

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Maja M. Maksimović

**Epistemološke pretpostavke i odnosi
moći u obrazovanju odraslih – analiza
diskursa**

doktorska disertacija

Beograd, 2014

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Maja M. Maksimović

**Epistemological Assumptions and
Power Relations in Adult Education –
Discourse Analysis**

Doctoral Dissertation

Beograd, 2014

Mentor:

Dr Katarina Popović, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

Prof. dr Miomir Despotović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Prof. dr Šefika Alibabić, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Prof. dr Branislava Knežić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet i naučni savetnik, Institut za kriminološka i sociološka istraživanja

Datum odbrane:

Hvala:

Mentorki dr Katarini Popović na poverenju, istinskom razumevanju, slobodi i prijateljstvu.

Učesnicima i učesnicama istraživanja na njihovoj otvorenosti i radoznalosti.

Prof. dr Šefiki Alibabić, prof. dr Branislavi Knežić i prof. dr Miomiru Despotoviću na podršci, značajnim komentarima i razgovorima koji su se ticali ove disertacije.

Prijateljici Marini Pantić na držanju za ruku u liminalnom prostoru.

Koleginici Tamari Nikolić Maksić i kolegi Aleksandru Bulajiću na beskrajnim razgovorima na temu postmodernizma i obrazovanja odraslih.

Sanji Đerasimović na pomoći da razumem diskurse.

Profesorki Krištini Veiri na podršci i mogućnosti pisanja dela doktorske disertacije na Univerzitetu u Kuimbri.

Lektoru Radoslavu Anđelkoviću na strpljenju.

Za moju porodicu i prijatelje koji su mi otkrili lepotu i težinu pisanja i pomogli da budem ispravna u svojoj neispravnosti.

Epistemološke pretpostavke i odnosi moći u obrazovanju odraslih – analiza diskursa

Rezime: U andragoškim istraživanjima se nisu u velikoj meri postavljala pitanja koja se tiču odnosa moći, a u praksi obrazovanja odraslih nastavnici često naivno posmatraju obrazovne aktivnosti kao prostore jednakosti čiji je cilj osnaživanje, bez obzira na to da li se ono ostvaruje razvojem kritičke svesti ili usvajanjem znanja i veština. Pojava novih metoda u drugoj polovini XX veka je bila usmerena na oslobađanje odraslog učenika od pasivnog slušanja i njegovim uključivanjem se podrazumevalo i njegovo izbavljenje. Odnose moći su andragoški teoretičari i praktičari često smeštali u školske učionice, a svoju delatnost poistovećivali sa društveno-ekonomskom emancipacijom. Osnovna hipoteza istraživanja je da su odnosi moći sveprisutni u obrazovanju odraslih, a formirani su i očuvani vladajućim epistemološkim pretpostavkama. Oslanjajući se na Fukoovu analitiku moći kao osnovni konceptualni okvir, istraživanje je imalo za cilj da identifikuje mehanizme moći u obrazovanju odraslih koji su zasnovani na epistemološkim pretpostavkama. Kritiku koja je upućena Fukoovoj relativizaciji odnosa moći pokušala sam da prevaziđem oslanjanjem na ideje feminističke epistemologije.

Epistemološke pretpostavke koje predstavljaju odgovore na pitanja šta je znanje, kako se proizvodi, koja je osnova legitimiteta znanja, posmatraju se kao realnost u oblasti obrazovanja odraslih. Pretpostavka ovog istraživanja je da su one ugrađene u teorije učenja koje su polazišta andragoške prakse i da sačinjavaju arhitekturu koja definiše socijalne pozicije nastavnika i učenika. Kako bih identifikovala odnose moći zasnovane na epistemološkim pretpostavkama, primenila sam kritičku analizu diskursa na odabrane teorije učenja i na tekstove proizašle iz konverzacije tokom obrazovne aktivnosti i intervjua sa nastavnikom. Zasnovala sam istraživačku metodologiju na Fukoovom razumevanju diskursa (1972, 1980) i Faircloughovom pristupu kritičkoj analizi diskursa. U cilju prevazilaženja mogućih nedostataka ovog metodološkog pristupa, primenila sam i elemente fenomenološki orijentisane metodologije (Husserl, 1970).

Kako bih utvrdila odnose moći koji su utemeljeni u epistemološkim pretpostavkama, nakon analiziranja teorija učenja (konceptija metakognicije i samoregulacije i teorija transformativnog učenja), analizirala sam mehanizme moći u obrazovnim aktivnostima koje su usmerena na lični razvoj pojedinca – trening *Asertivna komunikacija*.

Najrelevantniji rezultati dobijeni su analizom elemenata navedene obrazovne aktivnosti – ciljeva, programa rada, metoda učenja i samog obrazovnog procesa. Istraživanje je pokazalo da su učesnici aktivni u reformulisanje selfa, a diskursi karakteristični za učenje odraslih podržavaju praksu ispovedanja stručnjaku čija je uloga da sluša i analizira iskustvo prema predstavljenim konceptijama asertivnosti. Učesnici treninga tokom procesa učenja identifikuju ono što se smatra disfunkcionalnim aspektima ličnosti i, imenovanjem tih aspekata, oni su spremni da se tih delova sebe odreknu, nakon čega se svesno proizvodi novi, pozitivan self koji je oblikovan teorijama asertivnosti. Metode obrazovanja odraslih omogućavaju usavršavanje onoga što se podrazumeva pod funkcionalnim aspektima ponašanja. Odricanje od sebe i proizvodnja pozitivnog selfa je ono što Fuko smatra savremenom formom moći – samoregulacijom. Moć u obrazovanju odraslih nema za cilj disciplinovanje odraslih učenika – ona je fragmentirana i rezultat moći je konstituisanje pojedinaca i njihova samoregulacija..

Ključne reči: odnosi moći, epistemološke pretpostavke, obrazovanje odraslih, teorije učenja, kritička analiza diskursa.

Naučna oblast: Pedagoške i andragoške nauke

Uža naučna oblast: Andragogija

UDK 374.7:159.953.5]:165.822/.823

Epistemological Assumptions and Power Relations in Adult Education – Discourse Analysis

Abstract: Educational science has not sufficiently dealt with the issues of power relations, which is particularly applicable to the field of adult education. The practice of adult education is often based on the ideas of critical theory that rest on the belief that education and knowledge need to develop a critical awareness and liberate the marginalized groups from the oppressor. Adult educators have naively observed educational activities as practices of equal relationships by practicing “new” methods that had to be different from those that were dominant in formal education; consequently, power has been located outside of the classroom. The basic hypothesis of the research is that power relations are omnipresent in adult education and that they are mainly created and preserved through dominant epistemological bias. Drawing on Foucauldian perspective on power/knowledge as the main conceptual framework, the research aims to identify some mechanisms of power in adult education that are based on epistemological assumptions. I have also attempted to incorporate in my theoretical approach issues raised within the feminist epistemology (Haraway, 1988) in order to overcome critiques that were directed to Foucault’s relativism of power relations. Feminist approach is concerned with the questions on nature and construction of knowledge which has been analysed in the context of gender inequality.

Epistemological biases (What is knowledge?, How it is produced?, What is the basis of legitimacy of knowledge?) have been largely understood as a reality and common sense in the field of education. Assumption of the study is that they are actually an architecture of the discourses that define social positions in the adult education classroom and that they are embedded in theories of learning that are starting point for adult education practice. I have applied critical discourse analysis on learning theories, conversations recorded during an education activity and interview with the trainer. I based research methodology on Foucauldian discourse theory (1972, 1980) and Fairclough's approach to discourse analysis (1992, 1995), as the principal theoretical and methodological

tool. In order to overcome possible shortcomings of critical discourse analysis and to acknowledge authority of researcher's interpretation of the texts, I used the elements of phenomenological oriented methodology to study the lived experience participants (Husserl, 1970). In order to identify power relations that are based on epistemological bias, after analysing theories of learning (conception of metacognition and self-regulation), I approached the transcripts that are recorded conversations of educational activity – training *Assertive communication*. I investigated power relations in educational situations that are perceived to be the most liberated. My focus is on activities that aim at personal development.

The most relevant results are achieved through the investigation of the educational activity. I have analysed aims, programme, methods and the process of the training *Assertive communication*. Through the engagement in adult education activity learners become active in the process of reinventing themselves and the discourses of active learning support their confession to the expert whose role is to listen and to analyse experience according to existing theories of assertiveness. Participants label dysfunctional aspects of themselves and by labelling them they renounce parts of themselves. The research has showed that learners produce the new and positive self that is shaped by conceptions of assertiveness and troughs practicing what is consider being functional behaviour. Renunciation of self and the production of a new self is what Foucault suggested to be contemporary form of power – self-regulation. Power that operates in adult education context is not stable and unique with the aim to discipline learners; rather, it is diffused and fragmented, with the aim to foster self-regulation and govern individuals.

Key words: power relations, epistemological bias, adult education, learning theories, critical discourse analysis.

Academic field: Pedagogical and Andragogical Sciences

Academic discipline: Andragogy

UDK 374.7:159.953.5]:165.822/.823

SADRŽAJ

POGLAVLJE 1: Uvod	1
Istraživačko pitanje	4
POGLAVLJE 2: Teorijska analiza odnosa moći u obrazovanju odraslih i njihove epistemološke zasnovanosti	8
Analitika moći Mišela Fukoa i mogućnosti primene na analizu odnosa moći u obrazovanju odraslih	13
Tehnologije selfa u obrazovanju odraslih	24
Epistemološke pretpostavke u obrazovanju odraslih – mit o objektivnosti	35
POGLAVLJE 3: Metodološki okvir istraživanja	41
Osnovni koncepti kritičke analize diskursa	43
Šta je diskurs?	43
Jezik i moć	45
Značenje ideologije u kritičkoj analizi diskursa	47
Kritička razmatranja kritičke analize diskursa	49
Elementi fenomenološkog pristupa u metodologiji istraživanja	50
Tekstovi i učesnici istraživanja	51
Analizirane teorije učenja	53
Analizirane obrazovne aktivnosti	55
Metode i faze prikupljanja podataka	58
Pristup analizi tekstova i jedinice analize	59
Pozicija istraživača u kritičkoj analizi diskursa	64
Etika istraživanja	66

POGLAVLJE 4: Analiza i interpretacija

teorija učenja (odraslih) 70

Uvod u analizu teorija učenja – prikaz konteksta 70

Analiza epistemoloških pretpostavki – otkrivanje skrivenih značenja 76

Analiza koncepcije metakognicije i samoregulacije 77

 Poimanje znanja u koncepciji metakognicije i samoregulacije 79

 Učenje i postignuće u koncepciji metakognicije i samoregulacije 80

Analiza teorije transformativnog učenja 81

 Poimanje znanja u teoriji transformativnog učenja 81

 Paradoksalnost teorije transformativnog učenja 82

 Čija je transformacija potrebna

 – kritika neoliberalne emancipacije 84

POGLAVLJE 6: Analiza diskursa obrazovne aktivnosti sa

interpretacijom rezultata 87

Analiza ciljeva treninga *Asertivna komunikacija* 92

Analiza strukture treninga *Asertivna komunikacija* 100

Tehnologije dominacije i tehnologije selfa

– analiza mehanizama moći treninga *Asertivna komunikacija* 111

 Tehnologije dominacije u treningu *Asertivna komunikacija* 113

Mehanizam tačno/pogrešno 113

Davanje instrukcija 116

Vremensko i prostorno raspoređivanje 130

Generalizacija 132

Normalizacija i klasifikovanje 137

 Tehnologije selfa u treningu *Asertivna komunikacija* 144

<i>Ispitivanje i intervjuisanje</i>	144
<i>Davanje ličnog primera trenera</i>	152
<i>Priznavanje istine o sebi</i>	155
<i>Interpretacija ponašanja</i>	161
Metode obrazovanja odraslih	
– tehnologije dominacije i tehnologije selfa	165
POGLAVLJE 6: Zaključna razmatranja	181
Refleksija na proces pisanja	183
Početak: postavljanje istraživačkog pitanja	183
Tok: zbunjenost i ulazak u liminalno	185
Implikacija rezultata istraživanja na andragošku praksu	188
Literatura	192
Biografija autorke	209

POGLAVLJE 1

Uvod

Postoje priče koje borave između realnosti i imaginacije, na rubu neispričanog, priče koje nastoje da postanu vidljive i koje se u isto vreme sakrivaju i love nas kako bismo postali njihovi svedoci. Žive nerođene u slutnji da ono što se predstavlja kao savršeno nije završeno i naslućuju se u pukotinama takozvane istine. Neiskazane priče nas pronalaze kao kanal kroz koji izlaze na površinu i njihovo formulisanje nije pitanje izbora, već prihvatanja onoga što sâmo želi da se iznedri u određenom vremenskom i društvenom kontekstu.

Kao andragoškinja koja istražuje obrazovnu praksu, ali je i sama kreira, „žuljala” me je uniformnost obrazovnih aktivnosti i narativa koji su dostupni nastavnicima i odraslim učenicima pomoću kojih formulišemo identitete i pozicije. Uočila sam postojanje nadindividualne matrice na osnovu koje dajemo značenje svom iskustvu, uspostavljamo odnose i učimo tokom obrazovnih aktivnosti, čime su propisani adekvatni i neadekvatni obrasci ponašanja. Pitanje odnosa moći koje se javilo nije podrazumevalo utvrđivanje nejednakih pozicija nastavnika i učesnika, niti preispitivanje diskursa¹ kreatora² politika, već uočavanje arhitekture koja se nalazi u osnovi andragoške teorije i prakse i koja je gradi i održava. Početna dilema je da li se mogu razdrmati temelji te građevine identifikovanjem uverenja koji ih sačinjavaju i time stvoriti prostor za redefinisavanje odnosa moći u obrazovanju odraslih. Pokušaji otklanjanja odnosa moći iz obrazovnog procesa, što, napominjem, nije cilj ovog rada, već su se dogodili osmišljavanjem novih metoda koje su centrirane na učenike i njihovo iskustvo. Mislim da je to samo promena fasade, a ne i suštinsko razdrmanje nosećih stubova. Kako bih dublje preispitala šta je to što proizvodi i održava

¹ 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, str. 317). Način na koji u ovom radu upotrebljavam pojam diskurs je objašnjen na strani 45 u četvrtom poglavlju, gde je prikazan metodološki okvir rada.

² Muški rod je u radu upotrebljen radi pojednostavljivanja teksta.

pozicije i procedure u obrazovanju odraslih, morala sam da postavim pitanje koja su to epistemološka uverenja na osnovu kojih se grade teorije učenja i obrazovne aktivnosti i koja definišu i zamrzavaju pozicije i procedure. Postavljeno pitanje je diktiralo i konceptualni okvir istraživanja: Fukoovu *analitiku moći* i feminističku epistemologiju. Postmoderna paradigma podrazumeva Lyotardovo (1984) neverovanje u modernističke metanarative i ono što nam je dostupno kao istina, što čini i polazno stanovište istraživanja – sumnja da su postojeći okviri obrazovanja odraslih jedini i nepromenjivi.

Na samom početku ovog rada definisano je istraživačko pitanje i problematizovana tema istraživanja 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 dimenzija 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 je 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 kojoj znanje postoji nezavisno od naše svesti i društva, a istraživanje je 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. U odnosu na navedeni cilj, upotrebljena je kritička analiza diskursa, koja omogućava uočavanje naturalizovanih i zdravorazumskih

pretpostavki o znanju i učenju, koje su posledica struktura moći, ali i njihovi konstituti u andragoškoj praksi.

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, str. 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.

Istraživačko pitanje

Pitanja koja su postavljena u ovom radu su:

- Koji su to mehanizmi moći u obrazovanju odraslih?
- Kako epistemološke pretpostavke kreiraju odnose moći u obrazovanju odraslih?

Hipoteza istraživanja je sledeća: *odnosi moći su sveprisutni u obrazovanju odraslih, a formirani su i očuvani vladajućim epistemološkim pretpostavkama*. Verujem da je obrazovanje odraslih socijalna praksa u kojoj se odnosi moći održavaju i reprodukuju kroz mrežu uverenja o tome šta je znanje, ko ga poseduje i u kakvom je to odnosu sa učenjem i obrazovanjem. Ova polazišta se najčešće vide kao neutralne i zdravorazumske istine, mada nauke u obrazovanju, ponajviše sociologija i filozofija obrazovanja, poslednjih trideset godina dovode u sumnju njihovu objektivnost i dekontekstualizovanost. Iz navedene hipoteze je proizašao i cilj istraživanja: utvrđivanje *mehanizama moći prisutne u obrazovanju odraslih koji su zasnovani na epistemološkim pretpostavkama*.

Uvid u druga istraživanja obrazovanja odraslih (Mayo i English, 2012; Mayo, 1999; Grummell, 2004; Olssen, 2008) pokazuje da kritička analiza aktuelnih obrazovnih politika ne nedostaje i njima je skrenuta pažnja na funkcionalnost tih politika koje su usmerene pretežno na ostvarivanje ekonomskih ciljeva. Neoliberalni pristup je kritikovan od strane evropskih autora koji razmatraju preporuke Evropske komisije, ali koji u isto vreme to čine sa stajališta emancipatorske obrazovne paradigme, nedvosmisleno zauzimajući stranu. Nasuprot ove istraživačke perspektive, moja potraga je usmerena na otkrivanje mehanizama moći inherentnim obrazovanju odraslih.

Moć je reč koja može da dovede do brojnih nesporazuma koji se tiču njene prirode i forme. Ne postoji jedinstvena definicija pojma moći, već se njena

„priroda” može tumačiti samo u odnosu na događaje i diskurse iz kojih su proistekli. Karakteristike odnosa moći koje su svojstvene XX i XXI veku, a koje će biti razrađene u prikazu konceptualnog okvira istraživanja, jesu njena produktivnost, sveprisutnost i utemeljenost u onome što prihvatamo kao znanje (Dreyfus i Rabinow, 1983). Moć, pre svega, nije nešto što se poseduje, već je ona „diskurzivna kategorija, upražnjen položaj koji može zaposesti bilo koji pojedinac” (Pavlović, Džinović i Milošević, 2006, str. 373). Ona ne postoji van odnosa i ne pripada, već se zauzima. Sveprisutnost moći egzistira tako što se moć proizvodi iznova u svakom trenutku; ona je svuda ne zato što sve obuhvata već zato što dolazi sa svih strana (Foucault, 1978). Predlažem da su diskursi u obrazovanju odraslih konstituisani upravo ubeđenjima o znanju i učenju. Samo ako moć posmatramo kao razređenu i difuzovanu, ona se može razumeti i tumačiti uočavanjem epistemoloških polazišta.

Fuko³ (Foucault, 1978) predlaže sledeće odlike odnosa moći:

- Moć nije nešto što se stiče, već se ona vrši u interakciji nejednakih i mobilnih odnosa.
- Odnosi moći se ne nalaze u nadstrukturalnim pozicijama čija je svrha da zabrane i potisnu, već oni imaju produktivnu ulogu.
- Ne postoje binarne opozicije između vladara i potčinjenih u korenu odnosa moći. Odnosi moći zauzimaju oblik i reaguju u svim socijalnim grupama, i oni su osnova efekata raskola koji obuhvata celokupno socijalno telo.

On zaključuje da u takvoj sferi odnosa moći moramo da pokušamo da analiziramo mehanizme moći kako bismo izbegli sistem zakona i suvereniteta, koji su dugo držali zarobljenu političku misao (Foucault, 1978). Istraživanje je upravo usmereno na pitanje kako epistemološke osnove proizvode odnose moći u obrazovanju odraslih, kao i na analizu njihove produktivnosti u odnosu na

³ Razlozi zbog koji se ovo istraživanje u velikoj meri oslanja na Fukoov opus prikazani su u okviru teorijske analize odnosa moći na strani 15.

dimenzije obrazovne aktivnosti i njene aktere. Time se akcenat stavlja na mikro nivoe moći i identifikaciju mehanizama kojima ona cirkuliše.

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. Te pretpostavke su odgovori na pitanja šta je znanje, kako se ono proizvodi, šta čini osnovu legitimiteta znanja, čime se ono opravdava i kako se usvaja, i one su ugrađene u koncepcije učenja i obrazovanja. Istraživanje polazi od sumnje da kao takva, epistemološka stanovišta predstavljaju osnovu kreiranja diskursa kroz koje odnosi moći „cure i prelivaju se”. Prema postmodernim tumačenjima, 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 funkcioniše u obrazovanju odraslih, 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. 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 aktere obrazovnih aktivnosti. Posmatrajući ih kao realnost i prirodnom datu zakonitost, nastavnici i učenici ih prihvataju i ona usmeravaju njihove izbore. Odnosi moći, ovako diskurzivno zasnovani, prepoznaju se u konverzaciji, ali i drugim komponentama aktivnosti obrazovanja odraslih⁴ (npr. program i plan rada). Kako bih razaznala odnose moći koji su ugrađeni u uverenja o tome šta je učenje, ali i identifikovala mehanizme moći koji cirkulišu tokom same

⁴ Pod terminom *obrazovna aktivnost* u ovom radu ću podrazumevati neposrednu realizaciju obrazovne prakse.

obrazovne aktivnosti, prepoznala sam sledeće nivoe analize:

- *Teorije učenja;*
- *Obrazovna aktivnost.*

U osnovi analize je ideja „relativističkog stanovišta koja je sadržana u stavu da je znanje o svetu uvek posredovano određenim sistemom ukorenjenih vrednosti, uverenja o prirodi sveta i čoveka, socijalnih i moralnih normi, odnosno da uvek pripada jednoj posmatračkoj perspektivi koja obezbeđuje značenje onoga što se posmatra i u izvesnom smislu konstituiše, odnosno čini mogućim predmet posmatranja” (Pavlović, Džinović i Milošević, 2006, str. 368). Kako bi se uočila i identifikovala diskurzivnost odnosa moći, istraživačko pitanje je postavljeno kako u odnosu na analizirane teorije učenja tako i u odnosu na različite elemente obrazovne aktivnosti koje prepoznaje savremena andragoška praksa.

Ti elementi analize su sledeći:

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

U teorijama učenja će biti identifikovane pretpostavke koje proizvode plodno tle za rast i reprodukciju odnosa moći, a u elementima obrazovne aktivnosti će biti utvrđeni mehanizmi moći i biće odgovoreno na pitanje *kako*.

POGLAVLJE 2

Teorijska analiza odnosa moći u obrazovanju odraslih i njihove epistemološke zasnovanosti

Kada se praksa obrazovanja odraslih poredi sa praksom obrazovanja dece, kao jedna od *differentia specifica* obrazovnih aktivnosti izdvaja se veća jednakost učesnika i nastavnika. Nesumnjivo je da je došlo do redefinisanja uloga i pozicija, 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? Kako tvrdi autor Marshall (1998), čak se ni filozofija obrazovanja nije u dovoljnoj meri bavila pitanjima odnosa moći, već se pisalo kao da moć ne postoji, što se naročito može primeniti na oblast obrazovanja odraslih.

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, nastavnici u obrazovanju odraslih su posmatrali obrazovne aktivnosti kao prakse jednakih odnosa u kome se samim prostornim uređenjem (ređanje stolica ukруг) i diskusijom kao metodom obezbeđuje egalitarnost učesnika. Verujem da zanemarivanje postojanja nejednakosti ima svoje korene u *emancipatorskom metanarativu*⁵ (Lyotard, 1984) koji je jedan od dominantnih konteksta razvoja obrazovanja odraslih u drugoj polovini XX veka i u okviru koga se kao cilj obrazovanja postavlja razvoj autonomne i nezavisne individue.

Zaokret u pristupu obrazovanju i poučavanju koji se dogodio u XX veku, od centriranosti na nastavnika ka većoj kooperativnosti i centriranosti na učenika,

⁵ Metanarativi se odnose na ideološke konstrukcije i hipotetički sveobuhvatno objašnjenje – narativ o narativima, koje ima tendenciju da objasne istorijska značenja, ljudsko znanje i iskustvo (Lyotard, 1984).

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 seminare. Došao je do zaključka da je predavanje iskreniji oblik rada jer su nejednaki odnosi moći očigledni, a izlaganje podložno kriticismu, 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, str. 184). Ne slažem se potpuno sa Fukoovim stanovištem, ali verujem da, i pored očiglednih promena u dinamici odnosa, nije opravdano smatrati da je praksa obrazovanja odraslih oslobođena nejednakosti i da odnosi moći ne usmeravaju učenje i ekspresiju nastavnika i učesnika obrazovnih aktivnosti. Čak i kada nastavnik potencira i praktikuje jednakost, sami učesnici 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 telesnost⁶ i u nekoliko rečenica je ilustrovala svoje razumevanje odnosa moći u obrazovanju: „Shvatila sam da se sve svodi na moć i da 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”⁷ (Chapman, prema Clark, 2006, str. 255–256).

Istraživačko pitanje je proisteklo iz pomenutih razmišljanja i razmatranja koncepta znanja, učenja i obrazovanja i nema za cilj da da odgovor na pitanje ko poseduje moć i da je na taj način locira u određenu instituciju, državno telo, organ ili klasu. Cilj je da istraži mehanizme njenog funkcionisanja bazirajući se na ideji da smo svi mi nosioci, odnosno kliconoše i prenosioci diskursa i, samim

⁶ Valerie Lee Chapman je feministkinja, pesnikinja, naučnica i edukatorica 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*.

⁷ 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.

tim, određenih ideja, znanja i uverenja koja daju legitimitet kako nastavnicima tako i učesnicima obrazovnih aktivnosti da moć demonstriraju.

U odnosu na postavljeno pitanje, hipotezu i cilj istraživanja, polazišta analiza odnosa moći u obrazovanju odraslih su:

- Fukoova *analitika moći*⁸ i
- Feministička epistemologija.

Sve veći broj autora u oblasti obrazovanja odraslih (pogledati radove autora: Brookfield, 2005; Chapman, 2003; English, 2006; Tisdell, 1998) u poslednjih petnaest godina koristi u svom istraživanju feminističko-fukodijanski postrukturalizam, koji pruža konceptualne alate za bavljenje pitanjima moći, diskursa i znanja (English i Irving, 2008). Fukoovi koncepti, metode i argumenti pozivaju istraživače da osmotre šta se nalazi iza pragmatičnih političkih formulacija i apstraktnih teorijskih kritika, kako bi istražili svakodnevno funkcionisanje i efekte odnosa moći, formi znanja i načina na koje se odnosimo prema sebi i prema drugima (Wain, 1996).

Postmoderna kritika će se kao crvena nit provlačiti kroz celo istraživanje, bojeći odnos prema istraživačkom pitanju, ali i prema metodologiji istraživanja. Postmoderna paradigma obezbeđuje konceptualni prostor za razumevanje prakse obrazovanja i učenja odraslih bez privilegovanja određenih ciljeva i svrhe ili pozicioniranja određenih znanja kao vrednijih (Edwards i Usher, 2001). Interesantno je skrenuti pažnju na Lyotardovo mišljenje da će doživotno učenje zapravo biti postmoderno obrazovanje jer je to koncept koji obezbeđuje pluralitet praksi i značenja (Edwards i Usher, 2001). Ipak, i pored deinstitutionalizacije obrazovanja i veće mogućnosti izbora, ne mislim da je ono samim tim oslobođeno modernističkih principa. Štaviše, mislim da su se epistemološke pretpostavke karakteristične za modernizam prelile, kao i da su nastali neki novi „hibridni diskursi” (Fairclough, 2003) u obrazovanju i učenju

⁸ Fuko je smatrao da se ne može otkriti jedinstvena priroda moći i odlučio da svoja razmišljanja ne nazove teorijom. Kako bi izbegao davanje konačne definicije moći, on, umesto teorije, predlaže *analitiku moći*.

koji nisu očišćeni od odnosa moći, kako se nekada naivno misli u andragoškoj praksi.

Upitanost nad fenomenom je ukotvljena u postmodernoj kritici dominantne modernističke paradigme obrazovanja, koja kao svoju osnovu ima prosvetiteljsku veru u znanje, istinu i progres. U XVII veku kreirana je vizija koja je „zarobila” zapadnjačku imaginaciju naredne tri stotine godina: vizija da je društvo racionalno uređeno kao Njutnovsko 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). Postmoderna istraživanja otvaraju prostore za alternative neoliberalnoj, humanističkoj ili radikalnoj perspektivi obrazovanja odraslih, kao i za razvoj raznolikosti značenja i pluraliteta aktivnosti i smisla. Promena obrazovne paradigme nalaže preispitivanje postojećih diskursa, otkrivanje njihovog porekla i obezbeđivanje 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 klasici polazeći od stanovišta da je negde neko otkrio kako komad treba da bude izveden”⁹ (Brook¹⁰, 1972, str. 17). Možemo postaviti pitanje inspirisani

⁹ 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 done.

¹⁰ 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).

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 otkrio¹¹. Ako je tako, onda verujem da takvo, konzervirano znanje neminovno kreira i održava autoritete 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 nastavnici 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, poststrukturalna 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). Nakon Fukoa, ideja autonomnog selfa oslobođenog kontaminacije društvenog uticaja je mrtva; kao organizmi koji koriste jezik, mi ne možemo da pobeegnemo efektima diskurzivnih praksi koje konstruišu način na koji vidimo sebe i svet (Kincheloe, 2008). 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. Ukoliko se prate načela kritičke teorije, može se zaključiti da je racionalno, odnosno logičko razmišljanje koje traga za objektivnim znanjem karakteristika belih muškaraca, pripadnika

¹¹ 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).

srednje klase, dok se emotivno, telesno i intuitivno vezuje za žene, pripadnike vanevropskih i vananglosaksonskih zemalja, čime se podržava generalizacija i univerzalizam. Kreiranjem rascepa između „ugnjetača” i „ugnjetavanih”, naglašavaju se i pojačavaju „urođene razlike”, koje su, prema postmodernoj kritici, zapravo socijalno konstruisane. Koju ulogu onda preuzimaju nastavnici 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. Nastavnici 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). Lociranjem moći u političare, institucije, dokumenta, podržava se binarna vizija sveta i društva i zanemaruje se moć koja se dešava u odnosu, a koja je diskurzivna, odnosno kanališe se kroz znanje, ideje i pretpostavke. Sledbenici kritičke teorije definišu novu istinu i samim tim ne prevazilaze diskurs iz koga proističu.

Analitika moći Mišela Fukoa i mogućnosti primene na analizu odnosa moći u obrazovanju odraslih

Radu Mišela Fukoa će biti posvećena posebna pažnja. Fuko je učinio vidljivim određene aspekte našeg iskustva na suštinski nov način za čitave generacije mislilaca (Rainbow i Rose, 2003). On nam je omogućio da uvidimo različite odnose između istine i moći, u kojima moć proizvodi istinu koja je produkt „ovog sveta” i ne postoji kao univerzalna stvarnost (Rainbow i Rose, 2003). Brookfield (2001, 2005) smatra da se Fukoova analiza sistema mišljenja 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.

Pored razloga za prihvatanje i oslanjanje na njegova razumevanja odnosa moći, koji će biti dalje eksplicirani, interesantno je i mišljenje autora Hoskina (1990), koji smelo tvrdi da je obrazovna analiza ono što je Foucault zapravo radio. Takođe Ball (1990), urednik jednog od retkih izdanja koja se posebno bave problematikom odnosa moći u obrazovanju, smatra da su sve tehnologije koje

pominje Foucault očigledno obrazovne, a discipline koje su povezane sa formiranjem nauka o obrazovanju, među kojima su psihologija obrazovanja, pedagogija, sociologija obrazovanja, kognitivna i razvojna psihologija, predstavljaju arenu u kojima se „igre istine” o obrazovanju odigravaju. Te istine ne treba proučavati kao ideje već kao tehnologije – intelektualni i praktični instrumenti koji oblikuju značenje sintagme „biti čovek“ (Rainbow i Rose, 2003). Fuko (1997) je naveo da je više od dvadeset pet godina njegov cilj bio da skicira istoriju različitih načina razvijanja *znanja o sebi* u našoj kulturi: ekonomija, biologija, psihijatrija, medicina i penologija. Suština njegove analize *istorije misli* je ne prihvatiti to znanje zdravo za gotovo, već posmatrati nauke kao veoma specifične „igre istine” koje su u vezi sa tehnikama koje ljudska bića koriste da bi razumela i objasnila sebe. Mislim da Fukoovoj listi slobodno možemo dodati andragogiju, psihologiju i pedagogiju i na njegova istraživanja osloniti istraživačko pitanje koje uključuje analizu teorija učenja.

Prevazilazeći postavke strukturalizma, Fuko nije želeo da njegovo razmatranje moći postane teorija, već umesto toga predlaže ono što on naziva *analitikom moći*. Ne postoji suština moći, niti su njene karakteristike večne, univerzalne i nepromenjive. „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, str. 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 mikro prakse (Dreyfus i Rainbow, 1982). On je pre svega zainteresovan za analizu mehanizma i društvenih praksi kojim se ta moć vrši (Viks, 2011).

Fuko 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 Rabinow, 1982; Brookfield,

2005). „Michel Foucault je pokušao da razume kako i zašto je na Zapad, u našoj mukotrpnjoj i neprekidnoj potrazi za istinom, ugrađen kompleksan i moćan sistem koji ima za cilj da upravlja svime što znamo i radimo” (Deacon, 1998, str. 113).

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 neofrojdijsku 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 sila zabrane” (Foucault, 1980, str. 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. Pojam potiskivanja i zabrane je karakterističan za psihoanalitički pristup ličnosti, u kome je ključan pojam represija nad pojedincem od strane društva. Nasuprot takvom shvatanju moći, Foucault stavlja akcenat na proizvođenju, što bi značilo ne samo da se neko ponašanje inhibira već je akcenat na izgrađivanju i samoizgrađivanju (Hutton, 1988). „Ako su određene aktivnosti zabranjene procesom kontrole, objašnjava Fuko, druge su njime prouzrokovane” (Hutton, 1988, str. 96). Greška koju čine neki autori kada koriste Fukoovu analitiku moći je upućivanje negativne kritike obrazovnim institucijama i insistiranje na dominaciji i potčinjavanju (Wain, 1998). 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 nastavnik smatra da dovodi do razvoja i učenja i kakva ta promena treba da bude, i koji su to mehanizmi karakteristični za obrazovanje odraslih kojima se produktivnost moći ostvaruje.

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 svakodnevnosti, 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, str. 117). Moć nije nešto što se stiče, otima ili deli, moć se vrši polazeći od bezbroj tačaka i u međudejstvu odnosa nejednakosti i pokretljivosti.

Ukoliko posmatramo andragošku praksu, vidimo da se ona (praksa) odvija najčešće van zidina državnih institucija i svega onoga što se tradicionalno posmatra kao izvorište moći. Fuko nas u tom smislu ponovo upozorava da razlikujemo moć i vlast i ukazuje da je vlast zapravo „zbirna posledica svih tih pokretnosti, ulančavanje koje se naslanja na te pokretnosti i koje sa svoje strane teži tome da ih ustali. Moć je svuda: ne stoga što sve obuhvata nego stoga što dolazi odasvud” (Fuko, 2006, str. 106). Ovaj iskaz je značajan ne samo zato što ukazuje na prisutnost odnosa moći u aktivnostima obrazovanja odraslih već prevazilazi jednostrano posmatranje odnosa nastavnika i učesnika u kome se moć pripisuje isključivo nastavniku ili se, u slučajevima humanistički ili emancipatorski usmerene prakse, ona potiskuje i locira u institucije vlasti. Kompleksnost odnosa i aktera u andragoškoj praksi prevazilazi dualnu poziciju i uključuje brojne druge odnose i socijalne pozicije koje definišu i oblikuju konkretnu obrazovnu aktivnost. „Moć dolazi odozdo; to znači da na izvoru odnosa moći, a kao opšta matrica, ne postoji binarna i sveobuhvatna opozicija između vladara i potčinjenih, nema takve dvojnosti koja se proteže odozgo nadole, na sve ograničenije grupe, do samih dubina društvenog tela” (Fuko, 2006, str. 107).

Ideja koja podržava hipotezu o međusobnom odnosu epistemoloških stanovišta i odnosa moći u obrazovanju odraslih predstavlja Fukoovo uverenje o neraskidivoj *povezanosti znanja, istine i moći*. „Treba prihvatiti da se moć i znanje neposredno uzajamno uslovljavaju – ne postoje odnosi moći bez uobličavanja polja znanja koje je sa njima povezano, niti bilo kakvo znanje koje istovremeno ne pretpostavlja i ne konstituiše odnose moći” (Fuko, prema Stojnov, 2005).

Preduslov razumevanja tog odnosa je premisa od koje polazi Fuko (1980), citirajući i oslanjajući se na Ničea (Nietzsche), svoju inspiraciju: „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, str. 117). Nasuprot ideji da istina oslobađa, Fuko je nastojao da pokaže kako je „prosvetiteljstvo bilo karakteristično ne po svom intelektualnom oslobođenju nego pre po svom obavezivanju da disciplinuje ljudsko ponašanje” (Hutton, 1988, str. 95). Znanje, kako ga vidi Fuko, nije istina o svetu, već samo jedna od perspektiva koja usmerava akciju, a moć je samim tim posledica znanja (Stojnov, 2005).

Još jedan od značajnih pojmova koje Fuko uvodi dajući mu istoričnost i poreklo i smeštajući ga u kontekst društveno-ekonomskih odnosa je *samokontrola* koja je usko povezana sa koncepcijom *moć/znanje*. Preovlađujući diskurs o tome šta doprinosi blagostanju, spasenju duše, sreći itd. usmereva ljudsko ponašanje u pravcu postizanja blaženstva, a sama ideja blaženstva je definisana dominantnim vrednostima. Dakle, pojedinac je „asketa” koji, pozivajući se na dominantno znanje, svoje ponašanje, misli i želje, koriguje i pokreće akcije koje ga vode u željenom pravcu. Samokontrola nije isključivo represivna, odnosno pojedinac nije usmeren samo na potiskivanje svojih nagona već se on samoizgrađuje i proizvodi poželjno ponašanje. Kako navodi Stojnov (2005), pojedinac se kreće na kontinuumu koji je sačinjen od polariteta *korisno/beskorisno*, upravo iz razloga što se „jedno vreme smatralo da pomoću ekonomije mogu da se prevaziđu opasnosti i teškoće u kojima se moderni svet nalazi” (str. 9). U odnosu na ekonomske principe produktivnosti definisano je ponašanje koje je korisno i poželjno i ono koje je beskorisno i samim tim proterivano iz svakodnevnih aktivnosti. „Sve što je sprečavalo ekonomski napredak samim tim je proglašavano beskorisnim, a ljudi koji su se takvim ponašanjem bavili postajali su društvena sramota, saboteri ekonomskog progresa ili jednostavno rečeno – budale. Ponašanje koje nije bilo u funkciji

ekonomskog progresa predstavljalo je devijaciju od njegovih normi, subverzivno i nenormalno ponašanje” (Stojnov, 2005, str. 9). Često čujemo rečenice kao što su „danas sam bila produktivna” ili „osećam se krivom zato što ništa nisam radila”, u kojima vidimo da su, pored ponašanja i akcije, diskursi „izazivači” emocija i konstituti našeg unutrašnjeg sveta.

Kada stavimo ovaj primer u kontekst obrazovanja odraslih, polaritet *korisno/beskorisno* se uočava na više nivoa. Sa jedne strane, imamo dominantan pristup obrazovanju i učenju koji se andragoškim jezikom naziva *obrazovanje/učenje usmereno na ishode*. Dakle, da li je poželjno samo ono učenje koje je korisno, odnosno produktivno, koje ima primenu u konkretnim životnim situacijama kao što je posao, porodica i drugo? I ne samo da se obrazovanje usmereno na ishode etabliralo i uzelo zamaha u stručnom obrazovanju već se ono pokazalo kao korisno, pa se samim tim proširilo i na oblast takozvanog liberalnog obrazovanja. Svakako, na prvi pogled je očigledno pitanje ko postavlja ishode, ali čini mi se da je u takav koncept ugrađen i suptilniji mehanizam moći, odnosno sami polaznici obrazovnih aktivnosti neretko insistiraju na „konkretnim, primenjivim znanjima”, ne žele da gube vreme i da „uče gluposti koje im nisu potrebne”. Kreira se identitet na *ishode usmerenog učenika* koji definisane ishode internalizuje i postavlja kao lične ciljeve. Takođe, prisutna je i činjenica da su jednaki ishodi definisani za sve polaznike, unapred pripremljeni najčešće u odnosu na postojeća znanja, ali i želje naručioca obrazovnih aktivnosti. Usmerenost na ishode i ekonomski princip koji je, može se slobodno reći, zavladao obrazovanjem i učenjem odraslih, primetan je ne samo u obrazovnim aktivnostima već i u različitim dokumentima čiji je osnovni doprinos da osiguraju efikasnost obrazovanja odraslih. Očigledno je da je „efikasnost” preuzeta iz, kako kaže Lyotard, još jedan postmoderni stvaralac, ekonomskog metanarativa i to kroz usmerenost na rezultate i definisanjem uspeha kroz odnos brzine i ostvarenosti unapred definisanih ciljeva u kome je znanje legitimno samo ako je investirano, odnosno posvećeno optimizaciji efikasnosti projekta (Lyotard, 1984). Performativnost je kriterijum koji određuje da li će određeno znanje biti validno.

Dalja eksplikacija prisustva ekonomskih principa u obrazovnim aktivnostima ima mesta u interpretaciji rezultata istraživanja, a za sada je poslužila kao primer veze *moć/znanje*. Primer pokazuje i da istraživačko pitanje nije usmereno na analizu odnosa moći u obrazovnim aktivnostima koje se iscrpljuju u istraživanju grupne dinamike.

Prikazani zaokret u razumevanju odnosa između istine, znanja, moći, učenja i oslobađanja je tačka prelamanja i srž postavljenog istraživačkog pitanja. Ova veza nije karakteristična samo za stručno obrazovanje već i u emancipatorskom obrazovanju nastavnik liči pomalo na proroka koji obećava bolju budućnost kroz osvešćivanje i vođenjem polaznika do pravog, istinitog znanja koje nije zamagljeno ideologijom elite, što je i posledica tradicionalnih shvatanja da „pravo” znanje može da postoji samo tamo gde nema odnosa moći (Stojnov, 2005).

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. Dominantna 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 sopstvenu 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, Fuko (2000) kritikuje ideju o „lažnom znanju” kao ideju o 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)

Fuko 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, str. 27). Nadzor normalnosti se najpre „uvukao” u psihijatriju i medicinu obezbeđujući ga naučno utemeljenim znanjem (Dreyfus i Rainbow, 1982), a proces normalizacije je očigledan u obrazovanju. Autor Leask (2012) tvrdi da je obrazovanje suštinski element u proizvodnji „nas”, dok Stojnov ističe da su (2005) „norma, normalizacija i normalitet u najtešnjoj vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem. Cilj ovih postupaka predstavlja uobličavanje jedinke koja uspešno funkcioniše u kontekstu date kulture – drugim rečima, formiranje normalne jedinke. Ova veza toliko je fundamentalna da se dugo nije smatralo da je uopšte treba dovoditi u pitanje. Uopšte uzevši, obrazovanje i vaspitanje – kao osnovna područja proučavanja pedagogije i andragogije – predstavljali su vid procesa društvene optimalizacije” (str. 4).

Fuko (1988) naglašava 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). U *Poretku diskursa*, Fuko je pokušao da objasni kako se kroz naučno stvaranje ljudski subjekat definiše kao individua koja priča, radi i živi (Fuko, 2007). Ovu premisu, u kontekstu istraživačkog pitanja,

možemo posmatrati dvojako: sa jedne strane, istraživane teorije učenja kreiraju identitet uspešnog učenika, definišu razvoj i učenje i time definišu odnose i socijalne pozicije; sa druge strane, u aktivnostima obrazovanja odraslih dominiraju teorije koje obećavaju uspešniji život i nude eksplikacije selfa.

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 normama 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, str. 44). Jer, kako tvrdi Stojnov (2005), definisati neku osobu znači sprovesti moć jer se određena ponašanja vide kao normalnija u odnosu na druga.

Pitanja koja se javljaju u obrazovanju, a koja su posledica mehanizma normalizacije su sledeća: Da li sam dovoljno dobar/dobra? Da li radim ispravno? (English i Irving, 2008). Esencijalno uverenje da je istina ekvivalent naučnom znanju, a da znanje dovodi do razvoja, uspostavlja „normalizujući” mehanizam u obrazovnom procesu 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 ne uspostavlja 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. Fuko (1982) je u svom radu *Predmet moći* (The subject of power) ilustrovao ovakav tip moći navodeći njene karakteristike:

- U svojoj suštini, pastoralna 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.

Fuko smatra da se oblik *pastoralne moći* zadržao, ali je promenio svoje prebivalište i cilj. Više nije u pitanju 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)¹², 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, str. 123). „Fuko je, u krajnjoj liniji, rušitelj koherentnih intelektualnih sistema, neko ko im pristupa ne napadajući

¹² O ekonomskom i emancipatorskom metanarativu u obrazovanju videti više u Lyotard (1984).

ih direktno kontra argumentima, nego dekonstruišući njihovo poreklo takvom strogošću i tako duboko s namerom da njihov intelektualni pedigree raskrinka kao varljiv” (Hutton, 1988, str. 98).

Kako bi objasnio procedure kojima se moć sprovodi, Fuko koristi pojam *tehnologija* koji, po mišljenju autora Burkitta (2002), predstavlja sredstvo kojim ljudi proizvode ne samo produkte i dela već i sami sebe u svojim refleksivnim i nerefleksivnim aspektima. „Tehnologija je praktična racionalnost koja prati i vodi produktivne aktivnosti i, na taj način, umrežena je kroz društvene odnose u kojima su ljudi obrazovani i obučeni i koja kreira self” (Burkitt, 2002, str. 223). Iako Fuko nikada opsežno nije raspravljao o obrazovanju, već se njegove opservacije pronalaze raspršene u njegovim različitim delima, osim u jednom intervjuu kada eksplicitno izražava svoje mišljenje o oblasti visokog obrazovanja (Simon, 1971), njegovo viđenje samoizgrađivanja, objektivizacije selfa i kreiranja nečega što psihologija naziva *ličnost* je očigledno vrlo bliska Hoskinovoj izjavi da su tehnologije formiranja subjekata obrazovne.

Nadalje, Fuko (1997) nas upućuje u kontekst svojih istraživanja i ističe da moramo razumeti četiri tipa tehnologije, koje postoje u savremenom društvu:

1. *tehnologije proizvodnje* koje nam omogućavaju da proizvodimo, transformišemo ili manipulišemo stvarima;
2. *tehnologije znakovnih sistema* koje nam omogućavaju da koristimo znake, značenja, simbole ili označavanje;
3. *tehnologije moći* koje određuju ponašanje pojedinaca i podređuju ih izvesnim ciljevima;
4. *tehnologije selfa* koje omogućavaju pojedincima da sopstvenim sredstvima ili uz pomoć drugih izvrše izvestan broj „operacija” na sopstvenim telima i dušama, mislima, ponašanju i načinu da se bude, kao i da transformišu sebe da bi postigli stanje sreće, čistote, mudrosti, savršenstva ili besmrtnost (str. 225).

Ove četiri tehnologije su povezane, iako je svaka od njih udružena sa određenim tipom dominacije. Svaka podrazumeva izvesne vidove obuke i modifikacije pojedinaca u smislu sticanja određenih veština, ali i razvoja stavova (Burkitt, 2002). Takođe, Fuko je identifikovao tri načina objektivizacije koji pretvaraju ljudska bića u predmete, a koji su usko povezani sa gorenavedenim tehnologijama:

1. *naučna istraživanja* koja ljudska bića pretvaraju u predmete znanja;
2. *kategorizacije* ili prakse *normalizacije* koje dele subjekat unutar sebe ili od drugih (razlikovanje ludog od normalnog, bolesnog od zdravog itd.);
3. *etičke prakse* kroz koje pojedinac pretvara sebe u subjekat. Svaka od ovih vrsta prakse poseduje sopstvene odnose moći i ima sopstvenu disciplinsku tehnologiju (Wain, 1996).

Analiza diskursa će biti usmerena na druge dve tehnologije (tehnologije dominacije¹³ i tehnologije selfa), jer su one nit koja povezuje epistemološke pretpostavke sa odnosima moći.

Tehnologije selfa u obrazovanju odraslih

Razlog što uvodim Fukoov pojam tehnologije selfa je pretpostavka da je navedeni koncept istančaniji u dijagnostikovanju odnosa moći konstruisanim i reprodukovanim vladajućim epistemološkim pretpostavkama u učenju i obrazovanju. Ovaj mehanizam upućuje na moć koja je unutrašnja i intimna. Ideju da samo takozvano *tradicionalno obrazovanje*, u kojem je znanje u rukama nastavnika, ima jake i nepromenljive odnose moći, smatram pogrešnom i naivnom. Zapravo je najteže uočiti odnose moći koji su deo aktuelnog diskursa, a akcenat poslednjih nekoliko decenija je upravo na aktivnosti učenika. Smatram da su epistemološke pretpostavke samo promenile „agregatno stanje”, čime su se i karakteristike moći u obrazovanju redefinisale.

¹³ Tehnologije dominacije su određene mehanizmima normalizacije i subjekcije koji su prikazani u tekstu. One pre svega podrazumevaju pretvaranje subjekte u spoznatljive objekte i inkorporiraju odnos moć/znanje.

Pri kraju svog života, Fuko (1988) uvodi koncept *tehnologije selfa* (technology of self), koji „omogućava pojedincima da sopstvenim sredstvima ili uz pomoć drugih izvrše izvestan broj 'operacija' na sopstvenim telima i dušama, mislima, ponašanju i načinu da se bude; kao i da transformišu sebe da bi postigli stanje sreće, čistote, mudrosti, savršenstva, ili besmrtnost” (str. 225). On nadalje kaže da je možda u svom prethodnom radu previše insistirao na tehnologijama dominacije i moći o kojima je bilo reči u prethodnim poglavljima. Kroz atomizaciju načina razmišljanja i delovanja koja čine našu sadašnjost, Fuko nas poziva da razmotrimo mogućnost da mi izmišljamo različite načine mišljenja o nama samima (Rabinow i Rose, 2003) čime regulišemo sebe i naša zadovoljstva, trud, nevolje, nade i težnje za slobodom. U svom kasnijem opusu on je pokušao da razvije analitiku koja čini vidljivim vektore koji oblikuju naš odnos sa nama samima (Rabinow i Rose, 2003).

Fuko je bio fasciniran težnjom u modernoj kulturi da se ispriča istina o sebi (Marshall, 1998). Pokrenuo je debatu o tome kako self formira self i usmerio svoja razmišljanja ka etici selfa i samodisciplinujućoj tehnologiji. Za ovo istraživanje će biti posebno zanimljiva veza koju predlaže Fuko, ali i autori koji su izučavali njegov rad (Drayfus i Rabinow, 1982; Olssen, 2008, 2005; Rose, 1998, 1990), a tiče se odnosa između moći, ispitivanja, ispovedanja, nauke i stručnjaka ili specijaliste i formiranja selfa. U ovom poglavlju ću pokušati dublje da pojasnim ovu vezu, a naročito da ekspliciram u kakvoj su vezi tehnologije selfa sa epistemološkim pretpostavkama, obrazovanjem i odnosima moći.

Tehnologija selfa se zasniva na ubedenju da osoba može, uz pomoć stručnjaka, da ispriča istinu o sebi koja se otkriva putem samoispitivanja svesti i ispovedanjem o nečijim mislima i delima (Drayfus i Rabinow, 1982). Ova tvrdnja zvuči toliko prirodno da deluje nerazumno tvrditi da je samoispitivanje centralna komponenta u strategiji moći (Drayfus i Rabinow, 1982). Njihova nevidljivost leži u našoj vezanosti za represivnu hipotezu moći, odnosno ideji da istina dovodi do oslobađanja. Fuko je još u svojim ranijim delima ukazao neraskidiv odnos istine i moći, a sada pokazuje da se disciplina ne dešava samo u odnosu već da je osoba demonstrira nad sobom, internalizujući naučne istine i

primenjujući ih nad selfom. On se pred kraj svog života usmerio na analizu „nauka” koje poput igri istina omogućuju ljudima da razumeju sami sebe (Foucault, 1988). Tehnologije selfa su centralni princip u psihijatriji i medicini, ali takođe i u pravu, obrazovanju i ljubavi (Drayfus i Rabinow, 1982).

Tehnologije selfa predstavljaju „lupu” koja omogućava da se uoče suptilni obrasci u andragoškoj praksi koji su uglavnom nevidljivi usled dominacije i aktuelnosti diskursa kome pripadaju. Naime, često se među praktičarima, ali i teoretičarima obrazovanja odraslih misli i veruje da je autoritet nastavnika umanjen ukoliko polaznici učestvuju, komentarišu, reflektuju, pričaju svoje lične priče i ispovedaju se, i zato je i obezbeđena egalitarnost svih učesnika. Aktuelna andragoška praksa je usmerena na rekonstrukciju iskustva, promenu perspektiva i kognitivne uvide. Već je otkriveno da nije dovoljno prenošenje znanja i veština da bi došlo do razvoja i promene, već mora da postoji spremnost osobe da ta znanja primeni, kao i da otkloni neke lične barijere kako bi postala „funktionalnija“. Kada pogledamo aktuelne teorije učenja usmerene prvenstveno na učenje odraslih (iskustveno učenje i koncepcija transformativnog učenja), vidimo da one mahom ukazuju na značaj samorefleksije, pričanja ličnog iskustva, „ispovedanja” učesnika, davanja značenja njihovim narativima, i brojne druge prakse koje su sklonile fokus sa sticanja znanja, odnosno dogodio se epistemološki pomak u odnosu na pitanja „kako dolazimo do saznanja”, „šta je znanje” i „ko ga poseduje”. Iako su učesnici različitih obrazovnih aktivnosti aktivni u iznošenju svog iskustva, postoji parametar na osnovu koga oni to iskustvo procenjuju, rekonstruišu i daju mu značenje. Nesumnjivo je da se stil podučavanja promenio od pasivnog položaja učenika ka mnogo aktivnijem, ali ipak tvrdim da se nalazimo u situaciji u kojoj je starim, tradicionalnim pretpostavkama odeveno novo ruho. To jest, stručnjak ili specijalista i dalje poseduje ključ blagostanja i ličnog razvoja, odnosno on je taj koji nam iskustvo tumači u odnosu na postojeću teoriju.

Često se ove teorije usvajaju kroz jezik i učesnici preuzimaju njihovu terminologiju. Oni sebe, svoje ponašanje i okolinu počinju da procenjuju na osnovu različitih koncepcija dajući sebi i drugima etikete i dijagnoze. Ostaje

pitanje kakve to veze ima sa odnosima moći. Iako mnogo delikatniji u odnosu na ranije autoritete, postoje „ključari istine”, ili, bolje rečeno, ceo diskurs naučnih i manje naučnih istina i znanja koje disciplinuju kroz tehnologiju selfa. Da li onda, primenjujući pomenutu tehnologiju na oblast obrazovanja odraslih, možemo bolje da razumemo Fukoa, koji smatra da su tokom seminara izraženiji odnosi moći nego na predavanju, jer oni nisu očigledni, već skriveni? Podvlačim da za njega moć nije nasilje ili čista prinuda, već je ona uzajamno dejstvo tehnologije discipline i manje očiglednih tehnologija selfa (Dreyfus i Rabinow, 1982).

Fuko se pita zašto „briga za sebe” može doći samo kroz poznavanje sebe, te je stoga u radu *Tehnologije selfa (Technologies of the Self)* genealoški analizirao kako se starogrčki, presokratovski ideal „brige za sebe”¹⁴ (*care for the self*) polako sjedinjavao sa drugim, danas mnogo poznatijim idealom „spoznaj sebe” (*know thyself*). Kako kaže Marchall (1998), u XX veku brinuti za sebe znači uklapati se u set istina. Ideja brige o sebi je izbledela i ustupila mesto delfskom principu *gnothi sauton* (spoznaj sebe), a naša filozofska tradicija je pre naglasila taj princip i zaboravila prethodni (Foucault, 1988).

Fuko (1988) navodi dva istorijska uslova koja su dovela do ove inverzije: prvi se nalazi u dubokoj transformaciji moralnih principa u zapadnom društvu, a drugi je uronjen u filozofiju od Dekarta do Haserla u kojoj je osnovna ideja mislećeg, racionalnog subjekta. Delfski princip postaje fundamentalan u brizi za sebe, odnosno briga za sebe nije u aktivnosti i odnosima, već se ona premešta u epistemološku ravan. Ona biva izjednačena sa znanjem o sebi. Na ovom zaokretu se upravo nalazi i temelj istraživačkog pitanja jer princip spoznaj sebe se nalazi u osnovi aktuelnih obrazovnih aktivnosti usmerenih na lični razvoj. Većina obrazovnih aktivnosti koje kao svoj cilj ističu usmerenost na individuu i njihov lični razvoj polaze od ove pretpostavke. To ne moraju biti samo takozvane psihološke radionice već se i teme poput liderstva, asertivne komunikacije, timskog rada zasnivaju na ideji spoznavanja sebe. Često se u

¹⁴ Foucault koristi izraz *care for the self*, dok se kod drugih autora nalazi i *care of the self*. Mislim da je u skladu sa Fukoovim razmišljanjima adekvatnije prevesti ovaj koncept kao briga za sebe nego briga o sebi.

takvim aktivnostima koriste testovi koji će učesnicima „objektivno” pokazati kom tipu komunikatora pripadaju ili će utvrditi njihov stil rukovođenja.

Briga za sebe je u određenom istorijskom momentu postala nešto sumnjivo – ona je proglašena za samoljublje, vrstu egoizma ili individualnih interesa, što je u kontradikciji sa neophodnim žrtvovanjem selfa (Foucault, 1987). U modernoj zapadnoj kulturi, moralni princip se transformisao, možda i delom zbog toga što je Platon privilegovao delfski princip, a briga za sebe je vremenom postala nemoralna i narcistička (Besley, 2005).

Kako kaže Fuko, zaokret sa brige za sebe na spoznavanje sebe se desio u eri hrišćanstva, iako se uzrok za to ne nalazi isključivo u hrišćanstvu. Hrišćanska religija nije samo religija spasavanja već i religija ispovesti. Ona nameće veoma striktno obaveze istine i dogme, koje su i danas veoma brojne (Foucault, 1988). „Svaka osoba je dužna da zna ko je, to jest da pokuša da sazna šta se dešava unutar njega, da prizna mane, prepozna iskušenja, i svako je u obavezi da otkrije ove stvari ili Bogu ili drugima u zajednici kako bi imao svedoka. Ove obaveze istine u odnosu na veru i u odnosu na sebe su povezane i taj link omogućava pročišćenje duše, što bi bilo nemoguće bez znanja o sebi” (Foucault, 1988, str. 40). Hrišćanska hermeneutika selfa implicira da u nama postoji nešto skriveno i da smo često u iluziji koja krije tajne (Foucault, 1988). Iako u hrišćanstvu postoji briga o duši i njenom spasenju, briga se odnosi na odricanje grešnih delova sebe.

Fuko skreće pažnju na praksu ispovesti, koja stoji u osnovi tehnologije selfa. Ispovest dopušta „gospodaru”, koji ima više iskustva i mudrosti, da uđe u unutrašnji svet pojedinca i da mu da adekvatan savet. Osoba koja se ispoveda otvara i deli svoja iskustva, grehe, krivicu zbog različitih zadovoljstava, a onaj koji je sluša drži ključ oprosta i spasenja. Kroz praksu ispovesti se formirala moć slušaoca, odnosno on sluša, dešifruje iskustva i nudi savete za bolji život i spasenje duše. Fuko je ukazao na ekspanziju konfesionalne prakse iz religijske sfere na svet medicine, terapije do pedagoških modela u sekularnim savremenim društvima (Besley, 2005). Na samom početku XVI veka, tehnika ispovesti se proširila prvo na pedagogiju, zatim u zatvore i na kraju, u XIX veku,

na medicinu – ispovest se prelivala iz hrišćanstva i postala opšta tehnologija kroz koju individualna zadovoljstva i sitna komešanja duše mogu biti prikupljena, spoznata, merena i regulisana (Dreyfus i Rabinow, 1982). Medicina, psihijatrija i pedagogija su pretvorile želju u naučni diskurs (Dreyfus i Rabinow, 1982). Slušalac postaje gospodar istine i specijalista značenja, u čijim rukama je dešifrovanje iskustva (Dreyfus i Rabinow, 1982). Danas, da bi interpretirao „ispovesti”, slušalac se oslanja na naučna znanja i tumači reči i iskustva ispovedaonika, čime daje značenja, objašnjava i konstituiše self. Osoba koja priča uči i razvija tehnologije selfa, tumačeći sebi na kraju sama svoje doživljaje, misli i emocije razvijajući različite strategije prevazilaženja problema.

Kako funkcioniše tehnologija selfa u obrazovnim aktivnostima, može se pojasniti na primeru analize objave radionice *Postavljanje ciljeva i donošenje odluka* na internet stranici:

Pred vama su dva puta – put uspeha i put alibija. Svako ko nema snage da krene prvim uvek može naći mnoštvo uverljivih izgovora zašto je odustao. Ipak, vi izaberite onaj pravi. Prve i najvažnije korake na ovom putu preći ćemo zajedno. Pomoći ćemo vam da ovladate veštinama: prepoznavanja istinskih želja i potreba, njihovog pretvaranja u funkcionalne ciljeve, donošenja odluka, ovladavanja sopstvenim strahovima, izgradnje samopouzdanja, razvijanja samodiscipline, povećanja motivacije, korišćenja zakona privlačenja u ostvarenju lične sreće...

Prva rečenice ukazuje na postojanje dva puta – put uspeha ili put alibija. Dakle, kreira se istina o tome da ili ste uspešni u životu ili imate izgovor za ono što niste uradili. Svaka odgovornost sredine i okolnosti u kojima se nalazite je neprepoznata. Osoba koja nije uspela (ostaje pitanje kako se uspeh definiše) je ona koja nema snage da se izbori sa svojim životom, već je lenja, neaktivna itd. Može se uočiti kako se kreira identitet, a u isto vreme nude interpretacije: uspešni ste ako ste *samodisciplinovani, motivisani, samopouzdana* itd. Pravila koja su univerzalna i koja važe za sve. Radionica nudi spasenje: *vi izaberite pravi put*, i pri tom postoji jedan pravi put koji očigledno nude kreatori

radionica. *Do lične sreće* se dolazi adekvatnim postavljanjem ciljeva, što je preuzet ekonomski model efektivnosti i efikasnosti. Sugerirše se da ne možemo biti srećni ukoliko nemamo cilj ispred sebe i nismo dovoljni motivisani da ga ostvarimo. Samim tim, lična sreće se opisuje kao ostvarenje ciljeva. Ponovo se pojavljuje pitanje da li je samo ono što je *korisno* poželjno. Interesantno je da autor teksta koristi drugo lice množine – *vi*. Ko su *vi*, a ko su oni koji poznaju put do uspeha? To su stručnjaci koji imaju znanja i veštine koje nude odgovor na večito pitanje. Kreiran je identitet uspešne osobe, koja postavlja ciljeve, dok oni neuspešni mogu sebe ili svoju okolinu interpretirati u odnosu na postavljene kriterijume. Analiziranjem rečenice *prve i najvažnije korake na ovom putu preći ćemo zajedno*, očigledno je da se sada govori u prvom licu množine, odnosno voditelj radionice je brižna, prisutna osoba koja će pomoći učesniku i izvesti ga na pravi put. Autor ističe da se uspeh pre svega nalazi u *prepoznavanju istinskih želja i potreba*, što podržava modernističku ideju da postoje lažne želje i potrebe i one koje su nam suštinske. Postoji esencija u istini do koje se dolazi kada otklonimo nametnuta očekivanja i želje.

Važno je razlikovati mehanizam *normalizacije* od *tehnologije selfa*. Iako su i jedna i druga strategija usmerene na kreiranje i određivanje naših identiteta i po tome su bliske, mehanizam normalizacije se oslanja na klasifikaciju i dualizam (korisno/beskorisno; tačno/pogrešno; normalno/nenormalno itd.), a tehnologija selfa zapravo sadrži „kazivanje istine o sebi” (Foucault, 1988, str. 16). Ona je suptilnija po tome što ne podrazumeva isključivanje kao mehanizam normalizacije, već je zasnovana na verovanju da, uz pomoć stručnjaka, neko može otkriti i verbalizovati istinu o sebi (Dreyfus i Rabinow, 1982). Stručnjak rekonstruiše iskustvo u odnosu na dominantan diskurs i znanje, i na taj način konstituiše i kontroliše individuu (Marchall, 1998). Moć nije zasnovana na podeli, već se moć interpretativnih nauka bazira na uverenju da su one u stanju da otkriju istinu o našoj psihi, kulturi, društvu koja je dostupna jedino stručnim tumačima (Dreyfus i Rabinow, 1982). Tehnologija selfa bi bila konstantno konstituisanje, ali i rekonstrukcija selfa u odnosu na dominantna znanja. Fuko je naglasio da su pojedinci stalno u procesu formiranja sebe kroz tehnologije selfa, a pojam moći se ne zasniva na represiji, prinudi ili dominaciji (Besley,

2005), već je ona produktivna. U kontekstu tehnologije selfa, taj proizvod je subjekat.

Kada govorimo o sebi koristeći nove i prefinjene koncepte društvenih nauka, mi konstruišemo sebe, naše identitete kroz akt govora (Marshall, 1998). Naučne norme i diskurs „nepriistrasne“ naučne analize (posebno medicinski diskurs) postali su toliko dominantni u zapadnom društvu da se čini gotovo svetim (Dreyfus i Rabinow, 1982). „Naša koncepcija psihe je, tvrdi Fuko, uslovljena tehnikama koje smo sami smislili kako bismo ispitali njene tajne, kako bismo je prinudili da odustane od skrivenog znanja koje će nam otkriti istinu o tome ko smo” (Hutton, 1988, str. 92). Kroz ekspanziju naučnih metoda, pojedinac je postao objekat saznavanja, kako za druge, tako i za sebe, objekat koji govori istinu o sebi kako bi sebe spoznao i objekat koji *uči* kako da se menja (Dreyfus i Rabinow, 1982).

Na primer, teorije učenja nude istine o tome kako se proces učenja obavlja i definišu identitete učenika. U njima je prikazano kako da dođemo do postignuća i u čemu smo eventualno omanuli. Pored identiteta učenika, teorije učenja se u velikoj meri bave i kreiranjem selfa nastavnika, što se naročito može primetiti u treninzima za trenere i priručnicima koji su namenjeni budućim profesionalcima.

U obrazovanju odraslih vrlo su prisutne razne naučne i nenaučne koncepcije koje nam objašnjavaju šta znači biti asertivan, zašto smo uspešni ili neuspešni u poslu ili porodici, kako da se usmerimo u pravcu ličnog razvoja itd. Obrazovne aktivnosti predstavljaju kanale kroz koje se diseminiraju različite interpretacije ponašanja i nude različiti identiteti, što se posebno može primetiti u razvoju *soft skills*: šta odlikuje timskog igrača?, ko je uspešan lider?, ko je profesionalni komunikator?, zbog čega ste pod stresom?, zašto ste nemotivisani? Fuko (1987) imenuje ovakvu praksu, naziva je *asketizam*, ne u smislu odricanja, već kao težnju da se transformiše self kako bi se postigao određeni način postojanja. On sugerše i da moramo biti pažljivi kada pričamo o oslobađanju jer ta ideja implicira postojanje prirode ili suštinu te prirode koju treba osloboditi, a koja je skrivena usled brojnih represivnih mehanizama (Foucault, 1987).

„Preovlađujuća naučna praksa u psihološkoj disciplini počiva na filozofskoj pretpostavci o postojanju jedinstvenog, koherentnog, samom sebi identičnog, samoprepoznatljivog i samosadržavajućeg subjekta, kao nepokretnog središta” (Džinović, 2010, str. 49).

Ideja oslobađanja istinskog, autentičnog selfa je naročito prisutna u obrazovnim aktivnostima usmerenim na lični razvoj ili emancipaciju. Etika slobodnog i autonomnog selfa je način na koji su izgleda savremeni muškarci i žene počeli da shvataju, doživljavaju i ocenjuju sebe, svoje postupke i živote (Rose, 1998). Međutim, za Fukoa self nije supstanca, već forma (Besley, 2005). Fuko je pitanje ontologije stavio u kontekst istorije i verovao da ne postoji suština, već samo „nastajanje”, jedino fenomenologija ili hermeneutika selfa, „falsifikovanje identiteta kroz proces samoformiranja” (Besley, 2005, str. 79). Verovanje da naša psiha i želje leže u samom srcu našeg postojanja, što je temelj ideje emancipacije, postaje oslonac duboke subjekcije pojedinca (Rabinow i Rose, 2003).

Fuko (1997) se u analizi tehnologije selfa oslanja na Maxa Vebera, koji je postavio pitanja: Ako neko želi da se racionalno ponaša i reguliše svoje akcije u skladu sa istinskim principima, kog dela sebe se treba odreći? Šta je asketska cena razuma? Koju vrstu podviga treba podneti? Ipak, Fuko, razvijajući dalje razumevanje odnosa moć/znanje, ovo pitanje pretvara u epistemološko: Šta je potrebno znati o sebi kako bismo bili spremni da se bilo čega odrekemo? Rose (1998) tvrdi da je istinski self često konstruisan takozvanim psi-naukama. U svom delu *Izmišljanje sebe: psihologija, moć i ličnost (Inventing Ourselves: Psychology, Power and Personhood)*, Rose odlučuje da preispita savremene izvesnosti o tome ko smo mi. Njegova genealoška studija problematizuje savremeni režim selfa kroz ispitivanje procesa kroz koji je, kako ga on naziva, *regulativni self* izmišljen. Fokus njegovog istraživanja su *psi-nauke* (psychosciences): psihologija, psihijatrija i srodne nauke. Rose konkretizuje i razvija ideju koju je Foucault započeo i tvrdi da su *psi-nauke* kreirale niz načina na koji su ljudi počeli da razumeju sebe, kao i da su odigrale ključnu ulogu u konstituisanju režima selfa i samodisciplinovanju. On predlaže da je naš odnos

prema sebi istorijski, a ne ontološki. Kako sam navodi, cilj njegove studije je bio da „dâ dijagnozu” savremenom stanju selfa, kao i da destabilizuje i denaturalizuje režime selfa koji nam danas deluju neizbežno. Sugerise da je ključnu ulogu u tome odigrala pozitivistička psihologija ističući da ova nauka nije niz apstraktnih teorija, već „intelektualna tehnologija”, koja proizvodi vidljive i razumljive „osobine ličnosti”, njihova ponašanja i odnose. Psihologiju ne vidi kao čisto akademsku disciplinu, već postoji niz procedura i načina kako se postaje ekspert u administraciji i interpretaciji ljudskog ponašanja. Ovaj stav je primenjiv i na teorije učenja koje prevazilaze okvire naučnog znanja i u kojima se određene premise javljaju kao nezaobilazno znanje koje je deo korpusa znanja nastavnika. Psihologija je nauka koja je učestvovala u preoblikovanju praksi onih koji na izvestan način imaju autoritet nad drugima: socijalni radnici, menadžeri, nastavnici – i time usmeravala pojedinačne aktivnosti.

Osnovna hipoteza od koje polazi Rose je da su regulativna uloga i istorijski razvoj *psi-nauka* usko povezani sa odnosima moći. U XIX veku izmišljena je normalna individua, u prvoj polovini XX veka akcenat je bio na „socijalnoj” osobi, a krajem XX veka psiholozi elaboriraju kompleksne emocionalne, interpersonalne i organizacijske tehnike koje nas savetuju i upućuju kako da se ostvarimo kao autonomna osoba. Psihološki blogovi su primer kako psihologija postaje *know how* i kako se u savremenom društvu širi i šalje poruka sve većem broju individua. Primer takvog načina komunikacije i širenja takozvanih psiholoških tema je blog *Emocionalna inteligencija*, koji nudi „učenje, rast, napredak, motivaciju i inspiraciju”. Autorka bloga (2013) nudi savete i psihološka znanja koja bi trebalo ljudima da pomognu da prođu i izbore se za različitim životnim prilikama ili neprilikama. Jedan od takvih tekstova je tekst *Šta je emocionalna fleksibilnost*:

U toku života ljudi su suočeni sa okolnostima i promenama kojima moraju da se prilagode. Svako, barem jednom, tokom života doživi neki stresni životni događaj. Ljudi se razlikuju po načinima na koji ih dožive. Za nekog će gubitak posla biti put ka novim prilikama i mogućnostima, a

za nekog drugog put bez izlaza koji vodi ka depresiji. Pitanje da li je bolje sakriti ili izraziti emocije u takvim okolnostima dobilo je odgovor – sposobnost istovremenog pokazivanja i potiskivanja emocija omogućava najbolje prilagođavanje.

Kada pogledamo tekst, vidimo da iza njega stoji autoritet psihološkog znanja, ali u isto vreme, kao što Rose tvrdi, stoji i znanje koje izlazi iz naučnih okvira. Možemo primetiti kako se tekst sastoji iz univerzalnih istina, ali nudi *know how* za prevazilaženje problema. Nekoliko rečenica oslikava i tehnologije dominacije – do blagostanja se dolazi razvijanjem sposobnosti istovremenog pokazivanja i potiskivanja emocija; i mehanizam normalizacije, koji se odražava u klasifikaciji na pojedince kojima su krize razvojne i one nesrećne koji „odu u depresiju”. Tehnologija selfa funkcioniše na način da sebi interpretiramo svoju reakciju na kriznu situaciju kao nesposobnost iskazivanja emocija i, umesto eventualnog razvoja, mi fiksiramo i zamrzavamo identitet nalazeći razloge i objašnjenja. U ovakvoj situaciji, moć nije u rukama pojedinca koji kreira svoje ponašanje i slobodno donosi izbore, već u „glavi” eksperta i psihološkom znanju.

Zbog čega je ovaj primer relevantan za istraživanje epistemoloških pretpostavki i odnosa moći u obrazovanju odraslih? Iako su ovo teorije i znanja koja nisu usmerena na učenje i obrazovanje, ona su često sadržaj obrazovnih aktivnosti i to onih koje su usmerene na lični razvoj čiji bi krajnji cilj trebalo da bude oslobađanje autentičnog selfa. Navedeni tekst služi kao primer tehnologija dominacije i tehnologija selfa, prikazanog radi približavanja čitaocu na koji način ovaj koncept funkcioniše i zbog čega je relevantan za istraživačko pitanje. Primena koncepta tehnologije selfa bi trebalo da ukaže na to kako pojedinci u obrazovnoj aktivnosti kroz samoispitivanje i uz pomoć eksperta konstituišu sebe. Njihovo prisustvo će biti identifikovano kroz analizu konverzacije snimljene tokom obrazovne aktivnosti¹⁵.

¹⁵ Više o analiziranim tekstovima u poglavlju koje se odnosi na metodologiju istraživanja.

Epistemološke pretpostavke u obrazovanju odraslih – mit o objektivnosti

Mesto sa kog dolazi moć deluje kao 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.

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, str. 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. 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 i 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 nastavnicima 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 mada se često obavlja u okviru nekog drugog konteksta (kompanijsko obrazovanje, nevladine organizacije itd.). Trenutna opsesnutost kvalitetom obrazovanja odraslih skreće pažnju na oscilaciju u kvalitetu rada i zato nadležni državni organi i uticajne nevladine organizacije intenzivno vrše pritisak da se uredi razučena oblast obrazovanja odraslih, da se ona jasnije definiše, odredi, imenuje i eventualno sankcionišu neodgovarajuće prakse (Popović i Maksimović, 2012). I pored toga, i dalje postoji sloboda i različitost u radu nastavnika, odnosno disciplinske tehnologije su manje izražene i definisane nego u formalnom obliku obrazovanja. Samim tim je opravdano da odnose moći ne lociram isključivo u grupacije i vladajuću klasu, već u dominantna uverenja o učenju u čijoj osnovi se nalazi modernistička epistemologija.

Za potrebe ovog rada bilo je 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 ostajala 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, str. 12). Ovaj epistemološki pravac se oslanja i na Fukoovu premisu da su ljudski subjekti, 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 pitanjem 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, apriori 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, str. 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 neličnog 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 sve znanje kao kontekstualno, doživljava sebe kao kreatora znanja i vrednuje subjektivne 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, str. 15).

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. U slučaju da su učesnici intervjuja bili i muškarci, moguće je 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 naišla je 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, po mom mišljenju, sprovodi se 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: način na koji se kognitivni autoritet distribuira i pretpostavke koje 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 saznavaju 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, str. 63). On pokreće i vrlo provokativno i zanimljivo pitanje: „Kakvo je telo potrebno današnjem društvu?” (2012, str. 64). Da li je odgovor na to pitanje možda telo koje misli, produktivno telo koje nije zakočeno emocijama, što ima direktan upliv na funkcionisanje obrazovnog procesa?

POGLAVLJE 3

Metodološki okvir 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, str. 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 koji 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, str. 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 Van Dijka, autoriteta u ovoj oblasti, 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 koja promovišu opšteprihvaćene teorije učenja 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 pripisuju 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, str. 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.

Osnovni koncepti kritičke analize diskursa

Šta je diskurs?

Neizostavno je opisati u ovom poglavlju istraživanja koja značenja termina *diskurs* postoje i koja od njih će me voditi kroz analizu. Normana Fairclough definiše diskurs kao jezik 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 (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 znančenja termina – diskurs i Diskurs. Prvi 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 normalan i šta je normalno.
2. Diskursi su često otporni na unutrašnju kritiku i samoispitivanje jer stanovišta koja mogu da ga potkopaju nalaze se izvan Diskursa. Diskurs definiše šta se računa kao adekvatan kriticizam.
3. Bilo koji Diskurs se brine o određenim predmetima i favorizuje određene koncepte, gledišta, i vrednosti na račun drugih. Na taj način su marginalizovana 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).

Kada u ovom radu upotrebljavam reč diskurs, podrazumevam ono značenje koje Gee pripisuje Diskursu, i neću praviti podelu koju autor predlaže jer smatram da je jezik samo jedan od oblika ispoljavanja diskursa. Jedinica koja se često pojavljuje pri definisanju pojma diskurs je jezik ne samo kod Faircougha i Geeja već i kod drugih autora (Wodak, 2001; Van Dijk, 2012). 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, spuštenom 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, opisuje 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, str. 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, 2001; Van Dijk, 2012) nazivaju *ideologijama*¹⁶, 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 medijum prenošenja ideja” (Hemphill, 2000, str. 22). „Značenje jezika je konstruisano beskrajnom igrom označitelja, u kontekstu različitosti i odnosa moći” (Hemphill, 2000, str. 22). Jezik nije nezavisan 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, str. 42, prema Hemphill, 2000).

Ukoliko primenimo pristup jeziku karakterističan za kritičku analizu diskursa, postaje jasno zašto je ova metodologija istraživanja odabrana kao najadekvatnija. Zdravorazumske iskaze, kao što sam već objasnila, vidim u epistemološkim pretpostavkama i „objektivnom znanju” koje nude teorije učenja. Generalizovane istine o prirodi znanja su ugrađene u jezičku formu

¹⁶ Pitanje značenja termina ideologija je od posebnog značaja i biće akcentovano dalje u radu.

različitih koncepcija učenja, kao i u interakciji učesnika obrazovnih procesa. Dakle, koristeći kritičku analizu diskursa, namera mi je da denormalizujem ono što predstavlja zdrav razum (Đerasimović, 2012) i opšteprihvaćenu prirodu učenja, a locirano je u epistemološkim pretpostavkama.

Značenje ideologije u kritičkoj analizi diskursa

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 koji 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 upozorava 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, str. 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, jeste vezivanje ideologije za određenu grupu ljudi, bilo ona manja ili veća. Sama reč verovanje implicira i neracionalno priklanjanje idejama koje čine ideologiju. Iako sam već napomenula da je cilj kritičke analize diskursa identifikovanje ideologija koje kreiraju i održavaju odnose moći, a što je u skladu sa Faircloughovim pristupom, mislim da nije adekvatno da iz svih pomenutih razloga epistemološka stanovišta nazivam ideologijama. Ne sumnjam da su ona nastala u kontekstu određenih socio-ekonomskih uslova (ovo uverenje je naročito prisutno u feminističkoj epistemologiji, koja doprinosi razumevanju i razotkrivanju prirode saznavanja u odnosu na rodne relacije), 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 tog termina:

Pojam ideologije mi izgleda teško upotrebljiv iz tri razloga. Prvi je, hteli mi to ili ne, to što je on uvek u virtualnoj 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 neprilika 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 predostrožnosti. (str. 121)

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 autorke 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 Baudrillardovu (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 na to 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) pokazao je 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. Savremene emancipatorski orijentisane koncepcije obrazovanja su 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 prihvatam 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, str. 103).

Elementi fenomenološkog pristupa u metodologiji istraživanja

Kako bih prevazišla nedostatke 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. Osim 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.

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, str. 103). Autor Walford (2005) smatra da bi najprihvatljiviji odgovor 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 navedenog, analizirani tekstovi su selektovani u odnosu na svoju relevantnost, kao i u odnosu na teorijske koncepcije koje usmeravaju ovu analizu. Izbor tekstova je učinjen i na osnovu stanovišta takozvanog teorijskog uzorkovanja¹⁷, koje polazi od ideje da je proces prikupljanja podataka dirigovan teorijama koje su u razvoju, pre nego predeterminisanom 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 intervjua, 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 odnosi se na neobraćanje dovoljno pažnje 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 onih koji 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

¹⁷I 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).

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, str. 23).

Fairclough (2003) upotrebljava termin *tekst* u veoma širokom smislu. On navodi novinske članke ili liste za kupovinu kao primere za pisani tekst, ali kaže da su tekstovi takođe i transkripti konverzacija i intervjuva, 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 Veter, 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 Veter, 2012).

Analizirane teorije učenja

Za potrebe ovog rada analizirani su tekstovi teorija učenja: jedna teorija koja važi za emancipatorsku – *teorija transformativnog učenja*, i teorija koja je u svojoj osnovi kognitivna i usmerena je na postignuće – *konceptija 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. Konceptija 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.

Human learning autorke Jeanne Ellis Ormrod, knjiga u kojoj je predstavljena koncepcija metakognicije i samoregulacije, 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” (Opis knjige, 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 autorke Patricije Cranton *Understanding and promoting transformative learning*, 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 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 nastavnici usvajaju i primenjuju u

svom radu. S obzirom na to da je kritička analiza diskursa izuzetno zahtevna metodologija, biće analizirani uvodi knjiga, kao i relevantna poglavlja. Pretpostavke koje se nalaze u osnovi teorija transformativnog učenja biće 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*.

Analizirane obrazovne aktivnosti

Tokom koncipiranja projekta istraživanja, 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 i „radikalno” 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.

Prvobitan plan je obuhvatao analizu obrazovne aktivnosti koja je usmerena na profesionalni razvoj pojedinca i aktivnosti čiji je cilj lični razvoj. Važan kriterijum izbora aktivnosti je dobrovoljnost učešća, kako bi se jasnije uočili odnosi moći koji su zasnovani na epistemološkim pretpostavkama.

Na radnom mestu se razvijaju i podržavaju različiti subjektiviteti koji su rezultat kako aktuelnih teorija organizacije tako i specifičnosti određene organizacijske kulture. U većini kompanija teži se da lični i organizacijski ciljevi budu usaglašeni, kako bi se razvila posvećenost organizaciji i njenoj viziji (Harman, 2014). Kako bi se to postiglo, prevaziđene su „top-down” menadžerske tehnike, već se ulaže u kreiranje subjektiviteta zaposlenih (Harman, 2014), a jedna od tehnika subjekcije¹⁸ pojedinca je i „ulaganje u njihov razvoj”, kako to menadžeri ljudskih resursa vole da istaknu. Investiranje u njihovo obrazovanje

¹⁸ Subjekcija (sjection) proces stvaranja subjektivnosti, ali i stanje „potčinjenosti“ u diskursu (Viks, 2011).

podrazumeva prenošenje vizije i ciljeva organizacije, kao i isporučivanje treninga čiji su ishodi definisani potrebama kompanije. Nadalje, veoma se razlikuje obrazovanje zaposlenih koji su na visokim pozicijama od obrazovanja zaposlenih na nižim, i odnosi moći tokom obrazovnih aktivnosti preslikavaju kompanijsku hijerarhiju. Kako bih u praksi proverila teorijske pretpostavke, uradila sam pilot istraživanje treninga¹⁹ *Asertivna komunikacija* u jednoj velikoj multinacionalnoj kompaniji. Na trening je 'isporučeno' 36 zaposlenih na niskim pozicijama, koji su dva sata slušali o tome šta je asertivna komunikacija. Prisustvovala sam i posmatrala trening koji je bio namenjen menadžerima tokom koga su oni razvijali situaciono rukovođenje. Postoje velike razlike u načinu organizacije i sprovođenju obrazovnih aktivnosti u odnosu na pozicije učesnika unutar kompanije. Smatram da bi odnosi moći definisani strukturom organizacije zamaglili one koji su svojstveni obrazovanju odraslih i pomerili fokus sa epistemoloških pretpostavki na hijerarhiju unutar same kompanije, te sam iz tog razloga, nakon sprovođenja pilot istraživanja, odustala od analize diskursa obrazovne aktivnosti koja se odvija u okviru kompanije.

Iz navedenih razloga odlučila sam da analiziram obrazovnu aktivnost čiji su ciljevi usmereni na lični razvoj, a koja se ne realizuje unutar institucije. Učesnici su dobrovoljno izabrali da prisustvuju treningu čiji ishodi nisu uklopljeni u spolja definisane ciljeve. Izabrala sam trening sa aktuelnom temom *Asertivna komunikacija*, koja predstavlja moderni mit i nudi se kao recept za osnaživanje pojedinca i njegov uspeh u različitim kontekstima. Ona omogućava lični razvoj, ali nudi se i kao put ka poslovnoj uspešnosti. *Asertivna komunikacija* je trening, koji se realizuje u svim sektorima, a iste teme se obrađuju tokom većine treninga. Takođe, zainteresovana sam za analizu obrazovne aktivnosti koja oblikuje privatne živote osoba. Prateći tehnologiju selfa, zaintrigirala me je samoregulacija učesnika radi dostizanja obećanog blagostanja, kao i analiza suptilnijih mehanizama moći.

¹⁹ S obzirom na to da su organizatori, realizatori i učesnici obrazovne aktivnosti upotrebljavali reč trening, smatrala sam da je važno da je i ja koristim u radu.

Posmatrano kroz prizmu pozitivističke ili postpozitivističke istraživačke tradicije, u kojoj se veruje da je cilj istraživanja doprinos sumi objektivnih istina o svetu, moglo bi se postaviti pitanje o validnosti naučnog istraživanja koje je zasnovano na analizi tekstova koji su rezultat transkribovanja jedne obrazovne aktivnosti. Validnost se odnosi na tačnost generalizacija koje izvodi istraživač (Taylor, 2000). „Pozitivistička i postpozitivistička paradigma ostaju kao senke nad kvalitativnim istraživačkim projektima” (Denzin i Lincoln, 1998, str. 9). Kao što sam već istakla, metodologija istraživanja je koncipirana po principima postmodernističke paradigme. Zanje do koga se došlo naučnim istraživanjem je *pozicionirano*, što znači da se ono odnosi samo na specifične okolnosti mesta, vremena i učesnika istraživanja. Ono nema status stabilne i trajne istine (Taylor, 2000), već je parcijalno, što nije rezultat slabosti istraživanja, već je sama istina nedostižna jer se realnost ne sagledava kao jedinstvena i statična. U pozitivistički orijentisanim istraživanjima, ona se posmatra kao uređena i to principima koji se mogu otkriti, a koji nisu pod uticajem posmatrača, što implicira imperativ generalizacije rezultata istraživanja. Kako Taylor tvrdi, ovo nije tradicija u okviru koje istražuju analitičari diskursa. Oni, kao i ja, prate postavke kvalitativnih istraživanja koje ukazuju na socijalnu konstruisanost realnosti, blizak odnos između istraživača i istraživačkog pitanja i situaciona ograničenja koja oblikuju studiju (Denzin i Lincoln, 1998). Krajem devedesetih, Denzin i Lincoln (1998) su aktuelne tendencije u kvalitativnim istraživanjima nazvali „peti momenat”, koji karakteriše težnja da se veliki narativi zamene lokalnim teorijama koje se odnose na specifične situacije i probleme. Kvalitativna istraživanja u društvenim naukama nastavljaju da imaju aktivistički karakter i često su društveno angažovana.

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. Analitičari diskursa skreću pažnju na to da se sat vremena konverzacije pretoči u 20 strana teksta, što bi značilo da bi šest sati obuke činilo 120 strana teksta. Ako tome dodamo intervjue sa trenerom 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.

Metode i faze prikupljanja podataka

Metode²⁰ prikupljanja podataka koje će biti korišćene u istraživanju su:

- *Posmatranje i*
- *Intervjuisanje.*

Nakon selekcije obrazovnih aktivnosti koje će biti analizirane, konverzacije između učesnika aktivnosti će biti snimljene a delovi teksta koji su pogodni za analizu diskursa biće transkribovani. 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 Vetter, 2012). 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

²⁰ 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.

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 osjetljiva i tema kojom se bavim – odnosi moći, jer nastavnici 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 i ukazala na određene etičke pretpostavke kojima se rukovodim²¹.

Polustrukturisani intervjui će biti sa voditeljima obrazovnog procesa. Pitanja intervjua će biti konstruisana vodeći se pre svega istraživačkim pitanjem, ali i obrascima koji proizađu iz teksta nastao transkripcijom obrazovne aktivnosti (Taylor, 2000). Cilj je da intervjui u isto vreme obezbede materijal za analizu diskursa, ali i za proživljeno iskustvo učesnika intervjua. Posebno ću postavljati pitanja koja prozilaze iz posmatranja obrazovne aktivnosti.

Kako bih se osvrnula i na potencijalni otpor učesnika obrazovnih aktivnosti, odnosno na razloge nepostojanja otpora, intervjuisala sam učesnike radionice koju su oni doživeli kao opresivnu. Zanimao me je razlog njihovog nereagovanja i načini manifestacije otpora u obrazovanju odraslih.

Podaci su prikupljeni u periodu od maja do decembra 2013. godine.

Pristup analizi tekstova i jedinice analize

Analiza će biti zasnovana na Faircloughovom 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

²¹ Više o procedurama postizanja veće etičnosti istraživanja biće navedeno u poglavlju koje se bavi tom tematikom.

moći (Gore, 1995). Uprkos Fukoovom (1982) eseju o studiji moći *The subject and power*, ne postoji precizno definisan algoritam analize tekstova. U pomenutom radu, Fuko 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 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.

Faircloughov pristup kritičkoj analizi diskursa, kao i neka od dosadašnjih istraživanja moći u obrazovanju (Gore, 1995; Rogers, 2004), nudi 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, a ta pitanja su šta je znanje, ko ga poseduje, kako se ono kreira i kako se u odnosu na to definiše učenje. Pored ovih jedinica, biću svakako 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 intervjua učesnika. Te pretpostavke će biti kodirane, nakon čega će biti kreirane kategorije uz korišćenje 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 jedinicama analize koje je osmislila autorka Gore (1995, 1998) 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 koja 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 su zapravo 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).

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, transistorijske, bezvremene, transnacionalne i sveobuhvatne (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*). Univerzalnost koja se kreira korišćenjem određene jezičke forme proizvodi 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 *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) daje odgovore na pitanja:
 - a) Čiji glasovi su uključeni u tekst?
 - b) Čiji glasovi su izostavljeni?
 - c) Postoji li značajno izostavljanje?

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 normu, 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;
- *Klasifikacija*: razlikovanje pojedinaca i/ili grupe jedne od druge;
- *Totalizacija*: označavanje kolektivnog karaktera;
- *Znanje*: kontrolisanje, regulisanje, pozivanje na znanje.

Autorka Gore (1995) je kao jedinice analize iskoristila procedure koje su integralne tehnologijama dominacije. Evidentno je da tehnologije selfa koje su važan element analize obrazovnih aktivnosti izostaju, tako da sam jedinice analize formulisala na osnovu Fukoovog razumevanja tehnologija selfa u delu *Istorija seksualnosti*:

- *Samoanaliza i priznavanje istine o sebi*
- *Ispitivanje i intervjuisanje*
- *Interpretacija ponašanja.*

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 i Yates, 2001).

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 Rabinow

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 koju su tradicionalno zauzimali 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, str. 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 sopstvenu 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 obavlja 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 predstavljaju 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 sopstveno pisanje i gramatiku, dolazim do zaključka da naučno opšteprihvaćeno 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. Pozivanjem na Fukoova razmišljanja, princip mi je bio da ne podržavam odnose moći kroz davanje podrške 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.

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 ukazano je na etičke probleme 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. U skladu sa tim, kao njenu ključnu dimenziju vidim poverenje koje se potencijalno ostvaruje između istraživača i učesnika istraživanja. Mason (prema Silverman, 2010) 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 Ševkušič, 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 i da je istraživač u poziciji stručnjaka koji ispituje. Ne negirajući izloženost učesnika istraživanja, 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 obavlja, 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 obavlja, mogu se uočiti i izvesna izloženost i potencijalni rizici za samog istraživača. S obzirom na to da su istraživanja uglavnom deo nekog šireg i unapred određenog okvira (doktorske teze, istraživački projekti itd.), ona se već obavljaju 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 je da 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, nastavnici 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.

U odnosu na prikazano promišljanje etike istraživanja, odlučila sam da pre uključivanja u istraživanje napravim sa učesnicima usmeni ugovor, 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 istraživači, i da se ostvari, koliko je moguće, etičnost samog istraživanja.

POGLAVLJE 4

Analiza i interpretacija teorija učenja (odraslih)

Uvod u analizu teorija učenja – prikaz konteksta

Cilj sledećeg poglavlja je analiza konteksta i identifikovanje pretpostavki teorija učenja koje će uticati na dalje tumačenje tekstova. Kako bih analizirala kontekst i dublje razumela stanovišta koncepcija, odlučila sam da se osvrnem na sam uvod knjiga koje objašnjavaju namenu i putem elemenata kritičke analize diskursa omogućavaju uvid u polazne pretpostavke.

Koncepcija metakognicije i samoregulacije u učenju je predstavljena u trinaestom poglavlju knjige *Human learning*, odnosno *Ljudsko učenje* i nalazi se u okviru šireg poglavlja sa naslovom *Složeno učenje i kognicija*. Sama knjiga, kako navodi njena autorka Jeanne Ellis Ormord, napisana je kao udžbenik i namenjena „učenicima koji žele da saznaju više o učenju, ali nemaju psihološku pozadinu” (str. 3). Interesantno je da su prve dve rečenice u uvodu sledeće: „ljudsko učenje je fascinantna proces, i psiholozi otkrivaju sve više o tome svake godine. Ipak, ja sam tužna i frustrirana koliko nepsiholozi znaju malo o tome kako oni sami uče i kako mogu da pomognu u instruktaži” (str. 3). U samom uvodu se nalazi pretpostavka da su psiholozi ti koji poznaju i razumeju proces učenja, a oni koji to nisu – daleko su od te naučne istine koja može da im pomogne u njihovom radu. Ovde se nazire ono o čemu je već bilo reči u radu, da je nauka ta koja zna i samim tim psiholozi poseduju autoritet kada se radi o procesu saznavanja i učenja, što im daje legitimnu moć i poziciju da kreiraju diskurse.

Prvo poglavlje knjige, koje pokušava da nas uvede u razumevanje učenja, počinje sa davanjem primera iz ličnog života autorke u kome ona navodi iskustva svoje dece i njihovo školovanje. Dakle, autorka vezuje proces učenja za školovanje i izgleda da sugeriše da je ono namenjeno deci. Praćenjem dalje teksta, nailazi se na poglavlje koje se naziva *Značaj učenja*. I sadržaj ovog

poglavlja je izuzetno zanimljiv i bogat je epistemološkim pretpostavkama o kojima sam diskutovala u teorijskom delu rada:

To su ljudi, a ne ptice, koji napreduju u ovom svetu. Ljudska bića su naučila kako da prave jače i udobnije kuće za sebe, dok ptice i dalje prave ista klimava gnezda, izložena promaji, u kojima žive više hiljada godina. Ljudska bića su razvila brza, pouzdana prevozna sredstva za sebe i svoju imovinu, dok ptice još koriste krila. I ljudska bića uče kako da hrane i brinu o sebi i svojim mladuncima, tako da svaka generacija raste viša, jača i zdravija nego prethodna. U međuvremenu, ptice i dalje jedu crve. (str. 2)

Autorka ukazuje na nesavršenost prirode, i postoji čak i izvesna ironija, koja ukazuje na takmičarski odnos između čoveka i prirode, između instiktivnog i umnog (iz ugla feminističke epistemologije, ovo je dualizam koji oslikava androcentričnost, odnosno veće vrednovanje takozvanih muških karakteristika). Učenje predstavlja proces koji nam omogućava da gospodarimo prirodom, da je kontrolišemo i naš napredak je u tome što živimo udobnije i brže. Tvrdnja da „svaka generacija raste viša i inteligentnija nego prethodna” sadrži dve pretpostavke: prosvetiteljsku ideju da je društveni razvoj linearan, odnosno da je budućnost uvek svetlija i da donosi progres; druga pretpostavka se „čita” u reči inteligentnija, što ukazuje na to da je inteligencija ta koja omogućava napredak. Ono što iznenađuje u samom tekstu je autorkina potreba da se poredi sa pticama i ukazuje na prisustvo Bekonovog stanovišta da čovek treba da gospodari prirodom i da je kontroliše. Po njegovom mišljenju, zadatak znanja nije samo kontemplacija već kontrola prirode koja se percipira kao objekat naučnog saznavanja (Lloyd, 2002). „Priroda odaje svoje tajne potpunije kada se u nju udubljuje nego u umetnosti uživanja njene prirodne slobode” (Bacon, prema Lloyd, 2002, str. 12). Ovde nalazimo odsjaje diskursa da um poseduje moć u odnosu na instinkte, prirodu, i samim tim i emocije, i ova skrivena pretpostavka će obojiti razumevanje koncepcija učenja u narednim poglavljima. S obzirom na okvir feminističke filozofije, ovakav pogled na učenje je deo patrijarhalnog nasleđa, odnosno ukazuje da je priroda pasivna i nerazumna

(epiteti koji se vezuju za ženski princip) i da njome treba da dominira razum, inteligencija i disciplina (muški princip). Autorka zaključuje pasus sledećom rečenicom: *Budimo iskreni, mi možemo da stignemo od Njujorka do Majamija za tri sata; koliko dugo je potrebno pticama?* (Ormrod, 2004, str. 2).

U poglavlju sa naslovom *Definisanje učenja* navodi se da je učenje sredstvo kroz koje se stižu ne samo veštine i znanja nego i vrednosti, stavovi i emocionalne reakcije. Dakle, autorka koristi glagol *sticati*, što ukazuje na to da se veštine, vrednosti i emocionalne reakcije nalaze napolju, izvan nas. Izgleda da ona ipak priznaje emocije u učenju, ali samo kao rezultat tog procesa. Definišući učenje, navodi dalje u tekstu da će se knjiga baviti *bihevioralnim* i *kognitivnim* teorijama učenja, bez jasnog objašnjenja zbog čega su izabrana ova dva pristupa (ljudskom) učenju. Autorka navodi jedino da obe perspektive imaju nešto važno da kažu o procesu učenja i da obezbeđuju korisne sugestije koje pomažu ljudima da uče što *efektivnije*.

Analizirajući uvod knjige, kao i poglavlje koje se eksplicitno bavi učenjem, dolazim do zaključka da su u rad utkane sledeće pretpostavke, koje su i posledica i uzrok dominantnog diskursa i implicitno predlažu odnose moći kroz razumevanje znanja i učenja:

- Učenje je fenomen o kome znaju psiholozi, tj. nauka;
- Učenje je dominantno povezano sa školovanjem i namenjeno je deci;
- Učenje i saznavanje omogućavaju kontrolu prirode, a kontrola prirode je jednaka razvoju čoveka. Instinkti i priroda su inferiorni u odnosu na um i inteligenciju;
- Čovek treba da nauči da uči što efektivnije;
- Znanje se nalazi van čoveka;
- Promena ponašanja (biheviorizam) i misaoni procesi (kognitivizam) su esencijalni za razumevanje učenja.

Teorija transformativnog učenja se razvijala sedamdesetih godina prošlog veka, a koncipirao ju je Mezirow 1975. godine. Kada je koncepcija nastala, Mezirow je *definisaio učenje kao razvoj revidiranih pretpostavki, premisa, načina interpretiranja iskustva i perspektiva doživljavanja sveta kroz kritičku samorefleksiju*. Teorija se razvijala ranih sedamdesetih, period koji karakteriše sveopšta kritika školstva i razvoj ideja kao što je *Raškolovano društvo* Ivana Ilića 1971. godine, u kojoj on kritikuje institucionalizovano obrazovanje i ukazuje na značaj samousmerenog učenja i socijalnih odnosa. Transformativno učenje predstavlja emancipatorsku koncepciju učenja koja ima za cilj oslobađanje individua kroz kritičko mišljenje i stalno preispitivanje postojećih uverenja.

Na početku bavljenja teorijom transformativnog učenja, želim da istaknem određene date okolnosti koje otežavaju kritičku analizu diskursa i zamagljuju uočavanje sakrivenih pretpostavki i njihovih epistemoloških osnova. Jedan od razloga je taj što je ova koncepcija postala teorijski okvir u istraživanju obrazovanja odraslih i ne postoji jedinstveno razumevanje transformacije. Dok su neki autori usvojili definiciju da je u osnovi učenja odraslih transformacija pogleda na svet kroz samorefleksiju i dalje nastavili da je primenjuju istražujući njene implikacije na same obrazovne aktivnosti, drugi autori su kao teorijski okvir koristili analitičku psihologiju i videli transformaciju kao povezivanje sa nesvesnim kroz simbole, metafore, slike, uz isticanje važne uloge emocija (Taylor, 2007). Čini se da transformativno učenje prestaje da bude jedinstvena teorijska koncepcija, već postaje okvir nastajanja brojnih inovativnih ideja i mišljenja. Kao što sam već napomenula, teorija transformativnog učenja je emancipatorska teorija, odnosno ima za cilj oslobađanje individua putem razvoja njihove kritičke refleksije. U skladu sa tim, ova koncepcija uključuje pitanja moći i vrlo je teško demistifikovati diskurs koji ona kreira u samom obrazovnom procesu. Pokušaću da prevaziđem navedene poteškoće pre svega kroz svesnost o njihovom postojanju i konsultovanjem različite literature i mišljenja.

Za kritičku analizu diskursa kao predmet proučavanja, kao što sam već navela, korišću knjigu Patricije Cranton *Razumevanje i promocija transformativnog učenja*. Autorka je dala opširan opis i detaljno razumevanje različitih elemenata transformativnog učenja, pozivajući se u velikoj meri na tvorca same koncepcije Džeka Mezirova, što će se primetiti dalje u radu.

U samom uvodu, autorka obrazlaže svrhu knjige i objašnjava kome je ona namenjena, kao i okvir u kome se razvila teorija transformativnog učenja. Na samom početku navodi da postoji potreba da se iznesu nove ideje praktičarima i studentima u oblasti obrazovanja odraslih. Nasuprot prethodnoj autorki koja proces učenja nekritički i, čini se, pomalo nesvesno, smešta u proces školovanja i namenuje ga deci, transformativno učenje se odnosi isključivo na odrasle. Čak je i Mezirow (prema Cranton, 1994) napisao da formativno učenje u detinjstvu postaje transformativno kod odraslih. Moguće da je u ovom rascepu skrivena pretpostavka autoriteta starijih u odnosu na decu, odraslih koji su sposobni za kritičku analizu, za razliku od dece koja su tabula rasa što se tiče verovanja, vrednosti i stavova. Da li je razdvajanje teorija učenja na one koje su namenjene odraslima i one koje su karakteristične za dečiji razvoj na izvestan način diskriminativno, zbog podrazumevanja da deca nemaju sopstvene ideje i mišljenje, ili pak da odrasli ne treba da se igraju i razvijaju nove uloge, već da su se koliko su mogli razvili i da treba da budu fokusirani na kritičko mišljenje? Šta bi bilo kada bismo dozvolili odraslima da razvijaju i proširuju svoj identitet? Zašto je u teoriji transformativnog učenja akcenat na tome da budemo kritičari, a ne umetnici i kreatori?

Pretpostavka koja implicira odnose je da razvoj pojedinca nastaje kada promenimo nešto što je pogrešno, a što posedujemo, što znači da smo mi ti koji treba da se transformišemo i da se neadekvatnost nalazi u nama samima i našim pogrešnim uverenjima. Pitanje je da li usvajajući ovaj diskurs lociramo uzrok problema u nas same, zaboravljajući okolnosti i svet u kome živimo, i svoju energiju usmeravamo na promenu sopstvenih pogrešnih uverenja očekujući da će se tada i svet promeniti. Da li je zapravo iluzija da će se, ako promenimo sebe i naš doživljaj sveta, promeniti i svet? U teoriji transformativnog učenja se

ponekad zaboravlja uloga socijalnih okolnosti i konstrukcija, iako je u isto vreme istaknut značaj odnosa za učenje i razvoj. Interesantno je da je ona mesto susreta obrazovanja i psihoterapije i da danas okvire istraživanja i razvoja koncepcije preuzima iz različitih terapijskih pravaca. Primer za to je viđenje autora Weldon (1999), koji naziva ovu novu eru *terapicizam* i ukazuje da takav diskurs na izvestan način reprodukuje odnose moći kroz vladajuću vrednost karakterističnu za zapadnoevropski diskurs – individualizam. Energija misli je usmerena na unutra; previše nās je obuzeto time da otkrije i prihvati *autentični self* da bismo imali vremena za donošenje sudova i misli o društvu (Weldon, 1999).

Dalje u uvodu knjige autorka daje vrlo kratak uvod u obrazovanje odraslih i ističe da se ono vidi kao „politički pokret – pokret prema slobodi i oslobađanju koje je kako lično tako i socijalno” (str. XI). Šta to znači? U određenim istorijskim epohama, kao što je, na primer, period nastajanja univerzitetske ekstenze i radničkog pokreta, obrazovanje odraslih je viđeno kao sredstvo ostvarivanja političkih sloboda i uspostavljanja jednakosti. Znanje je trebalo da bude dostupno svima, a obrazovanje pristupačno. Pitanje je da li se ideologija obrazovanja odraslih kao dominantno socijalnog pokreta zasniva na Bekonovoj ideji, u ovom slučaju „znanje je moć”. Obrazovanje odraslih se i dalje doživljava kao oslobađajuće, pri čemu se ponekad zanemaruje teorija ljudskog kapitala, koja je postala osnovna istina kada se definišu obrazovne politike (Bulajić i Maksimović, 2011). Evropske i nacionalne strategije i dokumenta u oblasti obrazovanja odraslih ističu da je ono sredstvo i instrument ekonomskog i društvenog razvoja, uz navođenje značaja veština, kompetencija i obrazovanja koje je orijentisano na ishode. Važno pitanje je ko definiše ishode i sa kojim ciljem. Ukoliko je cilj ekonomski razvoj, da li i dalje možemo tvrditi da je obrazovanje odraslih u svojoj suštini oslobađajuće?

Dakle, moguće je uočiti sledeće pretpostavke u teoriji transformativnog učenja na osnovu uvoda knjige *Razumevanje i promocija transformativnog učenja*:

- transformativno učenje se dešava isključivo kod odraslih;

- promena nastaje kada promenimo sopstvena pogrešna uverenja;
- obrazovanje odraslih je u svojoj osnovi oslobađajuće.

Analiza epistemoloških pretpostavki – otkrivanje skrivenih značenja

U prethodnom poglavlju su na osnovu analize uvoda dve knjige uočena polazna stanovišta i opisan kontekst analiziranih poglavlja. Dalje u radu će biti istražene epistemološke pretpostavke teorija učenja – koncepcije transformativnog učenja i koncepcije metakognicije i samoregulacije. Do sada su utvrđene značajne razlike u polaznim postulatima samih teorija. Na prvom mestu, očigledno je da su teorije metakognicije i samoregulacije usmerene na razumevanje učenja koje se odvija u školi i usmeravanje praktičara koji se bave „instruktažom”, kako je navedeno u samom uvodu knjige *Human learning*. Nasuprot tome, teorija transformativnog učenja se bavi učenjem odraslih koje je, po mišljenju autorke Cranton, u svojoj suštini oslobađajuće i emancipatorsko. Interesantno je uočiti i pretpostavke koje se nalaze u samom nazivu teorija: metakognicija i samoregulacija upućuju na postojanje „nečega”²² što podseća na potrebu za samodisciplinom i kontrolom, što ukazuje na uverenje da učenje nije proces koji se dešava spontano i prirodno, već da je potrebno uložiti napor i „regulisati se” kako bismo postigli rezultate i ispunili standarde. Ovakvo viđenje procesa učenja se može povezati sa idejom postojanja disciplinske moći (Foucault, 1980), koja je nastala pre nekoliko stotina godina sa razvojem ekonomije i ukazuje na procedure kojima efekti moći cirkulišu neprekidno, oni su usvojeni i individualizovani kroz celo društveno telo. Disciplinska moć je ta koja pretpostavlja potrebu metakognicije i samoregulacije jer zahteva učenje koje je usmereno na postignuće i ostvarivanje zadataka.

Sledeći pasusi će biti posvećeni analizi epistemoloških pretpostavki koje se nalaze u osnovi eksplorisanih teorija. Putem elemenata kritičke analize

²² Upotrebljena je neodređena zamenica jer ostaje nejasno šta je to iznad kognicije i koliko nivoa kognicija postoji.

diskursa, odnosno fokusiranjem na jezik koji je upotrebljen, pokušaću da pronađem u tekstu pretpostavke koje se odnose na epistemološka pitanja šta je znanje, gde se ono nalazi, kako se kreira i ko ga kontroliše.

Analiza koncepcije metakognicije i samoregulacije

Analizu koncepcije metakognicije započecu citirajući autorkin uvod koji se nalazi u poglavlju posvećenom kompleksnom učenju i kogniciji:

Ljudsko znanje o njihovom učenju i kognitivnim procesima, kao i njihova regulacija tih procesa u cilju poboljšanja učenja i memorije je prepoznata kao metakognicija. Što su učenici metakognitivno sofisticiraniji, veće je njihovo školsko postignuće. Nažalost, mnogi učenici svih uzrasta (čak i mnogi odrasli) izgleda da znaju malo o efektivnim načinima da uče i pamte. (Ormrod, 2004, str. 323)

Ako se pažljivo čita navedeni tekst i analiziraju reči koje su upotrebljene, mogu se odmah na početku identifikovati pretpostavke od kojih su neke već napomenute tokom analize uvoda knjige *Human learning*, a koje će u daljem radu biti obrađene. Takođe, interesantan je i sam sadržaj, kao i način na koji se autorka obraća osobama koje uče, ističući neznanje običnih ljudi, kako odraslih tako i učenika (ukazujući time da pod učenicima misli na mlade i decu): „Nažalost, mnogi učenici svih uzrasta (čak i mnogi odrasli) izgleda da znaju malo o efektivnim načinima da uče i pamte” (str. 323). Ova rečenica je relevantna za ovaj rad jer ukazuje na autoritet koji pisac zauzima u odnosu na objekte svog istraživanja. Ponovo izlazi na videlo pretpostavka koja je već navedena: učenje je fenomen o kome znaju psiholozi, tj. Nauka. Slične rečenice se mogu naći tokom celog poglavlja i navešću ih kako bih detaljnije ilustrovala postojanje pomenutog stanovišta: *učenici ne koriste uvek efektivne strategije, čak i kada su sposobni to da urade; tipično, učenici usvajaju metakognitivne veštine sporo i jedino posle mnogo izazovnih iskustava učenja, ne bi trebalo da bude iznenađujuće da neki studenti razviju samo nekoliko ili ne razviju uopšte efektivne strategije učenja; loši čitači – oni koji imaju problema da uče i*

zapamte stvari o kojima čitaju – koriste samo neke od strategija koje sam izlistala; generalno, loši čitači izgleda da imaju malo metakognitivne svesnosti o stvarima koje treba da rade mentalno dok čitaju; nažalost, malo učenika usvoji visok nivo samoregulacije; učenici često ne uspeju da konstruišu odgovarajuće organizacione strukture za informacije koje su prezentovane u lekcijama ili napisanim materijalima; dobri učenici će manje da podvlače stvari koje čitaju od prosečnih. Kakav je subjektivitet učenika kojima se autorka obraća? Izgleda da su oni uglavnom nesposobni za učenje, možda lenji, i nezainteresovani, kao i da postoji samo nekolicina dobrih koji su savladali preporučene strategije. Ovakve tvrdnje kreiraju diskurs u kome nastavnici, kojima je knjiga namenjena, zauzimaju poziciju autoriteta sa malo poverenja u učenje kao proces jer, kako zaključujemo, većina „čitača” nema te sposobnosti (str. 324).

Očividno je i izrazito nepoverenje u sam proces učenja: to je nešto što nije jednostavno, što samo mali broj učenika može, čime se potencijalno razvija osećanje neadekvatnosti onima koji nisu dobri čitači. „Da li je krivica do uma što nije dovoljno plitak, ili je do svetlosti što nema prodorniju moć?” (Antić, 1985). Autorka koristi prevashodno sledeća dva termina kada želi da označi osobu koja uči: *student* (učenik) i *reader* (čitač). Upotreba prvog termina ukazuje na osobu koja je uključena u formalno obrazovanje, čime se potvrđuje pretpostavka koja je već identifikovana, a to je da je učenje vezano prevashodno za školovanje. Drugi termin, čitači, još je uputniji i pretpostavlja pozadinsko stanovište da se proces učenja vrši putem čitanja. Ne poričući da je čitanje važan način konstruisanja znanja i učenja, čini mi se da autorka smatra da je ova aktivnost najvažnija za proces saznavanja. Ona zanemaruje mogućnost saradnje, aktivnosti, razgovora ili bilo koje druge akcije koja bi ukazala na postojanje socijalnih faktora pri učenju, iako u jednom delu čak i citira Vigotskog, koji naglašava značaj socijalnih odnosa za proces učenja. Jedini odnos na koji je usmerena pažnja je između materijala kursa, udžbenika, knjige, teksta (termini su preuzeti iz teksta knjige) i učenika, a eventualna konkretna aktivnost pored čitanja je hvatanje beleški, za koju autorka ističe da je od velike važnosti za

razvoj samoregulacije u učenju. Ponovo se primećuje izrazito individualistički pristup učenju.

Poimanje znanja u koncepciji metakognicije i samoregulacije

Vraćamo se na pitanja šta je znanje, ko ga kontroliše i kako teče proces saznavanja. Izdvojila sam termine koji su upotrebljeni u tekstu kako bi označili ono što se uči ili je rezultat učenja: *informacije, ideje, činjenice, novi materijal*, i termine koji ukazuju na sam proces učenja: *retencija, pamćenje, skladištenje, razjasniti, fokusirati pažnju, povezivati, elaborirati, razumeti, kritički evaluirati, sumirati, interpretacija*. Na osnovu reči koje su primenjene kako bi se objasnila koncepcija metakognicije i samoregulacije može se zaključiti da se znanje prevashodno odnosi na informacije i činjenice koje se nalaze spolja (uglavnom u knjigama, udžbenicima, materijalima za učenje), a da je osnovni cilj učenja dugotrajno pamćenje tuđih ideja. Autorka ističe važnost mišljenja o mišljenju koje će omogućiti bolje postignuće, što predstavlja njenu osnovnu preokupaciju i naturalizovanu ideologiju (Fairclough, 1989). Sâma knjiga i poglavlje predstavljaju vrlo moćan generator diskursa jer sadrže u velikoj meri pozitivističke pretpostavke, od kojih je osnovna vera u mogućnost objektivnog saznavanja sveta i postojanje jedne istine. Nasuprot ideji da je znanje pozicionirano i konstruisano, analizom teksta i jezika kojim je on napisan može se jasno uočiti ideja da objektivno znanje postoji van osobe koja uči i da je potrebno samo njegovo skladištenje u dugoročnu memoriju, kako navodi autorka. Pozivajući se na kategorizaciju znanja koju su iznele autorke Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule (1986), znanje o kome Ormrod govori pripada kategoriji označenoj kao *tišina*: pozicija u kojoj osobe koje uče doživljavaju sebe bez uma i glasa i kao subjekte koji su izloženi kapricu spoljnog autoriteta; i *primljeno znanje*: perspektiva u kojoj učenici posmatraju sebe kao sposobne da prime znanje, čak i reprodukuju znanje koje pripada sveznajućem spoljašnjem autoritetu, ali ne i sposobne da ga kreiraju. Posmatranje znanja kao objektivno i neutralno održava i reprodukuje odnose moći kroz formiranje uloge nastavnika

koji definiše i kontroliše ishode i koji je sačuvaio informacije o određenoj oblasti i predstavlja „osobu koja zna” i samim tim autoritet.

Učenje i postignuće u koncepciji metakognicije i samoregulacije

U poglavlju koje se bavi metakognicijom i samoregulacijom insistira se na postignućima, rezultatima i efektivnom učenju. Koje je to učenje koje nema efekat i ko procenjuje šta je efektivno, a šta ne? Autorka (Ormrod, 2004) smatra da je nužno postavljanje ciljeva, procena finalnog rezultata nečijeg truda, postignuće u učionici i efektivne strategije. Newman i Holzman (1997) kažu da nije uspeh nauke ili dualističke epistemologije taj koji je izazvan, već je to tautološko izjednačavanje znanja i progresa. Fuko (1980) takvo stanovište naziva „velikom biološkom slikom progresivnog sazrevanja” (str. 112), koje dominira diskursom društvenih nauka. Postignuće koje je izjednačeno sa skladištenjem informacija činjenica²³ neminovno dovodi do napretka i razvoja – to je pretpostavka koja je utkana u analiziranu teoriju učenja i predstavlja implicitnu ideju vodilju pisca analiziranog teksta. Kako možemo povezati ovo stanovište sa odnosima moći u obrazovanju? Odgovaranjem na pitanja ko ga definiše, procenjuje i ko poseduje validne informacije. Ova pretpostavka ograničava napredak učenika, predstavljajući učenje kao isključivo instrumentalnu aktivnost, a ne i razvojnu, fokusirajući se na rezultate koji su prethodno određeni, a ne na proces. Institucije koje poseduju društveno prihvaćeni autoritet u saznavanju, naslanjajući se na ideju da znanje dovodi do napretka, održavaju svoju moć putem kontrole postignuća, jer, kao što je već napomenuto, samo oni koji mogu da potvrde mesto u racionalnom diskursu mogu da očekuju uvažavanje i poštovanje, i pravo na pripadanje socijalno–političko–epistemološkom krugu (Code, 2011). Teorija metakognicije i

²³ Reč činjenica, na engleskom *fact*, potiče od latinske reči *Factum*, bila je prvobitno korišćena u skladu sa svojim izvornim značenjem – *a thing done or performed*, odnosno nešto što je učinjeno, na srpskom je koren reči činiti; vremenom činjenica, fact, u naučnim krugovima dobija novo značenje – nešto što je eksperimentalno provereno, odnosno nešto do čega se došlo naučnim metodom.

samoreagulacije, kao i njoj slične, očigledno pruža naučnu i time opravdanu osnovu održavanja pozitivističkog diskursa i na taj način obezbeđuje nastavnicima legitiman autoritet, jer oni omogućavaju napredak društva čuvajući znanje i predajući ga drugima.

Analiza teorije transformativnog učenja

Poimanje znanja u teoriji transformativnog učenja

Prilikom objašnjavanja transformacije, Cranton (1994) je koristila sledeće reči da bi objasnila šta u procesu učenja biva promenjeno ili šta je rezultat te promene: *veštine, znanja, viđenje sveta, iskustvo, način interpretacije iskustva, viđenja, značenja, perspektive, pretpostavke, novi način delovanja, pravila, očekivanja, perspektive značenja (meaning perspectives), referentni okvir, predrasude, stereotipi i socijalne norme*. Najveću pažnju u poglavlju autorka posvećuje perspektivama značenja koje je definisao Mezirow (prema Cranton, 1994) raspoređujući ih u tri kategorije: epistemološke, sociolingvističke i psihološke. Epistemološke perspektive značenja se odnose na znanje i načine na koje znanje koristimo. Sociolingvističke su zasnovane na socijalnim normama, kulturnim očekivanjima, socijalizaciji i jezičkim kodovima, to jest socio-kulturnom poreklu, jeziku koji se govori, religioznim uverenjima, porodici i vaspitanju i interakciji sa drugima. Psihološke perspektive značenja podrazumevaju način na koji ljudi vide sebe – njihove self koncepte, potrebe, inhibicije, anksioznosti i lične preferencije. Nadalje, Cranton ukazuje da je svaka perspektiva značenja kreirana od specifičnog znanja, uverenja, vrednosti, osećanja i pretpostavki. One su proizvod onoga što smo naučili, kako i gde smo odrasli i kako vidimo sebe. Posledično tome, one mogu biti izobličene (distorted). Naročito inspirativan deo za ovaj rad je opis nastajanja iskrivljenih perspektiva i viđenje odnosa moći u teoriji transformativnog učenja.

Zasada ću se osvrnuti prvo na izlistane reči i pokušati da odgonetnem stanovišta koja se nalaze u njihovoj osnovi. Kao što sam već naznačila, važan pojam u procesu učenja kod Mezirova predstavljaju perspektive značenja. Sam autor ih

je okarakterisao kao *setove znanja, uverenja, vrednosti, osećanja i pretpostavki*. Reč znanje paralelno koristi sa rečima uverenje i pretpostavke. Takođe, u navođenju reči koje se odnose na rezultat učenja ili ono šta se menja tokom tog procesa, autorka Cranton se koristi širokim spektrom termina od kojih su samo neki *referentni okvir, predrasude, znanja i veštine*. Iako se u tekstu pominju epistemološke perspektive značenja i ukazuje na različito tumačenje znanja, ostaje nejasno viđenje autorke. Kao da postoji izvesna kontradiktornost između samog sadržaja teksta i načina na koji je on napisan. Ukoliko su perspektive značenja kreirane i od znanja i od pretpostavki, šta bi u tom slučaju označavao jedan, a šta drugi termin? Ukoliko prihvatimo kao polazno stanovište ideju koja se nalazi u samom radu, a to je da je znanje konstruisano, šta onda autorka podrazumeva pod terminom specifično znanje i zašto ga izdvaja od pretpostavki? Da li su pretpostavke deo znanja i, ako nisu, da li onda slutimo pretpostavljanje objektivnosti? Ako se poredi sa koncepcijom metakognicije, u kojoj se znanje najčešće odnosi na informacije, razumevanje znanja u teoriji transformativnog učenja uključuje značenja, uverenja, vrednosti itd., što implicitno ukazuje da je znanje konstruisano putem različitih odnosa jedinke i društva i da nije isključivo usvojeno od strane spoljnog autoriteta. Međutim, koristeći elemente kritičke analize, uviđam da se na izvestan način neki delovi sadržaja i stanovišta koji se nalaze u njegovoj osnovi nalaze u rascepu, što otežava samo istraživanje.

Paradoksalnost teorije transformativnog učenja

Dalje, dolazim do najinteresantnijeg termina za ovaj rad, a to je reč *izobličen*, odnosno iskrivljen (u originalu *distorted*), i odnosi se na perspektive značenja. Autorka Cranton (1994) smatra da su naše perspektive značenja izobličene i iskrivljene. Ne sumnjam da one često to i jesu i, podržavajući značaj koncepcije transformativnog učenja za razvoj obrazovanja odraslih, moram da postavim pitanje: Ko procenjuje ispravnost perspektiva značenja? Pitanje nas dovodi do ključnog apsurdna i paradoksa koji teorija transformativnog učenja neguje. Poznato je da transformativno učenje pretenduje da bude emancipatorsko i oslobađajuće i da ima za cilj da putem kritičke refleksije osvetli iskrivljene

perspektive značenja i ukaže na njihovu konstruisanost koja se odigrala tokom prošlosti individue (naročito u detinjstvu), jer je emancipacija ometena epistemološkim, sociolingvističkim i psihološkim načinima na koje ljudi misle (Baptiste, 2000). Namesto neadekvatnih viđenja i šema značenja, osvešćivanjem i kritičkim mišljenjem dolazi se do stvaranja novih i konstruktivnih referentnih okvira. U tom procesu učenja, kako je navedeno u knjizi koju izučavam, nastavnik postaje „jednak učesnik u procesu učenja” (str. 135). On ima za cilj osnaživanje (u originalu empowerment) učenika i od „figure autoriteta, on postaje vodič i učesnik u učenju” (Mezirow, prema Cranton, 1994: 137). Nastavnik i učenik imaju zajedničku moć da donose odluke i odlučuju o pravcu učenja, a sve u cilju učeničkog osnaživanja, razvoja njihove svesnosti i kritičkog mišljenja, koje je, kako kaže Cranton, sam cilj transformativnog učenja.

Baptiste (2000) smatra da nastavnici u obrazovanju odraslih ne mogu da izbegnu nametanje svojih preferencija i planova i u određenim situacijama, za proces učenja, to je važno i uraditi. Uočava se paradoksalnost teorije transformativnog učenja, u kojoj je suštinski važno uspostaviti jednak odnos sa učesnicima obrazovnog procesa, a u isto vreme se ističe i da su njihove prethodne ideje i perspektive značenja iskrivljene. Možemo sumnjati da je nastavnik taj koji zna koje su pretpostavke izobličene i da namesto njih utiskuje ispravna uverenja. Iako se ističe da su nastavnici i učesnici jednaki u procesu učenja koje vodi ka oslobođenju, ipak postoji unapred određena agenda obrazovnog procesa.

Vraćam se na početak rada, Brookfielda i Fukoa, koji tvrde da ne postoje jezgra koja su oslobođena odnosa moći i da obrazovanje odraslih koje za sebe tvrdi da je oslobađajuće ipak nosi u sebi mikro odnose moći. Postojanje moći u obrazovnom procesu nije negativno, već je jedini problem njihovo neuvažavanje. Baptiste (2001) čak tvrdi da je izvestan nivo prinude i potreban kako bi uopšte došlo do procesa učenja. Brookfield (2006) navodi primer da se često dešava da učesnici izbegavaju teme koje su im neprijatne, a koje, zapravo, vode promeni i transformaciji. Svakako da postoji različit nivo moći koji se

poseduje i demonstrira, ali nemoguće je da ona nije uopšte prisutna. „Može li moć biti poklonjena ili može biti samo potvrđena?” (Brookfield, 2006, str. 11).

Izvor pomenute kontradiktornosti u postojanju moći u transformativnom obrazovanju odraslih se može naći u kritičkoj teoriji, kao i psihodinamskoj teoriji ličnosti, koje su služile kao inspiracija koncipiranja teorije. Poznato je, a to ističe i Cranton (1994), da je Habermas autor koji je inspirisao Mezirova. Ne upuštajući se u tumačenje Habermasa, niti se oslanjajući na njegovo pisanje, želim da istaknem samo shvatanja koja su pomenuta u analiziranoj knjizi. Cranton (1994) napominje termin koji uvodi Habermas – sistemski svet (system world) – i navodi njegovo razumevanje dva sistema, pravnog i monetarnog. Ovi sistemi su uklonjeni iz polja individualne kontrole i više se ne preispituju ili se uopšte vide kao osporljivi. Na taj način, iskrivljene sociolingvističke pretpostavke postaju ugrađene u naše društvo i virtualno su nedostupne većini članova društva. Na osnovu ovih rečenica, uočavam dualističko stanovište – postoje oni koji moć demonstriraju i oni nad kojima se moć izvršava; postoje oni koji poseduju moć i koji izgleda svesno kreiraju pretpostavke i oni kojima su one nedostupne. Kritičkim mišljenjem, koje se dešava u procesu transformativnog učenja, moguće je dosegnuti i opovrgnuti stanovišta koja su utisnuta u naš um i time se osloboditi. Nastavnici u obrazovanju odraslih facilitiraju taj proces i oni su dobri momci, dok su bankari, pravnici, sudije, ekonomisti i političari loši momci. Mislim da ovakva crno-bela podela otežava uviđanje odnosa moći, koji su sveprisutni u svim situacijama i, zapravo, ih podržava. Kada otklonimo nečije perspektive značenja koje su nastala pod uticajem vladajućih slojeva, čija uverenja utiskujemo?

Čija je transformacija potrebna – kritika neoliberalne emancipacije

Zanimljivo je i viđenje Baptiste (2000), koji ukazuje na individualistički pristup transformativnog učenja i smatra da je ono deo neoliberalnog pogleda na svet. Naime, u ovoj teoriji učenja dolazi do viktimizacije karakteristične za kapitalističko društvo – problem je lokalizovan na pojedinca i potrebna je

njegova promena kako bi se sistem promenio, iako iskustvo pokazuje da se to retko dešava. On kritikuje fraze kao što su *očisti prvo svoje dvorište* i *promena počinje kada promenimo sebe* ukazujući na postojanje realnih problema koji nisu pojedinačni. Ovakav, individualistički pristup problemu može se naći u drugim „inspiracijama” teorije transformativnog učenja. Objasnjavajući poreklo iskrivljenih psiholoških perspektiva značenja (Cranton, 1994), Mezirow citira psihijatra Goulda, koji opisuje psihološke blokove koji su zasnovani na skrivenim zabranama iz detinjstva i daje primer da neko ko je u nemogućnosti da se konfrontira ljudima u detinjstvu preživeo traumu u konfrontiranju ocu koji je bio zlostavljač. Uzroke sociolingvističkih perspektiva Mezirow smešta u društvo koje je opresivno, a uzroke psiholoških nalazi u ličnoj istoriji, gde vidimo postulate psihoanalitičke psihologije i psihijatrije. Ukoliko smatramo da je problem ukorenjen u ljudskoj porodičnoj prošlosti, u situaciji kada zaista postoji opresija od strane bilo kog člana društva ili institucije, ukazaćemo na to da taj pojedinac ima problem koji je nastao u porodičnim odnosima i poslati ga da „radi na sebi” negirajući trenutnu situaciju u kojoj se on nalazi i oslobađajući se odgovornosti.

Iako u svojoj osnovi teži da bude oslobađajuće i emancipatorsko, obrazovanje odraslih koje se bazira na teoriji transformativnog učenja nije egalitarno, odnosno postoje odnosi moći i postoje ispravne pretpostavke koje želimo da naši učesnici ponesu. Klimamo glavom kada se sa njima slažemo, upravljamo diskusijom u određenom pravcu, postavljamo otvorena pitanja i podržavamo istomišljenike. Ne smatram da je usmeravanje učesnika apriori loše, ali ukazujem na postojanje pretpostavke da su određena uverenja ipak ispravnija od drugih. Još jedna kritika na koju je naišlo transformativno učenje je da se ono odvija u okviru racionalističkog diskursa. Navešću termine koji se upotrebljavaju kako bi opisali proces učenja: *usvojiti, preraditi, validirati, iskusiti, samoprocena, kritička procena, istraživanje, planiranje, refleksija, oceniti, kontekstualizovati, asimilovati, ispitati, preispitati, diskusija, procena argumenata* i *ponovna procena*. Kada ih pogledamo na okupu, može se zaključiti da većina termina, osim glagola *iskusiti*, predstavlja kognitivne procese i ukazuje na to da se transformacija dešava, kako su i sami autori istakli,

kritičkim mišljenjem. Um je i u ovom slučaju taj koji uči i, koristeći konceptualni okvir feminističke epistemologije, vidimo da je prisutna vladavina razuma. Ipak, želim da naglasim da postoje i druge koncepcije transformativnog učenja koje uvažavaju emocije, metafore, telo i simbole u procesu učenja i transformacije (videti, npr. Dirx, 2001; Formenti, 2011; Humpich, 2011).

Posmatranjem teorije transformativnog učenja kroz prizmu stanovišta i pretpostavki koje su integrisane u koncepciji metakognicije i samoregulacije, postaje jasnije zbog čega Mezirow i njegovi sličnomišljenici insistiraju na jednakosti u procesu učenja i obraćaju se formalnom školovanju kao instituciji koja je kreirala pogrešna i izobličena uverenja. Čini se da koncepcija transformativnog učenja najviše komunicira kao odgovor i reakcija na učenje koje je proklamovano u teorijama učenja koje se brinu isključivo za njegov efekat, a ne i proces.

POGLAVLJE 6

Analiza diskursa obrazovne aktivnosti sa interpretacijom rezultata

...ko nam to šapuće i savetuje nas šta da činimo i ko da budemo?

Michael Foucault

Poglavlje analize predstavlja prikaz obrađenih podataka, najilustrativnije primere sa objašnjenjem rezultata i zaključcima koji su argumentovani pozivanjem na prethodna istraživanja (Taylor, 2000). Analiza i interpretacija podataka je osmišljena tako da na samom početku ponudi zapažanja o strukturi treninga i njegovim ishodima. Ta zapažanja su nastala na osnovu posmatranja i učestvovanja u treningu, intervju sa trenerom i tumačenjem transkripta konverzacije. Proučavanje strukture treninga omogućava sagledavanje celine i uočavanje međusobne povezanosti i uslovljenosti tehnologija dominacije i tehnologija selfa. Iako kritička analiza diskursa insistira na analizi jezika, smatram da diskurs prevazilazi jezik – on je samo jedan od njegovih činioca i izraza. To je još jedan razlog zašto sam pristupila analizi diskurzivne prakse – strukturi treninga i definisanim ishodima, koji su oblikovani u odnosu na podrazumevanu realnost i epistemološku armaturu.

Nakon toga je prikazana analiza podataka u okvirima dobijenih kategorija. Zajedno sa analizom, data je i interpretacija rezultata, što je u duhu istraživanja sprovedenih u društvenim naukama. Kategorije se odnose na mehanizme moći koji su zasnovani na epistemološkim pretpostavkama. Mehanizmi moći su uočeni obrasci koji se ponavljaju u komunikaciji i aktivnostima tokom obrazovnog procesa. Tekstovi su diskurzivno bogati, što znači da je nemoguće dostići nivo analize u kome su podaci iscrpljeni (Taylor, 2000).

Na osnovu Fukoove analitike moći, kategorije sam podelila na *tehnologije dominacije* i *tehnologije selfa*, koje sam prethodno objasnila u teorijskom delu rada. *Tehnologije dominacije* predstavljaju mehanizme kojima su subjekti konstruisani kroz odnose znanja i moći (Allen, 2011). *Tehnologije selfa* su mehanizmi moći pomoću kojih individue konstituišu svoj subjektivitet (Allen,

2011). Tehnologije dominacije se vezuju za početak Fukoovog rada i takozvani arheološki period, koji karakteriše „ubistvo” subjekta. „Fukoov svet je svet u kom se kreću stvari, a ne ljudi, svet u kom su subjekti poništeni ili, bolje rečeno, re-kreirani kao pasivni objekti, svet u kome pasivnost ili odbijanje predstavljaju jedini mogući izbor” (Allen, 2011, str. 45). Jedinice analize, odnosno indikatori tehnologija dominacije su:

- *Nadzor*: superviziranje, nadziranje, gledanje, praćenje, izbegavanje nadzora;
- *Normalizacija*: pozivanje na norme, 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;
- *Klasifikacija*: razlikovanje pojedinaca i/ili grupe jedne od druge;
- *Totalizacija*: označavanje kolektivnog karaktera;
- *Znanje*: kontrolisanje, regulisanje, pozivanje na znanje (Gore, 1995).

U svojim kasnijim delima, Fuko rehabilituje subjekt(a) i postavlja pitanje na koji način mi kao ljudi konstituišemo sopstveni identitet (Deacon, 2002). Karakterističan mehanizam za tehnologiju selfa je *ispovedanje* i *interpretacija selfa* od strane stručnjaka. U prvom slučaju, nastavnik poseduje istinu o svetu, dok u drugom, on poseduje istinu o subjektu. Očigledan je preokret u obrazovnim aktivnostima sa tehnologija dominacije ka tehnologijama selfa. Tehnologije dominacije su iz tog razloga bile i lakše uočljive jer se one zasnivaju na već kritikovanim epistemološkim pretpostavkama – da je istina jedna i da se

ona otkriva rigoroznim sazajnim metodama. Nasuprot tome, tehnologije selfa su zamagljenije u praksi obrazovanja odraslih, naročito okretanjem obrazovanja na *unutra*, jer ukoliko ne usvajamo znanje spolja, onda ga dobijamo *iznutra*, putem emotivnih i kognitivnih uvida. Konceptija doživotnog učenja je stvorila prostor za prodiranje diskursa *psi-nauka* u obrazovanje pozivanjem da se uči o svemu, uvek i za sve aspekte života. Sa njima su ušle i epistemološke pretpostavke koje se odnose na samospoznavanje kao uslov razvoja. Ovakve prakse su u obrazovanju proizvod humanističko-liberalnog diskursa i bio je veći istraživački izazov ukazati na mehanizme moći koji proizilaze iz pomenutih epistemoloških pretpostavki, jer se one često prepoznaju kao emancipatorske. Jedinice analize, odnosno indikatori tehnologije selfa u obrazovnim aktivnostima su:

- *Samoanaliza i priznavanje istine o sebi*
- *Ispitivanje i intervjuisanje*
- *Interpretacija ponašanja.*

Na osnovu nekoliko tipova objektivizacije²⁴ koje predlaže Fuko, definisane su kategorije, to jest identifikovani mehanizmi moći u treningu *Asertivna komunikacija*. Bilo je nemoguće potpuno razdvojiti tehnologiju dominacije od tehnologije selfa jer je potrebno analizirati interakciju između ovih tehnika (Foucault, 1993). Zapravo, tehnologije dominacije usmeravaju procese kojima pojedinac radi na sebi, i obrnuto, tehnologije selfa su integrisane u strukture prinude ili dominacije (Foucault, 1993). Iako je projektom istraživanja precizirano kako i na koji način će se analizirati tekstovi, nakon transkribovanja konverzacija, postalo je očito da se unapred pripremljene jedinice analize ne mogu u potpunosti primeniti. One mogu služiti kao osnova kreiranja kategorija

²⁴ Fuko je identifikovao tri načina objektivizacije koji pretvaraju ljudska bića u predmete, a koji su usko povezani sa gorenavedenim tehnologijama: naučna istraživanja koja ljudska bića pretvaraju u predmete znanja; kategorizacije ili prakse normalizacije koje dele subjekat unutar sebe ili od drugih (razlikovanje ludog od normalnog, bolesnog od zdravog itd.); etičke prakse kroz koje pojedinac pretvara sebe u subjekat. Svaka od ovih vrsta prakse poseduje sopstvene odnose moći i ima sopstvenu disciplinsku tehnologiju (Wain, 1996).

koje su proizašle iz tekstova, ali smatram da bi bilo neadekvatno ukalupiti dobijeni tekst u unapred definisane okvire.

Kako bih obuhvatila specifičnosti i bogatstvo delova konverzacija i prevazišla okvire koje nudi kodiranje, analizirani su i delovi tekstova koji su reprezentativni za uočene mehanizme moći. Interpretacija konverzacija je oslonjena na tekstove koji su proizašli iz intervjua sa trenerom. S obzirom na to da je istraživanje usmereno na preispitivanje sistema mišljenja i filozofskih osnova obrazovanja i učenja, bilo je veoma zahtevno i izazovno empirijski istražiti postavljeno pitanje. Analiza podataka ne pretenduje da ponudi rešenja i odgovore, kao što ni cilj interpretacije nije generalizacija. Poststrukturalna kritika društvenih praksi je u svojoj suštini kontekstualna, pluralna i ograničena (Nicholson, 1990). Ona je usmerena na uočavanje i interpretaciju međuprostora i vezivnih tkiva.

Ukoliko pratimo Fukoovu *analitiku moći*, važno pitanje koje je povezano sa odnosima moći je koji je to subjektivitet učenika koji se kreira. Produktivnost moći u obrazovnim aktivnostima je usmerena na formiranje subjekta koji je oblikovan vladajućim diskursima. Međutim, ovaj problem prevazilazi domen koncipiranog istraživačkog pitanja i on neće biti posebno analiziran. Prethodna istraživanja koja su oslonjena na Fukoovu analizu moći, pretežno su usmerena na analizu efekata moći. Na primer, Fejes (2006) je u svojoj doktorskoj tezi prikazao konstrukciju subjektiviteta odraslog učenika, analizirajući različite andragoške prakse, kao što su savetovanje i vođenje, merenje kompetencija itd. Postavljanjem pitanja *kako*, a ne *šta* moć produkuje, akcenat je na njenim mehanizmima. Ovim radom i temeljnom analizom želim da uđem u unutrašnjost obrazovanja i prodrmam skelet epistemoloških pretpostavki koje sačinjavaju, definišu, reprodukuju i dalje kreiraju odnose moći. Fokus rada je na procedurama i obrascima moći, a proučavanje konstituisanja subjekata bi bilo orijentisano na analizu doživotnog učenika (Fejes, 2006; Chappell, Rhodes, Solomon, Tennant i Yates, 2003) ili bi bilo usmereno i ograničeno samom temom obrazovne aktivnosti. Bavljenjem pitanjem *kako*, akcenat je na obrazovnom procesu. Neizostavno će se prepoznavati različiti diskursi u

subjektivitetima koji su implicitno sadržani u ciljevima treninga. Teorije učenja na kojima se baziraju obrazovne aktivnosti pretpostavljaju subjekat kome se obraćaju. Mislim da nam analiza mehanizama i uočavanje „nevidljivih” obrazaca omogućava promišljanje, rekonstrukciju i reformulaciju teorija učenja, kao i same obrazovne prakse. Ukoliko se u istraživanju ostane na nivou identifikacije subjektiviteta, mislim da potvrđujemo postojanje odnosa moći u obrazovanju odraslih, ali ne otvaramo prostor za njihovu transformaciju i za *drugačije*.

Izazov u koncipiranju analize podataka je bio na koji način pristupiti tekstovima. Sa jedne strane se moglo krenuti od unapred postavljene strukture, međutim, na taj način bi se umanjilo bogatstvo podataka koje nude transkripti konverzacija tokom obrazovnih aktivnosti. Svaki tekst je diskurzivno zasićen i u njemu se mogu pronaći različite epistemološke pretpostavke, mehanizmi odnosa moći i diskursi. Eksplikacija uočenih obrazaca će biti data paralelno sa analizom podataka, kako bih čitaocu ponudila vidljivost pretpostavki na osnovu kojih sam uočavala diskurse i mehanizme moći.

Na osnovu analize teksta, utvrđene su kategorije koje predstavljaju procedure u okviru tehnologije dominacije i tehnologije selfa. Nakon definisanja kategorija koje su bazirane na podacima transkripta treninga, više puta sam analizirala tekst kako bih otkrila mehanizme moći koje sam možda izostavila. S obzirom na to da sam tekst posmatrala kroz unapred definisan konceptualni okvir, sigurna sam da postoje odnosi moći koji bi se mogli uočiti ako primenimo neki drugi analitičko-teorijski alat. Takođe, smatram da bi bilo moguće identifikovati još više mehanizama moći ukoliko bi istraživanje bilo rezultat saradnje više istraživača i samim tim uključilo nekoliko perspektiva posmatranja. Na ovaj način, iako su dobijeni interesantni podaci, verujem da analiza ima svojih nedostataka. Kako bih uspela da svoje zdravorazumsko pretvorim u istorično i kontekstualno, bila sam u stalnom dijalogu sa literaturom. Mana takvog načina rada je što je teorija, pre nego što sam pristupila analizi podataka, u velikoj meri oblikovala moj način mišljenja. Svesna sam da se tekstovima, kako bi se otkrila isprepletanost diskursa, moglo prići iz više različitih uglova. Međutim, sama kompleksnost istraživačkog pitanja je usloвила da se prihvatanjem određenog

teorijskog okvira fokusiram i posmatram podatke kroz prizmu postojećih teorija. Osim analize i interpretacije, to je uslovalo i izbor delova teksta koji će biti dublje proučeni i interpretirani. Jedan od načina da se prevaziđe limitiranost pri izboru tekstova bio je da se ceo tekst kodira i kategoriše, a da nakon toga izabrani delovi teksta budu produbljeni.

Analiza ciljeva treninga *Asertivna komunikacija*

Trening *Asertivna komunikacija* je realizovan od strane nevladine organizacije. Učešće je bilo dobrovoljno. Poziv na trening je bio postavljen na različitim internet stranicama i sadržao je kratko objašnjenje treninga i njegovih ciljeva. Planirano trajanje treninga je bilo sedam sati. Trening je realizovan tokom novembra 2013. godine, a uzrast učesnika je bio između 20 i 40 godina.

Trening odgovara sledećim kriterijumima izbora analiziranih aktivnosti: obavlja se vaninstitucionalnih okvira i nije omeđena odnosima moći koji proizilaze iz već postojećih i ustanovljenih hijerarhijskih odnosa. Trening ne ispunjava ciljeve koji su definisani bilo kojim političkim okvirom i dokumentom, već su njegovi ciljevi usmereni na lični razvoj i na uspešnije funkcionisanje osobe. Time je radionica donekle očišćena od spolja nametnutih ciljeva i mogu se jasnije uočiti epistemološke pretpostavke koje formiraju odnose moći.

Uvrstila sam kao deo analize diskursa deo poziva na ovaj trening jer je u njemu implicitno sadržana i pretpostavka razvoja, a ciljevi treninga su formulisani tako da upućuju na poželjne aspekte subjekta, ali i na ponašanja koja bi trebalo redukovati. U njemu su očiti mehanizmi normalizacije i isključivanja: i sa jedne strane se nudi definisanje poželjnog i normalnosti, dok, sa druge strane, ovaj trening ima za cilj da redukuje nepoželjne aspekte osobe.

Trening Asertivne komunikacije je namenjen ljudima koji žele da unaprede način na koji komuniciraju sa ljudima, u svom ličnom i radnom kontekstu. Osmišljen je tako da pomogne polaznicima da bolje upoznaju sebe i sopstvene stilove komunikacije, razviju veću osetljivost za verbalne i neverbalne poruke drugih ljudi, sigurnije

zastupaju svoje interese traženjem onoga što žele i odbijanjem onoga što ne žele.

Ciljevi treninga:

- *Redukovanje pasivnog i agresivnog ponašanja u poslovnim odnosima u korist asertivnog;*
- *Razumevanje i prihvatanje svojih asertivnih prava;*
- *Otklanjanje iskrivljenih uverenja i uloga koje ometaju ili sprečavaju asertivno poslovno ponašanje;*
- *Jačanje tolerancije na neprijatnost;*
- *Jačanje samopouzdanja;*
- *Jačanje samoodgovornosti;*
- *Razvijanje veće osetljivosti i razumevanja za druge;*
- *Razvijanje komunikacijskih i socijalnih veština;*
- *Razvijanje sposobnosti za asertivno ponašanje u konfliktnim poslovnim situacijama.*

Na samom početku datog teksta navedeno je da je ova obrazovna aktivnost namenjena osobama koje žele da unaprede način na koji komuniciraju (*trening Asertivne komunikacije je namenjen ljudima koji žele da unaprede način na koji komuniciraju sa ljudima, u svom ličnom i radnom kontekstu*). Osnovna pretpostavka je da menjanjem sebe možemo da doprinesemo boljim i funkcionalnijim odnosima. Menjanje podrazumeva saznavanje adekvatnijih načina ponašanja. Rečenica poziva na pitanje šta u ponuđenom kontekstu znači *unaprediti*, a dalje u tekstu je kroz ciljeve treninga dat poželjan pravac razvoja i poželjan subjektivitet. Već u narednoj rečenici autor teksta sugerše da će

polaznici *upoznavati sebe*, što podrazumeva epistemološku pretpostavku da znanje o sebi dovodi do razvoja. Sama ideja da samospoznaja predstavlja osnovu ličnog razvoja sadržana je u tehnologiji selfa, koja se istorijski razvijala kroz platonističke, stoičke i hrišćanske težnje za samosavlađivanjem i samospoznavanjem (Deacon, 2006). U istoj rečenici autor upućuje na otkrivanje stilova komunikacije, što ukazuje na postojanje unapred pripremljenih i predefinisanih kategorija/stilova. Osoba se meta analizom i refleksijom smešta i određuje između granica koje je postavila nauka, u ovom slučaju psihologija. *Poznavanje sebe* i razumevanje *stilova komunikacije* pokazuje da je aktivnost samospoznavanja usmerena na kategorisanje sopstvenog ponašanja i konceptualizaciju i imenovanje ličnog iskustva koje se posmatra kao privatno, neutralno i oslobođeno od socijalnog konteksta. Predefinisane kategorije se posmatraju kao neutralno znanje, i one definišu normalan, odnosno poželjan subjektivitet. Pojedinaac je pozvan da upozna sebe i da kroz aktivnost spoznavanja identifikuje nekorisne i proizvede ponašanja koja mu omogućavaju da ostvari srećnije odnose. Ljudi su pozvani na trening radi otkrivanja i razumevanja sebe. Proces razumevanja sebe Fuko vidi kao proces samooblikovanja, a snaga moći se nalazi u definisanju realnosti i njenoj klasifikaciji.

Postavljeni ciljevi se od strane nastavnika i učesnika obrazovnih aktivnosti često tumače kao neutralni i veruje se da se kontrola nad procesom učenja nalazi u pojedincu. Usher, Bryant i Johnston (1997) nam ukazuju da je ta kontrola iluzorna jer su ciljevi, kao što pokazuje i analizirani tekst, unapred definisani. Postavljeni ciljevi omogućavaju odraslom učeniku da se prilagodi podrazumevanoj i predefinisanoj stvarnosti (Usher, 2009). Kada primenimo Faircloughovu analizu jezika na tekst, odnosno mehanizam nominalizacije, opaža se visok nivo uopštavanja i generalizacije, što upućuje na postojanje jedne istine, jednog rešenja, jednog poželjnog subjektiviteta. Ciljevi su formulisani tako da izostavljaju subjekat u rečenici, kao i glagolsko vreme: *redukovanje, razumevanje, otklanjanje, jačanje, razvijanje*. Univerzalnost koja je kreirana korišćenjem određene jezičke forme proizvodi istinu i normative, i samim tim diskurse i blisko je mehanizmu normalizacije (Foucault, 1982). Pretvaranje

glagola u glagolsku imenicu briše subjekt(a) radnje i neutrališe uloge trenera i učesnika treninga. Ciljevi postaju univerzalni za sve i posmatraju se kao poželjni i dekontekstualizovani. Oni su jasni i nedvosmisleni. Precizno je predefinisano ponašanje koje dovodi do uspeha u komunikaciji. Postoji jedan subjektivitet koji je preporučljiv, a koji je sadržan u ciljevima treninga. Čim je dat jedan subjektivitet, postoji i isključivanje nepoželjnog ponašanja, što bi u ovom slučaju bilo agresivno i pasivno ponašanje. Usher (2009) ističe da je „pedagogija veza između lične motivacije i učenje predefinisanih rezultata u formi adaptivnih veština” (str. 176).

Prisutan je glas nauke, odnosno psihologije, koja na osnovu istraživanja asertivnog ponašanja definiše ciljeve treninga. Ne postoji pregovaranje oko značenja pojma *asertivnost*, već je on jedinstven, jasno imenovan i koncipiran. Definisana je normalnost – asertivnost u odnosu na odstupanja – agresivnost i pasivnost, što upućuje na isključivanje i eliminisanje, odnosno redukovanje onoga što je okarakterisano kao nefunkcionalno. Andragoška tradicija ističe da je obrazovanje zasnovano na potrebama polaznika, a ishodi su, ipak, uglavnom unapred postavljeni i definisani.

Kao jedan od ciljeva, navedeno je i *otklanjanje iskrivljenih uverenja* u korist ispravnih, što je upravo jedna od dimenzija transformativnog učenja po kojoj učenje predstavlja promenu nefunkcionalnih perspektiva značenja. Pojedinaac je pozvan da „radi na sebi” i da, otklanjanjem suvišnog i pogrešnog, unapredi svoj život i odnose. Učesnik se reformuliše, a trener mu kroz predložene aktivnosti pomaže da otkrije „pogrešna” gledišta. Pojedinci su analizirani objekti, a znanje o subjektu konstituiše polarnosti normalno i nenormalno, što čini znanje osnovom za postojanje odnosa moći u obrazovanju (Fejes, 2006).

U ciljevima treninga sadržan je jedan subjektivitet koji se nastoji proizvesti, a za koji se pretpostavlja da dovodi do boljeg funkcionisanja unapređivanjem veština komunikacije. Upoređivanjem postavljenih ciljevi sa koncepcijom „demokratskog građanina”, uočava se diskurzivnost asertivne komunikacije i njeno političko-istorijsko poreklo. Prvi cilj – *Redukovanje pasivnog i agresivnog ponašanja u poslovnim odnosima u korist asertivnog* – podseća na

formiranje demokratske ličnosti uklanjanjem autoritarnosti i njenih dimenzija dominacije i submisivnosti. Asertivno ponašanje se tretira kao normalno i poželjno. Na internet stranici isporučioca treninga, asertivnost je definisana na sledeći način:

Asertivno ponašanje predstavlja zauzimanje za sopstvena prava kroz izražavanje svojih misli, osećanja i uverenja na direktan, iskren i odgovarajući način, istovremeno vodeći računa o pravima drugih. Asertivno ponašanje obuhvata dve vrste uvažavanja: uvažavanje sebe, u vidu izražavanja svojih potreba i želja uz istovremeno uvažavanje potreba i želja druge osobe.²⁵

Ključna karakteristika asertivnosti je imanje i demonstracija prava, što upućuje na socijalno-političku konstrukciju koncepta i ukazuje na konstituisanje subjektiviteta građanina.

Kako bih to objasnila, kratko ću prikazati različite diskurse i definicije građanina kako u političkoj tako i u psihološkoj teoriji. Posleratna politička teorija je isticala princip posedovanja prava, što je ideja koja je kreirana u XVIII veku razvojem prosvetiteljstva, kada je kapitalistički politički sistem pokrenuo zaštitu imovine, jednakost pred zakonom i građanske slobode (Katz, 2001). Individualna prava su podrazumevala pravo govora, vere i imovine (Abowitz i Harnish, 2006). Najuticajnije izlaganje posleratne koncepcije građanskih prava je bilo *Građanstvo i socijalna klasa* autora T. H. Marshalla, esej objavljen 1950. godine. Prema njemu, osnova građanskih prava je osigurati da svi budu tretirani kao jednaki članovi društva. Marshall je građanska prava svrstao u tri kategorije: građanska prava koja su nastala u XVIII veku, politička prava u XIX i socijalna prava koju su ustanovljena u XX veku. Garantovanjem ovih prava, država blagostanja omogućava svakom pojedincu da učestvuje u društvu. Ovakav koncept građanstva je često nazivan pasivnim ili privatnim, zbog nedostatka obaveze da se učestvuje u javnom životu. On je kritikovan i isticano

²⁵ Internet stranica nije prikazana kako bi bila omogućena anonimnost učesnika istraživanja.

je da nam je potrebno građanstvo koje podrazumeva aktivno učestvovanje u javnom životu i vršenje građanskih dužnosti. Nastao je novi koncept odgovorno građanstvo i autori Galston i Galston (1991) ističu četiri vrste građanskih vrlina: 1) opšte vrline – hrabrost, poštovanje zakona, lojalnost; 2) socijalne vrline – nezavisnost i otvorenost; 3) ekonomske vrline – radna etika i sposobnost da se odloži samogratifikacija i 4) političke vrline – sposobnost da se prepoznaju i poštuju prava drugog i spremnost uključivanja u javni diskurs. Na osnovu prikazanih definicija vidi se da se javlja zaokret, i neki bi rekli pomak sa koncepta pasivnog građanstva na koncept aktivnog i angažovanog građanina. Političke promene u poslednjih 60 godina sa razvojem socijalnih pokreta koji su pokrenuli pitanja prava diskriminiranih grupa, nastanak Evropske unije, razvitak multinacionalnih kompanija i ekonomska globalizacija podstakli su debatu o građanstvu, demokratiji i obrazovanju (Kymlicka i Norman, 1994). Pitanja šta čini dobro građanstvo i adekvatno građansko obrazovanje su dalje pokrenuta predviđenom krizom demokratije.

Istraživanja u oblasti političke psihologije bila su usmerena na analizu demokratske političke ličnosti, a imala su za cilj da otkriju njene atribute. Neki od ključnih autora su Lasswell (1951), Barbu (1956), Lane (1962), Greenstein (1965, 1968), Knutson (1972), i Sniderman (1975). Autori Lane (1962) i Lasswell (1951) su došli do zaključka da demokratska ličnost poseduje značajno *veći ego snage, fleksibilnost, toleranciju i razvijene kognitivne sposobnosti*. Osobine koje ne karakterišu demokratskog građanina su *nisko samopouzdanje i osećanje inferiornosti* (1962). Koncept demokratske ličnosti pronalazi svoje korene u deskripciji antiteze, u definisanju autoritarne ličnosti (1962). Osnovne odlike autoritarne ličnosti su dominacija nad podređenima i submisivnost u odnosu na autoritete, te samim tim hostilnost i nesigurnost autoritarne ličnosti ozbiljno ograničava i uobličava političko ponašanje (Lasswell, 1951).

U navedenim tekstovima, građanina karakteriše poznavanje svojih i tuđih prava, kao i otvorenost i nezavisnost, što su ujedno i definisani aspekti asertivnog ponašanja. Asertivnost se kao koncept razvijala u drugoj polovini XX veka i bila prepoznata kao bihejvioralna veština od strane kognitivno-bihejvioralnih

terapeuta. Analizom navedenih vrlina građanina i karakteristika asertivnog ponašanja, pronalazi se društveno politička konstruisanost asertivne osobe koja poštuje svoja i tuđa prava, postavlja granice, nezavisna je i otvorena. Njeno psihološko poreklo ne podrazumeva neutralnost, iako joj zapravo psihologija svojim rigoroznim naučnim metodama poklanja taj epitet. U cilju *Jačanje tolerancije na neprijatnost* postoji sličnost sa ekonomski definisanom vrlinom *sposobnost da se odloži gratifikacija*. Treninzi asertivne komunikacije se promovišu kao sredstvo boljeg funkcionisanja u profesionalnom i privatnom okruženju, a asertivno ponašanje kao ono koje omogućava lagodniji život. Obrazovanje odraslih i naročito treninzi asertivne komunikacije produkuju *samopouzdanje, aktivne i odgovorne* građane koji su u skladu sa vrednostima demokratskog društva. Pravljenjem paralele, iznalazi se jedinstveni okvir razvoja političkih vrednosti i poželjnog subjekta koji se, između ostalog, kreira učešćem u obrazovnim aktivnostima. Epistemološke pretpostavke koje omogućavaju ovu disciplinsku proceduru su ideja da samospoznaja dovodi do napretka, pri čemu je napredak postavljen i definisan psihološkim teorijama koje su socijalno-politički konstruisane. Konstituisanje subjekta i samoregulacija omogućeni su verom u nauku, u ovom slučaju, verom u psihološke teorije asertivnog ponašanja i pretpostavkom da nauka otkriva istine i činjenice o subjektu. Razum je taj pomoću koga se prava poštuju i ostvaruju.

Česte teme i ciljevi radionica su razvoj samopouzdanja, emocionalne inteligencije, empatije itd. Putem postavljanja i definisanja ovakvih obrazovnih ciljeva sve više se oseća potreba za oslanjanje na *psi-nauke* i samim tim se pojačava oblikovanje željenog subjektiviteta (Rose, 1998), s obzirom da naučno utemeljeno znanje predstavlja osnovu za rešavanje privatnih problema. Fejes i Dahlstedt (2013) ukazuju na to da se obrazovanje odraslih sve više oslanja na psihološke teorije, a ciljevi su usmereni ne samo na razvoj veština već i na emotivni i socijalni razvoj, čime zadiru i oblikuju intimno i nejavno

Na osnovu analiziranog teksta izvodim nekoliko zaključaka koji upućuju na procedure moći u obrazovnim aktivnostima. Pre svega, ono što kreira prostor za postojanje moći su identifikovane epistemološke pretpostavke da *znanje o sebi*

dovodi do razvoja i da praksa *samospoznavanja podrazumeva meta analizu sebe* u odnosu na kontinuum normalnosti/nenormalnosti, što znači da je znanje o subjektu konstituisano od strane *psi-nauka*. Ove epistemološke pretpostavke dalje omogućavaju samo postojanje značajnog elementa obrazovanja odraslih koji se ističe kao *diferencia specifica* i prednost andragoške prakse, a to je obrazovanje orijentisano na ishode. U ciljevima je definisano željeno ponašanje, koje dovodi do unapređenja komunikacije i celokupnih međuljudskih odnosa. Ti ciljevi nisu otvoreni za pregovaranje svog značenja, već su predefinisani u odnosu na postojeće psihološke teorije i naučna istraživanja. Svaka vrsta ponašanja leži između dva pola – lošeg i dobrog (Dreyfus i Rabinow, 1982), što je dimenzija mehanizma normalizacije. U slučaju treninga *Asertivna komunikacija*, agresivnost i pasivnost su predstavljene kao loše i nefunkcionalne, dok se asertivno vidi kao normalno i poželjno. Normalnost je data u ciljevima treninga i ovaj mehanizam omogućava disciplinovanje subjekta. Efekti normalizacije su kompleksni: ovaj mehanizam polazi od početne premise jednakosti za sve, a vodi u homogenost i postojanje jedne norme kao ispravne (Dreyfus i Rabinow, 1982). Dublja analiza samog treninga će omogućiti tumačenje funkcionisanja ovog mehanizma.

U pozivu na trening uočava se diskurzivnost njegovih ciljeva, a sama mogućnost njihovog određivanja proizilazi iz epistemoloških pretpostavki. Obrazovanje usmereno na ishode jeste jedan od mehanizama moći i osnove za funkcionisanje tehnologije dominacije jer je subjektivitet epistemološki i naučno ograđen i dat. Ciljevi se u praksi od strane nastavnika i učesnika obrazovnih aktivnosti često vide kao vrednosno neutralni i apolitični jer su usmereni na lični razvoj pojedinca, a dubljom genealoškom analizom moglo bi se pratiti njihovo socio-političko poreklo koje je uvezano sa posleratnim kontekstom. Ova analiza prevazilazi obuhvat postavljenog istraživačkog pitanja, ali sam pravljenjem paralele između asertivnosti i aktivnog građanstva težila da ukažem na istoričnost i kontekstualizovanost ideje.

Analiza strukture treninga *Asertivna komunikacija*

Trening počinje upoznavanjem učesnika treninga sa ciljevima i načinom radi, nakon čega se učesnici međusobno upoznaju. Oni prolaze niz aktivnosti:

[...] i zato pravim niz ovih vežbica kroz koje smo prošli, gde se oni međusobno komplementiraju, gde pričaju na račun nekih glupih tema. Znači, prosto, to su vrlo onako stvari koje doprinesu da se, kako da kažem, da se izgradi neka grupna kohezija. Tako da, na osnovu tih nekih strategija, ja u jednom trenutku pogledam grupu i imam utisak da su oni već nekako opušteniji [...] znači, kreiranje neke relativno sigurne atmosfere u kojoj oni mogu nešto od toga što bi želeli da izraze ili što bi želeli da nauče isprobaju. To je... zato kažem iskustveno učenje. Jer, oni možda imaju u realnom životu problem da nekome nešto kažu, ali ako ih stavimo u relativno sigurne uslove u kojima oni imaju doživljaj da se ništa strašno neće desiti... Doživljaj koji nemaju napolju, ali sada ovde u kontekstu treninga, kada ih uvedemo u 'role play', u kome oni provežbavaju to u sigurnim uslovima, mislim da je to ono što im pomogne da naprave transfer iz tog 'role play'-a u treningu na realnu životnu situaciju. Možda ne na isti način, al` bar nešto malo se tu promeni kada oni prosto prođu direktno u... u vežbi. ²⁶

U tekstu koji je deo intervjua sa trenerom razaznaje se raznovrsnost diskursa aktuelnih u obrazovanju odraslih. Trener upotrebljava reč *vežbica*, što ukazuje na pretpostavku da u obrazovanju odraslih ne treba da postoji prinuda, već upotreba deminutiva pretpostavlja subjekat trenera koji je blag, empatičan i podržavajući. Istaknut je i značaj *sigurne atmosfere* kako bi se ostvarili rezultati *iskustvenog učenja*, koje podrazumeva da učesnici koriste svoje iskustvo kao armaturu za konstrukciju znanja. U andragoškoj tradiciji iskustvo se vidi kao ključan izvor učenja i razvoja odraslih. Ono je afirmacija njihovog ontološkog i

²⁶ Intervju sa trenerom treninga *Asertivna komunikacija*, 23.11.2013.

etičkog statusa, što ih čini radikalno drugačijim od dece (Usher, Bryant i Johnston, 1997). Ova tradicija ima važnu misiju, a to je da oslobodi odrasle učenike od nesrećnih posledica školovanja (Usher, Bryant i Johnston, 1997). Akcenat na iskustvu podrazumeva drugačije znanje, i predstavlja alternativu formalnom, akademskom znanju i time se ističe njegova emancipatorska uloga. U obrazovanju odraslih iskustvo se koncipira kao autentičan izvor saznavanja tokom koga su učenici oslobođeni od kontrole i u mogućnosti su da realizuju svoje samousmerene tendencije (Usher, Bryant i Johnston, 2005). Ono podrazumeva slobodu u odnosu na regulaciju u službi lične autonomije i/ili socijalnog osnaživanja i označava samoekspresiju i samorealizaciju (Usher, 2009). Usher (2009) piše da iskustvo nema nedvosmisleno i univerzalno značenje – „ono nije inherentno emancipatorno niti opresivno, ono koje reguliše ili transformiše, već se njegovo značenje stalno pomera između ovih polarnosti” (str. 169).

U andragoškoj teoriji iskustvo se posmatra kao neoboriv dokaz, kao bespolna i neutralna baza za učenje. Ono je osnova i podsticaj učenju, ističe se kao *diferencia specifica* odraslih i predstavlja rezervoar za promenu. Problematičan aspekt ovakvog načina razmišljanja je uverenje da je ono lično, unutrašnje i nezavisno od socijalnog konteksta. Iskustvo, doživljaj i značenje koje mu se pridaje predstavlja čistu ekspresiju autonomnog selfa u odnosu na represivne norme, principe i akademsko znanje. Obrazovanje odraslih je ono koje treba da oslobodi ekspresiju ličnosti i autentični self i da omogući izgradnju znanja na osnovu unutarnjeg poimanja realnosti.

Iskustvu odraslih se u procesu učenja često pridaje i pripisuje značenje koje je već kreirano diskursom društvenih nauka, a lični doživljaj predstavlja dokaz validnosti postojećih teorija. Štaviše, mislim da je tek pridavanjem značaja iskustvenom učenju omogućena samoregulacija pojedinaca jer se refleksijom i analizom doživljenog gradi značenje i kroz psihološke ili neke druge teorije konstituiše self. Iskustvo je postalo epistemičko, to jest kreirana je teško raskidiva veza između procesa saznavanja i iskustva. Ono je materijal koji se obrađuje putem racionalne analize i seciranja njegovog značenja korišćenjem

alata diskurzivno proizvedene „istine”. Pridavanjem značaja iskustvu, otvara se prozor u unutarnji svet koji može biti spoznat, što obezbeđuje efektivniju regulaciju jer privatno postaje javno (Usher, 2009). Iznošenje ličnog iskustva se u humanističkoj i emancipatorskoj praksi često vidi kao oslobađajuća i osnažujuća praksa, i ne negiram da je i takva vrsta upotrebe iskustva moguća.

Obrazovni pokreti šezdesetih i ranih sedamdesetih koji su uzdizali kreativnost i samosvesnost zastupali su obrazovanje koje je usmereno učenicom i povezano sa stvarnim životom (Michelson, 1996). Inspirisani idejama Džona Džuija (John Dewey), ovi liberalni pokreti su isticali svakodnevno iskustvo kao ključ samospoznavanja i lične transformacije, a oni radikalniji i inspirisani Freireovim smatrali su da se ispitivanjem iskustva započinje proces socijalne analize i revolucionarnih promena (Michelson, 1996). Ovaj model je ukorenjen u liberalno-humanističkom poimanju subjekta čija je neiskvarena svest poreklo značenja, znanja i akcije.

Ukoliko to iskustvo služi isključivo kao potvrda već postojećeg načina razmišljanja i ukoliko se ono uklapa i modifikuje na način da odgovora i rezonira sa postojećim diskursima, onda je takva praksa učenja neminovno konstituisanje subjekta tehnologijama dominacije i selfa. Pojedinaac uključivanjem u obrazovni proces uči i procedure internalizovanjem i primenjivanjem tehnika koje koristi trener kada vrši ispitivanje i demonstrira i daje alate koje učesnik može da koristi sam nad sobom. Obrazovanje odraslih time transformiše tehnologije dominacije u tehnologije selfa.

Često citirana izreka u andragoškoj praksi je da *iskustvo nije ono što nam se desi, već kakvo mu značenje pridamo*, pri čemu se doživljaj, uglavnom telesni i emotivni, diskredituje dok mu se ne pridoda kognitivni aspekt, uvid i razumevanje. Ovakva tvrdnja upućuje i na lišavanje odgovornosti socijalnih struktura, odnosno pojedinac preuzima odgovornost za značenje i interpretaciju doživljenog. Slično je i sa teorijom transformativnog učenja, koju je koncipirao Mezirow, a u kojoj je stavljen akcenat na kritičku refleksiju postojećih perspektiva koje su morale biti spoznate kroz iskustvo.

Kada iskustvo posmatramo kroz prizmu feminističke epistemologije, moramo se zapitati o značenju dominacije racionalnog nad emotivnim i telesnim. Iako se iskustveno i transformativno učenje posmatra kao oslobađajuće, ono reprodukuje nejednake rodne odnose kroz naglašavanje kognitivnog, svesnog i aktivnog, što se pripisuje muškom principu nad emotivnim i telesnim – ženski princip. Doživljaj ne postoji ukoliko se ne kategorizuje, objasni, vrednuje, uobliči i stavi u okvire univerzalne istine do koje se došlo rigidnom racionalnom analizom. Telesno i emotivno je ono koje se najčešće isključuje iz obrazovanja ili bar označava kao nedovoljno za „ozbiljno” učenje.

Autorica Michelson (1996) je u svojoj analizi prakse priznavanja prethodnog učenja koristila postmoderni i feministički pristup analizi iskustvenog učenja. Kritiku je usmerila, između ostalog, i na Kolbovu teoriju iskustvenog učenja po kome je učenje kontinuirani proces u kome se znanje stvara kroz transformaciju iskustva i ističe da on implicitno razdvaja znanje i iskustvo, čime pravi separaciju između apstraktnog saznavanja i delovanja, i samim tim sadržaja učenja od njegovog konteksta. Michelson (1996) naglašava da su *autoritet/iskustvo* jedan od neslavnih zapadnih dualizama koji proizilaze iz rodne nejednakosti. Ubeđenje feminističkih autorke je da žene konstruišu znanje iz svakodnevnih i relacionih kategorija i na taj način one autoritet pozicioniraju u iskustvo postavljajući subjektivnost i pristrasnost kao osnovu za legitimno znanje. Ipak, isticanje iskustva je u isto vreme i snaga i slabost feminističkih teorija jer je odbijanje takozvanog maskulinog „transcedentalnog fundamentalizma” ohrabrilu ono što Harding (2002) naziva „iskustveni fundamentalizam” insistiranjem da epistemičku osnovu čini spontano doživljavanje. Viđenje da postoji direktan pristup realnosti zapravo vraća pozitivističko shvatanje znanja i humanistički self, čime negira diskurzivnu subjektivnost. Feminističke autorke su mišljenja da ne postoji neposredovano iskustvo i uvid u sirovu realnost. „Način na koji smo ohrabreni da pričamo određuje u velikoj meri kako definišemo sebe kroz narative i određuje koje priče smo u stanju da ispričamo” (Michelson, 1996, str. 645).

Nadalje, kako bi iskustveno učenje bilo moguće, neophodno je kreirati *relativno sigurnu atmosferu* koju je trener nekoliko puta istakla i ponovila:

*[...] znači, kreiranje neke relativno sigurne atmosfere u kojoj oni mogu nešto od toga što bi želeli da izraze ili što bi želeli da nauče isprobaju. To je... zato kažem iskustveno učenje. Jer, oni možda imaju u realnom životu problem da nekome nešto kažu, ali ako ih stavimo u relativno sigurne uslove u kojima oni imaju doživljaj da se ništa strašno neće desiti... Doživljaj koji nemaju napolju, ali sada ovde u kontekstu treninga, kada ih uvedemo u 'role play', u kome oni provežbavaju to u sigurnim uslovima [...]*²⁷

Sigurna atmosfera povezana je sa idejom o iskustvenom učenju i ima korene u humanističkom terapijskom diskursu. Spoljašnji svet se vidi kao opasan i nesiguran, svet u kome pojedinac može da povredi i bude povređen. Nasuprot tome, sigurna atmosfera u obrazovnoj grupi podrazumeva da su obezbeđeni uslovi rada, kontrolisani od strane trenera u kome postoji uvažavanje, poštovanje i prihvatanje između trenera i učesnika, kao i samih učesnika. To implicira da se grupa vidi kao „nerealnost”, to jest odnosi koji se dešavaju u obrazovnom procesu su zaštićeni od mogućnosti povrede jer postoji prećutni dogovor o pravilima koja ih regulišu. Postoji univerzalna i aktuelna norma o tome kako je kreirati i šta čini sigurnu atmosferu. Često se ona odnosi na definisanje pravila rada – uvažavanje, poštovanje, prihvatanje, u čemu se mogu videti principi demokratije i ideja o značaju dijaloga i slušanju drugih. Sigurna atmosfera je produbljena principima koji proizilaze iz humanističke psihoterapije, odnosno klijentom usmerene psihoterapije, u kojoj su prepoznati neophodni uslovi za razvoj i promenu: empatija, kongruentnost i bezuslovno prihvatanje (Rogers, 1959).

Ne postoji prostor za pregovaranje značenja sigurne atmosfere – ona se podrazumeva. U osnovi je humanistički diskurs koji definiše kontekst u kome

²⁷ Intervju sa trenerom treninga *Asertivna komunikacija*, 23.11.2013.

možemo biti ranjivi i izlagati svoje misli i emocije kako bi došlo do promene i razvoja. To je univerzalno određen i omeđen prostor u čijoj je osnovi ideja autonomnog selfa, a psihološki poremećaj je definisan kao nekongruetnost između organskog doživljaja i self koncepta (Rogers, 1959). Redukcija nekongruentnosti, odnosno povratak autentičnom selfu i njegovo oslobađanje se vidi kao put ka psihološkom blagostanju. Onaj koji vodi taj proces trebalo bi da prihvati, uvaži i povrati izgubljeni, unutrašnji self koji je potisnut usled socijalnih pritisaka. Trener je u ovom slučaju *pastor* – onaj koji brine, koji podržava, vodi i ohrabruje. Cilj sigurne atmosfere je ispovedanje kako bi se proizveli lični materijali koji mogu dalje biti oblikovani.

U intervjuu, trener dalje kaže *u kome oni proveđavaju to u sigurnim uslovima*, što ipak ukazuje na prisustvo bihejvioralne teorije učenja. Ideja o učenju podrazumeva sigurnu atmosferu u kojoj se učesnici treninga ispovedaju kroz iznošenje svog ličnog iskustva – igranje uloga²⁸, kako bi se tom ličnom iskustvu dalo značenje i ukazalo na greške u ponašanju, to jest ono što je kategorisano kao agresivno, pasivno i pasivno-agresivno ponašanje. Ono što je nepoželjno, a nepoželjno jer je određeno *psi-naukama* kao disfunkcionalno, isključuje se, a sigurna atmosfera podrazumeva da naši skriveni, neadekvatni obrasci ponašanja mogu biti izloženi i nakon toga redukovani. Takozvana sigurnost omogućava praksu ispovedanja i priznavanja istine o sebi, *psi-nauke* imenuju koji su to delovi subjekta koje je potrebno sublimirati, a obrazovna praksa nudi metode kojima se postiže disciplinovanje i re-kreiranje subjekta. Fuko (1997) veruje da tehnike usmerene ka otkrivanju i formulaciji istine o sebi obezbeđuju upravljanje ljudima kroz procedure ispitivanja svesti, produkovanja istine i objavljivanja otkrivenog. U osnovi je procedura otkrivanja sebe i samospoznavanja, kao i priznavanja spoznatog i korigovanja.

Kako bih približila čitaocu značenje procedura u okviru tehnologije selfa, ukratko ću prikazati ono što Fuko veruje da je njihovo istorijsko poreklo. Prvobitna namena tih procedura nudi nam uvid u diskurse koji se nalaze u

²⁸ Detaljnija analiza aktivnosti obrazovanja odraslih biće data u nekom od narednih poglavlja.

njihovoj osnovi, putem dekonstruisanja socijalnih i političkih uslova njihovog nastajanja. Fuko genealoškom analizom pronalazi korene ovih procedura u antičkoj i hrišćanskoj tradiciji. Kao primer tehnologije selfa, Fuko navodi dve procedure hrišćanske crkve: *exomologesis* i *exagoreusis*. *Exomologesis* je dramatična ekspresija pokajnika kroz koju on manifestuje svoj status grešnika. Grešnik se javno izlaže, na simbolično telesnom nivou on demonstrira svoju poziciju i na taj način ubija grešni deo sebe. *Exagoreusis* se takođe odnosi na priznavanje greha, ali za razliku od prethodne procedure koja se obavlja javno, ova tehnika je analitička verbalizacija misli i potpuna poslušnost koja podrazumeva odricanje sopstvene volje i sebe. I jedna i druga procedura podrazumevaju ispovest i priznavanje, prakse za koje se veruje da imaju katarzičnu i psihološki-kurativnu funkciju (Taylor, 2008). U hrišćanstvu postoji direktna veza između samoizlaganja i odricanja od sebe. Ipak, u XVIII veku ove prakse su se preoblikovale kako bi kroz samoizlaganje i ispovedanje bio konstituisan pozitivan self. „U modelu spoznatljivog selfa postoji nekoliko konstitutivnih elemenata – neophodnost pričanja istine o sebi, uloga gospodara i gospodarevog diskursa, dug put koji na kraju vodi do pojavljivanja selfa” (Foucault, 1993, str. 210) ili odricanja od njega. Više o praksi ispovesti biće rečno u analizi tehnologija selfa u treningu *Asertivna komunikacija*.

Struktura treninga *Asertivna komunikacija* je koncipirana tako da obezbedi kreiranje *sigurne atmosfere* kako bi se obezbedio prostor za verbalizaciju ličnog iskustva, njegovo iznošenje i nakon toga *provežbavanje*, koje zapravo podrazumeva izlaganje sebe treneru i grupi, rad na izrečenom materijalu i usvajanje preporučenog ponašanja. Na samom početku treninga izaziva se verbalizacija iskustva, koje se potom ugrađuje u već postojeće teorije. Trener predstavlja koncepciju asertivnosti na kojoj se bazira trening i koja služi kao alat analize selfa učesnika.

[...] *E, pa dobro, drago mi je da ste se zabavili, sad ide jedan mali predavački deo, gde ću samo kratko da vam predočim razliku između agresivnosti i asertivnosti i pasivnosti. I, evo, otprilike to bi moglo nekako da se predstavi na jednom kontinuumu. Gde ovde*

*imamo agresiju?! Oude imamo pasivnost, a ovde asertivnost. E sad, kad pričamo o agresiji... Agresivni stil komuniciranja, uopšte agresivno ponašanje, ima za cilj da vi prosto uspostavite kontrolu nad drugom osobom i dobijete ono što želite. Razna sad sredstva... sada tu možemo da koristimo: zastrašivanja, vređanja, do onih čuvenih 'ti poruka', 'ti si ovakav, ti si onakav'... ali, ono što je nekako ključna stvar... vezano za agresivni stil komuniciranja je da vi vrlo uvažavate sopstveno pravo i sopstvene potrebe, a zanemarujete prava i potrebe osobe s kojom razgovarate. Koliko god ovo ružno zvučalo, važno je da negde osvestite da od toga niko nije operisan. Mi smo svi vrlo u nekim komunikacijama agresivni. Samim tim što smo ljudi, prosto to je nekako pa prirodno. Suprotno tome, pasivni stil komunikacije podrazumeva da vi vrlo uvažavate drugu stranu, ali na sopstvenu štetu. I da nekako zanemarujete sopstvena prava, a da vrlo vodite računa o tome kako će se druga osoba osećati [...]*²⁹

U ovom delu treninga predstavljena je vladajuća teorija i kategorisani su različiti vidovi ponašanja. Slušajući, učesnici treninga započinju samoispitivanje primenjujući ono što čuju na sebe. Trener daje primere koji omogućavaju učesnicima da lakše prepoznaju te obrasce u svom ponašanju. Prezentacijom osnovnih koncepcija i uvođenjem adekvatne terminologije, čini se kao da učesnici usvajaju jezik i time postaju pripremljeni da te iste koncepte apliciraju na analizu sopstvenog ponašanja. Učesnici se:

*uvode u priču šta je asertivnost, kako bi se napravila razlika između ta tri vida komuniciranja, a ovaj drugi deo je više iskustveni i baziran je na interakciji, gde učesnici zapravo uvode u određene situacije i onda kroz 'role play' provežbavaju određene komunikacijske veštine.*³⁰

²⁹ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

³⁰ Intervju sa trenerom treninga *Asertivna komunikacija*, 23.11.2013.

U prvom delu treninga sadržane su procedure koje su deo tehnologija dominacije: klasifikovanje i normalizacija izlaganjem naučnih istraživanja koja ljudska bića pretvaraju u objekte saznavanja (Foucault, 1980). Metode učenja se koriste kako bi učesnici uspeali da objasne svoje ponašanje i da ga klasifikuju u odnosu na prikazanu teoriju:

*Dakle, treba da definišete na papiru one situacije u kojima se ponašate agresivno ili možda neke relacije u kojima često nastupate agresivno ili impulsivno. One u kojima ste već asertivni, jer ima i takvih. I one u kojima postupate pasivno. Kažem pasivno: prećutkujete, izbegavate na svoju štetu. I da postavite možda jedan ili dva cilja, ili tri (pucketanje prstima), ako želite... onih oblasti u kojima želite da nastupate agres... asertivno. Evo, sad bi Frojd svašta rekao... (smeh). Znači, da nekako definišemo koje su to oblasti u kojima vi želite da razvijate svoje veštine asertivne komunikacije. Jer, ovo ne treba da bude uopšteni trening, on treba da bude nekako vezan za vašu neku oblast koja vam je možda malo nezgodna. Znači, daću vam par minuta. Definišite gde ste agresivni, gde ste već asertivni, gde ste pasivni i na čemu želite da radite. Ok?*³¹

Drugi deo treninga podrazumeva procedure koje se uglavnom mogu svrstati u tehnologije selfa, učesnici priznaju istinu o sebi, izlažu se pred grupom, počinju da koriste jezik i terminologiju koja je predstavljena tokom prvog dela treninga. Od njih se zahteva da iznose svoje iskustvo i doživljaje, što se u obrazovnoj praksi najčešće naziva interakcijom i aktivnošću učenika:

To je to zasada. Pravimo jednu pauzu, recimo (pucketanje prstima), pola sata. Je l' nam to dovoljno? Nakon toga, ja više ništa neću da radim. Vi ćete da dobijete situaciju, u stvari, ne da dobijete, nego da konstruišete situaciju u kojoj imate poteškoću da se asertivno

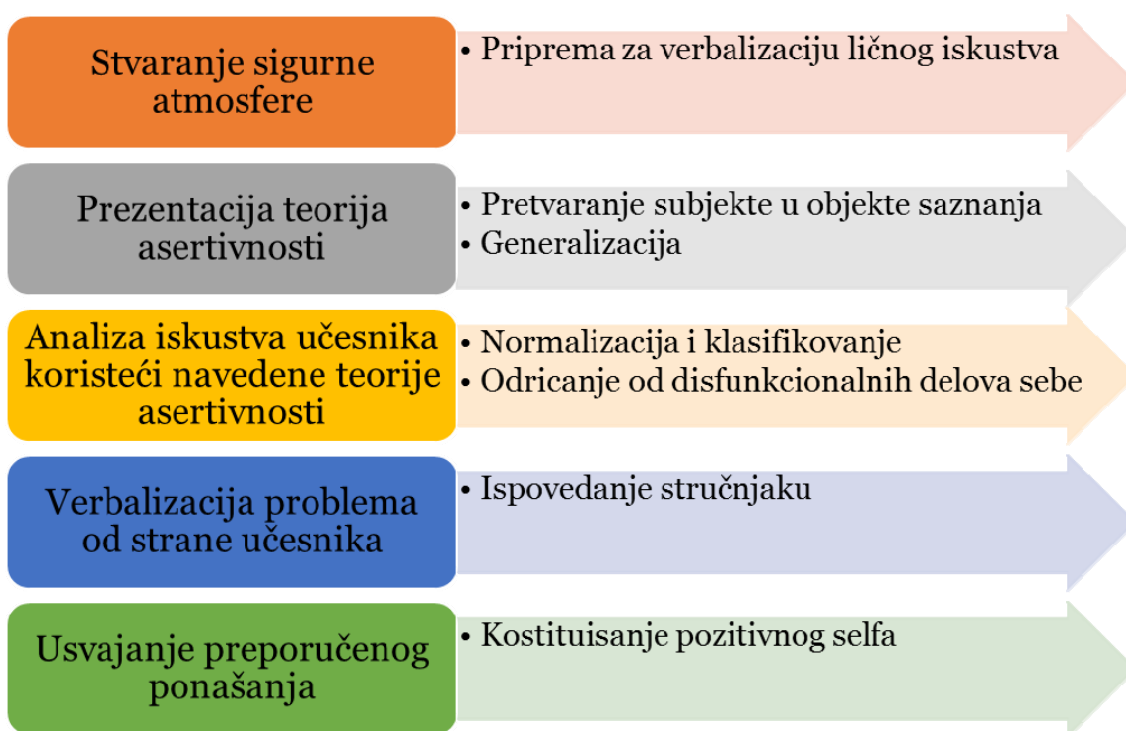
³¹ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

izrazite. Svom partneru ćete saopštiti koja je to situacija, tako da partner može da vam pomogne u 'role play'-u. Recimo, ako je moja situacija to da 'oću dečku da asertivno saopštim da mi smeta kada ne skuplja za sobom po kući i ostavlja krš, onda će moj partner biti moj dečko, a ja ću partneru u 'role play'-u da nekako pomognem da on sagleda... da on malo bolje sagleda situaciju, kako bi odglumio mog dečka. A ja sada treba, u ovoj situaciji, u 'role play'-u da izrazim ono što mi inače ne polazi za rukom. Dakle, tako ćete u parovima vežbati. Imaćemo ovde dve stolice, glumićemo... biće trapavo... i biće blamirajuće! Što ste gori, to bolje, zato što više učite... Tako da vas prosto tu negde ohrabrujem, da prevaziđete tu neku, ovaj, prvobitnu tremu, koja je sastavni deo toga kada izađete negde nešto da glumite. Ja ću imati pravo na tajmaut, tako da vas zaustavim i uskačem da pomognem. Tako da se nećete sami koprcati sa asertivnošću. Dobićete materijal iz koga možete da naučite veštine asertivne komunikacije. Ja ću ih ovde popisati i krećemo u asertivno pozorište. Ok?! Samo da vidim koliko je sati... 12! Znači tačno pratimo vreme... Za pola sata vas očekujem... Sad bih samo volela kratko da čujem kakvi su vam utisci, kako vam se dopada ovaj način rada? Dajte neku konstruktivnu kritiku ili pohvalu. A može i kompliment... ³²

Struktura treninga je koncipirana tako da se na početku povežemo sa drugim učesnicima kako bi se obezbedio prostor za iznošenje ličnog iskustva u sigurnoj atmosferi. Nakon toga, trener predstavlja teoriju koja će kasnije služiti učesnicima kao referentni okvir samoanalize. Slušanje izlaganja tokom treninga implicira usvajanje istine: „U antičkim praksama, učenici nisu postavljali pitanja, niti pričali tokom predavanja, već su morali razviti veštinu slušanja, što je bio uslov za usvajanje istine. Slušanje je povezano sa idejom da učenik nije

³² Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

pod kontrolom učitelja, već on sluša *logos*, on čuti tokom predavanja i o tome razmišlja kasnije. To je veština slušanja glasa gospodara, to jest glasa razuma” (Foucault, 1997, str. 78–79). Nakon ovladavanja znanjima, učesnici treninga, prolazeći kroz različite obrazovne aktivnosti, primenjuju naučene koncepte, analiziraju svoje ponašanje i klasifikuju ga. I tehnologija dominacije, kao i tehnologija selfa, podrazumeva promenu i modifikaciju pojedinaca, što je svojstveno obrazovanju odraslih i njegovim idealima i stremljenjima. Učesnici identifikuju disfunkcionalne obrasce ponašanja i priznaju istinu o sebi kako bi kasnije provežbali adekvatne načine reagovanja. Uključivanjem u obrazovni proces, mi se delova sebe odričemo, a pozitivan self kreiramo. Klasifikovanje i rezultati naučnih istraživanja omogućavaju nam da odredimo koji su to delovi nas nefunkcionalni. *Psi-nauke* nude model pozitivnog selfa, koji bi trebalo da proizvedemo uz pomoć trenera. Sigurna atmosfera je esencijalna za izlaganje disfunkcionalnog, a prisustvo pastoralne moći daje potvrdu i podršku za novoproduzveni pozitivniji self. Povezivanje učenja i razvoja sa idejom o spoznavanju, kao i „epistemologizovanje” iskustva, omogućava postojanje procedura proizvodnje subjekta u obrazovanju odraslih.



Slika 1: Obrazac strukture treninga *Asertivna komunikacija*

Tehnologije dominacije i tehnologije selfa – analiza mehanizama moći treninga *Asertivna komunikacija*

U narednom poglavlju su prikazane kategorije koje sam uočila u konverzaciji snimljenoj tokom treninga *Asertivna komunikacija*. Kategorisanje, iako najčešći metod analize podataka u kvalitativnim istraživanjima, poseduje svoje limite redukujući realnost i uspostavljajući joj artificijelne okvire, ali ipak dobijene kategorije pružaju uvid u zasićenost obrazovanja odraslih odnosima moći. Jedinice analize koje su definisane projektom istraživanja služile su kao polazna osnova, a onda su proširene ili redukovane kako bi se na analizu odrazila specifičnost obrazovne situacije. Uočavanje mehanizama moći oslonjeno je na Fukoovu analitiku moći, i nije uklopljeno u perspektivu feminističke epistemologije. Međutim, ideje feminističke epistemologije će biti inkorporirane u interpretaciju rezultata kako bih ukazala na rodno određen aspekt učenja i konstruisanja obrazovnih aktivnosti.

Iako kategorisanje tekstova poseduje svoje limite, bilo je potrebno na taj način obraditi tekst kako bi se uočili obrasci u komunikaciji koji preovlađuju i tako prikazale dominantne procedure moći u obrazovanju odraslih. U okviru određenog potpoglavlja analizirani su delovi tekstova kako bi se ponudila istančanija analiza i interpretacija mehanizama moći, ali i diskursa koji izranjaju iz tekstova, opaženih aktivnosti i struktura treninga. U analizu su uključeni i podaci koje sam prikupila tokom posmatranja, a koji obezbeđuju razumevanje celine i strukture samog treninga, kao i razumevanje uloge učesnika i življenog iskustva.

Kategorije su podeljene u dve nad-kategorije koje su deo Fukoovog opusa i *analitike moći*: tehnologije dominacije i tehnologije selfa, a epistemološke pretpostavke, odnosno šta se podrazumeva pod razvojem i učenjem, obrađene su kroz analizu i interpretaciju prethodnih.

Mehanizmi moći – tehnologije dominacije

- Mehanizam tačno/pogrešno
- Davanje instrukcija
- Vremensko i prostorno raspoređivanje
- Generalizacija
- Normalizacija i klasifikovanje

Mehanizmi moći – tehnologije selfa

- Ispitivanje i intervjuisanje
- Davanje ličnog primera trenera
- Priznavanje istine o sebi
- Interpretacija ponašanja

Tehnologije dominacije u treningu *Asertivna komunikacija*

Mehanizam tačno/pogrešno

U obrazovnoj aktivnosti *Asertivna komunikacija* uočila sam mehanizam tačno pogrešno koji je karakterističan za nastavu u školama, ali je evoluirao i modifikovan egzistira u obrazovanju odraslih. U analizi diskursa učionice (*classroom discours analysis*), istraživači su identifikovali obrazac u komunikaciji koji su nazvali IRF, odnosno nastavnik inicira konverzaciju postavljanjem pitanja (*initiation*), učenik odgovora (*response*) i potom sledi potvrda nastavnika o ispravnosti pruženog odgovora (*feedback*). Obrazovanje odraslih nije imuno na traženje tačnog odgovora, iako se često insistira na zajedničkoj konstrukciji znanja.



Slika 2: Obrazac u komunikaciji - mehanizam tačno/pogrešno

U sledećem primeru trener postavlja pitanje, učesnici daju odgovore koje trener već predviđa, da bi se došlo do istine koju poseduje trener i koju ona odobrava:

Trener: E, sada, kol'ko ste upoznati sa konceptom asertivnosti? Šta vam znači taj pojam? Da l' imate neku svoju definiciju? Mhm...

Učesnik: Jedino ono što sam mogla da pročitam iz neke knjige. Iskreno, nikad se nisam susrela sa nekim ko je o tome govorio, ne daj bože da sam na licu mesta prepoznala... (smeh) da, to je asertivnost, mislim, ljudi ne govore tako. Jednostavno...

Trener: Jeste...

Učesnik: Jako malo ljudi uopšte govori, da kažem, nekako, razmišljajući šta će proizići iz toga.

Trener: To je tačno!³³

Kasper (2001) tvrdi da se obrazac IRF opaža kao negativna interakcija u učionici, jer učenici poseduju minimalno prostora za interakciju koja je omeđena i determinisana. Nastavnici poseduju privilegiju postavljanja pitanja na koja učenici treba tačno da odgovore. U navedenom primeru trener ipak pita učesnike: *Da li imate neku svoju definiciju?* Iako je ovo pitanje zasnovano na pretpostavci da je znanje konstruisano i da se izgrađuje davanjem značenja iskustvu, trener u povratnoj informaciji koju daje učesniku zadržava ulogu procenitelja koji valorizuje odgovor, čime podrazumeva postojanje jedne i univerzalne istine. Analiziran deo teksta je dobar primer hibridnosti diskursa i načina na koji oni koegzistiraju – uverenje da je znanje konstruisano, ali i da je istina jedna. Uobičajeno je da trener započinje određenu temu postavljajući pitanje učesnicima. Ovakav vid komunikacije počiva na andragoškim principima da učenje treba da se bazira na iskustvu odraslih i da je izuzetno

³³ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

važno čuti mišljenje učesnika. Trener ne postavlja pitanje da bi proverila znanje, već kako bi aktivirala iskustvo i znanje koje učesnici već poseduju. Obrazac koji postoji u nastavi je u obrazovanju odraslih modifikovan i „andragogizovan”. Data interpretacija se raspoznaje i u narednim primerima:

Trener: Ok! Sada ću vas kratko prekinuti. I ajde da vas pitam... šta su ti neki neverbalni aspekti našeg ponašanja na... na osnovu kojih kreiramo neki utisak? Šta? Šta vam pada na pamet?

Učesnik: Fizički izgled... na primer...

Trener: Dobro! Šta u neverbalnoj komunikaciji?

Učesnik: Stav tela... Boja glasa...

Trener: Držanje tela... da! Boja glasa...

Učesnik: Mimika lica...

Trener: Jeste, mimika, gestikulacija...

Učesnik: Kontakt očima...

Trener: Kontakt očima. To su veoma važni aspekti na osnovu kojih kreiramo veliki deo naše ličnosti.³⁴

Trener daje povratnu informaciju i naglašava izjave učesnika, ali je ipak preformulisala neke od odgovora:

Učesnik: Stav tela... Boja glasa...

Trener: Držanje tela... da! Boja glasa...

Neke je nadogradila:

Učesnik: Mimika lica...

³⁴ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

Obrazac IRF su još 1975 dijagnostifikovali autori Sinclair i Coulthard, a dalje su brojni istraživači nastavili da ga analiziraju (videti više Chaudron, 1988; Drew i Heritage, 1992; Barnes i Duncan, 1992; Nystrand, 2006; Musumeci, 1996). Ovaj obrazac je zastupljen u komunikaciji u nastavi i ugrađen je u uverenje da je učenje proces sticanja znanja i otkrivanja jedne istine, čiji je nastavnik ključar. Autori su utvrdili da nastavnik zauzima dve trećine vremena celokupne komunikacije u učionici, kontroliše sadržaj i formu diskusije, usmerava pravac razgovora i određuje ko može da učestvuje i na koji način. On je jedini koji ima privilegiju postavljanja pitanja i davanja povratne informacije. Osnova ovog mehanizma su pretpostavke koje se prepoznaju i u koncepciji metakognicije i samoregulacije koje su karakteristične za školsko učenje: vera u mogućnost objektivnog saznavanja sveta i postojanje jedne istine.

U andragoškoj praksi se postavljanje pitanja i traženje što više odgovora često naziva metodom moždane oluje, u kojoj se insistira na neprocenjivanju pruženih informacija. I pored dobrih namera – oslobađanja učenika od strogih formi nastave – obrazovanje odraslih je nasledilo sisteme moći koji su razvijani u učionici i koji su postali konfiguracija različitih diskursa.

Davanje instrukcija

U daljem tekstu prikazani su kodovi koji se odnose na kategoriju davanje instrukcije, a nakon toga je data i analiza i interpretacija podataka.

- *Ok! Da l' vas mogu sada pre... prekinuti? Dakle, šta ste čuli, čuli ste. Ajde, evo, zamoliću vas da predstavite jedno drugo.*
- *Ali, opet, pokušajte koliko možete aktivno da slušate drugu stranu. Ono što ćete posle raditi jeste da grupi predstavite svog partnera ili osobu sa kojom ste razgovarali. Znači, nećete predstavljati sebe... Tako da vas troje u tom redu možete međusobno malo da se*

³⁵ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

onako povežete i da se upoznate, vas dvoje isto, vas dve i vas dvoje isto. Može?

- *Hvala! Super. Znači, N. i M. OK! Dalje.*
- *Super! A. i D.! OK! Ajmo ovu trojku iza da čujemo. Ko će prvi?*
- *Znači, ti samo jednu osobu biraš i jednu osobu predstavljaš. Dobro. N.?! Predstavi nam N...*
- *Kod nas svega ima... Dobro! Da čujemo o tvojoj partnerki?*
- *U ovom trenutku biste mogli... samo da vidim... da... evo ovako ćemo... Dakle, A.! Ti možeš da se pridružiš njima, a ti, Danice, možeš da odeš... samo da vidim... ako se vi znate... Ajde ovako ćemo... ne... ti pređi iza, a ti možeš da se pridružiš njima. Sad ste u trojkama.*
- *Pre toga mogu da vas ohrabrim da porazmislite šta su neki neverbalni aspekti komunikacije na koju mi reagujemo i na osnovu kojih gradimo sliku o drugoj osobi. Porazgovarajte međusobno malo o tome. Šta sve u našoj neverbalnoj komunikaciji je važno? To vam je tema za razgovor.*
- *E, sad, ja ću vas ohrabriti da kroz jednu vrlo zabavnu vežbu, i jedva čekam da je uradite... moja omiljena... Da obratite pažnju na drugu osobu u smislu njenog neverbalnog sadržaja koje prezentuje dok o nečemu priča. Svako će dobiti jednu vrlo glupu temu na papiriću... a vaše je da, nakon što date sebi malo vremena, da porazmislite o toj temi, ispričate do jedne minute neku priču o priči koju ste dobili. Zadatak ostalih je da vas samo slušaju i da obraćaju pažnju na vašu neverbalnu komunikaciju. Kada svi izložite članovima grupe, onda ću vam dati dalju instrukciju. Ali, dakle, važno je da obratite na pažnju... pažnju na to... šta vam se dopada u tom neverbalnom izražavanju. Može? Viljuška...*

Knjiga... Toalet papir...

- *Jeste već završili? Dakle, kada završite, treba da se međusobno nahvalite. U smislu, šta vam se dopalo u tom neverbalnom aspektu svake osobe. Može?*
- *Ajde da čujemo... Volela bih od svake trojke da čujem kako je to funkcionisalo, a ono što želim samo unapred da vam kažem je zašto zapravo volim ovu vežbu.*
- *Dobro, onda ćemo posle malo da se implemetiramo. Videćete... ovaj, na šta... na šta mislim. Dobro... Sledeći?!*
- *Dakle, ono što će biti vaš zadatak, nakon što uradimo još jednu vežbicu, jeste da prepoznate svoje i agresivne i asertivne, ali i pasivne obrasce.*
- *Koliko god to bilo naizgled banalna vežba... ja bih volela da izadete odavde i da, kada dobijete kompliment se zahvalite, jer ga zaslužujete...*
- *Zadatak je da osobi sa desne strane uputite kompliment, pri čemu to može da bude naizgled i banalna stvar, ali je jako važno da taj kompliment bude iskren.*
- *E dobro... Evo šta ću vas sad zamoliti... ako imate neki papir... Da l' imate svi papir i olovku?*
- *Dakle, treba da definišete na papiru one situacija u kojima se ponašate agresivno, ili možda neke relacije u kojima često nastupate agresivno ili impulsivno. One u kojima ste već asertivni, jer ima i takvih. I one u kojima postupate pasivno. Kažem pasivno: prećutkujete, izbegavate na svoju štetu. I da postavite možda jedan ili dva cilja, ili tri (pucketanje prstima), ako želite... onih oblasti u kojima želite da nastupate agres... asertivno... Evo, sad bi Frojd suašta rekao...*

- *Proći ću kroz svako od ovih prava sa jednom malom, kratkom pričicom, a onda radimo jednu vežbu.*
- *I danas ćemo pred kraj ovog prvog dela uraditi jednu vežbicu koja će vam malo bolje predočiti zašto nije dobro sebe obezvređivati zbog sopstvenih grešaka.*
- *E sada, vi ćete dobiti sada po tri papirića... Samo da vidim... Ovako... Trebaće mi pomoć da pokidamo papiriće... Evo ovde, možete ovaj na još po dva, tako da imate po tri...*
- *Ovaj, samo pokidajte da imate svako po tri papirića... Može?*
- *Jeste uspeali? Vaš zadatak je sada da sa ove liste asertivnih prava izaberete tri koja najmanje praktikujete, koja vam jako teško polaze za rukom. Ukoliko nekog prava nema na listi, vi ga dodajte, ali znači poenta je da na kraju, na tri papirića imati tri prava koja najmanje u životu praktikujete, koja vam nekako teško polaze za rukom. Jedan papirić, jedno pravo. I zapišite.*
- *OK! E sad... Zamislite da sam ja sada neki zlikovac i da tražim da se odreknete jednog prava. Onog trenutka kada ga ja uzmem od vas, otmem... vi treba da pokušate da zamislite svoj život bez tog prava. Tako da ga više apsolutno nemate. Dajte mi sada jedno pravo!*
- *Koga biste se najradije odrekli... dakle, ti sada više ovo nemaš. Razmisli o svom životu, nakon što izađeš danas sa ovog treninga, kako bi izgledalo tvoje ponašanje, porodični odnosi, studiranje, posao...? Kako izgleda život kad ovoga nema? Razmislite u tom pravcu kada budem u braku. Ljubavni odnosi, prijateljski...*
- *Ajmo, ajmo, ajmo! Brže! Nemaš to pravo... Odma' dalje, beži od njega odma'... ajmo, uđite u to... Hoću da vidim koliko ste potišteni! Ajmo... otimačini... Sada vas molim da zatvorite oči i da*

zamislite taj život... Dajte sebi malo vremena. Razmislite, od ovog trenutka kad izađete oдавde... kako izgleda život kada to pravo nemate? Vaše ponašanje? Porodični, prijateljski odnosi? Posao? Ljubav? Sada vas molim da otvorite oči i dajte mi još jedno pravo... Ajde... I opet krenite da zamišljate... Ajde... Ajmo, ajmo... Brže to...

- *Opet vas molim da zatvorite oči i... zamislite opet kada izađete oдавde kako izgleda taj život. Opet zamislite porodicu, prijatelje, ljubav, posao, fakultet... Sada dok držite tako zatvorene oči, zamislite da opet imate ova prava, kao i ova prethodna koja sam vam otela... i primetite razliku u vašem ponašanju i kvalitetu života u svim ovim aspektima... kada to pravo imate. Porodica, ljubav, prijatelji, posao, studiranje... Imate dozvolu... te dve dozvole... Sad vas molim da otvorite oči i da podelite sa mnom kako je bilo kad sam vam otimala prava i kad ste sebi uveli tu sliku. M.? Kako ste se osećali?*
- *Vežba će da izgleda ovako... Važno je da svako ima svoje pravo u ruc... i evo, M., daćeš mi tvoje samo da vam objasnim kako vežba izgleda. M. će da izabere jednu osobu sa kojom će da uspostavi 'eye kontakt' i da joj kaže... evo, recimo N... kazaćeš: 'N., ja sam M., i ja imam pravo da sama sebi sudim' i držaćeš to ovako. A onda ćeš ti, N., da ostatku grupe predstaviš M. Da kažeš: 'Ljudi, ovo je M. Ona ima pravo da sama sebi sudi.' A onda ćeš ti, nakon što nju predstaviš, da uzmeš svoje pravo, da opet izabereš osobu s kojom uspostaviš 'eye kontakt', i kažeš joj: 'Ej, D., ja sam N. i imam pravo da...', i onda ti opet predstaviš nju grupi sa njenim pravom i izabereš kom ćeš ti predstaviti svoje. Možda će vam u početku biti malo zbunjujuće. Ja ću biti tu da pomognem. Ali ono što je važno jeste da... a... i često se to desi... ono što je važno jeste da osoba koja je već rekla, da svoje pravo ovako drži da bi drugi znali ko je preostao u uspostavljanju 'eye kontakta'. Ok? Izaberi koga hoćeš...*

- *E, sad ću vas zamoliti da na jedan papir nacrtate, na jednom papiru jedan veliki krug...*
- *Dakle, veliki krug predstavlja vaše ja... to je vaša ličnost... a mali krug... ovi krugovi unutra su različiti aspekti vaše ličnosti... To mogu da budu neke osobine, pozitivne i negativne... postupci, isto tako pozitivni i negativni... uspesi... neuspesi, emocije... Vaš zadatak je da, vodeći se ovim kategorijama, zabeležite pored svakog kruga jednu konkretnu stvar. I, sad ću vam dati primer, jer je najbolje kroz primere da razumete kako se vežba radi. Tipa... osobina, jedna moja osobina može da bude saosećajnost. Recimo, ono što ja smatram da je pozitivno, pa stavim plus... Znači, saosećajnost – plus. A onda stavim ovde, recimo, isključivost. Ponekada sam vrlo isključiva, pa tu stavim minus.*
- *I sad, ajde dok pišete, recimo, N., ti prvi... daj mi jedan plus i jedan minus sa tvoje liste...*
- *Dakle, tako ćete u parovima vežbati. Imaćemo ovde dve stolice, glumićemo... biće trapavo... i biće blamirajuće... Što ste gori, to bolje, zato što više učite...*

Na treningu *Asertivna komunikacija* najzastupljenija kategorija, odnosno mehanizam moći je *davanje instrukcija*. Ovaj mehanizam je karakterističan za obrazovanje odraslih i proizilazi iz ideje da aktivnost učenika u obrazovanju predstavlja antitezu tradicionalnoj nastavi u kojoj je nastavnik aktivan, dok je učenik pasivan i usvaja znanje. U priručniku *Aktivno učenje*, koji je vrlo korišćen u obrazovnoj praksi u Srbiji, autori (Ivić, Pešikan, Antić, 2001) su na samom početku napravili paralelu između aktivne i tradicionalne nastave:

Tradicionalna škola se zasniva na koncepciji koja je vrlo stara, ali koja se po mnogim svojim karakteristikama održava i danas u obrazovanju gotovo svih zemalja. Ona ima sledeće osnovne karakteristike: unapred definisan plan i program; cilj nastave jeste

usvajanje programa; osnovna metoda nastave je predavanje (verbalno prenošenje znanja) uz neka pomagala ili bez njih; uloga učenika jeste da sluša, da pokuša da razume i da zapamti obavezno gradivo; ocenjivanje (usmeno ili pismeno) sastoji se u proveravanju u kojoj meri je obavezno gradivo usvojeno; motivacija za učenje je više spoljna (ocene, pohvale, nagrađivanja – kazne); u školi se na dete gleda samo kao na učenika, tj. na onoga ko bi trebalo s razumevanjem da ponovi ispredavano gradivo. (str. 19)

Aktivna škola u izvornom značenju je škola koja je više centrirana, usmerena na dete, koje se tretira kao celovita ličnost, a ne samo kao učenik, tj. razni aspekti njegove ličnosti su angažovani u nastavnom procesu. Osnovne karakteristike aktivne, 'nove' škole su: ne mora postojati celovit unapred fiksiran plan i program, nego više neka vrsta orijentacionih planova i programa, ili jedan obavezni deo programa (obrazovni standard) i deo koji je fleksibilan i varira zavisno od konkretnih uslova nastave; polazi se od interesovanja dece i učenje se nadovezuje na ta interesovanja; svako učenje se povezuje sa prethodnim znanjem i ličnim životnim iskustvom deteta; motivacija za učenje je lična (unutrašnja); dominantne su metode aktivne nastave/učenja – praktične, radne, manuelne aktivnosti, ekspresivne aktivnosti (kao što su crtanje ili literarni sastavi), laboratorijske vežbe, socijalne aktivnosti, terenski rad, posmatranje prirodnih pojava itd. Cilj aktivne škole jeste razvoj ličnosti i individualnosti svakog deteta, a ne samo usvajanje nekog školskog programa. Ocenjuje se zadovoljstvo dece preduzetim aktivnostima, napredak deteta u poređenju sa početnim njegovim stanjem, motivisanost i zainteresovanost za rad i aktivnosti, razvoj ličnosti. (str. 19)

Iako je koncept aktivnog učenja usmeren ka promeni nastavnog rada u školama, on se i te kako primenjuje i u andragoškoj praksi kao jedan od osnovnih principa rada sa odraslim učenicima. Istaknuta je razlika u dva različita diskursa

– tradicionalna nastava je prikazana kao negativna i zastarela, jer je usmerena na usvajanje znanja, dok se aktivna nastava preporučuje kao oblik rada koji podrazumeva, pre svega, usmerenost na potrebe učenika. Rečeno je i da je u tradicionalnoj nastavi učenik prisutan jednodimenzionalno, dok je cilj aktivne nastave *razvoj ličnosti i individualnosti svakog deteta*. Epistemološka pretpostavka tradicionalne nastave je da ekspert poseduje znanje koje treba da prenese i ulije u učenika, dok pretpostavka aktivnog učenja podrazumeva da učenik kroz aktivnost, odnosno iskustvo, uz pomoć nastavnika dolazi do validnog znanja. Znanje kojim treba ovladati poseduje nastavnik, samo je put drugačiji, kako kaže Fejes (2006) – novo vino u starim bocama. Aktivna nastava proširuje svoj obim delovanja i zainteresovana je ne samo za poziciju učenika već i za njegovu celokupnu ličnost. Samim tim, iako postoji uverenje da se kroz aktivno učenje smanjuje autoritet nastavnika, smatram da se odnosi moći redefinišu, ali ne neutralizuju, čak se njihov obim delovanja povećava jer se teži formiranju celokupnog identiteta deteta ili odraslog, a ne samo identiteta učenika. Pored toga, prepoznaju se obrasci pastoralne moći, jer aktuelni diskurs aktivnog učenja upućuje da je to upravo *dobro za učenike*. Njihova dužnost nije više da pasivno slušaju, već je kreiran subjektivitet koji podrazumeva njihovu stalnu aktivnost. I ne samo to, poželjno je da kroz učestvovanje u obrazovnim aktivnostima osećaju zadovoljstvo. Insistirajući na aktivnosti i interakciji, učenik se ne može više sakriti – on postaje izložen, njegove misli su otkrivene i dostupne analizi i oblikovanju. Kao uspešne metode, preporučuju se one koje podrazumevaju praktični rad i angažovanost, što se oslanja na teoriju iskustvenog učenja, u kojoj se iskustvo vidi kao baza znanja. Učenik prihvata učešće u aktivnostima u nastavi kako bi se ostvario unapred postavljen cilj učenja.

Prikazala sam kratku analizu ovog teksta kako bih objasnila diskurs koji se nalazi u osnovi prakse da nastavnik treba da bude dizajner aktivnosti u koje se učesnici uključuju i na taj način dolaze do definisanih obrazovnih ishoda. Odgovornost za učenje se jednim delom prebacuje na odraslog učenika, jer od njegovog angažovanja zavise i rezultati. On ne mora da učestvuje, ali subjektivitet aktivnog učenika podrazumeva da se on uključuje, izlaže, govori,

diskutuje, analizira, izvršava zadatke i izvodi zaključke. Učesnik nije primoran da bude aktivan, ali to je ponašanje koje se podrazumeva – pasivnost i ćutanje nije podržano od strane grupe i trenera.

Aktivnost odraslih učenika nije proizvoljna – ona je prostorno, vremenski i sadržinski osmišljena i organizovana od strane trenera, što se u andragoškoj teoriji i praksi vidi kao jedna od osnovnih uloga trenera. Sve metode u okviru treninga *Asertivna komunikacija*, koje trener naziva *vežbicama* ili *zadacima*, unapred su osmišljene u odnosu na postavljene obrazovne ishode koji su određeni prema koncepciji asertivnosti. Učesnici treninga izvršavaju zadatke kako bi postali asertivni i prevazišli svoje probleme u komunikaciji. Ne preispituje se zbog čega se izvode određene vežbe, već se podrazumeva da one odraslim učenicima pomažu. Aktivnost u obrazovanju odraslih ima vrednost *per se* i postala je norma uspešnog treninga.

Usled svega navedenog, trening *Asertivna komunikacija* je zasićen instrukcijama. Iako učesnici treninga izvršavaju svaki zadatak, trener instrukciju ne izgovara kao naredbu, već koristi sledeće fraze:

Pokušajte koliko možete; zamoliću vas; u ovom trenutku biste mogli; pre toga mogu da vas ohrabrim; e sad, ja ću vas ohrabriti da kroz jednu vrlo zabavnu vežbu; volela bih od vas; može?; evo šta ću vas sad zamoliti; opet vas molim; e, sad ću vas zamoliti.

Trener ne naređuje učesnicima šta bi trebalo da rade, već je davanje instrukcija uobličeno u molbu, što ukazuje na verovanje koje je široko zastupljeno u andragogiji – osnovna karakteristika obrazovanja odraslih je dobrovoljno učestvovanje. Pretpostavlja se da odrasli imaju pravo da biraju hoće li se priključiti određenoj aktivnosti ili ne, i podrazumeva se njihova odgovornost, sloboda i humanistički autonomni self. Olssen (2005) se bavio pitanjem autonomije u obrazovanju oslanjajući se u tome na Fukoov opus. Autonomija podrazumeva da pojedinac usmerava svoj život izborima koje nezavisno kreira, a da bi se ona ostvarila, neophodna je razvijena sposobnost refleksije i racionalnog donošenja odluka. U osnovi ovakvog mišljenja je individualistička

konceptija, koja je žig zapadnog liberalizma, i koncept autonomije se povezuje sa ličnom odgovornošću i slobodom. Fuko (prema Olssen, 2005) objašnjava da je sama ideja da smo slobodni efekat subjekcije pojedinca. Kako kaže Olssen (2005), slobodni građani su produkti normalizacije individualističke kulture u kojoj se insistira na slobodi izbora koja je u velikoj meri iluzorna. Socijalna i psihološka nezavisnost je karakteristika zdravog pojedinca (Olssen, 2005), a svaka vrsta psihološke i socijalne zavisnosti se patologizuje.

Nezavisnost i autonomija se u modernom društvu posmatraju kao ontološka karakteristika čoveka. Olssen ove koncepte denaturalizuje, ukazuje na njihovu socijalno-istorijsku konstruisanost i navodi događaje koji su podstakli njihovo formiranje: 1) pokret reformacije u XV i XVI veku, kada je proizveden duh individualizma verovanjem da svaka osoba može direktno da komunicira sa Bogom i da je sama odgovorna za svoje spasenje; 2) naučna revolucija u XVI i XVII veku; 3) politički i ekonomski liberalizam XVII veka i 4) industrijska revolucija u XVIII i XIX veku. U *psi-naukama* postoji tendencija da se ono što je produkt sistema kulture pripiše individualnim karakteristikama; prema tome „autonomija nije osobina pojedinca, već jedan od aspekata demokratskog uređenja. Kada liberalni filozofi pričaju o 'autonomiji', oni zapravo pričaju o demokratiji i jednakim pravima za sve” (Olssen, 2005, str. 379). Implikacija ovakvog shvatanja je da se pojedinac posmatra kao vlasnik i kreator sopstvenih kapaciteta (Macpherson, prema Olssen, 2005).

Beck (1992) smatra da u zapadnom društvu građani kreiraju svoje životne puteve u kontekstu individualizovanog društva, tako da se uspeh i neuspeh ne tumače kao volja bogova, već kao rezultat ličnih odluka za koje osobe moraju da prihvate odgovornost. Fuko dekonstruiše uverenje o autonomnom pojedincu i kaže da on nikada nije tako nezavisan kako je predstavljen u modernizmu (Olssen, 2005). Vrednosti kao što su *samousmerenost, dobrovoljnost, sloboda izbora* i *prilagođenost potrebama učesnika* vide se kao osnovne pretpostavke andragoške teorije i prakse. Verujući u slobodu izbora, treneri posmatraju predložene aktivnosti više kao ponudu nego kao obavezu. I pored mogućnosti da odbiju ponuđeno, učesnici treninga *Asertivna komunikacija* prihvatili su svaku

predloženu vežbu. Marshall (1989) smatra da je implikacija verovanja u naturalizovanost autonomnog selfa i maskiranje njegove političke prirode skrivanje upravljanja i regulacije, čime se odgovornost locira u individuu. U obrazovanju odraslih se veruje u sposobnost pojedinca da proceni i odbije učestvovanje u obrazovnim aktivnostima, smanjući na taj način odgovornost trenera.

Kako bih dublje razumela koncept dobrovoljnog učestvovanja i slobodu izbora u obrazovanju odraslih, intervjuisala sam učesnike jedne obrazovne aktivnosti koja je po njihovom mišljenju bila opresivna. Iako to unapred nisam planirala projektom istraživanja, odlučila sam da dođem do podataka o tome kako su oni doživeli tu radionicu i da razumem zašto, i pored principa dobrovoljnosti, učesnici nisu izabrali da reaguju ili napuste prostor koji im ne prija. Njihovo iskustvo i tumačenje doživljenog omogućava novi pogled na ideje o slobodi izbora u obrazovanju odraslih i otkriva njenu kompleksnost i društvenu uslovljenost. Kao razlozi nereagovanja pojavili su se *ograničeno trajanje radionice, grupa, poštovanje trenera, očekivanje procesa učenja*, a zanimljivo je i da su učesnici povezivali svoje ponašanje sa iskustvom formalnog školovanja tokom koga su, kako neki od njih tvrde, naučili da budu poslušni. Smatram da su njihovi iskazi vrlo ilustrativni i zato ću ih prikazati kako bih omogućila čitaocu da uspostavi vezu sa njihovim doživljajima.

I onda, kao, ajde sad svi ovako. Još se guramo, nema mesta. Mislim, pritom, ona devojka jedna koja sedi tamo izolovana sve... Mi se tu nešto šetamo. Ona gleda. Mislim, užasan jedan momenat. I onda, kad su rekli – aj sad vi sa svojim partnerom – i onda je bilo kao ajde! Šta god... Nastavila sam da učestvujem zbog ideje da će značenje doći (smeh). Mislim, opet nekako iz iskustva. Veliki broj aktivnosti koje se koriste... Mislim, veliki broj metoda koje se koriste... u nevladinom sektoru ili u neformalnom obrazovanju ide na to da vi kao postignete nemir... da bi sad kao postali ili senzitivniji prema onome, prema impulsima. Ili prema sami sebi. Ili da kao iz tog besa odlučite nešto... I, super. I onda je i motivacija da

se to kao desi, da upoznate deo sebe koji možda do sada niste. Da vas neko iznenadi kad niste očekivali. Da vas neko nauči nečem novom o vama, o metodi ili čemu god. Tako da mislim da je ta neka motivacija za znanjem... Mislim, ne volim tu reč 'napredak'. Ali, kao za nekim... 'abgrejdom' vaših sposobnosti i (mucanje) mogućnosti da... Drži neko vreme, da kao dođete... Mislim da prosto slušate komande i da idete kroz to. Mislim, postoji uverenje da neko drugi ima pretpostavku o nečemu što može biti dobro za mene. E sad, na meni je da... da ja odlučim da l` je to dobro za mene ili nije. Ali mi je ok da mi neko posavetuje put kako da dođem do nečega. Pa sad... ³⁶

Učesnica treninga veruje da kroz trening, prolazeći kroz različite aktivnosti, može upoznati sebe. Kako sama kaže, izlaže se i učestvuje u osmišljenim vežbama zbog uverenja da će značenje doći i iz motivacije za znanjem:

Mislim da prosto slušate komande i da idete kroz to. Mislim, postoji uverenje da neko drugi ima pretpostavku o nečemu što može biti dobro za mene.³⁷

U ovoj rečenici se primećuje postojanje pastoralne moći, odnosno učesnica se oslanja na mišljenje stručnjaka koji brine i zna šta je najbolje za pojedinca. Učesnik ima poverenja u diskurs i ne preispituje zadate aktivnosti, već veruje da će doći do procesa učenja koje mu pomaže da *upozna deo sebe koji možda do sada nije*. Pastoralna moć implicira poznavanje svesti i mogućnost da se ona usmerava (Drayfus i Rabinow, 1982). Trener je u obrazovanju odraslih onaj koji brine, ne onaj koji naređuje, što se i prepoznaje u izrazima koje trener koristi kada daje instrukcije. Na osnovu odgovora učesnika može se pretpostaviti da je sloboda izbora uslovljena dominantnim diskursima i njima kreiranim subjektivitetima koji usmeravaju delovanje pojedinca. Uverenje da upoznavanje

³⁶ Intervju sa učesnikom radionice, 14.12.2013.

³⁷ Intervju sa učesnikom radionice, 14.12.2013.

sebe dovodi do razvoja, a znanje trenera može da nam pomogne u napredovanju, u osnovi je diskursa koji konstituiše i održava pastoralnu moć.

Učesnica dalje objašnjava kako je tokom osnovnog školovanja bila prinuđena da učestvuje u aktivnostima koje su bile osmišljene i sprovedene za njeno dobro:

Zato što nekako, metodu vi možete da koristite sada i posle više nikada. I, mislim kao, čak i nevezano za metodu, ali, kao generalno, proces. Mislim, ne znam, za mene je, recimo, najveća trauma u životu mi fizičko. I meni je to bio najgori predmet u životu. I uredno sam ja istrčavala sve krugove... i preskakala sve kozliće, i oni su tvrdili da je to dobro za mene. To nije bilo dobro za mene, zato što se moj psihički život uništio, a, mislim, otrčala sam osamsto metara, što kao neće da mi poboljša srčani rad... u životu. Ali sam ga kao uredno nastavljala, zato što sam morala, jer u školi... Ali, sad kad bi kao neko u neformalnom obrazovanju rekao – ajde sad da istrčimo osamsto metara – ne bih! Prosto, ne bih!³⁸

Na pitanje iz kog razloga reaguje ili ne reaguje kada joj nešto prija ili ne prija tokom treninga, učesnica navodi grupu:

Opet grupa. Zato što, ako se sad, ako se postavlja pitanje da l` vam je prijalo ili ne, onda u redu. Zato što to znači da je koncept takav da, da vi kao, mislim, zato što je koncept drugih učesnika takav da će i oni da razmisle prvo pre nego što ja kažem nešto. A sad, ja kao izađem ispred grupe u pola rada i da kažem: 'Meni ovo zaista ne prija'. Mislim, nekako mi je iz fazona – 'ko te pita?!' Kao da l` ti prija il` ne prija? Ali, ne, ne u tom smislu, sad kao ti si neki potčinjeni učesnik toga. Nego u smislu potrebe za samorefleksivnošću. Mislim, nekako mi se čini da, da ljudi previše daju sebi za pravo.³⁹

³⁸ Intervju sa učesnikom radionice, 14.12.2013.

³⁹ Intervju sa učesnikom radionice, 14.12.2013.

Ona navodi i situacije u kojima je i ona u ulozi trenera i objašnjava način na koji se grupa samoreguliše:

Pa da! Nećeš da šetaš, nećeš da šetaš, mislim, nema problema. Nije... Mislim, nekako mene kao trenera niko ne ispituje sad koliko vam je ljudi šetalo. Pa onda ne moram da se bavim time... Ali nekako je to, dođe do, dođe do neke samoregulacije. Zato, što se desi da recimo u grupi neko kaže: 'Ne! Meni smeta. Ja hoću da ti šetaš!'⁴⁰

Dobrovoljnost u obrazovanju odraslih i sloboda izbora je uslovljena očekivanjima grupe koja su deo diskursa koji definiše subjektivitet odraslog učenika. Odrastao učenik je onaj koji želi i spreman je da se menja, aktivan je, refleksivan, motivisan, radoznao i deli sa grupom, a u odnosu na to grupa se, kao što je to rekla učesnica, samoreguliše. Učesnici su uglavnom svesni očekivanja i njima se prilagođavaju. Nadzor postoji od strane trenera, ali čak možda više od strane grupe. S obzirom na to da trener brine i dozvoljava slobodu izbora, grupa preuzima odgovornost za izvršavanje zadataka i praćenje instrukcija. Princip dobrovoljnosti proizvodi odgovornost prema sebi i želji da se investirano vreme isplati uključivanjem u ponuđene aktivnosti. Diskurs celoživotnog učenja podrazumeva da odrasli treba da žele i da hoće da uče i da se razvijaju: svi ljudi su rođeni sa potencijalima koje je poželjno razviti kako bi se dostigla sreća – oni bi trebalo da postanu autonomni i samoregulišući pojedinci koji preuzimaju odgovornost za svoj razvoj i da prave ispravne izbore (Fejes, 2006). Imperativ učestvovanja izlaže učesnike posmatranju i nadzoru, što reguliše njihovo ponašanje. Autorka Davies (2006) smatra da subjekti naporno rade kako bi kreirali sebe kao primerene, jer biti viđen kao nekompetentan i neadekvatan je veoma bolno.

⁴⁰ Intervju sa učesnikom radionice, 14.12.2013.

Vremensko i prostorno raspoređivanje

Pored davanja instrukcija, trener raspoređuje učesnike u vremenu i prostoru:

- *OK! Ajde onda ti tamo, a ti ovamo.*
- *Tako da, ajde ustajte sad svi, ovde ćemo da napravimo jedan krug...*
- *I, evo šta je zadatak... Dakle, slobodno dođi ovde... nekako da se... da povežemo taj krug, da nemo... e, tako...*
- *OK! Ajmo sad opet na mesta...*
- *Ali vas pre toga molim da poslednje pravo koje ste sačuvali ponesete sa sobom na podijum. Ajde...*
- *Znači, opet ćete da stanete ukруг, ja ću stati u sredinu da vam pripomognem u vežbi.*

Fuko je uveo koncept *poslušno telo* i time naglasio procedure moći koje su usmerene na disciplinovanje pojedinca. *Poslušno telo* se može koristiti, promeniti i poboljšati (Foucault, 1997). Procedure su usmerene na ostvarivanje produktivnosti tela, na njegovu korisnost i poslušnost radi ostvarivanja cilja. Telo pojedinca je element koji može da se postavi u prostoru i da se pomera (Foucault, 1997). Osnovna tehnika kojom se postiže disciplinovanje je distribucija tela, a obrazovni prostor se pretvara u mašinu za učenje. Edwards (2008) nastavlja raspravu koju je započeo Fuko i navodi da je u obrazovanju odraslih poslušnost proširena na aktivnost, jer disciplinovanje ne pretvara jednostavno ljude u pasivne objekte, već se od njih zahteva produktivnost.

U knjizi *Nadzirati i kažnjavati*, Fuko (1997) piše da su pojedinci pod konstantnom regulacijom koja je u toj meri suptilna da omogućava normalizaciju i prihvatanje sistema. Navodi nekoliko procedura distribucije koje se mogu prepoznati u analiziranom tekstu: *kontrola aktivnosti* i *iscrpana upotreba vremena*. U obrazovanju, vreme se posmatra kao pravolinijsko i

diktira se ritam ispunjavanja aktivnosti sa ciljem da se učenje što pre desi (Foucault, 1997). Trener je taj koji raspoređuje učesnike u prostoru i vremenu. Postoji precizna satnica treninga i ona podrazumeva linearan protok vremena, koje bi u obrazovanju trebalo da bude progresivno.

Trening je tako organizovan da omogući ostvarivanje unapred definisanih ishoda u što kraćem vremenskom roku. U ovakvom načinu rada se prepoznaje ekonomski narativ i imperativ korisnosti. Usmeravanje učenika prostorno i vremenski ima za cilj produktivnost, napredak i što manji gubitak vremena. Efikasnost je postala vrednost koja se ostvaruje usmeravanjem na rezultate, a uspeh se određuje u odnosu na brzinu i ostvarenost unapred definisanih ciljeva u kome je znanje legitimno samo ako je investirano, odnosno posvećeno optimizaciji efikasnosti projekta (Lyotard, 1984). Učenici su pod nadzorom, a svaki trenutak je ispunjen naloženim aktivnostima. Gubljenje vremena je moralna uvreda i ekonomsko nepoštovanje (Foucault, 1997). Telo je konstruisano kao produktivno telo – ono koje izvršava zadatke radi ostvarivanja napretka.

Kako bih dublje objasnila ovu tvrdnju, uvešću razmatranja feminističkih autorki (Bordo, 2003; Haraway, 1989) o telu i telesnom u kontekstu saznavanja i odnosa moći. One posmatraju telo ne kao biološki određen entitet već kao političku arenu i smatraju da je, i pored brojnih kritika, dominantna androcentrična reprezentacija sveta, koja konstituiše i opisuje svet u odnosu na maskuline interese, emocije, vrednosti i stavove. U skladu sa tim je i konstruisan i način saznavanja koji je anulirao telo i emocije kao izvor znanja, jer se oni percipiraju kao ženske osobine i kvaliteti. Aktivnost, brzina i efikasnost su pridodate vrednosti, pa su telu nakon definitivnog kartezijskog raskida sa umom, pored religijskog asketizma, učitani i ekonomski principi korisnosti. Ono se raspoređuje, organizuje, vodi, usmerava u odnosu na značenja koja mu se pridaju. To ne znači da ono nije prisutno u učionici. Naprotiv, iako se ne posmatra kao izvor učenja, ono je prisutno kroz njegovo disciplinovanje i raspoređivanje u odnosu na sisteme i rangove. U zapadnom svetu, telo nije ja – ono je sa mnom (Bordo, 2003). Ja kontroliše apetite varljivog tela (Bordo,

2003). U obrazovnom procesu ostao je kartezijanski duh i uverenje da adekvatnom metodom možemo da transcendiramo epistemološke granice tela. Ono se u treningu raspoređuje, kontroliše, usmerava, ali suštinski negira i zapostavlja.

Generalizacija

Kategorija koju sam imenovala kao *generalizacija* je veoma značajna za ovo istraživanje jer je proistekla iz Fukoovog razumevanja odnosa znanja/moći i direktno ukazuje na način na koji se epistemološke pretpostavke nalaze u osnovi odnosa moći u obrazovanju odraslih. „Treba prihvatiti da se moć i znanje neposredno uzajamno uslovljavaju – ne postoje odnosi moći bez uobličavanja polja znanja koje je sa njima povezano, niti bilo kakvo znanje koje istovremeno ne pretpostavlja i ne konstituiše odnose moći” (Fuko, prema Stojnov, 2005). Ova kategorija ilustruje ono što Fuko naziva tehnologijom dominacije – definisanje subjekata onim što se smatra istinom. Svakako da bi nauka definisale subjekte, ljudi su prvo bili proizvedeni u objekte istraživanja.

- *Vrlo često ulazimo u komunikaciju s drugima, nekako više fokusirani na to koju mi sliku emitujemo i kako se predstavljamo. To je sasvim prirodno, naročito u onim nekim prvim kontaktima.*
- *Ja volim uvek da nekako spomenem na grupama da je to... prosto deo načina na koji funkcioniše naš mozak. Uvek čujemo više svoje ime nego tuđe, i to nije ništa neobično, niti govori o tome da vi niste dovoljno specifični.*
- *Ja nekako verujem da, s obzirom na to da mi nemamo adekvatan srpski termin za reč asertivnost, što je zapravo reč koja potiče iz engleskog... nekako govori u prilog da mi zapravo i ne raspoložemo veštinama asertivnog ponašanja. Jer, kad bi imali reč, onda bismo i znali šta to radi, to bismo... šta to znači, pa bismo to nekako u praksi i radili. Ali, nekako verujem da prosto, deo naše kulture nije baš da budemo asertivni. O tome ćemo dosta pričati, ali evo nekih ključnih sposobnosti koje se smatraju asertivnim*

ponašanjem.

- *Postoji taj dečiji inat. Znači, to je prva faza u kojoj mi postavljamo granicu u odnosu na nekoga. I ono što je meni zanimljivo jeste da mi porastemo i onda dođemo na jedan ovakav trening da učimo da ponovo budemo dete (smeh i euforija).*
- *Mi smo svi vrlo u nekim komunikacijama agresivni. Samim tim što smo ljudi, prosto to je nekako pa prirodno.*
- *Dakle, 'pravo da pogrešim', to je, ja mislim, nešto što mi ljudi nikako da shvatimo.*
- *Ali, zapravo, vrlo realna. Mi kao ljudi jednostavno smo tako napravljeni, kao pogrešivi... I danas ćemo pred kraj ovog prvog dela uraditi jednu vežbicu koja će vam malo bolje predočiti zašto nije dobro sebe obezvređivati zbog sopstvenih grešaka. Isto tako da izrazimo mišljenje. Vrlo često, nekako kroz svoju praksu sam se susretala sa jednom uobičajenom pojavom, a to je da, recimo, kada imate pet ljudi na nekom sastanku koji imaju jedno političko opredeljenje i šestog koji ima neko drugo, taj šesti se neće javiti da izrazi svoje mišljenje. Nekako nam to nije baš... ne ide nam to... Da nešto ne znamo... Paradoksalno je tek kad nešto pri... priznate da ne znate, vi ste na putu da saznate...*
- *I ne samo to! Nego smo socijalna bića i važno nam je šta drugi ljudi misle... I to je sasvim u redu i legitimno je. Da kažemo ne, da prosto postavimo jasnu granicu i da se predomislimo. To je neka naša lista.*
- *Ponekada je, iznenadićete se, bar iz mog iskustva sam to uvidela, ova vežba i dovoljna. Čak i kada ne odemo na te veštine asertivne komunikacije, nego samo osvestimo neka prava i sebi damo neke dozvole i to je već ono što nekako podstakne, spontano nekako, podstakne asertivno ponašanje.*

- *Dakle, nekako je važno, da prosto ljudima postavimo granicu, da kažemo ne. Isto tako da izrazimo neke svoje emocije, bilo prijatne ili neprijatne. Da tražimo ono što želimo! Ili da iniciramo ili završimo komunikaciju*

Rose (1990) smelo piše da je psihologija odigrala ključnu ulogu u osmišljavanju slike koju imamo o sebi. Psihologija nije skup apstraktnih teorija i objašnjenja, već je ona intelektualna tehnologija koja čini vidljivim i razumljivim određene delove ličnosti, njihovo ponašanje i međusobne odnose. Kome je dodeljena sposobnost da priča istinu o ljudima, njihovoj prirodi i problemima, i šta karakteriše one koji imaju takvo ovlašćenje? (Rose, 1990). Ono što ostaje kao pitanje je šta joj je omogućilo takvu poziciju. Mislim da je to upravo prosvetiteljsko vezivanje istine, spoznaje i blagostanja.

S obzirom na jezik koji koristi, evidentno je da trener brine o pojedincima:

[...] nego smo socijalna bića i važno nam je šta drugi ljudi misle... I to je sasvim u redu i legitimno je; To je sasvim prirodno, naročito u onim nekim prvim kontaktima; Mi smo svi vrlo u nekim komunikacijama agresivni. Samim tim što smo ljudi, prosto to je nekako pa prirodno; Uvek čujemo više svoje ime nego tuđe, i to nije ništa neobično, niti govori o tome da vi niste dovoljno specifični; Ja volim uvek da nekako spomenem na grupama da je to... prosto deo načina na koji funkcioniše naš mozak.⁴¹

Navodeći i objašnjavajući uobičajeno ljudsko ponašanje, trener učesnicima daje dozvolu na greške. Odnosno, trener kao stručnjak, u ovom slučaju kao psiholog, neko ko poseduje znanje, može da doprinese procesu učenja tako što ponašanje koje bi se smatralo društveno neadekvatnim psihološki odobri i uvaži. Uloga trenera postaje da svoj autoritet eksperta iskoristi za probijanje i dekonstrukciju drugih diskursa, u ovom slučaju diskursa koji zabranjuju greške. Trener ima autoritet da podrži određene vidove ponašanja predlažući nove subjektivitete:

⁴¹ Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.

mi smo pogrešiva, ponekad agresivna socijalna bića sa željom da budemo prihvaćeni.

Odnosi moći koji postoje u obrazovanju odraslih ne poništavaju njegov oslobađajući efekat – ono ima potencijal da postane prostor preispitivanja starih i proizvodnje novih subjektiviteta. Hibridnost diskursa omogućava uviđanje greške u postavljenoj realnosti. Kada nastavnik poseduje ekspertizu i epistemološki legitimitet, on, bez obzira na svoju težnju da kreira jednakost sa učesnicima obrazovne aktivnosti, zauzima poziciju autoriteta, koja mu, paradoksalno, omogućava da ostvari emancipatorski efekat obrazovanja. Postoje obrazovne prakse koje promovišu subjekat koji istražuje i improvizuje, koji uči kroz igru sa idejom oslobođenja od tradicionalnog obrazovanja. Smatram da takve prakse menjaju i konstituišu novu realnost, ali ostaju diskurzivne jer kreiraju subjekat pojedinca koji je aktivan, otvoren i želi da improvizuje. Odnosi moći su sveprisutni i produktivni, ali oni postaju represivni kada dođe do njihovog zamrzavanja, kada se jedna perspektiva realnosti nameće kao jedina istina (Foucault, 1988).

Iako su odnosi moći, ukoliko ih posmatramo kao produktivne, a ne kao represivne, neophodni u obrazovanju odraslih, svaka uniformnost i generalizacija podrazumeva i isključivanje. Znanje, kako ga vidi Fuko, nije istina o svetu, već samo jedna od perspektiva koja usmerava akciju, a moć je samim tim posledica znanja (Stojnov, 2005).

Kada se proizvodi znanje o pojedincu i njegovim različitim aspektima, on se uglavljuje u Gausovu krivu koja je postala Prokrustrova postelja identiteta. Čovek se proširuje ili smanjuje u odnosu na istinu koja je kreirana o njemu. Ljudska biće sebe vide kao psihološka bića koja ispitiću svoj unutrašnji život, koji drži ključ njihovog identiteta, koji bi oni trebalo da otkriju i ispune kako bi živeli autentično (Rose, 1990). Gore (1998) naziva ovaj mehanizam moći *totalizacija*, i opisuje ga kao davanje kolektivnog karaktera. Ona navodi da se često totalizacija ostvaruje kroz lingvističke strukture, na primer upotrebom reči *mi*. Zanimljivo je da trener koristi prvo lice množine kada generalizuje određena ponašanja. *Mi* podrazumeva različite grupe sa pripisanim karakteristikama – *mi*

kao ljudska bića (*Mi smo svi vrlo u nekim komunikacijama agresivni. Samim tim što smo ljudi, prosto to je nekako pa prirodno; Mi kao ljudi jednostavno smo tako napravljeni, kao pogrešivi...*) i mi kao pripadnici određene nacionalnosti:

Ja nekako verujem da, s obzirom na to da mi nemamo adekvatan srpski termin za reč asertivnost, što je zapravo reč koja potiče iz engleskog... nekako govori u prilog da mi zapravo i ne raspolažemo veštinama asertivnog ponašanja. Jer, kad bismo imali reč, onda bismo i znali šta to radi, to bismo... šta to znači, pa bismo to nekako u praksi i radili. Ali, nekako verujem da, prosto, deo naše kulture nije baš da budemo asertivni.⁴²

Dobijeni rezultat istraživanja je u skladu sa zaključkom autorke Gore (1998) – da totalizacija kao mehanizam u obrazovnim aktivnostima često uključuje sve učesnike ili određene grupe.

U osnovi mehanizma koji podrazumeva davanje kolektivnih karakteristika određenim grupama je *klasifikovanje*, kategorija koja je analizirana dalje u radu. Klasifikacija i generalizacija su zapravo u dijalektičkom odnosu i jedan mehanizam omogućava i proizvodi drugi. Na primer, pretvaranje ljudi u objekte istraživanja je uslov za proizvodnju mehanizma normalizacije pojedinca, to jest razdvajanja normalnog i patološkog. Analiza subjekata obuhvata iznalaženje i utvrđivanje sličnosti i razlika, što dalje vodi ka upoređivanju i kreiranju kategorija sa određenim nepromenljivim i istinitim karakteristikama. U osnovi je epistemološka pretpostavka da postoji istina o ljudima koja je dekontekstualizovana i jedinstvena za ljudski rod, a koja se može otkriti rigoroznim naučnim metodama saznavanja. Upotreba takvih mehanizama moći u obrazovanju proizvodi subjekte koji definišu sebe kao pripadnike ljudske vrste sa određenim karakteristikama, ali pripisuju sebi identitet određene grupe ljudi.

⁴² Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.

Primer za to su dispozicije koje se dodeljuju muškarcima i ženama, a ustanovljene su kao biološki predodređene.

Autorke koje zastupaju feministički pristup analizi znanja i realnosti dekonstruišu objektivnost nauke i kritikuju „staru epistemologiju” koja je preokupirana otkrivanjem zakonitosti koje su refleksija stvarnog sveta (Harding, 2002). Za njih je objektivnost samo jedna perspektiva koja je u areni odnosa moći postala opštevažeća stvarnost. U generalizacijama navedenog teksta, trener nudi jedno objektivno znanje koje je rezultat naučnih istraživanja, ili ekspertske iskustva. U obrazovanju odraslih, autoritet nad istinom zauzimaju paralelno iskustvo i nauka, ali samo ono iskustvo koje je kognitivno obrađeno. Feminističke autorke sugerišu da je nauka opterećena muškim zapadnim pogledom na svet i da je retorika socijalnih aktera kojima je proizvodnja znanja put ka postizanju moći ono što se smatra objektivnim znanjem (Haraway, 1988). Ipak, one kritikuju postmoderni relativizam jer smatraju da on predstavlja naličje totalitarizma i odricanje od odgovornosti.

U obrazovnoj praksi, generalizacija kreira subjektivitete učesnika pružajući naučno-psihološko razumevanje njihovih slabosti. Ipak, sa unapred postavljenim ishodima, podrška je pružena kako bi se kreirao prostor za napredak i on usmerio ka poželjnim subjektivitetima datim u obrazovnim ciljevima. Naučno znanje je naturalizovano i univerzalno i ono se prihvata od strane trenera i učesnika kao neophodno za razvoj pojedinca. Sa jedne strane, ono pruža utehu za ljudsku nesavršenost, jer je to u ljudskoj prirodi, dok sa druge, nudi rešenje problema nudeći izbavljenje. Objektivnost saznanja i vera u nepogrešivost nauke apriori utemeljuje poverenje u trenera. Učesnici ne moraju da iznalaze kreativne načine ponašanja i da osmišljavaju svoje odnose, već su pravi izbori ponuđeni.

Normalizacija i klasifikovanje

Fuko ne smatra da lažno znanje, već ono što se smatra neutralnom istinom reprodukuje odnose moći kroz proces normalizacije, odnosno markiranjem 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, str. 27). Nadzor normalnosti se najpre uvukao u psihijatriju i medicinu obezbeđujući ga naučno utemeljenim znanjem (Dreyfus i Rabinow, 1982), a mehanizam normalizacije je očigledan u obrazovanju odraslih:

- *O tome ćemo dosta pričati, ali evo nekih ključnih sposobnosti koje se smatraju asertivnim ponašanjem. Dakle, nekako je važno, da prosto ljudima postavimo granicu, da kažemo ne. Isto tako da izrazimo neke svoje emocije, bilo prijatne ili neprijatne. Da tražimo ono što želimo! Ili da iniciramo ili završimo komunikaciju. Ovako kada prođete kroz ovo, je l' vam se čini da vam možda nečega od ovog fali? Evo, ja mogu prva da se prijavim. Meni je jako dugo, teško polazilo za rukom da kažem ne. I često sam radila puno stvari i sebe, nekako, opterećivala sa više posla nego što je bilo neophodno zato što mi je bilo teško da kažem ne. Koje su vaše, onako, kritične, ovaj, veštine? Slobodno! Mhm?*
- *Znači, ja ponašanje vrednujem i negativno ga vrednujem, al' njegovu ličnost ne diram! Jer, ja ne znam da li je on neodgovorna osoba... i šta to uopšte znači biti neodgovorna osoba. I... to je, to je zapravo suština ovog treninga. Da vi sve što izražavate, izražavate na račun ponašanja, kao što i kritiku možete na taj način da prihvatite. Pasivnost, s druge strane, znači da izbegavate, da prećutkujete, da (blagi uzdah) vam je nekako... ovako bih rekla... imperativ da očuvate odnos i onda ćete u tome zapravo mnogo da prećutite. Da izbegnete konflikt. Postoji posebna forma komuniciranja... vrlo poularna kod nas, a nekako i u partnerskim odnosima, čini mi se. To je pasivna agresija. Da li znate šta je pasivna agresija?*
- *To je prosto, jedan... onako... zakukuljen način agresivnog izražavanja. Ja sam svojevremeno radila u školi i vrlo mi je bilo*

zanimljivo, recimo, da tu vidim devojke koje... one neće da se potuku... što bi bila direktna agresija. Ali će vrlo vešto da puste trač jedna o drugoj, da olajavaju iza leđa, da šire ružne priče... Dakle, to je pasivna agresija. Pasivna agresija može da bude i durenje. To je, recimo, vrlo prisutno u vezama. Kažnjavate svojim ćutanjem. Neću da ti kažem šta je po sredi, al' ću zato dugo da te pustim da se krčkaš u osećanju krivice. To, recimo, može biti primer pasivne agresije. Ili igranje na onu ulogu žrtve... Ne znam da l' neko ovde nema babu ili tetku koju je uvek bolela glava i time je zapravo komunicirala neka svoja stanja. Znači, to su vrlo onako prisutni, ovaj... kako da kažem, načini.

- *Dakle, treba da definišete na papiru one situacija u kojima se ponašate agresivno, ili možda neke relacije u kojima često nastupate agresivno ili impulsivno. One u kojima ste već asertivni, jer ima i takvih. I one u kojima postupate pasivno. Kažem pasivno: prećutkujete, izbegavate na svoju štetu. I da postavite možda jedan ili dva cilja, ili tri (pucketanje prstima) ako želite... onih oblasti u kojima želite da nastupate agres... asertivno. Evo, sad bi Frojd svašta rekao... (smeh).*
- *Znači, da nekako definišemo koje su to oblasti u kojima vi želite da razvijate svoje veštine asertivne komunikacije. Jer, ovo ne treba da bude uopšteni trening, on treba da bude nekako vezan za vašu neku oblast koja vam je možda malo nezgodna. Znači, daću vam par minuta. Definišite gde ste agresivni, gde ste već asertivni, gde ste pasivni i na čemu želite da radite. Ok? Trener: E, dobro... To što ste zapisali to je dakle vaša stvar. To nećemo deliti sa grupom... prosto, nekako da vama bude jasno u kom pravcu želite da razvijete svoju asertivnost.*

Obrazovanje odraslih preuzima korektivnu ulogu i sadrži procedure kojima se transformiše ono što je psihologija označila kao „disfunkcionalno ponašanje” u „funkcionalno”:

I... to je, to je zapravo suština ovog treninga. Da vi sve što izražavate, izražavate na račun ponašanja, kao što i kritiku možete na taj način da prihvatite. ⁴³

Trener je na početku predstavila kategorije pasivnost, agresivnost, pasivna agresija i agresivnost i objasnila njihove karakteristike. Prvo je definisala sam koncept asertivnosti navođenjem primera asertivnog ponašanja:

O tome ćemo dosta pričati, ali evo nekih ključnih sposobnosti koje se smatraju asertivnim ponašanjem. Dakle, nekako je važno da prosto ljudima postavimo granicu, da kažemo ne. Isto tako da izrazimo neke svoje emocije, bilo prijatne ili neprijatne. Da tražimo ono što želimo! Ili da iniciramo ili završimo komunikaciju.

Trener predstavlja asertivnost kao cilj učenja i poziva učesnike da analiziraju šta je to što njima nedostaje, odnosno da identifikuju „odstupanje od normalnosti”. Trener se sada obraća učesnicima, koristi drugo lice množine, čime potvrđuje subjektivitet trenera kao stručnjaka koji mora biti asertivan:

*Ovako kada prođete kroz ovo, da li vam se čini da vam možda nečega od ovog fali?*⁴⁴

Ovim pitanjem učesnici su pozivaju na samoanalizu. Oni primenjuju koncept asertivnosti u analizi svoje komunikacije, etiketiraju svoje ponašanje i kategorišu ga kao asertivno ili neasertivno. Iako se u ovom trenutku od njih još ne traži da iznose istinu o sebi, učesnici treninga započinju proces samoispitivanja i klasifikovanja.

Davanje ličnog primera trenera učesnike podučava kako da prepoznaju disfunkcionalno ponašanje, a, sa druge strane, taj mehanizam ukazuje na subjektivitet podržavajućeg eksperta koji takođe nije savršen, ili bar nije to bio u svojoj prošlosti:

⁴³ Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.

⁴⁴ Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.

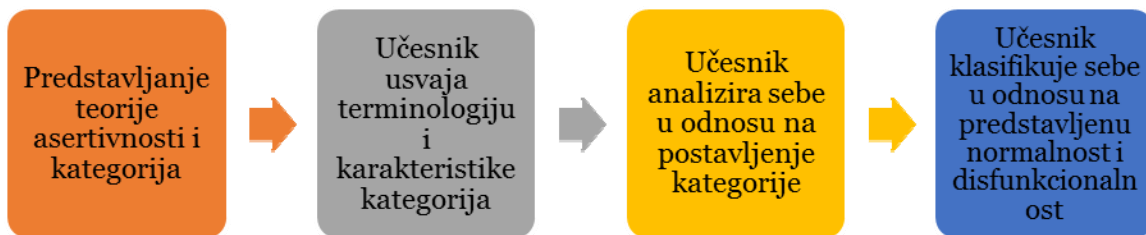
Evo, ja mogu prva da se prijavim. Meni je jako dugo, teško polazilo za rukom da kažem ne. I često sam radila puno stvari i sebe nekako opterećivala sa više posla nego što je bilo neophodno zato što mi je bilo teško da kažem ne. Koje su vaše onako, kritične, ovaj, veštine? Slobodno! Mhm?⁴⁵

Nakon predstavljanja koncepta asertivnosti kao norme, trener je predstavila i nefunkcionalne kategorije komunikacije:

Pasivnost, s druge strane, znači da izbegavate, da prećutkujete, da (blagi uzdah) vam je nekako... ovako bih rekla... imperativ da očuvate odnos i onda ćete u tome zapravo mnogo da prećutite. Da izbegnete konflikt. Postoji posebna forma komuniciranja... vrlo popularna kod nas, a nekako i u partnerskim odnosima, čini mi se. To je pasivna agresija. Da li znate šta je pasivna agresija? To je prosto, jedan... onako... zakukuljen način agresivnog izražavanja. Ja sam svojevremeno radila u školi i vrlo mi je bilo zanimljivo, recimo, da tu vidim devojke koje... one neće da se potuku... što bi bila direktna agresija. Ali će vrlo vešto da puste trač jedna o drugoj, da olajavaju iza leđa, da šire ružne priče... Dakle, to je pasivna agresija. Pasivna agresija može da bude i durenje. To je, recimo, vrlo prisutno u vezama. Kažnjavate svojim ćutanjem. Neću da ti kažem šta je po sredi, al' ću zato dugo da te pustim da se krčkaš u osećanju krivice. To, recimo, može biti primer pasivne agresije. Ili igranje na onu ulogu žrtve... Ne znam da l' neko ovde nema babu ili tetku koju je uvek bolela glava i time je zapravo komunicirala neka svoja stanja. Znači, to su vrlo onako prisutni, ovaj... kako da kažem, načini.⁴⁶

⁴⁵ Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.

⁴⁶ Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.



Slika 3: Mehanizam normalizacije i klasifikovanje

Metode obrazovanja odraslih se koriste za procenjivanje ponašanja u odnosu na pružene kategorije i ne postoji prostor za pregovaranje njihovog značenja – one su propisane i nedvosmislene, a učesnici, primenom semantičkih kodova, raščlanjuju se, razvrstavaju i konstituišu kao asertivna, pasivna ili agresivna osoba. Osnovna procedura za sprovođenje mehanizma klasifikacije je imenovanje ponašanja. Učesnici se „pakuju” u teoriju označavanjem delova svog identiteta, jer je glavna pretpostavka razvoja *osvešćivanje* obrazaca komunikacije. Reč *osvešćivanje* implicira postojanje koherentnog selfa čiji su aspekti često nedostupni opažanju, a metodama obrazovanja odraslih, oni izlaze na površinu. Verujem da je osvešćivanje u treningu *Asertivna komunikacija* u stvari proces atribuisanja teorijskog koncepta na ponašanje. U dolenađenom tekstu može se pročitati kako se metode upotrebljavaju u svrhu klasifikovanja pojedinca, ali i definisanja ličnog plana proizvodnje normalnosti:

Dakle, treba da definišete na papiru one situacija u kojima se ponašate agresivno, ili možda neke relacije u kojima često nastupate agresivno ili impulsivno. One u kojima ste već asertivni, jer ima i takvih. I one u kojima postupate pasivno. Kažem pasivno: prećutkujete, izbegavate na svoju štetu. I da postavite možda jedan ili dva cilja, ili tri (pucketanje prstima) ako želite... onih oblasti u kojima želite da nastupate agres... asertivno. Evo, sad bi Frojd svašta rekao... (smeh).⁴⁷

⁴⁷ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

U osnovi klasifikovanja je normalizacija subjekata koja disciplinuje i kreira poželjan subjektivitet. Gore je u svom istraživanju proceduru normalizacije definisala kao „pozivanje na norme, zahtevanje, postavljanje standarda koji se definiše kao normalan” (Gore, 1998, str. 236). Ona vidi obrazovanje kao podučavanje norme, ponašanja, stavova i znanja, a produktivnost moći predstavlja neizbežan uslov ispunjavanja njegovog cilja.

Osnovni preduslov mehanizma klasifikovanja je pretvaranje subjekata u objekte istraživanja i pretpostavka da normalno i devijantno može biti spoznato i otkriveno od strane nauke. Ranije je Crkva razdvajala grešno i ispravno, a razvojem nauke, psihologija dobija legitimitet da odredi i definiše kategorije normalnosti i nenormalnosti i da ih opiše. Moć pozitivističke psihologije se nalazi u obećanju da obezbedi pomoć onima kojima to treba pretvarajući njihovu dušu u brojeve i statističke operacije, a njen doprinos u izumu dijagnostičkih kategorija, evaluacija, procena i testova koji konstruišu subjekte u forme koje mogu biti predstavljene kroz klasifikacije, u brojevima i kvotama (Rose, 1998). Prvo takvo sredstvo je test koji se neretko koristi u obrazovanju odraslih. Kodifikacija i standardizacija omogućavaju, uz pomoć eksperta, jednostavno i brzo otkrivanje individualnih karakteristika i njihovu distribuciju u naučno određene kategorije. Testovi i ispitivanja kombinuju moć, istinu i subjekciju: oni pretvaraju pojedince u objekte saznanja omogućavajući proces kalsifikacije (Foucault, 1977). Ispitivanje je postalo centralna tehnika upravljanja ljudima. Nevidljivi, lični svet pojedinca postaje javan i dostupan ispitivanjem i kalkulacijom.

Uvođenje pojedinca u domen znanja je omogućilo upravljanje subjektima prema normama koje imaju status naučnog i objektivnog (Rose, 1998). Psihologija je dobila nadležnost ne samo da klasifikuje pojedinca već je njena uloga postala savetodavna (Rose, 1998) – kako disfunkcionalno učiniti funkcionalnim i normalnim? Kako kreirati efikasna, zadovoljna i produktivna bića? Projekat prosvetiteljstva je omogućio normalizovanje individua njihovim prosvetivanjem. Moć normalizacije nameće homogenizaciju, ali i individualizuje omogućavajući merenje razlika, određivanje nivoa i fiksiranje karakteristika

(Foucault, 1977). Klasifikovanje ima za cilj ispravljanje defekata. Cilj ove procedure nije isključivanje ili represija određenog vida ponašanja, već korekcija i približavanje definisanoj normalnosti (Foucault, 1977). Klasifikacija obezbeđuje referentni okvir i nivo koji se treba dosegnuti.

Tehnologije selfa u treningu *Asertivna komunikacija*

„Tehnologije selfa omogućavaju pojedincima da ostvaruju, sopstvenim sredstvima ili uz pomoć drugih, izvestan broj zahvata na sopstvenim telima i dušama, mislima, ponašanju, i načinu življenja, s ciljem da se preobrazu kako bi stekli izvesno stanje sreće, čistote, mudrosti, savršenstva ili besmrtnosti” (Foucault, 1988, str. 18). Tennant (2009) je mišljenja da obrazovanje odraslih pripada i proširuje „lozu” tehnologija selfa, što je detaljnije prikazano u teorijskoj analizi istraživačkog pitanja. Za obrazovanje odraslih je karakteristična težnja da razvije i transformiše self. Autor problematizuje na koji način u andragoškoj praksi učestvujemo u sopstvenom oblikovanju. Analizom aktivnosti i konverzacija, tokom treninga sam identifikovala nekoliko kategorija koje predstavljaju mehanizme tehnologije selfa. Svaka od tih kategorija će biti posebno eksplicirana u daljem tekstu.

Ispitivanje i intervjuisanje

U ovom poglavlju su obrađeni iskazi kategorije *ispitivanje i intervjuisanje*, koji ukazuju na epistemološku pretpostavku da razvoj dolazi kroz proces samospoznavanja uz pomoć stručnjaka kome se pojedinac ispoveda. Smatram da ovaj obrazac u komunikaciji između trenera i učesnika podrazumeva postojanje odnosa moći jer trener postaje „ekspert za ljudske duše” nasleđujući medicinski i hrišćanski diskurs.

Ispovest je obred diskursa u kom je subjekt koji govori takođe i predmet iskaza; to je takođe obred koji se odigrava unutar odnosa moći, jer ne priznaje se bez prisustva, makar mogućeg, partnera koji nije naprosto sagovornik, već instanca koja zahteva priznanje, nameće ga, procenjuje i interveniše da bi presudila, kaznila, oprostila, utešila, izmirila; obred u

kome se istina potvrđuje na osnovu prepreka i otpora koje je morala da slomi da bi se iskazala; obred, najzad, u kom i sam iskaz, nezavisno od svojih spoljašnjih posledica, dovodi do suštinskih izmena u ličnosti koja ga je izgovorila; obred ga oglašava nevinim, on ga iskupljuje, on ga čisti, on ga rasterećuje krivice, on ga oslobađa, on mu obećava spas. (Fuko, 2009, str. 72–73)

Spoljna i unutrašnja prisila ispovesti koja je razvijena u hrišćanstvu napustila je Crkvu i ispovedaonicu i ušla u filozofiju, nauke, prava i pedagogiju, da bi na kraju postala deo želje moderne duše (Taylor, 2008). Kako je u XVIII i XIX veku religija gubila na značaju u svakodnevnom životu, diskursi ispovesti su postali deo nauke, medicine, obrazovanja, ekonomije itd. Razvijena je ideja koju su usvojile psihijatrija, psihologija i psihoterapija da je pričanje o problemu isceljujuće za osobu koja se ispoveda. U medicinskom diskursu, doktor ima auru autoriteta, poseduje objektivno znanje. On je neko čija se reč poštuje i sluša (Taylor, 2008).

Ispovedanje je, na Zapadu, postalo jedno od najcenjenijih tehnika za proizvodnju istine. Od tada smo postali društvo koje neprestano nešto ispoveda. [...] Obaveza priznanja sada nam se vraća sa toliko različitih strana, od sad je toliko utelovljena u nama da je više ne opažamo kao dejstvo moći koje nas prisiljava; čini nam se, naprotiv, da istina, smeštena u našoj najtajanstvenijoj prirodi, ište samo da se obelodani; da, ako u tome ne uspeva, to znači da je neka prinuda sputava, da je teško pritiska nasilništvo neke moći i da se, konačno, može iskazati samo po cenu neke vrste oslobođenja. Priznanje oslobađa, moć učutkuje; istina ne pripada poretku moći, već je po poretku sklona slobodi: toliko je tradicionalnih tema u filozofiji da bi jedna „politička istorija istine” morala da okrene drugi list pokazujući da istina nije ni slobodna po prirodi, niti je zabluda, neslobodna, nego da je njena produkcija sasvim prožeta odnosima moći. Ispovest je primer za to. (Fuko, 2006, str. 70–71)

Nastankom i razvojem ideje *lifelong* i *lifewide* učenja i konsekvantno *totalnom pedagogizacijom društva* (videti više u: Bernstein, 2001), obrazovanje

preuzima značajnu ulogu u rešavanju problema koji su deo privatnog, na primer ono je prepoznato kao značajno u poboljšanju porodičnog života, međuljudskih odnosa, ali i različitih ličnih osobina, od kojih se često navodi razvoj samopouzdanja. Doživotno obrazovanje uvodi Paul Lengrand (1970), u to vreme direktor UNESCO instituta za obrazovanje (UIE), i ono što podrazumeva pod tim pojmom jeste „serija veoma specifičnih ideja, eksperimenata i postignuća, odnosno obrazovanje u punom smislu te reči, uključujući sve aspekte i dimenzije, neprekinuti razvoj od prvog trenutka života do poslednjeg” (Lengard, 1970, str. 20). Sa koncepcijom doživotnog učenja, *cela* individua postaje oblikovana obrazovanjem *celog* svog života – učenje je način da se ostvari lično i društveno blagostanje, a time se pojačava regulacija i samoregulacija subjekta i upliv znanja u privatne sfere života. Dat nam je odgovor na pitanje ne samo kako da radimo već i kako da odgajamo decu, kako pozitivno da mislimo, kako da gradimo prijateljske odnose, da komuniciramo itd. Osnovu prakse obrazovanja usmerenog na rešavanje ličnih problema čine psihološke teorije koje nude kauzalnosti ponašanja i unutrašnjeg sveta, kao i poželjne, normativno zdrave subjektivitete. Fejes i Dahlstadt (2013) tvrde da humanistička perspektiva učenja dominira u izveštaju *Učenje da se bude* (Learning to be, Faure, 1972), čime je uloga obrazovanja postala generalizovana i proširena na sve aspekte ličnog i društvenog. Ona je refleksija optimizma šezdesetih godina, posleratnog optimizma i vere u obrazovanje i razvoj. Doživotno obrazovanje u sebi nosi ideju progresa i ličnog razvoja koji se pozitivno odražava na društvo (Fejes i Dahlstedt, 2013). Ono je režim u okviru koga se razvijaju različite obrazovne prakse koje podrazumevaju lični razvoj i ispovedanje kao jedan od mehanizama koji do njega dovodi (Fejes i Dahlstedt, 2013). U okviru obrazovnih aktivnosti, učesnik se ispituje i poziva na samoanalizu, koja vodi spoznavanju sebe i, kako se veruje, do razvoja. Pozicija trenera nalaže postavljanje pitanja i kreiranje okvira za disekciju sopstvene duše.

Namera mi je bila da ukratko predstavim širi kontekst i ideje koje su doprinele razvoju obrazovnih aktivnosti koje su usmerene na lični razvoj pojedinca, kao i da ih povežem sa praksom ispovesti onako kako je vidi Fuko. Sa političko-konceptualnih okvira, prelazim na analizu teksta obrazovne aktivnosti, a čitaocu

ostavljam da dalje prati nit i otkriva, ali i kreira veze društveno-političkog i privatnog u obrazovanju odraslih. Dalje su prikazani iskazi trenera koji spadaju u kategoriju ispitivanje i intervjuisanje. Datim iskazima, učesnici se pozivaju na otkrivanje istine o sebi.

- *Koje su vaše onako kritične, ovaj, veštine? Slobodno! Mhm?*
- *Kako ste se osećali?*
- *Dakle, ono što će biti vaš zadatak, nakon što uradimo još jednu vežbicu, jeste da prepoznate svoje i agresivne i asertivne, ali i pasivne obrasce.*
- *Znači, prosto prepoznajte neke svoje sklonosti... neke... nešto... ovo je jedna introspektivna vežba.... Daću vam malo vremena da popunite te kružice... Ukoliko ne možete da se setite, ne morate sve do kraja... ali je važno da zabeležite plus ili minus pored... i da to, kažem, bude što specifičniji opis... OK?!*

Trener predviđa da postoje obrasci u komunikaciji i oni se kroz predloženu vežbu utvrđuju. Pored funkcije otkrivanja sopstvenog stila komunikacije, vežbe imaju svrhu učenja same tehnike samoanalize. Nakon predstavljanja kategorija pasivno, agresivno, asertivno, trener poziva učesnike da primene te koncepte na sebi, odnosno da se uokvire u teoriju i imenuju aspekte svoje ličnosti. Kodovi na osnovu kojih se klasifikuje određeno ponašanje su dati u teorijskom delu treninga, što je prikazano u analizi kategorija koje u osnovi imaju tehnologije dominacije. Pretpostavka koja se nalazi u osnovi je da kroz učenje mi otkrivamo i osvešćujemo, to jest da postoje stabilni obrasci u ponašanju kojih mi nismo svesni, a kognitivna obrada nam pomaže da ih se oslobodimo. Mi smo *racionalni* subjekti koji su sposobni da *racionalno* upravljaju sobom, rade na sebi, razvijaju ili uklanjaju različite delove sebe. Jedan od ciljeva obrazovanja odraslih je osnaživanje učesnika, što se ostvaruje tehnikama koje promovišu samokontrolu, samousmerenost, upravljanje sobom, autonomiju i samorealizaciju (Tennant, 2009). Ovakav dosledan self je kritikovan kao previše

individualistički jer predstavlja društvene probleme kao individualne i tražeći individualna rešenja (Tennant, 2009). Postmoderna perspektiva predlaže da mi ne otkrivamo sebe, da ne postoji jedan koherentan self, već da mi kroz dostupne metanarative njega formiramo. Prema tome, analiza sebe ne bi bila osveščivanje, već konstituisanje sebe u odnosu na koncepciju asertivnosti.

Konstrukcija rečenice i izbor termina *prepoznate svoje i agresivne i asertivne, ali i pasivne obrasce* ukazuje na stanovište da se ti obrasci nalaze u osobi i da postoje nezavisno od konteksta u kome se ona nalazi. Učesnici su pozvani da ispričaju istinu o sebi i da priznaju svoje greške. Izjaviti naglas istinu o sebi je u zapadnom svetu dugo bio uslov za iskupljenje svojih greha (Tennant, 2009) i način pročišćenja duše.

Trener poziva učesnike da priznaju *Koje su vaše onako kritične, ovaj, veštine?*. Oni bi trebalo da definišu i otkriju svoje slabosti čime pokazuju spremnost da rade na njima i potom kreiraju pozitivan self koji je empirijski i teorijski utemeljen i formulisan. Očekuje se da je na početku treninga uspostavljena sigurna atmosfera koja obezbeđuje uslove za samoizlaganje. Upotrebljena je i reč *slobodno*, što može ukazati na pretpostavku trenera da učesnici ipak oklevaju da iznesu i obelodane svoje slabe strane. Iako naviknuti na praksu ispovesti, očekuje se da učesnici oseće neugodnost kada im autoriteti postavljaju pitanja koja zahtevaju otkrivanje onoga što se definiše kao self.

Izjavljena rečenica je reprezentacija uverenja da, da bi došlo do razvoja, prvo se moraju osvestiti *kritične veštine*, one postaju dostupne racionalnom subjektu koji ih kognitivno obrađuje i na taj način se započinje učenje o sebi i promena.

Pre iznošenja razmišljanja o delovima sebe, učesnici ih klasifikuju:

*Dakle, ono što će biti vaš zadatak, nakon što uradimo još jednu vežbicu, jeste da prepoznate svoje i agresivne i asertivne, ali i pasivne obrasce.*⁴⁸

⁴⁸ Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.

Pored funkcije osveščivanja, verbalizacija slabosti ih čini dostupnim obradi eksperta, čija je uloga da sluša i postavlja pitanja koja pozivaju na otkrivanje privatnog života učesnika. On je zapravo jedini koji ima pravo na intervjuisanje i ispitivanje. U celom tekstu nisam naišla na iskaz koji predstavlja pitanje učesnika koje je usmereno treneru ili grupi, a čiji je cilj samoanaliza. Pitanja koja postavljaju učesnici se odnose na pojašnjavanje onoga što je trener izgovorio, a učesnik eventualno nije dobro čuo:

Trener: Mi smo zapravo sada provežbavali ono za šta postoje silni priručnici, a to je tzv. small talk. To smo sada vežbali.

Učesnik: Kako se zove?

Trener: 'Small talk'.

Učesnicima je u diskursu obrazovanja odraslih dozvoljeno da postavljaju pitanja kojima razjašnjavaju procedure izvršenja aktivnosti. Kada postave pitanje, učesnici očekuju razrešenje dileme. Podrazumeva se da trener poseduje odgovor i da određuje pravila realizacije aktivnosti:

Trener: Tako da ga više apsolutno nemate. Dajte mi sada jedno pravo!

Učesnik: Jedno ili sve?

*Trener: Jedno... Jedno koje biste najradije dali,
a da vam neka dva ostanu...*

Učesnik: Aha...⁴⁹

Trener je jedini koji poseduje legitimitet na ispitivanje, on je ekspert i poseduje znanje koje mu omogućava upravljanje procesom. Učesnici su u obavezi da na njih odgovaraju, o čemu će više biti reči u poglavlju o mehanizmu *priznavanje istine*. U diskursu obrazovanja odraslih, nastavniku je obezbeđena pozicija iz koje postavlja pitanja, čime usmerava ceo tok konverzacije i ulazi u privatne

⁴⁹ Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.

sfere života učesnika. Prozor u unutrašnji svet omogućava i njegovo oblikovanje. Verbalizacijom, naše želje, aspiracije, misli itd., postaju vidljive. U naučnim, medicinskim i psihoterapijskim diskursima veruje se da otkrivanjem delova sebe dolazi do oslobađanja i kognitivnih uvida – pričamo zarad sopstvene koristi. Iznošenjem unutrašnjeg, ono dobija značenje, to jest označavanjem doživljaja rečima, intervencijom jezika i njegovih pravila, pričalac aktuelnim diskursima uobličava iskazano. Nemoguće je izreći neutralnu misao. Iskazivanje doživljaja i iskustava uvek podrazumeva i davanje značenja koja su plod efekata moći i znanja.

Odgovaranjem na pitanja misli i osećanja učesnika se transformišu u građu na kojoj se radi. Fuko tvrdi da su osećanja danas etička supstanca koja se obrađuje (Fejes, 2006) i čine jedan od aspekata samorefleksije, koja se vidi kao značajna aktivnost u obrazovanju odraslih. Korišćenjem jezika koji je dostupan uvođenjem psihološkog i medicinskog diskursa, učenici su konstruisani kao osetljivi i ranjivi, i kojima je potrebna podrška kako bi upravljali svojim emocijama (Fejes i Dahlstedt, 2013). Ukoliko odbiju podršku, oni su u otporu ili poricanju. Fejes i Dahlstedt (2013) podvlače da živimo u terapijskoj kulturi u kojoj smo preokupirani sobom, a aktuelni socijalni problemi se posmatraju kao lični i istorijski. Opsesivni egoizam zapadnog društva otupljuje osetljivost na društvene realnosti, a pri tome se umaramo stalnom analizom sopstvene (ne)adekvatnosti. Na primer, poznati psiholog James Hillman (1991) krivi terapijsku kulturu za smanjenje političkog angažovanja, nazivajući savremenu psihologiju redukcionističkom. Tvrdi da je američka srednja klasa od druge polovine XX veka pod terapijom i da je opsjednutost sobom umanjilo socijalnu angažovanost i upasivilo društvo. Hillman dalje navodi paradoks terapije u čijoj je osnovi pretpostavka da će bolji ljudi graditi bolje društvo. „Nažalost, to se nije desilo”, kaže Hillman (1991, str. 5). U terapijskoj kulturi, nisko samopouzdanje se vidi kao problem pojedinca, koji se može izlečiti fokusiranjem na sebe (Fejes i Dahlstedt, 2013). Emocije su patologizovane i podeljene na pozitivne i negativne; one su lokalizovane u pojedincu i odsečene od konteksta i društvenih problema. Mogu se tretirati i izlečiti, a pojedinac treba samo da bude otvoren.

Fuko je analizirao hrišćanske prakse ispovesti i ukazao na to da postupak priznavanja istine o sebi uglavnom podrazumeva i odricanje od tog dela sebe. Prosvetiteljstvo je uvelo pozitivan self koji se konstituiše. Imenovanje i otkrivanje delova sebe koji su agresivni i pasivni podrazumeva i spremnost da se ti delovi preobrazu u asertivne. Trening uključuje obe procedure – i samoodricanje i formiranje selfa. Prvo se imenuju nefunkcionalni obrasci komunikacije, kako bi se oni eliminisali i proizveli novi, pozitivniji i funkcionalniji. Autori Usher et al. (1997) ukazuju da psihologizam i individualizam humanističkog diskursa mogu paradoksalno da vode do dehumanizacije kroz preteranu regulaciju selfa, osnažujući osobe da se otvore i obezbede pristup njihovom unutrašnjem svetu. Fuko (1980) piše da je nemoguće spoznati sebe odvojeno od efekata moći. Upravljanje ljudima ne znači prisilu, njihovu konstrukciju i modifikaciju (Usher et al., 1997). Usher et al. (1997) smatraju da self ne može biti spoznat nezavisno od svojih označitelja. Ne postoji samoprисutan self i njegovo transcendentno značenje. On je uhvaćen u narativima koji ga opisuju i, pridavanjem značenja, započinje svoj život.

Može se zaključiti da u osnovi prakse ispovedanja stoji poznavanje kontinuuma normalno/nenormalno, odnosno funkcionalno/disfunkcionalno. Prepoznaje se tačka spajanja tehnologija dominacije i tehnologija selfa koja omogućava upravljanje. Znanje koje je konstruisano u političkom, društvenom, i ekonomskom kontekstu, a koje se posmatra kao objektivno i neutralno, predstavlja osnovu samoanalize i samim tim samoregulisanja i samoupravljanja u skladu sa poželjnim društvenim normama. Epistemološke pretpostavke otvaraju prostor i omogućavaju samo postojanje tog mehanizma moći. Zapravo, bez osnovne postavke da je pojedinac i subjekat i objekat spoznavanja, ne bi bilo moguće njegovo definisanje u odnosu na psihološke teorije. Tačka prelamanja razvoja i znanja je upravo prostor za efekte moći i upliv vladajućih diskursa u obrazovanje odraslih.

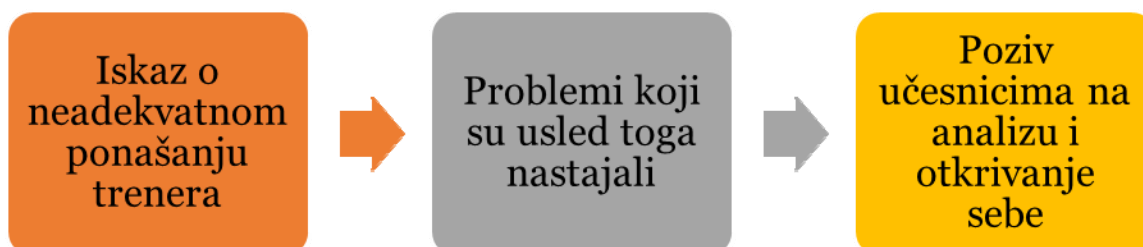
Davanje ličnog primera trenera

Naredna kategorija nije obuhvaćena mehanizama moći koje je predložila Gore (1995) i smatram da je specifična za obrazovanje odraslih.

- *Evo, ja mogu prva da se prijavim. Meni je jako dugo, teško polazilo za rukom da kažem ne. I često sam radila puno stvari i sebe nekako opterećivala sa više posla nego što je bilo neophodno zato što mi je bilo teško da kažem ne. Koje su vaše onako kritične, ovaj, veštine? Slobodno!*
- *Evo, ja prva se prijavljujem za to. Kad sam bila klinka, pa se nešto rasplačem, pa mi mama kaže: 'C! E, ajde, šta se pekmeziš!' I tu dobijete poruku da ovo baš i nije 'cool'.*
- *Recimo, moj bivši dečko je jako, ovaj, nekako bio smoren činjenicom da ja kao psiholog stalno nešto filozofiram. I nije to voleo kod mene, pa smo onda u jednom trenutku i raskinuli. Moj sadašnji dečko obožava što sam ja psiholog. I sada, da li sam ja sada dobra ili loša zbog toga što jedan nije voleo, a drugi je voleo?*

U nekoliko navrata trener je delila svoje iskustvo sa učesnicima, a iskazi prate jedinstven komunikacijski obrazac. Cilj transparentnosti je približavanje učesnicima, ukazivanje na pogrešivost trenera i ohrabrivanje. Pored prepoznatog humanističkog cilja, kao i podržavanja ideje jednakosti u obrazovanju i neutralizacije autoriteta nastavnika, što je deo emancipatorskog narativa, iznošenje ličnog primera učesnicima treninga ima funkciju ukazivanja na mogućnost promene. Svaki iskaz koji trener iznosi o sebi je izrečen u prošlom vremenu. Sa jedne strane, trener na taj način pruža podršku učesnicima i ukazuje na to da je i ona nesavršena osoba, ali da je ipak prošla put učenja. Odnosno, imala je problem u komunikaciji, ali ga je prevazišla komunicirajući na taj način da ekspert u obrazovanju odraslih nije nepogrešiv. Ono što se promovise kao subjektivitet doživotnog učenika nije savršenost, već stalna želja

ka napredovanju i usavršavanju, što se prepoznaje upotrebom prošlog glagolskog oblika.



Slika 4: Mehanizam davanje ličnog primera trenera

Predstavljeni obrazac komunikacije sadrži dve pretpostavke. Fejes (2006) je u doktorskoj tezi *Konstrukcija odraslog učenika* došao do zaključka da bi odrastao učenik trebalo da bude samosumeren i da se konstantno usavršava, a stagnacija se posmatra kao devijantna u diskursu doživotnog učenja. Želja i motivacija da uči su njegova osnovna karakteristika. Dakle, nisu problem greške, već njihovo neprihvatanje, ostajanje u mestu i nenapredovanje.

Prepoznaje se još jedan cilj iznošenja ličnog iskustva trenera: ona poziva učesnike na ispovest nakon prezentacije koncepta asertivne komunikacija.

Ovako kada prođete kroz ovo, da l' vam se čini da vam možda nečega od ovog fali?⁵⁰

Učesnici treninga su pozvani na samoispitivanje i utvrđivanje da li im neki aspekti predložene asertivnosti nedostaju. Oni počinju da se preispituju u odnosu na predloženu teoriju i da identifikuju svoje disfunkcionalne obrasce. I upravo to pitanje *da li vam možda nešto od ovoga fali* predstavlja otvaranje prostora za transformaciju, odnosno identifikovanje obrazovne potrebe. Obrazovna potreba se u obrazovanju odraslih definiše kao jaz između željenog i posedovanog ponašanja. U ovom slučaju, željeno ponašanje je asertivnost, koja

⁵⁰ Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.

vodi ka kvalitetnijim međuljudskim odnosima. Samim tim, obrazovna potreba je društveno konstruisana, jer su ciljevi učenja poželjni subjektiviteti oblikovani znanjem i odnosima moći. U andragoškoj teoriji i praksi, insistira se da se u obrazovanju polazi od potreba polaznika, podrazumevajući da je potreba prirodna, dekontekstualizovana i izraz samostalnog i racionalnog bića. Smatram da su obrazovne potrebe, čak i kada su formulisane od strane pojedinca, veoma obojene aktuelnim diskursima različitih kultura iz kojih oni potiču.

Trener upotrebljava iznošenje ličnog iskustva kako bi iskazala svoju nekadašnju potrebu koju je, naravno, prevazišla:

Meni je jako dugo, teško polazilo za rukom da kažem ne. I često sam radila puno stvari i sebe nekako opterećivala sa više posla nego što je bilo neophodno zato što mi je bilo teško da kažem ne.⁵¹

Trener ne samo da objavljuje koji je bio njen nedostatak u komunikaciji (koja je njena disfunkcionalnost) već i do kakvog je problema to dovelo. Mislim da na ovaj način, iznošenjem ličnog iskustva trenera, učesnici počinju da ovladavaju tehnologijama selfa: identifikovanje disfunkcionalnosti, njeno imenovanje i priznavanje. Na osnovu prikazanih teorija asertivnosti, učesnici konstituišu i pozitivan i negativan self – oni utvrđuju obrazovnu potrebu. Obrazovna praksa ne samo da osnažuje i uči kako biti asertivan već podučava učesnike procedurama tehnologije selfa čija je svrha popravka selfa.

Naredni primer davanje primer iz ličnog iskustva takođe podrazumeva podršku učesnicima i poziv na ispovest.

Evo, ja prva se prijavljujem za to. Kad sam bila klinka, pa se nešto rasplačem, pa mi mama kaže: 'C! E, ajde, šta se pekmeziš!' I tu dobijete poruku da ovo baš i nije 'cool'.⁵²

Pored toga, ovaj primer ide korak dalje i nudi interpretaciju disfunkcionalnog

⁵¹ Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.

⁵² Deo transkripta konverzacije tokom treninga Asertivna komunikacija.

ponašanja. U ovom slučaju, trener ukazuje na iskustvo u prošlosti koje je rezultat neasertivnog ponašanja. Ona zapravo daje primer diskursa nepokazivanja i neispoljavanja emocija. Jedna od funkcija obrazovanja odraslih je da se određeni subjektiviteti zamene nekim drugim, funkcionalnijim. Trener kroz davanje ličnog primera podučava učesnike kako da interpretiraju određene aspekte svoje ličnosti i ova aktivnost je usmerena na samospoznavanje ne samo „aktuelnog” sebe već i razloga koji su doveli do nastajanja određenih osobina ličnosti. Pretpostavka koja se nalazi u osnovi je da razumevanje dovodi do oslobođenja, odnosno da se razvoj dešava kada razumemo „zašto”. Hrišćanskom i medicinskom narativu u obrazovanju odraslih pridodato je i psihoanalitičko uverenje da razumevanje istorije problema dovodi do katarzičnog oslobođenja.

Verbalizovanje ličnog iskustva trenera identifikovala sam kao jedan od mehanizama moći, jer na taj način učesnici treninga uče da imenuju disfunkcionalne aspekte sebe i da ih interpretiraju. Oni takođe dobijaju podršku za to da sami priznaju istinu o sebi. Na ovaj način, učesnici ne samo da razvijaju asertivnost već uče i kako da izvršavaju tehnologiju selfa.

Priznavanje istine o sebi

Učesnici tokom treninga pričaju o sebi. Nakon pitanja koje je trener postavila, oni iznose „istinu o sebi” koja je verbalizacijom preobražena u sadržaj koji može dalje da se analizira i uklapa u teorije. Fuko (2000) smatra da su tehnike koje su orijentisane na otkrivanje i formulaciju istine o sebi izuzetno značajne – u savremenom društvu svaki pojedinac mora da produkuje istinu o sebi, a samoispitivanje i ispovest su najvažnije procedure.

Kako bi se ispričala istina, koristi se jezik koji je izraz dominantnog diskursa i bez adekvatnih termina ne možemo je verbalizovati i priznati. Učesnici se oslanjaju na teoriju koju je iznela trener i na osnovu toga tumače svoje ponašanje i definišu probleme koji nastaju usled „neadekvatnog ponašanja”. Oni počinju sebe da posmatraju kroz prizmu predstavljenih kategorija – *ja tu volim da se povučem i to izbegavam*.

Učesnik: Ovaj... Ovo ne definitivno, a najviše ova, ovo što ste rekli, ovaj, ispoljavanje negativnih emocija.

Trener: Mhm...

Učesnik: Znači, kad nešto ne krene dobro, ja tu, onako, volim da se povučem i da to što, što više, onako, izbegavam.

Trener: Mhm...

Učesnik: A, negde kapiram da je važno imati to, da kažem, celokupno iskustvo... s nekim podeliti lepa, a i nešto lošija osećanja, al', nekako, imam tu problema... nešto mi tu blokira i izbegavam te situacije.⁵³

U datom tekstu učesnik referiše na prethodno predstavljene kategorije ili oblike neadekvatnog ponašanja: *ovo što ste rekli, ovaj, ispoljavanje negativnih emocija*. Učesnici su „istrenirani” da rad na sebi podrazumeva analizu i primenu teorijskih koncepata na sopstvene doživljaje. Jedan deo nas, racionalni i reflektivni, obrađuje informacije koje su primljene i koristi termine i kategorije kao alate samoanalize. Jezik postaje sredstvo objektivizacije selfa.

Učesnik treninga otkriva svoj problem i izlaže se mišljenju eksperta koji je neutralan, klima glavom, potvrđuje i sluša. U praksi ispovesti ne dominira onaj koji se ispoveda, već osoba koja postavlja pitanja i sluša (Besley, 2005). Pristup unutrašnjem selfu ili istini je facilitiran od strane profesionalaca u *psi-naukama* koji koriste svoje stručno znanje da reinterpetiraju i rekonstruišu iskaze, što ima značajnu ulogu u konstituisanju selfa onoga koji govori (Besley, 2005). Čak i ako ekspert ne kaže ništa, činjenica da je misao izrečena će imati efekat samoregulacije (Foucault, 1988).

U formi pričanja učesnika prepoznaje se ideja doslednog i dekontekstualizovanog selfa:

⁵³ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

Znači, kad nešto ne krene dobro, ja tu, onako, volim da se povučem i da to što, što više, onako, izbegavam.

Ovaj iskaz ukazuje na to da se učesnica *uvek* i u *svim situacijama* povlači i izbegava komunikaciju aludirajući na svoju pasivnost. Ne analizira se kontekst niti okolnosti situacije, već subjekat pronalazi problem u sopstvenoj ličnosti.

Za razliku od prethodnog teksta u kome trener samo sluša i ne reaguje, ovaj primer pokazuje da prilikom otvaranja učesnika trener potvrđuje i ukazuje na tačnost uvida koje je učesnica iznela.

Učesnik: Meni isto bilo... nisam... dugo nisam dobijala direktan 'fidbek' na neverbalnu komunikaciju...

Trener: Pa da...

Učesnik: I onda sam shvatila, u stvari, da sam... da vremenom nekako razviješ neke stvari... da nije samo...

Trener: Mhm...

Učesnik: Skapirala sam valjda zbog... Ovo što ste vi rekli da gledam... a... da je to, da je to... da se nisam rodila tako... pa sad kao, ta, ona ideja da neko super neverbalno komunicira, a neko da... dakle, to u stvari razvijaš...

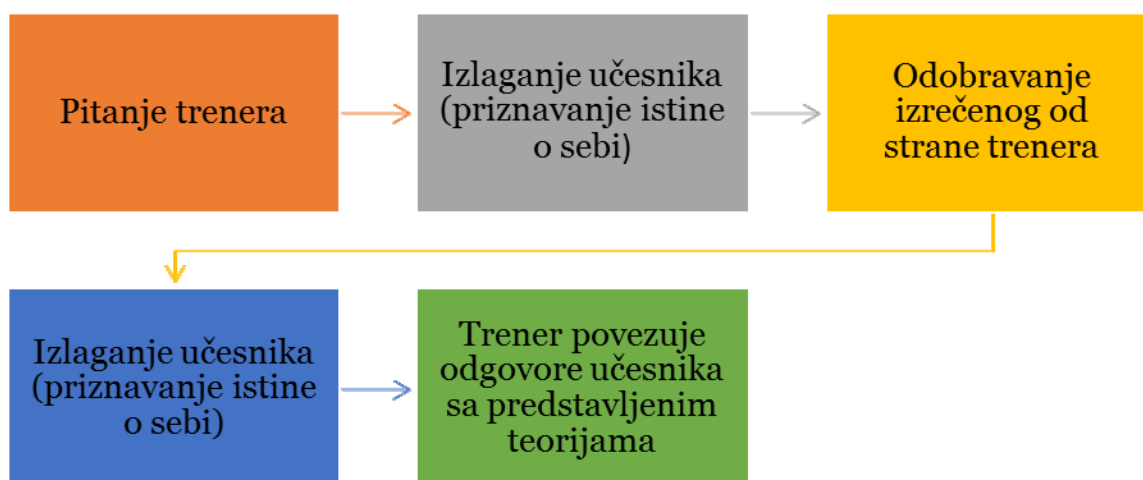
Trener: Naravno... To je tačno! Nešto što može da se razvija, ali prva i ključna stvar jeste razviti svest o tome...

Učesnik: Da...

Trener: Tako da mi, kada smo se na početku vežbe dotakli toga šta su svi ti neverbalni aspekti i da vi nekome nešto izlažete... Vi ste za nijansu bili svesniji svog neverbalnog nego što bi to bilo da sam vam samo zadala vežbu 'aj', sad pričajte o toalet papiru'. Tako da jeste,

*to si jako lepo primetila.*⁵⁴

Nakon verbalizacije svoje „istine”, učesnici za to dobijaju potvrdu i podršku: *Tako da jeste, to si jako lepo primetila.* Trener zadržava privilegiju posedovanja istine i odobrava iskaze koji su u skladu sa prezentovanom teorijom. U obrazovanju postoji poseban vid interakcije – postavljaju se pitanja na koja se već zna odgovor. To je specifična vrsta dijaloga za koji se, u humanističkom i emancipatorskom diskursu, veruje da je ravnopravan jer svi u njemu učestvuju. Misli se da je odgovaranje na pitanja neophodno za učenje, što je i tačno, ukoliko učenje razumemo kao imenovanje, prepoznavanje i korigovanje „nefunkcionalnih” obrazaca ponašanja. Ostaju pitanja kako bi izgledao dijalog u kome bi učesnici zaista bili ravnopravni i da li je taj nivo odnosa u obrazovanju moguć. O tome će više biti reči u poglavlju *Implikacija rezultata istraživanja na andragošku teoriju i praksu.*



Slika 5: Mehanizam priznavanje istine o sebi

⁵⁴ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija.*

Prikazani obrazac komunikacije se prepoznaje i u narednom tekstu:

Učesnik: Kontam da bih više, mnogo više razmišljao o sebi u toj nekoj komunikaciji... šta sad ta osoba misli o meni ili šta kako... nego koliko bi' je slušao i obraćao pažnju na nju. To je taj neki, da kažem, pozitivan aspekt...

Trener: Jeste... jeste!

Učesnik: Ovaj, i da.... ima interesantan....

Trener: Super!

Učesnik: Moj sebični aspekt! Meni je bilo interesantno da čujem kako oni vide to... kako se ja zapravo ponašam...

Trener: E, pa, nije to ništa sebično (pozitivno iznenađenje)! To i jeste svrha ove vežbe! Da dobijete neku povratnu informaciju o sopstvenom neverbalnom sadržaju koji izražavate. Znači, dopalo vam se?

Učesnik: Pogotovo taj deo da se hvalim... (smeh).⁵⁵

Sledeći primer je izuzetan po tome što trener odobrava delove identiteta koje učesnik tumači kao negativne:

Moj sebični aspekt! Meni je bilo interesantno da čujem kako oni vide to... kako se ja zapravo ponašam...

Trener: E, pa, nije to ništa sebično (pozitivno iznenađenje)! To i jeste svrha ove vežbe! Da dobijete neku povratnu informaciju o sopstvenom neverbalnom sadržaju koji izražavate.

Učesnica navodi svoje pozitivne i negativne aspekte. Ono što učesnica, procenjujući kroz važeće društvene norme, vidi kao svoje negativne osobine (sebičnost) trener sublimira u pozitivan self. Intervencija trenera je u tome da se

⁵⁵ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

promeni slika o sebi i da se ublaži uticaj društvenih normi za koje se veruje da autentični self stavljaju u okove. Upravo dozvola da se ispolji autentični self je emancipatorska funkcija obrazovanja odraslih i ona predstavlja izraz prosvetiteljske proizvodnje pozitivnog selfa. Transformacija onoga što se smatralo negativnim u pozitivno je osnaživanje učesnika. Autoritet eksperta omogućava da se reči trenera glasnije čuju i da mu učesnici poveruju. Može se reći da je ovo jedan od primera pozitivnog dejstva moći koji omogućava reformulaciju selfa.

Verbalizacija doživljaja i iskustva fiksira identitete i daje značenje doživljenom. Kada izgovorimo istinu o sebi, postajemo izrečeno koje je formulisano jezikom nauke. U prvom poglavlju *Istorije seksualnosti*, Fuko je posebno bio zainteresovan za ulogu nauke u međusobnom odnosu ispovesti, istine i moći. Naučne norme su zavladaile zapadnim svetom u tolikoj meri da su postale svete (Dreyfus i Rabinow, 1982). Ekspanzijom naučnih metoda, pojedinac je postao objekat saznanja koji govori istinu o sebi kako bi spoznao sebe; objekat koji uči kako da promeni sebe. Ispitivanje i ispovest su postale glavne tehnike nauka o čoveku. Tehnologije selfa su slične disciplinskoj moći u kojoj je autoritet pozvan da menja nema i poslušna tela. Ipak, moderan subjekat nije nem: on govori i na taj način se formira. Tradicionalno obrazovanje kreira poslušne subjekte (Džinović, 2012), dok obrazovanje odraslih odmrzava učenike, aktivira ih i podržava da govore. Ubeđenje da istina može da se dokuči samoispitivanjem svesti u toj meri je prihvaćena da deluje nerazumno tvrditi da je to centralna komponenta odnosa moći (Dreyfus i Rabinow, 1982). Razlog njene nevidljivosti je u našoj privrženosti represivnoj hipotezi; ukoliko je istina suprotnost u odnosu na moć, u tom slučaju će nas njeno otkrivanje osloboditi (Dreyfus i Rabinow, 1982). U XIX veku pojedinac je postao prinuđen da se ispoveda drugim autoritetima – naročito psihijatrima i naučnicima (Dreyfus i Rabinow, 1982). Što više pojedinac govori, to nauka više zna; što je ispitivanje legitimnije – to je finija i šira mreža tehnologije ispovedanja, čime je postalo jasno da subjekat ne može da bude arbitar diskursa koji ga objašnjavaju. U obrazovanju odraslih se podržava govorenje kao izraz slobode pojedinca i njegovog uključivanja. Dijalog se vidi kao posledica demokratizacije obrazovanja i veruje

se da je pokazatelj i odraz ravnopravnosti svih učesnika treninga. Međutim, analizirani tekstovi su ukazali na postojanje tehnologija selfa i samim tim i na prisustvo odnosa moći u obrazovanju odraslih. Kako se funkcija obrazovanja odraslih proširila i obojila privatne živote pojedinaca, tako su u obrazovne aktivnosti uplovile tehnologije *psi-nauka*. U emancipatorskom narativu obrazovanja, govorenje i iznošenje ličnog iskustva se vidi kao oslobađanje autentičnog selfa. Prikazala sam analizom tekstova na koji način se narativi učesnika treninga zapravo kreiraju – klasifikacijom i označavanjem aspekata ponašanja. Učesnici se uklapaju u okvire predstavljene teorije i rekreiraju subjektivitet. Priznavanjem istine, oni se odriču delova sebe koji su označeni kao agresivni ili pasivni. Otkrivanje sebe je u isto vreme i samodestrukcija (Foucault, 1988). Za to dobijaju podršku trenera – eksperta koji sluša, tumači i nagrađuje dobre učenike koji se podvrgavaju samoanalizi. Priznavanje istine o sebi je indikativno za postojanje odnosa moći u obrazovanju odraslih, iako je izlaganje učesnika i iznošenje ličnog iskustva obojeno liberalno-humanističkom vizijom.

Interpretacija ponašanja

U narednoj kategoriji se ističe ekspertiza trenera koji tumači dublje razloge određenog ponašanja pozivajući se na psihološke teorije. Deo moći *psi-nauka* je tvrdnja da su one u mogućnosti da otkriju istinu o našoj psihi koja se jedino može interpretirati od strane eksperata (Dreyfus i Rabinow, 1982), koji imaju privilegovan pristup značenjima i istini. Ova tvrdnja se uočava u sledećoj kategoriji, u kojoj trener ozvučava neizrečeno – ona navodi razloge i skrivena značenja izgovorenog, ali i neizgovorenog. Autoritet stručnjaka joj omogućava poziciju tumača stvarnosti, a pretpostavka koja kreira prostor za takvu privilegovanu poziciju je uverenje o univerzalnoj istini, o jedinstvenoj ljudskoj prirodi ili bar statistički određenoj i izvedenoj normalnosti. Trener koji sluša iskaze o unutrašnjem svetu učesnika poseduje pravo na njeno dešifrovanje – postaje specijalista značenja. Onaj koji sluša je zapravo gospodar istine (Dreyfus i Rabinow, 1982).

Učesnici, na osnovu tumačenja eksperata, kreiraju subjektivitet razumevanjem principa i pravila i njihovom primenom u analizi sopstvenog ponašanja. Oni

usvajaju interpretaciju učeći terminologiju, ali i sam mehanizam pronalaženja nevidljivog koje upravlja našim ponašanjem. Epistemološka pretpostavka je, između ostalih, da razumevanjem razloga određenog ponašanja u stanju smo i da ga promenimo – subjekat je racionalan i autonoman. Ipak, on poseduje i podsvest koja je dostupna „gospodaru istine”, a čije otkrivanje oslobađa pojedinca okova skrivenih strahova i želja. Ostaje dilema da li su tumačenja fikcija, nastala u određenom društveno-istorijskom kontekstu, koja sadrže predrasude i stereotipe perioda i dela sveta u kome su kreirane. Niče i Fuko su podvukli da dublja značenja mogu biti samo iluzija i iskrivljeno ogledalo nečega što se u određenom istorijskom trenutku poima kao realnost.

U daljem radu su navedeni iskazi trenera koji u sebi sadrže interpretaciju ponašanja učesnika treninga:

- *Ono što nekako hoću da vam skrenem pažnju jeste da vrlo očekivano u toj prvoj komunikaciji će vam neke informacije pomoći, a to je upravo zbog toga što smo, nekako, više fokusirani na to šta pričamo i kako se predstavljamo nego što procesuiramo informacije koje dobijamo sa druge strane.*
- *OK! Ono što je isto tako važno da znate, dok se nekako ne formiramo kao grupa, možda nećemo odmah uhvatiti jedni drugima imena. Često tu, nekako, zaključimo nisam dovoljno interesantan, nisam impresionirao osobu, nisam ostavio utisak...*
- *Da! Da, kada smo u nekoj komunikaciji koja je za nas možda bila opterećujuća ili uvredljiva, imamo problem da kažemo ne. Ja se sećam da... kad sam počinjala da se bavim psihoterapijom i uopšte kao psiholog, često imam prijateljice koje me zovu i drže sat vremena na telefonu.*
- *I, ako primećujete, sve ove stvari u psihološkoj nekoj osnovi imaju to, strah da ćemo nekoga povrediti... strah da ćemo biti odbijeni, da se nekome nećemo dopasti. Tako da čitav ovaj spektar*

asertivnih veština, pre svega mora da se osloni na jednu, rekla bih, psihološku bazu. U kojoj, vi ste nekako prevazišli neke od ovih strahova.

- Naravno da ona nama otkrije neke naše neverbalne aspekte i, kada nas ljudi pohvale, postanemo malo svesniji nekih stvari. Ali, ono što je naročito zanimljivo je to da vi zapravo uvek imate šta da kažete. Čak i kada je potpuno glupava tema. Ja često čujem ljude: 'A ne mogu da idem tamo ne znam šta ću da pričam.' A, evo sada, nakon ove vežbe, vi znate da uvek imate šta da pričate, čak i ako je to toalet papir. Zar nije tako?
- Da... Pa jeste, najčešće to i jeste slučaj... da... da gestikuliramo, a toga nismo svesni... Da...
- E sada, problem sa asertivnošću je što, kada ste dugo pasivni u nekom svom ponašanju, kada počnete da se ponašate asertivno, to vrlo često doživite kao da je agresija. Nekako se asertivnost i agresivnost izmešaju. A... I.. i to naravno da ima veze sa tim što, ako je neka kultura ili neko vaspitanje kroz koje ste prošli dugo forsiralo pasivno ponašanje... onda su, nekako, vaši kriterijumi izmešteni... I vi prosto verujete da, ako biste nekome direktno i otvoreno nešto saopštili, da praktično biste ga uvredili, da, da je to nešto što je samo po sebi agresivni čin. Zbog toga je jako važno da jasno definišemo asertivnost.
- To je jako važna stvar, jer govori o tome da mi doživljavamo sebe kao nekoga ko kompliment... nekako, nije zaslužio.
- Kažem pasivno: prećutkujete, izbegavate na svoju štetu.
- Znači, postoji samo ovaj ovde. I način razmišljanja po kom mi uzmemo jedan bilioniti deo sebe i kažemo da ništa ne valjamo zbog tog jednog bilionitog dela sebe je ono što mi u REBT-u zovemo globalno vrednovanje sebe. Razmišljajući na ovaj način, ja,

recimo, danas, ako ovaj trening sa vama uradim dobro, ja mogu odavde da izađem i da kažem: 'Ja sam najbolji psihoterapeut!'

- *Zato što onda nemamo prosto jednu jasnu i realnu sliku o sebi, a to je da... moj trening je danas bio možda dobar, pa ja uzmem taj jedan deo sebe, pa ga analiziram. Pa kažem: 'OK, to je bilo dobro i to bi trebalo da učvrstim sledeći put.' A onda uzmem ovo što nije bilo dobro, pa gledam kako to da korigujem.*

Interpretacija ponašanja je integralni deo tehnologije ispovesti – serija procedura subjekcije je osmišljena kao odgovor na priznavanje istine. Moć ispovednika nije samo da definiše naredne korake već da predstavi diskurs istine na osnovu njenog dešifrovanja (Foucault, 1988).

Idealna istina je ona koja je empirijski zasnovana. Rečnik koji se upotrebljava u njenom tumačenju poseduje autoritet jer ima poreklo u racionalnom diskursu nauke (Rose, 2003). Upravljanje se postiže obrazovanjem građana i usvajanjem jezika kojim oni interpretiraju svoje iskustvo, razumevanjem normi koje koriste u samoevaluaciji i tehnikama za usavršavanje (Rose, 1990).

Ubeđeni da bi trebalo da konstruišemo naše živote u odnosu na psihološke koncepte prilagođavanja, ispunjenja, dobrih međuljudskih odnosa, samoaktuelizacije, mi smo sebe dobrovoljno ogradili dokazima eksperata (Rose, 1990). Zalaženjem u sferu privatnog, obrazovanje odraslih je postalo prenosilac diskursa i kreator subjektiviteta. Pojedinaac je naučen da kontroliše i upravlja svojim životom tumačenjem istine koje mu nude *psi-nauke* i tehnikama koje su mu dostupne u aktivnostima obrazovanja odraslih. Kroz takve prakse, upravljanje je obezbeđeno ne stalnim nadzorom pojedinaca već uvođenjem refleksivne hermeneutike, koja produkuje subjekat u skladu sa dominantnim normama društva (Rose, 1990). Kroz našu privrženost tehnologijama selfa i aktivno angažovanje u traženju forme postojanja koje omogućava blagostanje, kreiran je prostor regulacije i upravljanja pojedincima (Rose, 1990). Moderni građani su, ili bar oni u zapadnim demokratskim društvima, subjektifikovani i obrazovani putem ličnih interpretacija i ambicija koje vode poreklo u

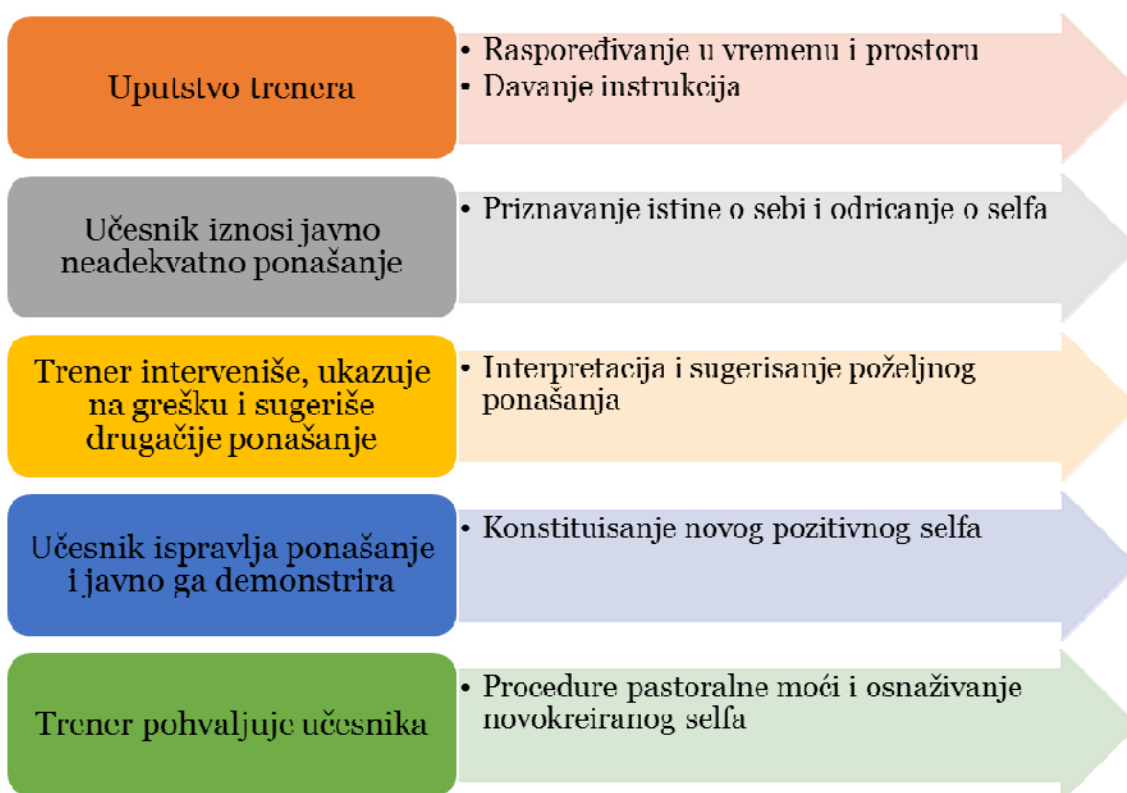
institucionalnim ili društveno vrednim načinima života (Rose, 1990).

Primenjujući Farclughovu analizu jezika, evidentno je da u interpretaciji postoji visok nivo uopštavanja i generalizacije. Trener koristi prvo lice množine ili drugo lice množine i obraća se svim učesnicima. Učesnici su mikro svet makro sveta, odnosno teorijske istine i Gausova kriva se mogu primeniti na njih, ali i na sve pripadnike ljudskog roda. Nivoi dijalogiziranosti teksta ukazuju na potpuno isključivanje razlika i nepostojanje prisustva različitih glasova. Prevladava glas nauke i on se posmatra kao validna istina – učesnici ne dovode u pitanje izrečeno, bar ne naglas. Smatram da ovo proizilazi iz pretpostavki koje sam istakla na početku poglavlja, a to je, pre svega, legitimitet nauke da odredi, objasni i definiše granice. Mentalni procesi su epistemologizovani – oni su objekat spoznavanja. Međutim, sam proces saznavanja, i pored rigidnih naučnih metoda, a možda upravo i zbog toga, definiše samu realnost i proizvodi univerzalnu istinu u koju se subjekat uklapa. Ovi prosvetiteljski epistemološki postulati su se integrisali sa postojećim hrišćanskim praksama ispovesti. Trener je pastor koji brine i pomaže učesnicima da postanu funkcionalniji u različitim aspektima života, a to radi tako što im ukazuje na razloge njihovih problema, interpretira njihovo iskustvo i dovodi ga u vezu sa postojećim teorijama.

Metode obrazovanja odraslih – tehnologije dominacije i tehnologije selfa

U prethodnim stranama rada, kada sam prikazala kategoriju *davanje instrukcija*, govorila sam i o funkciji metoda u obrazovanju odraslih. Biti aktivan je imperativ učenja. U osnovi ove ideje su teorije iskustvenog i transformativnog učenja, koje ističu značaj iskustva i refleksije u obrazovnom procesu. Kada sam analizirala strukturu, pomenula sam da je cilj drugog dela treninga „ispravljanje iskrivljenih uverenja” i modifikovanje ponašanja. Odlučila sam da metodu igranja uloga analiziram posebno jer ona pruža uvid u sam proces promene ponašanja. Pokazatelj je delotvornosti tehnologije selfa koja je povezana sa tehnologijama dominacije, jer izvođenje aktivnosti uključuje davanje instrukcija, prikazivanje teorije koja se koristi pri izvođenju vežbe,

priznavanje istine o sebi pred trenerom i pred grupom, interpretaciju trenera, sugerisanje poželjnog ponašanja i, na kraju, ponovno izvođenje situacije. Igranje uloga je interesantan vid ispovedanja, jer učesnik izlaže ne samo svoje tumačenje određenog iskustva već, kreirajući scenu koja se odigrava uz prisustvo različitih likova, ova aktivnost predstavlja prozor u život. Učesnik se ne eksponira pričajući i time otkrivajući istinu o sebi, on čini vidljivim jedan aspekt svog života. Kada jednom grupa i trener provire kroz ključaonicu, situacija koja prikazuje nefunkcionalne međuljudske odnose postaje podložna izmeni, reinterpetaciji i reformulaciji. Sama metoda igranja uloga može se veoma razlikovati u svom izvođenju i cilju koji ostvaruje, ali sada će biti analizirane specifičnosti koje su deo treninga *Asertivna komunikacija*. Tokom posmatranja, ali i analizom celokupnog teksta drugog dela treninga, došla sam do zaključka da se aktivnost odvijala na osnovu prikazanog obrasca.



Slika 6: Obrazac metode obrazovanja odraslih u treningu *Asertivna komunikacija*

U navedenom tekstu koji predstavlja instrukciju trenera učesnicima, mogu se identifikovati mehanizmi moći koji su sadržani samo u jednoj aktivnosti:

Trener: Da se dogovorite oko situacije vaše i njegove u kojoj želite da naučite asertivno da se ponašate. Situaciju ćete opisati po sledećem principu: šta se događa?, ko su akteri?... Znači, vi ste glavni akter... A šta ta druga strana ili druga osoba... u kom smislu vam, uslovno rečeno, odmaže?! Kad kažem odmaže, tipa... ja mom dečku kad kažem da, recimo... da treba nešto da skuplja za sobom, on mi kaže: 'E, samo nešto gundaš i gnjaviš i dosadna si!' I onda bi, recimo, taj moj partner u paru trebalo... trebalo bi da mu ja nekako predočim kakvo je ponašanje mog dečka, tako da partner zna kako da glumi. Znači, upoznajte partnera maksimalno sa svojom situacijom. A 'rol plej' treba da bude osmišljen kao jedan dijalog... u kome vi treba kao glavni akter da koristite što više veština koje ćete pročitati... koje ću vam dati na instruktivnom materijalu. I... Imaćete 15 do 20 minuta... u stvari, verovatno i više, pošto osmišljavamo dve situacije, da provežbate to! Da osmislite dijalog! I da ga provežbate, pri čemu je generalna proba jako važna! Dakle, da provežbate zaista onako kako ćete to da odglumite... Znači, odglumite sam dijalog. Dakle, aj'mo da krenemo od toga. Opis situacije (pisanje po tabli) treba da podrazumeva: akteri, događaj (piše po tabli)... dakle, šta se dešava i želju. Šta je to što vi želite da izrazite, a ne polazi za, ne polazi vam za rukom?! 'Role play' će biti taj kontekst u kome ćete vi danas, ono što inače ne kažete, zapravo reći. Znači, treba da se opredelite za onu situaciju u kojoj uobičajno reagujete (pucketanje prstima) bilo pasivno, bilo agresivno. Pasivno – prećutite, povučete se... Agresivno... izderete se na nekoga sa 'Ti porukama'. Veštine ću ovde popisati. Za sada ću vam dati samo jedno dve–tri minute da porazmislite i nekako definišete situaciju. Ispričajte partneru svoju situaciju. Neka on vama ispriča svoju. OK?! A onda vam dajem instruktivni materijal... Pročitajte i, vodeći

*se veštinama koje su u opisanom materijalu, treba da osmislite dijalog da tako, da kao glavni akter koristite što više veština. OK?! Aj'mo na posao!*⁵⁶

Na samom početku, trener daje vrlo direktivna uputstva na osnovu kojih treba osmisliti situaciju koja je primer nefunkcionalnosti u komunikaciji:

*Da se dogovorite oko situacije vaše i njegove u kojoj želite da naučite asertivno da se ponašate.*⁵⁷

Učesnici treba da osmisle i provežbaju situaciju koja je primer agresivne ili pasivne komunikacije, što znači da igranje uloga podrazumeva i normalizaciju kao mehanizam moći. Učesnici, nakon dobijenog uspuštva, analiziraju i označavaju komunikaciju koja se može svrstati u neku od dve navedene kategorije:

*Znači, treba da se opredelite za onu situaciju u kojoj uobičajno reagujete (pucketanje prstima) bilo pasivno, bilo agresivno. Pasivno – prećutite, povučete se... Agresivno... izderete se na nekoga.*⁵⁸

Cilj vežbe je da eliminiše takav vid reagovanja i zameni ga onim koje se naziva asertivno:

*Ispričajte partneru svoju situaciju. Neka on vama ispriča svoju. OK?! A onda vam dajem instruktivni materijal... Pročitajte i, vodeći se veštinama koje su u opisanom materijalu, treba da osmislite dijalog da tako, da kao glavni akter koristite što više veština.*⁵⁹

Učesnici bi trebalo da koriguju svoju reakciju na osnovu unapred definisanog seta asertivnih veština. Oni dobijaju uputstva na papiru, koja bi trebalo da prate

⁵⁶ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

⁵⁷ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

⁵⁸ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

⁵⁹ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

i demonstriraju ukoliko žele da prevaziđu problem u komunikaciji koji su imali. Igranje uloga je način ispovedanja u kome smo izloženi i ne dajemo značenja, već iznosimo svoje sirovo i neposredovano iskustvo. Trener ima kontrolu nad procesom, kao i moć da prekine aktivnost i ponudi svoje tumačenje. Učesnici se istog trenutka trude da to primene, dakle, oni ne traže sami izlaz iz situacije, već postoje gotova rešenja koja treba da usvoje i pokažu.

U instrukciji trenera je očito na koji način su izukrštane tehnologije selfa i tehnologije dominacije. Vežba je kreirana tako da se od učesnika zahteva da otkriju delove svog privatnog života. Pre nego što svoje iskustvo podele sa drugima, oni ga klasifikuju prema kategorijama koje su prethodno predstavljene – agresivno ili pasivno. Iznošenjem nefunkcionalnog reagovanja, oni su spremni da se odreknu delova sebe – kao što tvrdi Fuko (1988), u procesu ispovesti, samoizlaganjem se priznaju greške i briše se self. Umesto toga, kreira se pozitivan subjektivitet – građanin koji brine o svoji pravima, ali ne ugrožava prava drugih. Učesnici su slobodni da prate uputstva trenera i transformišu neadekvatno ponašanje u društveno poželjno.

Ovo je dominantan način upravljanja u modernim društvima – spolja nametnuta disciplina se preoblikovala u samodisciplinu autonomnog subjekta. Širenjem prakse ispovesti, njena svrha se menjala od spasavanja duše ka samoregulaciji i samousavršavanju. Ispovest valorizuje lično iskustvo i smanjuje ulogu kanonskog znanja, i samim tim proširuje delovanje pastoralne moći (Tennat, 2009). Samodisciplinujuće tehnologije predstavljaju izazov emancipatorskim obrazovnim praksama, koje vide oslobođenje u samoispitivanju i transformaciji, kolektivnoj ili individualnoj, kako bi se suprotstavili dominaciji (Tennant, 2009).

Pored tehnologija selfa, prisutna je i distribucija poslušnih tela u vremenu i prostoru (Foucault, 1997):

Imaćete 15 do 20 minuta... u stvari, verovatno i više, pošto osmišljavamo dve situacije, da provežbate to!

Veštine ću ovde popisati. Za sada ću vam dati samo jedno dve–tri minute da porazmislite i nekako definišete situaciju. Ispričajte partneru svoju situaciju. Neka on vama ispriča svoju. OK?! A onda vam dajem instruktivni materijal... Pročitajte i, vodeći se veštinama koje su u opisanom materijalu, treba da osmislite dijalog da tako, da kao glavni akter koristite što više veština. OK?! Aj'mo na posao!⁶⁰

Učesnici su aktivni u konstituisanju selfa. Oni, zarad blagostanja obećanog u ciljevima treninga, prijanjaju na posao, i u određenom vremenskom periodu razmatraju svoje iskustvo i konstruišu scenu koju će izvesti.

U primeru teksta je ilustracija mehanizma normalizacije i neraskidiva veza znanja/moći koja je sadržana u metodama treninga:

Trener: Može jedan tajmout? U ovoj fazi ću vam dati tipove asertivnosti. Dakle, to je poglavlje četiri. Ne morate pre toga ništa da čitate. Tu su vam dati i opisani kroz konkretne primere tipovi asertivnosti. Sa ovim situacijama koje ste predložili jedni drugima treba da, da osmislite dijalog u kome, kao što sam rekla, glavni akter treba da praktikuje što više ovih veština tamo gde vidi da su one primenljive. Znači! Daćete sebi malo vremena da pročitate tipove... da prodiskutujete gde bi šta moglo i onda provežbavate dva 'rol plej'-a... sa dva glavna aktera... Je l' vam sigurno sve jasno? Slobodno pitajte... OK! Izvol'te.⁶¹

Trener daje učesnicima materijal sa napisanim tipovima asertivnosti i opisom veština, koji oni treba da koriste u drugoj fazi vežbe. Tipovi asertivnosti su definisani od strane psihologa Lange i Jakubowski (1976) u knjizi *Responsible Assertive Behavior: Cognitive/Behavioral Procedures for Trainers*. Jedan od tipova asertivnosti je nazvan *ugovor*:

⁶⁰ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

⁶¹ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

[...] *Kada se nadete u situaciji da reagujete krajnjom eskalacijom asertivnosti koju druga strana može doživjeti odbacujuće i agresivno, pokušajte najpre da ponudite kompromis, odnosno da upozorite osobu da, ukoliko ne odustane od svojih zahteva, doći će do krajnjeg odbijanja koje može biti protumačeno kao agresivno. Recimo, čoveka iz prethodnog primera biste mogli da upozorite da nećete tolerisati njegovo nametljivo ponašanje i da ga zamolite da ga promeni: 'Nećete mi ostaviti drugu opciju do da vas odbijem, kazali smo vam da ne želimo društvo. Ne bih želeo da dođemo do konflikta, stoga, molim vas, prihvatite da želimo da se ispričamo nasamo.'* Ovaj tip asertivnosti smo nazvali ugovorom, jer ljudi najčešće doživljavaju kao da se nalaze pred sklapanjem poslovnog ugovora kada im se obratite na ovaj način.⁶²

Autori teksta se obraćaju čitaocima u drugom licu množine, što ukazuje na preskriptivnu dimenziju teksta. Koriste reči i modele: *pokušajte, biste mogli da upozorite, nećete tolerisati, da ga zamolite*, koje ukazuju na sugerisanje svrsishodnog ponašanja koje dovodi do rezultata. Autori Chappell, Rhodes, Solomon, Tennant i Yates (2003) su analizirali slične tekstove u knjigama samopomoći i došli do zanimljivih zaključaka koji se mogu primeniti i na gorenavedeni tekst. Knjige predstavljaju popularan vid učenja koje bi trebalo da dovede do samoispunjenja, sreće, većeg blagostanja ili poslovnog uspeha. Ono što je osnovna pozicija i pretpostavka ovakve vrste literature je poruka koju one šalju: moguće je u isto vreme biti i uspešan i autentičan (Chappell, Rhodes, Solomon, Tennant i Yates, 2003, str. 60). Da bi se to postiglo, preporučuje se samodijagnoza, a u isto vreme i set vežbi ili drila koji dovode do formiranja poželjnog karaktera. Subjekti kojima se autori obraćaju su autonomne osobe koje žele promenu, a to se može postići usvajanjem i praktikovanjem datih recepata. Promena podrazumeva osveščivanje ograničavajućih obrazaca koji su uzrok neispunjenja. Ti stari obrasci se zamenjuju novim – funkcionalnijim. Ista pretpostavka u rešavanju problema se pronalazi i u strukturi metode igranja

⁶² Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

uloga: dijagnostikuje se nepoželjno, a zatim se usvaja preporučeno koje je rezultat psiholoških istraživanja. Da bi se poželjno lakše razvilo, u tekstu se nude i adekvatne rečenice:

*Nećete mi ostaviti drugu opciju do da vas odbijem, kazali smo vam da ne želimo društvo. Ne bih želeo da dođemo do konflikta, stoga, molim vas, prihvatite da želimo da se ispričamo nasamo.*⁶³

Učesnici razvijaju svrsishodno ponašanje koje im omogućava dobre međuljudske odnose. Fuko postavlja pitanje: „Ukoliko neko želi da se ponaša racionalno i reguliše svoje akcije, kog dela sebe treba da se odrekne” (Foucault, 1988, str. 17).

Sama aktivnost se odvija po sledećim pravilima:

*Trener: Jeste. Jeste... da odmaže... E, sad... grupi ništa ne objašnjavate... Evo šta je neki scenario. Ja dam znak, tj. klapu i vi krećete da glumite. Kada ja kažem tajmaut, vi se zamrznete i ja pitam grupu šta bi tu moglo da se koriguje... Koje veštine koristimo? Pripomognem, kol'ko treba... ali ništa ne opisujete! Samo krećete sa glumom. Evo, 'oćete vas dvoje prvi?*⁶⁴

Nakon objašnjenja, učesnici predstavljaju svoje scene. Sledeći tekst počinje kada trener prekine situaciju koju je učesnik odigrao:

Trener: Može tajmaut (šapatom)? Ovo je dobro, samo fali jedna stvar...

Učesnik: Mhm...

⁶³ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

⁶⁴ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

Trener: A to je tvoja emocija... Znači, da kažeš: 'Kada me, kada me propituješ oko učenja, kada često to radiš, ja se osećam...', pa sad... 'kao da mi ne veruješ' ili 'osećam se...'

Učesnik: Aha...

Trener: Pronađi!

Učesnik: Da!

Trener: Pronađi nešto... zašto tebi to smeta!

Učesnik: Osećam se... da, da, da... osećam se kao neko... neko malo dete...

Trener: E!

Trener: E!

Učesnik: ...kome neki roditelj, eto tako treba da priča, a ne kao da imam dvadeset i koliko godina.

Trener: Jeste... I onda kažeš svoju želju... želju: 'Ja bih želela da mi više veruješ! Jer, ja ću sve to završiti. To će biti u redu!'

Učesnik: Da...

Trener: Ajde, pokušaj samo to sad da ubaciš kad se odmrznemo.

Učesnik: Da, ok (energično)!

Trener: Ali, dobar si! Dobar si... i mislim da... vidim da ovo, zapravo, prvi put sad govoriš, je li?

Učesnik: Da, da... ja sam u... to je ta pasivni... to pasivno ponašanje... aminovanje... da, da... i čekam da završi. I onda u suštini eventualno da je pitam dve informacije. To traje pet sekundi! Da ja nešto saznam što bih ja zaista voleo... A ceo razgovor je o tom

nekom, nečemu što je... što bi ja trebalo, kako ona vidi i je li tako i tako... I to se, i to se, ponavlja. Znači, ona bez obzira što to meni kaže, ostaće, vratiće se na jedno pet–šest svojih tema. I to me jako (mucanje) nervira... a opet, s druge strane, jako mi...

Trener: Tu jako pali ovo (lupkanje po tabli)!

Učesnik: Da...

Trener: Znači, to je ona 'JA asertivnost'... Ajmo sad da probamo odakle smo stali... samo dodaj malo ove moje sugestije... ajmo (pucketanje prstima ili pljeskanje rukama, nedefinisan zvuk)!

Učesnik: Da! Ovaj, i onda kada, kada mi, kada mi pričaš, evo konkretno sada za studiranje, osećam se kao da sam... kao neko malo detence kome roditelj treba da, da, ovaj, priča takve stvari... da mu utuvi u glavu! Kako biii, kako bi, kako se zoveee, on, on, je l' shvatilo šta treba da radi. Ja to već nekako i radim, znaš! A voleo bih kada razgovaramo, da u stvari... nekako budemo u toj nekoj, kako bih ti rekao, da budemo u trenutku... Znaš!? Hoću da saznam šta se kod tebe dešava! Šta ima novo?

Trener: Super! Super (tihim glasom)!

Učesnik: ...da pričamo o tim nekim lepim, pozitivnim stvarima u tvom životu, u mom... A ne da se vraćamo na to nešto... da budemo u tom nekom odnosu mama – detence.

Trener: Bravo (šapatom)!

Učesnik: Eto, tako nešto sam uvek želeo da joj kažem (smeh olakšanja).

Trener: Ali, ovo je jako lepo... i jako si lepo ovo sročio...

Učesnik: Hvala!

Trener: A znaš šta mi se tu naročito dopada...?! Što iz cele tvoje priče provejava jedna ista nit, a to je da je tebi vaš odnos važan...

Učesnik: Pa, jeste... da! I ja nju volim!

Trener: Jeste!

Učesnik: Nije ona neka klasična... Ima... svi imamo u familiji... možda... ne mogu da kažem uslovno nekog dežurnog smarača s kojim malo izbegavamo... Ona mi je negde važna i draga! Imamo neku tu zajedničku, da kažem liniju... ali, mnogo toga, nečega, ovakvih stvari, onako, krivi taj odnos...

Trener: Mhm...

Učesnik: I to me nervira! Voleo sam, voleo sam ovo da...

Trener: Kako je vama zvučao? Meni se baš dopalo! Iskreno i toplo, a opet zauzimajuće za sebe. Super! Kako se osećaš sad?

Učesnik: Bolje... bolje... bolje, definitivno.⁶⁵

Trener prekida scenu što nedvosmisleno pokazuje kontrolu koju poseduje nad procesom učenja. Ona je zaustavila aktivnost kada je uočila ponašanje koje nije u skladu sa koncepcijom asertivnosti, i takvo, nefunkcionalno ponašanje ona pokušava da zameni asertivnim reagovanjem nudeći rečenice koji bi učesnik trebalo da izgovori:

Trener: Znači, da kažeš: 'Kada me, kada me propituješ oko učenja, kada često to radiš, ja se osećam...', pa sad... 'kao da mi ne veruješ' ili 'osećam se...'

Učesnik usvaja osnovnu strukturu rečenice, što trener podržava i nastavlja dalje da ga usmerava:

⁶⁵ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

Učesnik: Osećam se... da, da, da... osećam se kao neko... neko malo dete...

Trener: E!

Trener: E!

Učesnik: ...kome neki roditelj, eto tako treba da priča, a ne kao da imam dvadeset i koliko godina.

Trener: Jeste... I onda kažeš svoju želju... želju: 'Ja bih želela da mi više veruješ! Jer, ja ću sve to završiti. To će biti u redu!'⁶⁶

Učesnik dobija podršku trenera za usvajanje asertivnog načina reagovanja i nastavlja da bude „dobar đak” analizirajući i klasifikujući svoje ponašanje. Intrigantna je razlika u sigurnosti izgovorenog između trenera i učesnika. Učesnici prekidaju rečenice, nespretni su, emotivni dok govore, dok trener pokazuje toplinu i sigurnost:

Učesnik: Da, da... ja sam u... to je ta pasivni... to pasivno ponašanje... aminovanje... da, da... i čekam da završi. I onda u suštini eventualno da je pitam dve informacije. To traje pet sekundi! Da ja nešto saznam što bih ja zaista voleo... A ceo razgovor je o tom nekom, nečemu što je... što bi ja trebalo, kako ona vidi i je li tako i tako... I to se, i to se, ponavlja. Znači, ona bez obzira što to meni kaže, ostaće, vratiće se na jedno pet–šest svojih tema. I to me jako (mucanje) nervira... a opet, s druge strane, jako mi..

Trener: Tu jako pali ovo (lupkanje po tabli)!

Učesnik: Da...

⁶⁶ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

Trener: Znači, to je ona 'JA asertivnost'... Ajmo sad da probamo odakle smo stali... samo dodaj malo ove moje sugestije... ajmo (pucketanje prstima ili pljeskanje rukama, nedefinisan zvuk)!⁶⁷

Trener je saslušao učesnika i odmah mu ponudio rešenje – JA asertivnost i poziva ga da prihvati sugestiju. Vrlo je slikovito kako se ponašanje modeluje prema prikazanoj teoriji. Učesnici efikasno razvijaju asertivno reagovanje i jezik koji je karakterističan za asertivnost. Psihološka teorija je pounutrena i postaje „osobina ličnosti“. Ova specifična aktivnost obrazovanja odraslih fabrikuje, to jest proizvodi subjektivitete zarad njihovog blagostanja. Psihologizam i individualizam humanističkog diskursa predstavljeni kao zabrinutost za osobu paradoksalno vode ka dehumanizaciji pojedinca – on se otvara, obezbeđuje pristup svom unutrašnjem svetu i biva promenjen (Usher et al., 1997).

Nakon isprobavanja, učesnik dobija nagradu od trenera u vidu pohvale:

Trener: Kako je vama zvučao? Meni se baš dopalo! Iskreno i toplo, a opet zauzimajuće za sebe. Super! Kako se osećaš sad?

Učesnik: Bolje... bolje... bolje, definitivno.⁶⁸

U sledećem tekstu se vidi isti obrazac: učesnik prikaže scenu u kojoj nije asertivan, trener reaguje i koriguje ga i scena se uspešno završava kada učesnik usvoji sugerisano, za šta dobija pohvalu:

Trener: Može tajmout (šapatom, pljesak rukama)?

Učesnik: Mhm...

Trener: Možeš da kažeš: 'Ja razumem da ti u tome uživaš, ali kada vidim da toliko vremena provodiš... mene to brine.' Jer ovako, iz ove

⁶⁷ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

⁶⁸ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

perspektive ti prosto njemu govoriš šta on da radi, jer ti misliš da znaš bolje. Što nije isključeno. Ja se s tobom slažem.

(Smeh).

Trener: Ali! Da bi mu prišla nekako, treba da izraziš opet tu svoju emociju. Zašto tebi to smeta?

Učesnik: Da, da, da!

Trener: On to ne čuje. On samo čuje zvocanje.

Učesnik: Da... da... taj krit... kritikujući stav...

Trener: Jeste! Jeste! Ajde da probamo... samo da vratimo. Može (pljeska rukama, onomatopeja zvuka klape)?

Trener: Mogu?

Učesnik: Aha...

Trener: Znači, možeš da iskoristiš empatičku i da joj kažeš: 'Ja razumem... da si...'

Učesnik: 'Razumem', mhm... to sam mislila (nastavlja rečenicu uporedo sa trenerom).

Trener: '...da si bila u frci, ali prosto, više bih volela da si mi javila i prosto bih te molila sledeći put, ako bude slična situacija, da mi kažeš na vreme.' (Nastavlja dalje) Jer, sad je šteta počinjena. Sada da se drndaš na nju, ne vredi...

Učesnik: Naravno...

Trener: A možeš da je zamoliš da se prosto to upamti kao jedna stvar koju bi volela da nekako u budućnosti se koriguje. Može?!

Učesnik: Da! Može!

Trener: Ajmo (pljeska rukama, onomatopeja zvuka klape)!

Učesnik: Ja te potpuno razumem... ovaj, da si bila u frci. Ali, baš bih volela sledeći put, ako se nešto slično desi... bar da mi, da mi se javiš, da znam šta da radim.⁶⁹

Metoda igranja uloga u analiziranom treningu je vrlo ilustrativan primer onoga što Chappell, Rhodes, Solomon, Tennant i Yates (2003) nazivaju *rekreacijom selfa*. Autori smatraju da je ona karakteristična za obrazovanje odraslih i objašnjavaju je na sledeći način: prakse podrazumevaju ispovedanje praćeno odricanjem i afirmacijom novog identiteta. Subjekt je proračunat, on identifikuje deficite i zamenjuje ih ponašanjem koje dovodi do uspeha, što je jedino moguće samoregulacijom koju je Fuko nazvao tehnologijom selfa. Tokom obrazovnih aktivnosti, pojedinac uči da ispituje i procenjuje svoje ponašanje prema normiranim kategorijama koje su određene psihološkim teorijama, da eliminiše ono što je označeno kao neadekvatno i sublimira ga. Paradoksalno je da se učesnik treninga instruiira kao da reaguje, ali u pravcu koji podržava njegovu autentičnost.

Igranje uloga, metodu obrazovanja odraslih, prikazala sam na kraju analize i interpretacije podataka, jer je ona sinteza ponuđenih kategorija. Vrlo su vidljive epistemološke pretpostavke koje su navedene i u prethodnim poglavljima (*spoznaja sebe dovodi do razvoja i učenja; iskustvo kao izvor znanja; objektifikacija i opoznatljivost pojedinca* itd). One ne menjaju subjekte, već su osnova za njihovu proizvodnju. Trener je ekspert koji poseduje znanje kako o samim mentalnim procesima tako i o metodama učenja. Prakse ispovesti su privatno pretvorilo u javno, a obrazovne metode su zadržale obrazac ispovesti. Postale su vrlo efikasne u regulaciji subjekata, a potom i u njihovoj samoregulaciji. Nedostatak ove analize je neobrađenost potencijalnog otpora učesnika. Mislim da on svakako postoji, iako nije bio verbalizovan tokom treninga. Ostaje pitanje da li upravo pretpostavka slobode smanjuje otpor.

⁶⁹ Deo transkripta konverzacije tokom treninga *Asertivna komunikacija*.

Insistiranje na dobrovoljnosti uključivanja u obrazovanje odraslih i vera u samousmerenost odraslog učenika stvara iluziju slobode i autonomnog izbora. Iako deluje kao kontradiktornost, pitam se da li je potrebno iskustvo prinude da bi se razvila kritička refleksija. Ovo pitanje ostaje otvoreno. U osnovi prikazane metode je uverenje da briga o sebi zahteva poznavanje sebe: „Brinuti o sebi podrazumeva opremiti se istinama” (Foucault, 1988, str. 281).

POGLAVLJE 6

Zaključna razmatranja

Da li analiza diskursa kao metoda omogućava početak transformacije i uočavanje obrazaca koji nas udaljavaju od slobode i ideje da postajemo? Da li kao istraživači postajemo glasnici, odnosno nevidljivo pretvaramo u vidljivo? Naročito kada koristimo metodu kao što je kritička analiza diskursa, čiji je sam cilj da prepozna nevidljive pretpostavke i vrednosti koje se nalaze u tekstu; možda na taj način ulazimo u čin pretvaranja kulturno nevidljivog i nesvesnog u domen prepoznatljivog.

Romanyshyn (2007) veruje da je istraživanje zapravo potraga za onim što znamo i osećamo, ali što je u nekom procesu izgubljeno. On analizira značenje reči *research* i ukazuje da je termin kovanica *re-search* i da je naš naučni rad dovršavanje nezavršenih procesa koji se nalazi između intelektualnog i senzitivnog. Sama analiza diskursa kao pristup istraživanju ostaje i ne prevazilazi liminalnu fazu. Ona ostaje *između* jer ukazuje na ono što *nije*, ali ne nudi odgovore šta *jeste*. Ukoliko na ovaj način sagledamo ovaj pristup, onda analiza diskursa zapravo stvara prostore „plodne praznine” koja nudi mogućnost postanka novih odgovora. Lepota i bogatstvo leže upravo u njenoj nesavršenosti, jer kroz tu *nesavršenost* i *nezavršenost* ona nas pokreće na postavljanje suštinski važnih, filozofskih pitanja omogućavajući nam da sami osmislimo svoje odgovore. Oslobođanje od date istine je potencijalno opasan i izazovan prostor jer nas vodi od opšteprihvaćenog ka neprihvaćenom i neživljenom.

Zainteresovala sam se za analizu istraživačkog procesa u kome sam prepoznala aspekte liminalne faze. Liminalnost je fenomen koji nam omogućava da uđemo u prostor koji je *ni jedno/ni drugo*, što omogućava reformulaciju starog u novo (Miller, 2004). Intrigirao me je transformativni potencijal istraživačkog rada i područje neznanja koje je specifično za analizu diskursa u kojoj se ne priznaju konačne istine, već sklanja paučina od zdravorazumskih uverenja. Uvidi koji se stiču tokom faze prelaza mogu biti uzbudljivi, ali i uznemiravajući, zahtevajući

promenu identiteta ili paradoksalno izazivajući osećaj gubitka (Mayer i Land, 2005). Prostor *između* ima neprocenjivu psihološku svrhu: to je tranzicija psihe iz konfliktnog seta okolnosti u onaj koji nam omogućava da razrešimo ili bar da tolerišemo taj konflikt (Miller, 2004). *Liminalno* je teritorija u kojoj koegzistiraju suprotnosti i na taj način ono postaje prostor mogućnosti i mogući izvor originalnih i novih ideja (Miller, 2004). Tokom liminalne faze, dolazi do integracije novih znanja koja izazivaju rekonfiguraciju prethodnih konceptualnih šema, što često ima za posledicu ontološki ili epistemički zaokret (Mayer i Land, 2005). Liminalnost o kojoj govorim nije proces linearne inicijacije koja vodi u fazu agregacije. To je faza u kojoj ne vladaju jasna pravila i koju sačinjavaju binarne opozicije koje se raščlanjuju i poigravaju.

Iako se menja identitet i otvaraju prostori za novo, analiza diskursa ipak ostaje u prostoru između jer se nova znanja i nove istine pojavljuju, ali nastavljaju da žive menjajući svoje oblike u zavisnosti od konteksta i čitaoca. Rezultati ovog istraživanja su u međuterenu i ne postoji potreba za njihovim razlučivanjem, odvajanjem i utvrđivanjem. Fuko sugeriše da uvek preispitujemo ono što nam je očigledno, uslove saznanja i subjekta koji saznaje (Chapman, 2003). Takva konstantno sumnjajuća pozicija zahteva da živimo liminalnu fazu ne boraveći nikada u konačnom. Da li onda, stalnim razgrađivanjem definisanog, stvaramo kapacitet za novo i drugačije, a ostajanjem u nepromenljivim istinama realnost postaje besplodna jer je njeno tumačenje fiksirano? Da li učenjem nedvosmislenih i determinisanih istina postajemo kao GMO seme, naizgled savršeno, ali suštinski bez mogućnosti reprodukcije?

Ne želim da olakšam čitaocu i da, radi brzine čitanja, u zaključku eksplicitno navedem rezultate rada kako bi se dobio „instant” odgovor na postavljeno istraživačko pitanje. Ono što mogu da ponudim je prozor u proces – svesno oblikovanu ispovest istraživača sa uverenjem da biram subjektivitet i interpretaciju. Epistemologija je iz naučnog potisla estetiku, a forma ovog zaključka je odgovor na patrijarhalnost stila pisanja naučnog rada. Lepota sadrži znanje koje je modernizam u nauci devalidirao. Pokušavam da komuniciram sa imaginacijom čitaoca koja nastaje između sada i mogućeg, življenog i

(ne)predviđenog. Svaki metod istraživanja u isto vreme otkriva, ali i krije (Romanyshyn, 2007). Suštinski je nekompletan u mapiranju onoga što nazivamo realnost, a sâm istraživački proces nikada nije okončan iako je završen. Romanyshin (2007) teži da osmisli metod koji bi trebalo da eliminiše transfer istraživača prema „objektu” koji istražuje. Ne mislim da upliv istraživača treba odstraniti. Istraživanje je poput nastajanja ćilibara – materijal apsorbuje boje sredine i postaje poseban i vredan kroz svoju defektnost. Ćilibar ima jedinstvenu sposobnost da obuhvati i očuva organske materije na koje naiđe. Potreba za unutrašnjom destrukcijom i reorganizacijom psihičke realnosti materijalizuje se u spoljašnjoj realnosti i istraživačkoj aktivnosti dekonstrukcije postojećih koncepata i istina. Unutrašnja realnost biva obgrljena teorijama i metodološkim postupcima i zajedno sa njima preobražena u rezultate istraživanja.

Namera mi je da zaobiđem imperativ produktivnosti, predstavim procese pisanja rada i ostavim prostor čitaocu za asociiranje i tumačenje. Koristila sam knjigu *Pisma mladom pesniku* Rajner Marija Rilkea, koja predstavlja podršku mom kreativno-istraživačkom procesu, ali i umetničku eksploraciju stvaralačke aktivnosti. Nakon prikazivanja istraživačkog procesa, osvrnula sam se na moguće implikacije rada na promišljanje andragoške prakse.

Refleksija na proces pisanja

Početak: postavljanje istraživačkog pitanja

Udubite se u sebe. Istražite razlog koji vas goni na pisanje; ispitajte da li je on raširio svoje korenje po najskrivenijoj dubini vašeg srca, priznajte samom sebi da li biste morali umreti kad bi vam pisanje bilo uskraćeno. Ovo pre svega: pitajte samog sebe u najprisnijem času svojih noći: moram li da pišem? Rijte do dna duše tražeći dubok odgovor. Pa, ako bi taj odgovor glasilo potvrdno, ako ovo ozbiljno pitanje možete da predusretnete snažnim i prostim moram, onda izgrađujte svoj život prema toj neminovnosti.

Svoje istraživačko pitanje nisam znala. Naslućivala sam ga. Prvo se pojavilo kao nelagoda, kao reakcija na različite obrazovne situacije kojima sam sama prisustvovala. Prvi doživljaj istraživačkog pitanja i problema je bio emotivan i telesan. Proistekao je iz aktivnosti učenja u kojima sam bila kako učesnica tako i nastavnica. Pitanje je dolazilo ni od kuda. Kao da se sâmno pojavljivalo iz mene, raslo pod zemljom i tražilo da se rodi. Gajila sam ga čitanjem literature koja je rezonirala sa mojim intuitivnim osećajem. Nisam mogla da objasnim čime ću se baviti, niti sam želela to da uradim pre nego što pitanje sazri. Osećala sam da, ukoliko ne pustim da nešto izraste u meni, tuđi uticaji mogu da ga promene dok je još nejak. Podrška je bila sloboda da naslućeno pitanje marinira. Početak istraživanja je deo telesnog, emotivnog i intuitivnog. Priprema za rađanje se dešava u tamnom prostoru neznanja i slutnje. Prostor je osetljiv i nije za prikazivanje i analizu. Ličan je i intiman, jer je pitanje alhemijski spoj unutrašnjeg doživljaja i spoljašnjeg okruženja. U tom trenutku ne doživljam da razmišljam logično, linearno i racionalno. Čin pre podseća na klijanje nego na sled logičkih koraka u kreiranju dizajna istraživanja.

Ideja da se problem istraživanja definiše nije bila zapovest. Ono što jeste bila neminovnost je živeti sa neizvesnošću i u kreativnom bloku, koji je trajao nekoliko meseci. Tokom tog perioda, pred sam završetak godine, prevazilazila sam blokadu kroz aktivnost dekonstruisanja same blokade. Čitala sam spise o kreativnom procesu i blokadi, naročito o blokadi u pisanju. Rečenice koje su mi pomogle da prihvatim trenutno „suvo” stanje kreativnosti i živim kognitivno nedefinisan problem su sledeće: „Da li si paralizovan od straha? To je dobar znak. Strah je dobar. Kao i sumnja u sebe, strah je indikator. Strah nam govori šta moramo da uradimo. Zapamtite pravilo: što smo više uplašeni, možemo biti sigurniji da to moramo da uradimo” (Pressfield, 2002). Prihvatila sam novo značenje straha u stvaralačkom procesu – strah znači da nečemu treba da se prepustim. Odnosno, otpor i strah od stavljanja reči na papir značili su da se radi o nečemu meni značajnom. Počela sam da gledam na blokadu kao na proces nevidljive kreativnosti.

Veze se prave polako, ponekad one rastu u mraku.

Gledajući, ne možeš uvek reći šta se dešava.

Više od polovine drveta je rašireno u tlu ispod tvojih
nogu.

Marge Piercy

Podtekst

Kako da budem i slobodna i ispravna? Postavljam pitanja: u kojim sam sve odnosima dominantna, u kojim odnosima se ponašam u skladu sa vladajućim diskursom, šta je to sa čim ne mogu da se smirim i koje suprotnosti ne mogu da pomirim? Koji su to delovi mene koje sam odsekla, a koji će dekonstrukcijom realnosti moći ponovo da budu oživljeni?

Polazna tačka istraživanja mi je Fukoova filozofija. Fuko je dekonstruisao medicinski, psihijatrijski i diskurs seksualnosti. Njegov otac je bio autoritativni hirurg, on sam se lečio od depresije na klinici i bio je homoseksualnog opredeljenja. Pitala sam se da li je kroz dekonstrukciju vladajućih normi on sebi napravio prostor da bi ispoljio društveno zabranjene impulse. Sam je napisao da je njegova uloga da pokaže „ljudima da su mnogo slobodniji nego što se osećaju, da ljudi prihvataju kao istinu, kao dokaz, teme koje su izgrađene tokom istorije, i taj takozvani dokaz može biti kritikovan i uništen” (Foucault, 1988, str. 10).

Tok: Zbunjenost i ulazak u liminalno

[...] *Osamljenost, velika unutarnja osamljenost. Povući se u sebe i satima nikog ne sresti – to moramo umeti postići. Biti osamljen, kao što smo bili u detinjstvu kada su se odrasli kretali oko nas, zaokupljeni stvarima koje su izgledale važne i velike zato što su odrasli činili utisak tolike zaposlenosti, i zato što od sveg njihovog delanja ništa nismo shvatali.*

Nakon formulisanja istraživačkog pitanja, imala sam odgovor. U stvari, za sve sam imala objašnjenje. Primenila sam analizu diskursa na obrazovne situacije u kojima sam se nalazila i učestvovala. Bila sam jaka i kritički (dez)orijentisana. Okupirala sam identitet mlade naučnice koja zna i koja kroz svoju ljutnju želi da odgonetne skrivene pretpostavke i da ih obelodani. Zapravo, kroz analizu odnosa moći, tu istu moć sam i demonstrirala. Govorila sam često nerazumljivim, postmodernim jezikom i u isto vreme bila sujetno osetljiva i snažna u svojoj proceni, oceni i komentarima. Iako nisam želela to da postanem, iako sam kritikovala distanciranog istraživača koji stavlja sebe u nadmoćnu poziciju iz koje interpretira diskurse, sama sam to postala. Dekonstruišući moć, sama sam je demonstrirala. Jaka i slaba, zavela me je intelektualnost i izvesna politička ispravnost analitičara diskursa.

U isto vreme imam potrebu da glasno izgovorim: „Car je go!” Obrazovanje odraslih nije oslobođeno odnosa moći i ređanje stolica ukруг ne podrazumeva jednakost učesnika (Maksimović, 2012). Intrigira me zašto učesnici pristaju da obavljaju određene vežbe i aktivnosti koje su ponekad neprijatne i izlažuće. Šta je to što nas obavezuje da budemo poslušni? Želela sam da napravim male prostore slobode. U ovom procesu živela sam paradokse – antagonizam potrebe za sigurnošću i slobodom. Strukture i zdravorazumske pretpostavke omogućavaju boravak u poznatom kako bih obezbedila idealizovan osećaj pripadanja i sigurnosti. Ono šta sam želela da stvorim je otvorenost za nepoznato i mogućnost da nemamo unapred formulisan način na koji učimo i samim tim i živimo. Nalazim se u međuprostoru u kome moja imaginacija živi jedan nivo, a ono što se naziva realnošću nalazi se u zdravorazumskim pretpostavkama definisane istine. Woodman (1992) smatra da je konačnost deo patrijarhalnog nasleđa i da se u tome odričemo svoje istine i svog tela dok tražimo objektivne odgovore koje pružaju medicina, zakoni, nauka i drugi visoko prihvaćeni autoriteti savremenog društva. Verujem da obrazovanje odraslih u neoliberalnom diskursu potencijalno predstavlja još jedan kanal definisanja poželjnog subjekta, aktivnog, samousmerenog, svesnog i reflektivnog. Oslobođajući nas, nudi nam odgovore koji nas fiksiraju i pretvaraju u željene subjektivitete.

Podtekst

Ponekad se pitam da li je moja dekonstrukcija važeće paradigme borba sa mojim ličnim paradigmama. Vraćajući se na pitanja dubinske psihologije, pitam se koji su to neživljeni delovi mene koji su trenutno u liminalnom prostoru i traže da se rode. Da li je toliko teško i zahtevno živeti paradoks, odnosno živeti ispravno i slobodno? Suštinsko pitanje koje sebi postavljam je: Kako bih bila ispravna u svojoj neispravnosti, da li u svom radu moram da dokažem da autoritet nije u pravu, da norme koje se podrazumevaju ne važe?

Želela sam

prošlost da ode, želela sam

da je napustim kao stranu zemlju; želela sam

moj život da se zatvori, i otvori

kao šarke prozora, kao krilo, kao deo pesme

na mestu gde život pada

preko stena: eksplozija, otkriće.

Želela sam da

požurim u svoj život; želela sam da znam,

ko god da sam, bila sam živa

bar neko vreme.

Mary Oliver

Implikacija rezultata istraživanja na andragošku praksu

Tokom formulisanja istraživačkog pitanja, prikupljanja, analize i interpretacije podataka, i sama sam bila u ulozi nastavnika i osmišljavala i facilitirala različite obrazovne aktivnosti. Fukoova analitika moći i feministička epistemologija su, očekivano, učinile da preispitujem sopstvenu praksu. Poigravala sam se odnosima moći, eksperimentisala i pokušavala da ih transformišem. Istraživala sam krajnosti i rizikovala, postajala nerazumljiva intelektualka ili podržavajuća i topla savetnica. Koju god poziciju istraživala, diskursi i moć su bili prisutni. Pitanje kojim sam se bavila u praksi je: Da li paradigmatom promenom i dekonstrukcijom epistemoloških uverenja mogu da kreiram aktivnosti koje neće nametati subjektivitete i kontruisati odraslog učenika?

Odustajala sam od precizno formulisanog programa rada i satnice. Sesije tokom treninga su trajale onoliko vremena koliko bi grupa zahtevala, vreme za vežbu nije bilo ograničeno, postojala je spontanost u korišćenju prostora. Razmišljala sam kom subjektivitetu se obraćam. Težila sam da smanjim davanje instrukcija učesnicima i ostavim prostora za meandriranje. Izbegavala sam tumačenja ličnog iskustva učesnika i prepuštala zaključivanje grupi. Ohrabivala sam tišinu i nisam zahtevala da se govori. Uključivala sam ono što je u obrazovanju često isključeno: pokret, glas, telo i imaginaciju. Pratila sam feminističku epistemologiju i vraćala u svoju praksu ono što je istorijski u patrijarhalnom društvu odbačeno kao nedovoljno ozbiljno učenje.

Interesantan paradoks se dogodio – što sam više odustajala od mehanizama moći, više sam je posedovala. Učesnici su postajali aktivniji, češće su verbalizovali svoje lično iskustvo i priznavali istinu o sebi. Ja sam se obraćala spontanom, otvorenom subjektu i oni su takvi i postajali. Diskriminisala sam potrebu za jasnom strukturom, informacijama i naučnim znanjem.

Vraćam se na poređenje Brukovog praznog prostora u teatru i obrazovnog prostora. Piter Bruk je „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, 2008, str. 237). Bruk objašnjava svoje razloge: „Pomalo i sa otporom sam postajao svestan koliko je važno raditi s drugima, a ne od mrvica raznih tradicija praviti sopstveni duhovni recept” (Bruk prema: Popadić, 2008, str. 238). Njegova koncepcija teatarskih istraživanja je oslonjena na tri termina: energija, pokret i odnosi. On izbegava linearno odmotavanje koje bi označilo mehanicistički determinizam i veruje trenutačnosti događaja i oslobađanju energije trenutka umesto njegovom zakucavanju i zamrzavanju (Popadić, 2008). Piter Bruk u intervjuu govori: „Shvatio sam da i glumac, kao i svako drugo ljudsko biće, ima u sebi jedan deo koji stalno koristi i što ga čini tom osobom. I postoji jedan vrlo dubok deo njega, koji nije samo ono što Frojd naziva podsvesnim nego nešto mnogo šire i neograničenije od toga. Ako glumac prečesto koristi ono što misli da je on sam, on neće izaći iz tog ogradenog prostora. On stvara inovacije, kreira, ali unutar ograničenog područja. Ali, s obzirom na razne metode rada, može se stvoriti klima poverenja i sigurnosti ne samo između glumaca i reditelja nego i među samim glumcima, ali i glumca sa samim sobom; zahvaljujući svojim osećanjima, glumac može da eksperimentiše i rizikuje i tada počinje nov proces. Izazov uloge počinje da otvara nešto što je jedan glumac nazvao 'brojne fioke' koje nikada ne bi otvorio. Ovo je nešto vrlo jednostavno i jasno.” Sistem vežbi koje koristi zasnovane su na improvizaciji i, prema njegovom mišljenju, one omogućavaju otkrivanje, eksperiment i rekreiranje. „Stvaranje 'praznog prostora' – praznine, tišine u samoj sebi, Brukov je ideal” (Popadić, 2008, str. 247).

Pitanja za andragošku teoriju i praksu, inspirisana Brukovim idealima:

Kako kreirati prazan prostor u obrazovanju?

Da li je to moguće?

Da li je to onda obrazovanje?

Neću u ovom radu dati odgovore na ova pitanja, ali ih promišljam. Podrška spontanosti i otvorenosti počiva na drugačijim epistemološkim pretpostavkama

učenja koje ne uslovljavaju razvoj spoznajom, već improvizacijom (Newman i Holzman, 1997). Učenje se dešava u zoni koja nije određena i definisana naučno priznatim znanjem, već je ono relaciono i njegovi dometi nisu potencijalno zaustavljeni obrazovnim ishodom. Postoje prakse koje su razvile obrazovne aktivnosti trudeći se da se odreknu tereta prosvetiteljskog nasleđa i one su usmerene na rekreiranje subjekta. Razvijene su i teorije učenja, naročito one koje su oslonjene na konstruktivističku paradigmu i koje su reformulisale epistemološke postulate. Ne želim da budem naivna u tvrdnji da su se postmoderne teorije i prakse odrekle moći i tako ponudim utehu. Novim praksama proizvodimo i nove subjektivitete. Učesnici i dalje sede u krugu, i dalje prate instrukcije i uklapaju se u ponuđene identitete. Obrazovanje odraslih je namagnetisano odnosima moći.

Pitanje sa kojim želim da završim ovo istraživanje je: *Da li bi trebalo da se mi, teoretičari i praktičari u obrazovanju odraslih, uopšte odrekemo moći i da odustanemo od vrednosti koje propagiramo?* Dilema je rezultat susreta mnogostrukosti i višeslojnosti odgovora na postavljeno istraživačko pitanje i društveno-političkog konteksta u kome ovaj rad nastaje.

Tokom pisanja rada nisam želela da čitalac stekne utisak da su odnosi moći u obrazovanju odraslih opasni, represivni i negativni. Kao što su rezultati istraživanja pokazali, moć je utkana u pore obrazovnog procesa i ona je činilac promene i učenja. Negiranje postojanja moći i podrazumevanje jednakosti u obrazovanju odraslih maskira potencijal proizvodnje subjekta i njihove samoregulacije. Aktiviranje učesnika i insistiranje na dijalogu ne smanjuje autoritet nastavnika, već proširuje obim delovanja moći s obzirom na to da moć poseduje onaj koji sluša, a verbalizacija iskustva podstiče proizvodnju željenog subjektiviteta i samoregulaciju. Ostaje pitanje da li je onda ispitivanje odnosa moći u obrazovanju odraslih uzaludno, s obzirom na to da je moć suđena obrazovanju. Ipak mislim da nije. Kao andragozi, možemo nastaviti da analiziramo i preoblikujemo epistemološke osnove obrazovanja, produbljujemo filozofsku kritiku vladajućih teorija učenja i eksperimentišemo oblicima i metodama rada. Možemo svesno i namerno u obrazovni proces uvoditi različite

diskurse kako bi se stvorila njihova hibridnost i izbegla konačnost znanja. Mislim da dalja rasprava o odnosima moći, s obzirom na normativnost obrazovanja, podrazumeva zapravo postavljanje suštinskih etičkih pitanja. Peter Jarvis u svojoj knjizi *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society* (1997) ističe da je obrazovanje odraslih postalo instrumentalno i zagovara filozofsku poziciju koja prepoznaje različitost, insistirajući na univerzalnom moralnom principu „briga za drugog”. Iako su rezultati istraživanja pokazali da upravo ta briga otvara prostor cirkulisanja odnosa moći koji dovode do samoregulacije, postoji potreba za stalnim preispitivanjem osnovnih etičkih uverenja koja se nalaze u osnovi andragoških praksi. Jarvis odbija moralnost koja se bazira na racionalnoj analizi uzroka i posledica i, oslanjajući se na filozofiju Martina Bubera, predlaže egzistencijalističku zainteresovanost za odnos i osobu. Ovakvo moralno stanovište je blisko idejama feminističke etike i njene kritike centriranosti etike na kogniciju, posvećenosti apstraktnim moralnim principima i utilitarizma. Ne predlažem i ne zagovaram stanovišta koja zauzimaju Jarvis i feminističke autorke, već samo dajem primer različitih analiza moralnih normi koje u obrazovanju reprodukujemo. Vidimo da su ključna pitanja smeštena u preseku epistemologije i etike, kao i da etičkom analizom unutrašnjosti andragoške prakse možda možemo preuzeti odgovornost za subjektivitete koje proizvodimo postavljanjem obrazovnih ciljeva i izborom obrazovnih metoda.

Literatura:

- Abowitz, K. K. i Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of educational research*, 76(4), 653–690.
- Allen, A. (2011). Foucault and the politics of our selves. *History of the human sciences*, 24(4), 43–59.
- Altiser, L. (2009). *Ideologija i državni ideološki aparati*. Karpos Books.
- Barbu, Z. (1956). *Democracy and dictatorship: their psychology and patterns of life*. New York: Grove Press.
- Baptiste, I. (2000). Beyond Reason and Personal Integrity: Toward a Pedagogy of Coercive Restraint. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(1), 27–50.
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 184–201.
- Barnes T. i Duncan, J. (1992). *Writing Worlds: Discourse, Texts, and Metaphors in the Representation of Landscape*. New York: Routledge.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (Vol. 17). Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N. i Tarule, J. (1986). *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- Besley, A. C. (2005). Self-denial or self-mastery? Foucault's genealogy of the confessional self. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(3), 365–382.
- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. U A. Morais, I. Neves, B. Davies i H. Daniels, H. (Ur.). *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research* (str. 363–368). New York: Peter Lang.

- Bourdieu, P. i Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bordo, S. (2003). *Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body*. Univ of California 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. (2001). Unmasking Power: Foucault and Adult Learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15(1), 1–23.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning And Teaching*. New York: Open University Press.
- Brookfield, S. (2006). Authenticity and Power. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 111, 5–16.
- Bulajić, A. i Maksimović, M. (2011). Kvalitet i participacija u obrazovanju: aktivno učenje kao dugoročna mera. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- 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.
- Chappell, C., Rhodes, C., Solomon, N., Tennant, M. i Yates, L. (2003). *Reconstructing the lifelong learner. Pedagogy and identity in individual, organisational and social change*. London, New York: Routledge Falmer.

- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- 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. (2007). Feminist epistemologies and women's lives. U L. Alcoff i E. Feder Kittay (Ur.), *The Blackwell Guide to Feminist Philosophy* (pp. 211–234). Blackwell Pub.
- Code, L. (2011). ‘They Treated Him Well’: Fact, Fiction, and the Politics of Knowledge. U H. E. Grasswick, (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. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- Davies, B. (2006). Subjectification: The relevance of Butler’s analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438.
- Deacon, R. (2002). An analytics of power relations: Foucault on the history of discipline. *History of the Human Sciences*, 15(1), 89–117.
- 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.

- Denzin, N. i Lincoln, Y. (1998). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. SAGE publications.
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 63–72.
- 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.
- Drew, P. i Heritage, J. (Ur.). (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings* (Vol. 8). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Đerasimović, 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.
- Đerasimović, 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.
- Đerasimović, S. (2012a). Construction and Power: The Ethics of Educational Policy Research. *Andragoške studije*, 2, 9–22.
- Dorđević, J. (2009). *Postkultura: uvod u studije kulture*. Beograd: Clio.

- Edwards, R. (2008). *Ordering Subjects: Governmentality and Lifelong Learning*. Preuzeto sa: <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/535/7/AERA08-Ordering-Subjects.pdf.txt> (31. 08. 2014).
- 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 T. A. Van Dijk (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.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fejes, A. i Dahlstedt, M. (2013). *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. London: Routledge.
- Fejes, A. (2006). *Constructing the adult learner: a governmentality analysis*. Preuzeto sa: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:21716/FULLTEXT01.pdf> (28. 7. 2014).

- Formenti, L. (2011). Metaphors, Stories and the Making of a Satisfying Theory: Transformational Learning for Professionals in Education. U M. Alhadeff-Jones i A. Kokkos (Ur.). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (str. 315–321). Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.
- 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. (1978). *The history of sexuality, volume 1: An introduction*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. U C. Gordon (Ur.). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Foucault, M. (1987). The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom: An Interview with Michel Foucault on January 20, 1984 in *The Final Foucault: Studies on Michel Foucault's Last Works. Philosophy & social criticism*, 12(2–3), 112–131.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. U L.H. Martin et al. (Ur.). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (str.16–49). London: Tavistock.
- Foucault, M. (1993). About the beginning of the hermeneutics of the self: Two lectures at Dartmouth. *Political theory*, 198–227.
- Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
- Fuko, M. (2006). *Volja za znanjem. Istorija seksualnosti I*. Loznica: Karpos.

- Fuko, M. (2007). *Poredak diskursa*. Loznica: Karpos.
- Fuko, M. (2012). *Moć/znanje - odabrani spisi i razgovori 1972–1977*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Fuko, M. (2012). *Poredak diskursa* . Karpos Books.
- Galston, W. A. i Galston, W. A. (1991). *Liberal purposes: Goods, virtues, and diversity in the liberal state*. Cambridge University Press.
- 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 R. Rogers (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.
- Greenstein, F. (1965). Personality and political socialization: The theories of authoritarian and democratic character. *Annals*, 361, 81–95.
- Greenstein, F. (1968). Harold D. Lasswell's concept of democratic character. *J. Politics* 30: 696–709.
- 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.

- Gore, J. M. (1995). Foucault's poststructuralism and observational education research. U R. Smith i P. Wexler (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 T. Popkewitz i M. Brennan (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 H. E. Grasswick (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.
- Harding, S. (2002). Rethinking standpoint epistemology: What is—strong objectivity. U K. B. Wray (Ur.). (2002). *Knowledge and Inquiry: Readings in Epistemology* (str. 352–384). Broadview Press.

- Harman, K. (2014). The multiple realms of workplace learning. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(1), 51–66.
- Hutton, P. H. (1988). Foucault, Freud, and the Technologies of the Self. U L. H., Martin, H. Gutman i P. H. Hutton (Ur.). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (str. 121–44). University of Massachusetts Press.
- Hoskin, K. (1990). Foucault under examination: the crypto-educationalist unmasked. U S. Ball (Ur.) *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (str. 29–53). London: Routledge.
- Hayes, E. i 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 V. Sheared i P.A. Sissel (Ur.). *Making Space: Merging Theory and Practice in Adult Education* (str. 15–28). Santa Barbara: Greenwood Publishing Group.
- Hillman, J. (1991). *Inter views: Conversations with Laura Pozzo on psychotherapy, biography, love, soul, dreams, work, imagination, and the state of the culture*. Spring Publications.
- Husserl, E. G. A. (1970). *Logical investigations*. London: RKP.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society*. Leicester: NIACE.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. *Pragmatics in language teaching*, 33–60.
- Katz, M. B. (2001). *The price of citizenship: Redefining the American welfare state*. New York: Metropolitan Books/Henry Holt.

- Knutson, J. (1972). *The Human Basis of the Polity*. Chicago: Aldine.
- Kymlicka, W. i Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104 (2), 352–381.
- Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer: Second Edition*. New York: Peter Lang.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33, 453–484.
- Lane, R. (1962). *Political Ideology: Why the Common Man Believes What He Does*. New York: Free Press.
- Lange, A. J., Jakubowski, P. i McGovern, T. V. (1976). *Responsible assertive behavior: Cognitive/behavioral procedures for trainers*. Champaign, IL: Research Press.
- Lasswell, H. D. (1951). Democratic character. *The political writings of Harold D. Lasswell*, 465–525.
- Leask, I. (2012). Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(s1), 57–73.
- Lewis, C. i Ketter, J. (2004). Learning as Social Interaction: Interdiscursivity in a Teacher and Researcher Study Group. U R. Rogers (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 117–146). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lloyd, G. (2002). *The man of reason: “Male“ and “female“ in western philosophy*. Routledge.
- Lyotard, 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 M.W. Apple (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.
- Maksimović, M. (2012). Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 1, (37–62).
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class* (Vol. 11, pp. 28–29). Cambridge.
- Marshall, J. (1989). Foucault and education. *Australian Journal of Education*, 2, 97–111.
- Marshall, J. D. (1998). Kenneth Wain on Foucault and Postmodernism: A Reply. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2), 177–183.
- Mayo, P. i Englsih, 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.
- Meyer, J. H. i Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher education*, 49(3), 373–388.
- Michelson, E. (1996). Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the assessment of experiential learning. *Adult Education Quarterly*, 46(4), 185–196.
- Miller, J. C. (2004). *The transcendent function: Jung's model of psychological growth through dialogue with the unconscious*. SUNY Press.
- 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.
- Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes? *Applied Linguistics*, 17(3), 286–325.

- Newman, F. i Holzman, L. (1997). *The end of knowing: A new developmental way of learning*. London: Routledge.
- Newman, F. i Goldberg, P. (1996). *Performance of a Lifetime*. New York: Castillo.
- Nicholson, L. J. (Ur.). (1990). *Feminism/postmodernism*. London-New York, itd: Routledge.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 392–412.
- 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. (2005). Foucault, educational research and the issue of autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 365–387.
- Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. U A. Fejes i K. Nicoll (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.
- Pavlović, J., Džinović, V. i Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji. *Psihologija*, 39, 365–381.
- Lengard, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.

- 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 Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški Spariosu (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive* (str. 241–258). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pressfield, S. (2002). *The war of art: Break through the blocks and win your inner creative battles*. Black Irish Entertainment LLC.
- Rabinow, P. & Rose, N. (2003). Foucault today. U P. Rabinow i N. Rose (Ur.). *The essential Foucault (1954–1984)*. New York: New Press.
- Rogers, C. R. (1959). *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-centered Framework*. McGraw-Hill.
- Rogers, R. (2004). An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. U R. Rogers (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 R. Rogers (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 51–78). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Romanyshyn, R. D. i Anderson, R. (2007). *The wounded researcher: Research with soul in mind*. New Orleans: Spring Journal Books.

- Rose, N. (1990). *Governing the soul: the shaping of the private self*. Taylor & Frances/Routledge.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press.
- Row, S. (2004). Discourse in Activity and Activity as Discourse. U R. Rogers (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 R. Rogers (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 97–116). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Silverman, D. (Ur.). (2010). *Qualitative research*. SAGE Publications.
- Simon, J. K. (1971). A conversation with Michel Foucault. *Partisan Review*, 38(2), 192–201.
- Sinclair, J. M. i Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils* (str. 19–59). London: Oxford University Press.
- Sniderman, P. (1975). *Personality and Democratic Politics*. Berkeley: University of California Press.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stojnov, D. B. (2005). Društvena konstrukcija normalnosti i njenih granica. U A. Dimitrijević (Ur.) *Savremena shvatanja mentalnog zdravlja i poremećaja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 287–320.
- Ševkušić, S. G. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Taylor, S. (2000). Locating and Conducting Discourse Analytic Research. U Wetherell, M., Taylor, S., i Yates, S. J. (Eds.). (str. 4–48). *Discourse as data: A guide for analysis*. SAGE Publications Limited.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191.
- Taylor, C. (2008). *The Culture of Confession from Augustine to Foucault: A Genealogy of the 'confessing Animal'*. London: Routledge.
- Tennant, M. (2009). Lifelong learning as a technology of the self. U K. Illeris (Ur.) *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words* (str. 147–158). John Wiley & Sons.
- 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).
- Usher, R., Bryant, I. i Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning beyond the Limits*. London: Routledge.
- Usher, R. (2009). *Experience, pedagogy, and social practices*. U K. Illeris (Ur.) *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words* (str. 169–183). John Wiley & Sons.

- 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).
- Viks, Dž. (2011). Fuko za istoričare. *Časopis za kvir teoriju i kulturu*, 5–6, 13–34.
- Wain, K. (1998). James D. Marshall, Michel Foucault: Personal Autonomy and Education. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2), 163–176.
- Walford, G. (2005). Research ethical guidelines and anonymity 1. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(1), 83–93.
- 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.
- Weldon, F. (1999). Mind at the end of its tether. U C. Feltham (Ur.) *Controversies in Psychotherapy and Counselling* (str. 287–293). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- 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 R. Wodak i M. Meyer, M. (Ur.). *Methods of CDA* (str. 1–13). London: Sage.
- Woodman, M., Danson, K., Hamilton, M. i Allen, R. G. (1992). *Leaving my fathers house: A journey to conscious femininity*. Shambhala

Woodside-Jiron, H. (2004). Language, Power, and Participation: Using Critical Discourse Analysis to Make Sense of Public Policy. U R. Rogers (Ur.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (str. 173–206). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Biografija

Maja Maksimović je rođena 30. 4. 1983. godine u Beogradu. Diplomirala je 2007. godine na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju, Katedri za andragogiju, Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Master studije Savetovanja završila je na Univerzitetu u Notingemu kao dobitnica stipendije Univerziteta i Fonda za mlade talente Republike Srbije.

Maja Maksimović je od aprila 2010. godine zaposlena na poziciji asistenta na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Angažovana je kao istraživač na projektu *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji*, finansiranog od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Kao saradnica Društva za obrazovanje odraslih, Maja Maksimović je članica Izvršnog odbora Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih i angažovana je kao evaluator na projektu Evropske unije AE PRO. Saraduje sa međunarodnim i nacionalnim organizacijama: UNESCO, OEBS, dvv international, GIZ, KulturKontakt Austrija, Pravosudna akademija itd. Ima bogato iskustvo u realizaciji obrazovnih aktivnosti kako u evropskom tako i u vanevropskom prostoru. Od 2011. godine je i asistentkinja urednika časopisa *Andragoške studije*.

Objavila je više od trideset radova u časopisima i tematskim zbornicima i učestvovala na više međunarodnih konferencija (ECER, 2014; ESREA Gender Conference, 2013; BASOPED conferences, 2012 i 2013; Transformative learning conference, 2011). Objavila je četiri naučna rada u časopisu *Andragoške studije*. Oblasti koje je inspirišu su: filozofija i istorija obrazovanja odraslih, umetnost u obrazovanju odraslih, politika obrazovanja odraslih, transformativno učenje, autoetnografija, performans u obrazovanju odraslih i postmoderni pristupi obrazovanju.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а **Маја Максимовић**

број уписа **ЗА080119**

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Епистемолошке претпоставке и односи моћи у образовању одраслих – анализа дискурса

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 25. 11. 2014.



Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора **Маја Максимовић**

Број уписа **ЗА080119**

Студијски програм **Андрагогија**

Наслов рада **Епистемолошке претпоставке и односи моћи у образовању одраслих – анализа дискурса**

Ментор **др Катарина Поповић, доцент, Филозофски факултет, Универзитет у Београду**

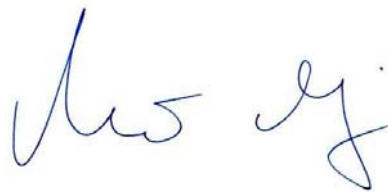
Потписани **Маја Максимовић**

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда



У Београду, **25. 11. 2014.**

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

**Епистемолошке претпоставке и односи моћи у образовању одраслих –
анализа дискурса**

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда



У Београду, 25.11.2014.

1. Ауторство – Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.