

ПРОУЧАВАЊЕ УЏБЕНИКА И ПЕДАГОШКА ПРОШЛОСТ: ПРИКАЗ САВРЕМЕНИХ МЕТОДОЛОШКИХ ПРИСТУПА²

Апстракт У раду су представљена два савремена методолошка приступа историјско-педагошком проучавању уџбеника, која су заснована на схватању уџбеника с уџоришћима у херменеутици и критичкој теорији. У првом делу рада уџбеник је дефинисан као медиј социокултурног знања који репрезентује слику дајој друштва која је на многе начине филтрирана, прескриптурана и контролисана. Разматране су импликације таквој становишта по проучавање педагошке прошлости. У централном делу рада представљене су методолошке смернице за шире разумевање уџбеника на темељима наведених теоријских претпоставки. Суџерише се да у проучавању уџбеника треба узети у обзир његову контекстуалну условљеност. То подразумева, с једне стране, прикупљање података о процесима креирања уџбеника, то јест продукције у оквиру које се врши селекција, леџимизација и педагошко-дидактичка трансформација социокултурног знања, а с друге стране, прикупљање података и о процесима употребе уџбеника, то јест трансмисије и реџиције знања. Поред тога, даје се смернице за проучавање унутрашње организације уџбеника. У закључном делу рада указује се на значај представљених приступа, као и на неколико темељних подучја за проучавање педагошке прошлости која се оџварају прихватањем приказаних становишта о уџбенику.

Кључне речи: проучавање уџбеника, педагошка прошлост, уџбеник као медиј социокултурног знања, методолошки приступи у проучавању уџбеника.

Увод

Утемељењем националних образовних система током XIX века, уџбеници постају кључни материјал и дидактички ресурс у образовању младих генерација. Као такви, они постају и предмет проучавања и значајан извор информација за истраживаче

¹ E-mail: avilic@f.bg.ac.rs

² Чланак представља резултат рада на пројекту *Модели процењивања и стравеије унаџређивања квалитета образовања у Србији* (бр. 179060) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

из области образовања, али знатно касније. Почетак академског интересовања за уџбенике везује се за седамдесете године XX века, када је углавном разматрана тематика међународних односа и стереотипа (Lässig, 2009). Процеси глобализације, образовање мултикултурних друштава, транзиција у информатичку еру и нова филозофска становишта суочавају истраживаче почетком новог миленијума са новим и са другачијим погледима на проблематику проучавања уџбеника. У вези с тим, отворен је низ питања о социјалним, економским, културним, политичким и религиозним контекстима стварања и коришћења уџбеника.

У савременој литератури указује се на недостатак методолошке природе када је реч о научним проучавањима уџбеника уопште. Запажа се да истраживачи који се баве проучавањем уџбеника истраживачко полазиште траже у оквирима дисциплинарне оријентације којој припадају. Они не полазе од уџбеника као предмета проучавања, већ од различитих тематских, методолошких и дисциплинарних контекста (Fuchs, 2011; Nicholls, 2003). Последњих година овај проблем је актуелизован и на ширем академском плану.³ Наш рад усмерен је на историјско проучавање уџбеника, које се такође суочава са наведеним проблемима. У литератури су прецизирана три проблема: недостатак теорије, недостатак методолошке рефлексije и уска перспектива која занемарује важне контексте (Heinze, 2010). Проучавање уџбеника из прошлости које је фокусирано само на садржај уџбеника у методолошком смислу једнодимензионално је и води ка ограниченој перспективи у разумевању значења уџбеника. То значи да приступ усмерен само на садржај има за последицу прецењивање ефеката уџбеника на рачун кључних контекста који стварају значење уџбеника (Heinze, 2010).

Намера нам је, с једне стране, да у овом раду представимо два савремена приступа историјском проучавању уџбеника којима је у фокусу превазилажење поменуте једнодимензионалности; а с друге, да укажемо на значај изучавања уџбеника у домену педагошке прошлости. Реч је о методолошким приступима које су, независно једни од других, развили Кира Махамуд (Kira Mahamud) и Карстен Хајнце (Carsten Heinze), док изван допринос налазимо и у раду Мишел Верделан Бургад (Michèle Verdelhan Bourgade). Теоријске оквире за своја разматрања ови аутори граде на основама теорије дискурса и социологије сазнања са филозофским упориштима у херменетици и критичкој теорији. У првом делу рада представљамо савремена разматрања појма уџбеника у теоријским оквирима на које се ови аутори ослањају, и указујемо на импликације таквог схватања по проучавање педагошке прошлости. Потом, у другом делу рада, представљамо методолошке приступе наведених аутора који су, с обзиром на истраживачку парадигму која произилази из наведених теоријских полазишта, квалитативни, а за које сматрамо да су комплементарни.

³ Годишња конференција *Друштва за систематско и историјско проучавање уџбеника (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)* 2014. године била је посвећена методологији и методама проучавања уџбеника и наставних материјала (Knecht et al., 2014). Сличној теми посвећен је и један од текућих пројеката на Институту Георг Екерт (www.gei.de), институцији чија је основна делатност мултидисциплинарно проучавање уџбеника и образовних медија.

Теоријска полазишта историјско-педагошког проучавања уџбеника: критичко-херменеутичка перспектива

Проучавање прошлости почива на индиректној перцепцији, а представљање прошлости није могуће без сведочења из прве руке – без консултовања извора. Информације које извори носе саме по себи не говоре ништа, већ добијају смисао тек када буду интерпретиране. Интерпретација претпоставља постављање адекватних питања (Дераере & Simon, 2009) којима истраживач ојачава методолошки оквир проучавања које намерава да спроведе. Формулисање одговора претпоставља међутим и темељ конструисан на општијим претпоставкама које се, када је о проучавању уџбеника реч, односе на: појам уџбеника, уџбеничко знање и на њима засноване интерпретације о позицији уџбеника у ширем контексту, чији је неодвојиви део и педагошка прошлост. На наведеној линији креће се и наше излагање у овом одељку.

Уџбеник као медиј социокултурног знања

Уџбеник у строгом смислу може бити само онај рад који је писан и креиран са намером да буде употребљен у процесима подучавања и учења. Ова интенционалност видљива је у наслову, у теми, нивоу или модалитету, кроз његову дидактичку структуру и секвенцијалну структуру садржаја школске дисциплине. Иако постоји базична сагласност око наведеног одређења, ипак је тешко дати потпуни одговор на питање: шта је уџбеник (Badanelli et al., 2009; Choppin, 1992; 2008; Issit, 2004). Ивић и сарадници, на пример, за потребе утврђивања стандарда квалитета, уџбеник дефинишу као „свако наставно средство (или комбинацију наставних средстава) које садржи систематизована знања из неке области која су дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу и учествују у изградњи ученичких знања“ (Ivić i sar, 2012: 30). За потребе израде система архивирања уџбеника, Шопен је уџбеник дефинисао као „сваку штампану књигу, искључујући периодику, која је намењена подучавању, мање или више експлицитно, у зависности од периода када је штампана“ (Choppin, 1992: 347). Наведене дефиниције указују на дистинктивне карактеристике према којима се уџбеник жанровски разликује од других књига. Аутори који разматрају методологију научног проучавања уџбеника (Escolano 2009; Fuchs, 2011; Heinze, 2011; Mahamud 2014; Van Dijk & Atienza 2011) истичу да при дефинисању уџбеника треба, поред наведених карактеристика, узети у обзир и процесе путем којих се уџбеничко знање конструише, структурира и трансформише. У том смислу, за њих је прихватљиво одређење уџбеника које разрађује Хене (Höhne) у оквирима теорије дискурса и социологије сазнања.

Веза између људских бића и света посредована је значењима колективно креираних система знања (Keller, 2013). Уџбеник је један од таквих медија, и Хене га према социофункционалном контексту дефинише као медиј социокултурног знања који репрезентује слику датог друштва која је на многе начине филтрирана, реструктурирана и контролисана (Höhne, 2003). Процесе у оквиру којих се уџбеник конструише и егзистира Хене назива „ареном дискурса“, где су дискурси одређени, према

Фукоовом становишту, као „праксе које систематски образују објекте о којима говоримо“ (Фуко, 1998: 54). Уџбеник као резултат тих процеса Хене сматра мултидимензионалним продуктом који је истовремено: *informatorium*, *pedagogicum*, *politicum* и *constructorium* (Höhne, 2003). Именовањем ових димензија Хене указује на социокултурне карактеристике и на порекло уџбеничког знања.

У складу са наведеним схватањем је и појам уџбеничког знања који прецизирају Ван Дијк и Атјенцева. Уџбеник садржи основно, опште знање које је дискурзивна и епистемички базна линија за дефинисање, увод или објашњење новог знања, које млади чланови треба да усвоје како би у епистемолошком смислу постали пуноправни чланови заједнице. Ови аутори дефинишу знање једне епистемолошке заједнице као уверења за која се претпоставља да постоје у јавном дискурсу дате заједнице (Van Dijk & Atienza, 2011). Садржај уџбеника чине, дакле, она веровања која чланови заједнице сматрају и третирају као знање уколико задовољавају епистемички критеријум у датом тренутку. „Замислите да на једном месту неко сакупи све уџбенике које је користила једна одређена генерација током обавезног школовања. Шта бисмо нашли у тим књигама? Било би нам доступно готово целокупно званично признато знање које једно друштво жели да пренесе на свој подмладак, да би га припремило за живот међу одраслима, пуноправним члановима тог друштва“ (Pingel, 2005: 7).

Уџбеник и педагошка прошлост

Уџбеник као носилац легитимизованог знања представља тачку у којој се сусрећу и комуницирају дискурс и образовна пракса. Уџбеник је, истиче Хајнце, медиј дискурса који истовремено доприноси и репродукцији и стварању нових дискурзивних творевина. Медијска комуникација дискурса у уџбенику захтева и његову педагошко-дидактичку трансформацију, у смислу да се социокултурно знање прво селекује у оквиру дискурзивног контекста, потом елементаризује и прилагођава циљној групи, секвенцијално организује и на крају презентује ученицима, уз захтев да буде усвојено (Heinze, 2014).

Посматрани дакле у ширем, друштвеном контексту, уџбеници представљају и инструмент знања и инструмент моћи (Apple, 2000; Badanelli et al., 2009). Иако су, на први поглед, усклађени са државним курикулумом, уџбеници конституишу својим садржајима и структуром стварни курикулум школе који не одговара увек у потпуности прописаним циљевима и садржајима. Они изражавају идеализован хоризонт знања, циљева и вредности и интерпретацију субјективне визије социјалног света. Анализе ових интерпретација доприносе разумевању педагошких концепција на одређеном простору и у одређеном периоду, разумевању историје школе и процеса културне трансмисије (Badanelli et al., 2009; Heinze, 2010). Историјским проучавањем уџбеника може се објаснити чије је знање у одређеном периоду социјално легитимизовано у школама. Реалност није, дакле, објективно представљена у уџбеницима, већ социјално конструисана на специфичне начине. Креирани једном, уџбеници добијају привремени статус легитимне форме знања – они тврде да је „ово сигурно знање и то је знање које ти је потребно“ (Issit, 2004: 685). Оно, што је међутим, у уџбенику дато

као прихваћено знање из перспективе науке може бити само приближно истинито, чак и нетачно (Van Dijk & Atienza, 2011).

Школски уџбеници могу да допринесу и дефинисању социјалних улога, као и конструисању различитих стереотипа. Као инструменте у том погледу препознала их је Лига народа након Првог светског рата. На иницијативу Лиге предузета су прва проучавања уџбеника са циљем да се утврде и ревидирају они садржаји који су доприносили међународним тензијама. Након Другог светског рата ова иницијатива је обновљена и актуелна је и даље. Уколико, дакле, имамо на уму да се уџбеник може креирати и под утицајима политичких и религијских регулатива и ауторизација, проучавање уџбеника може бити веома корисно у смислу откривања механизма путем којих су различити ауторитети покушавали да контролишу процес образовања.

Педагошке теорије, наставне методе и стратегије учења такође су очуване у уџбеницима, и то не само оне које су преовладавале или биле веома распрострањене, већ и оне иновативне и реформаторске, па чак и појединачна педагошка искуства из различитих земаља и различитих периода. Уџбеник је у том смислу „живи остатак“ педагошке теорије и праксе (Escolano, 1996).

Још једно подручје повезано са школским уџбеницима јесте историја наставних предмета. Уџбеници имају значајну улогу и у конфигурацији различитих научних дисциплина. Као извори у том смислу уџбеници нам омогућавају да проучавамо процесе дисциплинарне специјализације која је историјски настала почевши од фрагментације енциклопедијског знања традиционалне школе. Школски предмети могу се сматрати и својеврсним транзитима од социјалног простора датог подручја знања до социјалног простора школе. Овај транзит трансформише такво знање у предмет школског учења. С друге стране, уџбеник може утицати на дискурс одређене научне дисциплине, јер уџбеници у извесној мери функционишу као „гласови дисциплина“ – те су попут грађевинског материјала у архитектури знања (Issit, 2004: 688). Исит наводи и да су сви уџбеници у извесном смислу историјски јер су формирано од знања које је креирано у прошлости да би се користило у садашњости и у будућности. Историјским проучавањем се може пратити грађење тог знања.

Методолошки приступи у историјско-педагошком проучавању уџбеника

Методолошке смернице за шире разумевање уџбеника на темељима приказаних теоријских претпоставки разрађују Кира Махамуд и Карстен Хајнце (Heinze 2010, 2014; Mahamud, 2014). Махамуд сугерише да у проучавању уџбеника треба приступити из две перспективе: *према споља* и *према унутра*. Приступити уџбенику према споља, значи узети у обзир разноликост контекста школског уџбеника (Mahamud, 2014). Хајнце не одбацује приступ за који се Махамуд залаже, али га сматра недовољно прецизним јер „све што је у вези с уџбеником мора се подразумевати под контекстом“ (Heinze, 2014: 76). Он се опредељује за концепт *грамашике школовања* и, уважавајући Хенеово одређење уџбеника, у оквиру тог концепта објашњава позицију уџбеника. Концепт грамашике школовања развили су амерички истраживачи

Тајак и Тобин (Tuask & Tobin, 1994) као одговор на питање зашто је веома тешко остварити реформе у образовном систему. Наставни процес је, констатовали су они, организован на основу прописаних структура које су се развијале дуги низ година и карактерише их висок ниво стабилности, због чега су веома отпорне на покушаје реформисања попут граматике језика. У контексту историјског проучавања уџбеника, то би значило да наставни материјал треба посматрати као елементе граматике школовања, заједно са облицима наставе, начинима на који је садржај уређен и организован и начинима на које су часови структурирани и ученици подељени у групе (Heinze, 2010).

Питање позиционирања уџбеника унутар граматике школовања Хајнце сматра кључним у развијању методолошког оквира за историјско проучавање уџбеника. Прецизније разумевање контекстуалне условљености уџбеника истраживач ће обезбедити ако уџбеник сагледа с обзиром на процесе који се одвијају унутар *арене дискурса* и који одређују позицију уџбеника унутар граматике школовања. Зато је потребно да истраживач прикупи податке о процесима креирања и употребе уџбеника. Приступ за који се залаже Хајнце и приступ уџбенику према споља који предлаже Махамуд сматрамо комплементарним, те ћемо их у даљем тексту тако и представити. Хајнце не разматра оквир за проучавање унутрашње организације уџбеника, док наведена ауторка у свом приступу обухвата и ту перспективу називајући је приступ уџбенику према унутра. Надоградњу приступа уџбенику према унутра препознајемо у раду Верделан Бургадове (Verdelhan Bourgade, 2002), што ћемо такође представити у тексту који следи.

Анализа уџбеника према сјоља

Одакле уџбеник долази, ко га пише, ко га условљава, куда одлази, ко је циљна група, ко уџбеник користи, како и колико га користи? Може се запазити да се ова питања односе на различите процесе који се тичу уџбеника – писање, иницирање, коришћење итд. Махамуд истиче да контекстуалност уџбеника можемо објаснити ако га сагледамо с обзиром на контексте: продукције, трансмисије и рецепције (Mahamud, 2014), док Хајнце прецизира процесе који се одвијају унутар наведених контекста (Heinze, 2010; 2014). Махамуд разматра и неке карактеристике наведених контекста, указује на историјске изворе значајне за разумевање уџбеника у датом контексту, као и на податке које о контексту може да пружи уџбеник. Поред тога, она наглашава и значај испитивања интертекстуалне сагласности између извора према информацијама које садрже.

Продукција уџбеника. Контекст продукције уџбеника чини мрежа међусобно преклапајућих контекста као што су: наука, друштво, политика, педагошки идеали, образовање, издаваштво, курикулум (Mahamud, 2014). Хајнце указује на то да се унутар ове мреже одвија више процеса концентрисаних око продукције уџбеника – конструисање слике детета за који се уџбеник креира, селекција и легитимизација социкултурног знања, педагошко-дидактичка трансформација и уређивање знања (Heinze, 2010). Сагледавајући уџбеник у односу на наведене процесе истраживач

може разумети педагошке и политичке намере које се налазе иза продукције уџбеника у одређеном периоду.

Уџбеник је базиран на имплицитном или експлицитном концепту детета и детињства, што подразумева следеће: истражују се специфичности и потребе деце и младих у односу на одрасле и организују се одговарајуће образовне институције које ће одговорити на те потребе. Старије генерације интерпретирају живи свет и животно окружење, потом те моделе интерпретације преносе путем образовања (између осталог и кроз уџбенике) деци и младима. Старије генерације, за сваки период који су утврдиле да постоји у децем развоју и образовању, јасно дефинишу границе које се односе на оно за шта дете још увек нема могућности, оно што му јесте или није допуштено, и шта се од њега очекује.

Процеси селекције и легитимизације односе се на одабир оних знања које је младима потребно презентовати кроз уџбенике. Ови процеси одређени су интересима моћи и повезани су с укључивањем, односно искључивањем извесних форми знања из уџбеника (Apple, 2000). Да би циљна група усвојила она знања која су одабрана као неопходна за комуникацију са светом, за опстанак друштва итд., потребно је да одабрани садржаји прођу кроз процесе педагошко-дидактичке трансформације и процесе уређивања социокултурног знања, у смислу педагошко-дидактичке симплификације и уређивања знања по педагошким принципима систематичности и поступности. За разумевање ових процеса значајни су педагошка и дидактичка литература одређеног периода, национална правна акта, рецензије уџбеника, педагошки теоријски радови, периодика, приручници за наставнике, записници са седница релевантних тела итд. Важно је напоменути да је поред регистравања релевантних информација које извори садрже потребно утврдити и степен слагања између информација добијених из различитих извора.

До сада је било речи о разумевању контекста продукције уџбеника. Следећи корак је прикупљање података о уџбеницима који чине узорак у датом истраживању. Истраживачу ће у том смислу користити питања која се односе на: (1) ауторство – ко је аутор: учитељ, стручњак, један аутор или група, институција; (2) издаваштво – да ли је издање уџбеника приватно или државно; (3) како је прихватила уџбеник шира јавност – да ли су објављене оцене уџбеника, коментари, критике, дискусије; да ли је уџбеник награђиван и сл. (Mahamud, 2014).

Иако конструкција репрезентативног узорка зависи од истраживачке теме, корисно је имати у виду и једну напомену у том погледу. Репрезентативности узорка могу, поред легитимизованих уџбеника, да допринесу и они уџбеници којима није одобрена употреба у школама, као и они који су пропраћени негативним рецензијама, такође и уџбеници који су доживели само једно или два издања (Mahamud, 2014). Укључивање и ових уџбеника у узорак омогућава да се кроз испитивање њиховог интертекстуалног слагања „ојача“ репрезентативност узорка. Испитивање интертекстуалног слагања би, на пример, било испитивање да ли сви уџбеници преносе иста знања и поруке на исти начин, или да ли постоји доминантни дидактички приступ и у ком погледу се легитимизовани уџбеници разликују од оних који то нису. Проучавање великог броја уџбеника одабраних методом случајног избора не може

да гарантује репрезентативност узорка те је зато важно укључити и ове, наизглед мање репрезентативне уџбенике.

Трансмисија и рецепција уџбеника. Приступ уџбенику из перспективе према споља подразумева и корак даље од продукције – од анализирања намера (политичких, идеолошких и педагошких) које стоје иза докумената, у правцу оних питања која се односе на трансмисију и рецепцију уџбеника (Maḥamud, 2014). Куда иду уџбеници? Ко су циљне групе? Ко их користи, како и колико? Контексти трансмисије и рецепције уџбеника су бројни: школе и образовни центри, групе и асоцијације, „средине које уче“, реч је дакле о институционализацији подучавања и усвајања знања.

Уџбеници се могу схватити као кључни фактори који условљавају начин на који су комуникациони и процеси учења институционализовани и стављени у образовно видљиву форму. Уз помоћ уџбеника, који су се развили у главно наставно средство током XIX века, процеси школовања могли би се интерпретирати и у терминима просторно-временске независности учења. Уџбеници се обликују тако да омогућавају темељно стицање прецизно одређеног знања методама које су одговарајуће за одређену циљну групу (Heinze, 2010). Истраживања показују да наставници широм света и данас уџбенике користе првенствено да би припремили и структурирали своје часове (Braslavsky, 2006). Дакле уџбеници утичу у извесном смислу на планирање и структурирање наставе.

Знање из уџбеника, међутим, ученик не усваја линеарно, онако како је оно дато. Уџбеничко знање најпре мора да буде активирано у процесу учења. Тај процес активације могу да покрену или наставници или ученици на основу методичко-дидактичких упутстава из уџбеника (Heinze, 2010). Рецепција садржаја није једноставно једносмеран процес – деца уносе своје сопствене биографије у чин интерпретације текстова. Колико год да је текст поједностављен и дидактички конструисан, не сме се претпоставити да процес саопштавања значења тече глатко. Ученик може текст разумети *граматички*, али не значи да ће успешно разумети значење и поруку текста. Рецепција у свим својим формама: прихватање, одбијање, збуњеност итд., такође је унутрашњи феномен који се може истражити само кроз видљиве индикаторе као што су понашања, навике и евалуација знања (Maḥamud, 2014). Зато је историјска реконструкција стварног трансфера знања тешка и условљава укључивање додатних извора.

Белешке, дневници и приручници за наставнике извори су који садрже информације о контексту трансмисије. Радови ученика, њихови задаци и испитни тестови показују како су ученици разумели и „преводили“ прочитани садржај (Maḥamud, 2014). Текст је заправо оно што читаоци чине од њега у пракси (Escolano, 2009). У том смислу значајни су и трагови ученичке интеракције с уџбеником – подвлачења, белешке на маргинама. Ученичке вежбанке и радне свеске као остаци образовања у акцији (Дераере & Симон, 2009; Escolano 1996) представљају значајан додатни извор. Они доприносе разумевању начина на који су ученици користили и преводили на своје речи оно што су читали у уџбенику. Наведени извори помажу истраживачу да се приближи информацијама, утисцима и интерпретацијама циљне групе која је била под утицајем датог уџбеника. Значајна могу бити сећања и аутобиографски записи ученика и наставника, уз све предности и ограничења ових извора. Критике појединих

уџбеника, размишљања о уџбеницима уопште и објављени прикази наставних часова – реализованих или пројектованих, садрже информације о односу наставника према уџбеницима, што их чини такође важним изворима. Када је о одређеном уџбенику реч, истраживач треба да обрати пажњу на број издања и реиздања уџбеника (Махамуд, 2014). Ова информација показује да ли је и колико уџбеник био заступљен у школској пракси.

За разумевање контекста рецепције потребно је уважити чињеницу да ученици у једном разреду имају контакт са више уџбеника, што наравно утиче на рецепцију порука (Махамуд, 2014) и отвара проблем интертекстуалности. Наиме, читање, усвајање текста, као и стварање текста изводи се у складу са претходним искуствима читања и писања и знања о тексту/текстовима. У складу с тим, интертекстуалност се у истраживању може пратити вертикално и/или хоризонтално. Вертикално омогућава истраживачу да анализира уџбенике дуж разредне структуре образовног система, дакле по разредима. Хоризонтална перспектива захтева истраживање различитих врста текстова из различитих предмета у истом разреду.

Да ли ће се истраживач определити за хоризонталну или вертикалну перспективу или за обе, зависи од предмета и циља истраживања. За коју год опцију да се определи, потребно му је знање о контексту продукције уџбеника како би саставио репрезентативан узорак не само уџбеника, већ и осталих с уџбеником повезаних извора.

Анализа уџбеника према унутра

Осим разматрања различитих контекста у оквиру којих је уџбеник креиран и употребљаван, неопходно је и проучавање уџбеника према унутра, то јест разматрање његове унутрашње организације. Приступ уџбенику према унутра Махамуд заснива на две тезе. Прво, посматран унутар корица, уџбеник је макротекст који се састоји из више микротекстова од којих сваки треба да буде предмет макроанализе. Друго, текст уџбеника јесте и инструмент, у два смисла: инструмент социјалне и педагошке вербалне интеракције и инструмент ауторове вербалне акције, што захтева корак даље у анализи микротекстова (Махамуд, 2014). У даљем тексту образложићемо обе наведене тезе. Представићемо укратко и методолошки приступ за који се залаже Верделан Бургад, који поред анализе макроструктуре подразумева још и анализу микроструктуре, дискурзивних форми и језика (Verdelhan Bourgade, 2002).

Уџбеник није хомогена и униформна целина, већ комплексна композиција и комбинација текстуалних јединица. Уџбеник базичне композиције садржи следеће елементе: уводне напомене, инструкције, активности, садржај, епилог. Уџбеник сложене композиције поред наведених елемената садржи и резимее, фотографије, примере, графиконе и табеле. Набројане елементе, истиче Махамуд, треба схватити као текстуалне јединице са сопственим идентитетом кроз које се могу истраживати језик, дискурс, наратив итд. Махамуд предлаже да се текстуалне јединице користе као макројединице анализе уџбеника, као и да макроанализа треба да претходи анализи према категоријама предвиђеним у датом пројекту истраживања (Махамуд, 2014). Дакле, сваком истраживању уџбеника према унутра треба да претходи макроанализа.

Први корак анализе би био рашчлањавање интерне организације уџбеника на текстуалне јединице (Mahamud, 2014; Verdelhan Bourgade, 2002). Зашто је важно рашчланити макротекст? Макроанализом може се утврдити да ли су све текстуалне јединице намењене истој циљној групи. Важно је напоменути да категорије постављене на почетку не треба да варирају. Махамуд напомиње да није циљ трагати за „нечим другим“, нити је циљ анализирати различите ствари у различитим текстуалним јединицама – текстове треба разматрати независно, али у исто време и повезано (Mahamud, 2014).

Махамуд указује и на важност уводних напомена у оквиру којих се често налазе его-документи, то јест текстови у којима аутор пише о сопственим радњама, мислима и осећањима. Језик и наратив у овом делу су обично другачији од остатка уџбеника – употребљавају се личне заменице које указују на текстуалну стратегију, а понекад и корпус инструкције почиње у уводнику. Корпус инструкције и активности саопштавају информације другачије од оних које се налазе у уводним напоменама, чине то на различите начине, користећи другачије језичке и наративне стилове (Mahamud, 2014). Од корисника уџбеника се тако захтева и другачији начин читања који подразумева и одговарајућу когнитивну активност.

Верделан-Бургад предлаже да се проучавање уџбеника према унутра спроведе на четвороструком пољу анализе – осим на пољу макроструктуре, и на пољима микроструктуре, дискурзивних форми и језика (Verdelhan Bourgade, 2002). Овакав приступ обезбеђује потпунији одговор на питања разматрана у оквиру макроанализе, а кроз детаљније испитивање интратекстуалног слагања у односу на језик (вербални и иконики), дискурсе и наративе.

Микроструктура се односи на организацију сваке појединачне лекције: рубрике, позиционираност на странама, организацију текста, иконографију, типографију, предложене активности. Зашто је важна микроанализа? Овај ниво анализе има за циљ да покаже у којој мери је унутрашња организација сваке лекције приступачна за ученике у смислу да олакшава ученику да се што брже прилагоди и навикне на начин рада предвиђен датим уџбеником, нпр.: постоји ли правилност у приказивању садржаја и у организацији активности међу лекцијама, да ли и у којој мери употреба боје, типографије и иконографије доприноси лакшем раду са уџбеником. Анализа дискурзивних форми подразумева анализу информација, активности, инструкција, објашњења, табела и шематских приказа. Сви дискурси карактеристични за уџбеник саопштавају се језиком чије усвајање од стране ученика представља кључни фактор школске интеграције, па је стога и анализа језика веома важна (Verdelhan Bourgade, 2002).

Друга теза на којој Махамуд заснива приступ уџбенику према унутра односи се на текст као инструмент социјалне и педагошке вербалне интеракције и ауторове вербалне акције (Mahamud, 2014), што би одговарало трећем и четвртном нивоу анализе коју предлаже Верделан Бургад (Verdelhan Bourgade, 2002). Педагошка комуникација, усмена и писана, има мисију која иде изнад пуке комуникације, она циља ка информисању, подучавању, образовању, обликовању итд. Школски текстови су и вид социјалне и педагошке вербалне интеракције између аутора и читаоца. Аналогно педагошкој комуникацији, школски текстови обично не теже ка пуком описивању, већ циљају на објашњавање, потврђивање, подстицање и убеђивање (Mahamud,

2014; Trebješanin i Lazarević, 2001). Овакав приступ омогућава истраживачима да пажљиво испитају ауторову намеру у свакој диференцираној текстуалној јединици, обраћајући пажњу на оно што он заиста ради кроз сопствене писане речи. Задаци истраживања ће водити и усмеравати истраживача на то с којим циљем, до које мере и на који начин ће се посветити сваком нивоу представљене анализе.

Закључак

У раду су представљена два међусобно комплементарна, савремена приступа у историјском проучавању уџбеника. Упоредним приказом ових приступа покушали смо да оцртамо смернице за будућа проучавања уџбеника у домену педагошке прошлости. С упориштима у херменеутици и критичкој теорији, аутори чија смо становишта анализирали уџбеник посматрају као медиј социокултурног знања и стога посебну пажњу посвећују проблему контекстуалне условљености уџбеника. Њихови покушаји да овај проблем сагледају из метаметодолошке перспективе утолико су значајнији ако се има на уму да се као главни недостатак досадашњих истраживања истиче фокусираност на садржај уџбеника без узимања у обзир контекста у којима уџбеник настаје и у којима се користи. Треба напоменути да су приказани приступи врло комплексни, те да не подразумевају нужно истраживање свих контекста, нити да је неопходно анализу уџбеника према унутра остварити на сва четири нивоа анализе. Као кључно ипак остаје адекватно дефинисање проблема и постављање циља и задатака истраживања, који ће усмеравати истраживача у правцу одговарајуће селекције контекста и извора за проучавање уџбеника.

Када се уџбенику приступи као слојевитом, сложеном и контекстуално зависном феномену, отвара се низ нових тематских подручја за проучавање као што су, на пример, концепција детета и детињства у уџбеницима, процеси селекције, легитимизације и педагошко-дидактичке симплификације социокултурног знања, уџбеник и институционализација образовања. Посебан значај би у том погледу имала како национална тако и компаративна историјска истраживања.

Литература

- Apple, M. (2000). *Official Knowledge*, 2nd edn. London: Routledge.
- Badanelli, A., Mahamud, K., Milito, C., Ossebach, G., Somoza M. (2009). Studying History OnLine. Section: School textbooks. In *Educational Package on Historical Research*. Retrieved October 16, 2015 from the World Wide Web
https://www.researchgate.net/publication/236616838_Studying_History_On_Line_Section_School_Textbooks_online_document.
- Braslavsky, C. & Halil, K. (Eds.) (2006). *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences*. Geneva: UNESCO.
- Choppin, A. (1992). The Emmanuelle Textbook Project. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 24, No. 4, 345–356.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, No. 117, 7–56.
- Depaepe, M. & Simon, F. (2009). Sources in the Making of Histories of Education: Proofs Argumets, and Other Forms of Reasoning from the Historian's Workplace (pp. 23–39). In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: Proofs, Arguments and other Reasonings*. Dordecht: Springer.
- Escolano, A. (1996). Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education. *Paedagogica Historica*, Vol. 32, No. 2, 325–341.
- Escolano, A. (2009). The Manual as Text: The Construction of an Identity. In A. Van Gorp & M. Depaepe (Hrsg.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern* (s. 37–49). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
- Fuchs, E. (2011). Current Trends in History and Social Studies Textbook Research. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 14, No. 2, 17–34.
- Heinze, C. (2010). Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the "Grammar of Schooling". *Journal of Educational Media, Memory and Society*, Vol. 2, No. 2, 122–131.
- Heinze, C. (2014). On the Pedagogization of Knowledge Orders – Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, B. Aamotsbakken (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch und Lehrmittelforschung* (s. 74–84), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Höhne, T. (2003). *Schulbuswissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Issit, J. (2004). Reflections on the Study of Textbooks. *History of Education*, Vol. 33, No. 6, 683–696.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2012). *Vodič za dobar udžbenik*. Beograd: Klett.
- Keller, R. (2013). *Doing Discourse Research: An Introduction for Social Scientists*. London: Sage.
- Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S. & Aamotsbakken, B. (Hrsg.) (2014). *Methodologie und Methoden der Schulbuch und Lehrmittelforschung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Lässig, S. (2009). Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s). *Journal of Educational Media, Memory and Society*, Vol. 1, No. 1, 1–20.
- Mahamud, K. (2014). Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbook Research. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, B. Aamotsbakken (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch und Lehrmittelforschung* (s. 31–49). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbook Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 3, No 2, 11–26.
- Pingel, F. (2005). *Priručnik Uneska za proučavanje i reviziju udžbenika*. Novi Sad: Platoneum.
- Trebješanin, B. i Lazarević, D. (2001). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik – teorijsko-metodološke osnove*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 3, 453–479.
- Van Dijk, T. & Atienza, A. (2011). Knowledge and Discourse in Secondary School Social Science Textbooks. *Discourse Studies*, Vol. 13, No. 1, 93–118.
- Verdelhan Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation. *Ela. Études de linguistique appliquée*. Vol. 1 No. 125, 37–52.

Примљено: 05. 04. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 07. 12. 2016.

Прихваћено за штампу: 10. 12. 2016.

TEXTBOOK RESEARCH AND THE PEDAGOGICAL PAST: AN OUTLINE OF CONTEMPORARY METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract *The paper presents two contemporary methodological approaches to the historical-pedagogical study of textbooks, based on a concept of textbooks underpinned by hermeneutics and critical theory. In the first part of the paper, a textbook is defined as a medium of socio-cultural knowledge representing an image of a given society that is in many ways filtered, restructured and controlled. The paper considers the implications of such a position for the study of the pedagogical past. The main section of the paper presents methodological guidelines for a broader understanding of textbooks based on the above-mentioned theoretical concepts. It is suggested that the study of textbooks should take into consideration its contextual determinants. This involves, on the one hand, collecting data about the processes of textbook creation, that is, about the production within which the selection, legitimization and pedagogical-didactic transformation of socio-cultural knowledge occurs, and also, on the other hand, collecting data about the processes of textbook use, i.e. the transmission and reception of knowledge. In addition, guidelines for the study of internal textbook organization are given. The conclusion of the paper highlights the importance of the approaches presented, and points to a number of thematic areas for studying the pedagogical past which are opened up through the adoption of the presented views on textbooks presented in the paper.*

Keywords: *textbook research, pedagogical past, textbooks as media of socio-cultural knowledge, methodological approaches in textbook research.*

ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНИКОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОШЛОЕ: ПРЕЗЕНТАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Резюме *В статье представлены два современных методологических подхода к историко-педагогическому изучению учебников, основанные на понимании учебника в опоре на герменевтику и критическую теорию. В первой части статьи учебник определяется как источник социо-культурных знаний о данном обществе, во многих отношениях отфильтрованных, реорганизованных и контролируемых. Обсуждаются последствия такого подхода на изучение педагогического прошлого. В центральной части статьи приводятся методологические рекомендации для более широкого понимания учебников на основе приведенных теоретических предпосылок. Подчеркивается, что при изучении учебника следует учитывать его контекстуальную обусловленность. Это значит, с одной стороны, сбор данных о процессе создания учебника, в рамках чего осуществляется выбор, легитимация и педагогическо-дидактическая трансформация социо-культурных знаний, а с другой стороны, сбор данных о процессе использования учебника, передаче и приеме знаний. Кроме того, приводятся рекомендации и инструкции для изучения внутренней организации учебника. В заключительной части статьи указывается на важность приведенных подходов, а также приводятся некоторые тематические области по истории педагогики, которые открываются для дальнейших исследований на основе признания приведенных точек зрения об учебниках.*

Ключевые слова: *изучение учебников, история педагогики, учебник как источник социо-культурных знаний, методологические подходы к изучению учебника.*