
Dr Nataša VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ
Filozofski fakultet
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIV, 1, 2009. UDK: 37.01

PROCES DISCIPLINARIZACIJE U POLJU PEDAGOŠKOG ISTRAŽIVANJA I OBRAZOVANJA – drugi deo: Savremeni razvoj pedagogije kao univerzitetske discipline¹

Rezime: U radu su razmotreni osnovni činioci koji dovode do transformisanja disciplinarnog područja pedagogije na univerzitetu. Oni se određuju kao: a) spoljašnji – odnose se na zahteve za povišenje kvaliteta pedagoških istraživanja i relevantnost njihovih rezultata za politiku i praksu obrazovanja, kao i na zahteve za povišenje kvalifikacija prosvetnog kadra i b) unutrašnji – odnose se na procese diferencijacije i integracije unutar sistema pedagoških disciplina.

Proces disciplinarizacije pedagoške nauke na evropskim univerzitetima analizovan je u kontekstu epistemoloških koncepcija nastalih u neposrednom odnosu sa ovom temom (Dejvid Bridžs, Jan Bengtson).

Ključne reči: pedagoška istraživanja, pedagoško obrazovanje, sistem pedagoških disciplina.

U prvom delu ovoga rada ukazali smo na pristup izučavanju razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline u kontekstu često protivurečnih zahteva za njenom društveno-profesionalnom i naučnom relevantnošću. Ovaj pristup se u savremenoj literaturi opisuje kao moderna rekonceptualizacija razmatranja odnosa pedagoške teorije i prakse, centralnog problema u konstituisanju pedagoške nauke. Tematizovanje odnosa profesije i discipline pokazuje svoju plodotvornost kako u pokušaju da se empirijski istraži razvoj pedagogije kao univerzitetske discipline (Keiner, 2002), tako i u teorijskim

¹ Članak je rezultat rada na projektu br 149055, *Promene u osnovnoškolskom obrazovanju – problemi, ciljevi, strategije* (Učiteljski fakultet u Beogradu) koji finansira Ministarstvo nauke Republike Srbije (2006–2010).

nastojanjima da se eksplicira identitet nauke o vaspitanju i obrazovanju kao nužan uslov za produktivan dijalog sa istraživačima iz drugih disciplinarnih područja i za uočavanje onih karakteristika obrazovne prakse koje vode empirijska istraživanja tako da se ona mogu odrediti kao pedagoška (Bengtsson, 2006). Treba naglasiti da se ovde ne radi o nastojanjima da se odredi statičan (»stabilan«) sistem pedagoških nauka, niti samodovoljan (»u sebe zatvoren«) identitet pedagogije. Naprotiv, radi se o evolutivno-dinamičkom shvatanju razvoja pedagoškog znanja i pokušaju da se na osnovu »teorije pedagoške prakse« razume i »sopstvo pedagoške nauke«, pristup kome je u novije vreme najviše doprineo profesor Diter Boner, šef Katedre za opštu pedagogiju na Humboltovom univerzitetu u Berlinu (Bonner, 2001).

Međuzavisan odnos društvene i naučne relevantnosti pedagoške nauke danas je relativno jasno sagledan i kodifikovan u odgovarajućim međunarodnim dokumentima, pre svega u Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja – ISCED 1997 (Unesko, 2006). Borba za akademsku afirmaciju pedagoške nauke rezultovala je internacionalnim normiranjem njenog statusa, rezultat koji Žan Pijaže opravdano vezuje za delo J. A. Komenskog (Pijaže, 2008). Ovaj rezultat može se smatrati i jednim od najvećih dometa pedagogije u XX veku i zaslužuje, posebno u našim uslovima, da se eksplicira: status pedagoške nauke i sloboda njenog nastavnog i naučno-istraživačkog programa ne zavise ni od jedne lokalne političko-administrativne ili naučne (univerzitetske) vlasti. Naprotiv, međunarodna legitimizacija državnih i regionalnih autoriteta u oblasti prosvetne i naučne politike zavisi od striktnog pridržavanja pravila vezanih za oblast pedagoških istraživanja. Kao i kod drugih proklamovanih prava, stvarnost često opovrgava zakonodavce, ali je bitno da pedagoška zajednica bude svesna ovih prava, kako u zaštiti sopstvenog integriteta (pre svega prava na razvoj nastavnih i istraživačkih ustanova i udruženja, finansiranje istraživanja i stipendiranje naučnog podmlatka), tako i u zaštiti integriteta drugih naučnih oblasti od intervencije prosvetnih vlasti u njihov naučno-nastavni program u ime »unapređivanja kvaliteta obrazovanja«.

Profesor Rudolfof Tippelt, šef Katedre za opštu pedagogiju i istraživanje obrazovanja Univerziteta u Minhenu i urednik *Zeitschrift für Pädagogik*, kao najznačajnije probleme u organizovanju i razvoju polja pedagoških istraživanja izdvaja sledeće: podizanje teorijsko-metodološkog nivoa pedagoških istraživanja, pre svega kroz programe obrazovanja mladih istraživača, usavršavanje indikatora kvaliteta pedagoških istraživanja, uspostavljanje balansa između empirijskih i neempirijskih istraživanja (trenutno empirijska istraživanja obuhvataju samo četvrtinu publikovanih radova iz pedagogije), uspostavljanje balansa između fundamentalnih i primenjenih istraživanja, razvoj univerzitetskih centara za pedagoška istraživanja i njihovo povezivanje na nacionalnom i internacionalnom nivou, postizanje »kritične mase« istraživača u pojedinim područjima istraživanja i prevazilaženje fragmentacije i izolacije unutar istraživačke zajednice, kreiranje »mekših« modela istraživanja namenjenih univerzitetskim centrima za obrazovanje nastavnika, stvaranje informacionih sistema za podršku pedagoškim istraživanjima... Bitan preduslov za ostvarivanje ovih ciljeva, po Tippeltu, jeste prelazak sa »harizmatički vođene« (M. Veber) obrazovne politike na racionalni i sistematski transfer informacija iz sfere naučnog istraživanja u politiku i praksu obrazovanja (u anglosaksonskim i nekim drugim visokorazvijenim zemljama koncepcija »evidence-based« politike i prakse obrazovanja) (Tippelt, 2008; 1–2).

Pedagozi koji, i u tradicionalnim i u novijim pristupima, određuju sopstvenu nauku kao »najtežu od svih nauka« (Berliner, 2002), sa argumentacijom da pogrešne

generalizacije u pedagogiji dovode do najvećih nevolja kod najnezaštićenijih, i koji su u to ime zahtevali i, najzad, ostvarili privilegovan status, kao da su zatečeni takvim razvojem događaja. Prisutan i u drugim socijalnim naukama, etnocentrizam je u pedagogiji imao gotovo pogubne posledice – kontinentalni i anglosaksonski model disciplinarnizacije doveo je do razvoja dveju tradicija u jednoj naučnoj oblasti koje se međusobno teško prepoznaju i oskudno komuniciraju, što povratno učvršćuje etnocentričnu poziciju. Zbog toga se smatra da je kritika američkog etnocentrizma u pedagoškim i psihološkim istraživanjima koju je izneo Torsten Hjusen sredinom osamdesetih godina jedan od najznačajnijih događaja u savremenom razvoju pedagogije. Na osnovi ove kritike mogao je da se pokrene dijalog između različitih tradicija i pedagoških naučnih škola i da se relativno spremno dočekaju izazovi informatičke revolucije i globalizacije pedagoškog znanja. Upravo u tom periodu, istočnoevropske zemlje, a posebno bivša Jugoslavija, suočavaju se novim talasom »nacionalizacije nauka«² koji je u području nauke o obrazovanju imao odlike jednog *farsičnog disciplinarnog rata* koji ponegde još uvek tinja kao specifična forma *uvezenog etnocentrizma*. Suština ovog fenomena jeste u sledećem: umesto da se upoznavanje sa stranom tradicijom i aktuelnom praksom iskoristi kao relativno jednostavna prilika za »udvostručenu objektivizaciju« kao, po Pjeru Burdijeu, najteži postupak u istraživanju univerziteta (»posmatrati nešto domicilno kao da je strano«), uvezeni etnocentrizam »udvostručenom subjektivizacijom« nešto odomaćeno *pretvara* u strano. Tako se u bivšoj Jugoslaviji tvrdilo da sam termin »pedagogija« nije adekvatno ime za nauku o obrazovanju, ne uklapa se u »jezik terminologistike«, dok neologizam »edukologija«, navodno »odgovara principu tvorbe naziva u društvenim znanostima« i »komunikabilan je na međunarodnom nivou«. Kada se nakon dve decenije ispostavilo da se svuda u kontinentalnoj Evropi koristi naziv pedagogija, da se u Nemačkoj došlo do zaključka »da se ne može više praviti razlika između nauke o vaspitanju i pedagogije« (Lencen, 2002), kada se uvidelo da skandinavski i holandski univerzitetski departmani i njihovi profesori, inače najatraktivniji za studente sa engleskog govornog područja, čak i u radovima prevedenim na engleski ne odstupaju od termina »pedagogics« ili »pedagogy« za označavanje nauke o obrazovanju (Lindberg, 2002, Bengtsson, 2006), dakle, kada se shvatilo da onaj rob pedagog ima neku vrednost na tržištu znanja, tada se zahteva da se zakonom zabrani korišćenje imenice pedagog i svih izvedenica od nje svima koji nemaju diplomu pedagogije! Terminološki sporovi su kroz istoriju nauke uvek privlačili veliku pažnju – setimo se samo kako je Dirkem tvrdio da je termin »sociologija varvarski neologizam«. Na pedagoškom području ovi sporovi imali su i svoju jasnu političku i ekonomsku dimenziju. »Edukologija« je, recimo, u baltičkim zemljama shvatana kao prilika za oslobađanje od »imperijalne ruske pedagogije« – susret sa »imperijalnom skandinavskom pedagogijom« izmenio je ovu percepciju. Puke predrasude i nepoznavanje savremene pedagogije označene učestalim korišćenim terminima u akademskoj komunikaciji kao što su »obrazovne nauke«, »obrazovna istraživanja«, »primenjene nauke u obrazovanju«, »primenjene edukativne nauke«, »društveno-humanističke nauke u edukaciji i vaspitanju«, imaju svoj jasan odraz na status pedagoških profesija, praktičnih i naučno-istraživačkih, i zahtevaju širu elaboraciju. U kontekstu ovog rada, primećujemo da »edukološka terminologistika« predstavlja faktor koji otežava neophodnu komunikaciju u evropskoj i domaćoj

² Na Prvom kongresu pedagoga Srbije (1981) R. Peašinović ovu pojavu naziva »regionalizacija znanosti«.

pedagoškoj komunikaciji, ali i zgodan izgovor da se ne primenjuju osnovni međunarodni standardi u finansiranju programa pedagoškog obrazovanja i istraživanja.

Fenomenom uvezenog etnocentrizma delimično može da se objasni samoizolacija istočnoevropskih zemalja, čak i nekih koje su u članstvu EU, iz internacionalne komunikacije u području pedagoških nauka. Suprotno, istočnoevropske zemlje koje su sačuvala pedagošku disciplinarnu organizaciju brže su razvile međunarodnu saradnju i, dobrim delom, uspele da revalorizuju sopstvenu pedagošku baštinu u evropskom kontekstu. Internacionalna dimenzija, treba naglasiti, nije samo suštinska odrednica naučnog rada, već ona sve više ima odlučujuću ulogu u uređenju polja profesionalne delatnosti pedagoga (Evropski okvir kvalifikacija – EQF, usvojen aprila 2008. godine određuje Nacionalni okvir kvalifikacija itd.).

Osnovni činioci koji dovode do transformisanja disciplinarnog područja pedagogije na univerzitetu, na osnovu istraživanja Hofsteterove i Šnevlja (Hofstetter & Schneuwly, 2001), mogu se odrediti kao: a) spoljašnji – odnose se na zahteve za povišenje kvaliteta pedagoških istraživanja i relevantnost njihovih rezultata za politiku i praksu obrazovanja, kao i na zahteve za povišenje kvalifikacija prosvetnog kadra i b) unutrašnji – odnose se na procese diferencijacije i integracije unutar sistema pedagoških disciplina. U ovom radu zadržaćemo se na analizi shvatanja o disciplinarnom karakteru pedagoške nauke koji su u novije vreme izneli vodeći predstavnici anglosaksonske i kontinentalne tradicije u pedagogiji, Dejvid Bridžs i Jan Bengtson, i istraživanju odnosa profesije i discipline u razvoju nemačke pedagogije 1947–1990. godine koje je sproveo Edvin Kajner.

Postdisciplinarnost i »disciplina discipline«

Zajednica pedagoških istraživača razvila je u poslednjih 25 godina veliki repertoar metoda i formi istraživanja. Možda u sledećoj fazi razvoja pedagoških istraživanja treba da se usmerimo na razumevanje uslova – discipline – u kojima se sprovode istraživanja.

Dejvid Bridžs (Bridges, 2006)

Dva priloga objavljena tokom 2006. godine (Bridges, 2006; Bengtsson, 2006) u kojima se tretiraju epistemološka pitanja pedagogije u kontekstu disciplinarnosti organizacije, zaslužuju posebnu pažnju, kako po svojoj sadržini, tako i po ugledu koji autori ovih priloga imaju u evropskim i svetskim pedagoškim krugovima.³

Dejvid Bridžs (Bridges, 2006) tretira pitanje disciplinarnosti u pedagoškim istraživanjima u vremenu »posledisciplinarnosti« i u kontekstu anglosaksonske tradicije.

³ Profesor Dejvid Bridžs vodeći je autor u oblasti filozofije obrazovanja u Velikoj Britaniji, kreator koncepcije razvoja institucija za pedagoška istraživanja i obrazovanje, pre svega na Kembridžu gde je 2001. godine na temelju ranije *School of Education* koledža Homerton formiran *Faculty of Education* koji je ubrzo postao najveća ustanova za istraživanje obrazovanja u Britaniji i na Istočnoengleskom univerzitetu (*East Anglia University*) sa profesorom Džonom Eliotom (programi ovog univerziteta uživaju najveći prestiž u inicijalnom obrazovanju osnovnih pedagoških profila, vaspitača i nastavnika), kao i u sličnim programima unapređivanja ustanova širom sveta. Profesor Jan Bengtson je vodeći skandinavski pedagoški teoretičar, predsednik sekcije za opštu pedagogiju (na švedskom se za označavanje ove oblasti koriste i termini *pedagogisk teori* i *pedagogisk filosofi*) skandinavske asocijacije *Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning (NFPP)* i profesor na Fakultetu za nauke o obrazovanju Univerziteta u Geteborgu.

Do osamdesetih godina dominantnu ulogu u teoriji obrazovanja (i time u istraživačkim i nastavnim programima) imale su četiri fundamentalne discipline: filozofija, istorija, psihologija i sociologija obrazovanja. Neko vreme preovladavalo je shvatanje da ove discipline omogućavaju razvoj različitih vrsta sistematskih i rigoroznih istraživanja obrazovanja uz obezbeđivanje neophodne unutrašnje konzistentnosti istraživanja u obrazovanju. Međutim, po Bridžsu, »fundamentalne discipline« su samo povremeno obezbeđivale koherentnost. Sociologija obrazovanja, na primer, sadržavala je najrazličitije pristupe – od tradicionalnih empirijskih istraživanja do etnografskog metoda, od neomarksizma i kritičke teorije do poststrukturalizma i socijalnog relativizma. Pored toga, u sociološkom pristupu obrazovanju često je izostajala refleksija o sopstvenim filozofskim osnovama. U pedagoškoj psihologiji razvijeni su različiti, često suprotstavljeni pristupi poput bihejviorizma i kognitivizma, konstruktivizma i psihoanalize. U filozofiji obrazovanja u Velikoj Britaniji, tvrdi Bridžs, postojala je nešto veća unutrašnja koherentnost obezbeđena dominacijom analitičke filozofije i tradicijom Kantove pedagogije. No, filozofija obrazovanja nije bila u dovoljnoj meri posvećena razmatranju epistemoloških osnova pedagoških istraživanja, niti su »filozofi« zauzeli svoje mesto u zajednici istraživača (Ibid., 2006: 260).⁴

Osamdesetih i devedesetih godina razlike u okviru osnovnih disciplinarnih linija postaju evidentne, dolazi do fragmentizacije na nivou istraživačkih zajednica, teorija i praksi i njihove »hibridizacije« pod uticajem šireg oslanjanja na etnografiju, kulturne studije, feminističku teoriju, ekonomiju itd., kao i zahteva da se prevaziđu ili transliraju tradicionalne disciplinarnost u kontekstu koji može da se označi kao postdisciplinarnost. Bridžs ukazuje na pokušaje da se diskurs postdisciplinarnosti i destrukcija disciplinarnost naučne organizacije iskoriste u svrhe univerzitetskog marketinga⁵ čemu suprotstavlja stav: »Srećan sam da priznam, na primer, da organizacija naučnih ustanova po strogo ograničenim disciplinarnim departmanima može biti podsticajna za fluidno i maštovito intelektualno putovanje (iako u organizacionim smislu ovakvi departmani imaju probleme). /.../ Sa druge strane, čak i kada se univerzitet zasnjuje na organizacionim principima interdisciplinarnosti, poput Istočnoengleskog univerziteta, interdisciplinarnost pokazuje tendenciju da ustanove nove barijere za naučnu saradnju /.../« (Ibid., 2006: 262). Bridžsu u ovome valja verovati, jer je upravo on kreator organizacije i programa Istočnoengleskog (*East Anglia*) univerziteta, posebno njegovog pedagoškog fakulteta.

Najveći problem diskursa postdisciplinarnosti Bridžs vidi u gubitku unutrašnje koherentnosti pedagoških istraživanja, a time i mogućnosti sistematske i rigorozne kontrole njihovih rezultata. Pri tome ne treba gubiti iz vida pozitivne efekte diversifikacije istraživanja obrazovanja koja zapravo potvrđuje logiku disciplinarnosti: »Korišćeni termini impliciraju poštovanje fine, osetljive, diskretne perspektive različitih disciplina. Ne možete imati interdisciplinarnost ili multidisciplinarnost, ako nemate discipline. Ovo nije isti fenomen kao i postdisciplinarnost« (Menand, 2001, prema Ibid., 2006: 261). Nisu sve promene dovodile u pitanje ideju da su pedagoška istraživanja zasnova-

⁴ Za ilustraciju uloge filozofa u interdisciplinarnom istraživačkom okruženju pogledati Bridges, D. 2003a, 2003b.

⁵ Kao karakterističan primer navodi izjavu rektora jednog američkog univerziteta: »Znanje ne spada u striktno disciplinarnu kategoriju, novi američki univerzitet ohrabruje nastavu i istraživanje koji su interdisciplinarni, multidisciplinarni, transdisciplinarni i postdisciplinarni, vodeći, gde je to adekvatno, konvergenciji disciplina, pristupu koji može bolje da opiše intelektualnu fuziju« (Bridges, 2006: 262).

na na disciplinarnom pristupu. One često nastaju usled: (a) potrebe da se napravi finija razlika između različitih vrsta istraživačkih praksi i pristupa – ovde se više poštuje princip diferencijacije; (b) potrebe da se u pedagoška istraživanja unese širi spektar izvora i tehnika (od antropologije, kulturnih studija, ekonomske teorije) čija je relevantnost ranije zanemarivana i (c) kombinovanja različitih disciplinarnih tradicija u multi-disciplinarni ili interdisciplinarni kontekst da bi se ispitao partikularan aspekt obrazovne politike ili prakse (Ibid., 2006: 261–262). Valja primetiti sličnost navedenih mehanizama grananja, sa onima verifikovanim u istorijskim istraživanjima razvoja pedagoških nauka koje smo prikazali u prvom delu ovog članka.

Razvoj postdisciplinarnosti osamdesetih i devedesetih godina, po Bridžsu, doveo je u pitanje »unutrašnju koherentnost onoga što se ranije posmatralo kao manje-više monolitna disciplina; izazvana je na dvoboj ekskluzivna uloga četiri fundamentalne discipline, njihova individualna dovoljnost« (Ibid., 2006: 262). Ovaj proces treba da se shvati u kontekstu evolucije naučnog saznanja. Bridžs podržava mišljenje da discipline nisu polje fiksiranog naučnog saznavanja – one su strukture koje proizlaze iz stalnog epistemološkog razvoja. Proces preispitivanja dovodi do toga da razlike unutar disciplinarnog okvira postaju jasnije i značajnije, metodologija rafiniranija, stvaraju se nove forme sporazumevanja u naučnoj zajednici. Saglašava se sa stavom po kome je pogrešno smatrati da partikularna disciplinarna struktura predstavlja refleksiju načina na koji je realnost ustrojena: »/.../ pre bi se reklo da centralnu ulogu ima način na koji organizujemo naše iskustvo o realnosti ili samu realnost« (Ibid., 2006: 263). Bridžs ne želi da zaštiti discipline kao forme naučne organizacije (iako tvrdi da ovakva organizacija može da dokaže svoju važnost), već same discipline koje ova organizacija obezbeđuje. Shvatanje postdisciplinarnosti u pedagoškim naukama zabrinjava ga jer se njime sugeriše da pedagoška istraživanja nemaju nijednu disciplinu. Gubitak »discipline«, po njemu, ima dve ogromne posledice: 1) u potpunosti se podriiva osnova specifičnosti pedagoških istraživanja i ovo pitanje se zanemaruje u istraživačkoj praksi; 2) postdisciplinarnost onemogućava smislenu komunikaciju u istraživačkoj zajednici, a time i proveru kvaliteta istraživanja – »Postoji veza između činjenice da je istraživanje sistematično, disciplinarno i rigorozno i kvaliteta istraživanja« (Ibid., 2006: 264). Suštinski, pedagoška istraživanja zasnivaju se na zajednici istraživača, a ovakva zajednica ima svoj identitet zahvaljujući opšteprihvaćenim pravilima istraživanja, zajedničkog diskursa, drugim rečima, na osnovu zajedničke discipline, zajedničke »sistematike« koju Hant naziva »disciplina discipline« (Hunt, 1991; prema Ibid., 2006: 264). Bridžs posebno naglašava ulogu discipline u unapređivanju standarda istraživanja⁶ i epistemoloških i socijalnih uslova u kojima zajednica istraživača funkcioniše. Intelektualna i moralna pravila i institucionalni propisi konstituišu i održavaju »disciplinu discipline«, kao i tradiciju mišljenja i socijalne reprezentacije istraživačke zajednice: »U ovom smislu tvrdim da je disciplina *sine qua non* istraživanja« (Ibid., 2006: 265).

Svaka disciplina ima tri osnovna problema, ona mora da odredi (Ibid., 2006: 266): 1) šta za nju predstavlja otkriće i dokaz, 2) koji su kriterijumi merenja kvaliteta podataka i koliko mora striktno da primenjuje kanone evidencije i 3) kojim putem se

⁶ Pri tome se poziva na Popkijevičev stav: »Istraživanje postoji u zajednici diskursa koja uspostavlja i razvija standarde istraživanja. Naučne zajednice uključuju posvećenost određenim načinima rezonovanja i premisama za dokazivanje saznanja. Svako naučno polje ima posebnu konstelaciju pitanja, metoda i procedura. Ove konstelacije obezbeđuju zajedničke poglede na svet i naučni rad, kao i uzajamno testiranje stavova« (Popkewitz, 1984, prema Bridges, 2006: 265).

od podataka dolazi do zaključaka. Ovaj klaster problema T. Švab je svojevremeno video kao *sintaksičku strukturu* svake discipline. Razvoj discipline zbog toga mora da bude centralna briga jedne istraživačke zajednice jer se ovaj kompleks problema, po Bridžsu, pre svega odnosi na 1) rasvetljavanje stavova o predmetu istraživanja i 2) proveru pouzdanosti rezultata istraživanja. Kako možemo da budemo sigurni da je koncept discipline ili subdiscipline u jednom naučnom području definitivan i dovoljno značajan za organizaciju znanja? Tradicionalni odgovor na ovo pitanje, posebno u anglosaksonskom svetu, jeste empirijski i pragmatički: discipline se dokazuju svojom produktivnošću. One su vidljiv dokaz modela mišljenja i metoda istraživanja koji imaju generativnu moć. Bridžs ukazuje na opasnost »kružnog toka« ili unutrašnje kontradikcije u ovoj vrsti argumentacije. Kada bismo »empirijski i pragmatički« znali vrednost stavova i zaključaka koje disciplina sakuplja, tada verovatno ne bi bile potrebne discipline kao sredstvo njihove diskriminacije. Zbog toga u području pedagoških istraživanja filozofija i istorija obrazovanja (u kontinentalnoj tradiciji opšta pedagogija) treba da obezbede prostor i argumente za diskusiju o rezultatima disciplinarnog rada (»metadiskurs«), mada opšte pedagoške discipline ne mogu uvek ponuditi rešenje, »naročito kada su same u centru kontroverzi« (Ibid. 2006: 267).

Polazeći od drugačijeg disciplinarnog konteksta i drugačijom vrstom argumentacije, isti problem veoma sličnim zaključkom rešava i Jan Bengtson (Bengtsson, 2006). Istorijski razvoj pedagogije kao naučne discipline u Evropi pokazuje da je ona preuzimala mnoge identitete – tokom prve polovine XX veka uglavnom psihološki, od kraja šezdesetih godina sociološki. U slučaju skandinavskih zemalja koji Bengtson detaljno analizuje u ovom i drugim svojim radovima, može se reći da se akademska samostalnost pedagogije uspostavlja pedesetih godina diferenciranjem do tada jedinstvenih katedri za psihologiju i pedagogiju. Ova podela omogućila je regrutovanje novih profesora pedagogije, ali nije dovela do novog sadržaja, niti do novog identiteta pedagogije. To se može objasniti činjenicom da su novi profesori bili obrazovani u starim disciplinama psihologije i pedagogije od strane uglavnom naturalističko-pozitivistički orijentisanih naučnika. Na ovaj način, psihologija i pozitivizam nastavljaju da dominiraju u pedagogiji kao novoustanovljenoj univerzitetskoj disciplini. Nakon pokreta iz 1968. godine raste vera u objašnjavajući kapacitet društvenih nauka, naročito su velika očekivanja od sociologije, mada nisu svi sociološki pristupi bili jednako uticajni. Dominantnu ideologiju i istraživačku tradiciju predstavljao je marksizam, ali izvestan uticaj imale su i druge tradicije koje su objašnjavale pedagoške događaje iz makroperpektive, na primer recepcija Dirkema i strukturalizam. Ranije fokusiranje na »unutrašnji« proces u vaspitanju, sada je zamenjeno istraživanjem spoljašnjih, društvenih uslova vaspitanja. Na ovaj način pedagogija je predstavljala primenu sociološkog znanja na pedagoške probleme.

Iz istorijske perspektive, Bengtson postavlja pitanje: da li pedagogija predstavlja samo polje prakse koje nikada ne može da se razvije u naučnu disciplinu? Ovo je bio ključni problem u diskusijama vođenim prilikom ustanovljavanja pedagogije kao univerzitetske discipline. Ako obrazovanje nastavnika i pedagoška profesija imaju potrebu za naučnim fundiranjem, ovo se može postići primenom psihološkog ili sociološkog znanja na pedagošku praksu. Bengtson vidi dva osnovna problema ovakve argumentacije. Prvo, pokazalo se da odnos između teorije i prakse nije pitanje primene znanja u praksi. Bengtson se oslanja na Donalda Šona koji je ovo stanovište opisao kao »tehničku racionalnost« zasnovanu na pozitivističkoj »epistemologiji prakse«

(Bengtsson, 2006: 121).⁷ Ako se odnos između teorije i prakse ne može svesti na primenu znanja u praksi, onda tvrdnja po kojoj pedagogija predstavlja primenjenu psihologiju ili sociologiju gubi značaj. Drugo, ako postoji više načina za adekvatno naučno zasnivanje prakse obrazovanja, kako je moguće da su svi tačni? Drugim rečima, da li pedagogija ima distinktivan karakter koji je razlikuje od drugih disciplina? Za Bengtsona ovo je ključno pitanje na kome se zasniva naučni identitet pedagogije. Napomenimo da on, poput Bridžsa, ne veruje u identitet u klasičnom smislu apsolutnog, samodovoljnog identiteta: identitet pedagogije nastaje u zajednici istraživača koji su posvećeni svojim zadacima u istorijskim i socijalnim uslovima.

Za početak, primećuje Bengtson, svi se slažu u tome da postoji polje pedagoške prakse. Ali šta karakteriše ovo posebno polje? Ako pedagogija treba da razvije sopstveno polje znanja koje nije identično sa psihološkim ili sociološkim, onda izgleda da praksa obrazovanja može biti jedno od rešenja. Ovaj odgovor, međutim, treba da se eksplicitno objasni: »Ako nemamo ekspliciranu ideju pedagoške nauke, nećemo moći da nastupamo sa pedagoške pozicije niti da diskutujemo sa drugima. Desilo bi se da nas naše skrivene predrasude obuzmu i vode« (Ibid., 2006: 121). Zadatak razmatranja koncepcije pedagogije na bazi prakse obrazovanja, međutim, nije stvar empirijskog istraživanja. Bez obzira na brojnost istraživanja pedagoške prakse, ona ne mogu da dovedu do definisanja same prakse. Suprotno, »empirijska istraživanja uvek pretpostavljaju neke karakteristike prakse koju istražuju i ova određenja vode empirijsko istraživanje tako da ono jeste pedagoško istraživanje« i bez toga istraživanje u obrazovanju moglo bi da bude medicinsko, teološko, sportsko, muzičko ili istraživanje neke druge vrste (Ibid., 2006: 122). Bengtson podržava nastojanja Ditera Bonera (Bonner, 2001) koji sopstvo pedagoške nauke zasniva na »teoriji pedagoške prakse«: ovo je filozofski zadatak, pre svega zadatak ontologije da eksplicira šta čini određenu realnost, a potom zadatak epistemologije da odgovori na pitanje o mogućnostima i uslovima saznavanja realnosti. Zadatak jeste filozofski, ali ne zadatak akademskih filozofa – ne može se očekivati određenje pedagoške prakse u opštoj ontologiji. Ovim pitanjem se, po Bengtsonu, bavi *regionalna ontologija pedagogije* koja predstavlja centralnu granu filozofije pedagogije (obrazovanja), iako je zanemarena. Na ovaj način »/.../ filozofija se ponovo uvodi u pedagogiju, ali pod novim uslovima i sa novim zadatkom. Danas filozofija ne može da pretenduje na to da je jedini put koji dovodi do pedagoškog znanja. Ulogu filozofije u savremenoj pedagogiji igra *filozofija obrazovanja koja je disciplina pedagogije i nije identična sa pedagogijom*. Međutim, zadatak raskrivanja ontologije pedagoške prakse pripada filozofiji obrazovanja i ona ima funkciju da ponudi novi eksplicitni identitet pedagogije i da obezbedi tačku gledišta specifičnu za pedagoška istraživanja« (Ibid., 2006: 122).

Na pitanje šta čini pedagošku realnost, Bengtson pokušava da odgovori iz ugla fenomenološkog koncepta *sveta života*. Primetimo da je fenomenološka tradicija u pedagogiji, iako joj je pripadalo nekoliko najznačajnijih pedagoških mislilaca, prilično zanemarena ili skrivena u interpretaciji ključnih pojmova teorije vaspitanja poput pojma *intencionalnosti* i *intersubjektivnosti*. Teškoće u razjašnjenju nekada »zamršenih« fenomenoloških pojmova i, još više, metodskih principa (Gadamer, 2005), posebno od strane pedagoga čija se filozofska sprema više ne podrazumeva, verovatno su razlog što Bengtson u svom radu donekle simplifikuje fenomenologiju pedagoške prakse. Fe-

⁷ O recepciji Šonovog poimanja prakse u savremenoj pedagoškoj literaturi u Vujisić-Živković (2005. i 2007).

nomenološki koncept sveta života uključuje *pluralistički* i *integrativni* pogled na realnost. Pluralizam treba da se shvati kao neredukcionistički način razumevanja stvarnosti. U odnosu na tradiciju zapadne ontologije, podrazumeva da realnost ne može da se pojmi preko ograničenog broja kvaliteta, kao što su fizički i mentalni kvaliteti. Integrativni pogled implicira da različiti kvaliteti ne postoje nezavisno jedni od drugih kao što to pretpostavlja »dualistička ontologija«. Zato se mora uzeti u obzir uzajamnost života i sveta, tela i uma, objekta i subjekta, unutrašnjeg i spoljašnjeg, fizičkog i mentalnog, osećanja i kognicije, društvenog i individualnog: »U ovom smislu, pristup praksi obrazovanja kao svetu života predstavlja alternativu jednostranom pogledu na pedagogiju koji je poznat iz istorije discipline. Identifikacija pedagogije sa psihologijom pojavljuje se kao redukcija znatno složenije realnosti na unutrašnje uslove individue. Isto važi i za identifikaciju pedagogije sa sociologijom – u ovom slučaju redukcija se odnosi na spoljašnje uslove u društvu. Praksa obrazovanja iz perspektive sveta života jeste i individualna i socijalna« (Bengtsson, 2006: 123). Budući da se pedagoška praksa javlja u svetu koji nismo sami odabrali, bez obzira na to da li je institucionalna ili ne, ona je istorijski promenljiva. Istovremeno, ona se uvek dešava u svetu, ali je uvek pojedinačna ličnost ta koja je razumeva, pripisuje joj svoje individualno značenje i deluje sa svojim osobenim namerama. Esencijalne dimenzije pedagoške realnosti, a po Bengtsonu to su vaspitljivost čoveka, delovanje (uključujući sadržaj i intenciju delovanja) i intersubjektivnost, daju smisao svemu što postoji u pedagoškoj praksi i stvaraju *poseban ili regionalni svet značenja* (V. Flitner je koristio termin *vaspitni svet*). Iz te perspektive, Jan Bengtson se može vratiti proskribovanom diskursu o *pomoćnim pedagoškim naukama*: »Mnogi identiteti u istorijskom razvoju pedagogije ne isključuju mogućnost da tvrdimo da smo nezavisna disciplina sa adekvatnim identitetom kakav imaju druge nauke. Štaviše, pomoćne pedagoške discipline počivaju na pretpostavci da postoji pedagoška realnost koju treba podržati, u suprotnom one ne bi mogle da tvrde da su pomoćne pedagoške nauke. Slažemo se da ovu realnost predstavlja praksa obrazovanja. Posledično, ako pedagogija želi da razvije naučni identitet, on treba da se izvede iz ove prakse« (Ibid., 2006:125).

Bridžsov i Bengtsonov pristup disciplinarizaciji u polju pedagoških nauka, i pored evidentnih razlika u polaznim pozicijama, ukazuju na potrebu postojanja jedne kritičke instance, »discipline discipline«, koja omogućava održavanje predmetno specifičnog usmerenja i metodološke korektnosti u istraživanju obrazovanja. Oba teoretičara ovu ulogu pripisuju filozofiji obrazovanja, odnosno delu opšte pedagogije koji se bavi ontologijom i epistemologijom pedagogije (često se koristi termin filozofija pedagogije).⁸

⁸ Treba naglasiti razliku koja postoji između upotrebe termina »philosophy« u anglosaksonskoj literaturi za označavanje pojedinih, manje ili više razvijenih koncepcija obrazovanja (»filozofija opšteg obrazovanja«, »filozofija doživotnog obrazovanja« itd.) i filozofije kao duhovne discipline i, posebno, filozofije obrazovanja (vaspitanja) kao pedagoške discipline (Краевский, 2008). Autorima iz zemalja bivšeg SSSR i Jugoslavije, posebno onima bez većeg iskustva u opštoj pedagogiji ili filozofiji, tokom devedesetih godina činilo se da je »filozofija obrazovanja« iz nekog razloga modernija od opšte pedagogije. To je vodilo nagomilavanju sličnih kurseva u programima pedagoškog obrazovanja, a posebno gubitku teorijskog digniteta pedagoških rasprava. Neosnovano je smatrati da su anglosaksonski »filozofi obrazovanja« teorijski ili statusno superiorniji u odnosu na kontinentalne »sistematske pedagoge«. Treba razjasniti da »filozofi

Bitno je uočiti intra disciplinarnu i interdisciplinarnu dimenziju njihovog rada. Eksplikacija identiteta pedagoške nauke nužna je zbog dijaloga sa naučnicima iz drugih disciplinarnih područja, ali se Bridžs i Bengtson uglavnom obraćaju pedagozima koji u težnji da budu »objektivni« i »interdisciplinarni« zaboravljaju ponavljano upozorenje, na primer, Džona Eliota sa početka devedesetih, da se »bez rasprave o fundamentalnim principima pedagoških istraživanja ne može očekivati njihov kvalitet« (prema: Carpraro & Thompson, 2008). Bridžsova opaska da sociologija obrazovanja često ne uočava svoje filozofske korene i Bengtsonova revitalizacija fenomenološke kritike »psihologizma« kao hipostaziranja unutrašnjih procesa, više spadaju u tradicionalnu filozofsku odbranu obrazovanja i pedagogije, od onih koji »filozofski hleb jedu, a filozofiju ne priznaju« (Gadamer), nego što govore o savremenom stanju, dometima i problemima sociologije i psihologije obrazovanja. Nisu lišeni kontroverze ni projektovani odnosi između samih opštepedagoških disciplina. U slučaju Bengtsonovog nastojanja da »ontološka teorija pedagogije konkretizuje i formuliše empirijske probleme i sa ove dvostruke tačke puta (ontologija i problem) razvije adekvatne metode istraživanja« (Bengtsson, 2006: 126) – ponovo se otvara pitanje relativne autonomije metodologije u odnosu na teoriju i epistemologiju pedagogije, pitanje koje osim naučnog ima i sve veći značaj u obrazovanju budućih pedagoga. Brojna pitanja pokrenuta su i oko uloge pedagoške historiografije u formiranju pedagoškog znanja (Vujisić-Živković, 2008).

Sušтина prikazanih stavova Dejvida Bridžsa i Jana Bengtsona može se odrediti kao nastojanje da se u višedisciplinarnom polju pedagoških istraživanja, uz očuvane višestruke referentne okvire, sačuva i uporišna tačka koja omogućava relevantnost rezultata pedagoških istraživanja, ali i organizacija programa i ustanova za pedagoško obrazovanje. O čemu je zapravo reč u »interdisciplinarno« i »transdisciplinarno« zasnovanim pedagoškim departmanima i programima? Drugim rečima: ko produkuje toliki broj »postdisciplinarnih« radova? Uprkos često izraženom strahu pedagoga od »kolonizacije« polja obrazovanja od strane drugih naučnih profila, strahu koji predstavlja refleks istorijskog razvoja pedagogije, i uprkos privlačnosti »industrijske grane zvane obrazovanje« (Bedli, 2004) za eksperte različitih političkih i stručnih pretenzija, stvarnost ustanova i udruženja za pedagoška istraživanja pokazuje prilično uniformnu sliku. U članstvu *Američke asocijacije za pedagoška istraživanja* (AERA, 2007) koja reprezentuje tradicionalno »najmešoviti« model istraživanja obrazovanja razvijen u SAD, sredinom 2007. godine od ukupno oko 24 000 članova (od toga 65 % sa doktoratom), njih 18 000 (75 %) kao svoju primarnu disciplinu određuje *education* (što podrazumeva specijalizaciju u različitim opštepedagoškim, didaktičkim, metodičkim i specijalno pedagoškim disciplinama, dok je socijalna pedagogija u smislu profesije i akademske discipline slabije razvijena u odnosu na Evropu i Latinsku Ameriku), 2036 članova ili 8,5 % kao svoju primarnu disciplinu određuje psihologiju, 1352 člana ili 5,7 % statistiku, kvantitativnu metodologiju i matematiku, 535 članova ili 2,2 % sociologiju, 182 člana (0,8 %) istoriju, njih 149 (0,6 %) političke nauke, 144 (0,6 %), ekonomiju, 120

obrazovanja« na anglosaksonskim univerzitetima po svom obrazovanju ne potiču iz akademske filozofije, niti da kao subdisciplinarna zajednica učestvuju u filozofskim udruženjima. Takođe, na pedagoškim departmanima američkih univerziteta postoji veoma mali broj master ili doktorskih programa iz »filozofije obrazovanja«, uglavnom su transformisani u *analizu obrazovne politike*, dok je drugačija situacija u Velikoj Britaniji i Australiji, gde »filozofija obrazovanja« zauzima položaj opšte pedagogije u kontinentalnim programima. Nužne su i dalje napomene – uvezeni problem odnosa »filozofije obrazovanja« i opšte pedagogije, ne može da zameni neophodnu debatu između filozofije i pedagogije, učešće filozofa u raspravi o obrazovanju i, posebno, učešće filozofa u obrazovanju različitih pedagoških profila.

(0,5 %) antropologiju, 107 članova (0,4 %) ima primarno filozofsko obrazovanje, a u kategoriju »ostalih« svrstano je 6 % članova (uglavnom iz filologije, prirodnih, tehničkih i medicinskih nauka). Od toga 77 % članova radi (ili studira) na koledžima i univerzitetima, 8,7 % u školama, 2,2 % na poslovima testiranja, 1,9 % u federalnim i državnim agencijama, 0,8 % u industriji itd. Pokazalo se da je nakon više od jednog veća razvoja maksimalno pragmatičnog modela disciplinarizacije dobijena struktura podudarna sa onom u »kontinentalnoj« Evropi. To je olakšalo usvajanje kontinentalne prakse na britanskim univerzitetima (školovanje istraživačkog profila pedagoga od prvog nivoa studija), kao i usvajanje različitih organizacionih formi i pedagoških usmerenja razvijenih u anglosaksonskom kontekstu na evropskim univerzitetima. Obe tradicije suočile su se sa potrebom rigoroznije kontrole naučne produkcije i sistematičnije pripreme kadra za rad u omasovljenom sistemu pedagoškog obrazovanja. Broj stručnjaka iz drugih društvenih nauka, sociologa, antropologa, filozofa i drugih, u univerzitetским centrima za pedagoško obrazovanje i istraživanje, još uvek je ispod potrebnog zbog inače malog broja stručnjaka ovog profila, a time i njihove manje motivacije za rad u pedagoškom području, a ne zbog »zatvorenog« odnosa pedagoške prema drugim društvenim naukama ili nezainteresovanosti drugih društvenih nauka za istraživanje obrazovanja. Pokazalo se da je organizacija centara (katedri) u okviru pedagoških odeljenja gotovo jedina šansa za univerzitetску egzistenciju sociologije i antropologije obrazovanja (poslednju ne treba mešati sa pedagoškom antropologijom kao filozofskim i naučno-pedagoškim pravcem). Involviranjem u pedagoške programe, razume se, dolazi do transformisanja ovih disciplina, pa je uvek iznova potrebno preispitivanje odnosa u unutrašnjem i spoljašnjem disciplinarnom području. Na takvu potrebu upućuje položaj pedagoške psihologije koja je u anglosaksonskom modelu zastupljena gotovo isključivo na pedagoškim departmanima. Ovakva praksa dugo je obezbeđivala dominaciju psihologije nad područjem pedagoških istraživanja, ali se vremenom pokazalo da takva pozicija psihologije obrazovanja može značajno da je udalji od tokova opšte i kognitivne psihologije, čak u tom stepenu da joj neki vodeći psiholozi poput Alana Bedlija odriču naučni karakter (Bedli, 2004).

Bilo bi naivno verovati, upozorava između ostalih i Bridžs (Bridges, 2006), da su odnosi u disciplinarnom području lišeni borbe za moć, da je akademski svet sinonim za *akademski mir*. U anglosaksonskom »fleksibilnom« modelu disciplinarizacije zahtevi iz profesionalnog područja mogli su da budu politički zloupotrebjeni ili suspendovani od strane »fundamentalnih disciplina«, ali testiranje praktične primene pedagoškog znanja nije moglo da se izbegne. Kontinentalni model je ispod kulta »primenjivosti« skrivao formu sekundarne disciplinarizacije koja je dovela do toga da Jan Bengtson mora da podseća na to da se *naučni identitet pedagogije izvodi iz pedagoške prakse*. Kako je došlo do *zaborava prakse* u kontinentalnoj pedagogiji? I da li je do ovog zaborava uopšte došlo?

»Nemački sindrom« – kako je pedagogija postala »normalna nauka«?

Analiza odnosa profesije i discipline u nemačkoj pedagogiji u periodu 1947–1990. godine koju je sproveo Edvin Kajner (Keiner, 2002) započinje iznošenjem nekoliko kontradikcija o ovom problemu: 1) Pedagoška teorija determinisana je praktično orijentisanim samopoimanjem. Ovo je nasleđe duhovno-naučne pedagogije, ali i docnijih pedagoških pravaca, posebno kritičke pedagogije. Tokom osamdesetih godina više

od 80 % nemačkih pedagoga izjasnilo se u prilog stavu da je pedagogija primenjena nauka sa posledičnim linearnim transferom naučnog znanja u praksu. Oni svoja istraživanja dovode u vezu sa praktičnim inovacijama, ali 75 % pedagoga smatra da je praktična recepcija njihovog rada daleko od poželjne; 2) Tokom šezdesetih godina može se uočiti program transformacije pedagoške nauke u socijalnu nauku o vaspitanju. Ali, kada se pogleda realizacija ovoga programa, ispostavlja se da on nema istraživačku praksu (Tenorth, 1991 prema Ibid., 2002; 84). 3) Uočava se retorički odnos prema nestabilnosti i krizi disciplinarnih struktura. Sa druge strane, ova »retorika krize, ove javne žalopojke«, korespondiraju sa »skrivenom pobedom«. Samo u nekoliko decenija u »mekoj revoluciji«, pedagogija se konstituisala kao široko zastupljena univerzitetska disciplina (Tenorth, 1992 i Baumert & Roeder, 1994 prema Ibid., 2002: 84). 4) Programski koncept »normalne nauke« (u Kunovom smislu) određuje pedagogiju kao polje znanja koje karakteriše »pluralnost«. Istovremeno empirijska istraživanja pokazuju zapanjujući kontinuitet i uniformnost metoda i tradicionalnog načina mišljenja. 5) Subdiscipline preferiraju ideju »otvorenih«, relativno autonomnih nauka sa razvijenim interdisciplinarnim interakcijama i multidisciplinarnim referencama. Verbalno one odbijaju diferencijaciju unutar disciplinarnog područja, ali se već od šezdesetih godina uočava proces intradisciplinarnih diferencijacija i hijerarhijskog formiranja horizontalnih i vertikalnih disciplina. Horizontalne discipline javljaju se uporedo sa diferencijacijom u području pedagoške delatnosti (predškolska, školska, socijalna pedagogija i obrazovanje odraslih). Vertikalna polja nastaju diferencijacijom između profesije i discipline i odnose se na »suptilnu distinkciju« između »praktične akademske elite« iz područno-specifičnih disciplina i »naučne elite« okupljene oko opšte pedagogije i opšte didaktike. 6) Najzad, nemački pedagozi tvrde da se društveni i teorijski profil i razvoj pedagogije mogu označiti kao »nemački sindrom«, odnosno nešto što se dešava samo u Nemačkoj. Međutim, »pedagogija nije proučila ovaj problem sistematski poredeći perspektive za svoj disciplinarni identitet, niti je to bio predmet istraživanja« (Ibid., 2002; 83).

Kajner problematizuje pomeranje sa koncepta jedinstva između teorije i prakse na koncept razlike između discipline i profesije. Koja idejna matrica omogućava ovu vrstu rekonceptualizacije? Tradicionalni koncept jedinstva teorije i prakse podrazumevao je blisku vezu između pedagoške teorije, obrazovanja nastavnika i državnog školskog sistema, pristup koji se u izmenjenim okolnostima obnavlja u neomarksističkoj, kritičko-emancipatorskoj pedagogiji ili kritičko-konstruktivističkoj pedagogiji (Klafki, Kening); koncept nauke o vaspitanju određen uticajem strukturalističke sociologije odnos teorije i prakse rekonceptualizuje u odnos između znanja koje je specifično za pedagogiju kao akademsku disciplinu i znanja specifičnog za obrazovanje kao profesiju. On je zasnovan na sociološkoj teoriji znanja i profesionalnog razvoja i privilegovao je konceptualne razlike u vrstama znanja čija se racionalnost određuje prema funkcionalnim zahtevima korespondirajućeg socijalnog sistema. Kajner (Ibid., 2002: 86–87) izdvaja sledeće posledice ovog koncepta nauke o vaspitanju: 1) pedagoško znanje (didaktičko, metodičko, psihološko itd.) postaje suštinski nerelevantno za obrazovanje i dalji profesionalni razvoj nastavnika i pedagogija nehotično doprinosi »scijentifikaciji« i administrativno-političkoj kontroli ovog procesa; 2) pedagogija se poima isključivo kao nauka na univerzitetu čime se redukuju analitičke mogućnosti discipline i sužava teorijski fokus i tematska raznovrsnost pedagoških istraživanja; 3) organizaciono sužen pojam discipline (na univerzitet) pokazuje delotvornost u borbi za budućnost nauke i od koristi je pri suočavanju sa političkim argumentima koji mogu da deluju strateški

oportuno, naročito tokom intenzivnijih reformi u obrazovanju kada mogu da potisnu naučnu argumentaciju, ali ovo sužavanje doprinosi doživljaju praktičara i kreatora obrazovne politike da su pedagoška istraživanja irelevantna za njihov rad; 4) ne postoji teorija transfera naučnog znanja u praksu i politiku obrazovanja, čak se i ne uočava potreba da se konstituiše takva teorija; 5) empirijsko-analitička istraživanja zasnovana na diferenciranju »naučnog« i »praktičnog«, evidencije i refleksije, ne mogu da integrišu u međuvremenu razvijenu participativnu epistemologiju u društvenim naukama, posebno u anglosaksonskoj i francuskoj pedagogiji, što se kompenzuje uspostavljanjem verbalnog kulta kvalitativne metodologije. Uprkos svemu tome, koncepcija »profesija/disciplina« uspeva da ispuni onu funkciju koju je imala koncepcija o dijalektičkom jedinstvu teorije i prakse, odnosno da legitimizuje egzistenciju pedagogije kao univerzitet-ske discipline.

Pre nego što izložimo Kajnerovo objašnjenje ovog fenomena, podsetimo se da su prigovori slični navedenim opravdano upućivani i duhovno-naučnoj pedagogiji: »parazitska samouverenost koja podržava verovanje u mogućnost da se isprave obrazovni programi čija se neefikasnost u isto vreme prihvata kao neizbežna«, »nedostatak teorijskih sredstava koja bi pomogla empirijsku analizu i koja bi mogla da objasne transfer iz teorije u praksu, u akciju i odlučivanje« itd. (Ibid., 2002: 86; Klafki, 2007). Takođe, posledice strukturalističke pedagogije u Nemačkoj koje Kajner opisuje zaslužuju kraće razjašnjenje. Kao i drugim zemljama, strukturalizam u nemačkoj pedagogiji razvija se pod uticajem odgovarajućeg pravca u sociologiji, psihologiji i antropologiji. U Nemačkoj je imao potporu u sociologiji Niklasa Lumana koji je dao odlučujući doprinos, verovatno i u međunarodnim razmerama, istraživanju vaspitanja kao društvenog sistema. Osim opštih razloga koji su doveli do toga da se »sistematske teorije zamenjuju teorijama sistema« (H. G. Gadamer), popularnost strukturalizma u nemačkoj pedagogiji imala je i dodatne uzroke: strukturalistička sociologija se shvatala kao mogućnost za definitivnu emancipaciju pedagogije od psihologije, strukturalistička teorija profesionalnog obrazovanja lako se nadovezivala na nasleđe Kerštenštajnerove teorije obrazovanja, najzad, činilo se da strukturalizam omogućava distancu u odnosu na političke implikacije kritičke teorije. Strukturalizam u nemačkoj pedagogiji (npr. Dieter Lencen) ne treba poistovećivati sa Brecinkinom metateorijom vaspitanja koja zapravo predstavlja reaktualizaciju Dirkemovih shvatanja o nauci o vaspitanju, bez snage Dirkemovih istorijskih uvida u doktrine vaspitanja. U kontekstu našeg rada bitne su dve napomene: a) strukturalno-sistemski pristup nije iscrpeo sve analitičke mogućnosti, posebno ne u analizi disciplinarno-profesionalnih relacija, b) strukturalizam u nemačkoj pedagogiji nije na vreme omogućio »poststrukturalističku transformaciju«, odnosno otvaranje pitanja simboličkih interakcija u vaspitno-obrazovnom procesu, zbog čega se teorija vaspitanja i obrazovanja, posebno pedagoškog obrazovanja u Nemačkoj, dodatno udaljila od one na anglosaksonskom, ali i u skandinavskom i frankofonskom području. Ove razlike se uočavaju i prevladavaju od kraja osamdesetih godina do današnjeg vremena.

Edvin Kajner uočava da se pored prisustva različitih određenja pedagoških profesija koje nudi teorija društvenih sistema, pojam discipline (nauke) na koju se profesija oslanja izostaje. Može li se empirijski istražiti pojam pedagoške nauke upravo u kontekstu systemske teorije komunikacije, odnosno teorije socijalne diferencijacije i samoreferentnih društvenih sistema? Ove teorije našle su široku primenu u sociologiji nauke u kojoj akademske discipline reprezentuju primarne delove unutrašnje diferencij-

jacije modernog naučnog sistema. Akademske discipline velikim delom predstavljaju samoregulisanu mrežu komunikacije. Zbog toga komunikacija unutar naučnog sistema mora da se specifikuje, a »specifičan način komunikacije u nauci, analogno novcu u ekonomskom sistemu, predstavljaju publikacije« (Keiner, 2002: 88). Kajner sa ovim obrazloženjem koristi naučne časopise za analizu modela mreža komunikacije koji su karakteristični za naučno polje istraživanja u pedagogiji. Tri osnovna časopisa u periodu između 1947. i 1990. godine u Nemačkoj su *Bildung und Erziehung*, *Pädagogische Rundschau* i *Zeitschrift für Pädagogik*. Analizom je obuhvaćeno 6060 autora i 5580 članaka, pri čemu je svaki autor klasifikovan prema svojoj socijalnoj i naučnoj poziciji, a analizovan je i naslov (i ključne reči) svakog članka. Dodatno, članci iz *Zeitschrift für Pädagogik* klasifikovani su prema temama i korišćenim metodama. Podaci reprezentuju komunikativno polje pedagogije u Nemačkoj: autorova uloga prema njegovom mestu u organizaciji – univerzitetu (uključujući i visoke škole za obrazovanje nastavnika, *Pädagogische Hochschulen*) ili u praktičnom pedagoškom području (školska savetnicinadzornici ili nastavnici). Po Kajneru, ovaj postupak može da pokaže razvoj stepena participacije akademskih i profesionalnih uloga u pedagoškom naučnom polju. Dodatno, služi istraživanju »kognitivne teksture disciplinarnog polja« jer ukazuje na ključne pedagoške pojmove, a stoga i na razvoj tematske diferencijacije u pedagoškoj nauci. Ključni nalazi Kajnerovog istraživanja mogu se sumirati na sledeći način. U prvoj deceniji nakon 1945. godine procenat autora praktičara značajno je veći u odnosu na autore iz akademskog polja. Međutim, od 1956. godine pokazuje se drastičan pad tekstova čiji autori dolaze iz prakse. Praktičari čine 50 % autora u 1956. godini, a u narednih deset godina njihov broj se spušta na ispod 10 % i ostaje na proseku od 8 % između 1970. i 1990. godine. U jednoj primenjenoj nauci očekivalo bi se da ne samo naučnici sa univerziteta, već i osobe koje su profesionalno aktivne, doprinose produkciji disciplinarnog pedagoškog znanja i komunikacionoj kulturi. Međutim, već oko 1960. godine praktičari nestaju iz disciplinarnog komunikacije. U kratkom vremenskom periodu, za manje od deset godina, dogodila se diferencijacija između profesije i discipline i akademizacija pedagoške komunikacije. Kajner ističe da je ovaj nalaz značajan zbog toga što pokazuje da je proces diferencijacije započeo značajno pre ekspanzije radnih mesta na univerzitetima i pre nego što su *Pädagogischen Hochschulen* integrisane u univerzitet, odnosno relativno mali broj akademskih pedagoga preuzeo je vođenje časopisa sa namerom da podigne reputaciju pedagoške nauke i ojača vezu između časopisa i istraživanja i nastave na univerzitetu (*Zeitschrift für Pädagogik* je jedini časopis koji konstantno ima ulogu naučne publikacije). U pitanju je, smatra Kajner, proces samoproizvođenja kao posledica zainteresovanosti za stabilizovanje i širenje mesta pedagogije u naučnom polju. Profesionalci-praktičari i profesionalno znanje smešteni su u okruženje discipline: »Pedagoška nauka se distancira od profesije u procesu funkcionalne diferencijacije ili čak 'čišćenja' (purifikacije), da bi razvila svoj disciplinarni profil, maskirajući ovaj socijalni jaz kontinuiranom debatom o odnosu teorije i prakse« (Ibid., 2002: 91). Prisetimo da ovaj proces – »suspenzija prakseoloških ciljeva« – odgovara procesu sekundarne disciplinarizacije opisanom u istorijskim istraživanjima razvoja pedagogije na univerzitetima krajem XIX i početkom XX veka.

Proces diferencijacije između discipline i profesije uz dodatak unutrašnje diferencijacije pedagoške nauke u subdiscipline sredinom šezdesetih godina mogao bi da dovede do pretpostavke da su termini i pojmovi koji se koriste u pedagoškoj teoriji i istraživanjima takođe diferencirani. Suprotno, očekivalo bi se da je upotreba opštih poj-

mova i svakodnevne leksike smanjena. Rezultati Kajnerovog istraživanja ne opravdavaju ove pretpostavke: u nemačkoj pedagogiji postoji pet ključnih pojmova: *Schule*, *Pädagogik*, *Erziehung*, *Bildung* i *Unterricht* (škola, pedagogija, vaspitanje, obrazovanje i nastava). Ovi pojmovi nađeni su u više od 40 % naslova članaka i u 90 % ključnih reči, što ukazuje na nizak nivo pojmovne diferencijacije. Postoji snažna orijentacija prema školskim pitanjima koja je stalno prisutna u ispitivanom periodu. Ništa od procesa diferencijacije (na liniji profesionalno – naučno i unutar pedagoške nauke) nije uticalo na učestalost ovih pojmova. U poslednjoj deceniji, tokom osamdesetih, povećava se njihov broj. Primer je pojam *Bildung*. Njegov značaj nastaje usled velike upotrebe. Dovoljno je širok da sadrži bezvremenska značenja i dovoljno uzak da postane centar identiteta discipline: »Njegov kapacitet zavisi od njegove nespecifičnosti, sposobnosti da se puni i prazni, da se respecifikuje i despecifikuje«, odnosno »definiše se kao nedefinisan« (Luhmann & Schorr, 1979. i Ehrenspeck & Rustemeyer, 1996., prema Ibid., 2002: 92). Iako se opštost ključnih pedagoških pojmova ponekad doživljava kao problem specifičan za pedagogiju u Nemačkoj, primećuje Kajner (Ibid., 2002; 93-94), on se može objasniti sledećim nalazima: (a) postoji opsežan teorijski rad na naučnom fundiranju, teme koje se odnose na samu pedagogiju kao nauku čine 38 % članaka u *Zeitschrift für Pädagogik* (istorija discipline, ličnosti, teorijska struktura, unutrašnja diferencijacija, društvena funkcija, metodologija) i (b) ovaj rad je naročito ekstezivan u smislu krize identiteta discipline – tokom reforme obrazovanja sedamdesetih godina procenat članka koji se odnose na identitet discipline pada na 20 %; u postreformskom periodu ponovo se javlja relativno visok procenat teorijskih radova. Kontinuitet i intenzitet ključnih pojmova, zaključuje Kajner, karakteriše nemačku pedagogiju kao istraživački profilisanu disciplinu, ali i kao prostor za filozofsku debatu o obrazovanju. Iz ugla odnosa profesije i discipline nema dovoljno argumenata da se ova ambivalentnost shvati kao defekt, naprotiv, upravo ona omogućava da se osvoji polje naučnog istraživanja (ali još ne u obimu drugih društvenih nauka i sa odgovarajućim stepenom diferencijacije) i da se održi veza sa profesionalnom praksom. Pedagoška nauka i pedagoške profesije deluju u različitim socijalnim prostorima, a njihovu komunikaciju omogućavaju slične ideje i zajednički pojmovi.

Zaključna razmatranja

U ovom radu (prvom i drugom delu članka) pokušali smo da sagledamo socijalne, profesionalne i sazajne determinante razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline, od rane faze njene institucionalizacije do intenzivnih promena u toku poslednje decenije. Savremena istraživanja ovog problema zasnovana na metodama istraživanja istorije i sociologije nauke sugerišu zaključak da se proces disciplinarizacije pedagoške nauke odvijao bitno drugačije od procesa disciplinarizacije pedagogiji bliskih društvenih nauka, bez obzira na to koliko je razvoj pedagogije bio sazajno ili institucionalno povezan sa razvojem filozofije, psihologije i sociologije. Može se povući sledeća paralela: ono što se pokazalo sociološkim, psihološkim i pedagoškim istraživanjima profesionalnog razvoja nastavnika – da za pedagoški poziv ne važe pravila »kao i za svaku drugu profesiju«, pokazuje se i u istoriji same pedagoške nauke, ona se nije razvijala »kao i svaka druga nauka«. U genealogiji ideja, filozofskih, političkih, naučnih (uporediti: Pijaže, 2008) uticaj pedagoškog profesionalnog znanja i njegovog teorijskog uobličavanja dobija mnogo veći značaj od onog koji mu se pridaje u brojnim »na-

ukama o obrazovanju« i »metateorijama vaspitanja«. Ovaj fenomen može se objasniti jedino potrebom akademskih pedagoga da se u određenom istorijskom trenutku povuku iz praktičnog radi postizanja izvesnog legitimiteta u naučnom polju. Pedagogija povremeno mora da proizvodi naučne mitove (paradigme), ali ne sme da podleže mitu o sopstvenoj naučnosti u toj meri da zaboravi da je jedna, možda »najteža«, možda »carska«, a u svakom slučaju primenjena nauka. Karakter primenjene nauke u području podložnom intenzivnim socijalnim promenama uslovio je različite modele disciplinacije pedagoške nauke i različitu geografsku distribuciju pedagoškog znanja. Dva osnovna modela, kontinentalni i anglosaksonski, poslednjih decenija nalaze se u fazi međusobnog prožimanja i njome uslovljene transformacije koje ne treba shvatiti kao potpunu identifikaciju: razlike postoje i u teoriji vaspitanja i obrazovanja i u metodologiji pedagoških istraživanja i u organizaciji obrazovnih i istraživačkih ustanova i programa, pa i u mentalitetu pedagoga. Ne postoji stvarni razlog za tvrdnju da je jedan ili drugi model bolji: anglosaksonski model obezbeđivao je donekle veću »prohodnost« praktičarima (i danas samo 60 % nastavnika u američkim školama ima diplomu mastera) po cenu slabije diferenciranog istraživačkog identiteta; evropski model univerzitet-sku legitimizaciju pedagoške nauke po cenu prividnog »zaborava prakse«. I u jednom i u drugom modelu danas su razvijene relativno zadovoljavajuće teorije transfera naučnog pedagoškog znanja u praksu i politiku obrazovanja. I jedan i drugi model stekli su iskustvo da je nedostatak znanja manji problem u odnosu na nedostatak discipline. Obe disciplinarnе tradicije i sve druge, značajno narasle u Južnoj Americi, Aziji i Africi, klasifikuju se i prepoznaju kao pedagoška nauka (u jedini: education science – pedagoška nauka ili nauka o obrazovanju) u Međunarodnoj klasifikaciji obrazovanja, kao prvo naučno polje. Društvo prihvata relevantnost pedagoških istraživanja na taj način što iz budžeta za obrazovanje izdvaja 1 % za izvođenje i publikovanje ovih istraživanja i obrazovanje istraživačkog kadra, asocijacije za pedagoška istraživanja donose kriterijume njihove valjanosti i usaglašavaju ih na internacionalnom nivou, a ostale nauke preko tela nacionalne fondacije za nauku, takođe kontrolišu ovaj rad. U ovom polju objedinjena je uloga pedagoške nauke u obrazovanju nastavnika (vaspitača, nastavnika škola svih stepena, nastavnika za rad sa decom sa posebnim potrebama i nastavnika za rad sa odraslima).

Literatura:

1. AERA (2007): Annual Report (2006–7), *Educational Researcher*, Vol. 36, No. 8, pp. 487–505;
2. Bedli, A. (2004): *Ljudsko pamćenje, teorija i praksa*, ZUNS, Beograd;
3. Bengtsson, J. (2006): The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an Ontology of Pedagogical Research as Pedagogical Practice, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 2, 2006, pp.115–128;
4. Benner, D. (2001): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (General Pedagogics)* (Weinheim and München, Juventa);
5. Berliner, D. (2002): Educational Research: The Hardest Science of All, *Educational Researcher*, Vol. 31, pp. 18–20.
6. Bridges D. (2003b): 'Six Stories in Search of a Character? The Role of 'The Philosopher' in an Educational Research Group', in P. Smeyers and N. Burbules (eds.): *The History and Philosophy of the Discipline of Educational Research*, University of Leuven Press, Leuven;
7. Bridges, D. (2003a): *Fiction written under oath?': Essays in philosophy and educational research*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht and New York;
8. Bridges, D. (2006): The Disciplines and Discipline of Educational Research, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40, No. 2, pp. 259–272;

-
9. Carpraro, R. & Thompson, B. (2008): The Educational Researcher Defined: What Will Future Research Be Trained to Do?, *The Journal of Educational Research*, Vol. 101, No. 4, pp. 247–253;
 10. Gadamer, H. G. (2005): *Fenomenološki pokret*, Plato, Beograd, 2005;
 11. Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001): *The Educational Sciences in Switzerland, Evolution and Outlooks*, CSTS, Bern;
 12. Keiner, E. (2002): Education Between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II, *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 83–98;
 13. Klafki, V. (2007): »Duhovno-naučna pedagogija, dostignuća, ograničenja i kritička transformacija«, *Pedagogija* (Beograd), br. 3, str. 351–361;
 14. Краевский, В. В. (2008): Язык педагогики в контексте современного научного знания, материалы Всерос. методолог. конф. семинара / Гл. ред. В. В. Краевский, Волгоград, Краснодар, Москва;
 15. Lencen, D. (2002): *Vodič za studij znanosti o odgoju*, EDUCA, Zagreb;
 16. Lidenberg, L. (2002): Is Pedagogik as an Academic Discipline in Sweden just a Phenomenon for the Twentieth Century? The Effects of Recent Education Reform, *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 65–82;
 17. Pijaže, Ž. (2008): »Značaj Jana Amosa Komenskog danas«, *Pedagogija* (Beograd), br. 1, str. 115–129;
 18. Tippelt, R. (2008): Educational Research & Development and Knowledge Management, paper presented on Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, Fribourg;
 19. UNESCO 2006: *International Standard Classification of Education ISCED 1997*, Paris;
 20. Vujisić-Živković (2005): *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*, Zadužbina Andrejević, Beograd;
 21. Vujisić-Živković (2007): »Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika«, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, god. 39, br. 2, str. 243–258;
 22. Vujisić-Živković (2008): »Uloga pedagoške istorografije u formiranju pedagoškog znanja«, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, god. 40, br. 2, str. 257–274.

* * *

THE PROCESS OF DISCIPLINARY MEASURES IN THE FIELD OF PEDAGOGICAL RESEARCH AND EDUCATION – PART TWO: CONTEMPORARY DEVELOPMENT OF PEDAGOGY AS UNIVERSITY DISCIPLINE

Summary: *This paper is on the basic factors which lead to transformation of the disciplinary area of pedagogy towards University. They are determined as a) outer – they refer to the requirements of quality improvement of pedagogical work and relativity of their results on politics and praxis of education, as well as requirements for higher qualifications of teachers and b) inner – they refer to the processes of differentiations and integration inside the system of pedagogical disciplines.*

The process of disciplinary measures of pedagogical science at European Universities has been analysed in the context of epistemological concept which appeared in the direct contact with this topic (David Bridges, Jan Bengston).

Key words: *pedagogical research, pedagogical education, system of pedagogical disciplines.*

**ПРОЦЕСС УСТАНОВЛЕНИЯ ДИСЦИПЛИН
В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ- вторая часть
- Развитие педагогики как университетской дисциплины-**

Резюме: В работе рассмотрены основные слагаемые перестройки дисциплинарной области педагогики в университете. Они делятся на: а) внешние – относящиеся к требованиям к повышению качества педагогических исследований и уместности их результатов в сфере политики и практики образования, а также к требованиям повышения квалификаций преподавателей и б) внутренние – относящиеся к процессам дифференциации и интеграции внутри самих педагогических дисциплин.

Процесс установления дисциплин педагогической науки в университетах Европы подвергнут анализу в контексте эпистемологических концепций, возникших в непосредственном отношении с данной темой Дейвид Бриджес, Йан Бенгтссон (Давид Бриджес, Йан Бенгтссон).

Ключевые слова: педагогические исследования, педагогическое образование, система педагогических дисциплин.