji je u svojim radovima dokazivao da kvantitativna psihologija ispoljava metodološki poremećaj. On smatra da je mišljenje o pozitivizmu kao obliku empirijskog realizma i dalje uvreženo, uprkos ranim Pasmorovim zamerkama takvom stavu, kao i novijim analizama Fridmana, što ga je ponukalo na razjašnjavanje svojih tvrdnji o patološkim oblicima nauke i razloga za takvu kategorizaciju psihometrije. Predstavljamo ga u najkraćem.

Njegova je postavka da su psihometričari ne samo nekritični prema onome što je osnovno za njihovu disciplinu, nego su, povrh svega, konstruisali

⁷⁶ Ristić, Ž., op. cit., 1995.

⁷⁷ Michell, J., Psihologija u svetu, KIZ "Art Press", Beograd, br.1-2, 2003.

⁷⁸ Truber, J., prema: Michell, J., op.cit.

shvatanje kvantifikacije koje tu nekritičnost i prikriva. Ako je nauka saznajni poduhvat, onda on smatra da takav način bavljenja njome nije normalan, tj. smatra da je patološki.

Pojam patologije nauke, smatra Michell, J., moguće je prikazati držeći se njegove sličnosti s pojmom patologije saznanja kod pojedinca. Ako je saznanje (u najširem smislu) smatrati da je nešto posredi kada postoji, onda je pogrešno smatrati da nešto jeste kad ga nema. Samu po sebi ovu grešku J. Michell smatra kognitivnim propustom, ali ne i patološkom pojavom. Pod povoljnim okolnostima, prema njemu, puka greška će se ispraviti, ali ne i mana obuhvaćena patologijom saznanja. Procesi ispravke grešaka neodvojivi su deo naučnog modus operandi. Naučna praksa usmerena je na istraživanje. Imajući na umu Heraklitov aforizam »priroda voli da skriva«, kao i stavove drugih autora o ovom pitanju koji ističu da je istraživanje opterećeno and as tupošću, neumešnošću i varljivosti čula, kao i da najbolje među naučnim metodama mogu pružiti tek sumrak verovatnoće, onda je po njemu najbolji mogući oblik naučnog istraživanja kritičko preispitivanje. Retko je da su prve pretpostavke naučnika istovremeno i najbolje. Nagadanja obično, po njemu, prođu sito i rešet, a odgovori, koji preostanu kao tačni, dobijaju se delimično i uklapanjem onih primetno pogrešnih. Postoji jednostavna sličnost između naučnog zaključivanja i ukrštenih reči.

Mišel, J. smatra da metod kritičkog ispitivanja rešava pitanje moguće greške tako što proverava postavljenu hipotezu; najpre u pogledu logičke povezanosti, a potom i empirijske primerenosti.⁷⁹

Novi unos u ukrštenicu treba da bude u skladu i sa jednim i sa drugim. Do njega se obično stiže metodom pokušaja i pogreške, te se može ispostaviti i kao netačan. Slično tome, smatra J. Michell, istraživački podaci, za koje se uvek može naći da su pogrešni, a često i da se odnose na ono što se istražuje, prikupljaju se u skladu sa onim što naučnik misli da već zna, uz uverenje da će mu poslužiti kao pokazatelji struktura koje im leže u osnovi. I tako se sklapa slika o prirodi čitavog jednog sistema. Pošto su ovi procesi posmatranja i zaključivanja podložni greškama, svako pravo na to da su vredniji od drugih oblika istraživanja (npr. pozivanje na autoritete, priklanjanje ustaljenim idejama...) oslanja se na procese ispravljanja grešaka, odnosno kritičko promišljanje.

Poremećaj kritičkog promišljanja nastaje onda kada se neka pretpostavka prihvati kao tačna, bez ozbiljnih pokušaja da se proveru. J. Michell smatra da se proces kritičkog promišljanja često narušava u nauci, ali nisu svi poremećaji patološki; smatra ih, čak, neizbežnim usled ograničenja metoda, ptiaturečnosti ciljeva koje naučnici unose u istraživanje i sl. Greške nastale iz ovoga su naučne obmane. Ovde je reč o tome da spisak hipoteza bar privremeno prihvata kao tačna, bez provere, jer se veruje da se ne radi o empirijskom problemu nego o tome da se još ne zna na koji

⁷⁹ Ibidem

način da se određena pojava proveri. Poremećaji kritičkog mišljenja, po ovom autoru, nastaju tek kada sadrže i nadređeni stav- to je stav neobaziranja na osnovni poremećaj, znači događa se da činjenica nije osveščena, a u krajnjim slučajevima čak je i skrivana.

J. Michaell navodi Kunovo shvatanje normalne nauke u kome kritičko preispitivanje nije poremećeno. Prema Kunu (Khun), dakle, normalna nauka je istraživanje vodjeno u okviru paradigme, »disciplinarne matrice«, tj. strukturisanog skupa smernica, uverenja koje svi naučnici angažovani u određenoj disciplini neminovno podrazumevaju. Kun (Khun) nije smatrao da je u normalnim naukama uobičajeno sretati kritiku paradigme u kojoj se naučnik kreće. I Karl Poper, poznat po gledištu da je nauka suštastveno kritična, je, kao i Kun (Kuhn), smatrao da kritičko preispitivanje paradigme nije od suštinskog značaja za normalnu nauku, ali smatra da se takvo preispitivanje javlja kada nauka nije normalna, smatrajući da za neku nauku elementi paradigme nikada nisu ni bili ozbiljno istraženi (usvojeni iz ideoloških razloga i sl.). Kun (Khun) ni za ovakve slučajeve ne nalazi da je reč o nauci koja je patološka, ali se drugi autori, kao ovaj čije stavove na ovom mestu iznosimo, ipak distanciraju od Kuhna i ističu jasno naglašenu potrebu za samorazumevanjem naučnika i to u funkciji kritičnosti i traganja za greškama.

»Normalna nauka nije uopšte u stanju da ispravlja paradigme«⁸⁰

Sa ovakvim shvatanjima ne slaže se sam Kun (Khun) koga J. Michell navodi. Kuhn smatra da nije moguće ni naučno preispitivanje prednosti dveju konkretnih paradigmi, slažući se sa tvrdnjom V. Džejmsa da bi istraživač koji radi van granica paradigmi ustanovio da je svet samo »razbokorena i zujava zbrka«. Po Kuhnu su, dakle, paradigme naša jedina sredstva tumačenja sveta. Po njemu, takodje ne postoji jezik oslobođen paradigmi, pa pitanje istinitosti bilo koje naučne tvrdnje ima smisla samo u okviru paradigme. Ovo Kuhново stanovište J. Michaell je ocenio kao nešto što je Kuhn prihvatio nesvesno, a to ga je gurnulo u uobičajeno načelo pozitivista, tj. stav da se pojam istine može primeniti jedino unutar jezičkog okvira. J. Michell smatra da ako je istina relativna u odnosu na paradigme, onda to važi i za saznanje iz čega sledi da nauka nije realno saznajni poduhvat. Prema ovakvom stanovištu, nikada se ne bi moglo saznati kako funkcionišu prirodni sistemi (strukture koje postoje nezavisno od nas i naših paradigmi), smatra ovaj autor. Ukoliko je Kuhново shvatanje tačno, onda nikada nećemo saznati šta stvarno postoji u svetu, i to nezavisno od nas i naših paradigmi. Kuhn (Khun) smatra da ne postoji od teorije nezavistan način kojim bi se rekonstruisali izrazi poput »zaista postoji«, a da je stvarnost, nezavisna od naših paradigmi, neizreciva, neopisiva, nešto o čemu se ne može raspravljati.⁸¹

Traganja mnogih autora za izvorima ovakvih gledišta dovela su do Kanta, prema kome je iskustvo konstrukcija delimično zasnovana na obrascima

⁸⁰ Kun, T., op.cit., 1970.

⁸¹ Kuhn, T., prema: Michell, J., op.cit.

uma i kategorijama saznavanja, pa stoga i nema načina da stvari ikada saznamo onakvim kakve zaista jesu. Kant smatra da su red i pravilnost u pojavama, koje nazivamo prirodom, zapravo nešto što smo mi sami njima dali; nikada ih ne bismo mogli naći u pojavama, da ih mi sami ili priroda našeg uma, nismo prvobitno tamo i postavili.

»Nemamo ni najmanji uvid u suštinsku prirodu stvari«⁸²

Pozitivisti su, nasuprot Kantu, smatrali da je ono što Kant smatra da je utvrđeno prirodom našeg uma uređeno konvencijama. Slično tome i Kuhn je smatrao paradigmu rečnikom koji sklapa taksonomijsku strukturu iskustva, te da poput kantovskih kategorija, taj rečnik obezbeđuje predušlove za moguće iskustvo.⁸³

Iza ovakvih shvatanja J. Michell postavlja pitanje: ako je Kunov zaključak tačan i ako pojmovi istine i saznanja nemaju primenu van granica paradigmi, onda je realistično shvatanje pogrešno. Nauka nije ono što izgleda a naučnici pogrešno razumeju sami sebe; jesmo li zaista prinuđeni na ovakav skeptičan zaključak? Isti autor smatra da ovome najbolje ide u prilog filozofski argument koji ukazuje na to da nauka nije ono što izgleda da jeste i da, zbog večite nekonkluzivnosti svih filozofskih argumenata, ostajemo ne sa dokazanim zaključkom, nego sa logičkim razdvajanjem: ili nije slučaj da je nauka ono što izgleda da jeste, ili nije slučaj da je ova filozofska argumentacija tačna. Michell smatra da Kuhn ukazuje na kantovski put, a da pritom nije zatvorio kapiju realizma. Svako ko prihvata realistički pristup pita se: ako nam nauka ponekad otkriva kakve stvari zaista jesu, kakvi su onda, u svojim najopštijim crtama, svet i naša saznanja, saznajna veza sa njim. Jedna od odlika mora biti odsustvo ontološke podvojenosti između značenja istinitih tvrdnji i postojanja realnih situacija.

J. Michell se na kraju svoje rasprave o shvatanju normalne nauke opet vraća na Kuhnovo shvatanje pojma naučne paradigme, za koje smo već konstatovali da je saglasno sa realizmom; po njegovom shvatanju i dalje iznosi da nema ničeg u samoj suštini pojma paradigme što bi sprečavalo kritičko preispitivanje njene istinitosti, bez obzira koliko je to teško izvesti. Takođe, on smatra da ni u onim poglavljima istorije nauke u kojima je paradigma bivala zamenjena, nije bilo nikakvih razloga prirođenih samom procesu koji bi isključivali mogućnost kritičkog preispitivanja. Tako da on normalnu nauku definiše kao kritičnu nauku i smatra da Kuhnovo razlikovanje normalne i revolucionarne nauke počiva zapravo samo na razlikama među fazama normalne nauke: istraživanja vršenih u svetlu privremene pretpostavke o paradigmi i istraživanja o relativnim prednostima konkretnih paradigmi, što dovodi do (možda privremene) zamene jedne paradigme nekom konkurentnom. Dodajmo ovim stavovima malo slobode i pitajmo se dalje da li je uopšte reč o konkurentnim paradigmatama, ili šta to znači konkurentne paradigme, ili je prosto reč o

⁸² Kant, E., prema Mishell, J., op.cit

⁸³ Kuhn, T., prema Michell, J., op.cit.

jednoj koja je u nastajanju, koja je nova i zato osvaja, dok se ne razjasni i dobrim delom utopi u već vidjeno.

Oštri pobornici kritike stare paradigme u oblasti psihologije, kao što je već pomenuto, svoju pažnju usmeravaju ka kritici psihometrije. Ostaćemo još malo na terenu ovih tendencija. Izuzetno oštar ton ovim polemikama daju već pomenuti podnaslovi u tekstovima (Psihometrija: simptom; Psihometrija: patologija; Psihometrija: istorija slučaja jedne patologije i sl.). Zagovornici ovako oštre struje smatraju da psihometrija ima poremećaj kritičkog preispitivanja, te da se u glavnom toku naučne discipline (psihometrije) prihvataju hipoteze, a da nisu učinjeni ozbiljni pokušaji da se ona proverí, s tim što je taj neuspeh kritičkog preispitivanja zanemaren. Tako smatraju oni da je primarni simptom patologije odsustvo bilo kakvog ozbiljnog pokušaja u okviru glavnog naučnog toka da se određena hipoteza proverí. Praktični ugao ovih refleksija odnosi se na pitanje: da li je bilo koje svojstvo za koje psihometričari veruju da ga je moguće meriti (intelektualne sposobnosti, crte ličnosti, socijalni stavovi...) kvantitativno. U osnovi tvrdnje da je moguće meriti ova svojstva stoji pretpostavka da je takvo svojstvo kvantitativno. No, zagovornici oštrih stavova koje ovde posmatramo smatraju da u okviru psihometrije nije bilo nijednog ozbiljnog pokušaja da se ovakve pretpostavke provere. Isti podsećaju, dalje, da svojstva koja psihometričari nastoje da izmere ne mogu neposredno da se posmaraju, što po njima dalje znači da tvrdnje o tim pojavama mogu za sada da se provere jedino ako najpre posmatramo nešto drugo, a potom na osnovu opaženog zaključimo nešto o onom prvom.⁸⁴ Kritičari tako smatraju da ono što psihometričari posmatraju jesu odgovori na stavke nekog testa. Intelektualne sposobnosti, osobine ličnosti i socijalni stavovi su teorijska svojstva kojima psihometričari žele da, pored ostalog, objasne i takve konstrukcije. Kritike idu dalje u istom smeru. Ističe da su obično skorovi na testu neke vrste frekvenci, a pretpostavljane veze između ovih teorijskih svojstava i testovnih skorova tumače se kao kvantitativni odnosi (misli se na funkcionalne odnose između kvantitativnih svojstava), a takav atribut kvantitativan dalje garantuje da se on može izmeriti. Kao primer ističe se klasa teorija koje počivaju na faktorskoj analizi mentalnih sposobnosti, a u okviru kojih se pretpostavlja da su testovni skorovi ispitanika ravnolinijski povezani sa proizvodima same osobe, kao i sa testovnim bodovima za određeni faktor, pri čemu se ti bodovi drže kao mere pretpostavljenih svojstava. Neophodna komponenta ovih kvantitativnih teorija je da se teorijski pretpostavljane sposobnosti shvate kao kvantitativna svojstva. Iza ovoga sledi zaključak da oni koji prihvataju ovakve teorije kao osnov merenja imaju u osnovi svojih uverenja stav da su teorijski izvedena psihološka svojstva, po svojoj strukturi, kvantitativna.

Psihometričari i sami priznaju da svoja teorijski izvedena svojstva smatraju merljivim intervalnim ili racio skalama, što je tipičan postupak u psihometriji (kada je reč, recimo, o teorijskim pristupima merenju koji se

⁸⁴ Michell, J., op.cit.

zasnivaju na faktorskoj analizi ili odgovorima na testovne stavke); kao i da je nivo merenja najčešće specifikovan u teoriji mentalnog testiranja, intervalno merenje, što je dovelo do nastanka intervalnih skala. Pošto intervalna skala pretpostavlja da bar razlike između nivoa odnosnog svojstva poseduju kvantitativnu strukturu, ovakvo stanovište podrazumeva da su i psihološka svojstva koja verujemo da merimo kvantitativna.

Psihometričari polaze od toga da kvantitativne strukture podrazumevaju sabirljivost, a to da je jedno svojstvo sabirljivo predstavlja specifičan empirijski uslov. Kritičari psihometrije smatraju da je važno ispred svakog svojstva za koje se pretpostavlja da je kvantitativno stati i zapitati se da li je zaista kvantitativno. Smatra se da sa naučnog stanovišta odgovor ne može biti automatski da, jer postoji empirijski problem. Mnogi misle da je naučna kvantifikacija dvostruki proces. Prvi stupanj je naučni zadatak kvantifikacije. Ovo podrazumeva izradu test-situacija različito osetljivih na prisustvo ili odsustvo kvantitativne strukture. Smatra se da ako je određeno svojstvo kvantitativno, onda ishod testa ide na jednu stranu, ako nije- na drugu. Drugi stupanj je ono što nazivamo instrumentalni zadatak kvantifikacije, a odnosi se na izradu standardizovanih procedura za procenu mera svojstva o kojem je reč. Bez prve faze ni jedan kritički opredeljen naučnik, svestan logike kvantifikacije, ne bi se usudio da tvrdi kako je kadar da izmeri pomenuto svojstvo. A brojevi koji pretenduju da budu mere pomenutog svojstva bili bi to zavisno od hipoteze, čija istinitost još nije proverena.⁸⁵ Još jedno oštro zapažanje sastoji se u sledećem: za svojstva koja psihometričari tvrde da mere, nikada nije postojao ozbiljan pokušaj ove prve faze. Činjenicu da se o ovoj fazi u psihometriji ne govori, iako je u psihologiji više puta bilo ovo pitanje pokretano, smatraju njeni kritičari simptomom patologije nauke.

Naravno, i sami kritičari ne zaključuju da je psihometrija patološka nauka. Misli se, naime, da postoji mogućnost da psihometričari do sada nisu dovoljno duboko pronikli u ovaj problem, kako bi prepoznali potrebu za dovršavanjem naučnog zadatka kvantifikacije; ili je zadatak i uočen, ali se još ne nalazi put ka razrešenju ovog pitanja u domenu psihometrije. Pored ovakvih razmišljanja, ima, svakako, i onih koji misle da ove olakšavajuće okolnosti nisu dovoljne da izdrže prethodno iznete kritike i to unazad već desetina godina.

Ove kritike polaze od stava da razmatranje pitanja merenja treba da poče od tradicionalnog poimanja merenja, misli se na merenje u prirodnim naukama, odnosno na poređenje date veličine sa nekom već dogovorenom jedinicom iste vrste, čime se određuje koliko se ta jedinica sadrži u toj veličini; iz ovoga sledi da bilo koje svojstvo koje merimo mora biti sabirljivo po svojoj strukturi, zato što pojam »koliko« počiva na pojmu zbira. Pored stoga, smatra se da pošto su neka prirodna svojstva srodna, sabirljiva (što znači i merljiva), a druga nisu (npr. strukture srodstva ili gramatičke strukture), proizilazi da je ovde posredi empirijsko pitanje:

⁸⁵ Michell, J., op. cit.

kakvim se to svojstvom bavimo u psihometriji- kvantitativnim ili ne? Dakle, ovde je, kako razumemo reč o zamerkama na pogrešno shvatanje, definisanje merenja. Definisanje merenja kod psihometričara ne liči na merenja koja srećemo u običnom životu, niti na ona koja se podrazumevaju u prirodnim naukama, nego se svode na Stevensonovu definiciju merenja čija je suština otprilike u sledećem: merenje je dodeljivanje brojčanih oznaka predmetima ili događajima u skladu sa određenim pravilom.⁸⁶ Ova definicija podrazumeva da merenje treba da udovolji jedino zahtevu da se ustanovi pravilo po kome će se predmetima ili događajima dodeljivati određene brojčane oznake. Pošto u vezi određenih svojstava ili pojava uvek mogu da se nađu izvesne frekvence, ili one kvantitativne ili ne, rizik pedagoškog ili psihološkog merenja je u tome što gotovo svako može da izmisli sopstveni niz pravila na osnovu kojih će izvesne brojeve dodeliti izvesnim subjektima.⁸⁷ Smatra se, dalje, da oni koji prihvataju ovakav Stevensonov pristup ne mogu da razumeju naučni zadatak i direktno prelaze na instrumentalni.

Prema Hakovoj analogiji merenju u psihometriji je kao da su psihometričari upisali dugu ključnu reč »kvantitativno« u prvo slobodno mesto od 13 slova; i ne samo to, već kao da su preko odgovarajuće natuknice prelepili neku drugu koju su sami smislili, a koja navodi na to da je »kvantitativan« tačno rešenje.

Koreni društvenog konteksta naučne deformacije u psihometriji, kako je vide oni koji je ovako radikalno kritikuju, nalaze se još u XIX veku kada se kvantitativna psihologija konačno javila kao nezavisna disciplina. Tada je već bila ideološki pritiskana tokovima naučne revolucije, posebno isticanom kvantifikacijom. Aristotelova fizika je bila kvalitativna i zanemarivala je merenje; u novoj nauci Keplera, Galileja, Njutna i dr. vladalo je merenje. Ovaj preokret od kvalitativnih ka kvantitativnim teorijama, pa opet ponešto prema mnogima, značio je prevlast pitagorejskog duha.

Pitagorejska ideja da je priroda suštinski kvantitativna po svojoj strukturi duboko je uticala na zapadnjačku misao. Iako je sve išlo u prilog lakom razvijanju kvantitativne psihologije (kvantitativne teorije su ulazile u društvene nauke- Lok i Hjum su se nadahnjivali fizikom Njutna), ovo se ipak dogodilo dosta kasnije. Pitagorejski stav nije tako lako mogao u psihologiji da se nosi sa Aristotelovim shvatanjem duše, tako da ovako radikalna brojčana načela nisu jednostavno prihvatana i za objašnjavanje psihičkih pojava.

Pitagora je u brojevima pronašao načela koja objašnjavaju »sve stvari«, »određeni raspored brojeva je pravda, a neki drugi duša i razum«.⁸⁸ Ova

⁸⁶ Stevenson, S.S., op.cit

⁸⁷ Stevenson, S.S., prema Michell, J., op.cit.

⁸⁸ Aristotel, Metafizika, 1941.

zabluda pitagorejaca o isključivo kvantitativnim i zanemarivanju ostalih vrsta matematičkih struktura bacila je svoju dugu senku tokom većeg dela istorije nauke, ostavljajući većinu naučnika u uverenju da je matematika nauka kvantiteta. Ovo je istraživanje nekvantitativnih struktura odložilo sve do XIX veka.

Uticao pitagorejaca osetio se i u Platonovoj filozofiji. Platonova verzija pitagorejskog učenja uključila je i psihološke pojave; Platon u »Protagori« razmatra merenje jačine zadovoljstva i bola.

Platon u svom »Timeju« svodi osnovne elemente-zemlju, vatru, vazduh i vodu- na kvantitativne strukture.⁸⁹

Tokom kasne antike, kao i za vreme Aristotelovske dominacije tokom srednjega veka, održalo je snažan uticaj pitagorejsko učenje. Interesantno je da su vaskrsnuća ovih učenja nastala u raspravama povodom odnosa kvaliteta i kvantiteta koje je postavilo pitanje Petera Lombarda, mislioca XVII veka. Njegovo pitanje odnosilo se na sledeće: da li bi teološka vrlina milosrđa mogla rasti i smanjivati se u čoveku. Jedno od rešenja bilo je da se takva kvalitativna promena predstavi kao kvantitativna (tj. da se kvalitativna kategorija tumači primenom kvantitativne kategorije jačine). Tako su dalje i psihološka svojstva (kao što su zadovoljstvo i bol) po ugledu na dužinu proglašavana merljivima. Ovi navodi insistiraju na činjenici da je pitagorejsko shvatanje bilo uključeno u antička, kao i u srednjevekovna shvatanja, te je nejasno njegovo teško prodiranje iz raširenog prihvatanja u drugim naukama tokom naučne revolucije u psihologiji i pedagogiji. Obrazloženje se nalazi u tome što su filozofi naučne revolucije zaista merili. U srednjevekovnoj pitagorejskoj nauci postojala je više potreba da se pojmovi i teorijski i matematički postupci kvantifikuju, nego da se izvrše prava merenja. Merenje je bilo suština uspeha naučne revolucije i to je uobličilo novo pitagorejsko učenje. Ono više nije bilo samo filozofsko vidjenje nego i dozvola za začetak praktične, kvantitativne, eksperimentalne nauke.

»Naučnici XVII veka merili su šta su mogli, pokušavali da učine merljivim i ono što nisu mogli, a za ono što nisu izmerili sumnjali su da uopšte postoji. Svojstva za koja su utvrdili da su merljiva smatrali su primarnim odlikama. Ostale su proglasili za sekundarne odlike«.⁹⁰

Ovo razlikovanje merljivog od nemerljivog bilo je osnova za Dekartovu podelu na um i materiju. On je prihvatio da su čulne odlike delimično povezane sa telesnim svojstvima, ali je ostao pri tome da se taj odnos ne može opisati matematički, pošto se čulne odlike ne mogu meriti. On je operacionalnu razliku (zasnovanu na merenju) između tzv. primarnih i

⁸⁹ Platon, Timej, Plato, 1971.

⁹⁰ Michael, J.op.cit.

sekundarnih odlika preobrazio u metafizičko razlikovanje određenih područja bića- tela i duha. Tako su duhovne pojave bile isključene iz nauke zato što su bile van opsega kategorije kvantiteta.⁹¹

Kartezijansko učenje imalo je uticaja i na kasnije tokove i slabilo uticaje na kvantitativnu psihologiju. Prevazilaženje kartezijanskog isključenja psihologije iz okvira kvantitativne nauke zahtevalo je prevazilaženje kartezijanskog dualizma, kao i pronalaženje metoda kojima bi se mogle prihvatiti predstave kao mentalno merenje. Smatra se da je tu pitagorejsku prepreku u kartezijanskom ruhu prevazišao Fehner (Fechner), ponudivši uverljivu filozofsku alternativu u kojoj je razliku između uma i tela, koju je Dekart smatrao ontološkom, video kao isključivo kognitivnu. Po Fehneru postoji samo jedan poredak bića, koji saznajemo na dva načina: samoposmatranjem i čulnim opažanjem. Kada to činimo na prvi način, objekte nazivamo mentalnim, a kada činimo na drugi način- fizičkim.

Mi mentalnim, psihološkim ili duševnim smatramo sve ono što se može dokučiti samoposmatranjem, kao i sve ono što se može apstrahovati iz takvog posmatranja; a kao telesno, fizičko ili materijalno sve što se može dosegnuti posmatranjem van nas ili izdvojiti iz njega.⁹²

Fehneru se u njegovo vreme prihvatilo to što je smatrao da ako psihologiju treba tretirati naučno, onda o psihološkim pojavama treba misliti kao da su podložne istim kategorizacijama kao i fizičke pojave, ali mu se kao nedostatak navodilo shvatanje da nije neophodno da sva prirodna svojstva budu kvantitativna. U to vreme ovo nije bilo lako opaziti, jer je kvantitativna fizika u prethodna dva stoleća nametala stav da je proširenje nauke u korespondenciji sa otkrićem novih merljivih elemenata u prirodi. Kulturno okruženje nauku je poistovećivalo sa merenjem i vrednostima kvantitativne preciznosti.

Ovakva shvatanja nailaze se i kod drugih. Među njima je i Vunt (Wundt), koji na svojstva mentalnih procesa gleda kao na kvantitativna, jer ih smatra istovetnim sa nekim svojstvima mozga, koja su po njemu, takođe, kvantitativna, jer je mozak fizička struktura.

Razvoj psihologije i naučno interesovanje širilo se ka psihometriji. Među brojnim, krčili su joj put Katel (Keen Cattell), Spriman (Spearman) i dr., prihvatajući pitagorejsko viđenje stvari. Za psihometričare, to je stanovište stalo u Torndajkovo (Thorndike) vjeruju: »Sve što postoji, postoji u nekoj količini. Da bi se temeljno upoznalo, mora se znati njegova količina«.⁹³ Psihološki testovi uzeti su tako kao metode dobijanja brojčanih podataka i mislilo se da su rešenja problema instrumenata klasifikacije. A Torndajkov nekadašnji student Keli pisao je: »Naši mentalni testovi mere nešto, bez obzira koliko je nama do tog nečeg stalo, ali to nešto što nam ide u račun

⁹¹ Ibidem

⁹² Fechner, prema Michael, J, op.cit.

⁹³ Ibidem

da merimo, jer povećava naše znanje o tome šta možemo očekivati u pogledu toga kako će ljudi ubuduće postupati. Merno sredstvo kao mera nečega što je poželjno meriti dolazi na prvo mesto, pa tek potom pitanje šta ono meri«.

Primena testova u obrazovanju, vojsci, industriji, bio je put kojim su psihometričari postali zanimanje. Zasnovanost ovoga nalazi se u prediktivnoj upotrebljivosti testova, a zamerke upućivane psihometrijskoj retorici merenja, uglavnom, su ignorisane, kao i stavovi kao što su:

- Pretpostavka da isključivo kvantitativni mehanizmi odražavaju razlike u učinku na psihološkim testovima nije, apriori, ništa više verovatna nego kvantitativne alternative. Psihometrijske teorije odnose se na testovne skorove, a ovi se nadovezuju na obrasce odgovaranja. Obrazac odgovaranja neke osobe je složaj tačnih i netačnih odgovora ostvarenih na testu. I bez računanja testovnih skorova, između obrazaca odgovaranja već postoje odgovarajući odnosi. Oni koji stoje na ovom stanovištu smatraju da je osnovna struktura kojom se psihometričari bave ona koja je ispoljena u obrascima odgovora (nekvantitativna struktura-rangiranje), a kvantitativna struktura (testovni skorovi).⁹⁴ Takođe se smatra da intelektualni učinak uvek podrazumeva saznavanje (kogniciju), jednu po ovim autorima nekvantitativnu vezu, te se dodaje da razlike u intelektualnom učinku nastaju zbog sadejstva kvantitativnih i nekvantitativnih uzročnih procesa. Isti autori smatraju da dok je fizika imala koristi od revolucije u kojoj su kvantitativne teorije zamenile kvalitativne, ne može se tvrditi da psihologija neće dobiti od revolucije u kojoj će kvalitativne teorije doći na mesto kvantitativnih.⁹⁵

Kritike iz istih krugova ističu i sledeće: »U društveno-istorijskom kontekstu u kojem se psihometrija razvijala, ekonomska, društvena i politička cena koju bi imalo odbacivanje retorike merenja prevagnula je nad naučnom cenom napuštanja metoda kritičkog preispitivanja«. ⁹⁶

⁹⁴ Šire videti: Michell, J., op.cit.

⁹⁵ Ibidem

⁹⁶ Ibidem

Valjanost u tradicionalnoj i novoj istraživačkoj paradigmi

Pitanje valjanosti je značajna demarkaciona tačka između tradicionalne i nove paradigme. U tradicionalnoj paradigmi postavlja se pitanje valjanosti zaključaka eksperimenta, izvedenih iz hipoteza (teorije). Valjanost se u ovom smislu upotrebljava onako kako je vidi Campbell, označavajući istinu, ili raspoloživo približavanje istini; razume se, reč je o uzročnim odnosima.

Posmatrajući utvrđivanje istinitosti u istraživanjima koja se preduzimaju načinima koji su uobičajeni u staroj istraživačkoj paradigmi, a to je pre svega eksperiment, Kembel (Campbell) postavlja sledeća pitanja o istinosnoj vrednosti logičke posledice izvedene iz teorije (hipoteze), a uz to i o valjanosti koje sa tim pitanjima korespondiraju:

- Valjanost u tradicionalnoj paradigmi proverava se pitanjem: da li je prisutna povezanost između promenljivih o čijem odnosu govori hipoteza koja se eksperimentalno proverava? Sa ovim pitanjem korespondira valjanost statističkog zaključivanja.
- Da li je ispravno efekat na zavisno promenljivoj pripisati ekperimentalnoj promenljivoj, ili je na taj efekat delovala neka druga promenljiva? Sa ovim je pitanjem povezana intrinzična »unutrašnja« valjanost.
- Da li se merenja u eksperimentu zaista vrše na predviđenim promenljivima (konstruktima) o kojima govori hipoteza? Sa ovim je povezana tzv. »konstruktna« valjanost.
- Na koje osobe, uslove i vreme može da se uopšti eksperimentalni nalaz? Ovo je pitanje vezano sa spoljnom »ekstrinzičnom« valjanošću.

Kuk i Kembel (Cook i Campbell) su u pregledu shvatanja o uzročnosti kod tradicionalnog (Humeovog, Russelovog i dr.), a zatim i kod novijih autora (Popper, Mill, Collingwood, Gasking), kao i shvatanja uzročnosti iz ugla evolutivnog kritičkog realizma, u čiji su krug i sami svrstavani, izdvojili ona shvatanja sa kojima i njihova koncepcija uzročnosti ima zajedničkih elemenata, a ona se odnose na sledeća:

- Kao i pozitivisti, i oni priznaju da su uzročnost i zajedničke promene blisko povezane.
- Cook i Campbell poznim pozitivistima odobravaju to što ovi odbacuju dovoljni uzrok (kada se uzrok i posledica javljaju samo u jednom od dva stanja- prisutno ili odsutno).
- Od Milla preuzimaju tri najznačajnija kriterijuma za zaključivanje o uzroku:
 - a) kovarijaciju između pretpostavljenog uzroka i posledice,
 - b) vremensko prethodjenje pretpostavljenog uzroka posledici i
 - c) potrebu da se uključi pojam »kontrole« implicitno sadržan u metodu zajedničkih promena radi isključivanja alternativnih tumačenja mogućih uzročno-posledičnih veza;
- Slično Popperu, i ovi autori ne nastoje da potvrde teorijska predviđanja o uzročnim vezama nego da ih opovrgnu;

- Od autora kao što su: Collingwood, Gasking, von Right, Harre i dr. prihvataju ideju o velikom značaju uzročnih zakona koji govore o uzorcima kojima je moguće manipulirati;
- Od evolutivne epistemologije prihvatili su ideju o razvoju potreba kod ljudi da se otkriju aspekti sredine koji se mogu menjati kako bi se postigla željena stanja.⁹⁷

Sami autori su u analizi prethodnih stavova zaključili da se lako da uočiti njihova veza sa logikom eksperimentisanja. A ovo objašnjavaju na sledeći način:

- a) eksperimenti se smišljaju tako da se njima postigne kontrola nad nezavisno promenljivom; suština eksperimenta je u manipulisanju nezavisno promenljivom;
- b) eksperimenti često uključuju kontrolne grupe, čija je funkcija da isključe druga alternativna tumačenja posmatranog odnosa;
- c) od eksperimenta se samo očekuje da utvrdi, pokaže, da li neki posebni uzrok ili ograničeni uzroci imaju efekat, a ne da obezbedi obuhvatno objašnjenje svih uzročnih sila koje određuju neki poseban ishod, niti se, pak, ide na otkrivanje dovoljnih uzroka.

Eksperimenti su, prema ovim autorima, usmereni na proveravanje probablističkih uzročnih veza, a glavni zahtev eksperimentisanja je zahtev za manipulisanjem nezavisnom promenljivom, što po Cooku i Campbellu odslikava najznačajniji tip uzroka. Ovim se autori ove analize uzročnosti svrstavaju u one koji eksperimentisanju daju prednost u odnosu na druga istraživanja.

Cook i Campbell svoje shvatanje uzročnosti sažimaju u nekoliko tačaka:

- a) tvrdnje o uzročnosti smisaone su na molarnom nivou čak i kada konačna mikromedijacija nije poznata, one mogu da budu istinite ili lažne i iskustveno su proverljive;
- b) Molarni uzročni zakoni su pogrešivi i probablistički zato što su zavisi od mnogih drugih uslova i uzročnih zakona;
- c) Posledice u molarnim kauzalnim zakonima mogu da budu rezultat višestrukih uzroka, iz čega nastaje problem prividne uzročnosti (ne možemo sa sigurnošću tvrditi da li je neki poseban tretman ili neki drugi uzrok proizveo opaženu posledicu);
- d) Molarne uzročne zakone najlakše je otkriti u zatvorenim sistemima. Ali, istraživanja u stvarnom životu, uglavnom, podrazumevaju otvorene sisteme, a zaključci u ovakvim sistemima su pogrešiviji od onih u zatvorenim;
- e) Pouzdane molarne jedinice (u pouzdanom lancu postoje posredne kompleksne medijacione jedinice, koje imaju pouzdanost da mogu da funkcionišu kao neproblematične u kauzalnom lancu) uključene su u najstrožije uzročne zakone;
- f) Posledice slede uzroke u vremenu, mada mogu da budu i istovremene na nivou konačne mikromedijacije;

⁹⁷ Ristić, Ž., op.cit., 1995.

- g) Veza u nekim kauzalnim zakonima može da bude obratna sa uzajamnom zamenom uzroka i posledice;
- h) Paradigmatična je tvrdnja (o uzročnom odnosu) da će manipulisanje uzrokom imati za posledicu manipulisanje posledicom.

Valjanost statističkog zaključivanja

Prethodno skicirana shvatanja o uzročnosti nose u sebi jedan neophodan uslov za zaključivanje o uzročnom odnosu između promenljivih, a to je uverenje da su one povezane, tj. da kovariraju. Ta povezanost između promenljivih je ono o čemu govori hipoteza u empirijskim istraživanjima. Dakle, statistička analiza podataka, dobijenih empirijskim istraživanjem, preduzetim radi proveravanja hipoteze o uzročnom odnosu između promenljivih, obavlja se, uglavnom, da bi se zaključilo da li između njih (pretpostavljanog uzroka i posledice) postoji kovarijacija. Iza ovoga slede pitanja kojima se ovaj odnos bliže posmatra:

- Da li je istraživanje dovoljno osetljivo da omogućuje pretpostavku o kovarijaciji?
- Da li iskustveno svedočanstvo stečeno ovako osetljivim istraživanjem dozvoljava da se zaključi da pretpostavljeni uzrok i posledica kovariraju?
- Ako takvo svedočanstvo postoji, koliko dve promenljive kovariraju?

Iza prethodnog mnogi zaključuju da valjanost statističkog zaključivanja ima dva osnovna aspekta:

- Statističku snagu, povezanu sa pitanjem: da li je istraživanje dovoljno osetljivo da omogući postavljanje hipoteze o kovarijaciji promenljivih?
- Veličinu efekta koja je povezana sa pitanjem: u kom stepenu promenljive kovariraju? Analiza snage obično se određuje u određivanju veličine uzorka i nakon obavljenog eksperimenta pri utvrđivanju nivoa pouzdanosti dobijenog nivoa kovarijacije (niska ocena efekta u eksperimentu znači da eksperimentalni faktori imaju značajno dejstvo, te proveravana (nulta) hipoteza može da bude privremeno prihvaćena; u suprotnom, visoka ocena efekata, ostavlja istraživača u nedoumici, tj. bez odgovora na pitanje: da li slaba kovarijacija, tj. njen izostanak potiče od nepostojanja povezanosti među promenljivima, ili usled toga što je eksperiment bio toliko slab da nije mogao da otkrije postojeće efekte).

Valjanost merenja odnosi se na obim u kome je merenje slobodno i od slučajnih i od sistematskih grešaka. Problem valjanosti merenja je posebno istaknut u posrednim merenjima. Valjanost merenja obično se određuje kao funkcija slobode merenja i od slučajnih i od sistematskih grešaka merenja.

Pouzdanost merenja je neophodan, ali ne i dovoljan uslov valjanosti merenja; merenje ne može da bude valjano ako nije pouzdano, ali ako je pouzdano ne mora da znači da je i valjano.

Valjnost merenja određuje se kao proporcija prave varijanse značajne za svrhu merenja. Poznata su tri osnovna pristupa ocenjivanju valjanosti nekog mernog instrumenta:

- a) analizom sadržaja instrumenta,
- b) povezivanjem rezultata merenja dobijenih tim instrumentom sa postignućima na nekom značajnom empirijskom kriterijumu,
- c) ispitivanjem obima u kome se njime meri neki konstrukt.

U skladu sa ovim, razlikuju se tri osnovne vrste valjanosti:

- a) Sadržajna valjanost: sadržajna valjanost definiše se kao stepen u kojem je ukupna varijansa uzorka (mernog instrumenta) povezana sa ukupnom varijansom mogućeg osnovnog skupa stavki (koje bi taj instrument mogao da uključi); npr. test znanja je sadržajno valjan ako predstavlja reprezentativni uzorak svih zadataka određene vrste koji bi mogli biti uključeni u taj test). Sadržajna valjanost je predmet prosudjivanja pri konstruisanju instrumenta.
- b) Empirijska valjanost: podrazumeva povezanost između rezultata merenja nekog svojstva dobijenih mernim instrumentom sa nekom »kriterijumskom« promenljivošću.
- c) Konstruktivna valjanost počiva, prema mnogima, na sledećim principima konstruktivne validacije:
 - sistem povezanih zakona koji čine teoriju označava se kao »nomološka mreža«, koja pomaže da se jasno izlože zakoni po kojima se nešto javlja u pojavama;
 - zakoni u nomološkoj mreži mogu da budu statistički ili deterministički, a mogu da povezuju opažljiva svojstva međusobno; teorijske konstrukte sa opažljivim veličinama i različite teorijske konstrukte međusobno;
 - neophodan uslov naučne dopustivosti konstrukta je njegovo javljanje u nomološkoj mreži čiji bar neki zakoni uključuju opažljive veličine;
 - uvećanjem određjenosti komponenti nomološke mreže dolazi se do uvećanog učenja o konstrukt;
 - proširivanje nomološke mreže, dodavanjem novih konstrukata ili relacija teoriji, opravdano je samo ako vodi ka novim nomološkim pravilnostima koje su potvrđene opservacijama ili ako smanjuje broj nomoloških pravilnosti potrebnih za predviđanje istih operacija;
 - »operacije« koje su međusobno kvalitativno vrlo različite »mere istu stvar« ako ih njihov položaj u nomološkoj mreži povezuje sa istom konstruktivnom varijablom.

Pri zaključivanju o hipotezi kojom se tvrdi, odnosno odriče uzročni odnos moguće je u postupku statističkog zaključivanja napraviti grešku, jer snaga statističkog zaključivanja zavisi od izabranog nivoa značajnosti, od formulacije alternativne hipoteze (jednosmerno ili dvosmerno testiranje), od preciznosti uzorka (što neposredno zavisi od veličine uzorka) i od veličine efekta.

Značaj veličine efekta (kojim se opisuje jačina odnosa između promenljivih - pri jednakim uslovima, statistička snaga je veća ako je veća veličina efekta) upućuje istraživača da pri analizi podataka usmeri svoju pažnju ne toliko na procenu o postojanju kovarijacije koliko na veličinu kovarijacije. Ovde je značajno da se pomene da ocena veličine efekta manje zavisi od veličine uzorka nego ocena o postojanju kovarijacije, jer i nemerljivo mali efekti mogu da budu statistički značajni samo ako je uzorak dovoljno veliki. No, veličinu efekta u empirijskim istraživanjima nije lako unapred planirati. Jedan od razloga je taj što su pokazatelji veličine efekta različiti za različite statističke testove, a ona sama izražava se kao proporcija objašnjene varijanse. Dakle, do podataka o veličini efekta istraživač obično dolazi na kraju, umesto da probnim istraživanjem obezbedi informacije o očekivanoj veličini efekta, tj. značajnoj, a da nakon toga podesi ostale činioce koji utiču na statističku snagu (veličina uzorka i dr.), kao i ostale aspekte nacrtu istraživanja kako bi se obezbedila neophodna valjanost statističkog zaključivanja.

Valjanost statističkog zaključivanja za mnoge je, kao i za Cooka i Campbella, tešnje povezana sa testovima statističke značajnosti nego sa ocenama veličine efekta zato što pitanje o postojanju veze između uzroka i posledice u jednom istraživanju prethodi pitanju o snazi njihove kovarijacije. Oni, ipak, smatraju da je neophodno da se u izveštaju o nalazima eksperimentalnog, ili kakvog drugog empirijskog istraživanja trebalo da se naznače i informacije o statističkoj značajnosti i o oceni veličine efekta.

Na ugrožavanje valjanosti statističkog zaključivanja utiče više faktora. Neki od njih odnose se na sledeće:

- mala statistička snaga, tj. mala verovatnoća ispravnog odbacivanja postavljene hipoteze, čime jača mogućnost da se prihvati lažna; statistička snaga zavisi od toga koliki je nivo verovatnoće odabran, da li je testiranje jednosmerno ili dvosmerno, od veličine uzorka i od statističkog testa (neki imaju manju snagu od drugih);
- kada nacrt istraživanja ima veći broj statističkih uporedjivanja, jer ima više zavisnih varijabli, od kojih su bar neke slučajno statistički značajne, povećava se mogućnost da se odbaci proveravana hipoteza iako je istinita, a time se ugrožava valjanost statističkog zaključivanja; kao mogućnost da se ovo predupredi preporučuje se multivarijanta analiza varijanse;

- nepouzdanost merenja je jedan od oblika ugrožavanja statističke valjanosti; ukoliko imamo više slučajnih grešaka u merenju na zavisno promenljivoj, utoliko će biti veća verovatnoća neispravnog prihvatanja proveravane hipoteze, tj. ugrožena valjanost;
- varijabilnost u rezultatima merenja na promenljivost biće, svakako, veća ako se ne poštuje postupak, tj. ako je nedoslednost u primeni tretmana značajna, a time je i veća verovatnoća da može doći do prihvatanja lažne hipoteze;
- nekontrolisana varijansa, koja umanjuje veličinu efekta, a dovodi i do mogućnosti da se pogrešno prihvati nulta hipoteza, često nastaje usled slučajne heterogenosti ispitanika; ispitanici se često razlikuju međusobno po brojnim slučajnim činiocima, koji mogu biti značajni za efekte nezavisne varijable na zavisnu, dakle, i za konačnu varijansu (predupređivanje ovoga značilo bi formiranje homogenih grupa, čime se ugrožava spoljna valjanost o kojoj će kasnije biti reči, ili tako što se značajna svojstva ispitanika pouzdano mere i koriste za formiranje blokova ili kovarijata);
- narušavanje valjanosti statističkog zaključivanja nastaje i u slučaju kada su neobezbeđene pretpostavke statističkih testova;
- slučajne beznačajnosti iz eksperimentalnog ambijenta mogu uticati na rezultate merenja zavisno promenljive i povećanje varijanse greške-eksperimentalnu grešku.

Unutrašnja valjanost

Cook pod unutrašnjom valjanošću podrazumeva odnos između istraživačkih operacija bez obzira na to šta one teorijski reprezentuju; po njemu ona se ne tiče apstraktnog imenovanja uzroka i posledice.⁹⁸

Neale i Liebert, shvataju unutrašnju valjanost, takođe, kao svojstvo zaključaka izvedenih iz raznih istraživanja koja se koriste različitim nacrtima. Međutim, oni smatraju, kao i Ristić, Ž., da problem unutrašnje valjanosti nije vezan samo za istraživanja u kojima se manipuliše nezavisnom promenljivom. Zaključci o uzročnim odnosima imaju unutrašnju valjanost samo kada se opažene promene, odnosno razlike, mogu sa sigurnošću pripisati specifičnoj promenljivoj koju je istraživač identifikovao, utvrdio.

Dakle, suština unutrašnje valjanosti vezana je za izvodjenje zaključaka o hipotezi koja posmatra uzročne odnose-da nema uzročnog ondosa onda kada on, ustvari, postoji i obrnuto.

⁹⁸ Cook, T.D., D.T. Campbell (1979): Quasi-Experimentation, Design Analysis, Issue for Field Settings, Chikago: Rand McNally.

Prema Cooku i Campbellu valjanost statističkog zaključivanja je samo specijalni slučaj unutrašnje valjanosti.

Z. Cook i T. Campbell smatraju suštinom unutrašnje valjanosti potrebu da se uzmu u obzir alternativne interpretacije pretpostavljanog odnosa između x i y do koga dolazi usled treće promenljive z . Obrazloženje ovoga je u sledećem:

Ako je sigurno da promenljiva x i promenljiva y kovariraju, postavlja se pitanje da li između njih postoji uzročni odnos, a iza toga sledi pitanje: da li je x uzrok y ili je obrnuto?

Smatra se da je odgovor na prvo pitanje teži od onog na drugo. Zašto?

Odnos promenljive x i promenljive y može da bude posredovan i nekom trećom promenljivom z , pa je zaključivanje o kovarijantnom odnosu između x i y otežano, dakle, može da bude pogrešno. Prema navedenim autorima, postoje razne varijante grešaka. Navešćemo neki od njih:

- povećanje x uzrokuje povećanje y i z , ali da povećanje z uzrokuje smanjivanje y usled čega može ostati prikriven efekat x na y ;
- povećanje x može uzrokovati povećanje y i smanjivanje z , pri čemu smanjivanje z može da uzrokuje smanjivanje y , tako da efekat x na y biva prikriven;
- povećanje x može uzrokovati smanjivanje y i smanjivanje z , a smanjivanje z može uzrokovati povećanje y čime se potire učinak x na y .⁹⁹

Šta može ugroziti unurašnju valjanost? Mnogo je faktora koji za ovo mogu biti odgovorni. Što ih je više, to je situacija zamršenija; ne može se lako razlučiti čiji je efekat koliki, a i zajedničko dejstvo je sigurno veće. Dakle, ovde je reč o stranim promenljivim, a njihovo dejstvo ako se ne može nazreti onda to može da ima uticaja na alternativna objašnjenja dobijenih nalaza o odnosu između zavisne i nezavisne promenljive. Autori obično razmatraju dejstvo ovih stranih promenljivih odvojeno, pojedinačno, ali se u literaturi naglašava da je njihovo dejstvo obično kumulativno ili uravnotežavajuće.

Ž. Ristić navodi sledeće efekte nastale nedovoljno kontrolisanim stranim varijablama, koji vode ka nepouzdanosti unutrašnje valjanosti i alternativnim objašnjenjima nalaza:

- efekat vremenskog razmaka- na zavisno promenljivu i na odnos između nje i nezavisne može da ima uticaja vremenski razmak od početka do kraja istraživanja i da dovede do alterantivnih obrazloženja efekata zapaženih na zavisno promenljivoj;
- efekat maturacije- procesi koji proizvode promene u okolini i na ispitanicima (naročito ako istraživanje traje duže), a nisu neposredni predmet posmatranja u istraživanju: umor, glad, sticanje iskustva, starenje i sl.;

⁹⁹ Cook, Z. i T. Campbell, 1979.

- efekat testiranja- ponavljanje merenja na istim vaspitanicima, takođe, može da iskrivi nalaze (test-retest);
- efekat instrumentacije- unutrašnja valjanost ugrožava se promenama u tehnici merenja, sredstvima, postupcima, ili samom ispitivaču, načinu ocenjivanja i sl.;
- efekat statističke regresije- javlja se kada se merenje kriterijumske (zavisne) varijable ponovi na istim ispitanicima, posebno ako su grupe odabrane na osnovu ekstremnih rezultata postignutih u prvom merenju; suština ove greške je u tome što rezultati merenja zavisne promenljive teže u ponovljenom merenju aritmetičkoj sredini. Reč je o »slučajnoj« grešci merenja. Bitno je zapažanje da je efekat statističke regresije veći ako je korelacija između nizova rezultata pretesta i posttesta manja;
- efekat selekcije- označava uticaj načina odabiranja ispitanika i njihovog rasporedjivanja u grupe; ako grupe nisu odabrane postupkom verovatnoće koji podrazumeva najmanje moguće nejednakosti, onda početne razlike među grupama mogu varijacije na zavisno promenljivoj da pomešaju, pobrkaju, sa onima koje su proizvod nezavisne varijable i time ugroze unutrašnju valjanost;
- efekat osipanja ispitanika- osipanje može da izazove razlike između grupa i da onemogući razlučivanje efekata nezavisne na zavisnu;
- efekat interakcije sa selekcijom- neke od navedenih stranih promenljivih mogu da, u interakciji sa selekcijom, dovedu do efekta koji izgleda kao efekat eksperimentalnog tretmana;
- efekat neodređenosti smera uzročnog uticaja- u eksperimentima gde je jasan sled uzroka i posledice ovaj uzrok ugrožavanja unutrašnje valjanosti je beznačajan, ali to često nije slučaj u korelacionim studijama;
- efekat difuzije i podražavanja tretmana-stvarni efekat tretmana može ovaj efekat da neutrališe u međusobnoj komunikaciji među grupama- onima koje su u tretmanu i onima koje nisu);
- efekat nadoknađujućeg izjednačavanja-stvarne efekte tretmana može da pomuti primena tretmana i na druge grupe tako što će se javiti otpor zbog nejednakih tretmana grupa (tretman ocenjen kao poželjan prihvataju i druge grupe);
- efekat nadoknađujućeg suparništva- javno rasporedjivanje u grupu može dovesti do izuzetnih napora i potiranja efekata tretmana u grupi koja je u manje poželjnom tretmanu;
- efekat malodušnosti- zbog osećaja povredjenosti grupa koja se oseti da se u manje vrednom tretmanu može ispoljiti malodušnost i time potrti efekat.

Konstruktna valjanost

Na konstruktnu valjanost empirijskih operacija merenja, a, svakako, i tumačenja nalaza nakon toga, utiče mogućnost da operacije za koje se misli da predstavljaju poseban konstrukt uzorka i posledica mogu da predstavljaju ne jedan nego više konstrukata. Ovu njihovu izmešanost istraživač može da tumači kao uzročni odnos između određenih promenljivih (recimo x-y), ne znajući da se radi o odnosu između drugih promenljivih (v-t), ili, pak, da se uopšte ne radi o uzročnom odnosu.

Smatra se da teškoće nastaju otuda što operacije merenja ne omogućavaju teorijski čisto reprezentovanje promenljivih čiji se odnos posmatra.

Cook i Campbell smatraju da je za postizanje odgovarajućeg konstrukta potrebna:

- brižljiva eksperimentalna eksplikacija konstrukta sa čistim definicijama i saglasnim sa njihovim uobičajenim upotrebama;
- analiza podataka usmerena na:
 - a) proveru mere u kojoj nezavisne promenljive menjaju ono što se misli da menjaju,
 - b) proveru da li nezavisno promenljiva varira sa merama, ali različitih konstrukata,
 - c) proveru da li zavisnom promenljivom preovladavaju beznačajni činioci.¹⁰⁰

Ocenjivanje konstruktne valjanosti zavisi prema Cooku i Campbellu od sledećih procesa:

- proveravanja kon-vergencije različitih mera ili manipulacije iste »stvari« i
- proverom divergencije između mera i manipulacija povezanih, ali pojmovno različitih stvari.

Konstruktna valjanost ugrožena je sa više strana, a glavna opasnost dolazi joj od operacija koje propuštaju da uključe sve dimenzije konstrukta (ili operacija koje uključuju dimenzije beznačajne za konstrukt). Navešćemo još nekoliko:

- neadekvatna preoperacionalna eksplikacija konstrukta- suštinska svojstva konstrukta trebalo bi najpre da se biraju na osnovu istančane analize, a ne na osnovu jednokratnog merenja koje može da da beznačajne elemente za ciljani konstrukt;
- pristrasnost monooperacije- pojedinačne operacije koje ciljaju na referent označen nekim teorijskim konstruktom, a da pritom nisu uključene neke za taj konstrukt beznačajne dimenzije, mogu da umanje valjanost, jer je korišćena samo jedna operacija; potrebno je, dakle, primeniti dve ili više metoda za prikupljanje podataka o jednom aspektu predmeta proučavanja, kao i više istraživača, teorija i sl.

¹⁰⁰ Z. Cook I T. Campbell, 1979.

Smatra se da primena više metoda vodi ka njihovoj komplementarnosti i ka ublažavanju granica idiografskog i nomotetskog, kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja. Ali, nažalost, nije lako odgovoriti na pitanja kako kombinovati različite metode, kako razrešavati nesuglasice koje se javljaju korišćenjem različitih metoda, jer se dobijaju različiti podaci; mnogi smatraju da za ovo još nema prihvatljivog odgovora.

- pristrasnost monometoda- samo jedan metod ugrožava konstruktnu valjanost istraživanja;
- nagađanje hipoteze unutar eksperimentalnih uslova- ispitanici nisu samo objekti u istraživanju, nego samoaktivni subjekti koji imaju svoje hipoteze o svrsi istraživanja i njegovoj prirodi, stoga procenjuju eksperimentatorova očekivanja o svom ponašanju. Ovo isto može da ugrozi konstruktnu valjanost istraživanja. Smatra se da se za sada malo zna o uslovima u kojima se nagađane hipoteze javljaju, kako se prevode u ponašanje i kako vode pogrešnim zaključcima o prirodi konstrukta tretmana, što je sigurno veliki problem konstruktne valjanosti;
- naslućivanje ocenjivanja deluje kao motivaciona sila koja ispitanika tera da se istraživaču predstavi na pozitivan način;
- očekivanja eksperimentatora- privrženost istraživača nekom teorijskom konceptu može učiniti da podaci prikupljeni istraživanjem budu u saglasnosti sa tim očekivanjima; ova vrsta ugrožavanja valjanosti može se preduprediti promenom eksperimentatora, ili posebnom analizom podataka od strane eksperimentatora sa različitim očekivanjima;
- mešanje konstrukata sa nivoima konstrukata- istraživač može pogrešiti ako u eksperimentu varira jednu varijablu u odnosu na drugu do izvesnog nivoa; postoji mogućnost da bi dalji nivoi variranja dali druge podatke, tj. govorili o njihovoj vezi, ili suprotno;
- interakcija različitih tretmana- ako su isti ispitanici izloženi većem broju tretmana, onda je teško utvrditi efekat nekog pojedinačnog tretmana od efekta konteksta nekoliko tretmana. Ovim je ugrožena konstruktna valjanost;
- interakcija testiranja i tretmana- na konstruktnu valjanost utiče i osetljivost ispitanika na eksperimentalne draži; tako se smatra da pretest situacije, kao i višestruko ponavljanje merenja zavisne promenljive posle uvođenja nezavisne čini ovu osetljivost većom. Uključivanje nezavisnih eksperimentalnih grupa za svako kasnije merenje zavisne promenljive jedno je od rešenja da se ovaj problem umanj;
- ograničena uopštljivost preko konstrukata- nemoguće je izmeriti sve konstrukte na koje odredjeni tretman može da ima efekata, zato se smatra da pojedini tretmani mogu različito delovati na različite promenljive. Iz ovoga proizilazi da je potrebno sa drugim osobama (ne sa ispitanicima koji učestvuju u eksperimentu) ispitati kako tretman može uticati na druge konstrukte osim onoga koji je bio prva ideja u originalnoj

formulaciji problema istraživanja, dakle, uključiti, kad god je to moguće, više kriterijumskih mera, a ne samo jednu.

Nakon prethodnog, u pokušaju rezimiranja, možda bi se moglo zaključiti, slično Cooku i Campbellu, da istraživač mora kritički da:

- definiše konstrukt,
- izdvoji srodne konstrukte među kojima bi trebalo posebno posmatrati neke koje treba razlikovati,
- pažljivo birati mere kojima će se ispitivati konstrukt za koji je zainteresovan i to višestruke mere kad god je to moguće i
- na više načina predstavlja mere i načine ispitivanja konstrukata, jer se često događa da drugi konstrukti uzroka i posledica sugerišu druge konstrukte koji su u većem skladu sa dobijenim podacima, nego što su konstrukti koji su prvobitno planirani.

Spoljna valjanost

Ima istraživanja koja su usmerena na uopštavanje podacima sa ciljanog osnovnog skupa, kao i onih koja su upravljana ka uopštavanju kroz podskupove osnovnog skupa. Spoljašnja valjanost koja se tiče uopštljivosti nalaza istraživanja do kojih se došlo posmatranjem osnovnog skupa naziva se »populacionom« valjanošću, a drugi vid spoljne valjanosti odnosi se na nalaze istraživanja do kojih se došlo posmatranjem uslova osnovnog skupa- sredinskog konteksta (vreme, prostor, druge osobe iz okoline i sl.) označava se kao »ekološka« valjanost. Populaciona valjanost je, razume se, pitanje koje se tiče uzorkovanja, te se ovde neće o njemu raspravljati, ovde će se samo pomenuti značaj pitanja štetnosti spoljnih uticaja na valjanost.

Danas se kod nas malo vodi računa o tome kako je opasno komparirati nalaze istraživanja izvedenog u jednom geografskom području sa nalazima iz drugog prostora. Regionalne razlike podrazumevaju bezbroj drugih razlika koje je skoro nemoguće sagledati.

»Temporalna« valjanost je ista prethodnoj i odnosi se na činjenicu da se nalazi istraživanja do kojih se došlo u jednom vremenu ne mogu uopštavati u nekom drugom vremenu; sezonske i ciklične varijacije su, pored ostalog, ozbiljna smetnja tome.

Uopštljivost nalaza pod znakom je pitanja i kada su u pitanju istraživači, kao i sredstva istraživanja (merni i drugi instrumenti) i sl. Zbog ovoga istraživači poklanjaju veliku pažnju faktorima koji ugrožavaju spoljašnju valjanost. Mnogi autori, kao Campbell, ove faktore nazivaju zajedničkim imenom »statističke interakcije«, jer smatraju da su testovi kojima istraživač uopštava svoje nalaze, dobijene u različitim uslovima od različitih osoba i u različitom vremenu, u suštini testovi statističke interakcije. Osnovni vidovi ove interakcije su:

- interakcija selekcije i tretmana- ograničenost uopštavanja nalaza istraživanja posledica je načina izbora uzorka iz osnovnog skupa; ako nije uzorak formiran slučajnim putem, uopštljivost nalaza je ograničena na podskupove toga skupa;
- interakcija okruženja i tretmana- efekat tretmana menja se sa promenom okruženja, te se postavlja pitanje: da li nalazi dobijeni u jednom okruženju važe i za neko drugo okruženje?
- interakcija istorije i tretmana- ako se istraživanje izvrši u posebnoj periodu (elementarne nepogode...), onda ima smisla pitanje: na koje periode u prošlosti i u budućnosti nalaz stečen u takvom istraživanju može opravdano da se uopštava?

Spoljašnja valjanost je, kao što je prethodno prikazano, nešto čemu se u staroj paradigmi poklanjala velika pažnja. Uočeni remetilački faktori i ove vrste valjanosti pokušali su se, nekako, prevazići. Već pominjani Cook i Campbell predlažu nekoliko modela za njihovo prevazilaženje, odnosno ublažavanje:

- slučajno uzorkovanje za reprezentativni model (ima se jasno određen osnovni skup),
- predostrožno uzorkovanje za heterogenost (nastojanje da se odrede ciljane klase osoba, okruženja i vremena i da se širokim rasponom slučajeva iz svake klase obezbedi da te klase budu reprezentovane u nacrtu istraživanja),
- impresionističko modalno uzorkovanje (razjašnjavanje vrsta osoba, vremena i uslova u kojima se istraživanje namerava izvršiti, onda izabiranje najmanje jednog slučaja iz svake od klasa koji je impresionistički sličan onome što je za tu klasu tipično) i
- replikovanje (spoljašnja valjanost je kao i konstruktivna stvar replikacije uz korišćenje istih ili sličnih instrumenata).

Isti problem Neale i Liebert pokušavaju da reše tako što sve prethodne modele podvedu pod jedan opšti, nazivajući ga »širokim uzorkovanjem«. No, ovi autori ne staju kod ovoga modela nego uvode i sledeća dva modela:

-odvijanje eksperimenta u prirodnim uslovima i
 -obavljanje »metaanaliza« (sistemom pravila za analizu, kombinovanjem i ocenjivanjem neke zbirke nezavisnih replikacija proverava se preduzeti veći broj empirijskih istraživanja; ovo podrazumeva izbor problema i hipoteza po kojima su preduzimana istraživanja koja je analiziraju).¹⁰¹

Vrste valjanosti, koje su prethodno kratko komentarisane, imaju relativan značaj, te povećanje jedne vrste valjanosti može uticati na slabljenje druge. Njihov relativni značaj obavezuje istraživače da ovo imaju na umu pri izboru. Ako istraživanje preduzimamo radi proveravanja teorijskih hipoteza, redosled vrsta valjanosti prema relativnom značenju mogao bi

¹⁰¹ Neale, J.M., R.M. Liebert Science and Behavior: An Introduction to Methods of Research, N.J.: Prentice-Hall, 1986.

biti: unutrašnja valjanost, spoljna, konstruktivna, statistička i, na kraju, spoljašnja valjanost.

Većina primenjenih istraživanja podrazumeva sledeći redosled: unutrašnja, spoljna, konstruktivna valjanost efekta, valjanost statističkog zaključivanja i, na kraju, konstruktivna valjanost uzorka. Zapaža se da spoljna valjanost u oba slučaja dobija najmanje pažnje.

U literaturi se često sreću primedbe koje se odnose na gledišta filozofije društvenih nauka koje prihvataju prethodno pominjani Campbell i dr., a koja se odnose na tehnike pozajmljene iz prirodnih nauka, pre svega na kvantifikovanje, slučajno raspoređivanje i dr. kojima se iskrivljuje kontekst u kome se obavlja neko istraživanje u oblasti društvenih nauka. Campbell i sam iznosi činjenicu da je u njegovim radovima ugrožena valjanost, čime se podržavaju rezerve prema uspešnosti socijalnih disciplina kao nauka. Iako on podržava upotrebu eksperimentalnog metoda i kvantitativnog pristupa koji su delimično svojstveni prirodnim naukama, Campbell upozorava da ugrožavanja valjanosti nisu ograničena isključivo na kvantitativna i eksperimentalna istraživanja, nego da pogadjaju i manje formalne, humanističke, globalno kontekstualne integrativne i kvalitativne pristupe sticanja znanja.¹⁰²

Valjanost u novoj istraživačkoj paradigmi

Pobornici nove istraživačke paradigme smatraju da se tradicionalni pojam valjanosti odnosi na metode, a ne na ljude. Reason podseća da ovde dobro pasuje hermeneutičko pravilo da metod sam po sebi ne vodi znanju. Tako pobornici nove istraživačke paradigme u objašnjavanju valjanosti polaze od pojma istine i smatraju da je važan kriterijum za istinitost nekog skupa iskaza da su koherentni sa našim iskustvom »realnosti«. Ovim je napuštena ideja da postoji samo jedna istina, te slično zastupnicima rasplintute logike smatraju da je istinitost stvar stepena. Prema ovom shvatanju trebalo bi da naučimo da mislimo dijalektički kako bismo stvarnost videli kao proces, uvek nastupajuću kroz samoprotivrečni razvoj, stalno postajuću; takvu koja nije ni subjekt ni objekt. U svemu ovome značajno je da se na stvarnost gleda kao na nešto što je istovremeno sasvim nezavisno od čoveka i, s druge strane, sasvim zavisno od njega. Zato se pojam valjanosti mora odnositi i na onoga ko saznaje i na ono što se saznaje; valjano znanje je stvar odnosa.

Pobornici nove istraživačke paradigme smatraju da se valjanost znanja može uvećati kretanjem ka intersubjektivnom valjanom znanju, kada umesto »ja znam« možemo reći »mi znamo«.

Izvori ugrožavanja valjanosti prema shvatanjima nove istraživačke paradigme su brojni, a putevi njihovog predupređivanja nisu metodološke

¹⁰² Campbell i Cook, prema: Ristić, Ž., op.cit.

nego ličnosne prirode; odnose se na načine na koji se osoba koristi sobom kao saznavaoцем i istraživačem. Valjanost je tako u većoj meri lična i međulična nego metodološka.¹⁰³

Reason i Rowan navode više heurističkih vodilja koje mogu uvećati valjanost istraživanja. Izdvojićemo neka od njih:

- Valjano istraživanje zasniva se, pre svega, na kvalitetnoj svesnosti istraživača, koja se može steći i razvijati vežbanjem, praksom. Prema ovome, istraživač ne može razumeti neko psihičko stanje bez mogućnosti da ga doživi, kao ni socijalnu situaciju ako ne može da zauzme perspektivu onih koji su u nju uključeni;
- Svesnost se može održavati samo ako se istraživač koristi nekim sistematskim metodom ličnog i međuličnog razvoja. Ovim se u novoj istraživačkoj paradigmi naglašava značaj starog naloga »upoznaj samoga sebe«, a time se, ustvari, podvlači značaj potrebe »puta« ka samosaznavanju u proučavanju ljudi i njihovih odnosa; neophodan je proces samoistraživanja, koji bi trebao biti sistematičan i dovoljno moćan da proдре u nesvesne procese odakle, veruje se, potiču i procesi koji narušavaju valjanost;
- Valjano istraživanje, smatra se, ne može da obavi istraživač sam; neophodni su drugi ljudi, koji će pomagati, izazivati, osporavati, kritikovati ustaljena mišljenja i iskustva;
- Sistematsko korišćenje povratnih informacija od ispitanika, kao i višekratno obnavljanje istraživanja može znatno da doprinese da se pojmovi, kategorije i teorije progresivno šire, razvijaju, usavršavaju, diferenciraju, pojašnjavaju i objedinjuju;
- Valjanost podrazumeva uključivanje i tanano povezivanje različitih vrsta znanja: propozicionog, praktičnog i dr. Ovaj se nedostatak (nepovezanost propozicionog i iskustvenog znanja) upravo zamera staroj istraživačkoj paradigmi. Povezivanje različitih znanja ima osnova u valjanosti svake od pominjanih vrsta znanja;
- Saistraživači se u novoj paradigmi koriste protivurečnostima, tako što ih osporavaju, pobijaju, poričući raspoložive podatke, stečene istraživanjem i tumačenju tih podataka, a, naravno, i zaključke zasnovane na njima;
- Konvergentna (susticajna) i kontekstualna valjanost mogu se, takodje, koristiti za poboljšanje valjanosti određenih podataka. Pojam konvergentne valjanosti potiče od Campbella i Fiskea, koji su predložili i drugačiji metod konstruktne validacije, u čijoj je suštini matrica «više crta-više metoda» i zasniva se na pretpostavci da će koeficijenti korelacije između rezultata merenja istog svojstva dobijenih različitim mernim instrumentima biti viši nego koeficijenti korelacije između

¹⁰³ Heron, J., Pshilosophical Basis for a New Paradigm; in P. Reason, J. Rowan (eds.): Human Inquiry, A Sourcebook of New Paradigm Research, Chichester: J. Wiley, 1981.

rezultata merenja različitih svojstava dobijenih različitim mernim instrumentima.

Valjanost se može povećati ponavljanjem istraživanja u istom ili donekle izmenjenom vidu.¹⁰⁴

Na ovom mestu možda možemo sebi i drugima postaviti isto pitanje koje je i Ristić, Ž. postavio sebi razmatrajući pitanje valjanosti u novoj istraživačkoj paradigmi, koliko je uistinu novoga u novoj istraživačkoj paradigmi, ali i upitati se, nije li nova paradigma shvaćena kao spoj koji uključuje tradicionalnu, u preimućstvu nad samom tradicionalnom, ortodoksnom paradigmom?¹⁰⁵

Zastupnici nove paradigme se, pored konvergentne i kontekstualne valjanosti, pozivaju i na pojam »poliokularnosti«, koji se odnosi na objedinjeno korišćenje više epistemologija, odnosno različitih perspektiva sa stanovišta različitih epistemologija. Takođe se naglašava da se i značenje poliokularnosti menja u zavisnosti od izabrane epistemologije, što znači da pristalice kvantitativne epistemologije mogu da shvate poliokularnost kao sabirljivu kombinaciju delimičnih perspektiva (npr. konstruisanje mape od uzastopnih snimaka sa velike visine). Pobornici kvalitativne epistemologije mogu poliokularnost da shvate kao sintezu nekoliko pogleda na isti objekat. Zastupnici suparništva epistemologija, razlike u perspektivama mogu da vide kao sukob koji mora da bude razrešen kompromisom, a oni koji prihvataju komplementarnost epistemologija ove razlike mogu da shvate kao neprotivurečne i saznajno plodonosne.

Uvećanju valjanosti u novoj paradigmi doprinosi primena različitih metoda, različitih perspektiva i poređenje različitih gledišta. Vrednost svedočanstava iz različitih izvora može da bude upoređivana i ocenjivana.

I na kraju ovoga dela, ili, možda bolje reći, pre pokušaja rezimiranja prethodno konfrontiranih stavova daće se još jedno vidjenje mogućnosti kombinovanja ova dva suprotstavljena metodološka pristupa. Daće se ovde, ustvari, kompletan tekst Steffani Engler koji nosi naslov: O kombinaciji kvalitativnih i kvantitativnih metoda, jer bi njegova interpretacija, ili skraćivanje, utisak je, dosta remetila suštinu namere autorke, a, s druge strane, ovako integralan može pomoći onima koji teže ka konkretnim primerima da se na ovaj način jasnije usmere u shvatanju pokušaja integracije ovih pristupa.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Ristić, Ž., 1995.

¹⁰⁵ Ibidem

¹⁰⁶ Tekst je prevela mr Aleksandra Gojkov-Rajić, a u originalu on glasi: Engler, S., Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, u: Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel (Hrsh.) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Juventa Verlag Weinheim und München, 1997.

O kombinaciji kvalitativnih i kvantitativnih metoda

Napisati prilog o kombinaciji kvalitativnih i kvantitativnih metoda u priručniku pod naslovom «kvalitativne istraživačke metode u pedagogiji», meni izgleda kao sedenje između dve stolice, a poznato je da se tako ili ne može uopšte sedeti ili je to veoma neudobno. Treba dodati i to da se u Saveznoj republici Nemačkoj poslednjih godina, doduše, često govori o «mnoštvu metoda», «mešavini metoda», «triangulaciji» itd., ali se postojeća iskustva sa kombinacijom kvalitativnih i kvantitativnih metoda retko prikazuju. Da li ih, možda, nema ili se samo niko ne bavi iskustvima iz istraživačke prakse?

Iz rane faze empirijskih društvenih istraživanja postoje primeri u kojima su izvedeni metodološki široko postavljeni istraživački poduhvati. Jednu od tih studija, «Nezaposleni iz Marientala» treba predstaviti i o njoj diskutovati s obzirom na metodološka pitanja. Zatim će biti reči o odnosu kvalitativnih i kvantitativnih metoda, a onda će se dati praktični primer istraživanja koje je pokušaj kombinacije.

«Nezaposleni iz Marientala»

Osamdesetsedmogodišnja seda žena je ustala, otišla do pulta, spustila svoj list sa tezama, pogledala publiku i progovorila jasnim glasom. Govorila je na temu socijalne psihologije bliske životu: «Šta podrazumevam pod životu bliska? Za razliku od, bar u Sjedinjenim Državama preovlađujućeg pravca, izbor teme socijalne psihologije bliske životu ne potiče od apstraktnih teorija, nego iz problematike socijalne sadašnjice. Ona ne traži odgovore koji ne zavise od vremena, nego priznaje povezanost socijalnog dešavanja i ljudskog ponašanja sa vremenom. Ona ne želi da dokaže, nego da otkrije, ona želi da nevidljivo učini vidljivim. Pošto u socijalnim zbivanjima važe stvari koje se ne mogu brojati, ovde su kvalitativne metode isto toliko na mestu kao i kvantitativne». Mari Jahoda je to što je izvodila nazvala svojim testamentom za sledeću generaciju u društvenim naukama. Povod za ovaj govor prof. dr Mari Jahoda bilo je uvođenje internacionalne gostujuće profesure za ženska istraživanja na Rur univerzitetu u Bohumu u novembru 1994. koja nosi njeno ime: Mari-Jahoda profesura.

Primer za ovu «bliskost životu» je klasična studija «Nezaposleni iz Marientala» Marie Jahoda, Paula F. Lazarsfelda i Hansa Cajzela (1933). Metodološko razlikovanje između kvalitativnog i kvantitativnog postupka u toj studiji (još) nije bilo tema, radilo se pre o tome da se razviju i isprobaju različiti pristupi koji su dozvoljavali da se «nezaposlenost» predstavi iz različitih perspektiva. U udžbenicima i priručnicima o kvantitativnim i kvalitativnim empirijskim istraživanjima se ova studija uvek iznova navodi (uporedi Šnel i dr. 1988; Flik i dr. 1991) i opisuje kao ona u kojoj je mnoštvo tehnika kreativno upotrebjeno i spojeno kvalitativno posmatranje i kvantitativna analiza podataka (uporedi Pelcman 1991, 294), kao metodološki maštovit i socijalno angažovan

pokušaj (Šrader 1994, 272) i kao studija koja podjednako ostavlja utisak s obzirom na teorijsku zasnovanost, kao i na interpretaciju (uporedi Šnel i dr. 1988, 21).

Na selo južno od Beča sa oko 1500 stanovnika utisak je ostavilo zatvaranje fabrike tekstila, a stanovništvo je skoro bez izuzetka bilo bez posla. Nezaposlenost je bila centralni problem ekonomske krize krajem 20-ih godina. «Šta znamo o nezaposlenosti? Postoje statistički dokazi o obimu nezaposlenosti i razmerama podrške, ... i postoje socijalne reportaže ... Između golih brojki zvanične statistike i svih slučajnosti izloženih utisaka socijalnih reportaža zjapi praznina, čije je ispunjavanje smisao našeg pokušaja» (Jahoda i dr. 1975, 24). Istraživački tim, koji je težio da ispuni tu prazninu, vodio je Paul Lazarsfeld, a sastojao se od 15 obučanih saradnika. Od početka decembra 1931. do sredine januara 1932. bila je faza u kojoj je osnovni materijal pripremljen i sakupljen.

Istraživački rad nije počeo «ni teorijom ni metodskim planom, nego listom otvorenih pitanja koja je trebalo svim saradnicima u toku boravka u Marientalu da služi kao vodilja» (Jahoda 1991, 120). Jedno osnovno pravilo je važilo za sve saradnike, naime, da bi trebalo preuzeti neku i za stanovništvo korisnu funkciju u mestu.

Da bi se došlo u kontakt sa stanovništvom i da bi se steklo njihovo poverenje, sprovedena je, na primer, akcija oblačenja. U Beču sakupljena odeća podeljena je u Marientalu, organizovani su kursevi krojenja, a četiri lekara iz tima su redovno radila u ordinaciji i delili lekove. Nedeljno su se održavali sastanci na kojima su se saopštavali doživljaji i iskustva, pojedinačna posmatranja i razmišljanja kako se zapažanja, utisci mogu kvantifikovati i zabeležiti. Za to je bila neophodna kreativnost u izmišljanju i razvijanju tehnika prikupljanja da bi se predmet nezaposlenost opisao sa što je više moguće strana i mogao što sveobuhvatnije predstaviti. Sakupljeni materijal je imao oko 30 kilograma. Sakupljen je statistički materijal koji je delimično već postojao, kao što su brojevi članova udruženja, brojevi izdatih knjiga lokalne biblioteke, poslovne knjige udruženja potrošača, statistika stanovništva itd. Napravljeni su protokoli razgovora sa nastavnicima o školskom uspehu dece, o lekarskim pregledima, o obaveštavanju o obrtu kod vlasnika kafane i u trgovinama. U 40 porodica su napravljene beleške o obrocima u toku jedne nedelje, od 32 muškarca i 30 žena je uzeta biografija, od učenika različitih škola i razreda sakupljeni su sastavi na različite teme, 80 osoba je ispunilo upitnik o upotrebi vremena itd.

Kako se sakupilo to mnoštvo materijala? Lazarsfeld je pri prikupljanju materijala vršio pritisak da se kvantifikuje ono što je moglo da se kvantifikuje (uporedi Lazarsfeld 1975). Zapaženo je trebalo predstaviti brojevima, a time i potvrditi. Istraživačima društvenjacima nisu nedostajale ideje u vezi sa izmišljanjem situacija za prikupljanje materijala, da bi se on kvantifikovao. To treba demonstrirati na primeru «vreme». Kako je trebalo izmeriti doživljavanje vremena stanovnika u Marientalu? Kako kvantifikovati utisak da je vreme postalo potpuno bezvredno? Kako je trebalo predstaviti to da su se muškarci i žene razlikovali u svom korišćenju vremena?

Upotrebljena je štoperica. Merena je brzina žena i muškaraca i beleženo je zastajanje odraslih pri prolazanju kroz ulicu. Pored toga upotrebljeni su i upitnici o upotrebi vremena u kojima su bili zadati intervali od sat vremena i koje je ispunilo 80 osoba. Tako dobijeni materijal spojen je sa posmatranjima koja su doživljavanje vremena učinila uočljivim. Značajna snaga ovog istraživanja leži u povezanosti ovih materijala. To postaje jasno kod prezentovanja rezultata. Ostanimo kod teme «vreme»:

«Puno sati muškarci stoje na ulici, pojedinačno ili u malim grupama; naslone se na zid kuće, na ogradu mosta. Kada neka kola prolaze kroz mesto, oni malo okrenu glavu; neko puši lulu. Vode se spori razgovori za koje se ima neograničeno vreme. Ništa se više ne mora da dešava brzo, ljudi su zaboravili da žure.

Oko podneva, kada saobraćaj u Marientalu dostigne svoj skromni vrhunac, ulica na 300 m koja se može sagledati pruža sledeću sliku. Od 100 odraslih koji idu ulicom, zastaju:

	muškarci	žene	ukupno
3 x i više	39	3	42
2 x	7	2	9
1 x	16	15	31
0 x	6	12	18
	68	32	100

Dakle, skoro 2/3 muškaraca zastaje najmanje dva puta. Razlika u odnosu na žene je upadljiva: samo oko 1/6 žena se zadržava dva ili više puta. One imaju, kao što ćemo još kasnije videti, značajno manje vremena.

Sa našeg skrivenog mesta na prozoru pokušali smo da sa satom u ruci utvrdimo brzinu. Od 50 stanovnika koji su bez zastajanja prelazili duži put, išli su brzinom od

km/h	muškarci	žene	ukupno
1	7	10	17
2	8	3	11
3	18	4	22
	33	17	50

Pošto na sto koji prolaze ulicom uvek dođe oko 30 koji negde stoje, prosečna brzina je zaista mala. Jednom neko lako potrči: to je seoska luda. Od sto muškaraca, 88 ne nosi sat sa sobom, samo 31 od njih ga ima kod kuće.

Vreme dvostruko prolazi u Marientalu, drugačije ženama, drugačije muškarcima. Za muškarce je podela sati odavno izgubila smisao. Ustajanje – ručak – odlazak u krevet su tačke za orijentaciju u toku dana koje su preostale. U međuvremenu prolazi vreme, a da ljudi i ne znaju zaista šta se dešava. Upitnici za upotrebu vremena to drastično pokazuju. Jedan nezaposleni tridesetogodišnjak piše:

6 -6:30 ustajem
7 – 8 budim dečake, pošto moraju u školu,
8 – 9 kada odu, odlazim u šupu, donosim drvo i
 vodu,

9 – 10	kada se popnem, žena me uvek pita šta da kuva; da bih izbegao to pitanje, odlazim na livadu.
10 -11	u međuvremenu je podne,
11 -12	(prazno) ...,

Buđenje dece sigurno nije trajalo ceo sat. Trgovac Trer (15 – 16) je udaljen 3 minuta od mesta stanovanja tog radnika, a put od parka do kuće, koji prelazi između 17 – 18 ima dužinu od 300 koraka. Šta se, dakle, dogodilo u vremenu koje nedostaje? I svi upitnici su ispunjeni kao ovaj ...

Uvek je isto: nezaposleni iz Marientala se, kada ispunjava upitnik, seća samo malog broja «događaja». Jer ono što leži između tri tačke za orijentaciju ustajanje – jelo – odlazak na spavanje, pauze, ništa je čak i za posmatrača, a sigurno za nezaposlenog teško da opiše. On samo zna «polako» dolazi podne ...

«Ali, to sve važi samo za muškarce, jer žene sada samo ne zarađuju u užem smislu reči. One moraju da vode domaćinstvo koje ispunjava njihov dan. Njihov posao je u čvrstoj vezi sa puno tačaka za orijentaciju, funkcijama i obavezama do redovnosti ... Tako je dan za žene ispunjen radom: one kuvaju i spremaju, krpe i brinu o deci, računaju i razmišljaju i imaju veoma malo dokolice pored rada u kući koji je u ova vremena ograničenih primanja dvostruko teži. ... Upotreba vremena kod muškaraca i žena se toliko razlikuje da se za njih nisu čak mogle uspostaviti ni iste kategorije. Ponekad mali konflikti očiglednim čine to različito značenje vremena za muškarca i ženu koja radi u domaćinstvu. Jedna žena priča:

«Iako sada imam puno manje posla nego ranije, zauzeta sam skoro celoga dana i nemam nikakvu razonodu. Ranije smo deci kupovali odeću, sada moram celoga dana da je krpim da bi izgledala uredno. Moj muž me uvek grdi što nikako da završim sa tim, a ja celoga dana ne mogu da završim. ...» Jedna druga žena priča: «Sada se redovno svađamo za ručkom jer moj muž nikako ne može da dođe na vreme, iako je ranije bio kao sat.»

Vidi se: Ne pridržava se više ni ono malo termina koji još postoje. Jer je tačnost izgubila svaki smisao kada ništa više na svetu ne mora obavezno da se desi» (Jahoda 1975, 83-91).

O kombinaciji različitih metoda pri prezentovanju rezultata

Stajanje muškaraca uokolo se povezuje sa brzinom i učestalošću zastajanja i pritom razlike između žena i muškaraca postaju jasne. Na osnovu upitnika o upotrebi vremena predstavljaju se različite aktivnosti i, u sklopu sa tim, pojašnjava se zašto žene brže idu i ređe zastaju. One moraju da vode domaćinstvo i čitavog dana su zauzete. Dok prekidanje uobičajenih vremenskih ritmova i podele vremena kod muškaraca dovodi do gubljenja smisaonih sklopova i tačaka za orijentaciju, za žene je dan ispunjen poslom. Iz detaljnih životnih priča žena upliću se citati koji vidljivim čine čime su to zauzete celoga dana i do kakvih nepodudarnosti dovodi različito doživljavanje vremena kod žena i muškaraca. Kod ovih izvođenja u kojima se radi o tome da se pokaže kako se nezaposlenost odražava na

doživljavanje vremena stanovnika Marientala, stiče se utisak da se različiti materijali prepliću i slivaju. Pri tome se ipak ne radi prosto o naizmeničnom validiranju. Puno više gore navedeni citati iz biografija žena dobijaju aspekte koji se nisu mogli dobiti pomoću upitnika o upotrebi vremena. Na osnovu različitih materijala posmatraju se različite strane onoga što se može nazvati doživljavanjem vremena.

Procenjivanje koje se ticalo kombinacije metoda i prezentovanja rezultata, posmatralo se tada različito. Lazarsfeld je u uvodu studije o Marientalu (1933) opisao metodološka promišljanja i obavestio da su «odbačeni svi utisci za koje se nisu mogli naći brožčani dokazi». Leopold fon Vize, koji je 1934. započeo opširan opis studije o Marientalu, kritikovao je ovo pravilo koje mu se učinilo «prevelikom koncesijom statističarima» i istovremeno utvrdio da ovo pravilo «na sreću» nije striktno primenjivano (prema Lazarsfeld 1975, 163).

Od pomoći, je takođe, i da se baci pogled na to kako naučnici opisuju ondašnje stanje istraživanja, jer se za poneki «novi» stav ispostavi da je «zaboravljeno» saznanje. Hans Cajzel je skicirao istoriju sociografskih metoda na početku studije i pritom predstavio američku tehniku pregleda. Pored pretežno statističkih pregleda, tamo se razvila i jedna druga forma u kojoj se poprilično odriče kvantifikacije.¹⁰⁷ Razlike između ove dve forme on je onda karakterizovao na sledeći način: «... teško da može da se ne primeti da ni američkoj sociografiji još nije potpuno uspela sinteza između statistike i inventara osobina. Tamo gde adekvatno stvaranje pojmova dostiže svoj vrhunac, otprilike u poljskom seljaku, statistika potpuno nedostaje – a statistički pregledi s vremena na vreme pokazuju značajan šematizam» (Jahoda i dr. 1975, str. 136). On je istovremeno ukazao na studije u kojima su korišćene različite tehnike sakupljanja podataka i naglašava prednosti «kombinovane metode» (isto 140). Tako su u studiji o Marientalu upotrebljene različite metode, a onda su one, kao što smo videli, «svesno povezane u jednu celinu» (isto 142). Potencijalno dejstvo ove studije na nemačkom govornom području je uništio nacionalsocijalizam. Lazarsfeld se iselio 1933, a Cajzel pre rata, obojica u Sjedinjene Države. Mari Jahoda je 1937. posle devetomesečne kazne zatvora oduzeto državljanstvo.

O odnosu kvantitativnih i kvalitativnih metoda

Dalji razvoj empirijskog socijalnog istraživanja posle drugog svetskog rata koncentrisao se u Zapadnoj Nemačkoj na standardizovane tehnike ispitivanja kao instrumente prikupljanja podataka (uporedi Hopf/Miler 1994). Standardizovani intervju, kraljevski put empirijskih socijalnih istraživanja, posmatran je kao «verovatno najvažnija mogućnost ..., da se prenesu opažanja i interpretacija stanja stvari» (Fridrihs 1979, 208). To,

¹⁰⁷ Cajzel ovde navodi istraživanje Viljema I. Tomasa & Floriana Znanjeckog 1918-20: «Poljski seljaci u Evropi i Americi». Uporedi Fišer-Rozental 1991.

ipak, ne znači da su kvalitativne metode sasvim izbačene, pre im je dodeljena funkcija služenja. Takozvani «intenzivni intervjui» (usmena ispitivanja sa nestandardizovanim pitanjima) i grupne diskusije smatrane su pomoćnim sredstvima za izvođenje hipoteze. Istraživaču su ove metode služile da stekne uvid u probleme koji su mu još bili malo poznati. Kvalitativni postupci nisu tretirani kao samostalni metodski pristup socijalnoj stvarnosti jer su važili (i važe) za subjektivne. Ipak su korišćeni za pripremanje pravog naučnog istraživanja u kome je onda sledilo objektivno izvedeno proveravanje hipoteza postavljenih pomoću kvalitativnih postupaka.

Početkom 70-ih godina počela je intenzivna debata o metodama i kao posledica toga se može zabeležiti oživljavanje kvalitativnih metoda. U zbrkano i kontroverzno vođenim raspravama o korišćenju kvalitativnih i kvantitativnih metoda dominiraju suprotstavljanja¹⁰⁸ i razgraničavanja koja su, pre svega, utvrđena na pitanjima konstrukcije socijalne stvarnosti kao i korišćenja i dometa postupaka prikupljanja i analize (uporedi npr. Fuks 1988; Ferkof 1986; Trojman 1986). U ovim debatama tematizovane su razlike između kvalitativnih i kvantitativnih metoda kao istraživačkih metodologija koje isključuju jedna drugu. Odnos je skraćen na polarizaciju kvalitativnih nasuprot kvantitativnim metodama. Tako se razvoj empirijskog socijalnog istraživanja u Saveznoj Republici karakteriše time «da su se kvantitativna i kvalitativna istraživanja razvijala u visokom stepenu odvojena jedna od drugih» (Hopf/Miler 1994, 44). Dok se kompleksnost postupaka prikupljanja i procenjivanja u kvalitativnom istraživanju, posebno što se tehnika intervjua i posmatranja tiče, prilično povećala, vezano za analizu kvantitativnih postupaka može se utvrditi da se razvijaju i primenjuju sve kompleksniji postupci procenjivanja Cineker (1993); pored toga, ukazuje se na to da na nemačkom prostoru, za razliku od anglosaksonskog i angloameričkog, nedostaje tradicija socijalnih (socioloških, prim. prev.) odn. kulturnoantropoloških istraživanja na terenu. Odvojen razvoj se karakteriše debatama oko metoda u kojima su pokazivane razlike između kvalitativnih i kvantitativnih pristupa i koje su dovele do izrade novih standarda u kvalitativnom istraživanju (npr. Lamnek 1988/89; Flik i dr. 1991; Bonzak 1993). Istovremeno se u tim debatama radilo i o etabliranju kvalitativnih metoda kao samostalnih pristupa socijalnoj stvarnosti.

Nakon što su metodološki vođene debate o upotrebi kvalitativnih ili kvantitativnih metoda odzvonile, neki autori počeli su da propagiraju povezivanje, odn. kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih postupaka (npr. Lamnek 1988; Hurelman 1991) i da plediraju za «interparadigmski metodološki postupak» (Kriger 1988). Drugi, opet, idu dalje i suprotstavljanje nazivaju iritirajućim i slabo korisnim (Šturm 1994, 91). Pritom se, doduše, često govori o mešavini metoda, mnoštvu metoda,

¹⁰⁸ Uporedi šematski sažete razlike u Lamnek 1988, 228.

kombinaciji metoda, triangulaciji¹⁰⁹ itd, ali odnos kvalitativnih i kvantitativnih metoda je i dalje nejasan. Uz to se pod mnoštvom metoda itd. očigledno podrazumevaju različite stvari, naime kako kombinacije različitih kvalitativnih pristupa kao što se to praktikuje u kontekstu istraživanja na terenu (posmatranje sa učešćem, vođenje razgovora i npr. analiza dokumenata itd.) kao i kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih metoda.

Plodnost kombinovanja različitih metodoloških pristupa se podupire ukazivanjem na klasične studije, kao što je, na primer, ona o nezaposlenima iz Marientala i činjenicom da postoje istraživanja u kojima se koriste kvantitativne i kvalitativne metode. Omiljen primer u tom sklopu su omladinske studije koje izdaje omladinska organizacija nemačkog Šela. U studiji iz 1981. je, kao i u sledećim studijama 1985. i 1992, nameravana mešavina kvantitativnih i kvalitativnih postupaka. U ovim studijama je trebalo dati što je moguće izdiferenciraniju sliku omladine. Ova slika nastaje iz niza biografskih portreta i procenjivanja standardizovanih prikupljanja podataka. Čini se, ipak, da «integracija metoda kvalitativnih i kvantitativnih pristupa» kojoj se težilo nije baš optimalno uspela (uporedi Fuks 1988, 188f; Ferkof 1986, 234). «Povezivanje» (Trojman 1986, 211) podataka dobijenih pomoću kvalitativnih i kvantitativnih pristupa je izostalo. Kada se govori o kombinaciji kvalitativnih i kvantitativnih podataka, postavlja se i pitanje da li se to odnosi samo na prikupljanje podataka ili i na njihovo procenjivanje. Do sada je, pored toga, još nejasno kako podaci dobijeni pomoću kvalitativnih i kvantitativnih metoda treba da se odnose jedni prema drugima. Da li se pritom radi o podacima koje treba posmatrati kao dopunu, tako da se različite strane predmeta istraživanja mogu sklopiti kao slagalica? Ili se upotrebom kvalitativnih i kvantitativnih metoda osvetljavaju dimenzije koje su isprepletane i predmet istraživanja samo predstavljaju iz različitih perspektiva? To, ipak, nisu samo metodološka pitanja, nego su ona povezana sa dotičnom teorijskom pozadinom i pitanjima jednog istraživanja.

Prednosti kombinacije kvalitativnih i kvantitativnih metoda su evidentne. One se, iako su još mnoga pitanja otvorena, vide u tome, da se osvetljavaju različite strane i aspekti predmeta istraživanja, da se može predstaviti i analizirati kompleksnost socijalnog zbivanja i tako se može steći diferencirano saznanje. Takođe se prednost vidi i u tome da se slabosti pojedinačnih metoda u kombinovanju sa drugima mogu prepoznati i izjednačiti.

¹⁰⁹ Uporedi za koncept triangulacije koji je pre svega predstavio Norman K. Denzin (1970), Lamnek 1988; Flik 1991. Denzin polazi od toga da svaka različita metoda za kojom se pri osvetljavanju jednog predmeta posegne pruža rezultate koji imaju svoje jače i slabije strane. Zato Denzin predlaže kombinaciju različitih metoda kod istraživanja istog fenomena.

Primer iz istraživačke prakse

Takozvani intenzivni intervjui i diskusije u grupi su se koristile i koriste se da se pripremi kvantitativna glavna studija. Ovaj redosled niukom slučaju nije obavezan jer je moguć i obrnuti redosled – prvo kvantitativna studija, a zatim diskusija u grupi. Standardizovana prikupljanja podataka onda služe da se izvedu pitanja istraživanja koja se obrađuju pomoću kvalitativnih metoda. Takođe je moguće da kvalitativna i kvantitativna prikupljanja idu skoro istovremeno. Iskustva iz prakse sa kombinacijom kvalitativnih i kvantitativnih metoda se ipak još uvek retko opisuju. Zato će ovde bar delimično biti predstavljeno jedno istraživanje u kome je sprovedeno kako standardizovano pismeno ispitivanje, tako i diskusija u grupi. Radi se o naučnom pratećem istraživanju jednog pokušaja modela.¹¹⁰ Polazište pokušaja modela bilo je trajna mala prisutnost studentkinja na studijama za inženjere na Tehničkom univerzitetu Hamburg-Harburg i Stručnoj visokoj školi Hamburg. Da bi se pomogle i podržale studentkinje na tim smerovima, nuđene su na tim fakultetima manifestacije samo za žene koje su, ipak, kod studentkinja naišle na različito prihvatanje. Jedan od zadataka pratećeg istraživanja trebalo je da bude da utvrdi kako se to različito prihvatanje može objasniti i sa čim je ono u vezi.

Polazište pratećeg istraživanja je bilo da se najpre proveriti osnovna pretpostavka koja je dovela do manifestacija za žene. Pretpostavka je bila da studentkinje drugačije doživljavaju i procenjuju svoje studije nego studenti i da stoga imaju više poteškoća sa studijama nego njihove kolege. Ovo je podupirano istraživanjima u kojima su studentkinje bile u centru i najčešće nije bilo uporedne grupe. Pošto kod istraživanja bez uporedne grupe postoji opasnost da se utvrde osobenosti i da se, možda, opišu kao «specifične ženske osobine», bilo je važno ispitati kako studentkinje, tako i studente jer je trebalo otkriti da li se između polova mogu utvrditi razlike ili zajedničke osobine. Pretpostavljalo se da ključ za različito prihvatanje manifestacija samo za žene leži u prisustvu odn. odsustvu razlika. Iz tih razloga sprovedeno je standardizovano pismeno ispitivanje. Pored toga, vođene su diskusije u grupama sa učesnicama onih vrsta manifestacija za žene koje su naišle na zaista veliku rezonanciju kod studentkinja. Ovde se očekivalo da studentkinje predstave svoja razmišljanja koja su ih podstakla da učestvuju u njima i da diskutuju o: za i protiv takvih manifestacija.

Procenjivanje je onda vršeno tako što su rezultati diskusija u grupi, kao i standardizovanih ispitivanja, posmatrani u odnosu na prethodno navedeno pitanje. U upitniku su studenti, između ostalog, pitani da li smatraju dobrim što se na njihovom fakultetu organizuju manifestacije samo za žene. Oko trećina studenata bila je za takve manifestacije, ali ih je dve trećine odbijalo. Nisu se mogle utvrditi veze između nalaza kao što je npr.

¹¹⁰ Opširniji podaci o pokušaju modela, o standardizovanom prikupljanju podataka i o diskusijama u grupi kao i o njihovom procenjivanju se mogu pročitati u Engler/Faulstich/Viland 1995.

da se odobravanje studentkinja povećava sa porastom broja semestara ili da zavisi od slike o sebi odn. slike o drugima. U diskusijama u grupama studentkinja najpre nije mogao da se iskristalizuje nikakav model objašnjenja, obrazloženja i argumentacije studentkinja delovali su oprečno. S jedne strane je bilo govora o tome da se ne osećaju razlike između studenata i studentkinja i da zato manifestacije samo za žene nemaju smisla; sa druge strane se isticalo da su baš takve manifestacije korisne i da je dobro da se one odvijaju bez muškaraca.

U vezi sa nalazima kvantitativnog ispitivanja naznačavalo se da naizgled oprečne izjave studentkinja u diskusijama u grupi korespondiraju sa doživljavanjem jednakosti i različitosti. Ono što je u diskusijama u grupi izgledalo oprečno, korespondiralo je sa zajedničkim stvarima i razlikama između polova koje su se mogle iskristalisati u kvantitativnim nalazima. Ono što su studentkinje pričale, pokazivalo se na toj pozadini kao diferencirano posmatranje.

Da li ovo pre govori o sledećem: kakav god pristup odabrali, dolazimo do istih nalaza, nego o mogućnosti ili upotrebi triangulacije, odnosno kombinacije pristupa i metoda.

U kvantitativnim nalazima se pokazalo da nema značajnih razlika kod studentkinja i studenata vezanih za pitanja koja se odnose na probleme sa studijama, organizacijom studija i samoprocenom studijske prakse. U diskusijama u grupi studentkinje naglašavaju da u njihovoj radnoj grupi postoje studenti koji imaju podjednako ili, čak, i više poteškoća sa studijama i ispitima i da pritisak ispita i mnoštvo gradiva nemaju veze sa polom. Standardizovano ispitivanje nije pokazalo značajne razlike između polova vezane za doživljavanje studija. Diskusije u grupi su razjasnile da studentkinje vezano za studije nisu osećale nikakve razlike koje bi sledile model razlike između polova. Kvantitativni i kvalitativni podaci se ovde «slažu», poklapaju se. Na ovoj pozadini se može razumeti i objasniti zašto studentkinje nisu prihvatile neke manifestacije samo za žene. Ovde se radi o onim manifestacijama koje su pokušale da tematizuju mnoštvo gradiva na studijama, savladavanje pritiska ispita i vremena itd., dakle bile usmerene na ono područje na kome se ni u kvantitativnim nalazima, ni u izjavama studentkinja nisu pojavile, odn. nisu navedene razlike u odnosu na pol.

Istovremeno je, kao što je gore naznačeno, u diskusijama u grupi govoreno o razlikama između polova. Ali su se one ticale zanatsko-tehničkih sposobnosti, razgraničavanja mogućnosti i sposobnosti koje su studenti pripisivali ženskom polu, i različitih iskustava među polovima. Tako, na primer, jedna studentkinja citira jednog kolegu da bi objasnila njegov stav prema ženama: «Pa dobro dođi, pokazaću ti, ali sama nemoj ništa da diraš, jer i tako imaš dve leve ruke i tako to ne možeš da savladaš».

Pred ovom pozadinom je sada postalo jasno da su one vrste manifestacija u kojima su se zanatsko-tehničke sposobnosti bez ometanja od strane kolega mogle isprobavati, odn. dalje razvijati, kod studentkinja na smerovima za inženjere nailazile na relativno veliko interesovanje. U kvantitativnim nalazima se, opet, nalaze rezultati koji podržavaju pretpostavku da su mnoge studentkinje imale malo prilike ili su bile ometane u isprobavanju zanatsko-tehničkih kompetencija (npr. kod izbora dečijih igara; na osnovu posedovanja alata itd.).

Ovde se dopunjavaju kvantitativni i kvalitativni podaci. Tek saradnja omogućava interpretaciju da studentkinje posećuju one manifestacije u kojima dobijaju mogućnost da zanatsko-tehnički eksperimentišu. Tako kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih podataka dovodi do rezultata da su odvijene one ponude za žene koje su se ticale doživljavanja studija, razmene iskustava, pritiska ispita, prevladavanja stresa itd., pošto vezano za tu praksu studiranja studentkinje nisu navele razlike između polova, niti su one kvantitativno mogle da se utvrde. Onaj tip manifestacija koji je ciljao na zanatsko-tehničko eksperimentisanja, pogađao je očigledno potrebe studentkinja inženjerskih grupa i ovde su se izrazile razlike u poređenju sa njihovim kolegama, a razlike se mogu utvrditi i u kvantitativnim podacima.

Ipak, ova interpretacija nije potpuna jer bi se iz nje suviše lako mogao izvući zaključak da studentkinje na inženjerskim smerovima odobravaju manifestacije za žene kada se radi o onima koje su orijentisane na zanatsko-tehničke stvari. Iz diskusija u grupi je pored toga proizašlo da su se čak i one studentkinje koje su učestvovala na tim manifestacijama nalazile u paradoksalnim situacijama. Jer je posećivanje manifestacija za žene studentkinjama omogućavao da neometano idu za svojim zanatsko-tehničkim interesovanjima, ali je istovremeno van tog konteksta dovelo pripisivanju polu na osnovu učestvovanja u manifestacijama samo za žene. Tako su studentkinje u diskusijama u grupi govorile o izjavama poznanika ili prijatelja koji su se smeškali «ženskim manifestacijama» ili govorili o «specijalnom razvijanju žena». Ovde rezultati diskusija u grupi prevazilaze nalaze kvantitativnih ispitivanja i istovremeno se pomera pitanje prihvatanja manifestacija za žene koje je do sada tematizirano samo iz ugla doživljavanja podjednakosti ili razlika. Postaje jasna problematika reprodukcije pripisivanja koje se odnosi na pol povezana sa separacijom. Ovaj primer, bez daljeg ulaženja u rezultate, pokazuje da je izveden pokušaj da se kvantitativni i kvalitativni materijal poveže, da su ideje za vrednovanje diskusija u grupi izvučene iz kvalitativnih nalaza i obrnuto.

No, utisak je, ne pokazuje se da je kombinacija kvalitativnog i kvantitativnog pristupa efektna, da značajnije upotpunjava pogled na problem.

Pogled unapred

Otkad su se stišale zbrkano vođene debate o metodama (kvantitativna naspram kvalitativne) često se govori o pluralizmu metoda, miksima metoda, mnoštvu metoda, kombinaciji metoda itd. Kao obrazloženje se navodi dobijanje saznanja, izjednačavanje slabih strana pojedinačnih metoda, govori se o uzajamnom podsticanju i ukazuje se na istraživačku praksu. Mogu se čuti i glasovi koji generalno zagovarju «multimetodski postupak» (npr. Lamnek, 1988). Ipak, može li se ovakva generalna izjava uopšte dati? Treba li već izabrati metodu(e) nevezano za dotični predmet istraživanja, stadijum istraživanja, teorijsku pozadinu, pitanja (o mogućnostima finansiranja da i ne govorimo) i težiti «multimedijalnom postupku»? Formulirati zahteve nezavisno od predmeta istraživanja i generalno zastupati kombinaciju metoda itd. je sigurno problematično, tj. iako je ovde objašnjena kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih podataka, ne znači da je to uvek primereno. Sigurno u puno slučajeva kombinacija različitih metodskih pristupa ima smisla, iako je tu još puno pitanja otvoreno, a puno njih još nije ni formulirano, posebno onih koja se tiču različitim pristupima dobijenih podataka u procesu vrednovanja.

5. TRIANGULACIJA I IDEALNO-TIPIČNO SHVATANJE (RE-)KONSTRUKCIJE SUBJEKTIVNIH TEORIJA

Pre konačnog pokušaja rezimiranja odnosa među paradigmama, nastojaće se rasvetliti još jedan sve češće sretan pojam: triangulacija, i ovde će se dati prevod teksta¹¹¹ koji nosi naslov: Triangulacija i idealno-tipično shvatanje (re-)konstrukcije subjektivnih teorija.

Dajemo ga u originalu, jer bi interpretacija više štetila nego koristila.

Cilj analize kvalitativnog istraživanja je često red, povezivanje pojava u odnosu na osobine, dimenzioniranje i kategorizacija materijala da bi se konačno dospelo do tipizirajućeg obuhvatanja predmeta istraživanja. Kako se, međutim, to što drugi čine, govore ili pišu, uopšte može razumeti? Nije li svaki oblik interpretacije proizvoljan? U metodološkoj diskusiji postoje različiti postupci, ali i razmišljanja o teoriji saznavanja kako se ovom problemu može prići. Jedan od tih odgovora glasi, varijacija metodskih primena da bi se njome smanjio broj mogućih pogrešnih interpretacija (triangulacija); jedan drugi odgovor je ograničavanje zahteva onoga što uopšte možemo da saznamo: Nije moguće otkriti istinu koja se može interpretirati, i razumevanje onog drugog je uvek samo približno moguće, jer: *interpretacija je uvek konstrukcija*. Stvaranje tipova je time proces idealno-tipičnog razumevanja, to je stvaranje konstrukcija. Ova razmišljanja treba da uđu ovde u interpretaciju svakodnevnog mišljenja, dakle u «(re-)konstrukciju subjektivnih teorija»

5.1. Koncepti triangulacije

Pojam triangulacija zapravo potiče iz merenja zemljišta i tamo označava fiksiranje jedne tačke primenom mreže trouglova. U opštu diskusiju o metodama su ovu ideju preciziranja i postupaka merenja najpre preuzeli Kembel i Fiske (1959), a onda i Veb i dr. (1966). U pozadini ovih razmišljanja stajalo je već saznanje da se izborom ove metode i merenjem može uticati odn. pokvariti sam predmet istraživanja. Da bi se izbegla ova dilema, trebalo je primeniti kombinaciju različitih postupaka merenja i metoda («multitrejd-multimetod-matrica») da bi se konačno proverilo «da li može da preživi konfrontaciju sa serijom komplementarnih metoda testiranja» (Kembel/Fiske 1959, 82).

Denzin (1970, 1978) je onda triangulaciju kao strategiju validiranja stavio i u kontekst diskusije o kvalitativnim metodama. On razlikuje različite oblasti triangulacije: kao *triangulaciju podataka* zahteva razlikovanje istih

⁸⁶ Tekst je prevela mr Aleksandra Gojkov Rajić, a u originalu on glasi: Agi Scrigler-Lencen, Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien, u Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Herausgegeben von Barbara Frieheertshausen und Annedore Prangel, Juventa, 1997.

fenomena u različitim trenucima, na različitim mestima i osobama. *Triangulacijom istraživača* naziva uključivanje različitih posmatrača, odn. ispitivača da bi se mogao kontrolisati uticaj različitih istraživača na rezultate istraživanja. O *tiangulaciji teorija* Denzin govori kada misli na interpretaciju podataka uz uključivanje različitih teorijskih modela objašnjavanja. Centralni koncept je, međutim, *triangulacija metoda* kojom on ponovo pokušava da prevaziđe reaktivnost metoda njihovom višestrukom kombinacijom. Ova triangulacija «metod između» se može razlikovati od triangulacije «zajedno sa metodom» pod kojom on podrazumeva varijaciju operacionalizacije kategorija.

Kritika Denzinovom shvatanju triangulacije usmerava se posebno na to što je smatrao da je formulisao strategiju validiranja. Skicirane tehnike triangulacije se usmeravaju tako da izraze jednu realnost, da pronađu jednu istinu interpretacije, ali ono što se dešava u jednom setu ne može jednostavno da postane korektiv onoga što se dešava negde drugde jer s kojim bi razlogom jedan rezultat imao veće pravo da bude važeći od drugog? Tako onda i Filding i Filding (1986, 33) tvrde: Postoje važni razlozi za triangulaciju, ali ne oni od kojih polazi Denzin. Trebalo bi da teorije i metode kombinujemo oprezno i svesni cilja sa namerom da svojoj analizi damo veću širinu i dubinu, ali ne sa ciljem da težimo 'objektivnoj' istini».

Ideja triangulacije time jasno dospeva u blizinu «teorijskog uzorkovanja» koje su propagirali Glazer i Straus (1967, 1979; Straus 1991) u kojem se varijacija i upoređivanje događaja, postupaka, populacija i teorijskih koncepata koriste za generisanje hipoteza, ali ne i za njihovo proveravanje. Ovo alternativno utvrđivanje funkcija triangulacije favorizuju i Kekajs-Štangel (uporedi 1980, 363) i Flik (1990, 1992) koji govore o višeperspektivnoj ili sistematskoj triangulaciji perspektiva.

Od pre nekog vremena se pojam triangulacije nalazi i kao oznaka za povezivanje kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda pri čemu oba opisana određenja funkcije triangulacije ponovo postaju aktuelna. Tako, na primer, Lamnek (1988, 234 id.) vidi šanse triangulacije u tome da «i kvantitativni istraživači društva upotrebljavaju kvalitativne metode (...) u eksplorativne svrhe (...) za ilustrovanje, pojednostavljanje i za osiguravanje svojih kvantitativnih podataka». Validiranje kvantitativnih podataka kvalitativnim (pilot-) studijama i obrnuto, objektiviranje interpretativnih rezultata kvanifikacijom onoga što je interpretirano, tako, izgleda, glasi kompromis-ponuda. Ali, ako se se na ovom mestu još jednom setimo da je upravo uvid u nezavisnost metode i predmeta istraživanja, mogućnost konstruisanja objekta saznavanja dotičnim metodskim posezanjem činio polazište za ideju triangulacije, onda se na ovom mestu postavlja pitanje kakav istrživački interes treba povezati sa kombinacijom strategija istraživanja koje slede različite paradigmatke postavke (za razgraničavanje «normativne» od «interpretativne» paradigme uporedi Wilson 1973). Kako u istraživačkoj praksi odlučiti

kojim indikatorima treba pridati veći značaj, numeričkim podacima veštačkog proizvoda koji preostane posle napada statističara, empirijskoj realnosti, ili proizvodima interpretacije koji potiču iz posmatranja, dokumenata, akcija i komunikacije u svakodnevnoj realnosti? Čak i ako se postulira komplementarnost kvantitativnih i kvalitativnih strategija, preostaje problem reda, jer pod koji zajednički princip uređenja se mogu podvesti numerički i nenumerički podaci? Mislim da je već Maks Veber u svojoj koncepciji idealnog tipa (uporedi o tome tačku 3) markirao to mesto preseka jer stvaranje realnih tipova kvalitativnog istraživanja cilja konačno na apstrahovanje pojedinačnih slučajeva, na strukturu slučaja; ali, stvaranje tipova istovremeno oduvek pretpostavlja i nešto što se može kvantifikovati. Ovom formulacijom se već favorizuje određena istraživačka perspektiva kvalitativnog istraživanja koja će u daljem tekstu biti precizirana.

5.2. Subjektivne teorije između rekonstrukcije i konstrukcije

Pošto više ne izgleda da je opravdano govoriti o jednom kvalitativnom istraživanju, mogli bismo u prvom koraku da se pozovemo na predlog za sistematizaciju Lidera i Rajherca (1986, 92 id.) koji razlikuju sledeće tri istraživačke perspektive:

- sleđenje subjektivno shvaćenog smisla
- deskripcija socijalnog delanja i socijalnog miljea i
- rekonstrukcija dubokih struktura koje generišu smisao i delanje.

Druga diferencijacija kvalitativnih istraživačkih polazišta se nalazi kod Flika (1991; 150id.) koji, shodno stanovištu stvaranja modela u istraživačkom procesu, razlikuje ono kvalitativno istraživanje koje sledi klasičnu varijantu stvaranja modela iz kvantitativnih socijalnih istraživanja i model, odn. hipotezu pretpostavljenih sklopova uslova postavljaju na početak istraživanja i one kvalitativne istraživače koji radikalno upotrebljavaju princip otvorenosti interpretativne paradigme. Hofman-Rim (1980, 343) uz to dodaje: «Princip otvorenosti kaže da se teorijsko strukturisanje predmeta istraživanja postavlja nazad dok se ne završi strukturisanje predmeta istraživanja od strane subjekata istraživanja.» Najpoznatiji primer za ovakav postupak je «zasnovana teorija» Glazera i Strausa (1967, Straus 1991). Princip otvorenosti neki, ipak, tumače kao naivni empirizam, jer polaze od toga «da u sociologiji, kao ni u prirodnoj nauci, nema posmatranja i podataka koji su očišćeni od teorije» (Gidens 1984, 179), stanovište koje je formulisao još Alfred Šitc: «Ono što se u biografskoj situaciji svakodnevno podrazumeva, može za naučnika da bude sumnjivo i obrnuto; ono što na jednom nivou izgleda da je izuzetno relevantno, može na drugom da postane potpuno irelevantno.

Sistem odnosa je radikalno promenjen, a sa njim i hijerarhija planova i skica» (Šitc 1971, 42id). Dakle, dok naučnik ne odustane od svojih istraživačkih interesovanja, za njega će iskustvo stvarnosti koju treba

istražiti uvek biti strukturisano nekim drugim sistemom relevantnosti, nego za onoga ko svakodnevno dela (o odnosu analize i intencije uporedi i Tilman (1987). Hopf (1985) takođe sumnja da postulirana otvorenost istraživača zaista odgovara pravoj istraživačkoj praksi. Ne predstavlja li odricanje od eksplicitnih hipoteza i opasnost da se uvuku implicitne hipoteze, i još pragmatičnije: koji još istraživački projekti raspolažu dovoljnim resursima da realizuju vreme lebdeće pažnje? Ja bih se na ovom mestu ograničila na to da skiciram model toka jednog istraživačkog procesa u kome polazište čini stvaranje modela, dakle, kategorijalni okvir odnosa za vrednovanje podataka. Sadržajno će se tu raditi o (re-) konstrukciji subjektivnih teorija, pri čemu treba dati primer metodskih koraka triangulacije i idealnotipične konstrukcije.

U osnovne pretpostavke kvalitativnog istraživanja spada i to da socijalnu stvarnost stvaraju subjekti koji delaju i da oni imaju mogućnost da zauzmu povratni odnos prema prethodnim iskustvima i delanjima. Ta refleksivnost svakodnevnog delanja se u najmanju ruku strukturalno može uporediti sa teoretisanim kod istraživača. Još samo gradualna razlika se označava oznakama kao «naivne teorije» ili «subjektivne teorije». Savremeni metodološki verovatno najbolje elaborirani program istraživanja za analizu subjektivnih teorija može se videti u polazištu Šeala i Grebena (1988) i Grebena idr. (1988). Oni polaze od toga da je pri ispitivanju subjektivnih teorija neophodno i moguće spajanje hermenutičkih i empirijskih metoda. Postulirana paralelnost struktura između subjektivnih i «objektivnih» naučnih teorija implicira da kognicije za refleksivni svakodnevni subjekt imaju paralelnu funkciju kao i objektivne teorije za naučnika: funkcija objašnjavanja, prognoze i tehnologije (uporedi Beker idr. 1987, 460 id.; Dan 1983, 82 id.; Greben/Šeal 1977, 72 id.). Ovaj «epistemološki model subjekta» dovodi tradicionalnu podelu na subjekt i objekt u pitanje jer sa refleksivnim subjektom se može stupiti u komunikaciju i u dijalogu utvrditi primerenost i rekonstrukcija subjektivne teorije (uporedi Greben i dr. 1988, 23). Ova ideja komunikativnog validiranja na prvi pogled izgleda posebno pogodno za analize na pedagoškom polju jer obavezuje istraživača na gotovo pedagoške okolnosti istraživanja:

«... u zadatak istraživača spada i to da napravi takve uslove ispitivanja da sposobnost objekta saznavanja za refleksivnost i racionalizaciju dobije optimalne šanse. Tu spada, na primer, obuhvatno objašnjenje o svrsi i toku istraživanja. Situacija istraživanja i njena pozadina bi za objekat saznavanja od početka trebalo da budu što je moguće transparentnije. U toku istraživanja istraživač treba metakomunikativno da objasni smisao i značaj pojedinačnih istraživačkih koraka i mera. Lični odnos između objekta saznavanja i istraživača trebalo bi da bude okarakterisan trudom za razumevanje i poverenje. Kroz niz načina se objektu saznavanja može pomoći u ekspliciranju njegovih subjektivnih teorija» (Šeal/Greben 1988, 26).

Svakodnevni teoretičar se, međutim, može prevariti u razlozima svog delanja koje je naveo, odn. njegova delanja mogu u datom slučaju da slede neke druge maksime, a ne one eksplicitne. Radi se, dakle, o pitanju da li se subjektivne teorije rekonstruisane kao deskriptivni konstrukti mogu dokazati i kao eksplanativni konstrukti. Ovo proveravanje «adekvatnosti realnosti» rekonstruisanih teorija Greben i Šele (1977, 57 id.) smatraju da su rešili na osnovu klasičnog kriterijuma falsifikacije spoljnog posmatranja. Eksperiment posmatranja u kome se proverava da li rekonstruisana kognicija zaista upravlja posmatranim delanjem se označava kao validiranje delanja (uporedi Val 1982, 259 id.). Ono vremenski dolazi posle komunikativnog validiranja, ali mu je po svom mestu nadređeno (uporedi Greben/Šele 1988, 19 id.). Flik (1992, 18 id.) je ukazao na to da i u osnovi ove prakse validiranja leži triangulacija, iako se ona ne navodi eksplicitno. Njegova kritika je usmerena na cirkularnost takvog postupka jer uvek kada se neka metoda koristi za to da se neka druga metoda i njeni rezultati validiraju, onda se obavezno mora pretpostaviti da je metoda upotrebljena za proveravanje sama validna. Na ovom bi se mestu, naravno, moglo zahtevati korišćenje traka za validiranje, čije se kraj, međutim, mora postaviti u istraživačkoj praksi i za čije opravdanje onda, svakako, mogu da postoje i spoljni kriterijumi. Preostaje li, dakle, samo još mogućnost da se odustane od zahteva za validiranjem u rekonstrukciji subjektivnih teorija? Treba li se priključiti onim pozicijama koje smatraju da se kriterijumi kvantitativnih socijalnih istraživanja ne mogu preneti na kvalitativno istraživanje? Da li bi dalja standardizacija kvalitativnih metoda «sve napore socijalnog naučnika samo obuzdavala ili čak ugušila» (Straus 1991, 32)? Mislim da se ovde moramo osvrnuti na određenje funkcije metode u kontekstu kvalitativnog istraživanja, njena funkcija nije proveravanje hipoteze, utvrđivanje kauzalnih međuzavisnosti, ona ne želi da proizvede nomotetske rečenice, nego da generiše hipoteze, da eksploriira međuzavisnosti smisla i delanja, da omogući detaljne opise, da konceptualizuje modele mišljenja i delanja. Kvalitativno istraživanje je konstruktivno iz sazajno-teorijskog uvida u nemogućnost praćenja subjektivnog mišljenog smisla u samoskromnosti na približavanje «zapravo promišljenom». Ova konstruktivnost ili vezanost za interpretaciju svakog opažanja je, zapravo, staro uviđanje koje su još geštalt-teoretičari obradili u psihologiji, a sada je u rezultatima neurološkog istraživanja mozga ponovo postalo aktuelno (uporedi o tome Lenk 1994). Stoga bih predložila da ne govorimo o rekonstrukciji subjektivnih teorija, nego da ono što je metodološki izvodljivo nazovemo «nečim između» rekonstrukcije i konstrukcije. Pojam rekonstrukcija zadržava svoje važenje pošto se ovim izražava da se kvalitativno istraživanje nadovezuje na nešto dato i teži da to što je preciznije moguće obuhvati, to dato je, međutim, samo konstruisano i konstituisano (uporedi Lenk 1994, 91). Nije jednostavno u pozitivističkom smislu dato. Ovaj konstruktivni aspekt kvalitativnog istraživanja bih u daljem tekstu da bliže okarakterišem u odnosu na obrazovanje idealnih tipova.

5.3. Idealnotipično razumevanje u kombinaciji kvalitativnih i kvantitativnih tehnika vrednovanja

Pojam idealnog tipa razvijen u tradiciji razumevanja sociologije povezuje se na poseban način sa imenom Maksa Vebera. Njegova metoda idealnotipičnog razumevanja se delimično proslavila kao «kraljevski put tipološkog razumevanja» (Gerhart 1991, 436). Za njega «razumevanje» znači «objašnjavajuće shvatanje onoga što je u pojedinačnom slučaju realno promišljeno» (Veber 1964, 7). Tipiziranje je centralni modus razumevanja u svetu svakodnevice ali i u naučnom posmatranju, pri čemu bi ovo poslednje proces obrazovanja tipova trebalo da izvede kontrolisano i tako da se može pratiti (razumeti). Polazeći od empirijskog materijala sociologija se trudi da fenomene obuhvati teorijskim (smislu adekvatnim) pojmovima, za šta neophodno mora da apstrahuje jedan deo daleko od realnosti. Orijentisana prema cilju što je moguće potpunije smisaone adekvatnosti stvara tako «čiste» tipove, idealne tipove. Metodski postupak za obrazovanje idealnih tipova Veber je okarakterisao «jednostranim povećavanjem jednog ili nekolicine gledišta i zajedničkim zaključkom mnoštva difuzno i diskretno, ovde više, tamo manje, mestimično i nepostojećih pojedinačnih pojava koje se povinuju onim jednostrano izdignutim gledištima u jednu u sebi jedinstvenu misaonu sliku» (Veber 1973, 181). Idealni tipovi imaju, dakle, empirijsku bazu, ali su oni istovremeno konstruisani, tako da se, doduše, mogu pojaviti u stvarnosti, ali je njihova egzistencija u toj čistoj formi neverovatna (uporedi Veber 1973, 181). Idealni tip nije čisto logična, artificijelna klasifikacija, nego se zasniva na empirijskim posmatranjima odlika i kombinacija odlika; on je, doduše, rezultat konstrukcije istraživača, ali nije ni proizvoljan, niti udaljen od stvarnosti. Idealnotipično razumevanje je u tom smislu tentativno razumevanje smisla: Refleksivno u odnosu na konstrukcije smisla subjekata svakodnevice i konstruktivno u skici Idealnotipičnog. Ovakvo akcentuiranje idealnotipičnog razumevanja odgovara, verovatno, onome što Lenk (1994, 90) označava kao «interpretaciono-konstruktivističko polazište».

Ako se sada upitamo kako se uz korišćenje danas mogućih istraživačkih tehnika Veberova koncepcija idealnog tipa u svojoj gotovo paradgmatškoj koncepciji povezivanja hermeneutske i statističke argumentacije (uporedi Kukarc 1988 60 id.) može upotrebiti, onda ćemo najpre morati da ustanovimo da su među istraživačkim tehnikama socijalnih nauka onima koje ciljaju na grupisanje slučajeva do sada poklanjano puno manje pažnje, nego statističkim tehnikama koje su povezane sa varijablama. Većina socijalnih naučnika misli u terminima korelacije varijabli, dok im je strano grupisanje vezano za slučajeve (uporedi. Bejli 1983, 261).U međuvremenu, međutim, postoje softver-programi koji omogućavaju povezivanje podataka vezano za slučajeve (uporedi o tome pregled Kukarca). Na taj način se omogućava na temu centrirano sabiranje podataka analize iz različitih faza prikupljanja, u čijoj osnovi možda leže i različite metode prikupljanja (triangulacija). Pokazalo se da je pomoć

kompjutera u vrednovanju pojedinačnih rezultata posebno od pomoći u sukcesivnoj klaster analizi pojedinačnih izražavanja osobina i konstrukcija idealnotipičnih pojmova analize postaje transparentnija i može se bolje shvatiti. Kompatibilnost kvalitativnih softver-programa sa uobičajenim statističkim paketima kao što je SPSS omogućavaju kvantitativno vrednovanje i kontrolu ovakvih heurističkih tipiziranja. Pojedinačne stanice jedne ovakve prakse vrednovanja biće u daljem tekstu date na primeru jedne studije o tipiziranju subjektivnog značenja kompjutera za devojke (upoređi Šrinder – Lencen 1995).

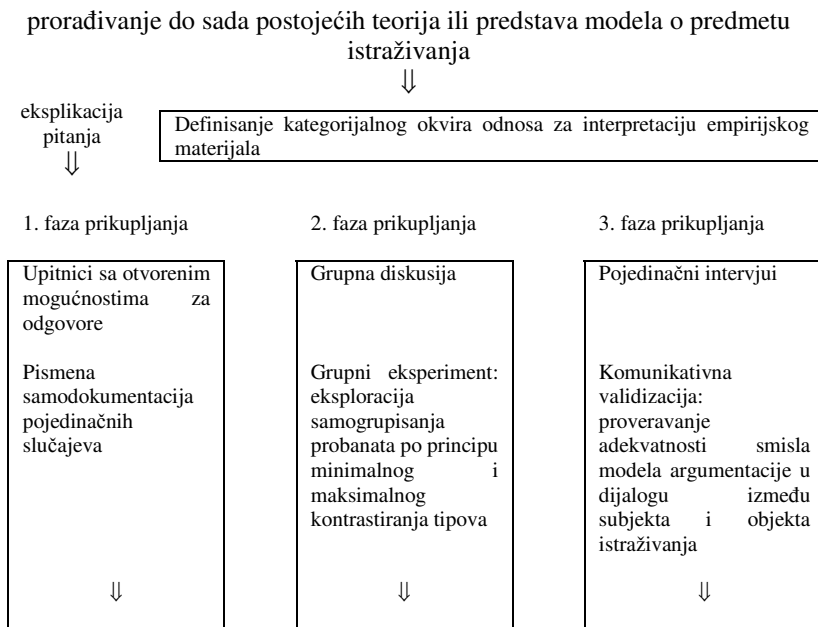
5.4. Model idealnotipičnog razumevanja subjektivnih teorija

Pozadina ovog istraživačkog projekta se ovde može samo grubo skicirati: polazište istraživanja je pitanje da li možda uvek subjektivna interpretacija ženskog sopstvenog koncepta preformira pristup devojaka kompjuteru. Dok do sada postojeća polazišta objašnjavanja ženske distance prema kompjuteru najčešće u svom analitičkom pristupu ženske i muške probante stavljaju jedne nasuprot drugima bez daljeg diferenciranja, u ovoj studiji bi trebalo da se radi o tome da se pokaže upravo pluralitet i specifičnosti ženskih pripisivanja značaja kompjuteru. Tipiziranje subjektivnih pripisivanja značaja kompjuteru može se tako označiti kao prvi nivo analize, a kategorizacija različitih profila ženskog samokoncepta kao drugi. Definicija i dosezanje nekog tipa zavisi u velikoj meri od toga koja grupa osoba je u kontekstu ukupne populacije od analitičkog interesa. Tako se, na primer, u kontekstu analiza o kompjuterskoj tematici često nailazi na tipizirajuću oznaku «igrač», tipološki pristup koji, međutim, s obzirom na populaciju devojaka, gotovo da i nema izražajnu snagu pošto trajne fascinacije kompjuterskim igrima kod devojaka od 16 – 18 godina gotovo da i nema. Utoliko je, dakle, važno da treba proraditi tipiziranje pristupa kompjuteru koje je, doduše, primenjivo za oba pola, ali posebno može da odslika razlike unutar populacije devojaka. Drugi nivo tipiziranja proizašao je na osnovu hipoteze koja je vodila istraživanje koje je polazilo od korespondencije varijabilnosti pristupa kompjuteru unutar ženske populacije i dotičnog podrazumevanja «ženstvenosti». Trebalo je, dakle, proveriti da, možda, ne leže različite forme ženskog odnosa prema kompjuteru u dotičnoj specifičnosti koncepta ženstvenosti. Ako se pokuša da se teorijska premisa o «polu kao društvenoj kategoriji» upotrebi u istraživačke svrhe, onda to ima konsekvence po stvaranje kategorija, jer «ženske» i «muške» modele ponašanja bar analitički treba odvojiti od biološke pripadnosti polu. Varijable se, dakle, ne mogu unapred definisati kao «muške» ili «ženske», već taj profil pola, sklopova, delanja i smisla treba najpre utvrditi. Iz ovoga proizilazi nepohodnost izvođenja jednog podjednako složenog procesa analize u kome se uzubljuje sukcesivna konstrukcija oba nivoa tipizacije.

Materijalno polazište istraživanja bili su skupovi klasa i odgovori na otvorena pitanja čiji sadržajno analogni delovi teksta su najpre povezivani

prema šlagvortima, a zatim prema modelima argumentacije. Rezultat ovog prvog koraka analize bio je odmah grupisanje izjava najpre jednog odeljenja prema tipičnim argumentacionim sklopovima. Vrednovanje ukupnog materijala omogućava onda prvu personalnu tipizaciju tako što se uvek različiti skupovi modela uzimanja predstavljaju reprezentovani tipom A, B, C itd. U naslanjanju na stil originalnih tekstova formulisani su prototekstovi za modele argumentacije svakog personalnog tipa. Ova eksplikacija onoga što je interpretirano shvaćeno (od strane istraživača) nije se ograničavala samo na ponavljanje formalnih sadržajnih elemenata, nego se pokušalo da se odslika i emocionalna komponenta dotičnog tipa. Ova «poruka latentnog sadržaja» se pokazala kao centralna za povlačenje granice između tipova. Prototekstovi za sve personalne tipove su pokazivani probantima sa zahtevom da dotični broj osobe (njime su bili označeni pisani dokumenti prvog prikupljanja) pridruže uvek jednom tipu. Ako to pridruživanje u pojedinačnim slučajevima nije jasno bilo moguće učenici su imali mogućnost da pojedine delove teksta izbace, odn. da dodaju nove. Ovim postupkom se s jedne strane moglo proveriti da li je izvedeni idealnotipični opis potpun s obzirom na subjektivno relevantne modele argumentacije, mogla se postići adekvatnost smisla u procesu interpretacije istraživača i postignuta je dovoljna oštrina razdvajanja u koncepcionalizaciji idealnih tipova. U nastavku ove kontrole heurističke tipizacije od strane probanata odvijale su se grupne diskusije uvek u odeljenjima (prirodni uslovi) u kojima su reprezentanti nekog tipa imali zadatak da zastupaju svoje grupno mišljenje nasuprot ostalima (princip minimalnog i maksimalnog kontrastiranja).

Slika 1: Model idealnotipičnog razumevanja subjektivnih teorija





Ovim postupcima bi trebalo pokrenuti i kolektivne procese tipizacije. Tendencija da se osoba podredi uslovima socijalne kontrole grupe kojoj se čovek lično oseća bliskim je za konačno delanje delotvornog modela postavljanja, posebno kod mladih probanata, toliko značajna da se činilo opravdanim da se ti postupci odlučivanja u slučaju sumnje učine kriterijumom pridodavanja. Ovaj aranžman grupne diskusije, raspuštanja veze odeljenja neophodnošću novog grupisanja u male grupe prema određenim sadržajnim kriterijumima stvorilo je parcijalno situaciju grupnog eksperimenta. U centru interesovanja su, pritom, stajala posmatranja konsolidacije mišljenja grupe.

Druga faza prikupljanja podataka usledila je kroz temu centrirane grupne diskusije samo sa devojkama dotičnog odeljenja. Ovde je trebalo dobiti posebno modele argumentacije 2. nivoa tipizacije, dakle, strukture ženskog samokoncepta. Dok je, dakle, jedno istovremeno neutralno dimenzioniranje samokoncepta u odnosu na teoriju bilo moguće, analitički rezultati grupne diskusije trebalo je da vode tome da se taj kategorijalni okvir veza strukturiše specifično za polove (o tehnikama obrazovanja tipova uporedi Šrinder – Lencen 1996).

U 3. fazi prikupljanja podataka su vođeni pojedinačni intervjui sa onim probantima koji su se u grupnim diskusijama pokazali kao «vođe mišljenja». Ovde se može videti eksploracija «prototipova» pristupa kompjuteru.

Ako se sada apstrahuju konkretni sadržaji ovog istraživačkog projekta, može se opisati jedan opšti model toka u konstruisanju idealnih tipova, model u kome triangulacija metoda ima funkciju da dospe do dovoljnog zasićenja idealnotipičnog procesa razumevanja. Idealnotipično razumevanje tako postaje neka vrsta sistematizacije, koja se sukcesivno stvara, proverava i popravlja, pri čemu se uz upotrebu kompjuterski podržanih tehnika vrednovanja potpomaže transparentnost procesa konstrukcije.

I ovdje ne bi bilo u redu nepomenuti, bar, da se iza brda valja još nešto novo, javlja se, doduše, još ne tako dominantna i diskusija o trećoj paradigmi – teoriji haosa.

5.5. Triangulacija u kvalitativnim istraživanjima

Uve Flick u svojim studijama govori o triangulaciji u kvalitativnom istraživanju, smatrajući pritom pod triangulacijom posmatranje nekog predmeta istraživanja sa minimum dve tačke.¹¹² Po njemu se triangulacija po pravilu ostvaruje upotrebom različitih metodskih pristupa, a posebna pažnja poklanja joj se kao strategiji validacije postupaka i rezultata empirijskih istraživanja u društvenim naukama, posebno u novijim radovima o kvalitativnim metodama. Danas se smatra ovaj autor sve više upotrebljava i u diskusiji o spajanju kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja. On se u tekstu na koji se osvrćemo posebno bavi triangulacijom u kvalitativnom istraživanju, koje se, kako sam konstatuje, u novijim istraživanjima opet pojačano diskutuje.

Flick se najpre osvrće na triangulaciju kao strategiju validiranja, te navodi njena osnovna četiri oblika:

- Triangulacija podataka kombinuje podatke koji potiču iz različitih izvora i iz različitih vremena, sa različitih mesta ili od različitih osoba.
- Triangulaciju istraživača karakteriše korišćenje različitih posmatrača odn. onih koji sprovode intervju da bi se izjednačili subjektivni uticaji pojedinaca.
- Triangulacija teorija znači približavanje predmetu istraživanja «polazeći od različitih perspektiva i hipoteza».
- Dencin centralni koncept je metodološka triangulacija unutar jedne metode («unutar-metode, npr. upotreba različitih subskala u jednom upitniku) i različitih metoda («između metoda»).

Cilj poslednje strategije Dencin opisuje na sledeći način: «sažeto metodološka triangulacija sadrži kompleksni proces upotrebe svake metode naspram svake druge da bi se maksimalizovala validnost istraživanja na polju.»¹¹³

Flick, U., daje različite uglove posmatranja pomenutih strategija triangulacije, posebno o strategiji validacije i dosta kritično posmatra njene domete. Tako on navodi da se premalo uzima u obzir to da svaka metoda konstruiše na specifičan način predmet koji njome treba da bude istražen. Ako se taj aspekt zanemari, triangulacija se konfrontira sa prekorom

¹¹² Flick, U., Triangulation in der qualitativen Forschung, u: Flick, U., von Kardorf, E. i Steinke, I. (Hrsg.), Veroffentlich im Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reibek bei Hamburg, 2000.

¹¹³ Dencen, prema Flick, U., op. cit.

«ekstremnog eklekticizma». Silverman¹¹⁴ sumnja da je smisleno kombinovati različite metode da bi se dobila «totalna» slika nekog fenomena (...). Sklapanje te slike je problematičnije nego što bi zastupnici triangulacije to hteli da priznaju. Ono što se dešava u jednom sklopu, nije jednostavno korektiv onoga što se dešava negde drugde – obe stvari se moraju shvatiti, svaka u svojim pojmovima. Filding i Filding¹¹⁵ rezimiraju kritiku Dencinove koncepcije na sledeći način: «Trebalo bi da teorije i metode kombinujemo oprezno i imajući cilj na umu da svojoj analizi pružimo više širine i dubine, ali ne sa ciljem da dostignu 'objektivnu' stvarnost».¹¹⁶ Blejki zamera da kombinacija različitih metoda premano polaze računa dotičnoj teorijskoj pozadini pojedinačnih metoda.

U novijim radovima Dencin je te kritike uzeo u obzir i triangulaciju u međuvremenu shvata kao strategiju na putu ka dubljem razumevanju ispitnog predmeta, a time i kao korak na putu ka više saznanja, a manje ka validnosti i objektivnosti u interpretaciji. Triangulacija se u međuvremenu manje posmatra kao strategija za validiranje u kvalitativnom istraživanju, nego kao strategija da se saznanja obrazlože i osiguraju dobijanjem daljih saznanja.

Flik, U. Smatra da se četiri oblika triangulacije, koje je predložio Dencin, mogu, i pored kritika, uzeti za polazište za realizovanje ove strategije:

Triangulacija podataka

Vizuelni podaci dobijaju pored verbalnih podataka – intervju a i grupnih diskusija u kvalitativnom istraživanju veću pažnju. Pored akcentuiranja (ne samo učestvujućeg) posmatranja sve se češće upotrebljavaju videosnimci i fotografije, kao i analiza filmova. Iz toga proizilaze nove perspektive u triangulaciji podataka: Pored upotrebe u okviru intervjua, vizuelni podaci i kao samostalni izvori saznanja se mogu triangulirati sa verbalnim podacima. Harper daje primer za povezivanje fotografija i intervjua. Potpuno nove vrste podataka, kao što su elektronski procesni podaci, otvaraju dalje mogućnosti triangulacije sa starim podacima.

Triangulacija istraživača

Aktuelna pretvaranja se nalaze u predlozima da se interpretacije prikupljenih podataka izvode samo u grupama da bi se proširili, korigovali ili proverili subjektivni pogledi interpretatora. U sklopu sa objektivnom hermeneutikom ovaj zahtev se postavlja još odavno. I različite koncepcije istraživačkih biografija i objektivne hermeneutike imaju obaveze prema toj zamisli.

¹¹⁴ Silverman, prema Flik, U., op. cit.

¹¹⁵ Filding i Filding, Flik, U., op. cit.

¹¹⁶ Ibidem.

Triangulacija unutar metode

Na primeru epizodnog intervjua Flik nastoji da objasni ovaj, kako on kaže, princip triangulacije. Tako se u primeru koji sledi jedna predmetna oblast (npr. tehničko pretvaranje u svakodnevnom životu) može ispitati kroz zahteve za pričanjem koji su usmereni na iskustva u konkretnim situacijama. Oni se kombinuju sa pitanjima koja su više usmerena ka definicijama i opštim odgovorima. Pritom se pita npr. za pojam kompjutera koji je partner u intervjuu stvorio tokom određenog vremena («Šta danas povezujete sa pojmom 'kompjuter'? Koje uređaje ubrajate u njega?). Pre toga je zatražena priča o situaciji u kojoj je on po prvi put bio konfrontiran sa kompjuterom («Možete li mi ispričati situaciju u kojoj ste stekli predstavu o tome šta je to kompjuter?» odn. «U kojoj prilici ste po prvi put došli u dodir sa kompjuterom? Možete li mi ispričati tu situaciju?») ili u kojima je kompjuter imao poseban uticaj na svakodnevni život. Time se u ovom intervjuu pokušava da se metodski pristupi intervjuu sa niti – vodiljom i pričanja sa svojim dobrim stranama sistematski povežu. To s jedne strane kroz intervju treba da u načinu saznavanja otvori dopunske perspektive posmatranja predmeta: za konkretnu procesnu perspektivu koja jasna postaje u (situacionom) pričanju (kada sam kompjuter po prvi put...), apstraktno opisivanje stanja (kompjuter je za mene...) predstavlja dopunu. S druge strane treba da pojasni različite fasete subjektivnog bavljenja predmetom: Tako je jedna francuska informatičarka na apstraktnom nivou opšte sklopove redovno argumentovala barijerama pristupu specifičnim za pol, koje ženama otežavaju bavljenje kompjuterom ili tehnikom uopšte. U konkretnim situacijama koje je pričala je, nasuprot tome, jasna postala više prolazna priča o uspehu osvajanja uređaja i situacija koje su pružale otpor.

Triangulacija između metoda

Najjače se, međutim, sa terminom triangulacija povezuje kombinacija različitih metoda, pri čemu se stavljaju različiti akcenti: S jedne strane se time označava spajanje kvalitativnih i kvantitativnih metoda u različitim istraživačkim šemama. S druge strane Marocki¹¹⁷ predlaže da se kombinuju reaktivni postupci (npr. narativni intervju) kod kojih je istraživač deo istraživačke situacije sa nereaktivnim postupcima (analiza pronađenog materijala), npr. dokumenata, fotografija, dnevnika itd.; to znači podacima koji nisu sastavljeni za istraživanje. Time bi trebalo prevazići granice oba metodološka pristupa. Dalje se triangulacijom različitih metodskih pristupa mogu obuhvatiti različite oblasti istraživane predmetne oblasti – na primer konkretno pozivno delanje i znanje o sopstvenim načinima, rutinama delanja.

U studiji o poverenju u odnosima savetovanja Flik smatra da su subjektivne teorije savetnika o poverenju prikupljane polu-

¹¹⁷ Marocki, prema Flik, U., op.cit.

standardizovanim intervjuima i triangulirane sa analizama konverzacije savetovanja koja su intervjuisani vodili sa klijentima u svom svakodnevnom radu. Dok je prvi pristup osvetljavao opštija iskustva i predstave savetnika o preduslovima i potrebnim uslovima za stvaranje poverenja, drugim pristupom se pokazivalo kako se te predstave uspešno ostvaruju, odn. kako i zbog čega propadaju u konkretnom delanju.

Specijalnu aktuelnost metodološka triangulacija dobija u etnografiji. Za Lidera¹¹⁸ «se etnografija (...) pretvara u istraživačku strategiju koja uključuje sve zamislive i etički dozvoljene opcije dobijanja podataka». Metodološki pristupi neophodni za realizovanje opcija se pritom trianguliraju jedni sa drugima, čak i ako se pritom taj pojam ne upotrebljava eksplicitno. Na kraju manje stoji naizmenično validiranje saznanja koja su dobijena pojedinačnim metodama, već proširenje mogućnosti saznanja o istraživanoj oblasti života. Pošto se različite metode kao što je posmatranje i ispitivanje više ad hoc kombinuju u situacijama dužeg učešća, može se govoriti i o implicitnoj triangulaciji.¹¹⁹

Eksplisitna triangulacija se dešava kada se etnografske metode dužeg učešća i posmatranja u nekom polju izričito kombinuju sa korišćenjem (npr pozivno-biografskih ili epizodnih) intervju sa pojedinačnim akterima na odvojeno dogovorenim terminima. Tako se u jednom projektu koji je u toku redovna etnografska posmatranja na poljima u kojima se praktikuju nove vrste sportova kao što je vožnja rolera, trianguliraju sa intervjuima odvojeno vođenim sa pojedinačnim sportistima. Prvi pristup omogućava da se analiziraju načini delanja i komuniciranja, dok drugo svetljava značaj vrste sporta i 'scene' za pojedinca.

Dakle, kako Flick gleda na koncepciju triangulacije, za sve ove varijante je karakteristično da se pri tom kombinovani postupci shvataju kao ravnopravni i ne posmatra se unapred jedan postupak kao centralni, a ostali kao predstunjevi ili ilustracija.

Triangulacija teorija

Flick dalje u posmatranju triangulacije teorija ističe da pri kombinovanju različitih metoda treba voditi računa o tome da su one razvijene uvek na različitim teorijskim pozadinama. U konkretnu triangulaciju se preko metoda transportuju delimično nekompatibilne osnovne pretpostavke teorije saznanja o ispitivanom predmetu odnosno o (kvalitativnom) istraživanju.

Ovaj problem se može objasniti na jednom već spomenutom primeru: Dok rekonstrukcija subjektivnih teorija polazi od shvatanja znanja i delanja eksplicitno orijentisanog ka subjektu (sažeto pod pojmom reflektivnog subjekta), analiza konverzacije za osnovu ima shvatanje delanja više

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ Ibidem.

orijentisano ka situaciji (sažeto pod pojmom mašina za razgovor), koja pojedinačnom učesniku u razgovoru govori kako može, odn. treba, da reaguje na određene izjave onog drugog. Problem nastaje kada se ovakve razlike ne uzmu u obzir pri shvatanju predmeta. Kao pomoć se diskutuju različite alternative: Tako Blejki, npr., predlaže da se metode kombinuju samo unutar jednog istraživačkog polazišta i ukazuje pritom na primer Cicurela koji u okviru jednog etnometodološkog polazišta kombinuje različite metode («indefinitna triangulacija»). Alternativno tome Filding i Filding traže da se te teorijske perspektive uključe u analizu dobijenih podataka, konvergentnosti i divergentnosti koje proizvode metode. Dencin konačno predlaže blizu tome da se podaci posmatraju iz različitih teorijskih uglova da bi se time u njima otkrile nove fasete.¹²⁰

U sličnom pravcu ide i Flikov predlog «sistematične triangulacije perspektiva». On smatra da se pritom ciljano međusobno kombinuju različite istraživačke perspektive kvalitativnog istraživanja da bi se dopunile njihove dobre strane i da bi im se naizmenično pokazale granice. Ovo polazište može da se odnosi na četiri diskutovana oblika primene triangulacije, ali će ovde samo egzemplarno za povezivanje različitih metoda biti skicirano na već uvedenom primeru u kome su subjektivne teorije savetnika o poverenju u odnosima sa klijentima intervjuima i komunikativnim validiranjem rekonstruisane i triangulirane sa analizama konverzacije savetovanja. O tome su korišćene različite perspektive: Prvi pristup cilja na subjektivna gledišta (savetnika), dok drugi pristup fokusira opise svakodnevnih rutina.

Time su realizovane dve istraživačke perspektive u kvalitativnom istraživanju koje razlikuju Lidars i Rajherc.¹²¹ U drugoj terminologiji (Bergman) se prvim pristupom primenjuje rekonstruktivni postupak i kombinuje sa interpretativnim postupkom (drugim pristupom). Ovo polazište kombinuje triangulaciju metoda i podataka eksplicitno sa triangulacijom teorijskih perspektiva.¹²²

Flik, U., naravno, pokušava da sagleda i praktičnu stranu svega prethodno rečenog, odnosno ne sklanja glavu u pesak pred problemima koji u svemu ovome iskrsavaju. Kratko ćemo predstaviti i ovaj deo.

Triangulacija na slučajju

Flik, U., smatra da je najkonsekventnija varijanta da se triangulirane metode primene na istim slučajevima: Uzimaju se i analiziraju savetovanja intervjuisanih savetnika, osobe posmatrane na jednom polju se (sve) intervjuišu. Ovaj postupak omogućava za slučaj vezano vrednovanje obe vrste podataka i dozvoljava da se na pojedinačnom slučaju različite perspektive koje otvaraju metodski pristupi upoređuju i povezuju. Osim

¹²⁰ Flik, U., op. cit.

¹²¹ Ibidem.

¹²² Ibidem.

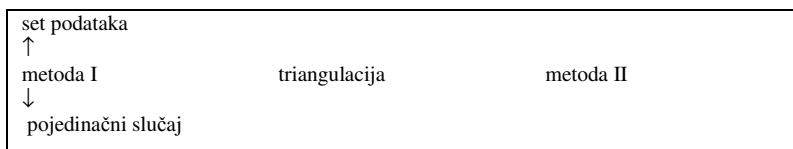
toga se ovde ovakva povezivanja i upoređivanja mogu vršiti i na višem nivou: Tako se sistematičnosti koje proizilaze iz upoređivanja jedne vrste podataka (npr. modeli toka savetovanja) mogu povezati sa modelima iz upoređivanja druge vrste podataka (postavljanje težišta i slepe fleke koje se mogu utvrditi u svim subjektivnim teorijama ili su specifične za pozivne grupe). Odluke o uzorku se donose samo jednom, jer se za obe vrste podataka uzimaju isti slučajevi.

Nedostaci su to što se prvo, često toliko opterećenje ne može nametnuti pojedinačnom učesniku u istraživanju – pristati na intervju i dodatno na raspolaganje staviti i savetovanje je, mereno uobičajenim poslom za učesnike u nekoj studiji, prilično visoko očekivanje. Drugo, jasno se povećava opasnost od slučajeva koji otpadaju. Svako ko odbije, bilo da da intervju ili savetovanje, je 'izgubljen' za celokupno istraživanje koje hoće da triangulira na slučaju.

Triangulacija na setovima podataka

Konačno se kod posmatranja na otvorenom (npr. sportske 'scene') pojavljuje problem da se posmatra toliko osoba da se ne mogu sve intervjuisati. Stoga je triangulacija na slučaju ovde uopšte nije moguća, te je treba postaviti na nivou setova podataka.

Pojedinačne metode se najpre koriste nezavisno i stvara se set podataka posmatranja i niz intervjuja. Kod obe stvari se proveravaju zajedničke osobine i razlike. Triangulacija se, onda, praktično odnosi na rezultate oba vrednovanja i dovodi ih u vezu. Kao praktični problem se ovde postavlja pitanje kako se može obezbediti uporedivost uzoraka na kojima se koriste različite metode. Dalje treba razjasniti da li se različite metode mogu primeniti u istom trenutku ili se na osnovu planiranja i resursa projekta empirijski koraci obavljaju jedan za drugim – prvo se prikupljaju i procenjuju podaci posmatranja, pa se onda vode i analiziraju intervjui. U tom slučaju treba u obzir uzeti uticaje različitih vremenskih momenata na sadržaje.



Slika: polazišta metodске triangulacije

I na kraju, u pokušajima sagledavanja perspektive, Flik, U. posmatra triangulaciju između konvergencije i divergencije.

Iz ovoga ugla cilj triangulacije različitih metodskih pristupa i perspektiva bi, prema Fliku, na oba nivoa (uporedi sliku 1) trebalo manje da bude konvergencija u smislu da se dobije potvrda već pronađenog. Korisna za

razvoj teorije postaje triangulacija metoda i perspektiva pre svega kada može da pojasni divergentne perspektive, kada – da se još jednom vratimo na gornji primer – delanje savetnika teče drugačije nego što bi se zapravo očekivalo na osnovu njegove subjektivne teorije o poverenju.

U tome se pojavljuje jedna nova perspektiva koja traži teorijsko objašnjenje. Od takvog razumevanja triangulacije se mogu praviti povezivanja sa koncepcijom «teorijskog uzorkovanja» i teorijskog zasićavanja Glazera i Štrausa. Shodno tome, Glazer i Štraus drže da «teorija koja je razvijena samo iz jedne vrste podataka, nikada ne pasuje ili funkcioniše tako dobro kao teorija koja je razvijena iz različitih isečaka podataka (...)». I u procesu teorijskog uzorkovanja se pri konsekvantnoj upotrebi uvode druge metode ako se time može prevazići stanje znanja. Tamo gde uvođenje novih podataka više ne daje nova znanja, postignuto je teorijsko 'zasićenje'. Tamo gde uvođenje drugih metoda već postojeća saznanja 'samo' potvrđuje u smislu njihovog validiranja, triangulacija nailazi na granicu teorijskog zasićenja. Triangulaciju bi, prema tome, trebalo shvatiti kao put proširivanja saznanja o ispitivanom predmetu.

Time se mogu utvrditi tri načina upotrebe triangulacije: kao strategija validiranja, kao polazište generalizacije nađenih saznanja i kao put ka dodatnom saznanju.

Umesto zaključka, utisak je, najbolje pasuje razmišljanje koje Dušan Stojnov daje na kraju svoje pominjane knjige, tj. nakon priče o osamnaestoj kamili: "Zar "stvarnost" nije ista kao kamila na kojoj je Ibrahim dojahao u pustinju? Izgleda da su ljudi morali da je izume i milenijumima veruju u nju, da bi polako počeli da shvataju da je postala suvišna. U novom dobu koje je pred nama, dobu u kojem ljudi ponovo počinju da shvataju poruke drevnih mudraca da je stvarnost opsena uma koja izranja iz pustinjskog peska, izgleda da su se više nego ikada ranije stekli uslovi za rast nove senzibilnosti u saznavanju. Senzibilnost koja obuhvata toleranciju prema razlikama i odgovornosti prema onome što znanje nosi. Senzibilnost koja bi mogla ljudima da omogući da odahnu stvarnost i puste je da odjezdi – baš kao Ibrahim i njegova osamnaesta kamila."¹²³

Ovo razmišljanje pasuje, ako ne kao stav sa kojim bi se u potpunosti složili, ono bar kao provokacija za dalja razmišljanja u ovom smeru, ili u jednom od onih koji se u njemu kriju.

¹²³ Stojnov, D., *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 2005.

6. TEORIJA HAOSA KAO NOVA ISTRAŽIVAČKA PARADIGMA

U poslednje vreme sve su prisutniji stavovi o tome da se teorijom haosa, u čijoj je osnovi teza o temeljnoj neizvesnosti kretanja¹²⁴, u potpunosti menja metodologiju istraživanja u društvenim naukama.¹²⁵ Značajno je da se, u suštini, ovi pristupi, dakle, teorija haosa i dominantne metodološke orijentacije, međusobno isključuju. Naime, smatra se da tamo gde počinje haos, klasična nauka prestaje. Teorija haosa je već dotle zaintrigirala naučnu javnost da su publikovanjem oko 7000 naslova i preko 300 posebnih studija (knjiga) ostavili traga na nju i mnogi ovo porede sa uticajem koji u istoriji nauke ima kvantna mehanika ili teorija relativiteta, te se smatra da će se nauka dvadesetog stoleća pamtiti po ove tri stvari, te se na teoriju haosa gleda kao na revolucionarno otkriće u pristupu proučavanju problema u različitim naukama.

No, iza ovoga saznanja javljaju se, sa pozicija Kunovog shvatanja da se nauka razvija revolucijom pristupa, dakle promenom vodećih paradigmi, nova pitanja čija je suština u sledećem: hoće li nova teorija haosa, koja znači revoluciju pristupa pre svega u prirodnim naukama, dokazujući da do kraja ne važe pravila koja su se vekovima primenjivala u tumačenju fizičkih pojava, biti isto tako značajna za društvene nauke i mi se pitamo dalje šta će to značiti za pedagogiju.

U metodologiji se, kao logički nastavci razmišljanja u pravcu koji smo prethodnim konstatacijama trasirali, javljaju razmišljanja vezana za Maxwellovu metafizičku tezu po kojoj određeni uzroci uvek dovode do određenih posledica. Ovo pravilo, važeće u prirodnim naukama i logički korektno u empirijskim istraživanjima, postaje problem kada se u humanističkim naukama nastoji da definiše ono što se podrazumeva pod „istim uzrocima” i „istim posledicam”, a uz to ide, posebno u pedagogiji, i problem što su „isti uzroci” najpre vrlo kompleksne situacije, i s toga ponovo ne javljaju, pa se to pravilo tumači kao „slični uzroci dovode do sličnih posledica”. Dalje je značajna konstatacija da i najmanja promena nezavisne varijable, ona koju je skoro nemoguće evidentirati postojećim instrumentima, može da utiče ne samo na zavisne varijable, nego i na mnoge druge nezavisne, na gubljenje nekih od njih, a i da uzrokuje opštu nestabilnost sistema, što ide u prilog teoriji haosa.

Dalje se u metodologiji postavlja pitanje da li se pomenute pojave javljaju samo haotično ili su bliže Lorencovom modelu „determinističkog haosa”.¹²⁶ Metodolozi već predviđaju velike mogućnosti teoriji determinističkog haosa. A pedagozi su oprezni, iako kompleksnost

¹²⁴ Šire videti u: Schuster, H.G., *Deterministic Chaos*, Weinche: VCH, 1988.

¹²⁵ Videti u: Fowler, M., *The New Methodology*, London: Thought Works, 2000.g. i Gleick, J., *Kaos: Stvaranje nove znanosti*, Zagreb, Izvori, 1996.

¹²⁶ Videti u: Schuster, H.G., op. cit.

situacija koje se u pedagogiji istražuju nisu do sada našle adekvatan metodološki pristup, te, po ocenama mnogih, nisu do kraja naučno korektno empirijski utemeljene osnovne teorijske postavke. Odmicanje pedagogije od normativnosti išlo je zajedno sa prihvatanjem nedovoljno ili poludokazanim hipotezama prihvatanim kao istine (pojavama koje su se akcidentalno javljale kao pravilnosti). Oštriji kritičari ističu da se kao posledice prethodnog u pedagogiji mogu još naći postavke koje predstavljaju samo pretpostavke i mitove (možda ima mesta pitati se, a zar u drugim naukama nema ovakvi?).¹²⁷

U kratku skicu teorije haosa, kao novog talasa u metodologiji uopšte, a po svemu sudeći značajnoj i za metodologiju pedagogije, unesimo i stavove koji aktualizuju Humovu sumnju u zakone kauzalnosti i njihovu primenu u naučnom saznavanju, ali uz naglašavanje njegove osnovne namere koja nije bila u tome da se kauzalnost izričito odriče, nego, uglavnom, mu je namera bila da razjasni sumnje vezane za zakone kauzalnosti. No, teorija haosa, smatra se da ipak nije do kraja raščistila ove sumnje, nego ih je samo probudila i otvorila pitanje da li je (teorija haosa), odričući vrednosti linearnoj kauzalnosti, stvarno ugrozila kauzalna zaključivanja? Mnogi metodolozi danas smatraju obrnuto. Smatra se, naime, da je naučno predviđanje i teorijom haosa moguće, jer u nauci postoji više vrsta predviđanja, a teorija haosa samo stavlja neka ograničenja na naučna predviđanja koja se zasnivaju na linearnoj kauzalnosti.¹²⁸ Tako da se sada već ne smatra tačnom tvrdnja da „gde počinje haos, prestaje klasična nauka”. Dakle, klasična nauka će, verovatno, više pažnje posvećivati saznanjima do kojih se dolazi na osnovu teorije haosa.

U pedagogiji se, u vezi sa prethodnim, postavljaju pitanja: da li se naše aktivnosti odvijaju po pravilima determinističkog haosa, da li su situacije koje istražujemo samo naoko bez poretka? Postoji teza da se red ne da uočiti zbog brojnosti elemenata koji ga stvaraju i latentnosti njihovih interakcija, te se postavlja i pitanje: da li se pedagoški fenomeni odvijaju u međuprostoru između strogog determinizma i potpune slučajnosti i da li su pedagoškim fenomenima svojstvene one karakteristike koje obeležavaju deterministički haos?¹²⁹

Za naslov, pa i za pitanje koje je u njegovoj osnovi, značajno je da će se metodologija sve više baviti teorijom haosa, posebno determinističkog haosa i da se veruje da će se razvijati i primenjivati i u pedagoškim istraživanjima, što dalje znači da će se razvijati i novi postupci multivarijantnih analiza i sl. No, mnogi autori smatraju da ovaj metodološki pristup neće ispuniti visoka očekivanja pedagoških istraživanja, nego će se njegovi dometi završiti na tome što će proširiti broj

¹²⁷ Ibidem

¹²⁸ Sekulić-Majurec, A., op. cit.

¹²⁹ Schuster, H.G., op. cit. Šuster, pa i drugi kao osnovne karakteristike determinističkog haosa navode sledeće: determinizam, nelinearnost, velika zavisnost od inicijalnih uslova, aperiodičnost, stabilnost i u odstupanjima...

problema koji će se moći njenom primenom istraživati i učiniće opreznijim istraživače u kauzalnom zaključivanju, posebno onom koje se temelji na linearnoj kauzalnosti. Smatra se, naime, da se fina fluidna zbivanja u pedagoškim procesima nikada neće moći potpuno kvantifikovati i predviđati matematičkom tačnošću, posebno ne ono što je u ovim situacijama najlepše i najvrednije: posebnost, neizvesnost, nada, očekivanja, neodređenost.¹³⁰

Ana Sekulić-Majurec smatra da nemamo osnova da verujemo da će činjenicu da dosadašnje metodološke koncepcije nisu dovele do bitnijih spoznaja pedagoških fenomena, pa ni značajnije unapredile pedagošku praksu, promeniti prethodno kratko skicirana teorija haosa.¹³¹ Ona, takođe, smatra da takvo utemeljenje pedagogije, posebno dizanje ovoga na paradigmatički nivo, može značajno promeniti metodologiju pedagoških istraživanja, ali veliko je pitanje efikasnosti ove metodološke orijentacije. Njeno je mišljenje da nam bolja rešenja stoje na dohvata ruke, a prepoznaje ih ne u revolucionarnom menjanju vodećih paradigmi, nego u njihovom doslednom korišćenju, evaluiranju i unapređivanju, ne kroz teorijske rasprave, nego kroz praktičnu primenu. Uz to, ista autorica naglašava potrebu za većim otvaranjem ka drugim paradigmatičkim istraživanjima, i to ne samo kroz njihovo komplementarno korišćenje, nego kroz potpuno prožimanje, kroz sintezu kvalitativnog i kvantitativnog pristupa istraživanju, kao i davanjem većeg značaja uspostavljanju empirijskog utemeljenja pedagogiji.¹³²

Metodološka literatura pominje triangulacijski pristup („multi-site”), tj. višestrano prikupljanje podataka u pedagoškim istraživanjima, kao jedan od vidova sinteze kvantitativnog i kvalitativnog pristupa pedagoškim istraživanjima, što je, svakako, samo jedan od vidova ove sinteze. Mnogi se autori zalažu i za druge načine, kao što su: pretvaranje kvalitativnih podataka u kvantitativne, njihovo aditivno povezivanje i integraciju..., čime bi se omogućila dinamičnost istraživačkog pristupa pedagoškim pojavama, pa i proučavanju pojave u njenom menjanju, shvatanje i logičko objašnjavanje promena, kao i procesa koji je u osnovi shvatanja efekata. Za kontekst koji stvaramo ovim idejama značajni su i stavovi da se teorijsko-metodološkoj utemeljenosti pedagoških istraživanja može pomoći tako što će se pedagogija upućivati da prepozna da u postojećim metodološkim paradigmatičkim idejama, rešenjima za proučavanje dinamičnih, fluidnih, nestalnih, multikauzalnih, pa i haotičnih pojava kojima se bavi, može naći ono što joj nedostaje. Prihvatanje nove paradigme neki sa zebnjom prihvataju i pitaju se: Quo vadis, metodologija pedagoških istraživanja?¹³³

¹³⁰ Sekulić -Majurec, A., op. cit.

¹³¹ Ibidem

¹³² Ibidem

¹³³ Ibidem

Iz prethodnog konteksta da se zaključiti da dosadašnje metodološke paradigme nisu uspele da obuhate svu složenost pedagoških fenomena, te da se njihova teorijsko-metodološka utemeljenost dalje može diskutovati. Ove su nam konstatacije bile neophodne jer su one polazišta, ili bi trebalo da se uzmu u obzir kada se razmatra pitanje teorijsko-metodološke zasnovanosti didaktičkih istraživanja. I, naravno, stanje je na ovom području slično, tj. sreće se veliko nezadovoljstvo didaktičara postojećom teorijsko-metodološkom utemeljenošću didaktičkih istraživanja. Novija sagledavanja ove problematike ukazuju na probleme hijatusa (prekida veze, jaza) između didaktičkih modela i teorija didaktičkog delovanja, s jedne strane, i naučnih, empirijskih istraživanja nastave, s druge strane.¹³⁴

6.1. Deterministički haos i težnje za višedimenzionalnošću u saznavanju pedagoških pojava

I ova se teorija, kao i postmoderna, u naučnoj javnosti dosta zvučno najavila, sa predznakom poslednjeg modnog trenda. Mnogi je smatraju naučnom revolucijom, koja se na naučnu pozornicu brzo uspela krajem prošloga stoleća. No, površan osvrt na ovu teoriju ostavlja utisak da je reč o specifičnom izrazu postmodernog zeitgeista. No, smatra se da izvorišta ove teorije nisu kulturna, nego naučna i epistemološka. Epistemološki pomak ogleđa se u saznavnoj rekonstrukciji ključnih pojmovnih uporišta moderne nauke, kao što su linearnost, predvidljivost i kompleksnost. Teoretičari haosa tvrde da redukcionistički pristup istraživanju prirodnih i društvenih fenomena ukazuje na ograničenja uobičajene linearne nauke, jer su priroda i društvo daleko složeniji sistemi, nego što to sugerišu tradicionalni modeli objašnjenja koji imaju u osnovi linearna i mehanicistička načela. Ovdje je, možda, mesto da se kaže da su se ovim pitanjem naučnici bavili i ranije, te su tako nastali pojmovi konstrukata i sl., jer se želelo da se pojave obuhvate s više aspekata, ako ne u totalitetu. Ovo ne znači da se u fenomenima isključuje deterministička veza, ali se i ne tvrdi da je ta veza linearna, nego da je reč o haotičnom redu. S ovim se menja i odnos prema predvidljivosti, kao značajnom svojstvu moderne nauke. Predvidivost se sada više okreće teoriji haosa i kompleksiteta, koji teže višedimenzionalnom saznavanju.

Osnovne teze teorije haosa u društvenim nauka odnose se na sledeće:

1- Ne postoji prava nauka o determinističkom haosu koja bi se mogla svesti pod zajedničko ime "haosologija", nego postoje različite društveno-naučne i metateorijske koncepcije (paradigme) koje se međusobno razlikuju po temeljnim pojmovima, strateškim modelima i istraživačkim tehnikama koje se s različitim stepenom pouzdanosti i valjanosti mogu primeniti u društvenoj praksi. No, i pored tzv. CND fenomena (zaokupljenost nauka teorijom haosa i nelinearne dinamike) u društvenim

¹³⁴ Palekčić, M., Teorijsko-metodološka (ne)utemeljenost didaktičkih istraživanja, u: Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja, Opatija, 2001.

naukama još mnoge stvari ostaju po strani. Mnogi se pitaju da li zbog dugog zadržavanja Njutnove determinističke paradigme i hijerarhije naučnih disciplina na čijem je vrhu bila matematika, a pri dnu su društvene nauke, ili zbog dugo prisutne krize društvenih nauka koja se po mnogima zbiva zbog brzih i nepredvidivih fluktuacija postmodernističkih paradigmi koje nose oznaku zajedničke tendencije, a to je snažna averzija prema bilo kom obliku, kako to A. Halmi kaže „kvantofrenije“, metromanije ili numerologije socijalnih fenomena;

2- Teorija determinističkog haosa je multidisciplinarno područje koje se razvija u različitim bazičnim i aplikativnim društvenim naukama. Smatra se da sve te teorijske i metateorijske koncepcije imaju različita filozofska ishodišta što podrazumeva da polaze od različitih paradigmatičkih polazišta. Iza ovoga ide obično i pitanje da li je i kako moguće ove razlike ujediniti, ili povezati? Brojna su gledišta i razlike u odgovorima na ovo pitanje. Neke od poznatijih su: De Grinov integralni metateorijski okvir, Levinova teorija polja (koja ovde predstavlja paradigmatički okvir za različite teorijsko-metodološke pristupe i orijentacije), zatim se u ovom kontekstu često koristi pojam „univerzalnog svetskog sistemskog polja“ koje se odnosi na različite dinamičke interakcije kontekstualnih varijabli koje postoje između socijalnog i ekosistemskog polja. Jedna od vrsta ovog kontekstualnog pristupa podržana je teorijom longitudinalnih talasa ili Kondratijevim ciklično-strukturalnim pristupom koji se, kako se smatra, može primeniti na sve životne cikluse. U prirodnim naukama teorija haosa i nelinearne dinamike smatra se odavno prisutnom, mada je tek odskora doživela svoju reafirmaciju, ali, ipak, ne postoji potpuno slaganje naučnika s određenjem ovoga pojma.¹³⁵

3- Smatra se da savremena metodologija ima danas u sferi socijalnih istraživanja mogućnosti da zahvata kompleksnost društvenih pojava i procesa, što zahteva složenost ovih pojava. Multidimenzionalna, sekvencijalna i longitudinalna istraživanja zahtevaju simultano praćenje dugoročnih procesa pomoću nelinearnih diferencijalnih jednačina višeg reda koje se mogu rešavati samo holistički i celovito smatra A. Halmi.¹³⁶

4- Teorija determinističkog haosa sve više se koristi u oblastima kao što su: socijalni rad (organizacija zajednice, stručna pomoć lokalnoj zajednici), porodična terapija, grupna terapija i dr.

5- Teoriju determinističkog haosa smatra se da nije moguće shvatiti izvan širokog referentnog okvira teorijskih i metateorijskih koncepcija ili paradigmi koje dolaze iz područja nelinearne dinamike, koja se smatra naučnom disciplinom koja istražuje dinamičko ponašanje nelinearnih sistema, sistema čije se vremenske evolucijske jednačine pojavljuju u nelinearnom obliku. Prema mnogim autorima, ovde je reč o sistemima kod kojih i najmanje promene dinamičnih parametara vode iznenadnim i dramatičnim promenama ponašanja sistema i to u kvalitativnom i kvantitativnom smislu. Uz ovo možemo dodati često sretanu teoriju kritičkog realizma koju je razvio Bashar preko sispativnog sistemskog pristupa koji se temelji na aksiomu determinističkog haosa. Ovo je ovde

¹³⁵ Za šire razmatranje ovoga konsultovati: A. Halmi, op. cit., str. 140.

¹³⁶ Ibidem

vredno pomenuti jer kritički realizam počinje na imanentnoj kritici tradicionalne metodologije istraživanja u društvenim naukama čiji se izvodi temelje na nepouzdanim prognostičkim modelima. Halmi ističe da kao što je Kant odbacio Humov empirizam, a K. Poper historicizam kao metodu društvenih nauka, tako kritički racionalizam odbacuje klasičnu eksperimentalnu metodologiju, koja se temelji na kauzalnim objašnjenjima i sumnjivim predikcijama, zasnovanim na ovim relacijama. Kauzalne inferencije smatraju se neophodnim, ali ne i dovoljnim za identifikaciju sistema koji se upravljaju po principima nelinearne dinamike.¹³⁷

6- Mnogi autori, a među njima i pominjani Baskar, ne slažu se s prognostičkim rezultatima eksperimentalnih istraživanja i smatraju da ona ne mogu biti konačni arbitar u verifikaciji naučnih hipoteza, pružajući ontološku matricu u kojoj se vidi korespondencija između različitih institucionalnih struktura u društvu i strateških modela koji odgovaraju određenim nivoima ontološke kompleksnosti. Tako se i dalje strateški modeli dele na nomotetske i idiografske.

7- I kao još jedna od najčešće navođenih teza, ističe se pokušaj da se odgovori na pitanje o mogućnosti da se koriste matematičke metode, makar s ograničenom heurističkom vrednošću. U društvenim naukama, pa i u pedagogiji, naravno, pitanje je da li je i zašto je uopšte potrebno meriti i kvantifikovati haos? U literaturi se pominje više mogućih odgovora, ali se sledeći smatraju ključnima:

- jedan je u nastojanjima kvantitativne specifikacije i diferencijacije genuinih oblika haotičnog ponašanja od ostalih oblika haotičnog ponašanja i od ostalih oblika stihijskog ponašanja sistema;

- drugi razlog kvantifikacije haosa mnogi smatraju da leži u mogućnosti anticipiranja budućeg scenarija pretvaranja determinističkog ponašanja u haotično, kao i pronalaženja adekvatnih parametara kojima će se moći opisati haotični režim disipativnog sistema.

6.2. Teorija polja kao referentni okvir determinističkog haosa

Iza ovoga, najviše ima smisla osvrnuti se na širi referentni okvir teorije determinističkog haosa, kako bi se bolje razumelo prethodno, a i veza svega ovoga sa promenama na pedagoškoj sceni. Dakle, Teorija polja smatra se referentnim okvirom determinističkog haosa. Prema teoriji haosa kompleksni sistemi smatra se da su pod uticajem procesa autokatalize, te pod uticajem interne strukturacije postaju još kompleksniji. Recimo ovde još jednom da se ovi sistemi upravljaju po principima nelinearne dinamike, evoluiraju u pravcu nestabilnih područja, te se u višedimenzionalnim prostorima pojavljuju potpuno nove strukture. Zato se u nalazima istraživanja, posebno ako su vremenski dosta skućeni okviri,¹³⁸

¹³⁷ Ibidem

¹³⁸ Videti: Gojkov, G., Faktori koji podstiču ostvarenje visokih potencijala, saopštenje na: European Council for High Ability (ECHA) and National Association for Able Children in Education in (NACE), NACE Research Centre, Westminster College, Oxford, Great Britain;

sreću neočekivane okolnosti i nepredvidiva zbivanja. Mnogi misle da je moguće ove probleme rešiti proučavanjem aspekata neočekivanih okolnosti, koje pružaju širok referentni metateorijski okvir. No, metateorijske koncepcije imaju u osnovi različita paradigmska stanovišta, čime se otvara pitanje mogućnosti njihovog međusobnog ukrštanja ili povezivanja. Zagovornici pozitivnog odnosa prema ovome prihvataju integracijski okvir, tzv. „teoriju polja“, koja je generalni paradigmski okvir oko koga se okupljaju raznorodne teorijske orijentacije i istraživačke tradicije. „Polje“ se odnosi na širok dijapazon različitih struktura i njihovog ponašanja u podešenoj prostorno-vremenskoj dimenziji. U ovom polju, prema De Grinu, nalazi se veliki broj varijabli koje su situirane u različitim prostornim koordinatama.

Unutar ovoga širokog konteksta teorije polja, kao paradigmskog okvira brojne su makroteorije, kao što su kvantna teorija i bifurkacijska teorija na polju prirodnih nauka i sistemska teorija na području društvenih nauka. Kako teorijski konstrukti kojima se objašnjava teorija haosa dolaze iz oblasti kao što su: matematika, fizika i biologija, kao i iz širokog polja osnovnih i aplikativnih društvenih nauka, jasno je da je ovde reč o multidisciplinarnom, odnosno, mnogi ističu, čak, transdisciplinarnom pristupu.

Kako su uverenja autora ovih skromnih refleksija sve više usmerena ka tome da se nalazi mnogih ranijih istraživanja ne mogu objasniti dosadašnjim pristupima, nastojanja vode ka tome da se ovi novi pristupi što više približe pedagoškoj javnosti, te da se pokušaju u ovom smislu proveriti. U tom smislu, dotaći će se i kvantna teorija, odnosno njen odnos s teorijom determinističkog haosa. Pitanje koje se ovde postavlja odnosi se na relaciju između nelinearne dinamike i fundamentalne teorije u fizici, kvantne mehanike. Mnogi zapažaju da je ovaj odnos ponekad kontroverzan i dosta upitan. Osnovni aspekt kvantne teorije, koji naučnike odvaja od tradicionalnih modela u deskripciji fenomena kvantne mehanike je primena teorije verovatnoće, kojom se dolazi dotle da se nemogućnost adekvatnog opisa i razumevanja mikroskopskih fenomena, koji obuhvataju širok dijapazon varijacija u fizičkom svetu, u najboljem slučaju može predvideti samo kao verovatnost budućeg ponašanja sistema. Imajući ovo u vidu postavlja se pitanje: jesu li sistemi koje opisuje kvantna mehanika slični haotičnom ponašanju klasičnih sistema? Mnogi autori, a među njima i već pominjani A. Halmi, smatraju da je na ovo pitanje teško odgovoriti, jer poteškoće nastaju već u konceptualnom i metodološkom shvatanju problema koji diferenciraju kvantnu od klasične mehanike. U tom smislu ove dve teorije govore različitim jezicima, te se preporučuje oprez u opisivanju i ispoljavanju haotičnog ponašanja kvantnih sistema koje se bitno razlikuje od ponašanja običnih sistema. U literaturi se ističe da haotični sistemi, kao nelinearni, ne mogu imati ista analitička rešenja kao u klasičnoj mehanici, te je svaka dalja rasprava o poređenju ovih dveju

tema skupa: Potential into performance, International conference, St. Catherine college, Oxford.

teorija bespredmetna. Ovo smo ovde naveli, smatrajući značajnim za razmišljanja o mogućnostima triangulacije u pedagoškim istraživanjima.¹³⁹

6.3. Didaktika i teorija haosa

Talas koji desetak godina unazad sve više utiče na metodologiju istraživanja u društvenim naukama, iako nema sigurnih ocena o tome koliko će doprineti sagledavanju problema u ovim oblastima, ali za koji se duboko veruje da će bitno promeniti metodologiju ovih istraživanja, zasniva se na tzv. Teoriji haosa.

Zastupanje teze da se teorijom haosa u potpunosti menja metodologija istraživanja u društvenim naukama zasnovano je na stavu o temeljnoj neizvesnosti.¹⁴⁰ A u suštini ovoga je suprotna metodološka orijentacija. Dakle, teorija haosa i dominantne metodološke orijentacije međusobno se isključuju. Smatra se, naime, da tamo gde počinje haos, klasična nauka prestaje. Teorija haosa je dotle već zaintrigirala naučnu javnost da je publikovano, kao što je već pomenuto, više hiljada naslova. To je ostavilo traga i mnogi je porede sa uticajem koji u istoriji nauke ima kvantna mehanika ili teorija relativiteta. Smatra se da će se nauka dvadesetog stoleća pamtili po ovima trima stvarima. Zato se na teoriju haosa gleda kao na revolucionarno otkriće. Ovo je sa pozicija Kunovog shvatanja put kojim se nauka razvija, dakle revolucionarni pristup, promena vodećih paradigmi. Ali, iza ovoga, teoriji haosa postavljaju se pitanja:

- hoće li nova teorija haosa, koja znači revoluciju pristupa, pre svega u prirodnim naukama, dokazujući da do kraja ne važe pravila koja su se vekovima primenjivala u tumačenju fizičkih pojava, biti isto tako značajna za društvene nauke,
- a mi se dalje pitamo šta to znači za pedagogiju?

Kao logički pravci razmišljanja u pravcu koji smo prethodnim konstatacijama dotakli nameću se razmišljanja vezana za Maksimalnu metafizičku tezu po kojoj određeni uzroci uvek dovode do određenih posledica. Ovo pravilo, važeće u prirodnim naukama i logički korektno u empirijskim istraživanjima, postaje problem kada se u humanističkim naukama nastoji da definiše ono što se podrazumeva pod «istim uzrocima» i «istim posledicama». Uz ovo je posebno u pedagogiji izražen problem što su «isti uzroci» najpre vrlo kompleksne situacije, i što se ponovo ne javljaju, pa se to pravilo tumači kao «slični uzroci dovode do sličnih posledica». Takođe je značajno da i najmanja promena nezavisne varijable, ona koju je skoro nemoguće evidentirati postojećim instrumentima, može da utiče ne samo na zavisne varijable, nego i na mnoge druge nezavisne, na gubljenje nekih od njih, a i da uzrokuje opštu nestabilnost sistema, što ide u prilog teoriji haosa.

¹³⁹ Šire o pitanjima triangulacije videti u: Gojkov, G., Uvod u pedagošku metodologiju, VŠV, Vršac, 2005.

¹⁴⁰ Šire videti u: Schuster, H.G., Deterministic Chaos, Weinche: VCH, 1988.

Pored prethodnih, postavlja se i pitanje da li se pomenute pojave javljaju samo haotično ili su bliže Lorencovom modelu «determinističkog haosa».¹⁴¹ Metodolozi danas predviđaju velike mogućnosti teoriji determinističkog haosa. A pedagozi su oprezni, iako kompleksnost situacija koje se u pedagogiji istražuju nije do sada našla adekvatan metodološki pristup, te po ocenama mnogih nisu do kraja naučno korektno empirijski utemeljene osnovne teorijske postavke. Odmicanje pedagogije od normativnosti išlo je zajedno sa prihvatanjem nedovoljno ili poludokazanim hipotezama, prihvatanim kao istine (pojavama koje su se akcidentalno javljale kao pravilnost). Oštriji kritičari ističu da se kao posledice prethodnog u pedagogiji mogu još naći postavke koje predstavljaju samo pretpostavke i mitove (ova kritičnost pedagogije verovatno da bi se mogla proširiti i na druge oblasti).¹⁴²

U kratku skicu teorije haosa, kao novog talasa u metodologiji uopšte, a po svemu sudeći značajnoj i za metodologiju pedagogije, unesimo i stavove koji aktualizuju Humovu sumnju u zakone kauzalnosti i njihovu primenu u naučnom saznavanju, ali uz naglašavanje njegove osnovne namere koja nije bila u tome da se kauzalnost izričito odriče, nego, uglavnom, mu je namera bila da razjasni sumnje vezane za zakone kauzalnosti. Ipak, smatra se da teorija haosa nije do kraja raščistila ove sumnje, nego ih je samo probudila i otvorila pitanje da li je teorija haosa, odričući vrednosti linearnoj kauzalnosti stvarno ugrozila kauzalna zaključivanja? Mnogi metodolozi danas smatraju obrnuto. Misli se, naime, da je naučno predviđanje i teorijom haosa moguće, jer u nauci postoji više vrsta predviđanja, a teorija haosa samo stavlja neka ograničenja na naučna predviđanja koja se zasnivaju na linearnoj kauzalnosti.¹⁴³ Tako da se sada već ne smatra tačnom tvrdnja da «gde počinje kaos, prestaje klasična nauka». Mnogi autori se slažu da će klasična nauka, verovatno, više pažnje poklanjati saznanjima do kojih se dolazi na osnovu teorije haosa.

Mogli bismo, dakle, nakon prethodnog, reći da je jedan od osnovnih nedostataka obeju do sada dominirajućih paradigmi pedagoških istraživanja to što fenomenima koji se javljaju u vaspitanju i obrazovanju, a koji su po svojoj prirodi multistrukturni i multikauzalni, po oceni mnogih haotični, prilazi s determinističkih pozicija. U tim se, danas dominantnim metodološkim paradigrama, pedagoški fenomeni nastoje tumačiti kao jednostavno uređeni sistemi sa niskom entropijom, ograničavajući se pritom na njihove manifestne varijable, te ih, u većoj ili manjoj meri, povezuju nekom jednostavnom, linearnom kauzalnošću, čija je održivost u humanističkim naukama, u najmanju ruku, sumnjiva.¹⁴⁴

¹⁴¹ Videti u: Schuster, H.G., op. cit.

¹⁴² Gojkov, G., Primerenost teorijsko-metodološke utemeljenosti didaktičkih istraživanja, Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 2002.

¹⁴³ Sekulić-Majurec, A., op. cit.

¹⁴⁴ Ibidem

U savremenim presipitivanjima dominantnih metodoloških koncepcija, pa i teorije haosa, ističe se zapažanje da je primena kauzalnosti tipična ne samo za kvantitativna eksperimentalna istraživanja, nego i za kvalitativna istraživanja, ona kojima je cilj da dublje prodru u suštinu i doprinesu boljem razumevanju pojava. Tako se u trenutno vrlo popularnim akcionim istraživanjima traže aktivnosti koje uzrokuju poboljšanje ili unapređivanje određenih aktivnosti. U etnografskim istraživanjima opisujemo stanje, ali, takođe, uz objašnjavanje uzroka, i uticaje posmatrača na grupu i sl. U istorijskim istraživanjima, ili napr. Studijama slučaja, isto tražimo uzroke određenog ponašanja itd. No, smatra se da danas mnoga istraživanja argumentovano potvrđuju tezu da u oblasti pedagoških fenomena sve manje mogu da se utvrde deterministički odnosi, te i tumačenja, na njima zasnovana, tako nemaju značenja koja im se pripisuju. Jer u pedagogiji istražujemo fenomene vezane za subjekte, a oni se često ne ponašaju po pravilima linearne kauzalnosti i determinizma. Ipak, istraživanja i danas uporno idu istim putem i nastoje ih objašnjavati baš tim pravilima. Iz ovoga mnogi pedagozi danas zaključuju da pedagoška metodologija nije adekvatna, te se ovi nedostaci nastoje prevladati razvijanjem metodologije prikladne za analizu dinamičnih promena (nelinearnih procesa), što nas približava teoriji haosa (opšteg i determinističkog) koja pruža sasvim novi pristup razumevanju pedagoških fenomena. Smatra se da bi ovo moglo dati veći doprinos kvantitativno usmerenim istraživanjima u pedagogiji.

U pokušajima da sa nekoliko crtica skiciramo suštinske odrednice teorije haosa, osvrnućemo se i na nekoliko pitanja koja se danas sve češće upućuju teoriji haosa s namerom da se sagleda njeno mesto u pedagogiji, odnosno u istraživanju metodoloških fenomena. Ova se pitanja odnose na sledeće:

- da li se naše aktivnosti u različitim područjima, pa i na području pedagogije, odnosno vaspitanja i obrazovanja, odvijaju po pravilima determinističkog haosa, dakle kao nešto u čemu samo naoko nema poretka, a naoko ga nema zato što se elementi koji ga čine kreću po određenim pravilnostima koje nam zbog njihovog broja i latentnosti njihovih interakcija ostaju nedokučive, pa samim tim i nepoznate, nerazumljive, haotične, onakava kakva se slaže s Glikovim shvatanjem haosa (gde počinje haos, klasična nauka prestaje da postoji)¹⁴⁵?
- Da li se fenomeni koje proučava pedagogija odvijaju negde u međuprostoru između strogog determinizma i potpune slučajnosti i da li ga karakterišu ona obeležja koja karakterišu deterministički haos?
- Da li se vaspitno-obrazovni fenomeni odvijaju po matematičkim jednačinama, bez dozvoljene slučajnosti; deterministički?
- Da li svi vaspitno-obrazovni faktori i njihovi efekti imaju istu važnost (nisu nadređeni) - postoji li nelinearnost?

¹⁴⁵ Glik, J., *Kaos, Stvaranje nove znanosti*, Zagreb, Izvori, 1996.

- Dokle ide nestabilnost, ili ima li stabilnosti i u odstupanjima? Da li su i odstupanja po kojima se odvija nestabilnost pedagoških procesa u izvesnom smislu stabilna?

Zašto su nam prethodna pitanja bila na ovom mestu neophodna? Pre svega, zato što mnogi autori različito definišu osnovne odrednice determinističkog haosa. Ono oko čega se slažu je da ga određuje nepredvidivost, velika zavisnost od početnih uslova, neodvojivost pojedinih komponenti i determinisana pravilnost nestabilnosti. Ove osnovne odrednice determinističkog haosa mnogim svojim elementima određuju procese i efekte vaspitanja i obrazovanja. Prema nekim autorima (Fowler¹⁴⁶) metodologija pedagogije ubuduće će se više usaglašavati sa teorijom haosa, posebno determinističkog haosa, te da će se razvijati novi postupci multivarijantnih analiza, kojima će se više ući u tajne haotičnih procesa. No, nasuprot prethodnima postoje i mišljenja da ta metodologija, ipak, ne može dati tako značajan doprinos istraživanjima u pedagogiji, kako se to od nje očekuje. I kao što smo već prethodno konstatovali, veruje se da će njeni dometi ići verovatno dotle da će samo proširiti broj problema koji se uz njenu primenu mogu istražiti, što će povećati opreznost u kauzalnom istraživanju (misli se pre svega na linearnu kauzalnost). Ista shvatanja idu dotle da veruju da fina fluidna zbivanja u pedagoškim procesima neće nikad moći potpuno da se kvantifikuju i predvide matematičkom tačnošću. Objašnjenje za ovo je činjenica da matematičko određivanje slikovite isprepletanosti ne može da se poredi sa lepotom i vrednošću posebnosti, neizvesnosti, nade i iščekivanja, neodređenosti koje srećemo u životu.¹⁴⁷

Iza prethodnih stavova ostaje utisak da se malo veruje i u teoriju haosa da će značajnije unaprediti proučavanja pedagoških fenomena. Kraičak nade vidi se u izbegavanju zatvaranja u uske okvire određenog metodološkog pristupa, dosledno prihvatanje jedne paradigme i u otvaranju prema nekim u metodologiji pedagogije već duže prisutnim idejama i njihovom doslednom prihvatanju, evaluiranju i unapređivanju kroz stvarno testiranje, a ne samo kroz teorijsku raspravu. Na otvaranje za ideje iz drugih paradigmi gleda se ne samo kao na komplementarno korišćenje, nego kao na potpuno prožimanje (sinteza kvantitativnog i kvalitativnog pristupa istraživanju). Druga značajna ideja je da se da veći značaj uspostavljanju empirijski utemeljene teorije.

Iza svega prethodnog nameće se metodolozima pedagogije pitanje kuda će krenuti pedagogija. Hoće li ostati kod nekih od već postojećih ideja za proučavanje dinamičnih, fluidnih, nestalnih, multikauzalnih i haotičnih pojava koje istražuje, ili će prihvatiti potpuno nova rešenja, nove paradigme istraživanja? Zato se A. Majurec–Sekulić sa strepnjom i nadom pita: Quo vadis, metodologija pedagoških istraživanja?¹⁴⁸

¹⁴⁶ Fowler, M., *The New Methodology*, London, Trought Works, 2000.

¹⁴⁷ Sekulić-Majurec, A., op. cit.

¹⁴⁸ Ibidem

Nesklad teorijsko-metodoloških pristupa fenomenu nastave

Problem hijatusa između didaktičkih modela i teorija didaktičkog delovanja s jedne strane, a sa druge didaktičkih istraživanja, nastao je kao logična posledica situacije koju smo u prethodnom kontekstu pokušali skicirati. Naime, nezadovoljstva teorijsko-metodološkom zasnovanošću pedagoških postavki ne mogu a da se ne reflektuju i na područje didaktike. Dakle, da ne ponavljamo ono što je u prethodnim refleksijama dotaknuto, recimo dalje da su i u didaktici različite tradicije i teorijsko-metodološke orijentacije istraživačkih pristupa prisutne. Ono što ih spaja je postizanje boljih efekata nastave, a ovo didaktici daje praktični smisao, svrhu (didaktika kao praktična teorija nastave). Dosadašnja didaktička teorija nastojala je ovaj nesklad premostiti. Jedan od poznatih pokušaja je Petersenovo »pedagoško istraživanje činjenica« sa kojim se mnogi didaktičari ne slažu. Umesto ovoga predlaže se didaktičko teorijsko utemeljenje empirijskih istraživanja nastave s metodologijom primerenom prirodi didaktičkih fenomena. Pored drugih, poznato ime koje zastupa ovakav, možda ga možemo nazvati, didaktički pristup istraživanju didaktičkih fenomena je M. Palekčić¹⁴⁹. Prema njegovim shvatanjima, polazna tačka didaktičkih istraživanja trebalo bi biti jasno precizirano didaktičko teorijsko pitanje. U suštini ovoga stoji stav da su za didaktiku značajna ona istraživanja koja su orijentisana ka akumulaciji didaktičke spoznaje, a ne ona koja su usmerena ka potvrđivanju saznanja drugih nauka. Naš bi komentar bio, ne zato što ovakvi nalazi ne bi bili vredni i što ne bi dobro došli didaktici, nego verujemo da je autor imao na umu činjenice koje smo u prethodnom tekstu navodili kao argumente za kontekst iz koga se dalo zaključiti da pedagogija do danas nije našla adekvatnu teorijsko – metodološku osnovu. Razumeli smo, dakle, da su ovo ideje u kojima se vidi put ka sopstvenom traganju didaktičara za originalnim metodološkim pristupima fenomenima nastave, koji bi možda bili adekvatniji. Logičnost ove teze podupiru dosadašnja iskustva, odnosno neadekvatnost prethodnih paradigmi i u okviru njih korišćenih metoda i postupaka. Stohastičnost didaktičkih fenomena oduprla se svim dosadašnjim pokušajima da se kompleksnost »uhvati« u totalitetu, raznolikosti... Ustvari, zalaganja mnogih autora danas idu u pravcu da se naglasi odvojenost didaktičkih teorija i naučnih istraživanja u oblasti didaktike, odnosno nastave, što proizilazi iz neusklađenosti teorijsko-metodoloških pristupa nastavi.

Didaktika se danas određuje kao praktična teorija, kojoj je svrha da pruži praktična znanja za nastavnikovo delovanje u nastavi. Ono što iz ovoga dalje ide je činjenica da oni koji ovako gledaju na didaktiku retko empirijski proučavaju teorijska shvatanja didaktike, te didaktika ostaje na nivou akademske discipline u kojoj su mnoge postavke normativno

¹⁴⁹ Ibidem

određene, a od samostalne naučne discipline koja istražuje nastavu ostaje malo. Naime, malo je didaktičkih postavki, i pragmatične prirode, koje su naučnim istraživanjima proveravane.

No, mogli bismo reći: pa šta su, onda, sva ona istraživanja u didaktici? Empirijskim istraživanjima se u didaktici danas, uglavnom, istražuju procesi poučavanja i učenja. Empirijska pedagogija (ako se tako može nazvati), pa i didaktika svojim istraživanjima, uglavnom naginje ka tešnjoj saradnji sa psihologijom instrukcija, što u pomenutom izvoru naglašava i M. Palekčić. Pedagogija je, a sa njom i didaktika pošla za tzv. instrukcionističkim pristupom u istraživanju didaktičkih, fenomena¹⁵⁰. Ono što je značajno u svemu ovome je činjenica da se nalazi ovih istraživanja završavaju zaključcima o nedovoljnosti postojeće metodologije da »uhvati« posmatrani fenomen, te da rešenja treba tražiti u drugačijim definisanjima pojmova koji su se nameravali istražiti, kako bi se drugačijim pristupima možda mogli bolje približiti posmatranim fenomenima. U najkraćem, didaktičkim istraživanjima proveravaju se koncepti drugih, bliskih naučnih područja i dokazuje njihova neadekvatnost, odnosno nemogućnost postojećih istraživačkih pristupa .

Po oceni mnogih, dvadesetak godina unazad stanje je sve gore. Sve je manje rasprava između tzv. predstavnika didaktičkih modela, odnosno teorija i predstavnika empirijskog pristupa¹⁵¹, kao i što je, po oceni mnogih, sve manje pozivanja na empirijska istraživanja u didaktici, kao što se i empirijska istraživanja sve manje oslanjaju na teorijske stavove ili pojmove didaktike.

Uzroke za ovo mnogi nalaze u:

- Shvatanjima i određenjima didaktike (određenje didaktike kao praktične teorije nastave, sa ciljem da poboljša nastavnu praksu-traganje za načinima biranja nastavnih sadržaja i njihovog efikasnog prenošenja u osnovi je svih didaktičkih modela); ovim je sužen prostor za izvorne didaktičke pristupe; naglasak se stavlja na planiranje i analizu nastavnog procesa, a u empirijskim istraživanjima na empirijske provere efekata metoda prenosa i posredovanja nastavnih sadržaja; u fokusu je, dakle, didaktičko delovanje, a ne saznanje izvornih didaktičkih zakonitosti; nastavna praksa je tako područje primene saznanja do kojih su došle druge discipline i to izvan nastavnog procesa; dodajmo da, verovatno, zato mnoge od testiranih teza nisu dale zadovoljavajuće odgovore. Tako da didaktika danas još uvek, i kad se posmatra kao empirijska (deskriptivna) ili teorijska disciplina, ipak nema značenje koje ovaj termin ima u drugim naučnim disciplinama.

¹⁵⁰ Gojkov, G., Didaktički aspekt metakognicije darovitih, "Pedagoška stvarnost", Novi Sad, 9-10, 2001.

¹⁵¹ Šire videti u: Menck, P., Anmerkungen zum Begriff der Didaktik! In Deutschland, u: Hopmann, S. und Riquarts, K. (Hrsg), Didaktik und, oder Curriculum: Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik, Weinheim/ Basel, Beltz, 1995.

- Kao drugi razlog za hijatus, jaz između didaktičkih modela i empirijskih istraživanja, navodi se prihatanje drugih naučnih područja kao fundamentalnih za naučno utemeljenje didaktičke prakse; misli se na prihvatanje teorijskih pojmova i kategorijalnih aparata, teorijske koncepte, a ne na didaktičke postavke, da bi se nakon iscrpnih empirijskih i statističkih provera zaključilo da su ovi pojmovi neadekvatni... Naravno, ne mislimo ovde odreći značaj provere teorijskih konceptata koji nude mogućnosti da se neke pojave u nastavi sagledaju iz drugih uglova, ali želimo da naglasimo nedostatak istraživanja koja bi imala didaktička polazišta, posebno zato što i druge discipline, kao, recimo, psihologija sve više uviđaju da se u didaktičkim pristupima, kao što je, recimo, instrukcioni pristup istraživanju, za koji bi se moglo reći da je didaktički, mogu tražiti putevi saznavanja procesa kao što je učenje i sl.;
- Nedostatak didaktičkih teorija učenja i poučavanja objašnjava se, dalje, nekritičkom i jednostanom primenom naučnih paradigmi; misli se, pre svega, na empirijska istraživanja u nastavi, za koja važi da su precenila merljivost, objektivnost, primenu statistike i sl. na račun adekvatne teorijske utemeljenosti, jasne eksplikacije didaktičkih pitanja; mnogi autori smatraju da zato mnoga didaktička istraživanja zapravo mogu da nose naziv edukacijska istraživanja nastave, a ne didaktička, jer su im polazišta psihološke teorije učenja iz kojih se, čak, izvode i teorije poučavanja, primer-pokušaj tzv.¹⁵² psihološke didaktike. Zakonitosti koje se nude na osnovu takvih istraživanja čine značajne aspekte nastave, ali se ne odnose na zakonitosti same nastave, jer nisu ni izvedeni iz didaktičkih pristupa istraživanju nastavnih fenomena. Suženost problema, pitanja koja se istražuju, kao posledica primenjivanih empirijskih pristupa, takodje je primećeno kao problem u ovim istraživanjima, a sve ovo dovelo je do slaganja u ocenama da nedostaju didaktička istraživanja zasnovana na didaktičkim teorijama učenja i poučavanja, odnosno didaktičkog mišljenja i delovanja.
- Nedovoljno razlikovanje naučnog ispitivanja i naučnog istraživanja smatra se, takođe jednim od uzroka pomenutog raskoraka i to, pre svega zato što je veliki broj ispitivanja u didaktici i to zasnovanih na empirijskoj metodologiji, a mali izvornih naučnih istraživanja kojima se rešavaju saznajni problemi. Ispitivanja su dominirajuća zbog pristupačnosti mernih instrumenata, a izostaju teorijski napori da se definišu značajni didaktički saznajni problemi i njima primerena metodologija istraživanja, tako da su didaktičke spoznaje o prirodi nastave potisnuta brojnijim ispitivanjima nastave.¹⁵³
- Teorijski nedomišljen odnos između didaktičkih teorija i teorija škole u osnovi je činjenice da su didaktička istraživanja vezana za istraživanja poboljšanja nastave i škole, te se svrstavaju u grupu tzv.

¹⁵² Palekčić, M., op.cit.

¹⁵³ Ibidem.

pratećih istraživanja, vezanih za poboljšanje kvaliteta nastave, odnosno za tzv. »reformu obrazovanja«. Smatra se da se nedovoljno pažnje posvećuje pitanjima pretpostavki reformi ili kritičkim propitivanjima njihove primene i efekata. Ovo je u osnovi ocena da se fundamentalna istraživanja retko sreću u didaktici.

- I institucionalni oblici pripreme nastavnika za profesiju nalaze se na listi razloga za raskorak o kome govorimo (misli se ovde na činjenicu da je osposobljavanje nastavnika orijentisano na proučavanje didaktičkih modela, odnosno na teorije didaktičkog delovanja, najčešće u okviru predmeta pedagoške psihologije, tako da nedostaje kritička meta-analiza primenjenih istraživanja; najčešće je prisutno samo iznošenje empirijskih činjenica u funkciji potvrđivanja određene teorije ili modela drugih naučnih oblasti, ili se, pak, ovi nalazi koriste da bi se sami sagledali u kontekstu nastavne prakse);
- I pomenimo na kraju, prema mišljenju M. Palekčića, još jedan ne manje značajan razlog situacije koju imamo u didaktičkim istraživanjima: reč je o nedovoljnom obraćanju pažnje da se u magistarskim i doktorskim radovima iz pedagogije i, naravno, didaktike, naglasi pedagoški, odnosno didaktički aspekt, odnosno doprinos, ali i pristup problemu.¹⁵⁴

Mogućnosti da se dođe do primerene teorijsko-metodološke utemeljenosti didaktičkih istraživanja

Sama činjenica da didaktičari nisu zadovoljni stanjem u teorijsko-metodološkoj zasnovanosti same didaktike, kao i njenih empirijskih i teorijskih istraživanja, govori i o tome da postoji svest o problemu, a uz to ovo je i potvrda svesti o tome da dosadašnji putevi saznavanja didaktičkih fenomena nisu bili adekvatni, te i dalje ostaje potreba da se traga za novim paradigmatama, odnosno istraživačkim orijentacijama. No, pored toga, danas već postoje ideje da je moguće na osnovu postojećeg doći do nečega što bi bilo adekvatnije od onoga što imamo. Navešćemo ovde samo mišljenje Menka po kome je sjedinjavanjem dveju didaktičkih tradicija moguće adekvatnije odrediti predmet didaktike. Po njemu je, dakle, potrebno sjediniti sledeća polazišta:

- nastava se posmatra kao praktična aktivnost, a u skladu s tim ona je konstitutivni element predmeta didaktike i
- nastava je praksa empirijskog istraživanja.¹⁵⁵

U literaturi se, takođe, često sreće podrška Petersenovom pristupu poznatom kao »pedagoško istraživanje činjenica« i misli se da se ovakvim pristupom mogu povezati didaktika kao teorija nastave i empirijska istraživanja nastave. Za kasnija empirijska istraživanja u pedagogiji, pa i u didaktici, smatra se da su zasnovana ne na čistim pedagoškim situacijama,

¹⁵⁴ Ibidem.

¹⁵⁵ Menck, P., op. cit.

te da se manje bave istraživanjem, saznavanjem pedagoških činjenica, nego su, naprotiv, više okrenuta pristupima koji malo doprinose rešavanju pedagoških, odnosno didaktičkih pitanja. Zato i dalje stoji konstatacija više puta izrečena na stranicama ovoga teksta o tome da se većina didaktičkih istraživanja završava zaključcima o neuspelim metodološkim koncepcijama, tj. nemogućnostima da se obuhvate i „snime”, „uhvate” realni didaktički problemi, odnosno da teorijske koncepcije koje su bile polazišta za preduzeta didaktička istraživanja ne odgovaraju, da pojmovna određenja, odnosno definisanja teorijskih konstrukata, često dispozicionih, hipotetičkih konstrukata nisu našla adekvatnu operacionalizaciju u sadržajima i sl. Stoga se mnogi autori, među njima i pominjani u ovom tekstu (M. Palekčić, Menck i dr.), zalažu za Petersenov »pedagoško istraživanje činjenica«, smatrajući ga karikom koja nedostaje između teorija didaktičkog planiranja delovanja i empirijskog istraživanja nastavne prakse. Menck smatra da je moguća didaktika koja je okrenuta efektima nastave i orijentisana ka njenoj strukturi i zakonitosti. Takva didaktika zasnivala bi se na pedagoškom pristupu istraživanju. No, utisak je da Petersenov model istraživanja ostaje u istoj ravni, te zato ne bi bio rešenje. Reč je o tome da se i ovaj pristup zasniva na poimanju didaktike kao praktične teorije, a time se ne rešava osnovno pitanje didaktike teorijskog saznavanja. I na kraju, došli smo dotle da ni jedan od pominjanih pristupa (didaktičari i empiričari) nije došao do cilja; nisu, zapravo, značajnije unapredili nastavu, a to im je bio cilj. Ni jedni ni drugi nisu imali meta-nivo, odnosno nisu dovoljno uzeli u obzir postavke teorijske didaktike. Do skora je u didaktici dominiralo praktično mišljenje, a pragmatično orijetisana didaktika imala je u toj funkciji i samo povremeno utkane teorijske i empirijske momente. No, danas se čini da će zahtevi da se polazne pretpostavke praktičnih pokušaja učine naučno pouzdanijim biti prvi ozbiljan korak ka osamostaljivanju didaktičkih koncepcija, a ovo dalje znači i empirijske i teorijske didaktike. Ovo, naravno, pre svega znači da se od didaktičara očekuju fundamentalna istraživanja sa didaktičkim predznakom. Da li je to moguće ostvariti u okviru postojećih teorijsko-metodoloških pristupa, paradigmi, njihovom sintezom, ili, pak, kako neki ističu, kritičkom meta- analizom dosadašnjih istraživanja u nastavi¹⁵⁶, a da se izbegne procena značenja dobijenih nalaza samo na osnovu kriterijuma pedagoških ciljeva, kako bi se izbeglo to da se didaktika opet poima samo kao praktična disciplina, te da izostane produkcija znanja o nastavi?

Jedan od značajnih stavova sreće se kod mnogih autora, a suština mu je u jačanju istraživanja koja imaju teorijsku utemeljenost i kojima nije cilj samo rešavanje praktičnih pitanja, nego objašnjavanje strukturalnih, osnovnih didaktičkih pitanja poučavanja i učenja u nastavi. I drugi stav za koji se veruje da bi mogao didaktiku da usmeri putem koji bi doprineo rešenjima koja bi adekvatnije sagledavala didaktičke fenomene, ili, bar, adekvatnije od dosadašnjih, su pokušaji koji su se temeljili na

¹⁵⁶ Hameyer, U., Lehr-und Lernforschung bis zum Jahr 2000: Wissenssynthese als Forderungsschwerpunkt, Unterrichtswissenschaft, 1991.

pozajmljenim teorijama iz drugih srodnih disciplina. Dakle, reč je o promeni polazišta. Misli se ovde na to da polazišta u didaktičkim istraživanjima moraju imati za osnov pitanja, probleme vezane za didaktiku, a onda i da se u ovim istraživanjima koriste didaktički pojmovi i hipoteze. Ovo, naravno, ne znači da didaktika, pa i pedagogija uopšte ne bi trebale da koriste saznanja do kojih su srodne nauke došle, nego znači da bi didaktika tako dala veći doprinos, prilazeći didaktičkim pitanjima iznutra, istražujući didaktičkim pojmovnim aparatom i razjašnjavajući strukturne probleme nastave. Ovo nije sasvim nova ideja. Slični se pogledi nailaze kod Krona, Palekčića i dr.¹⁵⁷ Ovim bi nastava bila predmet didaktičke spoznaje, a ne područje primene saznanja, ili, pre bismo rekli, poligon za proveru teorija i hipoteza do kojih se došlo izvan nastavnog procesa.

Šta reći na kraju osim da didaktičare očekuje dosta posla koji bi mogao imati dva smera: jedan bi tragaio za novim istraživačkim pristupima (autor ovih refleksija duboko veruje da nijedan od dosadašnjih ne može adekvatno da »uhvati« složenost didaktičkih fenomena), a drugi bi ozbiljno preusmerio didaktička istraživanja u pravcu uzimanja didaktičkih polazišta, pojmova i hipoteza za fundamentalna istraživanja pitanja nastave (primera u evropskoj didaktici ima - elosterični didaktički model).¹⁵⁸ Verujemo da će ovaj put više efekata imati, jer je dosadašnji, uglavnom završavao na tome da pokaže nedostatke nedomišljenih teorija i teza, neadekvatnost teorijskih konstrukata stvorenih u drugim naukama i sl.

¹⁵⁷ Kron, F.W, Grundwissen Didaktik, Munchen/Basel, Reinhardt, 1993.

¹⁵⁸ Videti: Gojkov, G., Od konstruktivizma do alosteričnog modela, Zbornik katedre za pedagogiju, Filozofski fakultet., Novi Sad, 2002.

7. TEORIJSKE OSNOVE NAUKE I RAZLIČITI PEDAGOŠKI PRISTUPI¹⁵⁹

Ovde ćemo se na kratko osvrnuti na metateorijski pristup nauci, na pedagoške teorije, kao i na odnos ovoga sa akseološkim uglom, čime se nastoji napraviti kopča metanaučnog pristupa i naše pedagoške realnosti, te jasnije sagledati značaj prethodno posmatranog za pedagogiju.

Poznavanje teorijskih osnova nauke o kojima je prethodno govoreno, značajno za kritički odnos prema različitim pedagoškim pristupima i pedagoškoj praksi, a i društveni kontekst u kome smo i nespreni reformski koraci u sistemu vaspitanja i obrazovanja, pokazalo se ovo posebno iziskuju. Ovakav meta-naučni pristup pedagoškim pitanjima posebno nameće činjenica, kako je već rečeno, da ne postoji jedna ili «prava pedagogija», nego različite koncepcije i njihova skrivena naučna stanovišta koja su polazišta za oblikovanje različitih pedagoških teorija.

U ovom se tekstu želi samo naglasiti potreba da se sa više pažnje prilazi aktuelnim teorijskim polazištima u nauci, a ovde se pre svega misli na: raspravu o paradigmama, «postmodernu» i konstruktivizam, kao konceptima koji su u osnovi naučnih teorija, njihovih koncepcija i koji utiču na nauku uopšte, pa i na pedagogiju.

Rasprave o paradigmama, postmoderni i konstruktivizmu su metateorijski koncepti, dakle, bave se razvojem i zasnivanjem nauke i ne pružaju direktnu pomoć u izvodjenju neposrednih zaključaka za praksu, ali to ne znači da oni koji o praksi odlučuju, usmeravaju je, posebno na nivou strateških pitanja, ne treba da uvažavaju argumente za pitanje: koja bi naučna koncepcija pedagogije mogla prevagnuti, biti adekvatnija, «prava» u kontekstu koga trenutno imamo.

Prostor i karakter teksta, ne upućuju na razmatranje pomenutih pojmova, te bih ja svakom od ovih pitanja posvetila samo toliko pažnje koliko da u fokus dovedem neki od značajnih uglova za koji mislim da ih svi koji se late krucijalnih strateških poduhvata moraju respektovati.

Šta za pedagogiju znači tumačenje postupnog razvoja nauke prema obuhvatnijim i pouzdanijim teorijama, a šta Kunovo shvatanje nauke kao niza različitih naučnih koncepcija, tzv. paradigmi? Koliko je pedagogija kao nauka napredovala prema bolje proverenim teorijama, a koliko je sada u vodama «naučne revolucije» uspela da pojedine naučne koncepcije, «paradigme» zameni drugim koncepcijama?

¹⁵⁹ Ovaj deo teksta, nešto izmenjen, saopštenje je sa skupa pod nazivom: Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovanom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi, održanom u Novom Sadu na Filozofskom fakultetu povodom 80-godišnjice života prof. dr J. Đorđevića (Novi Sad, aprila 2005. god.)

Različite naučne koncepcije poput bihejvioralne teorije, hermeneutike i teorije sistema, shvaćene kao različite paradigme u svakom pojedinom slučaju, karakterišu se po sledećem:

- imaju različite temeljne pojmove (Kun pri tom govori o simboličkim generalizacijama);
- različite istraživačke metode i različite standarde njihove primene (posmatranje agresivnog ponašanja ili Levinovi eksperimenti o različitim vaspitnim stilovima standardni su primeri bihejviorizma u pedagogiji).¹⁶⁰

Hermeneutički pristup ne može se osporiti empirijskim posmatranjem ponašanja, kao što se ni teorija ponašanja ne može opovrgnuti na osnovu različitih koncepcija teorije sistema. Svaki put je pažnja usmerena na različite «objekte», a istraživanje se zasniva na drugačijim metodološkim pravilima. Ali, pripadnost često različitim metodološkim paradigmatama ne može se posmatrati samo iz ugla metoda, jer se istraživanja danas sve češće služe zajedničkim metodološkim pravilima. Razvoj nauke za mnoge alternativce, novog talasa, počevši od Kuna, predstavlja smenu različitih paradigmi koja se odvija u različitim fazama. Postoji slaganje u stavu da se pojedina razdoblja u savremenom razvoju pedagogije mogu objasniti na osnovu ovoga pristupa. Tako je do 50-tih godina prošloga veka duhovno-naučna pedagogija bila vladajuća paradigma u pedagogiji, ali je duhovna nauka pedagogiji teško mogla pružiti teorijsku osnovu za reformu vaspitno-obrazovnog sistema. U 60-tim godinama je stoga empirijska pedagogija zamenila duhovno-naučnu. Zastanimo ovde na trenutak i otvorimo pitanje: zašto je baš u ovo vreme došlo do veze bihejviorističkog i hermeneutičkog pristupa i različitih koncepcija i teorija sistema, kao i za čestim posezanjem za elementima iz izvorno različitih paradigmi. Kunov model ovo nije mogao da objasni.

Korak dalje u nepoznato čine Lakatoš, već pomenutim metodološkim faksifikacionizmom (opovrgavanje teorija nemoguće je na osnovu opažanja, nego u načelu samo drugim teorijama) i Fajerabend svojim svojim naučno-teorijskim anarhizmom (ne postoje gole činjenice, jer se one zapažaju samo na osnovu teorije; ne postoje metodološka pravila koja u okviru naučne prakse nikada nisu bila prekršena).

Krajem 80-tih godina se u raspravama o naučno-teorijskom zasnivanju društvenih nauka javlja «postmoderna» (Derida, Liotard i dr.). Na nemačkom polju je ovaj talas potpomognut Habermasovim i Velšovim idejama koje su do danas ostavile brojna pitanja otvorenim:

- Naučno znanje je oblik znanja pored ostalih.
- Ne postoji metodologija kojom se naučno znanje izdvaja od drugih vrsta znanja.
- Nauka u postmoderni treba za svoj predmet da smatra i pravila kojima se konstruiše naučno znanje.

¹⁶⁰ Hufnagel, E., Filozofija pedagogije, „Demetra“, Zagreb, 2002.

- Nauka u postmoderni nije usmerena na suglasje, nego na sporenje, tj. na različita gledišta koja se mogu izreći u različitim naučnim i nenaučnim diskursima.

Filozofija postmoderne je, krajem 80-tih, na pedagogiju ostavila šokantan utisak. Da li je ovaj danas prevaziđen, kako izgleda naša naučna mapa i karta pedagoških koncepcija i kakve su implikacije svega ovoga na praksu?

Postmoderna je najpre u raspravama o nauci, pa i u pedagogiji, doživljena kao ugrožavanje vlastitih teorijskih postavki. Takođe je za pedagogiju značila kraj prosvetiteljstvu, odricanje od traganja za istinom, pluralnost umesto obaveznosti, nova nepreglednost; sve što su inače kritičari i zagovornici postmoderne izrekli o njoj, izgleda da je išlo u prilog opovrgavanju vaspitanja i obrazovanja i pedagogije uopšte.

Diter Lencen je dosta pisao o «demontriranju pedagoške teorije» («mit, metafora i simulacija»). Za njega je istorija pedagogije istorija «velikih pripovedanja» u Liotardovom smislu. Pedagoške teorije nisu ništa drugo nego sistemi znakova bez odnosa sa stvarnošću.

A u 90-tim počinje drugo razdoblje sučeljavanja u kome se postmoderna više ne posmatra kao pretnja pedagogiji, nego kao podsticaj za novo naučno teorijsko razmišljanje. Prema Mihaelu Vinkleru rasprave o postmoderni išle su tako što se najpre filozofija postmoderne razumela kao kritika tradicionalne teorije obrazovanja koja u načelu polazi od jedinstvenog pojma obrazovanja, da bi se zatim zahtevi postmoderne za radikalnom pluralnošću proklamovali kao novo pluralno usmereno obrazovanje.

Funkcija postmoderne kao naučno-teorijskog stanovišta podudara se s pozicijom Kuna i Fajerabenda u raspravi o paradigmama; oba puta se u pitanje dovodi objektivnost novovekovnih nauka i upozorava na zavisnost naučnih rezultata od paradigmi (Kun), odnosno odredjenih diskursa (postmoderna). Postmoderna je postavkama o ekvivalentnosti i inkomenzurabilnosti (nesamerljivosti) naučnog znanja s ostalim vrstama znanja nadmašila Kuna i otvorila dva pitanja:

- Da li različiti oblici znanja zaista opstaju tako nepovezani jedan pored drugog kao što se to čini u filozofiji postmoderne (ne postoji mogućnost da se izvorni pojam postmoderne proširi V. Velšovim pojmom «transferzalnog razuma» i time omoguće prelazi između različitih vrsta diskursa)?
- Šta bi bili kriterijumi razlikovanja naučnog utemeljenja i razlikovanja diskursa u naučnom utemeljenju pedagogije?

I ovo su pitanja sa kojima se sreće i treća naučno-teorijska koncepcija, konstruktivizam, značajna za razmišljanja o poimanju nauke i savremenih pedagoških koncepcija.

Konstruktivizam je u pedagogiji otvorio više pitanja. Ovde će biti pomenuta samo sledeća:

- Pedagoške koncepcije zasnivaju se na različitim temeljnim pojmovima, koji se mogu izvesti iz stvarnosti. Nema smisla, dakle, više pitanje da li je pedagoška praksa u stvarnosti oblik ponašanja, delatnost ili sistem, jer su ovi pojmovi samo naše konstrukcije na kojima temeljimo i naša istraživanja pedagoških fenomena i pedagošku praksu;
- Kritike pojmovne razlike, kao osnova pedagoške koncepcije ili pedagogije utvrđuju se u sklopu pojedinih aktivnosti (bihejviorizam može prosuđivati o pedagoškim fenomenima samo s obzirom na svoje praktične posledice; u kojoj meri taj pojmovni sastav može pouzdano usmeravati pedagoško delovanje);
- Različiti teorijski nivoi u metodološkom konstruktivizmu (metateorija) ne daju na tom nivou iskaze o pedagoškoj praksi, nego iskaze o različitim pedagoškim koncepcijama; dovodi se, dakle, u pitanje u kojoj meri konstruktivizam kao metateorija može da bude direktna osnova za pedagošku praksu. Ali, on, svakako, kao naučno-teorijski koncept pruža važne argumente za prosuđivanje o različitim naučnim koncepcijama, o primerenosti bihejviorizma, teorije sistema i dr. O ovome se, prema konstruktivistima, ne može odlučivati pozivanjem na stvarnost¹⁶¹; reč je o konstrukcijama ljudi, nastalim u kontekstu konkretnih sklopova aktivnosti, te se u okviru njih moraju i procenjivati. Tako se, posle ovoga, otvara pitanje: kakvu pedagošku praksu želimo, a na osnovu ovoga ćemo razmišljati kako ustrojiti pedagošku nauku?

Došli smo sada, otprilike, do stava koji se u pedagoškoj literaturi danas često sreće, a odnosi se na sledeće:

- nema «prave» pedagogije, nego postoje različite pedagoške koncepcije («paradigme») koje se međusobno razlikuju po temeljnim pojmovima, istraživačkim metodama i posledicama za praktično delovanje. I šta sada, ko se upušta u ove vode, ko je siguran da će preplivati «okean»? Gde naći odredišta, čime se rukovoditi? Naša je pedagogija u defanzivi; sve se češće potiskuje od strane onih koji su iz drugih nauka ušli na teren vaspitanja, pedagogije i tu našli prostor za implementaciju svojih nedomišljenih teorija, pa, pod često nejasnim naslovima «guraju» nove koncepcije koje potiskuju pedagoge i pedagogiju, čak joj i nov naslov daju-edukacijske nauke, nauke o obrazovanju i sl. Neki razloge za ovo nalaze u udaljavanju pedagogije od filozofije¹⁶² i ističu da se filozofsko bavljenje pedagogijom danas već svodi na salonske razgovore, koji nemaju velikog uticaja na one koji odlučuju o strateškim pitanjima vaspitanja i obrazovanja. Da ovde pomenemo Herbarta i njegove napore na razvijanju samosvojnih pedagoških pojmova. Herbart je, naime, pokušao da pedagogiju

¹⁶¹ Gojkov, G., Prilozi postmodernoj didaktici, VŠV, Vršac, 2004.

¹⁶² Hajger, M., Filozofija pedagogije, «Pedagogija», Beograd, br. 4, 2004.

utemelji na praktičnoj filozofiji, tj. na etici i psihologiji, koje su ukazivale na svrhu vaspitanja, a pedagogija je imala zadatak da se bavi načinom i metodama. Ali, ne dugo, ova koncepcija nije zadovoljavala. Niče je svojim odricanjem vrednosti pedagogije ostavio traga do danas. I sada se raspravlja na temu pedagogije; ona je relativizovana i uspavana, nehajno gleda na mnoge u njoj već prevaziđene stvari, čekajući da se druge nauke, koje preko ovoga ulaze na njen teren na tom «već viđenom» okliznu.

Prema mnogima, pedagogija bi se trebala ponovo jače osloniti na filozofiju, a možda se možemo pitati na koju filozofiju. Filozofska apstinencija pedagogije leži u samoj filozofiji, koja se danas, nailazeći na pitanja za koja nema odgovore, povlači u sebe i tako se sama isključuje iz pedagogije.

Ovde je možda mesto da izrazimo svoje neslaganje sa većinom vodećih pedagoga današnje Evrope, koji na isti ili sličan način vide ovaj problem. Prof. Štefan Švec u najnovijem broju „Pedagoške revije“¹⁶³ (izdvajamo ga ovde kao jednog od mnogih koji reprezentuju savremene pedagoške orijentacije) jasno ističe da je pitanje egzistencijalista „Biti ili imati?“ prošireno i na pedagoška promišljanja. On, takodje smatra da ove ideje zahtevaju detaljnije filozofske refleksije o vrednostima, misijama, funkcijama i namerama obrazovanja. Ali, on dalje smatra da je moguće identifikovati okvir za moguću kvalifikaciju obrazovnih svrha i namera, proširivanjem pomenutog filozofskog okvira i to aspektima:

- ja znam (mislim, objašnjavam),
- delam (proizvodim, transformišem),
- vrednujem (odlučujem, biram) i
- komuniciram i razumem sebe i druge, dakle, postojim.

Ovim je on, kako sam kaže u pomenutom tekstu, identifikovao filozofsku ideju o ljudskim potrebama, a ona se, dakle, odnosi na:

- potrebu da se postoji,
- radi (ponaša svesno, odnosno potrebu da se zna),
- potreba da se dela,
- potrebu da se vrednuje i
- potrebu da se komunicira i međusobno razume.

Po ovom autoru, ove su ljudske potrebe fundamentalni predmet filozofije bića, ontologije, filozofije znanja, epistemologije, filozofije vrednosti, aksiologije i filozofije delanja, prakseologije, kao i filozofije komunikacije, semiologije.

Dodajmo još da Š. Švec „učenje sa pedagoškog stanovišta stavlja u celoživotno konstruisanje ličnosti edukativnim učenjem i samo-

¹⁶³ „Pedagoška revija“, editor, Š. Švec, vol. 57, 2005, Special English Number, Comenius University, Bratislava.

podučavanjem“.¹⁶⁴ i da ne idemo dalje, filozofija na koju se ovaj autor, a i mnogi drugi, naslanja je filozofija egzistencijalizma, koja je, videćemo iza ovoga, urušila pedagogiju. To su, dakle, vodeće pedagoške struje danas. Razloge neslaganja sa ovim stavovima jasnije ćemo kasnije navesti. Najpre da se još malo posvetimo egzistencijalizmu, pa i drugim filozofskim strujama koje su destruktivno delovale na pedagogiju i na ono što ona znači čoveku.

Sartrov egzistencijalizam je vodio ka radikalnoj skepsi u pogledu filozofske utemeljenosti pedagogije. Čovek je u njemu shvaćen kao subjekt čija je sloboda potpuno neograničena; njegovoj egzistenciji ne sme prethoditi nikakva esencija, koja bi u odnosu na nju imala normativni karakter. Kroz neko «treba» bila bi ukinuta čovekova sloboda, raspao bi se njegov subjekat. Iza ovoga sledi da filozofija ne može da posluži kao orijentir. Čovek je biće u nastajanju; određen je svojom slobodom; nema unapred formiranu sliku o tome šta čovek treba da bude; čovek stalno iznova stvara; on sam izgrađuje svoju esenciju.

Ateističnost Sartrovog egzistencijalizma ruši koncept čoveka koji bi morao biti načinjen po slici Božijoj, što u sebi nosi ideju o unapred osmišljenom planu šta čovek treba da bude.

Sartrova filozofija je ovde istaknuta, jer je ona primer filozofskih struja koje su pomogle odvajanju pedagogije od filozofije (bavi se apsolutnom slobodom koja ne može biti povezana ni sa kakvim «treba»).

Drugi korak u ovom pravcu je već pominjana postmoderna koja ističe nemoć jedne i druge (filozofije i pedagogije). Postmoderna smatra da se od filozofske misli teško još nešto može očekivati. No, ipak je pedagogija sama došla dovede okrećući se od problema određenja čoveka i posvećujući se običnim problemima svakidašnjice; postala je delatnost koja odgovara na probleme vremena, što je umesto razvoju pre vodilo raspadu; kritičke analize idu u tom pravcu. Pedagogija je, smatra se, postala puko sredstvo, instrument za izvršavanje društvenih ciljeva (misli se na zahteve tehničkog razvoja i njihov uticaj na funkcije društva, na racionalizaciju vladavine i institucionalizaciju). Kritički tonovi u pedagogiji danas ističu degradaciju cilja pedagogije. Pitanje legitimnosti čovekovih odluka i vrednovanja, pa i osmišljavanja kriterijuma koji ne bi bili određeni ni empirijskim istraživanjima, ni istorijom, ostalo je otvoreno.

Mnogi pedagozi danas već smaraju da tamo gde se pedagogija odrekla filozofskog mišljenja, tu je istovremeno morala odustati i od pojma obrazovanja, morala je redukovati svoje shvatanje obrazovanja, koje je

¹⁶⁴ Ibidem

sada skoro sasvim određeno samo upotrebljivošću i svojom snagom u izvršenju društvenih zadataka.¹⁶⁵

Ovde bi se sada trebalo otvoriti pitanje korisnosti pedagogije, ili da gledamo sada već iz ugla onih koji pedagogiju zamenjuju terminom¹⁶⁶ nauka ili nauke o vaspitanju. Iz mnoštva negativnih oznaka izdvojiće se, razume se, ovde samo nekoliko:

- proklamovana delotvornost moderne nauke o vaspitanju manifestovala se kao izdaja pedagoških ciljeva, jer je smatrala dovoljnim da se uz pomoć statističkih podataka dodje do zakonitosti između pedagoških sredstava i efekata u učenju i ponašanju; kritičari joj upravo to zameraju, ističući da kada se učenje liši svoje filozofske dimenzije, kada se posmatra kao datost, onda se nauka koja se njime bavi iscrpljuje u analizi tih podataka;¹⁶⁷
- nauka o vaspitanju je, zanemariivši filozofiju, bliska praksi i nije više ono što se pod pedagogijom podrazumevalo; ona je pedagoška obmana. Mehanizmi primenljivosti pedagogiju su sveli na tehniku;
- propagiranje protivljenja autoritetu, emancipacije, kurikularne pedagogije, ili različitih tipova projekata u nastavi, otvorene nastave, socijalnog učenja i sl., prema mnogima, za današnju pedagogiju predstavlja terapijska otkrića. Ništa manje nije ni politička, oportunistička upotreba i zloupotreba čoveka. Sloboda u savremenom ponašanju osudjuje pedagogiju kao „službu za usmeravanje“ i još jače ističe potrebu da svako pedagoško delovanje neizbežno treba da je povezano sa jednim „treba“, koje ne treba da bude besmisleno i samovoljno, nego da je izraz stvarnih iskrenih nastojanja.¹⁶⁸

No, vratimo se velikim paradigmatiskim orijentacijama, koje su u osnovi danas sve brojnijih pedagoških pristupa, teorija i modela. Evropsku pedagošku scenu dvadesetak godina unazad skiciraju po uzoru na Kuna tri osnovne paradigmatiskie orijentacije:

- hermeneutička,
- empirijsko-analitička (iskustveno-naučna) i
- dijalektička, odnosno kritičko-emancipatorna pedagogija.

Pored ovoga, na sceni su još i američki pragmatizam, simbolički interakcionizam i fenomenologija.¹⁶⁹

Ove su paradigme pedagošku mapu Evrope svojim teorijama i modelima učinile skoro nepreglednom, te su se desetak godina unazad učinili i prvi

¹⁶⁵ Heitger, M., Beitrage zu einer Padagogik des Dialogs, Eine Einfurung, Wien, Osterreichischer bundesverlag, 2983.

¹⁶⁶ Ibidem

¹⁶⁷ Ibidem

¹⁶⁸ Ibidem

¹⁶⁹ Šire videti u: G. Gojkov, Prilozi postmodernoj didaktici, VŠV, Vršac, 2004.

koraci (nakon višedecenijskog međusobnog rata) ka približavanju paradigmi i prihvatanju shvatanja da inteligentna kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih metodoloških pristupa u mnogim slučajevima može biti vrlo efikasna. I mada mešanje metoda danas kod mnogih ne važi više za greh, nego za vrlinu, tri paradigme o vaspitanju dominiraju u pedagoškom prostoru Evrope. Utisak je da je ovde mesto konstataciji da doprinos ovih koncepata u pedagogiji, koja je išla putem na kome je pošla kroz različite koncepcije od normativne, preko empirijske i hermeneutičke do teorije sistema, nije bio adekvatan namerama, tj. da oni nisu u punoj meri objašnjavali fenomene u oblasti vaspitanja i obrazovanja.

Pokušamo li sada na primerima eksplicitnije dati odgovor na pitanje koje je u osnovi naslova, a to je: koja je pedagogija prava, učinićemo to tako što ćemo dati par pedagoških koncepcija (njihovu pojmovnu osnovu, na kojoj se temelji pedagoška koncepcija, zatim metodologiju istraživanja koja se primenjuje u različitim naučnim i pedagoškim pravcima i kako se shvatanje nauke odražava na vaspitno-obrazovnu praksu), kako bismo približili savremeno shvatanje da ne postoji »prava« nauka, kao ni »prava« nauka o društvu, nego različita naučna stajališta. Događaji će se, dakle, različita naučna stanovišta i različite pedagoške koncepcije i njihove skrivene osnove, kao i upozorenja na posledice koje mogu da imaju za metodologiju i pedagošku praksu.

Pedagogija, kao normativna disciplina, kreće kao koncept od Herbarta, a glavne teze su joj:

- polazna tačka pedagoške nauke je činjenica da postoje različite koncepcije vaspitanja;
- zadatak pedagogije kao nauke je da pruži obrazloženje praktičnog vaspitnog delovanja;
- naučno obrazloženje postavki o pedagoškoj praksi znači njihovo svodjenje na pouzdana načela;
- pri utvrđivanju načela pedagoškog delovanja Herbart poseže za filozofijom, a kod pitanja metode za psihologijom (analitički postupak se temelji na empirijskim istraživanjima);
- zadatak filozofije je da utvrdi norme i vrednosti koje su osnove za određivanje vaspitnih ciljeva.

I danas, nakon dvesto godina, aktuelna je koncepcija Herbarta o postojanju različitih shvatanja vaspitanja, a iza ovoga i pitanje: da li je moguće utvrditi naučnu argumentaciju za ili protiv određene koncepcije i na koji način se vaspitanje i obrazovanje mogu zasnovati na naučnim osnovama.

Danas druge ideje Herbartovaca, naravno, ne odgovaraju zahtevima, ali su problemi sa kojima se Herbart tada sretao ostali do naših dana:

- Pedagogiju je pokušao da svede na norme i vrednosti, ali nije uspeo da za normativna načela nađe adekvatna obrazloženja i da različite koncepcije normativne pedagogije pretoči u praksu. Pitanje koje iza ovoga sledi je: mogu li se uopšte naći osnovna

normativna načela? Da li su to osnovne vrednosti i norme ili empirijske postavke o pedagoškoj praksi?

- Drugi je problem zakonitosti vaspitanja. Herbart je već imao problem s proverenim iskazima o vaspitno-obrazovnim zakonitostima. Da li danas imamo pouzdanije znanje o «nomološkom» znanju o toku vaspitno-obrazovnih procesa?
- Treće je pitanje: u kojoj meri pedagogija može usmeravati svoju praksu? Herbart je smatrao da se pedagoške teorije mogu pretakati u praksu.

Jedno od osnovnih stanovišta normativne pedagogije je: aksiološke koncepcije normativne pedagogije čini «filozofija vrednosti».

Dalji put u razvoju pedagoške misli imao je drugi pravac. Pedagogija se, kao i druge društvene nauke, pokušala zasnovati na metodama prirodnih nauka. Bihejvioristička pedagogija je krenula ovim putem. A nakon ovoga, pedagogija je, kao i druge društvene nauke, pokušala da stvori sopstvenu naučno-teorijsku osnovu; hermeneutička pedagogija je sebe utemeljila kao teoriju aktivnosti.

Bihejvioristička pedagogija svojoj prethodnici prebacuje nedostatak naučne zasnovanosti, tj. nedostatak empirijskih potvrda; metodološka obeležja su joj posmatranje i eksperiment, dakle, oslanja se na metodologiju prirodnih nauka. Ali, ovde su se otvorila krupna pitanja kojima se pedagoška naučna javnost bavila skoro do kraja 20. veka. Izdvajamo neka od njih:

- Da li je u pedagoškoj praksi uopšte moguće izdvojiti i utvrditi pojedinačne «činjenice»?
- Da li je uopšte moguće otkriti zakonitosti pedagoškog delovanja koje bi bile analogne prirodnim naukama?
- U kojoj meri je moguće pedagogiju zasnovati kao čistu nauku o ponašanju; zanemaren je veliki značaj namera, ciljeva, misli i osećanja.
- Kako se s deskriptivnih iskaza o vaspitnoj stvarnosti može preći na preskriptivne ili normativne preporuke za pedagošku praksu; nije li tu, ipak, potreban oslonac na normativnu pedagogiju koja bi odredila načela?
- Da li je uopšte moguće povezati oba klasična modela pretherbatovske pedagogije; mogućnost naučne provere rezultata i zahtev za naučnim usmeravanjem prakse, ili se pedagogija mora odreći ovoga drugoga, radi «spoznaje zbog nje same»?

Hermeneutička pedagogija se jasno manifestovala u duhovno naučnoj pedagogiji, koja je početkom 20. veka nasledila herbartizam, te do 60.tih godina biva vodeći pedagoški pravac. Hermeneutika simboličkog interakcionizma i etnometodologija je svoj poseban izraz dobila u SAD-u 50-tih godina i na kraju u 80-tim imala je fazu kvalitativnih istraživanja.

Polazna tačka duhovno-naučne pedagogije je vaspitna stvarnost, koja podrazumeva celinu, a naučni zadatak hermeneutičke pedagogije je spoznaja vaspitne stvarnosti. Metodologija hermeneutičke pedagogije sastoji se u posmatranju konkretne situacije, posezanju za vlastitim i društvenim iskustvom i uvažavanju istorijskog razvoja.

A ovo je za praksu značilo:

- cilj vaspitanja je bio okrenut obrazovanju, a ne pragmatičnom istupanju srodnih kvalifikacija,
- nema opštevažećih obrazovnih ciljeva,
- utvrđivanje trenutno važećih vaspitno-obrazovnih ciljeva pretpostavlja hermeneutički postupak.

E, sad, empiričari su upućivali velike zamerke hermeneutičkoj pedagogiji. Izdvajamo neke od njih:

- razumevanje se smatra nenaučnim postupkom;
- nedostaju mu proverene empirijske metode posmatranja;
- razumevanje pruža samo subjektivne pretpostavke koje mogu biti samo hipoteze za empirijska istraživanja.

I kritički racionalizam prigovara hermeneutici nenaučnost, ističući da tradicionalna hermeneutika više ne predstavlja nauku, nego «nastavak teologije drugim sredstvima».¹⁷⁰

A od sredine prošloga veka imamo novi talas u nauci, pa i u pedagogiji-kritičku teoriju i kritičku pedagogiju.

Polazišta kritičke teorije odnose se na:

- nauka je delatnost, deo društvenog rada, a ne sistem znanja;
- cilj kritičke teorije je da razjasni društveni kontekst oblikovanja društvenih činjenica i na taj način doprinese promeni društvenih odnosa (cilj razjašnjenja je emancipacija, oslobađanje čoveka od društvenih stega (emancipacija ostaje neodređena),
- metodološka osnova kritičke teorije je „objektivno razumevanje smisla“;
- interes koji upravlja saznanjem je emancipacija,
- model društvene prakse bez potčinjavanja i uspešno posvećivanje čine praktični diskurs.

Na istorijskom putu ove pedagoške koncepcije sreću se najčešće didaktička imena: Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Hermann Giesecke i dr. A za kritičku pedagogiju vezuju se najčešće sledeće teze:

- kritička pedagogija okreće se protiv biheviorističke, ali i protiv duhovno-naučne pedagogije,

¹⁷⁰ Ibidem

- zadatak kritičke pedagogije uglavnom se sastoji u kritici ideologije koja otkriva zavisnost vaspitanja od društvenih procesa,
- kao i kritička teorija, tako i kritička pedagogija smatra da našim saznanjem upravlja težnja za emancipacijom,
- u metodologiji je karakteristična veza iskustva i hermeneutike (akciona istraživanja dobijaju prvo mesto).

A u pedagoškoj praksi karakteristično je sledeće:

- kritika škole u cilju emancipacije,
- vaspitni ciljevi su u znaku emancipacije, a i nastava je emancipatorna.

Ovde je mesto da kažemo da je već 70-tih godina rasprava oko kritičke pedagogije u Evropi, uglavnom, utihnula. Razlozi za to nalaze se u sledećim problemima:

- problem pouzdanog empirijskog znanja o međusobnoj povezanosti vaspitanja i društva,
- problem pojmovnog odredjenja „emancipacije“,
- problem obrazloženja emancipacije,
- metodološki problemi kritičke pedagogije (nije uspela da razvije metodologiju objektivnog razumevanja smisla za pedagoška istraživanja, niti akciona istraživanja oblikovati kao teoriju promene pedagoške prakse koja bi zadovoljila određene teorijske pretpostavke; u odnosu na metodološku organizaciju istraživanja kritička pedagogija ostala je neostvaren program).

Prethodno kratko markiranje osnovnih pojmova različitih koncepcija, kao i njihovih metodoloških suština, pa i značenja za praksu imalo je za cilj da naglasi nemogućnost da se previdi značaj svih tih razlika i međusobnog zameranja, insistiranja na razlikama za sve ono što je za svaku od naučnih, a onda i pedagoških koncepcija značajno. Ako pođemo od ovoga, onda je ovde još važno istaći da suština problema današnje pedagogije ne samo kod nas, nego i šire, misli se pre svega na Evropu, nije samo u njenom odvajanju od filozofije. Da li se pedagogija odvojila od filozofije i pokušala da bez velikih naučno teorijskih razmišljanja ipak preuzme ulogu sredstva za izvršavanje društvenih ciljeva, kako se o tome posebno govori u kritičkoj pedagogiji? Tehnički razvoj i njegov uticaj na funkcije društva, na racionalizaciju vladavine i institucionalizaciju degradiraju pitanje legitimnosti čovekovih odluka i vrednovanja, pa i osmišljavanje kriterijuma. Dakle, pedagogija se nije odrekla filozofije, kao ni obrnuto, nego ovde imamo filozofiju postmoderne kojom je redukovano poimanje osnovnih pedagoških pojmova i određeno upotrebljivošću u izvršenju društvenih zadataka. Predlog našeg Zakona o visokom obrazovanju u svom cilju obrazovanja nema ni u kom smislu dotaknutu humanističku dimenziju Dominira tehničko-tehnološka u najboljem slučaju scientistička, odnosno praktično-pragmatična nota. Dehumanizacija obrazovanja je ogoljeno isturena u ovom dokumentu u prvi plan. Oni koji su pedagogiju

već pokrstili tako su je i shvatili i nastoje je iskoristiti; izdajući pedagoške ciljeve doveli su do političke, oportunističke upotrebe čoveka.

Na kraju će se još jednom naglasiti slaganje sa izrečenim konstatacijama u tekstu da nema „prave“ pedagogije, kao što se već iz prethodnog teksta videlo nema ni „prave“ nauke, pa ni nauke o društvu, nego postoje samo različita naučna stanovišta, koja stoje, kao što je u prethodnom tekstu nagovešteno, iza različitih koncepcija pedagogije, te čine u suštini skrivenu osnovu svake od njih. Naravno, svaka od njih ima direktne posledice po metodologiju određene pedagoške koncepcije, kao i po pedagošku praksu. Različite naučne paradigme nisu spojive, iako između njih ima dodirnih tačaka na nivou temeljnog poimanja, kao i na metodološkom nivou, a na kraju i u praktičnim postupcima dolazi do preklapanja. Bilo bi, međutim, pogrešno zaključiti da razlike među koncepcijama nisu značajne. Teorijski usmeravan praktični postupak nije „anything goes“ u Fajerabendovom smislu, već u svakom pojedinom slučaju predstavlja okvir za određene intervencije.¹⁷¹ Dodajmo još da osnovne pedagoške ideje, proklamovane pre desetak godina (empatija, komunikacija i participacija) u praksi zemalja koje su ih inaugurisale kao glavno sredstvo za postizanje uspešnih promena u društvu, u praksi nisu naše očekivani izraz.

Pedagogija bi trebala (pre svega sa filozofijom, ali i bez nje) da brani stavove po kojima je funkcija obrazovanja negovanje ljudskih težnji za promenom i sposobnosti da se čovek nosi s nesigurnošću i nepredvidivošću, a ne da se na društvo koje uči, a time i na pedagogiju, gleda kao na nešto čime će se pospešiti konstantna dopuna kapitala za ekonomski napredak. Ovo je, po skromnoj oceni autora ovih refleksija, kritična tačka na kojoj se danas sukobljavaju pedagogija i pragmatične tendencije koje na široka vrata ulaže i u pedagogiju, preko postmoderne, dakle, i preko nauka koje ulaze na teren pedagogije, otkrivajući već viđeno, uz jaku podršku savremene pragmatičnosti poslovnog sveta.

Teorijske koncepcije kao osnove promena sistema vaspitanja i obrazovanja¹⁷²

Još jača veza metateorijskih pristupa nauci i pedagogiji vidi se na akseološkim konceptima, koji su još jedan korak bliže od svega prethodno rečenog ka pedagoškoj praksi.

Značaj poznavanja teorijskih koncepcija u koracima koji se preduzimaju pri rekonstrukciji sistema vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji nije jasno primećen, te se nakon nespretno činjenih reformskih pokušaja

¹⁷¹ Konig, E. i Zedler, P., op. cit.

¹⁷² Ideje pod ovim naslovom iznete su na skupu organizovanom od strane Učiteljskih fakulteta Srbije, koji je bio posvećen sedamdesetogodišnjici života prof. dr Mladena Vilotijevića, Beograd, 2005. godine.

poslednjih nekoliko godina, a posebno nakon teksta „Strategija ...“, Beograd, marta 2005. god. oseća potreba da se skrene pažnja na ova pitanja. Naime, utisak je da se u ovim potezima ne polazi od dosadašnjeg poznavanja pedagoških teorija (govorim samo o pedagoškim, a mislim da se ovo odnosi i na psihološke, sociološke, a pre svega filozofske pravce), pa i na druge značajne osnove, kao što je aksiološka i sl., nego se, naprotiv, stiče utisak da je u osnovi reformskih koraka ne sasvim jasna neka partikularna teorija, za koju akteri pretpostavljaju da je univerzalna ili dovoljna da pokrije njihovo shvatanje procesa i promena koje treba izvesti u sistemu. No, vaspitno obrazovni pojmovi shvatljivi su jedino u interdisciplinarnom pristupu, uz poznavanje individualnog i kolektivnog nasleđa, koje naše podneblje razlikuje od zapadno-hrišćanskog pogleda na svet, prostora odakle nam u poslednje vreme dolaze praktični potezi, bez jasnih teorijskih utemeljenja (svesno ili nesvesno). Situaciju otežava i to što konkretni obrasci ponašanja ka kojima težimo nisu kod nas danas nigde jasno istaknuti, te ni univerzalne vrednosti za koje mnogi danas, kao, uostalom, i u ranijim periodima, nisu verovali da je moguće definisati. Smatram da je i ovo pitanje vrednosti jedno od suštinskih pedagoških pitanja kome se u promenama sistema vaspitanja i obrazovanja ne poklanja pažnja, a ono bitno razlikuje naše dve tradicije (istočnu i zapadnu) i značajno utiče na teorijska opredeljenja, koncepcije koje se utvrđuju kao osnove promena sistema vaspitanja i obrazovanja. Pored svega što nam je zajedničko, ili slično u tradiciji života i vaspitnim tradicijama, ima dosta i razlika. Neki od psiholoških aspekata razlika odnose se na sledeće:

- podsticanje individualnosti, naspram kolektivismu; veoma naglašena sabornost ili zajedništvo u tradiciji istočnog sveta, ili crkve, naspram naglašene individualnosti u tradiciji zapadnog sveta, zapadne crkve, posebno protestantske;
- psiholozi naglašavaju još jednu vrlo značajnu razliku, koja utiče na razlike u stvaranju psihološke strukture ličnosti, a odnosi se na insistiranje na samopokajanju u istočnoj crkvi, naspram mogućeg lakšeg zaborava i „formalnog skidanja greha, u tradiciji zapadne crkve;
- podsticanje heteronomije, naspram moralne autonomije, što mnogi vide u činjenici da katolička tradicija u obrazovanju podrazumeva apriorno kažnjavanje za greh koji dolazi iz prvobitne krivice u kojoj se svaki čovek rađa grešan, te ga treba na taj način, apriori zastrašivanjem, čuvati od dubljeg propadanja. Mnogi psiholozi smatraju da se struktura ličnosti u ovakvom sistemu verovatno razvija tako što postoje brojne mogućnosti za formiranje većeg broja mazohističkih crta karaktera, ali, isto tako, i bolje asimilacije nekih korisnih oblika ponašanja, suprotno sistemu vrednosti u kome to nije slučaj.

Pozitivistička anglosaksonska struja u društvenim i drugim naukama osiromašuje opšte obrazovnu ravan pedagoga, a i aksiološku sadržinu stavlja u drugi plan. Pedagoška istraživanja su tako došla dotle da negiraju

izvlačenje nekog „treba“ iz dobijenih podataka, odnosno normi ponašanja. Utisak je da bez dubljeg ulaženja u tradiciju, religiju, istoriju, dolazimo do iluzije da se u XXI veku nude neke posebne vrednosti koje prošlost nije nudila, kao i da je prilagodjavanje na „demokratske vrednosti“ sama po sebi jasna i očigledna potreba i pojava. Kao što je socijalizam smatrao da je sa sobom doneo neke nove vrednosti i novi moral, iako su se u svemu tome lako mogle prepoznati dublji sadržaji opštehrišćanskih ili Kantovih razmišljanja, isto se, smatraju mnogi, a nemamo razloga da ovo ne prihvatimo, događa i danas; liberalne i neoliberalne demokratije, ka kojima stremlje i srpsko društvo u tranziciji, nameću svoje istaknute vrednosti kao originalne u njihovoj univerzalnosti.¹⁷³ Da li su ove vrednosti u osnovi isto tako bez dubljih tradicijskih i konfesionalnih sadržaja? Naravno, ne. Uzmimo samo sintagme: Liberalne orijentacije“, „samoupravne orijentacije“, „građansko obrazovanje“, „tolerancija“ i sl. Svi oni nisu jednoznačno definisani, te su uočljive improvizacije, a prema nekim autorima, postoji i nerazumevanje i nepoznavanje njihove dijahronije i geneze.¹⁷⁴

Pomenimo još poznatu činjenicu da se određene vrednosti vezuju za „vladajuću ideologiju“, bez dubljeg poniranja u prethodna učenja i norme. Kao primer za ovo često se navode ideje socijalizma i to pre svega one koje se odnose na pravdu, siromaštvo, socijalnu nejednakost i sl. Njihov koren nije u razlici „liberalno-totalitarno“, niti u levičarskim ili desničarskim teorijama, nego u mnogo starijim hrišćanskim normama. Ovo ne negira činjenicu da se određeni tipovi društva ne razvijaju na određenim tipovima hrišćanskog učenja; kao primer navodi se Bulgakovo i Veberovo mišljenje po kome je jasna veza između kapitalizma i kalvinističkog sistema vrednosti čija je suština u osudi materijalnog siromaštva kao greha, podsticanje kompeticije i sl., što nije karakteristično za pravoslavlje (ovo razlikovanje nije u funkciji vrednosnog svrstavanja na jednu, odnosno drugu stranu).¹⁷⁵ Naravno, „vladajuća ideologija“ nije presudna za kreiranje vrednosnog sistema; kratki periodi su jedan od razloga. Za pedagogiju su značajne ukorenjene i istinski poštovane vrednosti koje opstaju i pored promena socioloških paradigmi ili političkih sistema. Zašto ovom aksiološkom uglu poklanjam ovoliko pažnje? Smatram da tranzicija u kojoj smo ovo ne bi smela da zanemari, jer sloj tranzicije treba da se „nasloni“, „primi“ na prethodno.

Aksiološkim okvirom ovoga pitanja bavili su se drugi, te se na ovom mestu ne bismo više na njima zadržavali, kao ni na činjenicama da nemamo ponuđene moralne principe ni konkretne ponašajne sadržaje koji bi bili prelomljeni kroz našu tradiciju, tako da priče o „građanskom

¹⁷³ Alečković-Nikolić, M., Aksiološke pretpostavke istraživanja, IPI, Beograd, Zbornik br. 34, 2002.

¹⁷⁴ Ibidem

¹⁷⁵ Ibidem

obrazovanju za demokratiju i toleranciju“ bez sadržaja kako da se željeno ponašamo, tj. bez preloma kroz našu tradiciju, izgledaju besmisleno.¹⁷⁶

Iza prethodnog lakše se oseća potreba da se naglasi značaj kritičkog odnosa prema zanemarivanju respekta teorijskih koncepcija nauke, metanaučnog pristupa za različite pedagoške koncepte i pedagošku praksu.

Velike paradigmske orijentacije nalaze se u osnovi sve brojnijih teorijskih pristupa, koncepcija i modela. Za nas je značajno da znamo njihov odnos sa pojmovnom osnovom različitih pedagoških koncepcija i dalje sa pedagoškom praksom.

Možda je ovo dobro mesto da se na jednom primeru istakne kako nekritičnost, o kojoj sam govorila i u drugim prilikama¹⁷⁷, „gura“ na naše prostore ne samo nešto što ne pasuje uz naš individualni i kolektivni identitet, uz istorijski, konfesionalni i kulturni kontekst, nego i nešto što nije do kraja osmišljeno, definisano, razjašnjeno, pa, naravno, ni primenjeno ni u zemljama koje su te pedagoške ideje i teorije i koncepte promovisale. Jedan od primera odnosi se na propagiranje protivljenja autoritetu, emancipaciju, kurikularnu pedagogiju, ili različite tipove projekata u nastavi, otvorenu nastavu, socijalno učenje i sl. prema mnogima kod nas za našu pedagogiju predstavlja terapeutska otkrića. Ništa manja nije ni oportunistička upotreba i zloupotreba čoveka. Sloboda u savremenom ponašanju u novom pedagoškom talasu koji nadire iz drugog društvenog konteksta, sa drugim aksiološkim predznacima, osuđuje pedagogiju kao „službu za usmeravanje“ koja ističe potrebu da svako pedagoško delovanje neizbežno treba da je povezano sa jednim „treba“, a koje ne treba da bude besmisleno i samovoljno, nego da je izraz stvarnih iskrenih nastojanja. Postmoderna je ovo zgazila i u pluralizmu pedagoških pravaca i teorija nudi modele pragmatističke tendencije sa osnovnim pedagoškim idejama, proklamovanim pre desetak godina (empatija, komunikacija, participacija i sl.), koje u praksi zemalja koje su ih inaugurisale kao glavno sredstvo za postizanje uspešnih promena u društvu, u praksi nisu našle očekivani izraz. Šta iza ovoga reći? Da li se

¹⁷⁶ U literaturi se sreće skretanje pažnje na ove razlike; jedan od isticanih primera je danas često sretano pitanje tolerancije, koje u različitim tradicijama ima različito značenje. U katoličkoj tradiciji tolerantan znači biti blag prema drugima, ali, prirodno, to uključuje i nastojanje da se ta druga osoba nekako „prevede“, u katoličku tradiciju, da joj se približi, dok isto to u pravoslavnoj znači blagost bez nametanja. Ovo se, takođe, ne navodi da bi se istakle prednosti ili nedostaci jedne u odnosu na drugu, nego da bi se naglasila razlika koja u laičkom posmatranju i nije toliko uočljiva, te je zastupnici „laicističke demokratije“ i njenih vrednosti i ne primećuju. Za one koji se late reforme sistema obrazovanja bilo bi dobro da imamo jednu solidnu komparativnu studiju, istraživanje različitih evropskih tradicija, kultura i supkultura, te da se u njoj prouče vrednosne orijentacije i to u smislu dubljeg istorijskog tradicijskog sadržaja, kako bi se onda prišlo usaglašavanju našeg individualnog i kolektivnog nasledja sa onim što imaju, nude, zagovaraju druge zemlje Evrope.

¹⁷⁷ Videti: Gojkov, G., Teorijske osnove nauke i različiti pedagoški pristupi, Savez ped. društava Vojvodine i VŠV, Vršac, Zbornik radova sa skupa posvećenog jubileju prof. dr J. Dorđevića, Novi Sad, 2005.

radi o neupućenosti, ili o nečem drugom? Verovatno i o jednom i o drugom, mada bi nam bilo lakše da je reč samo o onom prvom.

8. KVALITATIVNA ISTRAŽIVAČKA PARADIGMA U PEDAGOGIJI

Pogled na noviju disusiju oko metoda kvalitativnog istraživanja traži osvrtnje na istoriju koja ima tok od dve decenije. Kvalitativna paradigma je za ovo vreme izgubila veliki deo svog ranijeg »alternativnog« ili, čak, egzotičnog karaktera i postala etablirani, akceptirani, ukratko normalni segment u spektru naučno-pedagoških istraživačkih metoda. Važno je, čak odlučujuće, bilo za razvoj, što kvalitativne metode nisu prosto *samo propagirane*, nego su po mnogim ocenama *i uspešno praktikovane* u različitim poljima istraživanja pedagoške nauke. Ovo dozvoljava i omogućuje preispitivanje dosadašnjeg razvoja ovoga istraživačkog pristupa u okviru pedagogije.

Nasuprot empirijsko-kvantitativnom istraživanju, usmerenom ka strogo teorijom i hipotezom vodjenom kvantifikovanju događaja, tokova i veza u socijalnoj svarnosti, pri čemu ovo znači analizu, dimenzioniraje, merenje, kvalitativno-empirijsko istraživanje se orijentiše ka cilju shvatanja celokupnih, sa kontekstom povezanih, osobina pedagoških polja. Ove potpune osobine (*qualia*) tesno su povezane sa značenjima koje one imaju za ličnosti koje deluju u svom pedagoškom i šire socijalnom kontekstu.

Kvantitativno-empirijskim nazvani su projekti, koji svoja pitanja formulišu za sistem hipoteza, ove hipoteze potom svrstavaju u varijable i najzad primenjuju instrumente za dolaženje do podataka, koji koliko god je moguće odslikavaju trenutni izraz jednog obeležja. Tako dobijeni broičani materijal može se tada statistički upotrebiti (podele, veze, faktori itd.); ova upotreba ima cilj da ispita unapred definisane hipoteze, koje najzad opovrgavaju ili potvrđuju. Nasuprot ovome kvalitativno-empirijski projekti polaze od postavljanja pitanja i usmereni su na to da koliko je moguće neposrednim pristupom pedagoškom polju, uzimajući u obzir pogled na svet aktera i polazeći od neposrednog iskustva, opisa, rekonstrukcija, strukturnih generalizacija dođu do odgovora na postavljeno pitanje.

Oba ova pristupa imaju u osnovi činjenicu da se u svakom aktu spoznaje u osnovi nalazi odnos stvarnosti i apstrakcije, iskustva i teorije koji je kako za kvantitativno tako i za kvalitativno istraživanje konstitutivno, ipak se različito akcentuje: u kvantitativno-empirijskom istraživanju usmerava se proces koji je strogo vođen teorijom i hipotezom, odnosno instrumentarij usmeren na stvarnost, koja, tako pripremljena, može povratno da deluje samo još u okviru unapred kanalisnog pogleda na ravan apstrakcije. U kvalitativno-empirijskom istraživanju pokušava se obratno, da se apstrakcija generiše iz iskustva i pri tom da se kontrirano osigura povratni odnos na iskustvenu osnovu.

Mnogi autori danas već, nakon prethodnog perioda burnih diskusija, smatraju da se, kao što je prethodno već navedeno, i kod kvalitativnih metoda istraživanja korišćenih u pedagogiji radi o empirijskim istraživačkim metodama, što dalje vodi ka zaključku da ove dve grupe (kvalitativne i kvantitativne) nisu konkurentne, nego da se one, naprotiv, dopunjuju i kooperiraju. Kao jedno od obrazloženja onih koji zastupaju ovaj stav je shvatanje da se o valjanosti metodološkog pristupa ne može unapred imati paušalna ocena, predrasuda, nego se o tome može suditi u odnosu na istraživačko formulisanje pitanja i predmet istraživanja. Dalje se u analizama odnosa ova dva korpusa metoda navodi da kao i kvantitativne i kvalitativne metode obuhvataju širok spektar vrlo različitih procesa, koji se međusobno isto tako, ako ne i jače, razlikuju, kako sugerise, po nekima, prevaziđeno poređenje »kvalitativna versus kvantitativne paradigme«. Zagovornici ovakvog stanovišta smatraju da razvoj i testiranje kvalitativnih metoda u pedagoškoj nauci treba posmatrati u tesnoj vezi sa metodama diskusije i metodama prakse u ostalim društvenim naukama, drugim rečima sa stanovišta interdisciplinarnosti. Pored interdisciplinarnosti za razvoj i etabliranje kvalitativne postavke u okviru diskusija, posebno na nemačkom jeziku, u ovom slučaju bila je od značaja tesna usmerenost ka internacionalnoj sceni: bez paralelnog toka internacionalnog trenda, verovatno bi na nemačkom govornom području kvalitativna paradigma ostala egzotika.

Centralni elementi kvalitativne paradigme zasnivaju se na određenim predmetno-teorijskim pretpostavkama o karakteru individualnog delanja, međuljudske interakcije i iz toga rezultirajuće konstitucije socijalnog sveta. Iz ovih pretpostavki o predmetu proizilaze određene istraživačko-metodološke konsekvence, kao i na kraju predstave o pragmatičnoj vrednosti kvalitativnih metoda:

Predmetna pretpostavka: Osnovna je predstava o socijalnom svetu kao svetu koji je konstituisan kroz interaktivno delanje, koji je za pojedince, ali i za grupe čulno strukturiran. To ne znači da socijalni svet stoji u svako doba na dispoziciji i stalno nov za konstruisanje ili nekonstruisanje. Naprotiv, određeni elementi su se zgusnuli u tradicije, institucije, strukture, koje se sada pojedincima, kao i socijalnim grupama suprotstavljaju »kruto«, ali koji su ipak socijalno stvoreni i principijelno promenljivi. Mnogi smatraju da je ovo na izvestan način teorijska argumentacija poznate postavke o načelnoj istoričnosti socijalnog sveta.

Uživljavanje u subjektivnu perspektivu: Ako se socijalni svet posmatra kao čulno strukturiran, on se onda i doživljava već protumačenim (vidi se očima aktera samih, tj. akteri se užive u subjektivne čulne strukture). Neke forme kvalitativnog istraživanja ograničavaju se na to, druge prelaze ovu ravan uživljavanja tako što pravila, uzorke, strukture pokušavaju da prepoznaju, koji prevazilaze ravan subjektivnog čula i ukoliko ih akteri nisu neposredno svesni, ipak imaju važno značenje za njihovo delanje. Smatra se da se i ovde može povući paralela sa istoričnošću istraživanja,

iako se ističe da, doduše, ljudi uvek žive u »svojoj« istoriji. Ali, istorija ne prelazi sama u (inter)subjektivni zamišljeni, odnosno realizovani smisao, zato se ne može i ne bi smelo istorijsko istraživanje u svom zahtevu vezivati za čisto uživljavanje subjektivnih perspektiva doživlaja.

Otvorenost istraživačkog procesa: Ukoliko osnovna istraživačka postavka istraje u svom autentičnom shvatanju perspektive, onda je otvorenost pristupa polju od suštinskog značaja. Kvalitativno istraživanje ne želi da sadašnjem području predmeta zada unapred formulisane modele teorija, nego želi da dobija generalizacije, slike, modele, strukture iz iskrenog iskustva istraživača u određenoj oblasti pedagogije: iskustvo pedagoške stvarnosti »iz prve ruke«. Istraživački proces vođen je formulisanjem pitanja. Različite metodološke perspektive usmerene su iz različitih pravaca na određeni predmet (triangulacija); prvi konstrukti se prave eksperimentalno. Teorije su zasnovane na iskustvu iz materijala generisane konstrukcije (teorije koje se temelje na predmetu » grounded theory«). Ako bi se pravila paralela sa istorijskim istraživanjima, onda bismo bili upućeni na spiralnu strukturu sadržajnog objašnjenja spoznaje (pretpostavka, aplikacija, varijacija pretpostavke, ponovljena aplikacija-hermenutički krug).

Interpretacija i intervencija: praktični značaj kvalitativnih istraživanja, njihova pragmatična dimenzija ne nailazi na ista mišljenja. Različita mišljenja uzimaju u obzir sledeće: svesnu etnografsku indiferentnost, koja želi samo da razume i opiše, kako je to »tamo napolju zaista«, rekonstruktivne procese koji se ograničavaju na dupliciranje subjektivnih svesnih struktura, koji pokušavaju da dešifruju subjektivne i objektivne latentne čulne strukture, koje leže u njima, komunikativno-dijaloške procese, koji nameravaju da izazovu procese učenja kod istraživača (interaktivno istraživanje) i na kraju decidirano i unapred pristrasne strategije u čijem se okviru istraživači stavljaju na stranu određenih grupa (marginalizovanih, diskriminisanih i sl.) i teže ka promenama. Uzmimo i ovde jednu analogiju iz istorijske nauke: reč je o pitanju odnosa opisivanja i vrednovanja o cikličnoj ili teološkoj istorijskoj slici o naučnom saznanju između neutralnosti koja sadrži praksu i pristrasnosti koja formira praksu-poslednja usmerena na normative (političke ciljeve). Ova problematika je u okviru pedagoških nauka (ali i političkih) vrlo značajna, jer su njeni predmeti intencionalno (vaspitanje, pedagoške institucije, predstave o obrazovanju...) usmereni na kulturno reprezentativnu ravan, odnosno prožeti su normativnim predstavama. Pedagoško delanje, pedagoško odlučivanje uvek sledi ciljeve i njima ulazi u praksu. No, sada se sve češće postavlja pitanje: da li je i u kolikoj meri pedagogija sama upravo u ove normativne strukture uvezana, umrežena; koliko sme to biti i koliko to mora biti.

Tokovi razvoja

Prethodna konstatacija o dvadesetogodišnjoj tradiciji kvalitativnih istraživanja u pedagoškim naukama mogla bi se ovde posmatrati uz dva ograničenja:

- ovde se mislilo najpre na noviju diskusiju o kvalitativno-empirijskim metodama u pedagogiji i
- ovaj se iskaz odnosi na nemačko govorno područje, tj. na literaturu sa tog područja, jer u anglosaksonskoj tradiciji pedagoških istraživanja ova je orijentacija nešto duža.

Opšti metodološki zahtev da pedagogiju kao nauku treba razmeti kao smisleno strukturisanu, kulturno oblikovanu realnost, smatraju mnogi, je ipak, i pored prethodne konstatacije, u Nemačkoj mnogo stariji i povezan je sa tradicijom duhovno-naučne pedagogije. Ona se etablirala u ponovnom zahvatanju teorije i slike o sebi društvenih nauka i istoricizma, kao i pogleda (unazad) na pedagoške reformatorske pokrete sa početka dvadesetog veka i ispoljila se kako protiv (politički, konfesionalno) normativne pedagogije, tako i protiv striktno empirijski-iskustvenog naučnog (»pozitivističkog«) istraživanja i pedagogije. Naravno, ostvaren je i postulat «razumevanja» duhovno-naučne pedagogije na nivou istraživačke prakse, pre svega u smislu izlaganja (naučnih) tekstova o vaspitanju. Pored ove hermeneutičko-pragmatične teorijske i metodološke postavke egzistira u Evropi, pa i kod nas, uglavnom, do skoro još samo, po mnogima, uska tradicija empirijski orijentisanog istraživanja o pedagoškim pitanjima.

Ovo se u krugovima pedagoga postepeno menjalo još od šezdesetih godina kroz jače okretanje pedagogije ka empirijsko-kvantitativnim metodama (uključujući naučno-teorijsko mišljenje koje spada u to) koje na ovaj način prevladava čitavu pedagošku nauku. Orijetisanje na moderne modele mišljenja i metode pedagoške psihologije, socijalnih istraživanja, sociologije obrazovanja i sl. bilo je sadržajno praćeno rastućom kritikom naučnog karaktera tradicionalne duhovno-naučne pedagogije i ugradjeno u reformske tokove šezdesetih godina prošloga veka. U to vreme je u sklopu ovih reformi nastala i velika zainteresovanost za empirijska saznanja o vaspitanju, obrazovanju i socijalizaciji u porodici i školi. Države su se latile čvrstog poverenja u nadmoćnu realnost (empirijske) nauke i produktivnost empirijski-kvantifikovanog obrazovnog istraživanja u administrativnom upravljanju obrazovnog planiranja. Već od sedamdesetih zamrla je »velika priča« o stalnom napretku, o naučnoj prepoznatljivosti i političkom oblikovanju struktura obrazovanja, pri čemu je ova promena samo jedan element u duhovno-istorijski širem skepticizmu u pogledu produktivnosti razuma i napretka.

Nove teme, postavke i potrebe u diskursu pedagoga napadnute su delom iz drugih disciplina, a delom i iznutra. Rastući interes za kvalitativne metode izazvala je, uglavnom, fenomenologija (Huserl), hermeneutika (Diltaj,

Gadamer i dr.), sociolozi (Veber, Šic), kao i široka recepcija simboličkog interakcionizma (Mid, Blumer), teorija komunikacije (Vaclavik, Watzlawick, Habermas), kulturološka i antropološka istraživanja (Geertz i dr.). Tako su uslovi za jače instaliranje kvalitativnih istraživanja bili krajem sedamdesetih povoljni. A, velike nade u produktivnost empirijsko-kvantitativnog istraživanja splasnule su. Tako se prelazak na kvalitativne metode može razumeti slično okretanju kvantitativnoj metodološkoj paradigmi pre toga kao izraz manje strukturne i administrativne, nego naprotiv kulturne i ka subjektu orijentisane perspektive.

I faza - konfrontacijsko držanje prema kvantitativnim metodama. Konfrontacija i pomično ograničavanje nije pri tom primarno bilo prisutno u ravni metodologije istraživanja, nego na opštoj ravni naučne i saznanjoteorijske argumentacije: naglašavanje granica saznanja kvantitativnih istraživanja; empirijsko istraživanje kao vladajuća nauka itd.¹⁷⁸

II faza – prethodno skiciran odnos je u ovoj drugoj fazi pokazao da s emora izdržati po mnogima, »paušalno« konfrontiranje »kvalitativnog versus kvantitativnih istraživanja, doduše još u ravni metodoloških iskaza i zahteva, ali ne i u ravni konkretnog istraživačkog procesa u čistoj formi. Neki autori tako pominju kognitivni obrt u psihologiji i istraživački progam »subjektivna teorija«, koji je po njihovim ocenama metodološki već daleko zašao u područje kvalitativnih metoda i uspešno isprobao mnogostruke forme kombinovanja kvantitativnog i kvalitativnog vrednovanja podataka. Obrnuto navode se brojni kvalitativni projekti kompjuterizovane analize teksta i sadržaja za podršku interpretativnih programa. Takodje, mnogi ističu da su difference u okviru kvalitativne metodološke paradigme veće nego u prvom koraku isticane razlike, koje su se sklonile u drugi plan pomoću paušalnog postavljanja fronta ka kvantitativnim metodama. Ove razlike bile su i sada već nisu toliko velike, smatraju neki autori, jer kvalitativna istraživanja sada već beleže sve veće prisustvo u pedagoškim istraživanjima, kao i istraživanjima drugih društvenih nauka.

III faza - označena je, po mnogim autorima, nakon recepcije kvalitativnih i konfrontacije sa kvantitativnim konceptima i druge faze internog izdiferenciranja kvalitativnog spektra metoda. Sada je nastupio proces normalizovanja nekadašnjeg egzotičnog autsajdera. Kvalitativno istraživanje je, kako u pedagoškoj nauci, tako i u drugim društvenim naukama, prihvaćeno internacionalno, dakle, socijalno je etabliano, iako mnogi ističu ne u tom obimu koji još uvek imaju kvantitativna istraživanja. Po nekim autorima kontroverzne diskusije ne kreću se više linijom razdvajanja »kvantitativno-kvalitativno«, nego tačnije duž razlike »dobro istraživanje - loše istraživanje«.

Teme kvalitativnih istraživanja mogle bi se smatrati mikroskopskim interakcijskim studijama, koje se prevazilaze u slučajevima ekstrapolacije

¹⁷⁸ Konig u: Zedler, 1995.

životnih svetova, a tu su i različite forme interpretacije značenja dokumenata i sl.

Oblici istraživanja podataka različite forme odnose se na:

Analiza dokumenata: kod analize i interpretacije dokumenata reč je o naročito intenzivnom istraživanju koje unosi najmanje detalje, kao i o inspekciji podataka koji su već postojali, dakle nije se do njih moralo doći određenim istraživačkim aktivnostima.- ako se uzme u obzir da je odluka za određenu temu, odnosno dokument, u izvesnom smislu već jedan konstruktivan »proizvodni akt«.

Opazanje: ovaj metodološki pristupni oblik zahteva aktivnosti istraživača da bi uopšte nastao interpretacioni materijal. U toku opazanja istraživač mora da izvrši niz radnji (beleške, uravnoteženje odnosa distance i blizine, odmeravanje etičkih pitanja...), a nakon toga njegove beleške su materijal koji je sam proizveo, koji se, onda, u širem procesu vrednuje, tumači, interpretira.

Intervju: kod ove metodološke pristupne forme je istraživač upućen na intenzivnu kooperaciju sa ispitanicima. Intervju je tako kooperativna forma stvaranja podataka u istraživačkom procesu. Različite forme intervjuja unutar kvalitativnih istraživanja razlikuju se u pogledu stepena predstrukturisanosti od strane istraživača, kao i od fazne strukture u okviru jedne primene intervjuja. Razume se da pri odluci za primenu određene forme intervjuja (otvoreni, fokusirani, udžbenički, biografski, narativni...) odlučujuću ulogu ima problem istraživanja.

Ove tri forme istraživanja podataka razlikuju se - generalno posmatrano- od stepena aktivnosti istraživača: dokumenti se pronalaze, odluka o uzimanju u obzir; posmatranja zahtevaju već ličnu aktivnost koja stvara materijal istraživača. U mnogim istraživanjima sa kvalitativnim predznakom primenjuju se kombinovano varijante ove tri forme.

Kooperativnost istraživača i ispitanika ogleda se ne samo u komunikacijama pri samom intervjuu nego i u vrednovanju podataka: istraživač želi da menja uočenu strukturu u aktuelnom pedagoškom polju, pri čemu se bar neko vreme napušta uslovljena distanca između istraživača i ispitanika. Kvalitativno istraživanje prelazi ovde u praksu, menjajući istraživanje, pri čemu su istraživanje podataka i njihovo vrednovanje kontinuirano međusobno isprepletani, jer nije distancirano saznanje (bazično istraživanje), već je cilj angažovano participiranje i neposredna promena kroz kooperaciju svih učesnika. Zato se mnogi pitaju da li ovaj oblik aktivirajućeg istraživanja može u strogom smislu još da se označi kao istraživanje, jer se ovde koriste kvalitativne metode u službi razvoja. U svakom slučaju ne radi se o bazičnom istraživanju, nego o primenjenom razvojno orijentisanom istraživanju. U širem smislu mnogi autori smatraju da kvalitativno istraživanje onda nije naučna »metoda«, već deo socijalnih pokreta.

Oblici vrednovanja podataka

Pored razlika u istraživanju podataka (prikupljanju materijalne baze), mnogi autori stavljaju akcenat i na interpretaciju procesa. Neki od njih na to gledaju otprilike na sledeći način, tj. vide vrednovanje kroz sledeće oblike:

Interpretacija: u okviru ovog prvog stepena proces vrednovanja podataka upravlja se na uživljavanje subjektivnog smisla. Pokušaji tumačenja i teoretisanja zalažu se za tumačenja aktera i sistematizuju ih u pravcu tipologija, modela, koji čine razumljivim subjektivni (kulturni) smisao. Cilj vrednovanja materijala je razumljivo i sistematizujuće uživljavanje koje ne nadilazi horizont subjektivno podrazumevanog smisla, ne preduzima nikakvo vredovanje i nikako ne interveniše sa određenim namerama u određenoj oblasti.

Rekonstrukcija: Kod ovog oblika vrednovanja prevazilazi se subjektivni smisaoni horizont u pravcu smisaonih sfera, koje se kod aktera mentalno reprezentuju. Pristup dubokim slojevima može se usmeriti ka subjektivnom-kolektivnom saznanom odnosno potisnutom, kao što se to radi kod psihoanalitičkih interpretacija tekstova, ali i u okviru ideološko-kritičkih analiza. Od ovoga se obično u literaturi odvajaju takvi rekonstruktivni procesi, koji nastoje da dešifruju takve strukture čije interesovanje za razjašnjavanjem nije usmereno ka akterima, koji se nezavisno od znanja i htenja aktera probijaju kao univerzalni generativni uzorak. U ovom slučaju je izvršena rekonstrukcija latentne strukture potpuno nezavisno od subjektivnog predstavljanja.

Intervencija: tamo gde vrednovaje direktno teži promeni podataka ne razdvajaju se svesno interpretacija i intervencija. Naravno, u načelnom smislu je svaka interpretacija po sebi već intervencija i u opasnosti je da objektivizuje socijalnu realnost, da je podredi "volji za znanjem", čak da je kolonizuje. Fenomenološke, ali i od strukturalizma inspirisane forme interpretacije su u ovom pregledu namerno suzdržane, jer su značajne razlike među njima i to bi vodilo u široku raspravu. Kritičke forme istraživanja u pedagogiji i drugim društvenim naukama čvrsto se još uvek drže motiva o promeni istraživačkog polja. Smatra se da se socijalni konteksti otvaraju i koegzistencijalno razumeju, pri čemu nastaje pretpostavka za zajedničko delo. Ove kritički promišljene forme kvalitativnih metoda su veoma ubrzale recepciju kvalitativne paradigme baš u okviru pedagoške nauke. Jer, aktivirajuće istraživanje prakse može se analogno razumeti kao model "pedagoške situacije" u kojoj se, doduše, ne više vaspitač i vaspitanik, već istraživač i istraženi najpre asimetrično susreću, ovde kao i tamo, ali se teži cilju stvaranja asimetričnih odnosa.

Problemi i perspektive kvalitativnih istraživanja u pedagogiji

Zašto se baš kvalitativna metodološka paradigma u pedagoškim istraživanjima tako brzo raširila? Da li je kvalitativno istraživanje naročito pogodan istraživački koncept za pedagošku nauku, kako neki smatraju, čak, specifična pedagoška istraživačka paradigma? Za bliže osvrtanje na prethodna pitanja neophodno je još jednom zastati nad pedagoškom diskusijom 70-tih godina u kojoj je dominirala konkurencija između tri velike teorijske i metodološke postavke: duhovno-naučne pedagogije, empirijske pedagoške nauke i kritičke pedagoške nauke. Tenzije su se sada već opustile i sukobi stišali, kognitivno značenje i socijalno dejstvo povezivanja ove tri paradigme počinje da se smanjuje. Takođe, i akciono istraživanje, kao jedan od poslednjih talasa unutar metodološke diskusije dospelo je vrlo brzo do svojih teorijskih, ali i praktično-političkih granica. Kroz poimanje kvantitativne paradigme bilo je sada moguće ostvariti isto tako aktuelni trend u okviru socijalno-naučnog teorijskog i metodološkog razvoja i pri tom ga istovremeno povezati sa vlastitom naučnom tradicijom hermeneutičkog mišljenja bez da bude istovremno povezan sa praktično-političkim odbijanjem akcionih istraživanja. Kvalitativna istraživanja sigurno treba da zahvale za tako pozitivan prijem činjenici što je kvalitativno istraživanje negovano u okviru duhovno naučne tradicije, što je poduprto i negativnim držanjem prema empirijsko-kvantifikovanom istraživanju (pozitivističko, mehaničko, dehumanizujuće, besmisleno, tehnokratsko); deo ove polemike potenciran je u početnoj fazi od strane protagonista kvalitativnih istraživanja.

Osamdesetih godina je, uz pridodata istraživanja sa feminističkim predznakom na internacionalnom nivou, već široko razvijen kontekst diskusije u čijem okviru je upravo etablirana forma društvenog i naučno-pedagoškog istraživanja odbijena i tragalo se za "drugim" alternativnim istraživačkim konceptima; takođe i ovde se nude kvalitativni modeli kao alternativa koja obećava uspeh-okolnost, koja percepciju ove postavke dodatno podstiče. Mnogi su autori, nakon ovoga, u pokušajima paušalnog formulisanja zanemarivanjem internih razlika i kontroverzi, došli dotle da kvalitativna paradigma nije pravi naučno pedagoški istraživački koncept. Za ovo se sreću dva obrazloženja: najpre se ukupan spektar kvalitativne metodologije primenjuje i u drugim društvenim naukama. Zato ne postoji de facto ekskluzivno pravo pedagoške nauke. Ali, takođe, de jure ne može i ne sme, ustvari, postojati između disciplina nikakvo ekskluzivno pravo, odnosno monopolski zahtevi na metode.

Drugo, a ovo se smatra odlučujućim, ne može se zamisliti šta bi mogla biti uistinu prava naučno pedagoška istraživačka metoda, tj. takva koja prihvata specifične interese i kao takva onda se ne bi mogla ni u jednoj drugoj disciplini smisljeno upotrebiti. Veruje se da bi se sada moglo konstatovati da se specifikum naučno-pedagoških istraživanja sastoji upravo u tome da se upotrebe ukupne forme istraživanja (empirijska, hermeneutika i ideološka kritika, bazično istraživanje i primenjeno

istraživanje), ali time bi se samo tvrdilo da je ono, ustvari, nespecifično, jer, već prema predmetu, odnosno formulisanju pitanja, upotrebljava sve. Kao ujedinjujuća veza, prema nekim autorima, je onda možda još načelno artikulisan, normativno fundiran interes pedagoške nauke za poboljšanjem ljudskih odnosa (između ostalog vaspitanjem), za šta opet naučno pedagoško istraživanje mora da pripremi odgovarajuća saznanja i puteve. Takav interes, smatraju mnogi, može se regulisati. Može se, takođe, deliti. Ovo, naravno, ne oslobađa od neophodnosti da se u određenom pojedinačnom slučaju dobro obrazloži instrumentalna podobnost dobijenih saznanja i puteva kojima se do njih došlo, polažeći od ciljeva ka kojima se stremilo. Uz sve ovo, podrazumeva se i potreba da se ukalkulišu posledice svesti, nenamerne i neželjene, kao sporedna dejstva ka stremljenim ciljevima i odabranim strategijama.

Za pitanje uvažavanja kvalitativno dobijenih rezultata značajno je i pitanje njihovog predstavljanja. Ovo nije usmereno na tačno odslikavanje socijalne stvarnosti, njeno predstavljanje, jer se sumnja u tačnost preko teorije odraza shvatanje stvarnosti u okviru kvalitativnih istraživanja.. Ovdje se susreću, desetinu godina unazad, kvalitativno istraživanje, socijalni i epistemološki konstruktivizam, kao i na kraju određena postmodernistička shvatanja o nemogućnosti da se još bilo šta predstavi. Često citirana "kriza reprezentacije", tj. nesigurnost u pogledu mogućnosti da se predstavi vlastito iskustvo i, čak, u pogledu na druge učini komunikativnim, vodi u kvalitativnom istraživanju ka neeksperimentalnim, nelinearnim formama reprezentacije vlastitog iskustva istraživača u određenom polju: gde, verovatno, tada može da se govori još samo o iskustvu; na kraju su reprezentativne samo još uz pomoć otvorenih, ekspresivnih poetičkih formi (pesme, slike, scenske igre, plesovi, kostimi...). Time bi se kvalitativno istraživanje, odnosno reprezentacija njegovih rezultata, kao nezavisni socijalni svet, ugurao između onih prvobitno "u polju" posmatranih i naučne zajednice, ili spoljnih posmatrača. Etnografija bi bila tada, verovatno, tačno toliko okultna kao i predmetna oblast koja je bila povod za njihovo (samo) insceniranje. Uopštenije i manje polemično formulisano može se reći da kroz reprezentativno-kritičke, konstruktivističke rezerve na kraju lični problemi istraživača pri radu na reprezentativnim pitanjima postaju stvarnim predmetom istraživačkog izveštaja, koji je tada za čitaoca samog opet veoma interpretaciono skroman: beskrajni razgovor.

Neophodnost i mogućnost obrazloženja važnosti interpretativno dobijenih iskaza

Od početka novije diskusije o kvalitativnim metodama postavlja se, kao jedan od odlučujućih sistematičnih problema ove paradigme, pitanje o neophodnosti i mogućnosti obrazloženja važnosti interpretativno dobijenih iskaza. Dok kvantitativno istraživanje ovo pitanje diže na višu ravan naučno-teorijskog diskursa i time ga uspešno izmešta iz praktičnog posla,

kvalitativni istraživači vide sebe kontinuirano izloženim kritičkom povratnom pitanju o istinitosti njihovih rezultata: sumnja ostaje, da se ipak radi "samo" o subjektivno obojenom žurnalizmu, negeneralizovanim pojedinačno opisanim slučajevima, ukratko o nekontrolisanim i onima koji se ne mogu kontrolisati, samo literarnim, verovatno, čak, za nekakvu misiju angažovanim aktivnostima, ali ne i o nauci. Ovaj kontinuirani legitimacioni pritisak mnogi principijelno pozdravljaju, ako se zaista vrši u konstruktivnom smislu i pri tom uključuje sa sobom saznanjometodološke probleme kvantitativno-empirijskog istraživanja.

Razume se, mora svaka forma naučnog saznanja u pedagogiji, kako na teorijskoj, tako i na istraživačko-praktičnoj ravni da položi račun o stepenu uvažavanja njenih rezultata. Bilo bi fatalno kada bi se kvalitativno istraživanje oslobodilo ovog legitimacionog diskursa, tako što bi na intuiciju svojih istraživačkih subjekata i-ili na njihove dobre namere u interesu ove ili one grupe ili misije upozorila ili odbacila pitanje uvažavanja, jer pritisak obrazloženja razume kao teror, a kvalitativno istraživanje egzistencijalno shvata kao neku vrstu životne forme. Nasuprot tome se ne može lišiti, u smislu, za nauku, konstitutivnog principa diskurzivnog univerzalizma, da je svaka forma naučnosti u metodi i rezultatu komunikativna i da je treba držati otvorenom za razmenu kritičkih argumenata. Zatvaranje i odbijanje komunikacije, naprotiv, znači istinsku suprotnost nauke. Upravo na osnovu njegovog zahtevnog saznanjog programa kvalitativno istraživanje je generalno, prema nekim autorima, kao i u okviru pedagoške nauke dobro shvatilo da ovaj principijelan imperativ moderne nauke bolno tačno sledi i da preuzme sve napore da njegovu formu, u procesu i rezultatu, u razumljivu argumentaciju pretvori, a ne u ubeđenja.

Pokušaćemo dalje dati nekoliko crtica o naučnicima koji današnja kvalitativna istraživanja formiraju, ne samo kroz svoje retoričke koncepte, metodološka mišljenja i metodološke inovacije, nego im daju veoma lični pečat svojim načinom rada. Upravo lični prilaz polju, ponašanje prema ispitanicima u njihovom specifičnom miljeu, originalna tragajuća strategija kod razvoja metoda, hrabrost u razvijanju teorija, igranju veliku ulogu kod kvalitativnog istraživanja. Uprkos raznovrsnih pokušaja standardizovanja i kodifikaciju kvalitativnih istraživanja i razvoja tradicija učenja, ostaje ipak deo koji se ne može zaobići, koji se određuje kroz ličnost istraživača, njegovu originalnost, tvrdoglavost, odnosno upornost, njegov temperament i njegove sklonosti - upravo njegov nezamenljiv stil. U ličnosti istraživača, dakle, smatra se i u njenom talentu za opažanje, senzibilitetu za ispoljavanja, njenom smislu za situacije i njenoj "umetnosti interpretacije" smatra se da leži razlog što njena dela čini "klasicima" polja i "džinovima" na čijim ramenima stojimo.

U literaturi se često kao istaknuti istraživači u oblasti kvalitativnih istraživanja i kao primeri koji obeležavaju njihov tok pominju oni koji su ili zasnovali vlastite istraživačke paradigme i u svojoj istraživačkoj oblasti

obradili klasične studije, ili su stvorili supstancijalni prilog za dalji razvoj kvalitativnih istraživanja. Izdvojićemo neke od njih: Howard S. Beker, Marie Jahoda, Doroty K. Smit, Ulrich Oewermann, William F. Whyte i nekoliko drugih. Pored pomenutih, izdvajamo Anselma Straussa kao osnivača Grounded Theory u tradiciji simboličkog interakcionizma (zajedno sa Barney Glaserom), Harold Garfinkel kao osnivač etnometodologije, Harvey Sacks autor konzervativne analize i inovativnog razvoja novih metodoloških instrumenata, kao što je sekvencijalna analiza teksta, Paul Willis koji je značajno doprineo razvoju studija kulture Georges Devereux kao etnopsihoanalitičar, kao i Norman Denzin, Lifford Geertz i dr. koji su sa različitih naučnih strana postali veliki obnovitelji i kritički zastupnici kvalitativnih istraživanja. Svi se oni, po jednom, svrstavaju u istu grupu; oni su, zapravo, na osnovu svojih iskustava i obimnih empirijskih studija konstatovali krizu reprezentacije, na koju su odgovarali u reflektovanoj i različitoj formi.

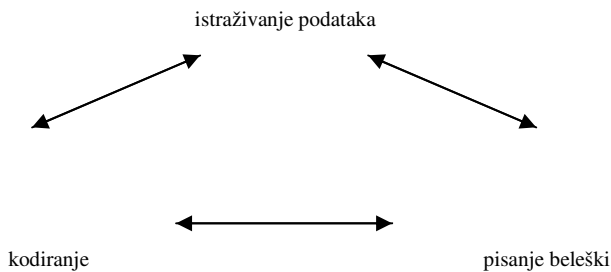
Forma kojom se Straus služio bila je pragmatizam i simbolički interakcionizam. Osnovni pojmovi kojima se Anselmo Straus rukovodi u svojim istraživačkim poduhvatima potiču iz pragmatizma, a odnose se na: interakciju, prolaznost, procesualnost i strukturalnost. Straus citira Djuja, te smatra da u istraživanju, kao i u učenju postoji intenzivan uzajamni odnos u raspravi sa temom, problemom, koji menja oba učesnika: nastaje red i forma koju ranije oba učesnika nisu posedovala. U osnovi ovoga je shvatanje pragmatizma (kao i druge filozofske orijentacije - fenomenologija i sl.), proces između saznavajućeg i saznanog, subjekta i objekta ne prihvata se, nego interakcija između oba. Objektivnost se pri tom ne napušta. Najzad, to je materijal koji upravlja istraživačkim procesom i to je kreativnost istraživača koji strukturalnost materijala ostavlja otvorenim; istraživački proces vodi istraživača, da krene svim potencijalno isplativim putevima ka razumevanju.¹⁷⁹

Karakteristike istraživačkog procesa

Pominjani Straus pri svojim istraživanjima nije uzimao kao polaznu tačku teorijske pretpostavke koje je nastojao da ispita, mada nije odricao značaj teorija za tačnost znanja, ali je smatrao da njegov odnos prema njima može da bude bez posebnog respekta. Smatrao je da teorijski koncepti koji se razvijaju u jednom istraživanju mogu da se razvijaju i otkrivaju u toku analize podataka i moraju se potvrditi na podacima; drugih kriterijuma nema. Smatrao je, takođe, da na kraju istraživačkog procesa uvek iznova idemo putem ka podacima; proces analize je trijadski i cirkularan (u smislu hermeneutičkog cirkulara) istovremeno. U grafičkom prikazu

¹⁷⁹ Terhart, E., Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft in: Friebertshauer, Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Juventa Verlag Weinheim und Munchen, 2003.

njegova Grounded Theory bi kao trijadski i cirkularni proces mogla da izgleda ovako:



Ovome, po njemu, odgovara i proces zaključivanja. Sam Straus govori o vezi induktivnih i deduktivnih procesa zaključivanja. Po njemu, proces analize počinje tako što istraživač, sakupivši manju sumu podataka, postavlja pitanja. Događaji se tako uzimaju, odnosno analiziraju kao potencijalni indikatori fenomena, kojima se daju konceptualni odnosi. Značajno je ne odvajati fazu istraživanja materijala od analize materijala. Smatra se, dakle, značajnim da se jedno sa drugim ukrsti i samo onoliko istraži materijal koliko je potrebno za proces analize. Samo tako materijal može da upravlja analizom. Koraci koje ovo podrazumeva odnose se na sledeće:

- Istraživač postavlja pitanja materijalu; Straus ovaj korak naziva kodiranje (postavljanje pitanja o uslovima, interakcijama između aktera, strategija i taktika, konsekvenci).
- U procesu kodiranja istraživač razvija koncepte (u pojmovima obuhvaćene hipoteze) i stvara veze između ovih koncepata; novo kodiranje podataka vodi ka gušćim konceptualnim vezama, a time i do teorije.
- Ova teorija u nastajanju stalno se preispituje i to kontrastiranjem: u jednom procesu koji Straus naziva "theoretical sampling" (teorijsko uzorkovanje) i kojim upravlja teorija koja se razvija.
- Kodiraju se uvek novi podaci.
- Sukcesivna integracija koncepta vodi ka jednoj ili više ključnih kategorija, a time do srži nastajuće teorije.
- Pojedini sastavni delovi razvijajućih teorija obrađuju se u memos-teoriji, dovode se u vezu i izgrađuju u ovom procesu.
- U završnoj fazi razvoja teorije novi se podaci istražuju i kodiraju, empirijski proveravaju (empirijska je poslednja instanca kojoj se teorija uvek vraća).

"Bazna teorija" u istraživanju i učenju

Anselm Straus, na čiji se istraživački stil osvrćemo, poznati zastupnik Humboltove univerzitetske misli, istrajavao je na stručnosti procesa analize i protivio se intuicijalizmu, uz istovremeno odbijanje formalizovanja interpretativnog istraživanja, tako da mnogi smatraju da je dao smernice za proces savetovaja u istraživanju, ne proglašavajući ga za dogmu. On od savetnika zahteva da:

- uzmu u obzir perspektivu onih koji traže savet u istraživačkom procesu,
- zatim, da se pridruže istraživačkom procesu onoga koga savetuju i odatle da generišu pitanja;
- najzad, pitanje posmatrati kao probni test za savet.

Ove su smernice date kako bi se uočilo koliko su one kompatibilne sa teorijom savetovanja, koja je deo istraživačkog stila za koji se zanimao A. Straus. Njegova Bazna teorija, ili u nemačkom prevodu "Teorija koja se odnosi na predmet", ili "Na predmetu zasnovana teorija"(Grounded theory) smatra se u SAD-u čvrstom osnovom kanona kvalitativnih socijalnih istraživanja i tesno je vezana za simbolički interakcionizam i fenomenologiju. U metodološkom kanonu kvalitativnih socijalnih istraživanja ona nudi garancije za ubrzavanje istraživačkog procesa, sa minimalnim utroškom vremena i snaga na sakupljanju podataka i njihovoj analizi do stvaranja teorije. Garanti za to su analize od samog početka. Theoretical Sampling i stalno vraćanje ka podacima.

Ova suštinska misao Grounded Theory izgleda da se nije etablirala u Nemačkoj, gde ju je inače A. Straus kao nastavnik na univerzitetu u Konstanci promovisao i uveo u stalni fond metodološkog diskursa u oblasti socijalno-naučne-hermeneutike (u kontrastu sa etnometodološkom konverzacijskom analizom), jer "klasični" redosled: deset intervjuja sakupiti i potom ih analizirati nezavisno od toga da li je sakupljeni materijal relevantan za teoriju koja se razvija, spada, kao i do sada, u standard empirijskog istraživanja koje sebe smatra kvalitativnim i u frustrirana iskustva savetnika istraživanja, kojima je, kada je to već kasno, naloženo da razviju ideje koje će spasiti problematične istraživačke procese. Bilo bi poželjno da se manje govori o metodama, a da se više bavi istraživanjem. Po A. Strausu, Grounded Theory nudi za to odgovarajuće oruđe.

Erving Goffman nudi istraživački stil sličan Strausovom. Navešćemo samo ukratko njegove osnovne korake:

- naturalističko opažanje,
- metafore, modeli, teoretske perspektive,
- od nenormalnosti do normalnosti,
- dekonstrukcije,
- klasificiranje materijala, idealna tipiziranja, diferenciranja,
- sekvencijalna analiza,

- dupla hermeneutika i konstrukcije koncepta.¹⁸⁰

Bazna teorija A. Štrausa, E. Gofmana i drugih, su pokušaji da se, putem paradigmatičkih stilova istraživanja, obrati više pažnje na metodološki kanon kvalitativnih istraživanja radi veće efektivnosti. Tesno vezana za simbolički interakcionizam i fenomenologiju, sa predznakom pragmatizma, ona na konstatovanu krizu reprezentacije odgovara u reflektovanoj i različitoj formi, što čini njenu prednost. No, kvalitativna paradigma nije danas više alternativa egzotičnog karaktera, ali ne bismo mogli reći ni da je dobila potpuni naučni legitimitet i postala etablirani, akceptirani segment u spektru naučnih pristupa. Kritike još uvek stižu sa nivoa fundamentalnih istraživanja.

¹⁸⁰ Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung*, rowohlts enzyklopadie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 2004.

Il deo

**DISKURS O
POSTMODERNI**

Naučno-teorijske rasprave, a sa njima i naučno-teorijske ili metateorijske koncepcije pedagogije i njenih disciplina u razmišljanjima o teorijskim polazištima danas ne mogu, a da se ne osvrnu na pedagoški pluralizam, koji bi se mogao uzeti kao predznak vremena u kome smo i koji diže iznad ostalih pitanje šta sa njima, šta sa prednostima i nedostacima osnovnih pedagoških koncepcija, koliko se osloniti na koju od njih u kreiranju strategija istraživanja, a i praktičnih odluka u strategiji vaspitanja i obrazovanja. U sklopu ovoga, nameću se i epistemološka pitanja i putevi kojima teče naučni razvoj, a sa tim i načina kojima se dolazi do pouzdanih rezultata u pedagoškoj nauci.

Poslednjih deceniju-dve malo je rasprava kod nas koje se bave teorijskom utemeljenošću i objašnjavanjem strukturnih, osnovnih pedagoških pitanja. Uz ovu konstataciju, prisutan je i stav da je potrebno da se pedagogija više usmeri putem kojim bi se adekvatnije sagledavali pedagoški fenomeni. Dakle, prisutna je svest o neadekvatnosti pozajmljenih teorija iz drugih srodnih disciplina, za koje većina pedagoga danas misli da ne odražavaju probleme vezane za pedagogiju, da se hipoteze ne zasnivaju na pedagoškim pojmovima, nego pre na nedomišljenim teorijskim konstruktima, pozajmljenim iz drugih nauka (koje danas u vreme konstruktivizma i same ove nauke napuštaju, odriču ih se), što je jedan od značajnih razloga što je pedagogija u aktuelnom trenutku u defanzivi, bar kod nas. Ovo smo ovde pomenuli jer je to bio put kojim se došlo do prihvatanja stava da ne postoji jedna ili „prava pedagogija“, nego različite koncepcije i njihova skrivena naučna stanovišta za oblikovanje različitih pedagoških teorija. A, ovo se, videćemo kasnije na primerima iz didaktike, odražava i na njene discipline.

Krajem 80-tih godina se u raspravama o naučno-teorijskom zasnivanju društvenih nauka javlja „postmoderna“ (Derida, Liotard i dr.). Na nemačkom polju je ovaj talas potpomognut Habermasovim i Velšovim idejama koje su do danas ostavile brojna pitanja otvorenim:

- naučno znanje je oblik znanja pored ostalih,
- ne postoji metodologija kojom se naučno znanje izdvaja od drugih vrsta znanja,
- nauka u postmoderni treba za svoj predmet da smatra i pravila kojima se konstruiše naučno znanje,
- nauka u postmoderni nije usmerena na suglasje, nego na sporenje, tj. na različita gledišta koja se mogu izreći u različitim naučnim i nenaučnim diskursima.

Filozofija postmoderne je na pedagogiju ostavila šokantan utisak. Da li je ovaj danas prevaziđen, kako izgleda naša naučna mapa i karta pedagoških koncepcija i kakve su implikacije svega ovoga na praksu? Ovo su samo neka od pitanja koja danas već sve češće glasno pedagozi sebi postavljaju.

Postmoderna je, najpre u raspravama o nauci, pa i u pedagogiji, doživljena kao ugrožavanje vlastitih teorijskih postavki. Takođe je za pedagogiju

značila kraj prosvetiteljstva, odricanje od traganja za istinom, pluralnost umesto obaveznosti, nova nepreglednost; sve što su, inače, kritičari i zagovornici postmoderne izrekli o njoj izgleda da je išlo u prilog opovrgavanju vaspitanja i obrazovanja, i pedagogije uopšte.

Diter Lencen je dosta pisao o „demoniranju pedagoške teorije“ (mit, metafora i simulacija). Za njega je „istorija pedagogije istorija velikih pripovedanja“ u Liotardovom smislu. Pedagoške teorije nisu ništa drugo nego sistemi znakova bez odnosa sa stvarnošću.

U devedesetim počinje drugo razdoblje sučeljavanja u kome se postmoderna od strane pedagogije više ne percipira kao pretnja, nego kao podsticaj za novo naučno-teorijsko razmišljanje. Prema Mihaelu Vinkleru rasprave o postmoderni išle su tako što se najpre filozofija postmoderne razumela kao kritika tradicionalne teorije obrazovanja, koja u načelu polazi od jedinstvenog pojma obrazovanja, da bi se, zatim, zahtevi postmoderne za radikalnom pluralnošću proklamovali kao novo pluralno usmereno obrazovanje.

Među već pominjanim autorima izdvajamo Ž.F. Liotarda (Jean-Francois Lyotard) i njegovu, po mnogima, odlučujuću raspravu o postmoderni.¹⁸¹ Mogli bismo, dakle, reći da se tek u drugoj polovini 80-tih godina u raspravama o naučno-teorijskom zasnivanju društvenih nauka javlja novi pojam: pojam „postmoderna“. I to, po mnogima, ide uz posezanje za francuskim „poststrukturalizmom“ Derride, Lyotarda i dr. Kao značajna, u smislu uticaja, pominje se i Liotardova knjiga „Postmoderno znanje“, za koju se smatra da je Liotard u prvi plan istakao cilj da analizira različite oblike znanja. Jedna od ideja koja se često sreće u literaturi odnosi se na konstataciju „Naučno znanje je oblik znanja pored ostalih“.¹⁸² Ovo je, prema Liotardovom stavu, značilo da, nasuprot dotadašnjim naučnim stavovima, umesto da se pažnja usmerava isključivo prema naučnom znanju, to naučno znanje nije jedini oblik znanja, nego da postoji pored ostalih drugih oblika znanja.

„Najpre, naučno znanje nije celokupno znanje, ono je uvek bilo višak, uvek je u suparništvu i sukobu s drugom vrstom znanja koje pojednostavljeno nazivamo narativnim“¹⁸³.

Liotard je pomoću pojma diskurs pokušavao da objasni ovo svoje shvatanje naučnog znanja i njegov odnos sa drugim oblicima znanja. Tako je smatrao da je naučno znanje određeni oblik diskursa koji se odvija u skladu s određenim pravilima. Pored ovoga, po njemu postoje i drugi sistemi pravila kojima se, takođe, dolazi do znanja. Postoje diskursi pripovedanja, pitanja ili uveravanja.¹⁸⁴

¹⁸¹ Liotard, Ž.F., Das postmoderne Wissen, Wien, 1986.

¹⁸² Ibidem

¹⁸³ Ibidem

¹⁸⁴ Ove ideje Liotard je bliže objasnio u delu: Sporenje iz 1983. god.

“Iskaz, čak i onaj najobičniji, stvara se u skladu s nizom pravila... Postoji više sistema pravila o iskazima. Argumentovanje, spoznavanje, opisivanje, pripovedanje, ispitivanje, pokazivanje, zapovedanje itd.

Te vrste diskursa pružaju pravila za povezivanje različitih iskaza, pravila s kojima se mogu postići sledeći ciljevi: znati, poučavati, imati pravo, zavesti, opravdati, vrednovati, potresti, nadzirati...“¹⁸⁵ Drugi temeljan Liotardov stav sažet u obliku teze odnosi se na sledeće: Ne postoje „metakriteriji“ kojima se naučno znanje izdvaja od ostalih vrsta znanja.

Iz ovoga je proizašlo njegovo shvatanje da je istorija filozofije istorija pokušaja da se dokaže nadmoć naučnog znanja naspram ostalih oblika znanja.

Zato Liotard smatra: „Nauka je od samog početka u sukobu s pripovetkama. Merenje vlastitim kriterijumom, većina njih pokazuje se kao fikcija. Ali, ukoliko se ne ograničava na to da pokaže korisne pravilnosti i traga za istinom, nauka mora opravdati vlastita pravila igre. Tako ona o svom vlastitom statusu vodi diskurs opravdanja, koji se nazvao filozofijom. Ako taj meta diskurs izričito posegne za ovom ili onom velikom pripovetkom poput dijalektike duha, hermeneutike smisla, emancipacije razumnog ili delatnog subjekta, odlučujemo se „modernim“ nazvati onu nauku koja se poziva na taj diskurs kako bi opravdala vlastito postojanje“.¹⁸⁶ U suštini ovoga stava je ideja Liotarda o „velikim pripovetkama“ filozofije koje služe tome da se opravda status znanja. Zato Liotard smatra da je pripovetka da znanje služi slobodi i emancipaciji čoveka, te da nauka doprinosi ukidanju tradicionalnih zavisnosti.

„Svi narodi imaju pravo na nauku. Ako društveni subjekt još uvek nije subjekt naučnog znanja, to je zbog toga što ga u tome sprečavaju sveštena lica ili tirani“ (Liotard, 1986).

U sklopu prethodnog je i njegovo insitiranje na zadatku pripovetke da obuhvati celinu spoznaje. Zato on u skadu s Šlajermaherovim (Schleiermacher) idejama insistira na velikoj ulozi univerzitetskog pristupa spoznaji: „Velika zadaća koju treba da ostvari univerzitet je prikaz „celine spoznaje...“, tako da se na taj način očigledno prikažu načela u određenom smislu svega znanja“... Ta filozofija mora iznova da uspostavi jedinstvo spoznaja koje su rasute u pojedinačnim naukama, po laboratorijama i preduniverzitetskim obrazovnim ustanovama...“¹⁸⁷

Postmodernisti, a među njima na prvom mestu Liotard, ističu da sadašnji hermeneutički diskurs počiva na pretpostavci koja se, u krajnjoj instanci, svodi na uverenje da postoji smisao koga treba spoznati, te na taj način istoriji, pre svega istoriji saznanja, daje legitimitet. Ovo je u suštini teze o

¹⁸⁵ Lyotard, Ž.F., Der Widerstreit, Munshen, 1987 (ursprunglich 1983).

¹⁸⁶ Liotard, Ž., 1987.

¹⁸⁷ Liotard, Ž., 1986.

pripoveci da nauka ima zadatak da spozna smisao. A, dalje, isti autor, kao i njegovim idejama bliski, smatraju da sve tri prethodne teze u vreme „postmoderne“ više nisu održive. Dakle, smatra se da se u postindustrijskom društvu i postmodernoj kulturi, pitanje o merodavnosti znanja postavlja na drugi način. „Velika je pripovetka izgubila svoju verodostojnost“¹⁸⁸ Tako se iza ovoga jasno ističe postmoderni stav prema nauci uopšte, pa i prema pedagogiji, da je nauka tek jedna od mnoštva „jezičkih igara“.

„Kao prvo poređenje naučnog s nenaučnim (narativnim) znanjem omogućuje nam da shvatimo ili, bar, osetimo kako postojanje ovoga prvog ne poseduje nikakvu vezu ili manju neophodnost od postojanja onog drugog. I jedan i drugi oblik sastoje se iz niza iskaza. Oni su potezi koje igrači povlače u okviru opštih pravila. Ta pravila su svojstvena svakom znanju te potezi koji se ovde i tamo smatraju dobrima ne mogu pripadati, osim pukim slučajem, istoj vrsti“.¹⁸⁹

Zato Liotard ističe da nauka igra sopstvenu igru, te da ona ne može opravdati druge jezičke igre. Kao primer navodi to što joj nedostaju pravila preskripcije, te tako ne može opravdati ni samu sebe, kako se često smatra da joj je to suština. Zato, u skladu s ovim, Liotard smatra da su različiti naučni i nenaučni diskursi inkomenzurabilni (nesamerljivi), te da ne postoji metadiskurs opšteg jezika na osnovu kojeg bi se moglo odlučiti koji je od njih bolji. Liotard, dakle, nikako ne ostavlja prostor za komunikaciju, ili bliže potpomaganje ova dva ugla saznanja, naučni i nenaučni (narativni).

„Koji je iskaz „jači“... narativni ili kritički? Mit o Arijevcima ili Kantova filozofija? Pravilan odgovor bi se mogao zasnovati na sledećoj pretpostavci: „Jezik“ bi bio jedinstven kada bi postojao jedan jedini interes, snaga pojedine vrste diskursa merila bi se prema tome u kojoj meri se njen ulog u igri približava opštem jezičkom interesu. No, vrste diskursa su inkomenzurabilne, svaka poseduje sopstveni „interes“, „snaga“ iskaza meri se prema pravilima diskursa, isti iskaz je jak ili slab zavisno od svog uloga u igri. Zbog toga je opravdano da najslabiji argument može biti najjači: Pravila odgovarajuće vrste diskursa su se promenila, više nije reč o istom ulogu“.

Treća, često citirana, Liotardova teza odnosi se na tvrdnju da nauka u postmoderni treba svojim predmetom da učini i pravila prema kojima se konstituiše znanje. To bi značilo da nauka u postmoderni, prema Liotardu, ne predstavlja načelnu kritiku naučnog znanja. Naučno znanje je oblik znanja i kao takvo i za njega ima svoju funkciju. Ali se, ipak, nauka u postmoderni razlikuje od nauke u prethodnim epohama i to po tome što je svesna svoje povezanosti s pravilima koja proizvode to znanje, a time, istovremeno, i svojih granica.

¹⁸⁸ Lyotard, J.F., *Das postmoderne Wissen*, Wien, 1986.

¹⁸⁹ Liotar, Ž., 1987.

„...Istaknuta crta postmodernog naučnog znanja sastoji se u, doduše, eksplicitnoj-imanenciji diskursa o pravilima diskursa o pravilima koja uspostavljaju njegovu valjanost“.¹⁹⁰

„U svom zanimanju za neodlučivo, za granice tačnosti nadzora, kvante, suprotstavljanje nepotpunih informacija, za „lomove“, katastrofe i pragmatičke paradokse, postmoderna znanost uspostavlja teoriju evolucije kao diskontinuiranog, katastrofičkog, nepopravljivog, paradoksalnog procesa. Ona menja smisao reči i govori kako se ta promena može izvršiti. Ona ne iznosi poznate, nego nepoznate činjenice“.¹⁹¹

I četvrta, najčešće pominjana, teza postmodernog pristupa nauci, koja je na pedagogiju imala isto tako veliki uticaj, je Liotardova teza po kojoj nauka u postmoderni nije usmerena na suglasje, nego na sporenje, tj. na različita gledišta koja se mogu izreći u različitim (naučnim i nenaučnim) diskursima.

Može se reći da Liotard na suglasje gleda kao na pretpostavku o sporazumu u obliku diskursa, a to znači da i na sporazum gleda kao na nešto što se oslanja na pravila. No, on ga ne smatra mogućim: Suglasje je za Liotarda uvek „lokalno“, odnosno napravljeno je na osnovu zajedničkih sistema pravila (misli na trenutne sagovarače). Zato on smatra da ukoliko se pravila prema kojima se konstituiše znanje i sama definišu kao promeljiva (zavisna od onih koji ih definišu), cilj znanja u načelu uvek može biti samo stvaranje „paralogija“ ili „sporenje“, tj. uspostava novih gledišta. Znanje treba, dakle, po njemu, da pruži nova, neočekivana tumačenja.

„Osporavanje je nepostojano stanje i predstavlja trenutak jezika u kome nešto što bi se moralo moći izraziti iskazima još uvek čeka na to... Za književnost, filozofiju, a možda, čak, i politiku reč je pri tom o tome da izraze osporavanje tako što će za njega stvoriti odgovarajući idiom“.¹⁹²

Wolfgang Iser (Velš, V.) je na nemačkom jezičkom području ozbiljno podupirao Liotardove teze. Često se u literaturi sreće njegova tvrdnja koja se odnosi na sledeće: ono što se ovde događa, svodi se na to da određenu situaciju više ne tumačimo na osnovu dosad poznatih pravila, nego na potpuno drugačiji način. Postmoderni znanje treba da razvije takva različita tumačenja na osnovu različitih diskursa i jezičkih igara. Postmoderni znanje se time, prema W. Iseru,¹⁹³ usmerava na „radikalnu pluralnost“.¹⁹⁴

¹⁹⁰ Liotard, Ž., 1986.

¹⁹¹ Ibidem

¹⁹² Ibidem

¹⁹³ Iser, W., *Unsere postmoderne Moderne*, Berlin, 1993.

¹⁹⁴ Ibidem

„Postmoderna je ono istorijsko razdoblje u kome se radikalna pluralnost uozbiljuje i prihvata kao temeljno ustrojstvo društva, te stoga u njemu prevladavaju pluralni obrasci mišljenja i delovanja, stvarajući, čak, dominantni i obavezni stav. Ako bismo tu pluralizaciju tumačili kao puko očitovanje rasta, njena bi suština, bit, ostala nesaznata. Ona, u najmanju ruku, predstavlja pozitivnu viziju. Ona je neodvojiva od stvarne demokratije“.¹⁹⁵

Prethodno osvrtnje na osnovne teze postmodernog talasa, pre svega na Liotardova gledišta, imalo je za cilj da nas uvede u ono što je taj talas uradio za pedagogiju, ili, da to lepše kažemo, da možemo, možda, jasnije sagledati uticaj svega ovoga na pedagogiju. Mada ćemo se još jednom vratiti ovim, prethodno navedenim, tezama i pokušati da iz još nekih uglova sagledamo značenje postmoderne kao pravca mišljenja koje je duboko ušlo u savremene pedagoške tokove, sada već i kod nas, ako ne teorijski razjašnjeno, ono bar parcijalnim praktičnim koracima, potezima koji se putem seminara, bez teorijske podloge u vidu radionica aktivnog učenja, učionica dobre volje, dečijih prava i sl. imena već uveliko sreće na našem prostoru, iako oni koji se uključuju u ove seminare ne znaju šta uče i čemu sve to do kraja služi, šta mu je teorijska osnova, koje su im aksiološke orijentacije, pedagoška filozofska osnova i sl.

Na ovom bismo se mestu, možda, već mogli osvrtnati na odnos postmoderne i pedagogije, ali, možda, ne bi bilo na odmet da se još malo zadržimo na samom pojmu postmoderne, posebno zato što još uvek ima dosta polemika oko nekih njenih odrednica i pošto je to pojam koji još uvek uzburkava naučnu javnost.

¹⁹⁵ Ibidem

1. GENEALOGIJA POJMA „POSTMODERNA“ (iz ugla umetnosti)

Poreklo ovoga pojma, smatra se, potiče od pre 1926. godine i seže sve do 1870-ih, kada ga je upotrebio britanski umetnik Džon Votkins Čepman (John Watkins Chapman) i 1917. kada ga je upotrebio Rudolf Panvic (Rudolf Pannwitz). Smatra se da su „post-impresionizam“ (1880-ih) i „post-industrijski“ (1914-22. god.) započeli „post“ eru, koja je ranih 1960-ih s prekidima cvetala u književnosti, društvenoj misli, ekonomiji, a, po nekima, čak, i u religiji („post-hrišćanstvo“).¹⁹⁶ „Posteriornost“, negativno osećanje „dolaska“ nakon kreativnog doba, ili, naprotiv, pozitivno osećanje prevazilaženja negativne ideologije, stvarno se, ili jače, razvija 1970-ih u arhitekturi i književnosti, tadašnjim centrima postmodernističke rasprave, koja smatra da u sebi nosi obeležje autonomije i konstruktivnog pokreta. „Dekonstruktivna postmoderna“ izbija u prvi plan posle 1970-ih kada su francuski post-strukturalisti (Liotard, Derida i Bodrijar) prihvaćeni u SAD-u, a danas se smatra da polovina akademskog sveta veruje da se postmoderna ograničava na negativnu dijalektiku i dekonstrukciju. No, 80-ih godina javljali su se brojni pokreti, koji su različito nazivani: „konstruktivni“, „ekološki“, „utemeljeni“, i „restruktivna“ postmoderna.¹⁹⁷

Analitičari smatraju da postoje dva osnovna pokreta, jedan je „postmoderno stanje“- „reakciona postmoderna“, a drugi: „potrošačka postmoderna“ (doba informatike, papa i Madona).¹⁹⁸

Čarls Dženks (Charls Jencks) smatra da velika snaga ove reči i ovoga pojma, kao i razlog zbog koga će postojati i narednih stotinu godina, leži u tome što obazrivo nagoveštava naše prevazilaženje modernističkog pogleda na svet - koji je očigledno neadekvatan - ne specifikujući pravac u kome se krećemo. Stoga će je, smatra ovaj autor, većina ljudi upotrebiti spontano, kao da je koriste prvi put. Ali, pošto je „modernizam“ po svoj prilici skovan još u trećem veku, možda je sama reč prvi put upotrebljena tada.¹⁹⁹

Prethodni pregled suštine značenja termina „postmoderna“ vodećeg autoriteta na polju postmoderne na polju arhitekture i umetnosti iako vrlo koristan, ostavlja otvorenim pitanje šta u praksi znači postmoderna, ili da li „postmoderan“ precizno predstavlja sliku o onome što živimo. Ili je to samo pomodan termin koji nas ostavlja u nedoumici u pogledu našeg trenutka (pravog istorijskog stanja). Imamo li sada jasniju sliku o ovom za mnoge još uvek razdražujućem zagonetnom pojmu, jasnije li nam je šta on u kulturološkom i filozofskom smislu podrazumeva? Nagovešteno je u

¹⁹⁶ Apinjanezi, R. i Garet, K., Postmoderna za očetnike, Hinaki, Beograd, 2002.

¹⁹⁷ Ibidem.

¹⁹⁸ Ibidem.

¹⁹⁹ Dženks, Č. (Charls Jencks), prema: Apinjanezi, R. i Garet, K., op. cit.

prethodnom skiciranju pojma postmoderne da se njeni koreni nalaze u „moderni“, koja se razvijala, doživljavala svoj vrhunac, ali i kolaps, kroz slikarstvo, arhitekturu, književnost, industrijsku revoluciju, filozofiju, marksizam... Pitamo se da li će konstatacija poput ove: “Svet u kome danas živimo je svet beskonačnih preklapanja kultura sa različitim, često suprotstavljenim značenjima, svet parodije i neretko grotesknog prevazilaženja granica; naš današnji svet je svet virtualne „hiperrealnosti“, prepun zbudjujućih fenomena kakvi su Parkovi Holokausta, koji provociraju pre kolektivnu amneziju nego moralnu zapitanost. Diznilend, kibernetki prostor, Fukujamino proklamovanje „kraja istorije“...“²⁰⁰

Kako se iz prethodnog pitanja oseća nesigurnost u potpunosti odgovora, u snalaženju u svemu ovome, zadržimo se još malo na razmatranju ovog pojma, smatrajući da će nam ovo biti značajno za bolje razumevanje odnosa postmoderne i pedagogije, ili da, možda, slobodnije kažemo osećanja haosa, dezorganizacije u pedagogiji.

Smatra se da se zabuna kod upotrebe termina „postmoderna“ stvara zbog prefiksa „post“, koji stoji ispred „moderan“. Postmoderna se tako na izvestan način po mnogima određuje preko nečega što ona nije. Ona nije moderna. Ali, šta stvarno znači „post“? Mnogi se pitaju da li se ovo „post“ odnosi na nešto što je:

- rezultat moderne;
- ili je posledica moderne;
- ili je, kao što kažu, posmrće moderne;
- ili je nastanak, razvoj moderne;
- ili, pak, poricanje moderne;
- ili je odbacivanje moderne...

Prema mnogim autorima termin „postmoderan“ koristi se u kombinaciji pojedinih ili svih navedenih značenja. Postmoderna je, dakle, mešavina značenja, za koju se smatra da proističe iz dve zagonetke:

- ona se opire smislu moderne i čini ga nejasnim;
- ona implicira potpuno poznavanje modernog koje je premašeno novim dobom.

A ovo novo doba je, smatra se, neko doba, bilo koje doba, određeno svedočanstvom o istorijskim promenama i načinom na koji sagledavamo, mislimo i proizvodimo. Ove promene pripisuju se sferama umetnosti, teorije i ekonomske istorije i danas se još uvek istražuju radi praktične definicije postmoderne.

Sama apstrakcija nije bila dovoljna, te je umetnost pokušala sebe da očisti od „ilustracija“ stvarnosti, a kriza predstavljanja pokušava se prevazići uzdizanjem i uklanjanjem svih tragova „stvarnosti“ iz prikazivanja neprikazanog. A dalje na ovom putu sreću se različite škole: kubizam, vajmarski Bauhaus, italijanski futurizam, ruski konstruktivizam i druge

²⁰⁰ Apinjanezi, R. i Garet, K., op. cit.

varijante svrstane pod naziv "mašinska estetika", američki apstraktni ekspresionizam, s pretenzijama internacionalnog stila. No, iza ovoga javlja se, kao vrisak, dadaizam i bar kratko vreme bukti kao internacionalni požar.²⁰¹ Mnogi smatraju da on sa iznenađujućom istrajnošću i danas ostaje duboko uticajan. Zadržimo se zbog toga još samo malo kod ovoga. Dadaizam je, prema oceni mnogih, izrastao u okviru nihilističke pobune protiv mehanizovane klanice u Prvom svetskom ratu i imao je izuzetan značaj za oslobađanje i razobličavanje automatizma, odbacivanja svih tradicionalnih pravila umetnosti u korist slučaja kao neposrednog kreativnog pristupa nesvesnom.

Dvadesetih godina već se srećemo sa direktnim ugrađivanjem ne-umetničkih gotovih materijala u slikarstvo - komadića novina, tekstila, lima, pruča... i to je postalo deo kubističkog rečnika koji su razvili Pikaso i dr. I ovim putem se ide dalje, čak smo i mi u našim sredinama imali takvo shvatanje umetnosti i izražavanja, te su stari, olupani vagoni formirani kao kompozicija i na njih je još bila nabacana neka žica, staro gvožđe i sl., te je to kao umetnički eksponat poslato u inostranstvo. Pričalo se o tome, a obični ljudi, ne shvatajući o čemu je tu reč, pitaju se još uvek u neshvatanju izložbi koje posećuju, a ima ih sada, čak i u prostorima dostupnim čoveku koji je u žurbi i svakodnevnim egzistencijalnim teškoćama, u bankama i sl. Dakle, ne može, a da se ne sretne s ovim, što, sigurno, razumeju samo estetičari, kao analitičari i oni koji to stvaraju. A na izložbama su, uglavnom, morbidne slike (tužno lice starca i pored njega mlade polunage devojke...). Analitičari ovoga perioda zapažaju da se estetika pretvara u anestetiku.²⁰² A, pokušaji sumiranja stereotipnog gesla postmoderne dolaze do konstatacije: "Dobijate samo ono što vidite".²⁰³

„Ovaj neodadaizam, koji zovu neorealizmom, pop artom, amsamblažom, itd., lak je izlaz i živi od onoga što je napravila DADA. Kada sam otkrio gotove predmete, hteo sam da obeshrabrim estetiku. Neodadaizam je preuzeo moje gotove predmete i u njima otkrio estetsku lepotu. Ja sam im bacio stalak za boce i pisoar u lice kao izazov, a oni im se sada dive zbog njihove estetske lepote“.²⁰⁴

U beskonačnoj glisti postmoderne, kako to neki kažu, ne može se lako biti siguran gde se završava moderna, a počinje postmoderna. Na ovom putu javljaju se mnoge sumnje i pitanja kao što su: da li je minimalizam postmoderan? Da li je konceptualistička upotreba ekscentričnih materijala (nedostojnih učtivosti...) postmoderna? I tako redom, u odnosu na već pominjanu marksističku formulu, mnogi smatraju da su se umetnička predanja smenjivala u naporu da pomoću inovacija uhvate korak s

²⁰¹ Ibidem

²⁰² Ibidem

²⁰³ Ibidem

²⁰⁴ Apinjanjezi, R. i Gareth, op. cit.

modernim razvojem tehnologije kao baze. Umetnost je izčezla u krajnje ubrzanoj upotrebi i poteri za originalnošću.²⁰⁵

Prethodna kratka osvrtanja na hod ka postmoderni možda bi se mogla u najkraćem šematizovati onako kako to Apinjanezi i Gareth čine:

- od (1) krize u predstavljanju stvarnosti (Sezan, kubizam, dadaizam, nadrealizam...);
- do (2) prikazivanja neprikazivog – apstrakcija (Supermatizam, De Stijl itd, konstruktivizam, apstraktni ekspresionizam, minimalizam;
- i konačno (3) neprikazivanja (konceptualizam).

„Svaka nova varijacija u modernoj umetnosti sledila je za prethodnom u konsekventnom nizu post-moderne: poput zupčanika u točku - zamajcu koji pri velikoj brzini kao da se stapaju i iščezavaju“.

Nakon prethodnog, pomenimo samo još neka nova pitanja na ovom putu: lažna postmoderna, koja se vezuje za Liotarda i njegovu identifikaciju jednog alternativnog toka postmoderne, koji je anti-modernistički, te je kao deo postmoderne mesto sukobljenih mišljenja, što se smatra još jednim razlogom što se racionalni konsenzus u pogledu postmoderne smatra nemogućim.

„Dosta je bilo sablasnih arhitektonskih čireva. Dosta s nerazumljivom umetnošću - uvredom za zdrav razum - nazad ka osnovama“.²⁰⁶

Još jedan od lažnih postmodernizama koje pominje Liotard, savršeno prilagođen savremenoj monokulturnoj prevlasti liberalnog kapitalizma, prema njemu, je identifikovan kao eklektički ili svaštarski postmodernizam.

Eklekticism je nulti stepen savremene opšte kulture: sluša se rege, gleda vestern, za ručak se jede hrana iz Mekdonalda, a za večeru domaća kuhinja, koristi se pariski parfem u Tokiju i „retro“ odeća u Hong Kongu, znanje služi za TV igre. Isti je slučaj i sa kič-umetnošću, konfuzijom i stavom „sve prolazi“. U odsustvu bilo kakvih estetskih kriterijuma, novac je jedino merilo. Za sve „ukuse“, kao i za sve „potrebe“, brine se tržište.

I sada, iza ovoga, pitamo se da li postoji „pravi“ postmodernizam? Oni koji misle da i ako ga ima, možda ga možemo prepoznati po sledećim prioritetima u njegovom programu:

- dilema reproduktivnosti u doba masovne potrošnje; već pominjano Benjaminovo eliminisanje aure i autonomije originalnih umetničkih dela putem masovne reprodukcije nije se obistinilo (originali su, naprotiv, postali još cenjeniji).

²⁰⁵ Ibidem

²⁰⁶ Ibidem

„Što više Van Gogovi „suncokreti“ postaju poster, tim više morate da platite original.“²⁰⁷

Ovo se u literaturi označava kao potrošnja imidža. Reprodukcijska zauzima mesto realnosti ili je zamenjuje kao hiper-realnost. Mladima, kojima je ovaj tekst namenjen, verujem da neće biti lako da zamisle sve ovo, put kojim je teklo. Čak i oni stariji, koji su kroz to prolazili, nisu mogli u tom trenutku u svemu ovome da se snađu, i nisu mogli jasno da definišu ove tokove.

- druga dilema odnosi se na pitanje: kako se umetnik, ili bilo koji zainteresovani žitelj postmoderne, suočava sa pretnjom nestvarne simulirane hiper realnosti? Ona se, naravno, prema mnogima može prihvatiti, jer „sve prolazi“, ili se može, kao što predlaže Liotar, eksperimentisati, ali problem je u tome što ne postoje više pravila ili kategorije prema kojima možemo da procenjujemo ono što je u samom eksperimentu novo. Tako, kako se smatra, pravila ili kategorije su ono za čim samo umetničko delo traga, te bi se iza ovoga stvaralac mogao konstatovati: sve je to lepo i krasno, ali ko će priznati ono što je sam uradio?

Postmoderna znači raditi bez pravila kako biste našli pravila onog što ste uradili.

I tako je treće, možda i najvažnije, pitanje postmoderne problem legitimacije.

Ovde je, možda, mesto da se osvrnemo na pitanje: kako je teška i nepopularna avangardna moderna umetnost postala prihvaćena kao institucionalno merilo ukusa? Čiji je to ukus? Ukus umetničkih galerija, muzeja, trgovaca umetnošću i njenih kolekcionara.

„Sve što umetnik ispljune jeste umetnost... Bacio sam pisoar u lice prodavcu umetničkih dela... a mi smo ga pretvorili u robu za prodaju...“²⁰⁸

Tako je tržišna privreda svojom uspešnošću pomogla da se modernistička (i postmodernistička) anti-umetnost u tako velikom obimu legitimisala kao cenjena i izuzetno tražena roba. Analitičari se pitaju kako je to moguće i konstatuju da što uspešnije eksperimentisanje nastavlja da umanjuje auru i autonomiju umetnosti, to više aura i autonomija postaju isključiva svojina izlagačke moći - kritičkog establišmenta, kustosa, trgovaca umetničkim delima i njihovih klijenata. I tako, institucionalne moći legitimacije legitimišu, čak, i najbezočniju anti-umetnost.

U pokušaju kratkog skiciranja genealogije postmoderne, koju možemo odvojiti od moderne samo u teoriji, dolazimo do zaključka poznatog

²⁰⁷ Ibidem

²⁰⁸ Ibidem

francuskog sociologa Žana Bodrijara, da predstavljačka slika - znak prolazi kroz četiri uzastopna istorijska stadijuma:

1. ona je odraz stvarnosti,
2. ona maskira i prevertira osnovnu stvarnost,
3. ona označava odsustvo osnovne stvarnosti i
4. ona se ne odnosi ni na kakvu stvarnost, ona je svoj sopstveni simulakrum...

I dalje se Apinjanezi i drugi pitaju kako je moguće da stvarnost postaje redundantna i da vodi do hiper-realnosti u kojoj slike incestuidno rađaju jedna drugu bez upućivanja na stvarnost ili značenje? Kako je moguće dospeti do ništenja stvarnosti, čak i u „teoriji“? I kakva je genealogija teorije koja vodi do tako radikalnog zaključka?

Pokušaji grubog skiciranja genealogije postmoderne teorije vodili bi nas daleko od teme kojoj se želimo u ovom delu više posvetiti, te ćemo joj dati samo nekoliko momenata, koji će se, nadamo se, dobro nasloniti na prethodno, za koje smo smatrali da će onome ko je manje bio u ovim „vodama“ omogućiti da sebi lakše skicira genealogiju postmoderne.

Ovde ćemo najpre pomenuti postmodernu teoriju kao posledicu opsednutosti jezikom u XX veku. Za ovu se oblast vezuju velika imena kao što su: B. Rasel (Bertrand Russell), L. Vitgenštajn (Ludwig Wittgenstein), Martin Hajdeger (Martin Heidegger) i dr., koji su, prema prihvaćenim ocenama, pomerili težište analize sa ideja u umu na jezik. Filozofi, logičari, lingvisti, semiolozi i dr. saglasili su se oko odgovora na pitanje: „šta omogućava smislenu mišljenje“? I odgovaraju, iako na različite načine, ipak isto: „Struktura jezika“. Tako su potisnute rasprave o tome odakle potiče jezik, a umesto toga značenje jezika nalazi se u njegovoj funkciji, tj. u funkciji jezika kao sistema. A, postmoderna teorija ima korene u jednoj školi formalne lingvistike, strukturalizmu švajcarskog lingviste Ferdinada de Sosira (Ferdinand de Saussure, 1857-1913). Sosir je značenje jezika saogledao kao funkciju sistema. Prema Sosirovom gledištu, celokupan sistem jezičkih značenja generiše mali skup mogućih fonema koje ukazuju na razlike u značenju. Značenje je proces u kome se znak razume kao odnos koji nema značenje izvan značenjskog sistema. Povezivanje zvuka i onoga što on predstavlja ishod je kolektivnog učenja, ili onoga što Vitgenštajn zove „jezičkim igrama“, a to je značenje. Značenje je tako proizvod sistema predstavljanja koji sam po sebi nema značenje.

Pomenimo još da je Sosir postmodernoj teoriji dao binarni model. Tako je jezik po njemu postao sistem znakova koji funkcioniše putem operacionog koda binarnih opozicija. Sosirov i Jakobsonov binarni poredak imaju primene koje idu i na druge „diskurse“ pored teksta, a to je pre svega područje semiologije, kojim je otvoren put za analiziranje same kulture, proučavanje različitih sistema kulturnih konvencija i sl.

Iza ovoga, kasnih 50-tih, javlja se i strukturalna antropologija koja je sistematizovala semiologiju kulture, a to je i vreme kada binarni kôd svoju intenzivnu primenu nalazi i u kibernetici i u razvoju digitalnih kompjutera.

Oni koji su iza ovoga podvlačili crtu, dakle, pokušali da se osvrnu na strukturalizam, videli su dosta pozitivnog, ali je više onoga što nisu prihvatili. Izdvajamo iz ovoga sledeće:

- dematerijalizacija i formalizam, kojim je, smatra se, Sosirov jezički sistem izbrisao materijalno poreklo i depsiologizovao jezik, jer je izostavio nesvesnu motivaciju, čak i na biološkom nivou. Išao i korak dalje u pravcu hiper-racionalizma, kojim tvrdi da je „značenje“ proces označavanja, procesa koji odražavaju bezvremene i univerzalne strukture koje obrazuju stabilan i samodovoljan sistem zasnovan na binarnim opozicijama. Odnos elemenata u ovom sistemu proizvoljan je, zasniva se na konvencijama;
- strukturalističko shvatanje poznatu kartezijsku maksimu o samoidentitetu „Mislim, dakle, postojim“, ovaj kamen temeljac zapadne logike i filozofije rastače na označavajućeg korisnika jezika. „Ja“ je jezička fikcija, označeno je upotrebom, a ne značenjem i generisano na isti način kao metafora. Tako ističu kritičari, strukturalisti ne mogu da objasne šta motivira subjekt koji koristi jezik, subjektivne razloge za upotrebu jezika;
- i još jedna često sretana opaska iz širokog repertoara kritika strukturalizma odnosi se na njegovu neistoričnost. Smatra se da ga njegova kruta apstraktna intelektulnost čini tipično modernističkim projektom, koji u trenutku može preći u postmodernu teoriju i potvrditi prethodne konstacije o putu kojim „modernost neizbežno prelazi u postmodernost“. Ovo se zapravo dogodilo i sa strukturalizmom na njegovom vrhuncu 60-tih godina prethodnog veka kada na scenu stupa „post-strukturalizam“. Za njegovog predstavnika Barta vezuje se stav: „Metajezik kojim semiolog sprovodi svoju analizu je metaforičan...“, kojim Bart viši stepen refleksivnosti ističe kao tipičnu postmodernu kaznu koja se plaća za modernističku intelektualnu aroganciju (jer je refleksivnost, smatra se, lako skliznula u ironičnu samosvest, cinizam i političku hipokriziju).²⁰⁹

Pomenimo još u ovoj kratkoj genealogiji postmoderne teorije dekonstrukciju, odnosno jednog od njenih najuticajnijih filozofa Žaka Deridu (Jacques Derrida, r. 1930.g.), koji je u svom »dekonstruktivističkom« ratu protiv zapadne tradicije racionalističkog mišljenja svoju pažnju posebno fokusirao na centralnu pretpostavku zapadne filozofije o Umu kojim prema njemu dominira „metafizika prisustva“.

Deridi se, kao postmoderni teoretičar (istoričar), pridružuje M. Fuko, koji svojim pristupima moći iz neuobičajenog ugla znanja kao sistema

²⁰⁹ Ibidem

mišljenja koji postaju društveno legitimni i institucionalni dolazi do epistema „nekako“, kojim potpuno remeti dotadašnja konvencionalna gledanja na istoriju kao na nešto linearno - hronologija činjenica koje pripovedaju priču sa smislom.²¹⁰ Fukoa mnogi pominju po tome što je 70-tih isticao međuzavisnost moći i znanja, a preneto na društveni kontekst ovo je značilo da um racionalizma stvara devijacije (kriminal, ludilo..., naspram kojih sebe definiše), te je, po njemu, u praksi seksističan, rasističan i imperijalističan.²¹¹

Vratimo se ovde ponovo Liotardu, odnosno njegovom stavu da je oslobođenje čovečanstva (marksizam je primer dugoročnog emancipatornog cilja, za koji mnogi misle da je iluzija, a Liotard kaže: „šta je onda tu iluziju tako dugo održalo u životu“?) samoregulišući mit, „Velika priča“ ili metanaracija, koja ide od prosvetiteljstva, koje je filozofiju, po njemu, pretvorilo u militantnu politiku. Liotardov skepticizam je nakon desetak godina padom berlinskog zida, ili krajem Velike priče bio potvrđen. A, ovim se došlo do dokaza da je postmoderni skepticizam poželjniji od modernog hiper-racionalizma.

Pored mita o prethodno dotaknutoj političkoj emancipaciji, Liotard je bio svestan još jednog metanarativnog mita koji je legitimisao moderno shvatanje nauke. To je „spekulativna jedinstvenost celokupnog znanja“, što je bio cilj nemačke romantičarske filozofije koji je sa metafizikom G.V.F. Hegela doživeo vrhunac. A ovaj san, koji ilustruje moderan univerzitet sa svim njegovim fakultetima i njegovim specijalistima (predstavlja se u literaturi danas kao mozak podeljen na odsečke) nije se više mogao održati zbog nove prirode znanja. Na pitanje šta se promenilo u prirodi znanja odgovor koji se sreće odnosi se na novu obradu informacija u kibernetском prostoru koja kvantifikuje znanje u skladu sa kompjuterskom logikom.

²¹⁰ Ibidem

²¹¹ Šire videti u: ibidem

2. FILOZOFSKO FUNDIRANJE POSTMODERNE

J.V. Irhin naglašava da je za postmoderno karakteristično povećanje značaja interneta za interaktivno delovanje pojedinca u društvu, kojim se jednim delom omogućuje i globalizacija, pa i sam postmodernizam. Mnogi autori smatraju da se globalizacijom i postmodernom, s jedne strane, otkrivaju pozitivne perspektive racionalizacije i optimizacije za širenje demokratskog razvoja na humanističkoj osnovi, a s druge strane, stvaraju se pretpostavke za elitističko-informaciono otuđenje čoveka od politike (društva).

Iz prethodnog se dá zaključiti da se postmoderno mišljenje, kako Kalanj ističe, i u dijahronom i u sinhronom smislu, najprimerenije definisati kao široki pokret i nekoherentni sklop ideja koje dekonstruišu, relativizuju i raščlanjuju temeljna načela „kulturne formacije“ modernosti: prosvetiteljski projekt, napredak, naučnu izvesnost, industrijalizaciju, veru u racionalnost autonomnog subjekta, naučni monizam, dominaciju jedne kulture ili paradigme nad drugom i sl. Ovako, otprilike, na postmoderno gleda i A. Halmi²¹², naglašavajući da je postmoderna zaokret koji se najpre odvija na planu kulturnih koncepata i uverenja, propitujući njihovu legitimnost, važenje i održivost. Halmi smatra da je zaokret, koji čini postmoderna, po svojim intencijama sveobuhvatan i ambiciozan, ali da, uprkos tome, ne predstavlja neku radikalnu opciju zato što i radikalizam pripada baštini moderne strukture mišljenja i delovanja. Postmoderna se, i po njemu, kao što je prethodno već rečeno, javlja sredinom XX veka, ali se izraz „postmodernizam“, kao unutrašnja reakcija na estetski modernizam, javlja još ranije u arhitekturi i književnosti, iako tek sedamdesetih ulazi u svakodnevnu upotrebu. Halmi smatra da ni nakon svih rasprava vođenih u poslednjih dvadeset godina, „postmodernost“ još nije ni izdaleka definisala svoju legitimnost kao filozofski utemeljena paradigma. Postmoderna je s područja estetike i pragmatike svakodnevno prešla na područje filozofije dodirujući same temelje u dubini zapadno-racionalističkog mišljenja i njemu svojstvene tradicionalističke obrasce, dobila svojevrstu ontološku i epistemološku dimenziju tek Liotardovim filozofskim tematizovanjem. Pre toga, dakle, projekat postmoderne bio je legitimna rasprava u književnosti i arhitekturi. Ovim je projektom na neki način dovedeno u pitanje sve ono što se u istoriji ljudskoga roda događalo otkada se moderni, emancipacijski model mišljenja počeo ustanovljavati. Kraj XX veka obeležen je tako u izvesnom smislu razaranjem strukture svesti čoveka ovoga doba. Tako je, smatra A. Halmi, stvorena kulturna klima koja se uopšteno označava kao postmoderna izazov, sa polivalentnošću kao značajnom karakteristikom koja na određen način tangira sva područja intelektualnosti, dakle, kao što je prethodno već rečeno, i pedagogiju. Halmi smatra, kao i drugi, da nije lako odrediti vreme nastanka i prestanka perioda koji nazivamo modernom, kao ni

²¹² Halmi, A., *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim naukama*, Naklada Slap, Zagreb, 2003.

vreme kada nastaje postmoderna, ali ipak navodi da je moderna nastala s Francuskom buržoaskom revolucijom 1789. god., tj. sa posledicama koje je, radikalnim projektom prosvetiteljstva (kojim je utemeljeno moderno filozofsko promišljanje uloge novovekovnog čoveka) imala na konstituisanje građanske strukture svesti. Ulogu Liotarda u filozofskom fundiranju postmoderne A. Halmi je uradio tako što je razgraničio dva predfilozofska poimanja fenomena postmodernizma. Prvi se odnosi na istorijsku kategoriju kojom se prevladava ukupno nasleđe prosvetiteljstva i idealizma, oko izuzetnih modernih tekovina, a drugi je metaistorijsko poimanje po kome je postmodernizam kategorija koja nastaje unutrašnjim previranjem i rastakanjem prethodno pomenutog nasleđa prosvetiteljske i idealističke modernosti. Možda je za jasnije sagledavanje postmoderne značajno još jednom istaći da je Liotard nju video ne kao direktno naslanjanje na modernu; ona raskida s njenom logikom stalnog napretka, ali, isto tako, uzima u obzir svo njeno kulturološko i filozofsko nasleđe. Liotard postmodernu ne vidi kao još jednu epohu u linearnom nizu stalnog prevladavanja prethodnih razdoblja. Postmoderna, kako ističe A. Halmi, svoju legitimitnost ostvaruje tek na nivou novoga modusa izražavanja misli.²¹³ I to kako na području filozofije, tako i na deriviranim područjima već pominjane arhitekture, književnosti, politike i drugim sferama čovekovog života. Parafrazirajući Liotarda, A. Halmi ističe njegovo gledište po kome postmoderna nije nova epoha, ali, ipak, smatra da je ona došla nakon „kraha“ koji su doživeli svi prethodni postulati modernizma na političkom polju. Ovde se pre svega misli na „prosvetiteljsku dogmu“ emancipacije čoveka kao velikog projekta moderne. Smatra se da je nauspeh velike pripovetke moderne posledica nemogućnosti dovođenja u red istorijskih događaja s nekom logičkom strogošću, posebno ne na način prirodnih nauka i njihove paradigme egzaktnosti, posebno ne pod pojmom napretka čovečanstva. Liotard smatra da je sistematizacija ljudskog znanja i naučno utemeljenje, preduzimano od strane filozofije, izgubilo kredibilitet i po nekim autorima jedino ironijski diskurs može nadomestiti kolaps spektakularnih velikih teorija (Hegelova filozofija apsolutnog znanja).

Jedan od ključnih elemenata za razumevanje postmoderne je koncept raskola bez pomirenja velikih teorijskih paradigmi u celokupnoj istoriji ljudske misli. Kroz teoriju diskursa razjašnjava se pojam razlaza (differend). Ideja komunikacije, koja je osnova teorije Habermasa, osim slaganja i razumevanja u sebe uključuje i neophodna neslaganja, konflikte i razlike. Društveno je tkivo razdeljeno na mnoga područja u kojima je bilo kakvo prevladavanje nekih različitosti, kao i diskursa, nemoguće, štaviše i nepoželjno.²¹⁴

Za didaktiku je, dalje, značajno navesti Liotardove poglede na stanje znanja u razvijenim društvima. Postmoderna je, po njemu, doprinela promenama pravila igre u nauci, književnosti, umetnosti i u drugim

²¹³ Ibidem

²¹⁴ Ibidem

sferama čovekovog života. Prema Liotardu u tradicionalnom obliku znanje je imalo skoro isključivo narativni karakter, a njegova legitimacija odnosila se na prenošenje velikih priča, kako je prethodno već na jednom mestu pomenuto. Znanje je bilo obeleženo mitskim diskursom i neupitnošću, što čini osnovne odrednice za kvalifikaciju koja bi se mogla podvesti pod, kako to A. Halmi navodi, "primitivan obrazac prenošenja znanja". Ova predmoderna, mitska inkarniranost znanja, doslovce, prema A. Halmiju, zasnovana na velikim pričama (paradigmama), isključivu je legitimaciju imala u narativnoj uverljivosti autoriteta. Moderna nauka se svojim uobličjenjima legitimisala, s jedne strane, spekulativnom sveobuhvatnošću u okviru filozofije, a, s druge strane, pozitivizmom i egzaktnom proverljivošću u obrascu prirodnih nauka - legitimacija je izgubila svoje tradicionalne karakteristike. U postmodernom društvu nauke više ne mogu da budu sistematizovane pod vidom jedinstva celine koja onda garantuje i istinitost u tradicionalnom smislu.²¹⁵

Legitimisanje znanja je u postmoderni preuzelo načelo efektivnosti „ovde i sada“; stari načini legitimisanja u spekulativnom filozofskom diskursu - pod vidom večnih postulata i apsolutnog znanja gube bitku s površinskim malim pripovetkama.²¹⁶ Liotard je, zajedno s ovim, bio svestan značaja mogućnosti manipulisanja informacijama, što je za njega bio jedan od savremenih jahača apokalipse. Smatrao je da bi ovako nešto negiralo svaki potencijalno oslobađajući i humanizujući aspekt postmoderne. A, iza ovoga, A. Halmi zaključuje da situacija postmoderne naučne paradigme ne daje baš obećavajuću sliku civilizacijskog okvira uopšte, kao ni naučnog razvoja pod vidom mnoštva međusobno nezavisnih naučnih i drugih diskursa. Smatra se da u savremenom postmodernom društvu znanje ima značajno drugačije mesto. Prava postmoderna sredina, bar prema intencijama, treba da bude dezideologizovana, a znanje ne bi trebalo biti legitimisano na ideološki način tradicionalnih vrednosnih i normativnih obrazaca.²¹⁷ Iako smo se do sada trudili da samo dajemo pregled značajnih informacija koje strukturiraju, određuju postmodernu, ovde ne možemo odoleti da ne izrazimo sumnju u mogućnost da ovako deklarativno formulisani ciljevi nađu argumentaciju za mogućnosti ostvarivanja u životu. Utisak je da će se, vremenom, i ovaj projekat, ako ga tako možemo nazvati, i ako ga možemo porediti sa drugim socijalnim snovima o jednakosti, slobodi i pravima nižih društvenih slojeva, raspršiti kao mehur za relativno kratko vreme; zašto i kako to će se možda moći objasniti i onda kada se dogodi jedino teorijom haosa.

Mnogi savremenici nastoje postmodernu objasniti njenim definisanjem kao epohe, epohalnog projekta. No, postmodernisti se sa ovim ne slažu, smatrajući da se postmodernizam svojim krajnjim impulsima protivi istorijskom fundiranju, te da je time raskinuo s poimanjem istorije kao neprekidnog napredovanja prema oslobođenju čoveka. Iz ugla pedagogije

²¹⁵ Ibidem

²¹⁶ Ibidem

²¹⁷ Ibidem

o ovome dobro svedoči knjiga profesora N. Potkonjaka „XX vek: ni vek pedagogije ni vek deteta“. Mnogi ovo mesto smatraju mestom u kome se postmoderna dodiruje s teorijom determinističkog haosa, s nelinearnim sagledavanjem vremena. Postmodernistička koncepcija istorije ne gleda na istoriju kao na linearni ili ciklični proces, nego više kao na „ironijsko-hermeneutičko, iskrivljujući, što je čini novom epohom, ali sa karakteristikama bitno različitim od moderne i koje se odnose na: nije predeterminisana jednim projektom niti skupinom utopijski projektovanih ciljeva emancipacije čovečanstva, kako je to bilo u suštini prosvetiteljske tradicije moderne; ovo je, dakle, epoha s otvorenim mogućnostima kako navodi već češće navođeni A. Halmi.

Postmoderna je, dakle, ipak, koliko god da to, mnogi primećuju, paradoksalno zvuči, još jedna epoha koju mnogi objašnjavaju sveobuhvatnim zeitgeistom koji je obeležava. Teze o refleksivnoj modernizaciji, kao sastavnom momentu nastajanja postmoderne, smatraju je unutrašnjim momentom kasne moderne, dok druga stajališta, koja je posmatraju kroz sociokulturne i sociopolitičke oblike, ističu da je ona sastavni momenat nastajanja postmodernosti, te je kao takva izvan moderne. Bilo kako bilo, pokušaji argumentacije obe strane ne daju više mogućnosti nego da se zaključi da se za postmodernu ne bi baš moglo reći da je oznaka nauke i naučnosti, nego pre kulturnog previranja koje je toliko raznovrsno da se ne bi moglo svrstati u neku novu paradigmu. A. Halmi smatra da je to krhki marker jednog stanja (postmodernog stanja) koje legitimise i dekonstruiše uvrežene tradicionalne paradigme kao i njihove ideje apsolutnog znanja i epistemološkog monizma u nauci.²¹⁸ Tako da se postmoderni daje status, kako A. Halmi kaže, jedne kategorije, što, istovremeno, ima pomoćni, ali i temeljni metodološki karakter za označavanje duha savremene epohe, kraj drugog i početak trećeg milenijuma.

Ovde se dobro mogu uklopiti zapažanja iz knjige prof. N. Potkonjaka o krah u ideje E. Kej o XX veku kao veku deteta, kao argumentacija da su njene ideje bile iluzija, te da liče na veliku priču, kako kaže Liotard.

Ali, ostaje pitanje koliko će ovaj novi duh vremena, postmoderna sa proklamovanim idejama o pluralnosti, omogućiti ostvarenje ciljeva koji ne obećavaju više od onih koji su kao snovi snevani u moderni i bili iluzija da će se prosvetiteljstvom humanizovati društva.

²¹⁸ Ibidem

3. FILOZOFŠKE I DRUGE OSNOVE ISTRAŽIVANJA U PEDAGOGIJI

J. Joschua²¹⁹ se u svojim tekstovima bavi pitanjima kriterijuma istine i njihovih šema. On smatra da su interpretacije socijalnih događaja usmeravane i ograničavane dominirajućom racionalnošću koja, sama po sebi, odražava dominantnu konstelaciju moći. Različiti odnosi moći javljaju se kroz različite istorijske epohe koje zahtevaju nove oblike subjektiviteta koji će formirati nove socijalne prakse. U skladu sa ovim, J. Joschua gleda na obrazovanje koje se nalazi u aistorijskom, depolitizovanom i pozitivističkom obliku. Sledbenici bilo koje filozofske škole, smatra on, bez obzira da li je to fenomenologija, empirizam ili marksizam, samo naznačavaju svoje šeme interpretacije tako da je njihova interpretacija obavezno ograničena, jer oni prate određenu ideologiju.

Autor se bavi filozofijom znanja i to iz ugla prakse. Tako autor smatra da je filozofsko podržavanje teorije znanja, a samim tim i obrazovanja od izuzetne važnosti za izvođenje radnih hipoteza o sveobuhvatnoj primeni. Filozofija prakse ne širi telos, ili konačnu istinu, ali se popravlja kroz konstantnu praksu modifikacije; zapravo, s obzirom na to da se cilj obrazovanja, uglavnom, determiniše kao dominantna dnevna praksa, i on će se, takođe, modifikovati kroz promenu u praksi.

No, ono što je za nas ovde značajno to su njegovi pogledi na naučne pretpostavke u istraživanju u obrazovanju, te ćemo se dalje na njih više osvrnati.

Habermas (1987a) je definisao tri različita pristupa konceptualizaciji socijalnog naučnog istraživanja; svaki od njih se zasniva na različitim pretpostavkama da znanje može da služi interesima ljudi. Empirijsko-analitičke nauke promovišu tehničke interese kroz instrumentalno rezonovanje i vrednosti, istorijske ili hermeneutičke nauke promovišu praktične interese kroz vrednosti koje su izvedene iz komunikativne akcije, a kritičke nauke koje služe emancipatornim interesima kroz eliminaciju ometane komunikacije.

J. Jochua smatra, u skladu sa prethodnim, da se istraživači u pedagogiji mogu podeliti u dve odvojene škole misli: ortodoksnu, koja prati empirijske nauke, i heterodoksnu, koja se bavi fenomenološkim raspravama; dok se prva pomenuta bavi empirijskim istraživanjem i statističkom analizom, druga se bavi organizacijama kao socijalnim intervencijama i kao nečemu što je prožeto ideologijom. Za heterodoksnu školu, iskustvo je to koje predstavlja suštinu realnosti, dok ortodoksna

²¹⁹ John Joshua, Fakultet za obrazovanje, Katedra za obrazovnu politiku i menadžment Univerziteta u Melburnu bavi se u radu predstavljenom na A.A.R.E. godišnjoj Konferenciji u u Adelaidi, 1988. pitanjima paradigmi i njihovim filozofskim osnovama; šire videti u: radu pod istim naslovom na adresi: www.aare.edu.au/98pap/jos98386.htm

škola podređuje iskustvo ponašanju. Logički pozitivisti, koji dominiraju ortodoksnom školom, pokušavaju da odvoje vrednosti od činjenica i ignorišu moralnost i slobodu izbora, dok heterodokсна škola i kritički teoretičari veruju da je ovo značajni deo istraživanja u pedagogiji.

Tvrđice se da pozitivizam, umesto da promovise objektivnost, više postaje nekakav «kult nauke», ideologija koja odražava interese statusa kvo, dok se privatni interesi predstavljaju kao javno dobro. Znanje se kontroliše i selektirano je tako da siromašni ostaju neupućeni i drže se u iluziji upotrebom metafore i ideologije. Neka ideologija tada postaje način života sa socijalno konstruisanim moralom, vrednostima i uverenjima. Organizacije se mogu koristiti da racionalizuju i daju legitimnost iracionalnosti kroz institucionalizaciju koju podržavaju nauka i tehnologija, dok nauka postaje ideologija. Zapravo, nauka tada može da se posmatra kao kvantifikovana retorika; tako je Fajerbend (Feyerabend: 1975b: 6) video nauku kao «samo jednu od mnogih ideologija koje pokreću i podržavaju društvo i treba je kao takvu i tretirati», i on je to i činio navodeći u svom kasnijem delu da «nema razlike između logike i retorike». «Subjektivna» i «objektivna» strana argumenta stapa se u jedno... Ideje sa jasno definisanim intencijama, kao što su «nauka», «mit», «metafizika» nisu u stanju da uhvate razliku između elemenata (podtradicija) istorijske tradicije» (Feyerabend, 1981b: 6).

Pozitivisti pokušavaju da razdvoje činjenice od vrednosti i da tako stvore pogrešno prepoznavanje onih socijalnih interesa koji determinišu šta je to što se smatra legitimnim znanjem, dok se subjektivne vrednosti pretvaraju u objektivne činjenice. Međutim, istraživanje u pedagogiji predstavlja stvar izbora između alternativa, tako da, smatra J. Joschua, vrednosti ne mogu da se odvoje od činjenica; umesto da pogrešno predstavlja vrednosti kao činjenice, ili da poriče njihovo postojanje, pedagogija mora da dekodira ideološku mistifikaciju koja izobličuje individualnu percepciju sadašnjih socijalnih uslova i na taj način ide ka putu koji vodi od dominacije prema praktičnoj emancipaciji. Praksa koja namerno uvodi etiku i vrednosti u proces donošenja odluka u pedagogiji i menadžmentu, može se onda smatrati vezom između teorije i prakse, odnosno, filozofijom-u-akciji.²²⁰

Ortodoksnu školu predstavljaju socijalni teoretičari, kao što je Simon (1957: 56-59), koji je priznavao teškoće u razdvajanju činjenica od vrednosti, ali je u svakom slučaju verovao da se administracija može učiniti naučnom, očuvanjem odlučivanja o vrednostima za demokratsku političku scenu. Simon (1957: 177) je bio zabrinut za «značaj održanja demokratske kontrole nad vrednosnim elementima kod odlučivanja». Istraživači u pedagogiji i administratori se zato bave jedino «naučnom» implementacijom takvih vrednosti o kakvima se odlučivalo van administrativne mašinerije. Pa, ipak, Simon ne može da kaže administratorima kako se vrednosti zapravo mogu odstraniti iz

²²⁰ J. Joschua na adresi: www.aare.edu.au/98pap/jos98386.htm

administracije, jednostavno zato što ne postoji rešenje, vrednosti se ne mogu skloniti. Tako da su centralne teme administracije filozofske, a ne naučne. A ovi argumenti se mogu primeniti i na istraživanje u pedagogiji. Vrednosti predstavljaju rezultat ljudskih verovanja i delovanja i zbog toga mogu biti samo subjektivne. Lične vrednosti su, znači, refleksije nečijeg sopstvenog subjektivnog postojanja.

Istraživanje u obrazovanju mora da se bavi filozofijom prakse i samim tim ne može da se odvoji od moralnih pitanja i dominirajuće ideologije. Istraživači koji veruju da je njihovo istraživanje objektivno i oslobođeno vrednosti jednostavno implementiraju takve subjektivne vrednosti kao one koje se čuvaju u hramu unapred osmišljene metodologije. Međutim, istraživači često ne uspevaju u tome da uvide svoje neadekvatno praktično razumevanje tako da je «praktična efikasnost teorije ustuknula pred metodološkim prohibicijama» (Habermas: 1987a: 304). Kao što je to Bordo (Bourdieu: 1991: 253) komentarisao «ono čime se sociolog bavi je ... teorija sociološke konstrukcije objekta, koji je pretvoren u habitus», prava misterija, praksa bez promišljanja; tako da «metod» predstavlja veoma moćan faktor u oblikovanju ljudskog života, on izbegava kritike i nema nikakvu osnovnu obavezanost na nešto i stoga podržava sadašnji socijalni poredak. Štaviše, istraživanje u obrazovanju je vođeno obrazovnom filozofijom takvom kakva je danas, a koja nije posebno određena.

Tako je Kar (Carr: 126) izjavio da nas «pokušaji da se koriste strategije istraživanja koje su prožete nizom obrazovnih vrednosti da bi se istraživanje obrazovne strategije koje su prožete drugim obrazovnim vrednostima, u najmanju ruku zavode u pogrešnom smeru», zato u tom slučaju «rezultate ne treba uzimati suviše ozbiljno. Ovi rezultati ne predstavljaju toliko objektivno naučno znanje koliko predstavljaju predvidljiv rezultat obrazovnih vrednosti na osnovu kojih je istraživanje urađeno.» Štaviše, obrazovne filozofije uvek iznose pretpostavke o ljudskoj prirodi koje su napravljene a priori u odnosu na bilo kakvo iskustvo koje se može ispitati.²²¹

Istraživačka literatura u obrazovanju se može klasifikovati na osnovu dva osnovna niza pretpostavki, onih o društvu i onih o društvenoj nauci. Pretpostavke o društvu ga generalno definišu ili kao nešto što je predmet fundamentalnog konflikta ili kao nešto što je pravilno regulisano. Popkevič (Popkewitz: 1884: 13) je primetio da «su teorije pedagogije ukorenjene u socijalnom konfliktu oko mesta socijalnog poretka i autoriteta». Pretpostavke o društvenoj nauci će uključivati druge pretpostavke o ontologiji socijalnog sveta, epistemologiji, metodologiji i o ljudskoj prirodi.

Bjurel i Morgan (Burrell i Morgan: 1979: 25-35) su, koristeći ova dva osnovna niza pretpostavki, došli do četiri paradigme: funkcionalističke,

²²¹ Ibidem

interpretativne, radikalno humanističke i radikalno strukturalističke. Neki autori, kao što su Hoper i Pael (Hopper, Powell: 1985), kombinuju poslednje dve radikalne paradigme. Koristeći četiri paradigme Bjurela i Morgana (1979), oni sociolozi koji zagovaraju radikalnu promenu mogu se podeliti između onih koji imaju «subjektivne» i onih koji imaju «objektivne» poglede na društvo; prvi su povezani sa marksističkom školom Luka i Gramsija i Frankfurtskom školom, dok su drugi povezani sa marksističkom školom altuserijanskog strukturalizma.

Međutim, ovakve dihotomije ne moraju da budu međusobno isključive, kao što su to Bjurel i Morgan pretpostavljali (1979: 25), niti su one za uvek određene, s obzirom na to da se obavezno menjaju iz epohe u epohu, jednostavno zato što su društveni poredak i pretpostavke koje se nalaze u osnovi ljudske racionalnosti zavisne od konteksta i menjaju se kroz istoriju; stoga dihotomije Bjurela i Morgana mogu predstavljati pokušaj da se identifikuju samo aktuelne perspektive. Bjurel i Morgan (1979: 25) su приметili da «se može operisati u različitim paradigama sekvencijalno kroz vreme». Ako su dihotomije Bjurela i Morgana međusobno isključive, onda one ne mogu da podrže Habermasovu tvrdnju da dok god pojedinci žive unutar struktura dominacije u društvu, oni u svakom slučaju mogu da oblikuju značenja, i da prema njima deluju. Kao što su to i sami Bjurel i Morgan (1979: 25) objasnili, četiri paradigme su «četiri načina gledanja. Sinteza nije moguća, s obzirom na to da su u svojim čistim formama one kontradiktorne, zasnovane na barem jednom nizu suprotnih metateorijskih pretpostavki.» Za teoretičare koji se prebacuju sa jedne paradigme na drugu se kaže da prave «iskustvo konverzije», ali se ne može tvrditi da određeni izbor paradigmi ne može da se opravda na osnovu racionalnih naučnih temelja. Oni su verovali da ovo predstavlja Kunov argument, dok je Kun zapravo samo naveo (Kuhn: 1970: 199-200) da su tradicionalne ideje o tome šta konstituiše racionalni naučni izbor nedovoljne, i zato treba da se modifikuju, tako da se nivo racionalnosti nekog izbora može spoznati. Kun se ne zalaže za iracionalizam; on se samo bori sa širu racionalnost umesto sadašnjeg rigidnog racionalizma.

Paradigme se međusobno takmiče; dok je jedna paradigma dominantna u okviru jednog društva ili tokom nekog određenog perioda, dominantna paradigma pokazuje koje stanovište je dominantno u jednom trenutku, ali koje će naslediti neka druga paradigma u budućnosti; tako da je naučni progres rezultat takmičenja paradigmi. U okviru društvenih nauka, višestruke paradigme mogu da postoje jedna pored druge, dok svaka objašnjava drugačiji pogled na stvarnost.

4. METODOLOŠKE PARADIGME I NJIHOVE FILOZOFSKE PRETPOSTAVKE

Popkevič (1984) je pokazao da razlozi za gledanje na istraživanje u obrazovanju kao na nešto što je nezavisno od filozofije i istorije predstavljaju nešto malo više od izveštačene racionalizacije koja treba da sakrije upotrebu socijalnih, filozofskih i etičkih pretpostavki. Različiti metodi u istraživanju u obrazovanju i administraciji su puke refleksije o različitim filozofskim pretpostavkama o prirodi i svrsi društvenog naučnog istraživanja; ovakve filozofske pretpostavke nalaze uporište u intelektualnim tradicijama koje su i same bile formirane istorijskim faktorima.

Prema Habermasu (1971), postoje tri alternativne paradigme za istraživanje u obrazovanju koje promovišu odvojene poglede na prirodu društva i samim tim imaju različite ciljeve. «Empirijsko-analitičke nauke» služe «tehničkom interesu» u socijalnoj manipulaciji i kontroli, «simboličke nauke» služe «praktičnim interesima» u rasvetljavanju uslova za komunikaciju i intersubjektivnost, a «kritičke nauke» služe «emancipatornim interesima» u demistifikaciji socijalnih uslova. Empirijsko-analitičke i simboličke pristupe njihovi zagovornici smatraju neutralnim i nezainteresovanim za obrazovne ciljeve. Međutim, Popkevič (1984) ih je opisao kao «ideološku fikciju» i umesto njih, zalaže se za korišćenje «kritičkih nauka». U okviru kritičkih nauka, teorijska pitanja o prirodi socijalnog znanja i praktična pitanja o njegovoj svrsi konstituišu jedna druge i stoje u dijalektičkom odnosu.

Svaka takva paradigma pravi drugačije pretpostavke i samim tim postavlja drugačija pitanja. Istraživači ne internalizuju samo metode svojih paradigmi, već i njihove pretpostavke i vrednosti, tako da «one postaju naučnikov imputirani svet» (Popkewitz: 1984: 33). Kada individualne vrednosti postanu institucionalizovane, one postaju organizacione vrednosti. Istraživači, baš kao i bilo koji drugi članovi zajednice su socijalizovani, tako da će internalizovati organizacione vrednosti i samim tim će verovati da su takve vrednosti njihove sopstvene. I istraživači u obrazovanju i socijalni teoretičari dolaze do sudova koji su nužno zasnovani na njihovim interpretacijama socijalne realnosti; takve interpretacije će zavisiti od dominantne ideologije za koju su se opredelile.

Istraživači, koji veruju da je njihov rad naučni, će držati da je njihova aktivnost hipotetičko-deduktivna, objektivna i oslobodjena od vrednosti. Ona ignoriše hermenautičko-dijalektičke i kritičke tradicije i stoga je restriktivna. Kao što je Serđovani (Sergiovanni: 1984: 288) rekao «odlučivanje o tome šta «raditi» predstavlja *sine qua non* teorije prakse. Ipak, pouzdano delovanje zahteva da se razmotri šta događaji jesu (deskriptivna nauka), šta bi trebalo da budu (normativna nauka) i šta događaji znače (interpretativna ili hermenautička nauka)». Na

hermeneutičku nauku se može gledati kao na istorijsko-intepretativni model istraživanja koji spaja percepcije subjekta (onog ko se ispituje) i naučnika (onog ko ispituje). Na taj način pomaže da se ugnjeteni posmatra očima ugnjetenog, a ne očima ugnjetavača, omogućavajući emancipaciju.

Grifits (Griffiths: 1979: 43) je izjavio da se «bukvalno sva istraživanja koja se rade u administraciji obrazovanja mogu okarakterisati onim što Kun naziva «normalnom naukom», odnosno kao istraživanje problema koji su nastali iz paradigme koja je sada prihvaćena». Kun (1970) je, međjutim, pokazao da izbor paradigme nužno predstavlja vrednosno zasnovanu odluku između nekompatibilnih oblika naučnog života; na taj način se administracija i istraživanje u obrazovanju mogu smatrati «naukom višestruke paradigme». U okviru društvenih nauka, ovakve višestruke paradigme mogu postojati rame uz rame, dok svaka objašnjava drugačije poglede na realnost.²²²

Napredak u okviru naučnih napora javlja se kroz promene u paradigrama koje rezultiraju iz restrukturiranja naučnih aktivnosti. Kun (1979) je, kako je na više mesta već istaknuto, tvrdio da nauka ne napreduje na linearan način, nego kroz strukturalne revolucije koje se javljaju kada nova paradigma, sa drugačijim nizom pretpostavki, uspešno dovede u pitanje dominantnu paradigmu. Svaka paradigma je po svojoj prirodi ograničena u okviru određene oblasti, i kada se novo znanje ili druge pretpostavke pojave, na kraju stare paradigme ustupe mesto novima.

Progres u istraživanju u obrazovanju nije rezultat akumuliranih nalaza u okviru iste paradigme, već je pre rezultat kontinuiranih istraživačkih programa koji se konfrontiraju i prevazilaze stare teorijske neadekvatnosti. Tako je Kar (1983: 41) naveo da se «naučna racionalnost... ne postiže jednostavno utvrđivanjem niza nedvosmislenih metodoloških pravila.»²²³ Istraživači veoma često operišu polazeći od unapred osmišljenog teorijskog okvira koji se očuvao kroz tradicije kao zdravorazumski i zato se retko dovodi u pitanje. Kao što obrazovna filozofija i njene teorije moraju da se testiraju u obrazovnoj praksi, tako i istraživači moraju da budu spremni da usavrše svoje teorije, ako je to neophodno.

Dominantna paradigma, zajedno sa socijalnim kontekstom, pruža pozadinu koja se ne analizira kao takva, niti se dovodi u pitanje, već se, umesto toga, pojedinci uslovljavaju i nameću im se vrednosti koje su deo Realetika, odnosno, onoga što treba da se uradi s obzirom na realnost. O Realetiku se ne govori, tako da se mase drže u iluzijama i na takav način se njima može manipulisati; ovo predstavlja «etiku agentivnog stanja» (Hodgkinson, 1983: 90).

Dominantna pragmatička instrumentalna paradigma u školama koja obrazovanje vidi kao sredstvo koje vodi ka cilju i koje se ocenjuje kroz

²²² Ibidem

²²³ Ibidem

analizu koja odgovara troškovima, ne samo da je neodgovarajuća za postizanje lične motivacije, već zapravo može da osujeti učenike da do nje dođu. Štaviše, empirijski nalazi su besmisleni bez prethodnog konceptualnog ispitivanja; zapravo, potrebna su oba, s obzirom na to da jedni druge nadopunjuju. Postmodernistička i poststrukturalistička konceptualizacija života se prevashodno bavi značenjem postojanja, dok pozitivistički pokrenuta paradigma usvaja instrumentalni pogled na obrazovanje. Međutim, razumevanje i konceptualizacija socijalne realnosti obavezuje na uključivanje subjektivnih značenja, smatra J. Joschua.

Odgovor na probleme u obrazovanju često zavisi od dominantne paradigme, i kako se te paradigme menjaju, tako će se menjati i odgovori; i obrazovna pitanja su oduvek bila određena političkim faktorima moći i dominacije. Međutim, različita pitanja će iziskivati različite istraživačke metode, i zaista mogu da budu eklektička; zagovarati jedan istraživački metod značilo bi opovrgavati različite vrednosti u obrazovanju. Stoga, naučni metod i vrednosno zasnovano istraživanje nisu međusobno isključivi, već, upravo suprotno, mogu ojačavati jedno drugo. Štaviše, istraživanje u obrazovanju koje se bavi pitanjima kao što su pismenost, akademsko naspram strukovnog obrazovanja, kvalitet obrazovanja naspram ekspanzije obrazovanja, obrazovanje koje je orijentisano prema tržištu naspram obrazovanja kojim dominira država, ne mogu da ignorišu sveprožimajuće političke snage; pogotovo imajući na umu da učenici i roditelji obrazovanje vide kao sredstvo da se dođe na tržište rada, tako da su obrazovni parametri determinisani političkim i socioekonomskim strukturama društva.

Od kritičke istraživačke metodologije se zahteva da ustoliči emancipatorno obrazovnje. S druge strane, za istraživanje u obrazovanju koje je smešteno u okvire pozitivističke paradigme, a vođeno hipotetičko-empirijskim deduktivnim rezonovanjem, pretpostavlja se da je oslobođeno bilo kakvih političkih ideologija i samim tim se pojačava status kvo. Međutim, kako to vidi Tores (Torres, 1995/96: 318) «posledice depolitizacije nisu bolji nalazi istraživanja već konačno proterivanje političkih i moralnih pitanja iz škola i javnog života».

Umesto toga, istraživanje u oblasti socijalne mobilnosti i kulturne transmisije može da ispituje racionalnost kulturnih procesa koji prožimaju školovanje. Socijalna struktura u okviru škola mora se sagledavati unutar njihovog socijalnog konteksta; drugim rečima, istraživanje u obrazovanju može da pokaže vezu između struktura u školi sa makrostrukturama društvenog života, na taj način da socijalne strukture mogu da se otkriju, kako utiču na klasu, status i moć, a samim tim i kako olakšavaju dominaciju i kontrolu. Takvo istraživanje možda i ne otkrije takve strukture, ali zapravo može da omogući emancipatornu pedagogiju.

5. GUBLJENJE FILOZOFIJE IZ PEDAGOGIJE

Pitanje koje je prethodno dotaknuto odnosi se na filozofsku osnovu pedagogije. Mnoge već studije, kao što je pomenuta studija M. Hajtgera, ističu pitanje: da li je pedagogija filozofska disciplina, tj. da li je konstituišu filozofska misao i filozofski način postavljanja pitanja. Ovde nije reč o tome da li u pedagogiji postoje i filozofska pitanja i problemi; to se podrazumeva; kao ni o tome da li se pedagogija oslanja na filozofiju. Nego je ovde pitanje oko toga da li pedagogija mora da bude upravo sama filozofija. Pristalice stava da se u pedagogiji zapravo radi o filozofiji, trpe kritike sa oznakom nesavremenosti. Moderni pristupi shvataju pedagogiju tako da su se već i njenog naziva odrekli, te su savremenici (vreme postmoderne o kome je prethodno bilo više reči) sve češće umesto termina pedagogija uzeli u upotrebu, kao što je već ranije pomenuto, termin nauke o vaspitanju, ili obrazovanju, obrazovne nauke i sl. Jedan od razloga ovome je, po skromnoj oceni autora ovih refleksija, i nehajno gledanje pedagoga kako joj na teren ulaze autori iz drugih oblasti i struka sa svojim neproverenim teorijama i tu pedagoški neuki umišljaju da su konačno našli tlo za dokazivanje. Drugi bi razlog mogla biti potreba ovih autora da pokušaju da služe strukturama koje osmišljavaju upotrebu čoveka (verujući da čine dobro, šire demokratiju...). M. Hajtger smatra da je filozofsko bavljenje pedagogijom danas svedeno na salonske razgovore, što je po njegovoj oceni marginalizovalo pedagogiju. Ovaj se autor u argumentaciji svojih stavova osvrće još na neslaganja Sokrata i sofistika. Nasuprot sofistima koji su u pedagogiji videli sredstvo za doseganje cilja u smislu praktične pripreme za život, Sokrat je zastupao suprotno shvatanje. Smatrao je da se pre pitanja o sticanju vrline mora razjasniti pitanje koje mu je u osnovi, odnosno pitanje šta je vrlina. Od tih vremena do danas se u kritici pedagogije nailazi na stavove po kojima je filozofiranje u pedagogiji neefikasno sredstvo kome se u teorijskom smislu pripisuju negativne konotacije. Tako mi i danas imamo situaciju da se raspravlja o pitanju šta je pedagogija. Ovo je dobilo još značajnije dimenzije Ničeovim ocenama vaspitanja i pedagogije. Njegov stav prema ovome je u literaturi često citiran: "Po ovom pitanju savremene pedagoške literature, čovek može biti siguran samo u jedno: u njoj ne postoji ništa više što bi se moglo upropastiti, duhovno siromaštvo tih studija zastrašuje. Sada naša filozofija ne treba da polazi od čuđenja nego od straha; ko to ne može da podnese, može slobodno da digne ruke od nje".²²⁴

Ovaj Ničeov sud, mnogi smatraju, važi i danas, jer problemi još nisu prevaziđeni i dalje se vode rasprave po pitanju šta je to pedagogija; ona je relativizovana i izgubila je nivo, a u svoj teren nekritički prima nedomišljene ideje i teorije. Za mnoge, razlozi ovoga stoje u okretanju pedagogije od filozofije, čime je pedagogija izgubila svoj osnov. O ovome

²²⁴ Niče, prema: Hajtger, M., op. cit

je širi osvrt dao M. Hajtger u pominjanom tekstu, kao i sam autor ovih refleksija u svojim studijama.²²⁵

U vreme postmoderne, u kome smo, u pedagogiju ulazi kao prvi zahtev za pragmatičnošću, kao što je već prethodno istaknuto, a on gura filozofiju iz pedagogije. Pre ovoga, razvoju pedagogije u modernu nauku u vreme moderne pomogao je razmah prirodnih nauka i njene primene u životu čoveka, kao i razvoj predstava koje su promovisali razni politički sistemi, koji su verovali u čovekovu sposobnost da menja društvo. Ovo poslednje je znak upotrebljivosti pedagogije u društveno-političke svrhe i njenog, po oceni kritičara, prividnog naučnog određenja. Upotrebljena je, smatra se, kao sredstvo kojim su ovi politički ciljevi trebalo da se ostvare, ili, bar, potpomognu željene društvene promene.

Ako sada pokušamo da napravimo paralelu iz ovoga ugla i bacimo pogled na upotrebnu vrednost pedagogije moderne i postmoderne pedagogije, možemo zaključiti da suština ostaje ista, jedino su razlike u načinu kojim se pristupa ovako shvaćenju funkciji pedagogije.

O gubljenju filozofske misli iz pedagogije M. Hajtger je pisao u pominjanom tekstu iz ugla povlačenja same filozofije iz pedagogije. Ovo on vidi kao kao samoisključivanje filozofije iz pedagogije, što se događa kada filozofija nije u stanju da da zadovoljavajuće odgovore na pedagoška pitanja. Tada se filozofija povlači u skepsu. M. Hajtger kao primere pominje V. Diltaja i Ž.P. Sartra. Prvi je pedagogiju diskriminisao kao anomaliju naučnog života, tvrdeći da je ona još uvek zatočenik metafizike, kod koje još postoji zahtev da svi pedagoški ciljevi budu izvedeni iz jedne definicije ljudskog bića koja bi bila obavezujuća. Prema Diltaju ovo je nemoguće, jer filozofija nije u stanju da odredi jedan takav obavezujući cilj. Svi su takvi dosadašnji pokušaji propali, jer su se pokazali relativnima u odnosu na istoriju i kulturu. On je smatrao da ovakva pedagogija podstiče na revolucionarne promene. Prema Diltaju filozofija nije u stanju da dokuči cilj i smisao života; to je moguće shvatiti samo iz beskonačnog toka istorije, a nikako iz njenog sadašnjeg stanja.²²⁶

Diltaj je smatrao da mogućnosti filozofskog utemeljenja pedagogije treba tražiti u „tehnologiji“ svega što ima dušu. Sve psihičko teži savršenstvu. Po njemu je saznanje ovoga principa poslednja mogućnost da se da odgovor na pitanje o „treba“, koje se tiče i same pedagogije.²²⁷

Hajtgerove komentare Sartrovog ateističkog²²⁸ egzistencijalizma smo već na drugim mestima komentarisali. Ovde bi samo trebalo reći da je bio radikalno skeptičan u odnosu na svaku mogućnost filozofskog utemeljenja

²²⁵ Gojkov, G., Uvod u pedagošku metodologiju, VŠV, Vršac, 2005.

²²⁶ W. Dilthey, „Grundlinien eines Systems der Padagogik“, u: Ges. Schriften, VII Stuttgart (Teubner), 1961.

²²⁷ Ibidem

²²⁸ Sartre, J.P., „Ist der Existentialismus ein Humanismus?“, u: Drei Essays, Frankfurt a. M., Berlin (Ullstein), 1964.

pedagogije, jer je čoveka shvatao kao potpuno slobodnog subjekta, čijoj egzistenciji ne sme prethoditi nikakva esencija. Esencija koja prethodi egzistenciji imala bi u odnosu na nju normativni karakter. Čovek se uvek iznova stvara; on sam izgrađuje svoju esenciju. A, kao Božije stvorenje, čovek bi morao biti načinjen po slici Božijoj. Ova ideja o unapred osmišljenoj slici čoveka suprotna je njegovom shvatanju slobode i subjektivnosti.²²⁹

Naveli smo ovde ove primere, jer se oni, posebno Sartrovo shvatanje, sreću u literaturi kao egzemplari filozofije u kojoj je pedagogija izgubila svaki smisao, jer se bavi apsolutnom slobodom koja ne može biti povezana ni sa kakvim „treba“, te zato ne može pojedincu biti od koristi pri donošenju odluka. No, i pored ovoga, postoje novi pokušaji osmišljavanja nove funkcije filozofije u pedagogiji, jer je i pedagogija shvatila da je bez filozofije, bez nerazjašnjene, a možda i nerazrešive rasprave o određenju čoveka i zadatkom koji iz tog određenja proizilazi, i postala praktična nauka, posvećena trenutnim problemima svakidašnjice, što je vodilo ka ćorsokaku u kome se sada nalazi. Tako je, odustajući od filozofije, pedagogija odustala i od sopstvenog kritičkog potencijala, tj. ostala bez njega, te je sada u poziciji da mora da se potčinjava zahtevima vladajućih društvenih snaga; pretvorila se u pukog izvršioca njihovih zahteva i želja.²³⁰ Pedagogija je tako, pošto je postala puko sredstvo, ograničila sebe na puko izvršavanje zahteva tehnike i privrede i time sebe i čoveka degradirala na služenje funkcijama društva; pretvorena je u instrument za izvršavanje društvenih ciljeva. Mnoge kritičke refleksije smatraju da je ovo usledilo nakon njenog zadobijanja naučne reputacije, do koje je došla u nastojanjima da na metodološkom planu zadovolji zahteve kvantitativne paradigme. Imala je utisak da je stekla status ozbiljne nauke. Iz sadašnje metodološke, i uopšte naučne, perspektive smatra se da je ovo, umesto razvoju, pre vodilo njenom naučnom raspadu. Ne možemo, a da se ovde ne upitamo: nema li i sadašnje vreme svoju filozofiju; nije li i filozofija postmoderne nešto što usmerava ovakav status pedagogije; nije li upravo postmoderna urušila naučnu strukturu pedagogije i pretvorila je u instrument za izvršavanje društvenih ciljeva? Ili, da možda izgleda nešto blaže, ne tako direktno postavljeno mogli bismo se pitati da li postmoderna ima uticaja na sadašnji status pedagogije; koliko su filozofije koje su prethodile i koje sada podupiru postmodernu utrle put ovakvom statusu pedagogije; koliko novoga, do sada nevidenog, je sada u pedagoškoj metodologiji, kvalitativnoj metodološkoj paradigmi koja pretenduje da pedagogiju učini od normativne nauke pravom naukom, očišćenom od zabluda racionalizma...? Bilo kako bilo, iza svega ovoga moglo bi se ukazati na značaj trenutka u kome pedagogija napušta filozofsko mišljenje. U ovom trenutku ona, po pravilu, ostaje i bez obrazovanja, tj. redukuje svoje shvatanje obrazovanja određujući ga samo upotrebljivošću i svojom snagom u izvršenju društvenih zadataka. Ovo bi, po skromnom shvatanju autora ovih refleksija, moglo biti pravilo, zakon.

²²⁹ Hajtger, M., op. cit.

²³⁰ Ibidem

Ako od ovoga pođemo, onda je jasno zašto smo prethodno razmišljali već o delotvornosti savremene pedagogije u smislu njene izdaje pedagoških ciljeva. Iako mnogi kritičari ističu da se moderna pedagogija (misli se na pedagogiju moderne) koncentrisala na to da, uz pomoć statistike, dolazi do zakonitosti, rezultati te preskriptivne metodologije su potčinjavanje pedagogije političkim programima i preduzetnicima; njima su služila sredstva pedagogije i strategije. Dozvolićemo sebi da kritički posmatramo i vreme postmoderne i nove pedagoške metodologije, pa i šire pedagogije kao nauke, njene funkcije i da se upitamo: kakva je razlika u ovome što imamo u vreme postmoderne pedagogije; nije li i ona u funkciji dopune preduzetničkog kapitala; kako je osloboditi toga? Jedina nada je u njenom ozbiljnijem oslanjanju na filozofiju u kojoj verujemo da će se i u beznađu uvek naći tračak svetlosti koji će uzimati u obzir dostojanstvo čoveka, njegovu slobodu, ali i kritičku moć. I da se sada još samo jednim pitanjem osvrnemo na shvatanja po kojima je pedagogija otupela kritičku moć i dostojanstvo čoveka, a kao posledica ovoga ide i njegova sloboda, te da je, kako se smatra, posledica ovoga društvo koje se odrodilo od mišljenja i suđenja, kritike i dokazivanja. Pitanje bi se odnosilo na funkciju i granice pedagogije, odnosno moglo bi da glasi: da li je realno pedagogiji, tj. vaspitanju pripisivati takve domete? Voleli bismo da je tako, onda bi krucijalni problemi čovečanstva bili rešivi, odnosno moglo bi se očekivati da bi se bar snage mogle pokretati u pravcu njihovog rešavanja. Nažalost, naša skromna osvrtanja na ovo pitanje pretpostavljaju da kao tumačenje ovde ima smisla samo pozvati u pomoć teoriju haosa, determinističkog polja i sl. i time razjašnjavati značaj indoktrinirajućeg izbegavanja uma i ulogu pedagogije u tome. Ali, svakako, ostaje utisak da i postmoderna pedagogija gura u stranu, ili zanemaruje filozofiju, što pedagogiju pretvara u mehanizam upravljanja ponašanjem pojedinca; ona postaje tehnika koja olakšava praksu i pomaže političkoj, oportunističkoj upotrebi čoveka. Danas se smatra da bi se u pedagogiji trebalo da nađe više propagiranja protivljenju autoritetu, emancipacije i samoodređivanja, ali se, istovremeno, u svemu što u pedagogiji postmoderne nailazimo, malo od ovoga, van sfere deklarativnog, vidi. Ostaje dakle, sve to u domenu ideja koje nisu odmakle ni od jasnog definisanja samih ovih pojmova. Naime, društva u kojima se danas već uveliko one propagiraju kao instrumenti pedagoške samopomoći nisu još uvek uspela ni pojmovno do kraja da definišu emancipaciju i drugo čime se očekuje da se mogu kurikularnom pedagogijom ili različitim nastavnim strategijama da pospeši kritička moć, sposobnost rasuđivanja, kako bi se izbeglo ono što je Niče predviđao, a što se, nažalost, i ostvarilo onako kako je malo ko očekivao.

Osuđivana kao „služba za usmeravanje“, pedagogija traga za načinima kako bi se otrgla statusu da odgovara zadacima vremena i tako pokušava da izbegne ulogu izvršnog organa nekog unapred datog filozofskog sistema. Ali, u skadu s ovim, smatra se da je svako pedagoško delovanje neizbežno povezano s jednim „treba“ koje ne mora da bude besmisleno i samovoljno, nego, kako to ističe pominjani M. Hajtger, ono treba da bude izraz stvarnih, iskrenih nastojanja. Pritom M. Hajtger, kao i drugi, ne misli

na vezivanje za neki unapred dati pogled na svet ili ideologiju, nego na artikulaciju pitanja od koga se ne može odustati. "treba", kojim se bavi pedagogija, smatra M. Hajtger, ne može se opravdati ni iz istorije ni iz savremenih vladajućih normi. Ovo, po njegovoj oceni, ne treba shvatiti kao odbijanje izazova svakodnevice, ali, ipak, ono treba da bude opravdano. Bavljenje obrazovanjem i vaspitanjem za pedagogiju znači traganje za pravim smislom ovih procesa, a ovo ukazuje na filozofsku dimenziju na kojoj treba da bude utemeljen svaki normativni zahtev, svako „treba“ u pedagogiji. Ovo je poziv za praktičnu upotrebu uma za koji Hajtger veruje da je moguće ostvariti dijaloškim vaspitanjem u kome se razvija praktična moć rasuđivanja tako što se vaspitaniku pomaže da pretvori ono što smatramo dobrim u maksimu svoga delovanja. Hajtger smatra da je ponovno rađanje filozofske misli u pedagogiji mogućnost za budućnost obrazovanja. Pritom filozofska dimenzija pedagogije po njemu ne podrazumeva da se unapred odredi ili istorijski fiksira tip čovekovog obrazovanja koji bi se ostvarivao kroz nastavu i prema kome bi se usmeravalo vaspitanje, jer nije smisao u tome da se ostvari jedna unapred data slika čoveka, nego da se ostvari čovekova priroda, subjektivno biće svakoga čoveka. A, iz ovoga proizilazi da forma ostaje otvorena, a da sadržaj nudi smernice vaspitanja. Ova otvorenost u formi za filozofiju je neophodna, jer se samo kroz nju može ostvariti čovekova individualnost, a time i sloboda, misli M. Hajtger. No, i on sam smatra da su smernice neophodne kako se samosvojnost subjekta ne bi izmetnula u samovolju.²³¹

Ne možemo, a da se iza ovoga ne pitamo kolika je konzistentnost u prethodnim stavovima; ne liči li ovo na prihvatanje stvarnosti, zakonitosti koja prati procese vaspitanja i obrazovanja, koji i danas u postmodernoj filozofiji trpe uticaje, koji možda nisu jasno strukturisani i definisani; nije li činjenica da se filozofija povukla sa terena pedagogije i da se ona okrenula praktikizmu znak da je na scenu stupila neka druga filozofija čije uticaje tek treba sagledati...

Ipak, i pored toga što su prethodne konstatacije skoro zaključna razmišljanja, utisak je da bi se trebalo ovde još malo zadržati na odnosu postmoderne, pedagogije i filozofije vaspitanja i obrazovanja. Razlog za ovo je činjenica da se poslednjih godina filozofi vaspitanja sve više bave trendovima u filozofiji koji su se mogli nazvati „postmodernističkim“, te je interesantan njihov uticaj na pedagogiju, istraživanja i pedagošku praksu, posebno nastavu.

Neki autori smatraju da je filozofski postmodernizam u svom razvijanju, kao i mnoge druge stvari, učinio više dobrog nego lošeg. Smatra se da je i na njega, kao uostalom i kod većine drugih filozofskih pokreta, najbolje gledati kao na bogati rudnik u koji možemo ući u potrazi za draguljima saznanja, ali se ne osećamo obaveznima da kući poneseemo svo neobrađeno, oštro kamenje. Šta bi bili dragulji, pozitivna strana postmoderne? Osvrtanje, uglavnom, na pozitivne njene strane ne znači da

²³¹ Ibidem

smo na one druge zaboravili, nego da želimo da napravimo ravnotežu, jer utisak je da je prethodno bilo više kritičkih tonova na njen račun nego ovih drugih.

Još jedan osvrt na pitanje šta je postmoderna

Pitanje šta je postmoderna, utisak je, iako smo mu na početku posvetili dosta pažnje, očekuje još neki ugao osvetljavanja. Do sada smo mu se posvećivali kao filozofskom pokretu, ali više kao pokretu u arhitekturi, grafičkim umetnostima, muzici, književnosti i sl. Kao opšti kulturni fenomen, mnogi smatraju da poseduje karakteristike kao što su dovođenje ustaljenih pravila u pitanje, mešanje stilova, toleranciju dvosmislenosti, naglasak na raznolikosti, prihvatanje inovacija i naglasak na konstruktivnost stvarnosti. Filozofski postmodernizam nije, kako smo mogli shvatiti, jedinstvena tačka gledišta, te, kako ističe C. Beck²³² sa Instituta za pedagoške studije u Ontariu, postoje progresivni postmodernisti i oni konzervativni, postmodernisti „otpora“²³³ i postmodernisti „reakcije“²³⁴, izrazito reformski nastrojani, kao oni drugi koji se bave samo bušenjem balona. Ima na ovoj sceni, kako to slikovito Beck kaže, srca koja krvare, kao i opuštenih sukoba. Zaključak je da neprestana borba među postmodernistima o tome kako bi pravi postmodernista trebalo da reaguje u istraživanju i, uopšte, u životu, još traje.

Na jednom smo mestu već pominjali neka od imena koja se najčešće povezuju sa postmodernizmom, ali, evo, da i ovde neke od njih istaknemo: Žak Fransoa Liotar; Žak Derida, Majkl Fokalt i Ričard Rorti (Jean-Francois Lyotard, Jacques Derrida, Michel Foucault i Richard Rorty). Teorijski pristupi koji se najčešće smatraju postmodernističkim su: dekonstrukcionizam, poststrukturalizam i neopragmatizam, no njima se najšće pridodaju i druga imena kao što su: Niče, Vitgenštajn, Vinč, Hajdeger, Gadamer i Kun, kao i drugi teorijski pristupi, kao što su perspektivizam, postanalitička filozofija i hermeneutika. Mnogi smatraju da, čak, i kritička teorija Jurgena Habermasa (Jurgen Habermas) sa svojom srodnošću sa hermeneutikom i njenom komunikativnom etikom, ima jasne elemente postmodernizma, uprkos Habermasovom insistiranju da on unapređuje projekat modernosti, a ne odbacuje ga. U pregledu ovih imena i različitih škola ističe se njihovo veliko preklapanje, prožimanje između različitih škola misli, kao prožetost postmodernističkog stanovišta.²³⁵

Poklapanje se, prema nekim autorima, nailazi ne samo kod savremenih autora, nego i među autorima i pristupima u ranijem periodu. Ovo je pogled Ž. Liotarda, koji smatra da se postmoderna i moderna ne mogu

²³² Sajt: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93-docs/BECK.htm>

²³³ Videti: Hutcheon, L., *The Politics of Postmodernism*, London, Routledge, 1989.

²³⁴ Videti: Aronovity, S. i Giroux, H., *Postmodern Education* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991).

²³⁵ Beck, C., op. cit.

međusobno vremenski razlučiti, predstavljajući dva različita odgovora na savremenost.²³⁶ Rorti ima slično stanovište, pitajući da li su se promene koje se vezuju za postmodernizam „više od najnovijih momenata istorizacije filozofije koja bez prekida traje od Hegela.“²³⁷ Rorti, takođe, smatra da su ove promene bile već završene sa Djujem (Dawey). On tako ne vidi Fokalta kao nekoga ko je radikalniji u postmodernističkom smislu od Djuja, jer je prema njegovoj oceni razlika među njima u prisustvu ili odsustvu socijalne nade koju ispoljavaju.²³⁸

Izgleda neobično u istu grupu svrstati Hegela, Ničea, ili, čak, Djuja, kao postmoderniste, imajući na umu da su oni pisali u doba moderne i da su na mnoge načine ispoljavali njen duh. Nekim autorima je stalo do hronoloških definicija postmoderne, te je određuju kao vremenski termin koji označava skorašnji istorijski period koga treba shvatiti kao niz karakteristika koje deluju po čitavom terenu istorije. No, ipak, ima i onih, kao što smo već pomenuli C. Becka, koji postmodernu tumače kao što obuhvata mnoge pristupe i saznanja koja su postojala pre nekoliko decenija, pa, čak, i pre ovoga veka.²³⁹ Ovaj autor, čak, ističe da, što se tiče istorije filozofije, ideja da su ovo potpuno novi razvojni periodi prevazilazi meru do koje se ljudska misao i ponašanje menjaju, i ostavlja nas da se pitamo kako su ljudi u ranijim vekovima mogli biti toliko glupi, te da ih toliko ponesu ideje Platona, Dekarta i Kanta. Beck nije usamljen u svom shvatanju postmoderne. U istom pravcu razmišljaju i Rorti, kao što smo već videli, R. Bernštajn (Richard Bernstein), opšti filozofi, a i mnogi teoretičari obrazovanja: Stenli Aronovič, Henri Giro i Vilijam Dol (Stanley Arnowitz, Henry Giroux i William Doll).²⁴⁰

Strana se literatura danas već uveliko bavi postmodernom iz ugla opšte filozofije i pedagogije, a mnogi autori u nama dostupnoj literaturi na postmodernu gledaju kao na grub sklop ideja koje nude Rorti, Liotar, Derida i Fokalt. No, ističe se i da su se mnoge od ovih ideja javile u drugim školama misli, i u istorijskim i u savremenim (marksizmu, feminizmu, kritičkoj filozofiji). Postmodernisti pomažu da uvidimo da je stvarnost mnogo složenija nego što smo zamišljali. Ona ne postoji objektivno „tamo negde“, da bi se jednostavno ogledala u našim mislima. Danas se sve više veruje da je ona deo ljudske kreacije. Mi oblikujemo realnost u skladu sa svojim potrebama, interesovanjima, predrasudama i kulturnim tradicijama. Tako da se na stvarnost prema postmoderni gleda kao na potpuno ljudsku konstrukciju „koju mi stvaramo, a ne ona koja nam je data“. ²⁴¹ Znanje je, prema ovome, konstrukt interakcije između

²³⁶ Mc Gowan, J., *Postmodernism and Its Critics* (Ithaca: Cornell University Press, 1991), 1984.

²³⁷ Rorty, R., *The Dangers of Over-Philosophication-Repli to Areilla and Nicolson*, *Educational Theory* 40, No. 1, 1990.

²³⁸ *Ibidem*

²³⁹ Beck, C., *op. cit.*

²⁴⁰ Videti: Arnovitz i Giroux: *Postmodern Education i William Doll: A Post-Modern Perspective on Curriculum*, New York, Teachers College Press, 1993.

²⁴¹ Hutchon, prema: Beck, C., *op. cit.*

naših ideja o svetu i naših iskustava o svetu. Ali, prema E.T. Gendinu, preterano je pretpostavljati da koncepte i socijalne forme u potpunosti oblikuje iskustvo.²⁴² Naravno, na sva naša iskustva, smatra E. Gendin, utiču naši koncepti; mi vidimo stvari, čak i fizičku stvarnost, kroz kulturna sočiva. Ali, ovaj utisak nije svemoćan; svaki put iznova realnost nas iznenadi (kako je to moderna nauka pokazala) na načine koji nas primoravaju da modifikujemo svoje ideje.²⁴³ Tako smo, ističe on, smatrali da je svet okrugla ploča, pa smo na kraju morali da se predomislimo.

Ovaj pogled, smatra E. Gendin, čini se bliskim Kantovoj ideji o tome da je znanje proizvod interakcije između mentalnih struktura i čulnih podataka. No, dok su Kantove strukture bile urođene i univerzalne i njegovi čulni podaci prirodni i čisti, E. Gendin smatra da su kultura i iskustvo međusobno zavisne i razlikuje ih samo u stepenu odredivosti od čoveka. Jedna od posledica ovog interaktivnog pogleda na stvarnost je da ne postoji jasna razlika između vrednosti i činjenica. Sve činjenične izjave reflektuju vrednosti kojima služe i sva vrednosna verovanja uslovljena su činjeničnim pretpostavkama. Ponovo se javlja razlika u stepenu do kojeg nam je omogućeno da govorimo o „činjenicama“ i „vrednostima“. Ali, ono što nazivamo činjenicama su samo na neki način manje vrednosno determinisane: istine nisu nezavisne od vrednosti. Ovo je povezano sa Fukoovom postmodernističkom idejom da se znanje i snaga ne mogu razdvojiti, jer znanje uključuje vrednosti onih koji su dovoljno snažni da ga stvore i daju drugima. Fukoov odnos prema znanju izgleda zaverenički, ali veza sa interesovanjima ljudi koju identifikuje ne može se opovrgnuti.²⁴⁴

Beck, tako, prihvata da je stvarnost delimično zavisna od kulture, menja se tokom vremena, kako se menjaju kulture i razlikuje se od zajednice do zajednice. Znanje nije ni večno ni univerzalno. No, ističe i ovaj autor, ovo ne treba preneglašavati, kako to čine postmodernisti.

Poricati kontinuitet i naroda, a oni zaista postoje, kako to čine postmodernisti, neracionalno je i nekorisno kao i videti znanje kao nešto večno i univerzalno. To izdaje apsolutističku privrženost vrednostima kao što su inovacija, originalnost i raznolikost.

No, u primećivanju neobičnosti postmodernizma, smatra se da treba biti obazriv sa generalijama; one mogu da zavedu. Iza opštih formulacija obično ne idu svi slučajevi, te se preporučuje više spremnosti da se eksplicitnije određuju tvrdnje.

²⁴² Gendin, E.T., „Thinking Beyond Patterns: Body, Language and Situations“ u „The Presence of Feelings in Thoughts“ (New York: Peter Lang, 1991)

²⁴³ Natorp, Frye, prema: Beck, C. op. cit.

²⁴⁴ Foukalt, M., The History of Sexuality (New York: Random House/Vintage, 1990/1976)

6. POSTMODERNA I NJEN ODNOS SA METAFIZIKOM

Zagovornici postmodernizma često ga vide kao nešto što okončava metafiziku, ontologiju, epistemologiju, na osnovu toga što ove vrste diskursa pretpostavljaju nepromenljivu, univerzalnu realnost i metod istraživanja. C.Beck, pak, smatra da je korisnije prihvatiti modifikovanu koncepciju ovih polja, pre nego se od njih sasvim ograničiti. Razlog za ovo je činjenica da živimo u promenljivom, iscepkanom „postmodernom“ svetu, te nam je potrebna bilo kakva stabilnost koju možemo naći. A ispitivanje opštih intelektualnih, moralnih i drugih obrazaca, koliko god da je ograničeno i relativno, predstavlja legitiman oblik „metafizike“.

Kritički osvrti na postmodernu smatraju da je ironija postmoderne u tome što ona, uprkos samoj sebi, najviše brine o tome šta možemo reći o opštoj prirodi realnosti. Po oceni Becka i dr., ovo je dovelo do masovnog i slavljelog oživljavanja metafizike. Postmodernisti veruju da su oni okončali metafiziku i da su, kako Beck kaže, bacili merdevine, pošto su došli do svog položaja koji je bez temelja. On, kao i drugi koje navodi (Landon Bajer i Danijel Liston-Landon Beyer i Daniel Liston), primećuje da su postmodernističke analize paradoksalne, jer sadrže „stanovišta bez uporišta i govore ni o čemu“.²⁴⁵ A, ne bi se moglo reći da i sami postmodernisti uvek poriču da je upravo ovo ono što rade. Derida priznaje da on „precrtava/opovrgava“ sopstvene tvrdnje; ali priznati grešku nije isto što i prevazići je.

Zato se smatra da je postmoderna s pravom dovela u pitanje univerzalno, nepromenljivo jedinstveno biće ili „subjekat“ koji ima potpuno znanje i kontrolu nad onim što misli, kaže ili radi. Ispostavilo se da je biće pod jakim uticajem kulture koja ga okružuje, da se zajedno sa tom kulturom menja, i da je fragmentarno kao i ta kultura. Tako Rorti opisuje „moralno biće“ kao „mrežu verovanja, želja i emocija iza kojih nema ničega...stalno se preplićući... ali ne na osnovu nekih opštih kriterijuma... već i na način-pogodi ili promaši“ u kom se ćelije ponovo prilagođavaju tako da odgovore na pritiske sredine“.²⁴⁶ Međutim, preterano je tvrditi da, zato što je biće ograničeno, uslovljeno i na ovaj način nesigurno, da nema svoj značaj, identitet ili kapacitete. Pojedinci možda nisu značajniji od kultura, ali nisu od njih ni manje značajni (iako ne neograničeno) sposobnost za samo-spoznavaju, samo-istraživanje i samo-regulaciju. Nema, dakle, osnova za naglašavanje kultura, zajednica i zanemarivanje pojedinca.

Isto se misli i o tendenciji postmoderne da naglašava manje grupe (etničke, socioekonomske klase, pol i sl.) na uštrb pojedinca, jer se pojedinci istih grupa mogu značajno razlikovati, kao i suprotno, te ih je

²⁴⁵ Beyer, L. i D.P. Liston: Discourse or Moral Action? A Critique of Postmodernism, Educational Theory, 42, No 4

²⁴⁶ Rorty, R., Postmodernist Bourgeois Liberalism u Hermetneutics and Praxis, Robert Hollinger (Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1985.

zato moguće samo delimično odrediti prema različitim kategorijama kojima pripadaju.

Postmoderna zahteva i značajne promene u našem shvatanju istraživanja. Kao što je prethodno primećeno, više se ne teži ka otkrivanju realnosti koja postoji pre nas, nego se smatra da smo mi uključeni u interaktivni proces stvaranja znanja. Zato se u procesu učenja interakcija vidi kao dijalog ili kako to Rorti kaže, "konverzacija" u kojoj postoji obostran uticaj, a ne jednostavno prenošenje znanja.

Znanje do koga se dođe, takođe je neodređenije i nestabilnije nego što smo ranije mislili. Ono se odnosi pre na ono što je moguće nego na ono što je sigurno i ono se menja kako mu pojedinac ili grupa daju sopstvenu interpretaciju, odražavajući osobene potrebe i iskustva. I, kako su to postmodernisti naglasili, jezik se dobro prilagođava ovoj konstantnoj „igri“ interpetacija. Reči nisu vezane za ustaljene koncepte ili referente; one zavise od njihovog značenja u čitavom sistemu reči u koji su ugrađene, sistemu koji se vremenom menja i razlikuje se od jedne govorne zajednice ili onoga koji govori do druge, drugoga.

Tako se, u skladu sa prethodnim istraživanjima, sve više prilazi "pragmatično".²⁴⁷ Ovde se misli da nije potrebno da se insistira da stvarnost, uključujući i ljudsku prirodu, ima određeni oblik, već treba da prihvatimo ono što se iz nje pomalja. Pa, ako se altruizam, primera radi, delom zasniva na osećanjima grupne solidarnosti, onda moramo da priznamo da: nema smisla držati se racionalističkog pogleda na moralnu motivaciju koja nema efekte. Ali, još jednom treba pozvati na oprez i ne preterivati u ovom smislu. Postmodernisti su, smatra se, često napadali ideje o razumu, razmišljanju i smislu sredstva i cilja, teoriji, podučavanju. Za njih, zapravo, ima mesta samo u izmenjenom obliku. Moramo se baviti razumom, kao i osećanjima, intuicijama, direktnim socijalnim uticajem itd. Donekle moramo i razmišljati u smislu sredstava i cilja ako želimo da znamo šta u životu želimo i kako da to postignemo. Teorija shvaćena kao slaba povezanost kvalifikovanih generalizacija je od izuzetnog značaja za svakodnevn život. Poučavanje dok god je, uglavnom, dijaloško, smatra Beck, je i moguće i neophodno. Sve ovo može da prouzrokuje probleme ako se shvati isuviše striktno i uzme suviše ozbiljno; ali bez svega toga bili bismo bukvalno izgubljeni.

Takođe je potrebno i na „pragmatičnost,“ u israživanju gledati na sličan način. Dok ne postoji spoljni temelj realnosti, nikakva „tradicionalna kantovska podrška“, kako to Rorti kaže, postoje unutrašnji kontinuiteti koji služe kao dobra referentna tačka. Moguće je i neophodno, dakle, razviti „teoriju“ koja objašnjava određene pojave prema ovim kontinuitetima. Postmodernisti često izražavaju „laki pragmatizam“ koji je, dok pretenduje da bude otvoren i tolerantan, jedino veštački, pošto ne

²⁴⁷ Rorty, *Objektiviti, Relativism and Truth* (CUP: 1991) i R. Bernstein: *Beyond Objectivity and Relativism* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983).

uspeva da razvije i koristi ovakvu teoriju; njene doktrine tako postaju dogmatske izjave, bez objašnjenja ili opravdanosti.²⁴⁸

Jedan od slogana postmoderne u SAD-u je da „nema centra“, a posebno da nema centralne tradicije učenosti (odnosno evrocentrične učenosti, koja se tiče srednje klase i koja kao dominantni ističe muški pol), a ovo se odnosi i na poglede o znanju i istraživanju o kojima je prethodno bilo reči. Svaka druga kultura, pored zapadne, i svaka nova tradicija, po shvatanjima postmoderne, predstavlja pluralističku učenost, a ne samo modifikaciju „glavne struje“. Nailazi se i na isticanje potrebe da ključna tačka, pored antirasističkog, feminističkog i dr. učenja, treba da bude individualna učenost: učenost Džejna Doa, Hoze Sančeza, Sui Čin Lunga i dr. Ovim se želi istaći da se lična traganja pojedinca ne uzimaju dovoljno ozbiljno, a smatra se da se svaka individua stalno pita, posmatra, teoretiše i pokušava da razume život. Radikalna demokratija postmodernizma vodi u ovom pravcu, ali pada u sopstvenu zamku zbog svoje preterane okupiranosti kulturama i govornim zajednicama (ovo je posebno izraženo u SAD-u i odatle se širi). Šta drugo očekivati od pragmatičnosti Amerikanaca?

²⁴⁸ Beck, C., op. cit.

7. UTICAJ POSTMODERNE NA OBRAZOVANJE

Prethodna osvrtanja već drugi - treći put na osnovne odrednice postmoderne, njen odnos sa filozofijom, posebno epistemološki ugao značajan je jer postoje mnoge implikacije ovoga na pedagogiju. Neke od njih su već pominjane. A ovde će se skicirati još neke koje su direktnije vezane za pedagošku praksu, jer smo se njima prethodno manje bavili.

Na najpragmatičnijem nivou literatura se bavi pitanjima kao što je:

- učenicima treba u školama od najranijeg uzrasta da se pomogne da uvide kako se ideje i institucije kroje kako bi odgovarale vrednostima i interesovanjima ljudi: kako npr. slikovnica ili roman izražavaju lične potrebe i prošlost autora; ili kako TV program promovise životne stilove koji donose korist komercijalnim kompanijama; ili kako nastavni planovi i programi odražavaju vrednosti određenih sektora društva.²⁴⁹

Smatra se da ovakvo učenje može da bude iskren i prijatan aspekt školskog života. Ako se podstiče ovakva vrsta kulturno-političkog razumevanja, onda se smatra da se podržava konstantna učenička percepcija sveta kao vrednosno neutralnog, neproblematičnog i nepromenljivog. No, sa ovim se ne slažu svi. Rorty dovodi u pitanje uvođenje ovakve vrste postavljanja problema u školama. On smatra da „niži stepen obrazovanja“ (osnovno i srednje) „je, uglavnom, stvar socijalizacije, pokušaja da se učenicima usadi osećaj građanskog pripadanja“. Ono „treba prvenstveno da ima za cilj da prenese dovoljno onoga što se smatra istinitim u društvu kome deca pripadaju, tako da bi mogla da funkcionišu kao građani tog društva. Da li je to istinito ili ne tiče se nastavnika u okviru njegove profesionalne sposobnosti“.²⁵⁰ No, sa ovim stavom Rortija ne slaže se C. Beck, koji smatra ovo izdajom glavne svrhe postmoderne, jer smatra da je nemoguće da se ostvari ideja o „razbijanju ljuštore konvencije“, za koju se, kako kaže, i sam Rorty zalaže, ako su nastavnici u školama i svi mladi ljudi jednoga društva do svoje zrelosti uključeni u jednostrano jačanje konvencija. Beck smatra da škole treba da uče učenike o socijalnim konvencijama i institucijama, možda i više ne što su to do sada činile, ali integralni deo te nastave treba da bude fundamentalna evaluacija i kritika. Ovo se slaže sa postmodernim, teorijskim tendencijama (kritičko konstruktivna didaktika, kurikularna didaktika...).

Prethodno pominjani stavovi o podsticanju mladih da dovode u pitanje prihvaćene „realnosti“, po oceni mnogih moraju ići paralelno sa pomoći mladima da nađu „temelje“ za svoje živote, bez obzira što oni možda nisu trajni. Nedostatak osećaja stabilnosti i smera je jedan od osnovnih problema savremene, posebno zapadne kulture. Koliko je ovo posledica

²⁴⁹ Beck, C., op. cit.

²⁵⁰ Rorty, The Dangers of Over-Philosophication, prema: Beck, C., op. cit.

postmodernog pluralizma niko za sada ne pita. Pomenuti nedostatak smatra se značajanim faktorom u današnjim reakcionarnim trendovima u religiji, politici, obrazovanju i drugim sferama. A didaktičari postmoderne ističu značaj dijaloga u učenju i to takvog koji će otvarati perspektive koje predstavljaju kombinaciju starih i novih elemenata. Mladima je potrebno da nađu trajne vrednosti i ideale (pluralističke, globalne, ekološke..) koje nisu suprotne sa njihovim iskustvom u stvarnosti, nego pružaju adekvatnu osnovu za svakodnevni život. Vratimo se ovde na trenutak metafizici, odnosno mišljenjima postmodernih didaktičara po kojima je potrebno da se u nastavi pomaže mladima, da se oni podstiču da se uključe u generalno teoretisanje o stvarnosti i životu, a sa druge strane, vodi računa da učenje ne bude suviše apstraktno, zato je postmodernistički akcenat stavljen na konkretno, lokalno, iako se za nastavu i u njoj preporučuje da se kombinuje jedno i drugo, konkretno i opšte. Za osmišljavanje učenja i oživljavanje često dosadnih činjenica preporučuje se pravljenje širih veza između pojava i istraživanja njihovih vrednosnih implikacija. A proučavanje ovog više „teorijskog“ smatra se neophodnim zbog stvaranja opštih pogleda na svet, koji bi mladima trebalo da pruži sigurnost, smer i neophodan smisao.

Drugi aspekt uticaja postmoderne na obrazovanje tiče se demokratskog i dijaloškog akcenta, postmodernističko dovođenje u pitanje autoriteta i smanjenje uloge eksperta. Insistira se na odnosu nastavnika i učenika koji uče zajedno, a ne da ih vidimo u poziciji da jedan govori drugome kako ovaj treba da živi na način „od vrha ka dnu“. Ovo je, smatra se, neophodno i da bi se uzele u obzir vrednosti i interesovanja učenika. Ali, i sam Liotar je naglašavao potrebu mere do koje stariji učenici, studenti, mogu da uče iz kompjuterizovanih banaka podataka, koje naziva „enciklopedijama sutrašnjice“, a isto bi se, po drugim postmodernistima, moglo reći i za niže uzraste. Ono što se u okviru ovoga seta uticaja najčešće sreće je naglašavanje potrebe da nastavnici“ uče učenike kako da uče“, kako da koriste savremenu tehnologiju i sl. A naglašava se i vrednost samovođenog istraživanja u kome su učenici aktivnije uključeni u određivanje šta uče i zašto, i samim tim mogu da daju osoben izraz svojim osobenim interesovanjima i potrebama. No, i oni koji se svrstavaju uz Liotara, I. Iliča i dr. ne prihvataju ove ideje do kraja. Ima autora koji smatraju da ovi preteruju, posebno u potcenjivanju značaja nastavnika u motivisanju i olakšavanju učenja. Kritike naglašavaju aktivnost nastavnika u strukturisanju školskog gradiva; izbor sadržaja za učenje omogućuje učeniku da uči mnogo više, brže i lakše, nego što bi bilo u suprotnom slučaju. Bez obzira šta je razlog potrebama učenika za pomoć, dok god ovakve potrebe postoje, time što se oni prepuštaju samima sebi, kriju se glave u pesak, ako im se potrebna pomoć ne pruži. Tako da se demokratizacija obrazovanja ne vidi kao potpuno lišavanje svih struktura nade da će se nešto dogoditi. Naprotiv, smatra se da treba da se stvaraju strukture koje će učenicima pružiti podršku koja im je potrebna i koja će im omogućiti da naprave značajan imput i imaju neophodnu kontrolu nad učenjem. Učenje treba da bude koliko je moguće više dijaloško, ali to ne

znači da treba da bude bez obrazovnih efekata. Da bi bio efikasan, dijalog zahteva snažan input različitih vrsta: informacija, primera, priča, osećaja, ideja, teorija, pogleda na svet i td. Smisao u demokratskom pristupu nije da strukture nisu potrebne, nego da učenici (uz pomoć nastavnika) imaju glavnu reč u strukturisanju svoga znanja.

Implikacije prethodnog na filozofiju obrazovanja odnose se na sledeće:

- Studentima koji se spremaju za nastavnike, kao i učenicima treba da bude jasno da njihovo znanje zavisi od vrednosti, od kulture koja se menja; te ne treba tražiti neku univerzalnu filozofiju života i obrazovanja; istovremeno im treba pomoći da nađu kontinuitete i zajedničke imenitelje koji daju neku stabilnost i smer njihovih života i bavljenju poučavanjem.
- Jedan od načina postizanja ovog dvostrukog cilja nastojanja za utemeljenje i u isto vreme pomaganja učenicima da razviju skromne temelje za život i obrazovanje, je proučavati različite „oblike učenosti“ (antirasizam, feminizam, individualizam... kako bi učenici videli da je teorija, svakako, skrojena tako da odgovara prema potrebama različitih grupa i pojedinaca, kako da uoče da je moguće poklapanje različitih oblika učenosti. Tako da, zapravo, ispitivanje onoga što različite kategorije ljudi imaju kao značajno trebalo bi da bude glavni aspekt studija.
- Filozofija učionice u kojoj se obrazuju budući vaspitači, isto kao i filozofija školske učionice, treba da bude izrazito demokratska i dijaloška, kako bi se pokrenule intelektualne snage učenika, cenile njegove vrednosti i njihova saznanja bila dostupna nastavniku i drugim učenicima.
- Demokratsku pedagogiju će teško usvojiti nastavnici koji na studijama uče na klasičan način, iako im njihovi profesori govore o demokratskim pristupima učenju.
- Konačno, mnogi se autori zalažu za jače kritičan odnos prema filozofiji, od koje, kako kažu, imamo šta da učimo, ali pred kojom moramo i sami da promišljamo, da ih „ispitujemo“, te da iz ugla pozitivne pedagoške slike o sebi i obrazovanju, u interakciji sa filozofima i drugim naučnicima, učeći od njih, nastojimo da im isto toliko i damo koliko i dobijamo, a ne samo da sledimo i „primenjujemo nalaze“ čiste filozofije. Tada će nam ovi biti manje nerazgovetni, manje apstraktni i bolje ćemo ih uklapati tamo gde im je mesto.²⁵¹

²⁵¹ Beck, C., op. cit.

8. POSTMODERNI KORENI KONSTRUKTIVIZMA

Wilson, čije smo poglede na postmoderne pristupe instrukcionim dizajnama kratko predstavili, oseća da u svemu ovome ima još dosta nejasnoća. Posebno želi da ukloni moguće konfuzije o načinu na koji se postmoderna razlikuje od konstruktivizma, smatrajući da je ovo značajno, jer je konstruktivizam termin koji se češće nalazi u literaturi o dizajnu instrukcije. On priznaje da i sam povremeno meša ta dva termina. Misli da u razjašnjavanju ovoga razmišljati o postmodernizmu kao o filozofiji sveta, a o konstruktivizmu kao o veoma generalnoj teoriji kognicije, koja objašnjava kako mi spoznajemo svet i kako saznajemo o stvarima. Koreni mnogih konstruktivističkih shvatanja o kogniciji mogu se naći u postmodernim filozofijama koje su se odvojile od racionalističkih, objektivističkih i tehnokratskih tendencija «modernog» društva.

Sledeća tabela ilustruje Wilsonovo shvatanje odnosa između konstruktivizma i postmoderne filozofije:

Filozofija Postmodernizam	Teorija kognicije Konstruktivizam
Postmoderna filozofija naglašava kontekstualnu konstrukciju značenja i validnost višestrukih perspektiva. Ključne ideje uključuju: <ul style="list-style-type: none">- znanje konstruišu ljudi i grupe ljudi;- realnost je multiperspektivna;- istina se zasniva na svakodnevnom životu i društvenim odnosima;- život je tekst; razmišljanje je akt interpretacije;- činjenice i vrednosti su nerazdvojive;- nauka i sve druge ljudske aktivnosti su zasnovane na vrednosti.	<ul style="list-style-type: none">- Um je stvaran. Mentalne događaje treba proučavati.- Znanje je dinamičko.- Značenje je konstruisano.- Učenje je prirodna posledica izvodjenja.- Razmišljanje/apstrakcija je kritična za izvodjenje stručnjaka i za postajanje stručnjakom.- Podučavanje je pregovaranje sa konstrukcijom značenja.- Mišljenje i percepcija su nerazdvojivi.- Rešavanje problema je centralno za kogniciju.- Percepcija i razumevanje su takode centralni za kogniciju.

Za razjašnjavanje ovoga odnosa, kao i postmodernog mišljenja, važno je kako Wilson ističe da nisu svi konstruktivisti postmoderni u svojoj orijentaciji. U psihologiji, konstruktivizam je prvobitno odražavao mišljenja ljudi kao što su Pijaže i Vigotski, koji su u osnovi bili moderni u svojoj orijentaciji. Aktuelni modeli instrukcije Spira, Jonassena, Beraitera, Resnika, Lesgolda i drugih – dok su definitivno konstruktivistički – pokazuju različite stepene postmodernog uticaja (iako su neki od njih možda postmodernistički, a da toga uopšte nisu svesni!). Moguće je imati konstruktivistički pogled na kogniciju dok i dalje zadržavate prilično tradicionalan, moderan pogled na nauku, metod i tehnologiju.²⁵²

²⁵² Ibidem

Takođe bi trebalo naglasiti da postmoderno mišljenje može voditi do onoga što Wilson smatra pozitivnim ili negativnim pogledima na život. U negativnoj krajnosti, neke postmoderne teorije mogu voditi u očaj, cinizam, moralnu ravnodušnost i neku vrstu mioptičke samo-usmerenosti. U isto vreme, drugi teoretičari koriste postmoderne ideje da kreiraju veoma pozitivne, pune nade, čak spiritualne pristupe životu (Spretnak; Tarnas). No, ipak moramo reći da Wilson prema postmodernizmu ima pozitivan stav i da veruje da on ima uticaja na instrukcioni dizajn (ID).

Wilson je u duhu suptilnog menjanja značenja tradicionalnih pojmova, ponudio listu saveta za pravljenje dizajna instrukcija sa postmodernim zaokretom. Lista bi trebalo da sadrži jasnije ideje o tome kako postmoderni koncepti mogu da infiltriraju i promene dizajnerske koncepcije njihovog rada.²⁵³

John Quicke²⁵⁴ tretira u savremenoj literaturi jedno značajno pitanje koje bi se moglo podvesti pod naslov ka što je, recimo: Postmodernistički obrt: problemi i mogućnosti. Na njegove ideje se ovde osvrćemo zato što pomažu u problematizovanju savremenog pedagoškog konteksta; ne uzimaju stvari crno – belo, otvaraju pitanja koja drugi „guraju pod tepih“.

Nešto dramatično se po njemu dešava u obrazovanju u «novije vreme», ali on smatra da to nije jednostavno objasniti. Uzmite, na primer, takozvani «postmodernistički obrt». Šta je to, zapravo, i da li mu tri puta kličemo, ili samo jednom ili se od njega ograđujemo? Sa stanovišta ljudi koji se bave obrazovanjem, a čiji se stav može nazvati demokratskim, možda ovde postoje brojne pozitivne strane – odbacivanje elitističkih kulturnih formi, dekonstrukcija birokratije, otvaranje prostora za «nove glasove» itd. – ali, s druge strane, sve ovo može biti podriveno «tamnijom stranom» - relativizmom, nihilizmom, haotičnim tendencijama koje verovatno vode ka fragmentaciji i socijalnom slomu, i, na nivou individue, ekstremna usmerenost samo na sebe i decentralizacija jedinstvenog bića. Jasno je da se nadamo da će prevagnuti ono prvo, ali ne možemo biti ni u šta sigurni.

Za nekoga ko se bori sa ovim pitanjima, John Quicke preporučuje studiju Dejvida Hartlija kao pravi spas. Veliki deo naše zbunjenosti potiče od neuspeha da pravilno identifikujemo šta zapravo mislimo pod «postmodernom». Zavedeni smo terminima populističke futurologije. Nazivi kao što su «nova vremena», «informaciono društvo» i «postindustrijsko društvo» se stalno čuju bez ikakvog sistematskog pokušaja da se daju tačne definicije, kao što su fraze «brzo promenljivo društvo», koje skoro svi mi koristimo» počinju da dobijaju osobine nekakve mantre. Postoji više retorike nego supstance, više mita nego realnosti; jedno preobilje obrazovnih nadržilekova, koji nisu ni logički ni

²⁵³ Šire videti u: Gojkov, G., Didaktika i postmoderna, VŠV, Vršac, 2006.

²⁵⁴ Jon Quicke je sa Katedre za pedagoške studije, Univerzitet u Šefildu, Velika Britanija

empiriski zasnovani u odbranjivim interpretacijama šireg društva. Ali, kao što Hartli piše, ne mogu se razmatrati aktuelni razvoji u obrazovanju, a da se pre toga ne razmotri priroda društva u kojem se oni odvijaju. Kao «dobar» sociolog on je ovde na svom terenu. Polazna tačka mora biti intelektualno ozbiljna i rigorozna analiza današnjeg društva, i ona mora nužno uključivati sociološku analizu koja gleda «ispod površine obrazovanja», i, kako on to kaže, «povezuje i zbližava kulturne, ekonomske i intelektualne pokrete koji imaju ili mogu imati posledice na obrazovanje.»²⁵⁵

Stoga, smatra J. Quicke, kao da odahnemo kad shvatimo da u prva tri poglavlja knjige Hartli pokušava da pruži jasan, istorijski podržan prikaz upravo onoga gde smo danas i kako smo tu stigli. On kao svoj prvi zadatak vidi objašnjavanje «postmodernističkog obrta», u koji obavezno uključuje identifikovanje modernizma na taj način što se modernizam upoređuje sa postmodernizmom, pre nego što se započne sa poznatim pitanjem da li postmodernizam signalizira potpuni raskid sa modernizmom, ili predstavlja njegov nastavak, u mnogo većoj meri nego što to predstavlja diskurs postmoderne. Autorovo stanovište je da, iako je bilo dramatičnih promena u poslednje vreme, moderna «nije prestala da postoji» - tako da on više voli da ubaci znak pitanja u okviru samog termina – «post(?)modernizam». Pošto je opisao osnovne karakteristike ovog «obrt» u ekonomskim, kulturnim, političkim i intelektualnim sferama preko pružanja pregleda radova različitih postmodernističkih mislilaca – kao što su Lyotard, Fuko, Derida itd. (Lyotard, Foucault, Derrida) – autor razvija svoju analizu upoređujući i kontrastirajući sociološke teorije, naime neo-dirkemovsku, kritičku i marskističku, od kojih svaka nudi različito tumačenje značenja «novih vremena». Sve ovo je preporučljivo lucidno i uvodi red u mnoge konfuzije tako što interpretacije postmodernizma dovodi u vezu sa poznatim ideologijama.

Kasnija poglavlja istražuju teme kurikuluma, pedagogije, procene i rukovođenja, fokusirajući se na to kako različiti aspekti «novih vremena» imaju, ili su imali, uticaja na školovanje. I ovde leži druga snaga ove knjige. Ovo nije crno-beli opis «dobrih» i «loših» efekata «postmodernističkog obrta». Hartli sa dobrom dozom humora izvlači ključne kontradikcije postmodernog (ili nekog drugog) društva i uspeva da pronadje svoj put kroz izbore i scenarije ponuda za one koji kreiraju politiku i za praktičare u obrazovanju. On spretno koristi konceptualna sredstva ideološke analize diskursa (na primer, kontradiktornosti, rezonance, prilagođivanja, nagađanja, slučajnosti, ponovna izvođenja, rekontekstualizaciju itd) da demonstrira složenosti i međusobne zavisnosti «akcije» na svim nivoima i u svim oblastima sistema.

Uzmimo tako, na primer, njegovu analizu takozvane autentične procene – oblika procene za koji se tvrdi da je osetljiviji, manje preteći, da se oko njega više dogovaralo i da je više formativan od tradicionalnog oblika

²⁵⁵ Ibidem

procene; on se često povezuje sa trajnom procenom, beleškama o postignuću, neformalnim oblicima testiranja koji su usmereni na učenika – a sve to, za Hartlija, «je u skladu sa refleksivnošću postmoderne kulture» i odzvanja «zabavom i igrom» «lucidnog» postmodernog kurikuluma i subjektivnostima konzumerističke kulture. Međutim, iako na neki način ovaj oblik procene predstavlja nešto svojstveno svom vremenu, on se, ipak, sudara i odbija o kontradiktornosti tekućih politika. Ovakvi «zabavni» razvoji moraju da budu ograničeni unutar hijerarhijskog društvenog poretka tržišne ekonomije koju pokreće efikasnost, koja zahteva standardizovano testiranje i referentne norme i vrste sposobnosti neophodne za njihovu reprodukciju. Tako da, ovaj lucidan oblik procene usmeren na učenika ne može imati sve na svoj način – trenutno, on više liči na dopunu tradicionalnih oblika testiranja nego na njihovu zamenu i sve se više prilagođava instrumentalnim svrhama.

Jedna od glavnih kritičkih tema, koja se proteže kroz gotovo čitavo Hartlijevo izlaganje, je kontradiktornost unutar današnjeg kapitalizma između dva koda – jedan, kulturni (konzumeristički) kod koji neguje raznolikost, «izbor» i «zabavu, igru» i drugi, ekonomski (produkcijski) kod efikasnosti i efektivnosti. Ima interesantnih zapažanja o reakcijama vlada na dileme koje je nametnuo ovaj dvostruki kod. Vlade teže da budu reakcionarne i restauracijske, i da se upuštaju u brze iskravke – socijalne, kulturne, tehničke popravke – a ne da se zaista suoče sa onim što promenljivo društvo sobom nosi, tako da se javlja «povratak na osnovne» politike i druge politike koje su osmišljene da ukotve stare discipline i moralne/akademske standarde onakve kako su tradicionalno bile definisane. Čak i u odnosu na novu pedagogiju koja je usmerena na učenika, a koja je na jednom nivou veoma usaglašena sa aktuelnim ekonomskim imperativima, i dalje postoje «dileme» o tome koliko daleko treba dozvoliti ovoj pedagogiji da ide, kako je to nedavna OFSTED inspekcija pokazala. Vlade su se uhvatile u mrežu «dvostrukog diskursa» pokušavajući da pomire dva koda koja jesu isprepletana u dokumentima politike, ali su «logički ne slažu jedan sa drugim» (str. 152). Pokušali su da isprave postmodernu kulturu tako da novo pluralističko, diferencirano biće bude regulisano interesima ekonomije. «Kulturni preokreti u nizu su usmereni na usku stazu, pod sopstvenim rukovođenjem». Ukratko, oni pokušavaju da ponovo školuju društvo na načine u kojima se kao eho čuje modernistička tehnička racionalnost, a ne otvorena kultura «novih vremena».²⁵⁶

Međutim, postoje ovde u analizi određene tenzije, kojih je, čini se, i sam autor svestan. Dva navedena koda jesu krajnosti, kako on to naglašava, ali, postoji neki smisao u kojem oni „međusobno utiču jedan na drugog», s obzirom na to da oba potiču iz potreba onoga što je i dalje kapitalistička ekonomija. Čak i kada država ne bi određivala konzumenta, pod znakom je pitanja da li on ili ona ne bi počeli da razmišljaju i da se ponašaju na načine koji bi bili isuviše hedonistički i različiti da bi bili kompatibilni sa

²⁵⁶ Quicke, J., op. cit.

mentalitetom koji je potreban za produkciju. Države možda zaista isuviše regulišu i kontrolišu, možda su nesposobne da se u dovoljnoj meri rekonstruišu i da se rado rastanu od birokratije i tehničke racionalnosti, ali to je problem kapitalizma! – a ne odraza logičkih i fundamentalnih razlika među kodovima, već samo tenzije između starih rešenja i novih problema u kapitalističkom okviru.²⁵⁷

Međutim, ovom delu Hartlijeve argumentacije je potrebno bliže pomno ispitivanje. Možda, kako on kaže, nije bilo pravog raskida sa modernizmom. Pod modernizmom, pretnja od haosa, socijalne dezintegracije i varvarizma je uvek postojala, kako su to osnivači moderne sociologije – Marks, Durkhajm i Weber – i sami priznali, iako se nisu slagali oko uzroka i rešenja ovih edemičnih problema. Tako da nema ničeg posebno postmodernog u ovim kontradiktornostima. Ali, smatra Quicke J., «u tom grmu leži zec»; moramo da budemo obazrivi oko toga «između čega i čega» identifikujemo kontradiktornosti. Bilo bi lako pobrkati kontradiktornosti *unutar* kapitalizma i kontradiktornosti *između* kapitalizma i demokratije. Sa tačke gledišta demokratskog vaspitača, nečiji stav prema bilo kojem od ovih bi jasno bio drugačiji.

Čini se da ovde ima pitanja koje je Hartli samo delimično razjasnio. Uzmimo, na primer, njegovu analizu jednog drugog primera postmodernističkog obrta – razvoj «subjekta bića», tog *pot pourri* kurikuluma gde se težište nalazi na biću u njegovim mnogim različitim aspektima. Razumno je tvrditi da je nedavni fokus na pristupima obrazovanju i obuci u čijem se centru nalazi učenik, na razvoj formalnog i «skrivenog» kurikuluma u ličnom i socijalnom obrazovanju, na pastoralnoj brizi, socijalnim i životnim veštinama, ličnim veštinama efikasnosti, itd. zapravo odraz novih «intelektualnih, socijalnih i ekonomskih uslova». Sada, sa demokratske tačke gledišta ovi razvoji bi se mogli smatrati pozitivnim, s obzirom na to da oni učvršćuju potrebu da se razviju i osnaže pojedinci kao samo-refleksivni, kritički građani – pozitivan oblik individualizma, koji je, nadajmo se, podjednako izvesna mogućnost u «novim vremenima» kao i negativna «narcistička ličnost, lišena empatije, nesposobna da veruje drugima, koja luta između samoznačaja i duboke sumnje u sebe», kako to Laš (Lasch) opisuje.²⁵⁸ Hartli tačno prepoznaje drugo opisano kao biće konzumentske kulture, ali on možda na poklanja dovoljno pažnje potencijalima «subjekta bića» za individualno i zapravo grupno osnaživanje i emancipaciju. Kontradiktornost ovde leži između dva individualizma – onog orijentisanog na demokratiju i zajednicu – i onog konzumerističkog i usmerenog samo na sebe. Drugim rečima, kontradiktornost na mikro nivou odražava se na makro kontradiktornost između kapitalizma i demokratije.

Sa demokratske tačke gledišta, ove tenzije i dileme kapitalizma predstavljaju prilike. Kritički teoretičari kao što su McLaren, već

²⁵⁷ Ibidem

²⁵⁸ Ibidem

pominjani Giroux i Kincheloe, i neki feministički pisci kao što su Frazer i Kenway, teže da kombinuju saznanja iz postmodernističke perspektive sa emancipatornom agendom, i na taj način izbegnu da budu zavedeni «modom postmodernog nihilizma». Kao što to Hartli primećuje, krucijalno pitanje za sve kritičke pedagoge je «kako se kritička pedagogija može izvesti u praksi?». Veliki deo literature u ovoj oblasti je, u najgorem slučaju, nejasan i težak za razumevanje, a u najboljem slučaju, predstavlja samo ponovno navođenje pedagogije koja je usmerena na dete i učenika sa naglašavanjem kritičkog mišljenja, davanjem «glasa» učenicima, i sa kolaborativnim, refleksivnim i dijaloškim strategijama učenja i podučavanja. Dati primeri su često «stare priče» sa stanovišta progresivnog vaspitača, i verovatno jedina novost koju oni nude nastavnicima je kako da ostanu «nedovršeni» - ali, čak, i ova ideja o «permanentnoj revoluciji» u poučavanju se čini veoma bliskom poznatoj ideji o kritičkoj refleksivnoj praksi.

Pa, ipak, jasno je da treba napraviti izbore između različitih kurikularnih i pedagoških pristupa, a neki «putevi napred» su bolji od drugih. Ako praktične strategije treba da budu istinski radikalne i ako treba da jačaju i osnaže, one treba da budu kontekstualizovane u aktuelnim debatama u određenim oblastima gde se u potpunosti razmatraju svi aspekti koji doprinose konstruisanju obrazovnih procesa i iskustava u tom lokalnom kontekstu zajednice; nacionalne politike kurikuluma; psihologije podučavanja, učenja i procene; školske tradicije, kulture podučavanja, materijala, izvora, sredstava itd. Štaviše sami kritički nastavnici treba da budu otvoreni za ideje i alternativne interpretacije događaja, i treba da budu svesni neodređenosti svojih sopstvenih teorija.

Šteta je što Dejvid Hartli nije imao vremena ni prostora da zaista razvije sopstvenu verziju kritičke pedagogije u svetlu svoje izvanredne analize uticaja postmodernizma. On je uradio veoma koristan posao u sumiranju krucijalnih debata, i u razjašnjenju pitanja i problema koji potiču iz osobenosti «novih vremena». Ali, ostalo je još toga da se uradi, posebno opisi i evaluacije kritičkih praksi koje pružaju postmodernizam i emancipatorna politika. Ovde je značajno zastati i zamisliti se nad konstatacijom stranih autora koje, izgleda, muče iste muke, te i oni misle da bi trebalo da se njihovi izdavači odupru trenutnom trendu da se knjige pišu za međunarodno tržište. U globalnom društvu, argument da sve debate u obrazovanju treba da budu internacionalizovane imaju odredjenu vrednost (pogotovo za izdavače), ali važno je raditi lokalno, baš kao i razmišljati globalno, kako to izreka kaže, a da bi ovo radio, čovek mora da «se ustoliči», a nikako ne da provodi svo svoje vreme čitajući štiva internacionalnih gurua – bilo postmodernističkih ili nekih drugih. Pa, sad, ako zemlje poput Engleske, Francuske, Nemačke... tako misle, da li je potrebno postavljati pitanje šta je nama činiti. Ne, u smislu izdavanja

knjiga za inostrana tržišta, nego obrnuto, misli se na nekritičko uvođenje ideja sa tuđeg tla, koje ni po čemu nije slično nama.²⁵⁹

²⁵⁹ Burbules, N.C. Konstruktivizam: Prevazilaženje mrtve tačke (naslov originala: Constructivism: Moving Beyond the Impasse), Članak izdat u časopisu *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 31, No. 2, 1999. Rad objavljen u knjizi *Constructivism in Education*, urednik D.C. Phillips, University of Chicago Press, 2000.

9. PROSVETITELJSTVO KAO PROJEKAT MONOLOŠKOG UMA

Kao predmet rasprave u koncepciji postmoderne je pitanje koje se odnosi na postojanje u dinamici savremenosti. Habermas je na prosvetiteljstvo gledao kao na projekat monološkog uma. Um koji je došao da ga smeni, treba da se oslobodi od monologičnosti, da nauči da kritikuje, pita, da menja sopstvene osnove. Na kraju XX veka mnogima je postalo jasno da „refleksivnost modernosti podriiva tradicije uma, u svakom slučaju, tamo, gde se on razume kao dostignuće određenog znanja... Habermas smatra da savremenost treba razmatrati kao „deformisanu realizaciju uma u istoriji“²⁶⁰, kao otelotvorenje u savremenosti onih modela svesti i mišljenja izloženih u filozofskim sistemima Dekarta i Hegela. U koncepciji postmoderne pozitivno su označeni sloboda (nedeterminisanost) uma i otvorenost istine (mogućnost i realnost ljudi da zajedno žive i stvaraju „nalazeći se u komunikaciji“). Postmodernizam je postao samokritika savremenosti. Smatrajući svojim zadatkom „prevladavanje“ ontološkog statusa svakodnevnih vrednosti, postmodernisti nastoje da ih funkcionalizuju, da ih učine operacionalnijim u svetu kakvo je XX stoleće. U samoj moderni prisutna je postmoderna, kako je prethodno već konstatovano, impuls savremenosti da sebe prevaziđe u stanju, drugačijem od sadašnjeg. Smatra se da postmoderna nije nova epoha, nego da je to „preispitivanje“ grešaka savremenosti, povezanih s projektom oslobođenja čoveka posredstvom nauke i tehnologije. Takvo preispitivanje po Liotardu i drugima traje veoma dugo i u samoj savremenosti.²⁶¹ Moderizam je, po Liotaru, tačka u beskonačnom toku vremena, koja otkriva samo to vreme, smisao epohalnog pomaka („lom epoha), otkriće kvantitativnog i i prekida u našoj ideološkoj slici istorijskog života, a tipično modernističke slike „vrtlog“, „bezdan“, „vertikalno uticanje“ u temporalnosti izražavaju mnogostranost te svesti. Slika modernosti prema E.L.Petrenku menjala se više puta; orijentacija teoretičara moderne: „logika novog viđenja sveta treba da se prostire na sve pojave i procese, koji tom svetu pripadaju“ – smatra se da izražava logiku tih promena. U epistemološkoj perspektivi nisu primereni pokušaji da se savremenost opiše isključivo u terminima racionalnosti. Um predstavlja samo deo celine koju smatamo savremnim svetom, smatra E.L. Petrenko. Po njemu, sveobuhvatna teorija savremenosti može nastupati samo kao regulativni princip traženja.

Za uticaj postmoderne na pedagogiju nije beznačajan ni njen socijalno-politički i svetonazorni ugao. U ovom smislu ona po mnogima izražava karakter i tendenciju promena u sociokulturnim, ekonomskim i političko-ideološkim odnosima i procesima (prvenstveno u razvijenim zemljama) pod delovanjem savremene etape naučno-tehnološke i informacione revolucije. Pojam „postmoderna“ primenjuje se za naglašavanje tendencije prelaska čoveka u novu epohu, a ta postmodernistička epoha karakteriše se

²⁶⁰ Habermas, J., *Autonomy and Solidarity*, London-New York, 1992.

²⁶¹ Liotard, J.F., *The Unhuman Reflections of Time* Stanforde, 1991.

naglašenim rastom kulture i socijalne raznovrsnosti, udaljavanjem od ranije vladajuće unifikacije i principa čisto ekonomske svrhovitosti, narastanjem mogućnosti polivalentnog progressa, odustajanjem od principa opšteg ljudskog delovanja, formiranja novog sistema stimulansa i motiva delatnosti ljudi, narastanjem uloge kulturnih faktora, kako smatra J.V. Irhin. Prema ovom autoru, analiza različitih aspekata postmoderne počela je sedamdesetih godina prošloga veka i to istovremeno od strane poznatih filozofa, psihologa, lingvista (teorija jezika i simboličkih sistema), kulturologa, istraživača umetnosti, arhitekata. U diskursu političke nauke to pitanje, kao problem političke postmoderne, počelo je da se rasvetljava nešto kasnije, mada mnogi istraživači u politici smatraju demokratska studentska talasanja 1968. godine u Francuskoj i šire kao vreme od kada počinje da se računa epoha postmoderne na ovom polju.

10. PLURALISTIČKA PARADIGMA I POSTMODERNO OBRAZOVANJE

Za pedagogiju je značajna činjenica da se postmoderna označava uspostavljanjem pluralističke paradigme, odustajanjem od evropocentrizma i etnocentrizma, proglašavanjem principa pluralizma, fragmentisanja kulturnog jedinstva, obraćanjem pažnje na ličnost i njen unutrašnji svet, na samoorganizovanje struktura koje sobom upravljaju, problemom identiteta i dr. Postmodernistički pristup u sferi politike naglašava značaj kulturnog i političkog pluralizma, problema identiteta u upravljanju, uticaj pojedinca na društvene tokove; socijalna politika ide odozdo ka gore, što podrazumeva rast značaja donjih demokratskih struktura i politike horizontalnog međudelovanja, razvijanje samoupravnih mreža i sl.

U postmodernističkoj politici zapaža se i da prethodne konstacije zvuče deklarativno, kao i razlika koja se pravi između industrijskog modela društva (rad-država-kapital) i novog postmodernog modela u zemljama zapadnog sveta. Naglašavanje novog modela društva koji pretpostavlja da za osnovu ima „umno“, inovaciono, javno i u isto vreme minimalno neophodno upravljanje od strane države, pri maksimalnoj predaji punomoćja nižim spratovima upravljanja i samoupravljanja, ne ide zajedno sa pokoravanjem drugih želja i dozvolom intervencija u kako se to kaže „neophodnim okvirima“, kako bi se sačuvalo bezuslovno pravo na kontrolu tržišta. Građansko društvo postmoderne ima novi postmodernistički stil života u kome je značajno mesto dato međusobnim vezama sa državom i njenoj ulozi u socijalizaciji građana i novim postmodernističkim vrednostima i ulozi individualnog izbora, participaciji u društvenom životu.

Osvrnimo se ovde i na reakcije drugih stranih autora na postmoderno vaspitanje i obrazovanje. Giroux, H. navodi Barry Smarta, tj. njegovo razmišljanje o potrebi da se društvo uhvati u koštac sa „prelaskom na postmodernu“. Ovaj zadatak se, po ovom autoru, javlja u Evropi još od kasnih 60-tih godina prošloga veka i kraja posleratnog buma u globalnoj kapitalističkoj ekonomiji. Po njemu se, još od tada, javlja potreba da se dođe do razumevanja pojave nove kulture vremena i prostora, i sa svim ovim povezanim transformacijama u oblicima znanja i iskustva u (post) modernom svetu.²⁶²

Giroux, H. ističe da je za mnoge teoretičare, koji su uz to i na nekom položaju u političkom spektru, aktuelni istorijski trenutak manje shvaćen kao potreba da se sa njim uhvate u koštac, misli se na nove oblike znanja, iskustva i ostalog što čini postmodernu, a više kao potreba da mu pišu posmrtnicu. Po njegovim utiscima znaci iscrpljenosti delom se mere

²⁶² <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/geelan.htmls>.

činjenicom da je postmodernizam zahvatio dve generacije intelektualaca koji su beskrajo promišljali o njegovom značenju i implikacijama kao o „socijalnom uslovu i kulturnom pokretu“. „Postmoderna debata“ je prezirno odbila ono malo konsenzusa i ogromnu konfuziju i animozitet. Teme su, za sada, po Girouxu, dobro poznate: vodeće, glavne pripovesti i tradicija znanja koje su se zasnivale na prvim principima su odbačene; filozofski principi zakonitosti i ideje o svetom su dovedene u sumnju, epistemološke sigurnosti i čvrsto određene granice akademskog znanja dovedene su u pitanje “objavom rata opštosti“ i poricanjem sveobuhvatnijih, jedinstvenih pogleda na svet; opšte razlike između visoke i niske kulture su odbačene insistiranjem da su proizvodi tzv. masovne kulture, popularne i narodne umetničke forme valjani predmeti istraživanja; prosvetljujuća korespondencija između istorije i progresa i modernističke vere u racionalnost, nauku i slobodu pretrpela je duboko ukorenjeni skepticizam; jasno određen i jedinstven identitet humanističkog subjekta zamenjen je pozivom na narativni prostor koji je pluralizovan i fluidan; i konačno, mada Giroux ne smatra ovo poslednjim, istorija je odbačena kao nelinearni proces koji pokreće Zapad progresivno ka konačnoj realizaciji slobode.²⁶³

Prethodna i druga pitanja postala su tako centralna za postmoderne debatu. Postmoderne izazov ne sastoji se samo od raznovrsne kulturne kritičnosti, nego mnogi smatraju da se na njega mora gledati kao na kontekstualni diskurs koji dovodi u pitanje specifične disciplinarnе granice u oblastima kao što su literarne studije, obrazovanje, geografija, arhitektura, antropologija, umetnost, sociologija i mogle druge.

Imajući na umu širok teorijski domet postmoderne, njen politički anarhizam i njen izazov „intelektualcima koji donose zakone“ nije neobično da dolazi do sve šireg pokreta koji uključuje različite kritičare koji žele da se distanciraju od postmodernizma.

Nasuprot uzdizanja postmodernizma do visina modnog hita i u akademskim glasilima i popularnoj štampi u severnoj Americi tokom poslednjih dvadeset godina, sada se već javlja zloslutno i reakciono raspoloženje. Po oceni Girouxa je postmodernizam i postao nešto kao modni trend, ali, ističe on, takvi događaji su kratkog daha i retko da uzimaju bilo predmet ozbiljno. Ali, smatra on, moć mode ne treba potcenjivati s obzirom na to kako ona može nekom pitanju dati notu irelevantnosti i nerazumevanja.

U novijim diskusijama o postmodernizmu mnogo više toga je dovedeno u pitanje nego što su uticaji mode i konfora; ustvari, često jezgroviti termini, koji predstavljaju okvir kritike modernizma navode na nešto tegobnije. U žustrim retoričkim raspravama koje odbacuju postmodernizam kao reakcionarni nihilizam, ili, jednostavno, kao neki oblik konzumerizma, javlja se duboko ukorenjeni anti-intelektualizam, onaj koji veruje u ideju da teorija predstavlja akademski luksuz i da ima vrlo malo veze sa

²⁶³ Ibidem

konkretnom društvenom stvarnošću (političkom praksom). Giroux smatra da, ako ostavimo pitanje anti-intelektualizma po strani, snažna i zakasnela reakcija na postmodernizam, takođe, ukazuje na krizu u načinu na koji projekat moderne pokušava da prilagodi, propiše i primeni pitanja različitosti i neodredivosti.

Mnogi smatraju da izgleda da veliki deo kritike koji odbacuje postmodernizam sada u zamci onoga što se u literaturi sreće pod nazivom „utopije koje su služile kao svetionici u dugom maršu ka vladavini razuma, koji je vizualizovao svet bez ograničenja, ostataka, nestalih bez disidenata ili pobunjenika“.²⁶⁴ Protiv nemogućnosti preodređivanja, fragmentarnosti i skepticizma ere postmoderne, glavne ideje moderne, posebno marksizma i liberalizma, išle su kao suprotni diskursi. Jedna od posledica je „čitava generacija posleratnih intelektualaca prošla kroz krizu identiteta... Ono što je usledilo je raspoloženje žaljenja i melanholije“.²⁶⁵

Baština esencijalizma i ortodoksije se, izgleda, ponovo dokazuje od strane levo orijentisanih intelektualaca koji odbacuju postmodernizam kao stil kulturne kritičnosti i produkcije znanja. Ovo se, takođe, uočava u odbijanju intelektualaca da priznaju sveobuhvatne procese socijalne i kulturne transformacije koji su započeli u postmodernim diskursima koji su podobni za uviđanje savremenih iskustava mladih i široko rasprostranjenu proliferaciju oblika raznolikosti u dobu opadajućih autoriteta, ekonomske nesigurnosti, procvata elektronskih medijskih tehnologija i širenjem onoga što Giroux, H. naziva pedagogijom korisnika u gotovo svaki aspekt kulture mladih.

Girouxu, H., čije ideje ovde posmatramo, izgleda postmodernizam kao pedagoški koristan, jer pruža elemente suprotnog diskursa koji mogu da pomognu u razumevanju kulture koja se menja i obrazovnog preokreta koji utiče na mlade u severnoj Americi. Rezistantni ili politički postmodernizam čini mu se korisnim u pružanju pomoći vaspitnom osoblju i drugima koji su u poziciji da treba da odgovore na promenljive uslove produkcije znanja u kontekstu pojave elektronskih mas-medija, kao na ulogu koju ove nove tehnologije imaju u redefinisaju mesta i značenja pedagogije.

Njegovo bavljenje načinima na koje vaspitači i dr. razumeju politički domet i moć pedagogije dok ona smešta mlade u kulturu postmoderne navodi na to da postmodernizam ne treba da bude ni romantizovan, niti ga treba olako odbaciti. Nego, on veruje da je postmodernizam suštinski važan diskurs o kome treba kritički promišljati da bi se pomoglo vaspitačima da razumeju modernističku prirodu javnog školstva u severnoj Americi. On, takođe, smatra da nastavnici treba da shvate promenljive uslove formiranja identiteta unutar elektronskih kultura i kako ove kulture

²⁶⁴ Giroux, prema Beck, C., Ontario Institut za pedagoške studije, <http://www.gseis.ucla.edu/eourses/edu253a/Giroux/Giroux5.html>

²⁶⁵ Mercer, prema Beck, C., op. cit.

proizvode nove generacije mladih koji postoje između granica modernističkog sveta sigurnosti i reda, koji podupire kultura Zapada, i sveta postmoderne koji uključuje hibridne identitete, elektronske tehnologije lokalne kulturne prakse i pluralizovane javne prostore.

Pre nego što se osvrnemo na kritički odnos Girouxa između diskursa postmoderne i onoga što je obećala pedagogiji, ostanimo još samo na trenutak na njegovom osvrtnju na snažnu zakasnelu reakciju protiv postmodernizma i obrazloženjima za njegovo shvatanje po kome postmoderna reprodukuje, a ne bavi se konstruktivno nekim pedagoškim i političkim problemima koji utiču na savremenu školu i mlade u njoj.

Prema Girouxu su konzervativci u postmoderni videli najbolji izraz radikalne zaostavštine šezdesetih godina prošloga veka, a, s druge strane, javlja se sve češći broj radikanih kritičara koji vide postmodernizam kao uzrok širokog raspona teorijskih ispada i političkih nepravdi. Tako on navodi kritike britanskog kulturnog kritičara Džona Klarka prema kome se hiper-realnost postmodernizma pogrešno slavi i depolitizuje nove informacione tehnologije i podstiče intelektualne metropole da najavljuju kraj svega da bi se posvetili ničemu (posebno materijalističke probleme masa). Ima i oštrijih reakcija, kao što je Din Mek Kanelovo u kome se postmoderna shvata na sledeći način: "postmoderno pisanje izraz je mekog fašizma".²⁶⁶

Feministička teoretičarka Suzan Bordo odbacila je postmodernizam kao još jedan oblik „stilske nihilizma“, a njegove sledbenike optužila za konstruisanje „sveta u kome jezik guta sve“.²⁶⁷ Ova reakcija postala je u severnoj Americi tako jaka da su već postojali izgledi da će je status popularne kritike proglasiti „mrtvom“. Zbog ovoga su već i komentari u uvodniku New York Times-a, kao i popularnih tekstova i tekstova u akademskoj periodici kao što je *Chronicle of Higher Education* ozbiljno upozoravali javno mnjenje kako više nije moderno izgovarati reč na „p“ (postmodernizam).

Ozbiljne kritike pojavile su se od autora kao što su J. Habermas, P. Anderson, D. Harvi i dr., ali aktuelna reakcija u sebi nosi drugačiji intelektualni kvalitet, neku vrstu ograničavanja, koja je i uznemirujuća i neodgovorna u svom odbijanju da uvede postmodernizam u bilo koji oblik dijaloške, teorijske debate. Mnogi od ovih levo orijentisanih kritičara često, po oceni Girouxa, pridaju sebi visoke moralne vrednosti i prikupljaju svoju teorijsku grupaciju unutar binarnih podela koje čine postmoderne fikcije, s jedne strane, i politički korektni borci za materijalističke slobode, s druge. Jedna od posledica je da se svaki pokušaj da se kritički uključi vrednost i značaj postmodernih diskursa žrtvuje zarad hladnih zimskih vetrova ortodoksije i intelektualnog parahijalizma. Ovo za Girouxa ne znači da svi kritičari postmodernizma potpadaju pod ovu

²⁶⁶ Kanel, M.D., prema: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/edu253a/Giroux/Giroux5.html>

²⁶⁷ Ibidem

kategoriju, niti da bavljenje odnosima između moderne i postmoderne, statusa etike, krize reprezentacije i subjektivnosti ili politički značaj postmodernih diskursa ne treba problematizovati. Ali, gledati na postmodernizam kao na teren koji treba potpuno poreći navodi na teorijski oprez, a ne na nehajno napuštanje ili proizvoljno odbacivanje.²⁶⁸

Mnogi smatraju da ono što nedostaje u ovim kritikama jeste spoznaja da bi, s obzorom da postmodernizam ne dela unutar nekog znaka, možda bilo delotvornije odbaciti sve argumente koji postavljaju postmodernizam u neku glavnu politiku ili niz strategija. I, umesto toga, bio bi korisniji poduhvat ako bi se išlo u susret razumevanju načina na koji postmodernistički centralni uvidi rasvetljavaju kako se moć koja pokreće višestruke relacije podređenosti proizvodi i širi kroz kulture. Umesto da se shvati kao objava rata razumu, postmodernizam se može kritički analizirati u smislu kako uspešno dovodi u pitanje ograničenja projekta modernističke racionalnosti i njenih univerzalnih tvrdnji o progresu, sreći i slobodi. Umesto da se smatra da je postmodernizam napustio teren vrednosti, izgleda da je korisnije baviti se onim kako on objašnjava kako se vrednosti konstruišu istorijski i relaciono i kako bismo ih mogli tretirati kao osnovu ili preduslov za politički angažovanu kritiku.²⁶⁹ Giroux slično ovome smatra da, umesto da tvrdimo da postmodernistička kritika esencijalističkog subjekta opovrgava teoriju subjektiviteta, izgleda da je produktivnije ispitati kako tvrdnje postmodernizma o kontingentnom karakteru identiteta, koji je konstruisan u višestrukim socijalnim odnosima i diskursima, redefinišu ideju agensa. U literaturi se sreće primer Džudit Butler, koja tvrdi „da je subjekat konstruisan ne znači i da je determinisan; naprotiv, konstituisan karakter subjekta je sam preduslov njegove agensnosti“.²⁷⁰ Sada već poznat argument da postmodernizam substituiše reprezentaciju za realnost predstavlja manje spoznaju nego redukcionizam koji odbija da se kritički bavi time kako postmoderne teorije reprezentacije rade da bi dale značenje realnosti.

Za postmodernu politiku reprezentacije bi možda bolje bilo, smatra Giroux, da pokuša da razume kako se moć mobiliše u kulturnom smislu, kako se slike koriste na nacionalnoj i lokalnoj skali da bi se stvorila reprezentaciona politika koja reorijentiše tradicionalne ideje o prostoru i vremenu.

Postmodernizam pluralizuje značenje kulture, dok je modernizam čvrsto teorijski smešta u aparaturu moći. Upravo u ovom dijalektičkom međusobnom delovanju između razlike i moći vidi Giroux kako postmodernizam i modernizam utiču jedno na drugo, a ne isključuju se međusobno. Dijalektička priroda odnosa koji postmodernizam ima prema modernizmu garantuje teorijski moratorijum kritikama koje afirmišu ili negiraju postmodernizam na osnovu toga da li predstavlja raskid sa

²⁶⁸ Ibidem

²⁶⁹ Butler, prema Giroux, op. cit.

²⁷⁰ Ibidem

modernizmom. Vrednost postmoderne leži negde drugde. Ova ideja je u osnovi nastojanja da se prethodno bavimo idejama ovoga autora. Želelo se, dakle, da pokaže da su pored oštrih kritika i odbacivanja postmodernizma sreću i ideje o mogućnosti da se on posmatra iz ugla koji može doneti nešto korisno, te da se traga za njegovim vrednostima, jer on je takav kakav je već ušao u život i izborio se na svoj način za svoje mesto u njemu.

Jedan od izazova u diskusiji oko postmodernizma je da li njegovi progresivniji elementi mogu da unaprede naše razumevanje funkcionisanja moći, kako se formiraju socijalni identiteti i kako promenljivi uslovi globalne ekonomije i nove informacione tehnologije mogu da se artikuliraju tako da odgovore na izazove postavljene od strane progresivnih kulturnih radnika i novih socijalnih pokreta. Direktnije pitanje za kritičnije vaspitače leži u prilagođavanju postmoderne kao dela šireg pedagoškog projekta koji ponovo, smatra Giroux, dokazuje politički aspekt, dok se istovremeno bavi najprogresivnijim aspektima modernizma. Postmoderna, po njemu, postaje relevantna do one mere do koje opstaje deo šireg političkog projekta u kojem odnos između moderne i postmoderne postaje dijalektički, dijaloški, kritički.

Velikom izazovom smatra se tenzija koja postoji između škola kao modernističkih institucija i podvojenih uslova postmoderne kulture mladih zajedno sa problemima koje oni nameću kritičkim vaspitačima. Izazov je, ustvari, u potrebi da se razume postojeće odbijanje škole da se odrekne pogleda na znanje, kulturu i red koji podriva mogućnost za konstruisanje radikalnog demokratskog projekta u kojem se zajedničke koncepcije građanskog prava istovremeno suprotstavljaju narastajućim režimima ugnjetavanja i bore za uslove koji su neophodni da se konstruiše multirasna i multikulturna demokratija. Takođe, mnogi smatraju da postoji potreba da se radnici u kulturi bave pojavom nove generacije mladih koji su sve više konstruisani u unutar postmodernih ekonomskih i kulturnih uslova koje škole gotovo potpuno ignorišu. A, kao treći najčešće sretani izazov je da se kritički prilagode oni elementi postmoderne pedagogije koji bi mogli da budu korisni u obrazovanju mladih da budu subjekti istorije u svetu koji sve više smanjuje mogućnosti za radikalnu demokratiju i globalni mir.

11. VREDNOSTI I KONSTRUISANJE STVARNOSTI U PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

Fajerabend (Feyerabend: 1975) je raskrinkao mit o determinističkom naučnom metodu i odbacio tvrdnju da taj metod ima bilo kakvo pravo na čvrste racionalne kriterijume; posebno je kritikovao «obožavanje» nauke u savremenom društvu. Gadamer (1989) je takođe smatrao da je metod promenio ontološku suštinu razumevanja. Ovakvi argumenti se suštinski bave konceptima kao što su objektivnost, subjektivnost, racionalnost, realizam i norme, koji su svi deo nečijih sopstениh vrednosti i ideologije. Za Popera (1979), porast u subjektivizmu i relativizmu danas otvara «anarhične mogućnosti za iracionalizam i fanatizam»; međutim, Fojerband (1978) kritikuje Popera i druge kritičke racionaliste za njihovu «stagnacijsku» poziciju koja može voditi u dogmatizam, a samim tim u smanjivanje sloboda. Tako da, umesto da postane branitelj «otvorenog društva», Poper bi se rešio i marksista i psihoanalitičara, zato što se oni ne drže njegove ideje o «dokazu». Naravno, ovo bi smanjilo verovatnoću za kritičke diskusije alternativnih stanovišta za koje se Poper tako mnogo zalaže u ime naučnog progressa. Poper je smatrao da traganje za napretkom u nauci predstavlja pokušaj da se utvrde uslovi pod kojima teorije treba da se odbace; međutim, Poperovu «teoriju falsifikacije» Kun je odbacio (1970), jer je verovao da je nauka determinisana dominantnim paradigrama i progresom do koga dolazi zbacivanjem postojećih paradigmi. Da li rezultiranje «geštalt obrta» predstavlja poboljšanje zamenjenih paradigmi, to će zavistiti od nečijeg sopstvenog prosuđivanja vrednosti.

Dalje, Poper je potcenjivao uticaj politike i ideologije koje imaju efekta na naučno istraživanje zato što će morati da budu interpretirane. Prema Kantu (1978), svet se može spoznati samo tako što se interpretira; ovakva interpretacija je određena nečijom svešću koja će zavistiti od nečijeg socijalnog postojanja (Marks i Engels, 1977). Sa promenom u realnom postojanju, ljudske misli i produkti njihovih misli menjaće se shodno toj promeni; tako da dominantna ideologija uvek predstavlja interese dominantnog socijalnog polja. Takva ideologija tada predstavlja sistematski pokušaj da se demonstrira racionalnost postojeće distribucije moći, koja potom postaje legitimna.

Vrednosti se ne mogu podvrgavati kvantifikaciji, verifikaciji ili falsifikaciji; s obzirom na to da je njihovo postojanje subjektivno, one su van domašaja pozitivističke nauke. Kao što je to Grinfild (Greenfield: 1980: 43) naglasio «racionalisti ne uspevaju da shvate... da činjenice ne odlučuju ni o čemu; ljudi su ti koji odlučuju o činjenicama». Vrednosti su najznačajnije zato što samo one mogu da daju značenje životu. Ali, pošto su činjenice drugačija ontološka kategorija u odnosu na vrednosti, one ne mogu da dokazuju vrednosti; tako da, kako je to Poper rekao (1979) nije moguće «doći do *treba* na osnovu *jeste*». U svakom slučaju, sa svakom

interpretacijom empirijskih podataka, neke vrednosti će se potvrditi i pojačati, dok će neke druge vrednosti biti podrivene.

Ovo je gledište za pedagogiju značajno ne samo zbog istraživanja, nego i zbog gledanja na određivanje fundamentalne pedagoške kategorije - cilja vaspitanja. Zato ćemo mu se još malo posvetiti.

Hodžkinson (1983: 36) je smatrao da su vrednosti deo i okvir procesa donošenja odluka i verovao je da «problemi vrednosti prožimaju organizacije na svim nivoima hijerarhije autoriteta i preterana racionalnost postaje patologija, neka vrsta fašizma intelekta kod kojeg se osetljivost za vrednosti smanjuje ili se eliminiše kroz neodgovarajuću vojnu dresuru.» Hodžkins je administraciju smatrao ne naukom, kao što su to činili pozitivisti kao što je Simon, već nečim što pripada društvenim (humanističkim) naukama. Tako da obrazovna administracija i istraživanje kao primenjeni humanizam moraju uključivati filozofiju dok filozofija uključuje donošenje odluka o vrednostima.

Uvođenjem etike i vrednosti, subjektivnost samih istraživača u obrazovanju postaje otvorena za pažljivo i podrobno ispitivanje, dok u «naučnom istraživanju» ta subjektivnost postaje prerusena i zataškana pošto postaje «legitimna» kroz primenu naučnog metoda analize, a tada subjektivnost postaje objektivno konstruisana. Kvantitativne studije i njihova interpretacija uglavnom se oslanja na teorije koje su konstruisane pre kvantifikacije, dok su naučni zakoni konstruisani na osnovu retorike tradicije; štaviše, kao što je to Kun izneo (1977), «putem od naučnog zakona ka naučnom merenju retko da može da se vozi u suprotnom smeru».

Znači upravo je ova pogrešna konstrukcija stvarnosti u empirijski zasnovanom obrazovnom istraživanju ta koja treba da se raskrinka i izloži upotrebom prakse koja uvodi etiku i vrednosti u proces donošenja odluka i samim tim vodi putem koji ide do praktične emancipacije tako što podiže svest ljudi kroz primenu istraživanja kao filozofije-u-akciji.

12. KRITIČKA TEORIJA ISTRAŽIVANJA U PEDAGOGIJI

Obrazovni procesi odvijaju se u okruženju ljudske interakcije u okviru kompleksnih organizacija koje odražavaju sveprožimajuće političke, socijalne, kulturne i ekonomske faktore nekog određenog vremena. Tako da se škole moraju analizirati kao institucije koje se nalaze u okviru njihovog socioekonomskog okruženja. Otud to da može da se govori o politici obrazovanja kao polju koje se «odnosi na političke i birokratske strukture, na ideologije i ciljeve, na politiku i građenje politike, na politički autoritet, uticaj i legitimnost»? (Harman, 1979: 30).

Ali, ima tendencija da se jezik instrukcije i administracije sagledava kao apolitičan i aistoričan, dok ideološki i ekonomski odnos moći koji utiče na organizaciju kurikuluma i školovanja ostaje skriven, ne samo za oči javnosti već i od samih ljudi koji rade u obrazovanju. Ovakvu pogrešnu upotrebu lingvističkih navika nauke i tehnologije opisuje Stenli (Stanley: 1978) kao «tehnizam» koji bi morao da bude pažljivo ispitan da bi se predupredio «poraz od strane metafore». Ako skriveni mehanizmi za odnos moći, klasnu strukturu i legitimišuće ideologije budu bili ignorisani od strane istraživača, oni će samim tim, implicitno, podržavati status quo. Istraživanje u obrazovanju i previše često izbegava pitanja moći, kontrole i emancipacije, tako da «ceremonije i rituali istraživanja daju praksi legitimnost i svetost», dok je «jedini problem školovanja implementiranje tehnologija» (Popkewitz: 1984: 23).

Štaviše, neprihvatljive nejednakosti kakve je opisao Kozol (1991) u svojoj knjizi „Divljačke nejednakosti“ često se posmatraju kao političke ili ekstremne i stoga se ignorišu. U svakom slučaju, promena paradigme u istraživanju u obrazovanju se desila, iako je i dalje pozitivističko, hipotetičko-deduktivno rezonovanje veoma dominantno. Verbalizacija obrazovnih problema kroz komunikativnu akciju (Habermas, 1984 i 1987b), pre nego kvantifikacija mogu da otvore novi diskurs u obrazovnom istraživanju. Kar (Carr: 1983: 37) je napominjao da «probna osnova za istraživanje u obrazovanju nije njena sposobnost da se prilagodi kriterijumima koji su izvedeni iz društvenih nauka, već je to njena sposobnost da ove probleme suočava na sistematski način».

S obzirom na to da je obrazovanje prožeto političkim, kulturnim i socioekonomskim faktorima, istraživanje u obrazovanju mora da stavi obrazovanje u njegov kontekst; na primer, struktura kurikuluma ne može se procenjivati, a da se u isto vreme ne razmatra moć odnosa koji utiču na kurikulum. Istraživanje u obrazovanju je smešteno u okvire socijalne teorije, a samim tim i socijalnih interesa i njihove legitimnosti. Pedagoške teorije deluju kao društveni agensi, ali njihova aktuelnost će zavisiti od vladajuće paradigme moći koja dozvoljava da se takav agens razvije u socijalnu politiku.

Ako istraživanje u obrazovanju izgubi svoju povezanost sa drugim društvenim poljima, onda gubi i svoju relevantnost. Ako istraživanje u obrazovanju treba da bude relevantno za obrazovanje i socijalne probleme, onda ono ne može da ignoriše složenosti takvih problema. Međutim, stroge statističke tehnike teže da ovakvo istraživanje učine ne-teorijskim tako da one pojednostavljaju «situaciju tako da to predstavlja prepreku u potrazi za razumevanjem» (Popkewitz, 1984: 21). Istraživanje u obrazovanju koje ima za cilj da reši obrazovne probleme mora da prevaziđe puka objašnjenja nastavnčkih interpretacija njihovih praksi; umesto toga, nastavnici moraju postati predmet kritičke analize.

Kar (1983: 40) se zauzima za istraživačku metodologiju u obrazovanju koja je «interpretativna, u tom smislu da su njene teorije utemeljene u perspektivama obrazovne prakse i «naučna», u tom smislu da ove teorije obezbeđuju koherentan izazov za interpretacije koje praktičari zapravo imaju.» Pošto društvene nauke sa prirodnim naukama dele metafizičke osnove, priznavanje metafizičkih pretpostavki u obrazovnom istraživanju ne umanjuje njegov naučni status, već samo otkriva obrazovne vrednosti koje promovise. Problemi unutar obrazovnog ili bilo kog drugog društvenog naučnog istraživanja potiču iz teorijskih osnova na osnovu kojih nastaju teorijski modeli, a ne javljaju zato što učesnici u istraživanju, odnosno ljudi možda ne slede takve modele. U ovom slučaju, neophodna je reformulacija teorijskog okvira.

Politika se ne može odvojiti od obrazovanja, pogotovo s obzirom na to da se agenda u školama ne determiniše unutar učionice, već političkim i socioekonomskim faktorima. Stoga je neizbežno da obrazovanje često funkcioniše kao ideološko dalje usadjivanje «zdravog razuma» i «socijalnog konformizma» (Gramsci, 1971) i na taj način utvrđuje datu hegemoniju koja se retko dovodi u pitanje. Ta hegemonija, kako je to Gramsci (1971) naveo, reprodukuje i potvrđuje preovlađujuće socijalne odnose između vladajućih i potčinjenih klasa. Ako je ovo slučaj, onda se politika u okviru obrazovanja ne može ignorisati u obrazovnom istraživanju, s obzirom na to da ima etičke, epistemološke, kao i analitičke implikacije za metodologiju istraživanja. Naravno, obrazovnoj praksi nisu potrebna teorijska i filozofska znanja da bi se njeni praktičari snašli, ali ova znanja su vitalna za razvijanje novih koncepata, koji mogu da unaprede obrazovnu praksu.

Istraživač u obrazovanju će morati da pita: istraživanje, u koju svrhu? Kritički istraživački program kombinuje materijalne realnosti škole sa dijalektičkom rekonstrukcijom ciljeva obrazovanja. Ako su škole zamrznute institucije, onda će i hitac u prazno biti dovoljan. Međutim, socijalne promene vrše svoj uticaj na obrazovnu instituciju. Pošto obrazovanje ne obitava u vakuumu, istraživanje u obrazovanju mora da ode izvan uskog naučnog pristupa. Istraživači se moraju zbliziti sa problematikom koja se nalazi u osnovi predmeta koji treba da se ispita, pre nego što se može odrediti odgovarajuća metodologija istraživanja.

Pravo pitanje se onda bavi snagom odnosa između različitih grupa u društvu. Kad bi se škole sagledavale samo u reproduktivnom smislu, s obzirom na to da škole odražavaju ekonomske odnose, onda praksa koja se primenjuje u školama ne bi mogla da proizvede nikakvu promenu; ali teorije reprodukcije su neadekvatne zato što ignorišu snagu odnosa između ljudi i organizacija u kojima su ti ljudi u interakciji. Vilis (Willis: 1977) je zapravo pokazao kako škole funkcionišu kao «mesta ideološke produkcije» koja se odvija na načine koji su puni kontradikcija u okviru dijalektičkog procesa takmičenja i borbe.

Teorije koje se fokusiraju na moći i dominaciji u svom emancipatornom cilju dovode u pitanje preovladjujuće pravo razuma na univerzalnost. Praksa takodje ne može nikada biti univerzalna s obzirom na to da praksa partikularizuje teorije na lokalnom nivou. Teorije su istorijski napredovale i one ne predstavljaju neku vrstu otisaka sa predviđanja, već predstavljaju otvorene mogućnosti. Socijalna teorija Habermasa i Foucaulta (Foucauld) mogu veoma korisno da budu uvrštene u istraživanje obrazovanja i školovanja, da povećaju refleksivnost i istraživača i nastavnika i učenika. Međutim, institucionalne prakse često sprečavaju mogućnost emancipatorne pedagogije.

Kritička teorija se može koristiti u istraživanju obrazovanja da proceni odnos između školovanja i društva; da odredi odnos između znanja, moći i kurikuluma; i da oceni prirodu metoda poučavanja. Na primer, kritički teoretičari mogu da dovedu u pitanje legitimnost znanja i mogu da se zalažu da se u kurikulum ugradi i lično znanje i proživljena iskustva učenika kao legitimno znanje.

Socijalni interesi determinišu ono što se smatra legitimnim znanjem, umesto intrinzičnih autonomnih elemenata kognicije. Sama kognicija se ne može odvojiti od praktičnih interesa; tako da pozitivizam, pokušavajući da odvoji činjenice od vrednosti, stvara pogrešno prepoznavanje takvih interesa koji vode takvo znanje, dok su subjektivne vrednosti pretvorene u objektivne činjenice. Kritička teorija teži da prodre u ideološke mistifikacije i oblike pogrešne svesti koja uvrće percepciju pojedinca i ometa ga u sagledavanju.²⁷¹

Habermas (1974: 282) je video «opasnost od isključivo tehničke civilizacije, koja je lišena međusobne veze između teorije i prakse», pošto joj pretilo cepanje njene svesti i cepanje ljudskih bića u dve klase – socijalne inženjere i stanare zatvorenih institucija». Da bi se prevazišla ovakva situacija, kritička teorija primenjena u okviru obrazovanja može se videti kao način za dolaženje do emancipacije kroz kritičku samo-refleksiju koja je trenutno prekinuta kroz uvrnutu komunikaciju koja promovise tehnokratsku dominaciju.

²⁷¹ Ibidem

Tako, kritička teorija predlaže alternativni stil istraživanja, onaj koji za svoj cilj ima ne kontrolu, već pomaganje pojedincima da otkriju i bave se sopstvenim razvojnim potrebama. Regresivni socijalni uslovi postoje delimično i zato što ljudima nije baš potpuno jasno koje su njihove potrebe. Kritički stil istraživanja u obrazovanju bi težio da pomogne pojedincima da otkriju, a potom se bave svojim sopstvenim potrebama i interesovanjima (a da li je i farsa i bacaje prašine u oči... bavite se vi sobom, kako ne biste bili okrenuti problemima na širem socijalnom planu, i dobićete znanja toliko koliko smatrate da vam treba, a gde ćete sa tim biti? Da li je to važno i za koga? Koliko je saglasno sa prethodnim stavovima??).

Kritička teorija se više bavi onim što društvene «činjenice» sakrivaju, nego onim što otkrivaju; zadatak tada postaje da se demistifikuju pogrešne spoljašnjosti danas, da bi se dozvolila emancipacija u budućnosti. Horkhajmer je tvrdio da se ono čime se teorija bavi mora da prevede u održive pedagoške instrumente, ako želimo da utičemo na društvenu promenu; tako da teoretičareva «prezentacija socijalnih kontradikcija nije samo izraz konkretne istorijske situacije, već je, takodje, i sila koja postoji unutar te situacije da bi stimulisala promenu.» (Horkheimer: 1982: 215)

Istraživanje u obrazovanju, koje je vodjeno kritičkom teorijom, ne bi ignorisalo vrednosti, već bi ih, umesto toga, koristilo kao smernicu za istraživanje oblasti kakve su skriveni kurikulum i ideološki okvir školovanja. Kontradikcije unutar škola i društva uopšte su institucionalizovane u kulturnim i organizacionim formama; samim tim, na organizacije se može gledati kao na mikrokosmos društva koje odražava svoju otuđenost. Usredsređivanje na totalnost dozvoljava integraciju mikro i makro nivoa analize; dok se eksploatacijski odnosi na socijalnom nivou vide kao nešto u čemu se ogledaju i na šta imaju uticaja organizacije (Habermas, 1987a i Foucault, 1977).

Jedan od najznačajnijih koncepata u kritičkoj teoriji bavi se odnosom između delova; odnosno između pojedinaca, grupa ili organizacije, i celine, društva uopšte. Partikularno postoji samo u i kroz svaukupnost odnosa čiji je deo. Razumevanje totalnosti, koja u sebi sadrži i objektivne i subjektivne svetove, mora da prethodi razumevanju njenih delova, pošto celina dominira nad delovima. Tako da su stvari koje se razmatraju kao izolovani delovi nedovoljne i nekompletne, jer svaku konačnu stvar čini i sama ta stvar i njena suprotnost. Spoznaja konačne stvari može se postići samo razumevanjem niza odnosa koji je okružuju. Tako procesi obrazovanja postoje samo u kontekstu, na primer, nastavnika, učenika, roditelja, interesnih grupa, klasa i organizacionog okvira škola. Dalje, da bi se razumela pojedinačna organizacija, ona se mora sagledavati u odnosu na organizacije sa kojima stoji u odnosu interakcije. Na pojedince se mora gledati u odnosu na organizacije sa kojima su u interaktivnom odnosu ili čiji su deo; na primer, nastavnici se moraju sagledavati ne samo u

kontekstu njihovih škola, već i u njihovom odnosu sa sindikatima nastavnika.

Obrazovni filozofi, nastavnici, administratori, kao i istraživači, su direktno uključeni u proces obrazovanja; oni ne mogu sebe da vide kao nepristrasne posmatračke koji se ne bave ishodom obrazovanja. Ovaj ishod zavisi od formalnog prenošenja kontrolisanog znanja što predstavlja politički proces smešten u okvire dihotomije činjenica-vrednost. Kritička teorija istraživanja u obrazovanju zato odbacuje pozitivističke pretpostavke o «objektivnom» socijalnom iskustvu i umesto toga se slaže sa Gramsijem i Frerijem u tome da je praksa neizbežno utemeljena na teoriji. Frer (Freire: 1972) je kao objektivizam opisivao odvajanje objektivnosti i subjektivnosti i poricanje ovog drugog, dok poricanje objektivnosti predstavlja subjektivizam. Njegova koncepcija emancipatorne pedagogije može se povezati sa epistemologijom za kakvu se zalažu kritički teoretičari.

Habermas (1974: 216) je tvrdio da naučni opis «nije nezavistan od standarda koji se koriste i od standarda koji počivaju na stavovima kojima fali opravdanost kroz argumente koji ih podržavaju». Tako da se metodologija nauke ne može posmatrati kao izolovana od normi i stavova naučne zajednice ili zajednice uopšte; pošto je ovo tačno, može se tvrditi da je moguće imati društvenu nauku koja nije ni čisto empirijska ni čisto interpretativna. Napad Frankfurtske škole na pozitivizam je ovde od najveće važnosti. Pragmatizam se može opisati kao «ne-teorija», zato što, kako je to Aronovič (Aronowitz: 1982: 16) istakao, «test istine (za pozitiviste) predstavlja njegovu praktičnu vrednost za postizanje ljudskih ciljeva. Sama realnost postaje objekat manipulacije kroz ljudsku praksu... Tako da se problem razlike između subjekta i objekta u potpunosti subjektivizira». Na osnovu toga se može zaključiti da kritički teoretičari vide pojedince kao one koji su u interakciji u okviru matrice intersubjektivnih značenja koje mogu razumeti samo socijalni naučnici ako nauče jezik njihovog subjekta/objekta. U obrazovnom istraživanju, kritički teoretičari prave iskorak izvan pozitivističkog oblika analize u kojoj se naglašava tehnološka racionalnost, i samim tim naglašavaju ulogu a ne funkciju školovanja.

Kritički teoretičari, kao i fenomenolozi, drže da ljudske akcije i ponašanje u mnogome zavise od njihovog viđenja sveta oko njih. Veza između percepcije i akcije je važna u analizi obrazovnih institucija, pošto vodi ovakvu analizu izvan «teorije korespondencije» (Bowles i Gintis, 1976). Po principu korespondencije postoji direktna veza između procesa školovanja i ekonomije, koja direktno reprodukuje strukturu autoriteta i kontrole, i samim tim proizvodi podelu rada koja je potrebna za kapitalističku ekonomiju. Međutim, školovanje u kapitalističkim društvima ne predstavlja puko podražavanje odnosa produkcije u učionici, već stvara sopstvene oblike obrazovne hijerarhije i kontrole.²⁷²

²⁷² Ibidem

Iza ovog kratkog prikaza stavova J. Joschue, sledio bi zaključak njegovih ogleđa koji bi se mogao odnositi na sledeće:

Dok paradigma empirijsko-analitičkog istraživanja traga za regularnostima koje liče na zakone, paradigma kritičkog istraživanja bavi se istorijskim razvojem ljudskih interesa i dominacije. Empirijsko-analitička paradigma se bavi socijalnim sistemima kao onim koji se sastoje od nezavisnih nizova varijabli, dok kritički socijalni naučnici teže da otriju socijalne međusobne odnose kroz razumevanje totaliteta sistema. Treća paradigma u obrazovnom istraživanju bavi se simboličkim i lingvističkim istraživanjem koje proučava razvoj pravila kroz ljudsku interakciju (druge paradigme ne pominje).

Upravo kroz teorijsko i filozofsko bavljenje mogu se pedagoški i socijalni ciljevi razviti i implementirati; u isto vreme, empirijski podaci služe da bi se utvrdilo kako daleko se mi nalazimo u postizanju takvih ciljeva. Na kraju krajeva, praksa ne predstavlja recipročan odnos između teorije i prakse, već je ona sinteza između akcije i refleksivnosti, tako da je praksa ugrađena u ljudsko svakodnevno životno postojanje.

Na ovom mestu ne bismo diskutovali odnos dveju još uvek opozitnih paradigmi, nego bimo samo uputili na izvore koji o tome imaju drugačija stanovišta od prethodnih.²⁷³

²⁷³ Gojkov, G., Uvod u pedagošku metodologiju, VŠV, Vršac, 2005.

13. PLURALIZAM IZ UGLA DISKUSIJE IZMEĐU MODERNE I POSTMODERNE

No, vratimo se pluralizmu. O postmodernom pluralizmu može se raspravljati bar na dva nivoa: kao o sociološkom nalazu (npr. Gehlen, Berger, Bell, Habermas, Jameson) i/ili kao o filozofskom pitanju. Sa sociološke tačke gledišta, o pluralizmu se danas diskutuje tako što se poziva na tehnološki razvoj prenosa informacija. Sa ovog stanovišta i univerzalizam/standardizacija, s jedne strane, i pluralizam/individualizacija, s druge strane, konstantno rastu.²⁷⁴ Munš ovo naziva paradoksom koji, čini se, na odgovarajući način opisuje situaciju visoko razvijenih i izuzetno složenih društava kao «dijalektiku društva komunikacije».²⁷⁵ Ovaj paradoks raste uporedo sa globalizacijom, akceleracijom i koncentracijom na komunikaciju i informaciju, i u isto vreme se relevantno znanje, puko praktično znanje, više ne zasniva na «pravom» iskustvu, već sve više na iskustvu iz druge ruke.

Ideja o dihotomiji modernizma i postmodernizma je, naravno, problematična – dihotomije pružaju neku strukturu za diskusiju, ali one se lako mogu iskoristiti u svrhu pojednostavljivanja. Welsch smatra da i sami postmodernisti gaje neku vrstu samo-nerazumevanja s obzirom na to da su sagledavali svoj zadatak kao širok i opšti napad na pretenciozne (moderne) osnove socijalne prakse i na generaciju teorije – a rigidni zastupnici takozvanog projekta moderne pomogli su da se ovo stanovište održi interpretirajući postmodernizam isključivo kao napad na oto što je trebalo da bude fundamentalno u oba stanovišta, i normativno i teorijski. Ovo moderno verovanje je jačalo upotrebom metafora iz arhitekture. Društvo, s jedne strane, kao što je to bilo implicitno postulirano, mora da ima moralne osnove, temelje, zajedničke vrednosti kao osnovu socijalne interakcije i legitimne prakse – a na teoriju se, s druge strane, gleda kao na osnovu, odnosno temelj zajedničkih koncepata racionalnosti ili istine. Postmodernizam je potom smatran pokušajem da se delegitimiše ili dekonstruiše ovaj temelj sa posledicama etičkog relativizma i teorijskog haosa – ili, drugim rečima, kao nešto što ustanovljava imperativ: radite šta god hoćete! Možda bi bilo od pomoći prvo se zapitati da li zaista i postoji takav fundament kada govorimo o socijalnoj praksi i generaciji teorije, da li je takav fundament neophodan i, na kraju krajeva, je li moguć. Pozivajući se na radove Fojerabenda, Gudmana, Kuna, Fostera i Hercoga (Feyerabend, Goodman, Kuhn, Foster, Herzog), tvrdi se da su «ozbiljna pitanja» već postavljena pre nekog vremena «o prihvaćenim koncepcijama ne-relativne nauke, ne-relativne istine i ne-relativne racionalnosti» – tri relevantna aspekta konstitucije takvog fundamenta. Mnogi autori se slažu da nije ni moguće ni neophodno održavati takvu ideju (Fleischaker, 1994; Foster i Herzog, 1994; Usher i Edwards:1994). Možda je poželjan racionalan koncenzus o (normativnim) vrednostima ili teorijskim

²⁷⁴ Beck i Munch, prema: Reichebach, R., op. cit.

²⁷⁵ Ibidem

premisama, a verovanje u mogućnost racionalnog konsenzusa možda bi čak moglo da bude i obavezno svojstvo svake situacije argumentacije. Međutim, neka čudna bespomoćnost mora da se navede svaki put kada racionalni konsenzus treba da se dostigne: to jednostavno ne pruža orijentaciju koju karakteriše nada za bilo koji današnji etički problem ili teorijsku debatu. Ovo se događa, prema Rajhenbahu, R., bar iz četiri razloga:

1. zbog složenosti relevantnih pitanja (Luhmann, 1990);
2. zbog problema dedukcije (Hoffe, 1979);
3. zbog raznolikosti igara rečima (Wittgenstein, 1993) i heterogenih tipova diskursa (Lyotard, 1989) i
4. zbog nedostatka sposobnosti pravih subjekata kao članova različitih diskursnih zajednica, pogotovo kada praznina između sposobnosti i izvodjenja u odnosu na racionalnu i moralnu motivaciju raste kad su interesi učesnika diskursa u pitanju (Tugendhat, 1992a, Reichenbach, 1994).

Mnogostranost socijalnog i naučnog života i praktičnih i teorijskih interesa zahteva raznolikost kriterijuma koji su specifični u odnosu na situaciju, a za koje se, u većini slučajeva, ispostavi da su nekompatibilni (Eilingsfeld, 1994). Odluka o tome koji kriterijum je validan ili koristan u specifičnoj situaciji može se zasnivati na racionalnoj argumentaciji, ali «moć boljeg argumenta» (Habermas, 1991), uglavnom zavisi od postojanja zajedničke jezičke igre ili tipa zajedničkog diskursa. Moć može u potpunosti iščiliti dok se igraju različite igre, a više se ne može imenovati «najviši ili superioran sudija» (Welsch: 1998), ili, drugim rečima, nema «uzvišenog principa» koji bi možda mogao da razreši konflikte. Ono što Lyotard (1993) naziva «metanaracijama» je aktualizovano u modernom verovanju da se cilj interdiskurzivnog konsenzusa može postići sredstvima racionalne argumentacije. Ovo verovanje ne samo da zahteva metafizičke pretpostavke koje – iz perspektive postmoderne – više ne mogu biti prihvaćene, već i izuzetno idealističko diskursno okruženje i kompetencije učesnika diskursa. Međutim, nedostatak «superiornog sudije» ne vodi uvek pukoj konfuziji i haosu, i ne znači da se konsenzus nikada ne može postići dok god različiti igrači igraju različite igre, već znači da dogovori do kojih se dodje u tako antagonističkim situacijama nemaju superiornu ili zajedničku racionalnost za svoju osnovu, i do njih se nije došlo ne zahvaljujući moći boljeg argumenta, već zbog neke vrste procesa koordinacije (Giegel, 1992). Što se tiče relevantnih teorijskih i etičkih pitanja, argumentacija se često nađe u ćorsokaku, u kome se za suprotne argumente ispostavlja da su dobri, legitimni, ali, na kraju krajeva, nekompatibilni.

Bez obzira na to, odluke se u svakom slučaju moraju donositi, a ovo znači da poziv na racionalnost mora da se revidira da bi se koordinisali interesi, tvrdnje o validnosti i socijalna interakcija. Socijalni i naučni život je pun dogovora koji nisu zasnovani ni na zajedničkoj racionalnosti ni na zajedničkim vrednostima ili teorijskim premisama – takvi temelji nisu

neophodni za socijalnu interakciju ili za procese donošenja odluka u nesuglasicama – kad bi to bio slučaj, došlo bi do potpunog haosa pre mnogo vremena. Ova interpretacija ne znači da diskursna racionalnost ne bi postojala ili da ne bi bila poželjna, niti da bi sve u praksi i teoriji bilo stvar procesa pregovora, već to implicira – kako to Rajhenbahen, R. naziva «postmodernom» - skromnost kada se postavljaju ili testiraju tvrdnje o validnosti istine ili pravednosti.

Moderna se zalaže za univerzalne tvrdnje o validnosti – tvrdnje koje se ne mogu dovoditi u pitanje u odnosu na poželjnost – ali ova univerzalnost se ne može zasnovati na način koji nije metafizički (Tugendhat, 1992b), niti se može ustanoviti unutar okvira Habermasove teorije konsenzusa za koju se tvrdi da je ne-metafizička.

Moderno mišljenje se zasniva na dualizmu opšteg i posebnog, dualizmu singularnosti i univerzalnosti, ali, naravno, moderno mišljenje je, uglavnom, zainteresovano za uopštenost i univerzalnost. Partikularnost, raznovrsnost i diskontinuitet predstavljaju problem za moderno mišljenje i za moderno verovanje u diskurzivne univerzalije (Foster i Herzog, 1994). Moderno mišljenje ne može istinski da se bavi posebnim, da se bavi singularnošću. Posebnost i singularnost se prihvataju jedino dok god mogu da služe kao primer za nešto opštije. Postmoderni autori, s druge strane, kao što je Lyotard (1989), pridaju značaja singularnosti, stvarima i situacijama koje ne mogu da se porede, koje je, čak, nemoguće razumeti. Izvestan je etički stav ne pokušavati uvek utisnuti posebno i nemerljivo u moderne istine jedne i jedine istine, ili jedne i jedine moralnosti.

13.1. Postmoderna i kurikulum

U ovoj tački diskusija postaje relevantna za tvrdnje o kurikularnim odlukama, s obzirom na to da učenici većinu vremena uče (na osnovu) primera, primera koji su tu da podrže nešto uopštenije, iako bi se svako složio oko činjenice da primeri imaju ograničenja. Neki primeri očigledno mogu da podrže generalne činjenice ili okolnosti – a neki drugi primeri mogu stajati samo sami za sebe. Iz perspektive kurikuluma, selekcija primera može biti legitimna samo ako oni stoje za nešto više generalno, i ako se od učenika očekuje da dekontekstualizuje značenje i ako je sposoban da pravi transfere u druge kontekste. Na primer, kada se predaju neke činjenice i okolnosti iz Francuske revolucije, moraju se očekivati efekti transfera, u suprotnom bi izbor bio pod znakom pitanja. Transfer je uvek povezan sa dekontekstualizacijom, koja u velikoj meri zavisi od smanjivanja složenosti i zanemarivanja osobenosti ili singularnosti slučaja. Ovakvi procesi nisu problematični samo za iznete tvrdnje o prioritetu u kurikulumu, već i iz psihološke perspektive: ako se efekti transfera zaista i jave – što, naravno, nikad ne može da se garantuje – onda i dalje ne može da se garantuje o kakvim se sadržajima takvog transfera radi. Moderna

tvrdnja o tome da primer u kurikulumu može ili treba da stoji za nešto opšte (Klafki, 1985) mora da se razluči od postmodernističkog stanovišta (Lyotard, 1989) da primeri mogu da stoje samo – ako je to uopšte slučaj – za druge primere. Ovo bi moglo posebno da bude slučaj u pitanjima moralnog obrazovanja. Generalno ili univerzalno u modernom shvatanju može se uočiti kao povratak metafizičkih metanaracija. Postmoderni ogledi koji se fokusiraju na posebnost, na singularnost i na heterogenost ne moraju se smatrati pretnjom za kurikularne odluke, već se mogu smatrati šansom. Težište postmoderne je na razlikama: teorijski, u prepoznavanju i uočavanju razlika, i normativno, u prihvatanju i poštovanju razlika. Tako da značajno pitanje možda nije: Šta mi možemo naučiti iz Francuske revolucije ili na koju vrstu transfera treba da ciljamo kod učenika kada predajemo ili razgovaramo o Francuskoj revoluciji? Pitanje bi, možda, pre trebalo da glasi: Šta je jedinstveno za Francusku revoluciju? Šta se ne može porediti sa drugim revolucijama? Ovo nije samo retorička razlika, nije samo pružanje drugačijeg okvira za isto pitanje – to je odustajanje od tvrdnji koje se ne mogu održati na racionalnoj osnovi u radikalizovanom modernizmu. Usredsređivanje na razlike znači pre svega prepoznati karakteristike za koje se čini da čine situaciju posebnom. Uvek postoji potreba i motivacija da se generalizuje, naravno, ali je pitanje kako taj proces počinje i koje tvrdnje ga prate.

U svojoj *Kritici suda*, Kant (1790) razvija teoriju estetskih sudova. Estetski sudovi se u suštini razlikuju od moralnih sudova, s jedne, i naučnih sudova, s druge strane – sudovi ukusa, kako ih Kant naziva, smatraju se «osobenima po tome što ne počivaju samo na osećanjima, već se njima tvrdi univerzalna validnost» (Walsch, 1967, str. 319). Prema Kantu, estetsko uživanje je nezainteresovano – ono nam dozvoljava da o njemu razmišljamo kao o nečem univerzalno zajedničkom. Tvrdnja o univerzalnosti koju Kant ima na umu nije objektivna, već subjektivna. Sudovi o ukusu spajaju posebno, spajaju singularnost sa novo kreiranom univerzalnošću – univerzalnošću koja nije data kao objektivna, ali se kao takva tretira. Lyotard, pozivajući se na Kantove Kritike (čistog uma, praktičnog razuma i sudova), naglašava smisao različitih nekompatibilnih tipova diskursa u odnosu na ulogu koje bi univerzalno znanje možda moglo da igra. Postmodernisti se često pozivaju na estetske module sudova da bi pokazali ono što bi se danas moglo smatrati univerzalnošću i singularnošću, ali, naravno, oni ne bi prihvatili Kantov striktni dualizam empirijskog sveta i sveta razuma. Postmodernisti možda takođe koriste ove module (sudova o ukusima) u kontekstu teorije i morala. Bez ne-metafizički i ne-religiozno zasnovanih uzvišenih principa čovek mora da prihvati pluralizam istine, etike i racionalnosti – pluralizma koji može biti u većoj ili manjoj meri radikalnan.²⁷⁶

Postmoderni pluralizam kao sociološki nalaz i filozofski problem ima, kako će to ukratko biti opisano, uticaja na kurikulum u odnosu na barem tri

²⁷⁶ Reichenbach, R., op.cit.

aspekta: (1) status znanja; (2) metoda poučavanja i (3) normativne dimenzije.

1. Za razliku od projekta modernizma, postmodernizam ne veruje premisama nužnog i mogućeg jedinstva i kontinuiteta. Sposobnosti koje treba razvijati u postmodernim uslovima više nisu na prvom mestu kompetencije ego-identiteta (Uhle, 1993), koji su sposobni da dodju do konsenzusa o datim pitanjima na osnovu racionalne argumentacije uz moć (snagu) boljeg argumenta. U postmodernom svetu ima mnogo boljih argumenata – ali oni su nekompatibilni i antagonistički. Postmoderno znanje ne pruža univerzalne kriterijume uz pomoć uzvišenih principa koji mogu poslužiti da se dođe do konsenzusa, ali ipak, ono pruža spoznaju o tome da dogovor mora i može da se dostigne, čak, iako se učesnici i dalje ne slažu po pitanju fundamentalnih premisa. Tvrdnje postmodernog kurikuluma postaju smernije: konsenzus postaje lokalna stvar.
2. Gore navedeni opisi onoga što se naziva postmodernizmom nema očigledne posledice na sadržaje kurikuluma. Međutim, ovi opisi su od značaja u odnosu na to kako se znanje stiče i kako njime baratamo u instrukciji. Postmoderno znanje je takođe znanje o paradoksalnim efektima znanja: ustanovljavanje globalne standardizacije i sklada, s jedne strane, i uspostavljanje lokalne heterogenosti i individualizacije, s druge. Ovaj paradoks se javlja zbog strukture komunikativne akcije: komunikacija kultiviše subjekat, i, u isto vreme je značajna za individualizaciju. Kako se mogućnosti komunikacije i informacije ubrzavaju i sve više povezuju, tendencija da se dođe ni do čega drugog nego do veštačkog i čisto pragmatičnog znanja se takodje povećava. Ovo je potencijalni problem za funkcionisanje demokratije, ako demokratija nije svedena samo na pravilo većine. Poučavanje u postmodernom svetu znači biti osetljiv po pitanju funkcije i kvaliteta znanja. Tendencija da se prenosi sve više i više znanja koje nije povezano sa svetom u kojem učenik uči – Huserl ga je nazvao *Lebenswelt* – može biti uzrokovano naučnom orijentacijom u podučavanju i problematičnim pluralizmom naučnog sveta. Početi sa svetom u kome se živi i stvarnim iskustvima učenika možda postane krucijalna tačka u školama i poučavanju, dok se proces delegitimizacije metanaracija nastavlja i dekonstruiše moderno verovanje u kontinuitet istorije i biologije, emancipacije i humanizma. Svetovi u kojima se živi su heterogeni i pluralistički, ali to ne znači da će postmoderni pojedinac živeti u nekoj permanentnoj krizi identiteta (kao što to neki sociolozi vole da preuveličavaju, npr. Berger et al, 1987). U svakom slučaju, sa pedagoške tačke gledišta, jedinstvo i kontinuitet u odnosu između nastavnika i učenika i u odnosu na znanje koje se prenosi i konstruiše predstavlja značajnu odliku današnjih škola. Okolnost zahteva snažnije uključivanje sveta u kojem se živi, pogotovo zato što postmoderni uslovi teže da usmere školu i poučavanje u suprotnom pravcu.
3. U normativnoj dimenziji, postmodernizam zahteva promišljeni odnos prema pluralizmu i toleranciji (Zimmerli, 1994). Pluralistička

tolerancija ne znači da je sve u redu i da sve treba da se prihvati – takav koncept je prilično neetički i nedemokratski. Pluralistička tolerancija se gaji upoznavanjem sa heterogenošću tipova diskursa i jezičkih igara. Tako da je današnji zadatak prihvatiti činjenicu i razviti sposobnost boriti se za sopstvena ubeđenja bez korišćenja nasilja, drugim rečima, naučiti živeti sa više ili manje permanentnim neslaganjem i protivrečnosti. Čini se da je ovo značajnije od postizanja visokog i sigurno uzvišenog ideala subjekta koji traga za konsenzusom racionalnom argumentacijom – ideala kojeg malo njih postigne, u svakom slučaju. Razvijanje sposobnosti da se izdrži neslaganje usko je povezano sa spoznajom da uvek postoji manjak informacija i znanja, a to je povezano sa individualnim, često bolnim iskustvima zaglavljenosti sa bezpomoćnim, beznadežnim i manjkavim argumentima. Fokusirati se na kompleksnost, diskontinuitet i razlike u školi i podučavanju može voditi ka ovoj postmodernoj skromnosti – skromnosti koja se oprašta sa modernim verovanjem da postoje racionalne solucije za svaki problem i da postoji neki viši smisao i značenje u svakoj razlici.²⁷⁷

²⁷⁷ Ibidem

14. UPOREĐIVANJE MODERNE I POSTMODERNE PEDAGOGIJE

Iz dela «Smrt istine», preuzeto sa sajta
www.xenos.org/classes/papers/pomoedu.htm

Znanje	<p>Moderna teorija</p> <p>Nastavnici bi, idealno, trebalo da budu prenosioci stvarnog znanja, bez predrasuda</p>	<p>Postmoderna teorija</p> <p>Nastavnici su pristrasni pomagači – voditelji i »ko-konstruktori» znanja.</p>
Kultura	<p>Kultura je nešto o čemu bi učenici trebalo da uče, ali što takodje može predstavljati i prepreku učenju. Učenici iz različitih kultura moraju se obučavati na zajedničkom jeziku, ili medijumu komunikacije, pre nego što nastavnici mogu da im prenose znanje.</p>	<p>Modernistički cilj ujednačavanja i unifikacije društva rezultira u dominaciji i eksploataciji, zato što se jedinstvo uvek zasniva na dominantnoj kulturi. Ne samo da sve kulture imaju istu vrednost, već one takođe stvaraju i jednako važne <i>realnosti</i>. Učenici pripadnici manjina moraju se «osnažiti» da se bore protiv evrocentrične enkulturacije.</p>
Vrednosti	<p>Tradicionalni modernisti veruju da su edukatori legitimni autoriteti po pitanju vrednosti, i stoga <i>oni treba da obučavaju učenike za univerzalne vrednosti</i>. Liberalniji modernisti tvrde da <i>obrazovanje treba da bude «vrednosno-neutralno»</i>. Nastavnici pomažu učenicima sa «razjašnjavanjem vrednosti» - odlučujući koje vrednosti će svaki pojedinačni učenik imati. Vrednosti mogu i treba da budu odvojene od činjenica. Najvažnije vrednosti su <i>racionalnost i napredak</i>.</p>	<p>Obrazovanje treba da pomogne učeniku da <i>konstruiše raznovrsne i lično korisne vrednosti u kontekstu njihovih kultura</i>. Vrednosti se smatraju <i>korisnim za datu kulturu</i>, a ne <i>tačnim ili ispravnim</i> u bilo kom univerzalnom smislu. S obzirom na to da nastavnici ne mogu da izbegnu da podučavaju svoje sopstvene vrednosti, za njih je u redu da otvoreno promovišu svoje vrednosti i socijalne agende u učionici. Značajne vrednosti koje treba podučavati su težnja ka raznolikosti, toleranciji, slobodi, kreativnosti, emocijama i intuiciji.</p>
Ljudska priroda	<p>Modernisti generalno <i>veruju u stabilno, inherentno biće koje se može objektivno spoznati</i>. Štaviše, s obzirom na to da se za ljude smatra da imaju stabilnu esencijalnu prirodu IQ testovi, i drugi slični «objektivni testovi», mogu se koristiti da bi se otkrila učenička urođena inteligencija. Pružajući im vladanje nekim</p>	<p>Učenici nemaju «pravo biće» ili urođenu suštinu. Umesto toga, bića predstavljaju socijalne konstrukte. Postmoderni edukatori veruju da je <i>samopoštovanje preduslov za učenje</i>. Oni na obrazovanje gledaju kao na neku vrstu terapije. Obrazovanje pomaže pojedincima da konstruišu svoje identitete, a ne da ih otkriju.</p>

predmetom, nastavnici Pojedinci i društva napreduju
poboljšavaju njihovo kada se ljudi osposobe da
samopoštovanje. Obrazovanje postignu ciljeve koje su sami
pomaže pojedincima da otkriju izabrali.
svoje identitete. Pojedinci i
društva napreduju tako što uče i
primenjuju objektivno znanje.

Do sada je dosta pažnje posvećeno postmoderni, moderni, pa i uticajima postmodernih perspektiva na kurikulum. Kako je pitanje kurikuluma vrlo osetljivo, značajno i nezaobilazno u razmatranjima o posmodernoj didaktici, ostaćemo još za koji trenutak kod njega. U literaturi se često sreću F. Oser, R. Reichenbach i J. C. Walker, sa Univerziteta u Friburgu, Katedra za obrazovanje, Švajcarska. Oni su dosta pažnje posvetili obrazovanju za koje se smatra da je normativan poduhvat koji ima dva glavna pedagoška sredstva:

- poučavanje i
- kurikulum.

Svrha svakog kurikuluma koji se koristi u školama je da se postignu određena željena krajnja stanja i vrline učenika. Ovakva željena krajnja stanja proizilaze iz socijalnih vrednosti i veština koje se smatraju neophodnim za funkcionisanje društva. Na nivou obrazovne teorije može se govoriti o «kurikularnim ideologijama, koje se odnose na vrednosne premise na osnovu kojih se donose praktične obrazovne odluke. Kurikularne ideologije, uglavnom, predstavljaju posledicu željenih pogleda na svet – *Weltanschauungen* – i kao takve su, bar u demokratskim i pluralističkim društvima, raznolike i heterogene.²⁷⁸

Diskusiju karakteriše, po oceni mnogih, prilično nedisciplinovana upotreba termina «moderan» i «postmoderan», i često se vodi na prilično emotivan način. Diskurs o postmodernizmu u obrazovanju počeo je samo pre jednu deceniju i prilično je apstraktan. Ostaje nejasno kakav uticaj postmoderni koncepti i tvrdnje o delegitimnosti imaju na obrazovanje – i poučavanje i kurikulum. Razlog za ovakvu nezadovoljavajuću situaciju mogu biti nejasni koncepti nekih postmodernista i/ili teškoća u pristupanju plodnoj diskusiji između modernista i postmodernista. Uz uvažavanje ovog nedostatka jasnoće i razumevanja, filozofski je legitimno i neophodno nastaviti ovu diskusiju dok pokušavamo da se usredsredimo na specifična polja primene. Iz dugoročne perspektive, uticaj ove diskusije na kurikulum je od velikog značaja.

Značajno je na ovom mestu navesti još neka razmišljanja o kurikulumu. Tako D. Kerdeman, diskutujući o implikacijama koje hermeneutika Hajdegera i Gadamera imaju za multikulturalno obrazovanje, daje komentare na poststrukturalizam, dekonstrukcionalizam, radikalnu

²⁷⁸ Članak izdat u časopisu: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 31, No 2, 1999.

hermeneutiku i postmodernizam. Ona tvrdi da, uprkos značajnih razlika, svi dele stanovište da se interpretacija sastoji od treperave igre znakova i tekstova koje obuhvataju i interpretatora i ono što se interpretira. Uхваćen u ovu neuhvativu dijalektiku, moderni subjekat postaje dekonstruisan i izmešten. Svest, biće i racionalnost se raspadaju dok postmoderna cveta u zabrinjavajućim neodređenostima.²⁷⁹

Ova orijentacija ima dosta toga zajedničkog sa hermeneutikom Martina Hajdegera. Kako filozof Džon Kaputo kaže, postmodernizam predstavlja u manjoj meri napuštanje hajdegerovske hermeneutike, a u većoj «radikalizaciju njenog najskrovitijeg smera i zamaha». I jedan i drugi na život gledaju kao na težak i pun problema, i «pažljivo tragaju za frakturama, lomovima i nepravilnostima u postojanju». U dve značajne stvari se, međutim, postmodernizam razlikuje od Hajdegerove hermeneutike. Dok su memorija i pre-razumevanje centralni za Hajdegera, za njih u postmodernizmu nema mesta. Štaviše, sa radikalizacijom hermeneutike, sposobnost refleksije potpuno iščezava.²⁸⁰

Dakle, radikalna hermeneutika se čini manje ostvarenjem Hajdegerove misli, a više orijentacijom koja je sama sačinjena od jedne krajnosti tenzije koja je latentna u njegovom radu. Ako postmodernizam obuhvata Hajdegerovu naklonost ka sumnji, filozofska hermeneutika Gadamera izražava Hajdegerovu naklonost ka sveobuhvatnosti i trajnosti. Gadamer se usredsređuje na istoriju i tradiciju, kao i na sposobnost jezika da utiče na nivo emancipacije, da razvije «drugu krajnost» Hajdegerove hermeneutike. Kardemanova iznosi razliku između Gadamera i radikalne hermeneutike tako što o ovoj razlici razmišlja u odnosu na obrazovanje. Poblizhe govoreći, ona tvrdi da postmodernizam i gadamerska hermeneutika imaju dva veoma različita stava o tome kako mi prepoznavamo i razumemo «druge». A zauzvrat ova razlika ima značajne implikacije za mogućnost i smer multikulturalnog obrazovanja.

Usredsređujući se na kurikulum moralnog obrazovanja, Fric Ozer (Fritz Oser) navodi da ekstremni postmodernisti zaključuju da postoje valjani razlozi za nepoverenje u moralne tvrdnje modernizma. On ističe da se postmodernizam, pogotovo kada se termin «postmodernista» koristi prilično nejasno, smatra pretnjom moralnog razumevanja i univerzalnim koncepcijama moralnosti. Umereni postmodernisti, pored mnogih drugih, tvrde da su univerzalne moralne tvrdnje idealističke, čak fiktivne, ali da ideje etike i pravde nije moguće napustiti. Oba pogleda predstavljaju produkte filozofskog promišljanja mogućnosti i nužnosti moralnosti. Filozofske i etičke refleksije zapravo zaiste utiču na razvoj i evaluaciju kurikuluma moralnog obrazovanja. Međutim, ovaj uticaj se često prenaglašava i, samim tim, istraživači, koji rade na kurikulumima moralnog vaspitanja, mogu da naprave deduktivnu grešku. Moralno

²⁷⁹ Ibidem

²⁸⁰ Ibidem

obrazovanje ne proističe iz filozofskih promišljanja, već iz činjenice vaspitanja/obrazovanja.²⁸¹

Ozer raspravlja o uticaju postmodernog pluralizma i razuđenosti normi i vrednosti na kurikulum moralnog obrazovanja, pokazujući, zapravo, da su mnogi koncepti moralnog obrazovanja ugroženi od strane osobenosti postmornog sveta. On, potom, opisuje obavezne karakteristike svakog kurikuluma moralnog obrazovanja u odnosu na postmoderni *Lebenswelt* («život-svet») tvrdeći da izjednjačavanje pluralizma i etičkog relativizma mora da se odbaci. Na kraju članka se raspravlja o kurikularnim mogućnostima balansiranja postmodernih realnosti i moralnih nužnosti. Glavna odlika kurikuluma moralnog obrazovanja, koji može da se nosi sa postmodernim pliralizmom i relativizmom, je njegova proceduralna orijentacija.

Roland Rajhenbahen (R. Reichenbachen) tvrdi da prevlast postmodernih pristupa u poučavanju, obrazovanju i vaspitanju nije stvar ličnog izbora, već prirodno sledi iz transformacije smisla znanja kao karakteristike *Zeitgeist*-a. Koncept «otvorene budućnosti» predstavlja značajno svojstvo postmodernog sveta. Moderna verovanja o (obavezno) progresivnom razvoju u društvu izgubila su svoju opravdanost za mnoge ljude. Dalje, glavni teorijski okviri (meta-naracije) koji su tipično pristajali uz «projekat moderne» postajali su sve manji i manje zanimljivi. Ovaj proces deligitimizacije pratili su radikalni zaokreti ka informacionom društvu u kojem značaj znanja i informacije postaje čisto pragmatičan. Tradicionalni humanistički koncepti obrazovanja i formiranja ličnosti, s jedne strane, i učenje i znanje, s druge strane, moraju se ponovo razmotriti iz perspektive koja uključuje i vrline modernizma i postmoderni skepticizam u odnosu na idealističke i rigidne predrasude moderne misli. Rajhenbahen se usredsređuje na pitanje da li je prilagođavanje kurikuluma postmodernom izazovu neophodno i poželjno.

Denis Filipis, uporni modernista, prihvata postmoderniste kao struju unutar modernizma, i više je skeptičan od samih postmodernista kada su u pitanju velike priče i modernista i postmodernista. Na ovaj način on možda spašava kurikulum od implikacija da bude decentralizovan, a sebe od toga da odgovara za poziciju koja ne može biti pozicija, odnosno za postmodernizam.²⁸²

²⁸¹ Ibidem

²⁸² Prethodne ideje su iznete na simpozijumu: American Educational Research Association Annual Meeting (Godišnji skup Američkog udruženja za istraživanje u obrazovanju, San Francisko, 1995. od strane autora: F. Osera i R. Rajhenbaha, i modifikovan, uz njihovo odobrenje, za izdavanje u EPAT-u od strane J.C. Wokera

15. ZNAČAJ EPISTEMOLOŠKO-METODOLOŠKE OSNOVE NAUKE ZA PEDAGOŠKU METODOLOGIJU²⁸³

Na prvi pogled didaktički modeli nastave i učenja nisu u prvoj liniji kada se razmišlja o promenama sistema obrazovanja, posebno se ne čine tako naglašenima u zemljama u tranziciji (u našoj zemlji, nakon desetak godina zanemarivanja ovog segmenta društvene sfere - sankcije, rat, bombardovanje, politički sukobi u zemlji... iscrpeli su sve aspekte obrazovanja, a od njih je u prvi mah najvidljiviji materijalni - zapušteni objekti, dotrajaio nameštaj, zastarela literatatura, centralizovano upravljanje...). Ovo se, utisak je, može uočiti i u ocenama koje se o stanju našega sistema obrazovanja nalaze u »Sveobuhvatnoj analizi sistema osnovnog obrazovanja u SRJ« (UNICEF, Beograd, 2001). I u ovoj analizi se, od 159 strana, pitanjima nastave i učenja posvećuje dve strane, s tim što je dobar deo i ovoga prostora posvećen projektu «Aktivno učenje», odnosno pregledu prethodne sistematske obuke učitelja za primenu metoda aktivnog učenja.

U pomenutoj analizi ima malo navoda nalaza akademskih istraživanja kao argumentacije ocena, a nema ni ocena velikih tradicija (empirijska pedagogija, podučavanje, pedagogija «konstrukcije»). A ono što je, takođe, značajno je i pitanje ograničenja konstruktivističkih modela koje nije dotaknuto. Namera nam, na ovom mestu, nije da se upuštamo u ocenu pomenute analize, niti, pak, mislimo da je pitanje koje se posmatra lako, jednostavno sagledati i sistem obrazovanja sagledati sa svih relevantnih aspekata, a da svi budu istovremeno dovoljno zastupljeni, dakle, sagledani «izbliza». Neka od njih, nama izgleda, zaslužuju prioritet. Zato ih u ovom radu fokusiramo. Dakle, posvetićemo im se detaljnije, smatrajući ih osnovom bilo kakve analize stanja, kao i osnovom sagledavanja mogućnosti, tj. puteva tranzicije sistema vaspitanja i obrazovanja.

U svetskoj literaturi, nama dostupnoj, sve se više sreću pitanja kojima se u većini zemalja angažuju na razmatranju svojih obrazovnih prioriteta i strategija. Međutim, sreću se, takođe, i ocene da je još uvek mali broj korisnih modela koji bi usmeravali stvarne procese donošenja odluka.

U okviru naslova kojim se u ovom radu bavimo, teorijskom analizom ćemo se osvrnuti najpre na konstruktivističke okvire kojima se danas u velikom broju zemalja usmeravaju promene u vaspitanju i obrazovanju, od predškolskog do univerzitetskog nivoa.

Kako podsticaji za savremeno promišljanje o teoriji i praksi vaspitanja dolaze danas sve više iz konstruktivizma, nove filozofije, saznanje teorije, koja svoje temelje ima u saznanju kritičkoj tradiciji Kanta, Šopenhauera, Pijažea i dr., tako se i nauke kao što su: neurobiologija, kognitivna

²⁸³ Tekst je uvodni deo rada rađenog u okviru projekta: Strategije razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije, odobrenog od Ministarstva za nauku R. Srbije

psihologija i sl. trude da sa što više argumenata potvrde konstruktivističku epistemologiju, a time je čine sve značajnijom za pedagogiju, odnosno didaktiku, a u daljoj instanci i za promene u obrazovnom sistemu.

Konstruktivizam, kao sazajna teorija, definiše učenje kao aktivan samoorganizovan i biografski determinisan proces konstrukcije znanja. Taj proces može biti podstaknut, ali ne i organizovan «spolja». Naglašena uloga subjekta u konstrukciji znanja nije nešto na šta se u pedagogiji nailazi prvi put. Brojne su refleksije u stranim radovima po kojima konstruktivizam nije nova paradigma u didaktici. Mnoga empirijska istraživanja ne podržavaju postavke konstruktivizma u didaktici, odnosno njegovu obećanu efikasnost. No, ovde se, ipak, nalaze impulsi na koje savremena pedagogija, odnosno didaktika, traga za novim odgovorima. Diferenciran put izgradnje kognitivnih struktura i shvatanje učenja kao samostalnog, samoaktivnog procesa konstrukcije stvarnosti, koja se odvija u interakciji sa fizičkim i sazajnim okruženjem, nalazi se u «didaktici omogućavanja», sa visoko izraženom notom samoorganizovanosti i samoodgovornosti. No, konstatacije, kao što je: istraživanja u kognitivnoj psihologiji nalaze da tradicionalni pristupi i metode učenja ne moraju biti inferiorni, te da neke od njih imaju značajnu korespondenciju sa kognitivnim stilovima pojedinaca i sl., otvaraju brojna pitanja koja naizgled nemaju bliske veze sa promenama sistema, ali se, ipak, dotiču uglova kao što su: u kojoj meri konstruktivizam kao epistemološka teorija može da čini metateorijsku osnovu kurikulumu. Pitanje bi, dakle, moglo da glasi: u kojoj meri se konstruktivizam može smatrati adekvatnom (onom koja rešava sva značajna pitanja) paradigmatom u didaktici? Ovo ide do praktičnih pitanja, kao što su ona vezana za udžbenik i sl. (udžbenik ima više dimenzija: akcionu, produkcionu i sl., sa širokim spektrom aktivnosti-intelektualnih i radnih, individualnih i timskih, jednostavnih i složenih, temeljno projektovanih i ad hoc improvizovanih...), a, naravno, shvatanje obrazovanja kao aktivnosti koja treba da ima određenu strukturu i dinamiku, što je vodilo ka veoma naglašenom insistiranju na proširivanju repertoara učeničkih aktivnosti, suočava pristalice ovoga pristupa sa neophodnošću da unesu promene i u globalnu organizaciju nastave. A to u praktičnom izrazu znači da relativizuju neke od principa klasične organizacije nastave. Iz ugla teme kojoj se posvećujemo ovo znači da slabe ili se brišu granice između predmeta, jer više se ne insistira na doslednom praćenju tematsko konceptualnih struktura akademskih disciplina u okviru predmeta. Na nivou planiranja nastavnog rada u ovom pristupu se, umesto formalnog smenjivanja nastavnih časova, aktivnosti usklađuju sa algoritmom aktivnosti iz kojih se sastoji obrada određene programske celine, odnosno realizacija konkretnog projekta.²⁸⁴ No, na praktične aspekte vratićemo se nakon detaljnijeg dimenzioniranja karakteristika obrazovnih tradicija i posebno nakon markiranja osnovnih odrednica konstruktivizma, kao epistemološke osnove novih pristupa

²⁸⁴ Savremeni školski udžbenik (red) B. Trebješanin i D. Lazarević, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2001.

učenju, pa i osnovi težnji za zasnivanjem sistema vaspitanja i obrazovanja u Evropi, pa i u zemljama u tranziciji kao što je naša.

Ono što bi za temu kojom se bavimo bilo interesantno, i što je predmet ove teorijske analize, odnosi se na karakteristike konstruktivističke paradigme iz ugla više pristupa (socijalni konstruktivizam, radikalni, konstruktivističko procesiranje informacija, interaktivni konstruktivistički pristup – kao osnovni pristupi učenju i poučavanju i, naravno, didaktike, odnosno kurikuluma). Ova analiza imala je za cilj da bliže sagleda procese personalne konstrukcije znanja iz ugla konstruktivizma i pokuša da odgovori na pitanja:

- moraju li promene uloga nastavnika i učenika, kao prirode aktivnosti učenja da podrazumevaju kurikulum učenja temeljen na aktivnostima u kojima će učenik tražiti elaboraciju inicijalnih odgovora,
- do koje mere pluralizacija didaktičke scene, nastavnog procesa u školi nastavniku daje kompetencije voditelja, motivatora, saradnika, suistraživača, nekoga ko podstiče stvaranje ideja, stavova, mišljenja, vrednosti i sl.,
- gde je granica kada se kurikulum temeljen na aktivnosti pretvara u istraživačke aktivnosti putem pokušaja i pogrešaka,
- da li tolerisani pokušaji, kao deo učenja i u kom smislu, doprinose razvoju autonomije učenika...

Dakle, osnovna svrha ovoga istraživanja je da se učini pokušaj kritičkog sagledavanja (teorijskom analizom, a i empirijskim - eksplorativnim istraživanjem) mere u kojoj je nova vizija postmoderne didaktike, istaknuta kao predznak savremenih transformacija sistema vaspitanja i obrazovanja u Evropi, pa i šire, sa idejama participacije, empatije, autonomije, komunikacije... u osnovi buduće uloge institucija obrazovanja i vaspitanja. Takođe se želelo doći do odgovora na pitanje: koji bi principi bili značajni za određene vrste strategija kojima bi se implementirale promene u sistemu, te da u odnosu na pojedine modele organizacionih promena u sistemu vaspitanja i obrazovanja pokuša da odredi najvažnije faze i komponente za okvir koji odgovara stvarnim procesima donošenja odluka i okruženjima našeg sistema vaspitanja i obrazovanja.

Kao jedan od aspekata kojim smo empirijski pokušali u izvesnom smislu validirati neke od elemenata teorijskih koncepcija na kojima se zasniva savremeni konstruktivizam, odnosno koji u njega ulaze (eksplorativnim istraživanjem) odnosi se na mogućnosti instrukcionog pristupa istraživanju procesa učenja. Tragali smo za identitetom metakognicije, za njenom «psihološkom supstancom» i to na osnovama Sternbergove trijarhične teorije inteligencije i na izvestan način posmatrali i koncepte koji, poput alosteričnog modela, imaju didaktički pogled na modele učenja u nastavi.

III deo

KONSTRUKTIVIZAM

1. KONSTRUKTIVIZAM - OSNOVA SAVREMENIH EPISTEMOLOŠKO-TEORIJSKIH KONCEPCIJA PEDAGOGIJE

Postmoderno mišljenje, konstruktivistička perspektiva ili treće doba obeležili su 20. vek. Sve veći broj naučnika prihvatao je stav da se prikupljanjem empirijskih činjenica u okviru ustaljenog pogleda na svet neće doći do kvalitativno značajnijeg iskoraka. Novi talasi došli su sa teorijom relativiteta, kvantnom mehanikom i teorijom autoreglativnosti. Ideje o relativnoj, a ne apsolutnoj, prirodi opažanja utirale su put napretku, koji je promovisao ideju da naukom ne rukovodi jedan opšti poredak, već slučajnost. Bertalanfijeve tvrdnje o autoreglativnosti živih sistema poljuljale su dualističko shvatanje o telu i duši kao odvojenim delovima; a matematička proučavanja indeterminizma dovele su u pitanje pretpostavku o stabilnosti i nepromenljivom poretku.

Za treći period karakteristični su:

- kritika preovlađujućeg verovanja u jednu jedinu ispravnu perspektivu, apsolutnu istinu i validnost;
- takođe je karakteristično da se istovremeno preispituju i ontološke i epistemološke pretpostavke o prirodi znanja, važeće u prethodnim periodima;
- zajedno sa ovim, razvili su se i novi pogledi na prirodu znanja. Poper je izašao sa stanovištem po kome teorijsko znanje ne raste zbog toga što su teorije istinite, nego zbog procesa njihove prirodne selekcije, i kako D. Stojnov kaže «slično Darwinovom shvatanju o tome kako opstaju vrste».²⁸⁵

Kun je, takođe, izašao sa stanovištem da su znanje i stvarnost istorijski određeni i relativni bar onoliko koliko su apsolutni i istiniti. Smatrao je da glavne teorijske transformacije ne prate načela formalne logike prisutna u modernističkom periodu, nego da je naučno znanje više funkcija menjanja i razvijanja društvene svesti i vrednosti koje se u različitim periodima primenjuju u različitom stepenu.²⁸⁶ Shodno tome, stabilnost nauke, smatraju danas već mnogi, mogla bi se obrazlagati prihvatanjem zajedničkih verovanja o prirodi stvari od strane naučnika pre nego istinitošću i valjanošću svojih tvrdnji.²⁸⁷

Pre nego što dalje zakoračimo u koncipiranje okvira za približavanje participativne epistemologije, dotaknimo bar pitanja dihotomije i kontinuiteta koje smo napred već pomenuli, osvrnuvši se na Kanta, na njegovu fundamentalnu dihotominu između empirijskog i filozofskog. Kvajnovu insistiranje na preispitivanju «dogmi o empirizmu» i tvrdnje o

²⁸⁵ Stojnov, D., *Konstruktivizam, participativna epistemologija i konstruktivnost psiholoških kategorija*, Zbornik br. 30, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1998.

²⁸⁶ Kun, T., *Struktura naučnih revolucija*, Beograd, Nolit, 1974.

²⁸⁷ Stojnov, D., op. cit.

nepostojanju razlika između analitičkih i sintetičkih sudova, a uz to i stav da se svi smisaoni iskazi ne mogu redukovati na empirijske opservacije, pridružile su se Kunovim raspravama o tome da se teorijski iskazi ne mogu eliminisati iz «čistih» empirijskih istraživanja i da se ustaljeno, po njegovoj oceni statično, sinhrono shvatanje epistemologije mora zameniti dinamičnim, dijahronim. Ovim su, dakle, bili uzdrmani temelji empirijskog poimanja stvari, a sa njim se i za domen empirijskog karakterični deskriptivni iskazi, kojima se opisuju činjenice, približavaju preskripcijama, odnosno postaju sve prihvatljivije ideje o neprihvatanju diskontinuiteta između deskriptivnog i preskriptivnog pristupa.²⁸⁸

Filozofska okosnica konstruktivizma u literaturi kreće obično od imena Đanbatista Vika, jednog od prvih filozofa koji je utirao put novoj misli, koja je jasno i sa dosta suprotnih gledišta pravila razliku u odnosu na jednodimenzionalnost tradicionalne filozofije. Đanbatista je došao u prvi plan istupanjima protiv poznate Dekartove teze »Cogito, ergo sum«, smatrajući Dekartovu sumnju redukcijom činom viđenja čoveka kome suprotstavlja nedeljivost duše i tela. Po Viku su znanje i delanje isto. U ovaj se krug uključuju i filozofi (Vitgenštajn, Bahtin i dr.), koji, za razliku od Sosira (u središte izučavanja stavlja impersonalni jezik), smatraju da impersonalizam, kao i personalni monologizam, treba da ustuknu pred diskurzivnom praksom, koja uz to treba da bude dijaloške prirode, zato što u njoj iskazi uzimaju u obzir i kontekst kao osnovu uobličavanja.²⁸⁹ Ove stavove smo izdvojili zato što su oni utirali put sada već prihvaćenim stavovima o govoru kao instrumentu u kome se odigravaju diskurzivni dijalozi i oblikuje ličnost i koji nije nezavistan od uslova u kojima se odigrava. Stvaralačka moć jezika ugrađena je u stav da su pojmovi kao što su «nauka» i «jedinka» društvene konstrukcije, a ne odrazi stvarnosti. Prihvatanje ovoga shvatanja ušlo je i u stavove o političkim i ideološkim moćima psihologije (izraženim u pojmovima kao što su: hijerarhijska opservacija i sl.).²⁹⁰ A Deridino odstupanje od tradicionalnih pogleda, manifestovano u dekonstruktivizmu, dovelo je dotle da reči znače različite stvari u različitim okolnostima, u zavisnosti od toga ko se njima koristi i u zavisnosti od konteksta.

Ovo i druga shvatanja davali su sve više argumenata koji su činili dovoljan razlog da se preispita etablirano shvatanje o tome da se nauka bavi prikupljanjem sirovih podataka koji se naknadno opojmljuju i klasifikuju, a zatim uobličavaju u teorijska uopštavanja. A ovo bi, dalje, moglo da znači da nema «sirovih» podataka u nauci, jer je sve što je predmet naučnog istraživanja, a time i saznavanja, već klasifikovano na određeni način. Što dalje ne znači da naše opažanje zavisi isključivo od diskursa,

²⁸⁸ Šire o ovome, kao i o ograničenjima Kantovog epistemološkog konstruktivizma videti u: D. Stojnov, op. cit.

²⁸⁹ Op. cit.

²⁹⁰ Šire o govoru kao instrumentu diskurzivnog dijaloga videti u: Foucault, M., *The archeology of knowledge*, London, Penguin, 1972.

nego da je naučni diskurs sposoban da predstavlja objekte samo onako kako su konstituisani kategorijama tog diskursa.

Prethodne konstatacije bile su nam neophodne kako bismo istakli činjenicu da se danas već nedvosmisleno upućuje na to da znanje o psihološkim kategorijama nije refleksija unutrašnje esencije koja ostaje ista bez obzira na nastojanje jedinke da je osmisli. Dakle, savremeni pogledi na čoveka nisu reflektujući, nego konstitutivni. Opažanje i delanje su prema Keliju kompatibilni i neodvojivi. Znanje nije samo sveobuhvatna deskripcija stvarnosti čija svojstva postoje nezavisno od nastojanja jedinke da ga sazna.²⁹¹ Zato savremena shvatanja znanje posmatraju kao konstrukciju. Znanje je formirano od konstrukcija koje se konstituišu u nekom socijalnom kontekstu i koje podrazumevaju određenu društvenu praksu. Zato se za konstruktivističko znanje smatra da nosi oznake preskriptivnog.

Iz prethodnog bismo kao zaključak mogli izvesti konstataciju da se prema konstruktivizmu na znanje ne gleda kao na nešto što ne sme zavisiti od individualnog ugla onoga koji saznaje. Dakle, konstruktivisti ne robuju epistemološkom objektivizmu, čak mu se suprotstavljaju, čime su izazvali kritike (zasnovane na favorizovanju subjektivizma). Za naslov kojim se mi u ovom radu bavimo značajno je da se epistemološko opredeljenje konstruktivista zasniva ne na subjektivnom nego na participativnom saznavanju. I ovo je suštinski stav koji u značajnoj meri utiče na svremene teorije učenja, pa i dalje na teorije obrazovanja, odnosno didaktičke modele, dakle, na tendencije u čitavom sistemu vaspitanja i obrazovanja. Zato bismo se još sa nekoliko crtica zadržali na suštinskim karakteristikama epistemologije konstruktivizma.

1.1. Participativna epistemologija

Time što konstruktivisti ne zamenjuju objektivizam subjektivizmom, nego nastoje da istaknu ulogu participacije onoga koji saznaje, po mnogim autorima čine, u stvari, presudni korak čime prevazilaze celu dimenziju subjektivno-objektivno. Značajna je napomena, uz prethodno, da konstruktivisti nastoje da proučavaju subjektivne utiske kao referentni okvir kojim je saznavanje uvek posredovano i koji u saznavanju neizbežno učestvuje. Tako, prema mnogima, Foresterova ideja o ontologiji opservera, Kelijeva filozofija konstruktivnog alternativizma, a i Tejlorovo učenje o neizbežnosti referentnih okvira izraz su nastojanja da se predstavi shvatanje po kome znanje nije proces reflektovanja, nego konstruktivistički proces, dakle, ne reflektuje «prirodne» kategorije. Ovo je, u suštini, osnovna karakteristika konstruktivističke epistemologije, odnosno konstruktivističke meta-teorije, koja se danas već sreće pod imenom participativne epistemologije na kojoj se zasnivaju i osnovne

²⁹¹ Stojnov, D., op. cit.

izmene sistema vaspitanja i obrazovanja, ili su bar težnje pedagoga, izazvane novim teorijama učenja u psihologiji, kao i novim trendovima u postmodernoj meta-teoriji uopšte, usmerene u tom pravcu. Kasnije ćemo se osvrnuti na praktične izraze pokušaja pedagogije da procese vaspitanja i obrazovanja zasnuje na participativnoj epistemologiji. Ovde bismo se još malo zadržali na ontološkom uglu, koji je u skladu sa participativnom epistemologijom.

Participativna epistemologija, kao značajna prekretnica u shvatanju o znanju, kao obrazaca shvatanja saznavanja sada je već dobrim delom preovlađujuća ontologija (pogled na stvarnost), koji i u pedagogiji ima skup prihvaćenih praktičnih poduhvata, zasnovanih na ovom obrascu saznavanja, tj. u skladu sa ovim shvatanjem stvarnosti (epistemologijom). Za nas je značajno da ove ontološke i epistemološke pretpostavke podražavaju izvesne načine razumevanja, saznavanja, koje stoje u osnovi postmodernog mišljenja, koje je u osnovi shvatanja da se nauka dalje neće razvijati ako se na taj razvoj gleda kao na beskonačno prikupljanje empirijskih, u okviru ustaljenog pogleda na svet, činjenica.²⁹² Teorija relativiteta, kvantna mehanika i teorija o regulativnosti osigurale su put ideji o relativnoj, a ne apsolutnoj prirodi opažanja, a iz ovoga proizašlo je i shvatanje da naukom ne rukovodi jedan opšti poredak, nego slučajnost. Bertalanfi je stavovima o autoregularnosti živih sistema stavio znak pitanja na dualističko shvatanje o razdvojenosti tela i duše; a matematičke provere ideje o inderminizmu destabilizovale su i tezu o stabilnosti i nepromenljivosti poretka. Sve ovo navodimo kao argumentaciju za kontekst za stavove kojima se u postmodernom mišljenju više ne veruje u jednu jedinu ispravnu istinu. Dakle, kritika, preispitivanje ontoloških i epistemoloških pretpostavki o prirodi znanja imaju na drugoj strani viđenje u kome teorijsko znanje vredi ne zato što su teorije istinite, nego zato što istrajavaju u procesu prirodne selekcije, kako smo već na jednom mestu pomenuli, slično Darwinom shvatanju o tome kako opstaju vrste.²⁹³

Iza ovoga dobro pasuje još Kunovo shvatanje po kome su znanje i stvarnost istorijski određeni i relativni bar onoliko koliko su apsolutni i istiniti.²⁹⁴ U postmodernoj perspektivi konstruktivističkog shvatanja znanja načelo valjanosti zamenjeno je načelom održivosti konstrukcija; subjekat saznavanja nije odvojen od objekta opažanja, nego participira u procesu; priroda znanja je relativna, a ne apsolutna; pojave koje se ispituju neodvojive su od konteksta; proces saznavanja je društven, a ne individualan; induktivan, a ne deduktivan; hermeneutički, a ne eksplanativan i kvalitativan, a ne kvantitativan.²⁹⁵ A naučno znanje je prema postmodernoj participativnoj epistemologiji više funkcija menjanja i razvijanja društvene svesti i vrednosti koje se u različitim periodima

²⁹² Varela, F., *Principes of biological autonomy*, New York: Elsevier North Holland, 1979.

²⁹³ Poper, K., *Objective knowledge: an evolutionary approach*, London, Oxford University Press, 1972.

²⁹⁴ Kun, T., op. cit.

²⁹⁵ Gergen, K., prema: D. Stojnov, op. cit.

primenjuju u različitom stepenu. Prema ovome nije istinitost i valjanost tvrdnji to što obezbeđuje stabilnost nauke, nego većina postmodernih naučnika prihvata da se stabilnost nauke može obrazložiti prihvatanjem zajedničkih verovanja o prirodi stvari od strane naučnika.²⁹⁶

1.2. Metodološki koncepti kao osnove promena u vaspitanju i obrazovanju

Da bismo stvorili potpuni kontekst za instaliranje praktičnih posledica participativne epistemologije, koja se kao osnova naslućuje u strukturi odluka kojima se rukovode savremene tendencije promena sistema vaspitanja i obrazovanja u Evropi, a ka kojima i naša zemlja teži i pokušava ih što bolje shvatiti i u skladu sa tradicijom i ograničenjima prihvatiti, dobro bi bilo osvrnuti se makar na kratko na drugi deo naslova koji se odnosi na metodološke osnove razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja. One su nam važne zato što ćemo biti u situaciji da posmatramo pedagoške koncepcije, odnosno i bliže koncepcije nastave iz ugla savremenih pojmova kao što su: kognitivni stil, metakognicija i sl. Ovim i sl. pojmovima se u novim nastavnim koncepcijama nastoji praktično izraziti veza afektivnog, kognitivnog i smislenog u višestrukim regulacijama i kontekstu u kome se odvija. Oni su nastali u pokušajima da se u pedagogiji slede nastojanja drugih srodnih disciplina (psihologije) u kojima se novim metodološkim konceptima pokušava da se uspešnije priđe objašnjavanju pedagoških pojava.

Za temu kojom se bavimo značajno je da se bar iz nekoliko aspekta sagleda primerenost teorijsko-metodološke utemeljenosti pedagoških, a rekli bismo još pre didaktičkih istraživanja. Pedagogija je na svom putu prošla kroz različite koncepcije; od normativne, preko empirijske i hermeneutičke do teorije sistema. Ocene mnogih autora o značaju ovih metodoloških koncepata pedagogije sve su bliže saglasju da doprinos ovih metodoloških koncepata nije bio adekvatan namerama, tj. da nisu u pravoj meri objašnjavali fenomene u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Tako je metodologija koju je prihvatila empirijska pedagogija (bihejvioristička) negirala onu kojom se služilo poimanje pedagogije kao normativne nauke; hermeneutika se oštro suprotstavljala empirijskoj; metodologija teorije sistema negira hermeneutičke metode i td. Ovo usko zatvaranje u jedan, tačno određeni metodološki koncept dovelo je na području istraživanja složenih fenomena kakvi su ovi na području pedagogije do velike redukcije problema, što je pedagogiju danas još zadržalo na normativnim postavkama koje nisu do kraja naučno dokazane (što je slično i za druge humanističke nauke).

I tako, dok su se u pedagogiji nastojali razviti metodološki koncepti koji u potpunosti odgovaraju određenom teorijskom određenju pedagogije, druge

²⁹⁶ Kun, T., op. cit.

su humanističke nauke te metodološke koncepte objedinile u dve osnovne metodološke paradigme: kvantitativnu, usmerenu ka objašnjavanju pojava i kvalitativnu, usmerenu ka interpretativnom razumevanju pojava. Ova je poslednja posebno prihvaćena razradom hermeneutičkih i fenomenoloških metoda analize i postupaka kao što su: studija slučaja, etnografija, kvalitativna analiza sadržaja, akciona istraživanja i u novije vreme sve prisutnijom «supstantivnom teorijom» (empirijski utemeljenom teorijom).

Danas se ocene većine metodologa slažu da je razrada oba ova pristupa istraživanju pedagoških fenomena, iako dosta uspešna, još uvek nedovoljna, te se u metodološkoj ravni još uvek nailazi na više normativno određenih nego na empirijski utemeljenih sadržaja. Smatra se da je jedan od osnovnih razloga za prethodnu konstataciju to što postojeći metodološki pristupi proučavanju pedagoških fenomena manifestuju brojne nedostatke i ograničenja. Pomenimo ovde samo neke:

- malo je problema koji se mogu kvantitativnim pristupom istražiti,
- kvalitativnim se najčešće zamera da ne dovodi do opštevažećih zaključaka, koji bi omogućavali veću sigurnost naučnih predviđanja.

Metodolozima ostaje, dakle, pitanje da li je moguće da pristupi koji su do sada u pedagoškim istraživanjima korišćeni nisu sasvim prikladni za istraživanje pedagoških pojava, dakle, da li postoje drugi, prikladniji. Danas se kao mogući odgovor na ovo pitanje javlja novi talas u metodologiji pedagogije poznat pod imenom «teorije haosa». Pre nego što ga skiciramo, smatrajući ga značajnim, jer postojeći metodološki pristupi (kvalitativni i kvantitativni), čak i ako se prihvate kao komplementarni, ne obećavaju prevazilaženje pomenutih ograničenja (problemima u pedagogiji koji su po svojoj prirodi haotični prilaze sa determinističkih pozicija, a pedagoške fenomene nastoje tumačiti kao jednostavno uređene sisteme niske entropije, ograničavajući se pritom na njihove manifestne varijable, te ih u manjoj ili većoj meri povezuju nekom jednostavnom, linearnom kauzalnošću), stvorimo mu mogućnost da se jasnije manifestuje kratkim skicama prethodnih metodoloških koncepata.

Istraživanje pojava koje se mogu meriti i prebrojavati, kakvih je u pedagogiji malo, spada u domen kvantitativnog pristupa. Njegovoj primeni u pedagogiji zamera se statičnost u posmatranju pojava koje su dinamične, kao i to da pojave koje se odvijaju u vremenu ne proučava longitudinalno. Takođe mu se zamera to što se merenja i posmatranja moraju vršiti na velikim reprezentativnim uzorcima, a pojave koje su u pedagogiji zanimljive, čak i kad su karakteristične za velike grupe, odvijaju se, skoro po pravilu, na individualnoj ravni, što se bez specifikovanja posebnih uslova pokazuje neopravdanim.²⁹⁷ Smatra se, nakon ovakvih stavova, da mnogi zaključci doneti u okviru kvantitativne metodologije, koja ima za cilj da dođe do što sigurnijih zaključaka, nisu sasvim sigurni.

²⁹⁷ Šire videti u: M. Palekčić, Diferencijalni istraživački pristupi u pedagogiji: dosezi i ograničenja, Napredak, 2000.

Kvalitativni pristup, u nameri da umanju zamerke prethodnog, da omogućí proučavanje celine i dinamičnost pojave, nije, nažalost, uspeo u ispunjavanju najavljivanog, jer je metodološki ostao neuhvaćen kontekst u kome se proučavane pojave odvijaju, a time su se neophodno gubile i određene varijable. Ostale zamerke adresiraju se na pristrasnost istraživača, nedostatak opštevažećih zaključaka, valjanost i pouzdanost pokazatelja, etičke probleme i sl. Tako hermeneutika, svojom analizom pomaže boljem razumevanju pojava (nastojeći da postavi kanone pravilne interpretacije različitih vrsta sadržaja), ali se ovde kao ozbiljan nedostatak isprečila činjenica da ne postoje neki opšti kriterijumi. Fenomenološka analiza, svojim doprinosom razumevanju ljudskog delovanja, takođe, ostaje manjkava, jer predviđa vrlo kompleksne i komplikovane procedure, pa ju je teško i skoro nemoguće metodološki do kraja korektno sprovesti.

Danas postoje već skoro jedinstveni stavovi da se kao osnovnim nedostacima dosad dominirajućih metodoloških paradigmi pedagoških istraživanja smatra to što se fenomenima koji su u svojoj suštini multistrukturni i multikauzalni, i po oceni mnogih haotični, prilazi s determinističkih pozicija. Tako se s pozicija dominirajućih metodoloških paradigmi pedagoški fenomeni nastoje tumačiti kao jednostavno uređeni sistemi niske entropije. Ograničavajući se pritom na njihove manifestne varijable, uz (veće ili manje) povezivanje nekom jednostavnom, linearnom kauzalnošću, za čiju se održivost ispostavi da je u najmanju ruku sumnjiva.²⁹⁸ Ovde je, takođe, značajno pomenuti konstatacije po kojima je danas sve više istraživanja u pedagogiji (a i u drugim humanističkim naukama) kojima se sve manje vrednuju kauzalni i deterministički odnosi, pa i tumačenja koja su na njima zasnovana često nemaju vrednosti koje im se pripisuju. Smatra se, naime, da se prenebrežava činjenica da su elementi posmatranja u pedagoškim istraživanjima subjekti, pojedinci koji se ne ponašaju po pravilima koje nameće linearna kauzalnost i determinizam. Uprkos tome, uporno se ovi fenomeni nastoje istraživati i objašnjavati baš tim pravilima.

Nakon ovih konstatacija nameće se zaključak da istraživanjima u pedagogiji treba prići na drugi način. Odgovor se za sada traži u teoriji haosa (opšteg i determinističkog) za koju se veruje da može dati novi pristup razumevanju jedinstvenih sistema kao što su pedagoški. Smatra se, takođe, da se na ovaj način može doprineti i većoj efikasnosti kvantitativnih istraživanja.

²⁹⁸ Šire u: Sekulić-Majurec, A., Quo vadis metodologija? U: Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja, Opatija, 2001.

1.3. Konsekvence konstruktivističke paradigme u pedagoškim istraživanjima

Prethodno skiciranje dominantnih i nadolazećih tendencija u metodologiji potrebno nam je bilo kako bismo naznačili okvire kojima su omeđeni, a i na kojima se zasnivaju svremeni pedagoški trendovi. Konstruktivistička paradigma u istraživanju, zasnovana na saznavno-teorijskoj tezi: saznanje nije odraz stvarnosti, njena slika, nego subjektivan konstrukt stvarnosti, zavistan od posmatrača, kao epistemološka teorija sa definisanjem učenja kao aktivnog, samoorganizovanog i biografski determinisanog procesa konstrukcije znanja, pruža nove impulse pedagogiji, te pored već pominjanog konstruktivističkog stanovišta u istraživanju (korišćenje različitih metoda, refleksivnost, prelaz od normativne ka interpretativnoj – konstruktivističkoj paradigmi, kvalitativne metode usmerene su više na proces, a manje na precizna statistička merenja, vode računa o zavisnosti konstrukta realnosti od perspektive posmatranja i metode, ne zanemaruju ni subjektivnu ulogu posmatrača u interpretaciji rezultata) sve više dolaze do izražaja i didaktičke konsekvence, koje su i za promene u sistemu obrazovanja i te kako značajne.

Iz konstruktivističke perspektive preporučljivo je da se u organizovanim situacijama učenja ostavi što više prostora za vlastitu aktivnost. Dakle, prema stavu konstruktivističke didaktike nije preporučljivo prenositi gotova znanja, nego omogućiti proces samostalnog i aktivnog sticanja znanja. U tom smislu se govori o «didaktici omogućavanja» koja ima prednost pred «didaktikom poučavanja». Istakli smo već da konstruktivizam ne isključuje tradicionalne metode i oblike poučavanja i učenja, iako se zasniva na stavovima o učenju kao samoorganizovanom i samoodgovornom procesu. Ovi su stavovi potkrepljeni nalazima istraživanja na području kognitivne psihologije.²⁹⁹

A značajno je i to da nalazi istraživanja konstatuju da konstruktivistički postupci ne razvijaju kod svih učenika aktivne, konstruktivne, samoorganizovane procese u toku učenja i ne sa svim sadržajima i ciljevima, te se ovi istraživači zauzimaju tzv. «umereni konstruktivizam» i predlažu koegzistenciju između konstrukcije i instrukcije.³⁰⁰ Ovdje se ne bismo više zadržavali na eksplikaciji drugih vidova didaktičkih implikacija primene konstruktivističke paradigme, nego bismo samo konstatovali da primena konstruktivističke paradigme na nivou metodike znači da se generalno daje prednost postupcima samostalnog sticanja znanja u podsticajnom okruženju i situacijama za učenje. Zato se daje više prostora metodama kao što su: projektna nastava, istraživanja u prirodi, kreativne metode, učenje otkrivanjem, grupni rad u malim grupama i dr. jer se njima podstiče samostalna aktivnost učenika. No, ni jedna metoda nije, naravno, sama po sebi dobra ili loša, jer njena primerenost zavisi od cilja i od sadržaja. Kao i od konteksta, situacije, učenika i nastavnika.

²⁹⁹ Weinert, F./ Mandl, H., *Psychologie der Erwachsenenbildung*, Göttingen, 1997.

³⁰⁰ Ibidem

Iz konstruktivističke perspektive i uloga nastavnika se menja. Osnovni aspekt ove uloge odnosi se na pripremu konteksta, tj. stvaranje podsticajnog okruženja u šta spada i priprema materijala za učenje putem različitih kanala i stvarnje socijalnih situacija za učenje i načina na koji pojedinac konstruiše spoznaju refleksija i razumevanje problema koji se u toku učenja javljaju. Kao glavne osobine nastavnika ističu se: samorefleksivnost, podsticajnost, pažljivost i nedirektivnost.³⁰¹

Pre nego što se osvrnemo i na ograničenja konstruktivističkih didaktičkih modela, pomenućemo samo da većina njih spada u socijalno-interakcionističke koncepcije obrazovanja i nastave za koje je karakteristično više varijanti i želja da se prevaziđe zanemarivanje društvenih kontroverzi, kriza, sukobi vrednosti, normi i interesa, jer oni su deo realnosti i mogu se očekivati u društvu koje razvija pluralističku demokratiju. I kao što postoji obrazovanje usmereno ka programu, zatim ono koje je usredsređeno ka učeniku, tako je ovo usredsređeno na društvenu zajednicu. Značajno je da primena ove i drugih koncepcija (personalističke, kognitivističke, tehnologističke), kao i njihovih varijanti, podrazumeva respekt uzrasta i vrste obrazovanja. A kao posledica složenosti nastavnog procesa i potreba da se koncepcije³⁰² slože sa tom složenošću nastavni modeli koje srećemo u praksi skoro po pravilu su kombinacija elemenata preuzetih iz više koncepcija, čak i međusobno udaljenih, pa i suprotstavljenih.

1.4. Ograničenja konstruktivističkih modela

U prethodnom tekstu samo su dotaknuti konstruktivistički modeli. Čitaoca upućujemo na druge tekstove za detaljnije razmišljanje o značaju ranih konstruktivističkih modela, kao i udubljanje u karakteristične pristupe učenju³⁰³, a ovde bismo se samo još osvrnuli na zamerke koje se danas sve češće upućuju konstruktivizmu, pre svega, zato što se još uvek intenzivno naglašava pitanje odnosa među konceptima u pojedinim teorijama učenja.

Ranim konstruktivističkim modelima zamerano je to što su suviše jednostavni da bi opisali višestruke mehanizme učenja. Oštriji kritičari isticali su da što se situacija više udaljava, to pojedinci više koriste jednostavne strategije rezonovanja, a smatra se da se ono što se naziva «koncepcijom» situacije stavlja u drugi plan u odnosu na način operisanja. Ograničavajući se na opisivanje generalnog funkcionisanja i stanja

³⁰¹ Špoljar, K., Konstruktivistička paradigma u istraživanju i unapređivanju prakse i odgoja i obrazovanja u: Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja, Maribor, 1999.

³⁰² Trebješanin, B. i Lazarević, D., (red.) Savremeni osnovnoškolski udžbenik, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2001.

³⁰³ Gojkov, G., Od konstruktivizma do alosteričnog modela učenja, Zbornik Katedre za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, sveska 17, Novi Sad, 2002.

ekvilibrijuma, ovi rani modeli ne uzimaju u obzir obradu specifičnih situacija od strane učenika ili zaključke do kojih on može da dođe.

Dakle, suština zamerki upućenih konstruktivistima je u tome što previđaju činjenicu da ništa nije odmah pristupačno kada je u pitanju učenje. Kritičari naglašavaju da se znanje ne stiče refleksivnom apstrakcijom, kao što je Pijaže pretpostavio. Učenje koncepata i procedura ne ide urezivanjem novih informacija u stečeno znanje, nego prethodno znanje predstavlja prepreku na kognitivnom i emotivnom planu. Smatra se da bi prethodna faza trebalo da bude dekonstrukcija učenikovih koncepata, što ne ide lako, jer se učenik teško odriče prethodno proverene kompetencije, koja mu je i jedino sredstvo koje mu stoji na raspolaganju (služi mu kao okvir za interpretaciju).

Iako su mnogi autori verovali, a mnogi i danas gledaju na konstruktivističke modele kao na vrlo obećavajuće, ipak im se upućuje sve više zamerki. Sreću se ocene da konstruktivisti izoluju individualnog učenika, ne obraćajući dovoljno pažnje na okruženje. Takođe im se zamera da stavljaju akcenat samo na kognitivne sposobnosti, minimizirajući mesto i ulogu sredine. Većina ranih konstruktivista uspela je da ignoriše činjenicu da se razvoj odvija unutar društva, zanemarujući, dakle, da sredina pomaže da se situaciji da smisao.

Kritičari konstruktivizma ističu da je istina da se emotivna sfera ne poriče, ali da je isto tako niko i ne uzima u obzir, zbog nedostatka modela da eksplicite izrazi veze između kognitivnog i afektivnog. A smatra se da osećanja, želje, strasti imaju stratešku ulogu u činu učenja.

Dakle, opšta zamerka je da konstruktivisti uglavnom ne govore o kontekstu i uslovima koji potpomažu učenje. Za one koji se bave obrazovanjem ovo je prilično frustrirajuće.³⁰⁴ Didaktičari konstatuju da konstruktivističke koncepcije u najboljem slučaju izlažu ideju o «sazrevanju», odnosno prirodnom razvoju, ili «ekvilibraciji», ističući konstataciju da subjekt ipak mora da shvati ono što usvaja i stoga on to mora da smatra zanimljivim. Postpijaževa škola je i sama, uvidevši nesklad, napravila korak napred u ovom smislu i sada predviđa «ko-akciju, ili «kognitivni konflikt». Smatra se da su ovi modeli još uvek siromašni kad su suočeni sa složenošću stvarnosti. Spoljni svet ne uči pojedinca direktno onome što on treba da nauči. Pojedinaac mora da uoči smisao iz sredine neizbežnih parametara.

Ono što je na prethodnim stranicama navođeno u prilog tezi da se ide dalje od konstruktivizma, tj. nastojanju da se konstruktivizam zaobiđe, bar takav kakav je u postojećim modelima nastave i učenja, imalo je nameru da stvori kontekst za pitanje koje je u osnovi praktičnih konsekvenci ovoga istraživanja, a odnosi se na sledeće: da li se didaktički modeli mogu graditi

³⁰⁴ What's new about learning?

<http://www.concord.org/inti/cbe/papers./giordan-learning.html>

na konstruktivizmu, ili, da li novi modeli, građeni na konstruktivizmu, obećavaju više od prethodnih tradicija.

Didaktičke tradicije i psihološki modeli učenja, kao što je prethodno istaknuto, snažno su se opirali istraživanju. Iznad svega ovoga ostaje pitanje vezano za paradigme istraživačkih studija. Trenutno se zagovara stav da treba prevazići kognitivističko neslaganje subjekta koji je suočen sa objektom proučavanja i da ovaj odnos treba smestiti u socijalni kontekst koji mu daje značenje. Institucije, momenti, sredstva i izvori (kao i njihove interakcije) koje podstiču ili sprečavaju učenje, predstavljaju sirov materijal. Takođe se smatra da učenje mora da bude specifično određeno u odnosu na sopstvenu neuromedijatorsku podršku.³⁰⁵

Sudeći prema savremenoj literaturi, nismo usamljeni u sumnjama u mogućnosti da se učenje u svojoj složenosti može ograničiti na jedan model. Smatra se, naime, velikom zabludom da će napredovanje u proćavanju neurona omogućiti potrebno razumevanje psihičkih mehanizama. Organizovan sistem kao što je učenje nije jednostavna celina i ne sastoji se iz prostog zbira njenih delova. U toj celini učenik, nastavnik, sadržaji... nisu nezavisni nivoi, a u metodološkom smislu, zaustavljanje na jednom momentu ili na jednoj analitičkoj proceduri neizbežno vodi ka promeni značenja objekata istraživanja. A ovo dalje za pitanje kome se u ovom radu posvećujemo znači da su male šanse da se učenje odredi usredsređivanjem na neurone, obradu podataka ili, čak, i na nivo reprezentacije. Tako da konstruisanje modela van svakodnevnih situacija traži njihovu praktičnu verifikaciju, tj. empirijsku validaciju.

Postoje danas već pokušaji prevazilaženja diskursa koji je u prethodnim koncepcijama istican i u literaturi poznat kao transferzalna procedura (LDES), koji pokušava da ukrštanjem ograničenja koja se javljaju iz svojstava mozga, iskustva učenika i mogućnosti koje nude obrazovne situacije, predstavi dimenzije koje regulišu učenje (biološka dimenzija sa homeostatičnom funkcijom); kognitivna i socio-kulturna dimenzija (jer je učenje uključivanje individue u okruženje) i afektivna dimenzija. Ova tri nivoa regulišu jedan drugoga istovremeno i uzajmno.

Za pitanja koja posmatramo značajan je i stav da za učenje ne postoji samo jedan način. Različiti načini mogu da budu u isto vreme i komplementarni i konfliktni. Smatra se, takođe, da ono što određuje učenje nije mreža spoljnih informacija koju interpretira neka osoba, nego je učenik jedini arhitekta svoje obuke, ali ni njegovo okruženje nije manje važno, jer njegovo znanje napreduje kada efikasne subjektivne interakcije između njegovih mentalnih aktivnosti i njegovog okruženja dođu na svoje mesto. Okruženje istovremeno stimuliše i daje smisao tom procesu.

³⁰⁵ Gojkov, G., Od konstruktivizma do alosteričnog modela, Zbornik, sveska 17, Filozofski fakultet, Katedra za pedagogiju, Novi Sad, 2002.

Takođe su za nas značajna i zapažanja o integraciji kao procesu koji proizilazi iz procesa organizacije (reorganizacije) i regulisanja postojećih elemenata u interakciji sa novim podacima, što vodi do njihove konačne metamorfoze. Smatra se, dalje, da je pojava novog znanja tesno vezana sa svešću učenika, namernosti da uči, da uspe da modifikuje sopstvenu mentalnu strukturu, da je reformuliše (elaboracija), a takođe i sa svešću da će mu novo znanje pomoći u objašnjavanju, očekivanju i aktivnosti koje dalje želi da preduzme (metakognicija). Afektivno, kognitivno i smisleno su tako usko povezani u višestrukim regulacijama; učenje zavisi od konteksta, jer se odvija u socio-kulturnom okruženju.

Mogli bismo, dakle, zaključiti da učenje predstavlja pojavu koja nastaje iz susreta neuronskih potencijala, upamćenih iskustava određene osobe i direktnog ili posredovanog okruženja koji dozvoljavaju svoju konstantnu aktuelizaciju. Svaka osoba ima određena uverenja o svetu koji je okružuje, i ona pokreće operativne procedure. Ako, pak, nema uverenja o pitanju pred kojim je, onda manipuliše drugim idejama o tom pitanju, što dovodi ipak do snažne interferencije. Ovaj sistem misli poznat je pod nazivom koncepcija. Koncepcija ima zadatak da usmerava način na koji učenik deklodira informaciju i formuliše svoje nove ideje. Tako da učenje nije dodavanje novih informacija. Usvajanje novih znanja vidi se kao integracija tog znanja u strukturu misli koja je već «na svom mestu» i koja ga, paradoksalno, odbacuje. Upravo kroz svoje sopstveno znanje, koje prethodi obrazovnoj situaciji (koje je sposoban da mobilise u toj situaciji) učenik može da dešifruje nove podatke, i možda da ih upoređuje.³⁰⁶

Prethodno osvrtnje na teorijske tradicije i njihove epistemološko-metodološke domete imalo je za cilj da stvori prostor za razmatranje mogućnosti za ispitivanje efikasnosti drugih modela učenja, koji se danas sve češće sreću kao moguća rešenja kojima se uzimaju u obzir učenici i njihovi konceptualni mehanizmi, kao i međuzavisnost samoorganizacije učenja i okolnosti.

Prethodne teorije, pa i na njima zasnovane didaktičke koncepcije i modeli, nisu uspeli da razjasne do kraja pitanje integrisanja različitih podataka unutar konceptualnog okvira, a time ni pitanje značaja metakognicije (njenog uticaja na operativnost i mobilnost posedovanog znanja) nije do kraja sagledano.

Takođe je značajno da još uvek ima dosta nerasvetljenih tačaka kojima bi se potpomoglo razumevanju uslova koji utiču na učenje, iako se na mentalne aktivnosti gleda kao na obradu podataka (genetičke teorije), ili čak hijerarhijske obrade podataka (kognitivne teorije) koje mogu da integrišu novi podatak u konceptualne sisteme učenika. Razumevanje kognitivnih mehanizama smatra se neophodnim, ali je nedovoljno u pokušaju da se razume kontekst ili priroda didaktičkih strategija. Zato

³⁰⁶ What's new about learning?

Http: // www.concord... Org/inti/cbe/papers/giordan-learning.html

danas već na didaktičkoj sceni imamo nove didaktičke modele³⁰⁷ koji se smatraju jedinstvenim zato što su im osnovni ciljevi didaktički, jer pokušavaju da reše probleme vezane za učenje, uzimajući u obzir didaktičko okruženje, uz pozajmljene elemente prethodno diskutovanih teorija.

U drugom delu ovoga rada daće se nalazi eksplorativnog istraživanja metakognitivnih sposobnosti, kojim je učinjen pokušaj da se empirijski validira instrukcioni pristup istraživanju sposobnosti, pa i podsticanja, tj. učenja.

Pokušaji empirijske validacije

Konstruktivizam, kao savremena epistemološko-teorijska koncepcija u pedagogiji, odnosno participativna epistemologija, kao značajna prekretnica u shvatanju o znanju uzimaju se danas za osnove postmoderne didaktike. Konstruktivizam, dakle, nadilazi prethodne tradicije učenja, s tim što su neki njihovi elementi preteče savremenih koncepata. Kako je o tradicionalnim koncepcijama učenja i didaktičkim modelima već diskutovano u drugim tekstovima³⁰⁸, ovde se smatra korisnim samo podsećanje da se na participativnu epistemologiju, tj. kao na obrazac shvatanja saznavanja gleda kao na preovladujuću ontologiju koja u pedagogiji ima skup prihvaćenih praktičnih poduhvata, zasnovanih na ovom obrascu saznavanja, tj. u skladu su sa ovom epistemologijom.

Drugi momenat, bitan za kontekst koji bi omogućio razumevanje, i nakon toga instaliranje praktičnih posledica participativne epistemologije, kao osnove za odluke kojima se rukovode savremene tendencije promena u Evropi, a i ka kojima i naša zemlja teži i pokušava ih što bolje shvatiti i u skladu sa tradicijom i ograničenjima prihvatiti, je primerenost teorijsko-metodološke utemeljenosti pedagoških i, još pre, didaktičkih istraživanja. Pedagogija je na svom putu prošla kroz različite koncepcije: od normativne, preko empirijske i hermeneutičke do teorije sistema. Ocene mnogih o značaju ovih metodoloških koncepata pedagogije sve su bliže saglasju da njihov doprinos nije bio adekvatan namerama, tj. da nisu u pravoj meri objašnjavali fenomene u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Nove šanse vide se u teoriji haosa i konstruktivističkoj paradigmi, ali se, takođe, korektno naglašavaju nalazi istraživanja kojima se konstatuje da konstruktivistički postupci ne razvijaju kod svih učenika aktivne, konstruktivne samoorganizovane procese u toku učenja i ne na svim sadržajima i ciljevima, te se danas već čuju glasovi o većoj prihvatljivosti

³⁰⁷ Šire o savremenim didaktičkim modelima videti u: The Allosteric Learning Model and Current Theories about Learning <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/allosGB/th-appGB.html>

³⁰⁸ Videti: G. Gojkov, Prilozi postmodernoj didaktici, VŠV, Vršac, 2002.

»umerenog konstruktivizma«, odnosno koegzistenciji između konstrukcije i instrukcije.³⁰⁹

Prethodne teorijske tradicije, i njihovi epistemološko-metodološki dometi, nisu mogle do kraja da osiguraju mogućnosti za ispitivanje efikasnosti modela učenja u nastavi. Takođe, nisu nudile rešenja kojima bi se uzeli u obzir učenici i njihovi konceptualni mehanizmi, kao i međuzavisnost samoorganizacije učenja i okolnosti. Ostalo je još dosta nerasvetljenih tačaka kojima bi se potpomoglo razumevanje uslova koji utiču na učenje, tj. kognitivnih mehanizama, kao značajnih, ali nedovoljnih. Ostao je, dakle, nerasvetljen deo konteksta, odnosno priroda didaktičkih strategija kojima se podstiču konceptualni sistemi učenika. Ostaje dalje i da se i u pedagogiji, na teorijskom nivou, već prihvaćeni stavovi empirijski validiraju.

Iako nam stavovi poznatih konstruktivista, među kojima je i E. Glasersfeld (pomenuti na kraju ovoga teksta) izgledaju kao umanjivanje inovativnog značaja participativne epistemologije i konstruktivizma uopšte za didaktiku, ipak, ako ih dovedemo u vezu sa kontekstualnim pristupom intelektualnim sposobnostima (Sternberg), tj. instrukcionim pristupom u istraživanju kognitivnih korelata i komponenti, oni nam mogu biti putokaz za nove metodološke pristupe.

U radu će se sagledavati mogućnosti da se konstruktivizam, participativna epistemologija, ili bar neki njegovi elementi empirijski validiraju i time da se stvori prostor za pokušaje sagledavanja dometa njegove praktične upotrebe.

Odgovor didaktike na postmoderne izazove

Sada bismo se ponovo, kao što je na početku već rečeno, vratili postmoderni, tj. ponovnom tumačenju značenja i genealogiji ovoga pojma; sada iz drugih uglova, verujući da će se postmoderna, njeno pojmovno razjašnjavanje, bolje moći razumeti posle prethodnog doticanja pedagoških, tj. didaktičkih pitanja.

Krajem 80-tih godina se u raspravama o naučno-teorijskom zasnivanju društvenih nauka javlja „postmoderna“ (Derida, Liotar i dr.); na nemačkom polju je ovaj talas potpomognut Habermasovim i Velšovim idejama koje su do danas ostavile brojna pitanja otvorenim (naučno znanje je vrsta znanja pored ostalih, ne postoji metodologija kojom se naučno znanje izdvaja od ostalih i sl.).

Filozofija postmoderne je na pedagogiju ostavila šokantan utisak i uticaj. Da li je ovaj danas prevaziđen, kako izgleda naša naučna mapa i karta pedagoških koncepcija i kakve su implikacije svega ovoga na praksu? Ovo

³⁰⁹ Weinert, F. u. Mandl, H., Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen, 1997.

su samo neka od pitanja koja danas sve češće glasno pedagozi sebi postavljaju.

Postmoderna je najpre u raspravama o nauci, pa i u pedagogiji, doživljena kao ugrožavanje vlastitih teorijskih postavki. Takođe je za pedagogiju značila kraj prosvetiteljstva, odricanje od traganja za istinom, pluralnost umesto obaveznosti, novu nepreglednost; sve što su inače kritičari i zagovornici postmoderne izrekli o njoj izgleda da je išlo u prilog opovrgavanja vaspitanja i obrazovanja i pedagogije uopšte.

Diter Lencen je dosta pisao o „demitiranju pedagoške teorije“ (mit, metafora, simulacija). Za njega je istorija pedagogije „istorija velikih pripovedanja“ u Liotardovom smislu. Pedagoške teorije nisu ništa drugo nego sistemi znakova bez odnosa sa stvarnošću.

U devedesetim počinje drugo razdoblje sučeljavanja u kome se postmoderna od strane pedagogije više ne percipira kao pretnja nego kao podsticaj za novo naučno-teorijsko promišljanje. Prema Mihaelu Vinkleru rasprave o postmoderni išle su tako što se najpre filozofija postmoderne razumela kao kritika tradicionalne teorije obrazovanja koja u načelu polazi od jedinstvenog pojma obrazovanja, da bi se zatim zahtevi postmoderne za radikalnom pluralnošću proklamovali kao novo pluralno usmereno obrazovanje.

I grubi pokušaji skiciranja genealogije i suštine pojma postmoderne teorije odveli bi nas daleko od teme kojom se ovde bavimo, te ćemo dati samo nekoliko momenata, koji će, nadamo se, dotaći bar obrise ovoga pojma i dozvoliti nam da na to oslonimo dalje razmišljanja o njenom uticaju na pedagogiju. Jedna od najčešće pominjanih sintagmi vezanih za postmodernu je: „Raditi bez pravila, kako biste našli pravila onoga što radite“, što kod mnogih otvara pitanje legitimacije postmoderne, ili kako je moguće da se, recimo, u umetnosti anti umetnost legitimisala kao cenjena i izuzeto tražena roba; kako to da eksperimentisanje nastavlja da umanjuje auru i autonomiju umetnosti i kako to da ovim sve ovo umetnost u postmoderni čini svojinom izlagačke moći, kritičkog establišmenta, kustosa, trgovaca umetničkim delima i njihovih klijenata. I tako institucionalne moći legitimacije legitimišu čak i najbezočniju anti-umetnost. Mnogi se danas pitaju kako je moguće da stvarnost postane redundantna i da vodi do hiperrealnosti u kojoj slike incestuidno rađaju jedna drugu bez upućivanja na stvarnost ili značenje? Kako je moguće dospeti do ništenja stvarnosti, čak i u teoriji? I kakva je genealogija teorije koja vodi do takvog zaključka?³¹⁰ No, vratimo se osnovnim odrednicama postmoderne, koja, kao i drugi savremeni nazivi, svoje korene vuče iz latinskog (od lat. post- posle i modernus- savremeni, eng. -modernity) i smatra se integralnom karakteristikom savremenog društva. Nastala je u okvirima samosvesti kulture industrijskog društva, na osnovama moderne (modernost je pojam koji se najčešće vezuje za filozofske i sociološke

³¹⁰ Apinjanezi, ibidem

konceptije XX veka, za označavanje etape nastanka i evolucije industrijskog društva, koje smenjuje tradicionalno. U filozofskoj kulturi XX veka savremenost se vezuje za naučnu racionalnost, industrijski um „projekta“ prosvećenosti. Savremenost se asocira sa slobodom od bezpogovornog diktata tradicije i paternalizma vlasti, sa slobodom suđenja i izbora, s dinamizmom društvenih procesa, s postojanjem čvrstih standarda, imperativa, čije nepridržavanje povlači za sobom gubitak socijalnog statusa, isključivanje od predestinirane volje. U ovom kontekstu su problem savremenosti istraživali: M. Veber, T. Adorno, Dž. Djuj, Ž.F. Liotar, H. Markuze, R. Rorti, Ž. Bodrijar i dr. Njeni filozofski i svetonazorni elementi su: pitanja o sudbini uma u istoriji, o logici emancipatornih, civilizacijskih, modernizatorskih projekata, o mogućnostima i granicama obezbeđenja ljudske slobode sredstvima racionalnosti.

Sam pojam „modernizam“ široko koriste savremeni istraživači, kao osnovu „postmoderne“, pri tom, oba pojma ne pretpostavljaju precizno hronološko određenje perioda istorije ne koje se odnose. Savremeni svet se određuje kao moderan od vremena kada se formira hrišćanska filozofija istorije. Pojam „moderno“ poseduje, takođe, i kulturološku dimenziju, pojavivši se kao instrument suprotstavljanja društvenim sistemima, poniklim na različitim duhovnim orijentacijama (hrišćanstvo, paganstvo). Mnogi ističu da je samo u francuskom i nemačkom romantizmu isticana filozofska i politička dimenzija moderne, a da se kasnije problem modernosti javlja više kao odgovor na ideju beskonačnosti, neiscrpnosti i nužnosti progresu. Smatra se da je konstitutivni oslonac ideje savremenosti univezalna predstava o zakonima istorije i determinističko viđenje zakona razvoja (kao mehanizma modernizacije poznatih ciljeva i ideala, koji su otelotvoreni u industrijskoj civilizaciji zapadnog tipa).

Konceptija moderne je svojevrsna antiteza teorije progresu. Postoje različite verzije moderne: „tehnološka“, „modernizam slobode“ i dr. Modernizam se poistovećuje s društvom u kome vladaju individualizam i unifikovanje socijalnih veza. Moderna se pokazuje kao posttradicionalno društvo; pojmovi teorije modernosti zblžuju se s pojmovima industrijalizma i kapitalizma. Danas sledbenici konceptije moderne ističu da se njeni počeci javljaju od 16. veka, a završnica je krajem 19. i početkom 20. veka.

Za savremene filozofe i sociologe (Ž. Bodrijar i dr.) moderna je sinonim za epohu koju karakteriše atomiziranost, individualizam, podložnost interakcija unifikaciji i formalizaciji i sl. Čovek je predstavnik klase, grupe- njegova individualnost je“ individualnost mnoštva“ (Ž.F. Liotard). Istorija moderne je istorija sporog, ali neprekidnog raskida između ličnosti, društva i prirode. Pozitivizam je postao ne samo modalnost misli, nego i modalnost prakse.

Analizirajući modernost, mnogi zaključuju da su promenjene funkcije čoveka u društvu, konstatovano je novo svojstvo savremenosti: ona priprema čoveka da koristi dobra kao simboličke vrednosti, a ne kao korisne; novo shvatanje ekonomskog i socijalnog života je u znatnoj meri hiperrealizujuće. Iz aspekta odnosa »moderna-postmoderna« (perioda koji smenjuje modernu), društvo se razmatra kao daleko složenija celina nego sa pozicije učenja „industrijalizam-postindustrijalizam“. Zastupnici moderne su priznali da je savremeno društvo došlo dotle da je veći stepen slobode moguće postići samo transformacijom zapadnog sveta.

U koncepciji moderna - postmoderna odražava se pre svega stanje čovekove svesti, čoveka koji proživljava savremenost. Zato ključno značenje za interpretaciju moderne ima pitanje savremenosti kroz prizmu kulturne orijentacije.

Filozofija moderne fiksira misli i značenja spoljašnjih uslova i stanja koji daju vrednost postojanju individue u savremenom svetu. Status opšteprihvaćenog teorijskog pojma u sferi humanističkih znanja postmodernizam je dobio 80-tih godina prošloga veka, pre svega zahvaljujući radovima Ž.F. Liotara, a uz njega poznata su i imena kao što su: Bodrijar, V. Velš, Ž. Delez, F. Gatari i dr. U okvirima postmodernističke orijentacije osmišljava se činjenica otpora, protesta, suprotstavljanja predmetnog sveta delovanju. Skeptičnost prema drugim težnjama da se preobrazi svet u nešto bolje ima za posledicu odustajanje od pokušaja da se sistemitišu predstave o svetu delatnosti u njemu. Postmodernizam polazi od principijelne nemogućnosti da se sazna društveni život i njegov svet kao totalitet zatvorenih, čvrsto organizovanih, zatvorenih ekonomskih, političkih, socijalnih, kulturnih, simboličkih sistema. Postmodernizam skreće pažnju na to da se u savremenom društvu konstruisao tip mišljenja koji ne operiše postojanim osnovnim pojmovima (dobro-zlo, ljubav-mržnja, kapitalizam-socijalizam, sloboda-nužnost); ideal takvog mišljenja je bezsubjektivnost, depersonalitovanje tokova želja i impulsa, bezličnost spontanosti i intenzivnosti; ti pojmovi istiskuju kategorije subjekta, refleksije, intencionalnosti. Postmodernistički način saznavanja povezan je sa dekonstrukcijom. Dekonstrukcija ruši predstave o saznanju kao procesu u okviru koga je proizvedeno, sekundarno, dolazi do primarnog, prvobitnog, sadržaja i smisla.

1.5. Pogledi na filozofske i pedagoške vrednosti konstruktivizma

Sada, nakon postmodernih korena konstruktivizma i pogleda na instrukcione strategije koje se zasnivaju na konstruktivističkom shvatanju učenja u nastavi, pokušaćemo da se sretne sa filozofskim vrednostima konstruktivizma da bismo u njima sagledavali i pedagoške vrednosti konstruktivizma. Dosta inspiracija u traganju za odgovorima u okviru

ovoga područja našli smo u tekstu Nikolasa C. Burbulesa sa Katedre za studije obrazovne politike Univerziteta u Ilinoisu.

Burbules, N.C., na čije se ideje ovde osvrćemo, promišlja o stavovima autora koji «konstruktivizam» povezuju sa najtananim niti porodične sličnosti i često izražavaju sasvim kotradiktorne stavove. On kaže da kada se neki filozof sretne sa terminom koji se koristi na toliko različitih načina, a pogotovo kada taj termin priziva tako moćno pristajanje ili suprotsavljanje u nekom od svojim mnogobrojnih odela, naša konceptualna lampica za upozorenje počinje da treperi. Prvo pitanje koje bi autsajder koji posmatra ovu raspravu mogao da postavi je: Odakle dolazi sva ta strast? Kakav je to ulog koji tako podstiče – i u tolikoj meri polarizuje – ove debate? Sama žestina ovih diskusija stalno nas nagoni na pomisao da mora da se radi o nečem mnogo dubljem nego što su to vrednosti Loka naspram Pijažeovih, ili Sokratovih naspram vrednosti Vigotskog.

Burbules smatra da ove rasprave liče na jednu od onih situacija u kojima očigledni pojmovi rasprave predstavljaju ono oko čega se ljudi, zapravo, spore. Teren «konstruktivizma», delimično zbog višestrukosti značenja koje ljudi pridaju tom konceptu, postao je bojno polje na kome se raspravlja oko pitanja, kao što su objektivnost nauke, opasnosti relativizma, širenje «postmodernističkih» ideja (još jedan od onih višeznačnih termina), prelazak sa pozitivističkih na postpozitivističke filozofije nauke, praznina politike identiteta (u kojoj se prema rasi, polu i sl. odnosi kao prema «pukim konstrukcijama» - videti Hacking 1999), i tako dalje. Ljudi se raspravljaju oko konstruktivizma bar delimično zato što u okviru njega vide potencijal, ili opasnost za širenje *drugih* ideja s kojima se ovaj konstrukt spaja.

Kao odgovor na ovo, Burbules predlaže nekoliko načina da se prevaziđe mrtva tačka između pro- i anti- konstruktivista. Jedan od načina na koje se *karakterizuje* ono što je konstruktivizam, za i protiv, doprinose pogrešnim shvatanjima i jalovim dihotomijama. Drugo, Burbules pokušava da dâ novi okvir za epistemološke i metafizičke rasprave za koje, čini se, i zagovornici i kritičari misle da ih dele, kada se one zapravo često razlikuju samo u relativnoj težini koju daju određenim faktorima za koje se većina njih mora složiti da im treba dati neku težinu u proceni onoga što je istinito. Na kraju, Burbules misli da je došao do niza od pet predloga oko kojih veruje da se većina učesnika u ovoj debati, bilo da su za ili protiv konstruktivizma, može složiti. Treće, želi da prevaziđe filozofske rasprave – za koje misli da su često preterane i da same sebe neprekidno produžavaju, kao *perpetum mobile* – i da se okrene pedagoškim vrednostima konstruktivizma kao pogledu na učenje i kao pogledu na poučavanje (dve stvari koje se u značajnoj meri razlikuju) – i da zaključi tako što će doći do nekih od značajnih pedagoških zaključaka koje nude drugi radovi u literaturi.

Kao što to Filips, Bredo, Metjus (Phillips, Bredo, Matthews) i drugi pokazuju i Burbules smatra da se mora koristiti termin «konstruktivizam» da bi se predstavila diskusija oko različitih pitanja koje termin podrazumeva. Individualni ili socijalni, labavo određen ili radikalno, realistički ili idealistički, onaj koji se odnosi na teoriju učenja ili epistemologiju (ili na rasprave da teorija učenja zapravo *jest* epistemologija) – konstruktivizam se pojavljuje u mnogo shvatanja, i druge filozofske pretpostavke ili svrhe često se spajaju sa konstruktivizmom koje možda jesu ili možda nisu svojim poreklom «konstruktivističke». Burbules pokušava da ispita šta se ovde događa, a mi ćemo ga u daljem tekstu pratiti..

Filips (Phillips: 1997: 7) navodi da je pojam «dostigao status političke korektnosti», posebno na polju obrazovanja. Kada široke (i najrazličitije) ideje zaista postanu široko prihvaćene, javljaju se neverovatne pobude da se nečije teorijske (a često i političke) agende prikopčaju tom terminu. U traženju saveznika, na pola puta smo ka uspehu zato što se već oseća strastveno (mada nejasno) pristajanje uz širu ideju; i ako se zna da prihvatanje te ideje takodje obavezuje na neke druge zaključke, većina autora neće pomno ispitivati logiku koja ih vodi od jedne stvari ka drugoj. Konstruktivizam sigurno nije jedini koncept koji je dobio takav tretman, pogotovo kada govorimo o obrazovanju: slične analize mogle bi se dati i za «izbor», «demokratske učionice», «jednaku mogućnost», «progresivno obrazovanje» i slične termine. Kao rezultat ovoga, borbe oko toga šta «konstruktivizam» *zaista* znači (i na šta obavezuje) oprimaju žar krstaškog rata, zato što su druge važne lojalnosti u pitanju.³¹¹

Na isti način, protivnici onoga što «konstruktivizam» predstavlja često mu pripisuju pretpostavke koje pogrešno karakterišu ili isuviše pojednostavljaju ono na šta stanovište obavezuje nekoga (mada se mora priznati da im u ovome pomažu preterane tvrdnje koje iznose neki od zagovornika konstruktivizma, o čemu će kasnije biti reči). Tako da se srećemo sa karakterizacijama kakva je, na primer, Hulova (Hull) koju Filips citira «Izgleda da najekstremniji konstruktivisti smatraju da smo svi mi, naučnici koji smo u ovo uključeni, bespomoćni svedoci u ponorima naših društava.» Pa, ko bi želeo da poveruje u *to*? To zvuči kao da vas proždire neki monstrum u filmu.³¹²

Burbules ističe potrebu za oprezom: uvek pazite na reč «jedva» (ili slične termine: samo, tek, puko). Konstruktiviste često oštro kritikuju zato što smatraju da je znanje «jedva konstruisano», ili da je lični identitet «puka socijalna konstrukcija i tako dalje. Obratite pažnju da se ovim kritikama zapravo priznaje, prećutno, da neke stvari *jesu* na neki način konstruisane, i da nisu jedva konstruisane. Prepoznavanje toga kako «jedva» operiše da bi se preterivalo i pojednostavljivalo sa suprotnim stanovištem dozvoljava vam da se prebacimo sa ovog pitanja na jedno drugo, koje je, smatramo,

³¹¹ Ibidem

³¹² Ibidem

produktivnije: Koji elementi takvih verovanja su podvrgnuti konstrukciji, a koji nisu? Ako znanje (ili identitet itd) nisu *tek, jedva* konstruisani, kako su, zapravo, konstruisani? Na primer, sigurno da postoji smisao u kojem kategorije kakav je rasni identitet predstavlja konstrukciju, a ne samo posledicu boje kože; pa ipak, takođe je istina i da boja kože predstavlja relativno objektivni faktor u ovom procesu. Ideja o «kvarku» je konstrukcija, pošto mi nikada ne možemo videti i posmatrati takve stvari; pa, ipak, ona je povezana sa dokazom da se *može* posmatrati i da joj se može dati prilično široka interpretacija o kojoj se većina slaže. Nazivanje nečega «pukim» odaje utisak da konstruktivisti misle da ne postoji ništa više što bi se moglo reći osim utvrđivanja bilo čega što su možda pojedinci ili socijalne grupe – bilo koji pojedinac ili bilo koja socijalna grupa – dostigli kao rezultat njihovih socijalnih ili prirodnih okruženja. Ali, samo neki konstruktivisti ovako gledaju na ove stvari i kritiku takvih stanovišta trebalo bi bolje uputiti tim autorima nego samom «konstruktivizmu».³¹³ Neki autori su obazrivi i vode računa da prave ovakve razlike; drugi, pak, nisu. Zapravo, kako se to izuzetno pokazuje u ovim radovima, često je slučaj da su upravo drugi konstruktivisti zapravo oni koji se naj snažnije opiru ovako ekstremnim pogledima.

Borba, koju vode i neki zagovornici i neki kritičari, da se identifikuje *taj* konstruktivizam jasno vodi ka upravo suprotnom i vraća se ka višestrukim stanovištima koji su povezani sa terminom. Potrebno je više se posvetiti složenosti, i nastojati da se ona opravda, a ne da se prihvata polarizovana karakterizacija koja, za neke zagovornike, znači da ako neko ne prihvati neku određenu verziju nije «pravi» konstruktivista; ili, kako to neki kritičari čine, postave izuzetno neobičan niz uverenja da bi potvrdili opasnosti od konstruktivizma uopšte (iznenađujuće je da rad fon Glaserfelda (von Glaserfeld) izgleda u isto vreme služi u obe svrhe).³¹⁴

Jedan drugi aspekt diskusije koji osujećuje promišljeno razmatranje ovih složaja je, kako to Metjus smatra, da se «konstruktivizam često tretira u paketu, a to čine i zagovornici i protivnici, gde usvajanje određenog pristupa učenju automatski obavezuje autora na neku teoriju poučavanja, neko stanovište u epistemologiji, neku koncepciju realnosti i td. Na ovo se može gledati kao na izražavanje fenomena koji je ranije opisan, da se opredeljivanje za određeni «izum» uzima kao sve ili ništa. Pa ipak, ironično, ovo je veoma ne-konstruktivistička stvar. Ako se veruje da su teorijska shvatanja do određenog nivoa konstruisana, onda je direktan rezultat da će ove konstrukcije varirati, i da će različiti pojedinci i različite grupe objašnjavati stvari na različite načine – i ovo mora biti direktno povezano sa alternativnim verzijama same konstruktivističke teorije. Pokušaj da se ponudi *sistematski* opis konstruktivizma, i na šta određena verovanja *nužno* obavezuju, ne samo da izgleda nekonzistentno, već predstavlja želju da se nametnu gledišta, a ne da se uključi u sam proces konstrukcije za koji se zalaže *unutar* same teorije. Za Burbulesa su ovo

³¹³ Ibidem

³¹⁴ Ibidem

veoma slični argumenti onima za relativizam, i liče na potrebe da svako veruje u postmodernizam: gde takvi argumenti stoje u odnosu na sopstvene tvrdnje?

Dalje, kako to Popkevič (Popkewitz: 1998) pokazuje, konstruktivizam je teorija koja ima sopstvenu genealogiju. Kada se posmatra kao teorija koja se kroz istoriju razjašnjava, otvara i menja, čini se da je konstruktivizam mnogo manje očigledno povezan sa oslobađajućim, otvorenim oblicima pedagogije nego što su to njeni sledbenici skloni da tvrde. Bez ulaženja u razmatranje celokupne Popkevičeve rasprave, poenta njegove analize predlaže da bi konstruktivističko shvatanje samog konstruktivizma moralo da gleda na svoje premise i svoje implikacije mnogo manje kao na aistorijske, esencijalne logičke spone koje stoje ili potpadaju zajedno, a više kao na socijalno posredovane asocijacije koje su formulisane, izražene i prihvaćene iz raznoraznih razloga od strane osoba ili grupa koje su negde smeštene, i koje imaju posledice za veće obrasce socijalne inkluzije ili isključivanja.³¹⁵

Znači, najpre se može reći da je diskusija oko konstruktivizma često pogrešno okarakterisana sa obe strane. S jedne strane, diskusija ne napreduje zbog onih kritičara koji koriste preterane karakterizacije onoga što konstruktivizam treba da izbegava, uz nužno priznavanje prilično neizbežnog zaključka da sve ljudsko znanje *jeste* (u nekom smislu bar) konstruisano od strane svesnih aktera koji su smešteni u konkretne okolnosti institucionalne identifikacije, socijalnih odnosa moći i ličnog interesa. Sva interesantna pitanja proizilaze iz ovog priznanja: Koje su to prepreke koje ograničavaju to da se bilo koje verovanje smatra istinitim? Koji su to korektivi ugrađeni u socijalne organizacije istraživanja koji dovode u pitanje, testiraju i modifikuju takva verovanja? Koji su to uslovi koji dozvoljavaju upoređivanje verovanja, kao neku vrstu procene, alternativnog objašnjenja fenomena. Burbules smatra da ne mora da se izađe izvan konstruktivističkog okvira da bi se dali odgovori na ovakva pitanja.

S druge strane, diskusije ne napreduju ni zahvaljujući zagovornicima konstruktivizma koji pogrešno opisuju širok raspon suprotnih epistemoloških stavova kao one koji imaju naivan «vezan» pogled na istinu, kada je čitav trend postpozitivističkih filozofija nauka bio da priznaju veliki broj specifičnih tvrdnji konstruktivizma (na primer, da nečija teorijska opredeljenost utiče na načine na koje vidi pojave), dok opovrgavaju da ovo vodi ka ekstremnijim relativističkim zaključcima, koje neki konstruktivisti, čini se, i dalje zadržavaju. Ovo bi bio pokušaj da se dokaže kako je istinski i potpuno protivrečan takav relativistički stav za svakoga ko tvrdi da konstruktivizam upravo *jeste* način na koji ljudi uče, ili *jeste* način na koji društva kreiraju identitete, ili *jeste* način na koji se «istina» pravi.

³¹⁵ Popkevič, prema Burbules, op. cit.

Burbules i jedne i druge (komentatore na obe strane) smatra nedovoljno konstruktivističkim.

1.6. Epistemološke i metafizičke antinomije

Izgleda da je suština *epistemološke* diskusije između konstruktivista i njihovih kritičara prvenstveno u tome da li može da postoji *garancija* za znanje koje počiva na kriterijumima koji nisu socijalno ili kulturno određeni. *Metafizička* diskusija između konstruktivizma i njegovih kritičara je već delimično izbledela, posebno o pitanju: da li postoji realnost koja se nalazi van naših pokušaja da je spoznamo?

Obe ove diskusije su, mnogi smatraju, pogrešno vođenje i – kako su ovde date – nerešive. One skoro da predstavljaju garant da će sagovornici zauzeti pozicije koje ojačavaju njihove stereotipe koje imaju jedni o drugima i jačaju njihovu rešenost da gledište onog drugog predstavlja uskogrudu i opasnu ideju kojoj se uvek moramo odupirati.

Što se tiče epistemologije, konstruktivizam se tipično opisuje kao stav, kako to Hou i Berv (Howe, Berv) iznose, da nema «kriterijuma (istine) van onoga što ljudi kažu i čine» ili, kako to MekKarti i Švandt (McCarty, Schwandt) kažu, «nema značenja ili standarda koji ne pripadaju ili su alternativni zajednici, na koje se članovi zajednice mogu (u: Borseles, op.cit.) pozvati».³¹⁶ Kada se ovo pitanje ovako opiše, konstruktivisti (svojim kritičarima) ispadaju relativisti. U isti vreme, konstruktivistima se čini da njihovi kritičari izgleda misle da tamo negde postoje neki «kriterijumi» koji slobodno lebde, koji mogu uvek da razreše rasprave o znanju na objektivan, nepristrasan način; konstruktivisti mašu svojim pohabanim primercima knjige Tomasa Kuna (Thomas Kuhn) *Struktura naučne revolucije*, a sa ove strane rasprave se uhvate u još jednu rundu dobrog starog valcera oko pitanja paradigmi i nemerljivosti.³¹⁷

Karakter ove debate koji je takav da se ona sama neprekidno pokreće i održava, u kojoj su uloge i argumenti tako dobro poznati i tako često rečeni, da podsećaju na onu priču kada vicevi koji se pričaju u zatvoru postanu svima toliko poznati da su prepoznatljivi i po brojevima («14! vikne jedan od zatvorenika, a svi drugi se smeju»). A kako se to često dešava, kada sagovornici «znaju» šta će njihovi protivnici reći, pravo slušanje i uključenost u razgovor prestaje da bude opcija.

Burbules predlaže drugačiju polaznu tačku, a samim tim i drugačiji način oblikovanja pitanja. Izgleda mu sasvim očigledno da su svi napori ljudske misli i jezika smešteni u društvo (socijalno situirani). Ovo znači da će svaki kriterijum koji bismo ikada mogli da imamo biti socijalno

³¹⁶ Mc Karty i Schwandt, prema: Burbules, op. cit.

³¹⁷ Burbules, op. cit.

formulisana, o njemu će se pregovarati, biće socijalno interpretiran i primenjen. Svaka procena garancije biće socijalno formulisana, pregovarana, intrerpretirana i primenjena. Svaki metod istraživanja biće socijalno formulisana, pregovaran, interpretiran i primenjen. Svaki opis spoljašnjeg sveta biće socijalno formulisana, o njemu će se pregovarati, biće socijalno interpretiran i primenjen. Samim tim svaka istinosa tvrdnja biće socijalno formulisana, o njoj će se pregovarati, biće socijalno interpretirana i primenjena. A isto će biti i sa svakim epistemološkim objašnjenjem.

Pominjani Burbules, a i drugi postavljaju još jedno pitanje: «socijalno formulisano, pregovrano, interpretirano, i primenjeno *od strane koga?*», zato što je prava rasprava koja izgleda ovde traje na osnovnom nivou da se jedna grupa ne slaže sa kriterijumima, procenama sigurnosti, metodama istraživanja, opisa spoljašnjeg sveta i tako dalje. Kritičari konstruktivizma su zabrinuti da se ne poštuje dovoljno niz kriterijuma itd, koje oni (kritičari) cene; oni vide u očiglednom relativizmu konstruktivizma uvredu, ne za moguće kriterijume itd. generalno (mada se upravo ovako kritike tipično iznose), već za *njihove* kriterijume. Ono što najviše muči kritičare konstruktivizma, je, prema oceni mnogih, to što se čini da im konstruktivizam oduzima osnovu za tvrdnju da njihovi kriterijumi nisu samo oni za koje se ispostavilo da se prepoznaju i priznaju u njihovoj socijalnog grupi, već da su to oni kriterijumi kojih bi svi drugi trebalo da se drže.

Ali, upravo ovde bi trebala osnovna pitanja da se razjasne, zato što kritičari treba da uvide da njihovi kriterijumi itd. *jesu* oni za koje se ispostavilo da važe za njihovu socijalnu grupu – ne bi ni moglo biti drugačije – i da ih ovo diskvalifikuje, da *takođe* imaju vrednost koja bi se mogla preporučiti i drugima. Ovo im jedino oduzima pravo na argument da je razlog zbog kojeg oni imaju takvu vrednost i težinu to što su oni pravi i istiniti kriterijumi itd, koji *moraju* biti obavezujući i moraju se odnositi i na sve druge grupe, bez obzira na to da li one to uviđaju ili ne. Umesto toga, oni moraju da rade ono što su u svakom slučaju uvek morali, a to je da se trude da ubede druge da su njihovi kriterijumi itd. bolji. Ako uspeju u tome, svi su srećni. Ako ne uspeju, onda jedina svrha kojoj služi tvrdnja da su ovo zaista bolji i pravi kriterijumi i td, a da drugi samo tvrdoglavo odbijaju da ih prepoznaju, jeste da garantuje legitimnost socijalnim politikama i institucijama koje nameću takve kriterijume itd., osobama i ljudima koji se iz bilo kog razloga opiru da ih prihvate. Dajući drugi oblik ovoj stvari u socijalnom smislu, otkriva se koliko bi uznemirujuću opciju takav rezultat predstavljao.

Znači, daleko je bolje istražiti pažljivije dinamiku kojom kriterijumi itd. *postaju zajednički* medju različitim osobama i grupama, dinamiku kojom oni počinju da ih dele. Konstruktivizam ne mora da poriče mogućnost da će ovo biti zajednički kriterijumi itd., niti umanjuje njihovu poželjnost. Upravo suprotno, mogli bismo tražiti od kritičara konstruktivizma da

povećaju svoju uverenost u to da su kriterijumi itd, koje oni podržavaju zaista bolji, racionalniji, plodonosniji od drugih. Ako je ova argumentacija korisna, stavovi u navodima Houa i Berva, a i MekKartija i Švandta koji su gore dati, transformišu se u: nikada nema nikakvih kriterijuma itd, *van* shvatanja određene grupe ukoliko i dok neka druga grupa ne počne sama da ima takva shvatanja. Ako kritičari konstruktivizma veruju da «zaista postoje» takvi kriterijumi itd. *van* njihovih određenih zajedničkih verovanja, jedini način da se prihvati ovakva tvrdnja je da se ubede drugi da počnu u njih da veruju. Ni jedan deo ove analize ne izlazi *van* socijalnog (konstruisanog) domena. Jedina alternativa ovde je prilično široko diskreditovana filozofska ideja da ovi kriterijumi i td. lutaju apstraktno, bezvremenski, iznad i *van* ljudskog delovanja (bez obzira da li smo ih mi već otkrili ili nismo) i da su nam potrebni filozofi i drugi mudri ljudi da ih uoče i objasne ih nama ostalima.³¹⁸

Kada Slezak ovde tvrdi da konstruktivisti veruju da je «znanje puki konsenzus o proizvoljnoj konvenciji, vidimo tipičan primer toga kako se stvari pogrešno postavljaju. Niz konvencija (kriterijuma itd.) koje postaju zajedničke u nekom društvu ni u kom slučaju nisu proizvoljne, čak iako neko misli da su pogrešne; upravo zbog jedne stvari, a to je da ne može baš bilo koji niz konvencija da postane svima zajednički. Ukoliko socijalna grupa nije potpuno zalučena, njihovi kriterijumi itd., utisak je, moraju imati nešto da im kažu, moraju imati vrednost ili efikasnost. Da bi se ti kriterijumi dovodili u pitanje i da bi se menjali, potrebno je nešto više od toga te ih nazivamo «proizvoljnim». Druga stvar, ponovo se srećemo sa tom rečju «puki» ili «samo», kao da socijalni konsenzus nije inherentni deo procesa kojim bilo koji sistem treba da se formuliše, da se o njemu pregovara, da se interpretira i primenjuje. I ako je bilo koji konstruktivist toliko uporan da tvrdi da «je znanje samo konsenzus o proizvoljnoj konvenciji», onda mu jedino treba odgovoriti da ovaj stav na pruža nikakav razlog da se prihvati objašnjenje samog konstruktivizma.

Koliko je u prethodnom, navodima Burbulesa i dr., uspela da se promeni očigledna epistemološka rasprava o objektivizmu i relativizmu u diskusiji o tome koje socijalne grupe prihvataju koje kriterijume, procene garancije, metode istraživanja i td. i kako bi one mogle da postanu zajedničke za različite grupe, na čitaocu je da proceni. Burbules je isticao da jedino značenje «(iz)van» koje je značajno za filozofski ugao je ovde zasnovano na ideji o kriterijumima itd., koji postaju zajednički kroz proces angažovanja i ubeđivanja; da ako se ovaj proces odvija u dobroj nameri ne može postojati nikakvo predviđanje o tome čiji kriterijumi itd. su predodređeni da odnesu pobedu nad nekim drugim kriterijumima; da tvrdnja da su neki «pravi i istiniti» kriterijumi itd, dok se drugi primoravaju da ih prihvate, predstavlja retorički potez, a ne ubedljiv; i da bilo koje značenje pojma «izvan» teži da spreči ili uspori takve konverzacije, iznoseći predrasudu da zaključak tog angažovanja mora da postoji, ili namećući takav rezultat nekakvom filozofskom naredbom.

³¹⁸ Ibidem

Kada govorimo o metafizici, dolazimo do većitog filozofskog pitanja o nezavisnom postojanju eksternog sveta. Burbulesova razmišljanja na ovu temu završavaju pitanjem: Koga je briga?

Pitanje o postojanju eksternog sveta je, veruje se, u ovoj diskusiji jedno od onih filozofskih pseudo pitanja na koje nije moguće odgovoriti u datim okolnostima. Ono predstavlja sofisticiraniju verziju onog sofomoričkog konundra o drveću koje pada u šumama. Predstavlja pitanje vere, a ne filozofski postulat koji je moguće prikazati, i, zajedno sa ostalim pitanjima vere, nije zanimljivo pitati se da li je tačno ili ne, već samo zašto ljudi veruju u njega i kakve efekte ovo njihovo verovanje ima.³¹⁹

Burbules smatra da konstruktivisti duboko greše kada se uhvate u koštac sa metafizičkim pitanjem. Kao što MekKarti i Švandt naglašavaju, i Gergen i fon Glasersfeld tvrde da su «agnostički» nastrojani po ovom pitanju, a ipak ni jedan od njih dvojice očigledno ne može da se odupre izazovu da da neku opasku ili diskutuje o toj temi. Burbules smatra ovo štetnim jer je angosticizam bolji put za svakog konstruktivistu. Poricanjem postojanja eksternog sveta, čovek na sebe preuzima isti teret dokaza koji je nemoguće prevazići kao i oni koji tvrde da ga ima. Ali, za konstruktivistu, na ovo pitanje ne može i ne mora da se odgovori ni na jedan od ta dva načina; pitanje treba, po ovom autoru, da se preformuliše u sledeće pitanje: «Kakve bi to veze imalo za proces konstruisanja shvatanja koje se zasniva na iskustvu?» Vera u postojanje nezavisnog, nepromenljivog eksternog sveta imala bi dve posledice:

- (a) postojanost iskustva i
- (b) krajnju razrešivost rasprava o određenim istinosnim tvrdnjama.

Na prvo pitanje, smatra Burbules, mora se jednostavno reći, ili je naše iskustvo postojano ili nije (postojano za pojedinca, tokom vremena, i postojano među pojedincima). Ako jeste, onda zašto treba zbog toga da brinemo; mi se bavimo konstruisanjem, koherentnim objašnjavanjem stvari, na osnovu toga što mi i drugi doživljavamo, i ostalo ostavljamo kao neku vrstu izlišne informacije. Ako nije, u tom slučaju nikakvo koherentno objašnjenje stvari nije u svakom slučaju moguće, i nikakvo prihvatanje postulata o nezavisnom, nepromenljivom spoljašnjem svetu neće ga takvim i učiniti. Sve što nam je neophodno da bismo napredovali u svojoj potrazi za znanjem, bilo individualno ili socijalno, je postojanost iskustva: pod nekim određenim vidljivim okolnostima često se stvaraju ista iskustva. Ovo se često objašnjava kao «svet je tvrdoglav», za ljude koji izgleda misle da je čoveku potreban referent – «svet» (ili «realnost») – da iza njega stane i potvrdi da je ono u šta veruje istina. Ali, ako su razlozi i dokazi za to verovanje za njega dovoljni da bi se nazivalo «istinitom», onda mu ništa ne dodajemo ako kažemo «... i to verovanje zaista jeste istinito, takođe!» ili «tačno je zato što svet zaista jeste takav».

³¹⁹ Ibidem

Burbules smatra da Filips (Phillips: 1997) pravi istu grešku, dok raspravlja o promeni u verovanju od toga da je zemlja ravna ploča do verovanja da je okrugla. On kaže «Sam oblik, a ne samo politički ili socijalni faktori, je taj koji utiče na diskursne zajednice, koji ima uticaja na znanje koje generišemo o tom obliku».³²⁰ Ali, saznanje da je zemlja «zaista okrugla» predstavljalo je rezultat tih promenljivih verovanja. Jedino ima smisla reći da je njen pravi oblik pokrenuo proces promene uverenja pošto se promena tog uverenja već dogodila. Problem je u tome što bismo sutra mogli da shvatimo da je njen oblik ponovo nešto drugo (čak i za široko prihvaćena naučna uverenja se ponekad ispostavi da su bila pogrešna). Ako kažemo da «sam oblik» objašnjava tu novu promenu u uverenju, da li je taj isti «sam oblik» bio ono što je objasnilo prethodnu promenu? Ili je taj prethodni «sam oblik» bio pogrešan (pošto je bio produkt teorije koja je govorila da je oblik okrugao)?³²¹

Konstruktivisti smatraju da je ovo problem koji se javlja kada ljudi osete potrebu da izjavi «mi verujemo da je ovo istina» dodaju tvrdnju «mi verujemo da je ovo istina, i to verovanje je u skladu sa realnošću». Ono što taj dodatak zapravo predstavlja je zaista samo izjava o snazi uverenja; da se neko uverenje ili hipoteza prethodno baziralo na određenim delimičnim iskustvima, a da su kasnija iskustva bila u skladu sa tim uverenjem i da su ga tako pojačavala (tako da pojačava uverenost da je «realnost» uhvaćena). Zapravo, ta dodatna fraza ne može značiti ništa drugo do ovo, pošto je sve što bi neko mogao reći o odnosu između uverenja i realnosti ili izraz veoma jakog uverenja, koje se zasniva na ponovljenim, održivim uverenjima, ili je, kao što je to ranije pomenuto, izraz vere. U svakom slučaju, može se ispostaviti da je bilo pogrešno.

Ovaj izraz vere ima značaja i za drugo pitanje koje je gore pomenuto: on teži da podržava nadu da će višestruke verzije sveta ili konvergirati, ili da će najbolja pobediti (zato što će tvrdoglavi svet zvanično odlučiti i razrešiti raspravu u korist jedne ili druge). Ali, ova nada da postoji mogućnost takvog odlučivanja je prevashodno motivaciona; ona u sebi ne sadrži nikakvu ubeđujuću snagu. Zapravo, ona može biti kontraproduktivna za promovisanje dogovora kada izražava stav da «postoji način na koji svet postoji; mi ga znamo, a ti ne.» Korišćenje aluzije na «realnost» na ovaj način, kao neki adut, ima za posledicu da blokira istraživanje elemenata socijalne i kulturne partikularnosti u bilo kom razumevanju sveta, i izbegavanje odgovornosti da se prizna ta mogućnost i ograničenja nečije sposobnosti da vidi ograničenja, interesovanje i predrasude koje su ugrađene u nečiju verziju – ograničenja koja često mogu videti samo drugi, kojima nije zajednička, koji je ne dele. Ako neko sagledava ovaj odnos jedino u smislu «mi smo u pravu, a vi niste», ili «ovo je način na koji svet jeste», budi se izuzetno značajna prilika za uzajamno prosvećivanje.

³²⁰ Ibidem

³²¹ Ibidem

Ukratko, po ovom pitanju će realisti verovatno misliti da znanje može biti objektivno, celokupno, i nepromenljivo, i da se rasprave o znanju često mogu smiriti aluzijama na to kakav «svet jeste». Konstruktivisti, i drugi koji odbacuju ovu premisu, će verovatno misliti da je znanje delimično, provizorno, i nesavršeno, i da će rasprave o znanju biti sve nepopustljivije zato što su čvrsta uverenja isprepletana sa drugim socijalnim i kulturnim elementima kojih te grupe neće rado da se odreknu ili da ih menjaju. Ko je u pravu po ovom pitanju? Mnogi danas radije stoje na stanovištu da je na to pitanje nemoguće odgovoriti na tom nivou; oba stava teže da unapred sude koje vrste socijalnog dogovora hoće ili neće biti moguće, i one koriste tvrdnje o «realnosti» (na ovaj ili onaj način) da bi pokazale koje su stvarne premise o verovatnoći mogućnosti da se reše određeni tipovi neslaganja. Umesto da se pitamo ko je u pravu, predlaže se da je plodniji način bavljenja ovom stvari pitati koji bi efekti ovih takmičarskih uverenja mogli biti; i u slučaju pro- i u slučaju anti- konstruktivista, njihove pretpostavke mogu da pomute i mogu zapravo da inhibiraju mogućnosti da se postigne pravo razumevanje i dogovori u stvarima oko kojih se raspravlja.

Smatra se da mnogi konstruktivisti ne mogu kriviti nikog drugog do sebe za pogrešno bavljenje takvim epistemološkim i metafizičkim pitanjima. Tamo gde bi trebalo da budu agnostički nastrojeni ili da čute, oni prosto ne mogu, a da ne stave prst u oko konvencionalnim filozofskim stanovištima. Verovatno je najuočljiviji primer za ovakvu naviku rad Ernsta fon Glasersfelda, čiji ekstremniji i često filozofski zbrkane tvrdnje (kao što se to bogato dokumentuje u kritikama koje se protiv njega iznose u brojnim) predstavljaju neku vrstu sidra za kredibilitet konstruktivizma uopšte. Fon Glasersfeld ima upornu naviku da vodi raspravu po principu «bacanja udice»; koristeći neki termin ili koncept na jedan način u jednom kontekstu, a potom ga koristeći na sasvim drugačiji način i u potpuno drugačiju svrhu. Jedna od njegovih primarnih analogija (von Glasersfeld, 1984) je ona «odgovarati» naspram «uklopiti», kao dva pogleda na znanje. Prema prvom stanovištu se tvrdi da, da bi bilo istinito, verovanje mora da odgovara ili korespondira sa nezavisnom realnošću. Prema drugom stanovištu, von Glaserfeldu se više sviđa drugi pogled, odnosno da verovanje mora da se «uklopi» (kao ključ u bravu); mora da radi nešto za nas. Spekulisanje o prirodi brave je bespredmetno, on smatra, ali ono što mi možemo znati je da li je naš «ključ» (naše konstruisano verovanje) uspešan za našu svrhu. Odgovaranje na realnost nema ništa s tim.

Burbules ne veruje da fon Glasersfeld uviđa da je ova razlika promašila smisao koji zapravo misli da ustanovljava. Pogledi odgovaranja ili uklapanja nisu nužno takmičarski pogledi o «realnosti»; pogled uklapanja pretpostavlja nezavisnu realnost, baš kao što to čini i pogled odgovaranja. Mi konstruišemo ključ, ali mi ne konstruišemo da li se on uklapa, da li pasuje ili ne. Zapravo, sam fon Glasersfeld priziva termin «realnost» u svom objašnjavanju ovog koncepta uklapanja. U ovom kontekstu pogled odgovaranja i pogled uklapanja su, zapravo, samo dva alternativna načina

gledanja na to kakav je odnos između verovanja i realnosti. Pa, ipak, kasnije, u istom radu, fon Glasersfeld kaže nešto sasvim drugačije: da je ono što mi konstruišemo *objekat* razumevanja, koji «se uklapa». Ovo je krucijalno i izuzetno pogrešno spajanje koje vodi u pogrešnom pravcu. To da mi konstruišemo razumevanje sveta (koje mora da se «uklapa» u realnost») nije po Burbulesu posebno radikalna ideja; ali da mi konstruišemo objekte našeg razumevanja, jednim svojim delom tako da se uklapaju u naša verovanja, ne samo da predstavlja drugačije stanovište, već dijametralno suprotno stanovište. Izgleda da ovde fon Glasersfeld uvlači svoje čitaoce u to da prihvate relativno jasno i zdravorazumsko objašnjenje onoga što «uklapati se» znači, a potom menja svoju upotrebu toga i predlaže da ovo prihvatanje obavezuje nekoga na druge tvrdnje koje su daleko ekstremnije u svojim epistemološkim i metafizičkim implikacijama.

Navode se i drugi primeri ove iste tendencije u drugim navodima fon Glasersfelda, od kojih su mnogi dati ovde. Kod Filipa navodi se fon Glaserfeld koji kaže da «činjenice nisu elementi nezavisnog sveta posmatrača, već elementi posmatračevog iskustva.»³²² Ovo zavodi i vodi u pogrešnom pravcu: «činjenica» nije element ni u jednom od dva slučaja; činjenica je procena *odnosa* između iskustva i sveta (odnosa, kao što je na primer, *uklapati se*). Izgleda da fon Glasersfeld ovde iznosi nešto prilično provokativno, ali on, zapravo, samo odbija veštački i nespretn način na koji ljudi obično koriste reči kao što je «činjenica», kao da su činjenice razbacane unaokolo po svetu, kao dragulji, i čekaju da ih neko pokupi. Burbules se sa njim slaže i misli da: ni jedan ozbiljan mislilac ne bi rekao tako nešto. Ali, odbacivanje ovakvog stanovišta ne vodi ga obavezno u alternativu koja se fon Glasersfeldu više sviđa, da je «činjenica» samo određena kategorija iskustva. Filip je pružio još jednu dobru ilustraciju ove tendencije. U svom radu on citira fon Glasersfelda kako kaže «znanje, bez obzira na to kako je definisano, nalazi se u glavama osoba... misleći subjekat nema drugu alternativu već da konstruište ono što zna na osnovu svog ... iskustva». Iako je ovo rečeno pomalo nespretno, ipak se prilično lako shvata. Ali, *posledica* ovog verovanja, fon Glasersfeld odmah zatim dodaje je da «su sve vrste iskustva u osnovi subjektivne» i da se tvrdnje o znanju ne mogu pouzdano porediti među osobama. A, opet, u jednom drugom citatu, iz rada koji su napali Hou i Berv, fon Glasersfeld kaže da «Što se tiče znanja, koncepata, teorija, uverenja i drugih apstraktnih struktura za koje individualni subjekat smatra da su održive, one dobijaju viši nivo održivosti kada se mogu napraviti uspešna predviđanja tako što se upotreba ovog znanja dodaje drugim upotrebama. Dodatna održivost može se objasniti kao nešto što indicira intersubjektivnost i konstituiše konstruktivističku zamenu za objektivnost.»³²³ Ne samo da je objašnjenje održivosti na osnovu intersubjektivnosti u konfliktu sa objašnjenjem «uklapanja» koje je Glaserfeld prethodno dao, već je, prema Burbulesu u neskladu sa njegovom sopstvenom tvrdnjom, o subjektivnosti iskustva, u

³²² Filip, prema: Burbules, op. cit

³²³ Burbules, op. cit.

kojoj, prema von Glaserfeldu, najviše što neko može da kaže je da «ja mogu da nađem razloge da verujem da moje iskustvo možda nije kao tvoje» (što bi se moglo smatrati prilično klizavom frazeologijom). U svemu ovome smatra se slabim objašnjenje intersubjektivnosti (ili, kako on to insistira da kaže, onoga što «se može interpretirati tako da indicira intersubjektivnost»).

Fon Glaserfeldov stil argumentacije ne prihvataju mnogi autori, ali ovi nedostaci nisu isključivo njegova odlika. Čak i Gergen, autor sa kojim mnogi imaju mnogo više zajedničkog, i dalje insistira na tome da govori stvari kao što su: postoje «mnoštvo načina na koje «svet» postoji, i može biti konstruisan» (ovo takođe citira Filips: 1997). Ovo mnogi prihvataju kao neiznenađujuću opservaciju i smatraju da mi znamo da su razumevanja sveta zapravo fascinantno pluralistička. Ali, ovde je klizav teren u tome što se kaže da ovaj pluralizam podržava zaključak da «svet» *jeste*, i može biti konstruisan i manje je jasno šta to znači ili na šta to nekoga obavezuje. A iza ovoga nailazi se na nekoliko pitanja o tome šta bi to moglo značiti: Da li je ova planina ovde konstrukcija? Da li je iskustvo šetanje uz nju konstrukcija? Da li je aktivnost merenja njene visine konstrukcija? Da li je crtež ili fotografija te planine konstrukcija? Da li je «Mt. Rainer» konstrukcija? Da li je «najviši vrh na Alpima» konstrukcija? Da li je bela tačka koja predstavlja Mt Rainer na mapi konstrukcija? Da li je koreferencijalnost ovih različitih verzija Mt Rainnera konstrukcija? Naše iskustvo sveta, naše imenovanje tog sveta, naša predstavljanja i opisi sveta, i naše pretpostavke o značaju ovih opisa sveta, su, zapravo, višestruke, a, verovatno, i beskrajne. Ali, primenljivost termina kao što je «konstrukcija» je potpuno različita u ovim različitim kontekstima. Kada prepoznamo razlike između «konstrukcije» kao karakterizacije naših *verzija* ili *shvatanja* i kao karakterizacije *sveta*, možemo početi da uvidamo da je drugo pomenuto značenje *beskorisno* za konstruktiviste, bez obzira na to koliko se možda njima sviđalo da ga prizivaju. Ono izražava izlišno mišljenje o stvari koja samo potpiruje tu vrstu opozicije kakvu vidimo kod mnogih autora, i koja samo smeta i meša se u one vrste pitanja kojima se čine pokušaji da se ove višestruke verzije/ razmenjivanja/konstrukcije angažujući jedni druge u procesu komparativne procene koja može (ponekad, barem) da pouzdano zvanično pomiri ove razlike.

Stoga neki tvrde, da to ponovimo već po ko zna koji put, da su konstruktivisti često sebi najgori neprijatelji u pogrešnom formulisanju pitanja, ili bavljenju različitim pitanjima, kojima detaljnije konstruktivističko objašnjenje mora da pristupi na sasvim drugačiji način. Na primer, izgleda jasno da je čak i neka konstrukcija konstruisana iz *nečega* (nazovimo ga «dokazom»). Onda bi se moglo tvrditi da je dokaz konstruisan, ali mora biti konstruisan na osnovu nečega (nazovimo ga «iskustvom» ili «percepcijom»). Onda bi se moglo tvrditi da su iskustvo ili percepcija konstruisani, ali, takođe, mora biti da su i oni konstruisani iz nečega. U jednom trenutku dođete do nečega što nije «konstruisano» u

smislu u kom se taj termin razume. Ovo ne predstavlja obavezno neki nivo «realnosti», ali to je element našeg iskustva koji nije podložan konstrukciji, ili, bar, to nije na isti način na koje ove druge interpretacije jesu (čak i pripisivanje konstrukcije ovim fazama predstavlja tvrdnju o nečemu što se «zaista dešava» u našim mentalnim procesima, kao i u mentalnim procesima svakog drugog čoveka). Konstruktivisti insistiraju na tome da pojedinci ili grupe konstruišu različite verzije sveta, ili nalaze smisao u nekim informacijama ili iskustvima na različit način (i mnogi misle da su oni u pravu); ali, izgleda da mnogi od njih ne uviđaju da sâm ovaj zaključak počiva na pretpostavci o potencijalno zajedničkim iskustvima koje možda pružaju, a možda i ne pružaju, osnovu za dogovor – ne samo kroz «puke» socijalne i političke konsenzuse, već i zato što se na nekom nivou odnose prema (onome što počnu da prepoznaju kao) «istoj» stvari. Izvan ove tačke, smatra se, bila bi prazna rasprava o tome da li je ta stvar prouzrokovana ili korespondira sa spoljašnjim svetom. Ono što je važno ovde su *socijalni* procesi iznova i iznova: šta su osnove za određivanje mogućnosti generalizacije takvih tvrdnji o znanju; šta su temelji za njihovo testiranje; i šta su osnove za zvanično odlučivanje u korist jedne ili druge takmičarske tvrdnje? Mnogi ne vide razlog zašto ni većina konstruktivista, a ni ne-konstruktivista ne može da se bavi ovim pitanjima i da, raspravljajući o njima, dođe do neke vrste dogovora.

Burbules smatra da su rasprave u ovom pravcu moguće i korisne i u tu svrhu predlaže nekoliko sledećih osnovnih ideja, koje potencijalno ukrštaju pro- i anti- konstruktivističke pozicije. Ovo nisu univerzalno zajednički pogledi unutar ove diskusije, ali on veruje da one identifikuju tačke koje svako objašnjenje mora da uoči i da na njih reaguje, čak i ako im se pridaju različite relativne težine za značaj različitih objašnjenja. Kao što smo ranije primetili, on smatra da se mnoge diskusije u ovoj oblasti prevashodno svode na snagu ovakvih relativnih merenja, a ne na fundamentalno neslaganje.

1. *Sva razumevanja sveta su deo socijalnog okruženja, čak i kada ih formulišu sami pojedinci.* Sama ideja «konstrukcije» znači prizivanje načina na koji se dolazi do smisla iskustava koja su naučena. Uz moguć izuzetak nekih urođenih kvazi-kantovskih kategorija, mi konstruišemo razumevanja na iste načine na koje preduzimamo bilo koju složenu ljudsku aktivnost – pod vođstvom drugih ili izvlačeći iz primera kako da uradimo ono što smo naučili od drugih. Fon Glaserfeldova ideja da konstrukcija dolazi prva, i da su, čak, naše socijalne interakcije, odnosi i intersubjektivni dogovori sa drugima, samo očigledna objašnjenja sveta koji mi možemo i ne moramo prihvatiti, je daleko isuviše pedantna i jednostavna, i ne može pružiti objašnjenje zašto mi obično konstruišemo svet na određene načine, a ne na neke druge. Ako je konstrukcija u bilo kom zanimljivom i bogatom smislu moguća, to je *zato što* predstavlja socijalni proces. Pa ipak, u isto vreme, ova socijalna perspektiva nas obavezuje (iako neki konstruktivisti izgleda ovo ne priznaju) na neke implicitne poglede na

zajedničku realnost, ne samo na slučajan artefakt koji slučajno delimo, već kao uslov same socijalnosti.

2. *Jezik pruža uslove i za razumevanje i za pogrešno razumevanje.* Svojtatanje ideja kao što je Vitgenštajnova ideja o «jezičkim igrama» odvelo je neke teoretičare do ideje da je takvo korišćenje jezika po definiciji nemerljivo (što je daleko od Vitgenštajnovog značenja, ali to je drugo pitanje). Mnogo toga je rečeno, pogotovo u nekoj postmodernističkoj literaturi, da jezik može da izrazi tako duboke konceptualne razlike da je traganje za intersubjektivnim razumevanjem jalovo (Jean-François Lyotard ih naziva «ostvrvima značenja»). Drugi autori, kao što su Hans Georg Gadamer ili Jürgen Habermas, su više optimistički orijentisani kada su u pitanju mogućnosti razumevanja ili dogovora. Ono o čemu se ovde govori je nivo od kojih se od procesa konstrukcija, koji se izražavaju i o kojima se pregovara kroz raspoloživ(e) jezik(e), može očekivati da pomire radikalno različite verzije sveta. I pesimisti i optimisti ovde, po ovom autoru, ne razumeju suštinu. Raspoloživi jezik i pomaže i odmaže mogućnosti komunikacije, ali da li komunikacija može da generiše zajedničke konstrukcije nije određeno samim raspoloživim jezikom, koliko je određeno načinima na koje se osobe uključuju u relacije komunikacije. Zapravo, sam jezik koji omogućuju razumevanje omogućuje i pogrešno razumevanje, ili nerazumevanje *i obrnuto*.

U datom kontekstu naglašano pitanje kao što je «Da li postoji objektivna, zajednička realnost» ne vodi ničemu korisnom. Zato što su razlike u iskustvima i načini na koje konstruišemo razumevanja ovih iskustava gotovo uvek zvanično dogovoreni u jeziku i kroz njega, dok je razboritije pitanje: Da li pomaže ili odmaže ovom procesu davati izjave kao što su «Ovako izgleda svet»? Smatra se da u većini slučajeva ovakve izjave ne donose ništa konstruktivno, a mogu da predstavljaju prepreku supstancijalnijem pomirenju stanovišta.

3. *Naši napori da razumemo svet uvek se javljaju u različito vreme i na različitom mestu; pod nizom okolnosti koje motivišu i utiču na naš izbor pitanja, metoda i referentnih grupa za međusobnu proveru i razumevanja.*

Jasno je da neki teoretičari izgleda prenebregavaju ovu premisu relativističkih zaključaka, pošto svaka osoba ili grupa jeste po definiciji smeštena različito jedna od druge. Ovo predstavlja potpuno izlišan zaključak. Ali, utisak je, mnogima se čini jasnim da *neizbežnost* socijalnih i političkih uticaja na naše pokušaje da konstruišemo efikasna razumevanja sveta ne znači da su ovi zaključci *samo* socijalni i politički. Smatra se da je poricanje ovakvih uticaja jedna vrsta greške, ali da je davanje odlučujuće težine i snage njima, druga.

Ova diskusija otvara drugo pitanje kojima se bave brojni autori: Da li je nauka različita? Neki autori su, izgleda, radi da priznaju da «socijalna konstrukcija» nije neobična teza kada se primeni na pojave

u socijalnom svetu, što je direktno prijemčivo našim naporima da ih definišemo i opisujemo; ali da je svet prirodne ili fizičke nauke drugačiji, zato što se on bavi pojavama koje imaju nezavisno postojanje, van naših napora da ih opišemo ili karakterišemo. Ovo konstruktivisti smatraju greškom. Procesi konstruisanja razumevanja, i odnos između naših odnosa i pojava i zakonitosti koje pokušavaju da objasne, nije u osnovi različit u ova dva domena, čak iako je dvema stranama u tom odnosu možda dat različit stepen težine i značaja u socijalnim i prirodnim kontekstima (iako bi se, čak, moglo reći da se ističe preterana razlika).

Ono u čemu se fizičke ili prirodne nauke razlikuju tiče se prvenstveno nečeg drugog, a ne prirode pojava kojima se bave. One su, iz različitih razloga, ustanovile stroži niz zajedničkih standarda prakse, zajedničkih vokabulara i zajedničkih tehnika istraživanja. Zajedno, ove vrste faktora učinile su praksu nauke uređenijom i sve u svemu saglasnijom, dok se čini da su drugi oblici istraživanja drugačiji, odnosno manje uređeni i u okviru njih se može teže doći do saglasnosti, odnosno konsenzusa. Ali, ova razlika ne znači da jedno nastojanje manje zavisi od konstrukcija nego drugo. Tendencija da se određene nauke stavljaju u izdvojenu kategoriju, kao da predstavlja čistije i objektivnije traganje za istinom, dovela je do toga da se naglasak i među nekim socijalnim konstruktivistima stavlja na to da se pokuša pokazati kako isti faktori odobravanja grupe vršnjaka, samo-interesovanja, pobede nečijeg nad tuđim stanovištem, rivalstva, izbegavanja ismevanja grupe, težnje za potvrdom ili finansijskom nagradom, i tako dalje, operišu unutar ovih naučnih zajednica istraživanja isto kao i u bilo kojim drugim. Ovo ne čini praksu nauke automatski lošom, ali teško je zamisliti da to ne utiče na naučnu praksu, i načine na koje se njene teorije konstruišu i kako se oko njih pregovara, na neke izuzetno značajne načine.

4. *Stvar koja se nalazi u osnovi i koja deli anti- i pro- konstruktiviste su njihovi stavovi prema razlici i neslaganju.*

Ova tvrdnja je iznenađujuća. U osnovi rasprava o relativizmu, postojanju eksternog sveta i sl., ono što zaista deli zagovornike konstruktivizma i njihove kritičare jeste da jedna strana želi da zadrži širi opseg za način mišljenja i pluralizam u nepomirenim (i verovatno i nepomirljivim) objašnjenjima sveta, dok druga očekuje, i želi da podstakne razrešenje razlika po pitanju kriterijuma itd, koji ne mogu biti zajednički i primenjivati se isto za sve. Ovo je stvar koja treba da se pokaže u praksi, a ne da se na nju *a priori* računa: ako ovi zajednički standardi zaista imaju neku objektivnu prednost, onda je navođenje drugih da ih dele jedini način da se, zapravo, ustanovi mogućnost njihove generalizacije. U isto vreme, stanovište koje favorizuje, ili je, bar, spremno da toleriše, viši nivo načina mišljenja i pluralizma u takmičarskim objašnjenjima sveta, smatra nametanje kriterijuma itd. koji ljudima, zapravo, i nisu zajednički u najboljem

slučaju arogantnim, a, u najgorem, nekom vrstom intelektualne dominacije.

Konstruktivizam, prema mnogima, u svojoj savremenoj formi pruža logički temelj za pogled koji je više pluralistički; ovo veoma jasno stoji iza socijalnog konstruktivističkog projekta i čak je očiglednije u radikalno individualističkom konstruktivizmu za koji se zalaže fon Glaserfeld.

Sigurno je da zagovornici istraživanja svih vrsta generalno favorizuju koristi od neslaganja, čak i silovitog i fundamentalnog neslaganja, kao dela procesa koji podvrgava verovanja rigoroznom ispitivanju i testiranju; a ovo generiše alternativne hipoteze i potencijalna rešenja problema. Ali, ova neslaganja ostaju neslaganja u okviru nekog implicitnog sporazuma o vrednostima, pretpostavkama i procedurama koje nisu ispitane; stoga, ma kako silovito neslaganje da je, ono ne dovodi u pitanje osnovnu svrhu i legitimnost samog nastojanja. Ovo stanovište se, na neki način, može povezati sa karakteristikama onoga što Kun naziva «normalna nauka». Ali ekstremniji, i potencijalno nepomirljivi oblici neslaganja – alternativnih konstrukcija, nisu samo razlike na osnovu pozadine zajedničkih vrednosti, pretpostavki, i procedura, već i njih dovode u pitanje. Takva neslaganja predstavljaju sasvim drugačiju vrstu izazova za pokušaj da se neguje razumevanje i dogovor među ovim razlikama, i ona se suočavaju sa mnogo većom šansom da u tome ne uspu. Štaviše, ona često zahtevaju načine govora i zamišljanja kroz razlike koje se ne uklapaju u konvencionalne jezike i metodologije naučne prakse. Upravo je ovo opasnost koja pokreće insistiranje na tome da *mora* da postoji niz zajedničkih kriterijuma itd, na koje se možemo osloniti da dođemo do dogovora i pomirimo te razlike, i da *mora* da postoji zajednički svet na osnovu koga ga poredimo, i konačno se dogovorimo oko tih razlika. Takođe se tvrdi da neki konstruktivisti greše na drugi način, poričući u startu da takve zajedničke tačke uopšte postoje, ili se mogu ustanoviti.

Umesto toga, ja se zalažem za veći agnosticizam; da identifikacija i opravdavanje zajedničkih kriterijuma i td., samo po sebi predstavlja neki oblik istraživanja i da mora da deluje unutar i kroz postojeće poglede, i razlike među uključenim osobama i grupama, istraživanje koje mora da se nastavi sa malim brojem prekonceptija o tome šta će krajnji rezultat tog zajedničkog istraživanja generisati.

5. *Konstruktivizam operiše unutar okvira koji se zasniva na problemu, kod kojeg jedan potencijalni problem uvek predstavlja status samih konstrukcija nekoga.*

Krivica koja se može pripisati i konstruktivistima i njihovim kritičarima leži u tome što nisu u dovoljnoj meri konstruktivistički nastrojani. Na strani konstruktivista, ovo ponekad poprima oblik uslovljavanja koje poglede konstruktivisti mogu ili ne mogu podržavati; pokušavanja da se ustanovi superstruktura teorije koja predstavlja opis «čistog» konstruktivizma, ili skače sa jednog niza premisa na seriju zaključaka koji nisu uopšte posebno

konstruktivistički. Ako je nešto konstruisano u našim razumevanjima, onda mora biti da je sve konstruisano, čak i sami objekti našeg razumevanja – što, kako je već konstatovao, i ne predstavlja baš konstruktivistički način rasprave.

S druge strane, kritičari konstruktivizma ponekad svode na minimum meru do koje «konstrukcije» (zamišljeni, kreativni pokušaji da se prevaziđe i posegne izvan niza datih podataka da bi se izgledilo smisljeno i razumsko objašnjenje sveta) predstavljaju neizbežnu dimenziju ljuskog traganja, a ne značajan, ili radikalan ili relativistički izazov tom traganju. U prethodnom tekstu je navedeno da ovo nije nešto na čemu počivaju neslaganja između konstruktivista i njihovih kritičara; ova neslaganja potiču na započinjanju rasprave, a to se dešava na obe strane, o jednom nizu širih epistemoloških i metafizičkih tvrdnji, koja je niti neophodna za konstruktivističko objašnjenje, niti mu, po mišljenju mnogih, nešto posebno pomaže. Ono što može da pruži izlaz i pravazilaženje ove mrtve tačke, kako je već pomenuto, ovakve rasprave staviti između zagrada (one koje se jednostavno, ne mogu razrešiti, prema pojmovima u okviru kojih su formulisane, i koje se ne moraju razrešiti) i usredsrediti se na pokušaj da se razumeju prakse i procedure na osnovu kojih je konstruktivizam stvoren, na osnovu kojih se o njemu sudi i na osnovu kojih je postao zajednički svima. Standardi epistemološke i metafizičke rasprave često su kontraproduktivni; i, s obzirom na to da se ove rasprave ne mogu razrešiti, glavno pitanje koje ostaje jeste kako to što se držimo tih uverenja i to što o njima raspravljamo, samo po sebi utiče na suštinske procese istraživanja.

Umesto pitanja kao što su: Da li je generalizacija moguća? Da li se naše znanje može objektivno (ili intersubjektivno) testirati? Da li postoji realnost na kojoj se zasnivaju i koja potvrđuje naše konstrukcije te realnosti? Sreću se u literaturi druga pitanja, koja nastaju na osnovu ovih pet predloga: Koji su to procesi i prakse kroz koje se aktivnosti generalizacije, objektivnosti, intersubjektivnosti, testiranja i pomirenja razlika moraju nastaviti? Kako oni rade? Na koji način oni utiču, kao i na koji način na njih utiču socijalni i institucionalni konteksti u kojima se odvijaju? Koje su to tačke u kojima se mogu slomiti? Koje su njihove razumne svrhe? Čini se da ovo u većoj meri pripada konstruktivističkom pristupu, i ništa mu se van «konstruktivističkog» bavljenja ne mora dodavati. Tamo gde se neslaganja, konflikti, greške i omaške zaista jave, ne postoji ništa van ovih istih procesa što ih može ublažiti, pomiriti ili ispraviti.

1.7. Uticaj konstruktivizma na obrazovanje

U oblasti pedagogije ovim su se pitanjima dosta bavili autori poput Metjusa, MekKartija i Švandta. Oni smatraju da bi konstruktivistički pristupi pedagogiji bili generalno bolji i uspešniji kada bi oni koji ih zagovaraju ostali izvan epistemoloških i metafizičkih spekulacija, kojima izgleda ne mogu da se odupru. Prvo, ove šire izjave nisu ni nužne za konstruktivističku pedagogiju, niti joj nešto posebno pomažu; one ometaju diskusiju i udaljavaju je od pitanja kod kojih je pedagogiji, zapravo, potrebna pomoć. Drugo, ljudi koji, možda, mogu da daju izvanredan doprinos konstruktivističkoj pedagogiji možda nemaju prošla iskustva i znanja koja su im neophodna da shvate svu dubinu i složenost epistemoloških i metafizičkih rasprava koje započinju kada kroče u ove vode. Vrsta pitanja o tome *kako* se socijalne konstrukcije dešavaju, kako je već rečeno, nude daleko bolju početnu poziciju za razmišljanje o pedagogiji; s obzirom na to da način na koji osobe ili socijalne grupe generalno konstruišu razumevanja može da predstavlja sasvim dobru smernicu za to kako se ovi procesi odvijaju u učionici.³²⁴

Izgleda mi gotovo kao truizam reći da je učenje konstruisano: razumevanje i evaluacija novih ideja i veština, čak i onih koje sasvim očigledno zahtevaju učenje napamet, zahteva njihovu ponovnu interpretaciju u svetlu nečijih postojećih razumevanja i sposobnosti. Ono što direktno proizilazi iz ove pretpostavke je da nikada dvoje ljudi ne nauči «isti» materijal na potpuno isti način. Kako je već nagovešteno u nekim od radova u ovoj knjizi, neki autori koji se bave obrazovanjem izgleda misle da postoji osnovno neslaganje između više didaktičkih pristupa podučavanju naspram onih pristupa podučavanju koji su više usmereni prema otkriću. Ali, način na koji se neki materijal predaje možda ne predstavlja odlučujući faktor u tome kako se taj materijal uči; čak će i za ideje i veštine koje su predstavljene na izuzetno visoko strukturisan i usmeravajući način biti potrebno da prođu kroz proces filtriranja i ponovne interpretacije dok traje njihovo učenje. Možda postoje *drugi* razlozi za izbegavanje takvih generalnih pristupa podučavanju; oni bi mogli, na primer, da promovišu «skriveni kurikulum» prihvatanja autoriteta, stava prema znanju kao prema nečemu datom, nečemu što nije moguće podvrci ispitivanju, itd. Čak i tada, možda postoje neke stvari, gde se određeni učenici podučavaju i određeni predmeti predaju na najbolji mogući način i najjednostavnije upravo korišćenjem takvog pristupa. Čini mi se da jedna od najvažnijih stvari, koja je izneta u ovoj knjizi, odzvanja kod Houa i Berva i kod MekKartija i Švandta: da je jedan od najštetnijih legata konstruktivizma kao pogleda na pedagogiju je taj da se ovaj «izam» baš kao i mnogi drugi pre njega, širio i šiti kao Jedan Najbolji Način podučavanja; i da sa gotovo religioznom žarom zagovornici konstruktivističkog pristupa veruju da čitav sistem obrazovanja treba da se transformiše prema tom principu. Ali, moramo priznati da konstruktivizam ni u kom slučaju nije prvi niti jedini pristup s kojim se ovo dešava, i

³²⁴ Ibidem

njegov položaj je samo jedan koji ispravlja i predstavlja protivtežu dominaciji više didaktičkih metoda koje su usmerene prema sadržaju i koje se saznavaju na testiranju. Pa, ipak, jedini pravilan pristup podučavanju je onaj koji prepoznaje da je većim nastavnicima potrebno mnogo sredstava u njihovoj torbi sa trikovima, i da različite situacije, različiti učenici i različiti predmeti zahtevaju njihovu sposobnost da usvoje i prilagode višestruke pristupe ako će biti u stanju da napreduju kao nastavnici koji se suočavaju sa brojnim stilovima učenja i nivoima motivacije kakvih ima među učenicima. Konstruktivistički pristupi imaju svoju vrednost, ali, svakako, ne predstavljaju jedina sredstva koja će im biti potrebna.

Još jedna veoma važna lekcija koju treba da naučimo iz ove diskusije je, po Burbulesu, da teorija poučavanja i teorija učenja nisu logički vezane zajedno. Uverenje da jesu i dalje ostaje široko prihvaćena pretpostavka u gotovo svakoj obrazovnoj instituciji, svakoj instituciji na kojoj se obučavaju nastavnici i radnici u obrazovanju, u svakoj državnoj kancelariji i u svakoj školi u državi. Ironično, ali konstruktivističko gledanje na učenje bi trebalo da bude posebno svesno toga da to kako se nove ideje ili veštine prezentuju ne određuje kako će biti naučene. Možda postoje *drugi* razlozi zbog kojih konstruktivistički pristup poučavanja ima prednost i zbog kojih su privlačni i možda postoje važni načini na koje oni više motivišu i pomažu učenje kod učenika. Ali, sadržaj koji je sasvim «orijentisan ka istraživanju» može, ipak, da za svoj ishod ima učenika koji je završio sa krutim i nefleksibilnim verovanjem; a više didaktički pristup može zapravo da pokrene veoma aktivan i imaginativan proces refleksije kod učenika. Greška koja se ovde pravi je tipična za oblast obrazovanja: usvajanje cilj-sredstvo stav prema poučavanju, u beskrajnom traganju za «metodama» koje će pouzdano da dođu do željenih «rezultata». Možda je i posebno ironično to što se ispostavilo da je konstruktivistički obrt jednako podložan ovom mitu kao i mnogi drugi. Ali bi to, takođe, trebalo da nas navede da razmotrimo zašto je to tako da ova aspiracija ima takvu moć nad ljudima u obrazovanju, zašto se ona stalno ponovo javlja sa svakim novim najboljim načinom poučavanja, i zašto je njena hegemonija tako moćna da, čak, uspeva da u sebe apsorbuje poglede na poučavanje i učenje koji bi trebalo da budu izuzetno kritični prema njoj, kao što je to slučaj sa konstruktivizmom.

Principi konstruktivističke pedagogije, koja podstiče saradnju, promoviše aktivnost i istraživanje, koja poštuje višestruka stanovišta, naglašava «autentično» rešavanje problema, i tako dalje su korisni i imaju mnogo dobrih strana, među kojima je možda i ta da ovi pristupi zaista olakšavaju i potpomažu kreativniji, sintetičan stav prema učenju. Ali, osnovni razlozi zbog kojih bismo možda mogli da favorizujemo ovaj pristup, generalno imaju manje veze sa pokretanjem odredjenog procesa učenja, a više veze sa načinima na koje ovakva vrsta učionice odražava *druge* vrednosti kojih se, možda, držimo, ili načine na koje ovi tipovi aktivnosti i odnosa teže da učvrste *druge* sadržaje, van samog predmeta, koje mi, takođe, cenimo.

Jedan primer ovog načina reformulisanja pedagoškog pitanja tiče se načina na koje se predaju prirodne nauke. Konstruktivistički pristup poučavanju nauke bi težio da pokuša da reprodukuje u učionici one vrste uslova koji pokreću naučno istraživanje generalno (Burbules and Linn, 1991; Linn and Burbules: 1993; Linn: 1997). Ovo *nije* samo zato što deca uče prirodne nauke na iste načine na koje eksperti u nekoj oblasti ustanovljavaju nova znanja, već zato što učenje kako je nauka napravljena predstavlja samo po sebi značajan obrazovni cilj, pored učenja samog naučnog sadržaja. Prvo, veštine i dispozicije istraživanja i saradnje mogu imati značaja za sve vrste drugih aktivnosti kasnije u životu. Drugi, smeštanje sadržaja nauke u kontekst naracije o tome kako se nauka pravi (knjiga Wotsona i Krika *The Double Helix*, na primer), može biti izuzetno motivišuće za učenike, zato što predstavlja proces naučnog istraživanja više kao misteriju, ili trku, ili komediju grešaka, kao neko hladno, objektivno nastojanje. Treće, ova vrsta razumevanja nauke takođe teži da demistifikuje status naučnog znanja, jasno govoreći da se uverenja menjaju, da ne dolaze «niotkud», niti da one vrste faktora koji utiču na ljudsku praksu uopšte nisu odsutni ni iz naučnog domena; ovo mi se čini izuzetno značajnim, ali po sebi potcenjenim obrazovnim ciljem. Konstruktivistički prikazi naučnih disciplina pružili su vrednu perspektivu gledanja iza zatvorenih vrata laboratorija, čak i kada su širi epistemološki i metafizički zaključci sociologije naučnog znanja možda bili iscrpljeni.

Pitanje koje ovde, možda, ima mesta je: da li prethodna diskusija stvara kontekst za promišljanje *obrazovnih* problema iz *filozofskog* ugla (iako smer uticaja obično vodi od filozofije ka obrazovanju)? I, u kojoj meri nas poučavanje i učenje na konstruktivistički način primoravaju da suzimo i da se svedemo da razumevanje praksi i procedura kojima ljudski akteri u specifičnim socijalnim kontekstima generišu hipoteze, ocenjuju ih, porede ih sa drugima, razrešavaju neslaganja ili kontroverze oko metoda istraživanja itd? Nažalost, mnogi autori, u diskusiji o konstruktivističkoj teoriji, smatraju da diskusije brzo iz vida gube ove faktore i komplikuju se u raspravama koje su gotovo u potpunosti generisane na apstraktnom nivou, smatrajući da ništa ne može biti manje konstruktivističko od toga.

I sada, nakon prethodnih pokušaja da se pomire dva stajališta, da se dva pola približe, pokušajmo sagledati i razmišljanja kojima se čini pokušaj da se holističkim pristupom prema pojavama u obrazovanju kroz primenu kritičke i refleksivne pedagogije dođe do obrazovne teorije (fuzijom filozofije, sociologije i istorijskih šema koje, možda, imaju uticaja na obrazovnu praksu).

Na ovom mestu bi se, pored prethodnih uglova posvećivanja pitanju odnosa postmoderne i pedagogije, odnosno didaktike, trebalo još malo zadržati na metodološkom aspektu ovih isprepletanih odnosa. Inspiraciju za kritičke osvrtne na ovaj domen daje tekst M. MacLure³²⁵ u kome je jedno

³²⁵ MacLure, M., «Dementna forma poznatog»: Postmodernizam i istraživanje u obrazovanju“, Članak izdat u časopisu: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40, No. 2,

od značajnih pitanja: šta postmoderna može da uradi istraživanju u obrazovanju, ili šta može da uradi za njega?

Tekst se bavi produktivnom nekompatibilnošću između postmodernizma i istraživanja u pedagogiji, a, zapravo, i između postmodernizma i filozofije. Ono što autorku kod postmodernizma zanima je njegova sposobnost da uznemiri uobičajeno uređenje disciplina ili domene sa kojima se prepliće.

Postmodernizam, u svakom slučaju u smislu u kom je ovde shvaćen, je ekscentričan, van centra, bez centra. Kao rezultat ekscentričnosti, postmodernizam je ponekad u stanju da postavi pitanja i pokrene teme koje su skrivene ili se uzimaju zdravo za gotovo.¹ Ovo je, smatra MacLure, M., neizvestan dar postmodernizma istraživanju u obrazovanju, a posebno metodologiji: uznemiriti nepomično jezgro navike i reda u nesigurnoj nadi da će se stvari malo protresti, da će se postaviti nova pitanja i da će se otuđiti poznato. Stoga to, zapravo, nije stvar odnosa između dva entiteta koji stoji svaki za sebe i koji možda jesu, a možda i nisu, kompatibilni. Autorka je pre ubeđena u viđenje postmodernizma kao nečega što proističe «iznutra» onoga što god bio njegov (navodni) modernistički antagonista – literarna teorija, istraživanje u obrazovanju, filozofija, antropologija, sociologija itd. U ovakvim viđenjima, postmodernizam izrasta iz unutrašnje, nepomirljive kontradiktornosti neke discipline: iz bilo čega što ta disciplina ili sistem mišljenja pokušava (mora) da potisne da bi nastavila da «bude svoja».

Zašto se zamišljati nad štetnim uticajem postmodernističke misli, a ne nastaviti, koliko god je to moguće, ignorisati ga ili optuživati (defanzivan stav koji se održao u obrazovanju snažnije nego u mnogim drugim poljima istraživanja)? Zašto ne nastaviti sa proricanjima vrednosti prosvetiteljstva koje bi obrazovanje i obrazovno istraživanje mogli i dalje da sadrže – vera u progres, racionalnost, pristup istini i agensnosti bića (self) koje je u centru. MacLure, M. smatra da su savremeni uslovi tražili i prizvali antagonizam modernizma. Diskursi politike u Velikoj Britaniji pokazuju strašan strah od neizvesnosti i kontradikcije, i čini se da pokazuju sve veću spremnost za potiskivanje i presiju nad drugačijim mišljenjem, raznolikošću, složenošću i nepredvidljivošću. Kurikulum, kao i programi procene i inspekcije, sa svojim naglašavanjem uniformnosti sredstava i

2006 (naslov originala: «A Demented Form of the Familiar»: Postmodernism and Educational Research) Maggie MacLure, Institut za obrazovanje, Univerzitet Mančester Metropolitan, Mančester – Velika Britanija
e-mail: m.maclure@mmu.ac.uk,

ciljeva, pokušavaju da na silu istisnu praznine i diskontinuitete koji proizilaze iz poučavanja, učenja i istraživanja. Istraživanje je disciplinovano službenim nadgledanjem i povlačenjem u pojednostavljene ideje o nauci (Strathern, 2000a; Lather, 2005; MacLure, 2005). Ono što ovakve politike pokušavaju da postignu je ono «Drugo» obrazovanja – bol, konflikt, neuspeh, priliku, iracionalnost, želju, osudu, ranjivost, luckastost i jedinstvenost koje su takođe, neizbežno, sadržane u racionalističkom projektu poučavanja, učenja i istraživanja.

Ali, to Drugo u obrazovanju se, po ovoj autorki, i vraća, u ruhu postmodernizma. Zato se ona bavi načinima, metodologijom kao podrškom postmodernizmu. Pita se kako bi metod mogao da se odupre, a ne da se sudari, sa oduševljenjem prema kraju, koje podstiče savremena politika. Kvalitativni metod, uprkos svojim težnjama ka otvorenosti, teško uočljivim finesama i višestrukim perspektivama, i svojim odbacivanjem patrijarhalne uverenosti pozitivizma, i dalje teži ka svršetku. On je često nostalgičan prema pomirenju razlike između istraživača i njihovih «subjekata», težeći da zatvori prazninu između njihovih nesamerljivih realnosti, ili njihovih nejednakih snaga. Pa, ipak, u isto vreme želeći i neke druge, kontradiktorne svršetke – generalizacije, apstrakcije i znanja, neprikosnovenog prava da se arbitrira među realnostima koje se nadmeću, i da se da zadnja reč, on traga za osnovnim istinama «zasnovanog» teoretisanja; ili za veselim istinama u narativnim pristupima, ili za iskustvenim istinama u akcionom istraživanju. On i dalje želi da ima pristup realnom: realnoj osobi koja se nalazi iza slabosti izvođenja, realnom svetu koji se nalazi iza fabrikacija pisanja, čak iako u nekim drugim vremenima, u nekim drugim momentima, zna da direktan pristup njima ne postoji. On je i dalje u velikoj meri i pod snažnim uticajem kraja nevinog znanja, jasnih vizija i sređenih računa (Lather, 1996; MacLure, 2003).

Samim tim, najvećim delom se kvalitativno istraživanje i dalje vrši kao praksa prosvetiteljstva: u težnji da odbaci iluziju i obasja mračna mesta neznanja svetlom razuma. U nekom smislu, ovo je neizbežno: niko od nas ne može u potpunosti da izbegne «kraj metafizike» (Spivak, 1976, xx). Mi ne možemo da prestanemo da žudimo za onim što Tosig (Tausig: 1993) naziva «istinski realnim». Niti bi trebalo, s obzirom na to da je realno ono što nam je dobro. Ali, zajedno sa Tosigom, i autorka na čije se ideje osvrćemo, tvrdi da bi taj metod mogao da bude više provokativan, i politički, kad bi se bavio fascinantnim načinima na koje se to istinski realno stvara i načinima na koje ga proganjaju «predstavni trikovi», imitacije, mimetske mašine i magija (1993, xvii). Autorka pokušava da stvori metod koji bi mogao produktivno da angažuje svoje sopstvene figurativne trikove i mimikriju i da se pobrine za iracionalne, senzualne, zaboravljene, perverzne i marginalne aspekte obrazovanja koje potiskuju politika, običaji i potraga za progresom, ali ovi aspekti se vraćaju kao duhovi da proganjaju obrazovanje. Idući u korak sa postmodernističkim nepoštovanjem granica, rasprava ide kroz nadrealizam i barok, i uzima

svoje primere iz iluzionističkih slika i prevaziđenih popularnih vidova zabave kakve su lanterna magica, kaleidoskop i ona omiljena imitacija prosvetiteljstva mehanički mehanizam sata.

Ovaj metod bi, iz konteksta u kome se autorka njime bavi, mogao da se nazove postmodernizam, ali ona izbegava da ga nazove ovim imenom. Ona ovo objašnjava delom zbog njegove neizbežne tendencije da se udaljava od bavljenja nečim i umesto toga izaziva rutinu recitovanja optužbi – samo-udovoljavanje, arogancija, taština, relativizam, besmislenost itd. – i beskrajno trajanje teritorijalnih i definicijskih rasprava (Ko je moderan, a ko nije? Kakva je razlika između postmodernizma i poststrukturalizma? Da li dekonstrukcija «pripada»?). I na jednom mestu otvoreno kaže da izbegava upotrebu ovoga termina zato što postaje sve više i više zainteresovana za njegovu *prevremenost*. I zato što smatra da je postmodernizam kao fenomen druge polovine dvadesetog veka, ono što se naziva postmodernizmom zapravo izliv potiskivanog Drugog, koje proganja sve sisteme ili filozofije koje su tragale za svršetkom, barem od kraja kasnog šesnaestog ili ranog sedamnaestog veka (koji je konvencionalno okarakterisan kao početak «moderne»). Kao ono Drugo što remeti diskurs iznutra – njegov «spektralni dvojniki», Butlerov termin (Butler, 2004: 233) – postmodernizam je samo jedna manifestacija spektra koja proganja modernizam kao njegov *impense*: trag njegovog neizrecivog, tajnovitog, mračnog Drugog.

Autorka ovo argumentuje posmatranjem preplitanja postmodernizma sa nadrealizmom i barokom i izvodi neke implikacije za metodologiju.¹ Ističe da nije prva koja je primetila ovakva preplitanja (videti, na primer, Caws, 1997) i navodi neka svojstva koja su, izgleda, zajednička. Iako su ovde predstavljena kao lista, ona su barokno isprepletana:

- Defamilijarizacija – otuđivanje poznatog.
- Pokušaj da se «predstavi ono što je nemoguće predstaviti» (Jay, 1993: 48).
- Odratnost, ushićenje ili melanholija koje neuspeh ovog projekta nužno izazivaju.
- Gubitak vladanja sobom (self) i drugima.
- Prigrlljivanje neracionalnog.
- Teatralnost – život, umetnost i filozofija kao performans, koji proizvodi dublere, ogledala, kopije, lažnjake, simulacije i utvare.
- Otpor prema generalizaciji, apstrakciji ili totalizaciji.
- Pažnja za fragmente, detalje i marginalije.
- Epistemičko obilje – odnosno, preterano mnogo granica i struktura.
- Brkanje suprotnosti kao što su realnost i predstava, svetlost i tama, život i smrt, površina i dubina.
- Fragmentarnost ili strategije uvrnutog predstavljanja – montaža, zamućivanje granica između reči i slike, oscilacije nivoa i fokusa.

Ona ne tvrdi da su postmodernizam, nadrealizam i barok potpuno «isti»: recimo, verzije ili izrazi prožimajućeg i nadkriljujućeg principa – pokret koji bi ih sve ponovo zaključao u okvire prosvetiteljske logike. Niti (iz istog razloga) predlaže «tradiciju» ili filijaciju od prošlosti ka sadašnjosti, od baroka ka postmodernizmu. Nego smatra da se ovde radi upravo o bezvremenom odnosu između prošlosti i sadašnjosti. Balova (Bal) (barokna) ideja o «smešnoj istoriji» je primamljiva, kao igra o vremenskom mešanju «pre» i «post» u kojem se razume prošlost kao nešto što je «obuhvaćeno u sadašnjosti i konstruiše je» (1999: 21). Upravo to obuhvatanje je ono što obuzima analitičara ili istraživača, koji menja prošlost kroz svoje intervencije, a za uzvrat one menjaju njega. Tako ona sugeriše da bi možda jedan od načina da se razume besmislen odnos između postmodernizma, nadrealizma i baroka bio kao Deridin niz «onih stvari oko kojih je nemoguće odlučiti» - reči koje izvode poništavanje binarnih distinkcija za koje se drži misao prosvetiteljstva (npr, Derrida, 1983).

U svojoj isprepletanosti sa nadrealizmom i barokom, ova autorka se svrstava uz anti-prosvetiteljske oblike teoretisanja koji obuhvataju «razočaranje» izvesnošću (Stronach i MacLure, 1997: 4-5). Istraživači ili autori koji praktikuju razočaranje prizivaju prevrtljiv rečnik «problematičnih» reči – neuspeh, zbunjenost, osujećenost, briga, «mrtve tačke», zamka, proganjanje, melanholija, da ne pominjem sam «problem» - da bi odagnali brigu o «Drugom» u prosvetiteljstvu. Oni se interesuju za realnosti i subjektivnosti koje su apsorbovane u trijumfalnim pričama zapadne kulture o progresu, razumu i poretku. Razočaranje bi moglo da zvuči kao prilično pasivno stanje. Autorka se zato usredsređuje na življi aspekt figuracije anti-prosvetiteljstva – fascinaciju, strah, vrtoglavicu, iznenađenje, čuđenje koji bi se mogao osloboditi razočaranjem izvesnošću i koji bi mogao prigriliti mašineriju dima-i-ogledala u predstavljanju i pisanju, a sve ovo podvodi pod naslov: Nadrealistički susreti o kojima razmišlja na sledeći način.

Postoji poluskrivena teorija o intelektualom i kulturnom radu tokom prošlog veka koji govori o njegovom proganjanju od strane nadrealizma. Nadrealizam je provalio ili prodro u umetnost, književnost, antropologiju, sociologiju i marksizam, dovodeći u pitanje preovladjujuće definicije o njihovom "pravom" poslu i uvodeći u svaku od njih svoju ekscentričnu energiju. Kliford (Clifford: 1981) prati međusobnu povezanost etnografije i nadrealizma tridesetih godina dvadesetog veka u Francuskoj, kada se činilo da granice – između nauke i estetike, realnosti i imaginacije, rada na terenu i ispitivanja, prikupljanja i dokumentovanja, političke intervencije i umetničkog izražavanja, literarnog i akademskog pisanja – nisu bile tako strogo kontrolisane nego što je to danas. Nadrealisti i etnografi su delili interesovanje za realnosti koje su bile potiskivane od strane taksonomskog poretka zapadne racionalnosti, i posmatrali su "primitivne" kulture i podsvest, kao izvore disipativne energije. "Etnografski nadrealizam", kako ga je definisao Kliford, vrednuje "fragmente, čudne

kolekcije i neočekivane jukstapozicije", koristeći ih da "provociraju manifestacije neobičnih realnosti koje proizilaze iz domena egzotičnog i podsvesnog" (Clifford: 1981: 118).

Nadrealizam nikada nije potpuno iščezao iz kulturnog i političkog pejzaža, iako su ga često odbacivali kao besmislenog i prevaziđenog. Nadrealističko suprotstavljanje racionalnosti prosvetiteljstva i globalnoj agresiji racionalizovanog Levog i Desnog, pokazalo sa kao istrajno moćno za, na primer, antikolonijalnu umetnost i politiku. Umetnici i autori su koristili nadrealne strategije predstavljanja da dođu do podređenih identiteta i oslobode neke korisne energije iz toksične mešavine zapadno-severne dominacije i lokalnih kultura (npr. Spiteri i LaCoss, 2003). Ambivalentne i uznemirujuće enegije nadrealizma bile su od koristi i za feminističku umetnost i aktivizam (npr. Chadwick, 1998; Caws, 1997). Uprkos svom prezrenom statusu unutar onoga šta god bio kulturni status kvo tog vremena, ili upravo zbog te prezrenosti, nadrealizam se uvek ponovo iskopava ili se sa njim ponovo u čudnim okolnostima susrećemo.

MacLureova se pod naslovom: ogledala i lanterne magice: Bendžamiova *Fantazmagorija* osvrće na poglede V. Bendžamina na čije su se radove u postmodernizmu naširoko pozivali, i smatra da su oni takođe zamršeno umotani u nadrealizam (Cohen, 1993) i u barok (Buci-Glucksmann, 1994). U svom pokušaju da razvije post-prosvetiteljski marksizam, oslobođen metafora o progresu koje nisu uspele da oslobode mase, Bendžamin je tragao za momentima "profane iluminacije" u odbačenim udobnostima, frivolnim poslovima i svetovnim događajima svakodnevnog života u industrijskom društvu. Kao nadrealista, Bendžamin je bio zainteresovan za revolucionarni potencijal *poznatog* kao za mesto potencijalne deskripcije i otuđenja, gde bi nešto moglo momentalno da protrese ljude i izvuče ih iz frenetične paralize modernizma. Poznato nije moglo da se gleda pravo u oči, nije moglo da se prilagodi, da se podvrgne razumu, ili da se stavi u totalitarne šeme. Poznato mora da se gleda iskrivljeno, kroz "dijalektičku optiku koja percipira svakodnevno kao nešto u šta se ne može prodreti" (Benjamin, 1979, 237). Za Bendžamina, poznato je bilo čudno mesto, koje zauzima "sve one nedovršene teritorije koje su preplavljene klasičnom racionalnošću (detinjstvo, kultura žene, svet poraženih, iskustva istorije)" (Buci-Glucksmann, 1994: 45).

Zato je Bendžamin izabrao da se zamisli nad dijalektičkim ćorsokakom, gde su dualnosti prosvetiteljskih misli (realnost/iluzija, razum/ludilo, subjekat/objekat, poznato/nepoznato) došli do mrtve tačke. On je video modernizam kao *fantazmagoriju* – šou lanterne magice koji prikazuje duhove i iluzije (Benjamin, 2002). Fantazmagorija, svojom veštačkom rasvetom, teatralnošću, prevarom i zavodljivom dopadljivošću masama, takođe je predstavljala kritički aparat post-prosvetiteljstva koji više nije verovao u mogućnost bega od zamki ideologije (videti, Cohen, 1993). Posmatrač fantazmagorije je i učesnik i lakovernik kog su prevarili, koji je

uhvaćen u prijatan osećaj uzbuđenja mahinacijama, čak iako u isto vreme zna da su one lažne i da ga varaju.

Bendžamin je pronalazio fantazmagorije u pariskim arkadama, svetskim izložbama i popularnim oblicima zabave devetnaestog veka, kakve su optičke igračke i panorame – sve mesta na kojima su proizvodi tehnologije i plodovi imperijalizma bili prikupljeni na jedno mesto da zavedu mase svojim lažnim obećanjima o obilju i vladavinom nad prirodom. Drugi primeri fantazmagoričnog uključivali su fotografiju, muzeje voštanih figura, modu i prestupničke urbane likove kakve su prostitutke, lezbejke i tranvestiti – koje je Bendžamin, posle Bodlera, shvatao i kao proizvode modernizma i kao figure "herojskog protesta protiv modernizma" (Buci-Glucksmann, 1994, 104). Samim tim, fantazmagorija ne stoji jedino za narkoleptičke varke kapitala; ovo bi se ograničavalo na horizonte prosvetiteljstva za koje se Bendžamin nadao da će prekoračiti. Pre će biti da je ovo nejasna, dvosmislena figuracija iluzije i fascinacije, života i smrti, koji se istovremeno javljaju iz modernizma i podrivaju racionalnost usredsređenog subjekta. Gotska veština fantazmagorije blokira prve poteze distanciranja, elevacije, uredjenja prema rangu i samo-izvesnost koji su karakteristike metoda prosvetiteljstva.

Bendžamin je bio i praktičar neakademskih, netransparentnih poetskih formi pisanja, one vrste pisanja koje je postalo poznato u okviru postmodernističkih tekstova. Koen opisuje njegovu fantazmagoričnu strategiju kao onu koja pokreće "sve oblike iracionalnih stanja: fascinaciju, opčaranost, melanholiju, frustraciju, pometenost" (Cohen: 1993: 252). Ona smešta Bendžamina u okvire skrivene tradicije "gotskog" marksizma koji ima za cilj da razume "kako iracionalnost prožima postojeće društvo i sanja da ga iskoristi kao uticaj na promenu u društvu (1993: 1-2). Buci-Glucksmann (1994: 45) to naziva "istrgnutim marksizmom" čitajući Bendžamina kao praktičara "baroknog razuma" – razuma koji se rodio iz katastrofe, ali se u nju i vratio, pokretan "logikom dislokacije". Pišući, živeći i umirući "pod znakom neuspeha" (Cohen: 2004: 200) i pod pretećom senkom fašizma, Bendžamin je, verovatno, bio pre-eminentni metodolog razočaranja.

Barokne zamršenosti su naslov pod kojim M. MacLureova nastoji da tumači i sagleda odnos umetnosti i filozofije baroka, smatrajući je značajnom za razumevanje postmoderne.

Umetnost i filozofija baroka (koje grubo i retrospektivno datiraju s kraja šesnaestog veka) trenutno pružaju jedan od najplodnijih izvora prizvane prestupničke energije. Od teorije umetnosti (Bal, 1999) do teorije mreže učesnika (Law: 2003; Kwa: 2002) do kontinentalne filozofije (Deleuze, 1992; Buci-Glucksmann, 1999; Badie) do nadrealizma (Caws: 1997), barok pruža izvor primera za zamršenu, prokletu viziju koja se odupire perspektivi božjeg pogleda i lažnoj jasnoći naučnosti. Barokne figure i metafore – ruševina, lavirint, biblioteka, (krivo) ogledalo i (možda iznad

svega) obavijenost – govore o savremenim maštarijama postmoderne (Turner, 1994) kao što to čini apetit za spektakl, melanholično "preplitanje smrti i želje" (Jay, 1993: 47-48) i zamagljivanje razlika između subjekta i objekta, površine i dubine, realnosti i predstave. "Glas ili gest" baroka je tako ponovo "savremen", pa autorka ponovo citira Nensi (Nancy, 1996). Prepoznatljiv je u odbijanju jasnoće, znanja i jedine tačke gledišta, u radikalnoj nesigurnosti oko poretka, granica i koherencije, i u prihvatanju obaveze da se zamrsi u detalje i dekoracije, a ne da se izdigne iznad njih. Ovo su sve prepoznatljive ozbiljne opomene, ili opisi za istraživanje pod zaštitnim znakom postmodernizma.

Metodologija pod okriljem postmodernizma

Koje su, onda, implikacije prethodno iznetog za metodologiju? Autorka, na čije se ideje osvrćemo, smatra da bi istraživanje u obrazovanju moglo da pokuša da generiše nešto od defamilizirajuće energije za kojom su tragali Bendžamin i nadrealisti – ne zato da bi mogla da "se osvrće" na poznato i da ga vidi jasnije, već pre da ga raspori: da vidi šta bi moglo da navali iz "raspuknutog ponora" (Buci-Glucksmann: 1999: 49). Ova pitaja ona podvodi pod naslov: Podvajanje poznatog, što već samo po sebi govori o suštini njenih pogleda. Naši načini gledanja na obrazovanje su tako duboko zagriženi diskursivnim dobrim poznavanjem i "mitskom neposrednom bilizinom" (Buck-Morss, 1991, x) da smo mi više manje izolovani od iznenađenja i čuđenja. Ono što nam je potrebno je neka vrsta prestupničkog udarca koji dolazi od susretanja sa "dementnom formom poznatog" (Fer, 1993: 176); ili do kojeg dolazi zato što smo odjednom sagledali dementno u onome što nam je bilo isuviše dobro poznato. Politički ciljevi takvog istraživanja imali bi mnogo više zajedničkog sa Bretonovom "vizijom socijalne promene kao buvljaka" (Cohen, 1993: 110) nego sa ambicioznijim naracijama o emancipaciji ili revoluciji – stvar koja provejava kroz svakodnevne tekstove o obrazovanju zbog "fascinantnih" i "perverzних" detalja koji nas primoravaju da ponovo, i sporije razmislimo o onome što se uzima zdravo za gotovo. To bi se moglo, kao Bendžamin, posvetiti potrazi za "imitacijama slika koje se taru o srž semantike progresa" (Buck-Morss: 1991: 92). Ovo bi moglo da podstakne nove načine "čitanja" i "pisanja" socijalnih, zasnovanih na anti-taksonomskim, analogičnim, jukstapozicionim strategijama kao što su kolaž ili montaža. Njegova arhitektura bi mogla bliže da podseća na vitrinu sa dragocenostima, ili na lavirint, nego na hijerarhije neke "tabele" ili paradigme.

REZIME

Grubi pokušaj pregleda u prethodnom tekstu ističe u prvi plan raspravu o suodnosu dveju sukobljenih i još neizmirenih paradigmi, te će se ovaj rezime, uglavnom, na ovo i osvrnati. **Ali će se, pored ovoga, pomenuti i pitanja kao što su:**

- **rasprava o postmoderni i njenom uticaju na pedagogiju,**
- **značaj konstruktivizma za pedagogiju i pedagoška istraživanja,**
- **kvalitativna istraživanja u pedagogiji,**
- **osnovne pedagoške koncepcije i njihov odnos sa metodološkim paradigmatama.**

Postoje tri glavna razloga po kojima V. Mužić smatra da je moguće i prirodno spojiti ove dve sukobljene paradigme. Prvi od njih odnosi se na shvatanje da se kvantitativni pristup smatra besmislenim ako u njemu nije određeno na šta se brojevi odnose, tj. ako se na umu nemaju konkretne, relevantne pedagoške pojave, podaci o njima, a ovo je, po njemu, već kvalitativni domen, ili ugaio posmatranja pedagoških pojava.

Drugi razlog je u asimptotičnosti (beskonačnosti) saznanja, što ih, kao pojava, spaja. Treći razlog V. Mužić vidi u činjenici da su osnovne pedagoške pojave (vaspitanje i obrazovanje) procesi kojima je značajan ne samo tok aktivnosti koji se želi sagledati, nego i rezultat, te je ovo još jedna tačka spajanja paradigme razumevanja koja u fokusu ima proces i paradigme pojašnjavanja koja se usredsređuje na efekte.

T. Kun (Khun) smatra da je došlo vreme, koje obavezno nakon kraćeg ili dužeg vremena nastaje, da se javi nova paradigma, tj. potpuno novi oblik naučnog mišljenja i istraživanja. Promena od jedne na drugu paradigmu se, prema Kunu, ne može logički slediti; stare i nove paradigme se više ne mogu porediti. Tradicionalna slika naučnog napretka, u smislu postepenog približavanja istini, se time gubi.

No, nakon oštih sukoba tri osnovne paradigmatke orijentacije (hermeneutička, dijalektička i empirijska) između 70-tih i 80-tih god. XX veka dolazi do kriznog gubljenja paradigmatkih orijentacija. Neki od razloga koji se navode kao osnova ovoga su shvatanja velikog broja naučnika, među njima posebno P. Fajerabenda, koja dovodi u pitanje smisao metodološkog normiranja istraživačke prakse. Liotard je sa postmodernom još radikalnije «potkopao projekat moderne» i zastupao tezu da nauka u osnovi nije prilagodjena za obuhvatnu stvarnost. Tonovi ove rasprave su se povremeno rasplamsavali, a povremeno se dolazilo do zaključka da je svadja beskorisna, jer se ne može odlučiti. Tako je pedagoška mapa Evrope u to vreme (90-te godine XX veka) imala karakteristiku stapanja paradigmi i smanjenja tenzija jednih prema drugima. Otuda, verovatno, i prethodno navedeni Mužićev stav i argumentacija za njegovu sintezu.

Na sasvim drugačijoj poziciji je T. Kun, koji inkomenzurabilnošću (nesamerljivošću, nesvodljivošću na istu meru) posmatra ovo pitanje. On smatra da ima više razloga (različiti temeljni pojmovi, metode istraživanja i sl) zbog kojih suparničke paradigme ne mogu potpuno da sukobe svoja oprečna stanovišta. A, ovde, čini se, ima mesta i Lakatošev zaključak iz razmatranja metodološkog falsifikacionizma po kome i nove paradigme istraživanja najpre dalje treba razvijati kako bi tokom vremena "ispitali" njihovu efikasnost. Na ovo možda možemo gledati kao na podršku, odlaganje prihvatanja pre provere, te o spajanju određenih gledišta ni ovde nema govora. Nasuprot tome, on smatra da nove paradigme ne treba odbaciti iako u prvo vreme ne predstavljaju progresivno poimanje problema u odnosu na etablirana shvatanja.

Tumačeći Popperovo gledanje na problem odnosa među paradigrama, Milan Uzelac navodi nesposobnosti stare paradigme da reši novonastali problem kao uzrok traganja naučnika za novim teorijama kojima bi ove novouoćene probleme rešili. Ovo je trenutak kada polako nestaje paradigma koja je povezivala naučnike; naučna zajednica se raspada na manje grupe, od kojih jedni nastavljaju da veruju u još vladajuću, ali poljuljaju paradigmu, čak "naučna revolucija" se, prema Kunu, događa u trenutku kada jedna hipoteza uspe da odgovori na većinu pitanja i na svoju stranu privuče većinu naučnika. Rivalstvo među paradigrama ne prevazilazi se strogom argumentacijom, čime se ostavlja prostor za nedorečenosti i u novoj paradigmi, što će, verovatno, kad tad, iskoristiti neka nova matrica mišljenja za nastanak nove paradigme.

Odnos stare i nove paradigme dobro rasvetljava i shvatanje koje navodi M. Uzelac prema kome je progres u nauci vidan samo u okviru jedne paradigme, dakle, u vreme njene vladavine; njenom smenom naučnom revolucijom, odbacuju se sve, ili većina onoga što je bilo postignuto u prethodnom periodu, te novi tokovi kreću ispočetka. Tako se periodi progressa smenjuju lomovima koji otvaraju prostor novom napretku.

Dozvolimo ovde sebi (mada je možda još prerano) da napravimo jednu malu zgradu, te da se u njoj zapitamo da li su zagovornici prihvatanja gledišta o mogućnosti spajanja paradigmi idealiste, ili su paradigme samo različiti uglovi gledanja na stvari, koji tek sliveni u jedno znače nešto, tj. pomažu objašnjavanju fenomena.

Pitanje mogućnosti samo poređenja paradigmi, a ne, čak, spajanja, Kun nije razjašnjavao. Verovatno, delimično i zbog toga što se zalagao za epistemološki i metodološki anarhizam. Suština metodološkog anarhizma je u stavu da svako ima pravo da stvara sopstvenu koncepciju koju nije moguće porediti s drugim koncepcijama, jer nema osnova za poredjenja. Tako je, po njemu, sve dozvoljeno i sve opravdano. Ali su drugi, njegovi savremenici, ipak to činili. Kuk i Kempbel (Cook i Campbell) smatraju da primena više metoda vodi ka njihovoj komplementarnosti i ka ublažavanju granica idiografskog i nomotetskog, kvalitativnog i

kvantitativnog istraživanja. Ali, i oni smatraju da nije lako odgovoriti na pitanje kako kombinovati različite metode, kako razrešavati nesuglasice koje se javljaju korišćenjem različitih metoda, jer se dobijaju različiti podaci (setimo se samo prethodno predstavljenih razlika po pitanju validnosti i sl.). Ovi autori smatraju, kako je već prethodno navedeno, da je ovo pitanje bez jasnih odgovora.

Zalaganja za interparadigmski metodološki postupak, s jedne strane, i njegovo suprotstavljanje, s druge strane, smatra iritirajućim i slabo korisnim i Engler, S. u navedenoj studiji o kombinaciji kvalitativnih i kvantitativnih metoda, ali ona, takođe, ostaje oprezna i ističe da je odnos kvalitativnih i kvantitativnih metoda i dalje nejasan. Smatra da se tu otvara pitanje ne samo različitih pristupa, nego i kombinacije u okviru samog kvalitativnog pristupa. Njoj se čini da navedene studije u kojima su činjeni pokušaji triangulacije nisu uspele. Ona otvara i pitanja:

- kada se govori o kombinaciji kvalitativnih i kvantitativnih paradigmi da li se to odnosi samo na prikupljanje podataka ili i na njihovo procenjivanje;
- kako podaci dobijeni pomoću kvalitativnih i kvantitativnih metoda treba da se odnose jedni prema drugima;
- da li se tu radi o podacima koji treba da predstavljaju dopunu, tako da se različite strane istraživanja mogu sklopiti kao slagalica;
- ili se upotrebom kvalitativnih i kvantitativnih metoda osvetljavaju dimenzije koje su isprepletane- predmet istraživanja samo predstavljaju iz različitih perspektiva?

Značajna je i njena konstatacija da ovo nisu samo metodološka pitanja, nego su ona povezana sa određenom teorijskom pozadinom i dr. Pitanjima jednog istraživanja. Ističući evidentnu prednost triangulacije, ova autorka ipak naglašava da postoji dosta otvorenih pitanja, te prednosti kao što su: osvetljavanje različitih strana i aspekata predmeta istraživanja, predstavljanje i akcentiranje kompleksnosti pitanja društvenih nauka, uz sticanje diferenciranog saznanja, kao prepoznavanja slabosti određenih metoda i njihovo potiranje ipak ostaju u senci postavljenih pitanja, a posebno se još razmišlja da kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih podataka nije uvek primerena, kao i da postoji još puno neformulisanih pitanja koja se nameću u pokušajima vrednovanja podataka do kojih se došlo različitim pristupima.

Na kraju ovoga, autorka ističe konstataciju koju drugi prećutkuju, a njena je suština u činjenici da se iskustva iz prakse, sa kombinovanjem kvalitativnih i kvantitativnih metoda, ipak još uvek retko saopštavaju. A iza ovoga, mogući su različiti zaključci. Prvi nam na um padaju sledeći:

- nema ovakvih kombinacija,
- ili su istraživači nesigurni u njihovu primenu.

Agi Šinder-Lencen daje model trinagulacije u kome je funkcija triangulacije metoda da dospe do dovoljnog zasićenja idealnotipičnog procesa razumevanja. Idealno tipično razumevanje je, po njoj, neka vrsta

sistentizacije, koja se sukcesivno stvara, proverava i popravlja, i uz kompjutersku podršku potpomaže transparentnost konstrukcije. A mi bismo dodali da ovim ona veruje u moći miksa sukobljenih paradigmi.

Kako sve ovo izgleda na pedagoškom polju, u pedagoškom pluralizmu koji ni teorijski nije još razjašnjen, bar na našoj pedagoškoj sceni, a u preduzimanju praktičnih poteza, strategiji da i ne zamišljamo zamršenost, suprotstavljanja i sl. O ovome govore dva poglavlja, jedno okrenuto udarima promena u paradigmi, postmoderne i konstruktivizma na pedagogiju, a drugo, onim što je sve moglo kao posledicu da ima na aksiološki ugao u pedagogiji. Time je, namere su bar bile takve, direktno dovedena u vezu meta teorijska ravan nauke i njenih koncepata sa pedagoškim koncepcijama i njihovim posledicama za pedagošku praksu.

Osnovno pitanje koje se u podtekstu nazire u svemu ovome i koje muči metodologe, jer su ga više od drugih u pedagogiji svesni, nemeće im se i, ostaje i nakon svega otvoreno: »Kojemu se privoleti carstvu«, koja je paradigma prihvatljivija, i, dalje, koliko smisla ima njihovo spajanje? Utisak je da dosadašnja rasprava o ovom pitanju u literaturi još nije završena, kao što ni prethodna sagledavanja u tekstu nisu dala jednoznačan, i od većine prihvatljiv, odgovor. Nove tehnike istraživanja (analiza diskursa, etnometodologija, arheologija znanja, analiza ličnih konstrukata, endogeno istraživanje, konverzaciona analiza, prizemljena teorija i dr.) donele su s konstruktivizmom veliki interpretativni zaokret u društvenim naukama, pa i u pedagogiji, i postale legitimni pristup u istraživanjima. Ipak, ove se tehnike, prema mnogim autorima, moraju paralelno upotrebljavati sa ostalim tehnikama, preuzetim iz prirodnih nauka. Da li će nova metodologija dovesti do novih uvida ili do novih sukoba između dve strane, ostaje da se vidi. D. Stojnov smatra da, ukoliko se ispostavi da su tenzije nepremostive i jače od multiperspektivističkog zahteva za prihvatanjem razlike, možda treba razmišljati u pravcu izreke »bolje dobar razvod nego loš brak« kako u istraživanjima ne bi došlo do zaključaka koji formalno «pokrivaju», a sadržajno su besmisleni kao u primeru koji on na kraju pominjane knjige daje.

Dosta je prostora u knjizi dato postmoderni, njenom tumačenju i genealogiji ovoga pojma. Ovo je učinjeno kompariranjem pojma postmoderne teorije sa modernom, kao i uticajem ovoga na pedagogiju. Analizirano je prosvetiteljstvo kao projekat monološkog uma, filozofsko fundiranje postmoderne, a na postmodernu se gleda kao na još jednu epohu koju mnogi objašnjavaju kao sveobuhvatnim zeitgeistom koji obeležava. Teze o refleksivnoj modernizaciji, kao sastavnom momentu nastajanja postmoderne, smatraju je unutrašnjim momentom kasne moderne, dok druga stanovišta koja je posmatraju kroz sociokulturne i sociopolitičke oblike, ističu da je ona sastavni momenat nastajanja postmodernosti, te je kao takva izvan moderne. Bilo kako bilo, pokušaji argumentacije obe strane ne daju

da se zaključi da se za postmodernu ne bi baš moglo reći da je oznaka nauke i naučnosti, pre nego kulturnog previranja koje je toliko raznovrsno da se ne bi moglo svrstati u neku novu paradigmu. Po mnogima je to krhki marker jednog stanja (postmodernog stanja) koje legitimše i dekonstruiše uvrežene tradicionalne paradigme kao i njihove ideje apsolutnog znanja i epistemološkog monizma u nauci. Tako da se postmoderni daje status kategorije, što ima pomoćni, ali i temeljni karakter za označavanje duha savremene epohe, kraj drugog i početak trećeg milenijuma. Teorija determinističkog haosa i njene težnje za višedimenzionalnošću u saznavanju pedagoških pojava deo su konteksta postmoderne.

U postmoderni se nalaze koreni konstruktivizma. Postmoderna filozofija naglašava kontekstualnu konstrukciju značenja i validnosti višestrukih perspektiva, a za teoriju kognicije, odnosno konstruktivizma, ovo znači da je znanje dinamičko, značenje konstruisano, učenje prirodna posledica izvođenja...

ABSTRACT

A group attempt to provide an outline of the debates on the previous text points to the discussion on the correlation between the two conflicting and still not reconciled paradigms, and for this reason this abstract will mostly deal with this issue.

There are three main reasons V. Muzic considers possible and natural to link the two conflicting paradigms. The first relates to the opinion that quantitative approach is considered meaningless unless it determines what the numbers refer to, i.e. if the concrete, relevant pedagogical phenomena, as well as the data on them are not born in mind. According to the same author, this is the qualitative domain, or angle of considering pedagogical phenomena.

The second reason lies in the infinity of cognition, which, as a phenomenon, joins them, while the third reason is seen by V. Muzic in the fact that the basic pedagogical phenomena (upbringing and education) are the processes for which not only the course of activities to be considered is important, but the result, as well. Consequently, this is one more point connecting the paradigm of comprehension, focusing on the process and the paradigm of explaining, concentrating on effects.

T. Kuhn considers that the time has come, and it is always the case that after a period of time, shorter or longer, such a time comes, for a new paradigm to appear; i.e. for a completely new form of scientific thought and research to emerge. A shift from one paradigm to another, cannot, according to Kuhn, be logically pursued; new and old paradigms cannot be compared any longer. Consequently, the traditional picture of scientific progress in the sense of gradually getting closer to the truth is getting lost.

Anyway, after harsh clashes of three basic paradigmatic orientations (hermeneutic, dialectic and empirical) between the 70ies and the 80ies of the 20th century, we faced the crisis of paradigmatic orientations loss. Some of the reasons stated to be in its basis were the beliefs of a great number of scientists, especially P. Feyerabend's, questioning the sense of methodological norm of research practice. With the post-modern period, Liotard has even more radically "undermined the project of moderna", favoring the thesis that science is basically not adjusted to encompass reality as a whole. The tones of the dispute have occasionally reached their peak, while from time to time it would be concluded that the argument is useless, since no decision could have been made. Therefore, the pedagogical map of Europe at the time (the 90ies of the 20th century) was characteristic for merging the paradigms and lessening the tensions. Probably for the same reason Music expressed his previously mentioned attitude and the argumentation for its synthesis.

T. Kun is at completely different position, since he considers the issue with immeasurability (inability to bring it down to the same measure). He finds that there are more reasons (different basic notions, research methods etc) due to which the rival paradigms cannot completely confront their conflicting attitudes. It seems that there is place here for Lakatos's conclusion drawn from the considerations of methodological forgery, according to which even new research paradigms should at first place be so developed that in the course of time, their efficacy could be "examined". This could be considered a delay, a postponement of accepting before checking, so that we cannot talk of merging the confronted standpoints here, either. On the contrary, he considers that new paradigms should not be rejected, in spite of the fact that in the beginning they do not represent a progressive comprehension of the problem in relation to established opinions.

Explicating Popper's view on the problem of relations between paradigms, Milan Uzelac states the inability of the old paradigm to solve the newly arisen problem as the cause of scientists' search for new theories which could solve these newly noticed problems. This is the moment when the paradigm linking scientists has gradually disappeared; the scientific community has decomposed to smaller groups, out of which some continue to believe in still ruling, but weakened paradigm. According to Kuhn, "the scientific revolution" happens when one hypothesis manages to give answers to most question and succeeds in winning most scientists over its side. The rivalry between paradigms cannot be overcome by strict argumentation, leaving the space for understatements in the new paradigm, which will sooner or later be probably used by some new matrix of thinking for the purpose of creating a new paradigm.

The perception stated by M. Uzelac sheds light on the relation between old and new paradigm, according to which the progress in science is salient only in the scope of one paradigm, i.e. in the time of its reign; when it is replaced by scientific revolution, all, or most of what has been achieved in the previous period is rejected, so that new currents start from the beginning. Thus the periods of progress give way to clashes opening the space for new progress to emerge.

Let us take the liberty (though it might be too soon) of opening brackets, and, within these brackets, of asking ourselves whether the advocates of accepting the standpoint that it is possible to link the paradigms are actually idealists, or paradigms are only different angles of looking at things, which only fused can mean something, i.e. help the phenomenon to be explained.

Kun has not clarified the possibility of comparing paradigms, not to mention linking. Probably, it was partly due to the fact that he championed epistemological and methodological anarchism. The essence of methodological anarchism is in the attitude that everyone has a right to

create his own conception, not to be compared with other conceptions, since there is no ground for comparison. Therefore, according to him, everything is allowed and justified. But others, his contemporaries, did it anyway. Cook and Campbell consider that the application of several methods leads to their complementation, as well as to mitigating the limits of idiographic and nomological, quantitative and qualitative research. However, they also think that it is not easy to answer the question how to combine various methods, how to solve the dissonance appearing when using various methods, since different data are obtained (let us remind ourselves only of previously shown differences according to validity etc). These authors, as it has been previously mentioned, take the view that this question remains without clear answers.

Championing inter-paradigmatic methodological approach, on the one hand and rejecting it, on the other is considered irritating and not so useful by S. Engler, as well, in the mentioned study on the combination of qualitative and quantitative methods. However, the author remains careful and points out that the relation between qualitative and quantitative methods is still vague. She is of the opinion that here a question is opened not only of different approaches, but also of combinations in the frame of qualitative approach itself. It seems to her that the stated studies in which attempts of triangulation have been made did not succeed. She also raises the following questions:

- discussing the combination of qualitative and quantitative paradigm, does it refer only to gathering data or to their assessment, as well;
- in what way the data obtained by qualitative and quantitative methods should be interrelated;
- are we dealing with the data which should represent complements, so that different research points could be composed as a puzzle;
- or is it the case that by using qualitative and quantitative methods we actually illuminate interwoven dimensions, which only represent the research subject from different perspectives?

Her remark is also significant that these are not only methodological questions, but they are connected with particular theoretical background and other questions of a researcher. Pointing to the evident advantage of triangulation the authoress still underlines that there are many open questions, so that the advantages, such as: illumination of different sides and aspects of research subject, presentation and accentuation of the complexity of social sciences issues, alongside with gaining differentiated knowledge, as recognizing weaknesses of particular methods and their elimination, still remain in the shadow of asked questions. Furthermore, it is still considered that the combination of qualitative and quantitative is not yet appropriate, as well as that there is still a lot of unformulated questions imposing in the attempts of evaluating the data obtained by different approaches.

In the end, the authoress highlights the statement passed over in silence by others, and its point is in the fact that the experience from the practice with combining qualitative and quantitative methods is still rarely presented. Different conclusions could be drawn according to this. First that come to mind are the following:

- there are no such combinations,
- or the researchers are uncertain whether they are applicable.

Agi Schrunder-Lenzen gives the model of triangulation in which the function of triangulation method is to reach sufficient permeation of ideally typical process of comprehension. Ideally typical comprehension is, according to her, some kind of systematization, which successively creates, checks and corrects, and with computer support facilitates the transparency of a construction. And we would add that, accordingly, she believes in the possibility of mixing the conflicting paradigms.

It is not easy to grasp how all this looks like in the field of pedagogy, in pedagogical pluralism not yet theoretically clarified, at least not on our pedagogical scene, not to mention the complexity, conflicts etc that might arise in making practical moves. Two chapters deal with this, one concentrating on the impacts that paradigmatic changes, the postmodern period, as well as constructivism could have on pedagogy, and the other on what could have been the consequences of all this for axiological angle in pedagogy. By this, at least our intentions were such, a direct link has been established between meta-theoretical level of science and its concepts and pedagogical conceptions and their consequences to pedagogical practice.

A basic question discerning in the subtext here and bothering methodologists, since they are more aware of it than others in pedagogy, imposes itself and remains open: “Which kingdom to stick to?” which paradigm is acceptable, and furthermore: how much sense does their merging make? There is an impression that the discussion on this matter in literature remains hitherto unfinished, just as the previous considerations in the text have not offered unambiguous and by most acceptable answers. New techniques of research (discourse analysis, ethno methodology, archeology of knowledge, analysis of personal constructs, endogenous research, conversational analysis, grounded theory, etc) have brought, along with constructivism, a great interpretative turnaround in social sciences, so that even in pedagogy they have become legitimate approach in research. However, these techniques, according to many authors, have to be parallel to other techniques, taken from natural sciences. Whether the new paradigm will lead to new insights or to new conflicts, it remains to be seen. D. Stojnov thinks that, if it turns out that the tensions are insurmountable and go beyond the multi-perspective demand for accepting differences, maybe it should be thought in the direction of the sentence “better good divorce than a bad marriage” so that research would not come to conclusions which formally “cover”, but are substantially meaningless, as in examples given by the author in the end of the mentioned book.

INDEKS IMENA

Adorno, T. 18,19,22, 262
AJNŠTAJN 24, 25, 29, 36, 37
AJZENK 53
Alečković Nikolić, M 149.
Allport, G.
ANDERSON, D. 220
Ajnštajn, A. 24,25,29,36,37
APINJANEZE, R. 175, 176, 177, 178, 180, 261
Aristotel 37,40,73,74
ARONOVIC, S. 200, 229
BADIE 289
BAHTIN 248
BAJER, I. 202
BAL 287, 289
BART 181
BASKAR 124
BATLER, DŽ. 221, 286
BECK, C. 199, 200, 201, 202, 204, 205, 207, 219, 231
BEJLI 108
BEKER, H 106, 162
Bekon, F.33,35
Benjamin, V. 19, 288, 289, 290
BERAITER 208
BERGER 231, 235
BERGMAN 116
Berkli 40
BERNŠTAJN, R. 200, 203
BERTALANFI 247, 250
Bertrand, R.
BERV 268, 270, 274, 281
BJUREL 44, 45, 189, 190
Blankertc, H. 20, 145
BLEJKI 113, 116
BLUMER 156
BODLER 289
BODRIJAR, Ž. 175, 180, 262, 263
Bojl, R. 55
BOR, N. 31, 37
BONZAK 97
BORDO, S. 44, 189, 220
BOWLES 229
Brecinka, V. 19
BREDO 265
BRETON 290
BUCI-GLUCKSMANN 288, 289, 290

BUCK-MORSS 299
Bulgakov 149
BURBULES 214, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276,
282, 283
Cajzel, H. 92, 96
CAMPBELL, T. 77, 78, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 103, 292
Cattell, K.
CAWS 286, 288, 289
CHADWICK 288
CICUREL 116
CINEKER 97
COHEN 288, 289, 290
Collingwood 77
Cook, Z. 77, 78, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 292
ČEPMAN, DŽ. 175
Dann, H.D. 106
Darwin, C. 25, 247, 250
Dekart, r 33, 40, 50, 51, 74, 75, 200, 215, 248
DELEUZE 263, 289,
Denzin, K. N. 98, 104, 112, 113, 162
DERIC
DERIDA 137, 169, 170, 175, 181, 199, 200, 210, 248, 260, 287
DEVEREUX, G. 162
DILTAJ 20, 155, 195,
Djugem, P. 33
DJUJ, DŽ. 21, 162, 200, 262
DO, DŽ 203
DOL, V. 200
DURRKHAJM 212
Džejms, V. 69
DŽENKS, Č. 175
Đorđević, J. 136
EILINGSFELD 232
ENGELS, F. 223
Engler, S. 91, 293
Erikson, e.h.53
Faradej 24
Fayerabend, P. K. 22, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 137,
138, 147, 188, 223, 291
FEHNER 75
Ferkof 97, 98
Fielding, L.J. 104, 113, 116
Fielding, N. G. 104, 113, 116
FILIPS, D. 240, 265, 272, 274, 275
FILSTEADU 11
FISKE 90, 103
FLIK 92, 97, 98, 104, 105, 107, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 164
FOSTER 233

FowLer M. 119, 129
FRAZER 213
Frege, G. 40
FRER 229
FRESNEL 24
Fridman 67
FRIDRIHS 96
FRIEBERTSHAUSER, b.
Frojd, S. 62
Fucks, W. 97, 98
FUKO, M. 181, 182, 199, 200, 201, 210, 227, 228, 248
GADAMER 156, 199, 223, 238, 239, 277
Galilej, G. 24, 31, 73
GARET, K. 175, 176, 177, 178,
GARFINKEL, H. 162
Gasking 77
GATARI, F. 263
GENDIN, E.T. 201
Gergen, K. 53, 55, 59, 250, 271, 275
GEERTZ, L. 156, 162,
GEHLEN 231
GERHART 108
GIDENS 105
GIEGEL 232
Giesecke, H. 145
GILLETT 52
GINTIS 229
GIROUX 200, 213, 217, 218, 219, 221, 222
Glaser, B. 104, 105, 118, 162
GLASERSFELD, E. 260, 266, 271, 273, 274, 275, 276, 279
GLIK 128
GOFFMAN, E. 164
GOG, V. 179
Gojkov Rajić, A. 91, 103
Gojkov, G. 124, 126, 127, 131, 135, 139, 142, 150, 195, 209, 230, 255,
257, 259
GRAMSI 45, 190, 226
GREBEN 106, 107
GRIFITS 47, 192
GRIN 123, 125
GRINFILD 223
Habermas, J. 18, 19, 42, 45, 46, 62, 63, 137, 156, 169, 184, 187, 190, 191,
199, 215, 220, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 260, 277
Hajdeger, M. 20, 21, 180, 199, 238, 239
HAJTGER, M. 139, 142, 194, 195, 196, 197, 198,
HAK 73
HALMI, A. 123, 124, 125, 183, 184, 185, 186,
Hameyer, U. 134

HARMAN 225
HARPER 113
Harre 11, 51, 77,
HARTLI, D. 209, 210, 211, 212, 213
HARVI, D. 212
HEGEL 182, 184, 200, 215
HERAKLIT 68
HERBART 139, 143, 144
Heron J. 11, 64, 65, 66, 90
HERZOG 233
Hjum, d. 36, 40, 54, 73
Hobs 40
HODŽKINSON 47, 192, 224
HOFF 232
HOFMAN-RIM 105
HOPER 45, 190,
Hopf, C. 97, 106
Horkhajmer, M. 19, 228
HOWE 268, 270, 274, 281
HUFNAGEL, E. 137
HULL 256
HUM 77, 120, 124, 127
HUMBOLT 163
Hurrelmann, K. 97
Husserl, e. 13, 21, 155, 235
HUTCHON 200
IRHIN, J. V. 183, 216
Jahoda, M. 92, 93, 95, 96, 162
JAKOBSON 180
Jaspers, K. 21
JAY 290
JONASEN 208
JOSHUA, J. 42, 43, 187, 188, 193, 230
Jung, k.g. 62
kALANJ 183
KANEL, M.D. 212
Kant, E. 33, 40, 69, 70, 124, 149, 172, 200, 201, 223, 234, 241, 247
KAPUTO, DŽ. 239
KAR 44, 47, 189, 192, 225, 226
Karnap, R. 33, 34, 40
KATEL 53, 75
KEJ, E. 186
KEKAJS-ŠTANGEL 104
Keli (KELLEY), h.h. 53, 62, 75, 249
Kenig 24, 25, 30, 147
KENWAY 213
Kepler 24, 31, 73
KERDEMAN, D. 238, 239

Khun, S. T. 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 35, 36, 37, 38, 47, 67, 69, 70,
119, 126, 136, 137, 138, 190, 192, 199, 223, 224, 247, 248, 250, 251, 268,
279, 292
KINCHELOE 213
Klafki, W. 20, 145, 234
KLARK, DŽ. 220
KLIFORD 287, 288
KONDRAT 123
Kopernik, N. 25, 31
KOZOL 225
Kriger 97
KRIK 283
Kron, F. 135
Kuckartz, U. 108
KVAJN 247
LA COSS 288
Lajbnić 40, 50
Lakatos, I. 24, 25, 28, 29, 30, 31, 33, 41, 137, 292
Lamnek, S. 97, 98, 102, 104
LAS 212
LATRER 285
Laudan, L. 41
LAVOAZJE 37
LAW 289
LAZAREVIĆ, D. 242, 255
Lazarsfeld, F. P. 92, 93, 96
Lencen, D. 109, 111, 138, 170,
Lenzen, A. S. 261
Lenk, H. 107, 108
LESGOLD 208
LEVIN 123, 137
Liebert, A. 82, 88
LIDERS 105, 115, 116
LINN 283
LISTON, D. 202
Lok, Dž. 40, 55, 73, 264
Lombard, P. 74
LORENC 119, 127
LUHMAN 232
LUK 45, 190
LUNG, S.Č. 204
Lyotard, J.F. 22, 137, 138, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 182,
183, 184, 185, 186, 199, 206, 210, 215, 232, 233, 234, 260, 261, 262, 263,
277, 291
MAC LURE 283, 284, 285, 287, 289
Mah, E. 33
Maksvel (MAXWELL) 24, 37, 119, 126
MANDL, H. 254, 260

MARKS, K. 212, 223
MARKUZE, H. 262
Marocki, J. 114
Maslov , A. 53
MC KARTY 268, 270, 271, 281
MC LAREN 212
Menck, P. 131, 133, 134
MERCER 219
METJUS 265, 266, 281
Meyer, H. 22
Michell.J. 7, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76
MID 156
Mill 33, 77
MILER 97
Mollenhauer, K. 20, 145
MORGAN 44, 45, 189, 190
MT RAINER 275
MUNŠ 231
Mur, Dž. E. 40, 41
Mužić, V. 12, 13, 14, 16, 23, 60, 291
NATORP, T. 201
Neale 82, 88
NENSI 290
NIČE 140, 194, 199, 200,
Njutn, I. 24, 29, 35, 37, 73, 123
Nojrat, O. 33, 34
OEWERMANN, U. 162
OLPORT 49, 55
OSER, F. 238, 239, 240
Palekčić, M. 122, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 252
PANVIC, R. 175
PASMOR 67
PAUEL 45, 190,
PELCMAN 92
PETERSEN 130, 133, 134
PIJAŽE 208, 241, 256, 264
PITAGORA 73
PETRENKO, E.L. 215
Platon 74, 200
Poenkare, A. 33
Popper, K. R. 18, 19, 23, 24, 33, 35, 36, 37, 38, 69, 77, 124, 223, 250
POPKEVIČ 44, 45, 189, 191, 225, 226, 267
POTKONJAK, N. 186
PTOLOMEJ 37
RAJHENBAHEN, R. 232, 233, 234, 238, 240
RAJHERC 105, 116
RAJL, G. 40
RASEL, B. 33, 40, 77, 180

Reason, P. 11, 65, 89, 90
RESNIK 208
Ristić, Ž. 17, 61, 62, 64, 66, 67, 78, 82, 83, 89, 91
Rišlok 53
Rodžers, K. 62
RORTI, R. 199, 200, 202, 203, 205, 262
Rowan, J. 11, 65, 90
Rychlak, J. 56
QVICKE, J. 209, 210, 211, 212
SACKS, H. 162
Saliven (SULLIVEN), H.S. 62
SANČEZ, H. 204
SARTR 141, 195,
Seale, C.
Sekulić Majurec, A. 120, 121, 127, 129, 253
SERDOVANI 46, 191
SEZAN 178
Silverman 113
SIMON 43, 188, 224
Skiner , B.F. 55
SLEZAK 270
SMART, B. 217
SMIT, D. 162
SOKRAT 194, 264
SOSIR, F. 180, 181, 248
Spearman, C. 75
SPIR 208
SPITERI 288
SPIVAK 285
SPRETNAK 209
STENLI 225
STERNBERG 243, 260
Stevenson, S.73
Stojnov, D. 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 118, 247, 248, 249, 294
Straus 104, 105, 107, 118, 162, 163, 164
STRATHERN 285
STRONACH 287
STURM 97
ŠELE 106, 107
ŠINDER-LENCEN, A. 293
Šitc, A. 105, 156
ŠLAJERMAHER 20, 171
ŠLIH 34
ŠNEL 92, 93
ŠOPENHAUER 241
ŠPOLJAR, K. 255
ŠRADER 93
ŠRINDER 109, 111

ŠUSTER 119, 120, 126, 127
ŠVANDT 268, 270, 271, 281
Švec, Š. 140
TARNAS 209
TEJLOR 249
TERHART, E. 162
Thurber, J. 67
TiLman 106
TORES 48, 193
TORNDAJK 75
TOSIG 285
TREBJEŠANIN 242, 255
Treumann, K. 97, 98
TUGENDHAT 232, 233
TURNER 290
UHLE 235
Uwe, U.
Uzelac, M. 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 60, 292
VACLAVIK, 156
VAL 107
VARELA, F. 250
VEB 103
Veber, M. 105, 108, 149, 156,
VELŠ 137, 138, 169, 173
Veniger, E. 20
VIGOTSKI 208, 264
VIK, Đ. 248
Vilotijević, M. 147
VILSON 104
VINČ 199
VINKLER, M. 138, 170, 261
VITGENŠTAJN, L. 40, 180, 199, 232, 248, 277
Vize, L. 96
Vonkleru, V.
Vorkins, Dž. 41
VUNT 53, 75
WALKER, J.C. 238
Watson, J.B. 54, 283
Webb, E. J
Weber, M. 212, 262
WEINERT, F. 254, 260
WELSCH 231, 232, 234, 260, 263
WILLIS, P. 162, 227
WILSON 208, 209
WHYTE, W. 162
Zedler, P. 24, 25, 27, 30, 147
ZIMMERLI 235

INDEKS POJMOVA

Aksiologija
Američki pragmatizam 21,
Analitička filozofija 40, 41,
Analiza diskursa
Anarhistički
Anarhizam 30, 32, 39, 137,
Anglosaksonska struja
Arheologija znanja
Asimptotičnost
Atomistički pristup 57
Biheviorizam 18, 53, 139,
Dadaizam 177,
Deskripcija
Deskriptivni iskazi
Deterministični kaos 119, 120, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 186
Didaktička teorija
Dijalektička struja
Dijalektičko-materijalistička struja 21,
Disciplinska matrica
Diskurzivna psihologija
Dogmatizam
Dogmatski falsifikacionizam
Egzaktno merenje
Egzistencijalizam 64, 141,
Eksplicitna triangulacija
Ekstenzionalna logika
Emancipacija 19, 47, 146, 188, 212
Emancipatorna pedagogija 227, 229
Empirijska pedagogija 28, 131, 143, 241, 251
Empirijsko analitička struja 18, 21, 46, 63, 142, 187, 191, 230
Endogeno istraživanje
Epistemologija 66, 91, 140, 202, 229, 248, 249, 251
Epistemološki anarhizam 38, 39
Etnometodologija
Falsifikacionizam 35
Fanatizam
Fenomenologija 13, 21, 42, 142, 155, 164, 187
Fenomenološki pristup 13, 15, 252
Filozofija učionice 207
Generativne teorije 56, 57, 59,
Gnoseološka analiza 33,
Hermeneutička analiza 13,
Hermeneutička metoda 19, 252
Hermeneutička pedagogija 1, 142, 143, 144, 145, 251
Hermeneutički pristup 27, 28, 191, 192

Hermeneutička struja
Hermeneutika 13, 19, 20, 26, 41, 51, 63, 113, 145, 146, 155, 159, 239,
251, 253
Heterodoksna škola 42, 43, 187, 188,
Heteronomija
Holističnost
Humanistička psihologija
Humanističke nauke
Implicitna triangulacija
Indefinitna triangulacija
Inkomenzurabilnost
Integumentisani entitet 49,
Interakcionizam
Interpretativna paradigma
Kartezijansko stanovište 49, 50, 51, 52, 53, 75
Kauzalna paradigma 13
Koegzistencija
Kognitivna teorija ponašanja
Konstruktivizam 7, 52, 57, 136, 138, 139, 208, 241, 242, 243, 247, 249
Konstruktna valjanost 77, 80, 85, 86,
Konverzaciona analiza
Kriterijum demarkacije
Kritički racionalizam 28, 31, 124,
Kurikularna pedagogija 150,
Kurikulum 233, 235, 238, 239, 240, 243
Kvalitativna paradigma 11, 23, 73, 74, 97, 98, 99, 102, 104, 152, 153, 158,
159, 165,
Kvantitativna paradigma 11, 23, 71, 73, 74, 76, 97, 98, 99, 102, 104, 156,
159, 252,
Kvantitativna psihologija 67, 73,
Linearna kauzalnost
Logički pozitivizam 33, 34,
Marskističko-lenjinistička struja
Matrica mišljenja
Mehanicizam 59,
Metafizika 195, 202, 226,
Metateorijska koncepcija 7, 8, 125,
Metateorijski pristup 15, 136, 147,
Metodologija
Metodološki anarhizam 39,
Metodološki falsifikacionizam 28, 29, 30, 137,
Mikromedijacija
Moderna 233, 234, 235, 237, 238, 240
Molekularizam
Monizam
Monološki um 215
Naučna zajednica 27,
Nomološka mreža 80

Nomotetizam 53, 54, 56,
Normalna nauka
Normativna pedagogija 7
Ontologija 75
Ortodoksna škola 43, 61, 62, 188,
Paradigma haosa 23
Paradigma pojašnjavanja 11, 15,
Paradigma razumevanja 11, 14, 15,
Paradigma tumačenja 11
Paradigma 9, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 37,
38, 40, 44, 45, 46, 47, 57, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 71, 76, 77, 89, 90,
91, 112, 121, 122, 123, 126, 127, 137, 138, 147, 160, 161, 183, 184, 189,
190, 191, 192, 193, 217, 225, 230, 242
Partikularnost 14
Pedagoška metodologija 7, 230, 241
Poliokularnost
Postmoderna 137, 138, 150, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179,
183, 184, 186, 194, 195, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 208, 210, 215, 216,
217, 218, 219, 220, 221, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 250
Pozitivistička paradigma 48, 58,
Pozitivizam 13, 43, 61, 77, 185, 229,
Prakseologija
Preskriptivni iskazi
Prizemljena metodologija
Probalistička
Psihometrija 71, 72, 73, 75, 76
Racionalizam
Realizam
Redukcionizam
Reifikacija
Rudiment animizna
Semiologija 180, 181
Sinoptički pristup 54,
Spoljna valjanost 87, 88,
Subjektivne teorije 105, 106, 107, 109, 110,
Temporalna valjanost 87,
Teorija falsifikacije 19,
Teorija haosa 112, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 185,
Teorija sistema
Triangulacija 103, 104, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
Unificirana nauka
Unutrašnja valjanost 82, 83, 84,
Varijansa uzorka

LITERATURA:

1. Abels, Gabriele 1993: "Zur Bedeutung des Female-Stream für die Methodendiskussion in den Sozialwissenschaften". *Soziologie*. H. 16-17.
2. Alečković-Nikolić, M., Aksiološke pretpostavke istraživanja, Zbornik IPI-a, Beograd, br. 34, 2002. god.
3. Alexander, J.C., Giesen, B., Münch, R. und Smelser, N.J. (Hg.) (1987). *The Micro-Macro Link*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
4. Bailey, K.D. 1983: *Sociological Classification and Cluster Analysis*. In: *Quality and Quantity* 1983, S. 251-268.
5. Bast-Haider, Kerstin 1995: "Kultureller Kontext der Forschenden und die Methodik der Transformationsforschung". In: Diezinger u.a. (Hg.), 201-217.
6. Becker-Schmidt, Regina/Helga Bilden 1991: "Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung". In: Flick, Uwe/Ernst Von Kardoff/Heiner Keupp/Lutz Von Rosenstiel/Stephan Wolff (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, München, 23-30.
7. Becker, Dietrich u.a. 1987: *Motivation und Emotion*. In: Lüer, Gerd (Hg.): *Allge meine Experimentelle Psychologie*, Stuttgart, S. 431-470.
8. Becker-Schmidt, Regina 1984: "Probleme einer feministischen Theorie und Empirie in den Sozialwissenschaften". In: *Zentraleinrichtung (HG.)*, 224-238.
9. Becker-Schmidt, Regina 1985: "Probleme einer feministischen Theorie und Empirie in den Sozialwissenschaften". *Feministische Studien*. H. 2, 93-104.
10. Becker-Schmidt, Regina 1993: "Ambivalenz und Nachträglichkeit: Perspektiven einer feministischen Biographieforschung". In: Kruger, Marlies (Hg.): *Was heißt hier eigentlich feministisch?* Bremen, 93-120.
11. Becker-Schmidt, Regina 1995: "Diskontinuität und Nachträglichkeit. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erforschung weiblicher Lebensläufe". In: Diezinger u.a. (Hg.), 155-182.
12. Beer, Ursula (Hg.) 1989: *Klasse Geschlecht*. 2. durchgesehene Aufl., Bielefeld. Beer, Ursula 1989: "Objektivität und Parteilichkeit - ein Widerspruch in feministischer Forschung? Zur Erkenntnisproblematik von Gesellschaftsstruktur". In: Beer (Hg.), 162-212
13. Bilden, Helga 1980: "Geschlechtsspezifische Sozialisation". In: Hurrelmann, Klaus/Dieter Ulich (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel, 777-812.
14. Bilden, Helga 1991: "Geschlechtsspezifische Sozialisation". In: Hurrelmann, Klaus/Dieter Ulich (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel, 279-301.
15. Bock, Gisela 1992: "Perspektiven der Frauenforschung im internationalen Vergleich". In: Kramer (Hg.), 179-192.
16. Bock, Ulla 1984: "Einführung in die Diskussion der Methoden bzw. Methodologie in der Frauenforschung". In: *Zentraleinrichtung (Hg.)*, 16-28.
17. Bohnsack, Ralf 1993: *Rekonstruktive Sozialforschung*. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung.

- Opladen.
18. Braun, Kathrin 1995: "Frauenforschung, Geschlechterforschung und feministische Politik". *Feministische Studien*. H. 2, 107-117.
 19. Campbell, Donald/Donald Fiske 1959: Convergent and discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. In: *Psychological Bulletin* 56 (1959), S. 81 - 105.
 20. Campbell, Rebecca 1995: "Weaving a new tapestry of research. A bibliography of selected readings on feminist research methods". *Women's Studies International Forum* 18,215-222.
 21. Cook, Judith A./Mary Margaret Fonow 1990: "Knowledge and Women's Interests: Issues of Epistemology and Methodology in Feminist Sociological Research". In: McCarl Nilsen, Joyce (Hg.): *Feminist Research Methods*. Boulder, Col., 69-93.
 22. Cook, T.D., D.T. Campbell (1979): *Quasi-Experimentation, Design Analysis, Issue for Field Settings*, Chicago: Rand McNally.
 23. Dann, Hanns-Dietrich 1983: Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: montada, Leo u.a. (Hg.): *Kognition und Handeln*, Stuttgart, S. 77-92.
 24. Dausien, Bettina 1995: "Biographieforschung als 'Koniginnenweg'? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung". In: Diezinger u.a. (Hg.), 129-128.
 25. Dens, Anthony 1984: *Interpretative Soziologie*, Frankfurt, New York.
 26. Denzin, Norman 1978: *The Research Act*, New York.
 27. Denzin, Norman Nvonna Lincoln (Hg.) 1994: *Handbook of Qualitative Research* Thousand Oaks, Ca.
 28. Deusinger, Ingrid M. 1986: *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (fsks)*, Handanweisung, Göttingen, Toronto, Zürich 1986.
 29. Diezinger, Angelika u.a. 1983: *Zukunft mit beschränkten Möglichkeiten. Entwicklungsprozesse arbeitsloser junger Mädchen*. München.
 30. Diezinger, Angelika/Hedwig Kitzer/Ingrid Anker/Irma Bingel/Erika Haas/ Simone Odierna (Hg.) 1995: *Erfahrung mit Methode*. Freiburg.
 31. Engler, S., Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, u: Barbara Friebertshauer, Annedore Prengel(Hrsh.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*.
 32. Engler, Steffani/Hannelore Faulstich-Wieland 1995: *Entdramatisierung der Differenzen. Studentinnen und Studenten in den Technikwissenschaften*. Bielefeld.
 33. Erzberger, Ch. (1998). *Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
 34. Eysenck, H., *The scientific study of personality*, London: Routledge I Kegan Paul, 1952. god.
 35. Fayerabend, P.K., 1983. god.
 36. Ferchhoff, Wilfried 1986: *Zur Differenzierung qualitativer Sozialforschung. Mit einem Vergleich von qualitativer und quantitativer Jugendforschung*. In: Heitmazer, Wilhelm (Hg.): *Interdisziplinäre Jugendforschung*. Weinheim/München. S.215-

- 244.
37. Feyerabend, P., Die Torheit der Philosophen, Hamburg, 1995. god.
 38. Feyerabend, P.K., Der Wissenschaftstheoretische Realismus und die Autorität der
 39. Fielding, Nisei G./Jane L. Fielding 1986: Linking Data, Beverly Hills.
 40. Finch, Janet 1993: „It's Great to have Someone to Talk to': Ethics and Politics of Interviewing Women". In: Hammersley (Hg.), 166-180.
 41. Fischer-Rosenthal, Wolfram 1991: William I. Thomas/Florian Znaniecki: "The Polish Peasant in Europe and America. In: Flick u.a. (Hg.). Handbuch Qualitativer Sozialforschung. München. S. 115-118.
 42. Flick, Uwe/Ernst v. Kardorff/Heiner Keupp/Lutz v. Rosenstiel/Stephan Wolff 1991: Handbuch Qualitativer Sozialforschung. München.
 43. Flick, U (1992). Triangulation Revisited – Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data. Journal for the Theory of Social Behavior, 22, 175-197.
 44. Flick, Uwe 1990: Fallanalysen: Geltungsbegründung durch Systematische Perspektiven-Triangulation. In: Jütteman, Gerd (Hg.): Komparative Kasuistik, Heidelberg, S.184-204.
 45. Flick, Uwe 1991: Stationen des Qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung, München, S. 147-173.
 46. Flick, Uwe 1991: Triangulation. In: Flick u.a. (Hg.): Handbuch Qualitativer Sozialforschung München. S. 432-434.
 47. Flick, Uwe 1992: Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hg.): Analyse verbaler Daten, Opladen, S.11-55.
 48. Fonow, Mary Margaret/Judith A. Cook(Hg.) 1991: Beyond Methodology. Feminist Scholarship as Lived Research. Bloomington, IN.
 49. Fowler, M., The New Methodology, London: Trogt Works, 2000. g. i Gleick, J., Kaos: Stvaranje nove znanosti, Zagreb, Izvori, 1996. god.
 50. Friedrichs, Jürgen 1979: Methoden empirischer Sozialforschung. Frankfurt/M.
 51. Fuchs, Werner 1988: Methoden und Ergebnisse der qualitativ orientierten Jugendforschung In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Handbuch der Jugendforschung, Opladen. S. 181-204.
 52. Garfinkel, Harold 1967: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs.
 53. Garz Detlef/Klaus Kraimer 1991: "Qualitativ-empirische Sozialforschung im Ausbruch". In: Garz, Detlef/Klaus Kraimer(Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen, 1-33.
 54. Gergen, K., An invitation to social construction, London: Sage.
 55. Gerhard, Ute 1993: "Differenz und Vielfalt: Die Diskurse der Frauenforschung". Zeitschrift für Frauenforschung. H. 1/2, 10-21.

56. Gerhardt, Uta 1991: Typenbildung. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung, München, S. 435-439.
57. Gielber, Cornelia 1992: Zwischen Protest und Disziplin. Bielefeld. Gildemeister, Regine / Angelika Wetterer 1992: "Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung". In: Knapp/Wetterer(Hg.), 201-254
58. Glaser, Barney G.I., Anselm Strauss 1967: The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative Research, Chicago.
59. Glaser, Barney G.I. Anselm Strauss 1979: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Forschung. In: Hopf, Chnstel/Elmar Weingarten (Hg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart, S. 91-111.
60. Gojkov, G., Didaktički aspekt metakognicije darovitih, Pedagoška stvarnost, Novi Sad, br.9-10,2001.god.
61. Gojkov, G., Prilozi posmodernoj didaktici, VŠV, Vršac, 2004. god.
62. Gojkov, G., Teorijske osnove nauke i različiti pedagoški pristupi, Zbornik posvećen jubileju prof. dr J. Đorđevića, Savez ped. druš., Novi Sad i VŠV, Vršac, 2005. god.
63. Gojkov, G., Od konstruktivizma do alosteričnog modela , Zbornik Katedre za pedagogiju, Fil.fak., Novi Sad, 2002. god.
64. Gorelik, Sherry 1991: "Contradictions of Feminist Methodology". Gender & Society 5, 459-477.
65. Gottner-Abendroth, Heide 1984a: "Wissenschaftstheoretische Positionen in der Frauenforschung". In: Zentraleinrichtung (Hg.), 250-267
66. Gottner-Abendroth, Heide 1984b: "Zur Methodologie von Frauenforschung am Beispiel Biographie". Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. H. 11, 35-39.
67. Grant, Linda/Kathryn B. Ward/Xue Lan Rong 1987: "Is there an association between gender and methods in sociological research?" American Sociological Review 52, 856-862.
68. Groeben, Norbert u.a. 1988: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen.
69. Groeben, Norbert/Brigitte Scheele 1977: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts, Darmstadt.
70. Hagemann-White, Carol 1988a: "Zur Geschichte und zum Selbstverständnis von Frauenforschung". In: Rapin, Hildegard (Hg.): Frauenforschung und Hausarbeit. Frankfurt/M., 9-24.
71. Hagemann-White, Carol 1988b: "Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren..." In: Hagemann-White, Carol/Maria S. Rerrich (Hg.): FrauenMännerBilder. Bielefeld, 224-235.
72. Hameyer, U., Lehr- und Lernforschung bis zum Jahr 2000: Wissenssynthese als Forderungsschwerpunkt, Unterrichtswissenschaft, 1991.
73. Hagemann-White, Carol 1993: "Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht". Feministische Studien. H. 2, 68-78.
74. Hagemann-White, Carol 1995: "Der Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe". In: Diezinger u.a. (Hg.), 301-318.
75. Hammersley, Martyn (Hg.) 1993: Social Research. Philosophy, Politics and Practice. London. Harding, Sandra (Hg.) 1987:

- Feminism and Methodology. Milton Keynes
76. Harding, Sandra 1989: "Is there a feminist method?" In: Tuana, Nancy (Hg.): *Feminism & Science*. Bloomington, IN, 17-32.
 77. Haug, Frigga/Cornelia Hauser 1992: "Marxistische Theorien und feministischer Standpunkt". In: Knapp/Wetterer (Hg.), 115-149.
 78. Harre I Gillett, 1994, *The discursive mind*, London, Sage.
 79. Hajtger, M., *Filozofija pedagogije*, „Pedagogija“, Beograd, br. 4, 2004. god.
 80. Heitger, M., *Beitrage zu einer Padagogik des Dialogs, Eine Einfurung*, Wien, Osterreichischer bundesverlag, 2983.
 81. Heron, J., *Pshilosophical Basis for a New Paradigm*; in P. Reason, J. Rowan (eds.): *Human Inquiry, A Sourcebook of New Paradigm Research*, Chichester: J. Wiley, 1981. god.
 82. Hirschauer, Stefan 1993: "Dekonstruktion und Rekonstruktion. Pliidoyer für die Erforschung des Bekannten". *Feministische Studien*. H. 2, 56-67.
 83. Hoffmann-Riem, Christa 1980: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32(1980), S. 339-372
 84. Holland, Janet/Caroline Ramazanoglu 1995: "Accounting for Sexuality, Livmg Sexual Politics: Can Feminist Research be Valid?" In: Holland u.a. (Hg.), 273-291.
 85. Holland, Janet/Maud Blair/Sue Sheldon (Hg.) 1995: *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*. Clevedon.
 86. Hopf, Christel/Walter Müller 1994: Zur Entwicklung der empirischen Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschbnd. In: *zuma Nachrichten*, Nr. 35, S. 28-53.
 87. Hopf, Christel 1985: Nichtstandardisierte Erhebungsverfahren in dersozialforschung. Oberlegungen zum Forschungsstand. In: Kaase, Max/Manfred Kuchler (Hg.): *Herausforderungen der empirischen Sozialforschung*, Zuma, Mannheim, S. 86-108.
 88. Hufnagel, E., *Filozofija pedagogije*, „Demetra“, Zagreb, 2002. god.
 89. Hurrelmann, Klaus 1991: Jugend. In: Flick u.a. (Hg): *Handbuch Qualitativer Sozialforschung*. München. S. 358-362.
 90. Ingenkamp; Karlheinz/Reinhold S. Jager/Hanns Petillon/Bernhard Wolf (Hg.) 1992: *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der For Jaschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim.
 91. Jahoda, Marie 1907: *Sozialpsychologien*. In: Bundesministerium für unterricht und kunst (Hg.) 1990: *Wir sind die ersten, die es waegn. Biographien deutschsprachiger Wissenschaftlerinnen, Forscherinnen, intellektueller Frauen*, Wien. S. 59-64.
 92. Jahoda, Marie 1991: Marie Jahoda/Paul F. Lazarsfeld/Hans Zeisel: „Die Arbeitslosen von Marienthal“- In: Flick u.a. (Hg.): *Handbuch qualitativer Sozialforschung*. München. S. 119-122.
 93. Jahoda, Marie 1997: „Ich habe die Welt nicht verändert." *Erinnerungen einer Sozialforscherin*. Hg. von Engler, Steffani/Brigitte Hasenjürgen Frankfurt/M. (erscheint Herbst 1997).

94. Jahoda, Marie/Paul F.Lazarsfeld/Hans Zeisel 1975: Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt/Main.
95. Jugendwerk der deutschen shell (Hg.) 1985: Jugendliche und Erwachsene 1985. Generationen im Vergleich. (5 Bde.) Opladen.
96. Jugendwerk der deutschen shell (Hg.) 1992: Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im Vereinigten Deutschland. (4 Bde.) Opladen.
97. Jugendwerk der deutschen shell (Hg.) 1982: Jugend 1981. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Opladen.
98. Kelle, U. (1994). Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodikologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
99. Kelle, U. end Erzberger, Ch. (1999). Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51,509-531.
100. Köckeis-Stangel, Éva 1982: Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Dieter Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, S. 321-370.
101. König, E. I Zedler, P., Teorije znanosti o odgoju, Educa, Zagreb, 2001.god.
102. Kron, F.W., Grundwissen Didaktik, München/Basel, Reinhardt, 1993.
103. Krüger, Heinz-Hermann 1988: Geschichte und Perspektiven der Jugendforschung – historische. Entwicklungslinien und Bezugspunkte für eine theoretische und methodische Neuorientierung. In: ders. (Hg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen. S.13-26.
104. Kuckartz, Udo 1988: Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozi alwissenschaftlicher Forschungstechniken, Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris.
105. Kuhn, T., Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a M., 1976. god.
106. Kuhn, T., S., Die Entstehung des Neuen, Frankfurt a. M, 1978.
107. Lakatos, I., Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: Lakatos, I., / Musgrave, A., (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig, 1974. god.
108. Lamnek, Siegfried 1988: Qualitative Sozialforschung, Bd.I: Methodologie, München, Weinheim.
109. Lazarsfeld, Paul 1975: Eine Episode in der Geschichte der empirischen Sozialforschung (An Episode in the History of Social Research: A Memoir). In: Parsons, Talcolt/Edward Shils/Paul Lazarsfeld: Soziologie – autobiographisch. Stuttgart. S. 147-225.
110. Lenk, Hans 1994: Von Deutungen zu Wertungen, Frankfurt/M.
111. Lüders, Christian/Jo Reichertz 1986: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 12 (1986), S. 90-102.

112. Menck, P., Anmerkungen zum Begriff der » Didaktik« in Deutschland., u: Hopmann, S. Und Riquarts, K. (hrsg) Didaktik und, oder Curriculum: Grundprobleme einer internationalen vergleichender Didaktik, Weinheim/ Basel, Beltz 1995. j.
113. Michell, J., Psihologija u svetu, KIZ "Art Press", Beograd, br. 1-2, 2003. god.
114. Michell, J., "Normal science, pathological science and psychometrics" , Theory a. Psychology, vol. 10(5), Univerzitet, Sidnej, 2000. god.
115. Neale, J.M. , R.M. Liebert Science and Behavior: An Introduction to Methods of Research, N.J.: Prentice-Hall, 1986. god.
116. Palekčić, M., Teorijsko-metodološka (ne)utemeljenost didaktičkih istraživanja, U: Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja, Opatija, 2001. god.
117. Pelzmann, Linda 1991: Arbeitslosigkeit. In: Flick u.a. (Hg.): Handbuch Qualitativer Sozialforschung. München. S. 294-297.
118. Popper, K., Lesenbuch, Tübingen, 1995.
119. Practice. London. Harding, Sandra (Hg.) 1987: Feminism and Methodology. Milton Keynes.
120. Ristić, Ž., O istraživanju metodu i znanju, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1995. god.
121. Rychlak, J., In defense of human consciousness, Washington, DC: APA, 1997. god.
122. Scheele, Brigitte/Norbert Groeben 1988: Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien, Tübingen.
123. Schnell, Rainer/Paul B. Hill/Elke Esser 1992 j(3): Methoden der empirischen Sozialforschung. München
124. Schütz, Alfred 1971: Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Bd. I, Den Haag.
125. Schrader, Achim. 1994: Empirische Sozialforschung. Vom Vorteil des Studiums ihrer Methoden. In: Kneer, Georg/Klaus Kraemer/Annm Nassehi (Hg.): Soziologie, Zugänge zur Gesellschaft. Bd. I. Münster S 271-287
126. Schrunder-Lenzen, Agi 1995: Weibliches Selbstkonzept und Computerkultur, Weinheim.
127. Schrunder-Lenzen, Agi 1996: Inhaltsanalyse als Instrument methodisch kontrollierter Typenbildung: Das Textanalyse-system max in der Forschungspraxis. In: bos, Wilfried/Christian Tarnai (Hg.): Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie - Anwendung - Software, Münster, S. 135-148.
128. Schuster, H.G., Deterministic Chaos, Weinche: VCH, 1988.
129. Seale, C. (1999). Kriterien wualitative research. London: Sage.
130. Seale, C. (1999). Quality in Quakutative Research. Qualitative Inguiry, 5, 465-478.
131. Sekulić- Majurec, A., Quo vadis, metodologija pedagogije, u: Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja, Opatija, 2001. god.
132. Skinner, B.F., About biheaviorism, New York, Knopf, 1974. god. ner
133. Steinke, I. (1999). Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung wualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim,

- München:Juventa.
- 134.Stojnov, D.,Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba, Zbornik br.36., Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 2004. god.
 - 135.Stojnov, D., Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 2005. godine.
 - 136.Strauss, Anselm L. 1991: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München.
 - 137.Sturm, Gabriele 1994: Wie forschen Frauen. Überlegungen zur Entscheidung für qualitatives oder quantifizierendes Vorgehen. In: Diezinger, Angelika u.a. (Hg.): Erfahrung mit Methode. Freiburg S 85-104
 - 138.Švec,Š.(red.), „Pedagoška revija“, Specijal English Number, vol. 57, Comenius University, Bratislava, 2005. god.
 - 139.Tiemann, Friedrich 1987: Analyse und Intention. Zur Bewältigung des Pilatus Syndroms in den Sozialwissenschaften, Opladen.
 - 140.Treumann, Klaus 1986: Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg): Interdisziplinäre Jugendforschung. Weinheim/München. S. 193-214.
 - 141.Uzelac, M., Istorija filozofije, Stilos, Novi Sad, 2004. god.
 - 142.Wahl, Dieter 1982: Handlungsvalidierung. In: Huber, Günter L./Heinz Mandal(Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim, Basel, S. 259-274.
 - 143.Watson,J.B., Biheaviorism, New Jyork;Norton,1970.
 - 144.Webb, Eugene John u.a. 1966: Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences, Chicago.
 - 145.Weber, Max 1964: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundrig der Verstehenden Soziologie. Studienausgabe hrsg. v. J. Winckelmann, Köln/Berlin.
 - 146.Weber, Max 1973: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 4. Aufl. hrsg. v. J. Winckelmann, Tübingen.
 - 147.Werner Jank u: Hilbert Meyer, Didaktische Modelle, Cornelsen Scriptor, Frakfurt am Main, 1994.
 - 148.Wilson, Thomas P. 1973: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe bielefelder soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktionen und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. I, Reinbek b. Hamburg, S. 54-79.
 - 149.Yaratne, Toby Epstein/Abigail J. Stewart 1991: "Quantitative and qualitativesethods in the social sciences: Current feminist issues and practical strategies". In: Onow/Clook (Hg.), 85-106
 - 150.Zinnecker, Jörgen 1993: Jugendforsschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz. In: Dgfe.4. Jg. Heft 8. Weinheim. S. 96-113.

SADRŽAJ

Uvodne napomene	5
I Rasprava o paradigmama	9
1. Rasprava o paradigmama:	11
- empirijsko-analitički orijentisane nauke	18
- dijalektički orijentisana polazišta - kritičke teorije društva	19
- hermeneutičke pozicije	20
- metodološki falsifikacionizam Lakatoša	28
a) dogmatski falsifikacionizam	28
b) metodološki falsifikacionizam	29
- naučno-teorijski anarhizam P. Fajerabenda	31
- epistemološki ugao rasprave o promeni paradigmi	32
1.1. Filozofske i druge osnove istraživanja u pedagogiji	42
2. Paradigme i njihove filozofske pretpostavke	46
3. Alternativa koju donosi nova paradigma u psihološkim shvatanjima	49
4. Novi istraživački pristupi	59
- valjanost u tradicionalnoj i novoj istraživačkoj paradigmi	77
- valjanost statističkog zaključivanja	79
- unutrašnja valjanost	82
- konstruktna valjanost	85
- spoljna valjanost	87
- valjanost u novoj istraživačkoj paradigmi	89
- o kombinaciji kvalitativnih i kvantitativnih metoda	92
- o kombinaciji različitih metoda pri prezentovanju rezultata	95
- o odnosu kvalitativnih i kvantitativnih metoda	96
- primer iz istraživačke prakse	99
5. Triangulacija i idealno-tipično shvatanje (re-)konstrukcije subjektivnih teorija	103
5.1. Koncepti triangulacije	103
5.2. Subjektivne teorije između rekonstrukcije i konstrukcije	105
5.3. Idealnotipično razumevanje u kombinaciji kvalitativnih i kvantitativnih tehnika vrednovanja	108
5.4. Model idealnotipičnog razumevanja subjektivnih teorija	109
5.5. Triangulacija u kvalitativnim istraživanjima	112
6. Teorija haosa kao nova istraživačka paradigma	119
6.1. Deterministički haos i težnje za višedimenzionalnošću u saznavanju pedagoških pojava	122
6.2. Teorija polja kao referentni okvir determinističkog	

haosa	124
6.3. Didaktika i teorija haosa	126
7. Teorijske osnove nauke i različiti pedagoški pristupi	136
8. Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji	152
- Tokovi razvoja	155
- Oblici vrednovanja podataka	158
- Problemi i perspektive kvalitativnih istraživanja u pedagogiji	159
- Neophodnost i mogućnost obrazloženja važnosti interpretativno dobijenih iskaza	160
- Karakteristike istraživačkog procesa	162
- "Bazna teorija" u istraživanju i učenju	164
II Diskurs o postmoderni	167
1. Genealogija pojma «postmoderna»	175
2. Filozofsko fundiranje postmoderne	183
3. Filozofske i druge osnove istraživanja u pedagogiji	187
4. Metodološke paradigme i njihove filozofske pretpostavke	191
5. Gubljenje filozofije iz pedagogije	194
6. Postmoderna i njen odnos sa metafizikom	202
7. Uticaj postmoderne na obrazovanje	205
8. Postmoderni koreni konstruktivizma	208
9. Prosvetiteljstvo kao projekat monološkog uma	215
10. Pluralistička paradigma i postmoderno obrazovanje ...	217
11. Vrednosti i konstruisanje stvarnosti u pedagoškim istraživanjima	223
12. Kritička teorija istraživanja u pedagogiji	225
13. Pluralizam iz ugla diskusije između moderne i postmoderne	231
13.1. Postmoderna i kurikulum	233
14. Upoređivanje moderne i postmoderne pedagogije	237
15. Značaj epistemološko-metodološke osnove nauke za pedagošku metodologiju	241
III Konstruktivizam	245
1. Konstruktivizam-osnova savremenih epistemološko-teorijskih koncepcija pedagogije	247
1.1. Participativna epistemologija	249
1.2. Metodološki koncepti kao osnove promena u vaspitanju i obrazovanju	251
1.3. Konsekvence konstruktivističke paradigme u pedagoškim istraživanjima	254
1.4. Ograničenja konstruktivističkih modela	255
1.5. Pogledi na filozofske i pedagoške vrednosti konstruktivizma	263
1.6. Epistemološke i metafizičke antinomije	268

1.7. Uticaj konstruktivizma na obrazovanje	281
2. Rezime	291
2.1. Abstrakt	296
2.3. Indeks imena	300
2.4. Indeks pojmova	308
2.5. Literatura	311

Copyright © 2006, Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vršac

Sva prava zadržana. Nijedan deo ove knjige ne sme se reprodukovati ni u kakvom obliku, niti ikakvim sredstvima, elektronskim ili mehaničkim, fotokopiranjem, snimanjem ili umnožavanjem u bilo kom informatičkom sistemu za deponovanje i korišćenje, bez prethodne saglasnosti vlasnika prava.

CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37.012

ГОЈКОВ, Грозданка

Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije : Uvod u
pedagošku metodologiju / Grozdanka Gojkov. –
Vršac : Viša škola za obrazovanje vaspitača, 2006 (Vršac : Tuli).
- 322 str. ; 24 cm. – (Biblioteka Monografske studije ;20)

Tiraž 300. - Bibliografija.

ISBN 86-7372-068-0

a) Педагогија – Методологија

COBISS.SR-ID 218655239