

Dr Nataša VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ
Filozofski fakultet, Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXVII, 1, 2012. UDK: 37.01(091) ; 37.014(497.11)
--

DOPRINOS PEDAGOŠKE ISTORIOGRAFIJE NAUČNOM UTEMELJENJU AKTUELNIH REFORMI OBRAZOVANJA¹

Rezime: *U ovom radu bavimo se ulogom koju istraživanja istorije modernizacijskih procesa u obrazovanju u komparativnom kontekstu, kao i projekcije modernizacije obrazovanja i strukture sistema obrazovanja koje se na njima zasnivaju, mogu da pomognu celovitijem razumevanju aktuelnih školskih i ukupnih obrazovnih reformi u Srbiji, sa jedne i stanja u oblasti pedagoške nauke kod nas, sa druge strane.*

Nijedan savremeni istoričar pedagogije ne zalaže se za »istorizaciju« obrazovne politike, teorije vaspitanja i obrazovanja i programa pedagoško-metodičkog obrazovanja. Ali, u vremenu naglašenog interesovanja za pitanja identiteta potrebno je sagledati uzroke i posledice odsustva istoriografskog pristupa problemima u obrazovanju. One, u prvom redu, obuhvataju nepoznavanje činjenica o evoluciji sistema obrazovanja i pedagoških teorija neophodnih za koncipiranje savremene i racionalne prosvetne politike. U tom kontekstu plediramo za prevaziženje aistoričnosti i etnocentričke pozicije pri koncipiranju politike i prakse obrazovanja. Ovakav pristup može da pomogne, cenimo, revalorizaciji naše pedagoške i metodičke baštine, i na kraju, da otvori prostor da se uključimo u evropske i šire tokove pedagoških istraživanja.

Ključne reči: *pedagoška istoriografija, modernizacija obrazovanja, pedagoško obrazovanje, komparativno-istorijski pristup.*

Uvod

Još smo daleko od sistematsko-kritičke analize doprinosa srpskih pedagoga širenju naučnog saznanja o vaspitanju i obrazovanju i promenama prakse u našim školama u drugoj polovini XIX i prvoj polovini XX veka, a nemamo ni pouzdani istoriografski uvid u bližu prošlost razvoja obrazovanja u Srbiji. Brojni su uzroci ovakvog

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu »Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji«, broj 179060 (2011-2014) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

stanja – od dugotrajnog zanemarivanja društvene i kulturne istorije u opštoj historiografiji, do potiskivanja pedagoške historiografije i njenih teorijsko-metodoloških problema u opštoj pedagogiji, potiskivanja koje je povremeno dobijalo karakter sistematskog prenebregavanja jedne naučne discipline i pedagoškog nasleđa uopšte. (Radulaški, 2008)

U vremenu naglašenog interesovanja za pitanja identiteta, potrebno je uz uzroke sagledati i posledice odsustva historiografskog pristupa problemima u obrazovanju. One, u prvom redu, obuhvataju nepoznavanje činjenica o evoluciji sistema obrazovanja i pedagoških teorija neophodnih za koncipiranje savremene i racionalne prosvetne politike.² Zatim, dolazi do mitologizacije pedagoške prošlosti i nekritične glorifikacije »našeg obrazovanja« koje ponekad, osobito u oblasti visokog školstva, poprima razmere onoga što je vodeći savremeni istoričar Erik Hobsbaum označio kao »izmišljanje tradicije«.³

Gubitak istorijske perspektive, kako je to ubedljivo pokazala kapitalna studija o razvoju nauke o obrazovanju u SAD Elen Lageman (*An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*, 2000) vodi ka trivializaciji hipoteza i rezultata pedagoških istraživanja i njihovom niskom statusu u akademskoj zajednici. Najzad, lišavajući nastavnike znanja o istoriji pedagoške teorije i prakse, mi ih isključujemo iz punopravnog učešća u najvećoj intelektualnoj avanturi čovečanstva, iz rešavanja »najtežeg zadatka koji je čovek mogao da postavi pred sebe«, a Kant to nesumnjivo dokazuje, jeste upravo vaspitanje. U isti mah, ostavljamo ih bez oslonca na veliku riznicu u kojoj su sačuvane osnove prava deteta, postupaka vaspitača, pedagoškog mišljenja i metodičkog delovanja, ali i bez nade u mogućnost promena, jer »ništa toliko ne podstiče optimizam kao saznanje da se stvari u obrazovanju tokom istorije menjaju«, kako je to naglašavao britanski istoričar pedagogije Brajan Simon. Drugim rečima, nastavnike svodimo na puke tehničare u »industrijskoj grani zvanoj obrazovanje«, koji uprkos deklarativnom zalaganju za aktivni profesionalizam i autonomiju rada u školi, ostaju pod kontrolom narasle prosvetne birokratije i pod pritiskom svakodnevne pedagoške rutine.

Ne ulazeći u mnogobrojne zadatke i uloge koje istorija pedagogije kao naučna oblast ima, naglasićemo jednu, koju je Roj Lov definisao na sledeći način: »/.../ dela pedagoških klasika reprezentuju ako ne odgovore, onda listu pitanja i problema koji imaju univerzalnu vrednost za pedagogiju«. (Love, 2002: 449)

² Pitanje reforme obrazovanja u Srbiji, koje je aktualizovano još sredinom XIX veka, uvek je bilo praćeno dilemom kako da se, uvažavajući društvene specifičnosti, inkorporiraju napredna shvatanja i modeli razvijeni u drugim evropskim zemljama, i da se, u uslovima snažne državne kontrole nad obrazovnim sistemom, obezbedi motivisanost i angažovanje neposrednih realizatora promena, učitelja i nastavnika. Godine 1926. Prvoš Slankamenac piše da je ovaj problem u Srbiji veoma izražen i da je najopasnije kada se reforma sistema obrazovanja vrši sa birokratskog stanovišta, ali i da su jednako neuspešni pokušaji da se jedan tip škole unese u sredinu u kojoj ne postoje uslovi za njen razvoj. Vaspitanje i obrazovanje su društvene pojave, škola ne može da postoji nezavisno od društva, ona postoji samo u određenom i izvesnom društvu. Idealni tip škole ne može da postoji i potraga za njim uvek je bezuspešna. (Slankamenac, 1926)

³ Naglasimo da je unošenje promena u univerzitetsko obrazovanje inherentno za ovaj sektor i da je, istovremeno, uvek prisutno naglašeno interesovanje stručne i šire javnosti za svaku promenu u visokom školstvu. Ne postojanje naučne polemike o reformi univerzitetskog obrazovanja značilo bi da oni koji treba da su nosioci promena, univerzitetski nastavnici, ne vide potrebu za njima.

Promene u obrazovanju i mogući doprinos pedagoške historiografije njihovom naučnom utemeljenju

Da na terenu na kome već postoje brojni nesporazumi ne bismo dodavali nove, nužna je sledeća napomena. Nijedan savremeni istoričar pedagogije ne zalaže se za »istorizaciju« obrazovne politike, teorije vaspitanja i obrazovanja i programa pedagoško-metodičkog obrazovanja.⁴ Niko danas ne bi poput Emila Dirckema u istoriji vaspitanja video osnovni izvor saznanja za reformu obrazovanja, niti bi u pedagoškoj prošlosti tražio gotova rešenja za probleme savremene prakse. Naprotiv, u vreme brzih i dubokih promena onoga što je Vigotski nazivao »kulturno-istorijskom sredinom«, promena dalekosežnog značaja za psihički razvoj, karakter učenja i proces obrazovanja i socijalizacije, koji još uvek nije dovoljno istražen, svi mi koji se bavimo pedagoškim istraživanjima upućeni smo na pronalaženje inovativnih koncepcija i programa obrazovanja, unapređivanje strukture i efikasnosti obrazovnog sistema, modernizaciju predškolskih i školskih ustanova i njihovog odnosa sa okruženjem, razvoj informalnog učenja itd.⁵

U tom kontekstu kao jedan od najbitnijih preduslova za unapređivanje politike i prakse obrazovanja, postavilo se pitanje naučne utemeljenosti novih intervencija, programa i metodičkih postupaka, njihove empirijske verifikacije, akumulacije relevantnog pedagoškog znanja i njegovog sistematskog transfera u vaspitno-obrazovnu delatnost. To je vodilo ka temeljnom preispitivanju statusa, epistemologije i metodologije pedagoških istraživanja, uspostavljanju mehanizama upravljanja, vrednovanja i finansiranja u ovoj oblasti, na nacionalnom nivou (pre svega u visokorazvijenim zemljama, člancama OECD), ali i intezivnom radu na internacionalizaciji pedagoške nauke, što simbolično označava nedavno započeti rad Svetske asocijacije za pedagoška istraživanja (*World Eduactional Research Association – WERA*). Prožimanje anglosaksonske i kontinentalne evropske tradicije pedagoškog istraživanja i obrazovanja, njihov susret sa usponom obrazovanja i istraživačkih ustanova u azijskim zemljama, obeležava prvu deceniju XXI veka.

Ako bismo komparativno pratili razvoj nauke o obrazovanju na način na koji je to činio Torsten Hjusen (Vujisić-Živković, 2010),⁶ mogli bi da kažemo da je nakon krize u drugoj polovini sedamdesetih i osamdesetih godina, tokom poslednje decenije XX

⁴ Istorija pedagogije se kao naučna disciplina u svojim početnim fazama razvijala za potrebe učitelja i nastavnika i imala je naglašeno normativnu, odnosno moralno-vaspitnu orijentaciju. Ova usko profesionalna uloga, koju je istorija pedagogije, shvaćena kao nauka sa naglašenom moralnom funkcijom, imala u XIX veku, pomogla je razvoj tzv. istorije pedagoških ideja, ali je sužavanje polja istorijskih pedagoških istraživanja na proučavanje ideja »velikih pedagoga« problematizovalo mogućnost »upotrebe« istorijskog pedagoškog nasleđa u rešavanju aktuelnih pitanja obrazovanja.

⁵ Konstantin Dimitrijević Ušinski (1824-1870), rodonačelnik kompartivno-istorijskog pristupa u ruskoj pedagogiji, naglasio je da obrazovanje ne može da reši sve životne probleme ljudi i da ono ne rukovodi istorijom, već bi se pre moglo reći da obrazovanje prati i sledi istorijske tokove – budućnost ne kreiraju pedagozi i nastavnici, već sami narodi i istaknuti pojedinci. Obrazovanje, dakle, po Ušinskom, samo prati ovaj put i u kombinaciji sa drugim društvenim faktorima potpomaže individualni razvoj i podizanje čitavih generacija.

⁶ U drugoj polovini XX veka Hjusen je zastupio ideju o prevladavanju etnocentrizma u pedagogiji. U svojoj profesionalnoj karijeri često se susretao sa zatvaranjem pedagoga u uske nacionalne okvire, pojavom koju je označavao kao »provincijalizam«. Pedagoška naučna istraživanja, isticao je, u načelu uvek imaju univerzalne, a ne etnocentrične ciljeve, iako su istraživači u ovoj oblasti dugo vremena bili okupirani pitanjima nacionalnih obrazovnih sistema. Ovakav pristup obezbedio je Hjusenu trajno mesto u istoriji razvoja pedagoške nauke.

veka došlo do konsolidacije, a poslednjih deset godina i do ekspanzije polja pedagoškog istraživanja i obrazovanja, koju u SAD karakteriše rad na podizanju istraživačkog potencijala i rigorozne kontrole naučnih rezultata, što se označava kao »na dokazima zasnovana« (*evidence based*) politika i praksa obrazovanja i »na standardima zasnovana« (*standard based*) koncepcija obrazovanja, dok su u Evropi slični procesi dodatno podstaknuti masifikacijom, diferencijacijom i integracijom univerzitetskog obrazovanja različitih pedagoških profila. Tako je obrazovanje dobilo status ne samo društvenopolitičkog, već i naučnog prioriteta (Vujišić-Živković, 2011), a naglašena upotreba rezultata pedagoških i srodnih istraživanja u koncipiranju programa obrazovanja u uslovima sve veće konkurencije nacionalnih privrednih sistema i borbe globalnih poslovnih konglomeracija za proširenje tržišta korišćenjem tehnoloških inovacija i unapređivanjem »ljudskih resursa«, oštro su postavila pitanja etike istraživačkog rada u obrazovanju i filozofske, sociološke, antropološke, politikološke i ekonomske analize vaspitnih fenomena i institucija.

U području metodologije empirijskih istraživanja obrazovanja zaoštrena je diskusija između zagovornika kvantitativnog i kvalitativnog pristupa, koja povremeno dobija razmere »rata paradigmi«. Nužno pojednostavljen rezime ove diskusije govori u prilog tezi da pored neospornog doprinosa etnometodologije i akcionih istraživanja u transformisanju pedagoške prakse, postoji i velika mogućnost korišćenja eksperimenta u sistematskoj verifikaciji i diseminaciji pedagoških inovacija, ako se poštuju strogi metodološki kriterijumi i ako na nacionalnom nivou postoji dobra organizacija akumulacije i širenja naučnih rezultata u obrazovni sistem. Legitimizacija metodološkog pluralizma u programima obrazovanja istraživača predstavlja, međutim, samo jedan od preduslova konstituisanja savremene pedagoške nauke. Drugi, u izvesnom smislu »većito otvoreni«, konstitutivni problem, jeste određenje prema prirodi vaspitno-obrazovnog procesa, odnosno pitanje predmeta istraživanja. Narasla svest o tome da se ne može govoriti o vaspitanju kao jednom zauvek datom fenomenu, koji bi bilo moguće logično i precizno odrediti, već da smo suočeni sa stalnom potrebom da redefinišemo predmet istraživanja, često je vodila ka ravnodušnosti prema pitanju o karakteristikama i suštini vaspitnog procesa. Upravo je diskusija o metodama i mogućnostima primene rezultata pedagoških istraživanja pokazala da se fundamentalna pitanja nauke o obrazovanju ne smeju zanemarivati, naprotiv, ona se u svakoj novoj etapi razvoja obrazovanja i pokušaja njegovog naučnog zasnivanja, iznova vraćaju u zaoštrenoj formi.

U kontekstu svih navedenih tendencija u novom svetlu se sagledava pitanje identiteta same pedagoške nauke (Bonner, 2001; Bengsston, 2006; Bridges, 2006), njenog odnosa prema formiranju relevantnog profesionalnog znanja,⁷ prema prevazilaženju etnocentričkih teorijskih pozicija,⁸ prema potrebi da se ograničene disciplinarne perspektive zamene širim inter i transdisciplinarnim pristupom, uz zadržavanje specifičnog fokusa pedagoških istraživanja koji bi omogućio sistematsku kontrolu validnosti njihovih rezultata i integrisanje naučnog znanja o obrazovanju u uslovima teorijsko-

⁷ Pitanje »primenjivosti«, odnosno »korisnosti« pedagoškog znanja danas se razmatra u širem epistemološkom ključu, što je doprinelo reafirmaciji teorijskog, a time i istorijskog pedagoškog znanja.

⁸ Odnos nacionalnog i internacionalnog u pedagoškom polju imao je u Srbiji u XX veku specifičan razvojni put. U periodu nakon Prvog svetskog rata stvaranje, kako se tada govorilo, »naše autentične škole« bio je ključni cilj zvanične obrazovne politike. »Nacionalizacija pedagoškog znanja«, međutim, bila je snažno prisutna i u periodu nakon Drugog svetskog rata, u kom se razvijala tzv. jugoslovenska pedagogija. (Vujišić-Živković i Spasenović, 2010)

metodološkog pluralizma i internacionalizacije politike obrazovanja. Pitanje identiteta nauke o obrazovanju na taj način se smešta u kompleks odnosa razvoja programa pedagoškog obrazovanja, sa jedne, i institucija (univerzitetskih i vanuniverzitetskih) za istraživanje obrazovanja, sa druge strane.⁹

Osim preispitivanja odnosa sa naukama koje se po tradiciji smatraju najbližim, psihologijom i sociologijom, dolazi do intezivnog interesa za pitanja obrazovanja u području matematike, prirodnih i tehničkih nauka, umetničkih disciplina itd., što otvara nove mogućnosti za integrativnu funkciju metodičkih nauka. Novi pristupi vaspitno-obrazovnom značaju pojedinih nastavnih predmeta i istraživanja činilaca uspešnosti u određenim nastavnim područjima, kao i otvaranje univerzitetskih odseka za obrazovanje nastavnika na primarnom i sekundarnom nivou obrazovanja, sve su to faktori koji doprinose inoviranju metodika i pomacima na ovom, ranije zanemaranom području istraživanja. Sa ovim je u vezi razvijena teorija pedagoškog mišljenja i delovanja (reflektivna praksa) i teorija pedagoške delatnosti nastavnika na širokoj osnovi znanja o sadržaju i njemu primerenim metodama obrazovanja, uglavnom oslonjena na radove Li Šulmana, profesora na Standfordu i predsednika Karnedžijeve fondacije za unapređivanje nastave, radova o *pedagogical content knowledge* (videti u Vujisić-Živković, 2005), koja se osim u SAD primenjuje u skandinavskim i drugim evropskim zemljama, a predmet je i posebnih proučavanja na Nemačkom Maks-Plankovom institutu za istraživanje obrazovanja. Naglasimo da koncepcija »znanja naučne discipline u pedagoškom kontekstu« predstavlja prelomnu tačku u dugoj istoriji traganja za »upotrebljivim«, »korisnim« pedagoškim znanjem. Ako svemu ovome dodamo dinamične promene u sferi socijalne i specijalne pedagogije, dobijamo, bar u osnovnim potezima, sliku problema sa kojima se suočavamo u pokušaju konstruisanja savremene teorije i prakse vaspitanja i obrazovanja i izgradnje sistema pedagoškog obrazovanja i istraživanja. Izgleda da i prosvetnoj politici postepeno preovladava kritički stav da ne postoje jednostavna rešenja, jedan tačan odgovor, da kompleksan odnos obrazovanja i društva zahteva daleko rafiniraniji pristup reformama, a da se »revolucionarne« promene ne mogu očekivati izvan i mimo rigoroznog naučnog pristupa.

Postavlja se pitanje na koji način i u kojoj meri istorija pedagogije može da doprinese aktuelnoj debati o obrazovanju. Odgovor na ovo, za naše prilike donekle neuobičajeno pitanje, podrazumeva poznavanje konvencija u oblasti istraživanja politike i prakse obrazovanja, razlika u mentalitetu istoričara obrazovanja u anglosaksonskom i zapadnoevropskom svetu i, kao najvažnije, teorijsko-metodoloških promena u samoj pedagoškoj historiografiji. Istorijski pristup kao početna tačka za razmatranje savremenog obrazovanja, kao na primer u udžbeniku *American Educational Research Association* (AERA) za istraživanje obrazovne politike (Sykes, Schneider & Plank, 2009), nije tek puka konvencija, mada se ni značaj ovakvog određenja za kompletiranje istraživačkih i ekspertskih timova i projektovanje naučnih istraživanja ne sme potceniti. Ne samo što su istoričari obrazovanja nezaobilazni deo timova koji rade na programima reforme obrazovanja, organizacije polja pedagoških istraživanja i preispitivanja programa profesionalnog razvoja nastavnika, već su vrlo često, posebno u anglosaksonskim zemljama, pokretači javne debate o obrazovanju. Navedimo samo primer prošlogodišnjeg de-

⁹ Naglasimo da je pedagoška nauka – iako odnos između procesa razvoja pedagoškog istraživanja, sa jedne i razvoja programa pedagoškog obrazovanja vaspitača, učitelja i nastavnika, sa druge strane, nikada nije bio lišen napetosti – razvijana upravo da bi pomogla naučnom zasnivanju rada praktičara i u krilu njihove praktične delatnosti.

lovanja sledbenice Kreminove pedagoške historiografske škole, profesorke Dijane Ravic, koja je svojom knjigom o američkom javnom školstvu (*The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, 2010) započela talas preispitivanja aktuelnih problema kao što su standardi znanja učenika. Između ostalih, ona analizira domete pristupa »učenja za život«, popularnih početkom prošlog veka i sadašnjih »kompetencija za XXI vek«, što je izazvalo veliki interes akademske javnosti, ali i nastavnika u školama, štampanih i elektronskih medija, a Ravicova je postala laureat godišnje nagrade Nacionalnog udruženja edukatora (NAE).¹⁰

Ovakve »ekskurzije u savremenost« nisu toliko uobičajene među evropskim istoričarima pedagogije, a još uvek nije u dovoljnoj meri razvijen zajednički evropski prostor za naučno argumentovani dijalog o obrazovanju, pa se on uglavnom odvija u nacionalnim okvirima, što se negativno odražava na koncipiranje i sprovođenje jedinstvene politike obrazovanja u Evropi. To ne znači da savremena pitanja vaspitanja i obrazovanja ne nalaze svoj odraz i u tematici evropskih istraživanja istorije pedagogije. Davno je Stojan Novaković ukazivao na to da svako vreme prema svojim potrebama piše istoriju i ovo se zapažanje može primeniti i na prikaz teorijsko-metodološke orijentacije u današnjoj pedagoškoj historiografiji.

Tokom šezdesetih i sedamdesetih godina XX veka dominirala je »socijalna istorija obrazovanja«, koja je uz prodor socioloških metoda u historiografski postupak donosila i saznanja o korespondenciji sistema obrazovanja i klasne dominacije. (Vujisić-Živković, 2008) Tokom poslednjih decenija, uz očuvanu svest o visokom stepenu društvene uslovljenosti vaspitanja, došlo je do proširivanja predmeta istraživanja – od istorije detinjstva, preko istorije obrazovanja pojedinih društvenih i profesionalnih grupa, do istorije pedagoških i metodičkih teorija i procedura i njihove legitimizacije u školskoj praksi, što je vodilo stvaranju tzv. kulturne istorije obrazovanja. Dok je prodor historiografske i sociološke metodologije, praćen polemikom o uticaju vrednosno-ideoloških stavova na rezultate istraživanja istorije obrazovanja, doprineo razvoju naučnog identiteta discipline i njenoj emancipaciji od komemorativno-apologetske uloge, sada se uviđaju mogućnosti za šire preispitivanje odnosa društvo – obrazovanje i, u tom

¹⁰ O reformi obrazovanja koja je započela usvajanjem *No Child Left Behind Act* (NCLB) Ravicova piše da njen kritički stav prema aktuelnim promenama u obrazovanju nije posledica načelnog protivljenja uvodnju tržišnog modela. Ali, školovanje u kupovina nisu iste stvari, nastavnici ne treba međusobno da se takmiče ne bi li zaradili više, i ne treba ih podsticati da skrivaju svoje znanje jedni od drugih ne bi li ostvarili što veću ličnu korist. Uvođenje eksterne evaluacije i obrazovnih standarda praćeno je sumnjivim, konfuznim, ali indikativno lošim rezultatima: ne postoje jasni dokazi da su učinjeni značajniji pomaci u kvalitetu obrazovanja. Kada je NCLB usvojen ključna motivacija bila je da se postigne viši nivo postignuća američkih učenika u odnosu na njihove vršnjake u drugim zemljama. Ovim zakonom uvedeno je obavezno testiranje svih učenika od trećeg do osmog razreda u oblasti jezičkih i matematičkih kompetencija. Ovaj koncept reforme Ravicova negativno ocenjuje – svodenje kompetencija na čitalačke i matematičke, ignorisanje svega što ne čini osnovne kompetencije, ne samo da nije unapredilo postignuća američkih učenika, već ih nije pripremio za život u složenom društveno-ekonomskom okruženju, jedino je doprinelo većoj državnoj kontroli nad obrazovanjem. Tako je još jednom aktualizovano pitanje potencijala »birokratskog« pristupa reformi obrazovanja, u kome je značajno redukovana autonomija praktičara i koji se, po pravilu, zasniva na »konkurentskom«, a ne na saradničkom modelu odnosa između nastavnika. (Ravitch, 2009) Studiju *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, Ravicova je započela poukom iz istorije: u obrazovanju ne postoje prečice, utopije, čudotvorni lekovi. Iako je, piše, i sama bila »zaslepljena« obećanjima novog pristupa – da siromašni neće biti više zapostavljeni, da će se smanjiti procenat onih koji napuštaju školovanje, da će nestati jaz između bogatih i siromašnih – sve ovo su bile utopijske ideje zasnovane na malo empirijskih dokaza.

kontekstu, za novo prožimanje istorije i teorije vaspitanja, raskrivanje uslova nastanka pojedinih pedagoških doktrina, njihove recepcije od strane nastavnika, suprotnosti između dominantne školske kulture i prihvatanja nastavnih i vaspitnih inovacija, socijalno-profesionalne determinisanosti razvoja naučnog istraživanja obrazovanja itd. Time su uzdrmane široko rasprostranjene predrasude o linearnoj progresiji naučno-pedagoškog znanja i njegove primene u obrazovnoj praksi. Legitimizaciju istraživačkog pristupa, bilo u »prirodno-naučnoj« (eksperimentalnoj), bilo u duhovno-naučnoj pedagogiji, pratio je i čitav niz pogrešnih pretpostavki rasnog, rodnog, klasnog i nacionalističkog karaktera, kao i distanciranje od problema relevantnih za praktičare. Ovaj problem danas zaokuplja istraživače i predstavlja dobar primer »upotrebe« istorijskog pedagoškog nasleđa u razumevanju aktuelnih obrazovnih pitanja i u projektovanju buduće obrazovane politike.

Poseban značaj imaju istraživanja odnosa razvoja pedagoške nauke i profesija, kao što su studije o istoriji eksperimentalne pedagogije, pedagoške psihologije i pedologije i SAD Marka Depapea, upravnika Centra za istorijsku pedagogiju Univerziteta u Luvenu,¹¹ radovi Hajnca-Elmara Tenorta sa Humboltovog univerziteta u Berlinu, o procesu disciplinarizacije pedagoške nauke u Nemačkoj¹² i Rite Hofsteter i Bernara Šnevlja o istom procesu u Švajcarskoj.¹³ Ovi radovi imali su veliki uticaj na brojne pedagoške teoretičare u evropskim zemljama, a korišćeni su i u konceptualizaciji i projektovanju daljeg razvoja pedagoškog istraživanja i obrazovanja na nacionalnom, kao i na evropskom nivou.

Sa druge strane, u SAD veliki odjek malo je pomenuto istraživanje Elen Lageman (Lagemann, 2000) o istoriji jedne tako »nedostižne« nauke kao što je nauka o obrazovanju. Rezultati njene studije obilno su korišćeni u izveštajima Nacionalne akademije nauka (*National Academy of Sciences – NAS*) o unapređivanju naučnog istraživanja obrazovanja, ali i u brojnim radovima objavljenim na ovu temu. Sama Lagemanova izabrana je za dekana Škole za obrazovanje na Harvardu (*Graduate School of*

¹¹ Depape, vidi *pedagogizaciju* ili *edukacionalizaciju* kao proces koji obeležava društveni život zapadnih zemalja od kraja XIX veka do našeg vremena. Pedagogizacija podrazumeva naglašavanje značaja pedagoških fenomena u društvu. (Depape, 2002a). Dok je ovaj proces pomogao profesionalizaciji pedagoške struke i podizanju statusa učitelja i nastavnika u društvu, sa jedne strane, sa druge, vodio je neselektivnom prebacivanju odgovornosti države za brojna društvena pitanja na obrazovni sistem. Od obrazovanja se, na primer, očekuje da reši pitanje socijalne nejednakosti, ili siromaštva, što na deklarativnom nivou predstavlja humane ciljeve, ali se, u isto vreme, politikom obrazovanja zasnovanom na konceptu *pedagogizacije* »zamagljuje« pitanje karaktera obrazovanja kao procesa koji ne postoji izvan i mimo socijalne realnosti koju istovremeno stvara i čiji je produkt. Odgovornost škola koja se »meri« u odnosu na definisane »standarde obrazovanja«, u tom kontekstu, predstavlja samo još jednu manifestaciju skrivene *pedagogizacije* – ukoliko učenici ne uspeju da ovladaju bazičnim veštinama neuspeh se pripisuje nastavnicima, a u ovom modelu tumačenja kvaliteta obrazovanja prosvetne vlasti zapravo su našle »štit« od kritičkog suda javnosti.

¹² Razvoj pedagogije u Nemačkoj Tenort (Tenorth, 1994) sagledava u kontekstu odnosa profesionalne, naučne i političko-administrativne sfere: formiranje udruženja učitelja i nastavnika, okupljanje praktičara na nacionalnim i internacionalnim kongresima, pojava reformskih pedagoških pravaca, razvoj pedagoške periodike, ali i potrebe države za efikasnijim obrazovnim sistemom, svi ovi procesi zajedno pomogli su akademskoj institucionalizaciji pedagogije i osnivanju univerzitetskih pedagoških katedara.

¹³ Shvatanje razvoja pedagogije isključivo u okvirima procesa primarne disciplinarizacije (pedagogija se razvija na temelju profesionalnog praktičnog polja rada učitelja i nastavnika) nužno redukuje i pojednostavljuje razumevanje istorije discipline. Naime, razvoj pedagogije kao naučne discipline povratno je delovao na profesionalizaciju struke. (Hofstetter & Schneuwly, 2001) Naglasimo i to da je reforma univerzitetskog obrazovanja u polju pedagogije u Švajcarskoj započela upravo višegodišnjim sistematskim istraživanjem istorije discipline.

Education) i za predsednika Nacionalne akademije obrazovanja (*National Academy of Education*), a stalni je član Komiteta za unapređivanje naučnog istraživanja obrazovanja i Komiteta za istraživanje pripreme nastavnika Nacionalne akademije nauka (*Committee on Scientific Principles in Educational Research*), koja je kao najprestižnije udruženje ove vrste u svetu (sa najvećim brojem nobelovaca i dobitnika drugih visokih priznanja) u fokus svoje aktivnosti tokom poslednje decenije stavila i razvoj naučno-istraživačkog rada u obrazovanju.

Zaključak

Navedeni podaci svedoče o mogućnostima »kulturno-istorijskog« pristupa problemima zasnivanja nauke o obrazovanju, ali i o srećnom spoju ovog pristupa sa realnim potrebama organizacije područja pedagoškog istraživanja i obrazovanja. Za nas je od najvećeg značaja saznanje da je u toku proces evropeizacije američkog modela razvoja nauke o obrazovanju. Istina je da se i evropski pedagozi u izvesnom smislu amerikanizuju, ali je u pitanju proces međusobnog prožimanja različitih tradicija prouzrokovanih sličnim zahtevima koji dolaze iz društveno-profesionalnog i naučnog polja, a ne odnos dominacije jedne strane kao što sugerišu površni poznavaoi anglosaksonske literature, koji samo na osnovu terminoloških razlika zastupaju stav o »zaostalosti« evropske pedagogije. Nisu bliži istini ni branioi »evropskog pedagoškog nasleđa« koji unapred odbacuju svaku ideju koja dolazi sa druge strane Antlantika. Iako u stručnom smislu irelevantne, ovakve predrasude mogu da dovedu do ozbiljnih problema u koncipiranju programa pedagoškog i metodičkog obrazovanja nastavnika, u pripremi kadra neophodnog za vrhunski nivo pedagoških istraživanja i merodavno procenjivanje dinamičkih promena u svetu savremenog obrazovanja i da otežaju internacionalnu razmenu pedagoškog znanja kao bitan preduslov modernizacije obrazovne prakse. Istraživanja istorije modernizacijskih promena obrazovanja u Srbiji (Đurović, 2004), kao i projekcija modernizacije procesa obrazovanja i strukture sistema obrazovanja kod nas (Nacionalni prosvetni savet, 2010) upravo ukazuju na ključnu ulogu uporednog, međunarodnog aspekta školskih reformi.

Možda će prevazilaženje aistoričnosti pri koncipiranju politike i prakse obrazovanja doprineti da se lišimo predrasuda o karakteru naše pedagoške i metodičke baštine i da se bez kompleksa uključimo u evropske i šire tokove pedagoških istraživanja.

Literatura

1. Bengtsson, J. (2006). The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an Ontology of Pedagogical Research as Pedagogical Practice, *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 115-128.
2. Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim and München: Juventa.
3. Bridges, D. (2006). The Disciplines and Discipline of Educational Research, *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 259-272.
4. Depaepe, M. (2002a). The Practical and Professional Relevance of Educational Research and Pedagogical Knowledge from the Perspective of History: Reflections on the Belgian case in its International Background, *European Educational Research Journal*, 1(2), 360-379.
5. Depaepe, M. (2002b): A Comparative History of Educational Sciences: the comparability of the incomparable?, *European Educational Research Journal*, 1(1), 1-5.

-
6. Durović, A. (2004). *Modernizacija obrazovanja u Kraljevini Srbiji 1905-1914*. Beograd: Istorijski institut.
 7. Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *The Educational Sciences in Switzerland, Evolution and Outlooks*. Bern: CSTS.
 8. Lagemann, K. E. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. The University of Chicago Press.
 9. Love, R. (2002). Do we still need history of education: is it central, or peripheral? *History of Education*, 31(6), 491-504.
 10. *Obrazovanje u Srbiji: kako do boljih rezultata (Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010-2020)*. Beograd: Nacionalni prosvetni savet, 2010.
 11. Radulaški, Lj. (2008). *Sabrane pedagoške studije*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet.
 12. Ravitch, D. (2009). Time to kill 'No child left behind', *Education Week*, June 10.
 13. Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
 14. Sykes, G., Schneider, B. & Plank, N. D. (eds.) (2009). *Handbook of Education Policy*, AERA.
 15. Vujisić-Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
 16. Vujisić-Živković, N. (2008). Uloga pedagoške istoriografije u formiranju pedagoškog znanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 257-273.
 17. Vujisić-Živković, N. i Spasenović, V. (2010). Modernisation, Ideology And Transformation of Educational Science – Former Yugoslavia Case (1918-1990), *Pedagogija*, 65(2), 213-222.
 18. Vujisić-Živković, N. (2010). Torsten Hjusen – arhitekta obrazovanja zasnovanog na naučnom istraživanju, *Pedagogija*, 65(3), 373-395.
 19. Vujisić-Živković, N. (2011). Obrazovanje kao naučni prioritet: povodom Dositejevog jubileja i rada na Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji. *Pedagogija*, 66(1), 181-186.

* * *

CONTRIBUTION OF THE PEDAGOGICAL HISTORIOGRAPHY TO THE SCIENTIFIC FOUNDATION OF THE ACTUAL EDUCATIONAL REFORMS

Summary: *This paper is on the role of the research of the history of modernisation processes in education in the comparative context, as well as projection of the modernisation of education and the structure of the educational system which are based on them, and which can help understand the actual school and whole educational reforms in Serbia and the pedagogical science on the other side.*

There is no contemporary historian of pedagogy who stands for "hisorisation" of the educational politics, theory of education and pedagogical work and the programme of pedagogical-methodological education. But, in the time of the stressed interest for the issues of identity, it is necessary to observe causes and consequences of the absence of the historiography approach to the problems in education. First, they enhance ignorance of facts about the evolution of the educational system and pedagogical theories necessary for concept of the contemporary and rational educational policy. In this context, we stand for overcoming non-historical and ethnocentric position when creating politics and praxis of education. This approach can help revalorisation of the pedagogical and methodological heritage and to open some space for us to participate in European and wider currents of the pedagogical research.

Key words: *pedagogical historiography, modernisation of education, pedagogical education, comparative-historical approach.*

* * *

ВКЛАД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ В НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ НЫНЕШНЕЙ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

***Резюме:** В работе, в сравнительном контексте, рассматривается насколько исследования модернизации процесса образования а также и прогнозы модернизации образования и на них основывающегося устройства системы образования, могут помочь более полному пониманию текущих школьных и общих образовательных реформ в Сербии, с одной, и состояния в области педагогической науки в нашей стране – с другой стороны.*

Нет современного историка педагогики, который заступался бы за „историзацию“ политики образования, теории воспитания и образования и программы педагогического и методического образования. Но в времена повышенного интереса к вопросам идентичности, необходимо рассмотреть причины и последствия отсутствия историографического подхода к решению проблем в сфере образования.

Они прежде всего относятся к незнанию фактов об эволюции системы образования и педагогических теорий, необходимых для разработки современной и рациональной политики в области образования. В этой связи мы выступаем за преодоление неисторичности и этноцентристской позиции в разработке политики и практики образования.

Мы считаем, что такой подход может помочь переоценке нашего педагогического и методического наследия и открыть возможность участия в европейских и более обширных педагогических исследованиях.

***Ключевые слова:** педагогическая историография, модернизация образования, педагогическое образование, сравнительно-исторический подход.*