

## ОСНОВНЕ ИСТРАЖИВАЧКЕ ТРАДИЦИЈЕ У ПЕДАГОГИЈИ

*У раду се размајра епистемолошко-методолошка ушемељеност историјско-херменеутичке (интерпретативне), емпиријско-аналитичке (позитивистичке) и критичке истраживачке традиције. Посебна пажња посвећена је разради критичке епистемолошко-методолошке оријентације, која је у новије време све више присутна захваљујући, пре свега, критичким теоријама друштва. Критичка методолошка оријентација преферира разумевање, еманципацију, циљ образовања, интеракцију, модел дидактичког деловања, примену неопозитивних постојања и др.*

**Кључне речи:** херменеутичка истраживачка традиција, емпиријско-аналитички приступи, критичка парадигма;

На нивоу развоја који су данас достигли теорије образовања и наставе и методологија научног истраживања у педагогији, релативно јасно су се издиференцирале и методолошки конституисале и афирмисале следеће истраживачке традиције: историјско-херменеутичка (интерпретативна), емпиријско-аналитичка (позитивистичка) и критичка. О томе уверљиво сведочи и појава различитих педагошких и посебно дидактичких праваца (школа, теорија, система, модела) методолошког обележја - праваца који су резултат конкретних истраживачко-методолошких приступа и/или вг истраживачких традиција (Лаудан). Тако на пример, преферирање духовно-научне оријентације, хуманистичке парадигме и историјско-херменеутичког методолошког приступа афирмисало је дидактику као теорију образовања. Истицањем позитивистичке и неопозитивистичке педагошке парадигме и емпиријско-аналитичке и експерименталне истраживачке традиције, у први план су избили: дидактика као теорија поучавања и учења, дидактика као теорија учења, информационо-кибернетичка дидактика и друге. Осим интерпретативне (херменеутичке) и позитивистичке оријентације у педагогији и дидактици је у новије време све више присутна и критичка оријентација захваљујући, пре свега, критичким теоријама друштва (Хоркхајмер, Хабермас, Адорно, Маркузе). Метода критике друштва и идеологије, епистемолошко-методолошки одређује критичку оријентацију у оквиру које су се афирмисала и акциона истраживања (Action Research).

### 1. Херменеутичка истраживачка традиција

У епистемолошким оквирима херменеутичке методолошке оријентације настала су и развила се метатеоријска, теоријска и аксиолошка истраживања. Користећи разумевање, интерпретацију и евалуацију као основне методолошке парадигме, ова истраживања узимају за свој предмет, пре свега, основне педагошке категорије (васпитање и образовање), значајније проблеме педагошке телеологије и аксиологије (циљ васпитања, васпитне

вредности, вредносне оријентације и слично), те учеснике васпитно-образовног процеса и њихове интеракције. Дакле, у херменеутиој истраживачкој традицији настава се види као повезаност интеракција и њихових интерпретација од стране наставника, ученика и других учесника, што су, истовремено, и карактеристике акционих истраживања.

Једна од области истраживања на коју је херменеутички методолошки приступ нарочито примењиван јесте проблем садржаја и циљева образовања. Конституисање дидактике као теорије образовања, на најбољи начин, то потврђује. Иако се овај правац везује за О. Вилмана и Г. Кершенштајнера, потом за Е. Венигера, у савременој педагошкој и дидактичкој науци разрадио га је и теоријско-методолошки уобличио В. Клафки (Wolfgang Klafki, 1967). По његовом мишљењу образовање је централна категорија дидактике, јер једна централна категорија, попут појма образовања или неког еквивалента, безусловно је потребна да се педагошка настојања не би расула у неповезан низ појединачних активности. Духовно-научна оријентација и херменеутичко методолошка заснованост дидактике као теорије образовања утицали су да њени заговорници образовање разумеју као "вредносну категорију која се изводи из аксиолошких норми". Нарочита пажња је посвећена разумевању и интерпретацији односа између формалног и материјалног образовања. Тако Клафки, сасвим исправно, тврди да није могуће остварити формални циљ образовања (развој психофизичких и "унутрашњих снага" човека) без материјалног образовања, односно без одговарајућих образовних садржаја. Продубљено разумевање кри-теријума избора и ефикасности образовних садржаја од прворазредног су методолошког значаја. Теорија материјалног образовања (дидактички материјализам), теорија формалног образовања (дидактички функционализам /форма-лизам) и друге теорије које су се појавиле у историјском развоју дидактичке мисли (теорија егземпларизма, теорија структурализма, проблемско-комплексна теорија, функционални материјализам и друге) веома уверљиво говоре о значају и различитим концепцијским и методолошким приступима избору садржаја образовања - о кључним проблемима дидактике као теорије образовања (дидактика у ужем смислу речи с обзиром на предмет проучавања). Критеријуми одабирања (избора) образовних садржаја из природе, друштва, науке, технике, технологије, уметности и свакодневног човековог живота произилазе из философског, научног и педагошко-психолошког дискурса. Доследно респектовање философског критеријума доприноси валиднијем и објективнијем сагледавању садржаја образовања и његове "духовно-научне" концепције. Поштовање научног критеријума у одабирању садржаја "гарантује" кохерентност, проверљивост и прецизност научних сазнања о природи, човеку и друштву. Доследно уважавање педагошко-психолошких критеријума (законитост васпитно-образовног процеса и законитост психофизичког развоја личности) омогућује да наставни програм буде лишен сувишних позитивистички "осмишљених" и ученику непримерених образовних садржаја.

## 2. Емпиријско-аналитичка истраживачка традиција

Емпиријско-аналитичка истраживачка традиција полази од епистемолошке и методолошке претпоставке према којој је настава "структура узрочно повезаних варијабли", а не "комплексна инеракција група и појединаца у одређеној социјалној средини". Инсистирајући на објективности, квантификацији и контроли, те на научној дескрипцији, објашњењу и предикцији, позитивистичка истраживања најчешће компарирају различите наставне методе, поступке и системе и покушавају открити каузалне везе између њих с једне и ефикасности наставе с друге стране.

Позитивистички методолошки приступ у истраживању наставе и учења афирмисао је и посебне дидактичке теорије. Дobar пример тако "индуктивне теорије" представља теорија учења и поучавања, односно теорија наставе у литератури позната и као "берлинска дидактичка школа" и као "дидактика у ширем смислу речи". Теорију су засновали и развили немачки дидактичари Хајман и Шулиц (Paul Heiman, Wolfgang Shulc, 1972). Основна категорија (појам) позитивистички оријентисане берлинске дидактичке школе (модела) јесте *настава*. Наставу разумеју као јединство поучавања и учења. Користећи емпиријско-аналитички приступ, заговорници овога правца желе да "обнове" традиционалну дидактику, успостављајући квалитативно нове везе и односе између дидактичких компоненти: циља и задатака наставе, наставних садржаја, метода наставног рада и наставних медија. Посебно указују на значај интеракције и међузависности ученика (психолошке структура његове личности) и садржаја наставе.

У оквиру бихевиористичке парадигме, засноване на психолошком емпиризму и социолошком позитивизму, развила се и кибернетичко-информациона дидактика, коју Клафки, Бланкерц, Петерсен, Таљизина и други дидактичари уврштавају у систем савремених дидактичких теорија. Полазећи од информације као основне дидактичке категорије и емпиријско-аналитичког приступа као основног истраживачко-методолошког приступа, заговорници ове теорије Хелмер Франк (1969) и Феликс Кубе (Feliks von Cube, 1980) разрађују и кибернетички обликују наставни процес. Преузимајући основне постулате из теорије информација, развили су дидактику као теорију управљања процесима поучавања и учења. По угледу на метамодел који су развили представници "берлинске дидактичке школе" Х. Франк развија сопствени кибернетички модел учења и поучавања у настави. Он садржи следеће дидактичке варијабле: циљ учења, садржај учења, алгоритам учења, наставни медији, психоструктура ученика и социоструктура. У складу са позитивистичком оријентацијом кибернетичка дидактика се заснива на систему (оптималног) управљања, на идејама логичког позитивизма и квантификацији (проучава оно што је мерљиво). Кибернетичко-информациона дидактика представљала је основу из које су произишле и развиле се: алгоритмичка дидактика (Ланда), дидактика као теорија система (Кениг и Ридел), дидактика изграђена на етапно-кибернетичкој теорији наставе (Галперин и Таљизина), дидактика као теорија оптимализације наставног процеса (Бабански) и друге. Гледајући на кибернетичко-информациони систем са позиција положаја ученика и наставника, како се

најчешће и гледа на системе у дидактици, закључује се да је ученик једнозначно инструментализован и потчињен учењу, посебно у програмираној и компјутерској настави. Ученик се појављује као "субсистем" (дидактика као теорија система) и објект у систему наставе. То потврђује да је овај правац у дидактици недовољно оријентисан на конкретног ученика, да се у њему распознаје имплицитна антропологија и да као такав припада објективистичкој и позитивистичкој парадигми у теорији наставе.

### 3. Критичка парадигма

Под утицајем комуникативне педагогије (Х. Шефер и К. Шалер), теорије курикулума (К. Милер) и других праваца у савременој педагогији и дидактици дишло је до трансформације дидактике као теорије образовања у критичко-конструктивну (Клафки) и критичко-комуникативну дидактику (Винкел), а дидактике као теорије поучавања и учења (берлински модел) у хуманистичко ангажовану дидактику (хамбуршки модел).

Полазећи од научних постулата комуникативне педагогије Клафки (1980) развија овај правац у смислу јачања метатеоријске дискусије и превазилажења традиционалне дидактичке анализе, на једној, и конструктивног мењања друштва и педагошке праксе, на другој страни. Рецепција критичке теорије, симболичког интеракционизма и еманципације као циља васпитања - основних постулата комуникативне педагогије - претпостављала је херменрутичку истраживачку традицију, емпиријско-неексперименталну и експерименталну методу и методу критике друштва и идеологије. Наведене методе су конституенте критичко-комуникативне и критичко-конструктивне дидактике, јер она не може бити критичка без херменеутичке методе и методе критике друштвених и идеолошких ставова, нити конструктивна без емпиријске и експерименталне методе.

Градећи дидактику на теорији учења, интеракционистичкој прије свега, Шулиц развија тзв. хамбуршки модел уместо тзв. берлинског дидактичког модела. Шулицово схватање дидактике као теорије учења (хамбуршка школа) резултат је његовог новог полазишта - хуманистички ангажоване дидактике. Хуманистички ангажована дидактика актуелизује еманципаторску наставу и учење и ученика као делатног субјекта у њима, апострофира интеракцију између структуралних елемената дидактичког метамодела, посебно између циљева и садржаја наставе, преферира циљеве и садржаје наставе и учења и друго. Дистанцирајући поучавање и учење, критички оријентисана дидактика акценат ставља на учење које поспешује аутономију личности; уместо модела дидактичког одлучивања преферира модел дидактичког деловања у коме су и наставник и ученик делатни субјекти; наглашава интеракцију између циља учења (компетенције, аутономије и солидарности) садржаја наставе уместо између ученика и наставних садржаја.

Преферирање парадигме разумевања уместо парадигме тумачења, примене неоптрузивних уместо оптрузивних педагошких поступака и инструмената, еманципације уместо образовања, циља уместо садржаја, интеракције и разумевања уместо дидактичке анализе и описивања, модела

"дидактичког деловања" уместо модела "дидактичког одлучивања", заједничка је карактеристика поменутих и других дидактичких праваца који су настали и развили се у оквирима критичке епистемолошке и методолошке оријентације у педагогији. У педагогији, са наглашеним критичким методолошким приступом, се, дакле, преферира:

(а) *Парадигма разумевања*. Развој критичког епистемолошко-методолошког приступа у педагогији и дидактици претежно се креће у оквиру парадигме разумевања васпитно-образовних појава уместо у оквиру парадигме тумачења (тежња ка што већој егзактности, објективности и прецизности у сазнавању појава и њихових интеракцијских веза). Акценат је, према томе, уместо на математичкој егзактности добијених резултата и њиховој позитивистичкој објективности (парадигма тумачења) на стваралачкој игри идеја, нарочито у оквиру тзв. "олује идеја", херменеутичком разумевању појава и примени методе критике друштвених и идеолошких ставова.

(б) *Примена неоптрузивних педагошких поступака и инструмената*. Критичка епистемолошко-методолошка оријентација у педагогији и дидактици афирмисала је једну сасвим нову врсту истраживања - етнографско истраживање образовања. Реч је о педагошком истраживању у коме се нарочито апострофира примена што неоптрузивних педагошких поступака и инструмената у прикупљању података. Неоптрузивним се сматрају они поступци и инструменти чија примена не врши притисак (присиљу) на испитанике. У етнографским истраживањима се доминантно примењује проучавање документације, систематско посматрање, нарочитио партиципирајуће, и интервјуисање, јер су они, посебно рад на документацији, обично мање оптрузивни педагошки поступци, него тестирање, скалирање и анкетање. Етнографско проучавање васпитања и образовања се најчешће реализује помоћу неоптрузивних педагошких поступака и инструмената, у оквиру парадигме разумевања и са наглашеном квалитативном и структуралном анализом.

(в) *Еманципација*. У педагошким и дидактичким теоријама, које се у себи разумеју као критичке, деломично се зазира од појма образовања, али не толико да се он одстрањује без икакве замене, него тако што се уместо њега, али у аналогној функцији, јављају други средишњи појмови: појмови попут еманципације или способност за самоодређење и суодређење у смислу највиших циљева васпитања или најопштијих начела за одређење циљева учења. Циљ васпитања се у критички утемељеним педагошким и дидактичким теоријама, поистовећује с појмом еманципације, који, како истиче В. Клафки (1980), може бити означен двоструком формулом "способност за самоодређење и солидарности", чији је један момент способност суодређења. Ово је заправо позитивна страна негативно ограниченом појму "еманципације" која указује само на ослобађање од нечега, најчешће од присила, од негативних владавинских односа и сл. Способност за самоодређење и солидарности нису друга етикета за "пунолетност", него "формула" која указује "на разбистравање односа између самоодређења појединца, с једне, и критичке активности у већим друштвено-политичким комплексима, с друге стране, које се изражавају у појму солидарности (у што је укључена и способност суодређења)" (Клафки, 1980, стр. 34).

(г) *Циљ образовања.* Као еманципација, у критички усмереним педагошким и дидактичким теоријама, нарочито у критичко-конструктивној и критички-комуникативној педагогији и дидактици, циљ образовања се "види" и показује у пружању помоћи ученицима да развију способност самоодређења и солидарности, чији један момент представља способност суодређења. Способност самоодређења и солидарности укључује као конститутивне моменте способност за образлагање и рефлексију, развијену емоционалност и способност активног утицаја на сопствене односе према природној и друштвеној стварности у смислу постављања образложивих циљева. У критички утемељеним теоријама наглашава се интеракција између социјалне компетенције, аутономије и солидарности - циља учења - с једне стране, и образовних садржаја, с друге стране, уместо интеракције између ученика и садржаја образовања. Настојање да се у процесу образовања посредује компетенција, тј. знања, способности и ставови који се сматрају неопходним за индивидуалну и друштвену репродукцију, педагошки постаје оправдано само у контексту у коме се захтева и аутономија, односно самоодређење и располагање самим собом. Из тога захтева произилази и потреба за делањем у складу с нормама које нису усмерене против туђих тежњи ка компетенцији и аутономији и стимулисању су-мишљења, са-осећања и су-делања са другима, које у одређеним ситуацијама остају запостављене због партикуларних интереса - кратко речено солидарности. "Ове интенције стоје у импликацијској спрези у којој се узајамно ближе одређују: компетенција не иде без самоодређивања, самоодређивање без компетенције; солидарност је одговорност за самоодређивање других исто као што самоодређивање не иде без солидарности, али нема ни тежње ка компетенцији на рачун солидарности, нити ка солидарности на рачун посредовања компетенције". (Шулц, 1980, стр.41).

(д) *Интеракција и разумевање.* У педагошким и дидактичким теоријама које су настале у епистемолошким оквирима критичке методолошке оријентације, однос поучавања и учења схвата се као процес интеракције у коме ученици, уз подршку наставника, треба све више да самостално усавајају одређене форме сазнања, могућност расуђивања, вредновања и делања, ради рефлексивног и активног суочавања са својом историјско-друштвеном збиљом; то укључује и стицање способности за даље учење, посредством овога процеса. Наставници у тако схваћеном процесу, такође, остварују, увек изнова, путем интеракције с ученицима, сопствене процесе учења. Овако схваћено учење мора, у својој суштини, бити учење које открива и учење са смислом и разумевањем. Репродуктивно преузимање знања, вештина и навика које се стичу, иако је нужно, педагошки је образложиво једино са становишта откривајућег и/или разумевајућег учења. Уместо да анализују и опишу, заговорници критички утемељене и усмерене педагогије и дидактике настоје да доведу у интеракцијски однос више фактора који учествују у настави, да развију метамодел чију структуру (отуда и структурне теорије наставе) чини шест елемената разврстаних у подручја одлучивања (циљ, садржај наставе, наставни метод и наставни медији) и подручја услова (антрополошко-психолошки и социјално-културни услови). На овај начин, класични дидактички триугао се трансформише и проширује у дидактички шестоугао у

коме ученик и наставник, иако се експлицитно не помињу, заузимају субјекатску (делатну) и интеракцијску позицију у процесу образовања.

(е) *Модел "дидактичког деловања"*. У критички усмереној дидактици акценат се ставља, као што је већ казано, на модел "дидактичког деловања" - у коме су и наставник и ученик делатни субјекти - уместо на модел "дидактичког одлучивања", где то они нису. Циљ "дидактичког деловања" (школе и наставе), према мишљењу В. Шулца (1980) јесте споразумевање онога који примарно поучава (наставника) с оним који примарно учи (учеником) о: циљевима наставе; изходном положају на који се циљеви односе; варијаблама посредовања - методама и медијима уз чију помоћ треба од изходног положаја да се дође до привременог и коначног положаја; контроли успеха која омогућује и ученицима и наставницима да у наставној комуникацији управљају сами собом.

*Литература:*

1. Банђур, В. и Поткоњак, Н.: *Методологија педагозије*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 1999.
2. Klafki, W.: *Die bildungstheoretische Didaktik*, Westermanns, Pad. Beitrage 32, 1, 1980.
3. Schulz, W.: *Die lerntheoretische Didaktik*, Westermanns, Pad. Beitrage 32, 2, 1980.
4. Syrjalainen, E.: *An Ethnographic Approach on Teaching*, in: *Discussions on Some Educational Issues III*, University of Helsinki, 1991.
5. Winkel, R.: *Die kritische-kommunikative Didaktik*, Westermanns, Pad. Beitrage 32, 5, 1980.



### Summary

In this paper the epistemological and methodological foundation of the historical-hermeneutic (interpretative), the empirical-analytical (positivistic) and the critical research tradition is examined. Special attention is paid to the elaboration of the critical epistemological - methodological orientation which is getting more and more influence nowadays owing first of all to the critical theories of society. The critical methodological orientation requires understanding , emancipation, the meaningful education, intreraction, the model of didactic activity and the application of non-optrusive treatment.

