

Mag. Andrej
Pavletič,
Ministrstvo za
visoko šolstvo,
znanost in šport

METODOLOGIJA PEDAGOŠKEGA RAZISKOVANJA NOVODOBNIH RELIGIJ

*Med resnico in racionalnostjo v
raziskovanju novodobnih religij*

POVZETEK

Avtor v prvem delu prispevka obravnava problematiko resnice in racionalnosti, katere določitev je pogoj za vstop v raziskovanje novodobnih religij. Alternativna racionalnost, kot je v prispevku opredeljena, ni nikoli le teorija, ampak je vedno tudi oblika življenja. V drugem delu prispevka avtor opredeli tri metodološke korake pedagoškega raziskovanja novodobnih religij in zaključi s ciljema, ki ju v raziskavah zasledujemo. Prvi cilj raziskovanja posameznega novodobnega religijskega pedagoškega sistema je pojasnjevanje motivov in mehanizmov, ki ustvarijo interes za novo obliko življenja. Drugi cilj raziskovanja posameznega novodobnega religijskega pedagoškega sistema pa je pojasnjevanje spreobrnitve.

Ključne besede: teorija resnice, kavzalna metoda, deskripcija, razumevanje, pojasnjevanje

METODOLOŠKI PROBLEM RESNICE IN RACIONALNOSTI

Pri pedagoški metodologiji, zlasti pri metodologiji pedagoškega raziskovanja novodobnih religij, je najprej nujna opredelitev resnice in racionalnosti.

a) Teorije resnice

Resnica je pravilnost umnega presojanja, izjavljanja, mišljenja itd. Resnica je izražena v sodbi ali stavku. V epistemologiji sta se izoblikovali dve temeljni teoriji resnice. Prva je *korespondenčna ali klasična teorija*, druga pa je *koherenčna teorija resnice*.¹

Klasična definicija resnice je *veritas est ada-*

equatio intellectus et rei – resnica je ujemanje med intelektom in stvarjo, je skladnost med idealnim smislom sodbe in realno stvarjo, je ujemanje stavka z dejstvom, ki ga opisuje. Že Aristotel² je definiral, da je stavek resničen, če govori o nečem bivajočem, kakor ono je. Nekateri raziskovalci imenujejo korespondenčno teorijo resnice tudi realistična teorija. V korespondenčni teoriji resnice je resnični stavek tisti, v katerem se nahaja enoznačna preslikava med pojmi v stavku in realnimi dejstvi.

Ker pa na pedagoškem in religijskem polju tako učitelji kot učenci, tako duhovniki kot tudi verniki razumejo sebe in svet tudi skozi transcendentne entitete, ki nimajo realnega

relata, se je v pedagoški teoriji izoblikovala koherentna teorija resnice. Ker nimamo realnega relata, ne moremo imeti skladnosti med stavki in dejstvi. Imamo pa lahko ujemanje in skladnost med stavki samimi. Resnica je tukaj notranja neprotislovnost ali koherenca med stavki.

V pedagoški teoriji je nujno upoštevati obe definiciji teorije resnice, kajti problematika na pedagoškem in religijskem polju je preveč kompleksna, da bi upoštevali le eno teorijo.

b) Merila resnice

Pedagoška metodologija razlikuje teorijo ali definicijo resnice od meril resnice.

Eno izmed meril resnice je vzročnost ali kavalnost. Merila resnice so nujno racionalna, zato je tudi vzročnost racionalna. Kako definirati vzročne odnose med fenomeni na pedagoškem področju? Že Platon³ je trdil, da bi s spoznanjem idej prišli do spoznanja o vzrokih stvari kot stvari. Tudi Aristotel⁴ je s teorijo štirih vzrokov želel priti do spoznanja, zakaj je neka stvar takšna, kakršna je.

Čeprav je novoveški značaj znanosti drugačen od antičnega, je v obeh vzročnost ena temeljnih meril resnice. V epistemologiji sta se za razumevanje in pojasnitev procesov na pedagoškem polju izoblikovali dve temeljni teoriji vzročnosti, to sta *fundacionalna teorija* (fundus: temelj, podlaga ...) in *koherentna teorija* (coherencia: zveza, povezava ...).

Fundacionalna teorija išče temelj vzročnosti. Predpostavlja, da se mora veriga vzrokov pri razumevanju in pojasnjevanju pedagoških fenomenov nekje končati, kajti veriga vzrokov, ki gre v neskončnost, ne more dati zadovoljive interpretacije. Fundacionalna teorija želi spoznati zanesljiv in evidenten temelj, iz katerega se začne vzročna veriga, ki na koncu vzpostavi pedagoški fenomen. Teorija želi dobiti temeljne stavke, iz katerih je mogoče preko vzročne verige spoznati pedagoški sistem.

Koherentna teorija vzročnosti pa išče vzrok kot posledico medsebojne prepletenosti stav-

kov.⁵ Neprotislovnost celote je vzrok za pedagoški fenomen. Pedagoške fenomene lahko razumemo in pojasnimo le, če so stavki, na katerih temelji pedagoški sistem, neprotislovnosti in se med seboj podpirajo.

Tudi hermenevtika gradi na predpostavki, da je za razumevanje teksta – v našem primeru je to pedagoški sistem novodobne religije – nujno razumeti celoto vseh stavkov v tekstu. Posamezni del teksta vedno posreduje celoto pomenov.⁶ Celota stavkov je lahko individualni sistem (vere, svetovnega nazora itd.) ali nadindividualni, kolektivni sistem (kulture, znanosti, konfesije itd.). V pedagoški metodologiji je nujno upoštevati obe teoriji vzročnosti kot merilo resnice, kajti problematika na pedagoškem in religijskem polju je preveč kompleksna, da bi upoštevali le eno teorijo.

c) Alternativna racionalnost

Na pedagoškem polju se z opredelitvami resnice odpira skoraj neskončno število možnih racionalnih pedagoških sistemov. Teoretično imajo lahko vsi enako stopnjo skladnosti notranjih stavkov in logično izpeljane temeljne stavke. Kdo ima bolj prav: amazonski Indijanec, dedič specifičnega kulturnega razvoja, ali Evropejec, dedič evropske kulture? Vprašanje je tako načelno kot logično nekonsistentno in nesmiselno! Obe kulturi imata enako stopnjo skladnosti notranjih stavkov in enako logično izpeljane temeljne stavke. Obe kulturi ena drugo razumeta kot drugačno racionalnost, vendar raziskovalci iz obeh kultur druge načine izgrajevanja simbolnih sistemov ne razglašajo za iracionalne.

»Zakovitost« pri opazovanih pojavih predpostavlja merila identičnosti, pri čemer so dogodki razvrščeni kot »istovrstni«. Pri družbenem vedenju so ta merila nujno določena s

Problematika teorije resnice se nujno loči od problematike meril resnice.

Vzročnost je temeljno merilo resnice.

Simbolne sisteme, ki ne razmišljajo v terminih utečene vzročnosti lastne kulture, raziskovalci imenujejo alternativna racionalnost. Na pedagoškem polju je alternativna racionalnost sistem pedagoške misli, ki je zgrajen na drugačnih vzročnih zvezah od teh, na katerih temelji uveljavljena, domača, etablišana, vsakdanja, povprečna racionalnost. Alternativna racionalnost nosi v sebi svojo lastno racionalnost oziroma intelegibilnost. Tako kakor povprečna racionalnost tudi alternativna racionalnost ni nikoli le teorija, ampak je vedno tudi oblika življenja, je vedno tudi način eksistence.

pravili, ki izražajo različne »oblike življenja«: zgolj tako lahko, na primer, govorimo o dveh delovanjih kot »početi isto«. Naravoslovna znanost se seveda ravna po pravilih, ta pa usmerjajo znanstvenikove dejavnosti glede na neodvisno določen predmet. Pri družboslovni znanosti so predmet našega preučevanja in postopki za to delo dejavnosti, ki se izvajajo v skladu s pravili, merila identitete pa nam dajejo zgolj pravila, ki usmerjajo delovanje in jih raziskujemo, ne pa tista, ki zadevajo naše načine postopka.«⁷

Raziskovalci pri raziskovanju alternativne racionalnosti pedagoške teorije ali prakse ne ocenjujejo vrednostno. K raziskavi pristopajo z vrednostno nevtralnega stališča in si prizadevajo za razumevanje življenjske oblike pedagoške prakse. To pomeni, da sprejemajo dejstvo, da posamezniki deducirajo svoje poglede iz različnih predpostavk. Vzročna zveza pri pedagoških procesih, kot jo vidi in odkriva raziskovalec, ni samoumevno ista vzročna zveza, kot jo vidi in odkriva pripadnik določene alternativne pedagoške teorije in prakse. Konsekvenca tega relativiziranja racionalnosti je, da raziskovalec ne dogmatizira svojih pogledov, oziroma se ne oklepa svojih miselnih konceptov kot edinih razlagalnih modelov realnosti, ampak raziskuje druge načine izgrajevanja simbolnih sistemov. Raziskovalec si dopusti možnost izgradnje novih razumevanj oblik življenja. »Preučevanje družbenega vedenja nujno vključuje 'osmišljanje' opazo-

vanih delovanj, opazovalec pa lahko to naredi zgolj glede na posebna pravila, na katera se nanašajo ta dejanja.«⁸

Alternativna racionalnost in njena oblika življenja vodita h konceptu epistemološke relativnosti. Pri njiju se izpostavlja možnost različnih miselnih pogledov in oblik življenja, ki so obravnavane enakopravno. Posledica tega je, da raziskava alternativnih pedagoških sistemov ni usmerjena k opravičevanju že etabliirane razporeditve vzročnosti in drugih kategorij v merilu resnice, temveč je njen cilj razumeti in pojasniti pedagoško prakso kot eno od oblik življenja.

Tu se Giddens naveže na metodološko teorijo Wincha.⁹

»Vprašanja, ki se zastavljajo, se pokažejo v svoji najbolj zaostreni obliki, kadar raziskujemo 'oblike življenja', zelo različne od naših. Kot zgled za to Winch navaja slavno Evans-Pritchardovo analizo magije in čarovništva plemena Azandov, pojavov, ki so še posebej tuji vsem, ki so se šolali v kontekstu evropske kulture.«¹⁰

Koncept epistemološkega relativizma ima za posledico relativiziranje ideje univerzalne oziroma absolutne razporeditve vzročnosti in drugih kategorij v merilu resnice. Teoretiki pedagoške metodologije imenujejo razporeditev vzročnosti in drugih kategorij v merilu resnice tudi kriteriji resnice. Pri raziskavi alternativne racionalnosti kriteriji resnice niso zastavljeni vnaprej, tako da cilj raziskovanja pedagoškega procesa ni v ujemanju z vnaprej definiranim smislom, temveč v odpiranju možnosti drugačnih kriterijev resnice. V raziskavi pedagoškega procesa torej raziskovalci ne potrjujejo lastnega miselnega modela. »Magija in čarovništvo sta za kulturo Azandov osrednja in bistvena, zato ju moramo razumeti popolnoma drugače kot podobna verovanja in obrede, ki še životarijo v naši kulturi. Zgolj v kontekstu te kulture lahko govorimo o takih dejavnostih kot 'iracionalnih' ali celo 'nepravilnih' ali 'zmotnih'.«¹¹

TRIJE METODOLOŠKI KORAKI PEDAGOŠKEGA RAZISKOVANJA NOVODOBNIH RELIGIJ

Raziskovanje pedagoškega polja (področja) novodobnih religij je postopek, ki se dogaja na več nivojih – od začetnega nivoja opazovanja in deskripcije do razumevanja in pojasnjevanja.

a) Deskripcija

Prvi korak tega postopka je deskriptivni nivo. Ena izmed definicij deskriptivne raziskovalne metode je:

»Z deskriptivno metodo spoznavamo pedagoško polje na ravni vprašanja, kakšno (in v zvezi s tem tudi kolikšno) je nekaj – ugotovljamo torej stanje pedagoškega polja, kakšno je, ne da bi ga vzročno pojasnjevali.«¹⁴

Raziskovalci pri spoznavanju pedagoške problematike sledijo kriteriju postopnosti. Najprej začnejo z opazovanjem ali z grobim deskriptivnim snemanjem terena. Raziskovanje na nivoju deskripcije vključuje nesistematično opazovanje ciljnih pedagoških skupin in poskuse selekcije vzorcev skupin, ki so primerne za raziskovalni zajem. Na tem nivoju raziskovalci upoštevajo različne kriterije, odvisno od cilja raziskovalnega projekta. Najpogostejši kriteriji selekcije za nadaljnje raziskovanje so konsistentnost in koherentnost teorije, prisotnost v določenem prostoru, razvitost pedagoške prakse, dostopnost literature itd. Na tem nivoju si izoblikujejo teoretično izhodišče raziskave.

Tedaj, ko raziskovalci celostno vidijo peda-

»Dokončno lahko določimo, kaj bomo empirično raziskali, šele tedaj, ko dovolj spoznamo razpoložljivo teorijo o pojavu, ki se ga lotevamo, ugotovimo sedanje stanje te teorije, si izoblikujemo teoretično izhodišče raziskave in si ustvarimo orientacijo (ali primerno dopolnimo svojo prejšnjo informiranost) o danem pojavu v praksi.«¹⁵

goški problem, si postavijo razvidnejše cilje raziskovalnega projekta. To pa je že vstop na drugi nivo pedagoškega raziskovanja novodobnih religij. Po kriteriju postopnosti raziskava z deskriptivnega nivoja preide v drugi korak. Drugi korak pedagoškega raziskovanja je nivo razumevanja, na katerem že uporabljajo kavzalno metodo.

b) Razumevanje

Razumevanje pomeni prodiranje v določeno obliko življenja, pomeni upoštevanje videnja določene vzgojne prakse, ki jo imajo tisti, ki so jo vključili v svoje življenje.¹⁶

»Produciranje opisov družbenega vedenja kot teme za sociološko analizo je odvisno od opazovalčevega zlitja z obliko življenja, s čimer je možno hermenevitično posredovanje jezikovnih iger.«¹⁷

Giddens je ta korak pri raziskovanju imenoval zlitje z obliko življenja:

»Sociolog opazovalec ne more družbenega sveta spremeniti v dostopen *fenomen* za opazovanje, ne da bi pri tem izhajal iz svojega vedenja o njem kot viru, s čimer ga konstituira kot temo za raziskovanje. ... Zlitje z obliko življenja je nujno in edino sredstvo, s katerim opazovalec lahko producira take oznake. Vendar tukaj *zlitje* – denimo, v zvezi z neko tujo kulturo – ne more pomeniti in tudi ne pomeni, *postati popoln član* skupnosti. Spoznati neko tujo obliko življenja, pomeni vedeti, kako se znajdeš v njej, pomeni biti sposoben sodelovati v njej kot v množici praks.«¹⁸

Razumevanje pri raziskavi posameznega pedagoškega sistema (doktrine, koncepta, modela) pomeni opuščanje brezosebnega objektivizma, katerega temelj je bil distancirano opazovanje oziroma deskripcija. Ta korak pri raziskovanju poudarja psihološko vživljanje in dialoško-eksistencialno vez s predstavniki določenega pedagoškega sistema oziroma oblike življenja.¹⁹ Značilnost nivoja razumevanja je tudi ta, da se posamezni pedagoški sistem obravnava kontekstualno oziroma induktiv-

Pojasnjevanje pomeni premik k perspektivi raziskovalca.

Pojasnjevalno strategijo uporabljamo najprej pri odgovoru na vprašanje, zakaj se pojavljajo v pedagoškem polju novodobnih religij novi pedagoški sistemi, oziroma kakšni so pogoji možnosti za nastanek novih pedagoških sistemov. Pri ugotavljanju razlogov za pojav novih pedagoških sistemov je smiselno upoštevati življenjsko zgodovino posameznikov, ki so vključeni v alternativne pedagoške sisteme. Vprašanje, ki se v tem delu raziskovalnega procesa neizogibno pojavi, je, ali so pedagoški sistemi posamezniku vsiljeni, kar pomeni, da omogočajo različne oblike manipulacij, ali pa so izraz posameznikove potrebe po artikulaciji določenih izkustev. Raziskovalci menijo, da je potrebno nujno raziskati pretekla izkustva, ki naj bi jih tisti, ki vstopajo v alternativne pedagoške sisteme, imeli. Raziskovalci se tu sprašujejo po izkustvih, ki povratno vplivajo na pojav določenega pedagoškega sistema. Pri pojasnjevanju pedagoškega sistema je potrebno skupaj uveljaviti psihološke, pedagoške in sociološke teoretske modele.

NAMESTO ZAKLJUČKA: KAJ JE TOREJ CILJ PEDAGOŠKEGA RAZISKOVANJA NOVODOBNIH RELIGIJ?

Iz vsega povedanega sledi, da pri pedagoškem raziskovanju novodobnih religij zasledujemo dva cilja:

Prvi cilj raziskovanja posameznega novodobnega religijskega pedagoškega sistema je pojasnjevanje motivov in mehanizmov, ki ustvarijo interes za novo obliko življenja. Nujnost pojasnjevanja se kaže v tem, da se motivi, ki jih odkriva raziskovalec pri pristaših različnih alternativnih pedagoških konceptov, pogosto ne ujemajo s strani pristašev prepoznanimi alternativnimi pedagoškimi koncepti. Pristaši alternativnih pedagoških konceptov se ne za-

vedajo vedno stvarnih motivov, ki jih vodijo k pedagoškemu procesu. Ti motivi so pogosto nezavedni, kar pomeni, da niso dostopni reflektivnemu opazovanju racionaliziranega ravnanja. Zato raziskovalci pri pojasnjevanju motivov uporabljajo globinsko psihologijo. Drugi cilj raziskovanja posameznega novodobnega religijskega pedagoškega sistema je pojasnjevanje spreobrnitve. Komponenta, ki je pri pojasnjevanju spreobrnitve uveljavljena v pedagogiki, je potek samega spreobrnitvenega procesa, tj. tistega procesa, ki naj bi posamezniku omogočil pridobivanje nove oblike življenja.

LITERATURA

- Aristoteles (1999). *Metafizika*. Ljubljana: SAZU.
- Gadamer, H. (2001). *Resnica in Metoda*. Ljubljana: Labirinti.
- Giddens, A. (1989). *Nova pravila sociološke metode*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Goljevšček, A. (1992). *New age in krščanstvo*. Koper: Ognjišče.
- Platon (1995). *Država*. Ljubljana: Zbirka svetovni klasiki.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 2, str. 10–25.
- Marentič, P. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj »alternativne« raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika*, 2, str. 64–80.
- Mužič, V. (1994). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 1–2, str. 39–51.
- Ule, A. (1990). *Filozofija Ludwiga Wittgensteina*. Ljubljana: FF.
- Ule, A. (2001). *Logos spoznanja*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Winch, P. (1958). *The idea of Social Science*. London.

¹ Ule, 2001, str. 118–122.

² Aristoteles, *Metafizika*, 1005b.

³ Platon, 1995.

- ⁴ *Aristoteles, Metafizika, 983a.*
- ⁵ *Ule 2001, str. 179–191.*
- ⁶ *Gadamer, 2001.*
- ⁷ *Giddens, 1989, str. 51.*
- ⁸ *Giddens, 1989, str. 51.*
- ⁹ *Winch, 1958.*
- ¹⁰ *Giddens, 1989, str. 52.*
- ¹¹ *Giddens, 1989, str. 52.*
- ¹² *Ule, 1990, str. 88.*
- ¹³ *Goljevšček, 1992.*
- ¹⁴ *Sagadin, 1991, str. 29.*
- ¹⁵ *Sagadin, 1991, str. 32.*
- ¹⁶ *Mužić, 1994.*
- ¹⁷ *Giddens, 1989, str. 171.*
- ¹⁸ *Giddens, 1989, str. 184–185.*
- ¹⁹ *Sagadin, 2001, str. 15.*
- ²⁰ *Sagadin, 2001, str. 19.*
- ²¹ *Giddens, 1989, str. 174–175.*