
Dr Nataša VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ
Filozofski fakultet
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIII, 4, 2008. UDK: 37.01

PROCES DISCIPLINARIZACIJE U POLJU PEDAGOŠKOG ISTRAŽIVANJA I OBRAZOVANJA – prvi deo: Istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline¹

Rezime: *Reforma univerzitetskog obrazovanja i integracija evropskog prostora naučnih istraživanja snažno je uticala na ranije započeto preispitivanje tradicionalnih akademskih modela pedagoškog obrazovanja (nemačkog, francuskog i anglosaksonskog) i sa njima povezanih koncepcija nauke o vaspitanju i obrazovanju. Značajan doprinos restrukturisanju polja pedagoškog istraživanja i obrazovanja kao jedinstvene naučne oblasti dala je integracija istorijskog, socijalnog i epistemološkog pristupa procesu evolucije pedagoške nauke koji se sagledava kao rezultat delovanja dveju dinamičkih tendencija: 1) potreba koje nastaju u socijalno-profesionalnom i naučnom polju i 2) kontradiktornog odnosa između procesa autonomizacije u odnosu na srodne discipline i multidisciplinarnog razvoja pedagogije. Konstituisanje jednog disciplinarnog područja (proces disciplinarizacije) obuhvata procese specijalizacije, diferencijacije i institucionalizacije.*

U ovom članku predstavljene su i analizovane mogućnosti i ograničenja primene komparativnog istraživanja razvoja pedagoške nauke, kako u fazi njenog ranog institucionalnog zasnivanja, tako i u savremenom periodu.

Ključne reči: *pedagoška istraživanja, pedagoško obrazovanje, istorija i epistemologija pedagogije, komparativno istraživanje razvoja pedagoške nauke.*

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

Istoričari pedagogije razlikuju »dva talasa« akademske institucionalizacije nauke o vaspitanju. Prvi talas počinje osamdesetih godina XIX veka osnivanjem seminara i katedara za pedagoško obrazovanje nastavnika. Ovaj proces intenziviran je u prvim decenijama XX veka zahvaljujući eksperimentalnoj pedagogiji i njenoj borbi za akademsku afirmaciju. Komparativna istraživanja razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline u Evropi druge polovine XX veka (Gretler, 1999) ukazuju na to da se on može predstaviti u četiri karakteristična perioda: 1) početak »drugog talasa« osnivanja samostalnih univerzitetskih pedagoških odeljenja tokom pedesetih godina, proces koji je pratio demokratizaciju i širenje školskih sistema, 2) period ekspanzije pedagogije na univerzitetima tokom šezdesetih i sedamdesetih godina, 3) period stagnacije tokom osamdesetih i 4) period renesanse discipline započet devedesetih godina. Ovaj poslednji period praćen je neslućenim umnožavanjem mreža komunikacije u polju pedagoške nauke koji simbolično obeležava osnivanje Evropske asocijacije za pedagoška istraživanja (EERA²) 1994. godine.

Tokom prve decenije XXI veka svedoci smo do sada najšire i, prvi put u istoriji, ciljano simultane reforme pedagoškog obrazovanja na evropskim univerzitetima. Iz istočnoevropske perspektive treba primetiti: reformatori studija pedagogije u zapadnom delu našeg kontinenta manje su od nas zaokupljeni pitanjem izmene režima studija. Dva ciklusa diplomskih studija, osnovne i »glavne«, uvedena su na većini evropskih univerziteta još tokom osamdesetih, a dobar deo njih već je imao sistem kredita (u nacionalnim okvirima). Pitanja koja su u centru pažnje jesu: promena institucionalnih okvira nastave i istraživanja u pedagogiji (uključujući i univerzitetsko pedagoško obrazovanje nastavnika i njihovu pripremu za naučno-istraživački rad), transformacija i međusobno prožimanje različitih akademskih tradicija i sa njima povezanih koncepcija nauke o vaspitanju i obrazovanju, razvoj naučnog potencijala, odnosno promene u obrazovanju i »socijalizaciji« istraživačkog podmlatka (novi tip doktorskih studija) i pitanje koncepcije (»kanona«) obrazovanja pojedinih pedagoških profila, njihovih naučno-istraživačkih i profesionalno-praktičnih kompetencija. Razumljivo je da se u pedagogiji pitanja visokoškolskog kurikuluma razmatraju sa širem socio-kulturnog stanovišta, tako da su i »užezanatska« pitanja, poput moduliranja nastave pojedinih predmeta ili većih studijskih područja (grupa predmeta), obeležena pokušajem da se odgovori na izazove koje donosi tenzija između naučnog i profesionalnog područja. Istovremeno, pitanja transformacije studijskih programa pedagogije neminovno dotiču probleme epistemologije pedagoške nauke, odnosno naučno-kritičkih osnova pedagogije, njenog mesta u sistemu nauka i univerzitetskog obrazovanja, kao i pitanje sistema pedagoških disciplina. Za razumevanje procesa koji finski sociolog obrazovanja Risto (Risto, 2000) određuje kao »masifikaciju i diversifikaciju pedagoških istraživanja i pedagoškog obrazovanja«, bitno je naglasiti da on nije nastao samo kao odgovor na zahteve reforme univerzitetskog obrazovanja, već da je posledica dugotrajnih promena u shvatanjima zadataka i karaktera pedagoške nauke, postepenih promena akademskih silabusa pedagogije i ukupnih promena u obrazovanju (Lidenberg, 2002).

Dubinu promena u samorazumevanju pedagoških nauka možda najbolje ilustruje neadekvatnost donedavno omiljenih pristupa u »uvođenju u pedagogiju«.

² U službenoj upotrebi su nazivi asocijacije na četiri evropska jezika: eng. European Educational Research Association, nem. Europäisch Pädagogischen Forschungsverband, fr. l'Association Européenne de la Recherche Pédagogique i ital. dall'Associazione Europea di Ricerca Pedagogica.

Nakon donošenja jedinstvene zajedničke osnove studija pedagogije na nemačkim univerzitetima (*Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft*) 2004. godine više se ne može govoriti, poput profesora H. Gudjonsa, o utisku da ima onoliko pedagogija koliko ima univerziteta na kojima se ona predaje.³ Od uvođenja profesionalnih studija pedagoških nauka na britanskim univerzitetima od nivoa bečelora (*Bachelor Honours Degree in Education Studies*) krajem prošlog i početkom ovog veka, za razliku od ranije prakse po kojoj se tek po završenim osnovnim studijama za nastavnike moglo produžiti školovanje u filozofiji obrazovanja ili pedagoškoj psihologiji, a sada i u pedagoškim istraživanjima *Educational Research Methodology* (npr. na Oksfordu); još više nakon odlučnog zaokreta anglosaksonske filozofije obrazovanja ka pitanjima epistemoloških osnova pedagoških istraživanja i ka kontinentalnom shvatanju o pedagogiji kao integralnoj nauci o vaspitanju i obrazovanju, zaokreta koji najbolje izražava profesor Dejvid Bridžs (Bridges, 2006), vodeći britanski autoritet u oblasti filozofije obrazovanja i kreator pedagoških studija i istraživačkih programa na Kembridžu, pitanje: »zašto bez pedagogije u Engleskoj?« zadržava isključivo istorijski karakter.⁴

Uzroci i osnovne tendencije promena u koncepciji i organizaciji polja pedagoškog istraživanja i obrazovanja biće predmet narednih delova ovog članka. Ovde je bitno naglasiti da stvaranje zajedničkih osnova programa studija pedagogije i integrisanje doktorskih studija pedagoških nauka na nacionalnom nivou (Finska, Norveška, Danska, a od naredne godine i u SAD) ne znače i njihovu unifikaciju, već »podelu rada« između različitih univerziteta i čitav niz »unutrašnjih diferencijacija« i ponovnih integracija u višedisciplinarnom polju pedagoških istraživanja. Otuda potiču i neki prividni paradoksi koji karakterišu savremenu pedagogiju. Nikada odnosi pedagogije sa drugim naukama nisu bili produbljeniji, kako sa onima koje se tradicionalno smatraju osnovnim za pedagogiju (psihologija, filozofija, sociologija, antropologija), tako i sa onima koje u novije vreme dobijaju taj status, poput ekonomije, tehnologije i neurologije, ili sa naukama sa kojima je pedagogija, doduše uglavnom na specijalističkom nivou, razvila razgranate odnose, kao što su opšta istoriografija ili teorija umetnosti. Uprkos tome, još od vremena američkih herbartovaca i eksperimentalnih pedagoga (Stenli Hol, Paja Radosavljević) i od vremena nemačke duhovno-naučne pedagogije, nikada na obe strane Atlanika nisu bila intenzivnija nastojanja na konstituisanju integralne nauke o vaspitanju i obrazovanju. Sa druge strane, obrazovanje pedagoških profila: *osnovnih, praktično-profesionalnih* (vaspičaća u predškolskim ustanovama, nastavnika u školama primarnog i sekundarnog nivoa) i *naučno-istraživačkih* (pedagog-istraživač, socijalni pedagog, školski pedagog, školski psiholog, specijalni pedagog, odnosno ortopedagog, korektivni, kurativni pedagog, andragog, menadžer ljudskih resurasa, ekonomski pedagog, menadžer obrazovanja, dizajner medija u obrazovanju, itd.) nikada nije zauzimalo veći prostor na univerzitetima, doprinoseći disciplinarnom i interdisciplinarnom grananju pedagoških nauka, pri čemu ovaj proces nije praćen razvitkom sistematske pedagogije, discipline koja je pretendovala na to da deduktivnim putem odredi polje pedagoških istraživanja, već naprotiv, njenim potiskivanjem u korist opšte pedagogije, pred koju se postavlja

³ Gudjons, H. (2004): *Pedagogija – temeljna znanja*, Eduka, Zagreb.

⁴ Simon, B. (1990): *Zašto bez pedagogije u Engleskoj?*, Pedagogija (Beograd), br. 2, god XLV, str. 217–237. Profesor Brajan Simon (1915–2002), najugledniji britanski istoričar pedagogije u periodu nakon II sv. rata, bio je i odlučan zagovornik pedagogije kao integralne nauke o obrazovanju u savremenoj Engleskoj.

zadatak sistematizacije znanja dobijenog u različitim oblastima naučno-pedagoških istraživanja.⁵

U ovom delu fokusiraćemo se na razmatranje odnosa pedagoških profesija i naučnih disciplina u savremenoj pedagoškoj historiografiji, odnosno pokušaćemo da odgovorimo na pitanje u kojoj meri istorija pedagoške nauke može da pomogne u razumevanju sadašnjeg trenutka u njenom razvoju. O značaju ove teme dovoljno govori činjenica da joj je posvećen prvi broj *Evropskog časopisa za pedagoška istraživanja* (*European Educational Research Journal*) pri njegovom pokretanju 2002. godine. Najveći doprinos rasvetljavanju ove teme dali su Hajnc-Elmar Tenort (Tenorth, 1994), profesor istorije pedagogije na Humboltovom univerzitetu u Berlinu, kao i nemački istoričari pedagogije Jirgen Šriver i Edvin Kajner (Keiner, Schriewer, 2000; Keiner, 1999; Keiner, 2002), profesor ciriškog *Pestalocijanuma* Jirgen Elkers (Oelkers, 2001), škotski istoričar pedagogije Džon Nizbet (Nisbet, 2002, 2005) i brojni istoričari pedagogije iz različitih zemalja, od kojih se posebno izdvajaju profesor Mark Depepe, šef Centra za istorijsku pedagogiju u Levenu, i Rita Hofsteter i Bernar Šnevli sa pedagoškog departmana Fakulteta za psihologiju i nauke o vaspitanju u Ženevi. Mark Depepe, autor komparativnog istraživanja razvoja pedagoške psihologije, eksperimentalne pedagogije i pedologije u Evropi i SAD (1993), ukazao je na najveći broj teorijskih i metodoloških problema u komparativnom istraživanju evolucije pedagoške nauke (Depaepe, 2002a, 2002 b), dok su Hofsteterova i Šnevli, osim velikog broja radova o institucionalnom i idejnom razvoju pedagoških nauka u Švajcarskoj, koja zbog ukrštanja nemačkog i francuskog akademskog modela predstavlja idealan teren za istorijsko-komparativna istraživanja, ponudili i model za razumevanje procesa disciplinarizacije pedagogije u drugoj polovini XX veka (Hofstetter, Schneuwly, 2001).

Profesija i disciplina – pojmovno-teorijski okvir rasprave

Većina spomenutih autora prihvata stanovište po kome su razvoj i promene u pedagogiji rezultat dveju dinamičkih tenzija: 1) tenzije između društvene relevantnosti i naučne relevantnosti pedagogije i 2) tenzije između tendencije discipline prema autonomizaciji u odnosu na druge nauke (psihologiju, filozofiju, sociologiju), sa jedne, i multidisciplinarnog razvoja pedagogije, sa druge strane. U metodološkom smislu istoričari pedagoške nauke zasnivaju svoj rad na dostignućima istoričara i posebno sociologa nauke, odnosno na rasvetljavanju veza između unutrašnje istorije intelektualnih produkata jedne naučne oblasti i funkcionisanja određenog disciplinarnog područja sa društvenim uslovima u kojima se razvija nauka. Hofsteterova i Šnevli (Hofstetter, Schneuwly, 2001, 2002) zagovaraju Burdijeov »socijalni pristup socijalnim naukama« kao naročito stimulativan u istraživanju evolucije pedagoške nauke koja je usko povezana sa više profesionalnih polja. Valja primetiti da ovakav pristup istoričara pedagogije dosta duguje Fukoovoj arheologiji ili genealogiji znanja, ali i da većina istoričara pedagogije procese razvoja pedagoških profesija i razvoja pedagoške nauke često shematizovano posmatra kao dva odvojena procesa koja jedan drugog remete ili pospešuju, umesto da traže njihovu »jedinstvenu

⁵ Podela pedagoških profila na osnovne (praktično-profesionalne) i naučno-istraživačke preuzeta je iz Hofstetter, Schneuwly, 2001. Oni razmatraju odnos između sistematske i opšte pedagogije, npr. pri promeni naziva Katedre za sistematsku pedagogiju u Katedru za opštu pedagogiju u Bernu 1999. godine.

epistemološku matricu».⁶ U traganju za »jedinostvenom epistemološkom matricom« razvoja pedagogije verovatno su najviše odmakli profesori Tenort i Depepe sa konceptom *pedagogizacije* kao društvenog procesa (Depaepe, 2002b), dok se većina drugih autora zadovoljava zapažanjem Edvina Kajnera (Keiner, 2002) da razmatranje odnosa profesije i naučne discipline zauzima ono mesto koje je u tradicionalnoj pedagoškoj historiografiji imalo razmatranje odnosa teorije i prakse.

Proučavanje procesa disciplinarizacije zahteva razjašnjenje pojma naučne discipline, pojma suštinski značajnog za razumevanje organizacije sistematske produkcije znanja u modernom društvu. Definicija koju je dao Pjer Burdije (Bourdieu, 1995) naglašava usku vezu između teorijskih i društveno-institucionalnih pitanja. Disciplina se definiše pretpostavljenim mestima, autoritetima, društvima profesionalaca, koji se specijalizuju u sistematskoj produkciji novih otkrića putem naučnog istraživanja. Disciplina je, takođe, institucija koja prenosi otkrića koja su sakupljena, ona obrazuje i socijalizuje profesionalce koji rade unutar nje. Profesionalizacija istraživanja omogućava stvaranje i ponavljanje teorijskih modela i pojmova, kao i prikupljanje podataka i analizu metoda u meri dovoljnoj da se disciplina razvije i ostvari društveno i naučno priznanje. Takođe, po Burdijeu, svaka disciplina definiše sopstvena pravila koja rukovode njenim funkcionisanjem i ova pravila velikim delom zavise od čitavog disciplinarnog sistema.

U okviru »socijalnog pristupa socijalnim naukama« Burdije preporučuje istraživanje pet dimenzija jedne naučne discipline:

1. *Institucionalno fundiranje – profesionalizacija istraživanja*: da bi bila društveno prepoznata, disciplina podrazumeva institucionalnu zasnovanost, garantovanu od strane državnih i univerzitetskih institucija i prihvaćenu od profesionalaca specijalizovanih u sistematskoj produkciji i prenošenju novih saznanja.
2. *Predmet saznavanja (otkrića)* – produkcija otkrića cilja na seriju predmeta koji su prepoznati od strane istraživača određene discipline čak i kada te predmete dele sa istraživačima iz drugih disciplinarnih područja. Profesionalizacija istraživanja omogućava stvaranje i konstantno preispitivanje teorijskih pojmova i modela koji konstituišu predmete i ciljeve istraživanja, kao i metoda koji se koriste u sakupljanju i analizi podataka.
3. *Mreža komunikacije* – stvaranje naučnih otkrića odvija se upotrebom specijalizovane mreže komunikacije koju čine: a) različita izdanja (časopisi, edicije), b) asocijacije istraživača na različitim nivoima naučne hijerarhije i c) naučni skupovi (kongresi, seminari i slično).
4. *Socijalizacija i obrazovanje* – disciplina obrazuje i uvodi, socijalizuje profesionalce za rad u sopstvenom naučnom području. Obrazovni zadatak mora biti inkorporisan ne samo zbog neophodne kadrovske obnove (čija pravila razotkriva Burdijeov *Homo Academicus*), već i zato što preko njega disciplina određuje kriterijume za legitimaciju sopstvene naučne reprodukcije. Burdije insistira na tome da obrazovanje i socijalizacija istraživača na institucionalnoj osnovi imaju funkciju *transformacije saznanja* do kojih se prethodno došlo.
5. *Mehanizmi regulacije, pravila i društvene konvencije*. U skladu sa primarnim značenjem izraza, disciplina definiše pravila koja se koriste da bi se razvile društvene konvencije, uslovi za članstvo, pravila distribucije, načini razrešavanja konflikata,

⁶ Fuko, M. (1997): *Nadzirati i kažnjavati*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci – Novi Sad, str. 26.

modeli upravljanja. Ova pravila, konvencije i uslovi definišu se u disciplini od strane samih istraživača u njihovim institucijama, ali i izvan discipline kroz mehanizme za standardizaciju ili finansiranje naučnog rada (Bourdieu, 1995).

Konstituisanje jednog disciplinarnog područja rezultat je procesa specijalizacije, diferencijacije i institucionalizacije, koji se, zajedno uzeti, u novijoj literaturi označavaju kao proces disciplinarizacije (*process of disciplinarisation*) (Hofstetter, Schneuwly, 2002). Da bi se razumeli motivi koji stoje u osnovi procesa disciplinarizacije, korisno je poslužiti se tipologijom Stišveha (Stichweh, 1987) u kojoj se razlikuju dve forme disciplinarizacije – primarna i sekundarna. U prvoj kategoriji su discipline koje nemaju jasno definisano profesionalno polje delovanja. Proces disciplinarizacije u ovom slučaju ne odvija se primarno u okvirima profesionalnog znanja već, pre svega, u odnosu na akademsko znanje i naučne zadatke, a samo posledično se formira profesionalni stav koji povratno transformiše proces disciplinarizacije. Primeri za ovu formu disciplinarizacije mogu da budu akademska filozofija i psihologija. Druga kategorija obuhvata discipline koje potiču iz već postojećeg polja profesionalne delatnosti, polja u kome se akumulira profesionalno znanje. U razvoju disciplina koje su usko povezane sa profesijama, društvene i staleško-profesionalne potrebe imaju značajnu ulogu. Za pedagogiju se može reći da pripada drugoj kategoriji jer je izgrađena na sumi znanja koja je razvijena oko već konstituisane profesije i kao odgovor na društvene potrebe i zahteve iz kruga pedagoških profesija.

Međutim, ukoliko se kruto pridržavamo sheme o primarnim i sekundarnim disciplinama, malo toga saznajemo o razvoju bilo koje nauke, pa i pedagoške. Tokom istorije discipline, odnos primarnog i sekundarnog vida disciplinarizacije se menja u zavisnosti od društvenih i naučnih motiva, npr. promene u psihologiji usled konstituisanja različitih područja profesionalne primene. Zato Hofsteterova i Šnefli ističu da primarni i sekundarni vid disciplinarizacije nisu potpuno različiti, već da su dijalektički povezani i da je »onaj drugi proces jednako aktivan, bez obzira na to koji je primaran« (Hofstetter, Schneuwly, 2001, 2002). Kontradiktoran odnos između zahteva koji dolaze iz socijalno-profesionalnog i naučnog polja i kontradiktoran odnos između procesa autonomizacije u odnosu na srodne discipline i multidisciplinarnog razvoja, prisutni su i u evoluciji drugih disciplina, ali su naročito jak uticaj imale na sekundarnu disciplinarizaciju pedagoške nauke. Tenzija između prilagođavanja socijalnim i esnafsko-profesionalnim potrebama u polju obrazovanja i potraga za naučnom afirmacijom, situirali su pedagogiju u međuprostor pragmatičnih i profesionalnih imperativa, sa jedne, i naučnih razloga, sa druge strane. Potreba da se distancira od prakse da bi došla do saznanja koja prevazilaze prakseološke ciljeve definisane izvan naučnog polja, često je implicirala suspenziju »prakseološke dimenzije« pedagoških istraživanja. Hofsteterova i Šnefli opisuju dve neadekvatne reakcije koje nastaju kao rezultat nerazrešenih protivurečnosti između profesionalnog i naučnog polja u pedagogiji: 1) prihvatanje socijalnih naloga dovodi do toga da ne mogu da se razlikuju istraživač od eksperta ili praktičara, 2) distanca od pedagoške prakse preobraća se u negaciju njenih specifičnih potreba – profesionalno polje se tretira kao nešto što treba da odgovara primeni naučnih teorija i otkrića. Drugi tip reakcije može da dovede do manje ili više eksplicitne negacije specifičnosti pedagoških fenomena i njime se može objasniti nastajanje tzv. aplikativnog ili implikativnog modela konstituisanja pedagoškog znanja – zahtev da se direktno primene saznanja nastala u nekoj vrsti

laboratorije (Hofstetter, Schneuwly, 2001, 2002). Ipak, opisane kontradikcije imale su dinamički efekat na razvoj pedagoške nauke, na izbor i »stabilizaciju« njenog predmeta istraživanja, na metodološke pristupe i razvoj mreža razmene istraživačkih rezultata i stvaranje akademskih institucija.

Isti autori razmatraju i drugu tenziju značajnu za razvoj pedagoške nauke, onu između fenomena autonomizacije u odnosu na srodne discipline i multidisciplinarnog razvoja pedagogije. Pedagogija je progresivno osvojila svoju autonomiju kao akademski jedinstveno polje, emancipujući se od tzv. matičnih disciplina, pre svega filozofije, psihologije i sociologije, istovremeno zadržavajući pluralne referentne okvire. Zbog toga je njen razvoj blisko povezan sa razvojem drugih društvenih nauka. Ona je dinamički integrisala doprinose drugih društvenih nauka, otvarajući nova polja sopstvenog istraživanja. Drugim rečima, »imati distancu i imati referencu u odnosu na druge discipline prihvaćeno je kao legitimna pozicija jedne naučne discipline – to nije razlog da se spočitava pedagogiji da nije autonomna« (Hofstetter, Schneuwly, 2001; 30). Uočavaju se i dva rizika od nerešene tenzije u odnosu na druge nauke i unutrašnje pedagoške discipline:

1) Distanciranje od »matičnih« disciplina pretvara se u negaciju validnosti bilo kakvog disciplinarnog pristupa u pedagogiji. Zato se dešavalo da se odbacuju specijalizovani pristupi organizovani oko nekog užeg predmeta istraživanja u ime očuvanja celovitog pristupa obrazovanju i vaspitanju.

2) Pozivanje na blizak odnos sa matičnim disciplinama pretvara se u zavisnost, odnosno »sestrinske nauke« se i dalje posmatraju kao »majčinske nauke«. Hofsteterova i Šnevli (Ibid.; 32) naglašavaju da *samo jasno određena disciplinarna specijalizacija ima autoritet, sme i može da obuhvati obrazovanje i vaspitanje u strogo naučnom smislu*. Ovaj stav ističemo jer dolazi od autora koji pripadaju francuskom, izrazito interdisciplinarnom i multidisciplinarnom modelu pedagoških nauka.

Razumevanje interdisciplinarnosti, multidisciplinarnosti i transdisciplinarnosti ima suštinski značaj kako za istorijsku rekonstrukciju idejne i institucionalne evolucije pedagoških nauka, tako i za njihovo savremeno koncipiranje. U okviru socijalnog pristupa istoriji pedagogije izdvajaju se teme koje smo sumirali na sledeći način:

1) autonomizacija pedagogije u odnosu na psihologiju i filozofiju, u kasnijem periodu i u odnosu na sociologiju, uz potrebu da se očuva interdisciplinarna perspektiva u razmatranju pedagoških fenomena;

2) »regrutovanje« u područje pedagoških istraživanja iz srodnih naučnih disciplina, najčešća biografska odrednica osnivača pedagoške nauke koja sugeriše da je »otvorenost« jedna od osnovnih karakteristika pedagoškog disciplinarnog područja;

3) dvostruki mehanizam procesa disciplinarizacije unutar pedagogije: a) *involviranje* spoljašnjih disciplina (npr. pedagoška psihologija, sociologija i antropologija obrazovanja) i njihovo restrukturisanje unutar konteksta disciplinarne sredine i b) *unutrašnja diferencijacija* pedagoških disciplina koja je takođe zasnovana na dvostrukom mehanizmu – referentna polja i teme istraživanja definisane su i od strane opštepedagoških disciplina i od strane područno-specifičnih subdisciplina (Oelkers, 2001);

4) prevazilaženje disciplinarnih perspektiva (transdisciplinarnost) naročito u proučavanju ranog vaspitanja, porodičnih odnosa i obrazovanja odraslih;

5) problem integrisanja disciplina koje se odlikuju istorijski različitim profesionalnim i naučnim referentnim okvirom, čak i onda kada su njihovi nosioci

ličnosti koje su bile i osnivači opšte pedagogije, kao u slučajevima korektivne pedagogije i logopedije, socijalne pedagogije i andragogije;

6) prelamanje protivurečnih zahteva koji dolaze iz polja profesionalne prakse i iz naučnog polja na diferencijaciju pedagoških disciplina na »analitičke« (npr. didaktika, školska pedagogija kao »nauka o uređenju škola«) i »sintetičke« (npr. komparativna pedagogija, politika obrazovanja...) i

7) organizovanje pedagoškog disciplinarnog područja u odnosu na dominantne nacionalne akademske tradicije.

Kada su u pitanju različite teorijske refleksije određenog kulturnog i nacionalnog akademskog konteksta, Kajner i Šriver (Keiner, Schriewer, 2000) ukazuju na tri osnovna modela. *Nemačkim modelom* uvedena je unutrašnja disciplinarna podela. On se karakteriše velikim disciplinarnim celinama markiranim stabilnim korpusom referenci, pažljivo odabranih unutar same discipline (opšta pedagogija, istorija pedagogije, didaktika, školska pedagogija, socijalna pedagogija itd.). Osim nemačkih univerziteta (Nemačka, Austrija, germanofona Švajcarska), ovaj model dominira i u Skandinaviji, Holandiji i flamanskom delu Belgije, u Italiji i donekle u Španiji, kao i u istočnoj Evropi. U *francuskom modelu* pedagogija ima vid »proširenih društvenih nauka«. Ovaj model se karakteriše multidisciplinarnošću i širokim poljem referentnih nauka, ali i postojanjem stabilnog korpusa osnovnih nauka, u koji su uključene kognitivna psihologija, sociologija, istorija i antropologija vaspitanja i didaktika. Uz sve razlike u odnosu na nemački, francuski model pripada kontinentalnoj tradiciji, odnosno, pedagogija se, uprkos naglašenoj polidisciplinarnosti, shvata kao jedinstvena i autonomna naučna oblast. Na kraju, tu je *anglosaksonski model* koji Kajner i Šriver definišu kao »pragmatičnu specijalizaciju zasnovanu na polju primene i relevantnih profesija«. U ovom modelu referentne matične discipline (»originatori«) dolaze iz polja društvenih i humanističkih nauka, ali uz snažno favorizovanje psihologije. Ovaj model odlikuje se slabom, nestabilnom, »fleksibilnom« disciplinarnom organizacijom, koja je, međutim, čvrsto strukturisana prema zahtevima koji dolaze iz profesionalnog i administrativno-političkog područja (teorija kurikuluma, merenje efikasnosti itd.).

Osnovni problemi zasnivanja pedagogije kao univerzitetske discipline – komparativni pristup

Istorijska proučavanja pojave i ranog razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline ukazuju na postojanje dvaju fenomena. Prvi je stvaranje pedagoških kurseva i katedri za obrazovanje gimnazijskih nastavnika. U to vreme pedagogija se, u zavisnosti od različitih akademskih tradicija, posmatrala kao moralna nauka ili kao filozofska disciplina. Istraživanja razvoja pedagogije u pojedinim zemljama⁷ omogućavaju da se govori o zajedničkom hronološkom okviru (tri poslednje decenije XIX veka), mada se motivi, forme i dinamika ovog procesa razlikuju ne samo na nivou pojedinih zemalja, već i na nivou različitih univerziteta u istim zemljama. Razlike su postojale i u samom nazivu katedri, na primer, u Francuskoj u kojoj se pedagoške katedre na Sorboni i drugim univerzitetima uvode 1883. godine u sklopu reforme

⁷ Značajna su istraživanja uticaja herbartijanizma na razvoj pedagogije na američkim univerzitetima (Crikshank, 1998), istraživanja razvoja pedagogije u zapadnoj Evropi: u Austriji (Brezinka, 1995), u Britaniji (Simon, 1994), Škotskoj (Nisbet, 2002), Francuskoj (Gautherin, 2002).

obrazovanja Žila Ferija, koriste se sledeći termini: nauka o vaspitanju, pedagogija, psihologija i moralne nauke primenjene na vaspitanje (Gautherin, 2002).

Osnivanje prvih univerzitetskih seminara, katedara za pedagoško obrazovanje nastavnika, Hajnc-Elmar Tenort (Tenorth, 1994) sagledava kao početak kompleksnog odnosa političko-administrativne i profesionalno-naučne sfere: u početku ovaj odnos izražavan je kroz udruženja učitelja i gimnazijskih nastavnika, kroz reformske pedagoške pokrete, pokretanje časopisa, održavanje kongresa i sličnih skupova na nacionalnom i internacionalnom nivou. Debata o univerzitetskom obrazovanju nastavnika, unapređivanju njihovih kvalifikacija i socijalnog statusa, a time i dovođenje u odnos istraživanja i profesionalnog obrazovanja, snažno je doprinosila institucionalizaciji pedagogije. Jirgen Elkers primećuje da su »svi pokušaji praktičnih reformi uvek koristili akademsku podršku u vidu empirijskih činjenica, filozofije i istorije vaspitanja; zauzvrat, oni su doprinosili legitimizaciji pedagoške nauke koja nastaje kao rezultat praktičnih očekivanja od istraživanja i teorije« (Oelkers, 2001). Međutim, odnos između reformskih pedagoških pravaca i naučnog konstituisanja pedagogije ne treba shvatiti kao jednoznačno pozitivan.

Paralelno sa osnivanjem katedara za obrazovanje nastavnika javljaju se i nastojanja da se pedagoškim fenomenima pristupi na naučni način, odnosno da se pedagogija zasnuje kao empirijska nauka, preuzimanjem epistemološkog modela drugih društvenih nauka, pre svega eksperimentalne psihologije (Daepaepe, 2002b). Švajcarski primer, zbog uporednog razvoja nemačke i francuske akademske tradicije, obilno se koristi u savremenoj pedagoškoj historiografiji. Kao i na većini evropskih univerziteta, prve katedre osnovane su na filozofskim fakultetima u Švajcarskoj krajem XIX veka, u kontekstu reforme obrazovanja nastavnika, pre svega obrazovanja nastavnika srednjih škola. Dimenzija profesionalizacije nastavnčkog poziva karakterisala je disciplinu od njenih ranih faza institucionalizacije. U prvim decenijama XX veka postoje snažna nastojanja da se pedagogija zasnuje na empirijskoj, čak eksperimentalnoj osnovi, odnosno da se u analizi pedagoških fenomena primenjuje naučna metodologija (Mojman u Cirihi, Klapared u Ženevi). Institucije za pedagoška istraživanja nastajale su u vezi sa reformskim pedagoškim pokretima i bile su podržane od strane udruženja nastavnika i učitelja koji su verovali da preko viših profesionalnih kvalifikacija mogu da obezbede veću socijalnu afirmaciju. Ove institucije su imale različiti uspeh. U Ženevi je 1912. godine, na dvestagodišnjicu Rusoovog rođenja, osnovan Institut »Žan Žak Ruso« kao nezavisna institucija za pedagoška istraživanja koja je imala internacionalni renome. Po rečima Edvarda Klapareda, koje su odmah prenete i u Srbiji, ovaj institut je predstavljao »obrazac pripreme za nov sintetički tip više škole pedagoških nauka«.⁸ Osim specifičnog, naučno-istraživački usmerenog programa, Institut »Ž. Ž. Ruso« trebalo je da bude novi tip škole i po tome što se za pohađanje nastave nisu zahtevali nikakvi preduslovi, odnosno nije bila potrebna gimnazijska matura koja je u to vreme predstavljala prepreku da se učitelji uključe u univerzitetsko obrazovanje. Ista praksa postojala je i u institutima koje je osnovao Nemački učiteljski savez – u Pedagoškom institutu u Lajpcigu (1906), kojim je rukovodio E. Mojman po prelasku iz Ciriha, i u Pedagoško-psihološkom institutu u Minhenu (1910), kojim je rukovodio Alojz Fišer, osnivač deskriptivne pedagogije. Univerzitetski status ovih instituta obezbeđen je kasnije, npr. Institut »Ž. Ž. Ruso«

⁸ »Institut Žana Žaka Rusoa u Ženevi«, Prosvetni glasnik (Beograd), br. 11, god. XXXIII, str. 1117–1119.

primljen je u okrilje Ženevskog univerziteta 1929. godine. Komparativna istraživanja razvoja pedagogije na švajcarskim univerzitetima (Spani, Hofstetter & Schneuwly, 2002) nedvosmisleno pokazuju da je eksperimentalna orijentacija ženevske pedagoške škole doprinela bržem osamostaljivanju pedagoških odeljenja i većoj afirmaciji pedagoške nauke u akademskom svetu u odnosu na filozofsku pedagogiju negovanu na germanofonskim univerzitetima. Akumulacija novih otkrića do kojih je dolazila eksperimentalna pedagogija, o čemu svedoči konstantno povećavanje obima novih izdanja referentnih udžbenika, npr. Klaparedovog i Mojmanovog⁹, kao i pokretanje Mojmanovog *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik* (1905) na bazi ranijeg časopisa za pedagošku psihologiju (Nisbet, 2002; Nisbet, 2005), ipak nije bilo dovoljna da obezbedi akademski status pedagogije. Izuzev nekoliko izuzetaka, eksperimentalna pedagogija, pedologija, pa čak ni pedagoška psihologija nisu dosegle univerzitetski nivo u Evropi, dok je nešto drugačija situacija bila u SAD (Oelkers, 2001). U savremenoj literaturi su ponuđena različita objašnjenja relativnog akademskog neuspeha eksperimentalne pedagogije. Pojedini autori osnovni razlog vide u suprotnosti ranije opisanih procesa primarne i sekundarne disciplinarizacije, odnosno naglašavaju da je eksperimentalna pedagogija makar i nehotice dovela do suspenzije prakseoloških ciljeva pedagoškog obrazovanja (Keiner, 1999). U svakom slučaju, obrazovanje učitelja i nastavnika ostalo je odvojeno od polja u kome su istraživanja sprovedena; potom je empirijski pristup potpuno napušten, dok je pedagogija, čak i pod imenom »nauka o vaspitanju« i dalje shvatana kao »moralna nauka«, odnosno kao kombinacija filozofije i istorije pedagogije (Tenorth, 1994). Komparativno istraživanje evolucije pedagoških časopisa (Schriewer et al, 1999) identifikuje dva perioda u njihovom razvoju: nakon perioda otvorenosti prema reformskim trendovima i empirijskim procedurama u internacionalnom kontekstu, dolazi do silaznog trenda markiranog uskim kulturnim i nacionalnim vrednostima koji je jasno uočljiv tokom tridesetih godina XX veka. Ovaj trend morao je da se odrazi i na sudbinu eksperimentalne pedagogije.

Čini se da je najdiferenciranije objašnjenje dometa eksperimentalne pedagogije ponudio profesor Mark Depepe: pedologija zbog snažnih centrifugalnih sila u sopstvenom konceptu nije mogla da se konstituiše kao samostalna naučna oblast i ostala je tek »jedna fusnota u istoriji pedagogije«, dok eksperimentalna pedagogija nije uspela da reši pitanje profesionalne relevantnosti (Depaepe, 2002b; 367). Prema stavovima većine predstavnika eksperimentalne pedagogije – Binea, Mojmana, Klapareda – eksperimentalna pedagogija dominantno se bavi tehničkom stranom obrazovanja, odnosno nastave. Eksperimentalna pedagogija sužena je na didaktiku i na istraživanje nastavnog procesa, metoda i sredstava. Ovakav pristup otvorio je prostor za ponovno konstituisanje pedagogije kao moralne nauke na nizu evropskih univerziteta, što su rado prihvatili i učitelji i nastavnici (Djujjeva pragmatistička filozofija obrazovanja i njeno akademsko konstituisanje može se shvatiti kao specifičan američki vid ovog procesa). Usmerenje na metode i sredstva vaspitanja imalo je još jednu posledicu: »To je bila Pirova pobeda jer su pedagoška istraživanja i eksperimentalna pedagogija postale više nego ikad zavisne od razvoja psihologije.

⁹ Prvo izdanje Klaparedove *Dečje psihologije i eksperimentalne pedagogije* (1905) imalo je 76 strana, četvrto, iz 1911. godine, pod izmenjenim naslovom *Eksperimentalna pedagogija i psihologija deteteta* imalo je 332 strane. Prvo izdanje Mojmanovih *Vorlesungen zur Einfuhrung in die experimentelle Pädagogik* (1907) imalo je 1040 strana, drugo izdanje iz 1912. godine čak 2463 strane.

Nakon američkog primera, Edvard Li Torndajk je tu imao najznačajniju ulogu, pedagoška psihologija postala je 'primenjena' nauka koja pokušava da prevede opšte zakone iz 'čiste' psihologije u oblast obrazovanja, koncept koji je ostao dominantan i posle Drugog svetskog rata, iako je imao stalnu opoziciju u evropskoj pedagogiji« (Ibid.; 370).

Drugi, verovatno opasniji rival eksperimentalne pedagogije skrivao se u pokretima reformske pedagogije («novog vaspitanja»). Iako reformski pedagoški pokreti dele sa eksperimentalnom pedagogijom binarne diskurse »starog« i »novog«, »škole« i »života«, »aktivnog« i »pasivnog«, oni se suštinski razlikuju u odnosu prema naučnom istraživanju. Posebno je u Belgiji istraživani protivurečan odnos između dve pedagogije – eksperimentalne (*pédagogie expérimentale*) i doživljajne (*pédagogie expérimentale*). Savremenici su ove dve pedagogije često poistovećivali, posebno zbog naučnog autoriteta koji je imao Ovid Dekroli, osnivač doživljajne pedagogije. Dekrolijevi sledbenici isticali su njegov entuzijazam, posvećenost, rad, harizmu, inspirativnu za sve praktičare, on je bio ne samo veliki naučnik, već i praktičar. Ovakve ekstaze nema u eksperimentalnoj pedagogiji. Ona je sebe predstavljala kao neutralnu, objektivnu, polazila je od realnosti. Ona nije istraživala idealno vaspitanje, već realno, što je za posledicu imalo gubljenje inovativne snage i privlačnosti za šire pedagoške krugove. Sa druge strane, stalno naglašavajući upoređivanje, klasifikaciju, selekciju učenika i pedagoška testiranja, eksperimentalna pedagogija više je išla u korak sa profesionalnim praksom učitelja i nastavnika, nego što ju je dovodila u pitanje.

Institucionalizacija i složena konfiguracija pedagogije kao akademske discipline u drugoj polovini XX veka

Široko korišćen pojam društvenih potreba neophodan je i za razumevanje odnosa društvenih nauka i društvenog, kulturnog i ekonomskog konteksta u kome se one razvijaju, kao i u razmatranju uslova recepcije i očekivanja koja postoje u odnosu na produkciju znanja u društvenim naukama (Bourdieu, 1995). Pojam društvenih potreba još je korisniji u analizi razvoja pedagoške nauke, budući da njen predmet spada u socijalnu sferu i da od vremena prosvetiteljstva predstavlja glavnu brigu političke i kulturne elite. Politička moć teži stvaranju demokratskog sistema obrazovanja (u smislu dostupnosti obrazovanja širokim slojevima stanovništva) i istovremeno nastoji da obezbedi efikasne mehanizme socijalne reprodukcije i određen nivo ideološke kontrole. Danas je za obrazovanje zainteresovana svaka javna vlast koja je svesna da budućnost demokratije i socioekonomskog prosperiteta zavisi, između ostalog, i od sistema obrazovanja. Mnogo je primera koji ilustruju primenu društvenih naloga u razvoju pedagoške nauke: zahtevi vezani za povećanje efikasnosti obrazovnog sistema, u čijoj je osnovi pretpostavka da je obrazovanje faktor ekonomskog rasta, stoje i u osnovi potrage za indikatorima efikasnog upravljanja školskim sistemima na nacionalnom i internacionalnom nivou, a time i redistribucije sredstava namenjenih za pedagoška istraživanja. Zahtev da se obezbede veće kvalifikacije za zaposlene u obrazovanju doveo je do stvaranja novih obrazovnih i istraživačkih ustanova, čime je omogućeno sticanje novih pedagoških saznanja.

Kvalitativni skok u obrazovanju profesionalaca u oblasti obrazovanja, pre svega učitelja i nastavnika, kao i stalan porast broja novih pedagoških profesija

(predškolski i školski pedagog, kurativni pedagog, socijalni pedagog itd.), doveo je do novog društvenog i univerzitetskog statusa pedagogije. U referatu podnetom na švajcarskom kongresu za pedagoška istraživanja 2001. godine Hofsteterova i Šnevlj (Hofstetter, Schneuwly, 2001) nastojali su da identifikuju ključne aktore i mehanizme preko kojih društveni zahtevi utiču na razvoj pedagoške nauke, a potom i da ustanove motive i forme razvoja pedagoških institucija tokom osamdesetih i devedesetih godina XX veka, u njihovoj terminologiji *prototipske konfiguracije* razvoja pedagogije. Oni su, zapravo, metod istorijsko-komparativnog proučavanja evolucije pedagoške nauke primenili na savremeni period. Ključnu ulogu u razvoju pedagogije u odnosu na društvene potrebe, po ovim autorima, imali su 1) zahtevi koji se odnose na praktičnu primenu pedagoških saznanja i 2) zahtevi koji se odnose na povišenje kvalifikacija pedagoškog kadra. Kada su u pitanju zahtevi za praktičnom primenom, njih postavljaju dve grupe *ključnih aktera*: a) donosioci odluka, odnosno akteri iz političko-administrativne sfere, odgovorni za upravljanje sistemom obrazovanja na nacionalnom i na globalnom nivou i b) praktičari – termin koji ima funkciju kišobrana i odnosi se na sve igrače koji učestvuju na lokalnom nivou u različitim aplikativnim aspektima vaspitanja i obrazovanja (škola, institucije za slobodno vreme, porodica) (OECD, 1995). Bitno je uočiti da zahtevi za primenjenim znanjima dolaze od dve međusobno radikalno različite grupe, preciznije, da se istraživanje i zadovoljavanje praktičnih potreba odnosi na istraživanje dvaju posebnih prakseoloških područja. Pitanja iz okvira povišenja profesionalnih kvalifikacija nastaju kao rezultat delovanja nekoliko međusobno kontradiktornih faktora kao što su: razvoj školskog sistema, zahtevi profesionalaca za boljim socijalnim statusom, potrebe političko-administrativne sfere da iskoristi praktičare koji su istovremeno i dovoljno kvalifikovani i bliski opštim principima upravljanja sistemom. Da bi se zadovoljili ovi zahtevi, neophodno je postojanje odgovarajuće naučne oblasti. Drugim rečima, profesionalizacija se uvek proširuje iznad prakseoloških aspekata (koji je primarno podstiču) i zahteva dodatnu, opštu i naučno-pedagošku kulturu na široj osnovi.

Pitanja ostvarivanja viših kvalifikacija tiču se, po Hofsteterovoj i Šnevlju (Ibid., 2001) različitih tipova profesionalizacije u obrazovanju: a) *profesionalci-praktičari* (pre svih nastavnici) putem inicijalnog ili kontinuiranog obrazovanja traže socijalno i profesionalno priznanje, a da bi se ovo ostvarilo, neophodno je da se konstituišu pedagoška naučna polja u kojima je znanje o praktičnim metodama centralno i b) *profesionalci-istraživači*, tj. budući naučnici-istraživači, nastavnici budućih nastavnika, ali i neki, na prvi pogled praktični pedagoški profili, poput specijalizovanih menadžera unutar školske administracije (školskih inspektora i direktora škola), koji takođe traže društvenu gratifikaciju i veći stepen profesionalizacije putem ustanovljavanja specijalizovanih programa profesionalnog obrazovanja, ali ne kao praktičari, već kao naučnici, istraživači ili menadžeri, bez obzira na to da li se njihova profesionalna delatnost odvija na univerzitetu i bez obzira na to da li je primarno vezana za pedagogiju ili neku drugu disciplinu. U tom kontekstu, zadovoljavanje potreba praktičnih i naučno-istraživačkih profila, uz podrazumevajuću mogućnost napredovanja iz jedne u drugu oblast profesionalne delatnosti, zadržava ključni značaj za akademsku organizaciju pedagogije.

Drugi talas u razvoju pedagogije kao univerzitetske discipline započet pedesetih godina XX veka, uz ranije navedene faze uspona, stagnacije i oporavka (Gretler, 1999), vodio je ka progresivnoj institucionalizaciji discipline. Analiza

Hofsteterove i Šnevlja (Hofstetter, Schneuwly, 2001), zasnovana na izveštajima o razvoju institucija pedagoškog obrazovanja i istraživanja, naučnog, kadrovskog i finansijskog potencijala u osam zapadnoevropskih zemalja (Nemačka, Francuska, Holandija, Portugalija, Italija, Švedska, Finska i Švajcarska), ukazala je na postojanje *dveju prototipskih konfiguracija* kojima se mogu rasvetliti osnovni motivi procesa disciplinarizacije pedagogije poslednjih decenija XX veka. U prvoj grupi zemalja suštinski impuls razvoju pedagogije bio je zahtev za povećanjem kvalifikacija i za profesionalizacijom učiteljskog i nastavničkog poziva (Nemačka, Portugalija, Italija i Finska). Ovu konfiguraciju karakteriše ekspanzivan razvoj discipline na univerzitetskom nivou ostvaren kroz stvaranje departmana, programa i diploma i kroz unutrašnju diferencijaciju u polju pedagoških istraživanja razvijanjem subdisciplina povezanih sa nastavnim procesom, multikulturalizmom, pitanjem školskog postignuća... U drugom slučaju, suštinski implus dat je političkim i administrativnim zahtevima, a primer su Holandija, Švedska i ponovo Nemačka. Drugu »prototipsku konfiguraciju« obeležava povećanje broja istraživača zaposlenih u istraživačkim institucijama, istraživača koji nisu neposredno povezani sa nastavom. Istraživački instituti su delom inkorporisani u univerzitet. U prvom slučaju, istraživači su usmereni na potrebe praktične primene, preferišu se akciona istraživanja koja imaju za cilj da utiču na promene u nastavi i ukupnom školskom životu. Regulativni mehanizam nalazi se u bliskosti istraživača sa poljem praktičnog obrazovanja. U drugom slučaju, regulatorni mehanizmi funkcionišu kroz relativnu finansijsku nezavisnost obezbeđenu stabilnim finansiranjem pedagoških istraživanja (OECD, 1995). Istraživački projekti, naročito empirijsko-analitički, usmereni su na pitanja upravljanja sistemima, na obrazovne programe i njihovu efikasnost ili na odnos između društva i školskog sistema.

Zaključak

Osnovna karakteristika evolucije pedagoške nauke jeste da se ona neprekidno razvija u potrazi za balansom između razvoja profesionalnog polja i disciplinarnog znanja. Napet, često kontradiktoran odnos između profesionalnog i naučnog polja može se shvatiti kao jedna dinamička snaga koja doprinosi redefinisaju predmeta i preispitivanju metoda istraživanja u pedagogiji. Istorijsko-komparativna istraživanja specijalizacije, diferencijacije i institucionalizacije pedagoških nauka, ukazuju na socijalno-dinamički karakter procesa disciplinarizacije. Disciplinarizacija nije posledica procesa koji je unapred definisan i zasnovan na epistemološkim kategorijama koje su date *a priori*, niti na idealnim institucionalnim modelima koje treba postići, ali se čini da dosadašnji rezultati u kombinovanju socijalnog, istorijsko-komparativnog i epistemološkog preispitivanja razvoja pedagoške nauke, delom predstavljeni u ovom radu, omogućavaju produbljenije razumevanje porekla, sadašnjeg stanja i perspektiva organizovanja polja pedagoškog istraživanja i obrazovanja.

Literatura:

1. Brezinka, W. (1995): Die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten von 1805 bis 1970, *Paedagogica Historica*, Vol. 31, pp. 407–444;
2. Bridges, D. (2006): The Disciplines and Discipline of Educational Research, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40, No. 2, pp. 259–272;

-
3. Bourdieu, P. (1995): La cause de la science: comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences, *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 106-107, pp. 2-10;
 4. Cruikshank, K (1998): The prelude to education as an academic discipline: American Herbartianism and the emergence of a science of pedagogy, in P. Drewek & D. Luth (ed.), *Historie des sciences de l'éducation*, CSHP, Genth, pp. 99-120;
 5. Depaepe, M. (2002a): A Comparative History of Educational Sciences: the Comparability of the incomparable, *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 118-122;
 6. Depaepe, M. (2002b): 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*, Vol. 1, No. 2, pp. 360-379;
 7. Gautherin, J. (2002): Preparing French School Teachers by Means of the Science of Education (1883-1914), *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 27-36;
 8. Gretler, A. (1999): Changing Conditions and Governance of Educational Research in Europe, paper presented at the European congress of Educational Research, Lahti;
 9. Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001): *The Educational Sciences in Switzerland, Evolution and Outlooks*, CSTS, Bern;
 10. Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002): Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development, *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 3-26;
 11. Keiner, E (1999): *Erziehungswissenschaft 1947 - 1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag;
 12. Keiner, E, Schriewer J. (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schwerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, No. 22, pp. 27-51;
 13. 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;
 14. Lidénberg, 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;
 15. Nisbet, J. (2002): Early Textbook in Educational Research: the birth of a discipline, *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 37-44;
 16. Nisbet, J. (2005): What is Educational Research? Changing perspectives through the 20th Century, *Research papers in Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 25-44;
 17. OCDE (1995): *La recherche et le développement en matière d'enseignement*, Paris;
 18. Oelkers, J. (2001): Zwischen Profession und Empirie. Epistemologische und Praktische Probleme Erziehungswissenschaftlicher Forschung, *Actes du congrès 2000. de la SSRE*, Genève;
 19. Risto, R. (2000): The Massification and Diversification of Educational Sciences in Finnish University, paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh;
 20. Simon, B. (1994): The Study of Education as a University Subject in Britain, in *Essays in the History of Education and Pedagogy*, London, Lawrence & Wishart, pp. 128-145;
 21. Spani, M., Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002): Interweaving Educational Sciences and Pedagogy with Professional Education: contrasting configurations at Swiss universities, 1870-1950, *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 45-64;
 22. Stichweh, R. (1987): Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung, zweier Systeme beruflichen Handelns in Modernen Gesellschaften, In: K. Harney, D. Jütting, & B. Koring (ed.): *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, Bern: Lang, pp. 210-267;
 23. Tenorth, H. E. (1994): Profession und Disziplin: zur Formierung der Erziehungswissenschaft, in H. H. Krüger & T. Rauenschenbach (ed), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin an Beginn einer neuen Epoche*, Juventa: München, pp. 17-28.

DISCIPLINARY PROCESS IN THE FIELD OF PEDAGOGICAL RESEARCH AND EDUCATION

Summary: Reform of university education and integration of the European area of scientific research has strongly influenced the previously started study of traditional academic models of pedagogical education (German, French and Anglo-Saxon) and with them connected concepts of science of pedagogy and education. An important contribution to restructuring the field of pedagogical research and education as a unique scientific area was given by the integration of historic, social and epistemology approach of the process of evolution of pedagogical science which is seen as a result of dealing of two tendencies: 1) the need appearing in social-professional and scientific field; 2) contradictory relation between the process of automatization in relation to similar disciplines and multidisciplinary development of pedagogy. Constituting one disciplinary area (the process of disciplinary management) includes the process of specialization, differentiating and institutionalisation. This paper represents analyzed possibilities and borders of application of comparative research of development of pedagogical science, both in the phase of its early institutional bases and in the contemporary period.

Key words: pedagogical research, pedagogical education, history and epistemology of pedagogy, comparative analysis of the development of pedagogical science.

* * *

ПРОЦЕСС УСТАНОВЛЕНИЯ ДИСЦИПЛИН В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ – первая часть: историческо-сравнительный контекст развития педагогики как университетской дисциплины

Резюме: Реформа университетского образования и интегрирования европейского научного исследования оказывает сильное влияние на уже начатое повторное исследование традиционных академических моделей педагогического образования /немецкого, французского и англосаксонского/ и связанных с ними концепций науки о воспитании и образовании. Значительный вклад в реструктурирование сферы педагогического исследования и образования, как единой научной области, вносит интеграция исторического, социального и эпистемологического подходов к процессу эволюции педагогических наук, которые трактуются как результат действия двух динамичных тенденций 1. потребностей, возникающих в области социально-профессиональной и научной 2. противоречивого отношения между процессом автономизации по отношению к родственным дисциплинам и мультидисциплинарного развития педагогики. Конституирование одной дисциплинарной области /процесс установления дисциплин/ охватывает процессы специализации, дифференциации и институционализации.

В настоящем труде даются и анализируются возможности и ограничения применения сравнительного исследования развития педагогических наук, как в фазе ее ранней институциональной организации, так и в современном периоде.

Ключевые слова: педагогические исследования, педагогическое образование, история и эпистемология педагогики, сравнительное исследование развития педагогической науки.