

---

**Volfgang KLAFKI**  
profesor emeritus  
Filozofski fakultet  
Marburg

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXII, 4, 2007. UDK:37.012
--

---

## OSNOVE KRITIČKO-KONSTRUKTIVISTIČKE PEDAGOGIJE

---

**Rezime:** U radu je izložena koncepcija kritičko-konstruktivističke pedagogije, njeni osnovni postulati i kategorije, kao i međusobno prožimanje tri metodološke osnove kritičko-konstruktivističke pedagogije, istorijsko-hermeneutičke, empirijsko-naučne i društveno i ideološki-kritične. Rad je nastao na osnovu predavanja koja je autor održao u Japanu tokom 1990. godine koja su prvi put objavljena 1993. godine u knjizi *Vaspitanje, humanizam, demokratija – nauka o vaspitanju i škola na prelazu u 21. vek* (*Erziehung – Humanität – Demokratie – Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert*).

**Ključne reči:** kritičko-konstruktivistička pedagogija, metodologija pedagoških istraživanja.

Danas bih želeo da prikazem osnove koncepta opšte pedagogije na kome sam radio približno dve decenije. Dakle, želim da dam opšti prikaz kritičko-konstruktivističke pedagogije, sveobuhvatne systemske teorije obrazovanja i naučnoistraživačkog rada u oblasti obrazovanja. Predstaviću neke opšte i neke posebne aspekte ove pedagogije, ali ne i njen celokupni sistem. U ovom predavanju ću se, razumljivo, ograničiti samo na osnove kritičko-konstruktivističke pedagogije.

Napomenuo bih još dve stvari. Prvo, koreni mog koncepta pedagogije, koreni kritičko-konstruktivističke pedagogije, nalaze se u istoriji pedagoške misli, pre svega, pedagoške misli Evrope, naročito pedagogije druge polovine XVIII veka. Između brojnih pedagoških misli koje sam usvojio, ja sam, u suštini, objedinio osnovne ideje duhovno-naučne pedagogije našeg veka, jer potičem iz ove pedagoške škole. Duhovno-naučna pedagogija bila je jedna škola u pedagogiji Nemačke, škola koja se razvila sledeći misao filozofije i teorije Vilhema Dilta, posebno u dvadesetim godinama XX veka do 1933. godine i koja je izvršila veliki uticaj na teoriju pedagogije tog vremena i bila veoma uticajna u SR Nemačkoj nakon 1945. godine, čitavih 15 godina. Tada su njeni najznačajniji predstavnici bili Edvard Špranger, Herman Nol, Teodor Lit, Vilhem

---

Flitner i Erih Veninger. Sa nekima od njih sam se poznavao i polemisao, a Teodora Li-ta sam proučavao. Za razvoj kritičko-konstruktivističke pedagogije zahvalnost dugujem kako teoretičarima iz istorije pedagoške misli, tako i savremenim teoretičarima obrazovanja koji su mi upućivali kritike i mišljenja o kritičko-konstruktivističkoj pedagogiji. Smatram da je moja pedagogija, zapravo jedna od prvih teorija ili pravaca mlađe nemačke pedagogije, a delimično i ukupne svetske pedagoške teorijske misli, i to među onim teorijama, odnosno školama, koje se mogu nazvati zbirnim nazivom »kritičke teorije obrazovanja« ili/i »kritičke teorije pedagogije«.

A sada, druga napomena. Moja pedagogija determinisana je vezom sa evropskom i/ili nemačkom pedagoškom misli. Međutim, nastojao sam da prevaziđem ograničenja postojeće pedagoške misli i da koncipiram osnovne ideje pedagogije koja je univerzalno prihvatljiva u svetskim razmerama.

### **Određujući elementi kritičko-konstruktivističke pedagogije**

Sadržaj današnjeg izlaganja podelio sam u dva dela: prvi deo posvećujem jedinstvenim osnovnim principima i kategorijama koji obeležavaju suštinu kritičko-konstruktivističke pedagogije, a u drugom delu su tri konstitutivne metodološke premise kritičko-konstruktivističke pedagogije.

### **Suštinski principi i kategorije kritičko-konstruktivističke pedagogije**

U ovom delu želim da istaknem pet principa. Moram da naglasim da su ovi principi na delu dobri samo onda kada se međusobno prepliću i kada jedan iz drugog proizilaze. Zbog toga ne mogu biti definisani izolovano. Stoga ću prilikom izlaganja osnovnih principa često morati da ističem njihovo međusobno, odnosno uzajamno-povratno, delovanje.

Prvi princip se tiče odnosa između pedagoške teorije i pedagoške prakse. Moja teorija pedagogiju shvata kao nauku o pedagoškoj praksi, odnosno kao nauku namenjenju pedagoškoj praksi. Pedagoška praksa se, međutim, mora gledati kao jedan oblik ispoljavanja društvenih odnosa, a društvo i/ili društveni život u osnovi sagledavam u istorijskom kontestu. To korespondira sa činjenicom da se pedagoška praksa kroz istoriju menjala i razvijala, ali shvaćena kao praksa odnosno rad na vaspitanju u porodici, predškolskim ustanovama i u školama i to u različitim socijalnim slojevima društva, što je imalo značajan istorijski uticaj na razvoj svih pitanja pedagoške nauke. Pedagogija je, dakle, nauka koja sebe menja u vezi i uporedo sa promenama u društvu čiji je deo, u kome egzistira i praktikuje svoje rezultate. Međutim, ovo pravilo da se pedagoška nauka mora posmatrati kao deo šireg društvenog konteksta i društvenog života ne znači da je ona uvek i nužno određena postojećim društvenim odnosima. To može biti slučaj, ali ne mora da bude tako, odnosno nije uvek tako. Upravo iz ove činjenice proizilazi drugi osnovni postulat kritičko-konstruktivističke pedagogije.

Drugi postulat takođe sam preuzeo i iz duhovno-naučne pedagogije razradom shvatanja koja je ona pružila. Ovaj princip nazvao sam »relativna autonomija« i/ili »relativna autonomija pedagogije i u teoriji i u praksi«. Šta se pod tim podrazumeva? Zastupam sledeću tezu: tokom modernog razvoja Evrope, posebno od prosvetiteljskog pokreta iz XVIII veka, nastupile su ogromne promene u društvenom životu, političkim odnosima i kulturi, uz snažnu sekularizaciju. Relativno čvrste geografsko-ekonomske

---

veze počele su da slabe i postale su propustljive, religiozno-moralna shvatanja koja su važila u njima nisu više smatrana prirodnim i počinju da se dovode u pitanje, odnosno kritički preispituju. Prosvetiteljski pokret podvrgao je kritičkoj analizi sva političko-socijalna pravila i sve do tada prihvaćene tradicionalne norme i zakone, kao i društvenu hijerarhiju. Filozofija prosvetiteljstva i rastući broj pojedinaca rešenih da razmišljaju zdravim razumom, kao i masovno prihvatanje ideje da je svaki pojedinac sposoban da misli i da stvara sopstveni sud, doveli su do priznanja i primene ideje o ljudskim pravima koja po ovom novom shvatanju pripadaju svakom čoveku kao ličnosti. U okviru ovog pokreta istaknuta su i deca i mladi kao osobe u razvoju koje imaju svoje posebne zahteve i pravo da razvijaju sve svoje ljudske potencijale, a posebno sposobnost (objektivnog) razmišljanja. Postavljen je zahtev da se detinjstvo i mladost posmatraju kao normalne životne faze sa svojim posebnim potrebama i pravima. Kao što je poznato ovaj zahtev je naročito koncizno formulisao Ruso. Otkrićem da deca i mladi imaju prava i sposobnost za samoodređenje, Ruso je već pozivao na novo obrazovanje. Novi pogled na decu dalje su razvijali filozofi koji su tvrdili da vaspitanje ima poseban socijalno-politički i kulturni značaj i da ima svoj zadatak i odgovornost za razvoj sposobnosti i interesovanja sve dece, kao i za razvoj njihovog kapaciteta za samoodređenje. Ovo je značilo da je vaspitanje dobilo relativnu autonomiju u odnosu na religiju, crkvu, državu, privilegovane socijalne grupe, ekonomiju. Isto se dešava i u pedagoškoj misli koja zadobija relativnu autonomiju u odnosu prema teologiji, filozofiji, različitim pogledima na svet, politici.

Ovde se kritičko-konstruktivistička pedagogija nadovezala na shvatanje koje je iznela dotadašnja pedagoška misao, duhovno-naučna pedagogija pre svega. Da istaknem rasprostranjeno pogrešno shvatanje pojma »relativna autonomija«, odnosno njegovog sinonima »relativna samostalnost«, pedagogije kao teorije i prakse: pedagoška nauka i pedagoška praksa ne smeju da se izoluju od politike, društva i kulture. Pedagogija, politika, društvo i kultura su međusobno višestruko povezani i tako mora da ostane. Svi oni treba da nastoje da osposobe mlade za postojeću istorijsku realnost, tako da oni, postepeno shvatajući svoju istorijsku realnost, počnu samostalno da odlučuju i to u okviru postojećih istorijskih uslova i na taj način svesno, odgovorno i prema svojoj proceni i sudu iniciraju politički, društveni i kulturni razvoj društva. Dakle, suštinu ideje o relativnoj autonomiji i samostalnosti vaspitanja i pedagogije kao teorije i kao prakse, po shvatanju kritičko-konstruktivne pedagogije, ne čini udaljavanje od politike, društvene zajednice i kulture, nego jedan poseban oblik odgovorne povezanosti, upravo zbog mnogostruke isprepletenosti vaspitanja, politike, društva i kulture koje ga okružuju, prožimaju i uslovljavaju.

Sa ovim je u direktnoj vezi treći postulat moje teorije pedagogije. Prve ideje novog koncepta pojavile su se u tradicionalnoj pedagoško-filozofskoj misli XVIII veka, u doba prosvetiteljstva, posebno između 1770. i 1830/40. godine. Naročito u zemljama nemačkog govornog područja, a što je naročito važno za moju teoriju pedagogije i u drugim zemljama, u različitim formama: od Lesinga, Herdera, Kanta, pa preko Pestalocija, Getea, Šilera, Humbolta, Herbarta, Šlajermahera, Frebela i Disterverga, do Hegela. Suštinu pojma vaspitanja koju su oni zastupali izrazio je Imanuel Kant u svojoj velikoj misli o izlasku iz samoskrivljene nezrelosti. U praskozorje modernog doba sa Kantovom slavnim misli individualni i društveni zadatak pojedinca napokon su postali jasni, nikad jasniji.

---

Ova pedagoško-filozofska misao varira u detaljima i ima izvesne kontradikcije, ponegde i vidnu istorijsku uslovljenost. Ali ja se ovde neću baviti time. Ovde samo ističem da su neke suštinske ideje pedagoške teorije toga vremena prihvaćene i dalje razvijane i podvrgavane kritičkoj analizi, čak i od strane mladog Marksa. Neki elementi ovih pedagoških shvatanja dalje su razrađivani i u našem veku u okviru reformsko-pedagoške škole, a takođe i u okviru duhovno-naučne pedagogije. U vezi sa tim, moramo se podsetiti i onoga što se dešavalo dalje. Uprkos snažnom vezivanju za tradiciju, nastojanju da se ona održi, početak XIX veka doneo je jak otpor i oštro odbacivanje progresivnih pedagoških teorija, a potom njihovo ponovno prihvatanje. Borba protiv preteranog vezivanja za tradicionalna shvatanja i reakcije na nju događaju se od sredine XIX i tokom većeg dela XX veka u kome su progresivne ideje bile samo mestimično prihvaćene.

Za razvoj moje teorije vaspitanja i obrazovanja, u smislu ponovnog vrednovanja velikih ideja klasične tradicije, zahvalnost dugujem idejama onih mislilaca koji su pripadali tzv. kritičkoj teoriji, Teodoru Adornu, Maksu Horkhajmeru i Jirgenu Habermasu, kao i teoretičarima obrazovanja koji su bili pod uticajem ove škole, pre svih Hajncu Joakimu Hejdornu, Hervigu Blankercu i Klausu Molenhaueru.

Označio sam teorijsko-istorijske korene koji su me naveli da pokušam da dam revidiranu verziju pojma vaspitanja, imajući u vidu sadašnjost i predvidivu budućnost, sa svim nedostacima koji su kod ovakvog pokušaja mogući. Ova verziju pojma vaspitanja potiče iz istorije evropske naučne misli, a u okviru nje posebno nemačke, filozofske misli i naučnih ideja.

Vaspitanje danas mora da podrazumeva osposobljavanje pojedinca za:

- kao prvo, svesno samoodređenje u ličnim životnim, međuljudskim, stručnim, etičkim i religioznim odnosima;
- kao drugo, vaspitanje treba da razvija sposobnost za saradnju, jer svaki pojedinac ima individualna interesovanja i sposobnosti, ali nosi i deo zajedničke odgovornosti za ukupne kulturne, društvene i političke uslove u društvu u kome živi;
- i treće, solidarnost sa drugima, jer lične potrebe pojedinca i njihovo ostvarenje ne mogu biti opravdavani samo ostvarenjem individualnih ciljeva, već je potrebno zajedničko angažovanje i saradnja sa onima čije su lične mogućnosti ograničene zbog socijalno-političkih i ekonomskih razloga.

Ovde se nadovezuje četvrti postulat moje teorije, četvrti princip. Sa napred skiciranim shvatanjem pojma vaspitanja princip realizacije i akcionog interesa kritičko-konstruktivističke pedagogije je jasan. Pedagošku praksu i teoriju i/ili obrazovno-naučne programe procenjujemo po kriterijumu načina na koji oni doprinose razvoju sposobnosti za samoodređenje, za solidarnost sa drugima i za saradnju kako dece i omladine tako i odraslih koji nastoje da poboljšaju svoje obrazovanje. Pored ovoga, ali ne kao manje važno, razmatraju se prepreke koje postavlja sam sistem obrazovanja, a posebno prepreke koje postavlja društvena zajednica. Jasno je stoga da izraz »kritički« upotrebljavam u smislu društveno-kritički.

Kritičko-konstruktivistička pedagogija orijentisana je na istraživanje ovih pitanja i sva nastojanja da se ona formuliše vođena su ovim pitanjima. Ona želi i nastoji da doprinese humanom i demokratskom obrazovanju koje sarađuje sa praksom radi obostranog razvoja. Zbog ovoga je upotrebljen izraz »konstruktivistička« da bi se napravila razlika u odnosu na druge teorije čiji je cilj opisivanje stanja, odnosno njegova analiza. Uvid u uzajamni odnos i uzajamna ograničavanje između sistema obrazovanja i lič-

---

ne sposobnosti za samoodređenje, solidarnost i saradnju svakog pojedinca, sa jedne, i stepena razvoja demokratije i humanizma jednog društva sa druge strane, nužno vodi zapažanju da je neizbežan zadatak pedagogije da bude kritična i to društveno-kritična. Pedagogija i sistem obrazovanja svakog društva treba da se zapitaju da li su zaista koncipirani tako i da li se zaista zalažu za razvijanje sposobnosti za svesno samoodređenje, solidarnost i saradnju i da li su ove tri stvari u uslovima koje su definisali uopšte moguće.

Peti postulat nadovezuje se na prethodne i odnosi se na uzajamnu vezu između pedagogije kao nauke i pedagoške prakse u smislu napred iznetih shvatanja kritičko-konstruktivističke pedagogije. Iz napred iznetog proizilazi da odnos između pedagoške teorije i pedagoške prakse treba da bude odnos uzajamno jednako važnih partnera.

To znači da pedagogija kao nauka ne može isticati svoju dominaciju u odnosu na pedagošku praksu. Time bi se suprotstavila jednom od svojih osnovnih ciljeva, npr. ideji samoopredeljenja ili ideji saradnje. Ljudi koji obrazuju druge, odnosno koji se bave pedagoškom praksom, roditelji, vaspitači, nastavnici, školski pedagozi, oni koji rade sa mladima i odraslima i koje ova pitanja profesionalno, odnosno životno interesuju, bili bi time svedeni na »sredstvo za primenu« teorije. Naprotiv, odnos između teorije i prakse nikako nije tehnički odnos. Pedagoška nauka može da obezbedi tehnike (u užem smislu reči) za primenu u praksi, ali ona ne mora da daje tehnički primenjiva znanja. Stavovi i teze koje pedagoška nauka iznosi nužno su opšteg kraktera, iako se odnose na praktična pitanja i pojedinačne situacije sa kojima se suočavaju pedagozi u praksi u čijem centru je dete ili mlada osoba. Dalje, pedagoška praksa ne može biti sredstvo za primenu teorije, jer ako teorija zaista želi da bude i ostane teorija, onda praksa treba da formuliše probleme sa kojima se suočava, a koje će teorija zatim naučno ispitati i obraditi. Isto važi i u obrnutom smeru, pedagoška praksa nema primat nad pedagoškom naukom kao što mnogi predstavnici duhovno-naučne pedagogije ističu u svojim programima. Teorija nije podređena pedagoškoj praksi, ona ne služi samo razjašnjavanju onoga sa čim se praksa suočava, tj. razjašnjavanju i opisivanju pedagoške prakse. Zadatak teorije je, takođe, da anticipira reforme pedagoške prakse, skicira nove modele školstva, nove nastavne metode, da formuliše i predstavi nove društveno-obrazovne akcione planove i ideje, nove obrazovne ustanove i da na tome radi za budućnost, za vreme koje predstoji i koje se u trenutku posmatranja ne nazire. To je taj važan, konstruktivistički aspekt mog koncepta pedagoške nauke. Da ponovim, teorija i praksa su po shvatanju kritičko-konstruktivističke pedagogije dva ekvivalenta, uzajamno potpuno upućena jedan na drugi.

### **O metodološkoj strukturi kritičko-konstruktivističke pedagogije**

Sledeći deo izlaganja odnosi se na metodološku strukturu kritičko-konstruktivističke pedagogije. Moja glavna teza jeste da pedagogija kao nauka može ostvariti svoje ciljeve, one koje sam izneo u prethodnom delu današnjeg izlaganja, samo i jedino ukoliko u sebi objedinjuje najmanje tri polazna metodološka osnova:

- istorijsko-hermeneutički,
- iskustveno-naučni,
- društveno-kritički i ideološko-kritički.

Naglašavam i ponavljam, ova tri polazna osnova nisu u mom konceptu pedagogije kao nauke poređani i pobrojani u nizu, jedan iza drugog, već su, uzajamno poveza-

---

ni i isprepleteni u svakom pojedinačnom pitanju sa kojim se suočava pedagoška nauka; njihova uzajamna povezanost i isprepletenost je, po mom shvatanju pedagogije, nužna i neophodna istraživačko-logička veza polaznih osnova naše nauke. Ovde se mora naglasiti da ako se bilo koji od ova tri polazna osnova primeni izolovano, bez istovremene primene druga dva, gubi se smisao i suština naučno-teorijskog doprinosa svakog od njih pojedinačno.

U narednom delu izlaganja kratko ću opisati ova tri polazna osnova i objasniti stav da su oni međusobno nužno povezani i da se međusobno podržavaju.

### **Istorijsko-hermeneutičko polazište**

Na početku je potrebno da pojasnim istorijsku vezu pedagoških metoda sa hermeneutičkom filozofskom misli. Pedagogija kao nauka uvek teži ka smisaonom opšte-pedagoškom radu, programima i osmišljenim formama koje te aktivnosti i programe treba da omoguće, odnosno sprovedu u život. Stavovi pedagogije, odnosno njene teorije, su jasan odraz njenog stava o značaju i smislu vaspitanja i obrazovanja uopšte. Stav o smislu i značaju obrazovanja, na primer obrazovanja odraslih, vidljiv je i kroz sadržaj obrazovnih programa za odrasle i kroz organizaciju obrazovnih škola za odrasle; suština odnosa odraslih ljudi, dakle onih kojima su ovi programi i ustanove namenjeni, prema obrazovanju, jeste da je obrazovanje ka cilju orijentisana aktivnost. Stav o celishodnosti obrazovanja, postoji kod obe strane, kako kod onih koji kreiraju obrazovne programe i škole kao ustanove za obrazovanje, tako i kod onih kojima je obrazovanje namenjeno. Nije dobro ako obrazovni program ili organizacija škole odstupa od ciljeva koji stoje u osnovi shvatanja obrazovanja onih kojima je ono namenjeno, niti kada je u suprotnosti sa njim, što se jasno može pokazati na primeru obrazovanja odraslih. Pitanje smisla obrazovanja kod mladih ljudi postavlja se na drugačiji način. Sam sistem školovanja dovodi do toga da oni roditeljima postavljaju pitanje u čemu je značaj i smisao njihovog ličnog obrazovanja ili da se suprotstavljaju roditeljskom shvatanju značaja i smisla obrazovanja; često mladi pasivno i posredno stavljaju do znanja da i pored najbolje volje nisu u mogućnosti da shvate smisao pojedinih delova obrazovnog programa ili nečeg drugog od onoga što im nudi njihovo školovanje.

Svako shvatanje obrazovanja i sve reakcije na samoobrazovanje koje iznose oni kojima je ono namenjeno, jesu u tesnoj vezi sa pedagoškim naučnim shvatanjima, sa jedne strane, a sa druge sa istorijsko-socijalnim uslovima u kojima se obrazovni proces odvija. Istorijsko-društveni smisao obrazovanja kod onih kojima je obrazovanje namenjeno, a to su i deca i mladi i odrasli, vezano je istovremeno za njihove poglede, planove i želje za budućnost, kao i za njihovu sadašnju ličnu životnu situaciju, njihove postojeće obaveze i mogućnosti. Istorijsko-hermeneutičke osnove ovde nastoje da dosegnu smisao stvarnog značenja obrazovanja naučnom metodom kao što je npr. intersubjektivno ispitljivo i intra-subjektivno diskutabilno. Sam izraz hermeneutički potiče iz stare Grčke, od grčke reči *hermeneuein* što znači: tražiti unutrašnji i skriveni smisao i značenje nekog stava, radnje, teorije ili teksta.

Neću se ovde baviti detaljima hermeneutičkog metodološkog instrumentarijuma. Međutim, moram da dam pregled diferencijacije u okviru istorijsko-hermeneutičkog pogleda. Prvo, on je još uvek prisutan u naučnom radu i stremljenju ka ciljevima pedagogije u Nemačkoj, naročito u duhovno-naučnoj pedagogiji, kao npr. u istoriji pedagoških ideja. Drugo, istorija pedagogije ne može da se bavi samo proučavanjem i

---

razmatranjem istorije pedagoških ideja ili samo proučavanjem istorije pedagoških teorija i škola, nego mora obuhvatiti i vezu i odnos ovih teorija i škola sa materijalnom istorijom obrazovanja i vaspitno-obrazovnim institucijama, porodicom, školom, domovima, pa do praktične obuke za zanat, i da se suoči sa svim organizacionim formama vaspitno-obrazovnih ustanova. Uzajamni uticaj, slaganja i konflikti između pedagoških ideja, teorija i koncepata i realnosti u oblasti institucionalne organizacije procesa obrazovanja mora biti predmet naučnog istraživanja pedagogije kao nauke. Oba ova aspekta, odnosno i istorija pedagoških ideja i teorija i istorija institucionalne pedagoške prakse, moraju biti društveno-istorijski razmotreni i naučno obrađeni u smislu njihovog odnosa sa i prema postojećem kulturnom, ekonomskom, društvenom i političkom okruženju.

Treće, hermeneutičko istraživanje u pedagogiji ne bavi se samo tekstovima i pisanim dokumentima i nije isključivo usmereno na njih, niti samo na istoriju i istorijski kontekst, nego i na odnose i veze koje oni imaju sa sadašnjim obrazovanjem, ne zasniva se isključivo na tekstovima i pisanim dokumentima i ne iscrpljuje se u kurikulumima i aktima o opštoj ili unutrašnjoj organizaciji raznih vrsta škola, nego se ogleda i sastoji i iz stvarnih i konkretnih odnosa, rada i aktivnosti, mimike, ali i društvenih fenomena kao što je porodični stav prema obrazovanju, prema školi, prema vrtiću i sl. Potreba za razvojem odgovarajuće hermeneutike postojeće pedagoške stvarnosti, odnosno realnog pedagoškog života, postojala je i ranije, ali do intenziviranja odgovarajućih studija i razvoja odgovarajućih metoda došlo je u Nemačkoj tek pre dve decenije. Da pomenemo nedavnu studiju načina komunikacije koja je dala mnoge fenomenološko-sociološke sugestije i pojam »simbolička interakcija«. Navešću neke primere takvih istraživanja: istraživanje jezika nastavnika, istraživanje jezika učenika ili neverbalnih formi komunikacije između učenika, i interpretacija ovog za obrazovanje veoma značajnog predmeta istraživanja. Zatim naučne studije odnosa između dece i mladih u određenim sredinama, posebno u toku vanškolskog ili slobodnog vremena ili u omladinskim subkulturnim formama, posebno uz upotrebu metoda sudelujućeg posmatranja; takođe, intervju-studije sa kvalitativnom interpretacijom stavova roditelja, dece, mladih, studenata, nastavnika, socijalnih pedagoga, univerzitetskih nastavnika, akademskih ljudi i drugih, i to kako individualnih intervju tako i grupnih diskusija, o svim napred pobrojanim temama; studije o porukama koji mladi spontano upućuju određenim držanjem, načinom oblačenja, izborom muzike koju rado slušaju, gestikulacijom, plesom i slično.

Četvrto, istinska pedagogija, ona koja se bavi pitanjima razvoja pojedinca i onim što ometa razvoj individue u pravcu pune sposobnosti za samoopredeljenje, saradnju i solidarnost sa drugim članovima društvene zajednice, promovisaće na kraju i razmatranje pojedinačnih biografija osoba kao vid istorijskog i hermeneutičkog odnosa prema pitanju koje naučno razmatra. Moramo da prihvatimo činjenicu da su razvoj sposobnosti za samoodređenje, kritičnost, samopouzdanje, prihvatanje autoriteta druge osobe i sl., kao i raspoloženja i situacije koje ne doprinose ovom razvoju, kao što je zavisnost od druge osobe, nekritičko prihvatanje autoriteta, sklonost nesporazumima u međuljudskim odnosima itd. – tokom razvoja ličnosti postoje i da one traju od ranog detinjstva, ali da kod svakog pojedinca treba da vode ka postupnom usvajanju potrebe da se individualno razvija i to u datoj sredini svoje porodice, šireg okruženja, škole i drugih postojećih društvenih uticaja.

---

## Empirijsko-naučni pristup

Sada ću govoriti o empirijskom istraživanju u kritičko-konstruktivističkoj pedagogiji. Prvo, da se ponovno podsetimo osnovnih teza. Ako realno procenjujemo efikasnost, ograničenja i dosadašnje rezultate hermeneutičkog metoda u pedagogiji, zaključićemo da je nužno da se oni dopune empirijskim istraživanjem. Ponovo ću navesti primere. Prilikom donošenja svakog nastavnog programa, preporuka o nastavnom metodu za predškolske ustanove ili škole, kod donošenja svakog nastavnog programa za svaki pojedinačni predmet, npr. strani jezik ili tehničke nauke, u svakoj raspravi o izboru vrste disciplinskih kazni ili kod donošenja odluka o načinima borbe protiv zavisnosti od droga, pojavljuje se potreba za prihvatanjem realnosti kao što je, na primer, dostupnost ili nedostupnost određenih sredstava, prisustvo ili odsustvo motivacije kod učenika, podaci o individualnim sposobnostima mlade osobe, o efikasnosti određenih nastavnih metoda, o postojećem ili potrebnim stavovima prema obrazovanju, o sposobnostima nastavnika, vremenu koje je za potrebno za realizaciju određenog cilja, vremenu za uviđanje šta je stvarno i šta je moguće. Sve ovo treba da bude predmet naučnoistraživačkog rada u kome treba da se ispituju veze, odnosi, pravila koja se pojavljuju ili makar statističke pravilnosti, a ovo je moguće samo uz upotrebu iskustveno-naučnog, empirijskog metoda.

U napred iznetom smislu nije važno da sada ulazim u detalje opšteg metoda i pojedinačnih metodoloških postupaka empirijskih istraživanja. Držim da je osnovno da odabrani metod bude empirijski. Iskustvo, odnosno pedagoška praksa, praktični rad, nezamenljiv je izvor u kritičko-konstruktivističkoj pedagogiji. Bitno je da se pogrešno ne oceni nužnost saradnje sa istorijsko-hermeneutičkim postupkom u naučnom istraživanju, a ovo je, na žalost, čest slučaj u praksi empirijskog naučnog rada.

Već sam pomenuo tri osnovna razloga zbog kojih je povezivanje empirijskog i hermeneutičkog metoda neophodno. Kratko ću objasniti svaki od ova tri razloga. Prvo, prilikom formulisanja istraživačkih pitanja i hipoteza, teorije koje se koriste i operacionalizuju u uvodnom delu svakog empirijskog istraživanja počinju uvek predstavljanjem postojećeg pedagoško-istorijskog ili društveno-istorijskog miljea u kome se pojavljuje npr. određen pedagoški stav. Zatim se prikazuje stepen prihvaćenosti ciljeva obrazovanja ili kritika tih ciljeva u određenom socijalnom miljeu, istorijski i tradicionalni uslovi života u toj sredini itd. To se odnosi, na primer, na svako istraživanje obrazovanja u predškolskim ustanovama, na svaku studiju o povećanju asocijalnosti i kriminala kod mladih, kao i na svaku analizu određenog aspekta rada jedne škole. Ko ne bi bio kritičan prema istraživaču koji u komparativnom istraživanju uspeha učenika jedne generacije iz različitih škola ili u istraživanju maloletničke delinkvencije ne opiše uslove i ne razjasni šta je sadržaj samog pojma školskog uspeha ili delinkvencije?

Sada drugi aspekt: empirijsko pedagoško istraživanje mora da koristi verodostojne metode. Jedinice analize u istraživanju ne smeju biti odabrane, već je potrebno da se sve uzmu u obzir. Šta je jedinica analize u istraživanju koje se odnosi na interakciju između učenika i nastavnika? Jedinica analize mora biti jasno istaknuta, mora biti ukazano na to da li je njome dat iskaz nastavnika ili učenika i njihov odnos. Često istraživač mora da formuliše širu jedinicu analize i odabere njoj adekvatan način analize. Na ova pitanja ne može se odgovoriti empirijskim postupkom, već samo hermeneutičkim.



---

I treće, u empirijskom pedagoškom istraživanju u fazi izvođenja zaključaka iz dobijenih empirijskih podataka, do zaključaka koji prevazilaze puko nabranje činjenica i njihovih odnosa, dolazimo kroz ono što nazivamo interpretacija podataka. Istraživač traži moguće značenje empirijskih nalaza u određenom teorijskom kontekstu ili njihovu moguću praktičnu primenu. Kako god da se metodološkim jezikom naziva ova faza, to je primena hermeneutike i ništa drugo.

### **Društveno-kritički i ideološko-kritički polazni stav**

Već sam u razmatranju istorijsko-hermeneutičkih i empirijskih polazišta, kao i u razmatranju njihovog odnosa, naglasio činjenicu da su pedagoški problemi povezani sa ekonomskim, političkim, društvenim i kulturnim uslovima i procesima i to na različite načine. Sve ove činioce skraćeno nazivam opštedruštvenim uslovima obrazovanja. Sadašnji nivo svesti o ovom pitanju, a kritičko-konstruktivistička pedagogija doprinela je da se unapredi, ostvaren je zahvaljujući korišćenju socioloških, politikoloških i ekonomskih analiza relevantnih pedagoških pitanja počev od sredine šezdesetih godina. Reč je o internacionalnoj pojavi. Naziv trećeg polazišta odnosi se na ekonomske, socijalne, političke i kulturne uslove obrazovanja, sa jedne, i na ideološku kritiku pedagoške svesti, sa druge strane. Ideološka kritika uvek obuhvata analizu ekonomskih, socijalnih i političkih uslova konkretizovanu u sledećim pitanjima: koji ekonomski, socijalni, politički uslovi, koji interesi i odnosi snaga zapravo deluju u sistemu profesionalnog obrazovanja u jednoj zemlji, ili kako su raspoređeni učenici različitih socijalnih slojeva u različitim školama, koliko dece iz radničkih porodica dospeva do visokog obrazovanja?

Nazvao sam drugi aspekt ovog polaznog osnova »ideološko-kritički«. Izraz »ideološki« upotrebljavam u užem smislu, jer nauka mora biti svesna socijalnih determinanti, ona ne treba da opravdava socijalne nejednakosti i doprinosi njihovom jačanju, već da iz njihove kritike dovede do promena. Pedagoškoj nauci je neophodan ideološki kriticism prema kome vode i postulati autonomije, solidarnosti i saradnje. Pojasnio sam izraz »ideologija« i »ideološki kriticism« primerom za koji znam da je poznat u Japanu, kao i u Nemačkoj i drugim zemljama. Nejednakost u dostupnosti obrazovanja i profesionalnog angažovanja dečaka i devojčica danas često se opravdavao sledećim: devojčice su »prirodno« netaletoane, samim tim manje sposobne za naučno obrazovanje i naučni rad, posebno kada su u pitanju prirodne i tehničke nauke i zato su manje zainteresovane za ove oblasti. One su, takođe, navodno manje talentovane za politiku, pa su zato manje zainteresovane za politička pitanja i zbog toga je u ovim oblastima manje žena. Takvi stavovi predstavljaju primer socijalno determinisane, pogrešne svesti koja je posledica toga što se potpuno ili u velikoj meri opravdavala nejednakost bez ikakvog empirijskog istraživanja. Nepostojanje istraživanja u ovoj oblasti išlo je u prilog održavanju socijalne nejednakosti. Nejednakost je učvršćena. Kritika ovakvog stanja metodom ideološkog kriticisma čini da postanemo svesni besmislenosti ovakvih stavova.

Prevela: Sanja Kostić