
Raziskovanje edukacije med utilitarnostjo in kritičnimi teorijami

Darko Štrajn

Specializirane ustanove, ki se ukvarjajo z edukacijskimi raziskavami,¹ se v različnih deželah pojavljajo v množtvu različic poimenovanj in institucionalnih statusov. Najpogosteje se imenujejo inštitut, lahko pa tudi, denimo, center, zavod ali kaj temu podobnega. Te ustanove so lahko državne (nacionalne), lahko so sestavine raznolikih univerzitetnih struktur, neredko pa tudi oblastnih ali administrativnih organov, ki upravljajo s šolstvom. Nekaj takih ustanov je tudi mednarodnih – pri Unescu sta dva dobro znana raziskovalna inštituta (v Parizu in v Hamburgu), še več pa je ožje opredeljenih deloma raziskovalnih deloma specializiranih ekspertnih razvojnih enot. Najbrž bi vsaj med razvitejšimi težko našli državo brez ene ali več specializiranih ustanov, ki se ukvarjajo z raziskovanjem vzgoje in izobraževanja. Odvisno od tega, kako sploh definiramo edukacijsko raziskovanje, vidimo zgodovinske začetke te dejavnosti. V primeru najširše definicije, če bi namreč premišljevanje in razpravljanje o izobraževanju že šteli za raziskovanje, bi postavili začetke tega raziskovanja bodisi v antiko s Sokratom, Platonom in Aristotelom bodisi na Kitajsko s Konfucijem, to se pravi, da bi zgodovin-

1 Pojem »edukacija«, ki ga rabimo v pridevniški obliki v sintagmi »edukacijske raziskave«, nam je v pomoč v slovenski terminologiji, saj nakazuje prepletenost vzgoje in izobraževanja kot pretežno dveh plati iste dejavnosti. V slovenski pedagoški terminologiji in tudi v tako rekoč vsakdanjem govoru srečujemo neskončne prepire o razliki med obema aspektoma »edukacije«, o večji ali manjši pomembnosti enega na račun drugega ipd. Toda tudi z uvedbo pojma edukacije je jasno, da se sinonimi vendarle v vseh semantičnih niansah ne prekrivajo absolutno. Navsezadnje bi pristali na redukcijo bogastva jezika, če bi povsem zavrgli razliko, ki jo signalizira slovenski prevod pojma edukacije. Prav zaradi implicitnih pomenskih nians sem se odločil tvegati očitke terminološke nedoslednosti in v tem besedilu mestoma uporabljam sintagmo »vzgoja in izobraževanje«. Pretežno sinonimna pojma rabim tako, da s slovensko inačico sintagme označujem *dejavnosti* vzgoje in izobraževanja, z »uvoženo« inačico pa se bolj nanašam na teoretske in disciplinarne vidike ved o edukaciji.

ske začetke videli v šestem in petem stoletju pred našim štetjem. Neko-liko ožja definicija bi nemara začetke postavila v renesanso in še ožja v dobo razsvetljenstva; mnoge enciklopedije in podobni viri trdijo, da se je edukacijsko raziskovanje pojavilo tako rekoč skupaj z že dodobra organiziranim javnim in obveznim šolstvom, torej šele v kasnejšem 19. stoletju. Če edukacijsko raziskovanje razumemo predvsem v povezavi z institucijami šolstva in politik, ki se z njimi ukvarjajo, potem je nemara smiselno govoriti o tem raziskovanju v polnem pomenu besede šele v petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja. To je tudi čas, ko se raziskovanje edukacije vključi v ekspanzijo raziskovanja nasploh, pri čemer gre pri tej ekspanziji za povečano iskanje tehnoloških aplikacij v naravoslovju in za ustvarjanje modelov za upravljanje družbenih procesov v družboslovnih vedah.²

Gotovo ni dvoma, da so zgodovinski viri v starejših filozofijah in kasneje, zlasti v času razsvetljenstva, v vse bolj v zgodnjih pedagogikah pomembne konceptualne podlage vsakega razmišljanja o edukaciji, vendar pa gre v pomenu, ki nas tu najbolj zanima, za edukacijsko raziskovanje v dopoljnjeni formi, ki vključuje teoretsko razsežnost in poudarjeno aplikativno usmerjenost. Koliko so raziskovalne ustanove na zadevnem področju v časih svojega razcveta spremljale dogajanja v vzgoji in izobraževanju in koliko so na podlagi svojih dognanj intervenirale v šolstvo in preko njega v družbene procese, najbrž ni še nihče odgovoril in je verjetno zelo težko natančno izmeriti. Toda že površen pogled na obdobje ekspanzije izobraževanja po drugi svetovni vojni takratnega blok-ovsko razdeljenega sveta je lahko podlaga za domnevo, da je bil ta vpliv znaten tako na področjih temeljnega in še bolj aplikativnega znanstvenega raziskovanja ter v kontekstih oblikovanja vse bolj kompleksnih politik. Če bi predpostavili, da je bila ekspanzija predvsem javnega šolstva agens družbenih, gospodarskih, kulturnih in kajpak tehnoloških transformacij, in bi videli vpletenost edukacijskih raziskav v teh procesih, bi lahko dejali, da brez tega raziskovanja tudi omenjenih učinkov ne bi bilo. Dejstvo je, da se je edukacijsko raziskovanje, ki ga za dopolnjenega po svojem pojmu lahko štejemo šele, ko se pedagoško teoretske in tradicionalne filozofske ideje povežejo z »uporabnim« raziskovanjem, razširilo skupaj z uvajanjem obsežnih šolskih reform, marsikje pred njihovim začetkom, drugod pa bodisi hkrati z začetnimi koraki reform bodisi ne dolgo za tem. Reforma šole se je pomembno povezovala tudi z ustanovitvijo Pedagoškega inštituta v

2 Samo del družboslovja in večji del humanistike sta ostala v teh procesih zavezana predvsem refleksiji, »znanju zaradi znanja« in artikulaciji kritične vednosti. Toda tudi na teh področjih se postopno krepijo utilitarne zahteve po predvsem aplikativnih raziskavah in ponudbe apologij ideologij ter kontraproduktivna interiorizacija shem tako imenovane konkurenčnosti, ki na teh področjih narekuje podganjo dirko (*rat race*) za čim večjim številom objav v »prestižnih« publikacijah, ki jih izdajajo globalno monopolne založbe.

Sloveniji pred petdesetimi leti, torej leta 1965. To se pravi, da je bil slovenski inštitut ustanovljen manj kot dve leti kasneje kot Inštitut za edukacijsko raziskovanje Maxa Plancka, ki so ga ustanovili leta 1963 in je s svojim delovanjem začel leta 1964. Slovenski Pedagoški inštitut je glede na vso to zgodovino ustanova, ki že s svojim petdesetletnim obstojem dokazuje, da Slovenija – tudi v okviru Jugoslavije – na področju vzgoje in izobraževanja, vsaj glede na institucionalno organizacijo in konstitucijo raziskovalnega polja, ni zaostajala za mednarodnimi dogajanjem.

Edukacijske vede kot polje pluralnosti

Prepiri o tem, kdaj v zgodovini je – in ali sploh kdaj je – pedagogika postala avtonomna veda glede na filozofijo, se najbrž nikoli ne bodo končali. Lahko pa rečemo, da je pedagogika vendarle osrednja veda edukacijskega univerzuma, ki zmeraj znova opominja na določenost tega področja raziskovanja z metodami poučevanja. »Poučevanje vsebuje nagib k drugemu, učencu, k temu, da bi ga sprejeli, ga podprli, mu dali to, kar potrebuje. To torej predpostavlja metodo, ki presega samo ozire na predmet poučevanja in se zanima za svojega naslovnika« (Gauthier, Tardif, 1996: str. 98). V polju družboslovnih in humanističnih znanosti imajo edukacijske vede, začeni torej z naddoločujočo pedagogiko, v današnji pluralnosti interdisciplinarnih povezav svojsko pozicijo, ki jo določa njihova umeščenost v raznolike in vzajemno spopadajoče se realnosti družbene sfere. Če pravim »družbene«, to namreč zaobsega več kot samo konotacijo človeške skupnosti: zajema tudi sfere ekonomije, kulture in politike, ki jih homogenizira unificirajoča determinanta oblasti; ta je neizogibno tudi forma dominacije. Za razliko od večine družboslovnih in humanističnih ved, ki se vsaj občasno lahko umaknejo v »slonokoščeni stolp«, se zavarujejo s formalnimi pravili znanstvene koherentnosti, avtonomije in profesije, edukacijske vede neizogibno igrajo vlogo v družbenem prostoru, kjer so konstrukcije izobraževalnih sistemov vsaj kaki dve stoletji vse bolj nepogrešljive kot del nujne družbene institucionalne infrastrukture. Vpletenost in prepletenost edukacijskih ved s stvarnostjo iz registra družbenosti, ki je vedno »posredovana«, vedno dana skupaj s simbolnim sistemom, v katerem se generirajo perceptivne sheme (in tako tudi ideologije), je dodatni razlog za pluralnost, raznolikost in polemičnost do meje popolnega vzajemnega zavračanja pedagoških doktrin. K temu je treba prišteti še dejstvo, da je z ekspanzijo množice znanosti in ved na družboslovnih in humanističnih področjih v obdobju druge polovice 20. stoletja v edukacijski univerzum vstopilo mnogo teh znanosti kot, denimo, psihologija, sociologija, ekonomija, antropologija, če niti ne govorimo o naraščajočem številu takih interdisciplinarnih ved, kot so na prim-

er ženske, medijske, kulturne, postkolonialne itd. študije. Vsako od teh znanstvenih področij »uvozi« v edukacijsko polje svoje notranje razlike podobno kot, denimo, na področju psihologije nasprotja med šolami psihoanalize, šolami behaviorizma in kognitivnimi teorijami. Na področjih bolj kontroverznih znanosti, ki so bližje politiki in upravljanju z družbo, je problematičnost in dilematičnost epistemološke konstrukcije edukacijskega raziskovanja še veliko večja.

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja je Ivan Reid razdelil nasprotujoče si doktrine na tiste, ki računajo na *družbeni konsenz*, in na tiste, ki jih zanima *družbeni konflikt*. Tako bi v prvo zvrst sodil strukturni funkcionalizem, v drugo pa marksistične sociologije, pri čemer se oba vidika na koncu vzajemno ne izključujeta (prim.: Reid, 1986: str. 28–31). Marksistična paradigma, ki se je v času »padca komunizma« samo začasno umaknila v zakulisje, kot oznaka legitimne znanstvene usmeritve vse do danes ni izginila. Nasprotno! Prav v obdobju globalne finančne krize postaja nepogrešljiva in se izraža v različnih novih formulacijah tudi na področjih edukacijskih ved. Še zlasti tisti teoretski prodori, ki se opirajo na na novo reflektirane iztočnice kritične teorije (znane frankfurtske šole), prispevajo k javni vidnosti kritične edukacijske refleksije. K takim teorijam, ki združujejo oba vidika, bi lahko všteli tudi prispevek Bourdieuja in Passerona z njuno še vedno visoko referenčno knjigo *Reproduction* (1970), v kateri sta pokazala osrednjo funkcijo vzgoje in izobraževanja v reprodukciji družbe ter hkrati na redistributivno vlogo izobraževalnih sistemov, ki skrbijo bolj za reprodukcijo družbene neenakosti kot pa, da bi dejansko delovali kot sistemi za izenačevanje možnosti med učenci iz različnih družbenih slojev. Ne nazadnje, naj izmed vsega, kar nisem omenil, izpostavim še to, da prakse vzgojno-izobraževalnega dela nenehno generirajo nove vzgojne, kurikularne, kognitivne ipd. doktrine, med katerimi je vrsta takih, ki si po svoje zamišljajo družbeno emancipacijo in konstruirajo alternativne pedagogike. Le-te so zlasti s pričetki novih družbenih gibanj v šestdesetih letih bodisi oživile nekatere ideje še iz dvajsetih let prejšnjega stoletja bodisi predlagale nove koncepte, metode in oblike vodenja ustanov izobraževanja. V tem okviru bi lahko omenili zlasti Freirejevo pedagogiko osvoboditve, pa alternativne teorije in prakse, kot so npr. šola *Summerhill*, valdorfška pedagogika, pa šola Marije Montessori, če niti ne omenjamo nepreštvenih »modelov« vzgoje, ožje opredeljenih učnih metod itd. Raziskovalci, eksperti in drugi poznavalci so tako pogosto vpoklicani k ocenam primernosti in evalvacijam teh praks, kar včasih vodi k novim konceptom. Pogled na edukacijsko raziskovanje s strani znanosti in ved torej odkrije veliko kakofonijo različnih paradigem, metodoloških shem, disciplinarnih pristopov in navezav na trende družbenih

inicijativ in gibanj. Kako je glede na to sploh mogoče, da edukacijsko raziskovanje (ki deluje skorajda v vsaki deželi ob spremenljivi naklonjenosti državnih in javnih instanc) ohranja podobo prepoznavne strokovnosti in ekspertne avtoritete? Odgovor na to vprašanje ni kar na dlani. Vsekakor kompleks edukacijskih ved in znanosti ohranja svojo širino, notranja nasprotja, nekoherentnost ter razcepe med teorijami in živahne spore na podlagi različnosti paradigem ter disciplin in s tem kajpak tudi svojo vitalnost in zmožnost, da v različnih zgodovinskih okoliščinah intervenira v javni prostor, v katerega je šolstvo neizogibno umeščeno celo v deželah, v katerih je najbolj privatizirano.

Procesi oblikovanja sodobnih edukacijskih ved so potekali in še potekajo vzporedno ter v vzajemnem mednarodnem dialogu v večini dežel sveta. Polemike, podobne tudi našim, ki jih omenjam v razdelku tega prispevka s podnaslovom *Pedagoški inštitut v Sloveniji*, so potekale v nepreštevno različnih konstelacijah v različnih deželah v kontekstih gospodarskih, kulturnih, političnih in institucionalnih danosti. Dogajanj na ravni posameznih držav v tem članku žal ne morem prikazati niti kot »ilustrativne primere« prav zaradi kompleksnosti in specifičnosti, ki jih je treba neizogibno upoštevati, če hočemo razumeti posamezne pojave. Vzemimo, denimo, vrsto raziskovalnih institucij na edukacijskem področju v Veliki Britaniji, ki so se po nastopu neokonservativne vlade morale soočiti s stališčem Margaret Thatcher, da kaže financirati samo tiste edukacijske raziskave, ki so »*policy oriented*«. Nemški inštitut za mednarodne pedagoške raziskave (DIPF) v Frankfurtu, ki zaposluje kar okoli 300 raziskovalcev, je slovel po svojem kozmopolitizmu in teoretskih prispevkih, v zadnjem času pa se ob tem, da ohranja raziskave zgodovine vzgoje in izobraževanja ter v manjšem obsegu kot nekoč tudi teoretske raziskave, v nemškem kontekstu specializira za izvajanje mednarodnih primerjalnih raziskav PISA. Planckov inštitut se zadnje čase usmerja h kognitivističnim in nevroznanstvenim raziskavam. Posebno specifično zasledimo tudi v dogajanjih v nekdanjih socialističnih deželah, ki so večinoma podpirale raziskovanje na vzgojnoizobraževalnem področju in so razvijale vsaka svoje ustrezne ustanove, ki so jih po padcu berlinskega zidu podvrgle novim spremembam. Sicer pa se v vsaki deželi praktično vse pomembnejše univerze ukvarjajo z edukacijskim raziskavami in imajo oddelke ali fakultete za študij tega področja. Ne kaže zanemariti pojavljanja novih akterjev v obliki nevladnih organizacij, ki si prizadevajo svoje delovanje utemeljiti tudi z edukacijskimi raziskavami. Vse to se neizbežno odraža v profilih edukacijskih ved, ki pa so danes dovolj internacionalizirane, da lahko govorimo o njih tudi brez opisovanja nacionalnih atributov.

Prodor empiricizma

Vsaj v grobem je treba poiskati odgovor na vprašanje o legitimnosti in potencialu edukacijskih ved v zgodovini po drugi svetovni vojni, ko se je, na podlagi uspešnega gospodarskega vzpona iz brezna družbene katastrofe, nastajanja države blaginje in povečane vloge znanstvenega raziskovanja v Zahodni Evropi, oblikoval tudi okvir veliko bolj množičnega in podaljšanega izobraževanja. Takratna Vzhodna Evropa ni veliko zaostajala in je na šolskem področju občasno tudi prehitevala Zahod. Te trditve sicer ni mogoče podpreti z verodostojnimi ilustrativnimi podatki, jo pa omogoča že evokacija famozne »Sputnik krize«. Uspešna sovjetska izstrelitev prvega umetnega satelita v zemljino orbito je namreč sprožila povečanje ameriških vlaganj v izobraževanje, še zlasti na področju naravoslovja in matematike.

Če znaten delež zaslug za oblikovanje modernega raziskovanja vzgoje in izobraževanja pripišemo eni sami osebi, potem velja, da je to raziskovanje v obliki, kakršnega poznamo še danes, pravzaprav utemeljil vojaški psiholog. Torsten Husen se je namreč najprej na Švedskem raziskovanju, usmerjenega k politikam (*policy oriented research*), lotil tako, da je gradil na svojih izkušnjah s testiranjem dvajsetletnikov v zvezi z njihovo rekrutacijo za služenje vojaškega roka in je, kot je sam priznal, uporabil »kar nesofisticirano teoretsko bazo« za ugotavljanje »rezerve talentov« (Husen, 1984: str. 1–3). Kot je v krogih raziskovalcev edukacije znano, je Husen eden od očetov mednarodnega komparativnega raziskovanja izobraževanja, namreč znamenitih študij IEA. Prva študija po njegovi zamisli, ob hkratni ustanovitvi asociacije za ugotavljanje učinkov izobraževanja, se je, pomenljivo, v pogledu nazaj iz sedanje »matematizirane« realnosti, nanašala na merjenje znanja matematike in je bila izvedena l. 1967. Ko se je kasneje tega spominjal, je lahko ugotovil, da so »zlata leta raziskovanja nastopila v šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih« (ibid.: str. 5). Takrat je šlo za raziskovanje, ki se je sicer opiralo na spekter znanosti in ved, o katerih smo govorili v zgornjem odstavku, vendar pa so bili »avtentični« pedagoški pristopi pravzaprav nenamerno precej potisnjeni v ozadje.³ V tistem času se je namreč tako raziskovalcem kot nosilcem odločanja zdelo, da bo obsežno raziskovanje v izobraževanju doseglo to, kar je drugačno razisk-

3 Glede na sodobne polemike o »neoliberalni naravnosti« mednarodnih komparativnih študij bi bilo treba za zgodovino edukacijskih raziskav bolj razjasniti vprašanje, koliko je Husenova ideja vendarle upoštevala obstoj različnih edukacijskih ved s pedagogiko in njeno bogato tradicijo v evropski kulturi na čelu? Koliko je Husen tako ugotavljanje učinkov izobraževanja, kot je hkratno testiranje znanja v več državah, videl kot izdelavo podatkovne baze, ne samo za odločevalce, ampak tudi za omenjene edukacijske vede? Iz različnih memoarsko obarvanih zapisov bi namreč lahko sklepali, da je njegova ideja edukacijskega raziskovanja vendarle nagibala k širšemu razumevanju celotnega polja.

ovanje doseglo v industriji, namreč rast učinkovitosti in produktivnosti. »Pričakovanja glede tega, kaj je mogoče doseči, so bila visoka tako pri raziskovalcih kot pri nosilcih odločitev /*policy-makers*/« (ibid.: str. 5). Kot nadalje pripominja Husen, pa je bilo že proti koncu sedemdesetih let mogoče opaziti razočaranje pri obojih. To je sicer pomenilo tudi upad investiranja v tako raziskovanje, toda prodor pragmatičnega, empiričnega in izrecno aplikativnega (seveda »aplikativnega« za nosilce odločitev) raziskovanja je bil tako silovit, da si vrnitve v stanje, kakršno je vladalo pred tem, kratko malo ni mogoče več zamisliti. Raziskovanje, ki je zasnovano predvsem na podatkovnih in drugih evidencah (*evidence based*), je s prodorom raziskav, ki jih je Husen oblikoval tudi s podporo močnih instanc (vlade vodilnih držav, OECD, Unesco ipd.), ostalo ključno za dojemanje edukacijskega raziskovanja pri »odjemalcih« (naročnikih, tako imenovanih deležnikih in širši javnosti). Že ko izrečemo termin »nasledek raziskave« (*research finding*), to »vsebuje močno implikacijo empiricizma, kot da raziskovanje v bistvu odkriva dejstva in korelacije« (Smith, 2009: str. 176). Čeprav danes le redko kdo naivno prisega na to, da je realnost lahko povsem prepoznana, in se vsi večinoma zavedajo zelo kompleksnih in po wittgensteinovski logiki nerešljivih epistemoloških problemov, pa ni dvoma, da je na evidencah zasnovano in k (so)oblikovanju politik usmerjeno edukacijsko raziskovanje določilno in odločilno za celotno polje: »Modernistična prepričljivost edukacijskega raziskovanja, kot jo na splošno zaznavajo, je jasna in v njenih lastnih terminih je impresivna« (ibid.: str. 177).

Ni dvoma, da je empiricizem, podprt z zahtevami in pričakovanji naročnikov raziskav, vplival tudi na opredelitev edukacijskega raziskovanja kot znanstveno-raziskovalnega področja. To pomeni, da glede na nasprotujoče si paradigme v filozofiji novega veka, ko se je oblikovalo nasprotje med empirizmom in racionalizmom, pogosto izrečeno tudi kot nasprotje med kontinentalnim in anglosaškim tipom mišljenja, danes prevladuje »definicija« edukacijskega raziskovanja, ki je bližje empirizmu. Med mnogimi poskusi opredelitve edukacijskih znanosti, ki jih je mogoče najti v nešteti formulacijah, je med bolj značilnimi tista, ki jo je formuliral Gary Anderson. Le-ta loči pet pristopov k znanju nasploh, pri čemer so razvidno za določitev edukacijskega raziskovanja ključni trije. Če torej pustimo ob strani pristopa verovanja in sklicevanja na avtoritete, so za znanstvenost edukacijskega raziskovanja odločilni: racionalistični pristop, opazovanje z uvidom in znanstvena metoda. Prvi pristop, ki je »temeljni pristop filozofov vzgoje«, lahko vodi k »uporabnim posplošitvam in napovedim« (Anderson, 1998: str. 3). Drugi pristop je pravzaprav razširitev prvega in ga po Andersonovem mnenju »uporabljajo inteligent-

ni ljudje, ki so sposobni zbirati informacije iz svojih izkušenj. Drugače, kot pri prejšnji metodi, ta vsebuje neko opazovalno podlago, četudi nesistematično. Še več, povzema vrednote in protislovja, ki obkrožajo vse aspekte našega življenjskega sveta« (ibid.). Najbrž ni treba posebej ugibati, da je za tako definiranje edukacijskega raziskovanja ključna tretja metoda, ki jo Anderson opredeli kot znanstveno: »Končno, znanstvena metoda vsebuje opazovanja in podatke, ki jih sistematično zbirajo in analizirajo za to, da bi pridobili razumevanje fenomenov na podlagi nadzorovanega opazovanja in analize« (ibid.). V nadaljevanju Anderson sicer tudi sam »uvidi«, da nekaj pogodbenega raziskovanja in evalvacij vsebuje »koristne poteze« prvih dveh pristopov, a si ne more kaj, da ne bi pripomnil, kako se »nekaterim ljudem zdi vprašljivo, ali je filozofsko izpraševanje sploh mogoče imenovati raziskovanje« (ibid.). Vseeno pa je treba priznati, da Anderson opiše vse pomembne razsežnosti edukacijskega raziskovanja, četudi nekaterih ne ceni glede na njihovo »znanstvenost«. Nadalje področje razdeli na *pozitivistično* in *postpozitivno*. Prvo naj bi ustrezalo paradigmi znanstvenosti, ki korenini v naravoslovnih znanostih, in bi tako bilo določeno s kvantitavnim pristopom, drugo upošteva vrednote in različna gledišča ter naj bi potemtakem bilo bolj kvalitativno. Spet z drugega aspekta Anderson deli raziskovanje na *akademsko* in *pogodbeno* (prim. ibid.: str. 6–11). V tem pogledu Anderson z drugimi besedami opredeljuje dileme, o katerih je pisal tudi Torsten Husen, ko je v tu že citiranem delu omenjal tako rekoč konstitutivno nasprotje med težnjami raziskovalcev in odločevalci (*policy makers*). (prim. Husen, 1984.) Za razliko od praviloma svobodnega akademskega raziskovanja, ki lahko sproti modificira svoje hipoteze, cilje, definicije konceptov in podobno, je pogodbeno raziskovanje opredeljeno veliko bolj ozko glede svojih ciljev, metod in možnosti za sprotno spreminjanje izhodiščnih konceptov. Takšno raziskovanje običajno mora podati odgovore na konkretna vprašanja, ki izhajajo iz problemov upravljanja šolstva ali iz pedagoške prakse, ali mora zbrati podatke o delovanju šolskega sistema ali izdelati evalvacijo delovanja sistema ali posameznih segmentov. Obe »zvrsti« raziskovanja nista nujno v konfliktu in se pogosto prepleteta.

Klasifikaciji vsebin in pristopov edukacijskega raziskovanja, ki sem jo tu opisal v nekaterih osnovnih potezah, ni lahko ugovarjati (in ji tudi ni treba). Toda kot vsaka klasifikacija, vključno s tistimi, ki ne temeljijo na logično-pozitivistični paradigmi, proizvede tudi spregled ali potlačitev pomena drugačnih paradigem, s katerimi opravi tako, da jih reducira na svoje imenovalce, za katere se zdi, da je Anderson prepričan, da se o njihovi arbitrarnosti sploh ni treba spraševati. To dandanašnji globalno prevladujoče razumevanje edukacijskih ved je v svojem okviru produktivno,

še posebej, če upoštevamo, da je že pred razširjeno rabo računalniške tehnologije pripravilo »orodja« za zbiranje in analiziranje velikih količin podatkov, ki jih generira interakcija raziskovanja in vse obsežnejših izobraževalnih sistemov. Vendar pa je ekspanzija takega raziskovanja zbudila tudi nasprotne reakcije, kritike in pomisleke:

/E/na od poglobitvinih značilnosti znanosti v pozitivističnem modusu je, da se ne more zavedati lastnih kulturnih konfuzij. To pripisujeva nezmožnosti pozitivizma, da prepozna refleksivnost. Posledica tega je, da raziskovalci zgrešijo kompleksnost lastne prakse. Razloga za to ni težko najti. Pozitivizem kot epistemologija zagotavlja močan, a idealiziran model znanstvenih raziskav, ki ga izoblikuje predodjemanje raziskovalcev, celo tistih, ki ne delajo na področju naravoslovja, in s tem izoblikuje njihove opise tega, kar počnejo, ko raziskujejo, in tega, kaj so kot raziskovalci (Scott, Usher, 2011: 27).

Spori na ravni paradigem so praviloma povezani z raznolikostjo in multiplicitnostjo družbenih problemov, nasprotij, agensov in realnosti, v katerih se oblikujejo težnje, zahteve in vplivi na sisteme vzgoje in izobraževanja. Oblikovanje odločitev ali tako imenovani *policy-making* nikoli ni nevtralna dejavnost in nikoli ni povsem neodvisna od sfere politike (*politics*). Empiricizem, ki zaznamuje že več desetletij edukacijskega raziskovanja, je hkrati tudi tisti modus raziskovanja v spoznavnem registru, ki je najbližje utilitarnemu razumevanju, kar pomeni, razumevanju raziskovanja kot »koristne« dejavnosti, pri čemer je v formuli koristnosti vzpostavljena »nevidnost« instance, za katero je raziskovanje koristno tako zaradi legitimnih potreb po upravljanju na podlagi evidenc kot tudi zaradi pogosto vprašljivih potreb po organiziranju dominacije v prid vladajočim oligarhijam. Čeprav se empiricizem najbrž nikoli ne bo znebil očitkov z »druge strani« na račun svojega temeljnega esencializma, pa to še ne pomeni, da empiricizem nima potenciala tudi kot podlaga za kritično vednost. Glede tega je odločilno pomemben interpretativni model, kar je Bourdieu zelo nazorno ilustriral z nekaterimi svojimi empiričnimi raziskavami posameznih kompleksnih družbenih fenomenov, še zlasti pojava revščine v družbi obilja. Pri tem ne kaže pozabiti (niti) na temeljno razliko, ki razceplja edukacijsko polje in je opredeljena v makrokulturnih okvirih. Na temeljni teoretski ravni je namreč poglobitvi označevalec te razlike nemški pojem *Bildung*, čigar pomen je Gadamer povezal s pomenom pojma *praxis*. V pojem *Bildung*, te »največje misli osemnajstega stoletja« (Gadamer, 2001: str. 21), je vpisano izobraževanje, brez katerega si v sferi *praxis* sploh ni mogoče misliti korelata pojma *Bildung* v območju družbenih realnosti.

Ideologija

Althusser je na izteku »uporniških« šestdesetih let s svojim vplivnim in hkrati kontroverznim pojmom šolstva kot enega izmed »ideoloških aparatov države« (Althusser, 1976) hkrati izrazil in preciziral razumevanje edukacije v kritični perspektivi. Vendar pa je bolj kot sama njegova artikulacija problematike in specifična terminologija pomembno to, da je s svojo teorijo naslovil razmerja in mehanizme oblasti (moči). Čeprav je šola v tej vizuri vedno bila »ideološki aparat države«, pa v obdobju množičnega izobraževanja pridobi dodatno težo teoretsko ugotovljeno dejstvo, da oblast instrumentalizira šolo za produkcijo znanja v danem ideološkem okviru, pri čemer je ideologija v elementarnem pomenu besede oznaka poplošenega dojetja realnosti. Njegova opredelitev mesta izobraževanja v družbenem sistemu je torej berljiva tudi kot indikacija zvišanega pomena vzgoje in izobraževanja za družbeno reprodukcijo. Foucault oblasti – tu se nekoliko razlikuje od Althusserjeve dokaj lapidarne in precej abstraktne sheme – ni umestil v določene institucije, strukture ali celo osebe. »Namesto tega govori o oblasti kot o mnogolikih vsenavzočnih razmerjih moči. Oblast je zato manj neki določeni potencial, ki ga je mogoče posedovati ali ne, ampak se bolj izvaja v odnosih, pri čemer odnosi moči določenim razmerjem, kakršna so ekonomski procesi ali seksualni odnosi, niso zunanji, ampak imanentni« (Fritzsche, 2001: str. 91). Raziskovanje vzgoje in izobraževanja nikoli ni bilo izvzeto iz političnih razmerij, pri čemer se do njih izreka v različnih tipih diskurzov: kritičnem, nevtralnem in služnostnem.⁴ Za profil edukacijskih ved torej niso določujoče samo »notranje znanstvene« determinante, kakršne so naravoslovne proti humanističnim, pozitivistične proti holističnim, eksaktne nasproti stohastičnim in podobno, ampak tudi tisto, kar taka klasifikacija, kot na primer zgoraj obravnavana Andersonova, spregleda; gre za razsežnosti, ki jih elaborira prav reflektivni pristop, ki se sprašuje o *dispozitivu*, v katerem potekajo pedagoški procesi, in seveda tudi konstruiranje sistemov, ki te dejavnosti omogočajo. Taka videnja so izhodišča za tisto raziskovanje, ki ga zanima emancipacijski potencial izobraževanja. To raziskovanje takrat, ko prestopi okvire filozofije ali kritične sociologije, lahko deluje z nasprotni strani na procese odločanja (*policy-making*), pomembno pa je, da artikulira tudi pojme in opisuje dejstva, ki v empiricističnih modelih niso up-

4 Seveda je ta trojna delitev samo provizorična sprotna shema, kakršna se v različnih vedah ponavlja v drugih poimenovanjih in inačicah. V psihoanalizi, recimo, poznamo tri inačice, po katerih poteka konstrukcija subjekta: identifikacija, kontraindentifikacija in dezidentifikacija (prim. Sarup, 1996: str. 74). V mojem primeru je identifikacijska vez opredeljevala glede na zapletene mehanizme delovanja oblasti (*governance*) in razmerij dominacije v polju tega delovanja.

oštevana, ker jih »znanstvena metodologija« izloča iz nabora objektov, ki jih je sploh mogoče opredeliti za objekte raziskovanja in ustrezno obravnavati. Jasno pa je, da se taka raziskovalna naravnost sooča z veliko večjimi omejitvami kot favorizirana empiricistična ali tudi kaka »holistična«, ki pa se izraža apologetsko glede na instance oblasti ali pa glede na take instance, kot so, denimo, cerkvene avtoritete. Te omejitve so kajpak banalne: na podlagi takih pristopov je veliko težje zagotoviti finančna sredstva za izvajanje raziskav.

Ne gre spregledati niti druge ravni, na kateri se edukacijske vede izraziteje kot druge družboslovne discipline hočeš nočeš znajdejo v konfliktnem političnem polju. V preteklosti se je politizacija sfer izobraževanja različno kazala na obeh straneh nekdanje železne zavese. Vendar pa so koncepti o izobraževanju, ki so praviloma nasledki raziskovanj na podlagi omenjenih različnih pristopov, tudi po padcu »ideoloških blokov« bili in tudi vedno bolj so vključeni v politične slovarje. Padec železne zavese je prispeval k razsrediščenju in razprševanju form dominacije, ni pa jih odpravil, še manj je odpravil mehanizme reprodukcije družbenih neenakosti v ekonomskih in socialnih parametrih. Nasprotno! Družbene neenakosti je drastično povečal. Tako je padec železne zavese v nekdanjih socialističnih deželah izobraževanju postavil nove cilje namesto nekdanje, vsaj po deklariranem namenu, razredne emancipacije. Po ugotovitvah Jane Bačević zdaj pristopi k izobraževanju na podlagi identitet igrajo ključno pomembno vlogo, čeprav poenostavljene formule, po kateri nekdanjo razredno ideologijo zamenja nacionalizem, ki »zapolni ideološki vakuum«, ni mogoče brez ostanka potrditi v dejanskih opazovanih procesih, recimo v deželah nekdanje Jugoslavije. Vendar pa je pojem identitete (v pomenu pluralnosti identitet, kot so nacionalno-religiozna, manjšinska, kulturna ipd.) delujoč kot strukturirajoča determinanta izobraževanja: »osredotoča se na *omogočanje* posameznikom, da odkrijejo, ali uresničujejo svojo ‚resnično‘ identiteto in svojo ‚pravo‘ kulturo. Edukacijske politike so uokvirjene v relacije pripadnosti (po navadi prvobitni) skupini« (Bacevic, 2014: str. 209).

V raznolikih kritičnih diskurzih edukacijskih ved lahko morda zadnjih desetih let v globalnih razsežnostih sledimo diskurzom nasprotovanja *neoliberalizmu*, ki ga kritični raziskovalci dešifrirajo kot ideološki agens, a tudi kot neposredno nezakrito politično silo pritiska na izobraževalne institucije in kurikule ter s tem tudi na institucije, ki izdelujejo kritično vednost. Gary Thomas v tem smislu govori o »dveh elementih nove desnice«, za katera teorija predstavlja različne oblike groženj, in sicer gre za neokonservativce z njihovim naborom »tradicionalnih vrednot«, ki naj bi bile temelj družbenega reda, na eni strani in za neoliberalce, ki se zavzemajo za

ekonomsko dinamiko z odločilno vlogo tako imenovane tržne ekonomije na drugi strani. »Obe krili nove desnice terjata odpor proti posegom razmišljujoče akademije, ki podpihuje nesoglasja v šolah in vceplja uporniške misli v glave učiteljev, kajti tako vznemirjanje, taka misel – taka ‚teorija‘ – je uspela hkratno ogroziti tradicije (za neokonservativce) in pokazati na grozo vladavine in nadzora (za neoliberalce)« (Thomas, 2007: str. 10). Vse več indikacij kaže, da postaja sistem svobode v demokraciji, z domnevno avtonomnimi univerzami in sploh vsemi oblikami intelektualnih dejavnosti, vse bolj samo mit in da se v neoliberalnem sistemu dejansko dogaja omejevanje, preprečevanje in v boljših primerih getoizacija kritičnih diskurzov. To seveda ne poteka na neposredno policijsko represivne načine, kot je bilo to v socializmu, ampak s kombinacijo agensov, kot so simbolno nasilje skozi medije, uveljavljanje tržne »racionalnosti« (konkurenčnosti) in pogojevanje financiranja raziskovalnega dela s kvantitativnimi kriteriji na podlagi nabora oblik »uspešnosti«. To je kajpak tema, ki zadeva dinamiko transformacij višjega in visokega šolstva in ki se ji v okviru tega članka ne morem obširneje posvečati. Ostanimo pri tem, da je *tehnokratizem*, ki je bil objekt kritike v kritični teoriji (na primer v Habermasovih analizah reforme univerze že v šestdesetih letih), navzoč v režimih neoliberalizma, kar se na ravni razmerij med znanostmi in vedami v zadnjem obdobju kaže tudi v ukinjanju posameznih univerzitetnih oddelkov na področjih humanistike.⁵ Vede s tega področja financirani raziskovanja silijo v utilitarnost in profane povezave s »poslovnim« svetom ter nenehno ponavljajo naracije o »nezaposljivosti« diplomantov humanističnih in večine oblik družboslovnih študijev. Če te ugotovitve vštujemo v diagnozo stanja postmodernosti, uvidimo, da vse te težnje, »mehke prisile«, omejene izbire itd. učinkujejo na epistemološki ravni tako, da se zamagluje problematizacije sveta, kakršen »pač je«. »V našem problematičnem svetu integritet in relativizem nista abstraktni vprašanji. Ogrožata racionalizem problematizacije. Niti najmanjši paradoks naše znanstvene družbe ni to, da se hkrati izpostavlja verskemu ali sektaškemu integritetu ali iracionalističnemu relativizmu. Nas bo mar kritika škode, povzročene

5 Za kake bolj dokončne trditve o tem bi bilo treba izvesti posebno raziskavo, vendar pa je že na podlagi različnih sporočil na konferencah, posameznih apelov humanističnih asociacij, dikcij besedil razpisov za humanistične raziskave ipd. mogoče sklepati, da sicer ne gre za neposredni »pogrom« nad temi vedami, ampak bolj za »uokvirjanje«, posredno discipliniranje ali – kot bi rekli z Lyotardom – za »anesteziranje« teh področij tudi s tem, da se bodisi že sam študij na teh področjih prikazuje kot domena elitnih slojev bodisi s pohabljanjem epistemoloških zmožnosti teh ved z utilitarizacijo; primeri, ki kažejo na to, so, na primer, vključevanje študija umetnosti v turistične študije, medijskih študijev v okviru odnosov z javnostmi in, ne nazadnje, poudarjanje edukacijskih študij *predvsem* v razmerju do oblikovanja politik – kot da bi ta smer lahko funkcionirala brez teoretske refleksije v interdisciplinarnem polju temeljnih ved.

s progresom, definitivno vodila v izgubo *razsvetljenecv?*« (Fabre, 2011: str. 117). Tovrstna vprašanja, ki naslavljajo tudi prevladujoči tip znanstvenosti edukacijskega raziskovanja, so podlaga za sprožanje zanimive dialektike v edukacijskem raziskovanju. V vedah, ki jih neoliberalni sistem »spontano« skozi svoje ideološke mehanizme marginalizira in izriva iz javnega prostora, se vse bolj oblikuje zavedanje o tem, da ta marginalizacija ni brez posledic v »realnem« svetu. »Če se *kult* števil in matematik ne bi uveljavil na škodo humanističnih in družbenih ved (poimenujmo jih ‚humanistika‘), bi imeli manj otrok v težavah nasproti svetu, ki jih vznemirja. Naučiti se subtilnosti jezika in mišljenja, to je prioriteta« (Délorme, 2015: str. 6). Seveda kritike vsesplošne kvantifikacije, rangiranj in drugih podobnih klasifikatornih in tako tudi segregativnih postopkov ne merijo toliko na matematične ali statistične metode kot take, ampak na njihov učinek na družbeno stvarnost. Šolstvo je tu neizbežni katalizator. Že iz samega števila naslovov kritičnih publikacij izhajajoče dejstvo, da se kritike neoliberalizma in komplementarnih ideologemov na področju edukacijskega raziskovanja krepijo, pa nas opozarja, da se ne kaže prepuščati katastrofizmu. Če bo nakazani dialektiki omogočeno razvitje, je mogoče napovedati postopno »uravnoteženje« na paradigmatiski ravni, obuditev vrste »pozabljenih« pedagoških paradigem, krepitev intelektualnih protestnih gibanj in, kdo ve kdaj, morda tudi spremembe kulturnih vzorcev, pri čemer tovrstne spremembe s produktivno rabo komunikacijskih tehnologij vsaj nakazujejo možne »pozitivne« scenarije.

Pedagoški inštitut v Sloveniji

Ta razdelek zapisa je po svoji ambiciji omejen. Kaže ga brati bolj kot sinopsis za neko prihodnjo zgodovinarsko edukacijsko raziskavo, ki bo morda opravljena, ni pa gotovo, da bo. Vsekakor bo ta raziskava verodostojnejša, če jo bo opravil kak raziskovalec mlajše generacije, ki bo imel primerno distanco. Kot sem namignil že v uvodu, je bila ustanovitev Pedagoškega inštituta v Sloveniji pred petdesetimi leti pravzaprav nenavadno pravočasna glede na institucionalno in raziskovalno dinamiko v kontekstih mednarodnega gospodarskega vzpona, glede na krepitev prosperitete in, ne nazadnje, glede na demokratizacijo kulture v različnem tempu na obeh straneh železne zavese. Opis dogajanj v takratni vzgojnoizobraževalni sferi v Sloveniji bo, kot rečeno, morda stvar kake z arhivskimi in drugimi dokumenti podprte raziskave. Ta bo nemara odgovorila na vprašanje, ali je bila ustanovitev Pedagoškega inštituta plod temeljnega razmisleka v sami znanosti ali dolgoročnega načrtovanja v hodnikih takratne »enopartijske« oblasti ali, kar je najbolj gotovo, kombinacije obojega. Čeprav ni dvoma, da je bilo v političnem režimu socializma razmerje med zahtevami oblas-

ti in dejavnostmi v znanosti in s tem tudi v edukacijskem raziskovanju, milo rečeno, zapleteno, pa je v načelu ravno tako šlo za »*policy oriented research*«. Koliko je bila zlasti pedagogika, ki je bila seveda ključna veda v strukturi inštituta v njegovih zgodnjih letih, podvržena hkrati tradicionalnim »centralno evropskim« paradigmam na eni strani in socialističnim »vizijam« vzgoje novega človeka, bi bilo treba pokazati na samih raziskovalnih publikacijah tistega časa. V vsakem primeru je jasno, da tudi v najbolj stalinističnih režimih ideološko vsiljene kvazi paradigme niso povsem določile znanosti in ved, čeprav so te ideološke bariere učinkovale zaviralno, v nekaterih vedah pa po zaviti logiki stvari celo pospeševalno (kot, recimo, v primeru ruske formalistične lingvistike).

Koliko so pri ustanovitvi in zlasti začetnem delovanju Pedagoškega inštituta vplivale različne paradigme, o katerih je včasih nekaj ugibanja in razpravljanja, je mogoče odgovoriti prav na podlagi opravljenih raziskav in ekspertiz. Ni dvoma, da se je vizija vzgoje in izobraževanja povezovala s paradigmo, ki jo opredeljuje pojem *Bildung*. Ni težko videti, da se je ta vizija pedagoške znanosti vpisala v pedagoški konstrukt »vzgoje socialističnega človeka«, ki ni bila samo vsiljena ideološka anticipacija, ampak je bila hkrati tudi delujoča premisa, ki so jo vsaj nekateri raziskovalci skušali »pozitivno« sprejemati in razvijati. Dinamika širitve in prestopanja okvirov pedagoške paradigme, ki je zelo kmalu omogočila uvajanje sodelovanja različnih disciplin (v razponu od psihologije do lingvistike), se je na Pedagoškem inštitutu uveljavljala dokaj hitro. Na eksistencialni ravni so raziskovalci z vsem tem imeli svoje probleme, kar je Franc Pediček, ki je bil zelo verjetno raziskovalec z najdaljšim delovnim stažem na inštitutu, izrazil v svojem avtobiografskem portretu v svoji starosvetno zveneči, a dejansko zanj nasploh značilni »neologistični« govoric: »Na pedagoškem področju sem se bojeval s komunizmom in njegovimi rdeče vatikanskimi oprodami od 1950. leta naprej. Sproti sem kritično odbiral njegove zmote in zablode, pozitivnosti pa naprej teoretično razvijal in dograjeval. S takšnim delovanjem sem dolga leta veljal za enfant terrible slovenske pedagogike in za enega najbolj neprijetnih disidentov v njej« (Pediček, 2004: str. 53). Že iz tega namiga je mogoče sklepati, da »ideološki pritisk« ni bil tako totalno vseopredeljujoč, kot bi radi prikazali v današnji slovenski desničarski antikomunistični *ideološki* propagandi, ki se je ujela z globalnim neoliberalizmom. Teza, ki je tu ne bom mogel dokazovati, bi lahko bila, da se je odnos med edukacijskimi vedami in takratno oblastno dominacijo oblikoval dokaj podobno kot v državah Zahoda: pač v zdaj sodelovalni zdaj v bolj napeti kontroverzni klimi. Kot je poudarjal zgoraj že večkrat omenjeni Torsten Husen, imamo tu opraviti z nerešljivo dialektiko med težnjami raziskovalcev po neomejeni svobodi in

zahtevami oblasti, ki terjajo »konkretne« rešitve, nasvete za prilagajanje politik in preverljive podatke. Ni pa vedno tako v primerih vsake politične opcije, ki zaseda oblast. Liberalne in zmerno leve vlade običajno bolj kot (neo)konservativne razumejo potrebe po temeljnem raziskovanju in se pogosto tudi same zanimajo za bolj reflektivno obarvane odgovore na kritična vprašanja. V tej enačbi, če ne govorimo posebej še o široki zainteresirani javnosti, pa nastopajo še učitelji s svojimi potrebami po informacijah o didaktičnih pristopih in novih metodah pouka.

Če se spet skličemo na Pedička, se je že pred ustanovitvijo Pedagoškega inštituta začel formirati modernistični profil edukacijskih ved pri nas: »Preden je postala indukcija v pedagogiki priznana ter razvita raziskovalna metodološka smer, je naša pedagogika morala iti še enkrat skozi čas najslabše dedukcije, skozi znani čas prevajanja ideologije in politične pragmatike v svoj jezik. Toda petdeseta leta pomenijo pomemben preobrat iz takšne znanstveno sporne metodološke usmerjenosti. Začela je zmagovati volja za empirično raziskovalno indukcijo« (Pediček, 1995: str. 20).⁶ Empirizem je očitno bil ključna paradigma, ki je bila vektor v formuli transformacije širokega nabora družboslovnih in humanističnih ved v format, ki ga danes razumemo kot edukacijske znanosti. Pediček je v nadaljevanju pravkar citirane misli jasno povzel celotni razvoj Pedagoškega inštituta do časa, preden je inštitut začel uvajati mednarodne primerjalne raziskave:

Podobno kakor v drugih znanostih se je pedagogika pri oblikovanju svoje posebne empirične metodologije raziskovanja najprej zgledovala tam, kjer se je imela kaj naučiti. To sta bili pri nas v tistem času psihologija, za njo še sociologija. Vendar sta čez čas ti dve znanosti začeli tako prodirati v pedagoško raziskovanje, da se je bilo treba temu upreti z razvijanjem samostojne pedagoške raziskovalne metodologije. Zaradi prizadevnega razvijanja avtentične pedagoške empirične metodologije raziskovanja, se je ta ‚invazija‘ začela umirjati in je nazadnje prešla v dovolj uspešno sodelovanje v okviru raziskovanja pedagoških pojavov in vzgojno-izobraževalnih procesov (ibid.: str. 20).

Pedičkova ugotovitev o »umirjanju invazije« je berljiva kot gesta učenjaka, izšolanega v »tradicionalni« pedagogiki, ki je uvidel potrebe novega časa in dojel nujo vključevanja novih paradigem v edukacijsko raziskovanje. Toda prava »invazija« se je začela *po* obdobju, ki ga opisuje Pediček, kajti še pred spremembo političnega režima se je na Pedagoškem

6 Publikacija, v kateri je Pediček, med drugim, zabeležil tudi tukaj citirane stavke, je zbornik, ki je izšel skoraj sedem let po tem, ko se je posvet o identiteti pedagoških znanosti odvil na Pedagoškem inštitutu l. 1988, torej takrat, ko se je sprememba sistema že dokaj jasno obetala.

inštitutu začela prva – najprej v pilotni obliki – primerjalna mednarodna raziskava IEA.⁷ S kasnejšim pristopom tudi k raziskavam PISA, v okviru OECD, se je podoba Pedagoškega inštituta kot k oblikovanju politik usmerjene ustanove znatno dopolnila. Z vključevanjem v mednarodne tokove tovrstnega raziskovanja pa je inštitut tudi »uvozil« dileme in kontroverze, ki prečijo edukacijsko raziskovanje: »S spremembo dosedanje osrednje pozicije znanja kot cilja izobraževanja, v umeščanje znanja vzporedno z veščinami in individualnimi stališči ter drugimi vrednotami, se spreminja tudi sama vrednost znanja, tako v smislu formiranja osebnosti kot v njegovi družbeni vlogi« (Gril, 2013: str. 11). Pedagoški inštitut je bil, če se ozremo nazaj, glede na svojo relativno majhnost (s pretežno okoli tridesetimi zaposlenimi raziskovalci), tudi v velikanskem obsegu vključen v različne šolsko reformne procese, v primeru uvajanja usmerjenega izobraževanja v srednje šole tudi na izrazito kritičen način. To pa je posebna tema, ki presega namen tega zapisa.

Sklep

Sociološke raziskave, pri katerih gre praviloma za rabo različnih osnovnih raziskovalnih paradigem, so po svoji strukturiranosti in epistemoloških obrazcih, ki sooblikujejo raziskovalne objekte, verjetno najbolj primerljive z edukacijskimi raziskavami. Če pomislimo na Durkheima, pa lahko tudi trdimo, da so modernistične forme obeh področij kar precej prepletene. Bourdieujev izrek »sociologija je bojni šport« je bil uporabljen za naslov dokumentarnega filma, v katerem je bil izrečen (*La Sociologie est un sport de combat*, 2001); to izjavo lahko jemljemo kot metaforično oznako tudi za edukacijsko polje. Edukacijsko raziskovanje je ožje definirano glede na objekte svojega raziskovalnega delovanja, kot je sociologija, vendar pa je na vseh svojih robovih prav tako v nenehnem latentnem konfliktu. V tem članku sem nekaj teh robov, nekaj deleuzovskih *gub pomena* (ne da bi jih tako imenoval) označil in nakazal agense produktivnosti ved, ki so investirane v to polje. Latentni ali manifestni boji (spori, konflikti) potekajo na več ravneh: najbolj banalno seveda v razmerju med izvajalci in financerji, v bolj sofisticiranih oblikah seveda med zastopniki razlikujočih se koncepcij, ki lahko so, lahko pa tudi ne, v navezi z ideologijami, civilnimi in/ali političnimi družbenimi gibanji; v nekaterih zaostritvah družbenih bojev prodrejo tudi v javnost, ker v sedanjih »refleksivnih družbah« (kot jih poimenujejo Giddens, Beck, Wacquant in drugi) postanejo medijsko atraktivni. Na drugi strani pa neizogibno to konfliktnost interiorizirajo tudi same institucije, ki se ukvarjajo z edukacijskim raziskovanjem. Glede na to, da je tudi v deželah z visoko stopnjo privatizacije edukacijsko razisk-

7 To je tudi obdobje, ko sem podpisani delal kot direktor Pedagoškega inštituta.

ovanje v svojih razvitih, še zlasti empiričnih raziskavah, skoraj nemogoče brez javnega financiranja, se institucije spopadajo za svoje preživetje v družbah, v katerih neoliberalni ideologemi delujejo kot načela organizacije in managementa kot instrumenta (razredne) dominacije. To se dogaja tudi med institucijami, ki po svojem habitusu nagibajo k sodelovanju z oblastjo. Koliko pri tem žrtvujejo načela znanstvene etike, je kajpak posebno vprašanje. Pa vendar je danes jasno, da si delovanja izobraževalnih sistemov brez tega raziskovanja ni mogoče predstavljati. Konfliktnost, ki je vpisana v samo konstitutivno institucionalno in družbeno umeščenost sodobnih edukacijskih ved, pa – kot jasno ilustrira primer slovenskega Pedagoškega inštituta – v drugačnem družbenem sistemu, kakršen je bil socialistični, ni nič manjša. Če so jih sami raziskovalci dojemali prav kot posledico »napačnega«, namreč ideologiziranega in represivnega političnega sistema, so se že po nekaj letih delovanja v »demokraciji« lahko prepričali, da se je sicer spremenil okvir, vsi vsebinski, formalni, konceptualni, institucionalni in drugi spopadi, ne nazadnje tudi tisti, ki se artikulirajo kot »osebna nasprotja«, pa ostajajo. V gubah smisla, v katere se vihajo ti spopadi, ki skoraj nenehno ogrožajo obstoj institucij in raznolikih entitet, ki proizvajajo vednost, znanje in podatke, se tvorijo epistemološki prodori, uvidi in pojmi. Vse to pa je tisto, za kar pri raziskovanju navsezadnje sploh gre.

Literatura

- Althusser, L. (1976) *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. (Notes pour une recherche). V Althusser, L. *Positions 1964–1975*, str. 67–125. Paris: Les Éditions sociales.
- Anderson, G. (1998) *Fundamentals of Educational Research*. 2nd Edition. New York: Falmer Press.
- Bacevic, J. (2014) *From Class to Identity / The Politics of Education Reforms in Former Yugoslavia*. Budapest, New York: CEU press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970) *La Reproduction, Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Édition de minuit.
- Délorme, S. (2015). *Insoumission. Cahiers du cinéma*. Février 2015, N° 708, str. 5–7.
- Fabre, M. (2011) *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fritzsche, B. (2001) Poststrukturalistische Theorien als *sensitizing concept* in der qualitativen Sozialforschung. V Fritzsche, B., et al (ur.). *De-konstruktive Pädagogik*, str. 85–101. Opladen: Leske + Budrich.
- Gadamer, H.-G. (2001) *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, zbirka Labirinti.

- Gauthier, C. (1996) Le XVII^e siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie. V Gauthier, C., Tardif, M. (ur.). *La pédagogie / Theorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, str. 87-108. Montreal, Paris, Casablanca: Gaetan Morin.
- Gril, A. (2013) Odnos do znanja v družbi znanja. *Šolsko polje XXIV* (2013), 1-2, str. 11-12.
- Husen, T. (1984) Issues and Their Background. V Husen, T., Kogan, M. (ur.). *Educational Research and Policy: How do They Relate?*, str. 1-37. Oxford, New York, Pariz, Frankfurt/M: Pergamon Press.
- Pediček, F. (1995) Danšanja identiteta pedagoške znanosti. V Pediček, F. (ur.). *Današnja identiteta pedagoških znanosti*, zbornik, str. 11-34. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pediček, F. (2004) *Tek in tekališče mojega življenja*. Ljubljana: samozaložba.
- Reid, I. (1986) *Sociology of School and Education*. London: Fontana Press.
- Sarup, M. (1996) *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Scott, D., Usher, R. (2011) *Researching Education. Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*. 2nd edition. London: Continuum.
- Smith, R. (2009) Proteus Rising: Re-Imagining Educational Research. V Bridges, D., Smeyers, P., Smith, R. (ur.). *Evidence-Based Education Policy. What Evidence? What Basis? Whose Policy?*, str. 175-190. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sociologie est un sport de combat, La* (2001), dokumentarni film. Režija: Pierre Carles, Francija: C.P. productions & V. F. film productions.
- Thomas, G. (2007) *Education and theory: strangers in paradigms*. New York: Open University Press, McGraw-Hill Education.