

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ ДС/СС 05/4-02 бр. 851/1-ХП/1 27.06.2013. године	
---	--

ВЕЋЕ НАУЧНИХ ОБЛАСТИ
ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду је на својој VI редовној седници, 27.06.2013. године – на основу чл. 221. став 1. алинеја 14. и члана 266. Статута Факултета, прихватило Извештај Комисије за докторске студије с предлогом теме за докторску дисертацију: ЕПИСТЕМОЛОШКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ И ОДНОСИ МОЋИ У ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ – АНАЛИЗА ДИСКУРСА, докторанда Маје Максимовић.

За ментора је одређена доц. др Катарина Поповић.

Доставити: 1х Универзитету у Београду 1х Стручном сараднику за докторске дисертације 1х Шефу Одсека за правне послове 1х Архиви	ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА Проф. др Милош Арсенијевић
---	---

Факултет <u>Филозофски</u>	УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ Веће научних области друштвено-хуманистичких наука (Назив већа научних области коме се захтев упућује)
04/1-2 бр. 6/2355 (број захтева)	
28.06.2013. (датум)	

ЗАХТЕВ

за давање сагласности на предлог теме докторске дисертације

Молимо да, сходно члану 46. ст. 5. тач. 3. Статута Универзитета у Београду («Гласник Универзитета», бр. 131/06), дате сагласност на предлог теме докторске дисертације:

Епистемолошке претпоставке и односи моћи у образовању одраслих – анализа

дискурса

(пун назив предложене теме докторске дисертације)

НАУЧНА ОБЛАСТ андрагогија

ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ:

Име, име једног од родитеља и презиме кандидата:

Маја (Момчило) Максимовић

Назив и седиште факултета на коме је стекао високо образовање: Филозофски у Београду

Година 2007. дипломирања:

Назив мастер рада:

When person meets a person: An exploration of counsellor's woundedness and personal growth

Назив факултета на коме је мастер рад одбрањен: Универзитет у Нотингему

Година одбране мастер рада: 2008.

Обавештавамо вас да Наставно-научно веће је

на седници 27.06.2013. одржаној

размотрило предложену тему и закључило да је тема подобна за израду докторске дисертације.

	ДЕКАН ФАКУЛТЕТА <u>Проф. др Милош Арсенијевић</u>
--	--

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ

за кандидата Маја Максимовић

Име и презиме ментора: Катарина Поповић

Звање: доцент

Списак радова који квалификују ментора за вођење докторске дисертације:

1. Поповић, К. (2012). (са Вујисић-Живковић, Н.). Квантитативни приступ вредновању квалитета истраживања у области образовања – отворена питања, проблеми и перспективе. *Андрагошке студије*, Бр. 2/2012.
2. Popović, K. (2012). The skills – a chimera of modern European adult education. U: Zarifis, K. G. & Gravani, N. M. (Eds.). Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': a critical response. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften - Springer Fachmedien.
3. Popović, K. (2012), Self-directed Learning. In: Jarvis, P., Watts, M. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Learning* (Routledge International Handbooks of Education) 216-227. London: Routledge.
4. Поповић, К. и Милошевић, Н. (2011). Идеја о образовању одраслих у образовном роману „Године учења Вилхема Мајстера“ Ј. В. Гетеа. *Андрагошке студије*, 2, 131 – 146.
5. Поповић, К. и Максимовић, М. (2012). Квалитет образовања одраслих као дискурзивна пракса – анализа приступа међународних организација. У: Алибабић, Ш., С. Медић и Б. Бодрошки-Спариосу (Ур.). *Квалитет у образовању – изазови и перспективе* (241-258). Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

Заокружити одговарајућу опцију (А, Б, В или Г):

А) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији техничко-технолошких, природно-математичких и медицинских наука ментор треба да има најмање три рада са SCI, SSCI, AHCI или SCIE листе, као и Math-Net.Ru листе.

Б) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији друштвено-хуманистичких наука ментор треба да има најмање три рада са релевантне листе научних часописа (Релевантна листа научних часописа обухвата SCI, SSCI, AHCI и SCIE листе, као и ERIH листу, листу часописа које је Министарство за науку класификовало као M24 и додатну листу часописа коју ће, на предлог универзитета, донети Национални савет за високо образовање. Посебно се вреднују и монографије које Министарство науке класификује као M11, M12, M13, M14, M41 и M51.)

В) У случају израде докторске дисертације према ранијим прописима за кандидате који су стекли академски назив магистра наука ментор треба да има пет радова (референци) које га, по оцени Већа научних области, квалификују за ментора односне дисертације.

Г) У случају да у ужој научној области нема квалификованих наставника, приложити одлуку Већа докторских студија о именовању редовног професора за ментора.

ДЕКАН ФАКУЛТЕТА

Датум _____

М.П.

проф. др Милош Арсенијевић

Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

Predlog teme doktorske disertacije:
**Epistemološke pretpostavke i odnosi moći u obrazovanju odraslih –
analiza diskursa**

Mentor: doc. dr Katarina Popović
Maksimović

Student: Maja

Beograd, 2013.

1. Uvod

Na samom početku dizajna istraživanja definisano je istraživačko pitanje i problematizovana tema rada kako bi se čitaocu otkrila mapa na osnovu koje može čitati naredna poglavlja. Dalje su u radu elaborirane ključne koncepcije koje se nalaze u osnovi ispitivanog problema sa ciljem kontekstualizacije istraživačkog

pitanja i osvetljavanja njegovih različitih aspekata postojećim teorijskim razmatranjima. Postavljeno pitanje i razumevanje teorijskih pretpostavki vodi do definisanja metodološkog pristupa, metoda, tekstova i učesnika istraživanja. Važna dimenzija istraživanja je svakako i istraživačka etika s obzirom na kompleksnost i provokativnost same teme rada, ali i specifičnosti kritičke analize diskursa, koja će biti upotrebljena kao glavni metodološki pristup.

Prateći postmodernu misao u definisanju problema istraživanja, jasno je da se struktura projekta nije mogla izgraditi prema arhitekturi pozitivističke paradigme, s obzirom na to da teorijske postavke koje su inspiracija i teorijsko utemeljenje rada preispituju i dekonstruišu samu ideju univerzalnosti znanja i njegovog otkrivanja i dokazivanja istinitosti, što je osnovna premisa pozitivistički orijentisanih istraživanja. Jedan od integralnih delova pozitivizma je filozofija realizma po kome znanje postoji nezavisno od naše svesti i društva, a istraživanje je po tome otkrivanje i montaža onoga što postoji – jedne istine (Dunne, Pryor i Yates, 2005). Cilj ovog istraživanja nije otkrivanje, odnosno konstrukcija nove istine, već skretanje pažnje na epistemološku zasnovanost odnosa moći u obrazovanju odraslih.

Ključnu teškoću u razradi projekta istraživanja i selektovanju procedura njegovog sprovođenja je činilo nekoliko karakteristika samog problema istraživanja. Pre svega, u ovom radu akcenat je na filozofsko-epistemološkim pitanjima i odnosima moći što je vrlo izazovno istražiti empirijski. Sama tema je pomalo kontradiktorna u odnosu na zahteve empirije; analizirajući epistemološke pretpostavke koje se ulivaju u obrazovanje, neminovno je baviti se i njihovim uplivom u samu metodologiju istraživanja, što zahteva razumevanje povezanosti mehanizama moći i „režima proizvodjenja naučnih iskaza“ (Džinović, 2010: 45). Stoga je bilo posebno važno preispitati i pretpostavke koje se nalaze iza izabranog metodološkog pristupa i kreirati prostor u kome će istraživačke procedure doprineti njegovom jasnijem definisanju i analizi.

2. Istraživačko pitanje

Pitanje koje je postavljeno u ovom radu je: *Na koji način epistemološke pretpostavke kreiraju odnose moći u obrazovanju odraslih i kako odnosi moći funkcionišu tokom aktivnosti obrazovanja odraslih.* Istraživanje ima za cilj da utvrdi *mehanizme moći prisutne u obrazovanju odraslih, a koji su zasnovani na epistemološkim pretpostavkama.*

Epistemološke pretpostavke su nastale u društveno-istorijskom kontekstu i istoričnost je njihova važna karakteristika s obzirom na to da reflektuju, za određeni period, dominantna uverenja i odnose moći. Istraživanje polazi od pretpostavke da takva epistemološka stanovišta predstavljaju osnovu kreiranja diskursa kroz koje odnosi moći „cure i prelivaju se“. Ona su znanja i pogledi na svet koja se posmatraju kao datost i zdrav razum, a koja zapravo konstruišu stvarnost i socijalne pozicije. Fokusiranost na *epistemološke korene odnosa moći* omogućava da se u ovom istraživanju bavim pitanjem *kako* moć funkcionise, a ne *ko* tu moć poseduje (English i Irving, 2008).

Kompleksnost istraživačkog pitanja zahteva finije brušenje teme i dublju analizu koja će obraditi piramidalnu strukturu problema istraživanja. Naime, epistemološke pretpostavke predstavljaju temelj daljih generalizovanih „znanja i istina“ koja formiraju uverenja o privilegovanim i neprivilegovanim pozicijama. Ta „objektivna“ znanja su više ili manje eksplicitna u različitim koncepcijama učenja, koje se dalje, u vidu neutralnih teorija i naturalizovane istine, prenose na učesnike obrazovnih aktivnosti. Posmatrajući ih kao realnost i prirodom datu zakonitost, učesnici obrazovnog procesa ih prihvataju i ona usmeravaju njihove izbore. Učesnici, „u paketu“ sa teorijama učenja, usvajaju i epistemološka polazišta kojima je u praksi odstranjena istoričnost, diskurzivnost i socijalna konstruisanost. Polazišta nisu očigledna, već ona „cure“ i prepoznaju se u jeziku, koji je u fokusu analize istraživanja. Odnosi moći, ovako diskurzivno zasnovani,

prepoznaju se u konverzaciji, ali i drugim, kako ih Foucault naziva disciplinskim merama (npr. program i plan rada). U odnosu na to, u ovom radu se razlikuju sledeći nivoi analize:

- *Teorije učenja* – znanja;
- *Obrazovna aktivnost* – diskurzivni događaj¹.

Iako postoje dva nivoa analize, kako bi se uočila i identifikovala diskurzivnost odnosa moći istraživačko pitanje će biti postavljeno kako u odnosu na analizirane teorije učenja, tako i u odnosu na različite elemente obrazovne aktivnosti koje prepoznaje savremena andragoška praksa. Ti elementi su sledeći:

- a) Obrazovni ishodi;
- b) Plan i program rada;
- c) Metode rada; i
- d) Interakcija između učesnika obrazovne aktivnosti.

Iako je očigledna diskurzivnost pomenutih elemenata, odnosno sama ideja i potreba za postojanjem obrazovnih ishoda je indikator postojanja odnosa moći, ne može se zaobići da su navedeni aspekti obrazovne aktivnosti prihvaćeni i prisutni u savremenoj andragoskoj praksi.

3. Teorijska osnova istraživačkog pitanja

Istraživači² obrazovanja nisu dovoljno obraćali pažnju na mikronivoe moći (Gore, 1998). Neretko, kada se praksa obrazovanja odraslih poredi sa praksom obrazovanja dece, kao jedna od *differentia specifica* obrazovnih aktivnosti

¹ Diskurzivni događaj je ograničena instanca socijalne interakcije (Luke, 1995: 13).

² Muški rod je upotrebljen radi pojednostavljanja teksta.

izdavaja se veća jednakost učesnika i edukatora³ (sami termini koji se koriste za označavanje voditelja procesa – facilitator, moderator, trener umesto nastavnik sugerišu promenu uloge). Nesumnjivo je da je došlo do zaokreta u ulogama i pozicijama, ali ostaje pitanje na koje je značajno odgovoriti: Da li odnosi moći zaista ne postoje u andragoškoj praksi, ili ih samo negiramo i samim tim ne primećujemo?

Zanemarivanje postojanja nejednakosti ima svoje korene u emancipatorskom metanarativu (Lyotard, 1984). Kao deo konteksta u kome se razvija, obrazovanje odraslih je obeleženo karakteristikama socijalnog pokreta, odnosno praksa obrazovanja odraslih koja se oslanjala na kritičku teoriju počiva na uverenju da obrazovanje i znanje razvijaju kritičku svest i oslobađaju marginalizovane grupe od potčinjenosti. Razvijajući metode koje je trebalo da budu drugačije od onih koje su bile dominantne u formalnom obrazovanju, edukatori odraslih su posmatrali obrazovne aktivnosti kao prakse jednakih odnosa u kome se samim prostornim uređenjem (ređanje stolica u krug) i diskusijom kao metodom obezbeđuje egalitarnost učesnika.

Zaokret u pristupu obrazovanju i poučavanju koji se dogodio u XX veku, od centriranosti na nastavnika ka većoj kooperativnosti i centriranosti na učenika ipak nije rastvorio ili „pripitomio“ odnose moći, već ih je samo preformulisao (Deacon, 2006). Kao ilustraciju ove tvrdnje navešću viđenje Fukoa koji je suprotstavio dva obrazovna oblika: predavanja i seminar. Došao je do zaključka da je predavanje na izvestan način iskreniji oblik rada jer su nejednaki odnosi moći očigledni, a izlaganje podložno kriticizmu, dok „navodna sloboda i reciprocitet seminara može maskirati odnose moći u toj meri da studenti nekritički apsorbuju ono što je jedino mišljenje nastavnika“ (Deacon, 2006: 184). Ne slažem se potpuno sa Fukoovim stanovištem, ali verujem da i pored očiglednih promena u dinamici odnosa nije opravdano smatrati da je praksa

³ Postoje neslaganja u nacionalnim naučnim krugovima u vezi sa upotrebom termina edukator. Odlučila sam se da u radu koristim termine edukator i voditelj obrazovnog procesa, označavajući time neposredne realizatore obrazovnih aktivnosti: facilitatore, instruktore, moderatore, trenere, nastavnike, savetnike itd.

obrazovanja odraslih oslobođena nejednakosti i da odnosi moći ne usmeravaju učenje i ekspresiju učesnika⁴ (pri tom ne mislim isključivo na odnos edukator – polaznik, već i odnose između samih polaznika). Čak i kada edukator potencira i „praktikuje“ jednakost, sami polaznici poseduju određena uverenja, često zasnovana na epistemološkim pretpostavkama, koja ih stavljaju u „neznajuću“ poziciju. Ovom prilikom želim da citiram i pomalo radikalno mišljenje autorke Valerie Chapman, koja se dugi niz godina bavila temom odnosa moći u obrazovanju odraslih i njihove refleksije na telesnost⁵ i u nekoliko rečenica je ilustrovala svoje razumevanje onosa moći u obrazovanju: „Shvatila sam da se sve svodi na moć. Kako obrazovanje pokušava da nas oblikuje, pokušava da stavi na nas rešetku, kao veliku mašinu za pravljenje galeta i natera nas da se uklopimo u male kvadrate. Ali ovo ne uspeva uvek, jer postoje mesta između rešetki kroz koja možemo da iscurimo“⁶ (Chapman, prema Clark, 2006: 255-256).

Ključne koncepcije koje predstavljaju okvir i teorijsku zasnovanost istraživanja su:

- *Fukoova analitika moća, i*
- *Feministička epistemologija.*

Postmoderna kritika će se kao crvena nit provlačiti kroz celo istraživanje, bojeći odnos prema istraživačkom pitanju, ali i prema metodologiji istraživanja.

Poslednjih petnaest godina sve veći broj autora u oblasti obrazovanja odraslih (pogledati radove autora: Brookfield, 2005; Chapman, 2003; English, 2006; Tisdell, 1998) koristi u svom istraživanju feminističko-fukodijanski postrukturalizam, koji pruža konceptualne alate za bavljenje pitanjima moći, diskursa i znanja (English i Irving, 2008). Istraživačko pitanje je proisteklo iz

⁴ Termin učesnici obrazovnih aktivnosti označava edukatore i polaznike.

⁵ Valerie Lee Chapman je feministkinja, pesnikinja, naučnica i edukatorka odraslih koja je na Univerzitetu British Columbia odbranila doktorsku tezu na temu *The body's tale subtitle: a counter history : schooling space and imperial subjectivities*

⁶ I've figured out that it's all about power. How education tries to mold us, it tries to bring down this grid, like a big waffle iron, over top of us and make us fit in the little squares, and it doesn't always work because there are spaces in between the grids and we can ooze out of them.

pomenutih razmišljanja i razmatranja koncepta znanja, učenja i obrazovanja. Ono nema za cilj da da odgovor na pitanje *ko* poseduje moć, locirajući je samim tim u određenu instituciju, državno telo, organ ili klasu, već je cilj da istraži mehanizme njenog funkcionisanja bazirajući se na ideji da smo svi mi nosioci, odnosno kliconoše i prenosioци diskursa i samim tim određenih ideja, znanja i uverenja, koja daju legitimitet, kako edukatorima tako i učesnicima obrazovnih aktivnosti, da moć demonstriraju.

Upitanost nad fenomenom je ukotvljena u postmodernoј kritici dominantne modernističke paradigme obrazovanja, koja kao svoju osnovu ima prosvetiteljsku veru u znanje, istinu i progres. U XVII veku kreirana je vizija koje je „zarobila“ Zapadnjačku imaginaciju naredne tri stotine godina: Vizija da je društvo racionalno uređeno kao Njutonovsko viđenje prirode (Hemphill, 2001). Modernistička misao o obrazovanju se prekomerno oslanja na Zapadnjačku logiku, racionalnost i kritičko mišljenje, što dovodi do pretpostavke da takve kognitivne forme imaju univerzalnu primenu i privilegovanu poziciju (Hemphill, 2001).

Poslednjih nekoliko decenija zaživela je postmoderna kritika modernističkih koncepcija znanja i njegovih institucionalizovanih praksi (Newman i Holzman, 1997) bazirana na ideji da objekti o kojima govorimo nisu toliko „u svetu“, koliko su proizvodi perspektive (Gergen, 1991). Promena obrazovne paradigme nalaže preispitivanje postojećih diskursa, otkrivanje njihovog porekla i kreiranje prostora otvorenog za nove kreacije. Kritika modernizma se sreće i u umetnosti, i iskoristiću primer kritike modernističke vizije teatra kao metaforu kritike dominantnog načina mišljenja u obrazovanju: „U neposrednom teatru svaki dan bismo pristupili probi stavljajući jučerašnja otkrića na test, spremni da verujemo da nam je istinska igra ponovo pobegla. Mrtvačko pozorište pristupa klasiци polazeći od stanovišta da je negde, neko otkrio kako komad treba da bude

izveden“⁷ (Brook⁸, 1972: 17). Možemo postaviti pitanje inspirisani revolucionarnim Brukovim poređenjem *neposrednog* i *mrtvačkog* teatra: Koliko smo u obrazovanju odraslih spremni da jučerašnje znanje stavimo na test ili verujemo da je konačno znanje već negde, neko *otkrio*⁹. Ako je tako, onda verujem da takvo, konzervirano znanje neminovno kreira i održava autoriete jer se ono ne stvara ovde i sada već je proces linearan, okrenut ka prošlosti koja za sebe često tvrdi da je nepobediva i neprolazna. Pitanje epistemoloških uverenja, odnosa moći i diskursa koje oni kreiraju, ili u okviru koga su kreirana otvaraju i pitanja tiranije racionalnosti i kognicije u učenju, na uštrb telesnosti, emotivnosti i duhovnosti. Iako na prvi pogled odvojene ideje i pitanja, ona imaju zajednički koren i poreklo u XVI i XVII veku, prosvetiteljstvu i bezgraničnoj veri u razum i nauku. Slažem se sa autorom Hemphill (2001) koji tvrdi da edukatori u obrazovanju odraslih treba da izbegavaju podržavanje dominantnih diskursa i privilegovane kognitivne forme kao što su racionalnost, Zapadnjačko kritičko mišljenje i nauku kao jedini odgovor na probleme.

Ovo istraživanje se ne oslanja na razumevanje moći koja je locirana u instituciju, klasu ili bilo koju grupu, kako to predlaže kritička teorija i predstavnici Frankfurtske škole mišljenja. Postmoderna, postrukturalna i postkolonijalna misao preispituje koncepte kritičke teorije ukazujući na njena modernistička i racionalistička polazišta, normativan univerzalizam, koncepcije autonomnog subjekta i nedostatak usmerenosti pažnje na različitost (Morrow i Torres, 2002).

⁷ In a living theatre, we would each day approach rehearsal putting yesterday's discoveries to the test, ready to believe that the true play has once again escaped us. But the Deadly theatre approaches the classics from the view point that somewhere, someone has found out how the play should be done.

⁸ Peter Stephen Paul Brook (rođen 1925. godine) je engleski pozorišni i filmski reditelj i veliki inovator u teatru. „Promenio je pozorišne ustaljene rituale, radikalizovao ih, postavio suštinskija pitanja, ispitivao vezu sa jezikom, kulturom, mitom i razumom. Jedan od retkih, ako ne i jedini, koji je kao uspešan reditelj svetskog renomea, napustio poziciju o kojoj bi mnogi sanjali, i posvetio se istraživanju sa mladim multietničkim ansamblom, tragajući za osnovama kreativnog susreta glumca i gledaoca u različitim kulturama i prostorima“ (Popadić, 2009:237).

⁹ Fuko navodeći Ničea ukazuje da je važno napraviti jasnu razliku u upotrebi termina otkriti i izmisliti. U skladu sa njegovim tumačenjem bilo bi adekvatnije reći da je znanje izmišljeno, umesto otkriveno (Foucault, 1980).

Nakon Fukoa ideja autonomnog selfa, oslobođenog kontaminacije društvenog uticaja je mrtva; kao organizmi koji koriste jezik mi ne možemo da pobegnemo efektima diskurzivnih praksi koje konstruišu način na koji vidimo sebe i svet (Kincheloe, 2008). Nadalje, kritika kritičke teorije je da i ona, iako osvetljava postojeće odnose moći i uviđa funkciju epistemoloških pretpostavki u kreiranju i održavanju određenih uloga, često kreira novo viđenje sveta koje održava postojeći diskurs i društvenu dihotomiju. Takođe, prateći načela kritičke teorije može se zaključiti da je racionalno, logičko razmišljanje koje traga za objektivnim znanjem karakteristika belih muškaraca, pripadnika srednje klase, dok se emotivno, telesno i intuitivno vezuje za žene, pripadnike van evropskih i van anglosaksonskih zemalja, čime se podržava generalizacija i univerzalizam. Kreirajući rasep između „ugnjetača“ i „ugnjetavanih“ naglašavaju se i pojačavaju „urođene razlike“ koje su, prema postmodernoj kritici, zapravo socijalno konstruisane. Koju ulogu onda preuzimaju edukatori u obrazovanju odraslih? Iako su oni najčešće pripadnici srednje klase sledeći ideje kritičke pedagogije oni sebe vide kao oslobodioce onih koji su ugroženi i ugnjetavani. Edukatori u obrazovanju odraslih govore nedvosmisleno o osnaživanju kao procesu kroz koji odrasli učenici pronađu svoje glasove i razviju samopouzdanje kako bi preuzeli kontrolu nad svojim životima (Brookfield, 2005). Locirajući moć u političare, institucije, dokumenta podržava se binarna vizija sveta i društva i zanemaruje se moć koja se dešava u odnosu, a koja je fukoovski diskurzivna, odnosno kanališe se kroz znanje, ideje i pretpostavke. Sledbenici kritičke teorije definišu novu istinu i samim tim ne prevazilaze diskurs iz koga proističu.

3.1. Analitika moći Mišela Fukoa

U ovom istraživanju će radu Mišela Fukoa biti posvećena posebna pažnja. Foucault tvrdi da je u savremenom svetu *suverena vlast* (moć koju vrši autoritet kao što je kralj ili predsednik i koja se doživljava kao neprijatelj) zamenjena *disciplinskom moći* koja se sprovodi od strane ljudi nad njima samima u specifičnim svakodnevnim praksama (Dreyfus i Rainbow, 1982; Brookfield, 2005). „Michel Foucault je pokušao da razume kako i zašto je na Zapad u našoj

mukotrpnost i neprekidnoj potrazi za istinom, ugrađen kompleksan i moćan sistem koji ima za cilj da upravlja svime što znamo i radimo“ (Deacon, 1998: 113). Brookfield (2001, 2005) smatra da se Fukoova filozofija može primeniti na istraživanje prakse obrazovanja odraslih s obzirom na to da se moć demonstrira u svim društvenim odnosima i da je neraskidivo isprepletana sa onim što se smatra znanjem. Foucault, prevazilazeći postavke strukturalizma, nije želeo da njegovo razmatranje moći postane teorija, već umesto toga predlaže ono što on naziva *analitikom moći*. „Ako neko pokuša da uspostavi teoriju moći on je u obavezi da je posmatra u kontekstu mesta i vremena u kome ona nastaje i da teži da je izvede kako bi rekonstruisao njen razvoj. Ali ukoliko je moć u realnosti otvoren, manje ili više koordinisan set relacija, onda je jedini problem obezbeđivanje šeme za analizu koja omogućava istraživanje odnosa moći“ (Foucault, 1980: 199). Njegov cilj je bio da izoluje, identifikuje, i analizira mrežu nejednakih odnosa koji su određeni političkim tehnologijama – kako bi se razumela moć, potrebno je analizirati mikroprakse (Dreyfus i Rainbow, 1982).

On prevazilazi dualističko viđenje moći ne raščlanjujući društvo na crno i belo, pozitivno i negativno, ugnjetavane i ugnjetače, već ukazuje na njenu *produktivnost* ujedno osporavajući i neo-frojdijansku ideju da je moć kao zakonodavac koji zabranjuje i potiskuje (Gordon, 1980). „Čini mi se da je pojam represije sasvim neadekvatan za razumevanje onoga što je upravo produktivan aspekt moći. U definisanju efekata moći kao represije, usvaja se čisto pravna koncepcija moći, identifikuje se moć sa zakonom koji kaže ne; moć se razume kao noseća sile zabrane“ (Foucault, 1980: 119). Brookfield (2005) veruje da se kritika bipolarnog pristupa analize moći nalazi u srcu njegovog rada što obezbeđuje prostor istraživanja dinamike odnosa u obrazovanju odraslih. Atribut *produktivnosti* je značajan jer je moć u ovom kontekstu najčešće usmerena na razvoj i promenu polaznika. Svakako ostaje otvoreno pitanje šta je to što edukator smatra da dovodi do razvoja i učenja i kakva promena treba da bude.

Još jedna od Fukoovih premisa koja je značajna za istraživanje i podržava pretpostavku o postojanju odnosa moći u praksi obrazovanja odraslih je ideja o

prisustvu moći u svim socijalnim situacijama. Moć se manifestuje ne kao tok odozgo na dole, od više ka nižoj lestvici socijalne hijerarhije već se proteže na kapilarni način – postaje deo svakodnevnih aktivnosti, govora i života (Kumaravadivelu, 1999). „Ona ne definiše samo nadređene i podređene, već generiše neprekidne igre moći koje su promenljive i uvek u dinamičkom kretanju“ (Đorđević, 2009: 117).

Treća, i možda najznačajnija teorijska pretpostavka za ovo istraživanje, koja podržava hipotezu o međusobnom odnosu epistemoloških stanovišta i odnosa moći u obrazovanju odraslih, predstavlja njegovo uverenje o neraskidivoj *povezanosti znanja, istine i moći*. Kao predulsov razumevanja tog odnosa je premisa od koje polazi Foucault (1980), citirajući i oslanjajući se na njegovu veliku inspiraciju, Ničea (Nietzsche): „Ne postoji prava priroda znanja, suština znanja, univerzalnost uslova znanja; znanje je uvek istorijskog karaktera i sticaj okolnosti koje su van domena znanja. Znanje nije univerzalna struktura“ (str. 13). On kritikuje i dekonstruiše prosvetiteljsku ideju i verovanje da istina oslobađa i čini vidljivo drugo lice znanja. Po njemu, moć je u direktnoj vezi sa proizvodnjom znanja, a određene «verzije dobijaju pečat istine u datom trenutku» (Đorđević, 2009: 117). Upravo ovaj zaokret u razumevanju odnosa između istine, znanja, moći i oslobađanja je tačka prelamanja i srž postavljenog istraživačkog pitanja. U rasprostranjenom emancipatorskom obrazovanju edukator liči pomalo na proroka koji obećava bolju budućnost kroz osvešćivanje i vođenjem polaznika do pravog, istinitog znanja koje nije zamagljeno ideologijom elite.

I u ovom slučaju potrebno je razdvojiti i razlikovati postavke kritičke teorije u kojoj je ključan pojam za „diseminaciju“ moći *ideologija* preko koje se održava stanje nejednakosti u društvu, i fukoovog viđenja odnosa moći/znanja. Dominatna ideologija je skup široko prihvaćenih verovanja i običaja koji uokviruju iskustva ljudi i uobličavaju njihove živote i čija je glavna funkcija da ubedi većinu da društvo funkcioniše na određen način i to za njihovo dobro. Ona služi interesima manjine, a tvrdi da predstavlja glas većine (Brookfield, 2005). Geuss (1981) veruje da je suština kritičke teorije društva u njenoj kritici

ideologije. „Ideologija je ta koja sprečava članove društva da pravilno sagledaju sopstevnu situaciju i prave interese; ukoliko oni teže da se oslobode od socijalne represije, moraju se otarasiti ideološke iluzije“ (str. 3). Ukoliko se na obrazovanje odraslih primeni kritička teorija (kao što je uradio Mezirow koncipirajući teoriju transformativnog učenja) smisao učenja se vidi u prepoznavanju i osporavanju ideologije, otkrivanju i borbi protiv hegemonije, raskrinkavanju moći, potrazi za slobodom, povratku razumu, i praktikovanju demokratije (Brookfield, 2005). Ipak, Foucault (2000) kritikuje ideju o „lažnom znanju“ kao nečemu što reprodukuje i održava odnose moći:

U tradicionalnoj marksističkoj analizi ideologija je vrsta negativnog elementa u kojoj su činjenice skrivene, a znanje je zamagljeno i skriveno, ili nametnuto spolja. Ideologija je stigmatizacija postojanja političkih ili ekonomskih uslova koji treba da budu otvoreni za saznavanje. Ono što ja želim da pokažem je da politički i ekonomski preduslovi nisu prepreka pravom, suštinskom saznavanju, već su oni sredstva formiranja znanja i istine (str. 15).

Foucault ne smatra da lažno znanje, već ono što se smatra neutralnom istinom reprodukuje odnose moći kroz proces normalizacije, odnosno definisanjem i prihvatanjem normalnosti u različitim oblastima od strane različitih autoriteta. Snaga moći se nalazi u definisanju realnosti i njenoj klasifikaciji. „Ne postoje odnosi moći bez konstituisanja polja znanja, niti znanja koja ne predstavljaju u isto vreme i odnose moći“ (Foucault, 1977a: 27). Nadzor normalnosti se najpre „uvukao“ u psihijatriju i medicinu obezbeđujući ga naučno utemeljenim znanjem (Dreyfus i Rainbow, 1982). Fuko (1988) ističe da je njegov projekat bio da analizira kako su u zapadnoj kulturi specifične „igre istine“ u naukama kao što su ekonomija, biologija, psihijatrija, medicina i penologija razvile znanja i tehnike koje omogućavaju ljudima samorazumevanje i pri čemu je sama individua postala objekat znanja (Dreyfus i Rainbow, 1982).

Iako u obrazovanju odraslih „normalizovanje“ pojedinca nije uočljivo na prvi pogled, može se reći da i u toj oblasti, čiji predstavnici često tvrde da je

oslobođena nejednakih odnosa, postoji ponašanje koje je ispravnije i normalnije u odnosu na drugo, što je naročito obezbeđeno diskursom koje kreiraju vladajuće teorije učenja i epistemološke pretpostavke koje stoje u njihovoj osnovi. „Svaki psihološki iskaz o čoveku učvršćuje disciplinski poredak koji na aktivnostima upoznavanja pojedinca, njegovog raščlanjivanja, pažljivog posmatranja i merenja, kao i kreiranja baza podataka o njegovim svojstvima, zasniva strategiju uspostavljanja vlasti nad njim“ (Džinović, 2010: 44). Pitanja koja se javljaju u obrazovanju a koja su posledica mehanizma normalizacije su sledeća: Da li sam dovoljno dobar/dobra? Da li radim ispravno? (Englsih i Irving, 2008). Esencijalno uverenje da je istina ekvivalent naučnom znanju, a da znanje dovodi do razvoja uspostavlja „normalizujući“ mehanizam u obrazovnom procesu koji bi, po mom mišljenju, mogao da se nazove mehanizam *tačno/pogrešno* koji funkcioniše tako što navodi pojedinca da se izrazi „pametno“, odnosno da ono što izgovara bude u okvirima „pravog, istinitog znanja“ pri čemu su granice tog razvoja unapred definisane i određene. Takva moć se uspostavlja ne zastrašivanjem ili lažnim verovanjima, odnosno ideologijom, kako smatraju predstavnici kritičke teorije, već se ona sprovodi pod ubeđenjem da se na taj način brine o pojedincu.

Stoga, za razumevanje odnosa moći u andragoškoj praksi posebno je značajan Fukoov koncept *pastoralne moći* koja se iz religije proširila i na oblast obrazovanja. Foucault (1983) je u svom radu *Predmet moći* (The subject of power) ilustrovaov ovakav tip moći navodeći njene karakteristike:

- U svojoj suštini pastoralana moć je forma moći čiji je konačni cilj da obezbedi spasenje individue u drugom svetu;
- To nije moć koja se zasniva na komandi, već na požrtvovanju i spasenju stada;
- To je moć koja se ne brine o zajednici, već o svakom pojedincu posebno;
- Konačno, ovaj oblik moći se ne može ostvariti bez poznavanja ljudskih misli, bez istraživanja njihove duše i otkrivanja njihovih najdubljih tajni;

- Pastoralna moć je povezana sa proizvodnjom istine – istine o samom pojedincu.

Foucault smatra da se oblik *pastoralne moći* zadržao, ali je promenio svoje prebivalište i cilj. Naime, nije u pitanju više spasenje u drugom svetu, već u ovom. U ovakvom kontekstu reč *spasenje* dobija nova značenja: zdravlje, blagostanje, sigurnost, kvalitet života. Pojavljuju se novi funkcioneri pastoralne moći: policija, medicina, obrazovanje, poslodavci itd. Multiplikacija ciljeva i agenata pastoralne moći proizvodi i razvoj znanja o čoveku: Jedan tip je vezan za populaciju, a drugi, analitični, za pojedinca.

Možemo vrlo jasno da prepoznamo koncept *pastoralne moći* u obrazovanju odraslih: Često se potencira da andragoška praksa dovodi do izbavljenja: zaposlenje (ekonomski metanarativ)¹⁰, oslobođenje (emancipatorski metanarativ), ili bolji kvalitet života i duševno blagostanje (usmerenost na lični razvoj). Brookfield (2005) nas upozorava da svako ko tvrdi da se u obrazovanju odraslih prvenstveno radi o osnaživanju odraslih učenika treba da se upozna sa Fukoovim radom. „Bez uvažavanja Fukoovih ideja, edukatori odraslih često završe sa nekompletnim i naivnim razumevanjem manifestacije moći u obrazovnom procesu“ (Brookfield, 2005: 123).

3.2. Epistemološke pretpostavke u teorijama učenja – mit o objektivnosti

Mesto sa kog dolazi moć deluje da je skriveno. Kada pokušamo da ga lociramo, uvek se stiče utisak da je negde drugde. Zapravo, oslanjajući se na Fukoa, polazna ideja istraživanja prevazilazi tezu prema kojoj su institucije dominantan centar moći; izvor moći su epistemološke pretpostavke koje su konstituti i ekspresija hibridnog modernističkog diskursa.

¹⁰ O ekonomskom i emancipatorskom metanarativu u obrazovanju videti više u Lyotard (1984).

Newman i Holzman (1997) koriste termin „epistemološki metanarativ“ kako bi imenovali *priču ili mit da ljudski život ili razvoj zahtevaju saznavanje sveta*. Oni daju primer kritike Liotarovog (1984) dela *Postmoderno stanje – Izveštaj o znanju* (Postmodern condition – Report on knowledge) koja mu je upućena zbog izostavljanja socioekonomskog konteksta u kritici moderne: Ograničavajući se na kritiku moderne epistemologije Lyotard postaje „apstraktan i distanciran od društvene realnosti i problema savremenog doba“ (Best i Kellner, prema Newman i Holzman, 1997: 10). Newman i Holzman dalje postavljaju pitanje: Šta ako su problemi današnjeg doba upravo locirani u modernoj epistemologiji? Autori čak veruju da postmodernisti nisu *dovoljno* kritikovali epistemologiju i da revolucionarni zaokret koji prevazilazi modernizam mora da je prevaziđe. Iz tog razloga u ovom radu, analizirajući obrazovni diskurs i prateći „kapilare“ odnosa moći, fokusiraću se na epistemološke pretpostavke za koje verujem da su u njihovoj osnovi umesto na socijalne, ekonomske, klasne ili druge uslove i razlike. Naročito ako uzmemo u obzir da je oblast istraživanja obrazovanje odraslih koje je uglavnom vaninstitucionalizovano (neformalno) i nije direktno povezano sa vladajućom hijerarhijom, odnosno često ne postoje nadležne institucije i organi koji formalno kontrolišu njegove ishode, program i plan rada, logično je da izvore i kanale moći tražimo u načinu mišljenja i naročito u razumevanju učenja.

Obrazovanje odraslih je još jedna od društvenih praksi u kojoj su odnosi moći kreirani, održavaju se i reprodukuju kroz postojeća „neutralna“ uverenja koja svoj koren imaju u odgovoru na pitanje „šta je znanje“, a prenose se preko dominantnih koncepcija učenja koje daju smernice kako edukatorima, tako i učesnicima obrazovnih aktivnosti. Iako od devedesetih godina dvadesetog veka postoji sve veća zainteresovanost za učenje i obrazovanje odraslih koje se uglavnom vidi kao instrument ekonomskog razvoja, ono nije direktno pod kontrolom države, iako se često odvija u okviru nekih drugih konteksta (kompanijsko obrazovanje, nevladine organizacije, itd). Trenutna opsesivnost kvalitetom obrazovanja odraslih skreće pažnju na oscilaciju u kvalitetu rada i intenzivno se pokušava, kako od strane nadležnih državnih organa, tako i uticajnih nevladinih organizacija, da se uredi razuđena oblast obrazovanja odraslih, da se ona jasnije definiše, odredi,

imenuje i eventualno sankcionišu neodgovarajuće prakse (Popović i Maksimović, 2012). I pored toga, još uvek postoji velika „sloboda“ i različitost u radu edukatora, odnosno disciplinske tehnologije su manje izražene i definisane nego u formalnom obliku obrazovanja. Samim tim, opravdano je da odnose moći ne lociram isključivo u grupacije i vladajuću klasu, već dominantna uverenja o učenju u čijoj osnovi se nalazi modernistička epistemologija.

Za potrebe ovog rada je bilo neophodno okrenuti se filozofskim dilemama i zaviriti u pisanja i razmišljanja koja su proistekla iz feminističke epistemologije, jer se u ovom pristupu razmatra poreklo znanja i istine iz perspektive odnosa moći i analizira se i preispituje ono što se često naziva „zdravim razumom“ i opšteprihvaćenom „istinom“.

Feministička epistemologija je stupila na scenu početkom sedamdesetih, sumnjajući u osnove tradicionalne epistemologije, koja je dugo ostalajala sigurna pod okriljem samoproklamovane neutralnosti, i koja je, navodno, uspela da prevaziđe posebnost i iz tog razloga predstavi stvari onakvima kakve jesu (Code, 2007). „Sâm početak feminističke kritike epistemologije odnosio se prvenstveno na kritiku prosvetiteljskog poimanja ljudskog razuma, racionalnosti, objektivnosti i naučne neutralnosti“ (Lučić, 2008: 12). Ovaj epistemološki pravac se oslanja i na Fukoovu premisu da su ljudski subjekt, društvene prakse i institucije proizvodi istorijski smeštenog diskursa (Luke, 1996) što je od važnosti za ovaj rad jer implicira slojevitost teorija i njihovu konstruisanost u kontekstu socijalnih odnosa. Kako kaže autorka Brickhouse (2001) rad feminističkih epistemološkinja počinje analizom šta je to što se posmatra kao istina i na koji način se ona opravdava, kao i pitanje polaganja prava na formulaciju istinitih tvrdnji (Lučić, 2008). Ideje i kritika ovog pravca su značajni jer pokreću polemiku koja se tiče pretpostavki koje se nalaze u osnovi teorija učenja i samog obrazovnog procesa, sumnjaju u njihovu istinu i predlažu kontekstualnost umesto objektivnosti. Feministički pristup je zapravo dekonstruisanje načina na koji normativni, *a priori* definisani principi, promovišu androcentričnost (Code, 2007).

Jedno od pionirskih feminističkih istraživanja koja se bave načinima saznavanja je sprovedeno od strane autorki Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule (1986) koje su ispitivale 135 žena i njihovo iskustvo saznavanja i učenja, kritikujući postojanje objektivnog znanja i dualizma. Pitanja koja su bila u osnovi ovog rada su: Šta je istina? Šta je autoritet? Koga slušam? Šta računam kao dokaz? Kako znam ono što znam? Autorke su pošle od pretpostavke da su „konceptije znanja i istine koje su prihvaćene danas i oblikovane tokom istorije kreirane u kulturi u kojoj dominiraju muškarci“ (Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986: 5) navodeći kao argument činjenicu da su glavne obrazovne institucije u prošlosti bile osnovane od strane muškaraca za muškarce, da su naučnici bili dominantno muškarci, pa čak i ispitanici u različitim istraživanjima. Posledično, opšteprihvaćen stereotip o ženskom razmišljanju kao emotivnom, intuitivnom i ličnom doprineo je devalvaciji ženskog uma, naročito u zapadnim, tehnološki orijentisanim kulturama koje vrednuju objektivizam i racionalnost (Sampson, prema Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986). Mentalni procesi koji su uključeni u razmatranje apstraktnog i ne-ličnog su označeni kao mišljenje i pripisani su muškarcima, dok se oni koji se vezuju za lično i interpersonalno nazivaju emocije i pripadaju ženama. Posledica ove dihotomije je veće vrednovanje racionalnosti i objektivnosti nad emotivnim i intuitivnim, što, kako neke autorke smatraju (Keller, Harding i Hintikka, prema Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986) leži u srcu većine akademskih disciplina, metodologija i teorija.

Interesantna za ovaj rad je kategorizacija znanja koja predstavlja rezultat istraživanja *Ženski način saznavanja* (Women's way of knowing), a koja u sebi inkorporira i nivoe autonomije u procesu saznavanja i oslanjanja na spoljašnji autoritet:

- Na početku kontinuuma se nalazi znanje koje je simbolično nazvano *tišina*: pozicija u kojoj žene doživljavaju sebe bez uma i glasa i subjekte izložene kapricu spoljnog autoriteta;

- *primljeno znanje*: perspektiva u kojoj žene sebe posmatraju kao sposobne da prime znanje, čak ga i reprodukuju – znanje koje pripada sveznajućem spoljašnjem autoritetu, ali ne i sposobne da kreiraju znanje;
- *subjektivno znanje*: perspektiva iz koje su istina i znanje zamišljene kao lične, privatne i subjektivno saznate;
- *proceduralno znanje*: pozicija iz koje žena investira u učenje i primenjuje objektivne procedure za dobijanje i komuniciranje znanja; konstruisano znanje: pozicija u kojoj žena vidi svo znanje kao kontekstualno, doživljava sebe kao kreatora znanja i vrednuje kako subjektivne, tako i objektivne strategije saznavanja.

Iz navedenog se može uočiti rast autonomije i lične moći: od *tišine* u kojoj se sva moć nalazi spolja, pa do osećaja da sami kreiramo znanje, koje je po svojoj prirodi kontekstualno (Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986: 15). Ova kategorizacija će biti korišćena u daljem radu pri analizi teorija učenja kao kriterijum prepoznavanja pretpostavki odnosa moći u obrazovanju: gde boravi znanje i istina, i ko ih kontroliše.

U fokusu navedenog istraživanja je proces ženskog saznavanja i njegova diskriminacija u odnosu na „mušku“ objektivnost i racionalnost, te su ispitanici istraživanja bile isključivo žene; nije napravljeno poređenje sa muškim doživljajem znanja i saznavanja. Moguće je da u slučaju da su učesnici intervjua bili i muškarci, da ne bismo dobili drugačije rezultate istraživanja i kategorizaciju znanja koja podrazumeva kretanje od dominacije spoljašnjeg autoriteta ka doživljaju lične moći. Perspektiva da je žensko saznavanje kvalitativno drugačije od muškog je naišla na kritiku zbog nedostatka obraćanja pažnje na diskurs koji oblikuje žene i vodi ih da se ponašaju u skladu sa određenim uverenjima i stereotipima (English, 2006). Hayes i Flannery (2000) tvrde da bi trebalo da budemo zabrinuti zbog potencijalnog preteranog uopštavanja o ženskom načinu saznavanja. Tiranija discipline, objektivizacije i eksternalizacije znanja, što kao

svoju posledicu ima oduzimanje glasa i lične moći se, po mom mišljenju, sprovodi nad oba pola.

Savremenije feminističke teorije se takođe bave kritikom pozitivističkog pogleda na svet, racionalizma i prisutnog dualizma u procesu saznavanja, ali prevazilaze dihotomiju radikalnog feminizma između muškog i ženskog načina saznavanja. Tradicionalna epistemologija i u novim feminističkim teorijama i dalje biva kritikovana, naročito premise koje su potekle iz prosvetiteljstva i kartezijske filozofije i koje su oblikovale današnje razumevanje procesa saznavanja i učenja, kao što je nezaobilazno „Mislim, dakle postojim“. Fokusirajući se na odnose moći i njihov uticaj na proizvodnju znanja, feministička epistemologija je proširila svoj delokrug izvan pitanja roda, uključujući podelu na rase, klase i seksualnost u svoje analize, nazivajući svoj projekat oslobađajuća epistemologija (Grasswick, 2011). Autorka smatra da kada god postoji socijalno raslojavanje, postoje i epistemološki efekti: Kako se kognitivni autoritet distribuirati, i koje pretpostavke se podrazumevaju kao polazne tačke istraživanja (Grasswick, 2011).

Kako tvrdi Code (2007), od svog zapisanog postanka, bela zapadna filozofija je pozitivno evaluirala hijerarhijsku podelu između racionalnog i iracionalnog, gde samo oni koji pripadaju racionalnom „krugu“ mogu da očekuju uvažavanje i poštovanje. Iz tog razloga su ne samo žene bile isključene zbog navodne racionalne nesposobnosti, nego i drugi Drugi koji su bili osuđeni kao neadekvatni za rezonovanje iz kog proističe validno znanje (Code, 2007). Iz ovoga proizilazi da je razumevanje učenja kao dominantno kognitivnog procesa i nečega što se može usvojiti spolja izostavljajući emocije bilo istorijski i socijalno konstruisano, uz oslikavanje i preslikavanje dominantnih odnosa moći i kreiranje diskursa u kome se razvija i dešava obrazovni proces. Saznavanje je pod uticajem ideja pozitivizma svedeno na memoriju i razmišljanje, a oni koji saznaju predstavljaju bestelesne umove koji usvajaju znanje van konteksta i sopstvene subjektivnosti, što je imalo ogroman uticaj na koncipiranje teorija učenja i „kliničko odstranjivanje“ emotivnosti i telesnosti iz obrazovanja. Racionalistički diskurs neizostavno je jedna od posledica epistemoloških uverenja, i sa jedne strane konstitut odnosa

moći, a sa druge i oblik njihove ekspresije, naročito ako povežemo ovu ideju sa Fukoovom tezom da „...ništa nije materijalnije, fizičnije, telesnije od sprovođenja moći... Koji je to tip zaposedanja tela nužan i dovoljan za funkcionisanje kapitalističkog društva kao što je naše?“ (2012: 63). On pokreće i vrlo provokativno i zanimljivo pitanje: „Kakvo je telo potrebno današnjem društvu?“ (2012: 64). Da li je odgovor na to pitanje možda misleće, produktivno telo koje nije „zakočeno“ emocijama što ima direktan upliv na funkcionisanje obrazovnog procesa.

4. Metodologija istraživanja

Najkompleksnije pitanje na koje u projektu istraživanja želim da odgovorim je izbor odgovarajuće metodologije i njena relevantnost za problem koji analiziram, jer to podrazumeva eksploraciju filozofskih postavki koje se nalaze u osnovi određenog pristupa i navođenja razloga opravdanosti izbora. Uverenje od kog polazim i koje je osnovni kriterijum donošenja odluke je da *istraživačko pitanje i metodologija rada moraju biti filozofsko-epistemološki usaglašeni*.

Metodologija istraživanja je kritička analiza diskursa (KAD) dopunjena elementima fenomenološkog pristupa. Ono što pri konstruisanju projekta istraživanja predstavlja poteškoću, ali u isto vreme i lepotu kritičke analize diskursa je široko rasprostranjeno uverenje da nema propisanih procedura i ključnih koraka o tome kako analiza treba da se odvija (Fairclough, 1992; 1995; 2003; Gee, 1999, 2005; Rogers, 2004; Wodak, 2001; Woodside-Jiron, 2004). „Ne postoji „mainstream“ definicija diskursa u okviru društvenih nauka, niti postoji generalno prihvaćeno razumevanje šta je analiza diskursa ili koje metode istraživači treba da koriste“ (Pedersen, 2009: 1). Naročito je Foucault bio zastupnik slobode i autonomije u istraživanju i nije produkovao definisane propise kako se dekonstruiše diskurs, ili kako on naziva metodologiju koju koristi - *genealogija*. „Fuko nije ostavio jasno definisane korake ili formalizovane preporuke za sprovođenje genealoške analize. Nije jednostavno primeniti genealošku analizu, jer nema unapred pripremljenog algoritma, koga i početnik

može bez većih teškoća da sledi. Ne znači i da postoji jedan ispravan način upotrebe ove analize, već svaki autor razvija svoj stil, poštujući opšta načela i pretpostavke“ (Džinović, 2010: 35). Ne postoji formula kako se primenjuje analiza diskursa, u osnovi je kritička teorija, odnos jezika i diskursa u konstrukciji i reprezentaciji društvenog sveta i metodologija koja omogućava opis, interpretaciju i objašnjavanje takvih odnosa (Rogers, 2004). Ipak i na sreću, postoje određeni postulati i predlozi koje je potrebno ispratiti, i pitanja na koja se treba usmeriti. U skladu sa tim u ovom poglavlju će biti prikazane osnovne postavke kritičke analize diskursa, ali i razjašnjenje značajnih pojmova i njihovog višestrukog značenja – *jezik*, *ideologija* i *diskurs*. Biće otkrivene i aktuelne dileme vezane za kritičku analizu diskursa, a ja ću pokušati da obrazložim zašto zauzimam određeni stav.

Osnovna dilema koja se javlja pri analizi kritičke analize diskursa je da li je to pristup, metodologija ili metod istraživanja. Najradikalnije je viđenje autoriteta u ovoj oblasti, van Dijk-a koji smatra da je osnovna miskoncepcija o kritičkoj analizi diskursa uverenje da je to metod analize. „Pre svega, KAD je akademski pokret grupe socijalno i politički angažovanih naučnika, ili čak kritički stav prema društvu“ (van Dijk, 2012). To je metodologija koja je zainteresovana i motivisana aktuelnim socijalnim problemima koje će bolje razumeti analizom diskursa (van Dijk, 2012). Rogers (2004) smatra da je KAD socijalno angažovana naučna paradigma, a da se kritičko u kritičkoj analizi diskursa odnosi na analizu odnosa moći, što čini ovu metodologiju aplikativnom u odnosu na postavljeno istraživačko pitanje. Kritičko istraživanje je odbacivanje naturalizma (ideje da socijalne prakse odražavaju realnost) i neutralnosti (pretpostavka da istina ne odražava ničije interese) (Rogers, 2004). Corson (2000) ističe da namere istraživača nisu neutralne, već da je njegov cilj da istraži skrivenu moć između određenog diskursa i širih socijalnih i kulturnih formacija. Pretpostavka je da otkrivanje odnosa moći u oblasti koju analizira narušava iste u socijalnom kontekstu (Corson, 2000).

Međutim, analizirajući postojeća istraživanja u obrazovanju koja kao svoj osnovni pristup imaju KAD (Rogers, 2004a; Row, 2004; Sarroub, 2004; Lewis i Ketter, 2004), dolazim do zaključka da ipak postoje jasne teorijske pretpostavke koje boje i oblikuju način istraživanja. Dakle, u ovom radu posmatraču kritičku analizu diskursa kao metodološki pristup, ali i kao metod koji nema jasno definisane analitičke procedure, ali nudi postulate i pitanja koja upravljaju načinom istraživanja.

Ukoliko se vratimo na istraživačko pitanje koje ističe ulogu epistemoloških pretpostavki u proizvodnji i održavanju odnosa moći, jasno je zašto je potrebna metodologija koja je usmerena na pronalaženje implicitnih sadržaja teksta. Gee (2005) kaže da KAD nije analiza samo onoga što je rečeno, već i onoga što je izostavljeno. Znanja koje promovišu opšteprihvaćene teorije učenje posmatram kao socijalno konstruisane i diskurzivne i kao konstitute neprimećenih odnosa moći u obrazovanju odraslih. Na primer, ukoliko učenje posmatramo isključivo kao usvajanje znanja, moć i autoritet se pripisuje onome ko ta znanja kreira i poseduje. Arhitektura učenja koju formiraju teorije učenja, a zasnovane na određenim epistemološkim pretpostavkama, konstruiše i mehanizme moći. Kako tvrdi autorka Rogers (2004: xi) „kritičko u kritičkoj analizi diskursa je učiniti nevidljivo vidljivim“, u vezi sa ovim istraživanjem to bi značilo učiniti vidljivim epistemološke pretpostavke i odnose moći u obrazovanju odraslih.

4.1. Osnovni koncepti kritičke analize diskursa

Šta je diskurs?

Neizostavno je opisati u ovom poglavlju projekta istraživanja koja značenje termina *diskurs* postoje i koje će me voditi kroz analizu. Normana Fairclough definiše diskurs kao jezik kao koji se koristi u govoru i pisanju i kao formu socijalne prakse (Fairclough, 1995; 2003). Opisivanje diskursa kao socijalne prakse implicira dijalektički odnos između određenog diskurzivnog događaja, situacije, institucija i socijalne strukture koja ga uokviruje. Dijalektički odnos je

dvosmeran: diskurzivni događaj je oblikovan situacijama, institucijama i socijalnim strukturama, ali ih takođe određuje (Fairclough i Wodak, 1997). Diskurs u isto vreme reflektuje i konstruiše socijalni svet i nikada nije samo produkt, već je set potrošačkih, produktivnih, distributivnih i reproduktivnih procesa koji su u odnosu sa socijalnim svetom (Rogers, 2004). Oni klasifikuju ljude, stvari, mesta, događaje itd (Fairclough, 2000). Zanimljiva je i metafora koju upotrebljava Fairclough (2000) označavajući diskurs – socijalna magija.

Autor Gee (1999, 2004), koji se bavi kritičkom analizom diskursa u oblasti obrazovanja, razlikuje dva značenja termina: diskurs i Diskurs. „d“iskurs se odnosi na jezičke jedinice ili gramatičku pozadinu onoga što je rečeno. „Diskurs“ je način predstavljanja, verovanja, vrednovanja i učestvovanja u tim jezičkim jedinicama i uključuje identitete i značenja. Gee (2004) dalje navodi određene karakteristike Diskursa:

1. Diskursi podrazumevaju set vrednosti i gledišta o odnosu između ljudi i distribuciji socijalnih dobara, i na kraju ko je „insajder“, a ko nije, ko je i šta je normalno.
2. Diskursi su često otporni na unutrašnju kritiku i samoispitivanje jer stanovišta koja mogu da ga potkopaju se nalaze izvan Diskursa. Diskurs definiše šta se računa kao adekvatan kritičizam.
3. Bilo koji Diskurs se „brine“ o određenim predmetima i favorizuje određene koncepte, gledišta, i vrednosti na račun drugih. Na taj način su marginalizovna gledišta i vrednosti koje su centralne za neki drugi Diskurs.
4. Diskursi su intimno povezani sa distribucijom društvene moći i hijerarhijskom strukturom društva, zbog čega su uvek ideološki. Kontrola nad određenim diskursima vodi do sticanja socijalnih dobara (para, moći, statusa).

Jedinica koja se često pojavljuje pri definisanju termina diskurs je jezik, ne samo kod Fairclough-a, Gee-ja, već i kod drugih autora (Wodak, van Dijk). Već sam se osvrnula na značajnu ulogu jezika u kreiranju i odražavanju odnosa moći putem

kreiranja diskursa, međutim sumnjam da diskurs može da se svede isključivo na jezik. Čini mi se da je diskurs više od toga – on može da nađe izraz i u sumnji, glavobolji, nervozi, spuštеноm pogledu i mnogim drugim emotivnim i telesnim reakcijama. Moje pitanje je šta je iza jezika, odnosno ono što je Gee imenovao kao *identitete i značenja*. Prepoznavanje socijalnog, psihološkog i političkog značaja diskursa se obično pripisuje Fukoovim studijama istorije institucija Zapadne kulture, uključujući seksualnost, ludilo i medicinu (Newman i Holzman, 1997). Dakle, diskurs nije opisivanje fenomena koji se prirodno dešavaju, niti je to samo način na koji pričamo, već političko-socijalni okvir (Newman i Holzman, 1997). Diskursi su načini predstavljanja različitih aspekata sveta – procesa, odnosa iz strukture materijalnog, mentalnog i socijalnog (Fairclough, 2003). Oni su projektivni, imaginarni, predstavljaju moguće svetove i definišu pozicije ljudi reprodukujući samim tim odnose moći. Autorka Carabine, oslanjajući se na Fukoovo shvatanje diskursa, definiše ovaj koncept kao „istorijski promenljive načine određivanja znanja i istina, pri čemu su znanja socijalno konstruisana, proizvedena efektima moći, i izjednačena sa istinom“ (prema: Taylor, 2001: 317).

Jezik i moć

Razlog izbora ovog metodološkog pristupa leži takođe u ideji da kritička analiza diskursa može da opiše, interpretira i objasni odnose između jezika i važnih obrazovnih pitanja (Rogers, 2004). Cilj analize diskursa je da otkrije ontološke i epistemološke premise koje su ugrađene u jezik (Pedersen, 2009). Ona omogućava da se dekonstruišu različiti aspekti prakse koji su često naturalizovani i iz tog razloga ih je teško uočiti (Woodside-Jiron, 2004), kao i da se osvetle jezičke prakse koje naturalizuju odnose moći i dominacije (Rogers, 2004). Cilj KAD je da proučava odnos između jezika (forme i funkcije) i objasni zašto su određene forme privilegovane u odnosu na druge, što je zapravo eksploracija odnosa moći (Rogers, 2004). Chouliraki i Fairclough (1999) veruju da postoji veza između određenih diskursa i socijalnih pozicija, stoga su ideološki efekti diskursa kreirani i sklopljeni u procesu artikulacije. Fairclough je u svom delu *Jezik i moć* (1989) razjašnjavao i ukazivao na odnose između upotrebe jezika i

nejednakih odnosa moći. Njegov pristup je naročito pogodan za ovo istraživanje jer posebno naglašava zdravorazumske pretpostavke koje su implicitno sadržane u konvencijama ljudskih interakcija, a kojih akteri najčešće nisu svesni (Fairclough, 1989). Takve pretpostavke su obično ideološki obojene i oblikovane odnosima moći. Od ključnog je značaja da je ove pretpostavke, koje on i još neki autori (Wodack, Van dijk) nazivaju *ideologijama*¹¹, moguće identifikovati kroz analizu jezika koji socijalni akteri koriste u određenim situacijama. Fairclough ističe da živimo u *lingvističkoj epohi* i da se dogodio takozvani „lingvistički zaokret“ u društvenim naukama, samim tim što se realnost posmatra više kao konstruisana nego data, što implicira da su istraživanja fokusirana na otkrivanje procesa konstrukcije, odnosno dekonstrukcije, umesto otkrivanja realnosti i zakonitosti. „Svako ko je zainteresovan da proučava moderno društvo, a naročito ko proučava odnose moći, ne može sebi da priušti da ignoriše jezik“ (Fairclough, 1989: 3). On konstituiše socijalne identitete, socijalne odnose i sistem znanja i verovanja, što znači da svaki tekst konstituiše tri aspekta društva i kulture (Titscher, Meyer, Wodak i Vetter, 2012).

Za istraživanje je značajno i shvatanje postmodernistički orijentisanih autora, koji tvrde da jezik nije „duboko-strukturisan jezički kod“, niti „transparentan medium prenošenja ideja“ (Hemphill, 2000: 22). „Značenje jezika je konstruisano beskrajnom igrom označitelja, u kontekstu različitosti i odnosa moći“ (Hemphill, 2000: 22). Jezik nije nezavistan fenomen, što je načelo prosvetiteljskog modernizma. Postmodernisti vide jezik ne samo kao sredstvo izražavanja već i kao strukturu koja definiše granice komunikacije i oblikuje subjekta koji govori (Poster, 1989 prema Hemphill, 2000). Odnosno, „ne postoji nevino i neutralno čitanje“ (Miyoshi, 1991: 42 prema Hemphill, 2000).

Ukoliko primenimo pristup jeziku karakterističan za kritičku analizu diskursa, postaje jasno zašto je ova metologija istraživanja odabrana kao najadekvatnija. Zdravorazumske iskaze, kao što sam već objasnila, vidim u epistemološkim

¹¹ Pitanje značenja termina ideologija je od posebnog značaja i biće akcentovan dalje u radu.

pretpostavkama i „objektivnom znanju“ koje nude teorije učenja. Te implicitne, generalizove istine o prirodi znanja su ugrađene u jezičkoj formi, kako različitih koncepcija učenja, tako i u interakciji učesnika obrazovnih procesa. Dakle, koristeći kritičku analizu diskursa, namjera mi je da denormalizujem ono što predstavlja zdrav razum (Đersimović, 2012) i opšteprihvaćenu prirodu učenja, a locirano je u epsitemološkim pretpostavkama.

Značenje ideologije u kritičkoj analizi diskursa i adekvatnost upotrebe termina u istraživanju

U prethodnom pasusu sam pomenula da je smisao kritičke analize diskursa otkrivanje ideologija koje su ugrađene u jezik i samim tim i socijalne prakse, i da one reprodukuju odnose moći. Mislim da je važno da obrazložim šta će se u ovom istraživanju podrazumevati pod tim pojmom, odnosno preispitaću, pozivajući se na istraživačko pitanje i osnovne teorijske postavke, da li je ideologija, termin koju predlažu zastupnici kritičke analize diskursa, najadekvatniji imenitelj za pretpostavke koje pokušavam da identifikujem.

U analizi teorijskih pretpostavki istraživanja, često se pod pojmom ideologija misli na lažno znanje koje zamagljuje istinu i kreira i održava odnose moći. Van Dijk nas upozorova da postoje brojne definicije ideologije i da se pomenuto tumačenje vezuje za marksizam, odnosno ideologije su forme „lažne svesti“, ili popularna, ali obmanjujuća verovanja koja su usađena od strane vladajuće klase kako bi opravdali *status quo* i sakrili prave socio-ekonomske uslove radnika. Autor ističe da je negativan koncept ideologije, odnosno sistem ideja koje su u službi dominantne grupe, doskora bio rasprostranjen u društvenim naukama, i korišćen kao opozit istini i naučnom znanju. Čak i autori kao što su Faircough i Wodak govore o ideologiji u izrazito negativnom smislu, i ističu da ona uvek nastoji da održi nejednake odnose u društvu (prema: Đerasimović, 2012).

Nakon Fukoovog razmatranja odnosa moći i znanja, i isticanja uloge društvenih nauka u kreiranju diskursa koji produkuju odnose moći, očigledno je da

izjednačavanje ideologije sa lažnim znanjem nije više adekvatno, niti održivo. Cilj obrazovanja za oslobođenje je identifikovanje pogrešnih uverenja i uviđanje pravih znanja. Fukoovo istraživanje i dekonstrukcija socijalnih praksi kao što je psihijatrija, pokazuje da ne možemo biti neosetljivi i ignorisati kontekstualizovanu prirodu znanja i njegovu ulogu u reprodukciji odnosa moći.

Postoje i „labavije“ definicije ideologije koje idu korak dalje od ideje lažnog znanja. Autor van Dijk, na primer, predlaže veoma široku definiciju ideologije: „Fundamentalna verovanja grupe i njenih članova“ (2013:7) i kao primer daje ideologije kao što su komunistička, feministička itd. On dalje navodi da ideologija ne mora uvek da bude negativna ili dominantna. Prihvatajući njegov iskaz, čini mi se da ono što nedostaje datoj definiciji ideologije kako bi bila aplikativna za ovo istraživanje je vezivanje ideologije za određenu grupu ljudi, bilo ona manja ili veća. Sama reč „verovanje“ implicira i neracionalno priklanjanje idejama koja čine ideologiju. Iako sam već napomenula da je u skladu sa Faircloughovim pristupom cilj kritičke analize diskursa identifikovanje ideologija koje kreiraju i održavaju odnose moći, mislim da nije adekvatno da iz svih pomenutih razloga epistemološka stanovišta nazivam ideologijama. Ne sumnjam da su ona nastala u kontekstu određenih socioekonomskih uslova (ovo uverenje je naročito prisutno u feminističkoj epistemologiji koja doprinosi razumevanju i razotkrivanju prirode saznavanja u odnosu na rodne realcije), ali u okviru ovog istraživanja vidim *naturalizovano znanje i istinu* kao konstitute diskursa koji određuje pozicije u obrazovnom procesu. S obzirom na to da preuzimam Fukoovo (2012) poimanje odnosa moći, preuzeću i njegovo viđenje upotrebe termina ideologija i time zaključiti polemiku oko korišćenja termina ideologija:

Pojam ideologije mi izgleda teško upotrebljiv iz tri razloga. Prvi je, hteli mi to ili ne, to što je on uvek u virtuelnoj opreci sa nečim što bi bila istina. No, smatram da problem nije u podeli na ono što u jednom diskursu proističe iz naučnosti i istine, i zatim, na ono što bi proisticalo iz nečega drugog, već je problem istorijski uvideti kako se proizvode učinci istine unutar diskursa koji u samima sebi nisu ni istiniti ni lažni. Druga nepravilnost leži u tome što se pojam ideologije, verujem, nužno poziva na

nešto poput subjekta. A treći razlog je to što je ideologija u sekundarnom položaju u odnosu na nešto što za nju mora da funkcioniše kao infrastruktura ili ekonomska, materijalna determinanta itd. Iz ta tri razloga smatram da je tu reč o pojmu koji se ne može koristiti bez mera predodtrožnosti. (str. 121).

4.2. Kritička razmatranja kritičke analize diskursa

Pošto je iznikla iz temelja kritičke teorije, cilj kritičke analize diskursa je da otkrije „odnose dominacije i kontrole“ i da ih „udomi“ u određene institucije i socijalne strukture (Wodak, 2001). Dominantne strukture, po mišljenju Wodak, stabilizuju konvencije i naturalizuju ih, tako da efekti moći i ideologije preuzimaju prirodne oblike i pretvaraju se u datost, što implicira pretpostavku represivnog kvaliteta moći. Iako postoji opasnost, prateći Baudrillard-ovu (1987) kritiku Fukoa, da moć postane previše apstraktna i da se više ne može locirati ni u jednu instituciju, preuzimam rizik da mislim da su u obrazovanju odraslih epistemološka uverenja i teorije učenja te koje oblikuju i boje proces, odnose i identitete, a da su institucije kreirane i počivaju na tim stanovištima. Feministička epistemologija sugerise da odgovor na pitanje „šta je znanje“ može da se razume samo ukoliko se ono eksploriše u kontekstu neravnopravnosti polova i dominacije „muškog“, nad „ženskim“ principom, čime bi se istorijski moglo dekonstruisati socijalno-političko poreklo diskursa, što prevazilazi potencijale ovog istraživanja. Predviđam da će pored epistemoloških pretpostavki isplivati na površinu i druge pretpostavke, prevashodno one proistekle iz neoliberalne ideologije i teorije ljudskog kapitala s obzirom da se poslednjih godina (ili decenija) na obrazovanje odraslih uglavnom gleda kao na „obezbeđivača veština“ za postojeća ili buduća radna mesta. Ipak, uvid u druga aktuelna istraživanja i publikacije u oblasti obrazovanja odraslih (Mayo i Englsih, 2012; Mayo, 1999; Grummell, 2004; Olssen, 2008) je pokazao da ne nedostaje kritičke analize aktuelnih obrazovnih politika koje imaju prevashodno funkcionalističku perspektivu i brinu se za ostvarivanje ekonomskih ciljeva. Neoliberalna politika je najčešće kritikovana od strane evropskih autora koji zauzimaju distancu u odnosu na aktuelne preporuke Evropske komisije, ali koji

ostaju u isto vreme bliski sa emancipatorskim obrazovanjem i podržavaju kritičku pedagogiju. Za razliku od takvog istraživačkog stanovišta, moja potraga je više usmerena ka otkrivanju odnosa moći unutar „samog obrazovanja“, odnosno kao što sam već nekoliko puta pomenula i naglasila, „oslobađajuće“ obrazovanje pretpostavlja i podrazumeva jednakost unutar obrazovne grupe i zanemaruje dinamiku odnosa, diskurse i socijalne identitete. Dakle, moglo bi se reći da da bi takvom ubeđenju moglo da se kaže „Car je go“, odnosno da su savremene emancipatorski orijentisane koncepcije obrazovanja često umotane u tradicionalne epistemološke pretpostavke.

Svi argumenti koje sam navela idu u prilog moje odstupnice u odnosu na pretpostavke kritičke analize diskursa, koja insistira na lociranju moći u društvene institucije, što je nekonzistentno sa Fukoovom analitikom moći. Zbog navedenih razloga, prihvatom nešto „labaviju“ definiciju kritičkog i orijentišem se ka istraživanju mehanizama moći. U isto vreme poslušaću savet autorke Rogers (2004) koja ukazuje da buduće analize treba da dozvole da ideologije izniknu *iz podataka*, umesto da učitavamo ideologije *u podatke*. Izuzetno je važno biti otvoren u odnosu na tekst i dozvoliti različitim diskursima da se pojave. Najveća opasnost u primeni kritičke analize diskursa je tendencija da se kreiraju dihotomije upravo zbog insistiranja na političkoj angažovanosti metode (Dunne, Pryor i Yates, 2005). Ovo je sa stanovišta postrukturalista izuzetno nepoželjno, jer je njihovo interesovanje usmereno upravo ka prekidanju društvenih i jezičkih izvesnosti i analizu vide više kao proces otvaranja nego zatvaranja (Dunne, Pryor i Yates, 2005). „Iako i Foucault i Fairclough lociraju moć u diskurs, Foucault je ipak nevoljan da zauzima bilo čiju stranu“ (Dunne, Pryor i Yates, 2005: 103).

4.3. Elementi fenomenološkog pristupa u metodologiji istraživanja

Kako bih prevazišla nedostake kritičke analize diskursa i autoritet istraživača kreiran činjenicom da on sam tumači jezičke formacije, korišću i elemente fenomenološki orijentisane metodologije koja proučava življeno iskustvo (*lived*

experience). Pošto KAD stavlja u fokus interpretacije analitičara, stekla sam utisak da je na izvestan način oduzet glas učesnicima istraživanja, tj. ne pitaju se za mišljenje, odnosno njihovi iskazi se koriste kao tekst, a ne kao subjektivno iskustvo, čime se oni objektivizuju. Nasuprot interpretativnoj paradigmi KAD, cilj fenomenološkog istraživanja je da opiše, pre nego da objasni (Husserl, 1970). Fenomenološke metode su naročito efektivne u dovođenju do izražaja iskustva i percepcije pojedinaca i njihovih perspektiva, čime dolazi i do izvesnog osporavanja strukturalnih i normativnih pretpostavki.

Ukoliko primenimo koncept intertekstualnosti na samo istraživanje, odnosno postavimo pitanje da li postoji očigledna isključenost glasova, može se doći do zaključka da se ne bi smele izostaviti priče učesnika istraživanja, odnosno voditelja obrazovnog procesa i učesnika. Usled toga pored analize jezika, u ovaj rad ću uključiti i subjektivna značenja i iskustva čime smatram da se umanjuju i predrasude i očekivanja istraživača, povećava dijalog sa učesnicima procesa i ostvaruje veća verodostojnost samog istraživanja.

5. Analizirani tekstovi i učesnici istraživanja

Kao uvod u ovo poglavlje biće prikazani razlozi izbora termina *tekstovi* i *učesnici* istraživanja. Namerno je izbegnuta reč *uzorak* jer ukoliko se pogleda etimologija reči *sample*, vidi se da se njen koren nalazi u latinskom *exemplum* što znači „mala količina nečega iz čega može da se zaključi kvalitet celine“ (<http://www.etymonline.com/index.php?term=sample>, 2013). Poreklo termina *uzorak* nisam pronašla, ali pretpostavljam da je koren reči *uzor*, odnosno nešto čemu treba težiti. Takođe, cilj istraživanja nije generalizacija i kreiranje nove istine, već kritička analiza diskursa, fenomenološka metodologija, kao uostalom ni većina kvalitativnih istraživanja, nema za cilj izvođenje opštih zaključaka koji važe u svim situacijama i predstavljaju opštu istinu. Pitanje uzorka je zapravo epistemološko pitanje. Analiza diskursa nema mnogo zajedničkog sa kvantitativnim istraživanjima i svaki pokušaj generalizacije diskursa nekoliko članova zajednice na celu zajednicu je nemoguć (Dunne, Pryor i Yates, 2005:

103). Autor Walford (2005) smatra da najprihvatljiviji odgovor bi bio da generalizacija, bilo teorijska ili empirijska ne treba da bude cilj istraživanja. Ipak, ne sme se zanemariti da iako istraživači ne žele da proizvedu univerzalnost, oni daju određena tumačenja i nude ih čitaocu (Dunne, Pryor i Yates, 2005). Sama tvrdnja da *znanje nije i ne može biti objektivno* je već neko znanje i predlog istine.

Zbog svega gorenavedenog analizirani tekstovi su selektovani u odnosu na njihovu relevantnost, kao i u odnosu na teorijske koncepcije koje usmeravaju ovu analizu. Izbor tekstova je učinjen prateći i stanovišta takozvanog *teorijskog uzorkovanja*¹² koje polazi od ideje da je proces prikupljanja podataka dirigovan teorijama koje su u razvoju pre nego predertiminisanom populacijom (Strauss, 1987; Draucker, Martsolf, Ross i Rusk, 2007). Glasser (1978) ukazuje da se *teorijsko uzorkovanje* dešava kada istraživač u isto vreme prikuplja, kodira i analizira podatke, ali i odlučuje koje će podatke sledeće da prikupi i gde da ih nađe. Inicijalne odluke u odnosu na izbor tekstova i učesnika istraživanja su donete na osnovu istraživačkog pitanja, ali kada su podaci prikupljeni, istraživač je vođen u pravcima koji su relevantni za njegov problem što podrazumeva otvorenost ka promeni intervjuja, učesnika, ili traženje dodatnih informacija o kategorijama koje su se pokazale kao centralne (Draucker, Martsolf, Ross i Rusk, 2007). Ovakav pristup će mi omogućiti da tokom samog procesa preispitujem svoje pretpostavke i polazne ideje istraživanja uranjajući više u samu praksu. Otvorenost ka promenama povećava i nivo verodostojnosti istraživanja pošto će se procedure istraživanja usaglašavati sa kategorijama „sa terena“.

Pre nego što predstavim tekstove koje ću analizirati, obrazložiću šta podrazumevam pod tekstom i zašto je tekst u fokusu istraživanja. Kritika koja je bila upućena Fukoovoj analizi diskursa se odnosi na neobraćanje dovoljno pažnje

¹² I pored neslaganja sa terminom *uzorak*, upotrebila sam već postojeći koncept *teorijsko uzorkovanje* kako bih objasnila postupak izbora tekstova i učesnika istraživanja. Koncept *teorijskog uzorkovanja* je nastao u okviru metodologije *utemeljene teorije* (grounded theory).

na jezik i tekst. Nasuprot tome, analiza konverzacije (o samom metodu videti više u Titscher, Meyer, Wodak i Vetter, 2012) zanemaruje socijalne strukture i kontekst u kome se interakcija odvija. Pristup koji zagovara Fairclough (2003) prevazilazi podelu između istraživanja koja su inspirisana socijalnim teorijama koja zanemaruju analizu teksta, i ona koja se fokusiraju na tekst, ali se ne angažuju dovoljno u analizi socijalnih pitanja. Po njegovom mišljenju analiza teksta se ne odnosi samo na lingvističku analizu, već uključuje ono što on naziva interdiskursivnom analizom, odnosno tekst se vidi u odnosu na različite diskurse koji su zajedno artikulisani. Dakle, analiza teksta je zainteresovana za istraživanje odnosa između jezika i drugih elemenata i aspekata socijalnog života, i njen pristup jezičkoj analizi tekstova je uvek usmeren na njihov društveni karakter (Fairclough, 2003). Ipak, napraviću otklon u odnosu na stav kritičke analize diskursa da autor kreira tekst, a tekst kreira diskurs, već verujem da diskurs proizvodi kako tekstove tako i pozicije autora (Dunne, Pryor i Yates, 2005) ili kako Foucault kaže „tekst je samo čvor u mreži“ (Foucault, 1972: 23).

Fairclough (2003) upotrebljava termin *tekst* u veoma širokom smislu. On daje primer da je pisani tekst kao što su članci u novinama ili liste za kupovinu „tekstovi“, ali takođe i transkripti konverzacija i intervjua, kao i televizijskih programa i internet stranica, jer prvenstveno vidi tekst kao deo socijalnog događaja, koji često podrazumeva pisanje ili pričanje.

Tekst je sve što je značajno u određenoj situaciji. Osnovno pitanje je koji tekst treba prikupiti i koje delove prikupljenog teksta treba analizirati. Ukoliko sama studija nije fokusirana na jedan tekst, onda je potrebno izabrati odgovarajuće primerke iz korpusa dostupnih tekstova (Titscher, Meyer, Wodak i Vetter, 2012). Prikupljeni tekstovi su najčešće preobimni da bi bili analizirani u celini, tako da se od prikupljenog materijala biraju odgovarajuće celine koje će biti proučavane (Titscher, Meyer, Wodak i Vetter, 2012).

Analizirane teorije učenja

Za potrebe ovog rada analiziraće se tekstovi teorija učenja: jedna koja važi za emancipatorsku – *teorija transformativnog učenja*, i teorija koja je u svojoj osnovi kognitivna i usmerena je na postignuće – *koncepcija metakognicije i samoregulacije*. Ove dve teorije pružaju osnov za različite pravce kreiranja obrazovne politike te su, pored svog naučnog uticaja, iz tog razloga vrlo interesantne. Može se reći da je teorija transformativnog učenja bliska agendi međunarodne organizacije UNESCO (videti npr.: Belem Framework for Action, 2009; The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future, 1997) koja se zalaže za ostvarivanje ljudskih prava kroz obrazovanje i očuvanje ljudskog dostojanstva, i vidi obrazovanje kao osnovno ljudsko pravo. Koncepcija metakognicije i samoregulacije, koja predstavlja odgovor na pitanje kako što efektivnije učiti, usmerena je na postignuće i implicira ekonomsku funkciju obrazovanja. U njoj se prepoznaje pristup obrazovnim politikama koji podržava i promoviše međunarodna organizacija OECD (videti npr.: The definition and selection of key competencies, 2005; Education at Glance, 2012), a koja obrazovanje vidi kao sredstvo ekonomskog napretka (već razvijenih zemalja). Nadalje, za koncepciju metakognicije i samoregulacije se može reći da su ugrađene u filozofiju moderne, dok je teorija transformativnog učenja iznikla u periodu tranzicije iz moderne u postmodernu; određena polazna stanovišta ove teorije učenja se mogu nazvati modernističkim, ali se nazire početak postmodernog načina poimanja stvarnosti. Još jedan razlog izbora pomenutih teorija je činjenica da je teorija transformativnog učenja usmerena na razumevanje učenja odraslih, dok se koncepcija metakognicije i samoregulacije odnosi pretežno na školsko učenje, koje obično oblikuje implicitna uverenja učesnika obrazovnog procesa.

Knjiga u kojoj je predstavljena koncepcija metakognicije i samoregulacije, *Human learning* autorke Jeanne Ellis Ormrod, izabrana je iz razloga što je izrazito cenjena, i kako navode recenzenti šestog izdanja „vodeći udžbenik na tržištu koji prikazuje teorije učenja i omogućava pripremu nastavnika i drugih edukatora i pruža jedinstveno i smisleno iskustvo učenja. Ova knjiga pokriva širok spektar teorija učenja“ (Google books, 2012). Činjenica da je knjiga doživela svoje šesto izdanje ukazuje na njenu prihvaćenost i zastupljenost u obrazovnoj

praksi. Teorija transformativnog učenja će biti analizirana kroz određena poglavlja knjige *Understanding and promoting transformative learning*, autorke Patricia Cranton, koja je namenjena edukatorima u obrazovanju odraslih. Knjiga predstavlja neku vrstu udžbenika što je istaknuto i u nazivu knjige – *Guide for Educators of Adults*. Oba teksta, dakle, iako ne predstavljaju originalno prikazivanje i razumevanje koncepcija, relevantan su izvor istraživanja s obzirom na to da, kao udžbenici, imaju direktan uticaj na obrazovnu praksu i predstavljaju znanje koje edukatori usvajaju i primenjuju u svom radu. Imajući u vidu da je kritička analiza diskursa izuzetno zahtevna metodologija, biće analizirani uvodi knjiga, kao i relevantna poglavlja. Pretostavke koje se nalaze u osnovi teorija transformativnog učenja će biti identifikovane kroz poglavlje *Razumevanje transformativnog učenja*, jer ono predstavlja najopširniji prikaz teorije, stoga pruža najviše materijala za kritičku analizu. Za analizu koncepcije metakognicije i samoregulacije biće korišćeno trinaesto poglavlje knjige *Human learning*.

S obzirom na to da se voditelji obrazovnog procesa uglavnom pripremaju za ovu ulogu pohađajući trening za trenere, odnosno oni posredno stižu uvid u teorije učenja, ili popularno nazvano pretpostavke „kako odrasli uče“, neophodno je analizirati i priručnike koji su u suštini kodenzovana i simplifikovana andragoška znanja. Na osnovu priručnika se prenose uverenja o obrazovnom procesu, kao i metode rada koje, popularno nazvano *treneri*, mogu koristiti u svom budućem radu. Za potrebe ovog istraživanja izabrala sam priručnik *Aktivna obuka: Priručnik za trenere/ice*, koji je nastao u okviru projekta koji je sprovela nevladina organizacija Građanske inicijative. Razlozi ove odluke su pre svega činjenica da je organizacija Građanske inicijative jedan od najvećih i svakako najuticajnijih predstavnika civilnog sektora u Srbiji, a drugi razlog proizilazi iz same vizije te organizacije: „Vizija je društvo jednakih i aktivnih građana koji odlučuju o svojim životima u demokratskoj, pravnoj državi, uz puno poštovanje ljudskih prava“ i misije „Naša misija je da jačamo građansko društvo putem obrazovanja, promovisanja demokratije i podrške aktivnom građanstvu“ (<http://www.gradjanske.org/page/about/sr.html>, 2013). Njihove vrednosti su sledeće: jednakost i jednake mogućnosti, deljenje s drugima, posvećenost,

tolerantnost, solidarnost, briga o ljudima, stvaranje veza i partnerskih odnosa s drugima, bez nametanja, kao i trajno obrazovanje za sve. Na osnovu navedenog očigledno je da je organizacija izrasla iz emancipatorskog metanarativa (Lyotard, 1984). Upravo zato je i interesantno istražiti koje pretpostavke se nalaze u osnovi njihove koncepcije učenja odraslih. Citiraću još jednu rečenicu koja pokazuju rasprostranjenost i uticaj organizacije: „Zbog toga Građanske inicijative usredsređuju svoje aktivnosti na nevladine organizacije van Beograda, uspostavljajući veze sa manjim gradovima i ruralnim lokalitetima svuda po Srbiji, jer veruju da je važno povezati lokalne grupe sa onima u prestonici” (<http://www.gradjanske.org/page/about/sr.html>, 2013). Takođe, sâm tiraž priručnika je bio relativno veliki u odnosu na druge tiraže priručnika u Srbiji – 500 primeraka, a moguće je i preuzeti izdanje u pdf. formatu što obezbeđuje još veću dostupnost i relevantnost. Delovi priručnika koji će biti analizirani je svakako poglavlje „Kako odrasli učenje“, ali ne manje diskurzivno je i ono koje se bavi postavljanjem ciljeva i dizjanom obuke.

Kriterijum izbora i izbor analiziranih obrazovnih aktivnosti

Kriterijum izbora obrazovnih aktivnosti koje će biti analizirane preuzela sam od autorke Gore (1995), koja je primenila Fukoovu analitiku moći na analizu odnosa moći u učionici. Njen dizajn istraživanja je bio koncipiran tako da uključi kako „radikalno“, tako i „mainstream“ obrazovanje, čime je pokazala da odnosi moći ne proizilaze samo iz struktura institucija i aktuelne obrazovne politike, već da oni imaju svoj izvor u, kako ona naziva - pedagogiji. Pored analize formalnog obrazovanja, ona je uključila analizu neintitucionalnih obrazovnih aktivnosti. Za potrebe ovog istraživanja, važno je uzeti u obzir obrazovne aktivnosti koje se odvijaju u okvirima ekonomskog metanarativa, a koje su vrlo aktuelne u praksi obrazovanja odraslih (kompanijsko obrazovanje), kao i na one koji vide svrhu obrazovanja odraslih u razvoju građanskog društva, emancipaciji marginalizovanih grupa i razvoju socijalne jednakosti. Dakle, biće analizirane sledeće obrazovne aktivnosti:

1. Obrazovna aktivnost koja se odvija unutar državne institucije, odnosno ono što nazivamo formalnim obrazovanjem;
2. Obrazovna aktivnost koju realizuje kompanija;
3. Obrazovna aktivnost koju realizuje nevladina organizacija, a usmerena je na osnaživanje marginalizovanih grupa ili razvoj socijalne jednakosti.

S obzirom na kompleksnost kritičke analize diskursa i orijentacije na detalje pri analizi tekstova, mislim da je neophodno ograničiti se na vrlo mali broj aktivnosti, odnosno biće analizirani tekstovi koji su konverzacijski kreirani u okviru jedne obrazovne aktivnosti u svakoj od navedenih lokacija. Takođe, učesnici istraživanja će biti učesnici obrazovne aktivnosti (polaznici i voditelji obrazovnog procesa). Analitičari diskursa skreću pažnju na to da se sat vremena konverzacije pretoči u 20 strana teksta, što bi značilo da bi 6 sati obuke činilo 120 strana teksta. Dodajući tome intervjue sa učesnicima obrazovne aktivnosti očigledno je zašto broj proučavanih situacija mora biti skroman. Iz dobijenih transkripata konverzacija i intervjua biće dalje selektovani delovi tekstova koji će biti analizirani i interpretirani.

Iako je izabrano samo nekoliko aktivnosti obrazovanja odraslih, kao kontrateža analize su uključena uvrežena znanja subkulture obrazovanja odraslih. Kroz ravan kulturno uvreženih normi, koje će biti uključene analizom teorija učenja, biće razmatrane i analizirane obrazovne aktivnosti koje su smeštene u određeni subkulturni kontekst.

6. Metode i faze prikupljanja podataka

Metode¹³ prikupljanja podataka koje će biti korišćene u istraživanju su:

- *Posmatranje, i*

¹³ Aktuelna je debata u naučnim krugovima u vezi sa terminima metoda/tehnika. Prateći metodološku literaturu koja se posebno bavi pitanjima analize diskursa (Rogers, 2004a; Wetherell, Taylor i Yates, 2001; Titscher, Meyer, Wodak, i Vetter, 2012) odlučila sam se za termin metoda.

- *Intervjuisanje.*

Nakon selekcije obrazovnih aktivnosti koje će biti analizirane, konverzacije između učesnika aktivnosti će biti snimljene i transkribovani delovi teksta koji su pogodni za analizu diskursa. S obzirom na to da je u analizi diskursa značajno razumeti kontekst u kome se odvija određeni društveni događaj, u istraživanju će biti korišćena metoda *posmatranja*.

Kako sam već napomenula, iako je ključan u analizi diskursa, jezik nije jedini njegov izraz. Iz tog razloga ću prisustvovati svakoj izabranoj situaciji i prikupiti terenske beleške (field notes), odnosno pozvaću se na etnografske metode koje ističu prikupljanje podataka kao važan deo istraživanja, a *posmatranje* učesnika je najvažniji metod (Titscher, Meyer, Wodak i Veter, 2012). Takođe, odluka da aktivno prisustvujem procesu prikupljanja podataka je zasnovana i na etnografskom pristupu da analiza podataka nije odvojena faza istraživanja: postoji dijalektička međuzavisnost između procesa prikupljanja podataka i analize (Hammersley i Atkinson, 1995). Od velikog je značaja beležiti diskurzivne elemente kao što je na primer, neverbalna komunikacija učesnika, ali i druga zapažanja koja je moguće uočiti bivanjem u određenoj situaciji. Posmatranje će biti *naturalističko* i *polustrukturisano*, odnosno, postojaće određene jedinice analize koje ću pratiti, ali ću biti otvorena za jezičke jedinice i obrasce koji se mogu pojaviti, a nisu unapred predviđeni.

Ono što uviđam kao očigledan problem je da postoji mogućnost da moje prisustvo utiče na način izvođenja obrazovne aktivnosti i učini voditelje svesnijim načina na koji komuniciraju sa ostalim učesnicima. Naročito smatram da je osetljiva i tema kojom se bavim, odnosi moći, jer edukatori u obrazovanju odraslih često vide svoju praksu kao oslobođenu nejednakosti. Iz tog razloga planiram da pre samog treninga organizujem susret sa voditeljima obrazovnog

procesa kako bih im objasnila svoje istraživanje u ukazala na određene etičke pretpostavke kojima se rukovodim¹⁴.

Polustrukturisani Intervjui će biti obavljeni kako sa voditeljima obrazovnog procesa, tako i sa polaznicima obrazovne aktivnosti. Pitanja intervjua će biti konstruisana vodeći se pre svega istraživačkim pitanjem, ali i obrascima, odnosno jezičkim jedinicama koji proizađu iz teksta nastao transkripcijom obrazovne aktivnosti (Taylor, 2001). Cilj je da intervjui u isto vreme obezbede materijal za analizu diskursa, ali i za življeno iskustvo učesnika intervjua. Posebno ću postavljati pitanja koja prozilaze iz psmatranja obrazovne aktivnosti, kako bih uvažila njihov glas i interpretaciju različitih diskurzivnih događaja.

Podaci će biti prikupljeni u periodu od maja do jula 2013., a analiza dobijenih tekstova i interpretacija je planirana da se izvede od jula 2013. do marta 2014. godine.

7. Analiza tekstova

Analiza će biti zasnovana na Fairclough-om pristupu kritičkoj analizi diskursa, ali će biti u velikoj meri dopunjena koracima koji su proistekli iz postsrukturalističke kritike KAD s obzirom na to da Fukoovo viđenje moći predlaže drugačiji nivo analize od onog koji je evidentan u drugim pristupima moći (Gore, 1995). Uprkos Fukoovom (1982) eseu o studiji moći *The subject and power*, ne postoji precizno definisan algoritam analize tekstova. U pomenutom radu Foucoult ne specifikuje praktične detalje, već samo daje putokaze koji mogu voditi istraživača u različitim smerovima. Za njega kritika ima za cilj da identifikuje i izloži neprepoznate forme

¹⁴ Više o procedurama postizanja veće etičnosti istraživanja će biti navedeno u poglavlju koje se bavi tom tematikom.

moći u životima ljudi i da prevaziđe forme određenih načina mišljenja i delanja (Olssen, 1999). U skladu sa tim analiza tekstova će biti usmerena ka otkrivanju neprepoznatih formi moći koje su u relaciji sa načinom mišljenja i pretpostavkama o tome šta je znanje i učenje.

Fairclough-ov pristup kritičkoj analizi diskursa, kao i neka od dosadašnjih istraživanja moći u obrazovanju (Gore, 1995; Rogers, 2004) nude konkretnije savete, procedure i jedinice analize koje mogu biti primenjene. I pored toga, analiza zahteva veliku otvorenost, senzitivnost i kreativnost istraživača tokom procesa prikupljanja i obrade podataka.

Kao odgovor na pitanje kako identifikujemo različite diskurse u tekstu, Fairclough (2003) predlaže da razmišljamo o diskursu kao nečemu što predstavlja određene segmente sveta i perspektivu iz koje su oni predstavljeni. Shodno tome, u tekstualnoj analizi ću posmatrati koji aspekti učenja su zastupljeni i identifikovati perspektive iz kojih su prikazani. Kritička analiza diskursa je interpretativna paradigma koja uključuje analizu konteksta koji u ovom slučaju predstavljaju epistemološke pretpostavke. U analizi teorija učenja biće postavljana pitanja koja se odnose na epistemološke pretpostavke: *Šta je znanje? Ko ga poseduje? Kako se ono kreira?* i u odnosu na to kako se definiše učenje. Pored ovih jedinica, biću svavako otvorena da prepoznam različite „zdravorazumske“ pretpostavke koje nisu odgovor na ova pitanja, ali su relevantne za istraživanje. Epistemološke pretpostavke će dalje biti identifikovane i u analizi transkripta obrazovnih aktivnosti i intervjuu učesnika. Te pretpostavke će biti kodirane, nakon čega će biti kreirane kategorije koristeći metode analize utemeljene teorije (grounded theory).

Identifikovanje mehanizama moći u obrazovanju odraslih zahteva složeniju analizu koja je zasnovana na analizi teksta koju predlaže Fairclough i jedinicima analize koje je autorka Gore (1995, 1998) osmislila za potrebe primene ideje disciplinske moći na empirijska istraživanja kako bi u određenoj meri operacionalizovala Fukoove ideje. Ipak, postoji opasnost da definisane jedinice

analize ograniče i redukuju podatke koji prirodno izvire iz teksta. Analiza koje je dirigovana unapred određenim jedinicama ne sme da se završi na identifikaciji mehanizama moći i odgovoru „Da, odnosi moći postoje u obrazovanju odraslih“ s obzirom na to da je istraživanje usmereno na pitanje *kako* odnosi moći funkcionišu i na dekonstrukciju diskursa.

Autor Fairclough (2003) nudi jasnije smernice o povezivanju jezičkih i gramatičkih jedinica sa mehanizmima moći. Navešću nekoliko konkretnih primera koje sam prepoznala kao relevantne za ovo istraživanje i koji mogu poslužiti kao indikatori postojanja odnosa moći.

Socijalni događaji mogu biti predstavljeni na različitom nivou *generalizacije* i *apstrakcije*, i Fairclough (2003) predlaže sledeća tri nivoa:

- *Najkonkretniji*: reprezentacija specifičnih socijalnih događaja;
- *Manje konkretni*: apstrakcija serije društvenih zbivanja;
- *Generalizovani*: predstavljanje na nivou društvenih struktura.

Kada su reprezentacije generalizovane, pažnju treba posebno obratiti na to kako se stvari klasifikuju, odnosno na *šeme klasifikacije* koje nameću određenu viziju (Bourdieu i Wacquant, 1992) i često marginalizuju. Stilovi učenja koji su čest koncept u andragoškoj teoriji predstavljaju primer šeme klasifikacije. Važno je uzeti u obzir koji elementi događaja su uključeni, koji su istaknuti, a koji u pozadini, kao i objašnjenja, razloge i svrhu koja je tim događajima pridodata (Fairclough, 2003). Diskursi se takođe razlikuju po tome koje se *metafore* koriste za označavanje nekog pojma, odnosno reči koje predstavljaju jedan deo sveta koji se proširuje na drugi (Fairclough, 2003). U skladu sa tim, biće identifikovane metafore koje se odnose na znanje, obrazovanje i učenje.

Veoma značajano za predloženo istraživačko pitanje je mehanizam *nominalizacije* koji podrazumeva gubitak glagolskih vremena (glagol postaje imenica) i modaliteta (razlika između *jeste*, *može biti*, *treba da bude* je izgubljena). Nominalizacija može biti i isključivanje izvršioca aktivnosti, odnosno

subjekta, tj. reč koja bi po logici trebalo biti objekat, postaje subjekat. Vrsta rečenica koja trpi ovaj „gubitak“ je najčešće predikatska bezlična rečenica. Nominalizacija je resurs apstrakcije i generalizacije (Fairclough, 2003) i ukazuje na predstavljanje jedne ideje kao univerzalne (npr. Doživotno učenje je važno u svetu koji se menja, umesto doživotno učenje može biti važno u delu sveta (ekonomski razvijene zemlje) za koji određeni autori, ali i kreatori politike tvrde da se ubrzano menja (opisati i način i vrstu te promene), transistorijske, bezvremene, transnacionalne i sveobuhvatne. Kreiranje univerzalnosti korišćenjem određene jezičke forme kreira istinu i normative, i samim tim diskurse i blisko je mehanizmu normalizacije (Foucault, 1982).

Za analizu svih prikupljenih podataka biće primenjene dimenzije teksta kritičke analize diskursa. Kako smatra Fairclough (2003) ključno pitanje, odnosno dimenzija teksta koja pokazuje i reflektuje odnose moći je *intertekstualnost*, set glasova koji su potencijalno relevantni i inkorporirani u tekst i odgovara na pitanje ko, i *dijalogiziranost*, odnosno prisutnost i prihvatanje različitosti u interakciji što je povezano sa nivoima moći. U obrazovanju odraslih možemo primeniti nivoe prihvatanja različitosti u odnosu na to da li se predstavlja i usvaja univerzalna istina ili se akcentuje pozicioniranost znanja. Epistemološke pretpostavke, odnosno pretpostavka da je znanje konačno i jedno i da postoji univerzalna istina kreira ideju o cilju učenja kao usvajanju znanja, a samim tim i mehanizam *tačno/pogrešno*. Ukoliko se vratimo na karakteristiku teksta dijalogiziranost, vidi se da je ovaj mehanizam u suprotnosti sa orijentacijom na različitost – ukoliko postoji jedan tačan odgovor svako odstupanje od pravog odgovora je nepoželjno. Dimenzije *intertekstualnost* i *dijalogiziranost* su određene na sledeći način:

1. *Intertekstualnost* tekstova (teorije učenja, konverzacija tokom obrazovnog procesa, intervjui sa učesnicima) dajući odgovore na pitanja:
 - a) čiji glasovi su uključeni u tekst;
 - b) čiji glasovi su izostavljeni;
 - c) postoji li značajno izostavljanje.
- i uočavajući pretpostavke koje se implicitno nalaze u tekstu.

2. Nivoi *dijalogiziranosti* tekstova:

- a) otvorenost, prihvatanje, prepoznavanje različitosti, dijalog u najbogatijem smislu;
- b) naglašavanje različitosti, konflikata, polemisanja, borbe oko značenja, normi, moći:
 - pokušaj da se razlike razreše ili prevaziđu;
 - razlike se „stavljaju u zagradu“, fokus je na sličnosti i solidarnosti;
- c) konsenzus, normalizacija i prihvatanje razlika u pozicijama i moći što potiskuje različitosti u značenjima i normama;
- d) isključivanje razlika.

Tekst će biti analiziran i u odnosu na jedinice analize koje su zapravo mehanizmi uključeni u funkcionisanje odnosa moći. One će služiti i tokom analize transkripta, ali će biti korišćene i kao protokol za posmatranje. I pored unapred određenih jedinica protokol neće biti ograničen i sveden isključivo na njih. Gore (1995) je za potrebe istraživanja odnosa moći u obrazovanju identifikovala sledeće prakse koje proizilaze iz Fukoovog prikaza moderne disciplinske moći:

- *Nadzor*: superviziranje, nadziranje, gledanje, praćenje, izbegavanje nadzora;
- *Normalizacija*: Pozivanje na, postavljanje, zahtevanje standarda ili definisanje poželjnog ponašanja;
- *Isključivanje*: Traganje za granicama koje će definisati različitost; negativna strana normalizacije koja definiše patološko;
- *Distribucija*: Podela na delove, aranžiranje, rangiranje tela u prostoru;
- *Individualizacija*: Pripisivanje individualnog karaktera;
- *Klasifikacija*: Razlikovanje pojedinaca i/ili grupe jedne od druge

- *Totalizacija*: Označavanje kolektivnog karaktera, navodeći kolektiviteta / ukupan će da se prilagodi;
- *Uredba*: Kontrolisanje u odnosu na pravila uz ograničenja; prilagođavanje zahtevima uključujući sankcije, nagrade i kazne;
- *Znanje*: Kontrolisanje, regulisanje, pozivanje na znanje.

Tekstovima koji su proistekli iz intervjua sa učesnicima ću pristupiti iz dve perspektive: Sa jedne strane, biće proučavani koristeći gorenavedene analitičke alate, dok sa druge strane fenomenološke metode omogućiti da se u istraživanju čuje značenje i glas učesnika.

Navedeni alati i jedinice analize nemaju za cilj da zatvore i unapred definišu proces analize tekstova. Naprotiv, ukoliko se uoče bilo koje pretpostavke i mehanizmi oni neće biti izostavljeni, već će dalje usmeravati interpretaciju. Teoretičari kritičke analize diskursa navode da je analiza tekstova otvorena i cirkularna i da je potrebno da joj istraživač pristupi sa „slepom verom“ da će nešto relevantno proizaći iz analize (Wetherell, Taylor, Yates, 2001).

8. Pozicija istraživača u kritičkoj analizi diskursa

Praktičar interpretativne analize ne zauzima eksternu poziciju. Bolest koju on želi da izleči je deo epidemije koja je i njega zahvatila.

Hubert Dreyfus i Paul Rainbow

Pitanje sa kojim se suočavaju istraživači koji kao metodološki pristup koriste kritičku analizu diskursa je: Šta njima daje autoritet da kritikuju i dekonstruišu diskurse (Fairclough, 1989). Oni su i sami njihov deo i pitanje je na koji način uspevaju da uoče skrivena značenja i daju tumačenja. Da li kreiramo nove diskurse i koliko zauzimamo poziciju moći dajući sebi za pravo da budemo izvan „običnog sveta“?

Viđenje moći koje je polazna pretpostavka ovog istraživanja stavlja analitičara u drugačiju poziciju od one koje su tradicionalno zauimali intelektualci i filozofi.

Foucault je kritikovao „samoproklamovane gospodare istine i pravde, intelektualce koji tvrde da govore istinu i na taj način se odupiru represivnom uticaju moći“ (Dreyfus i Rainbow, 1982: 202). On savetuje istraživače da napuste svoj univerzalni proročki pristup i odustanu od pretenzija da predskazuju budućnost i učine vidljivim univerzalni diktat razuma (Dreyfus i Rainbow, 1982). Istraživači koji kao svoj pristup koriste kritičku analizu diskursa često vide sebe kao one koji ukazuju gde je locirana moć i čiji se glas čuje, i na taj način oslobađaju socijalne prakse od političkih tehnologija. Iako njihovi radovi upućuju na odnose moći u različitim društvenim situacijama, sami istraživači nisu izuzeti od diskursa koji teže da dekonstruišu. Slažem se sa autorkom Đerasimović (2012) koja smatra da analitičari često veruju da mogu rešiti „društvene bolesti“ i preuzimaju odgovornost da to i učine. Ova tvrdnja ne znači da iz tog razloga treba odustati od kritičke analize diskursa, već da treba biti obazriv i refleksivan u odnosu na sopstevnu praksu i pretenzije. Važno je biti svestan da procesom klasifikacije, imenovanja i analiziranja mi takođe kreiramo i održavamo odnose moći (Cambridge, prema Đerasimović, 2012).

Hammersley (1994) ističe da istraživanje ne treba da bude i nije božiji pogled, već donosi različite priče ispričane iz različitih uglova; istraživač je autoritet koji treba da bude izazvan (prema Đerasimović, 2011). Ukoliko se istraživanje odvija u pozitivističkim okvirima, ličnost istraživača se vidi kao opasna i kao kontaminator validnosti i objektivne istine, izvor predrasuda i subjektivnosti. Samo uviđanje subjektivnosti i njena analiza predstavlja nezaobilazan korak ka priznavanju da je na izvestan način, svako znanje pozicionirano (Haraway, 1988). Kritikujući pozitivistički diskurs razvoja društvenih nauka, dozvoljavam sebi da iznesem čitaocu da moje pisanje ne predstavlja istinu, već da ono predstavlja trenutno, pozicionirano znanje sa kojim je moguće povezati se ili ga odbaciti. Bilo bi kontradiktorno da se proces pisanja i sam sadržaj razlikuju u pristupu, odnosno da kroz sadržaj propagiram pozicioniranost nasuprot objektivnosti, a da rad bude napisan u duhu koji neguje postojanje jedne istine. Takođe, svesno sam izabrala da pišem rad u prvom licu jednine jer na taj način ukazujem na postojanje subjektivnosti i otvoreno iznosim da iza kritika stojim ja, a ne neidentifikovani mi koji poseduju autoritet u procesu saznavanja.

Primenjujući tehniku kritičke analize diskursa na sopstevno pisanje i gramatiku, dolazim do zaključka da naučno opšte prihvaćeno pisanje u pasivu zapravo generalizuje određeno stanovište i kreira neutralno znanje kome je zamagljeno poreklo i koje prenosi utisak da se radi o univerzalnoj istini. Iako ne verujem da u akademskim krugovima postoji svesnost i jasna namera da se odnosi moći na taj način reprodukuju, u ovom trenutku ne mogu negirati njihovo postojanje. Vraćajući se ponovo na Fukoova razmišljanja, princip mi je bio da ne podržavam odnose moći kroz davanje podršci diskursu iz kog oni proizilaze, već da pokušam da ukažem na ranjivost i nesigurnost samog istraživača u procesu pisanja, jer svako istraživanje predstavlja bolan proces u kome se naše ideje lome, kreiraju, bivaju kritikovane, odbačene ili uveličane, a naš identitet promenjen.

9. Etika istraživanja

U narednom poglavlju je prikazano razumevanje etike istraživanja, ali su pokrenute i dileme koje se odnose na ostvarivanje etičnosti istraživanja u konkretnoj istraživačkoj situaciji. Skrenuta je pažnja i na specifičnost kritičke analize diskursa i ukazani su etički problemi koji proizilaze iz karakteristika korišćenog metodološkog pristupa. Na samom kraju poglavlja su predložene procedure koje odgovaraju istraživačkom pristupu, ali i kulturnom kontekstu u kome se istraživanje odvija.

Etika istraživanja predstavlja izuzetno važno pitanje u kvalitativnim istraživanjima, i uglavnom se definiše kao zaštita prava učesnika istraživanja. Uskladu sa tim kao njenu ključnu dimenziju vidim poverenje koje se potencijalno ostvaruje između istraživača i učesnika istraživanja. Mason (prema Silverman i Mavarasti, 2008) ističe da kvalitativna istraživanja podrazumevaju blizak angažman sa privatnim i javnim životom učesnika istraživanja što uzrokuje i njihovu izloženost. Dakle, pitanje je na koji način ostvariti poverenje u odnosu u kome akteri nastupaju iz različitih uloga i pozicija u određenom socijalno-političkom kontekstu, a pri tome je glavni cilj odnosa ipak izvođenje zaključaka i teorijsko razmatranje dobijenih podataka.

Etika u kvalitativnim istraživanjima obuhvata četiri međusobno povezana pitanja: pristanak učesnika na osnovu informisanosti, poverljivost, anonimnost i odgovornost (Tindall prema Ševkušić, 2010), a ostvaruje se definisanjem jasnih istraživačkih procedura. Odgovori na istraživačko-etička pitanja se čine u određenoj meri pojednostavljena i često se svode na određene birokratske procedure (Đerasimović, 2012a) koje zadovoljavaju formu, ali ne daju suštinsko rešenje. Univerzalni putokazi u ostvarivanju etičkih principa uglavnom nisu mogući u istraživanjima društvenih nauka jer su etičke dileme specifične za određeni društveni kontekst (Wiles, Charles, Crow i Heath, 2006).

U predloženim procedurama obično se podrazumeva da učesnik ima manju moć od istraživača, da je istraživač u poziciji stručnjaka koji ispituje. Ne negirajući izloženost učesnika istraživanju, smatram da je ovo prilično jednostrano i pojednostavljeno razumevanje tog odnosa, naročito ukoliko sagledamo realne pozicije i uloge iz kojih dolaze akteri istraživanja. Đerasimović (2012a) ističe da se dobitak istraživača podrazumeva, i retko se preispituju potencijalni rizici koji mogu da ugroze njegov rad. Smatram da se ovaj kompleksan odnos ipak mora posmatrati u okviru šireg socijalno-političkog konteksta u kome se istraživanje odvija, kako bi se bolje razumela i ostvarila etičnost istraživanja.

U kvalitativnim istraživanjima se uglavnom insistira na anonimnosti, informisanosti i odgovornosti, a zaštita od povrede prava učesnika se obezbeđuje mogućnošću povlačenja iz bilo kog dela procesa istraživanja, ili povlačenjem podataka koji su na raspolaganju interpretaciji istraživača. Preporučljivo je da se učesnicima istraživanja dostavlja tumačenje njihovih iskaza i priča, kako bi se učesnici sa tim složili, dodali svoje viđenje, ili eventualno opovrgnuli mišljenje istraživača. Walford (2005) zagovara konstantnu proveru i validaciju interpretacije podataka, pri čemu takva pregovaranja postaju integralni deo procesa analize podataka i zaključivanja. Ipak, Hammersley i Atkinson (prema Đerasimović, 2012a) ukazuju na to da ovakav postupak i odnos sa učesnicima istraživanja može da korumpira podatke.

Naime, ukoliko posmatramo realne istraživačke situacije i okolnosti u kojima se istraživanje odvija, može se uočiti i izvesna izloženost i potencijalni rizici za samog istraživača. S obzirom na to su istraživanja uglavnom deo nekog šireg i unapred određenog okvira (doktorske teze, istraživački projekti itd) ona se već odvijaju unutar određenih društvenih praksi i disciplinskih tehnologija. Te disciplinske tehnologije se odnose na definisanje nedvosmislenih pravila i procedura, rokova izvršavanja istraživanja, a često su predviđene i sankcije ukoliko se pravila ne ispoštuju od strane istraživača. Ukoliko istraživačku etiku stavimo u te okvire, postavlja se pitanja ko od koga zavisi i sa čije strane može doći do povređivanja prava? Da li postoji samo mogućnost da istraživač iskoristi svoju poziciju „stručnjaka“, ili i ispitanik može svojim delima i odlukama da ugrozi rad istraživača?

Specifičan rizik za istraživača postoji ukoliko koristi kritičku analiza diskursa jer je cilj takvog istraživanja identifikacija skrivenih epistemoloških pretpostavki i odnosa moći kojih akteri određenog socijalnog događaja često nisu svesni. Samim tim, interpretacija rada voditelja obrazovnog procesa može biti doživljena previše intruzivno, naročito ukoliko uzmemo u obzir da oni svoje prakse vide često kao oslobođene odnosa moći. Ovakav kontekst proizvodi opasnost za istraživača ukoliko se učesnici istraživanja ne slože sa interpretacijom i iskoriste svoje pravo definisano u ugovoru da se povuku iz istraživanja. Ostaje pitanje da li je takav postupak etičan? Nesumnjivo, mora postojati visoka svesnost i senzitivnost istraživača u odnosu na temu kojom se bavi, kao i razumevanje značenja odnosa moći učesnika andragoške prakse. Iako u ovom istraživanju posmatram moć kao produktivnu, dakle ona nema niti pozitivnu, niti negativnu valencu, edukatori u obrazovanju odraslih moć često posmatraju kroz prizmu kritičke teorije – vide je kao represivnu i zabranjujuću. Iz tog razloga oni potencijalno mogu osetiti kako slika o njima samima interpretacijom podataka može biti ugrožena. Takođe, ovakva perspektiva posmatranja moći može kreirati identitet oslobodioca i drugačije tumačenje može biti ocenjeno kao nevalidno. Đerasimović (2012) ističe da apstrakcija nečijeg iskustva neminovno nosi sa sobom određeni stepen objektivizacije i depersonifikacije sa čime bi se većina učesnika teško složila.

Takođe, etika se ne može izolovati iz određenog kulturnog konteksta u kome se istraživanje odvija i postoji sumnja da se mogu primeniti univerzalne preporuke za ostvarivanje etičnosti istraživanja, kao što je sklapanje pismenog ugovora. Ta procedura proizilazi iz anglosaksonskog sveta u kome postoji poverenje u pisani ugovor. Međutim, da li se isto može reći i za sredinu u kojoj se istraživanje odvija, odnosno Srbiju? Čini mi se da se u Srbiji ta procedura komunicira da postoji nepoverenje u odnosu koje je veštački izgraditi.

U odnosu na prikazano promišljanje etike istraživanja odlučila sam da pre uključivanja u istraživanje napravitim usmeni ugovor sa učesnicima koji će potencijalno zaštititi obe strane i uključiti potencijalne rizike i informacije. Učesnici će biti informisani o cilju istraživanja, a posebno o razumevanju moći kao produktivne. Ostaje pitanje u kojoj meri je poželjno informisati učesnike istraživanja o cilju istraživanja, a da to ne utiče na njihovo ponašanje i odgovore i samim tim interpretaciju dobijenih podataka. Učesnici će na samom početku biti obavešteni o svojim pravima na anonimnost i od njih će biti tražena dozvola za snimanje i korišćenje podataka. Napomenuću da ću dobijene podatke koristiti isključivo za potrebe istraživanja. Na kraju samog istraživanja neću tražiti validaciju interpretacije, ali će njihovo tumačenje različitih diskurzivnih događaja biti deo intervjua koji ću sa njima obaviti. Tokom samog procesa istraživanja ostaću otvorena za pitanja koja učesnici imaju i izaći ću im u susret ukoliko žele da razgovaramo o temi koju obrađujem i samom načinu interpretacije. Smatram da je ovo način da se zaštite obe strane, kako učesnici tako i istraživač i da se ostvari, koliko je moguće, etičnost samog istraživanja.

10. Predložena struktura rada

1. Uvod
2. Teorijska zasnovanost istraživanja
 - 4.1. Kritička teorija i emancipatorski narativ u obrazovanju odraslih – postrukturalistička kritika

- 4.2. Analitika moći Mišela Fukoa u kontekstu andragoške teorije
 - 4.2.1. Disciplinska vs. suverena moć
 - 4.2.2. Odnos znanje/moć i implikacija na razumevanje dinamike moći u obrazovnim aktivnostima
 - 4.2.3. Pastoralna moć kao tip moći prisutan u obrazovanju odraslih
- 4.3. Epistemološke pretpostavke i odnosi moći
 - 4.3.1. Shvatanja feminističke epistemologije
 - 4.3.2. Tehnologija sopstva, ispovest i briga o sebi – pretpostavka o spoznavanju sebe kao uslov ličnog razvoja i promene
 - 4.3.3. Fukoova genealogija ispovesti kao praksa sopstva – novi pogled na introspekciju i refleksiju u andragoškoj teoriji i praksi
5. Metodološki okvir istraživanja
 - 5.1. Istraživačko pitanje
 - 5.2. Metodologija istraživanja
 - 5.2.1. Osnovni koncepti kritičke analize diskursa
 - 5.2.2. Kritička razmatranja kritičke analize diskursa
 - 5.2.3. Elementi fenomenološkog pristupa u metodologiji istraživanja
 - 5.3. Analizirani tekstovi i učesnici istraživanja
 - 5.4. Metode i faze prikupljanja podataka
 - 5.5. Analiza tekstova
 - 5.6. Pozicija istraživača u kritičkoj analizi diskursa
 - 5.7. Etika istraživanja
6. Prikaz i analiza podataka¹⁵
7. Interpretacija podataka
8. Implikacije dobijenih rezultata na andragošku praksu
9. Zaključna razmatranja

Reference:

Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N. i Tarule, J. (1986). *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.

¹⁵ Podpoglavlja u će biti definisana nakon analize tekstova i identifikovanih kategorija.

- Bourdieu, P. i Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Brickhouse, N.W. (2001). Embodying Science: A Feminist Perspective on Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 282–295.
- Brook, B. (1972). *The Empty Space*. New York: Penguin Books.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning And Teaching*. New York: Open University Press.
- Brookfield, S. (2001). Unmasking Power: Foucault and Adult Learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15(1), 1-23.
- Champan, V. L. (2001). *The body's tale subtitle: a counter history : schooling space and imperial subjectivities*. Doktorska disertacija. Preuzeto sa: <https://circle.ubc.ca/handle/2429/13686> [23.12.2012]
- Champan, V. L. (2003). On 'Knowing one's self' selfwriting, power and ethical practice: Reflections from an adult educator. *Studies in the Education of Adults*, 35(1), 35-53.
- Chouliaraki, L. i Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Clark, M. C. (2005). Remembering Valerie - Lee Chapman AKA Valena, Warrior Princess. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 255-257.
- Code, L. (2011). 'They Treated Him Well': Fact, Fiction, and the Politics of Knowledge. U Grasswick, H. E. (Ur.). *Feminist Epistemology and Philosophy of Science: Power in Knowledge* (str. 205 – 223). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Corson, D. (2000). Emancipatory leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 3(2), 93–120.
- Cranton, P. (1998). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26(2), 177–187.
- Deacon, R. (1998). Strategies of Governance: Michel Foucault on Power. *Theoria*, 92, 113–48.

- Draucker, C. B., Martsolf, D. S., Ross, R. i Rusk, T. B. (2007). Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(8), 1137-1148.
- Dreyfus, H. J. i Rainbow, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: UCP.
- Dunne, M., Pryor, J. i Yates, P. (2005). *Becoming a researcher: A companion to the research process*. Berkshire: Open University Press.
- Džinović, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Derasimović, S. (2012.) *The development of the policy for civic education in the wake of Serbian 'democratic revolution': setting the course for 'education for democracy'*. (Deo doktorske teze). Oxford Univerzitet, Oxford.
- Derasimović, S. (2011). *The development of the policy for civic education in the wake of Serbian 'democratic revolution': setting the course for 'education for democracy'*. (Neobjavljeni rad). Oxford Univerzitet, Oxford.
- Derasimović, S. (2012a). Construction and Power: The Ethics of Educational Policy Research. *Andragoške studije*, 2, 9-22.
- English, L. M. (2006). A Foucauldian Reading of Learning in Feminist, Nonprofit Organizations. *Adult Education Quarterly*, 56(2), 85-101.
- English, L. M. i Irving, C. J. (2008). Issues of Knowledge, Power, and Discourse in Researching Gender and Learning. *Adult Education Quarterly*, 58(4).
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and Text: Linguistics and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3(2): 193-217.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London i New York: Longman.
- Fairclough, N. L. i Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. U van Dijk, T. A. (Ur.). *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*, Vol. 2. *Discourse as Social Interaction* (str. 258-84). London: Sage.
- Fairclough, N. (2000). *New Labour, New Language?* London: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Filozofski fakultet (2012). Odluka o izmenama i dopunama statuta. Preuzeto sa: http://www.f.bg.ac.rs/pravna_akta [22.1.2013]
- Foucault M (1972). *The Archaeology of Knowledge and The Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish - The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Gordon, C. (Ur.). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. U Martin, L.H. et al (str.16-49) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock.

- Fuko, M. (2012). *Moć/znanje - odabrani spisi i razgovori 1972-1977*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2004). Discourse Analysis: What Makes It Critical? U Rogers, R. (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 19-50). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (Second edition). London: Routledge.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Geuss, R. (1981). *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. New York: Cambridge University Press.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in grounded theory*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Google books (2012). Preuzeto sa: http://books.google.rs/books/about/Human_learning.html?id=3XsrAQAA-MAAJ&redir_esc=y [24.02.2012]
- Gore, J.M. (1995). Foucault's poststructuralism and observational education research. U Smith, R. i Wexler, P. (Ur.). *After Postmodernism: Education, politics and identity: A study of power relations* (str. 98-111). London: Falmer.
- Gore, J. M. (1998). Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy. U Popkewitz, T. i Brennan, M. (Ur.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College.
- Građanske inicijative (2008). *Aktivna obuka: Priručnik za trenere/ice*. Preuzeto sa: <http://www.suk.gov.rs/dotAsset/7349.pdf> [11.1.2013]
- Grummell, B. (2009). The Educational Character of Public Service Broadcasting From Cultural Enrichment to Knowledge Society. *European Journal of Communication*, 24(3), 267-285.
- Gordon, C. (1980). Preface. U Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (str. vii-x). New York: Pantheon.
- Grasswick, H. E. (2011). Introduction: Feminist Epistemology and Philosophy of Science in the Twenty-First Century. U Grasswick, H. E. (Ur.). *Feminist Epistemology and Philosophy of Science: Power in Knowledge* (XIII – XXX). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hayes, E. & Flannery, D.D. (2000). *Women as Learner, The Significance of Gender in Adult Learning*. California: San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Hemphill, D. F. (2001). Incorporating Postmodernist Perspectives into Adult Education. U Sheard, V. i Sissel, P. A. (Ur.). *Making Space: Merging*

- Theory and Practice in Adult Education* (str. 15-28). Santa Barbara: Greenwood Publishing Group.
- Husserl, E.G.A. (1970). *Logical investigations*. London: RKP
- Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer: Second Edition*. New York: Peter Lang.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33, 453–484.
- Lewis, C. i Ketter, J. (2004). Learning as Social Interaction: Interdiscursivity in a Teacher and Researcher Study Group. U Rogers, R. (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 117-146). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Liotard, J. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Luke, A. (1996) Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. U Apple, M.W. (Ur.). *Review of Research in Education* (str. 3-48). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lučić, K. (2008). Epistemologija roda i seksualnosti: ogled iz socijalne i feminističke epistemologije. *Diskrepancija*, 9(13), 9-30.
- Mayo, P. i Engliš, L. M. (2012). *Learning with Adults - A Critical Pedagogical Introduction*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education*. London: Zed Books.
- Ministartstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2005). *Zakon o visokom obrazovanju*. Preuzeto sa: <http://www.mpn.gov.rs/propisi/propis.php?id=14> [22.1.2013]
- Morrow, R. A. i Torres, C. A. (2001). *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Newman, F. i Holzman, L. (1997). *The end of knowing: A new developmental way of learning*. London: Routledge.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies*. Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [21.11.2012]
- OECD (2012). *Education at Glance*. Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf> [21.11.2012]
- Olssen, M. (1999). *Michel Foucault: materialism and education*. Praeger Pub Text.
- Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. U Fejes, A. i Nicoll, K. (Ur.). *Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject* (str. 34 – 47). London, New York: Routledge.
- Ormrod, J.E. (2004). *Human Learning (4th ed)*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Pedersen, O. K. (2009). *Discourse Analysis*. Preuzeto sa: <http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/7792/WP%20CBP%202009-65.pdf?sequence=1> [8.1.2013]
- Popadić, J. (2009). Estetika "praznog prostora" i poetika Pitera Bruka. *Gradina: Časopis za književnost, umetnost i kulturu*, 28, 237-250.

- Popović, K. i Maksimović, M. (2012). Kvalitet obrazovanja odraslih kao diskurzivna praksa – analiza pristupa međunarodnih organizacija. U Alibabić, Š., Medić, S. i Bodroški-Spariosu, B. (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju - izazovi i perspektive* (str. 241-258). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Rogers, R. (2004). An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. U Rogers, R. (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 1-19). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rogers, R. (2004a). A Critical Discourse Analysis of Literate Identities Across Contexts: Alignment and Conflict. U Rogers, R. (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 51-78). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Row, S. (2004). Discourse in Activity and Activity as Discourse. U Rogers, R. (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 79-96). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sarroub, L. K. (2004). Reframing for Decisions: Transforming Talk About Literacy Assessment Among Teachers and Researchers. U Rogers, R. (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 97-116). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ševkušić, S.G. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Taylor, S. (2001). Locating and Conducting Discourse Analytic Research. U Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (Eds.). (str. 4 - 48). *Discourse as data: A guide for analysis*. SAGE Publications Limited.
- Tisdell, E. J. (1998). Poststructural Feminist Pedagogies: The Possibilities and Limitations of Feminist Emancipatory Adult Learning Theory and Practice. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 139-156.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. i Vetter, E. (2012). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.
- UNESCO (2009). *Belem Framework for Action*. Preuzeto sa: <http://www.unesco.org/en/confinteavi/belem-framework-for-action/> [12.1.2012]
- UNESCO (1997). *The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Preuzeto sa: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf> [12.1.2012]
- van Dijk, T. A. (2012). Discourse in Society (website). Preuzeto sa: <http://www.discourses.org/> [21.11.2012]
- van Dijk, T. A. (2013). Ideology and discourse: A Multidisciplinary Introduction. Preuzeto sa: <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Ideology%20and%20discourse.pdf> [31.1.2013]

- Wiles, R., Charles, V., Crow, G. i Heath, S. (2006). Researching researchers: lessons for research ethics. *Qualitative Research*, 6(3), 283-299.
- Walford, G. (2005). Research ethical guidelines and anonymity. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(1), 83-9.
- Wetherell, M., Taylor, S. i Yates, S. J. (Eds.). (2001). *Discourse as data: A guide for analysis*. SAGE Publications Limited.
- Wodak, R. (2001). The Discourse-Historical Approach. U Wodak, R. i Meyer, M. (Ur.). *Methods of CDA* (str. 1-13). London: Sage.
- Woodside-Jiron, H. (2004). Language, Power, and Participation: Using Critical Discourse Analysis to Make Sense of Public Policy. U U Rogers, R. (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 173-206). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Одлуком Одељења за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду од дана 1.3.2013. изабрани смо у Комисију за одбрану предлога теме докторске дисертације кандидаткиње **Маје Максимовић**.

Предложена тема гласи: **Епистемолошке претпоставке и односи моћи у образовању одраслих – анализа дискурса**

За ментора је предложена доц. др **Катарина Поповић**.

Након увида у приложену документацију и одбране образложења теме коју је предложила кандидаткиња одржане дана 8.4.2013. Комисија подноси Већу следећи:

Реферат о квалификованости кандидата и подобности предложене теме за докторску дисертацију

1. Основни подаци о кандидату и дисертацији:

Маја Максимовић је рођена у Београду 30.04.1983. у Београду. Студије андрагогије завршила је на Филозофском факултету Универзитета у Београду септембра 2007. године, са просечном оценом 8.79.

Кандидаткиња је добитник стипендије Универзитета у Нотингему (Енглеска) и стипендије Фонда за младе таленте Србије. У септембру 2008.г., завршила је мастер студије на Унвиерзитету у Нотингему и стекла звање МА из области *Студије саветовања (MA in Counselling studies)* са просечном оценом 70 (*distinction* - изузетно). У склопу мастер студија са успехом је одбранила мастер тезу под називом: *When person meets a person: An exploration of counsellor's woundedness and personal growth* са оценом 73 (катеорија: *изузетно*). Одлуком Универзитета у Београду и Одељења за педгогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, кандидаткињи је нострификован мастер који је стекла на Универзитету у Нотингему као мастер андрагогије. Маја Максимовић је тренутно докторанд групе за андрагогију и асистент на Одељењу за педагогију и андрагогију.

Од научних радова које је кандитакиња објавила издвојили смо следеће:

У раду *Теорије учења и односи моћи у образовању* одраслих ауторка се бави питањима колико постојеће и прихваћене теорије учења (теорија трансформативног учења и концепција метакогниције и само-регулације) потенцијално репродукују односе моћи у образовању одраслих самим постојањем одређених епистемолошких претпоставки на којима су засноване. Пошло се од претпоставке да теорије учења представљају признато знање и тиме дискурсе кроз које се односи моћи репродукују и одржавају у образовним активностима. У овом раду кандидациња је показала дубину анализе и понудила нову перспективу разумевања признатих и утицајних теорија учења.

У раду *Квалитет образовања одраслих као дискурзивна пракса – анализа приступа међународних организација* заједно са ауторком Катарином Поповић, кандидациња анализира приступ

међународних организација (Светска банка, ОЕЦД, УНЕСКО и Европска унија) концепту квалитета образовања одраслих путем анализе актуелних докумената која се посредно или непосредно баве питањем квалитета. Уз ослањање на критичку анализу дискурса и фокусирање на језик и терминологију који су употребљени у анализираним текстовима, изведен је закључак да се актуелни концепт развио у оквиру економског наратива у коме се сврха образовања види у расту продуктивности путем развоја вештина. Ауторке постављају питање на којој идеолошко-концепцијској основи стојимо и које вредности подржавамо и пружају један критички осврт на актуелна документа.

2. Предмет и циљ дисертације:

Питање које је постављено у предлогу теме *Епистемолошке претпоставке и односи моћи у образовању одраслих – анализа дискурса је*: На који начин епистемолошке претпоставке креирају односе моћи у образовању одраслих и како односи моћи функционишу током активности образовања одраслих. Истраживање има за циљ да *утврди механизме моћи присутне у образовању одраслих, а који су засновани на епистемолошким претпоставкама*. Критикујући поимање моћи критичке теорије по којој се моћ види као репресивна и негативна, кандидаткиња проблематизује полазну идеју ослањајући се на Фукоову аналитику моћи и заснива истраживачко питање на његовом разумевању односа знања и моћи, односно моћ/знање. У односу на то, у пројекту истраживања се препознају следећи нивои анализе:

- *Теорије учења – знања;*
- *Образовна активност – дискурзивни догађај.*

Кандитакиња истиче да моћ прожима образовање и учење одраслих на свим нивоима – на нивоу креирања образовне политике, образовне анктивности, између полазника и наставника итд. Историјски гледано, моћ је увек била важан концепт којим су се бавили истраживачи андрагошке праксе како би теоријски објаснили репресију, али и дефинисали могућности за оснаживање полазника за критичку рефлексiju и пружање отпора онима који ту моћ поседују. Као део контекста у коме се развија, образовање одраслих је обележено карактеристикама социјалног покрета, односно пракса образовања одраслих која се ослањала на критичку

теорију почива на уверењу да образовање и знање развијају критичку свест и ослобађају маргинализоване групе од потчињености. И поред тога, истраживачи нису довољно обраћали пажњу на микронивое моћи развијајући своје идеје и питања у оквиру доминатног еманципаторског наратива и теоријски се ослањајући на ауторе као што су Gramsci, Habermas и Althusser.

За разлику од истраживања која полазе од традиционалних концепција моћи, кандидаткиња превазилази такве «бинарне» концепције и проналази инспирацију за истраживачки проблем у Фукоовом раду, нудећи један нови, постструктуралистички приступ питањима моћи у образовању одраслих. Фуко је сматрао да моћ не представља принуду, већ је конститутивна: идеју да је моћ деструктивна и репресивна замењује мишљу о њеним креативним потенцијалима. У складу са тим, Маја Максимовић не поставља питање ко поседује моћ, већ како она функционише налазећи њене корене не у институцијама, већ у епистемолошким претпоставкама које креирају социјалне позиције у образовним активностима.

Иако су односи моћи истраживани од стране истраживача у сфери образовања одраслих (Chapman, Brookfield, Olssen, Field и др.) за сада је у српским научним круговима ова област остала неистражена. Савремене промене у андрагошкој пракси и образовној политици, као и занемаривање еманципаторског наратива у европској политици, захтевају даљу дебату на тему односа моћи. Овај рад представља потенцијал за покретање неопходне расправе и осветљава теме и питања која су запостављена у андрагошкој теорији.

3. Опис садржаја (структуре по поглављима) дисертације:

Кандитакиња Маја Максимовић је предложила следећу структура докторске дисертације:

3. Увод

4. Теоријска заснованост истраживања

- 9.1. Критичка теорија и еманципаторски наратив у образовању одраслих – постструктуралистичка критика
- 9.2. Аналитика моћи Мишела Фукоа
 - 9.2.1. Дисциплинска vs. суверена моћ
 - 9.2.2. Однос знање/моћ и импликација на разумевање динамике моћи у образовним активностима
 - 9.2.3. Пасторална моћ као тип моћи присутан у образовању одраслих
- 9.3. Епистемолошке претпоставке и односи моћи
 - 9.3.1. Схватања феминистичке епистемологије
 - 9.3.2. Технологија сопства, исповест и брига о себи – претпоставка о спознавању себе као услов личног развоја и промене
 - 9.3.3. Фукоова генеалогичка исповести као пракса сопства – нови поглед на интроспекцију и рефлексију у андрагошкој теорији и пракси
- 10. Методолошки оквир истраживања**
 - 10.1. Истраживачко питање
 - 10.2. Методологија истраживања
 - 10.2.1. Основни концепти критичке анализе дискурса
 - 10.2.2. Критичка разматрања критичке анализе дискурса
 - 10.2.3. Елементи фенеменилошког приступа у методологији истраживања
 - 10.3. Анализирани текстови и учесници истраживања
 - 10.4. Методе и фазе прикупљања података
 - 10.5. Анализа текстова
 - 10.6. Позиција истраживача у критичкој анализи дискурса
 - 10.7. Етика истраживања
- 11. Приказ и анализа података**
- 12. Интерпретација података**
- 13. Импликације добијених резултата на андрагошку праксу**
- 14. Закључна разматрања**

Сврха првог дела дисертације је разрада теоријске заснованости и приступа истраживачком проблему. Кандидаткиња издаваја кључне концепције које представљају оквир и теоријску заснованост истраживања: *Фукоова аналитика моћи и феминистичка епистемологија*. На основу предложене структуре се може опазити да кандидаткиња детаљно разрађује однос моћи и знања и повезује дате концепције са релевантним андрагошким теоријама и ауторима.

Сматрамо да је за развој андрагошке науке, али и других сродних области, изузетно значајно поглавље **Методолошки оквир истраживања** у коме кандидаткиња детаљно и прецизно појашњава коришћену методологију, методе прикупљања података, избор текстова који ће бити анализирани, позицију истраживача и етику истраживања. С обзиром на то да је критичка анализа дискурса методологија која у андрагошкој науци до сада није коришћена у истраживањима, верујемо да ово поглавље представља посебан допринос развоју науке.

Очекивана поглавља су **Приказ и анализа података** и **Интерпретација података** која ће бити детаљније разрађена у потпоглавља на основу добијених резултата истраживања. Узимајући у обзир тип методологије који докторанткиња користи у свом истраживању, јасно је да се она не могу унапред предвидети.

Посебан допринос може дати поглавље **Импликације добијених резултата на андрагошку праксу** јер сам наслов имплицира сједињавање теорије и праксе, односно давање препорука за развој андрагошке праксе кроз призму добијених резултата.

4. Основне хипотезе од којих ће се полазити у истраживању:

Почетна премиса предложене дисертације је да се *корени односа моћи у образовању одраслих налазе у епистемолошким претпоставкама*.

Кандидаткиња посматра епистемолошке претпоставке као настале у друштвено-историјском контексту и сматра да је историчност њихова важна карактеристика с

обзиром на то да рефлектују, за одређени период, доминатна уверења и односе моћи. Истраживање полази од хипотезе да таква епистемолошка становишта представљају основу креирања дискурса кроз које односи моћи „цуре и преливају се“. Она су знања и погледи на свет која се посматрају као датост и здрав разум, а која заправо конструишу стварност и социјалне позиције. Фокусираност на епистемолошке корене односа моћи омогућава колегиници Маји Максимовић да се у овом истраживању бави питањем како моћ функционише, а не ко ту моћ поседује.

Истраживачко питање је постављено како у односу на анализиране теорије учења, тако и у односу на различите елементе образовне активности које препознаје савремена андрагошка пракса. Ти елементи су следећи:

- a) Образовни исходи;
- b) План и програм рада;
- c) Методе рада; и
- d) Интеракција између учесника образовне активности.

5. Методе које ће се у истраживању применити:

Уверење од ког је пошла кандидаткиња и које је основни критеријум доношења одлуке о избору коришћене методологије је да *истраживачко питање и методологија рада морају бити филозофско-епистемолошки усаглашени*. Сматрамо да јединство у сагледавању истраживачког проблема и коришћене методологије указује на научну сензитивност и методолошку компетентност колегинице Маје Максимовић.

У свом образложењу теме кандидатиња је приказала методе које намерава да користи, али и детаљно навела разлоге свог избора. Методологија истраживања је **критичка анализа дискурса** допуњена елементима **феноменолошког приступа**. Иако је критичка анализа дискурса доминантна методологија истраживања, кандидатиња разматра и њену адекватност у односу на истраживачко питање и

јасно наводи разлоге коришћења елемената феноменолошки оријентисане методологије истраживања.

Методе прикупљања података које ће бити коришћене у истраживању су:

- Посматрање, и
- Интервјуисање.

Кандидаткиња је у предлогу теме јасно и прецизно образложила тесктове које ће анализирати, а избор је у складу са теоријском основом истраживања и методолошким захтевима. Вредност овог истраживања је што ће текстови за анализу проистећи из конверзација снимљених током образовних активности и интервјуа са учесницима.

Анализа ће бити заснована на Faircloughom приступу критичкој анализи дискурса, али ће бити у великој мери допуњена корацима који су проистекли из постструктуралистичке критике критичке анализе дискурса с обзиром на то да Фукоово виђење моћи предлаже другачији ниво анализе од оног који је евидентан у другим приступима моћи.

6. Очекивани резултати и научни допринос:

Научни радови који имају филозофски приступ у разматрању андрагошке праксе су ретки у српској андрагогији. Овакве анализе су веома значајне за развој андрагошке науке с обзиром на то да преиспитују постојеће концепције учење и доприносе свеобухватнијем сагледавању како теорије, тако и праксе. Колегиница Маја Максимовић је понудила један оригиналан приступ истраживању образовања одраслих који прати неопходна научна ригорозност и теоријска утемељеност, што доприноси квалитету и богатству резултата истраживања. Предложено

истраживање је у многим аспектима пионирско, а резултати би требало да у великој мери допринесу покретању научне дебате о социјално-економској конструисаности теорија учења и да понуде нову перспективу разумевања односа епистемолошких претпоставки и односа моћи. Изабарана методологија истраживања прејудицира занимљиве и провокативне резултате који ће омогућити критички осврт на постојећу андрагошку праксу. Такође, у свету је тема односа моћи у образовању одраслих, а посебно њихова епистемолошка заснованост, веома значајна и актуелна, али је веома мали број емпиријских студија, тако да треба нагласити значај овог рада и у том погледу.

7. Закључак:

У предлогу теме свог докторског рада кандидаткиња Маја Максимовић прецизно је предочила истраживачко питање, усагласивши га са актуелним теоријским концепцијама. Методологија истраживања кандидаткиње усклађена је са предметом и циљем истраживања, што указује на добро промишљен истраживачки план. Сам пројекат истраживања својом прецизношћу, доследношћу и коришћеном литературом недвосмислено указује на то да треба очекивати богатство резултата, али и једну научну строгост коју је кандидаткиња показала.

Увидом у биографију кандидаткиње комисија закључује на основу наведених података о претходном образовању, богатог радног искуства у области андрагогије, и објављеним радовима да је Маја Максимовић у потпуности квалификована да приступи изради докторске дисертације под предложеним насловом.

Анализом образложења теме докторске дисертације које је кандидат изнео током одбране сагласивши се са примедбама и препорукама чланова комисије, сматрамо да предложена тема задовољава неопходне критеријуме. Верујемо да ће рад Маје Максимовић представљати важан допринос проучавању андрагошки неистражене области.

У Београду, 14.06.2013.

Потписи чланова комисије:

Проф. др Шефика Алибабић

Проф. др Миомир Деспотовић

Проф. др Бранка Кнежић

Доц.др Катарина Поповић (ментор)