

POSTMODERNE TEORIJE O ZNANJU I PEDAGOŠKI PLURALIZAM

Pođimo od monističkog koncepta i njegovih opsesija u traganju za jednim principom, jednom istinom i kauzalitetom kompleksnih odnosa u fenomenima i unifikacije kao oblika generalizacije, odnosno redukcionizma. Logički empirizam i pozitivizam sa verom u mogućnost da se može doći do jedinstvenog korpusa naučnih ideja koji korespondira sa objektivnom stvarnošću, zasnovan na sistemu teorema, aksiona, postulata obeležen je u poslednjim decenijama predznakom redukcionizma, reifikacije..., a znanje kao odraz objektivne stvarnosti, nezavisno od saznavaoa kao vrsta fascinacije otkrivanja kauzalnih determinacija elegantnim procesom racionalnog dekodiranja dobija sve više preznaka uzaludne fascinacije, čime pucaju šavovi racionalizma i na scenu staje pluralizam u nauci, koji nastoji da drugačijom logikom razume znanje i procese saznavanja. Na ovom je mestu značajno jevre pomenuti da se kao osnovni predznak postmoderne u teoriji znanja naglašava da je samo jedno od znanja naučno i da je ono određeno pravilima koja formira naučni diskurs. Dešifrovanjem diskursa u kome se pojava razmatra sagledava se perspektiva iz koje se pojava posmatra, dakle, kako bi postmodernisti rekli, otkriva se sistem pravila koja za određeni diskurs važe (Liotar, Ž.F., 1988.). Možda bi bilo značajno pomenuti i vrste diskursa na koje nailazimo kod Liotara: pripovedanja, uveravanja, pitanja, kao i konstataciju koju prihvataju svi koji su na kursu postmoderne logike saznavanja u nauci, a koja se odnosi na konstataciju da sistemi pravila stvaraju znanja, te da nema iskaza bez unapred utvrđenih pravila. A, ovo se isto donosi na argumentovanje, saznavanje, ispitivanje, vrednovanje, pokazivanje u okviru određenog diskursa, koji se, ostvaruju u okviru pravila određenog diskursa (Liotar, Ž.F., op.cit). Iza prethodnog nije neobičan zaključak mnogih koji su na ovom području da ne postoje metakriterijumi naučnog znanja u odnosu na ostale vrste znanja, na šta ukazuju oni koji prihvataju Hartmanovo poimanje gnoseoloških pitanja, pre svih: „Saznanje pripada duhovnom biću i to najvišem sloju realnosti. Njemu se pridružuje funkcija shvatanja kao vid ili, kao oblik priređivanja započinje jednostavnim opažanjem i ide sve do pojmovnog shvatanja“ (Hartman, 1998). Iza ovoga logično je prihvatanje stava da je svet duha u sebi višestruko raščlanjen i stepenovan, te da ne postoje direktni kriterijumi o istini i zabludi. Zato mnogi smatraju da su naučni i nenaučni diskursi neuporedivi, te se teško može tvrditi o postojanju ili nepostojanju metadiskursa opšteg jezika, koji bi bio osnova za tvrdnju, ili suđenje o tome koji je od diskursa bolji od drugog. Ovaj osnovni stav, poznati postulat postmoderne, koji je značajan za razmatranje pitanja o saznavanju u većini rasprava o postmoderni i njenom odnosu prema predmetu nauke, dotiče se značaja proučavanja pravila kojima se konstituiše naučno znanje. Konstituisanje naučnog znanja nije u postmoderni usmereno ka konsenzusu, čime se objašnjava veza pluralizma u filozofiji, nauci i postmoderni, a ovaj postulat dobija status konstitutivnog elementa postmoderne (Gojkov, 2006). Mnogi autori uz prethodne konstatacije naglašavaju kao značajan stav da snaga pluralističke teorije nije u njenoj koherenciji, nego u potencijalu odbrane nekoherencije. Bojanović-Đurišić, M. izdvaja kao jednu od značajnih odrednica pluraliteta u nauci strukturalizam, koji se zasniva na pretpostavci o postojanju pluraliteta struktura i elemenata koji su u osnovi različitih prirodnih i društvenih fenomena. A, iza ovoga se u poststrukturalizmu i pluralizmu u filozofiji stvaraju krajem prošloga veka metateorijske koncepcije postmoderne u društvenim naukama (Đurišić-Bojanović, M., 2009), čime su stvoreni novi pravci u odnosu na konvencionalne pristupe u nauci, čime je po mnogim autorima naglašena nejasna linija između nauke, mita i zabluda, na čemu se u prethodnom periodu insistiralo.

Šokantan utisak koji je na pedagogiju ostavila filozofija postmoderne glavni je razlog uvođenja prethodnih, kao i onih pitanja koja slede, dakle sagledavanje posmoderne i pluralizma iz didaktičkog ugla. pitamo se da li je ovaj šok danas prevaziđen, kako izgleda današnja mapa pedagoških koncepcija i kakve su implikacije svega ovoga na praksu? Ako bi autorka ovoga teksta sebi dozvolila svoj skromni utisak, iz njene konstrukcije izgleda da se na široj pedagoškoj sceni, pre svega evropskoj, čine pokušaji okretanja u svoju korist nečega što se do kraja još nije sasvim ni definisalo, a ni jasno ispoljilo, ali se ipak uključuje u život i čeka odgovore i usmerenja. Na našoj pedagoškoj sceni, jednostavno kao da se to i nije dogodilo, odnosno da se to ne događa, a praktični koraci dolaze prema idejama „spolja“, koje su parcijalno shvaćene i još delimičnije primenjene, te je teško da se može i razabrati šta od svega što je karakteristično za evropsku didaktičku stvarnost ovde pokušava da se primeni. A, ovo je jedan od značajnih razloga da se pokušava znati koji put, možda samo na nešto drugačiji način, ili iz drugačije ugla ponovo promišlja o ovim pitanjima.

Dakle 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 „demitiranju pedagoške teorije“ (mit, metafora i simulacija). Za njega je „istorija pedagogije istorija velikih pripovedanja“ u Liotarovom 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.

Vratimo se na ovom mestu još jednom već pomenutom Ž.F.Liotaru (Jean-Francois Lyotard) i njegovoj, po mnogima, odlučujućoj raspravi o postmoderni (Liotar,1986). Mogli bismo, dakle, reći da se tek u drugoj polovini 80-tih godina u raspravama o naučno-teorijskom zasnivanju društvenih nauka javlja „postmoderna“ kao novi pojam. I to, po mnogima, ide uz posezanje za francuskim „poststrukturalizmom“ Derride, Lyotarda i dr. Kao značajna, u smislu uticaja, pominje se i Liotarova 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“ (ibidem). 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. I kaon što je prethodno dotaknuto istioče se da „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“ (ibidem). Tako je Liotar pomoću pojma diskurs pokušavao da objasni ovo svoje shvatanje naučnog znanja i njegov odnos sa drugim oblicima znanja, smatrajući da je naučno znanje određen 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.“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.“ (Liotar,1983). Te vrste diskursa pružaju pravila za povezivanje različitih iskaza, pravila s

kojima se mogu postići sledeći ciljevi: znati, poučavati, imati pravo, zvesti, opravdati, vrednovati, potresti, nadzirati..." (ibidem) · Drugi temeljan Liotarov 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 Liotar 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“ (liotar,1987). U suštini ovoga stava je ideja Liotara o „velikim pripovetkama“ filozofije koje služe tome da se opravda status znanja. Zato Liotar 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 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...“ (Liotar,1986).

Postmodernisti, a među njima na prvom mestu Liotar, 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 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“^(ibidem). 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 (narrativnim) 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“(ibidem).

Zato Liotar 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, Liotar 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. Liotar, 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“ (ibidem).

Treća, često citirana, Liotarova 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 Liotaru, 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.

„...Istaknuta crta postmodernog naučnog znanja sastoji se u, doduše, eksplicitnoj-imanenciji diskursa o pravilima diskursa o pravilima koja uspostavljaju njegovu valjanost“ (ibidem).

„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“ (ibidem).

I četvrta, najčešće pominjana, teza postmodernog pristupa nauci, koja je na pedagogiju imala isto tako veliki uticaj, je Liotarova 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 Liotar na saglasje 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: Saglasje je za Liotara 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“ (ibidem).

Wolfgang Iser (Velš, V.) je na nemačkom jezičkom području ozbiljno podupirao Liotarove 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. Postmoderno znanje se time, prema W. Welschu (1993) usmerava na „radikalnu pluralnost“ (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“ (ibidem).

Prethodno osvrtanje na osnovne teze postmodernog talasa, pre svega na Liotarova 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 didaktike, iako, shvatajući da se pojam postmoderne još uvek diskutuje.

Prethodni pokušaji skiciranja konteksta za opšte obrise postmoderne i njenog uticaja na promenu osnovnih postulata u epistemologiji trebalo bi da čine osnovu za psihološke pristupe pluralizmu uopšte, a u ovom tekstu posebno u didaktici. Za nas je na ovom mestu značajno otvoriti nekoliko pitanja. Jedno od njih je prihvatanje postojanja pluralističkog shvatanja stvarnosti, a iza ovoga ide pitanje kako uspostaviti dijalog među osobama koje kognitivno različito funkcionišu, a ovo, naravno, važi i za različite diskurse, dakle i sa različitim pravilima. Smatra se da individue važeća pravila i značenja u diskursu shvataju na svoj način, dajući im svoja značenja. Kao formalan zahtev za međusobno razumevanje u diskursu podrazumeva se dekodiranje značenja i sprenost da se prihvati činjenica diskurzivnog pluraliteta, uz, prema postmodernom pravilu, pravo na jednak tretman. Psihološka istraživanja konstatuju značaj više osobina ličnosti od kojih zavisi prihvatanje pluralističkih pristupa, ideja, što upućuje na zaključak da se pluralizam odnosi na kognitivne funkcije, kao i na spremnost da se toleriše različitost ideja i nesaglasnost stavova i njihovih argumentacija. A, iza ovoga postavlja se pitanje da li je, ili u kojoj je meri moguće negovati prihvatanje pluraliteta, negovanjem fleksibilnih karakteristika kognitivnog stila pojedinaca (tolerantnost nesklada... šire videti: Gojkov, G., Kognitivni stil u didaktici, 1995). Kognitivni aspekt prihvatanja pluralnosti ima više aspekata. Pomenimo samo potrebu da pojedinac drži u svesti i preispituje argumentaciju koja se tiče različitih stavova o istom problemu. Sposobnost prihvatanja istovremenog postojanja različitih perspektiva, uglova, uz uvažavanje različite argumentacije i u situaciji kada je prihvatanje jednoga rešenja definitivno, drugo se ne odbacuje, argumenti drugog rešenja izgledaju samo manje sigurni, manje prihvatljivi. Ovo je ovde pomenuto zbog poznate veze kognitivnog i afektivnog. Psiholozi naglašavaju da se ideje koje prihvatamo uklapaju u naše kognitivne šeme, šire intelektualne okvire i suprotno. Na pluralistički kognitivni stil ne bi se ovde trebalo zadržavati (videti: G. Gojkov, 1995), ali bi ipak trebalo otvoriti pitanje koje je i u podtekstu pomenute studije G. Gojkov nagovešteno, a slaže se i sa prethodno dotaknutim idejama pluralističkog kognitivnog stila i pluralnosti uopšte M. Bojanović-Đurišić, kojima se ističe potreba da radi na razvijanju pluralnosti kod individua i to ne samo u kognitivnom smislu, nego i u vrednosno-afektivnom (Đurišić-Bojanović, M., op.cit). Za temu kojom se ovde bavimo značajno je i prihvatanje Pijažeeve teorije razvojnih stadijuma,

odnosno stav po kome se razvojni proces odvija kroz faze supstitucije i integracije, od konkretnog ka apstraktnom, u čemu je suština promena samog procesa (Pijaže, 1968), naime, značajni su nalazi istraživanja koji se zasnivaju na prethodnim stavovima, a govore u prilog tezi da generalno ne postoje prepreke za prihvatanje pluraliteta ideja u mišljenju pojedinca (Collings, 1994., prema: Bojanović-Đurišić, M., op.cit.). Značajna je dalje i ideja iste autorke, zasnovana na Teoriji integrativne kompleksnosti (Đurišić-Bojanović, M., op.cit), da se u pluralistički kognitivni stil uključuju i analitičko i divergentno mišljenje, kao i da se novijim istraživanjima potvrđuje da holistički i integrativni oblik mišljenja pozitivno korelira sa kreativnim, fleksibilnim, apstraktnim, složenim, neuobičajenim stilom rešavanja problema, nasuprot analitičkom obliku mišljenja za koji je karakteristično konkretno, poznato, uobičajeno, naučeno, pređeno... (Sternbegr i Grigorenko, 1995). Takođe je za ovaj tekst značajno da Brofi (Brophy, 2001) pominje u nalazima svojih istraživanja pozitivnu vezu između načina mišljenja i grupe osobina ličnosti. Nalazi ovih istraživanja nagoveštavaju mogućnost da će osobe sa jače izraženim karakteristikama apstraktnog mišljenja biti spremnije da prihvate pluralnost ideja. Opisi osoba sa kompleksnim integrativnim kognitivnim stilom potvrđuju tezu o mogućnosti da se prepreke za prihvatanje pluralnosti mogu tražiti u osobinama ličnosti.

Možda bi iza ovoga imalo mesta za konstataciju da se kognitivni stil, kao konstrukt koji podrazumeva i nekognitivne karakteristike, iako za sada kao konstrukt još uvek diskutabilan, u ovoj situaciji možda može dobro upotrebiti, kao što to čine i pomenuti autori, naglašavajući postojanje pluralističkog kognitivnog stila sa pretpostakama o kompleksnosti, višeznačnosti i višeslojnosti i različitosti fenomena. Smatra se, dakle, da pluralistički kognitivni stil definišu karakteristike poput otvorenosti i odsustva predrasuda misaonim procesima diferencijacije i integracije, u fleksibilnom apstraktnom mišljenju, u pluralnom „procesuiranju“ informacija i preispitivanju argumenata unutar kontroverznih pitanja. Smatra se da osobe sa pluralističkim kognitivnom stilom nemaju izražene potrebe za redukovanjem problema na poznate principe i šeme, da su sklone istraživanju izvan granica konvencionalnog, sa izraženom intelektualnom radoznalošću prema različitim idejama i sposobnošću da nađu više argumenata za uverenja suprotna njihovim i da ih simultano preipituju (M. Bijanović-Đurišić, op.cit.).

No, zadržimo s ena pluralizmu iz još nekoliko uglova. 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 (Rajhenbah, op.cit). Munš ovo naziva paradoksom koji, čini se, na odgovarajući način opisuje situaciju visoko razvijenih i izuzetno složenih društava kao «dijalektiku društva komunikacije» (ibidem). 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 pojednostavlivanja. 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 ono 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 konsenzus o (normativnim) vrednostima ili teorijskim 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 izvođenja 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 Liotar (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, argumetnacija 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 dovesti 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 Liotar (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.

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 ogleđi 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 nezainterosovano – 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. Liotard, 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 radikalno (Rajhenbach, op.cit).

Postmoderni pluralizam kao sociološki nalaz i filozofski problem ima, kako će to ukratko biti opisano, uticaja na kurikulum u odnosu na bar tri 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 nazao *Lebenswelt* – može biti uzrokovano naučnom orijentacijom u poučavanju 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 (ibidem).

Iz dela «Smrt istine», skinuto sa sajta www.xenos.org/classes/papers/pomoedu.htm

	Moderna teorija	Postmoderna teorija
Znanje	Nastavnici bi, idealno, trebalo da budu prenosioci stvarnog znanja, bez predrasuda	Nastavnici su pristrasni pomagači – voditelji i »ko-konstruktori» znanja.
Kultura	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.	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 takodje stvaraju i jednako važne <i>realnosti</i> . Učenici pripadnici manjina moraju se «osnažiti» da se bore protiv evrocentrične enkulturacije.
Vrednosti	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	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.

	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> .	
Ljudska priroda	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 predmetom, nastavnici poboljšavaju njihovo samopoštovanje. Obrazovanje pomaže pojedincima da otkriju svoje identitete. Pojedinci i društva napreduju tako što uče i primenjuju objektivno znanje.	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. Pojedinci i društva napreduju kada se ljudi osposobe da postignu ciljeve koje su sami izabrali.

Do sada je dosta pažnje posvećeno postmoderni, moderni, pa i uticajima postmodernih perspektiva na kurikulum. Kako je pitanje kurikuluma vrlo osjetljivo, 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 ibidem).

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 multikulturno obrazovanje, daje komentare na poststrukturalizam, dekonstrukcionalizam, radikalnu 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. Uhvaćen u ovu neuhvativu dijalektiku, moderni subjekat postaje dekonstruisan i izmešten. Svest, biće i racionalnost se raspadaju dok postmoderna cveta u zabrinjavajućim neodređenostima (ibidem).