

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈУ И АНДРАГОГИЈУ

УТЕМЕЉЕЊЕ СИСТЕМА ЗНАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

РАДОВАН АНТОНИЈЕВИЋ

БЕОГРАД, 2014.

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈУ И АНДРАГОГИЈУ

УТЕМЕЉЕЊЕ СИСТЕМА ЗНАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

РАДОВАН АНТОНИЈЕВИЋ

БЕОГРАД, 2014.

Радован Антонијевић
УТЕМЕЉЕЊЕ СИСТЕМА ЗНАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

Издавач:

Филозофски факултет Универзитета у Београду
Институт за педагогију и андрагогију
Чика Љубина 18-20, Београд

Рецензенти:

Проф. др Јован Ђорђевић
Проф. др Светозар Дунђерски
Проф. др Наташа Вујисић Живковић

За издавача:

Проф. др Снежана Медић

Лектор и коректор:

Душица Гојковић

Технички уредник и дизајн корица:

Зоран Имширагић

Штампа:

COPY PLANET d.o.o., Београд

Тираж:

300

ISBN 978-86-82019-80-0

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	5
1. ОПШТА ПИТАЊА ПЕДАГОГИЈЕ КАО НАУКЕ	7
Васпитање као предмет педагогије	7
<i>Општа својства васпитања</i>	9
<i>Васпитање, образовање и други педагошки појмови</i>	14
Епистемолошке основе педагогије	20
<i>Епистемологија као филозофска дисциплина</i>	22
<i>Општа теоријско-епистемолошка питања</i>	28
<i>Епистемолошка питања педагогије</i>	36
2. ОБЛИЦИ, ПРИРОДА И ОСНОВНА СВОЈСТВА ПЕДАГОШКИХ ЗНАЊА	43
Искуствено знање у педагогији	49
Знање вештина у педагогији	55
Научно објашњење у педагогији	58
<i>Каузално објашњење</i>	63
<i>Генетичко објашњење</i>	66
<i>Структурално објашњење</i>	69
<i>Функционално објашњење</i>	70
<i>Системно објашњење</i>	72
<i>Телеолошко објашњење</i>	74
Педагошки закони и законитости	75
<i>Свеопшта условљеност и узајамна повезаност</i>	90
<i>Структурално-системне везе и односи</i>	91
<i>Каузалне (узрочнопоследичне) везе и односи</i>	95
<i>Корелационе везе и односи</i>	97
<i>Процесне везе и односи</i>	98
Принципи и правила у васпитању као педагошка знања	102

3. ИНТЕГРАЦИЈА НАУЧНИХ ЗНАЊА У ПЕДАГОГИЈИ	107
Педагогија као интегрална наука о васпитању	107
Педагогија и друге научне области	113
<i>Педагогија и филозофија</i>	114
<i>Филозофија васпитања</i>	120
<i>Педагогија и социологија</i>	130
<i>Педагогија и психологија</i>	147
<i>Педагогија и антропологија</i>	152
Систем педагошких дисциплина	154
КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА	159
SUMMARY: FOUNDATION OF KNOWLEDGE SYSTEM IN PEDAGOGY	169
ИНДЕКС АУТОРА	175
ИНДЕКС ПОЈМОВА	181
БЕЛЕШКА О АУТОРУ	187

ПРЕДГОВОР¹

И у савременом тренутку развоја педагогије као научне области јавља се потреба за разматрањем различитих теоријских проблема и питања, која су и у неким претходним временима била предмет разматрања и проучавања. У ову групу проблема и питања могу се сврстати она која су по својој природи теоријска, епистемолошка и методолошка питања педагогије. То је неопходно на основу потребе да се предмет педагогије као науке што јасније профилише и конституише на начин који ће позицију педагогије као науке учинити транспарентнијом у систему друштвених наука. Кроз историју развоја педагогије као науке теоријска, епистемолошка и методолошка питања заокупљала су пажњу педагога, филозофа, социолога и других експерата, чија су разматрања представљала допринос развоју педагогије као науке.

У првом поглављу ове монографије, под насловом Општа питања педагогије као науке, заступљена су разматрања о васпитању као предмету педагогије, питања која се тичу основних епистемолошких карактеристика васпитања, затим општа питања која припадају области епистемологије као филозофске дисциплине, као и питања установљавања епистемологије педагогије, као филозофске и педагошке научне дисциплине.

У другом поглављу, под насловом Облици, природа и основна својства педагошких знања, разматрају се природа и кључне карактеристике научних знања која чине део система знања у оквиру педагогије. Обухваћено је разматрање различитих врста научних знања која се јављају у педагогији, као што су искуствено знање, знање вештина, научно објашњење, научни закони и законитости као врста научних знања у педагогији, и друга.

У трећем поглављу, под насловом Интеграција научних знања у педагогији, предмет разматрања су карактеристике педагогије као интегралне науке о васпитању, као и питања односа педагогије према другим научним областима. Посебна пажња у разматрању посвећена је односу педагогије према фило-

¹ Монографија представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, број 179060 (2011-2014), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

зофији, социологији, психологији и антропологији. Завршни одељак посвећен је питањима организације система научних дисциплина у области педагогије.

Посебну захвалност за успешан завршетак овог теоријског проучавања желим да изразим уваженим рецензентима књиге, проф. др Јовану Ђорђевићу, проф. др Светозару Дунђерском и проф. др Наташи Вујисић Живковић, на сарадњи, подршци и корисним сугестијама, што је омогућило унапређење квалитета ове књиге.

Радован Антонијевић

1. ОПШТА ПИТАЊА ПЕДАГОГИЈЕ КАО НАУКЕ

Васпитање као предмет педагогије

Током развоја педагогије као науке, а то је случај и у оквиру других наука које се баве васпитањем, формулисана су различита појмовна одређења васпитања. У оквиру тих одређења обухватана су различита суштинска својства васпитања као сложеног друштвеног и индивидуалног феномена. Разлике које се јављају у погледу стављања нагласка на одређена суштинска својства васпитања имају своје исходиште у општем приступу феномену васпитања који се остварује у оквиру појединих научних области (педагогија, филозофија, социологија, психологија и антропологија), а то се јавља на основу специфичности предмета науке у овим посебним научним областима. Такође, исходишта за различита одређења васпитања могу се пронаћи и на основу постојања разлика теоријске природе, које су присутне у оквиру посебних теоријских оријентација, научних теорија и концепција које из њих произлазе, што је посебно карактеристично за област друштвених наука, у оквиру које се јављају науке које за предмет свог проучавања имају васпитање.

Дубљом анализом различитих дефиниција васпитања може се на теоријском и епистемолошком плану уочити и издвојити оно што представља *основу, суштинину* и *чврсто унутрашње језгро* сложеног и слојевитог феномена какав је васпитање, дакле оно што је као заједничка основа присутно у садржају и процесу васпитања, независно од широког спектра разлика у одређењима појма „васпитање” и одређењима улоге и места васпитања као једног од чинилаца развоја индивидуе, у оквиру различитих теоријских оријентација (Антонијевић, 2012). На основу тога, суштинска својства васпитања, која припадају садржају појма „васпитање” независно од припадности некој посебној или специфичној теоријској оријентацији у оквиру које се јавља нека дефиниција васпитања, могу се означити као *еписџемолошка основа васпишања*, те се на тај начин могу и проучавати. Да би се допрло до епистемолошке основе васпитања, неопходно је да полазиште чине настојања да се испоставе адекватни одговори на нека од кључних теоријских питања која чине темељ педагогије као науке, као што су

следећа: шта чини суштину васпитања, које су основне структурално-функционалне, системске, организационе, процесне, мотивационе и друге карактеристике васпитања, које су основне карактеристике васпитања као процеса, како у функционалном смислу васпитање омогућава развој индивидуе, њене личности и других својстава, као и друга питања.

У оквиру педагогије и других наука које се баве проучавањем васпитања прихваћено је опште становиште да је васпитање *друштвени и индивидуални феномен*, што служи као основа за разматрање места, сложене улоге и односа васпитања према друштву и индивидуи. У проучавањима се јавља оријентација на сагледавање комплексне *улоге и значаја* васпитања (Иванов, 2007: 249), како за друштво које га организује, тако и за васпитаника, индивидуу која партиципира у процесу васпитања. Поред проучавања васпитања као сложеног друштвеног и индивидуалног феномена, јављају се и настојања да се сагледају и други појавни облици васпитања, у чијем широком распону се оно испољава, а у којем су крајњи полови друштво и индивидуа и њихов сложен, слојевит и вишезначан међусобни однос. Тако се васпитање сагледава и проучава у различитим областима науке и као *културни, цивилизацијски, антрополошки, историјски, национални, етнички, класни, институционални, организацијски, правни и породични феномен*. У непосредном процесу васпитања и конкретним васпитним ситуацијама, истовремено су присутне и међусобно се прожимају и условљавају карактеристике више различитих појавних облика васпитања. На основу тога, васпитање се јавља као изузетно сложен и динамичан систем и процес.

Разматрајући природу и основна својства васпитања као предмета педагогије, Диркем истиче да је васпитање подесна област проучавања и истраживања. Он то истиче на следећи начин (1981: 61): „Васпитање које је на снази у одређеном друштву и које посматрамо у одређеном тренутку његовог развоја – јесте скуп поступака, радњи и обичаја, који чине савршено дефинисане чињенице које имају исту реалност као и друге друштвене чињенице”. У овом истицању значаја чињеница које проучава педагогија као наука о васпитању, може се запазити смештање васпитања у контекст „одређеног друштва” и у контекст „одређеног тренутка развоја друштва”. Другим речима, нагласак се ставља на потребу проучавања сложених веза и односа који се успостављају између ширег постојећег друштвеног и друштвено-историјског контекста. То је неопходно, да би се научно дубље и потпуније проучавао сложени феномен васпитања, његова природа, основна својства, могућности, ограничења, противуречности и слично. Дакле, у методолошком смислу јавља се општа оријентација на контекстуално проучавање васпитања. Та оријентација јавља се на основу полазног научно-теоријског становишта да је васпитање у значајној мери условљено контекстом неког конкретног друштва (не друштва уопште), које се карактерише одређеном структуром и друштвеним односима, историјским тренутком развоја, законима, институцијама, традицијом, политичким уређењем и слично. На основу тога, образлаже се друштвена условљеност васпитања, што подразумева низ зависних веза и односа које се успостављају између друштва, државе

и васпитања. Стога, неопходно је да и друштвена условљеност васпитања буде један од значајних сегмената проучавања сложеног феномена васпитања.

За васпитање се може рећи и да је дубоко *хумана делатност*, због своје усмерености на што потпунији, интензивнији и оптималнији развој свих потенцијала индивидуе, њено оспособљавање за квалитетан и садржајан живот, оспособљавање за живот у друштву и испуњавање одређених друштвених дужности, као и оспособљавање за успешно обављање одређеног професионалног позива.

Ойиша својства васйишања

Узимајући у обзир форму и садржај различитих одређења васпитања као друштвеног и индивидуалног феномена, може се прихатити да *васйишање йред-стйавља свесно, намерно, целисходно, систематично и орјанизовано деловање на развој индивидуе и њене личности* (Антонијевић, 2012). На основу ових својих кључних својстава васпитање се као делатност разликује од деловања на развој индивидуе која по својој природи не представљају васпитно деловање. Ово одређење васпитања је *концепцијски неутрално*, то јест независно је од специфичних становишта о васпитању и испостављања различитих својстава васпитања, која су део неке посебне теоријске оријентације у педагогији и посебне концепције васпитања која из те оријентације произлази. Поред тога, важно је нагласити да се у области педагогије појам „деловање” не може и не треба тумачити и схватити само механистички, као поједностављено деловање које има за циљ „обликовање” индивидуе. Смисао појмова „утицај”, „утицање” и „деловање” најбоље се може разумети само ако се прихвати да је васпитање, пре свега, *сложен људски интјерперсонални однос и сйална вишесмерна комуникација и интјеракција*, те васпитање ван тог односа није ни могуће (Антонијевић, 2013а: 13). Због тога је у педагошком смислу „деловање” неопходно сагледавати као манифестацију и исход функционисања сложених интерперсоналних односа и комуникација које се између васпитача и васпитаника (наставника и ученика) успостављају у процесу васпитања.

Путем анализе природе и основних својстава васпитања, као и улоге коју васпитање непосредно или посредно има у развоју друштва и појединца, Диркем (1981: 41) износи следећу дефиницију васпитања: *васйишање је деловање йенерација ограслих на йенерације које још нису зреле за друштвени живот*. Кључна реч у овој дефиницији која суштински одређује унутрашњи начин функционисања васпитања јесте „деловање”, што се односи на међугенерацијски трансфер који треба да се оствари у друштву уопште, ужој друштвеној заједници, породици и слично. Он сматра да васпитање има за циљ да код детета ствара и развија одређена физичка, интелектуална и морална стања која од њега очекује друштво у целини, али и у ужа друштвена заједница којој млади припадају. Полазећи од чињенице да је за успешно функционисање друштва потребан одређени ниво хомогености између чланова друштва, Диркем сматра да „васпитање одржава и појачава ту хомогеност, усађујући унапред у дететову душу

суштински сличне особине које захтева колективни живот” (*истио*, 40). Поред тога, он сматра да васпитање треба да има и улогу диверсификовања и специјализације, што треба да омогући да се путем васпитања код сваког појединца развију његови унутрашњи потенцијали до неког оптималног нивоа, у складу са специфичностима које свака индивидуа поседује. Васпитање одређује и као *системајску социјализацију младе генерације*, која подразумева припрему сваког појединца за ефикасно и плодотворно учешће у друштву и друштвеним односима. Стога, по њему, васпитање има *развојну улогу*, и у односу на друштво и у односу на појединца, али је полазиште за његово утемељење концепције васпитања схватање да „човек је човек само зато што живи у друштву” (*истио*, 45).

Према Диркему, васпитање је *свесно деловање* (намерно и организовано), усмерено на развијање предиспозиција које сваки појединац рођењем доноси на свет, те се васпитање јавља као кључни чинилац њиховог развоја: „Васпитање је дејство које учитељи и родитељи врше на децу. Ово дејство је стално и опште” (1981: 59). Поред свесног деловања које је карактеристично за васпитање, које се остварује кроз намерне, целисходне и организоване утицаје на индивидуални развој, Диркем истиче да постоје и други утицаји који нису свесни и организовани, који се одвијају ненамерно, у свакодневном животу, кроз различите спонтане активности и збивања, а који, такође, имају значаја за индивидуални развој. Диркем ове друге утицаје означава као *несвесно васпитање* (*истио*, 59), које остварује значајан утицај у правцу „обликовања душе детета”, тако да се њихово деловање не може умањити нити потценити.

У педагогији је опште прихваћено становиште да је васпитање *свесна*, а на основу тога и *намерна делатност*, коју нека особа, група људи, организација или институција предузима, са мање или више *осмишљеним планом*, у намери да се омогући утицај (деловање) на развој индивидуе и оствари постављени циљ васпитања (Brezinka, 1978; Ђорђевић, 1993). Свесност и намерност у области васпитања представљају његова суштинска својства, она по којој се активности, деловања, чињења која се одвијају у области васпитања суштински разликују од оних деловања у ширем процесу индивидуалног развоја која ово својство немају. Кроз делатност васпитања, почев од формулисања (постављања) до реализације циљева, јављају се настојања да се васпитне активности тако осмисле и организују како би се остварио *оптимални* (највећи могући) *утицај на развој личности васпитаника* (Kohlberg & Mayer, 1972: 481). Пратећи део тих настојања јесте и *свесност* о томе шта су *смиао, сврха* и *разлој* тих активности (због чега и у коју сврху се оне организују), као и са свешћу о томе шта је *циљ* и претпостављени *исход* васпитања (Антонијевић и Попов, 2010).

У непосредној вези са свесношћу и намерношћу као својствима васпитања јесте и чињеница да је васпитање *целисходна делатност*. Кроз свој историјски развој васпитање је увек подразумевало *људску делатност која је вођена намером или жељом да се његове одређене циљеве оствари* (Антонијевић, 2012: 72). Потпунији смисао васпитања као друштвене делатности може се препознати управо кроз формулисане циљеве васпитања због чије реализације се ова делатност и организује и прати.

Поред циљева васпитања у педагошкој литератури разматра се и појам „идеал васпитања”, који се као појам односи на општију оријентацију коју је неопходно остварити у процесу васпитања. Идеал васпитања (односно, идеал у васпитању) обично обједињује одређена људска својства и вредности које одсликавају оно што је најбоље, пожељно, идеално схваћено и на мисаоном плану обликовано људско биће, односно као узорно људско биће. Идеал у овом смислу служи као општија оријентација која усмерава ток процеса васпитања, поред циљева васпитања. То је нека *замишљена узорна слика човека*, личности која поседује вредности и позитивна људска својства, на основу које се може усмеравати и вредновати васпитање. На основу тога, уочљиво је да постоји једна значајно шири и комплекснија улога идеала васпитања, па самим тим и циља васпитања, који нужно треба да садржи одређену идеализовану слику људског бића, којој треба нужно тежити у процесу васпитања.

Циљ васпитања се увек односи на личност васпитаника, на неко мање или више сложено својство његове личности или „диспозициони” склоп (Брецинка, 1990; Brown, 1970; Поткоњак, 1993). Значајно је нагласити да ова својства не постоје код васпитаника унапред дата, као релативно стабилна својства његове личности, на основу чега се васпитање сматра кључним чиниоцем њиховог развоја и оформљавања. На основу тога се васпитање као систематично деловање на индивидуални развој одвија у правцу остварења оних стања (својстава) код васпитаника која су претходно формулисана постављеним циљевима васпитања. На основу прихваћеног становишта да васпитање представља систематично деловање на развој индивидуе, онда се може сматрати да постоје и одређени *начини функционисања система утицаја*, односно начини деловања одређених активности на процес индивидуалног развоја.

Васпитање се одвија кроз систематичан склоп различитих утицаја на развој индивидуе. Несумњиво је да се ти утицаји могу значајно разликовати по својим карактеристикама, као што су улога, значај, домет, ниво организованости, ниво систематичности, интензитет и слично. На основу разлика у утицајима који се јављају као део овог процеса, васпитање се не јавља као једнозначан и увек идентичан процес и систем утицаја, већ као широк спектар различитих и разноврсних утицаја који се разликују по својим кључним особинама. На основу чињенице да се у процесу индивидуалног развоја јавља склоп различитих утицаја на развој, јавља се проблем одређивања *границе између намерних и ненамерних утицаја на развој индивидуе* (Антонијевић, 2012: 24). На основу тога, јавља се и проблем разграничења области васпитања у односу на оно што представља деловање на развој изван области васпитања, као склоп утицаја који долази од других чинилаца развоја индивидуе.

У оквиру сложеног феномена васпитања различити сегменти васпитања као система и процеса могу бити предмет посебних и специфичних проучавања. Уопште, васпитање се може посматрати као *јенега* (развојни ток), *систем* и *јроцес*, на основу кључних својстава васпитања. Ова три општа основна својства која се јављају о области васпитања представљају основу успостављања

ојшћих теоријско-методолошких оријентација у проучавању различитих сегмената васпитања.

Проучавање развојног тока васпитања кроз историју део је научно-методолошке *усмерености на генезу васпитања*, као једна од оријентација која треба да допринесе дубљем, обухватнијем и свестранијем проучавању сложеног феномена васпитања. И код Диркема се јавља оријентација да васпитање треба да буде проучавано кроз генезу система. Када анализира начине проучавања васпитања, који се односе на систем васпитања и образовања, Диркем (1981: 64) истиче следеће: „Имамо, дакле, две групе проблема, чији чисто научни карактер не може бити оспорен. Једни се односе на генезу, други на функционисање васпитних система. У свим тим истраживањима ради се једноставно о томе да се опишу садашње и прошле ствари, или да се испитају њихови узроци или да се одреде њихове последице. Оне чине једну науку; то је, или пре то би била, наука о васпитању”. У овом случају јавља се оријентација на два од три кључна општа својства васпитања, дакле на генезу и на систем.

Васпитање као систем може се посматрати на основу својстава васпитања као што су *систематичности* и *организованости*. Ако се као основно полазиште прихвати одређење васпитања као једног од кључних чинилаца деловања на индивидуални развој, подразумева се да такво деловање треба да се одвија на организован начин, и кроз неку врсту система, односно систематичног деловања. У свим уређеним друштвима током историјског развоја човека и друштва, васпитање је представљало једну од значајних делатности сваког друштва, сваке људске заједнице, која је увек била од приоритетног интереса за друштво, јављала се као средство друштвеног развоја и индивидуалног развоја. Стога, одувек је друштво имало непосредни интерес да се посебно бави *организовањем области васпитања*. Потреба за тим јавља се још у Старом веку, те су још у тој историјској епохи конституисани зачеци система васпитања и образовања. Интерес за организовањем и омогућавањем ефикасног функционисања система васпитања и образовања посебно долази до изражаја у савременим друштвима (државама). Организовање области васпитања јавља се због потребе да се на уређене и организоване начине омогући *деловање система утицаја* на индивидуални развој. Као последица тог општег циља организовања у области васпитања, кроз ток историјског развоја друштва и држава постепено долази до конституисања *система васпитања и образовања* (СВО) у свакој држави, који је постепено током историјског развоја држава и њених институција попримао све сложеније облике.

Један од сегмената предмета проучавања педагогије јесте *целина система* који се успоставља за област васпитања и образовања, његове основне карактеристике, развојне линије тог система, сложене везе и односи који се успостављају између СВО и државе и њених институција, правци његовог будућег развоја и слично, као општа проучавања која се односе на систем васпитања и образовања, посматраног као сложени систем у целини структуре државе као надређеног и још сложенијег система. Поред проучавања целине СВО, јављају се као различити сегменти предмета проучавања и други различити „системи”

у области васпитања и образовања (Мijatović i drugi, 1999). Као општији системи јављају се, на пример, систем школства, систем предшколског васпитања, систем иницијалног образовања наставника, систем надзора над процесом васпитања и образовања. Поред тога, јављају се и ужи, специфичнији системи, који се обично јављају као подсистеми у оквиру општих система. То су, на пример, систем оцењивања, настава као систем, систем знања у оквиру наставног предмета и други. Сви ови општији и ужи системи у области васпитања и образовања јављају се као шире или уже области педагошких проучавања и истраживања.

Једно од кључних својстава васпитања јесте *процесуалност*, које произлази из чињенице да је васпитање процес, да се може говорити о *процесу васпитања* (процесу образовања). Васпитање се јавља као *процес* по свим својим суштинским својствима. Све осмишљене и организоване активности у области васпитања одвијају се као део сложеног и динамичног тока реализације процеса васпитања, на основу постављених циљева и задатака васпитања (Антонијевић и Митровић, 2013). Због тога, васпитање се јавља као процес усмерен ка остварењу постављених циљева, па се на основу тога може прихватити да је васпитање *целисходан процес*. Васпитање је процес у најширем могућем смислу, тако да се појам „процес васпитања” може посматрати као општи појам који изражава чињеницу да постоји ток васпитања, од којег је шири по обиму у логичком смислу једино још општији појам „васпитање”.

У педагогији је прихваћено научно потврђено становиште да личност и одређена својства индивидуе могу да се развијају током целог живота, на основу осмишљених и организованих активности које су саставни део процеса васпитања. На основу тога, може се прихватити становиште да васпитање представља *целоживотни процес*, с обзиром да се путем васпитања (образовања) може остваривати деловање на развојне токове појединих својстава индивидуе током целог живота (Кулић и Деспотовић, 2004). То се манифестује у различитим специфичним областима развоја, тако да неко може целог живота проширивати и унапређивати своја знања, обogaћивати стечена искуства, овладавати специфичним вештинама и слично. Научно је доказано да се и неке способности мишљења у одређеним областима могу развијати целоживотно и на њих се може деловати васпитањем током целог живота, као што су способности у области креативног и рефлексивног мишљења (Антонијевић, 2013б). Основа за такву улогу васпитања налази се у природи процеса мењања одређених својстава индивидуе, као и развоја личности у целини.

Саставни део процеса васпитања јесте кретање (ток) у којем се полази од *актуелног стања развоја* неке особине васпитаника и остварује се деловање (систем утицаја), са циљем достизања неког наредног стања у процесу развоја те особине (Giesecke, 1993). То наредно стање неке особине у почетку конституише се као жељено ново стање (као стање које је унапред задато и чији се исход очекује), које треба остварити у процесу васпитања, односно као *поштенцијално стање* (Антонијевић, 2012: 114), које тек треба да буде постигнуто на основу предвиђених активности у оквиру процеса васпитања. Формулисањем циљева, задатака и исхода васпитања и образовања конституише се становиште

о постојању разлике између два стања у процесу развоја неког својства, актуелног и будућег развојног стања, која се јављају у континуираном низу развојних промена неког својства код индивидуе. Трансформација једног стања у друго неког својства индивидуе представља суштинско својство сваког елементарног процеса развоја који се одвија под утицајем васпитања (*истио*, 114), те се процесом васпитања омогућава *одвијање прогресивних промена* неког својства индивидуе, што подразумева низ промена, а самим тим и сукцесивно појављивање нових стања, од којих су сва наредна стања под утицајем васпитања у квалитативном смислу сложенија и напреднија у односу на стања из којих настају. Прогресивност промена представља кључну улогу и идеал процеса васпитања.

Васпитање, образовање и други педагошки појмови¹

Васпитање као предмет педагогије описује се и објашњава кроз различите појмове, који се налазе у одређеним међусобним односима, као и у одређеним односима према општем појму васпитања. За боље разумевање суштинских епистемолошких карактеристика васпитања неопходно је на адекватан начин објаснити тај комплексан систем односа. На овом месту размотриће се тај систем посматрајући васпитање као предмет педагогије, не заобилазећи неоспорну чињеницу да се проблемом одређивања суштинских карактеристика васпитања баве и друге науке, као посебним делом свог предмета науке, као што су филозофија, социологија, психологија и друге.

Не постоји потпуно усаглашено становиште о односу између васпитања и образовања, као два кључна појма у педагогији. Полазиште за уочавање разлика између ова два кључна појма налазимо и у термилошким разликама које се јављају у оквиру различитих језика². Стога, при разматрању суштине и унутрашњих карактеристика васпитања, значајно је одредити у каквом су односу васпитање и образовање као основни педагошки појмови. При том, проблем представља немогућност повлачења јасне границе између обима и садржаја ова два појма, који нису идентични и несумњиво се међусобно разликују, као и што се у одређеним елементима међусобно и прожимају.

Целина процеса васпитања укључује низ разнородних посебних линија тог процеса, које су међусобно повезане, испреплетане и условљене. Тако се у оквиру процеса васпитања јавља, на пример, усвајање знања, појмова и чињеница, овладавање вештинама, формирање навика, развој способности, формирање посебних црта личности, формирање ставова, вредности и уверења, и тако

¹ Одељак Васпитање, образовање и други педагошки појмови у целини је преузет из Р. Антонијевић (2012). *Основе процеса васпитања*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду (38-46), са незнатним изменама.

² У другим језицима „васпитање“ и „образовање“ постоје као истоветни или различити термини. На пример, у енглеском језику постоји једна реч којом се означава и област васпитања и област образовања (*education*), док у немачком, француском и руском језику постоје посебне речи за васпитање (*Erziehung*, *éducation*, *воспитание*) и за образовање (*Bildung*, *formation*, *образование*). Норвешки, шведски као и дански језик такође праве разлику: васпитање (*dannelse*, *bildning*, *dannelse*), образовање (*danning*, *utbildning*, *uddannelse*).

даље. Очигледно је да се ове посебне линије у процесу васпитања битно разликују по својим основним карактеристикама, улогом у целини процеса васпитања и рационално-вредносном структуром. Можемо их сматрати посебним васпитно-образовним процесима у оквиру целине сложеног процеса васпитања. При разматрању унутрашње хијерархије и структуре процеса васпитања, ови посебни процеси разврставају се према различитим моделима, на основу својих кључних карактеристика у посебне области, нивое или процесе. Посебни васпитно-образовни процеси могу се разврстати на три нивоа (процеса) васпитања: (а) – процес усвајања знања, умења и навика, (б) – процес развијања психичких и физичких снага и способности, и (в) – процес формирања погледа на свет, изграђивања карактера, емоционалног и вољног живота личности у целини. У једном од уџбеника педагогије (Трнавац и Ђорђевић, 2010) заступљен је сличан модел три нивоа васпитања. У овом случају, први ниво представља образовање, а друга два васпитање у ужем и ширем смислу. Први ниво представља основу и срж целине процеса васпитања и друга два слоја имају суштински ослонац на том нивоу, дакле у процесу образовања. Такође, евидентно је да се ова три нивоа васпитања разликују по нивоу општости, где је трећи ниво формирања личности најопштији ниво и праћен је најширим процесом. Између претходна три нивоа васпитања постоји сложена вишеструка и вишесмерна повезаност и условљеност, као и међусобно прожимање, и на све то је потребно обратити посебну пажњу.

У намери да се укаже на постојање чврсте повезаности области васпитања и образовања, јавља се тежња да се одређена својства васпитања приписују и области образовања. На основу Мијалареовог истицања различитих значења васпитања, Анђелка Пеко (Пеко, 1999: 205) наглашава да се и појам „образовање” може посматрати кроз различита значења, и то: (1) образовање као друштвена делатност (институција), (2) образовање као процес, (3) образовање као садржај и (4) образовање као резултат.

Основни и нужни услов развоја било које способности васпитаника јесу одређеној способности одговарајуће активности које васпитаник треба да на организован и систематичан начин упражњава у процесу васпитања. Када ученик у настави учи и сазнаје нешто ново, савладавајући ново градиво, активности које том приликом упражњава могу, али не морају нужно у свакој ситуацији, да омогућавају и развој одговарајућих способности. Међутим, подразумева се да у процесу васпитања активности учења и сазнавања треба да омогуће и развој одговарајућих способности. На пример, у било којој ситуацији решавања проблемског задатка, када ученик мора да уложи одговарајући мисаони напор да би дошао до решења постављене проблемске ситуације, употребом различитих мисаоних операција омогућава се истовремено и њихов развој, у смислу постизања напреднијих развојних стања. Такав однос активности учења (у проблемској настави активности учења путем открића) и развоја способности (у овом случају способности мишљења), може се уочити и на бројним другим примерима у настави. Заправо, увек у ситуацији када је ученику омогућено да упражњава одређене активности које на одређени начин представљају област

увећаног напора (интелектуалног или физичког, или и једног и другог у појединим ситуацијама), учењем и сазнавањем омогућава се и развој способности васпитаника (ученика). У оквиру концепције зоне наредног развоја (Wertch, 1984), управо је наглашена таква улога наставе и учења у развоју способности ученика, на тај начин што се указује на потребу подстицања активности ученика које омогућавају развој способности које су тек у зачетку свог интензивног развоја. У којој мери је то у настави омогућено, одражава се на општи ниво ефикасности реализације процеса васпитања.

. И учење и сазнавање, с једне стране, и формирање личности, с друге стране, представљају целоживотне процесе чији саставни део су промене појединих својстава личности. Формирање и мењање многих својстава личности непосредно је условљено квалитетом процеса учења и сазнавања које се код индивидуе одвија. На пример, ставови и вредности које личност поседује као део индивидуалног система вредности имају значајно изражену сазнајну компоненту. Да би се одређена вредност прихватила као таква и да би постала постојана и део система вредности, неопходно је учење и сазнавање о њеној суштини и значају, повезаности са другим вредностима и слично. Дакле, основу неке вредности представља и знање (појам) о тој вредности, знање које чини део целине система знања и појмова које индивидуа поседује. Таква знања су углавном динамична по својој природи, у смислу да се знања о одређеној вредности проширују, продубљују и унапређују, чинећи да се све више учвршћује позиција одређене вредности и њено чвршће повезивање са другим вредностима у целини и појединим сегментима вредносног система индивидуе. То се односи и на друга различита својства личности, у чијем развојном процесу учење и сазнавање има улогу њиховог непрестаног унапређења. У процесу васпитања однос ове врсте присутан је увек када је омогућено усвајање одређених садржаја (организованим учењем и сазнавањем), а самим тим и систематски утицај на одређена својства личности васпитаника.

. Правци развоја појединих способности код васпитаника у процесу васпитања, склоности ка развоју одређеног склопа способности, зависе у великој мери од карактеристика личности васпитаника. С друге стране, све то чини својства индивидуе и њене личности. На пример, може се јавити код неке индивидуе изражена склоност ка развоју физичких способности и појединих психомоторичких вештина. То условљава и формирање тој склоности адекватних својстава личности, као што су склоност ка спорту и рекреацији, истицање вредности атлетски грађеног тела и слично. Дакле, несумњиво је да постоји двосмерни однос зависности и условљености између процеса развоја способности и процеса формирања личности, што се мора узети у обзир приликом осмишљавања процеса васпитања. Уопште, и различите склоности и интересовања која су присутна код индивидуе, а која су од значаја за одвијање процеса васпитања, одраз су њене личности у целини.

Однос између васпитања и образовања у логичко-појмовном смислу јесте однос између општег и посебног, мада се тај однос не може механички представити као једноставни однос између целине и дела који тој целини припада.

Ако би васпитање и образовање графички представили односом математичких скупова, онда се између њих у великој мери успоставља релација $O \subset B$ (скуп O је подскуп скупа B), односно скуп активности у области образовања (O) представља подскуп (унутрашњи скуп) скупа активности у области васпитања (B). То значи да област образовања у формалном и у садржајном смислу припада у потпуности или у највећој мери области васпитања, односно појам „васпитање” својим обимом и садржајем обухвата и укључује обим и садржај појма „образовање”. Део круга „образовање” који не припада кругу „васпитање” може се тумачити као постојање неких активности у области образовања које немају васпитни значај и ефекат, односно то би била нека врста „празног хода” и неефикасног рада у области образовања. Под појмом „епифеноменологија васпитања и образовања” Корај (1999) подразумева се присуство у процесу васпитања и образовања и условно речено „споредних елемената”, који не доприносе непосредно реализацији и ефикасности васпитања и образовања, мада у одређеној мери неизоставно постоји и њихов допринос. Стога, може се сматрати да постоји и део образовања који је изван круга васпитања, у смислу непосредног доприноса васпитању. Међутим, овај начин приказивања међусобног односа васпитања и образовања не може се схватити само као механички однос дела и целине, с обзиром на сложеност односа који се успоставља између васпитања и образовања.

У неким случајевима јавља се дилема да ли се неки процес, поступак, принцип, метод или средство могу подвести под појам „васпитање” или појам „образовање”, или истовремено припадају и једном и другом појму. Постоје изрази за процес, као што су „васпитно-образовни”, „образовно-васпитни”, затим „процес васпитања” и „процес образовања”. Јављају се дилеме које се односе на случајеве у којима је адекватно или није адекватно користити ове изразе. Такође, у одређеним случајевима постоје дилеме који од два основна изрази је адекватније употребити. На пример, да ли је у српском језику исправно користити израз „музичко васпитање” или „музичко образовање” и у којим случајевима је адекватнија употреба ових изрази. У енглеском језику јавља се интегрални термин (music education) који обједињује аспекте васпитања и образовања у јединствену целину. Међутим, у посебним областима интелектуалног, моралног, естетског и физичког васпитања, на основу искуства употребе и значења ових изрази, изгледа на први поглед да не постоји ова дилема. У нашој педагошкој терминологији уобичајено се користи израз интелектуално, морално, естетско и физичко „васпитање”. Дилема у овом случају потиче од чињенице да се образовање сматра ужим појмом у односу на васпитање. Самим тим, може се сматрати да постоје и области образовања које се могу означити као интелектуално, морално, естетско и физичко „образовање”.

Поред појмова „васпитање” и „образовање”, у литератури на хрватском језику користи се и појам „изобразба” (Petričević, Lui i Herceg, 1999). Тај појам није могуће једнозначно превести на српски језик употребом једног потпуно обухватног термина, који би дословно изразио овај појам. Наглашено је да је у традиционалном значењу „изобразба” представљала стицање практичних

знања, вештина и навика, то јест односила се на обучавање за одређено занимање, „занат” и уопште неку практичну делатност. У вези са савременом употребом овог појма наглашава се следеће (*истио*, 225): (1) савремена изобразба обухвата усвајање савремених општих и посебних струковних (стручних) знања, вештина и навика; (2) уместо општег израза „изобразба” адекватније је употребити израз „струковна изобразба”; и (3) „струковна изобразба” може се остварити за сва подручја рада и занимања, на свим нивоима образовања, путем формалне и неформалне „изобразбе”. На основу оваквог схватања појма „изобразба” најадекватније би било ову област образовања поистоветити са оним што се означава као стручно образовање.

Постоји низ других појмова које су у непосредној и посредној вези са појмовима васпитања и образовања, као што су настава, подучавање, учење, самообразовање, преваспитање, васпитач, наставник, васпитаник, ученик, полазник и други.

је значајан процес који се одвија у оквиру и изван процеса васпитања. Постоје различите дефиниције учења као психичке појаве и процеса. Те дефиниције обично третирају психолошке карактеристике и основу учења. На пример, у (*Инглиш и Инглиш*, 1972: 573), за процес учења се наглашава да представља следеће: (1) предмет психологије у којој се учење сматра више одређеним догађајем а мање исходом; (2) активности које се упражњавају за време учења (активности опажања и мишљења, на пример); и (3) функције помоћу којих се извршавају дуготрајне промене у организму. У једној другом извору (*Требјешанин*, 2000: 515), наглашава се да је учење релативно трајна промена у доживљавању и понашању организма, настала под дејством индивидуалног искуства, која се као промена не мора одмах испољити код организма. Овакво психолошко схватање подразумева да учење постоји и код животиња. На истом месту, наглашава се и да учење у педагогији (у процесу васпитања) представља свесну, сврсисходну и намерну активност усмерену на стицање одређених сазнања и вештина, при чему важну улогу има „понављање градива” (*sic!*).

Шта представља суштину учења уопште, независно од тога да ли се одвија унутар или изван процеса васпитања? Шта представља суштину учења као педагошког процеса? Ово су два најопштија питања и одговори на њих треба да представљају покушај што прецизнијег одређивања места и улоге учења у сложеном процесу васпитања и образовања. Овде ћемо указати на одређене кључне карактеристике учења као процеса које се појављују увек када се неко учење одвија, а које су од значаја за процес васпитања. То су следеће карактеристике: (1) постигнуће новог елемента (развијањем, стицањем, формирањем, овладавањем и слично), (2) увођење новог елемента у постојећу структуру, и на основу тога (3) мењање односа између елемената структуре. Под елементом у овом случају подразумева се нека основна јединица која може да се односи на способност, вештину, навику, знање, појам, вредност и слично, дакле на све оно што учењем може да се развија, стиче, формира, овладава, при чему се учење појављује као основно средство мењања.

Несумњиво је да се учење одвија и изван процеса васпитања. У било којој свакодневној животној ситуацији и кроз радне активности индивидуе постоје услови да се одвијају неки елементи учења, у смислу овладавања неким новим елементом способности, вештине, навике, знања, појма, вредности и слично. (енг. ,) представља најорганизованији и најсистематичнији модел реализације процеса васпитања и образовања. Поред тога, наставу карактеришу и друге опште карактеристике васпитања, као што су свесност и намерност утицаја, целисходност и процесуалност. Дакле, у настави се одвијају сви они специфични процеси који су део процеса васпитања и образовања и то развој способности, усвајање знања и појмова и формирање система знања, овладавање вештинама, формирање различитих навика и слично. Самим тим, у настави се остварује и општи утицај на формирање личности индивидуе. Сви сегменти наставе, као што су наставни план и програм, организација наставе, облици рада у настави, наставне методе и слично, чине саставни део . Успешности и ефикасности рада у настави, усмереног ка реализацији постављених циљева и задатака васпитања, у великој мери доприноси ниво организованости свега оног што се одвија у настави у систем утицаја на развојне токове који се одвијају код ученика, као субјекта и објекта процеса васпитања који се у настави реализује.

Васпитаник, ученик, одрасли ученик и полазник су термини који се користе да би се означила индивидуа која учествује у процесу васпитања и образовања. Појам „ученик” односи се на дете, адолесцента или одраслу особу (одрасли ученик) који учествује у некој врсти процеса наставе. Међутим, пошто се у настави одвија и процес васпитања и образовања у исто време, *ученик је истовремено и васпитаник*. Другим речима, на одређени начин се ова два појма поклапају својим обимом и садржајем и тешко је одредити специфичну разлику између њих³. Може се поставити питање да ли „одрасли ученик” (полазник), такође, може бар у неком специфичном смислу бити одређен и као „васпитаник”, или се у случају „одраслог ученика” може говорити само као о особи која учи и образују се.

Однос између појмова „васпитач” и „наставник” рефлектује однос који постоји између појмова „васпитаник” и „ученик”. Термин „наставник” означава особу која изводи неки облик наставе. С друге стране, ако се у настави одвија истовремено процес васпитања и образовања, ако наставник чини активног учесника процеса васпитања, он је у исто време и „васпитач”. На пример, наставник математике у основној школи реализујући наставу математике, омогућава да се у настави одвија, поред осталог, и процес интелектуалног васпитања ученика, који омогућава развој различитих когнитивних способности и вештина код ученика (Антонијевић, 2011). Самим тим, наставник математике је у исто време и васпитач.

³ У овом раду се појам „васпитач” користи, пре свега, у првом од ова три наведена значења, дакле да би се овим појмом означила особа која је субјект процеса васпитања уопште, независно од чињенице да ли се васпитање одвија у настави као једном од модела васпитања или на неки други начин. Појам „наставник” користи се специфично за онај део процеса васпитања који се одвија у настави.

Појам „васпитач” има различита значења и то следећа: (1) у најширем смислу, „васпитач” је особа која осмишљава, организује и реализује неки од сегмената процеса васпитања (у овом смислу и наставник у било којој области рада је васпитач), (2) васпитач је особа која обавља професију васпитног рада (васпитач у предшколској установи, васпитач у дому ученика), (3) „васпитач” је ознака за особу која целином свог педагошког рада има шири утицај на васпитање генерација и остварује шири допринос педагошкој науци (на пример, за Песталоција се говорило да је „васпитач народа”).

Појмови као што су „преваспитање” („преваспитавање”), „самообразовање”, „самоучење” и други, представљају појмове изведене из основних појмова васпитања и образовања. Појам „преваспитање” има више могућих елемената садржаја појма и у принципу односи се на скуп намерних утицаја усмерених у правцу мењања система вредности индивидуе, чији систем вредности садржи ставове и убеђења супротна конституисаним циљевима и задацима васпитања. У том смислу, преваспитање је процес који треба да омогући исправљање негативне оријентације која је у систему вредности индивидуе настала као последица негативних утицаја на њен друштвено-морални развој. Појам „самообразовање” односи се на скуп самосталних или релативно самосталних настојања и активности индивидуе усмерен у правцу унапређивања постојећих сопствених својстава. Односи се на развој способности, усавршавање постојећих и овладавање новим вештинама, продубљивање и проширивање система знања у одређеној области и слично.

У српском језику често се употребљава термин „едукација”, на потпуно неоправдан начин. Овај термин се користи у најразличитијим значењима, са тенденцијом да се под „едукацијом”, „едуковањем” и слично, подразумева најшири могући спектар различитих делатности које припадају области васпитања и образовања. Тако, едукација се користи да се означи нешто што је по својој природи „васпитање”, „образовање”, „настава”, „обука”, „усавршавање”, „подучавање”, „информисање” и остало. Све различите делатности које су обухваћене термином „едукација” у потпуности припадају области васпитања и образовања и уз помоћ ових и других претходно описаних појмова могу се означити и међусобно диференцирати када је то потребно. И поред спорне оправданости употребе појма „едукација”, у педагошкој литератури на хрватском језику све чешћа је употреба појмова „едукологија”, „едукацијске науке” и „едукација” (на пример, Пастуовић, 1999). У том смислу, наводи се да је појам „едукација” виши родни појам у односу на појмове „одгој” (васпитање) и „образовање”.

Епистемолошке основе педагогије

Нека од темељних питања било које науке (области науке, научне дисциплине), поред проучавања основног предмета науке, односе се на анализу и проучавање природе фонда научног знања која постоје у тој научној области,

порекла тог знања, развијеност научне терминологије, система научног и научно-теоријског знања и појмова, могућности систематизације научног знања у издвојене и посебно уређене области науке, могућности доласка до нових научних знања и друга питања. Питања ове врсте значајна су из више разлога. Тражење адекватних одговора у овој области доприноси дубљем, обухватнијем и потпунијем утемељењу и учвршћивању одређене области науке, као и конституисање система посебних научних дисциплина, који се потенцијално може успоставити у свим посебним научним областима. Ова питања означавају се на различите начине и то као теоријска, метатеоријска, епистемолошка, методолошка, теоријско-методолошка, научно-теоријска и друга питања, у складу с тим шта се очекују као одговор на постављена питања. У овом раду ће се та питања посматрати пре свега као *епистемолошка питања*, те ће се њима на тај начин и приступати.

Несумњиво да за овим епистемолошким питањима и овом врстом проучавања постоје различите потребе и у области педагогије. Постоји више разлога за то, а неке од њих видимо у следећем: (1) сложеност и вишеслојност васпитања као предмета проучавања педагогије; (2) присуство различитих теоријских, филозофских, епистемолошких и методолошких оријентација у области педагогије; (3) организованост и утемељеност педагогије као интегралне науке о васпитању, која нужно треба да има улогу обједињавања у јединствени и конзистентан систем научних знања и свих оних знања о васпитању која су део корпуса система научних знања других научних области, које се једним делом предмета своје науке баве и питањима и проблемима васпитања (области филозофије, социологије, психологије и антропологије, на пример); (4) неопходност примене интердисциплинарних и мултидисциплинарних проучавања васпитања, са становишта две или више научних области, односно научних дисциплина; (5) постојање комплексног система различитих веза и односа који се успостављају између области педагогије и других области науке које се баве васпитањем; (6) потреба за што јаснијим позиционирањем педагогије у широј области наука која се означава као друштвене науке; (7) постојање различитих теоријских и методолошких оријентација у педагогији, која укључују различита схватања, приступе, становишта, погледе и друго, на нека од кључних питања целине феномена васпитања и његове реализације. Ово су неки од могућих разлога зашто је од значаја бавити се горе наведеним питањима у области педагогије. Сложеност и вишеслојност васпитања као система и процеса указује на потребу да је неопходно у области педагогије приступати овом сложеном феномену на свестран и свеобухватан начин, да би се у научном смислу што дубље продрло у суштину васпитања. Стога, неопходно је у оквиру педагогије плански и организовано приступати разматрању различитих филозофских, теоријских и методолошких питања, па самим тим и епистемолошких питања.

Епистемологија као филозофска дисциплина

Епистемологија представља област филозофије, односно филозофску дисциплину, чији је предмет проучавања природа, порекло и основне карактеристике научног знања, као и знања уопште. Термин „епистемологија” потиче од старогрчке речи *ἐπιστήμη* (*epistēmē*), која има значења „знање” и „наука”, односно „научно знање”. Такође, епистемологија се одређује и као „теорија знања”. Сам термин „епистемологија” увео је шкотски филозоф Феријер (J.F. Ferrier, 1808-1864). У литератури се поред атрибута „епистемолошки” користи и атрибут „епистемички”, од којих се други односи на анализу природе знања независно од епистемологије и приступа који се у епистемологији користе у сврху анализе природе знања. Поред тога што епистемологија представља област филозофије, у оквиру посебних научних области и научних дисциплина епистемологија одређене области представља научну дисциплину која се бави природом научног знања у референтној области, а која се по својој основној научној оријентацији јавља као гранична дисциплина (филозофска и научна дисциплина) између филозофије и референтне науке. На пример, епистемологија физике као предмет свог проучавања има научна знања која се генеришу у области научног проучавања и истраживања физичке стварности. Она представља истовремено и филозофску дисциплину, али и дисциплину у оквиру система физике као науке.

Предмет епистемологије као филозофске и научне дисциплине одређује се кроз различите дефиниције, на основу различитих теоријских и епистемолошких оријентација. У једној од њих, карактеристике предмета епистемологије одређене су на следећи начин (Блекбурн, 1999: 108): „Њена централна питања укључују порекло знања; место искуства у стварању знања и место разума у том процесу; однос између знања и извесности, и између знања и немогућности грешке; могућност универзалног скептицизма; и променљиве форме знања до којих се долази због нових концептуализација света”. У оквиру ове дефиниције заступљена је одређена филозофска оријентација у дефинисању предмета епистемологије, где се епистемологија разматра као област филозофије (као филозофска дисциплина). Уочљиво је да се нагласак ставља и на значају искуства у „стварању” неког знања, што се јавља у теоријским оријентацијама које су емпиристички оријентисане и у којима се ставља нагласак на значај искуства уопште за сазнавање. На основу тога, може се рећи да епистемологија представља, пре свега, филозофско проучавање природе научног знања, тако да се предмету епистемологије приступа на основу истраживачких метода и поступака карактеристичних за општу методологију (Cunningham, 2008).

У систему филозофских дисциплина заступљена је *ошћта епистемологија*, која се бави природом и основним карактеристикама научног знања, без обзира којој области науке неко научно знање припада. У оквиру опште епистемологије заступљене су различите филозофске и теоријске оријентације, а на основу тих различитих оријентација конституишу се и посебне епистемологије тих оријентација. Пример за једну од посебних теоријских оријентација

у оквиру опште епистемологије јесте конструктивистичка епистемологија, односно епистемологија конструктивизма (Rockmore, 2008; Arbind, 2009). Поред тога, утемељују се и епистемологије посебних научних области и научних дисциплина, као граничне области између опште епистемологије и посебних области науке. Једну од таквих области епистемологије конституисао је швајцарски психолог и епистемолог Жан Пијаже (Jean Piaget) који се, између осталих, бавио епистемологијом хуманистичких наука. С тим у вези, у овој области научног и теоријског проучавања познати су његови радови, као што су *Епистемологија међудисциплинских односа* (1974), *Епистемологија наука о човеку* (1979), *Порекло сазнања – Студије из епистемологије* (1983) и *Увод у епистемологију: I. Математичко мишљење* (1994). На основу потребе да се посебно проучава природа и основна својства научног знања, у оквиру сваке научне области и научне дисциплине развија се епистемологија референтне научне области, као теорија научног знања која чине систем научних знања припадајуће науке. На основу тога, може се говорити и о потреби установљавања области епистемологије која ће се бавити проблемом природе и основних својстава научног знања у области педагогије, а то би била епистемологија науке о васпитању, односно епистемологији педагогије.

У оквиру епистемологије јављају се настојања да се испоставе адекватни одговори на различита питања која се тичу природе, порекла, поузданости, веродостојности, као и других основних карактеристика научног знања. Сва настојања која се јављају у овој области филозофије и науке усмерена су на остварење што дубљег и обухватнијег приступа у проучавању природе научног знања. Нека од тих кључних питања су следећа:

- (1) Шта је знање?
- (2) Како „знамо“ да нешто „знамо“?
- (3) Шта све обухвата неко знање?
- (4) У којој мери се може нешто „сазнати“?
- (5) Како се долази до знања?

Прво питање тиче се одређивања знања уопште, то јест односи се на различите покушаје испостављања дефиниције знања, као и одређивања различитих облика знања. Несумњиво је да се епистемологија треба бавити и одговором на ово најопштије питање. Такође, ово је и област проучавања шта све може бити предмет сазнавања, односно шта све знање може изражавати (објекти, процеси, појаве, везе, односи, стварно постојеће, имагинарно постојеће, прошлост, садашњост, будућност и друго). Другим речима, ово питање усмерено је на тражење одговора на питања шта је знање (дефиниција знања) и шта знање изражава (предмет сазнавања и знања).

Друго питање односи се на проучавање одређених логичких и других предуслова који су неопходни да би се нешто могло сматрати знањем. То се односи и на ниво поузданости неког знања до којег смо дошли, а на основу елемената које неко знање поседује, као и да ли знање изражава управо оно

што одређени субјект сазнавања сматра да изражава. Стога, поузданост знања се јавља као једно од његових значајних својстава, што значи да се као предмет проучавања у оквиру епистемологије јавља и проучавање критеријума поузданости знања, а то је посебно значајно за научна знања. У одређеним областима науке није редак случај да долази до смене такозваних „владајућих” теорија, на тај начин што нека нова научна теорија у некој од области научног проучавања постепено почиње да заузима позицију неке друге научне теорије, чије основне научне поставке (објашњења, тумачења, схватања, научно разумевање уопште и друго) бивају застареле, превазиђене а не ретко и одбачене. То је доказ да је научно знање у појединим областима науке недовољно поуздано, чврсто и постојано, што се може закључити из чињенице да одређене научне поставке бивају замењене неким новим.

Треће ишшање односи се на обухватност сазнавања оног што чини предмет сазнавања. Позната је чињеница да се знања међусобно разликују и по овом свом својству. Када је у питању обухватност (обим) неког знања, ово својство знања је уочљиво на примеру било ког појма, пошто сваки појам поседује обим као своје логичко својство. На пример, обим појма „месец” обухвата сва небеска тела која се налазе у орбити појединих планета, док се обим појма „земљин природни сателит” односи на једно једино небеско тело, а то је Месец као орбитално небеско тело планете Земље. У случајевима појединих знања (појмова) не постоје дилеме шта представља њихов обим и то често бива самоевидентно, што је случај са претходно наведеним појмом „земљин природни сателит”. Међутим, у бројним случајевима то није самоевидентно и неопходно је посветити посебну пажњу одређивању обима неког појма. То је случај и са другим претходно поменути појмом „месец”, чији обим не мора бити јасан само на основу дефиниције предметне основе овог појма. Таква ситуација јавља се и у области различитих педагошких дисциплина, где постоје појмови за које је неопходно ближе одредити њихов обим, то јест одредити шта све одређени појам обухвата, то јест на шта се све односи његов обим. То је, на пример, појам „наставна метода”. Уколико се обим овог појма не одреди, у смислу да се јасније прецизира шта се све подразумева под овим појмом, и поред тога што се самом дефиницијом може одредити шта представља наставна метода, могу се јавити дилеме по питању начина рада кроз поједине облике наставе, да ли се може сматрати наставном методом или неким другим начином рада у настави. Уопште, обим неког појма потребно је прецизније одредити у ситуацијама када дефиниција предметне основе појма бива испостављена у једној општијој форми. Стога, проблем обухватности одређеног знања јесте логички и епистемолошки проблем.

Четврто ишшање односи се на дубину сазнавања. Поред обухватности неког знања, као предмет епистемолошког проучавања јавља се и проблем дубине сазнатости неког предмета сазнавања, која је изражена неким знањем. Знања се међусобно значајно разликују и по овом свом основном својству. Одређена знања изражавају само поједина спољашња (појавна) својства неког предмета сазнавања. То је случај из области ботанике, на пример, са знањима

која изражавају спољашњи облик и друга спољашња својства различитих врста дрвећа, што су знања која су заступљена у наставним садржајима у млађим разредима основне школе (знања о облику крошње дрвета, облику листа, изгледу цвета и семена, и слично). Ова врста знања, на основу својстава њиховог формирања и на основу своје природе означавају се као *емпиристичка знања, искуственa знања, свакодневна знања*, и на друге сличне начине. С друге стране, нека друга знања у области ботанике, која се усвајају у старијим разредима основне школе, у средњој школи и касније, изражавају одређене унутрашње везе и односе. Та знања изражавају везе и односе који су суштински значајни за функционисање одређених биљака, као што су знања о промету хранљивих материја кроз биљку, знања о хемијским процесима који су део феномена фотосинтезе, знања о начину функционисања ћелије као основне јединице грађе биљака, и многа друга знања у овој области. Оно што је предмет сазнавања код ове врсте знања обично није оно што је непосредно дато и што је чулно очигледно, већ се ту ради о знањима која изражавају одређену унутрашњу суштину предмета сазнавања, омогућавају дубље продирање у оно што представља предмет сазнавања и обично су *теоријска знања* по својој природи. На основу изнетог, уочљива је разлика у дубини сазнавања код претходно описане две врсте знања. Док емпиристичка знања изражавају оно што је спољашње и чулно очигледно, непосредно дато, теоријска знања изражавају оно што није непосредно дато и омогућавају дубље продирање у суштину предмета сазнавања.

Пето йишање односи се на начине како се долази до неког знања, што је и предмет методологије научног истраживања која се конституише у некој области науке. У том погледу постоје значајне разлике од једне до друге области науке, што своју основу има у природи предмета научне области, на основу чега се конституишу и различите истраживачке оријентације у оквиру методологије истраживања. На основу природе предмета науке конституисане су и опште области науке, као што су математика, природне науке, медицинске науке, техничке науке, друштвено-хуманистичке науке, као и друге области. У оквиру ових општих научних области (групација наука) заступљени су различити истраживачки приступи који омогућавају откривање нових научних знања. Предмет епистемолошких проучавања јесу и начини којима се долази до нових научних знања, а у том смислу обухваћено је проучавање општих истраживачких приступа, метода и поступака истраживања, сходно специфичностима њиховог коришћења у оквиру посебних научних области. На основу ових епистемолошких проучавања могу се уочити разлике у примени одређених метода истраживања у различитим посебним научним областима. То се, на пример, односи на начине на које се примењује експериментална метода, код које постоје значајне разлике по питању начина и обима примене у оквиру природних наука, с једне стране, и друштвено-хуманистичких наука, с друге стране. Предмет епистемолошких проучавања може се односити уопште на домете експерименталних проучавања, на дизајнирање различитих модела експеримената, својства експерименталних и контролних варијабли у експерименту, начине контроле услова одвијања експеримента, својства реализованих мерења у експерименту,

на моделе тумачења и интерпретације добијених резултата експерименталних проучавања, као и на друге сегменте експерименталних проучавања. Као резултат епистемолошких проучавања у овој области појављују се и становишта о улози експерименталних проучавања у области природних и друштвено-хуманистичких наука, док постоје и схватања о већој адекватности експерименталних проучавања у области природних у односу на област друштвено-хуманистичких наука. Такође, и други истраживачки приступи, методе и поступци предмет су сличних епистемолошких проучавања.

Од значаја за епистемологију јесте и проучавање знања у односу на феномене *исјине, уверења, доказа* и слично. Полазиште за проучавања усмерена у овом правцу јесте једна од дефиниција знања, у којој се знање одређује као „истинито оправдано уверење” (Павковић, 1980). Код Расла (1961: 159), јавља се и одређење „општег знања”, као истинитости или лажности реченица које садрже речи „сви” или „неки”, или логичке еквиваленте тих речи. Јавља се и низ различитих питања на које је у оквиру епистемологије неопходно тражити адекватне одговоре, као што су следећа: У каквом су односу знање, истина и уверење? Шта уопште представља и како се утврђује „истина”? Који су суштински елементи разликовања између истине и уверења? Који су нужни докази да би неко знање било истинито? Такође, полазећи од овде наведене дефиниције знања, намећу се и питања у вези са значењем појма „оправданост”, као и његовог односа са појмом „истинитост”.

Нека од ових питања односе се на проучавање различитих извора знања (сазнавања), као и утврђивање поузданости знања добијених из одређених извора. Као и у области других наука, и у оквиру педагогије и педагошких истраживања постоје различити извори знања, као што су посматрање, праћење, примена инструмената у истраживању, анализа искуства, експериментална провера хипотеза, различити квалитативни приступи стицања знања и друго. Ови извори потенцијално омогућавају откривање и стицање нових педагошких знања која су међусобно различита по својим одређеним квалитативним својствима. Постоје педагошка знања из различитих извора на којима су уочљиве ове разлике. На пример, једна врста закључка по неком питању може се извести на основу спровођења педагошког експеримента и добијених резултата ове врсте истраживања. Ова врста закључка разликује се у односу на закључак који можемо извести на основу организованих посматрања ученика и њихових активности, при реализацији садржаја у одређеној области наставе. Међутим, не мора *a priori* да значи да ћемо нужно исправнији и поузданији закључак у одређеном случају добити реализацијом педагошког експеримента, тако да ова врста истраживања не мора увек и нужно гарантовати виши ниво поузданости знања која би касније чинила основу извођења одређених закључака, у неком сегменту процеса васпитања. У неким ситуацијама може се показати поузданијим и вреднијим закључак који ћемо добити на основу реализације посматрања ученика у одређеној области рада у процесу наставе.

Шта је „знање”? Ово питање се јавља као једно од кључних у области филозофије, епистемологије и науке уопште. Оно се односи на одређивање

знања као логичке и епистемолошке категорије. Поред филозофије у целини, а и логике и епистемологије као области филозофије, феноменом знања баве се и друге области науке, а међу њима су и психологија и педагогија. У односу на начине како се одређује појам „знање” у оквиру различитих области науке јављају се и различита разврставања и класификације појединих облика знања.

У оквиру логике знање се посматра и проучава као логичка категорија и форма. То је случај и са мишљењем, појмом и другим логичким категоријама. Дакле, у логици се ове категорије посматрају као логичке форме, које изражавају неки од ових феномена какви они јесу уопште, а не какви су они као део индивидуалне свести и сазнања (Петровић, 1975; Шешић, 1983).

У оквиру психологије знање се посматра као психички феномен, као стање свести у одређеном њеном сегменту. Дакле, у психологији се знање посматра као индивидуални феномен, на основу трагања за одговорима шта индивидуа може да зна и шта конкретнo зна, каква потенцијално може бити природа таквог знања, како се одвија процес сазнавања, на који начин неко знање постоји у памћењу, која су ограничења индивидуалног знања, како се неко знање проширује и продубљује, како су знања међусобно повезана, како заборављање утиче на неко знање, и друга питања.

У оквиру педагогије, знање се посматра и као исход активности учења и сазнавања које су део процеса васпитања. У овој области науке, знање се сагледава и проучава као исход организованог деловања у процесу васпитања (наставе), деловања које као резултат треба да има усвојеност новог знања у појединим областима сазнавања, проширивање и продубљивање већ усвојених знања, повезивање знања у целовит систем знања код воспитаника (ученика), као и други слични аспекти знања. Дакле, суштину проучавања знања у области педагогије чини оријентација на проучавање могућности деловања на процес сазнавања, уз обраћање пажње на све аспекте деловања и остварења утицаја у овој области.

Постоје разлике у приступима одређивања појма „знање”, па самим тим се као резултат тога јављају и различите дефиниције знања. Упркос овим разликама, несумњиво је да је знање људска творевина, непосредно је повезана са функционисањем људског интелектуалног потенцијала, а пре свега повезана је са логиком људског мишљења и поимања, као и са психолошким аспектом мишљења и поимања. Сваки исказ који представља манифестни облик знања садржи неке мисаоне операције и појмове, као носиоце знања. Стога, знање и не може да постоји изван мишљења и поимања, без обзира у ком облику се знање јавља. На пример, у исказу „планина Авала висока је 511 метара”, поред тврдње о висини планине, јавља се низ појмова који су повезани у смислену целину, на основу које исказ егзистира као доказана тврдња.

У литератури се испостављају поделе на различите врсте знања. Постоји и разврставање и разматрање две врсте знања, на основу најопштије поделе на *научно* (теоријско) *знање* и *свакодневно* (емпиристичко) *знање*. Подела знања

која је заступљена код Кримског (Крымский, 1974), на пример, укључује три врсте знања, и то *свакодневно, конкретно-научно и филозофско знање*.

Постоји и општа подела на знање облика „знати да” (*know that*), које се означава као *пропозиционо знање*, и облика „знати како” (*know how*), које се означава на различите начине, а између осталог и као *функционално знање, знање вештина* и на друге начине. На пример, познавање различитих научних чињеница у некој области, математичких и хемијских формула, знање о историјским збивањима и другим историјским чињеницама, знање о каузалним (узрочно-последичним) везама и односима у некој области објективне стварности, представљају знања облика „знати да”. Било која врста дефиниције презентује овај облик знања. То је случај и са било ком прихваћеном дефиницијом васпитања. Када се каже да је васпитање систем утицаја на индивидуални развој, онда се та дефиниција васпитања јавља у форми пропозиционог знања.

Различита знања вештина којим је нека индивидуа овладавала или је у фази овладавања налазе се у облику „знати како”, као што су вештина пливања, вожње бицикла, као и велики број других различитих вештина. Међутим, у случају вештина којима је индивидуа овладавала „знати како” не постоји независно и од одређених неопходних знања која су облика „знати да”, већ су тесно повезана у целину структуре и функционисања одређене вештине (Расл, 1961: 68). На пример, у случају вештине пливања јавља се скуп преовладавајућих „знати како” елемената сазнања, али се поред тога јављају и елементи „знати да” сазнања, који имају улогу успешнијег овладавања вештином пливања и постепеним унапређивањем извођења скупа активности који чини ову вештину. Поред тога, условно се може издвојити и чисто моторички аспект активности у оквиру ове вештине, који је непосредно или посредно повезан са оба облика знања.

Пошто је предмет епистемологије научно знање, неопходно је указати на разлику која постоји између знања које потиче из науке (научно знање) и знања које постоји изван науке (поједини аутори ово знање одређују као „свакодневно знање” – *everyday knowledge*). Суштину разлике између ове две врсте знања налазимо у чињеници да су *научна знања резултат научно истраживања*, док свакодневна знања своје исходиште имају у различитим изворима сазнавања изван научног истраживања.

Општа теоријско-епистемолошка питања

Пре разматрања суштинских становишта која су део различитих теоријских оријентација у педагогији, неопходно је указати на разлику која се може уочити између појмова као што су „филозофско”, „теоријско”, „теорија”, „оријентација”, „правац”, „концепција”, „становиште”, „схватање” и слично.

За утемељење једне научне области или научне дисциплине неопходно је да она буде јасно позиционирана као научна област, са неопходним научним, теоријским, епистемолошким и методолошким условима који су потребни за то, као и са јасним и прецизним односима који се јављају између основних

сегмената у референтној научној области. Ово је неопходно *да би се једна научна област што јасније омеђила у односу на друге научне области*, да би се што прецизније позиционирала у ширем систему научних области, што је и један од услова конституисања неке посебне научне области и научне дисциплине као такве. Један од основних услова за то јесте јасно одређење предмета научне области. Други значајан услов за јасно позиционирање неке посебне научне области односи се на научну терминологију и појмове који се у тој научној области јављају као један од кључних чинилаца омеђавања научне области. Због тога, неопходно је да сви појмови који би представљали део научне области, односно терминологија у целини, буду што јасније објашњени, указивањем на њихове суштинске одреднице, природу и основна својства односа који се између њих успостављају и слично. И поред тога што је неопходно остварити што је могуће виши ниво јасности и разумљивости научне терминологије у једној области, јасно омеђавање једне научне области, њеног предмета и научне терминологије у оквиру ње, не искључује постојање различитих веза и односа који се нужно успостављају између посебних научних области и научних дисциплина (Wilson, 2003: 203). Таква врста веза и односа са другим научним областима остварује се и између педагогије и појединих других научних области, о чему ће бити више речи у посебном поглављу посвећеном повезаности педагогије са другим научним областима. Несумњиво је да јасноћа научне терминологије у одређеној научној области доприноси што већој чврстости и конзистентности утемељења те научне области, што је случај и са педагогијом.

Није лако направити разлику између појмова атрибута „филозофско“, „научно“ и „теоријско“, и у појединим случајевима коришћења ових појмова долази и до бар делимичног изједначавања њиховог значења, односно не остварује се обухватније и дубље продирање у суштину разлика које између њих постоје. С тим у вези, јављају се и разлике у оквиру посебних научних области, које се тичу становишта о односу између „филозофског“, „научног“, „теоријског“, а често је у употреби и сложеница „научно-теоријско“. Поред тога, нужно је указати на суштину одредница које се односе на значења појмова „теорија“ и „теоријско“, односно одговорити на питања да ли је „теоријско“ увек само оно што је изведено из неке конкретне научне теорије, или се може говорити о „теорији“ као неком општијем феномену, у каквом су односу „теоријско“ и „научно“ и друга. И за педагогију као науку овај однос је значајан и на њега би требало обратити адекватну пажњу, да би се избегле одређене појмовне недоумице и нејасноће које се могу појавити у коришћењу ових појединих термина, у погледу њихових појединачних значења у различитим ситуацијама употребе, као и природа веза и односа који се између њих могу успоставити.

Поред појединачне употребе термина „научно“ и „теоријско“, често је у употреби и сложеница „научно-теоријско“ (научно-теоријско мишљење, научно-теоријски појам), која представља повезивање појединачних термина „научно“ и „теоријско“, па самим тим повезивање и њихових различитих значења. Ова сложеница, на пример, користи се у случају „научно-теоријско мишљење“, тако да би у настојању да се одреди њено значење било неопходно да се узму у

обзир могућа значења појединачних термина, као и могућа изведена значења која припадају сложеници. У овом случају је неопходно обратити пажњу на ова два термина. У области педагогије, али и у другим научним областима, јавља се употреба термина „научно знање”, „научни појам”, али и „научно-теоријско знање” и „научно-теоријски појам”. Често се у једном те истом педагошком научном тексту употребљавају истовремено атрибути „научно” и „научно-теоријско”, без објашњења појединачних значења ових термина. Може се закључити да уколико се сматра да постоје разлике између ових термина, онда је њихова истовремена употреба адекватна, али само уз испостављање објашњења значења и једног и другог појма и одређивања природе и основних карактеристика односа који се успоставља између њих. Њихова истовремена употреба као синонима није адекватна, пошто је у том случају једино адекватна употреба једног од ова два термина. Њихова употреба често се јавља без настојања да се укаже на евентуалне разлике у значењу ова два термина, као и на адекватност коришћења у појединим случајевима. То је неопходно учинити због вишезначности ових појмова, тако да њихова конкретна употреба у појединим случајевима неопходно је да буде непосредно праћења објашњењем значења, како би се избегла неодређеност било које врсте, односно да би се неодређеност свела на најмању могућу меру. Једно од могућих значења атрибута „научно-теоријско” могло би да представља истовремено припадност неког знања или појма и области „научног”, у смислу да се ради о правом научном знању или појму, као и области „теоријског”, што значи да је то знање или појам по својој природи теоријско знање или појам. Међутим, значење атрибута теоријско повезано је и са тим шта подразумевамо под термином и појмом „теорија”, на шта неизбежно треба обратити посебну пажњу.

Постоје различита одређења појма „теорија”. У настојању да одреди значење појма „теорија”, Милић (1965: 224) сматра да теорију неке науке чине „на одређени начин повезани општи искуствени ставови помоћу којих она сређује искуствене податке и објашњава искуствене појаве на оном подручју стварности које је предмет њеног истраживања”. Код Кримског (Крымский, 1974: 59) под теоријом се подразумева основна форма логичког устројства научног знања, као посебан вид знања изведен из принципа. У погледу нивоа развијености теорије одређене научне области, Милић (1965: 224-225) сматра да се могу уочити три карактеристична нивоа: (1) наука на најнижем ступњу свог развоја састоји се од одређеног броја искуствених уопштавања, која су повезана на основу одређеног броја спољашњих критеријума систематизације; (2) на вишем ступњу развијености налази се наука у оквиру које је откривено више научних закона о појединим особинама свог предмета проучавања, без повезивања тих закона у целовит теоријски систем; (3) на наредном ступњу развоја јесте наука у оквиру које су сва научна и теоријска знања повезана у јединствен теоријски систем, уз изведену интеграцију на одређеном нивоу егзактности и прецизности; (4) на највишем ступњу развијености јесте наука у оквиру које је остварена интеграција целокупног научног знања о природи, друштву или човеку у јединствен теоријски систем. Аутор сматра да је један од кључних

задатака теорије интеграција научног знања кроз повезивање ужих закона у шире, а ширих закона у теорије, а најшире теорије постају основа теоријских система (Wilson, 2003). Код Кримског (Кр мски , 1974: 59) под теоријом се подразумева основна форма логичког устројства научног знања, као посебан вид знања изведен из принципа.

Термин „теорија” потенцијално може имати више различитих значења, те се стога јављају и различита одређења овог појма код појединих аутора. На њих је неопходно обратити пажњу, указати на њихове сличности и разлике, као и специфичности различитих значења и њихових употреба у појединим случајевима. Та значења термина „теорија” могу бити следећа: (1) одређени фонд знања и појмова који су по свом облику теоријска знања и појмови; (2) скуп знања, појмова и објашњења којим се настоји објаснити и учинити разумљивијим неки сегмент стварности; (3) скуп одређених претпоставки и објашњења који тек треба да буде потврђен као теорија у некој научној области; и (4) мета-теорија, као „теорија о теорији”.

У *првом* значењу, под теоријом се подразумевају теоријска знања уопште, без обзира којој научној области припадају, односно из које научне области потичу. Овој категорији припадају теоријска знања и појмови који су теоријски по својој природи, основним карактеристикама, форми и садржају. Која би то по форми и садржају била теоријска знања? Теоријска знања и појмови су сва она која изражавају унутрашњу суштину онога што је у неком виду било предмет неког проучавања и истраживања, у науци или практичној делатности. Та знања не изражавају оно што је опажљиво, непостедно очигледно и самоевидентно. Напротив, она изражавају управо оно што суштински одређује неки конкретан предмет, појаву, процес и слично, а то су унутрашње везе и односи, они који нису сами по себи очигледни. Настају процесом откривања унутрашње суштине предмета проучавања, његовог дубљег и потпунијег расветљавања, откривањем унутрашњих веза и односа и њиховим сагледавањем у ширим контекстима повезаности са другим предметима, појавама и процесима (Дав дов, 1996: 82). У научним теоријским разматрањима и проучавањима таква знања обично се јављају као резултат научног открића, што је посебно случај за знања која се добијају експериментално оријентисаним истраживањима у било којој области. Разликују се од емпиристичких знања и појмова и на овом месту је неопходно обратити пажњу на разлику која се јавља између ове две врсте знања и појмова, да би се јасније и потпуније схватила природа теоријских знања.

У случају да теоријска знања и појмови представљају резултат унапред осмишљених проучавања и истраживања у оквиру одређене научне области или научне дисциплине, а истовремено чине саставни део конзистентног система научних знања и појмова у одређеној области науке, онда се одређују као *научно-теоријска знања и појмови*. Тај атрибут може да се припише научним знањима која имају и теоријску основу, без обзира на разлике које се тичу различитих значења термина „теорија”, с тим што се односе, пре свега, на значење „теорија” у овде наведеном првом и другом смислу. Она поседују исте карактеристике као и теоријска знања и појмови, али се специфично разликују по

томе што непосредно чине део одређеног система научног знања и појмова. Научно-теоријска знања у одређеној области науке чине део укупног фонда знања (Ристић, 1991), који служи као основа осмишљавања и реализације нових проучавања и истраживања, што чини један од основних услова развоја и унапређивања референтне научне области.

У области педагошког проучавања и истраживања васпитања и образовања, групацији теоријских знања у овом смислу припадају сва она знања која су резултат различитих проучавања и истраживања. Самој категорији научно-теоријских знања припадају она знања која су резултат правих научних теоријско-емпиријских проучавања, заснованих на постојећем систему научно-теоријских знања и појмова у одређеној области педагогије и методологији научних педагошких проучавања и истраживања.

Под теоријом у *другом смислу* може се подразумевати скуп научних знања, појмова, објашњења, доказа, аргумената и слично, који чине неку одређену конкретну научну теорију, која се јавља као „владајућа” теорија у одређеној научној области, или се јавља као једна од научно прихваћених теорија (Попер, 1973: 103). На пример, у том смислу постоје посебне теорије општијег карактера, као што су теорија еволуције, теорија релативитета, честична теорија светлости и друге. Поред тога, јављају се специфичније оријентисане теорије које изражавају неки ужи сегмент стварности која је предмет проучавања у некој области науке. Различите теорије у појединим научним областима представљају осмишљена настојања на теоријском плану да се на релативно обухватан начин објасни неки сегмент (део) стварности, која је предмет проучавања и истраживања у референтној научној области. Кад је у питању теорија у овом смислу, није редак случај да једна теорија која се појави у некој посебној научној области не мора нужно да траје и опстане као једина могућа, „необорива” теорија, са апсолутним прихватањем научних истина које су део система те теорије. Често се јави и ситуација да у некој области науке паралелно егзистирају две у мањој или већој мери супротстављене теорије, са присуством „научних” и „теоријских” аргумената који их и непосредно чине супротстављеним теоријама. Развој науке у појединим областима стварао је и ситуације где се појавом „нове теорије” одбацује претходно владајућа теорија.

У *трећем смислу*, под теоријом се подразумева одређени скуп теоријских претпоставки (хипотеза, предвиђања и слично) које тек треба да буду потврђене спровођењем адекватних научних проучавања и истраживања у одређеној области. Теорија у овом смислу јесте теорија коју треба доказати (Тоттасо, 1997: 123). Одређеном предмету проучавања у било којој научној области приступа се са становишта одређених теоријских поставки, којима се успоставља већ поменути теоријски оквир. У том теоријском оквиру испоставља се и *област непознатој и неисстраженој*, и то је област у коју се смешта и предмет проучавања (истраживања), уз пратећу методологију истраживања која треба да омогући научно сазнавање у области предвиђеног предмета проучавања. У тој области се успоставља низ претпоставки које треба доказати спровођењем научног истраживања, тако да оне чине „теорију коју треба доказати”. На примеру било

ког емпиријског истраживања, које се осмишљава и реализује са постављеним хипотезама истраживања (уколико на основу природе истраживања постоји реалан научни основ за постављање хипотеза истраживања), може се уочити да свака појединачна хипотеза јавља се као „теорија коју треба доказати”. Уопште, смисао постављања хипотеза истраживања односи се на могућност предвиђања какав резултат истраживања можемо очекивати (Ристић, 1983). На пример, када се реализује истраживање ставова наставника о инклузивном образовању, истраживач може изнети претпоставку да ће наставници са мањим радним искуством показивати претежно негативан став према увођењу инклузивног образовања. Пре свега, да би се оваква хипотеза поставила истраживач треба да конституише теоријски оквир истраживања, у којем ће бити образложено, између осталог, шта се све јавља као чиниоци формирања ставова наставника о овом облику образовања, а неопходно је да буде упознат и са резултатима претходних истраживања у овој области. Ово је пример хипотезе, као претпоставке („теорије”) коју је истраживањем потребно потврдити и оповргнути.

У четвртом значењу, теорија се јавља као *метатеорија*, односно као „теорија теорије”, односно „теорија о теорији”. Она се одређује као теоријско разматрање неке посебне теорије, њене структуре и функционалних елемената, основа њеног успостављања, уз оријентацију на разматрање основних поставки теорије, њених филозофско-епистемолошких основа, њеног функционисања као система знања о одређеном сегменту стварности и слично. Под метатеоријским разматрањем обично се сматра разматрање које по својој форми и садржају припада области филозофије одређене научне области (Driessel, 1967). Метатеоријско разматрање у области педагогије, сходно претходно назначеном, може да се реализује као анализа основних идеја, поставки, принципа, начела и слично, која припадају некој теорији или концепцији у области васпитања. То је случај, на пример, са метатеоријским разматрањем основних поставки концепције зоне наредног развитка (Wertsch, 1984). Посебан сегмент метатеоријског разматрања ове концепције може да се односи на могућности и ограничења која се јављају у погледу евентуалне примене ове концепције наставе и учења у одређеној области рада у настави.

У принципу, свака област науке, односно научна дисциплина, представља подесно тле за реализацију метатеоријских проучавања, са резултатима ове врсте проучавања који могу бити од значаја за унапређивање појединих области науке. То посебно долази до изражаја у научним областима у којима за исту област научног проучавања бива успостављено више различитих теорија, које на различите начине испостављају покушаје научног објашњења појединих сегмената стварности на које се односе (Попер, 2002а: 167). Није редак случај да се у појединим ситуацијама конституишу теорије које су међусобно супротстављене, са различитим приступима у сагледавању постављеног проблема и испостављањем различитих виђења на који начин се одређени сегмент стварности може објаснити. У таквим случајевима метатеоријска проучавања имају улогу сагледавања, разматрања и тумачења основних поставки појединачних теорија, уочавања карактеристика научне аргументације и доказа, сличности и

разлика у сагледавању суштине сегмента стварности на који се односе и слично. У области педагогије, на пример, метатеоријска разматрања ове врсте могу да имају за предмет поређење и противстављање основних поставки индивидуалне и социјалне педагогије, уз оријентацију на различите елементе проучавања, као што су откривање и анализа „додирних тачака”, сличности, разлика и друго.

Јављају се и настојања да се направи подела између *теорије у општем значењу* и *научне теорије* (Попер, 2002б: 98). За ову другу обично се наглашава да у њеној основи лежи једна или више научних хипотеза. То подразумева да се научна теорија може појавити у бар два вида, и то као теорија коју тек треба потврдити применом методологије научног истраживања, и као теорија која је прихваћена на основу резултата спроведених научних проучавања и истраживања.

У области педагогије од значаја су различите теорије, које служе као основа осмишљавања и реализације различитих проучавања сложеног феномена васпитања. Теорије у области педагогије могу се разликовати по нивоу општости, у смислу обима и дубине захватања одређеног дела делатности васпитања на који се односи. Истиче се значај да се при осмишљавању било ког педагошког научног истраживања установи полазни теоријски оквир истраживања, на основу којег се осмишљава одређено истраживање и његова реализација. Након реализације истраживања, са становишта основних научно-теоријских поставки прихваћених у теоријском оквиру истраживања врши се анализа добијених резултата, њихово тумачење и интерпретација, као и извођење педагошких импликација за педагошку праксу, у ситуацијама када постоји основ и могућност извођења педагошких импликација. На пример, то је случај са различитим теоријама развоја (*теорија културно-историјског развоја*, *интеракционистичке теорије развоја*, *теорија органске ламбе*, *теорија конвергенције*, *когнитивистичке теорије моралног развоја* и друге), теоријама наставе и учења (*теорија учења овладавањем*, *теорија учења пуштем открића*), и другим. Теоријски оквир истраживања представља покушај да се на теоријском плану, са становишта ширег система научно-теоријских знања и појмова у одређеној области истраживања, као и са становишта одређене теоријске оријентације или теорије, на што јаснији и обухватнији начин образложи оно што представља предмет истраживања (Торрасо, 1997). Уз то иде и конституисање одређених научних претпоставки (хипотезе истраживања) о томе који се резултати истраживања могу очекивати, уз разматрање и евентуалних дилема, противуречности, недоумица и слично, које се нужно разматрају у теоријском оквиру истраживања. То подразумева и да се добијени резултати истраживања анализирају, тумаче и интерпретирају управо са становишта установљеног теоријског оквира истраживања.

У начелу, атрибут „филозофско” (филозофска, филозофски) има значење онога што у идејном смислу припада филозофији, у било ком смислу. То се, у принципу, може односити на различите сегменте који припадају филозофији, дакле, „филозофска” може бити оријентација, поглед, принцип, начело, становиште, идеја, схватање, тумачење, аргумент, поставка, разумевање,

поступак и слично. Дакле, атрибут „филозофско” има улогу означавања припадности нечега, неког сегмента мишљења, знања, појмова, као и различитих њихових система, области филозофије. Сличну улогу има и атрибут „научно” (научни, научна), који служи за означавање припадности неког сегмента мишљења науци уопште, некој научној области, научној дисциплини, научној теорији и слично. Тако се, на пример, користе формулације као што су научна оријентација”, „научна област”, „научна дисциплина”, „научна теорија”, „научно истраживање”, „научна аргументација”, „научно мишљење”, „научни појам”, „научни доказ” и друге. Ови различити сегменти науке налазе се и у различитим односима, у погледу односа општег, посебног и појединачног који се између њих могу успоставити. Тако се, на пример, научна област јавља као део општег појма „наука”, научна дисциплина се јавља као део научне области, док научна теорија, такође, припада као ужи сегмент научне области или посебне научне дисциплине.

Да би се нека посебна научна област успоставила као таква неопходно је да буду испуњени одређени теоријски, епистемолошки и методолошки услови. Различити аутори стављају различит нагласак на поједине од ових услова, истичући разлике у значају појединих услова. Разлози за постојање разлика ове врсте извиру из разлика које се јављају у прихваћеним филозофским и теоријским оријентацијама које представљају основу разматрања свих кључних и незаобилазних теоријских, епистемолошких и методолошких питања која су од значаја за процес конституисања неке посебне научне области уопште, али и за конституисање једне конкретне области науке, као што је случај са педагогијом. Поред тога, присутни су и питања и проблеми појмовно-термиолошке природе, која се односе на нека општа питања и њихова појмовна значења. То се односи на дефиниције и значења посебних појмова, као што су наука, научно знање, научни систем, научно истраживање, објективност, непристрасност, научна истина и други. Одређене појмовне разлике стварају препреке у јаснијем расветљавању кључних услова за конституисање неке посебне научне области. И поред тога, постоје слагање у вези са тим који то услови треба нужно да буду испуњени, да би се конституисала посебна научна област, односно посебна научна дисциплина.

Који се све услови сматрају да нужно треба да буду остварени да би се одређена област проучавања и истраживања неког сегмента стварности могла конституисати као посебна научна област (научна дисциплина)? Разматрајући концепцију оквира једне научне области, што се односи на услове које би једна област истраживања и проучавања требала да задовољи да би се могла назвати науком, Диркем наводи следећа својства да би се неки „скуп проучавања” могао назвати науком (1981: 60-61):

(1) Неопходно је да почива на изграђеним и провереним чињеницама, као и на чињеницама које се могу испитивати посматрањем. Пошто се једна наука (научна област, научна дисциплина) дефинише својим предметом, нужно

је да тај предмет науке постоји, као и да се јасно може одредити његово место у стварности у којој постоји.

(2) Чињенице које потенцијално представљају предмет проучавања неке науке треба као скуп да буду довољно хомогене, у циљу њиховог сврставања у „исту категорију”. У супротном, уколико не би постојала могућност сврставања у једну категорију, већ у више категорија, самим тим јавља се услов да се на основу тих различитих категорија чињеница конституише више области науке. У периодима конституисања неке науке (научне области) јавља се нека врста конфузног мноштва различитих предмета проучавања, а као примери наводе се географија и антропологија. Међутим, ово мноштво предмета представља прелазну фазу у развоју научних области.

(3) Одабране чињенице, које су предмет проучавања у некој научној области, проучавају се да би се дубље сазнале, *на њој и њој нејириситрасан начин* („намерно употребљавамо ту помало општу и магловиту реч *сазнајши*, не одређујући другачије из чега се може састојати тзв. *научно сазнање*”). Од мањег значаја су настојања научника да изгради типове, а не да открије законе, чиме би оријентација била на описивање и објашњавање чињеница које су предмет неке научне области. С друге стране, научник треба да тежи откривању научне истине, без обзира на неке практичне последице које би произишле из његовог истраживања („његова је улога да истражи стварност, а не да суди о њој”).

Оно што у значајној мери треба да допринесе даљем развоју и унапређивању науке јесу могућности даљих проучавања и истраживања у одређеној научној области, односно научној дисциплини. Природно, те могућности зависе од више различитих чинилаца и разликују се од области до области. У складу с тим, постепено се развија и предмету науке адекватна методологија науке, као основна научна дисциплина и основно средство развоја одређене науке, односно научне области.

Епистемолошка ипшања педагогије

Један од кључних доприноса утемељењу епистемологије педагогије у оквиру педагогије која се развијала у бившој СФР Југославији представља књига професора Николе Поткоњака, под називом *Теоријско-методолошки проблеми педагогије – Епистемологија педагогије* (1977). Сам наслов ове књиге упућује на настојање аутора да учини напор у правцу конституисања једне нове педагошке дисциплине, а то је епистемологија педагогије У овој књизи остварен је значајан покушај да се темељно систематизују знања која се односе на проблеме конституисања педагогије као посебне области у оквиру друштвених наука, на детерминанте развоја педагогије на Западу, основне теоријско-методолошке проблеме конституисања савремене педагогије, дилеме које се јављају по питању интегралности педагогије као науке и друго. У овој књизи посебна пажња посвећена је расветљавању сложеног односа између педагогије и других

друштвено-хуманистичких наука, које се једним делом предмета своје науке баве и феноменом васпитања, и то односа педагогије према филозофији, социологији, психологији и антропологији. Посебна пажња у овој књизи посвећена је конституисању марксистичке концепције васпитања, развоју методологије марксистичке педагогије, као и карактеристикама позитивизма у савременој педагогији. Основна филозофска оријентација која је присутна код аутора јесте марксистичка филозофија, а у овој књизи је испостављена и „филозофија васпитања”, односно „концепција васпитања”, за коју аутор аргументовано доказује да представља не само концепцију васпитања коју развија „југословенско социјалистичко самоуправно друштво”, већ концепцију која се може прихватити као врхунац развоја педагошке мисли. Дакле, као и у другим педагошким расправама у добу социјалистичког самоуправног друштва, и у овој књизи је присутно описивање феномена васпитања са становишта постављања разлике између „буржоаске педагогије” и „социјалистичке педагогије”, при чему се настоји да се научним аргументима да предност овој другој.

Међутим, и поред чињенице да је ова књига настала на одређеним идеолошким и филозофско-теоријским основама, иако настала пре више од 35 година, представља значајно научно дело у области педагогије, и представља значајан допринос развоју епистемологије педагогије. Један од разлога видимо и у чињеници да су одређена питања утемељења педагогије као науке, развоја система педагошких наука, епистемологије педагогије (самим тим и епистемологије васпитања), актуелна и у данашњем времену, те на основу тога постоји потреба за оваквом врстом проучавања у педагогији.

У оквиру разматрања природе предмета епистемологије педагогије, неопходно је поћи од одговора на нека основна питања, која се тичу позиције епистемологије педагогије у систему педагошких дисциплина, али и у систему епистемологије као филозофске дисциплине. Епистемологија педагогије јесте област педагошке науке, односно педагошка дисциплина, која треба да се бави питањима која су од значаја за педагогију као науку, за њено утемељење као научне области, као и за утемељење система научних дисциплина у области педагогије (Антонијевић, 2012: 31). Поред осталог, предмет епистемологије педагогије обухвата и различите проблеме проучавања и утврђивања односа педагогије према другим наукама. То, пре свега, укључује проучавање односа према друштвено-хуманистичким наукама, са којима педагогија има одређене заједничке области проучавања, пошто се феноменом васпитања баве и друге науке (филозофија, социологија, психологија и антропологија).

Епистемологија педагогије је и *филозофска дисциплина*, представља једну од области епистемологије друштвених наука, те самим тим припада области опште епистемологије, односно филозофије. Однос између филозофије, опште епистемологије, епистемологије друштвених наука и епистемологије педагогије представља однос између општег, посебног и појединачног. Поред тога, може се говорити и о потреби установљавања и посебних епистемологија у области педагогије, као што је развијање епистемологија посебних педагошких

наука, као што су историја педагогије, дидактика, предшколска педагогија, школска педагогија, андрагогија и друге.

У оквиру теоријско-епистемолошких расправа неопходно је указати и на разлику између епистемологије области научног проучавања, односно епистемологије *предмета једне науке*, и епистемологије *науке о том предмету*. Јавља се потреба обраћања адекватне пажње на ову разлику, како би што јасније било омеђено поље проучавања ове две области проучавања епистемологије. Различити аутори наглашавају потребу да се у области педагогије уопште може развијати више области и нивоа епистемологије, што је, на пример, случај код Ничковића (1985). У нашем раду *Основе процеса васпитања* (2012: 31) указује се на потребу разликовања два нивоа епистемологије, ниво који се односи на васпитање, осмишљавање и конституисање система утицаја на развој индивидуе, док се други ниво односи на целину педагогије као науке која проучава природу и основне карактеристике тог система утицаја. То су епистемологија науке о васпитању, односно *епистемологија педагогије* и *епистемологија васпитања*. И један и други ниво епистемологије у области педагогије припадају ширем контексту епистемологије наука о човеку, али и епистемологије друштвених и хуманистичких наука.

У процесу конституисања епистемологије педагогије као научне дисциплине у систему педагошких наука, у основи тог процеса јављају се проучавања која се односе на различита епистемолошка питања и проблеме који се јављају у области педагогије. Та питања и проблеми омогућавају да се одговарајућа пажња посвети и следећем: (1) *проучавање природе, извора и основних карактеристика педагошких знања*, (2) *ујврђивање критеријума систематизације педагошких научних знања*, (3) *установљење односа између педагогије и других наука које се баве васпитањем*, и (4) *проучавање проблема у вези са педагошким исцртавањима*.

(1) *Проучавање природе, извора и основних карактеристика педагошких знања*. Каква су по природи и које су карактеристике педагошких знања? Које се врсте и облици педагошких знања јављају? Који су извори педагошких знања? Који су нивои поузданости педагошки знања? Које везе и односи се успостављају између различитих облика педагошких знања? Ово су нека од кључних питања на које је потребно тражити адекватне одговоре у оквиру епистемолошких проучавања у педагогији. Проучавање природе, извора и основних карактеристика педагошких знања има вишеструки значај. Између осталог, смисао проучавања у овој области видимо кроз следеће кључне разлоге: (а) да би се та знања могла разврстати и систематизовати у систему педагошких знања, успостављањем система педагошких дисциплина; (б) да би се установило на основу чега се педагошка знања суштински разликују у односу на научна знања која припадају другим областима друштвених наука, а у том смислу је од посебног значаја да се установи у чему се састоје разлике које постоје у односу на научна знања из области филозофије, социологије, психологије и антропологије, са којима педагогија у одређеном смислу дели предмет своје науке; (в) да би се дубље и

обухватније разумела природа различитих извора педагошких знања, на основу чега се стварају услови за установљавање критеријума вредновања значаја различитих педагошких знања и критеријума њиховог разврставања; (г) да би се на обухватнији начин сагледале могућности даљег развоја система педагошких знања, кроз откривање нових научних знања у овој области.

(2) *Ушврђивање критеријума организовања и систематизације педагошких научних знања*, односно критеријума за установљавање и развој научних дисциплина у оквиру педагогије. У оквиру сваке научне области и научне дисциплине постоји потреба и нужност да се знања организују и систематизују на одговарајуће начине. То се као потреба и нужност јавља и у оквиру педагогије као науке, у погледу уређења научних и других знања у целовит и логички доследан систем знања. Постоји више различитих разлога за то. Пре свега, уређење знања у систем требало би да послужи као основа конституисања и развоја ужих научних области педагошких дисциплина у оквиру педагогије (Подлас, 2006: 29). Епистемологија педагогије управо треба да се позабави и критеријумима разврставања педагошких знања у систем, с обзиром да се у овој области јављају различити критеријуми разврставања, класификације и систематизације научних знања о васпитању. Ниво и квалитет утемељености и изграђености педагогије као науке у великој мери зависи од начина и критеријума на који ће бити уређен систем научних знања, па самим тим на који ће начин бити изведено и конституисање система научних дисциплина у педагогији (Антонијевић, 2013а: 149). Полазиште за конституисање система у овој области представља одређено научно виђење васпитања, а део је различитих теоријских оријентација које се јављају у оквиру филозофије васпитања и педагогије. Као изходиште у овом смислу јавља се и појмовно и епистемолошко одређење васпитања. У оквиру педагогије као науке јављају се различите класификације (разврставања) научних дисциплина, у складу са различитим критеријумима за разврставање знања по појединим областима педагогије. Говори се и о процесу *дисциплинаризације у педагогији* (Вујисић-Живковић, 2008б; 2009), што се управо односи на конституисање различитих педагошких дисциплина у систему педагошких наука.

(3) *Установљење односа између педагогије и других наука које се баве васпитањем*. Пошто педагогија није једина наука која се бави проучавањима у области васпитања, јавља се као проблем позиционирање педагогије у односу на друге научне дисциплине које се бар једним делом свог предмета баве проучавањем у области васпитања. Прихваћено је научно утемељено становиште да педагогија представља *интегралну науку о васпитању* (Поткоњак, 1977). То значи да педагогија обухвата и различита знања из других научних дисциплина које се једним делом предмета своје науке баве проучавањем појединих сегмената и аспеката васпитања, а која су део целине научних проучавања у области васпитања. На пример, несумњиво је да се у области социологије васпитања разматра и проучава васпитање као друштвени феномен, затим друштво и друштвени односи као детерминанта система васпитања, социјална интеракција у васпитању, као

и друга питања. Слично је и са другим наукама које се баве проучавањима у области васпитања. Због тога, јавља се потреба да се теоријски и епистемолошки одреди позиција педагогије у односу на те друге науке. У том смислу неопходно је, пре свега, одредити однос педагогије према филозофији, социологији, психологији и антропологији. На основу чињенице да се и неке друге науке баве проучавањем феномена васпитања, конституишу се и посебне области тих наука, као што су педагошка психологија, филозофија васпитања, социологија васпитања, педагошка антропологија и друге научне области. Ове научне области, по свом предмету, истраживачким проблемима и примењеном методологијом истраживања, припадају и матичним наукама из којих потичу, али припадају и педагогији као интегралној науци о васпитању. Стога, ове научне области могу се одредити као *границне научне области* које се јављају између педагогије и других наука, истовремено постоје као део система педагошких наука, али и као део система других наука. На пример, несумњиво је да се социологија васпитања може сматрати истовремено и педагошком и социолошком научном дисциплином.

Такође, предмет епистемологије педагогије представља и *уштановљавање односа између педагогије и сродних наука*, у систему друштвено-хуманистичких наука. Поред чињенице да се и неке друге научне дисциплине баве феноменом васпитања и да је на тај начин педагогија повезана са њима, педагогија је повезана и са различитим другим научним дисциплинама у оквиру система друштвено-хуманистичких наука. Та повезаност се изражава у различитим областима, као што су научна теорија, теоријске оријентације и концепције, методологија истраживања и кроз друге аспекте повезаности (Ђорђевић, 1987). На плану научне теорије повезаност педагогије са другим наукама подразумева да се у оквиру педагогије прихватају различите филозофске и теоријске оријентације (концепције, схватања, погледи и слично), који се јављају као део педагошких теоријских знања. И поред чињенице што се те филозофске и теоријске оријентације не могу механички и некритички пренети из других научних области у област педагогије, постоје одређене могућности да се филозофска и теоријска знања из других области науке користе у области педагогије. Повезаност која се успоставља између педагогије и других сродних наука посебно је изражена у области методологије педагошких истраживања. Истраживачки приступи, методе, поступци и инструменти примењени у области педагогије имају одређене сличности са истим који се користе у оквиру других научних дисциплина у систему друштвено-хуманистичких наука. Подударане методологија истраживања највише је присутно између психологије и педагогије, али се јавља присуство у педагогији истраживачких приступа и метода које се користе у другим друштвено-хуманистичким наукама.

(4) *Проучавање проблема у вези са педагошким истраживањима*. Проблеми и питања која су у овом смислу део епистемолошких проучавања одређују се и као методолошка, односно теоријско-методолошка питања и проблеми. Свака научна дисциплина као један од стубова своје области развија методологију истраживања, као средство проширивања и продубљивања фонда научног знања, а то је случај и са педагогијом као науком. Методологија педагошких

истраживања своје исходиште има у општој методологији истраживања, а посебно у методологији истраживања у друштвеним наукама (Мужић, 1979). Предмет епистемологије педагогије јесу и одређени метатеоријски аспекти истраживања у педагогији, њихово осмишљавање и реализација, могућности реализације нових истраживања, могућности доласка до нових научних открића и слично. Задатак епистемологије педагогије специфично се односи на проблеме методологије педагошких истраживања, који извиру из самих специфичности васпитања као предмета педагогије. У одређеном смислу епистемолошка проучавања методолошких питања и проблема педагошких проучавања и истраживања превазилазе оквир методологије педагогије. Јављају се као проучавања која треба да омогуће дубље и обухватније продирање у суштину различитих методолошких питања и проблема, дилема, недоумица и препрека које се карактеристично јављају у оквиру појединих истраживачких приступа, код примене различитих метода и поступака истраживања у области васпитања. Ова проучавања односе се, пре свега, на проучавање педагошких методолошких питања и проблема, али исто тако и на методолошка питања и проблеме свих других проучавања и истраживања која се реализују у области васпитања.

Утемељење епистемологије педагогије као филозофске дисциплине и педагошке научне дисциплине подразумева неколико значајних корака. Један од корака у том правцу представља давање одговора на неколико значајних питања: Шта је педагошко знање и које су карактеристике педагошког знања? По чему се педагошко знање разликује од знања уопште и знања која припадају другим областима науке? Који су извори педагошког знања?

Један од проблема епистемолошког проучавања у области педагошких методолошких питања односи се на проблем *поузданости педагошких знања* до којих се долази као резултат реализације различитих педагошких истраживања. У том погледу можемо уочити разлику у поузданости знања која добијамо применом методе теоријске анализе садржаја (Стојак, 1990), у односу на знања која настају као резултат реализације неког педагошког емпиријског истраживања, експеримента, на пример. Поузданост знања које је резултат примене методе теоријске анализе садржаја зависи од различитих чинилаца, као што су: (1) установљени теоријски оквир који служи као основа спровођења теоријске анализе садржаја, (2) ниво сложености садржаја који је предмет теоријске анализе, (3) квалитет постављеног циља и задатака теоријске анализе, (4) могућности примене добијених знања на нове ситуације примене ове методе, као и други чиниоци. На основу овога, могу се одредити и области у којима се могу јавити препреке, недоумице и дилеме у примени одређених елемената теоријске анализе, а које су од значаја за остварење што вишег нивоа поузданости добијених педагошких знања. С друге стране, у случају примене педагошког експеримента, поред наведених чинилаца који одређују ниво поузданости добијених знања у случају примене методе теоријске анализе, јављају се и неки други чиниоци поузданости знања добијених реализацијом педагошког експеримента. Неки од чинилаца који су од значаја за остварење одређеног нивоа поузданости знања добијених у другом моделу проучавања јесу следећи:

(1) остварени ниво контроле услова реализације експеримента, (2) остварени ниво квалитета мерења интензитета проучаваних појава у експерименту, (3) могућност генерализације добијених резултата истраживања, као и други чиниоци. На основу изнетог, може се уочити разлика у врсти и природи чинилаца поузданости педагошког знања, што треба да буде предмет епистемолошких проучавања у овој области.

2. ОБЛИЦИ, ПРИРОДА И ОСНОВНА СВОЈСТВА ПЕДАГОШКИХ ЗНАЊА

Да би се дубље и обухватније приступило проблему проучавања основних облика знања у систему знања који се конституише у педагогији, неопходно је обратити пажњу на општа одређења знања као феномена.

У свим језицима постоји велики број изведених и сложених речи са диференцираним значењима која у својој основи имају речи „знање”, „сазнање”, „знати” и „сазнавати”. Због тога, уочљиво је да реч „знање” бива укључено у различите термине и поприма велики број значења. У енглеском језику наилази се на речи као што су *knowledge, attainment, proficiency, acquirement* и друге, које се у различитим конструкцијама реченица могу употребити као „знање”, док се у неким случајевима под њима подразумева значење „постигнуће”. У немачком језику за „знање” јављају се речи *Wissen, Kenntnis и Können*, за глагол „знати” речи као што су *wissen, kenntnis и können*, за глаголску именицу „сазнање” *Erkenntnis и Einsicht*, док се за значење „сазнати” користе речи *erfahren и in erfahrung bringen*. Сличне различите ситуације употребе ових речи сусрећу се и у другим језицима.

И у српском језику се са различитим денотацијама и конотацијама користе речи „знање”, „сазнање”, „сазнавање”, „знати”, „сазнати” и „сазнавати”, а јављају се и друге изведене речи из ових именица, глагола и глаголских именица. Речи „знање” и „сазнање” користе се синонимно и односе се на одређено стање, на одређени достигнути ступањ развијености нечега што представља предмет процеса откривања, стицања, усвајања и развијања, односно присвајања знања о одређеном предмету сазнавања (Антонијевић, 2006: 19). У случају речи „сазнавање” денотативни аспект односи се на процес настајања тог стања, који се изражава у одређеном ступњу знања о нечему које је претходно било предмет процеса сазнавања.

Да би се дубље и обухватније одредиле основне карактеристике знања као филозофске, логичке, епистемолошке, гносеолошке, психолошке и дидактичко-методичке категорије, неопходно је кренути од одговора на питање шта

је знање, што се односи на разумевање дефиниција појма „знање”. Питањима у вези са разматрањем и одређивањем основних суштинских карактеристика знања бави се гносеологија, као општа теорија сазнања, а питањима у вези са научним знањем бави се епистемологија, као теорија научног сазнања. Различита општа одређења знања и основних карактеристика знања јављају се и у области психологије и педагогије. Та одређења односе се на облике знања који се јављају код индивидуе у њеном сазнајном склопу, дакле знања које је усвојено од стране индивидуе.

У оквиру филозофије и логике јављају се различита одређења појма „знање”, кроз која се настоји да се утврде основни неопходни услови да би се нешто могло сматрати знањем. У том смислу, код Лазовића (1995: 56) се јавља оријентација на одређивање основних недоумица, у погледу прихватања одговарајуће дефиниције знања, а посебно по питању прихватања одредница у оквиру традиционалне дефиницију знања: *знање је истинито ојравдано веровање*. Ова дефиниција знања је у извесном смислу превазиђена у савременој логици и гносеологији, на основу формулисања различитих аргументованих логичких приговора појмовном одређењу знања у овој дефиницији. Гетије истиче да су настојања у вези са проблемом одређивања дефиниције знања чињена кроз покушаје одређивања нужних и довољних услова, на основу којих би се нечији исказ о ономе што представља предметну основу знања могао сматрати знањем о том предмету (према Павковић, 1980: 138). У развојном смислу, садржај дефиниције знања мењао се управо са настојањима одређивања неопходних и нужних услова да би се нешто могло сматрати знањем.

Поред потребе да се прецизније одреди значење општег појма „знање”, за разматрања природе система знања у педагогији неопходно је да полазиште представља и одређење појма „научно знање”.

Формулисане су различите дефиниције научног знања. На пример, у једном од педагошких речника дефинише се на следећи начин: „Научно сазнање је откривање закона у свету. Научно сазнање се састоји у прикупљању чињеница, постављању хипотеза, утврђивању закона и стварању теорија и система. Оно настоји да у случајном утврди нужно, у појединачном опште, у пролазном стално, у појавном суштину. (...) Научно сазнање настаје и развија се под непосредним утицајем јединствених, узајамно повезаних, реципрочних и супротних мисаоних радњи, као што су анализа и синтеза, диференцијација и интеграција, апстракција и генерализација, упоређивање и класификовање података. Једном створени ставови проверавају се и даље са становишта кохерентности у односу на претходне, а нарочито у односу на нове податке, док сами доказни ставови постају база за научно предвиђање” (*Педагошки речник 1*, 1967: 640). Овде се може уочити стављање нагласка на *структуру организације научног знања*, почев од прикупљених разноврсних чињеница које се налазе у основи те структуре, па све до успостављања одговарајуће научне теорије и научног система, као и на неопходност коришћења међусобно повезаних мисаоних операција које омогућавају процес откривања научног знања. Једно од својстава које се приписује научном знању јесте *својство непроверљивости*. У педагошкој енциклопедији

за научно знање наведено је следеће: „Уопштено, то је систематизовано знање о појавама или аспектима стварности стечено на основу доследно методички спроведеног истраживања, уз потврду емпиријских и логичких доказа. Под науком се, такође, подразумева процес чији је резултат такав један систем знања” (Педагошка енциклопедија 2, 1989: 528). И на овом месту се у погледу научног знања ставља нагласак на систематизованости знања и потреби успостављања одговарајућег система знања у науци.

Предмет проучавања епистемологије јесу управо основне карактеристике научног знања (Schlick, 1974: 10). У том погледу постоји несумњив значај епистемолошких проучавања у успостављању одређених критеријума по питању суштинских карактеристика које неизоставно треба да буду присутне код научног знања. Разматрајући епистемолошке основе научног знања које је део неке теоријске науке, Милић (1965: 183-207) формулише епистемолошка начела научног знања теоријске науке, која су универзално применљива и на емпиријске науке. То су начела објективности, прецизности и систематичности научног знања.

Значајно својство научних знања јесте да она са становишта логике и гносеологије поседују највећи могући *ниво истинитости* и *оправдања* (Ристић, 1995: 17), што своје исходиште има у чињеници да се до ове врсте знања долази путем научног истраживања са применом поуздане методологије. Научна знања се јављају на основу претходно одређеног и теоријски разрађеног проблема истраживања, јасно дефинисаних циљева и задатака, хипотеза, метода и поступака научног истраживања. Осим тога, већој поузданости научног знања доприноси понављање научног истраживања, у ситуацијама када је то могуће, те се на тај начин потврђује ниво њихове истинитости и оправдања. Такође, за научно знање карактеристично је и то да се научне истине никада не смеју апсолутизовати и прихватати као потпуне, коначне и апсолутне, нити се као такве могу *a priori* тумачити и прихватати. Неопходно је да научна знања буду што чвршће заснована на нужним логичким аргументима из којих произлазе (*истио*, 18), а на основу тога су систем знања, везе и односи који постоје између знања у науци, непосредно одређени и прожети овим важним својством научног знања.

У оквиру сваке научне области јавља се потреба за конституисањем што чвршћег и конзистентнијег система научних знања. У погледу одређења појма „систем научног знања, јављају се разлике у приступима, при чему се упоредо настоји да се одреди и појам „научна теорија”, као уређени систем знања у одређеној научној области. Ристић (1995: 150) наглашава да методолози под системом знања подразумевају уређен, повезан, ревизибилан скуп научних теорија, научних закона и научних чињеница који се заснива на одређеним принципима, као и да многи сматрају да је научна теорија основна јединица научног знања. Ристић наводи одређење појма „теорија” коју је дао Курајев: „Научна теорија представља одређени систем узајамно повезаних појмова и исказа о објектима који се помоћу ње проучавају”. Ристић истиче да теорија не треба само и искључиво да буде схваћена као систем знања, већ и као средство

стицања нових знања, наглашавајући да се основним циљевима науке сматрају постизање прихватљивих објашњења, разумевање, предвиђање и хотимично преображавање у складу са хуманим потребама појава које наука проучава и те циљеве наука постиже посредством теорија. Поред осталог, Ристић (*истио*, 158) наводи и следеће: „...тима што теорија човеку омогућава не само да зна и стиче нова знања, већ и да успешно дела на основу стечених знања, бива оправдано добро познато тврђење да нема ничег практичнијег од добре теорије”. На основу изнетих аргумената, уочљиво је да се теорија опажа као значајан сегмент у систему научног знања неке научне области.

При настојањима да се на адекватан начин означи и опише уређена организација научног знања, поред појма „систем знања”, користи се и појам „фонд знања”. Разматрајући разлике у уређености знања у појединим научним областима, Милић (1965: 21-22) користи израз „фонд знања”, у чији састав улазе различити облици и врсте знања, као што су искуствена уопштавања, хипотезе, закони, теорије и ужи теоријски системи. Истиче се да не постоји у свим наукама јединствен теоријски систем у који се може интегрисати сво теоријско знање којима наука располаже, као и да у многим наукама не постоји потпуно развијен и разрађен теоријски систем који би сједињавао сва њихова чињеничка и теоријска знања, већ различите опште теорије у којима су интегрисана научна знања у референтној области. У научној фонду одређене науке, поред чињеничке грађе, искуствених уопштавања, закона и теоријских система, налазе се и различите научне хипотезе које још нису у тој мери проверене и доказане да се могу сматрати научним законима и теоријама, односно које кроз нова научна истраживања треба потврдити или одбацити.

У оквиру сваке научне области и система знања који се у њој конституише јавља се и низ пратећих филозофских питања која чине основу филозофских оријентација у некој научној области, односно чине њену филозофску основу. Једна од општих интенција које се јављају у оквиру филозофије јесте остваривање неке врсте *критичког односа* према свему ономе што представља суштинске елементе једне науке, као што су предмет истраживања, систем знања и појмова, методологија истраживања и слично. Поред тога, критичност као једно од општих својстава филозофије науке може да има и неку другу улогу у оквиру филозофије науке. У том погледу, Милић (1965: 39) наглашава да се кроз филозофска и епистемолошка разматрања о природи науке често поставља и једно опште филозофско питање, које се може формулисати на следећи начин: постоје ли неке не само историјски дате, већ уопште иманентне границе научног сазнања, и ако постоје, у ком их правцу треба тражити? Наглашава се чињеница да се у тражењу одговора на ово питање *често осипорава могућност научне синтезе људског знања*. Као део таквих филозофских разматрања аргумендује се да наука може бити корисна у испитивању парцијалних и јасно омеђених проблема и у стварању рационалне основе за решавање појединачних практичних задатака, али да није могуће изграђивање синтезе целокупног људског сазнања нити научног погледа на свет. Ово се види као једно од виђења могућности изградње система знања у једној научној области.

Научно знање се увек јавља у систему (Акчурин, 1974), и то је једно од његових кључних својства. Као кључни елемент доприноса развоју система научног знања у оквиру одређене научне области има научно-теоријско мишљење развијено у оквиру те научне области, као и одређени облици развијеног научно-теоријског мишљења развијени у сродним научним областима. Разматрајући улогу научно-теоријског мишљења у даљем развоју одређене научне дисциплине и његову улогу у спецификацији предмета истраживања, Давидов (1972: 94) истиче да науке у свом савременом виду немају као свој предмет саме ствари и њихово непосредно испољавање, већ њихово сазнавање захтева успостављање специјалних *теоријских аистрација*, издвајање неке одређене везе ствари и њеног преобраћања у посебан предмет изучавања. По мишљењу Давидова, предмет изучавања сваке науке представља одређена издвојена веза или однос између ствари, те да овај приступ у науци представља теоријски однос према предмету науке.

Постоји низ питања у вези са природом педагошког знања и његових основних карактеристика, улоге педагошког знања у осмишљавању и реализацији неког сегмента процеса васпитања, улоге педагошког знања у педагошким проучавањима и истраживањима, као и питања која се тичу и неких других аспеката педагошких знања. Пре свега, у настојању да се потпуније сагледа проблематика педагошког знања, неопходно је поћи од одговора на питање шта уопште представља педагошко знање. Уопште, *педагошко знање је свако знање које је одређеној мери и на одређени начин доприноси бољем познавању и разумевању нечега из области васпитања*. Ово би било једно најопштије одређење педагошког знања којим се могу обухватити различите врсте и облици педагошких знања.

Педагошко знање може да се јави у различитим облицима и са различитом природом садржаја која је део тих знања. Браун (Brown, 1973: 365) истиче да се педагошка знања (*educational knowledge*) могу разврставати на основу критеријума који произлазе из природе тих знања, а слична оријентација јавља се и код Брецинке (Brezinka, 1992). Уопште, педагошко знање може да се јави као знање у две опште области, и то као *научно педагошко знање* и *стручно* (професионално) *педагошко знање*. Класификације у оквиру фонда педагошких знања могу да се учине и применом других критеријума разврставања, као што су критеријуми који се тичу логичко-епистемолошке природе педагошких знања. На пример, према критеријуму општости педагошких знања може се извести подела на *општа*, *поседна* и *специфична знања*, према критеријуму применљивости знања могу се педагошка знања поделити на *фундаментална знања* и *примењена знања*, а према критеријуму конкретности на *аистрајна знања* и *конкретна знања*. На основу овога евидентно је да се могу применити различити критеријуми разврставања педагошких знања. Поред класификација које подразумевају поделе на опште категорије знања, могу се у оквиру конституисања општих области установити и специфичније области, у којима се може извршити разврставање педагошких знања, у складу са епистемолошком природом појединих педагошких знања.

Педагошко знање, које се јавља и има карактеристике *научној педагошкој знања, резултат је сировођења педагошких проучавања и истраживања*, која по својој природи представљају *научна проучавања и истраживања*. Дакле, услов да би неко педагошко знање било научно знање, јесте да оно произлази из научног педагошког истраживања. Ово представља кључни елемент разлике између научног, стручног, практичног, искуственог и других врста знања о васпитању. У даљем тексту под педагошким знањем подразумеваћемо научно знање, али и друга знања о васпитању, која се могу означавати на различите начине, као стручна, практична, огледна, искуствена, теоријска, емпиристичка, апстрактна, конкретна и друга знања. Кундачина и Банђур истичу да *научне информације* чине „уопштено искуство и организовано знање, настало извођењем закључака у истраживачким процесима” и да „научне информације настају као резултати истраживачке делатности научних радника, истраживачких тимова и научних институција” (2007: 11).

За разлику од теоријских знања, *емпиристичка знања и појмови* управо настају у процесу сазнавања оног што је обично непосредно дато, искуствено, очигледно, самоевидентно и слично. Ово одређење емпиристичког знања подржавају различити аутори (Ејер, 1963: 54; Расл, 1961). Емпиристичка знања и појмови настају процесом апстраховања, ком приликом се на основу више посматраних случајева неког предмета, појаве или процеса који су предмет посматрања и сазнавања, издвајају њихове спољашње заједничке карактеристике, ком приликом се конституише садржај таквих знања. За разлику од теоријских знања, емпиристичка знања су претежно *дескриптивна* (описна) *знања* по својој природи, форми и садржају, с тим што се „описи” који чине одреднице које су део садржаја тих знања односе на спољашња својства одређеног предмета сазнавања (Давыдов, 1972; ВонЈоур, 1985). Поред термина „емпиристичка знања”, не ретко су у употреби и термини као што су „искуствена знања”, „практична знања” и друга. Аутори који се баве историјом науке истичу чињеницу да су емпиристичка знања (емпиријска знања) и њихов систем карактеристични за почетне стадијуме развоја појединих области науке. У том смислу, код Попера (1973: 72) се описује појам „емпиријска наука”.

Кључни значај и улогу и у систему знања у педагогији имају управо научна педагошка знања, због основних карактеристика која научна знања поседују, као и због поузданости изражавања (описивања, објашњавања) одређеног сегмента педагошке стварности. Између различитих научних знања у истој категорији знања (на пример, знања која изражавају научна објашњења) успостављају се одређене везе и односи, који се јављају на основу кључних карактеристика и начина настанка појединих научних знања у области педагогије. На пример, успоставља се један склоп веза и односа између знања која изражавају научна објашњења, који је својствен тој врсти педагошког знања, док се други специфичан склоп веза и односа између знања која изражавају педагошке законитости као облик знања.

Јављају се одређене врсте педагошког знања које не морају нужно бити по својим основним карактеристикама права научна педагошка знања. У ту

категорију педагошких знања, између осталих, спадају *методолошка знања*, која је, на пример, неопходно да поседују педагози при обављању своје професионалне делатности. Једна од области рада педагога у школи односи се на реализацију различитих истраживачких активности, у складу са потребама које се јављају при реализацији свакодневних активности педагога. Истраживања која педагози спроводе у школи није неопходно да по примењеној методологији истраживања представљају права научна истраживања. То није ни могуће очекивати од педагога који је запослен у школи, пошто није ни нужно да за обављање ове делатности поседује неки од научних степена образовања. Стога, можемо закључити да се ту ради о стручним педагошким истраживањима, која се реализују у оквиру професионалних активности педагога. За њихову успешну реализацију потребно је да педагог поседује стручна методолошка знања, дакле знања која су неопходна за ефикасну реализацију различитих истраживачких активности које се потенцијално јављају у раду педагога у школи.

Разврставање педагошких знања у систему педагошких дисциплина врши се и према критеријумима припадности одређеним педагошким областима (Вујисић-Живковић, 2009). Несумњиво је да одређена педагошка знања по свом пореклу и одређеном сегменту педагошке стварности који изражавају, припадају одређеним областима педагогије, те се у референтној области педагогије могу интегрисати у целовит подсистем научног знања. На основу тога, конституисане су и развиле се, а и даље се мање или више интензивно развијају, посебне педагошке дисциплине у целини система знања у оквиру педагогије. Стога, један од модела на који начин егзистира систем знања у оквиру одређене научне области, јесте модел *система научних дисциплина*, а такав један модел се јавља и у области педагогије. На основу тога, и сам систем знања у педагогији и његове основне карактеристике може се потпуније разумети упознавањем карактеристика система педагошких дисциплина, критеријума на основу којих се разврставају педагошке дисциплине, моделима повезаности научних знања између појединих научних дисциплина, као и на основу других карактеристика система педагошких дисциплина.

Искуствено знање у педагогији

У области педагогије *искуствено знање* има одређену улогу и значај, те се јавља као незаобилазна форма знања. Да би се потпуније разумело шта чини суштину искуственог знања, неопходно је поћи од одређења појма „искуство”. Под искуством (*experience*) подразумева се знање или вештина који настају на основу изложености неком догађају или упражњавањем неке активности, индивидуално или кроз кооперативну или групну активност (Tsoukas, 2003; Sanders, 1988). На основу тога, знање које се стиче искуством у овом смислу означава се као искуствено знање (*experiential knowledge*), а термин *tacit knowledge* („неизрециво знање”) једним делом се односи и на искуствено знање (Collins, 2001).

Искуство се јавља у најразличитијим облицима у свакодневном животу сваке индивидуе. Свака индивидуа кроз различите активности у којима учествује, као и на основу изложености различитим ситуацијама свакодневно обогаћује и проширује постојећа искуства, али стиче и развија нека нова искуства. Због тога, искуство има значајну развојну улогу у процесу индивидуалног развоја, током целоживотног циклуса, из разлога што се промене у искуству индивидуе одвијају током целог живота. Општи процес проширивања и продубљивања искуства сваке индивидуе кроз свакодневни живот, у свакој области упражњавања активности, као свој исход у било ком периоду живота има скуп знања и вештина за који се употребљава заједнички појам „животно искуство”. Код Дилтаја (1980: 177), истиче се становиште да „индивидуално гледиште” које је ослоњено на опште животно искуство, мења се у складу са природом тог искуства.

Искуство се јавља и као део сваке професије. Каже се да је неко „искусан радник”, „искусан стручњак”, уколико поседује скуп различитих знања и вештина која доприносе успешном обављању професије, а која су стечена кроз праксу обављања професионалне делатности. Искуство у овом смислу чини склоп знања и вештина који се развија током читавог радног века. Може се означити и као „радно искуство”, „професионално искуство”, као и на друге начине. Таква врста професионалног искуства јавља се и у делатности васпитача, наставника, педагога и других професионалаца у области васпитања и образовања. У свакој од ових професија, код професионалаца који их обављају, јавља се искуство на основу природе послова и активности које се реализују у оквиру ових посебних професија.

У уџбенику педагогије *Ојшша педагогика* (Бакић, 1897: 2-3) у оквиру одељка Педагогика као наука и вештина, педагогија се одређује како наука о *вештини васпитања*. На тај начин се испоставља становиште да у педагогији као науци и њеном систему знања постоје две врсте знања: научно знање, које је теоријско по својој природи, и знање вештина, које је искуствено и практично знање по својој природи. У том смислу, уочено је да је знање вештина неопходно педагогу и наставнику за успешну реализацију свих предвиђених циљева наставе и учења.

У области васпитања јављају се *различити облици искушава*, у складу са начинима на које искуство стичу професионалци који учествују у васпитању, односно истраживачи који се баве проучавањем и истраживањем различитих сегмената васпитања. Постоје и различити извори искуственог знања о васпитању. На пример, млади родитељи, који су у одређеном смислу и „васпитачи” своје деце, одређена знања о томе како „подизати” децу добијају од својих родитеља, као и од стране других особа које су стекле искуства у овој области. На тај начин добијена знања у значајној мери могу да одреде карактеристике општег приступа и специфичних поступања младих родитеља са својом децом. Међутим, искуствена знања о васпитању која имају ову врсту порекла могу се разликовати по начину свога настајања. Она свој извор могу имати у начинима поступања сопствених родитеља у добу детињства, када одређена поступања родитеља могу у мањој или већој мери утицати на развијање одређених својстава

личности детета, али омогућавају и акумулирање одређених искустава кроз одрастање, као и стицање знања и формирање представа и ставова о томе. С друге стране, искуствена знања о васпитању, посебно она знања која се односе на поступање родитеља према деци најмлађег узраста (пошто та знања не могу бити део непосредног искуства индивидуе), млади родитељи могу добити и непосредно од својих родитеља, у виду савета, препорука и слично.

Искуствена знања изражавају се и кроз *запажања и описе* различитих сегмената праксе реализације процеса васпитања, на било ком нивоу реализације. На пример, у категорију искуствених знања спадају различита *запажања и описи* које наставници евидентирају у својој педагошкој документацији. Ова запажања и описи односе се, на пример, на понашање ученика, ниво остварених постигнућа ученика, карактеристике мотивације и радних навика ученика, односе се на сегменте сарадње са родитељима, реализацију различитих наставних активности (додатна и допунска настава) и ваннаставних активности (школске секције у различитим областима), на реализацију наставе у природи, излета и екскурзија, и на многе друге сегменте који су непосредно или посредно део реализације процеса васпитања, или су део ширих контекстуалних услова реализације овог процеса. У одређеном смислу већина онога што представља продукт описног оцењивања постигнућа ученика, јавља се у форми различитих искуствених запажања и описа, што представља специфичну врсту педагошког искуственог знања.

Велики обим различитих педагошких знања може потенцијално имати своје порекло из више различитих извора сазнавања, што се односи и на област искуствених знања о васпитању. Између осталог, педагошко знање може имати своје непосредно извориште и упориште у искуству, и оваква знања поседују одређену вредност и значај. Општа подела искуственог знања у области васпитања и образовања може да се изврши на категорије личног и професионалног искуства (Рајовић и Јовановић, 2010). Педагошко искуствено знање може да се јави као *лично* (непосредно) *искуство*, *индивидуално искуство* (које може да се јави и као искуство других), *професионално искуство* (које настаје као део обављања професионалног позива), *кооперативно искуство* (искуство сарадње са другима), *колективно искуство*, *научноистраживачко искуство*, као и други видови. Ови видови искустава међусобно су и вишеструко повезани и условљени, међусобно се прожимају и чине сложеним склоп искуства било које индивидуе. И само колективно искуство у одређеном смислу представља сложени скуп различитих личних, индивидуалних и кооперативних искустава, дакле не јавља се као прости збир ових различитих видова искустава.

Као извориште педагошког знања јавља се и *лично искуство*, као непосредна пракса упражњавања различитих активности у области васпитања (Рајовић и Јовановић, 2010). Сваки наставник и други професионалац у области васпитања, учествујући непосредно или посредно у процесу реализације садржаја наставе предвиђених наставним планом и програмом, као и школским програмом, стиче *непосредно искуство*, које се односи на различите сегменте рада у настави и кроз ваннаставне активности, и то на основу склопа различитих

активности у којима учествује. То се односи на области рада и сегменте активности, као што су управљање разредом, искуство комуникације и интеракције са ученицима, решавање дисциплинских и других проблема, искуство примењених приступа и метода излагања садржаја наставе у наставном процесу, искуство у погледу примене различитих модела и поступака оцењивања, искуство сарадње са родитељима, сарадње са другим наставницима и стручним сарадницима у школи, искуство у реализацији ваннаставних активности, као и искуства у другим различитим сегментима рада у школи. То значи да при упражњавању било које активности у области васпитања и образовања наставник бива у прилици да *учвршћује одређени модел у изражавања активности* (Рајковић и Јовановић, 2010), за који сматра да је најбољи могући модел, да са таквим моделом у свакој наредној ситуацији упражњавања одређеног склопа активности може одржати ниво ефикасности и исхода активности који очекује. При том, потенцијално се могу одвијати различити облици „испробавања” (експериментисања, истраживања, проверавања, покушаја и слично), путем модификације појединих активности, у складу и са сопственим виђењима на који начин би се неки скуп активности могао најефикасније реализовати и са најбољим могућим исходима. Та „сопствена виђења” извиру из личног искуства. Ово трагање има за циљ да би се на тај начин дошло до модела упражњавања активности који наставник унапред перципира као најприхватљивији модел и са којим може остварити најбољи могући успех у примени тог модела.

Може се поставити питање да ли педагошко лично искуство може бити баш потпуно лично, без повезаности са неким другим знањима и искуствима. Односно, у којој мери лична искуствена знања могу бити самостална и независна од свих других знања, а не само од других видова искуствених знања. Ово питање се намеће из разлога што сваки наставник који изграђује неко своје лично педагошко искуство, изграђује га у контексту неких претходно стечених знања и искустава. Тај контекст може потенцијално у значајној мери да обликује лично искуство које стиче сваки наставник кроз обављање своје професије.

Поред личног педагошког искуственог знања, насталог као део самосталног искуства у реализацији појединих активности у области васпитања, јавља се и облик који се условно може означити као *индивидуално искуство*. Овде ћемо учинити разлику између индивидуалног и личног искуства, тако што ћемо прихватити да садржај индивидуалног искуства чини, поред сегмента личног искуства, и сегмент знања о искуствима других у области васпитања, али и низ других знања и информација које су од значаја за формирање целине индивидуалног искуства наставника. Стога, овде се индивидуално искуство посматра као шири појам у односу на лично искуство, самим тим и као шири контекст, укупност искуства неког професионалца у области васпитања. Као део индивидуалног искуства јавља се и *кооперативно искуство*, с обзиром на чињеницу да кооперативне активности бивају увек упражњаване од стране најмање две особе, које у те активности уносе и значајне елементе свог личног и индивидуалног искуства.

Као једна од врста педагошког искуства јавља се и *кооперативно искуство*, које се јавља код свих професионалаца у области васпитања. Исходиште за ову врсту искуства представља мноштво заједничких активности које су саставни део осмишљавања, организовања и реализације процеса васпитања. Несумњиво је да поред индивидуалних активности које у одређеном обиму упражњавају сви актери у процесу васпитања, постоји и широк спектар различитих облика активности које се обављају у сарадњи (кооперативно), и оне се могу означити као кооперативне активности. Кооперативно искуство јавља се управо на основу упражњавања ових активности у процесу васпитања. Наставници су свакодневно у прилици да реализују различите кооперативне активности у школи. Један од значајних сегмената ових активности одвија се у раду са ученицима и то су активности које се јављају при реализацији наставе (редовна, додатна и допунска настава), као и при реализацији различитих ваннаставних активности (школске секције, испуњавање различитих школских обавеза и слично). При том, јављају се различити облици интеракције са ученицима, као што су интеракције „наставник-цео разред”, „наставник-група ученика” и „наставник-ученик”. При том, конституишу се и различити стилови и модели комуникације, који се постепено модификују у складу са процесом изградње искуства у овој области. Поред интеракција са ученицима у настави и ваннаставним активностима, у свакодневном обављању своје професије наставник ступа у различите друге видове комуникација и интеракција, који су део области сарадње са другим наставницима, са управом школе и стручним сарадницима, сарадње са родитељима ученика, сарадње са локалном заједницом, као и кроз друге видове комуникације и интеракције. То су све активности које непосредно или посредно доприносе формирању, проширивању и продубљивању кооперативног педагошког искуства (Јаблан, Јолић Марјановић и Грбовић, 2011). Овај вид искуства је од несумњивог значаја за успешно обављање професије наставника, као и других професионалаца у области образовања. То се односи и на искуство сарадње са васпитаницима (ученицима), али то се у значајној мери односи и на искуство сарадње са другим актерима у процесу васпитања.

Какав ће модел упражњавања активности наставника у некој области рада у настави бити конституисан, те самим тим и каква ће бити природа индивидуалног и кооперативног искуства које ће се формирати, то зависи од више различитих чинилаца. Неки од њих чине претходна знања и искуства наставника у референтној области, од „имплицитне педагогије” коју наставник заступа, расположивих материјално-техничких могућности, мотивације наставника за рад, нивоа жеље код наставника да се стручно усавршава и професионално развија, и од других чинилаца. Даље упражњавање тих истих активности од стране наставника може у значајној мери бити условљено и усмерено прихваћеним моделима упражњавања активности. Проблем са оваквим, лично конституисаним моделом искуства јавља се у ситуацији када наставник није спреман (или није у могућности) да модел упражњавања неке активности који непосредно развија повеже са моделима других, кроз *интеракцију искуства*, односно када

не буде у прилици да на било који начин буде упознат са *искусством других* по истом питању.

Искусствено знање се не јавља само као индивидуално знање о неком сегменту васпитања, односно не постоји искључиво у виду личног и индивидуалног искуства појединца у одређеном сегменту васпитања. Јављају се различити облици *колективног искуственог знања*, који су делови различитих контекста колективног искуства у области васпитања и образовања. Подразумева се да колективно искуствено знање настаје *јенерализацијом (уопшћавањем) посебних и појединачних искустава*, који су део личног и индивидуалног искуства, што се односи и на област васпитања. Као део колективног искуственог знања јављају се искуства која су карактеристична за одређене професије. У том смислу, може се говорити о искуству наставника, као професије, па се стога у овом смислу јављају и као искуства других професионалаца у области васпитања – васпитача, педагога, психолога, специјалног педагога у различитим областима, медијатекара и тако даље. Различита „искуства“ формирају се и код других актера у процесу васпитања. Код васпитаника и ученика јавља се, на пример, *искуство учења*, искуство реализације различитих практичних активности, искуство овладавања вештинама у различитим областима наставе, искуство формирање одређених навика и слично.

Поред индивидуалних искустава, као и искустава актера у области васпитања, јављају се и други облици колективног искуства, као што је искуство установе васпитања и образовања уопште (школе или факултета као установе), искуство појединачне установе у овој области, искуство генерација, историјско искуство, а користе се и друга одређења у области разврставања различитих облика искустава у области васпитања и образовања и одређивања њихове природе и суштинских својстава, као и међусобних односа (сличности, разлика и друго). Стога, и колективно искуство у овим контекстима јавља се као значајан сегмент целине система педагошких знања.

Као врста искуственог педагошког знања јавља се и *научноистраживачко искуство*, које се стиче кроз обављање различитих научноистраживачких и истраживачких активности у области васпитања и образовања. С обзиром на чињеницу да се педагошка истраживања могу осмишљавати и реализовати као научна истраживања и као истраживања која имају стручни карактер, самим тим се и истраживачко искуство може јавити са исходиштем у ове две врсте истраживачких активности. На пример, значајну улогу има истраживачко искуство школског педагога који, да би одговорио на захтеве ефикасног обављања своје професије, реализује различите истраживачке активности у школи. На тај начин, конституише се искуство осмишљавања и реализације различитих истраживања мањег или већег обима, обраде података, анализе и интерпретације добијених података, извођења закључака и одређених педагошких импликација.

Несумњиво је да искуствено педагошко знање има одређени значај за педагогију као науку и тај значај и улога потврђени су и кроз историју развоја васпитања као друштвеног и индивидуалног феномена, као и кроз историју развоја педагогије као науке. Полазимо од чињенице да педагошко знање има

своје значајно исходиште и у искуствима упражњавања различитих активности у процесу васпитања, те се јавља као *искуство о васпитању*, односно као *искуствено знање о васпитању*. У почетним фазама развоја васпитања искуствено знање о васпитању имало је кључну улогу. Искуство се јављало у различитим областима активности које су имале суштински значај за опстанак човека и људских заједница у том времену, као што су сакупљање плодова, израда једноставних оруђа и оружја, припитомљавање животиња, изградња станишта и многе друге активности. У првобитној заједници делатност васпитања јављала се као неодвојиви део свакодневних радних активности људи. У том периоду формирају се и прва искуства о васпитању, кроз реализацију различитих активности усмерених на овладавање вештинама које су биле од суштинског значаја за свакодневни живот људи у првобитној заједници. Кроз историјски развој друштва и државе улога искуства (искуствених знања), па самим тим и искуства у области васпитања, постепено се мења, у складу са појавом других облика педагошких знања и знања уопште. И поред тога, искуствено знање као педагошко знање и у данашњим условима има своју улогу и значај у систему педагошких знања.

За дубље и потпуније разумевање улоге и значаја искуственог педагошког знања у целини система педагошког знања, неопходно је успоставити адекватне односе и повезаност између научног педагошког знања и искуственог знања о васпитању. Као што је већ наглашено, у овом раду ће се под појмом педагошког знања подразумевати две области знања, и то област *научног педагошког знања* и област *стручног педагошког знања*. У том контексту је неопходно сагледати место и улогу искуственог педагошког знања. Јављају се при том и одређене тешкоће у позиционирању ове врсте педагошког знања, из разлога што није могуће на једнозначан начин сврстати ову врсту знања у област стручног педагошког знања. Стога, несумњиво је да, на пример, научноистраживачко искуствено знање припада једним својим значајним делом области научног педагошког знања, а другим делом области стручног педагошког знања, што се односи на искуство педагога истраживача у установи у којој је запослен (школски педагог, педагог у предшколској установи и слично).

Знање вештина у педагогији

Као једна од посебних врста педагошког знања, јавља се *знање вештина* у области васпитања и образовања. Уопште, знање вештина односи се на одређени ниво овладаности неком посебном вештином. Под вештином се уобичајено подразумева неки *научени склоп активности*, за чије је извођење потребно одређено време и уложени одређени напор. Вештине се у начелу могу поделити на *коинтезивне вештине* и *моторичке вештине*, али се јавља и подела на *опште вештине* (*domain-general*) и *специфичне вештине* (*domain-specific*).

Когнитивне и моторичке вештине обично се не јављају на тај начин да се једнозначно могу класификовати у једну од ових области вештина, већ, иако се нека вештина сврстава у једну од ове две области, обично поседује и својства вештина која припадају другој области. На пример, вештина војње бицикла припада области моторичких вештина. Међутим, несумњиво је да су у оквиру ове вештине присутни и различити когнитивни елементи, као што су одређена знања и појмови о равнотежи, брзини, различитим силама које делују при војњи, и тако даље. Дакле, свака моторичка вештина поседује нужно и одређене когнитивне елементе који су неопходни за њено несметано функционисање. Слично је када су у питању и друге психомоторичке вештине, као што је вештина пливања.

Термин „знање вештина” односи се на присуство неопходне *сазнајне компоненте* у функционисању било које вештине, при њеном упражњавању. То значи да упражњавање било које психомоторичке вештине бива праћено коришћењем различитих знања, разумевања односа и слично. То је од значаја и у процесу овладавања неком вештином. На пример, учење војње бицикла праћено је усвајањем и одређених знања, као што су знања о деловима бицикла и њиховим функцијама, знања о феномену равнотеже, знања о моторици покрета који се јављају при војњи и њиховим међусобним односима, као и друга знања. У начелу, појам „знање вештина” односи се и на ниво и квалитет овладаности неком вештином (познавање вештине). По својој природи та знања припадају углавном категорији знања „знати како” (*know how*), која се категорише као посебна категорија знања у односу на категорију „знати шта” (*know what*).

У области васпитања јавља се низ различитих вештина, којима овладавају поједини актери у области васпитања, у складу са улогом коју имају у процесу реализације васпитања. Између осталог, вештине којима се овладава у овој области део су професионалног развоја васпитача, наставника и других професионалаца у процесу васпитања и образовања (Хебиб, 2007). Ове вештине значајно се разликују по форми, нивоу сложености и другим својствима. Неопходно је указати на разлике у природи и основним својствима вештина које се јављају код професионалаца у области васпитања (васпитача, наставника и других), с једне стране, и вештина којима овладавају васпитаници (ученици) у процесу васпитања, с друге стране.

Наставници и други професионалци у области васпитања неопходно је да овладају одређеним професионалним вештинама, у циљу *успешној и ефикасној обављања своје професије*, те су такве вештине саставни део различитих професија у области васпитања (*Правилник о стандардима компетенција за професију наставника...*, 2011). У оквиру професије наставника, јављају се вештине којима је неопходно да будући наставници овладају у току свог иницијалног образовања за професионални позив, које представљају саставни део тог образовања као припреме за обављање будућег професионалног позива. То су поједине когнитивне вештине, које се односе на организовање наставе и учења, излагање градива, вођење процеса сазнавања у настави, оцењивање напредовања ученика, али и општије вештине, као што су вештине управљања разредом, вештине

комуникације у разреду, вештине комуникације са другим наставницима, родитељима и другим актерима васпитно-образовног процеса, и друге значајне вештине. Поред тога, током обављања свог професионалног позива јавља се потреба сталног унапређивања већ развијених вештина неопходних за успешно обављање професионалног позива, али и овладавање неким новим вештинама, а то је потреба која произлази на основу увођења нових иновативних приступа у процесу васпитања и образовања, односно процеса наставе и учења.

Ове врсте вештина (знања вештина) којима будући наставник треба да овлада, али и да их непрестано развија током свог радног века, припада корпусу целине *педагошких знања (дидактичко-методичких знања)*, која је неопходно да их наставници поседују, али и непрестано развијају током обављања свог професионалног позива. Поред тога, знања из области вештина комуникације и нека друга знања припадају и области психолошких знања. Све ове вештине које наставник развија током иницијалног образовања, а и касније током професионалног развоја, кроз перманентно стручно усавршавање, део су ширег склопа *компетенција наставника* неопходних за успешно обављање професионалног позива.

Вештине којима је неопходно да овладавају васпитаници и ученици у процесу васпитања предвиђене су у оквиру циљева, задатака и исхода васпитања и образовања, на сваком узрасту васпитаника (ученика). Њихово овладавање део је развојних потреба сваке индивидуе које треба да буду задовољене у процесу васпитања (Антонијевић, 2010). У школи, вештинама се овладава у оквиру свих наставних предмета. Поред тога, постоје и посебни *наставни предметни вештина* и њихови наставни планови и програми заступљени су у оквиру основношколског и средњошколског нивоа васпитања и образовања. То су наставни предмети *физичко васпитање, музичка култура и ликовна култура*. У оквиру наставе физичког васпитања предвиђено је овладавање различитим моторичким вештинама и техникама, које се упражњавају у оквиру различитих спортско-рекреативних активности ученика. У настави музичке и ликовне културе ученици су у прилици да овладају различитим вештинама, као што су соло певање, хорско певање, вештинама и техникама цртања, сликања, вајања, таписерије и другим. Овладавање различитим вештинама код ученика развијају се и одређене склоности и интересовања, што се одвија и у складу са одређеним индивидуалним предиспозицијама. У области педагогије знања о вештинама и начинима њиховог овладавања од стране ученика, представљају део *методичких знања* које је неопходно да поседује сваки наставник, да би се успешно остварили сви предвиђени задаци васпитања и образовања у области овладавања вештинама.

Различите *социјалне вештине и вештине комуникације и интеракције* од значаја су за све учеснике у процесу васпитања. Оне су неопходне професионалцима у области васпитања, али и васпитаницима, ученицима, родитељима и другим заинтересованим странама (Bratanić, 1991). Оне спадају у групу општих вештина, неопходних за ефикасну и успешну реализацију свих предвиђених активности у процесу васпитања. Код Јовановића (2005: 147), као општи појам

који обухвата вештине комуникације и интеракције, а које су потребне наставницима, користи се појам *педагошко ојшћење (комуницирање)*. Код професионалаца у области васпитања ове вештине стичу се у оквиру иницијалног образовања за професионални позив, али и у пракси обављања позива и кроз различите видове стручног усавршавања.

У области педагогије може се говорити и о присуству *знања вештина која су део делатности научној проучавања и истраживања*, која се реализују у области педагогије. То су знања вештина у области осмишљавања различитих проучавања и истраживања, у области организације и реализације истраживања, примене различитих метода, поступака и инструмената истраживања, извођења квантитативних и квалитативних анализа у истраживањима, тумачења и интерпретације добијених резултата истраживања, извођења педагошких импликација, и друга знања. Ово су једним делом и знања вештина, док у целини представљају комплексна теоријско-практична знања, неопходна за успешну реализацију научних проучавања и истраживања.

Ове различите врсте знања вештина предмет су проучавања педагогије као науке, кроз проучавања и истраживања која се реализују у различитим педагошким дисциплинама. Нека од ових истраживања осмишљавају се као *научна истраживања*, са разрађеном методологијом научног педагошког истраживања, што све има за циљ да се дође до научно релевантних резултата. Јављају се и као *истраживања стручно-професионалној карактера*, која имају за циљ унапређивање одређеног аспекта вештине, у функцији унапређивања рада наставника или других професионалаца у области васпитања и образовања. Предмет проучавања и истраживања су различити аспекти вештина, као што су структура вештине, сазнајни аспект вештине и могућности његовог унапређивања, алгоритам операција који се јавља при упражњавању вештине и могућности његовог развијања, могућности унапређивања вештине, као и други поједини аспекти вештине. Полазећи од карактера проучавања вештине, добијени резултати јављају се као нова научна педагошка знања, која имају значај унапређивања одређене области педагошке науке, односно као стручна педагошка знања, која омогућавају унапређивање делатности професије наставника и других професионалаца у области васпитања и образовања.

Научно објашњење у педагогији

Различите појаве и процеси, као и везе и односи објективне стварности, у оном сегменту стварности који је омеђен као предмет проучавања неке научне области, могу се проучавати до нивоа на којем се јавља *научно објашњење*, као резултат проучавања. Шта представља научно објашњење по својој логичко-епистемолошкој форми и садржају? По чему се научно објашњење, као облик научног знања, специфично издваја и разликује у односу на друге облике научних знања? Да ли научно објашњење увек мора бити засновано на

емпиријским проучавањима или се може јавити и на основу теоријских проучавања? Коју улогу има разумевање различитих релевантних феномена у оквиру неког научног објашњења? Коју улогу и значај имају научна објашњења у целини фонда научног знања једне научне области? Ово су нека од питања која су од значаја за одређивање суштине научног објашњења и улоге ове врсте научног знања у систему научног знања, као и за различита проучавања и истраживања.

Објашњење се као облик знања јавља у веома различитим контекстима. Поред чињенице да се јавља у облику научног објашњења, постоје и други облици појављивања, као што су „стручно објашњење”, „техничко објашњење” и друга. И у свакодневним животним ситуацијама свака индивидуа се суочава са потребом да тражи или испоставља различите врсте „објашњења”, при управљавању различитих свакодневних активности.

Иако се објашњење може прихватити као посебна врста знања, без обзира на чињеницу да ли се објашњење јавља као научно знање или као нека друга врста знања, очљиво је да и нека друга знања имају функцију „објашњавања”, „разјашњавања”, „схватања”, „разумевања” и слично. На основу тога, долазимо и до потребе да се растумачи суштина и улога објашњења уопште, па самим тим и суштина и улога научног објашњења, које има своју улогу у систему педагошких научних знања.

Полazeћи од етимологије термина „објаснити”, може се уочити да „објаснити” значи учинити напор да се мисаоним путем нешто учини „јасним” („схватљивим”, „разумљивим”). То што треба „објаснити”, као предмет сазнавања, пре него што се учини напор да се објасни, подразумева се да је за неког субјекта сазнавања било „ново”, „непознато”, „нејасно”, „неразумљиво” и слично. Дакле, потреба за било којом врстом објашњења јавља се у ситуацијама када се субјект сазнавања суочава са новим и непознатим, и када то ново и непознато треба да буде усвојено као ново знање за одређени сегмент сазнавања. Овакву улогу има и научно објашњење у процесу проучавања и истраживања различитих сегментата објективне стварности, али и објашњење у оквиру неке професионалне делатности и објашњење које се јавља у свакодневним активностима, те представља општу и универзалну карактеристику улоге објашњења као врсте знања које људи користе у различитим контекстима и различитим ситуацијама.

Феномен *разумевања* је од значаја за суштину одговора на неку научну потребу која се задовољава испостављањем адекватног научног објашњења. Уопште, разумети нешто значи оно што је било „неразумљиво” учинити у одређеној мери „разумљивим”. Расправљајући о проблему разумевања и његовој улози у научно објашњењу, Марковић (предговор у von Wright, 1975: 37) истиче следеће: „Разумевање је у суштини тумачење смисла оног што се дешава. За разлику од објашњења које одговара на питање *зашто*, резултати разумевања су одговори на питање *шта је то*”. Аутор истиче и да је разумевање основна и нужна претпоставка било ког научног објашњења, како узрочног тако и телеолошког објашњења, где је у првом случају неопходно разумети *какво је нешто*, док је у другом случају разумевање усмерено на *значење* нечега. По

питању опште улоге разумевања за научно објашњење, Марковић (*истио*, 38) сматра да је неопходно трагати за одговорима на следећа питања: (1) може ли се „разумевање” свести на тумачење понашања помоћу неке сврхе и неког односа средство-циљ? (2) да ли је разумевање само одговарање на питање шта или на питање зашто? и (3) постоје ли у хуманистичким наукама случајеви разумевања помоћу закона? Улогом и значајем разумевања као елемента научног објашњења бави се и Дилтај (1980: 209), које посебно разматра за област научног објашњења у историјској науци. Код Делонга (1983: 111), разумевање се види као когнитивни процес којим се повезују две или више апстракција са прецизно дефинисаним циљем, као и са прецизном методом којом се остварује циљ.

Научно објашњење разликује се по неким својим основним карактеристикама и неопходним структурним и функционалним елементима које поседује, у односу на друге врсте објашњења. Уопште, научно објашњење има улогу да се учини научним аргументима јасним и разумљивим неки елемент објективне стварности који је предмет сазнавања (Крымский, 1974). Разлике се јављају и у погледу природе предмета проучавања, односно да ли се ради о предмету, својству, појави, процесу, неком облику развоја или о нечем другом. На пример, када је у питању развојни аспект неке појаве која је предмет проучавања, научно објаснити развојни ток те појаве значи објаснити на који је начин настала (произашла), из неког претходног стања. При том, као неки од кључних елемената које научним објашњењем треба обухватити јављају се општи опис појаве коју треба објаснити, откривање једне или више кључних чињеница које изражавају неко претходно стање у развоју појаве, као и откривање суштинских веза и односа између претходног и актуелног стања у развоју појаве. На пример научно објашњење неког проучаваног својства из објективне стварности може се уочити присуство неких других нужних елемената конституисања научног објашњења, као што су опис природе и основних карактеристика проучаваног својства, откривање унутрашњих суштинских веза и односа, откривање веза и односа са другим својствима која су од значаја за проучавано својство, и други сазнајни елементи.

У основи сазнајног процеса који треба да доведе до научног објашњења могу се потенцијално наћи различити поступци и сазнајно-логичке операције који су карактеристични за примену методологије научног проучавања и истраживања у некој области науке. Неки од њих су теоријска анализа садржаја, компаративна анализа, апстракција, генерализација, квалитативна анализа, квантитативна анализа и други. Као део процеса формулисања било које врсте научног објашњења у некој области проучавања и истраживања, могу потенцијално да се јаве две опште оријентације, и то *дедуктивно-нормативна* и *индуктивно-позитивистичка оријентација*.

Дедуктивно-нормативна оријентација у формулисању научног објашњења представља оријентацију на извођење аргумената као средства објашњавања из одређених општијих претходно прихваћених поставки (становишта, схватања, погледа, интерпертација и слично), дакле са становишта

теоријских, филозофских, логичких, епистемолошких, методолошких и других поставки (Крымский, 1974). Ово извођење одвија се применом *дедуктивне методе*, што подразумева да се из одређене опште поставке изводи посебан став, који се јавља као целина или сегмент неког научног објашњења (König i Zedler, 2001: 34). На пример, на основу општих поставки у оквиру методологије друштвених наука о томе коју улогу и значај има метода теоријске анализе у проучавању друштвених појава, структура и процеса, изводе се посебне поставке о улози и значају примене ове методе у проучавањима која се реализују у области педагогије.

Једна од области дедуктивно-нормативне оријентације у конституисању научних објашњења односи се на осмишљавање нових проучавања и истраживања у одређеној области науке. Да би се реализовало научно истраживање које подразумева примену методологије емпиријског истраживања, неопходно је да полазиште за то представља претходно установљени теоријски оквир истраживања, који сачињавају одређене научно-теоријске поставке које на теоријском плану описују суштину неког проблема истраживања. Те поставке могу се, између осталог, изводити дедуктивним путем из неких општијих и обухватнијих теорија и теоријских поставки, што се посебно односи на области истраживања у којима претходно нису реализована емпиријска истраживања у неком значајнијем обиму. На основу прихваћених поставки које су део теоријског оквира дедуктивним путем (мада не само применом ове оријентације) конституишу се основни елементи методологије емпиријског истраживања.

За *индуктивно-позитивистичку оријентацију* у конституисању научног објашњења карактеристично је тражење ослоња на научно објашњење у резултатима и налазима добијеним истраживањима која имају емпиријски карактер, која су усмерена на емпиријско проучавање неког сегмента објективне стварности. Таква су, на пример, истраживања у којима се примењује метода експеримента, у којима се кроз остварење одговарајућег нивоа контроле свих варијабли у истраживању може доћи до научно релевантних резултата, који, због предности које пружа примена методе експеримента, могу имати већу вредност у односу на истраживања у којима су примењене неке друге методе истраживања (Коцић, 1981; 1983). Уопште, индуктивно-позитивистичка оријентација у конституисању научног објашњења може се ослањати на друга научна истраживања која се реализују по моделу *рејрезентативној узорка*, а посебан значај у том смислу имају истраживања заснована на моделу *великој узорка (large-scale study)*. У области проучавања васпитања и образовања то су, на пример, међународне евалуације образовних постигнућа (PISA, TIMSS, PIRLS, TEDS и друге), национална тестирања за стандарде постигнућа, тестирања у форми завршног испита за одређену популацију ученика (на пример, мала матура) и друга. Несумњиво је да резултати оваквих емпиријских истраживања могу послужити као основа конституисања различитих научно релевантних анализа, интерпретација, тумачења, али и правих научних објашњења која се односе на одређене проучаване елементе у области васпитања и образовања.

Научно објашњење у било којој области науке може бити конституисано применом једне од ове две оријентације, у складу са природом предмета науке и проблема проучавања који је постављен. Међутим, важно је нагласити чињеницу да се до неког научно релевантног објашњења за проучавани проблем може доћи и на основу заступљености обе оријентације у конституисању објашњења, што је честа и уобичајена пракса (Матовић, 2013). Због тога, истцање специфичности посебних оријентација не значи да у конституисању неког научног објашњења треба да буде заступљена само једна од њих. Напротив, да би се проучавани проблем дубље, потпуније и свестраније објаснио, као и да би се превазишле једностраности карактеристичне за ове оријентације, често је пожељно, штавише и неопходно применити и једну у другу оријентацију, мада једна од њих може да се јави као доминантна у конституисању научног објашњења.

Постоје разлике у општој улози у нивоу заступљености ове две оријентације у формулисању научних објашњења у оквиру различитих научних области, на пример у области природних и у области друштвених наука. У области проучавања природних наука може се очекивати виши обим заступљености научних објашњења заснованих на индуктивно-позитивистичкој оријентацији, мада ни у овој области не изостају и научна објашњења заснована на дедуктивно-нормативној оријентацији. У области друштвених и хуманистичких наука, и поред присуства научних објашњења заснованих на индуктивно-позитивистичкој оријентацији, може се очекивати и значајније присуство друге оријентације у формулисању научних објашњења. Разлози за разлике ове врсте могу се наћи у природи и основним карактеристикама предмета проучавања у области природних наука, односно у области друштвених и хуманистичких наука. Посебно питање односи се на улогу коју има научно објашњење у области проучавања васпитања и образовања. То питање се намеће због сложености и слојевитости феномена васпитања, као чиниоца индивидуалног развоја, али и због чињенице да је индивидуални развој условљен деловањем различитих чинилаца развоја, са различитим уделом, улогом и значајем. Та улога може се јасније сагледати кроз обраћање пажње на суштину, улогу и значај различитих облика научног објашњења уопште, а потом на њихову заступљеност у области васпитања.

Јављају се различити сегменти објективне стварности који могу бити предмет неког научног објашњења. То су предмети, појаве, процеси, везе, односи, својства и други квалитети. Научна објашњења се испостављају за различите предмете проучавања, која се односе на различита стања и њихове процесне промене, а који нужно захтевају одговарајућа научна објашњења. Научна објашњења која се јављају у овој области могу бити *каузална, јенетичка, структурална, функционална и шелеолошка објашњења*.

Каузално објашњење

Шта чини суштину *каузалног објашњења*? Уопште, каузални (узрочно-последични) однос између две појаве или неких стања (фаза) у развоју представља општи и нужни однос. То подразумева да једна појава, својим својствима, позицијом и деловањем, представља *узрок* постојања неке друге појаве, која се јавља као *последница* деловања појаве која представља узрок њеног појављивања. Општи је однос због тога што важи без изузетка у било ком случају. Нужност овог односа јавља се због његовог општег својства да он не може да не важи као такав однос, што значи да увек када се појави неки узрок, јавља се и последица деловања тог узрока. Значајно је обратити пажњу и на чињеницу да није сваки однос који се јавља између појава објективне стварности сам по себи каузални однос. Постоје случајеви да једна појава константно и нужно увек претходи другој појави, али се ипак не ради о каузалном односу те две појаве. То је случај, на пример, са различитим временским следовима, као што је смењивање дана и ноћи, смењивање месеци и годишњих доба и слично, а то што после дана долази ноћ, или после пролећа лето, не може се посматрати као да је једно узрок другог. У литератури се указује и на разлику између „узрочне анализе” и „узрочног објашњења” (von Wright, 1975: 108-109). Истиче се да је код узрочне анализе прво дат неки систем, па се онда иде на откривање односа условљавања који владају у датом систему, док је у случају узрочног објашњења дато појединачно јављање неке појаве (догађаја, процеса, стања), а затим се тражи систем у којем се ова појава настоји повезати са неким узроком.

Оријентација на откривање узрочно-последичних веза и односа у објективној стварности, односно откривање узрока неке појаве (стања), омогућава да се предмет проучавања сагледа, проучи и објасни на дубљи и свеобухватан начин. То само по себи доводи и до поузданијих резултата проучавања, које се јавља и у облику научног објашњења проучаваног сегмента стварности. Један од модела научног истраживања који је усмерен на откривање узрочно-последичних веза и односа јесте *експериментално истраживање*, засновано на моделу проучавања како се одређено својство, у експерименту је то одређени експериментални фактор (зависне варијабле), мења у односу на чиниоце који га детерминишу (независне варијабле). На тај начин, експериментална метода истраживања јавља се као подесна научна метода у различитим областима науке, да би се дошло до поузданих и научно релевантих објашњења, односно прaviх научних објашњења.

У објективној стварности може се уочити разлика између узрочно-последичних односа који су непосредно евидентни, чулно опажљиви, с једне стране, и оних који су скривени, који су део унутрашњих суштинских веза и односа који одређују природу неког предмета, појаве, процеса, својства и слично, с друге стране (Давыдов, 1972; Belmont, 1995). У складу са природом узрочно-последичног односа, јавља се и одговарајуће објашњење просматраног и проучаваног односа. Научно истраживање у било којој научној области усмерено је, пре свега, на откривање ових других унутрашњих веза и односа, те је чест случај да је

и научно *ојкриће* нешто што изражава ову врсту веза и односа који су део неког сегмента објективне стварности.

И у *области васпитања* често се јавља ситуација да је једна појава узрок другој појави. Сама сложеност области васпитања, сложен систем веза и односа који се појављује у овој области, наводи нас на претпоставку да се у овој области јавља скуп различитих веза и односа које су *узрочно-последичне везе и односи* по својим основним карактеристикама. Јављају се у свим сегментима васпитања, посматрајући васпитање као систем и процес. Често се јавља и ситуација да нека појава има више различитих узрока, те се јавља и проблем њиховог раздвајања једних од других, у циљу што потпунијег и дубљег проучавања интензитета и природе њиховог деловања (Антонијевић, 2007: 232). Јавља се низ примера изузетно комплексног сплета каузалних односа. На пример, образовна постигнућа ученика која остварују у школи у појединим областима наставе остварују се деловањем низа различитих чинилаца постигнућа. Између осталих, то су когнитивне способности и вештине ученика, карактеристике садржаја наставе, примењени организациони облици рада и наставне методе у настави, поступци мотивисања ученика за учење и сазнавање у настави, ниво употребе наставних средстава у настави, могућности коришћења различитих извора учења и сазнавања, могућности коришћења Интернета у функцији наставе и учења, низ различитих контекстуалних услова учења и сазнавања који се јављају у породици, и многи други чиниоци, који непосредно или посредно представљају „узроке“ постигнућа ученика у некој области наставе, као и образовних постигнућа у школи уопште (*исто*, 234). При проучавању ових различитих чинилаца постигнућа, кроз педагошка, дидактичка и друга монодисциплинарна и интердисциплинарна проучавања, наилази се на различите тешкоће које се односе на проблем начина на који се може утврдити ниво деловања чинилаца изабраних за проучавање, као и њиховог међусобног односа, садејства и друго, у целини утицаја на постигнуће ученика који долази од склопа различитих чинилаца постигнућа.

Поред опште чињенице да у области васпитања постоји сложен скуп различитих узрочно-последичних веза и односа, јављају се узроци појединих појава, стања и својстава *који као узроци немају јоједнак значај за неку појаву*, стање или својство. То се јасно може сагледати код појаве недисциплине ученика на часу, која очигледно своју „узрочност“ може имати у присуству различитих чинилаца који детерминишу присуство ове појаве. Тако се јављају чиниоци који одређују природу и основне карактеристике недисциплине на часу, облике испољавања и слично, а ово су неки од сегмената испољавања ове појаве. На појаву недисциплине ученика на часу делује више различитих чинилаца, који се могу значајно разликовати по улози и значају коју имају у целини ове појаве. То су, на пример, стилови управљања разредом које наставници примењују, опште карактеристике комуникације и интеракције која се успоставља између наставника и ученика, поједине црте личности наставника (строгост–благост, доследност–недоследност, објективност–субјективност и друге), опремљеност учioniце као простора стимулативног за учење, и други чиниоци. Очигледно је

да се може уочити разлика у улози и значају појединих од ових чинилаца. Такође, може се претпоставити (а научним истраживањем то доказати или оповргнути), да се деловање неких од ових чинилаца јавља као углавном *нејосредно деловање*, или као углавном *јосредно деловање*. Могу као узроци недисциплине ученика на часу да се јављају истовремено, али и на неки други начин, дакле сукцесивно, повремено и слично. Све ово указује на сложеност узрочно-последичних веза и односа које одређују појаву недисциплине на часу, што отежава само по себи дубље и обухватније проучавање сваког од уочених узрока, проучавање њиховог синхронизованог деловања, међусобне повезаности и слично. Сложеност ове врсте јавља се по правилу у великом броју случајева различитих склопова узрочно-последичних веза и односа у области васпитања, због чега се јавља и низ објективних проблема у њиховом проучавању, па самим тим и у конституисању научних објашњења каузалног типа.

Често се као предмет педагошких истраживања у области васпитања јавља захтев за утврђивањем различитих „узрока”, чије проучавање применом методологије научног истраживања омогућава да се дође до каузалних објашњења која имају научни значај. Неки од тих „узрока” односе се на негативне појаве, процесе и својства која се код воспитаника (ученика) јављају у току реализације процеса васпитања, на различитим узрастима и нивоима васпитања и образовања. Тако се као предмет проучавања јављају неки од следећих узрока: узроци неуспеха, узроци „испадања” из система васпитања и образовања (*drop-out*), узроци нередовног похађања наставе, узроци недисциплине ученика на часу, узроци ниског нивоа образовних аспирација ученика, узроци ниског нивоа мотивације, узроци лоших радних навика, узроци непоштовања школског реда од стране ученика, и многи други. И овај преглед указује на претпоставку о постојању комплексног скупа каузалних односа у области васпитања и образовања, као и потребе њиховог дубљег и потпунијег проучавања, да би се дошло до прaviх научних објашњења у овој области.

Оријентација на утврђивање узрока појединих појава у процесу васпитања омогућава дубље и потпуније разумевање саме појаве, њене природе, карактеристика, начина испољавања, повезаности са другим појавама у целини процеса васпитања, као и друге елементе разумевања проучаваних појава. Основа за овакву оријентацију налази се у општем научном ставу да се било која појава објективне стварности потпуније и квалитетније може објаснити ако се пође од *откривања узрока* те појаве, са настојањем да се открије сплет веза и односа који се појављују између појаве и њених узрока. На пример, појава недисциплине ученика на часу може потенцијално бити повезана са различитим узроцима, чије откривање и начин деловања на појаву недисциплине може бити предмет дубљих и обухватнијих проучавања. Као исход ових проучавања јављају се објашњења каузалног типа, која треба да омогуће дубље сагледавање проблема недисциплине, као и моделе и приступе превенције оваквог понашања ученика. Слично је и са оријентацијом на откривање узрока низа других различитих појава и стања у процесу васпитања.

Генетичко објашњење

Основу *генетичког објашњења*, као једног од облика научног објашњења, налазимо у чињеници да се у објективној стварности јавља велики број различитих предмета, појава, стања и својстава, које имају неки свој развојни ток (генезу). Често се оријентацијом на развојни ток у проучавању пружа могућност да се применом таквог модела проучавања на најбољи могући начин сагледа сва сложеност и кључна својства предмета проучавања, те би без овакве оријентације у проучавању предмет проучавања остао недовољно и непотпуно објашњен. Опште је позната чињеница да било која појава објективне старности потенцијално и стварно може да се мења, трансформише, прогресивно развија, мења у регресивном правцу, и кроз друге промене. Другим речима, у објективној стварности нису све промене које се јављају код различитих појава искључиво развојног карактера, у смислу присуства промена прогресивног мењања. Могу се појавити и промене које су регресивне по својим основним карактеристикама, као и по правилностима које се јављају у неком току одвијања промена, дакле промене које значе опадање у достигнутим нивоима развијености појединих стања. Постоје и промене које не поседују правилности карактеристичне за прогресивно или регресивно мењање, и које могу имати веома сложене облике узрочно-последичних веза и односа у процесу свог мењања.

Поред других облика одвијања промена, у објективној стварности се јавља и развој, као један од карактеристичних начина функционисања неког низа промена код различитих предмета, појава, својстава и слично. Стога, можемо говорити и о *процесу развоја*, као једној од њихових кључних карактеристика. По чему се процес развоја суштински разликује од неких других процеса који се јављају у објективној стварности? Шта чини суштинске карактеристике тог процеса? У неком низу промена које су развојног карактера (има и промена које су регресивног карактера), може се уочити појављивање различитих фаза у развоју, развојних „стања”, стадијума развоја, а постоје и други термини који се користе за описивање развојног тока неке појаве у објективној стварности. *Да би постојао развој, неопходно је да се свако наредно стање у процесу промена јави као ново, сложеније и најпредније стање*, у структуралном, функционалном, или било ком другом смислу (Пијаже, 1994: 18). Дакле, у неком сегменту развоја појаве могу се посматрати три карактеристична стања: (1) *претходно стање* – А, (2) *актуелно стање* – Б и (3) *будуће стање* – В. Неко садашње стање Б, актуелно стање у развоју неке појаве, настало је из претходног стања А. Актуелно стање Б је по некој карактеристици своје структуре, по неком елементу функције или по нечем другом, *најпредније и сложеније стање*, у односу на стање А, које му претходи. То је нужан услов да би се могло прихватити да је промена која се десила код неке појаве по свом карактеру развојна промена. Такође, да би се могло прихватити да се развој одвија и у случају наредне промене, неопходно је да и неко наредно будуће стање, означено као стање В, буде стање које је бар у неком смислу напредније стање у односу на садашње актуелно стање Б. Ово је модел одвијања низа трансформација у неком процесу мењања појаве, код

којих се, да би се дешавао развој, очекује да свако наредно стање буде напредније стање у односу на оно које му претходи. Предмет генетичког објашњења представљају промене развојног карактера код неке појаве, својства и слично, промене које су прогресивног карактера. Односе се на микро промене, које обухватају трансформацију стања *A* у стање *B* у развоју, али и на континуирани низ промена које су по својој природи промене развојног карактера.

Поред чињенице да васпитање има и *својство стајиничности и релативне непроменљивости*, која се односи на целину области васпитања, али и на поједине сегменте у овој области, васпитање има и карактеристике процеса који се одвија према одређеним законитостима, које су у складу са кључним карактеристикама индивидуалног развоја, с једне стране, али у складу са постојањем различитих могућности да се кроз процес васпитања остварује деловање на развој. Процес у васпитању непосредно изражава *динамичку стајану васпитања*, тако да се може говорити и о *процесуалности васпитања* као суштинском својству. Неоспорно је да се упоредо са процесуалношћу на свим нивоима осмишљавања и реализације васпитања јављају различити појавни облици организације и систематичности свега онога што се збива у процесу васпитања. Због тога *стајиничка и динамичка димензија васпитања налазе се у комплементарном односу* и чине део целине области васпитања.

У области васпитања као сложеног процеса постоје различити посебни процеси који се могу означити као процеси развојног карактера. То се односи на различите процесе који су у одређеном смислу основа осмишљавања система утицаја на те исте развојне процесе код индивидуе, који се одвија кроз целину процеса васпитања. Ови процеси међусобно су вишеструко повезани и условљени. Само се у сврху њиховог разматрања и проучавања могу издвајати из целине процеса васпитања, као и један у односу на други. Тако се, на пример, говори о индивидуалном развоју, интелектуалном развоју, физичком (биолошком) развоју, развоју говора, развоју система знања код ученика, и многим другим сегментима развоја. Све промене које се дешавају код индивидуе не морају нужно да се јаве као промене које су искључиво развојног карактера. Има случајева да одређени низ развојних промена бива праћен неком секвенцом коју карактеришу извесне промене које могу бити регресивног карактера. На пример, развој радних навика код ученика, које се тичу учења, сазнавања и испуњавања различитих школских обавеза, може да се одвија као процес развоја у одређеним фазама, али може у неким другим фазама бити праћен и неким променама које су регресивног карактера, када одређена стања у развоју радних навика бивају праћена неким новим стањима која се карактеришу нижим нивоом учвршћености поједине радне навике. Заправо, у *области васпитања није редак случај да одређена фаза развојних прогресивних промена буде праћена неком фазом регресивних промена, на коју се поново може надовезати фаза прогресивних промена*, и слично. Због сложености издвојених процеса у целини процеса васпитања јавља се низ препрека у настојању да се што дубље и обухватније проуче промене у процесима, као и да се утврди какве су оне по свом карактеру и слично. Због тога несумњив значај у области васпитања имају генетичка

објашњења, која треба да омогуће дубље разумевање процеса промена које се збивају у неком сегменту процеса васпитања.

Један од примера одвијања процеса развоја у одређеном сегменту васпитања односи се на *развој система знања код ученика*, у одређеној области наставе и учења. Карактеристичан пример за то односи се на стицање различитих знања и појмова у области математике, а цео тај процес може се означити као *процес развоја система математичких појмова* (Antonijević, 2006). Ова врста појмова представља део целине когнитивног развоја сваког детета и ученика, а њихов развој одвија се од најранијег узраста детета, затим током школовања, па све до периода одрасле особе, а потенцијално може у одређеним сегментима да се одвија и као целоживотни процес. Јавља се као постепено проширивање и продубљивање одређеног скупа математичких знања и појмова, чији се зачеци јављају већ на предшколском узрасту. Током школовања, настава математике оријентисана је на стварање целовитог и логички доследног система математичких појмова. То је систем који се постепено надограђује новим знањима и појмовима, унапређује се разумевање појединих суштинских односа у објективној стварности, те се тако ствара све сложенији и сложенији систем. Различите карактеристичне промене које се јављају у процесу формирања овог система потенцијално могу бити предмет различитих проучавања и истраживања, која треба да имају за циљ да се дубље објасни карактер и основне карактеристике промена, тако да се различита генетичка објашњења могу јавити као резултат таквог проучавања.

Разматрајући природу процеса развоја неке структуре знања, Пијаже указује на одређене дилеме које се јављају по питању сагледавања промена које се дешавају у овом процесу, а које припадају области генетичког објашњења. Указује се да и у ситуацијама када при проучавању процеса развоја неке структуре знања, када је очигледно да се развојне промене одвијају, „остаје недирнут проблем како утврдити у чему се састоји унутрашњи механизам тог развоја или тог увећања” (1994: 29). У случају ове дилеме, аутор указује на чињеницу да се само по себи намеће и питање да ли механизам увећања неке структуре знања омогућава отривање саме природе знања. При том, наглашава и чињеницу да једино што генетичка метода у објашњавању природе неког знања полази од сигурне претпоставке да развој постоји (што сматра извесним ограничењем), али она не може унапред дати одговор о томе каква је природа тог развоја.

Суштину генетичког објашњења у области васпитања чини настојање да се на адекватан начин *објасни и учини разумљивом*, у што је могуће већем обиму, нека одређена развојна промена, која је део целине или неког посебног сегмента процеса васпитања, или је део неких других процеса који су од значаја за васпитање. До правог научног објашњења генетичког типа може се доћи осмишљавањем и реализацијом проучавања и истраживања која подразумевају примену научне методологије истраживања.

Структурално објашњење

Овај облик објашњења повезан је са функционалним објашњењем. Структурално објашњење део је проучавања различитих структура које постоје у објективној стварности, а које се међусобно могу разликовати у погледу бројних својстава које поседују. Структуре се разликују по свом пореклу и начинима на које су настале (природне и вештачке), али и по нивоу стабилности, нивоу сложености, која се креће од једноставних до изузетно сложених структура, разликују се по нивоу развијености, по потенцијалу за даљи развој, нивоу статичности, односно динамичности, као и по многим другим својствима. Конституисан је и *структурализам*, као филозофско-теоријска оријентација, у којој се нагласак ставља управо на потребу да научно проучавање у било којој области науке треба да буде усмерено на што дубље и обухватније проучавање релевантних структура, дакле оних структура који су део предмета проучавања у некој научној области.

Да би се дошло до суштине структуралног објашњења као облика научног знања, неопходно је одредити шта се све може подразумевати под појмом „структура”. Поћи ћемо од могућих одговора на питање шта суштински изражава било која „структура” и како је можемо одредити. У једном од одређења наглашава се чињеница да је структура мање или више комплексна целина састављена од већег броја истоврсних или разноврсних делова, који чине елементе неке структуре (Мајер, 1976). Ако се прихвати овакво виђење, може се закључити да се било која структура састоји од елемената који су међусобно повезани различитим везама и односима које се успостављају између елемената структуре, што се јавља као детерминишуће својство структуре. Елементи структуре повезани су различитим односима, односно функцијама које се између њих успостављају, а то такође чини један од услова постојања неке структуре.

Свака структура која постоји у објективној стварности карактеристична је по присуству одређених делова те структуре, али и по систему веза и односа који се у оквиру неке структуре успостављају. Често се у појмовном смислу систем одређује управо као нека структура са скупом делова који је чине и са склопом веза и односа који се између тих делова успостављају, што у целини одређује начин функционисања структуре као целине и њених појединачних делова у оквиру те целине. Пример елементарне структуре која се јавља у природи јесте структура атома, док се на следећем вишем нивоу сложености јавља структура молекула неког хемијског једињења. У оквиру структуре атома јављају се појединачни делови атома, односно протони и неутрони у атомском језгру и електрони у атомском омотачу. Без обзира који хемијски елемент је у питању, у случају сваког атома јавља се између свих делова атома јединствен за одређени хемијски елемент систем веза и односа, који одређују природу функционисања структуре атома као целине и свих његових посебних делова. Пример атома је један од примера складног и стабилног система који се јавља у објективној стварности.

У области васпитања јављају се различите структуре и системи који су предмет проучавања педагогије и њених посебних научних дисциплина. Јављају се и различите потребе и разлози за проучавање структура, па самим тим и њихово проучавање у области васпитања, кроз прихваћену методологију проучавања, бива засновано на установљеним потребама. Највећа и најкомплекснија структура која се јавља у области васпитања јесте структура система васпитања и образовања. Та структура обухвата различите нивое васпитања и образовања, установе у систему, структуру наставних планова и програма, структуру професионалног кадра, организацију васпитања и образовања на појединим нивоима и у установама, као и бројне друге облике различитих „структура”. Ова комплексна структура сачињена је од низа подструктура које обухвата, које се такође могу посматрати издвојено као целовите структуре. У области васпитања јављају се и специфичне структуре, као што су структура разреда (одељења), структура наставног предмета, структура наставне јединице, структура оцене и друге. Све ове структуре су предмет проучавања у педагогији, дидактици и другим научним дисциплинама у области педагогије, а структурно објашњење се јавља као један од исхода проучавања.

Функционално објашњење

Овај тип објашњења, укључујући и структурално објашњење које се јавља у оквиру научних проучавања, усмерено је на објашњавање веза и односа које постоје између две или више појава, односно веза и односа које постоје између делова неке структуре, која је предмет проучавања. Дакле, да би се на јаснији начин разумела суштина функционалних објашњења у науци, неопходно је поћи од објашњења могућих значења појмова „структура” и „систем”.

Појам „функција” односи се на улогу одређеног дела структуре, који су облици односа који се успостављају између делова структуре, на који начин ти односи „функционишу” и друго. Функционалне зависности које се јављају у оквиру одређене структуре одређене су природом, облицима и садржајем односа који постоји између два или више елемената у структури (Мајер, 1976). Основна својства тих односа одређена су врстом условљености (узрочности, каузалности) која се јавља унутар неког успостављеног односа између два или више елемента структуре. Поред тога важно је обратити пажњу и на чињеницу да функције елемената неке структуре могу постојати као унутрашњи односи, или као спољашњи односи, дакле као односи елемената неке структуре са елементима у оквиру неке друге структуре.

Прихватање одређења појмова „структура” и „функција” представља полазиште за потпуније и обухватније одређење појма „систем”. Уопште, систем се односи на групу организованих и међусобно повезаних елемената, који постоје као делови неке структуре. На основу тога, можемо прихватити да заједно нека *структура* и њени *елементи*, као и *унутрашње* и *спољашње функције*

елемената те структуре чине неки систем (Антонијевић, 2012), односно да се било који систем састоји од структуре елемената и функција које поседује.

Обратићемо пажњу и на то на који начин се одређује појам „систем” и шта се под тим подразумева, у различитим контекстима проучавања. На пример, у *Педагошкој енциклопедији* (2, 1989: 340-341) наведено је да је систем (поредак) са значењем скупа (мноштва) елемената који су међусобно повезани и чине постојану целину, а под системом се подразумева и следеће: (1) скуп делова повезаних заједничком функцијом (на пример, нервни систем, систем комуникација); (2) облик друштвено-политичке организације (на пример, друштвени или политички систем); (3) скуп принципа, чињеница, закона, сазнања и слично, који чине темељ неке науке (хелиоцентрички систем) или доследан мисаони склоп (филозофски систем); (4) збир поступака или метода (систем рада, књиговодствени систем; и (5) облик устројства и начин организације (изборни систем, систем студија). На основу претходно изложеног може се закључити да систем представља мање или више сложену и у функционалном смислу недељиву целину (структуру) која се састоји од одређеног броја међусобно повезаних делова, са успостављеним функционалним везама и односима између њих, које одређују начине на који ће структура функционисати као систем. Поједини делови тог система, као подсистеми или издвојени делови, представљају неодојиви део целине референтног система. Они се само условно могу издвајати из целине тог система и посматрати и проучавати независно од њега, пошто њихова суштинска својства извиру непосредно из суштинских својстава целине система и његове структуре.

Као предмет проучавања различитих сегмената објективне стварности, чији се резултат јавља у виду функционалног објашњења, јесу различите мање или више сложене везе и односи, начини њиховог успостављања, њихова природа и основне карактеристике и слично. Да би излагање о суштини функционалних објашњења било потпуније, неопходно је указати и на појмовну разлику која се јавља између термина „веза” (повезаност) и „однос”, да би се избегле одређене недоумице у погледу њиховог значења и употребе у одређеним ситуацијама испостављања функционалних објашњења неких појава и структура које су предмет проучавања. Реч „веза” указује на постојање одређене врсте „односа” који се успоставља између два дела неке структуре или неке две појаве. Може се сматрати да су две појаве „повезане” ако промена једне појаве, или неког њеног сегмента, бива неизоставно праћена одређеном променом која се збива код неке друге појаве. На пример, повећање спољашње температуре у пролеће проузрокује кретање вегетације у природи. У овом случају је уочљиво да се између ове две појаве јавља одређена веза, која је у овом случају и узрочно-последична по својој природи. Шта је карактеристично за неки појединачни однос који се успоставља између две појаве, односно између два дела неке структуре? Уопште, тај однос се може јавити као *однос једносмерне зависности*, однос *двосмерне зависности* и као *однос независности*. У случају једносмерне зависности, као што је пример односа спољашње температуре и кретања вегетације у природи, суштина односа између две појаве је таква да промена код

једне појаве изазива промену код друге појаве. Деловање у случају оваквог односа је једносмерно, од једне појаве ка другој, али не и у супротном смеру. У случају двосмерне зависности, промена код једне појаве изазива промену код друге појаве, а ова друга промена изазива нову промену код прве појаве, и тако у круг. Дакле, то је случај када неке две појаве међусобно утичу на одређене промене које се код њих збивају. У ова прва два случаја може се говорити о постојању неке „везе“, „повезаности“ између два дела или појаве, док се у случају односа независности јавља непостојање повезаности. Због тога, „однос“ као појам има ширу обухватност и значење од појма „веза“, пошто обухвата и такав однос између две појаве у којем једна не зависи од друге.

Организованост и систематичност се јављају као кључне карактеристике процеса васпитања. Због тога, у области васпитања јављају се различите врсте „система“, са карактеристичним структурама, као и склопом различитих веза и односа који се јављају између делова тих структура. Уопште, васпитање се може посматрати као *орјанизација, систем и процес* (Антонијевић, 2012). Може се рећи да организација и систем чине *статичну димензију васпитања*, дакле оно што је у васпитању постојано и у одређеном смислу непроменљиво. Сваки сегмент сложене целине процеса васпитања састоји се из статичних и релативно непроменљивих елемената, на основу којих се организованост и систематичност јављају као кључне карактеристике васпитања.

У теоријском и методолошком смислу, о организованости и систематичности васпитања као посебним димензијама може се говорити само условно, јер су део целине области васпитања, а при њиховом проучавању неопходно је имати свест о целини сложеног и недељивог феномена васпитања, а самим тим и свест о закономерној повезаности између статичког и динамичког у области васпитања (Антонијевић, 2013а). Ако се прихвати овакво виђење, васпитање се може посматрати и проучавати као *орјанизација и систем у процесу*. Полазиште за овакво виђење сложеног феномена васпитања налазимо у неоспорној чињеници да се током процеса реализације васпитања, на сваком узрасту васпитаника, неизоставно појављују организованост и систематичност, у погледу свега оног што чини тај процес (принципи, законитости, методе, средства, садржаји васпитно-образовног рада и друго).

Системно објашњење

Као део различитих проучавања често се појављује и обједињени облик научног објашњења, који се именује као структурално-функционално објашњење (СФ објашњење) које обједињује елементе и структуралног и функционалног објашњења у нову надређену целину. Овај вид научног објашњења може се означити и као *системно објашњење*, пошто је неодвојиво везано за системна проучавања. Потреба за целовитим системним објашњењем јавља се из разлога што се нека структура може само условно посматрати независно од склопа функционалних веза и односа које се јављају унутар структуре, између

њених саставних делова (компоненти, елемената), и од склопа функционалних веза и односа између тих делова, као и оних које нека структура успоставља у односу на друге структуре које је окружују у просторном и временском смислу и са којима је повезана. Овај облик научног објашњења представља исход низа проучавања различитих система, њихових структура и начина функционисања појединих делова и структура као целина, уз остварење различитих научно-методолошких приступа у тим проучавањима.

Постоји низ примера системних проучавања у области васпитања која за предмет имају различите системе. Неки од тих система су систем васпитања и образовања, школски систем, школа као систем, систем стручног усавршавања и професионалног развоја запослених у образовању, разредно-часовни систем, систем наставе, систем знања у оквиру наставног предмета, систем вредновања рада ученика, као и многи други системи, различити по својој сложености, функционалности, развојним потенцијалима, и тако даље. Разматрајући различите могућности проучавања школе као система, Поткоњак (1982: 46) истиче следећи циљ проучавања овог система: „проучити тај систем с обзиром на његове битне структуралне компоненте и њихове елементе, карактер и природу веза и односа који међу њима постоје, динамизам и функционисање тог система у целини и појединих његових компоненти посебно, конструисати од свих могућих алтернатива најефикаснији модел тог система (основне школе), утврдити најрационалније начине управљања тим моделом, односно системом, како би се обезбедило максимално остваривање постављеног циља и задатака основног образовања и васпитања”. Кроз формулацију овог циља оцртани су кључни правци системног проучавања школе као система, на основу чега се развија модел проучавања. На основу ове формулације циља системног проучавања, аутор изводи следеће задатке системног проучавања у овој области (*исто*, 46-47): (1) на основу *хипотетичког модела* система (основне школе), који представља замишљену и прихваћену *концепцију* основне школе, идентификовати основне *структуралне компоненте и елементе* тог система, утврдити њихову нужност постојања у односу на цео систем; (2) утврдити и проучити основне везе и односе који постоје у систему као целини, између појединих његових компоненти и унутар њих, установљавањем *природе и основних карактеристика тих веза и односа*; (3) утврдити и проучити *динамизам и функционисање система у целини* (основне школе) и појединих подсистема тог система, као и динамизам веза и односа између структуралних компоненти тог система; (4) проучити везе и односе који постоје између система као целине (основне школе), у правцу *групиране средине* у којој основна школа делује, као и у правцу односа тог система према другим системима у оквиру ширег *система васпитања и образовања*; и (5) на основу обављених истраживања *конструктивистички реални модел* основне школе, као најефикаснију алтернативу тог система. Ово је једна од могућих опција проучавања једног тако сложеног система, као што је то основна школа. У оквиру сваког од ових задатака проучавања, као исход јављају се различита системна објашњења.

Телеолошко објашњење

Суштину овог облика објашњења чини оријентација на проучавање и разумевање сврхе и смисла постојања нечега што је предмет проучавања. *Телеолошко објашњење*, на основу тога, усмерено је и на разумевање циљева неког деловања, односно скупа активности усмерених ка остварењу неког постављеног циља. Овај облик објашњења треба да омогући дубље и потпуније разумевање шта је сврха нечега, шта је смисао постојања нечега, односно шта је циљ одређених деловања и како да се дође до остварења циља. Оно је посебно применљиво у области друштвених наука, у којима је значајно проучавање циљева деловања, намере, сврхе, односа између циљева и средстава деловања и слично.

Полазиште за разумевање било ког људског деловања, што се односи и на издвојене активности, јесте да свако деловање и активност имају усмереност ка неком циљу, који представља сврху и смисао предузете активности. За било коју свесну активност индивидуе карактеристично је да се она упражњава са одређеним *смислом*, *разлоом* и *сврхом*, односно усмерена је ка неком *циљу* (Антонијевић, 2012: 70), што непосредно одређује и основну оријентацију активности, облике и садржај њеног упражњавања, квалитет извођења и слично. Такође, ови значајни елементи активности јављају се и у улози основног покретача активности, који одређују природу мотивације за упражњавање одређених активности. За дубље разјашњење улоге телеолошког објашњења од значаја је указати на значења појмова „смисао”, „разлог” и „сврха” упражњавања активности, пошто се јављају разлике у значењима. *Смисао* активности уопште, али и смисао било које појединачне активности, односи се на шири контекст одвијања активности, као и на повезаност одређене активности са другим активностима, на позицију одређене активности у односу на друге активности, али и на општу усмереност неке активности, односно у ком правцу се нека активност одвија (то јест шта ће бити исход упражњавања активности). У том контексту јавља се и *разлоо* упражњавања активности, који се тражи одговором на питање „због чега се активност упражњава”. Неопходно је указати и на значење сврхе активности, до чега се долази одговором на питање „чему служи упражњавање активности”, односно коју врсту потребе одређена активност треба да задовољи, који проблем треба да реши и слично. Појмове смисла и разлога упражњавања одређене активности није лако разлучити и разграничити, пошто имају слична значења и изражавају сличне сегменте упражњавања активности. На основу претходног, може се закључити да свака људска активност има неку *усмереност*, да се одвија у неком правцу, као и да се због нечега одвија.

У области проучавања васпитања облик телеолошког објашњења повезан је различитим проучавањима суштине циља и задатака васпитања и образовања, који се у овој области јављају као кључни чинилац усмеравања процеса васпитања. Стога, целисходност васпитања се јавља као једна од његових кључних карактеристика. У једном од општијих одређења васпитања истиче се да се под васпитањем подразумева *људска делатност усмерена ка њојшизању одређеног циља* (Антонијевић, 2012: 72). Због тога је и неопходно да формулисани циљ

васпитања, као и његова конкретизација и операционализација, омогуће основну оријентацију, а то је реализација постављених циљева и задатака васпитања и образовања. Као и у случају било које друге људске делатности, основна оријентација у упражњавању активности може се препознати само кроз циљеве због којих се она осмишљава, организује и упражњава. У области васпитања се поред појма „циљ васпитања” користи и појам „идеал васпитања”, који за делатност васпитања, такође, има усмеравајућу улогу, а јавља се и као суштински садржајни елемент у формулацијама циљева васпитања. На пример, то је случај са идеалима у васпитању као што су „свестрана личност”, „хумана личност”, „морална особа” и другим.

Телеолошко објашњење, као један од облика научних објашњења, у области педагогије има своје месту и улогу у систему педагошких научних знања. Може се именовати и као *педагошко телеолошко објашњење*. У области педагогије конституисана је и посебна научна дисциплина која се означава као *педагошка телеологија*. Ова педагошка дисциплина за предмет свог проучавања има, између осталог, целисходност васпитања као једну од суштинских карактеристика ове људске делатности, циљеве васпитања, идеале у васпитању, улогу и значај циљева васпитања, филозофске, психолошке и друге основе одређивања циљева васпитања, конкретизацију и операционализацију циљева и задатака васпитања и образовања, однос циљева васпитања и других сегмената васпитања (принципи, методе и средства васпитања, садржаји образовања и слично), однос између „замишљеног” и „оствареног”, то јест између циљева и исхода васпитања, као и друге значајне области проучавања у вези са циљевима васпитања. С обзиром на природу предмета проучавања педагошке телеологије, телеолошко објашњење јавља се као један од кључних елемената система научног знања у оквиру ове педагошке дисциплине.

Педагошки закони и законитости

Један од значајних облика знања у било којој области науке представљају *научни закони* и *научне законитости*. У процесу развоја било које научне области, односно научне дисциплине, откривање научних закона и научних законитости имало је значајну улогу у формирању система научног знања у референтној научној области. Одређена научна област или научна дисциплина могу се сматрати чвршће и постојаније утемељеним уколико се у њиховом фонду научног знања, као постојане и чврсте упоришне тачке, јављају научни закони и научне законитости.

У различитим областима науке и научним дисциплинама установљени су различити научни закони и научне законитости. На пример, у области физике установљени су научни закони који су именовани као Архимедов закон, Амперов закон, Кулонов закон, први и други Кирхохов закон, први, други и трећи Кеплеров закон, Штефан-Болцманов закон и други. У области хемије

установљени су Авогадров закон, закон о дејству маса, закон сталних запреминских односа, закон сталних односа маса, закон одржања масе, закон умножених масених односа, Оствалдов закон и други. Сви ови наведени закони представљају *научна знања* о ономе што је постојано и непроменљиво у проучаваним везама и односима у физичком и хемијском свету, знања која изражавају одређене *правилности* које постоје у неком сегменту објективне стварности. На пример, суштину Амперовог закона у области електромагнетизма, откривеног од стране француског физичара Андре-Мари Ампера 1826. године, чини однос између интеграла магнетног поља кроз затворено струјно коло и струје која пролази кроз исто струјно коло, што представља правилност коју овај закон изражава.

Шта представља, односно на који начин се може одредити суштина научног закона и научне законитости, као врсте научног знања? Ристић испоставља следећу дефиницију научног закона (1995: 146): „Научним законом се назива синтетички, номолошки универзалан, теоријски заснован и истинит исказ који се односи на неку природно постојећу правилност у одређеној области стварности”. Саставни део датог описа у овој дефиницији јесте становиште да је научни закон облик знања којим се изражава нека посебна издвојена правилност, у неком сегменту објективне стварности. Ристић указује и на потребу разликовања „природног закона” и „научног закона”, а слично разликовање се јавља и код Вилсона (Wilson, 2003).

Свака област науке, односно мање или више издвојена научна дисциплина у некој области науке, као предмет свог проучавања имају одређени сегмент стварности, којег посматрају, проучавају, сазнавају, разумевају и слично, на основу конституисане методологије научног проучавања и истраживања. У том сегменту стварности који је предмет одређене науке и њеног проучавања јављају се одређени предмети, појаве, процеси, везе, односи и слично. Сви ови издвојени елементи целине сегмента стварности који је предмет проучавања поседују оно што је *стално*, *постојано* и *непроменљиво* (инваријантно). Управо то што је стално и непроменљиво у елементима сегмента стварности бива откривено применом научних проучавања и истраживања. Сталност, постојаност и непроменљивост веза и односа који објективно постоје у одређеном сегменту стварности чине *садржај научних закона и научних законитости*, као облика научних знања у одређеној области науке.

У расправама о научним законима долази се и до феномена *нужности*, као карактеристике веза и односа уопште, па самим тим и оних веза и односа које се изражавају утврђеним научним законима. Основно питање које се поставља за значај нужности неке везе и односа која је предмет проучавања односи се на потребу утврђивања значења нужности уопште, али и значења нужности у постојању неке конкретне везе и односа, у неком сегменту објективне стварности. У расправама о значењу феномена нужности за постојање неке везе и односа у објективној стварности која се може установити на нивоу закона, истиче се да постоје различите врсте нужности. На пример, у анализи једног од модела научног објашњења (Хемпелов модел) Марковић (преговор

у von Wright, 1975: 24) анализира општа својства *логичке* и *природне нужности*. Разматрају се различита питања и дилеме у вези значаја нужности, дубине њеног откривања, успостављања веза и односа унутар феномена који се проучава са становишта нужности, и слична питања и дилеме. Поред појма „нужност” у настојањима да се расветли природа научног закона, као предмет разматрања јавља се појам „узрочност”, говори се о „узрочним законима”, „узрочном објашњењу”, „принципу узрочности”, односу између узрока и последице (ефекта), и слично (*исто*, 25).

Проблем нужности јавља се у разматрањима природе веза и односа, у погледу тога да ли одређени однос треба да постоји као *нужни однос* (Фајгељ, 2004: 45), да би се могао утврдити на нивоу научног закона. Ту се одмах намећу и одређене недоумице у вези термина „нужни однос”, дакле шта он представља, која су његова унутрашња суштинска својства по којима се издваја и разликује од односа који није нужан, да ли нужност значи и „неизоставно присуство” неког својства, и друга питања. Питање нужности је сложено теоријско и епистемолошко питање и у овој области разматрања се јављају и извесне разлике у виђењу природе нужности као својства појединих веза и односа у сегментима објективне стварности. У вези са научним законима уопште (а не само педагошким законима), Поткоњак (1977: 153) сагледава дилеме које се јављају у погледу проблема нужности: „Питања: да ли закон изражава нужне везе и односе, да ли је то једна од његових битних одредница, да ли су ‘суштинске’ и ‘битне’ везе и односи истовремено и нужни, да ли су те нужне везе стварно законите (номична нужност) итд, чворна су питања сваке филозофије и теорије сазнања (.....). Проблем постаје још сложенији када се нужност разматра у друштвеним и хуманистичким наукама, у ситуацији када се у стварно постојеће везе и односе ‘уплиће’ свесни субјект – човек, не само мењајући их, већ и производећи нове везе и односе”. Ова размишљања о значењу нужности указују на сложеност овог феномена и његовог присуства и улоге у везама и односима чије проучавање може потенцијално довести до конституисања научног закона или законитости. Посебно се указује на сложеност места и улоге нужности у везама и односима које су друштвеног карактера и јављају се као предмет проучавања друштвених и хуманистичких наука, те се и област васпитања јавља као предмет разматрања у овом смислу (да ли постоје и какве су по природи нужне везе и односи у области васпитања?). Присуство различитих актера у области васпитања, као и нужно присуство општег и основног односа васпитач-васпитаник (наставник-ученик), питање нужности одређених веза и односа чини још сложенијим, уз присуство различитих тешкоћа при њиховом проучавању. Присуство опште нужности односа васпитач-васпитаник испољава се кроз сложени склоп различитих односа између васпитача и васпитаника у процесу васпитања, односа зависности, утицаја, надређености и подређености, односа комуникације и интеракције, односа ауторитета и подређености ауторитету, као и других односа. И за све ове специфичне облике односа може се поставити питање њихове природе, присуства елемената нужности, правилности функционисања односа и слично.

Постоје различити примери *правила и правилности* у објективној стварности на основу којих се може уочити разлика између закона и законитости као облика знања. На пример, Омов закон у области електротехнике изражава правило које се јавља када је у питању однос између напона, струје и отпора у неком електричном колу. То опште правило јавља се у погледу односа између ова три параметра струјног кола, и манифестује се кроз три специфична правила, и то: (1) напон је математички производ отпора и струје у струјном колу, (2) струја је математички однос (количник) између напона и отпора у струјном колу, и (3) отпор је математички однос (количник) између напона и струје у струјном колу. Правилност се састоји у томе што су ова три односа која се јављају између напона, струје и отпора у струјном колу непроменљива, дакле увек се ради о дефинисаном односу који се математички изражава као производ, односно количник. С друге стране, постоје бројни примери настојања да се путем истраживања која се реализују у области психологије утврди статистичка значајност повезаности (корелације) између две варијабле. Тако се у неким случајевима може појавити ситуација да при статистичкој анализи односа који се јавља између две варијабле, може доћи до тога да између две варијабле (независне и зависне варијабле, или обе зависне варијабле), израчунавањем Пирсоновог коефицијента корелације, бива утврђен позитивни коефицијент корелације 0.78, статистички значајан на нивоу .001. У овом случају ради се о установљеном високом нивоу повезаности између две проучаване варијабле, на основу чега се може извести и закључак о постојању високе и стабилне повезаности. Међутим, очигледно је да, када се дође до оваквог резултата, не може се поуздано говорити о постојању потпуне повезаности, односно постојању правилности да се уз одређено својство једне појаве (изражено једном варијаблом) увек и неизоставно јавља слично својство неке друге појаве (које изражава нека друга варијабла). То се може установити и поновљеним истраживањима, када се обично јављају нешто другачији статистички показатељи. Због тога, у случају овог примера, а и на основу било ког другог примера ове врсте, може се извести закључак о постојању правилности, односно *тенденцији ка неком правилу*. У ситуацијама када се овакви резултати који изражавају повезаности између две варијабле јављају као део правог научног истраживања, утврђена правилност неопходно је да буде објашњена на адекватан начин, уз сагледавање укупности контекста повезаности између проучаваних варијабли. Уколико се реализацијом низа истраживања утврди постојање тенденције ка правилности, то је значајан корак као установљењу законитости која изражава њихов међусобни однос.

У чему се састоји основ разликовања епистемолошке суштине научног закона и научне законитости? Научни закон представља облик научног знања који се јавља као *утврђено својство, веза или однос* у одређеном сегменту објективне стварности, применом методологије научног проучавања. Научни закон се ређе јавља као дедуктивним путем изведено нормативно знање, већ као научно знање које представља резултат научног проучавања у одређеној области објективне стварности. Разлика између научног закона и научне законитости

налази се у нивоу *постојаности* утврђеног својства, везе и односа. Док се у случају научног закона може говорити о *постојаној постојаности* (непроменљивости, инваријантности), у случају научне законитости по среди је постојање *релативне постојаности*, односно тенденције ка постојаности и непроменљивости неког својства, везе и односа. Дакле, када је у питању нека правилност у објективној стварности коју изражавају неки закон или законитост, закон изражава *постојану правилност*, док законитост изражава *тенденцију ка постојању правилности*. Сходно томе, може се прихватити да неки закон изражава неко правило које се јавља у објективној стварности, док законитост изражава неку правилност.

На основу наведеног, ако се прихвати овакво појмовно разликовање између закона и законитости, може се уочити да су закони као облик знања више карактеристични за природне науке, математику и логику, док су законитости више својствене друштвеним и хуманистичким наукама. Разлог за овакво виђење налазимо и у томе да у оквиру природних наука, на основу овладаних методологија научних истраживања, постоје услови за откривање и утврђивање закона, који изражавају трајне и постојане правилности у својствима, везама и односима који се јављају у појединим сегментима објективне стварности. С друге стране, комплексност и слојевитост веза и односа које постоје у оним сегментима објективне стварности које су предмет проучавања друштвених наука, онемогућава да се откривају и утврђују закони карактеристични за област предмета природних наука.

Разматрајући разлику која постоји између закона и законитости у области педагогије, Банђур и Поткоњак (1999: 71) указују да се под „законитости” подразумевају одређени нивои сазнања нужних веза и односа у васпитању, наглашавајући да је то ситуација када „истраживач постаје свестан одређене васпитне појаве (процеса, резултата, услова и односа које они условљавају), „механизма”, њеног постојања и одвијања, неопходности постојања одређених услова и чинилаца да би та васпитна појава постојала, праваца одвијања те појаве, али истраживачево сазнање те васпитне појаве није још увек такво да би се оно могло прецизно формулисати (са неопходним појединостима) као педагошки закон”. Овде се указује на разлику која постоји у дубини и обиму сазнања неког сегмента васпитне стварности, који је предмет интересовања истраживача. Аутори наглашавају да се у педагошкој литератури под појмом педагошке законитости одређује сазнана „тенденцијска правилност”, односно то је случај када се дође до сазнања како се нека појава одвија, у ком правцу и на који начин се креће, али када се још увек не зна довољно зашто се та појава на одређени начин одвија и који чиниоци одређују њен ток. На основу претходног, могу се јасније уочити разлике између педагошког закона и законитости, а у расправама о тим разликама указује се пре свега на дубину сазнатости проучаваних појава као кључном елементу разлике између знања која се јављају као део педагошког закона, односно педагошке законитости.

У погледу потребе да се изврши појмовно разграничење између научног закона и научне законитости уопште, па и у области васпитања, намеће се сама

по себи дилема, која проистиче из односа кључних одредница садржаја ових појмова. Можемо је формулисати питањем које се односи на то где је *позиција разграничења између еписемолошке области закона и законитости*, односно у ком случају се у појмовном смислу извесно може говорити о постојању научног закона, а у ком случају је то извесно само научна законитост. Поставља се и питање у којој мери је уопште ову границу могуће успоставити, што би омогућило отклањање дилема у погледу тога шта је научни закон, а шта научна законитост. У оквиру педагогије ово питање појмовног разграничења још више добија на значају, због сложености васпитања као предмета педагогије, слојевитости тог феномена, због вишеструке повезаности овог са другим феноменима који су предмет проучавања друштвених и хуманистичких наука.

У педагошким расправама о научним законима и законитостима јавља се потреба да се изврши поимање педагошког закона и законитости. То је потреба да се што јасније одреди шта чини суштину педагошког закона, одговорима на кључна питања, као шта педагошки закон изражава, какав однос се може успоставити између педагошког закона и процеса васпитања, као и на друга питања. Такође, од значаја је указати и на потребу разграничења између суштине педагошког закона и закона који се јављају у другим областима друштвених наука, односно које сличности и разлике постоје између њих. Поткоњак истиче да, према дијалектичко-материјалистичком схватању научни закон у педагогији, односно педагошки закон, представља облик људског (субјективног) сазнавања објективно постојеће стварности, а њиме се „изражавају реално постојеће, суштинске, нужне и битне везе и односи у педагошким појавама (процесима, дејствима васпитно-образовних чинилаца, односима унутар и између суштине појава, условима у којима се васпитно-образовни процес остварује), које су људи успели да сазнају и формулишу” (1977: 152), као и да научни закон уопште, па самим тим и педагошки закон, не изражава целину неке појаве, већ само њен сазнати део. Истиче да научни закон увек представља дијалектичко јединство општег и конкретног, универзалног, генерализованог и појединачног, као и субјективног и објективног, те научни закон увек представља дијалектичко јединство трајног, постојаног и непроменљивог, на једној страни, и променљивог, непостојаног и релативног, на другој страни. Ако се прихвати овакво поимање научног закона, Поткоњак сматра да су непотребна разматрања која усвајају да се као део закона јављају само непроменљиви, инваријантни, „безизнимни” (без изузетка) и апсолутно јасни и прецизни односи у објективној стварности.

И у области васпитања као сложеног друштвеног и индивидуалног феномена јављају се одређене везе и односи, које могу бити проучаване применом методологије педагошких истраживања, а као непосредни резултат тога могу се јавити установљене везе и односи чија постојаност потенцијално може егзистирати на нивоу научног закона или научне законитости. Међутим, у овој области намећу се различита питања, дилеме и недоумице које траже адекватне одговоре и разрешења. Једна од недоумица јесте *да ли се уопште може говорити о педагошким законима и педагошким законитостима*, дакле о постојању закона

и законитости у области васпитања и образовања. Ова дилема се намеће због тога што је сегмент објективне стварности који се јавља као област васпитања, веома сложен и динамичан сегмент, често неухватљив, у смислу јаснијег позиционирања одређених издвојених и јасно уочљивих веза и односа које се у овом динамичном процесу јављају. По овим питањима јављају се разлике у одговорима код појединих аутора, које су у складу са прихваћеним теоријско-епистемолошким оријентацијама.

Могућностима утврђивања закона и законитости у области васпитања бавили су се различити аутори, у својим теоријским проучавањима основних питања педагогије као науке и васпитања као предмета педагогије. Чест је случај да се постављају питања могућности установљивања закона и законитости у области васпитања. На пример, Поткоњак (1977: 146) поставља следећа питања: (1) да ли је могуће говорити уопште о законима у области васпитања, (2) да ли је могуће те законе научно откривати и утврђивати, и (3) каква је стварна природа и карактер испољавања педагошких закона? Прво питање односи се на основ постојања закона у области васпитања, у смислу постојања правила (правилности) која се јављају између веза и односа у области васпитања, а која би била потпуно постојана. Друго питање односи се на могућности да се уз помоћ методологије научног истраживања у педагогији откривају правилности у везама и односима, док би корак који следи по откривању био проблем формулисања закона, као научног знања које објашњава откривену правилност. Треће питање тиче се суштинских својстава педагошких закона, као облика научног педагошког знања које изражава откривене и утврђене правилности, а које се као научно знање јавља у целини система педагошких знања, као значајан конститутивни елемент тог система знања. Као део настојања да се одговори на треће питање јавља се и теоријско-епистемолошка дилема у погледу природе педагошких закона и законитости, односно у којој мери су ови закони само педагошки закони, или изражавају поједине везе и односе са становишта неких других научних области, о чему ће још бити речи.

У погледу могућности постојања и откривања правилности својстава, веза и односа у области васпитања, као и њиховог установљивања на нивоу научног закона, јављају се два опречна приступа. Поткоњак (1977: 146-147) ова два приступа одређује као (1) „идеалистичко-теолошко-метафизичка оријентација” и као (2) „дескриптивна, експериментална, статистичка и уопште позитивистичка оријентација”. При том, истичу се кључне катракарактеристике једне и друге оријентације у погледу виђења природе и суштинских својстава процеса васпитања, као и у погледу могућности откривања и утврђивања закона у области васпитања. Несумњиво је да у оквиру ове две оријентације постоје суштинске разлике у виђењу могућности да се у области васпитања успоставе педагошки закони и законитости, као прави научни закони и законитости. У циљу једноставнијег излагања идеја које припадају овим оријентацијама, условно ћемо прву означити као „филозофску” оријентацију, а другу као „позитивистичку” оријентацију. Поткоњак и једну и другу оријентацију приказује на тај начин што ауторе који им припадају означава као „буржоаске теоретичаре”.

То је одраз педагошке концепције коју је аутор заступао, а то је концепција социјалистичког васпитања. Међутим, без обзира како би се назвали аутори који заступају ове две оријентације у погледу виђења научних закона у педагогији, научно је непристрасан Поткоњаков приказ аргументације која је по питању научних закона у области васпитања заступљена у оквиру ове две оријентације.

У оквиру „филозофске” оријентације различитим теоријским и филозофским поставкама и аргументима негира се могућност постојања, откривања и утврђивања научних закона у области васпитања. Поткоњак наводи неке од аргумената који се јављају у оквиру прве оријентације (1977: 146): (1) педагогија је део филозофије, а то је област у којој није могуће установити научне законе, као што је то случај са „егзактним наукама”; (2) васпитање је целисходна људска делатност која је вођена не по објективним законима, већ по жељама и намерама људи; (3) васпитање је сфера духовне делатности (по неким и „божанске” делатности), у којој на основу њене природе не могу да важе закони; (4) делатност васпитања није могуће научно проучавати, већ она може бити само предмет „схватања” и „разумевања”; (5) васпитање је динамична и стално мењајућа делатност, у којој ништа није стално, непроменљиво и постојано, а то би био услов за утврђивање закона у овој области; (6) васпитање је веома сложена и слојевита делатност, у којој је тешко и готово немогуће издвојити и проучавати само један њен део; (7) васпитање је у великој мери индивидуализована и персонализована делатност, или то треба да буде, тако да се никакви закони у њој и на основу тога не могу утврдити; (8) васпитање је по својој природи ближе уметности него научно заснованој делатности, а за уметничко стварање се не могу установљавати било какви закони; (9) егзактна наука се бави оним што постоји, а васпитање је увек окренуто ка оном што тек треба да буде, што онемогућава откривање и утврђивање научних закона.

Ова аргументација у оквиру „филозофске” оријентације, чија је суштинска усмереност да није могуће откривати и утврђивати законе у области васпитања, извире из различитих теоријских схватања која своје утемељење имају у различитим филозофским оријентацијама, у којима се у великој мери негира могућност установљавања научних закона, те се такво становиште испоставља и за област васпитања. Нагласак је на томе да научне законе у оквиру васпитања није могуће нити је потребно одређивати, штавише то би било сувишно чак и када би било могуће. Сматра се да је довољно у процесу васпитања поступати по идејама, утврђеним нормама, принципима, правилима, практичним препорукама, које се рационално-дедуктивним путем изводе из области филозофије и уносе споља у област васпитања. Уз то, за успех у процесу васпитања неопходна је и креативност и интуиција педагога, његово надахнуће и посвећеност у активностима које обавља у области васпитања. У оквиру ове оријентације нека правилност објективне стварности преточена у закон схвата се као нешто што има чврстину математичке формуле, што је потпуно постојано и непроменљиво, заувек дато, потпуно егзактно, уз истицање да такву врсту правилности није могуће уочити у области васпитања. Пошто се сматра да такве правилности није могуће открити у области васпитања, јер у тој области и не постоје, онда се

негира и могућност установљивања научних закона у области васпитања. Овак-ва схватања била су посебно изражена у периодима развоја педагогије у којима је методологија педагошких истраживања још увек била у неком почетном стадијуму свог интензивног развоја, када још увек нису били развијене методе, технике и инструменти истраживања, који би омогућавали примену егзактнијих приступа у проучавању различитих појава у области васпитања. Према Поткоњаку, основе оваквих схватања о педагошким законима и законитостима налазе се и у виђењу педагогије као науке, њеног места у систему друштвених наука, као и виђењима васпитања као предмета педагогије.

У оквиру друге „позитивистичке” оријентације у виђењу места и улоге научних закона и законитости о васпитању у целини система научних знања педагогије, постоје супротна гледишта, у односу на претходно описану „философску” оријентацију. Ова оријентација у оквиру теорије васпитања и методологије педагогије уопште има различите ознаке, које се преносе и на ниво означавања целине теоријско-методолошке оријентације у педагогији. Тако се испостављају атрибути којима се означава референтна педагогија, као што су „позитивистичка”, „експериментална”, „квантитативна”, „статистичка”, „научна” педагогија, као и неки други. Сви ови атрибути служе за означавање претежне теоријско-методолошке оријентације. У целини, ова оријентација у педагогији може се означити као „позитивистичко-емпиристичка” оријентација, која је по свом карактеру једна од теоријско-методолошких оријентација. У погледу виђења могућности да се у области васпитања откривају научни закони и законитости, у оквиру ове оријентације заступљена су битно другачија схватања по овом питању. Сматра се да се у области васпитања јављају постојане правилности које се могу откривати и формулисати у виду правих научних закона и законитости. То се односи на законите тенденције, непроменљиве правилности, постојане повезаности, различите објективне и нужне односе (као што су каузални односи), правилности у току одвијања различитих процеса у области васпитања и друго. Као средство откривања правилности служи разрађена методологија емпиријског истраживања, уз примену различитих квантитативних и статистичких приступа, метода, техника и поступака, којима се на што егзактнији начин настоји описати оно што је предмет истраживања, уз настојање да се дође до „постојане правилности”. Парадигма за егзактност којој се тежи јесте применом методологије случајног узорка долажење до резултата који исказује повезаност међу појавама, повезаност која се кроз статистичку терминологију означава као „статистички значајна позитивна повезаност”. Поткоњак наглашава да се у овој оријентацији јављају индуктивизам и емпиризам као општа епистемолошко-методолошка основа и правац истраживања и проучавања која се реализују у области васпитања, уз задржавање на објективистичко-емпиристичком становишту (1977: 147). Наглашава се и да се теоретичари ове оријентације не баве проблемима педагошких норми, принципа, начела и правила усмерених ка педагошкој пракси, која извиру из педагошких закона или из теоријских схватања, и њиховог уплива и унапређивања те исте праксе. Јавља се непосредна усмереност на „прецизност” примењене методологије емпиријског

истраживања и „егзактност” добијеног резултата истраживања, што треба да послужи као средство откривања постојане правилности у неком сегменту васпитања, која се може уздићи на ниво научног закона или законитости, уз пожељна поновљена истраживања са истоветном или сличном примењеном методологијом и њихове „потврђене” резултате. Посебна вредност придаје се експерименталним истраживањима, у којима је омогућена строга контрола свих услова у којима се јављају експерименталне варијабле. На основу тога, очекује се и што већи ниво егзактности резултата добијених реализацијом експеримента у истраживању појединих појава у процесу васпитања, тако да такви резултати могу послужити као основа за утврђивање одређених правилности у некој области, што води ка установљењу педагошког закона или законитости за истраживану појаву и њену повезаност са неком другом појавом.

Без обзира на опречна виђења по питању тога да ли постоје и да ли се могу откривати и утврђивати научни закони у области васпитања, несумњиво је да једини приступ који може омогућити утврђивање закона у овој области јесте приступ научног проучавања и истраживања. Под научним проучавањем овде се подразумева примена различитих теоријских и методолошких приступа, дакле не само методологије емпиријског истраживања и квантитативног приступа, већ и различитих квалитативних приступа, који укључују и методе теоријске анализе, компарације, историјске анализе и других. У појединим случајевима проучавања, да би се дошло до адекватних резултата у настојању да се открију везе и односи које се могу установити на нивоу педагошких закона и законитости, неопходно је остварити и примену интердисциплинарних и мултидисциплинарних проучавања.

Поред настојања да се научни закони у области васпитања утврђују на основу научних емпиријских проучавања која се реализују у тој области, јављају се други приступи. Расправљајући о појави да се у периоду развоја педагогије у СФР Југославији осећало присуство настојања да се педагошки закони изводе дедуктивним и рационалним путем, из филозофских и теоријских поставки (пре свега из оних које су чиниле опште поставке филозофије марксизма и теорије друштва и човека које су на њој утемељене), Поткоњак истиче да су најмање педагошки закони утврђивани на основу проучавања укупне педагошке стварности, те да „они нису у ствари откривани у васпитању, већ су споља уношени у васпитну стварност, а стваран је утисак као да су из ње саме сазнати” (1977: 148). Као последица оваквог приступа, јављају се одређена правила, норме, принципи и начела, који се и не могу сматрати правим педагошким законима, већ се могу јавити као различита дедуктивно изведена објашњења педагошке стварности која у односу на њу треба да имају улогу усмеравања, регулисања и управљања. Међутим, без обзира што ови регулишући елементи у области васпитања не могу бити сматрани правим научним законима, и за њих је значајно да буду утемељени на научним проучавањима васпитања.

У погледу тумачења природе педагошких закона и њиховог разврставања у односу на то шта изражавају јављају се различита виђења у погледу одређених разврставања закона. Шмит (Schmidt, 1968: 107) истиче да педагошке

законитости могу да се сврстају у две групе. Једну групу чине законитости које се јављају између области васпитања и друштва, пошто се између васпитања као друштвене функције и самог друштва јављају законити односи, за које аутор сматра да су специфични за одређену „друштвену формацију”, али се јављају и као општи односи који постоје у било ком друштву. Под друштвеном формацијом овде се мисли на разлику у поимању друштва као „социјалистичко друштво” или као „капиталистичко (буржоаско) друштво”, која је била присутна у педагошкој литератури из периода СФР Југославије. Дакле, ова прва група педагошких законитости изражава, према аутору, опште и посебне законите односе који се установљавају између области васпитања и друштва, а ови односи се откривају дедуктивним и рационалним путем. Другу групу законитости, према Шмиту, чине педагошке законитости које изражавају односе који се успостављају у самом процесу васпитања, а који се могу открити и установити на нивоу педагошких законитости процеса васпитања. По њему, један од приступа који то треба да омогући, када су у питању законити односи који владају у процесу наставе, јесте индуктивни приступ који не би смео да одведе у емпиризам. У овом разврставању педагошких законитости као критеријум разврставања узета је позиција односа које законитости изражавају, и тиме се добија једна њихова општа подела. Ако посматрамо природу ове две врсте веза и односа, дакле оних између области васпитања и друштва и оних који се јављају унутар области васпитања, могу се уочити извесне сличности и разлике између ове две врсте веза и односа. Разлике између ове две области веза и односа условљене су и чињеницом да се област васпитања у односу на друштво јавља као део једне шире целине. Та шири целина је увек друштво, док је део те целине област васпитања.

Друштво у целини, као и држава као начин уређења друштвених односа, јављају се као општа структура и систем, док се у оквиру тог општег система јавља систем васпитања и образовања, као ужи и специфичнији систем, који је део друштва (државе) као општег система. Тако се систем васпитања и образовања јавља као *груштивени подсистем*, који се у држави јавља упоредо са низом других подсистема, у целини функционисања државе и друштва. Сложени систем веза и односа успоставља се између целине система друштва и области васпитања као подсистема, али исто тако и између области васпитања и других подсистема у друштву. Све ово чини изузетно сложеним процес конституисања научних закона и законитости, који би се једним делом јавили као педагошки закони и законитости, али не само као такви, већ би они у великој мери по својој природи били и општи друштвени закони и законитости. Таквим научним законима бави се као предметом свог интересовања и социологија, али и друге научне области, као што су политичке науке, организационе науке, економија, право и друге. У овој широј области проучавања веза и односа конституисане су различите уже области проучавања, као што су друштвена условљеност васпитања, друштвене детерминанте васпитања и слично. На пример, разматрају се различити елементи друштвене условљености васпитања, које се тичу зависности области васпитања од ширег друштвеног контекста, те

се у овој области између осталог као предмет разматрања и проучавања јавља следеће: (1) општи односи, као што су култура и васпитање, друштво и васпитање, држава и васпитање, свет рада и образовање, и други; (2) улога и значај васпитања као друштвеног феномена и као области људске делатности која је од приоритетног интереса за друштво и државу; (3) друштвени чиниоци који обликују област васпитања; (4) зависност система васпитања и образовања од различитих интереса и потреба друштва које се непосредно или посредно рефлектују у односу на област васпитања; (5) опште друштвено-економске промене и њихове реперкусије на област васпитања; као и бројна друга питања. Потенцијално, све ове специфичне области проучавања сложеног система веза и односа који се успоставља између области васпитања и друштва јављају се као основа откривања различитих научних закона и законитости, које би биле израз потребе да се у проучаваним везама и односима открије оно што је постојано, на одређеном нивоу устаљености и правилности.

У погледу природе односа у области васпитања, као и односа између области васпитања и друштва, постоје разлике у тумачењима која врста односа се може установити на нивоу педагошког закона или законитости. У том смислу, Мужих (1973) сматра да су једнострана гледишта у којима се наглашава да, или само потпуно непроменљиви (инваријантни) односи, или само они који су вероватни и релативни односи, могу бити предмет научних закона у педагогији. Истиче и да постоје неоснована настојања да се на ниво научног закона уздигну и односи и везе које по својој природи нису такви да могу бити изражени научним законом или научном законитошћу, што се односи на неке опште тврдње, ставове, гледишта и слично.

Јавља се теоријско-епистемолошка дилема у вези са тим у ком смислу се евентуално установљене правилности, уздигнуте на ниво научног закона или законитости, могу сматрати и педагошким научним законима и законитостима, с обзиром да научна знања изражавају суштину појединих сегмената објективне стварности који су предмет проучавања и других научних области и научних дисциплина. Или, *да ли се могу установити и посматрати као интердисциплинарни научни закони и законитости*, с обзиром на чињеницу да настају на основу проучавања која се осмишљавају и реализују интердисциплинарно, односно са становишта различитих научних области и дисциплина. Уопште, поставља се и питање да ли без теоријских недоумица можемо посматрати интердисциплинарност као својство појединих научних закона, а то се односи и на оне који се откривају у области васпитања.

Поред сложеног система веза и односа који се успоставља између области васпитања и друштвеног контекста, успоставља се, такође, и сложен систем веза и односа *унушар области васпитања*, области коју можемо сагледавати као систем и процес, чије проучавање може потенцијално водити откривању и утврђивању различитих научних закона и законитости, који се јављају као педагошки закони и законитости. У целини васпитања као система организованих утицаја на индивидуални развој, који се одвија као процес васпитања, јављају се различити сегменти тог процеса, који су међусобно вишеструко повезани

и условљени. Јављају се као субпроцеси (посебни, специфични, елементарни процеси и слично), који су неодвојиво смештени у целину процеса васпитања, и не могу се издвојити из те целине, тако да их само крајње условно можемо посматрати као издвојене процесе (на пример, у сврху различитих проучавања и истраживања). Тако се јављају процес наставе, процес учења, процес развоја когнитивних способности и вештина (под утицајем васпитања), процес сазнавања, процес развоја научних појмова, процес формирања својстава личности (под утицајем васпитања), процес оцењивања, процес развоја моторичких способности и вештина, као и многи други субпроцеси. Поред тога што су ови субпроцеси нераздвајни део целине система и процеса васпитања и са том целином се налазе у различитим везама и односима, они су и међусобно повезани сплетом веза и односа, налазе се у различитим међусобним односима, често непосредно зависе један од другог, а токови и исходи тих процеса се преклапају и укрштају.

На пример, развој научних појмова у процесу наставе детерминисан је у великој мери природом садржаја наставе, процесом реализације наставе у целини, примењеним наставним методама и организационим облицима рада у настави, заступљеношћу сегмената проблемски оријентисане наставе, процесом развоја когнитивних способности и вештина који се једним својим сегментом одвија и на основу активности у настави, као и другим значајним субпроцесима. У ком правцу ће се одвијати процес развоја научних појмова код ученика, који облици и садржаји активности наставника и ученика ће се јавити као саставни део тог процеса, какви се исходи могу јавити у том процесу (у квантитативном и квалитативном смислу), све ово али и други сегменти очигледно зависе од различитих других субпроцеса, њихове природе и основних карактеристика, начина одвијања тих субпроцеса, исхода који се у њима јављају и слично. Ови други субпроцеси се у одређеном смислу јављају као детерминишући чиниоци процеса развоја научних појмова код ученика, од којих овај субпроцес непосредно или посредно зависи. Између овог и других процеса успоставља се *комплексан систем различитих веза и односа*, који условљава ток одвијања тог процеса и исходе који се јављају у њему. Све ове везе и односи могу се потенцијално јавити као предмет различитих проучавања и истраживања, усмерених на откривање и утврђивање природе неке конкретне везе или односа, његових основних карактеристика, начина испољавања, нивоа постојаности и друго. На основу реализованих проучавања потенцијално се може доћи до открића оног што је постојано, што је присутно као непроменљивост и трајност, што непосредно води конституисању неког педагошког закона или законитости у овој области.

У случају научних закона и законитости које се откривају и утврђују унутар области васпитања, јавља се дилема по питању теоријско-епистемолошке природе знања која би евентуално чинила садржај ових научних закона. Дакле, и овде се намеће питање да ли се ради о законима који се јављају искључиво као педагошки научни закони (и законитости), или и у овом случају проучавања веза и односа може да се, пре свега, прихвати становиште о нужности примене

интердисциплинарног проучавања, па би се на основу тога и сами научни закони у овој области могли окарактерисати као научни закони интердисциплинарног карактера. Те дилеме и питања намећу се због неоспорне чињенице да је само васпитање, као предмет проучавања педагогије, област људске делатности коју проучавају и друге научне области, односно јавља се као предмет проучавања код тих других научних области и научних дисциплина. Управо на основу тога педагогија се јавља и као научна област која интегрише научна знања о васпитању која су део проучавања неких других области науке и научних дисциплина.

У педагошким расправама о научним законима и законитостима у области васпитања наглашава се да различите везе и односи у области васпитања могу да се јаве на таквом нивоу постојаности и правилности, те да се на основу тога знање о њима може јавити на нивоу педагошког закона или законитости. Банђур и Поткоњак истичу да постоји више врста *нужних* (законитих) *веза и односа*, које се међусобно разликују по својој природи и основним својствима, наглашавајући да нужно има значење и законитог, дакле нечег што може бити установљено на нивоу закона или законитости. Ови аутори *нужне везе и односе* у области васпитања разврставају у следеће групе (1999: 72-78): (1) *својошћива условљености и узајамна повезаности васпитних појава*, (2) *структурално-системне везе и односи*, (3) *функционалне везе и односи*, (4) *каузалне (узрочнопоследичне) везе и односи*, и (5) *корелационе везе и односи*. Поред тога, постоје и *процесне везе и односи*, које чине саставни део васпитања посматраног као процес. Сходно томе, ово су и области педагошких проучавања и истраживања које потенцијално могу водити установљавању различитих педагошких закона и законитости. Ове везе и односи део су целине сложеног контекста који се јавља у области васпитања.

Један од методолошких проблема који се јавља при осмишљавању и реализацији различитих педагошких и других проучавања у области васпитања и образовања, јесте *проблем издвајања и издвојеног проучавања* појединих веза и односа, у односу на сложени систем веза и односа који се јавља у случају сваке појединачне педагошке појаве, оне која може бити предмет проучавања. С тим у вези, код емпиријских проучавања јавља се низ специфичних методолошких проблема које треба разрешити, са циљем да се оствари „чисто мерење”, које подразумева да смо у потпуности усредсређени управо на микросегмент проучаваног проблема који смо и желели да проучавамо, те да на основу тога можемо очекивати да добијемо резултат који подразумева што је могуће виши степен независности од утицаја (појава, чинилаца, веза, дејстава) који нису предмет проучавања (Antoniјевић, 2007). Због сложености система веза и односа који се јављају у области васпитања, постоји стална потреба за унапређивањем методологије педагошких истраживања. Бројни су примери реализације емпиријских истраживања у области васпитања у којима се могу уочити проблеми ове врсте. На пример, када се као предмет емпиријског истраживања јавља проучавање повезаности постигнућа ученика са одређеним породичним контекстуалним условима који одређују ниво и квалитет ученичког образовног

постигнућа у основној школи, може се као једна од независних варијабли у истраживању изабрати ниво образовања родитеља (посебно оца и мајке). Резултати различитих истраживања у овој области указују на постојање високог нивоа повезаности постигнућа ученика основне школе са нивоом образовања родитеља, која се у многим случајевима јавља као висок ниво статистички значајне повезаности. Другим речима, потврђује се кроз резултате истраживања да виши ниво постигнућа ученика је у значајној мери повезан са вишим нивоом образовања родитеља. Стога ова веза се може у извесном смислу сматрати законитом везом, која има карактеристике праве каузалне везе, дакле оном врстом повезаности која се на основу дубине и обима њене сазнатости може потенцијално уздићи на ниво педагошке законитости. Међутим, јављају се дилеме у погледу истовременог деловања и других чинилаца постигнућа ученика, од којих су неки значајни за образовно постигнуће ученика основне школе, како резултати емпиријских истраживања показују. Неки од тих чинилаца су, на пример, постицаји од стране родитеља, услови учења у стану (радни простор, опрема), компјутер и приступ Интернету, сарадња родитеља и школе, и многи други. Ако обратимо пажњу на неки од ових чинилаца и упоредимо га са нивоом образовања родитеља као чиниоцем образовног постигнућа ученика, јавља се проблем како утврдити издвојени ниво и квалитет „утицаја“ на постигнуће ученика једног од ова два чиниоца, који се јавља на основу њиховог деловања, а да притом та издвојена „мера“ буде потпуно независна у односу на „меру“ утицаја другог чиниоца. Још као већи методолошки проблем јавља се утврђивање нивоа и квалитета „садејства“ ова два чиниоца, у односу на друге чиниоце постигнућа, мера и квалитет њиховог међусобног односа, као и низ других методолошких проблема и недоумица, који су непосредно последица постојања свеопште повезаности и условљености у области васпитања.

У вези са проучавањима различитих веза и односа у области васпитања, Банђур и Поткоњак указују на следеће (1999: 78): (1) ниједна од разматраних веза и односа не може да се посматра и проучава издвојено од осталих, већ заједно са другим, у целини неког контекста, односно субконтекста (на пример, кроз проучавање одређеног контекста структурно-системних веза и односа јавља се и потреба да се проучавају и друге врсте веза и односа, као што су каузалне, корелационе, функционалне и друге, као и њихове међусобне односе); (2) проучавање и истраживање веза и односа у области васпитања увек би требало да буде усмерено на проучавање неких конкретних веза и односа, док се у интерпретацији добијених резултата овог проучавања ослонац нужно треба тражити и кроз повезивање добијених резултата са проучавањем неких других веза и односа у одређеном контексту проучавања; и (3) при проучавању веза и односа неопходно је узети у обзир чињеницу да неки педагошки закони који се могу установити у области васпитања, представљају одраз појединих друштвених закона, или психичких закона, али се не могу једнозначно свести на њих или поистоветити са њима. Аутори наглашавају и да се закони и законитости које се откривају у области васпитања не могу сводити само на социјалне, психолошке, антрополошке, биолошке и слично. Пошто је и сама педагогија

област друштвених наука која интегрише (повезује у систем) знања о васпитању из различитих области, самим тим се може прихватити и становиште да и научни закони и законитости у области васпитања нужно не могу бити редуковани само на неку од наведених врста закона, с обзиром на препознатљива појавна својства веза и односа које служе као основа конституисања закона или законитости.

Свеопшта условљеност и узајамна повезаност

Ова област веза и односа карактеристична је и за целину објективне стварности, као и за сваки њен посебни сегмент. Може се формулисати као општи научни закон или научна законитост. Изражава појаву да сваки сегмент објективне стварности, њен посебни и специфични део или елемент (објекат, појава, процес, својство и слично), егзистира и кроз сложени склоп различитих веза и односа, са другим сегментима, деловима или елементима објективне стварности. У том смислу, јаљају се *хоризонталне везе и односи*, које подразумевају присуство различитих облика повезаности у односу на суседне и непосредно додирујуће ентитете. С друге стране, постоји и сложени сплет *вертикалних веза и односа*, то јест односа субординације, при чему се неки мање сложен ентитет јавља као део неког сложенијег ентитета (на пример, код живих организама ћелија је део ткива, ткиво део органа, а орган део система органа).

И у области васпитања свеопшта условљеност и узајамна повезаност карактеристична је појава за све што се јавља у области васпитања, као система и процеса. Било који сегмент области васпитања вишеструко је повезан и налази се у различитим везама и односима, структурно-системним, функционалним, каузалним и другим, које могу да буду и истовремено присутне у неким случајевима. Исто тако, свеопшта условљеност и узајамна повезаност подразумева и постојање тесне повезаности која се тиче појединих врста веза и односа које се јаљају у области васпитања. Различити сегменти процеса васпитања међусобно су вишеструко повезани, непосредно или посредно, тако да све што се збива у целини тог процеса, као и у посебним сегментима тог процеса, не јавља се независно и изоловано од других феномена и процеса, већ напротив, јавља се условљеност и узајамна повезаност, кроз различите облике. На пример, понашање ученика у школи, условљено је бројним чиниоцима а повезано и са многим сегментима васпитно-образовног процеса који се одвија у школи. Различита негативна понашања ученика, као што су недисциплина на часу, агресивност у односу на друге ученике, непримерени начини комуникације са наставницима и други, условљени су и зависе од бројних чинилаца оваквог понашања. Неки од тих чинилаца су карактеристике функционисања породице, контекст одељења у којем је ученик (величина, састав одељења, међусобни односи, карактеристике управљања одељењем од стране наставника), вредносне оријентације родитеља, учешће родитеља у васпитно-образовним активностима школе, активирање ученика кроз различите видове слободних активности у

школи (школске секције), као и бројни други чиноци. Неки од ових чинилаца имају непосреднију улогу и одређена негативна понашања ученика у одељену, као и у школи, непосредније се јављају као последица деловања тих чинилаца. Непосредно или више посредно деловање ових чинилаца јавља се од случаја до случаја. Код неког ученика као кључни чинилац његовог негативног понашања може се јавити сам контекст одељења, односно чињеница да у одељењу постоје ученици који показују слична негативна понашања и они су том ученику послужили као „узор” и „модел” за показивање тавих понашања. У неком другом случају кључни чинилац, који најнепосредније делује на понашање ученика, може бити вредносна оријентација која се јавља код родитеља ученика, на основу које ученик нема јасно формирано становиште о негативности и социјалној неприхватљивости одређених понашања. С друге стране, феномен негативног понашања повезан је са другим сегментима активности у школи, као што су учење, сазнавање и испуњавање различитих других школских обавеза, третман ученика од стране наставника, образовна постигнућа ученика, ниво њихових образовних аспирација, као и са многим другим сегментима васпитно-образовних активности у школи. И овај пример показује постојање свеопште повезаности и условљености у области васпитања, као и могућности проучавања различитих веза и односа и њиховог установљавања на нивоу закона или законитости.

Структурално-системне везе и односи

Овај облик веза и односа често се јавља у области васпитања, у којој егзистирају различити системи, који се међусобно разликују по нивоу сложености структура, веза и односа које се између делова структура успостављају. Васпитање као друштвени и индивидуални феномен може се посматрати као систем и као процес. Васпитање као систем подразумева присуство система различитих садржаја, метода, поступака, активности актера у области васпитања и друго, који функционише као систем утицаја на индивидуални развој сваког васпитаника (ученика). У том систему јавља се склоп различитих веза и односа, које поједине сегменте тог система обједињују у целовит и конзистентан систем, у коме долази до што потпунијег изражаја функционисање свих посебних, специфичних и појединачних делова тог система.

Свакако најсложенији систем који се јавља у овој области јесте систем васпитања и образовања (СВО), или систем образовања и васпитања, како се још именује. Овај систем обједињује све установе, организацију, програме и садржаје, у јединствен систем. СВО се састоји од различитих ужих система, као што су систем школства, систем предшколског васпитања, систем основношколског васпитања и образовања, систем средњошколског васпитања и образовања, систем високошколског образовања, систем образовања одраслих, систем школе, систем наставе, систем вредновања рада ученика, и многи други системи. Ови наведени системи разликују се по сложености и обухватности њихових структура, које укључују различите подсистеме (Mijatović i drugi, 1999).

У оквиру било ког од ових система постоји склоп различитих веза и односа, које омогућавају функционисање система као целине, али и свих појединачних сегмената, делова и елемената.

Пример једног од сложених ужих система у оквиру целине СВО јесте систем високошколског образовања. Овај систем укључује различите установе, и то универзитет, факултет, академију и високу школу. Свака од ових установа високошколског образовања чини део тог система, али исто тако представља и посебан систем у оквиру ширег система. На пример, поред чињенице да неки факултет функционише као подсистем у ширем систему који чини универзитет којем припада, тај факултет постоји и као посебан целовит систем, са структуром која обухвата различите организационе делове и јединице факултета (одељења, департмани, одсеци, истраживачки центри, стручне службе и друго). У сваком од делова система високошколског образовања успостављају се различите везе и односи, који омогућавају функционисање тог сложеног система, на неком оптималном нивоу функционисања.

Поред сложених глобалних система у области васпитања јавља се и мноштво специфичних система, као што су систем наставе, систем наставног предмета, наставни план и програм се јавља као систем, разредно-часовни систем, систем стручног усавршавања запослених у образовању, систем вредновања рада ученика, као и многи други различити специфични системи. Неки од ових система јављају се у оквиру система школе, као што су они који се јављају у области наставе, наставних предмета, оцењивања и слично, док су неки као посебни системи део целине СВО, као што је случај са системом стручног усавршавања запослених у образовању. Ови различити системи део су опште хијерахије у оквиру СВО, те се између њих јављају различите везе и односи. Неки од специфичних система део су општијих система. То је случај, на пример, са системом наставног предмета, који се за сваку област наставе и узраст ученика дефинише према изабраним наставним темама и наставним јединицама у оквиру тема, циљевима и задацима реализације предвиђених садржаја, препорукама о моделима и начинима ефикасне реализације, препорукама за остварење унутарпредметне и међупредметне корелације и друго. На пример, настава математике у 4. разреду основне школе реализује се на основу успостављеног специфичног система наставног предмета, који за овај узраст ученика има дефинисане све овде поменуте параметре система. С друге стране, овај специфични систем део је ширих и обухватнијих система, као што су систем наставе математике у млађим разредима основне школе, систем наставе математике у основној школи, али и општег система наставе математике. Поред тога, општи систем наставе математике део је општег система наставе у целини, али је део и система математике, као система знања и појмова у оквиру математике као области науке. Из овога је очигледно да се јавља *вертикална повезаност и однос субординације* између општег система наставе и посебних и специфичних система који репрезентују посебне области наставе на појединим узрастима реализације наставе у основној и средњој школи (Антонијевић, 2006). Такође, јавља се низ системских веза и односа које су по својој природи *хоризонталне везе и односи*.

Оне се односе на повезаност различитих области наставе на истом узрасту ученика. На пример, на основношколском нивоу јављају се различити облици повезаности између предметних области, које имају карактеристике системске повезаности. На основу постојања ових веза и односа одређене области наставе и наставних предмета међусобно су повезане, у већој или мањој мери, између њих се јавља корелација садржаја, али су повезане и на основу конституисаних циљева и задатака наставе, модела реализације наставе, препоручених наставних метода и организационих облика рада, или по неком другом основу повезаности. Блиска системска повезаност јавља се између области наставе језика и наставе књижевности, наставе математике и наставе физике, наставе физике и хемије и наставе техничког образовања, наставе хемије и наставе биологије, наставе матерњег језика и наставе страног језика, али се јављају и други облици повезаности, које су више посредне.

Проучавање структурално-системних веза и односа у области васпитања обично је нераздвојно повезано за проучавањем *функционалних веза и односа*, које се јављају као посебна врста веза и односа. То је неопходно из разлога што се структура и функција у неком систему могу само условно одвојено проучавати, сагледавајући их као посебне аспекте неког система. Таква проучавања се обично означавају и као *структурално-функционална проучавања* (системна проучавања, СФ проучавања), а подразумева се да су системна проучавања оријентисана на обухватање структурног и функционалног аспекта проучавања појединих система. Различите функционалне везе и односи, као и њихово откривање, од значаја су за дубље и обухватније проучавање улоге одређеног сегмента васпитања, у одређеном контексту. Као предмет функционалних проучавања могу се потенцијално јавити сви аспекти сложеног феномена васпитања, као што је СВО у целини, поједини делови тог система, затим установе и организације које се баве делатношћу васпитања и образовања, програми васпитања и образовања, методе васпитања, методе и организациони облици наставе и учења, као и све друго што у принципу представља и предмет структурно-функционалних проучавања. Разматрајући значај откривања функционалних веза и односа у области васпитања, Банђур и Поткоњак (1999: 74) наглашавају да је за педагогију посебно значајно да изучи и открије законе и законитости функционисања (деловања) свих чинилаца у области васпитања и образовања. Стога, смисао откривања функционалних веза и односа састоји се у потреби дубљег и обухватнијег проучавања васпитања као система и процеса, пошто се у оквиру ове области посматране као систем јавља низ различитих функционалних веза и односа. Проучавање улоге и значаја неке појаве, процеса, сегмента васпитања, организационог облика, методе васпитања, средства васпитања и слично, оријентисано је на сагледавање улоге и значаја тога што је предмет проучавања, у односу на шири контекст (систем) којем припада.

У области проучавања функционалних веза и односа потенцијално се као предмет проучавања јављају различите везе и односи, који се могу уочити на примеру проучавања функционисања основне школе, као установе организованог васпитања и образовања на основном нивоу. Поред опште чињенице да је

кључна улога (функција) основне школе реализација предвиђених програмских садржаја основног васпитања и образовања, јавља се низ сегмената успостављених веза и односа у оквиру школе као система. Те везе и односи постоје у следећим областима: (1) улога школе у одређеној локалној заједници (општекултурна улога, васпитно-образовна улога и слично); (2) улога циљева и задатака васпитања и образовања у основној школи; (3) повезаност садржаја наставних програма посебних наставних предмета са операционализованим циљевима и задацима реализације наставе; (4) место и улога различитих наставних метода, организационих облика рада и поступака у настави, у функцији ефикасне реализације свих предвиђених васпитно-образовних садржаја; (5) улога појединачних актера реализације школског програма (наставници, одељењске старешине, стручни сарадници, ученици, родитељи и друге заинтересоване стране); (6) улога школе као чиниоца социјализације и моралног развоја ученика; (7) улога одељењске заједнице ученика у реализацији предвиђених циљева и задатака васпитања и образовања, као и оних у области социјализације; (8) улога појединих органа управљања школе (директор и школски одбор); (9) улога појединих стручних органа школе, као што су наставничко веће, разредна већа, стручни активни појединих предметних области и других; (10) улога савета родитеља школе у осмишљавању и реализацији различитих ваннаставних активности у школи; (11) улога стручних сарадника у реализацији различитих активности у школи; као и многе друге различите улоге и функционалне везе и односи које се јављају у целини функционисања школе као конзистентног система. Поред тога, посебно као предмет проучавања јављају се различите функционалне везе и односи, које успоставља основна школа са установама чија делатност је у области реализације програма васпитања и образовања на другим нивоима, као што су предшколска установа и средња школа. Такође, постоје функционалне везе и односи између основне школе и установа и организација које се баве осмишљавањем и реализацијом различитих програма ваншколских активности, као што су домови културе, библиотеке, позоришта, музеји, школе страних језика, спортска друштва и други.

Функционалне везе и односи јављају се и на елементарном нивоу, у оквиру система наставе на одређеном узрасту ученика. Може се уочити велики број ситуација у настави једног наставног предмета, и на основношколском и на средњошколском нивоу, када успешна реализација једне наставне теме у оквиру неког наставног предмета представља услов и добар основ за реализацију неких других наставних тема, у оквиру једног те истог наставног предмета, али и наставних тема из других сродних наставних предмета. У том случају, може се говорити да је референтна наставна тема А и њена успешна реализација, у функцији успешне реализације неке наставне теме Б (али потенцијално и тема В, Г, Д, и тако даље). Дакле, у овом случају може се говорити о постојању функционалних веза и односа и о функционалној повезаности. С друге стране, у систему неког наставног предмета могу да постоје и наставне теме које не морају нужно имати, или бар наизглед немају функционалну повезаност са другим наставним темама, али свакако се јављају системске везе и односи. Уколико

би постојале овакве наставне теме, њихово позиционирање у оквиру система наставног предмета подразумева и могућност да се њихова позиција у оквиру редоследа реализације не одређује на основу функционалне повезаности и зависности. Функционалне везе и односи које се јављају између појединих наставних тема представљају један од кључних чинилаца одређивања редоследа реализације наставних тема у оквиру система неког наставног предмета, на одређеном узрасту ученика.

Већој сложености проучавања функционалних веза и односа у области васпитања доприноси чињеница да се начини функционисања и улога појединих чинилаца васпитања могу конституисати на два начина, и то *уношењем спољња* (из спољашњег оквира) одређених схватања, норми, правила и слично, или *конституисањем из самог процеса* (из унутрашњег оквира), на основу кључних карактеристика процеса васпитања и специфичности његове реализације. Често је случај да улоге и функције појединих чинилаца образовања могу бити конституисани на основу оба ова извора улоге и функције тих чинилаца. На пример, улога и значај школског педагога у основној школи, различите активности које школски педагози реализују, однос улоге и функције школског педагога према улогама и функцијама других актера реализације васпитања и образовања у основној школи, и друго, могу бити конституисана и на основу црпљења елемената из спољашњег оквира, усвајањем различитих теоријских схватања о тој улози, али и на основу систематизације различитих искустава практичног функционисања улоге школског педагога у реализацији свих предвиђених активности у школи.

Каузалне (узрочнопоследичне) везе и односи

Овај облик веза и односа јавља се у целини система и процеса васпитања, као и у сваком посебном његовом сегменту. Међу позитивистички оријентисаним истраживачима у области васпитања и образовања јавља се становиште да је област проучавања каузалних веза и односа најсигурније поље за откривање и установљивање научних закона и законитости у области васпитања. Основу оваквог становишта налазе у поставкама које се односе на приписивање поузданости оријентацији у проучавањима и истраживањима, усмереним на откривање узрока и узрочнопоследичних веза и односа. Ако се знање о овим везама и односима установи на нивоу закона и законитости онда се оне означавају као *каузални закони и законитости*. Код Расла (1961: 312), под каузалним законом подразумева се општи принцип по коме, ако је дато довољно података о једној области простор-времена, може се закључити нешто о одређеној другој појави.

У области васпитања постоји низ односа у којима се, с једне стране, јављају одређени чиниоци, појаве, активности и друго, као директни или индиректни *узроци* који делују на неке друге појаве и активности, које се у овом случају јављају као последице деловања тих узрока. Деловање одређеног чиниоца као узрока у области васпитања, које изазива неку последицу, може да се

јави кроз различите облике деловања, а може да се јави и кроз различите нивое интензитета и квалитета деловања. Оно се може јавити као *нејасредно*, али и као *јасредно* деловање, као *издвојено* деловање, или као деловање које представља део ширег и комплексног деловања различитих чинилаца који се јављају у склопу комплексног деловања. Узрочнопоследичне везе и односи у области васпитања могу да се јаве у процесу у којем се јавља однос узрок-последивица, при чему се последивица јавља као исход деловања неког узрока. Поред тога, сложености процеса васпитања доприноси и чињеница да се узрочнопоследични односи могу потенцијално јавити у низу, на тај начин што последивица деловања неког узрока постаје својим деловањима узрок који ће изазвати неку нову последивицу, па и та нова последивица постаје неки нови узрок, и тако даље, у мање више непрекинутом низу деловања. На пример, слабе радне навике ученика у погледу учења и испуњавања других школских обавеза јављају се као узрок ниског нивоа образовног постигнућа ученика у некој области рада у настави, али и у целини наставе и учења у школи. Затим, имамо ситуацију да се остварени низак ниво постигнућа ученика јавља као узрок опадања мотивације ученика за учење и сазнавање, што се јавља као последивица деловања овог узрока. У даљем току одвијања овог процеса смењивања узрочнопоследичних односа, пад мотивације ученика може потенцијално изазвати низ различитих последивица, а то, између осталог, може бити и пад самопоуздања ученика. На овом примеру је могуће уочити смењивање позиције и улоге узрока и последивице у непрекинутом низу узрочнопоследичног деловања.

У овој области јављају се и одређени методолошки проблеми у погледу приступа који се остварује при проучавању каузалних веза и односа. Различити методолошки проблеми и недоумице јављају се због тога што се узрочнопоследичне везе и односи јављају као део ширег комплекса различитих веза и односа и постоје тешкоће у њиховом издвајању из тог комплекса, у циљу њиховог издвојеног проучавања. Несумњиво је да каузални закони и законитости могу бити конституисани у овој области на основу што прецизнијег издвајања узрочнопоследичних веза и односа и издвојеног проучавања, с једне стране, али и сагледавања позиције проучаваних веза и односа у односу на шири комплекс којем припадају (на пример, то може бити целина неког проучаваног система). Међу истраживачима који се баве проучавањима у области васпитања и образовања заступљено је гледиште да се узрочнопоследичне везе и односи најбоље могу проучавати применом *експерименталних истраживања*, с обзиром да једно од суштинских својстава експеримента представља могућност контроле услова у којима се нека издвојена појава или процес проучавају. Експеримент уопште, а то је случај и са експериментима који се могу реализовати у области васпитања и образовања, свакако пружа значајно веће могућности контроле услова у којима се врши проучавање, у односу на друге (неексперименталне) методе истраживања (Коцић, 1981; 1983). Међутим, и поред те чињенице јављају се различите тешкоће и ограничења, које извиру из саме природе склопа узрочнопоследичних веза и односа који се јављају у области васпитања. На пример, једну од карактеристика ових веза и односа налазимо у чињеници да једна те

иста појава у области васпитања обично зависи од више различитих узрока, то јест на њу делује више различитих чинилаца. Пример за то је већ описани феномен зависности образовних постигнућа ученика од више различитих узрока, који се јављају као чиниоци и општих образовних постигнућа ученика, а и постигнућа која се остварују у некој од области рада у настави и кроз ваннаставне активности ученика у школи. Уопште, јавља се проблем на који начин издвојити и потпуно издвојено од осталих чинилаца (узрока) проучавати неку последицу, која се јавља између осталог и као последица деловања издвојеног узрока. У смислу валидности онога што проучавамо, поставља се и питање у којој мери можемо бити сигурни да проучавамо управо оно што желимо проучавати, да ли и у којој мери уопште можемо бити сигурни да смо добили „чист” резултат деловања, за који са сигурношћу можемо тврдити да представља искључиво „меру” деловања само узрока чије деловање „меримо”. Ове недоумице природно јављају се и при осмишљавању и реализацији експерименталних истраживања, и поред чињенице да се у оквиру ове врсте истраживања, на основу могућности за остварење вишег нивоа контроле услова реализације проучавања, може очекивати поузданије и прецизније „мерење” деловања неког узрока и последице која из тог деловања произлази.

Корелационе везе и односи

Овај облик разликују се од каузалних веза и односа, због чињенице да то што се две појаве налазе у корелативном односу не значи истовремено и да се налазе у каузалном односу. Стога, може се уочити и разлика у епистемолошкој природи знања која чине део две врсте закона и законитости који се могу установити проучавањем једне и друге врсте веза и односа. У области васпитања јављају се облици повезаности између две појаве које, у принципу, могу да се јаве као однос зависности и однос независности. Дакле, повезаност између две појаве у области васпитања не мора увек да буде однос зависности, при чему једна појава зависи од неке друге, на тај начин што је једна појава узрок друге појаве, или друга појава не неки други начин зависи од прве. Међутим, јављају се ситуације у области васпитања да се *једна појава испољава истовремено кад и нека друга појава*, чак се јавља и правилност њиховог истовременог испољавања, а да те појаве нису узрок једна другој (Мужић, 1979: 490). Исто тако, карактеристично је за корелационе везе и односе да се једна појава не јавља сукцесивно у односу на другу, као што је то случај са каузалним везама и односима. У том случају можемо говорити о постојању корелативних веза и односа. Када се две појаве у области васпитања по правилу јављају истовремено а нису једна другој узрок, можемо са извесношћу претпоставити да постоји неки заједнички узрок (чинилац) њиховог истовременог јављања. У том смислу, може то бити један узрок, али се може радити и о истовременом деловању више од једног чиниоца, на основу чега се неке две појаве истовремено појављују.

У области методологије научног истраживања уопште, па и у области методологије педагошког истраживања, развијени су различити квантитативни поступци за утврђивање нивоа повезаности две појаве. Због тога, као основни део приступа проучавању корелативних веза и односа, јавља се примена квантитативних поступака за утврђивање *квантитативности* (статистички исказаног) *нивоа повезаности између две појаве*. У конкретним случајевима осмишљавања и реализације истраживања утврђује се повезаност између дефинисаних варијабли у истраживању (две или више варијабли, које могу бити независне, зависне или и од једне и друге врсте варијабли), израчунавањем коефицијента корелације, као и нивоа статистичке значајности утврђеног коефицијента корелације (на пример, Пирсонов и Спирманов коефицијент корелације). У пракси реализације различитих истраживања могу се утврдити различити нивои повезаности, који се могу кретати у распону од -1 до +1 вредности коефицијента корелације.

Процесне везе и односи

Поред наведених врста веза и односа које се јављају у области васпитања може се узети у разматрање и врста која се може означити као *процесне везе и односи*, која се може сматрати посебном врстом веза и односа у објективној стварности, па самим тим и у области васпитања, која није независна од ових горе наведених, а која поседује различите елементе ових других врста веза и односа. И у целини објективне стварности јавља се комплекс различитих процеса, прогресивних или регресивних процеса, у којима се јавља сплет различитих веза и односа, од којих неке показују висок ниво правилности у свом јављању, тако да се потенцијално у сазнајном смислу могу установити на нивоу научног закона или законитости.

Значајну област постојања веза и односа у области васпитања чине управо *процесне везе и односи*, дакле оне које су карактеристичне за васпитање посматрано као процес. Полазну основу откривања процесних веза и односа налазимо у чињеници да је процесуалност васпитања једно од његових кључних својстава, које извире из процесне природе васпитања, али и из других његових својстава, као што су развојност, историчност, променљивост и других. Васпитање је по својој природи сложен процес у којем се одвија систем утицаја на индивидуални развој, реализацијом различитих видова активности, комуникација и интеракција у том процесу. Банђур и Поткоњак (1999: 73) указују на дилеме које се јављају у погледу тог процеса, а то су следеће: (1) *како шече процес васпитања* (целина и поједини сегменти тог процеса); (2) да ли је то *квантитативан процес* (који прати стално повећање квантитета већ оствареног у том процесу), или је *квалитативан процес* (што подразумева одвијање квалитативних промена); (3) да ли је васпитање *континуиран процес* (са током који подразумева узлазну линију, и у квантитативном и у квалитативном смислу), или је *дисконтинуиран и скоковит процес* (са застојима, успоравањима, променом ритма

одвијања процеса, са периодима прекида, мировања или бржег одвијања); (4) да ли је то *правoliniјски процес* (непрестано иде у једном правцу, на основу постављених циљева и задатака васпитања, унетих споља или конституисаних из самог процеса васпитања), или се одвија као *кривуда* *процес*. Ове дилеме указују и на чињеницу да процесне везе и односе није лако издвојити из целине система веза и односа који владају у области васпитања. С тим у вези, постоје и тешкоће да се оне открију и установе на нивоу правих научних закона, што подразумева њихову потпуну постојаност и правилност, на основу чега би се могле установити на нивоу овог научног знања. У многим случајевима, с обзиром на природу и основна својства ових веза и односа, као и на основу природе њихових повезаности са другим врстама веза и односа у области васпитања, могуће их је установити на нивоу педагошких закона и законитости.

У процесу васпитања јавља се низ различитих веза и односа које одређују суштину и основне карактеристике тока процеса васпитања. Ове везе и односи јављају се упоредо и са присуством других горе описаних веза и односа. Чест је случај да није могуће прецизно одредити да ли се ради искључиво о процесним везама и односима, или се ради о неким од других врста, због тога што и друге везе и односи део су процеса васпитања и имају различита појавна својства карактеристична за процесне везе и односе. На пример, чест је случај да деловање неког чиниоца у процесу васпитања изазива последицу која има свој квантитативни и квалитативни израз, открива се као каузална повезаност. То се може уочити кроз деловање различитих чинилаца постигнућа ученика, на пример, чиниоца који се тиче подстицаја који долази ученику од стране родитеља. Резултати различитих истраживања указују на присуство статистички значајне повезаности између нивоа подстицаја за учење који долази од стране родитеља и нивоа и квалитета постигнућа ученика, у областима у којима се остварују подстицаји. Стога, овде се може говорити и о законитој повезаности која је каузална (узрочно-последична) по својој природи. Поред тога што се у овом случају подразумева, пре свега, присуство каузалне повезаности која се може установити између овог чиниоца постигнућа ученика и самог нивоа и квалитета постигнућа, та повезаност је и функционалног карактера. То подразумева да постоји јасан однос и веза између подстицаја родитеља и постигнућа ученика као последица подстицаја, тако да се може говорити да промена у независној променљивој у једном смеру (подстицај родитеља, на пример, у смеру раста интензитета подстицаја), ствара промену код зависне променљиве (постигнуће ученика, расте ниво постигнућа у складу са растом интензитета подстицаја). Ова веза је и структурално-системна по својим основним карактеристикама, због тога што се подстицаји родитеља као чинилац постигнућа ученика не јављају издвојено и изоловано од осталих чинилаца постигнућа. С друге стране, чињеница је и да постигнуће ученика не зависи само од овог чиниоца, већ од склопа деловања низа различитих чинилаца постигнућа, који, сваки за себе, али и у садејству, детерминишу ниво и квалитет образовних постигнућа ученика. Ова веза је несумњиво и корелативна, на шта указују резултати низа истраживања која су имала за предмет истраживања утврђивања нивоа и квалитета

повезаности између подстицаја родитеља и постигнућа ученика, установљавањем одређеног нивоа квантитативно изражене корелације између ове две променљиве у спроведеним истраживањима.

Откривање различитих процесних веза и односа у неком сегменту васпитања представља и средство дубљег и обухватнијег проучавања природе и основних карактеристика различитих *прогресивних развојних процеса*, који се одвијају у целини сложеног процеса васпитања, односно на основу деловања система организованих утицаја који се на индивидуални развој остварују процесом васпитања. Шта у суштини представља процес развоја код индивидуе, у било ком сегменту одвијања? То је процес у којем се одвијају прогресивне промене (развојне промене), при чему свако наредно стање у процесу развоја неке структуре, својства и слично, представља *најпредније и сложеније стање*, у односу на стање које му претходи. Ако би то приказали шематски, означавањем са *A* неког замишљеног почетног стања у развоју, и са *B* неког наредног стања у развоју, онда се може успоставити однос између ова два стања релацијом $A \rightarrow B$ (*A* следи *B*). То значи да је у процесу развоја из стања *A*, настало неко ново и напредније стање *B*. У свакој ситуацији у којој се ова промена одвија као прогресивна (развојна) промена, успоставља се *законити однос*, дакле она врста односа који показује својство правилности. Ако се развој даље одвија кроз низ прогресивних промена, може се очекивати појава и нових стања у развоју неке структуре (*B, Г, Д* и тако даље), која се ређају по сличном моделу елементарне промене означене као $A \rightarrow B$.

Пример једног процеса прогресивних промена јесте развој појмова код ученика који се одвија у било ком сегменту наставе у школи, уз помоћ различитих активности учења и сазнавања. Било који појам код одрасле особе јавља се као производ процеса развоја, у којем се збивају различите прогресивне промене, мада и одређене регресивне промене, када се одвија опадање достигнутих стања у развоју појединих делова садржаја неког појма. Процес развоја неког појма код детета креће се од почетних и најопштијих представа, стечених у непосредном окружењу, посматрањем и различитим облицима манипулативно-истраживачких активности, те се ова фаза развоја може означити и као стадијум почетних представа. На основу развоја различитих способности и стицањем нових знања и искустава, почетна представа све више почиње да добија контуре правог појма, које постепено постаје и значајно средство у развоју дечјег мишљења. Поласком у школу долази до скоковитих промена у процесу развоја појма, који се и у том периоду одвија кроз одређене стадијуме развоја који се смењују један за другим, као што се смењују и стања у развоју структуре појма, на тај начин што се појављују све сложенија и сложенија стања. Различита емпиристички оријентисана и искуствена знања која су постојала као део садржаја формираних почетних појмова (стадијум свакодневних искуствених појмова), бивају постепено замењена правим теоријским и научним знањима, што се јавља у стадијуму развоја теоријских појмова. Та нова знања, која у потпуности потискују претходно стечена знања, односе се на разумевање одређених унутрашњих суштинских веза и односа, који су били предмет сазнавања

ученика у настави оријентисаној на откривање суштине свега оног што се учи и сазнаје (Цветковић, 1982). То је процес у којем се одвија суштинска трансформација структуре неког појма, тако што ишчезава оно што је чинило садржај опште представе о неком предмету сазнавања и настаје научни појам у правом смислу те речи. У овом сложеном развојном процесу јављају се различите процесне везе и односи, које суштински изражавају процес развоја појма, као сегмент ширег процеса развоја когнитивних капацитета ученика. Неке од тих веза и односа јављају се увек и без изузетка, као што је то случај, на пример, са већ поменутиим односом новог стања у развоју садржаја и структуре неког појма, у односу на стање које му претходи.

Откривање различитих процесних веза и односа могуће је и у области проучавања регресивних процеса код индивидуе, у циљу сагледавања могућности да се уз помоћ васпитања омогући успоравање ових процеса. Уопште, појам „регресивни процес” односи се на низ промена које су супротно оријентисане у односу на процес који је прогресиван по својој природи. Ако се код прогресивног процеса јавља чињеница да је код елементарне развојне трансформације $A \rightarrow B$, стање B напредније и сложеније стање у развоју неке структуре, у случају регресивне трансформације $A \rightarrow B$, стање B представља стање које је у квалитативном смислу слабије и мање напредно стање, у односу на стање A које му претходи. Ако се низ регресивних промена настави у неком процесу, онда се за свако наредно стање у том процесу може очекивати даље слабљење различитих квалитета у развијеној структури.

Код индивидуе се у целини сложеног процеса индивидуалног развоја и процеса формирања личности *прогресивни и регресивни процеси не одвијају увек једнозначно, униформно и једносмерно*, у смислу да се неки процес континуирано одвија само и искључиво као прогресивни или само као регресивни процес. Напротив, и поред чињенице да одређена оријентација преовладава, јављају се и фазе дисконтинуитета, одступања од уобичајеног тока одвијања процеса и слично. То подразумева да се на неки низ фаза прогресивних промена потенцијално могу надовезати фазе регресивних промена, и обратно. То ове процесе, као и процесне везе и односе који се у њима јављају, чини сложенијим, вишеструко испреплетаним и условљеним, што отежава и њихово откривање и утврђивање на нивоу процесних законитости. Постоје бројни примери процеса који се одвијају на основу деловања васпитања као чиниоца развоја индивидуе, у којима се јавља *смењивање прогресивних и регресивних секвенци* у том процесу. Када ученик у некој области наставе усваја знања која су део садржаја наставе те предметне области, одвија се постепено проширивање и продубљивање стечене сазнајне основе, а све потенцијално може да се креће у правцу формирања неке врсте система знања у датој области сазнавања. Уз то, када је тај процес праћен усвајањем научних појмова који омогућавају повезивање знања у датој области у конзистентан и логички доследан систем знања, тим више овај процес бива прогресивног карактера (Антонијевић, 2006). Долази до укључивања нових елемената знања у конституисани систем знања, а уз то се тај систем знања повезује у целини сазнања ученика са сличним системима знања, који су

формирани за сродне области учења и сазнавања у настави. У појединим случајевима може да се ради о постојању ефикасног *ирегресивног процеса развоја система знања* у одређеној области. Међутим, и у таквим случајевима могу да се јаве регресивне фазе, што је случај када су одређена знања усвојена без довољног разумевања предметног садржаја, тако да успостављене везе и односи у систему знања нису биле довољно снажне, те је до изражаја дошао процес заборавања. Када се то догоди, онда долази бар до минималног „хода уназад”, то јест одвија се регресивна секвенца у процесу формирања и одржавања система знања у одређеној области.

На основу претходног разматрања очљиво је да су основне карактеристике процесних веза и односа вишеструко испреплетане и условљене присуством карактеристика других веза и односа, што утврђивање научних законитости у области васпитања чини тежим и сложенијим. Чест је случај да нека веза и однос има карактеристике више различитих врста веза и односа, тако да постоје тешкоће и у њиховом разлагању и омеђавању, па самим тим и у њиховом издвојеном проучавању.

Принципи и правила у васпитању као педагошка знања

Као посебан облик педагошких знања јављају се општи педагошки принципи, односно принципи васпитања, из којих се изводе дидактички принципи, то јест принципи наставе, као и други посебни и специфични принципи (методички принципи, на пример). Педагошки принципи су *интегрисана и изведена педагошка знања*, знања о одређеним својствима васпитања, која се у таквом интегрисаном облику јављају као знања о кључним, руководећим начелима, на којима би било неопходно да буде заснована целина области васпитања, као система и процеса васпитања. Педагошки принципи имају усмеравајућу улогу у области васпитања (наставе), дајући основну оријентацију у осмишљавању и реализовању свих предвиђених активности у процесу васпитања. Да би се процес васпитања могао одвијати на што вишем нивоу ефикасности, као и да би се у процесу васпитања могли остварити сви постављени циљеви и задаци, неопходно је у његовом осмишљавању, организовању и реализацији придржавати се неких основних начела (усмерења, правила, препорука и слично), те се принципи васпитања јављају као *руководећа начела* којих се треба придржавати у процесу васпитања. Принципи васпитања имају регулаторну улогу у односу на целину процеса васпитања, одређујући на који начин ће бити успостављени и како ће функционисати сви посебни сегменти тог процеса.

Педагошко знање које се јавља у случају педагошких принципа јавља се у облику *интеграције и синтезе* различитих педагошких знања, синтезе која треба да омогући описивање начина поступања у одређеном сегменту васпитања. У одређеном смислу педагошки принципи чине *нормативно знање*, јављају се као

начела изведена из целине система научног знања у педагогији, а њихова улога у односу на област васпитања је у извесном смислу нормативна.

Педагошки принципи настали су у дуговременом процесу историјског развоја васпитања као друштвеног и индивидуалног феномена, али њихово чвршће успостављање и даљи развој јавља се у периоду када настаје и педагогија као наука. Основу њиховог конституисања чини (1) богато *искуство васпитања*, непрестано богаћено и нагомилavano током историје, (2) друштвене и индивидуалне *потребе и интереси*, (3) *потребе савременог света рада*, и (4) реализација педагошких и других *научних истраживања и развој педагогије као науке* (Антонијевић, 2013а: 249). Општи принципи васпитања резултат су и потребе да се област васпитања конституише на *научним основама*, у складу са кључним достигнућима педагогије као науке, али и других за област васпитања релевантних наука. Као резултат тога, у педагошкој литератури постоје и настојања да се конституише и посебан принцип, који се именује као *принцип научне заснованости васпитања*, прихватањем становишта да васпитање нужно подразумева заснованост на научним достигнућима која су од значаја за ову област људске делатности, онда се научна заснованост васпитања може сматрати најопштијим принципом.

На основу дуговременог процеса у којем су настали и развијали се, мењали концепцијски оквир и садржај, педагошки принципи су пролазили кроз опције различитог именовања и разврставања. Разлике у именовању принципа нису само термилошке природе, већ се у основи тих разлика налазе различити концепцијски приступи, на основу чега се различито именују, али се јављају разлике и у концепцијским поставкама принципа. На пример, у појединим случајевима јавља се језичка формулација „принцип активности”, док се у неким другим случајевима именује као „принцип свесне активности”. И у једном и у другом случају ради се наглашавању значаја активности васпитаника у процесу васпитања за његов индивидуални развој и социјализацију. Међутим, коришћењем појма „свесна активност” жели се још више истаћи значај индивидуалне активности која омогућава да се одвијају одређени развојни процеси код индивидуе. Концепцијске разлике јављају се у ситуацијама када се неки принцип у оквиру две педагошке теоријске оријентације именује на исти начин, али се испоставља различити концепцијски оквир и садржај, у складу са разликама које се јављају у одређеним теоријским оријентацијама. На пример, принцип активности одређује се на различите начине у оквиру социјалне и индивидуалне педагогије, на основу чињенице што се на различите начине види улога и значај индивидуалне и социјалне активности у процесу васпитања и њена улога и значај за индивидуални развој и социјализацију појединца.

Постоје различити приступи у разврставању педагошких принципа, а сличну ситуацију имамо и када су у питању дидактички принципи, који своје изходиште имају у општим педагошким принципима. У неким случајевима поједини принципи се наводе издвојено један од другог, док се у неким случајевима принципи обједињавају. На пример, принцип научности и принцип позитивне усмерености свих активности могу се конципирати и образложити

издвојено, као посебни педагошки принципи, а у неким случајевима конституише се обједињени принцип научности и позитивне усмерености свих активности (Трнавац и Ђорђевић, 2010).

У односу на целину процеса васпитања, принципи васпитања имају специфичне улоге, као што су улоге *регулативности*, *нормативности*, *целисходности* и *интегративности* (Трнавац и Ђорђевић, 2010). Регулативност подразумева потребу успостављања и придржавања одређених односа у процесу васпитања, на пример, поштовање личности ученика од стране наставника, уважавање индивидуалних развојних специфичности, уважавање различитости и многих других односа. Нормативност се односи на придржавање одређених захтева и норми у погледу стандарда које је потребно остварити у конципирању и реализацији процеса васпитања. Улога целисходности односи се на потребу да принципи васпитања имају усмеравајућу улогу у целини процеса васпитања, што је повезано и са целисходношћу васпитања као његовим суштинским својством. Улога интегративности подразумева да принципи васпитања треба да омогуће обједињавање свих сегмената процеса васпитања у јединствену целину.

Постоје различита разврставања принципа васпитања у уџбеницима педагогије, а у једном од њих као општи принципи васпитног рада наведени су следећи (Трнавац и Ђорђевић, 2010): (1) *принцип научне заснованости и позитивне васпитне усмерености свих активности*, (2) *принцип свесне активности*, (3) *принцип хуманости и демократијичности васпитања*, (4) *принцип индивидуализације и социјализације у васпитању*, и (5) *принцип јединствености деловања свих чинилаца у васпитању*. У другом уџбенику педагогије разматрају се следећи принципи васпитања (Антонијевић, 2013а): (1) *принцип научности*, (2) *принцип хуманости*, (3) *принцип социјализације*, (4) *принцип индивидуализације*, (5) *принцип активности* и *интеграције*, и (6) *принцип интеграције*. У оквиру педагогије остварују се прегледи и разматрања принципа васпитања на нивоу установљавања најопштијих принципа васпитања, из којих се изводе принципи за посебне области и сегменте реализације процеса васпитања. На основу овакве оријентације, која није у целини искључиво дедуктивно-рационална, из општих принципа васпитања изводе се *дидактички принципи* (*општи принципи настава*), а на следећем конкретнијем нивоу и принципи наставе неке посебне предметне области (на пример, принципи наставе математике).

Правила у васпитању, као и правила наставе, учења, сазнавања и слично, јављају се као специфичнија педагошка знања у односу на опште педагошке или дидактичке принципе. Они имају регулаторну улогу у одређеном ужем сегменту васпитања, наставе, или неког другог модела реализације васпитања и образовања. Имају и неку врсту директивне улоге у односу на праксу реализације одређених активности у процесу васпитања. Како функционишу правила у неком сегменту процеса васпитања? То можемо уочити на неком од правила наставе (дидактичких правила), као што су од ближег ка даљем, од познатог ка непознатом, од једноставног ка сложеном и другим. На пример, правило наставе од „једноставног ка сложеном” указује на потребу да у наставном процесу, при реализацији сваке наставне јединице, усвајање нових знања од стране

ученика, као и њихово овладавање различитим вештинама, треба да се креће од усвајања једноставнијих садржаја, које ученици могу лакше разумети и инкорпорирати у структуру већ усвојених знања и појмова у одређеној области сазнавања у настави. Усвајање једноставнијих садржаја треба да послужи као основа за усвајање сложенијих садржаја. То се односи и на овладавање различитим вештинама у области васпитања. Подразумева се да полазиште треба да буде овладавање једноставнијим елементима неке вештине, а да се онда иде на овладавање сложенијих елемената, што ће довести до успешног овладавања целине неке вештине. Са правилом од једноставног ка сложеном повезано је и правило наставе од „познатог ка непознатом”, што подразумева да основа усвајања новог знања (овладавања новом вештином) треба да буде оно што ученик већ поседује, као усвојено, односно овладано у одређеној области.

До принципа и правила у васпитању може се доћи коришћењем различитих исходишта. Уопште, принципи и правила генеришу се (1) *дедуктивно-рационалним* *приспујом*, извођењем из општијих теоријских схватања и становишта, или (2) *индуктивним* *приспујом*, на основу спроведених емпиријских проучавања у одређеним областима реализације васпитно-образовних активности, искуством реализације васпитно-образовних активности, али и на друге начине, као и применом различитих елемената ова два приступа у исто време. Кључни извор у оквиру дедуктивно-рационалног приступа из којег се црпе знања која конституишу педагошке принципе и правила јесу педагошки закони и законитости, с обзиром на то да ова врста педагошког знања изражава правилности које се јављају у везама и односима које се јављају у области васпитања. Те правилности се интегришу у нову форму педагошког знања, дакле у педагошке принципе и правила, који представљају синтезу знања о различитим правилностима које се јављају у области васпитања. С друге стране, исходиште конституисања педагошких принципа и правила јесу и резултати емпиријских истраживања, односно различита проучавања појединих сегмената васпитно-образовне праксе, сагледавања искустава актера у области васпитања и друго.

3. ИНТЕГРАЦИЈА НАУЧНИХ ЗНАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

Педагогија као интегрална наука о васпитању

Педагогија обједињује научна знања из различитих области науке. То обједињавање односи се на различита знања и сегменте методологије проучавања из различитих области науке, с обзиром на чињеницу да васпитање као предмет педагогије представља поље интересовања и других наука које се из свог угла, са становишта свог основног предмета науке, баве и неким од кључних питања у вези са васпитањем. На основу тога, педагогија се јавља и као *интегрална наука о васпитању*, која укључује и обједињује у систем научних знања различита сазнања о васпитању из других научних дисциплина, у оквиру којих васпитање представља само један од предмета научног интересовања (али не и основни предмет проучавања).

У области васпитања постоје широке могућности проучавања и истраживања, које се могу спровести са становишта различитих наука. Стога, васпитање представља интердисциплинарну и мултидисциплинарну област проучавања и истраживања, односно област у којој је могуће спроводити и оваква проучавања, поред оних која су пре свега педагошка по свом карактеру. Због тога, педагогија као наука о васпитању усмерена је и на обједињавање, интеграцију суштинских научних сазнања о васпитању, која су резултат интердисциплинарних и мултидисциплинарних проучавања. На основу те чињенице педагогија се у одређеном смислу може сматрати мултидисциплинарном области у оквиру друштвених наука.

Интегралност педагогије, као и њена повезаност са другим наукама, наметала је у прошлости и потребу за покретањем питања самосвојности педагогије као науке, као и позиције педагогије у односу на друге науке у оквиру шире области друштвених наука. Та питања су управо иницирана на основу чињенице да се васпитањем као предметом педагогије баве и друге науке. Разматрајући потребу и неопходност да се педагогија конституише као интегрална наука о васпитању, Поткоњак истиче став да постоји друштвена потреба и неминовност да се педагогија као наука конституише на овакав

начин. На основу тога, сматра да педагогију не треба нити је могуће одвајати је од других наука које се једним делом свог предмета проучавања баве и феноменом васпитања, или су њихова проучавања на други начин од значаја за педагошка проучавања. Истичући значај успостављања различитих веза између педагогије и других наука Поткоњак (1977: 123) истиче да „тако схваћена педагогија може да буде научна и интегрална, може да има научно и друштвено оправдање егзистирања, само онда ако се ослања, и то не формално и декларативно већ стварно, на филозофију, психологију, социологију и антропологију”. Разматрајући питања „важности педагогике”, Бакић (1897: 5) истиче следеће: „Педагогика се одликује и тим, што она *уједињава* све главније науке и *вештине*, а нарочито оне, које су уче у школама. Васпитање обухвата целог човека, и с телесне и с духовне стране, и цео живот његов; оно обухвата и развитак народа, па и целог човечанства (подвукао В.Б.)”. На овај начин, аутор указује обједињујући (интегрални) карактер педагогије као науке. На основу овог, очигледно је да је још у раним периодима развоја педагогије као науке истицано становиште о педагогији као интегралној науци о васпитању.

Педагогија из других научних области интегрише различите теоријске и методолошке аспекте научног проучавања које у оквиру других наука примењују, како за основни предмет проучавања, тако и у области проучавања васпитања. Неки од тих теоријских и методолошких аспеката су следећи: (1) теоријске оријентације, које на одређене начине приступају основним питањима у области васпитања; (2) филозофске концепције васпитања (перенијализам, есенцијализам, егзистенцијализам, прогресивизам, и друге), које су део различитих филозофских оријентација; (3) научна знања и терминологију који су резултат истраживања у области васпитања, као и друга знања која су од значаја за педагошка проучавања у области васпитања; (4) истраживачке парадигме, које служе као основа осмишљавања различитих педагошких проучавања; (5) приступе, методе, поступке и технике истраживања; и друго. Сви ови теоријски и методолошки аспекти проучавања *интегришу се у целину система научних знања* који се конституише као систем педагошких дисциплина.

Поред чињенице да се различити теоријски и методолошки аспекти научног проучавања укључују у систем педагошких дисциплина, неопходно је имати у виду порекло и природу тих теоријских и методолошких аспеката, с обзиром на научне дисциплине у којима настају и развијају се. Неопходно је обратити адекватну пажњу на порекло и природу неког знања, методе истраживања и слично, односно научну област у којој је нешто настало и развијено. На основу те чињенице, било би погрешно и непродуктивно некритички преузимати научна знања и методолошке приступе из других научних области и дисциплина. Насупрот томе, све што се преузима у оквир система знања у педагогији неопходно је посматрати са становишта специфичности области у којој је настало оно што се преузима, као и са становишта могућности коришћења тог истог у области педагогије, као основе за осмишљавање и спровођење нових педагошких проучавања. То је једини исправан приступ оптималног коришћења научно-истраживачких достигнућа

других наука у области васпитања. На пример, филозофска концепција перенијализма (правац, оријентација, концепција, или како се другачије означава) изворно представља једно од филозофских виђења улоге и значаја васпитања, као и функције васпитања за индивидуални и друштвени развој. Ова концепција означава се и као педагошки перенијализам (*educational perennialism*). Међутим, и поред чињенице да основне поставке ове филозофске оријентације бивају интегрисане у целину система педагошких знања, основне поставке и схватања које су део ове филозофске оријентације остају пре свега филозофске по свом пореклу и природи знања.

С друге стране, сличну ситуацију имамо и по питању примене неке методе или поступка истраживања у проучавањима која се реализују у области васпитања. На пример, проучавање социјалних односа у некој групи васпитаника захтева примену социограма као инструмента за њихово проучавање. Када се ради о педагошком проучавању социјалних односа, онда се и социограм прихвата као инструмент који се користи у те сврхе. Међутим, социограм није изворно инструмент педагошког истраживања, већ је настао у оквиру социјалне психологије, односно у оквиру психолошких проучавања социјалних односа. Стога, социограм се у педагошком истраживању може адекватно примењивати узимајући у обзир основне карактеристике примене овог инструмента у психолошким истраживањима. На, пример, ако се социограм у психолошком истраживању примењује да би се испитала природа и основне карактеристике социјалних односа у разреду, примена социограма у педагошком истраживању социјалних односа ученика у разреду нема исту сврху која се поставља у психолошком истраживању. Истраживање социјалних односа у случају педагошког истраживања треба да послужи као средство проучавања различитих утицаја, социјалних односа на неке друге феномене, или утицаја појединих чинилаца који детерминишу природу и основне карактеристике социјалних односа ученика у разреду.

Различите области науке и научне дисциплине приступају васпитању и образовању као друштвеном и индивидуалном феномену, са становишта природе сопственог предмета проучавања, као и на основу расположиве методологије научног истраживања. У том погледу, јављају се и одређене разлике између научних области које се баве и проучавањима у области васпитања. Те разлике се јављају у погледу природе проучавања која се остварују у области васпитања, развијености методологије проучавања, основних резултата проучавања до којих долазе, могућности примене научних знања о васпитању до којих долазе, и слично. Због тога, јављају се разлике у моделима укључивања научних знања о васпитању из других научних области у систем научних знања који се конституише у области педагогије. При том, у обраћању пажње на научне области које део свог предмета науке налазе у области васпитања, од значаја је следеће: (1) *ниво развијености система научних знања у одређеној научној области, односно научној дисциплини*; (2) *капацитет за даљи развој научне области и проширење и продубљивање основног предмета истраживања*; (3) *капацитет за коришћење научних сазнања из других области науке, у сврху ефикаснијег проучавања со-*

ственој предмету науке; (4) улога и значај стицања нових научних знања о васпитању за развијање основној предмету проучавања у оквиру одређене научне области; (5) ниво развијености методологије истраживања у одређеној научној области; (6) капацитет да се на основу нивоа и квалитета развијености методологије научној истраживања проучавају и различита питања сложене феномена васпитања.

(1) *Ниво развијености система научних знања у одређеној научној области, односно научној дисциплини.* То се посебно односи на присуство у оквиру система знања оних научних знања која су од значаја за проучавање васпитања, непосредно или посредно. На пример, у оквиру социологије јавља се потреба за проучавањем васпитања као друштвеног феномена и система, управо због чињенице да је васпитање по својим основним карактеристикама суштински друштвени феномен. То је област људске делатности која се јавља као средство помоћу којег друштво остварује своје различите интересе у одређеној области друштвеног живота (начина функционисања друштва и друштвених односа). То непосредно или посредно доприноси и развоју целине система научних знања у оквиру социологије као области друштвених наука. У мери у којој су одређена научна знања о васпитању у области социологије развијена, у тој мери јавља се могућност њиховог коришћења у области педагогије. Самим тим, ова знања постају део система научних педагошких знања, конституишући на тај начин један неопходни шири контекст општијих научних знања, којима поред знања из области социологије припадају и научна знања о васпитању из области филозофије, психологије, антропологије и других научних области. У области социологије од значаја је у овом смислу ниво развијености система научних знања, пре свега у области социологије васпитања (социологије образовања), али и из области социологије породице, социологије међуљудских односа и других области.

(2) *Капацитет за даљи развој научне области и проширење и продубљивање основној предмету истраживања.* Свака научна област и научна дисциплина поседује одређени капацитет развоја у референтној области, дакле у области коју чини предмет научног проучавања. То се одвија на основу претходно развијеног система научних знања и актуелног нивоа развијености методологије научног истраживања у истој области. Проучавања и истраживања која се са становишта одређене области науке реализују у области васпитања могу да се јаве као један од правца развоја те научне области. Као последица овог правца развоја, може непосредно да се јави конституисање такозваних граничних научних дисциплина, које се конституишу између две или више научних области које имају заједнички предмет проучавања и истраживања. Тако се у оквиру социологије јавља социологија васпитања (социологија образовања), као социолошка научна дисциплина која се бави социолошки оријентисаним проучавањима у области васпитања. Истовремено ова научна дисциплина јавља се и у улози граничне научне дисциплине између социологије и педагогије. На основу претходно оствареног нивоа развијености социологије васпитања у целини или

њених појединих области, јавља се одређени капацитет ове научне дисциплине за даљи развој система научног знања, потенцијал за спровођење нових проучавања, као и капацитет даљег повезивања са системом научних знања који се успоставља у области педагогије.

(3) *Капацитет за коришћење научних сазнања из других области науке, у сврху проучавања сопствене предметна научне области.* И друге научне области, а не само педагогија, имају својство интердисциплинарности предмета своје научне области и интегративности система знања, тако да се и у другим областима науке јавља потреба за коришћењем научних знања из других области, у случају појединих наука то су знања из области васпитања. Такав је случај, на пример, са антропологијом као општом науком о човеку. Систем научних знања у области антропологије неизоставно чине и научна знања из области педагогије, а и у овом случају се као гранична научна дисциплина јавља педагошка антропологија. То могу бити педагошка знања, као резултат педагошких научних проучавања у области васпитања, али и филозофска, социолошка и психолошка научна знања о васпитању, која су резултат научних проучавања која се у области васпитања реализују са становишта других научних области које се поред педагогије баве проучавањем васпитања. Стога, можемо закључити да било која научна област која се бави проучавањима у области васпитања, поред педагогије, неопходно је да у сврху реализације својих проучавања користи научна знања о васпитању из других области науке, а не само из области педагогије.

(4) *Улога и значај стицања нових научних знања о васпитању за развијање основне предметна проучавања у оквиру одређене научне области.* Свакако постоје разлике у нивоу и значају проучавања сложеног феномена васпитања који се јавља у појединим научним областима и научним дисциплинама. То у великој мери зависи од нивоа повезаности предмета науке и научног проучавања у појединим областима науке, са васпитањем као предметом проучавања педагогије као науке. Улога и значај стицања нових научних знања о васпитању у овом смислу мењала се и историјски, у складу са процесом диференцијације друштвених наука од филозофије и развијања педагогије и других посебних научних области у оквиру друштвених и хуманистичких наука. У периоду пре издвајања и диференцирања друштвених наука из окриља филозофије, питања васпитања разматрана су и проучавана у оквиру филозофије, као део разматрања о друштву и друштвеним односима, затим у области етике, учења о човеку и у сличним областима. Сва ова разматрања и проучавања доприносила су разноврсности и богатству склопа питања којима се бавила филозофија. Након осамостаљивања друштвених наука у односу на филозофију, питањима васпитања, поред педагогије, настављају да се у значајној мери баве и друге науке, као што су социологија и психологија. Проучавања у области васпитања која се осмишљавају и реализују у оквиру психологије, на пример, доприносе богаћењу и продубљивању психолошких знања, у различитим областима психологије. У овој области науке конституисане су и посебне научне дисциплине, као што су

педагошка психологија и развојна психологија, које до научних знања долазе спроведеним проучавањима и истраживањима у области васпитања. На тај начин, ова проучавања доприносе даљем проширивању и продубљивању система научних знања у области психологије. Сличну улогу има и спровођење проучавања у области васпитања које се одвија у области социологије.

(5) *Развијеност методологије истраживања у одређеној научној области.* То се односи и на методологију у целини, али и на онај део методологије којим се на адекватан начин могу истраживати и проучавати природа и основна својства васпитања. У оквиру друштвених наука, развија се методологија научног истраживања која се као целина означава као *методологија друштвених наука*. Методологија посматрана у овом смислу подразумева издвајање и посебно проучавање научно-истраживачких приступа, оријентација, али и научних метода, поступака, инструмената истраживања и слично, који се примењују у области друштвених наука. Неки од ових проучаваних сегмената методологије припадају и области опште методологије, али се у оквиру методологије друштвених наука проучавају специфичности њихове примене у овој области. На пример, експериментална метода је метода научног истраживања која се примењује у различитим научним областима, а настала је у области природних наука. С обзиром да ова научна метода има своју примену и у области друштвених и хуманистичких наука, она је предмет проучавања методологије у овој области науке. Поред тога, проучавање научно-истраживачких приступа, оријентација, научних метода и друго, предмет је методологија које се конституишу у оквиру посебних области друштвених наука, као што су *методологија социолошких истраживања* и *методологија психолошких истраживања*. Посебно су од значаја за педагогију и њену методологију проучавања у области ових наука, које врше различита проучавања у области васпитања. То омогућава да се у оквиру методологије педагошких истраживања користе методолошка достигнућа из других научних области, поготову она достигнућа до којих се дошло спровођењем проучавања у области васпитања. На пример, у том погледу се јавља и преклапање предмета методологије педагошких истраживања са методологијом психолошких истраживања. У погледу примене појединих метода научног истраживања, примена методе експерименталног истраживања у области васпитања и наставе има доста сличности по форми и садржају, у односу на примену експерименталних истраживања у оквиру психологије (Коцић, 1981; 1983). Међутим, то не значи да се може успоставити једнозначни идентитет у примени ове методе у области педагогије и психологије. Предмет проучавања методологије педагошких истраживања јесу управо специфичности примене различитих модела експерименталних истраживања у области васпитања и наставе, али и сличности и разлике примене експеримента у овој области у односу на примену експеримента у области психологије, али и у другим областима науке.

(6) *Капацитет да се на основу нивоа и квалитета развијености методологије научног истраживања проучавају и различита њихова сложена феномена васпитања.* У оквиру других научних области које проучавају васпитање

као предмет своје науке, ниво и квалитет методологије научног проучавања и истраживања остварује се и на основу реализације проучавања у области васпитања. С друге стране, напредак у методологији научног истраживања у овом смислу има повратни утицај на даља дубља и обухватнија проучавања која се спроводе у области васпитања. Област психологије је у том смислу посебно значајна, с обзиром на чињеницу да психологија једним значајним делом има област васпитања и као своју област проучавања. То се односи на различите области психологије, а посебно на педагошку психологију и развојну психологију. У неким областима науке, које нису у ранијем периоду биле својим предметом науке оријентисане на проучавања у области васпитања, на основу оствареног напретка у развоју методологије научних проучавања и истраживања, јавља се могућност проширења поља научног интересовања и на област васпитања. То се, између осталих, односи на организационе науке, менаџмент, економију и друге научне области. На пример, у оквиру организационих наука као значајно поље проучавања јавља се систем васпитања и образовања, његова структура, начини организовања целине и појединих нивоа и делова у том систему, начини функционисања појединих сегмената и делова тог система, правци развоја система и слично. Проучавања у овој области од значаја су за педагогију, пошто је њихов предмет проучавања, такође, и предмет педагошких проучавања. Слично проширење предмета проучавања јавља се и у оквиру менаџмента, као науке о управљању. У оквиру ове области науке, пошто је управљање предмет њеног проучавања, на основу напретка у методологији научних проучавања и истраживања, осмишљавају се и реализују различита проучавања сложеног феномена управљања који се нужно јавља и у области васпитања, где се природа и основне карактеристике управљања проучавају у систему и процесу васпитања.

На основу претходно изнетог, може се закључити да се у оквиру других научних области врше проучавања у области васпитања, на основу теоријских оријентација које се јављају у проучавањима сопственог основног предмета наука, као и у складу са потребом да се основном предмету проучавања приступа на обухватан начин. Због тога се проучавања у области васпитања непосредно јављају као део основног предмета научног проучавања у одређеној научној области. На пример, проучавања васпитања као једног од друштвених феномена и делатности која је од приоритетног значаја за друштво, проучавања која се реализују у оквиру социологије, реализују се на основу потребе да се темељно и свестрано проучавају сви друштвени феномени, као део целине друштва и друштвених односа.

Педагогија и друге научне области

Свака наука којој васпитање није основни предмет проучавања приступа проблемима васпитања, разматра их и проучава на основу расположиве методологије научног проучавања и истраживања у својој области, која се јавља у

оквиру сваке посебне области науке и научне дисциплине која се бави проучавањем феномена васпитања. Основне карактеристике те методологије проучавања изграђене су у складу са природом предмета проучавања у оквиру одређене научне области. При том, примењују се различити научни приступи, модели, облици и методе у проучавању сложеног феномена васпитања.

За педагогију као науку од значаја је повезаност, пре свега, са филозофијом, социологијом, психологијом и антропологијом. Као плод повезаности педагогије са овим наукама јављају се граничне научне дисциплине, као израз непосредне повезаности педагогије са другим научним областима. Као граничне научне дисциплине конституишу се *филозофија васпитања* (*филозофија образовања*), *социологија васпитања* (*социологија образовања*), *педагошка психологија* и *педагошка антропологија*.

Између педагогије и других научних области које се баве проучавањем васпитања јавља се сложен систем веза и односа. Повезаност се односи на различите сегменте, као што су теоријске оријентације, схватања, погледи, становишта и слично, научна објашњења, научни закони и законитости, истраживачки приступи, методе, технике и инструменти истраживања, модели уређивања система научних знања, као и други сегменти повезаности. Јављају се и одређене дилеме у вези припадности одређених теоријских поставки и научних знања као резултата проучавања у области васпитања, у смислу да ли се они могу сматрати педагошким теоријским поставкама и научним знањима, ако своје порекло имају из области других наука. На пример, таква дилема може да се односи на схватања о васпитању и његовом значају и улози који припадају филозофској оријентацији есенцијализма, дакле да ли су то само филозофска схватања, или их истовремено можемо посматрати и као филозофска и педагошка схватања. Такве дилеме се јављају и на размеђу односа педагогије према другим наукама које проучавају проблематику из области васпитања.

Педагогија и филозофија

Када су у питању теоријске основе педагогије које чине фундамент педагогије као науке, педагогија у значајној мери свој ослонац има у научној области филозофије (Ornstein, *et al.*, 2010). Разлог за то налази се и у чињеници да је педагогија као наука настала у окриљу филозофије. У оквиру педагогије као науке, током историјског развоја васпитања као друштвене делатности и развоја педагогије као науке, било је неопходно дати одговоре на нека кључна питања о човеку и његовој егзистенцији, питања која су пре свега филозофска по својој природи. Из тих разлога, одговори на та питања било је неопходно да се потраже у оквиру филозофије. За педагогију су од значаја одговори на следећа питања: Шта је човек? Како је настао човек као рационално биће? Какава је његова суштина и природа? Којим вредностима и идеалима тежи човек? Који је смисао његовог постојања? Шта је друштво и које место човек заузима у друштву? Да ли и у којој мери је човек друштвено биће? У чему се састоји инди-

видуалност? Како човек постаје личност и како се формира личност?, и слична питања. Одговори на ова питања саставни су део сваке концепције васпитања. Уочљиво је да су ово питања којима се баве и друге науке у области друштвених наука, као што су социологија, психологија и антропологија. Међутим, ова се питања јављају суштински и као филозофска питања и неопходно је да се за одговорима на њих трага у оквиру филозофије, због сложености природе основних питања која се тичу васпитања.

У историји филозофије налазимо да се велики број филозофа непосредно или посредно бавио и различитим питањима која се тичу васпитања, као што су Платон, Аристотел, Аквински, Лок, Русо, Кант, Дјуи и многи други. Сви ови филозофи дали су одређени допринос конституисању и развоју филозофије васпитања као филозофске и педагошке дисциплине. И сам Хербарт (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841), родоначелник педагогије као универзитетске дисциплине, био је филозоф, што само по себи говори о блиској повезаности области педагогије и филозофије.

У оквиру педагогије постоји више различитих теоријских усмерења која су као таква настала управо на основу испостављања различитих одговора на кључна питања о човеку и његовој егзистенцији, која се јављају у оквиру филозофије, и под непосредним или посредним утицајем учења филозофа који су се у свом раду бавили кључним филозофским питањима о човеку. На тај начин, различита схватања друштва, човека и његове егзистенције као филозофска гледишта пренета су из области филозофије у област педагошке науке, на основу чега се конституишу и различите „филозофије васпитања” (Ornstein, *et al.*, 2010).

У оквиру филозофије јављају се различите филозофске дисциплине чија се проучавања реализују у области васпитања, или која су бар од посредног значаја за проучавања васпитања која се реализују у области педагогије. Конституише се и посебна гранична научна дисциплина између филозофије и педагогије, која се именује као *филозофија васпитања* (*филозофија образовања*). Ова научна дисциплина (филозофска дисциплина) има улогу интеграције различитих научних, теоријских и пре свега филозофских знања о васпитању, која су предмет проучавања неких других научних дисциплина у области филозофије.

Поред филозофије васпитања, за педагогију су значајна и проучавања која се реализују у оквиру других филозофских дисциплина, као што су *филозофија науке*, *епистемологија*, *теорија сазнања*, *методологија науке*, *логика*, *етика*, *естетика*, *аксиологија* и друге.

Филозофија науке представља филозофску научну дисциплину која је од значаја за све области науке, па самим тим и за педагогију као научну област у оквиру шире области друштвених наука. Ова филозофска дисциплина бави се проучавањима различитих оријентација у погледу схватања науке, научних метода и резултата научног проучавања (научних знања) (Нејгел, 1984). Као посебне научне дисциплине у оквиру филозофије науке јављају се *епистемологија* и *методологија науке* (методологија научног истраживања). Предмет про-

учавања филозофије науке јесу и природа научног знања уопште (на пример, разлике које се у тој области јављају у оквиру емпиристичке, дедуктивистичке, индуктивистичке и других оријентација), основна својства научног знања, могућности организовања научних знања у различите системе научних знања, проблеми у вези са конституисањем теорије, теоријским, метатеоријским и практичним питањима науке, проблемима развоја науке у појединим научним областима, природа и основна својства научних закона, однос закона и сегмента објективне стварности коју закон изражава, природа научних објашњења, улога хипотеза и вероватноће у научном истраживању, конституција и садржај научних теорија, као и другим питањима. Посебна пажња посвећује се и феноменима истине, вероватноће, уверења и другим, која су од значаја за науку и научна проучавања, у било којој области науке (Павковић, 1980). У оквиру филозофије науке заступљене су различите филозофске, теоријске, епистемолошке, методолошке и метатеоријске оријентације у погледу становишта према науци, научном знању, успостављању система знања у оквиру науке, развоју науке и другим питањима.

Проучавања која се реализују у оквиру филозофије науке и научна сазнања до којих се на овај начин долази, представљају основу конституисања филозофија посебних научних области и научних дисциплина (Копнин, 1974). На тај начин, у оквиру посебних области науке јавља се потреба за конституисањем филозофије одређене научне области, као што су филозофија права, филозофија економије, филозофија физике, и друге. Ове посебне научне дисциплине јављају се као граничне дисциплине између филозофије науке и посебних научних дисциплина. У оквиру ових дисциплина спроводе се релевантна проучавања различитих теоријских, метатеоријских, епистемолошких, методолошких и других проблема референтне научне области, са становишта филозофије.

На основу проучавања која се реализују у оквиру филозофије науке, као и на основу постојања различитих теоријских питања и проблема у оквиру педагогије, који траже адекватно разрешење, постоји потреба за конституисањем филозофије педагогије, као граничне филозофске и педагошке научне дисциплине. Улога ове научне дисциплине састојала би се у томе да се омогући чвршће успостављање система научних знања у оквиру педагогије, даљи развој и унапређење тог система знања, његовог повезивање са системима научних знања који се развијају у оквиру других научних области и друго. Пошто је област проучавања филозофије педагогије потенцијално и природа научних знања у области педагогије, самим тим су у оквиру ове научне дисциплине заступљена и епистемолошка проучавања. Стога, филозофија педагогије, на основу природе свог предмета проучавања повезана је са филозофским, теоријским и епистемолошким проучавањима која се реализују у оквиру *еписемологије педагогије* (Поткоњак, 1977), која се јавља као гранична научна дисциплина између епистемологије и педагогије.

Као део проучавања која се реализују у оквиру филозофије наука јесу и епистемолошка проучавања, на основу којих се конституише и посебна фило-

зофска дисциплина, *епистемологија*. Предмет проучавања ове научне дисциплине јесу научно знање, природа и основна својства научних знања, порекло научног знања, критеријуми научности знања и друга питања (Cunningham, 2008; Chisholm, 1989). На основу тога конституишу се и посебне епистемолошке дисциплине, које као предмет проучавања имају научна знања која припадају посебним научним областима и научним дисциплинама. Тако се јављају епистемологија друштвених наука, епистемологија социологије, епистемологија педагогије и друге.

У непосредној вези са епистемологијом и епистемолошким проучавањима, јавља се и област *гносеологије сазнања*, која се именује и као *гносеологија*. Предмет проучавања ове филозофске дисциплине јесте природа и основне карактеристике знања уопште. У оквиру гносеологије јављају се различите теоријске оријентације и становишта у којима се разматра природа, извори и домети знања и сазнавања, као што су емпиризам, рационализам, ирационализам, сензуализам, интуicionизам, скептицизам, агностицизам и друге (Pollock, 1986; Копнин, 1974). Гносеолошка проучавања имају непосредног или посредног значаја за осмишљавање садржаја наставних програма у школском систему, због оријентације на проучавање природе знања. Такође, од значаја су и за научна истраживања која се реализују у педагозији, а која се односе на проучавање природе знања у наставним програмима и у сазнању ученика (Davis & Williams, 2003), проучавања нивоа и квалитета постигнућа ученика у погледу знања која су стекли, проучавања процеса сазнавања и чинилаца који детерминишу тај процес, као и друга проучавања.

Методологија науке означава се и као *општа методологија* и методологија научног истраживања, конституише се или као део филозофије науке или из ове области филозофије непосредно произлази и на њој је заснована. У овој области филозофије заступљена су проучавања која су од значаја за утврђивање могућности прихватања одређене научне теорије, могућности потврђивања научних хипотеза, истинитости научних открића (нових научних знања), односима између различитих облика научних знања (у зависности од примењене методе научног истраживања која је у основи њиховог настанка), као и другим питањима (Новаковић, 1994). Проучавања и основне филозофске, теоријске, епистемолошке и друге поставке у оквиру методологије науке од значаја су за конституисање методологије у другим областима науке. На тим основама конституише се *методологија друштвених наука*, која своју основу има у филозофији науке. У области педагогије конституише се методологија педагошких истраживања, која се значајним делом свог предмета научне дисциплине конституише и као део методологије друштвених наука, поред тога што представља педагошку научну дисциплину.

За педагогију су од значаја и проучавања која се реализују у оквиру *логики*, као једне од филозофских дисциплина. То се посебно односи на логичку природу појма и мишљења, карактеристике закључивања и друго (Петровић, 1975). Ове области проучавања су од значаја за концепирање процеса учења и сазнавања у настави. Такође, од значаја су и за реализацију релевантних истра-

живања која се спроводе у овој области, посебно она у којима предмет истраживања чини усвајање и развој знања и појмова у различитим областима наставе, због тога што полазиште за одређивање значења појмова „знање” и „појам” нужно треба да буде дефиниција знања и појма која се сусреће у области логике.

Етика је филозофска дисциплина која се бави питањима морала. Означава се и као филозофија морала, етичка теорија, теорија морала, морална филозофија и слично. Етика се бави проучавањем морала, као сложеног друштвеног и индивидуалног феномена, односом морала и других друштвених и индивидуалних феномена, значајем морала за друштво и појединца, и другим питањима (Сингер, 2004; Перовић, 2001). Јављају се и проучавања специфичнијих феномена, као што су морална свест, морална савест, морално суђење, вредносне оријентације и других. У оквиру етике заступљене су различите теорије и оријентације, као што су утилитаризам, деонтолошка етика, етика врлина, доктрина двоструког учинка и друге. Такође, предмет проучавања у оквиру ове филозофске дисциплине јесу и питања морала у пракси, функционисања међуљудских односа и социјалне интеракције. У том смислу, у оквиру етике се конституише и посебна дисциплина, која се означава као *примењена етика* или *пракћична етика*. Такође, конституише се и *метаетика*, као теорија и методологија етике.

Проучавања у области етике од значаја су за област педагогије, а то се посебно односи на проучавања која се реализују у области моралног васпитања, као што су етичка проучавања природе морала и моралних односа, значаја вредности у оквиру вредносног система друштва и појединца, проучавања вредносних оријентација, као и друга проучавања (Бабић, 1998; Пантић, 1990). Посебно групу проучавања чине она која се односе на чиниоце деловања на различите развојне процесе које се односе на морал, моралне вредности, моралне норме, вредносне оријентације, морално поступање, моралну свест и савест, као и на друге развојне процесе. Проучавања тока развоја по овим линијама као своју основу имају научна знања о природи морала која су део етике као филозофске дисциплине.

Естетика је област филозофије која се бави проучавањем питања природе уметности и феномена лепог, доживљавања лепог у уметности и објективној стварности уопште, естетских вредности, чулно-емоционалних вредности, естетског укуса, естетског опажања и процењивања, и другим питањима (Узелац, 1999). У оквиру естетике заступљено је проучавање ових питања кроз критичку рефлексију уметности, културе и лепог. Проучавања која се реализују у оквиру естетике обухватају и различите области уметности, као што је књижевност, музика, визуелне уметности и друге, као и различите области постојања и испољавања лепог, као што је лепо у природи, у социјалној средини, у физичкој средини и у другим областима.

Проучавања која се спроводе у области естетике од значаја су за осмишљавање и унапређивање појединих сегмената естетског васпитања, које се одвија као део интегралне целине процеса васпитања, као што су активности развијања способности и вештина естетског опажања и процењивања, естетског

укуса, као и способности и вештина уметничког стварања (Митровић, 1969). У школи се естетско васпитање одвија кроз већину наставних предмета, а посебно у оквиру наставе вештина (ликовна култура, музичка култура), кроз наставу књижевности, а у одређеном обиму и кроз наставу физичког васпитања и других наставних предмета. Конципирање наставних садржаја у овим областима рада у настави може у одређеној мери бити потпомогнуто, уколико основу тог процеса чине научна знања из области естетике. Такође, одређена научна знања из ове области од значаја су и за реализацију различитих научних и других проучавања и истраживања која се реализују у области естетског васпитања, која имају циљ да се дубље и обухватније проучи целина овог процеса, као и посебни његови сегменти. То се посебно односи на специфичне развојне процесе који су део целине процеса естетског развоја, као што је развој естетског доживљавања, развој естетског вредновања, развој способности и вештина естетског и правог уметничког стварања, као и други сегменти развоја који се одвијају у оквиру процеса естетског васпитања. У проучавањима различитих развојних процеса посебну пажњу завређује проучавање начина и квалитета деловања различитих чинилаца у посебним сегментима естетског развоја, што, такође, своју потпору има у научним знањима из области естетике.

Аксиологија (грчки *ἀξιος*, *aksios* – вредан и *logos* – наука) је филозофска дисциплина која се бави проучавањем вредности, вредносних система, вредносних оријентација и слично (Životić, 1986), а одређује се и као теорија вредности. У оквиру ове филозофске дисциплине проучава се и природа вредновања, као и о апсолутном и релативном, објективном и субјективном, рационалном и ирационалном својству принципа и судова. У оквиру аксиолошких поставки развијају се принципи на основу којих се „вреднују” различити феномени. У области проучавања вредности друштва та проучавања се односе на друштво у целини, друштвене односе и друге друштвене феномене (идеали, циљеви, интереси, стратегије и други), оне који се јављају као стварно постојећи или као хипотетички (замишљени, могући).

У настојањима да се нека педагогија као теоријска оријентација, односно концепција васпитања, у одређеном свом делу заснује дедуктивно-рационалним путем, полазиште за овакво заснивање концепције васпитања представља скуп идеја, ставова, постулата, вредности, аксиома и слично, те одређену улогу у таквим настојањима има и аксиологија, поред других филозофских дисциплина. На пример, хипотетички посматрано у заснивању концепције васпитања у којој би општи циљ васпитања био „развој моралне личности”, значајну улогу би, поред етике, имала и аксиологија. Разлог за то јесте неопходност да се као полазиште заснивања концепције васпитања узму аксиолошка тумачења и виђења значаја феномена морала, моралне свести, моралне савести, моралног понашања, моралног развоја, као и других специфичних феномена у вези са моралношћу и моралним понашањем. На основу тога, једним делом дедуктивно-рационалним путем извео би се и изградио систем идеја и схватања који би чинили једну концепцију васпитања. Такву „педагогију” (концепцију васпи-

тања) као и педагошке правце настале на овим основама Поткоњак (1977: 56) сагледава као *аксиолошку педагогију* и *аксиолошке правце у педагогији*.

Научна знања која припадају области аксиологије од значаја су за концепцију моралног васпитања, а одређеним делом и за концепцију естетског васпитања. Поред тога, ова научна знања су од значаја и за проучавања и истраживања која се спровode у области моралног и естетског васпитања, с обзиром на чињеницу да је у појединим проучавањима и истраживањима неопходно изнаћи одговоре на одређена питања која се тичу вредности (шта је вредност и које су суштинске одреднице вредности, што је од значаја и за морално и за естетско васпитање), повезивања вредности у систем, конституисање вредносне оријентације, које се тичу карактеристика развоја моралних и естетских вредности, развоја система вредности и вредносних оријентација, као и друга питања којима се бави и аксиологија (Сластенин и Чижакoва, 2003).

Од значаја су аксиолошка знања (схватања, објашњења, тумачења, интерпретације) за различите активности у оквиру *процеса и посматрања вредновања* који се реализују у области васпитања и у оквиру педагогије као науке. У начелу, у области реализације различитих активности под вредновањем (евалуацијом, процењивањем) може се сматрати процес утврђивања нивоа и квалитета оствареног продукта у некој области људске активности (Popham, 2005). „Вредновање” значи приписивање одређене „вредности” неком продукту активности. Самим тим, да би се нечему приписала „вредност”, неопходно је да се као полазиште јави аксиолошко тумачење појма „вредност”, шта се под вредношћу подразумева, која је улога вредности и слично. У настави се реализују различити поступци вредновања постигнућа ученика у свим посебним наставним предметима, који се одвијају кроз *процес оцењивања*. Овај процес подразумева одређивање „вредности” оцене, као форме којом се исказује ниво и квалитет оствареног постигнућа и нивоа напретка ученика у одређеној области наставе. У проучавањима која се реализују у оквиру педагогије „вредновање” се односи на различите сегменте и елементе истраживања, што се односи на различите опције мерења изражености појединих својстава која су предмет проучавања, на пример мерење постигнућа ученика које се остварује као део неког научног истраживања. На основу овог може се сагледати област примене општих аксиолошких знања у области процеса васпитања и педагогије као науке.

Филозофија васпитања

Филозофија васпитања је гранична научна дисциплина која са филозофског аспекта осветљава неке од кључних питања васпитања. Она проучава смисао, природу процеса и циљеве васпитања, у контексту васпитања као друштвеног деловања, односно васпитања као индивидуалног развоја. Суштинска питања којима се бави филозофија у погледу значаја и сложене улоге васпитања припадају управо области ове филозофске дисциплине (Ozmon & Craver, 2007; Kneller, 1971). Проучавање сложеног феномена васпитања под-

разумева разматрање улоге васпитања у друштвеном и индивидуалном развоју, као и различитих својстава васпитања, са становишта различитих теоријских и филозофских оријентација. Као што постоји филозофија науке уопште, као област филозофије која разматра суштинске проблеме науке, тако је конституисана и област филозофије васпитања, која се специфично бави проблемима сложеног феномена васпитања.

Филозофија васпитања јавља се као специфично филозофска дисциплина, која представља једну од посебних области у оквиру шире области примењене филозофије. С друге стране, филозофија васпитања по свом предмету проучавања може се сматрати да представља и део система педагошких наука, односно представља педагошку дисциплину, која се јавља у области педагошких наука. Стога, ова област науке конституише се као гранична научна област између филозофије и педагогије, тако да се истовремено може посматрати као део два система наука, филозофског и педагошког система.

Појам „филозофија васпитања”, на начин на који се користи у овом раду, својим обимом и садржајем обухвата и појам „филозофија образовања”. Основ за успостављање таквог односа између ова два појма извире из основног односа између појмова „васпитање” и „образовање”, који је, такође, установљен у оквиру првог поглавља. Стога, појам „филозофија васпитања” овде користимо као обухватан и интегрални појам, који се односи на целину области васпитања и образовања.

У оквиру филозофије васпитања конституисани су различити правци, са мање или више јасно израженим карактеристичним схватањима и идејама, на основу којих се и утемељују као посебни правци у овој области филозофије. Основ успостављања различитих филозофија (концепција) васпитања представљају разлике у тражењу одговора на филозофска питања која су од значаја за човека, могућности његовог развоја, односе између људи, место човека у различитим облицима друштвеног организовања и слично. Специфичности схватања у појединим филозофијама васпитања односе се и на разлике у приступима и разумевању основних карактеристика васпитања. Тако се, поред осталих, јављају *педагошки перенијализам, есенцијализам, пропресивизам, прајмашизам, конструктивизам* и други приступи. У области педагогије ове филозофске оријентације означавају се атрибутом „педагошки” (*educational*), на који начин се именује, на пример, педагошки перенијализам (*educational perenialism*).

Идеје и становишта које чине основу савремених филозофских оријентација у педагогији нису у потпуности оригиналне и изворне идеје, већ се оне могу сусрести и код неких других педагога и филозофа у даљој или ближој прошлости. То је случај са идејама и становиштима која припадају свим савременим филозофским оријентацијама у педагогији. На тај начин, посебне филозофије васпитања јављају се као системи филозофских идеја које карактеришу одређено виђење феномена васпитања и његове сложене улоге у цивилизацијском, културном, друштвеном и индивидуалном развоју (Downey & Kelly, 1986: 51). Тај систем идеја представља обједињавање различитих идеја које имају своју историјску и концепцијску димензију, у ком погледу се јављају

и велике разлике од једне до друге филозофске оријентације у васпитању. Међутим, у оквиру сваке од ових посебних филозофских оријентација ставља се нагласак на неколико кључних идеја и становишта, око којих се конституше одређена филозофија васпитања. Управо тај *ауθενичан склоп идеја и становишта* чини основу одређене филозофске оријентације (Kneller, 1971), на основу чега се може говорити о оригиналности неке конкретне филозофије васпитања.

Перенијализам. У чему се састоји суштина педагошког перенијализма (*educational perennialism*)? У оквиру ове филозофске концепције и оријентације у васпитању нагласак се ставља на потребу да се индивидуа подучава у ономе што има „трајни значај”, „непролазни значај”, што „траје вековима” и што превазилази локално, парцијално и индивидуално, односно оно што има значај за све људе и за човечанство (Ornstein, *et al.*, 2010: 38). Појам „перенијализам” потиче непосредно од атрибута *perennial*, који има значења „трајни”, „вечни”, „дуговремени” и слично. Самим тим, у оквиру ове филозофске концепције јавља се оријентација на оно што има дуготрајну вредност и значај, и прихвата се да нешто што је било вредно у тренутку настајања и одржало свој значај треба да буде део садржаја васпитања и образовања, полазећи од претпоставке да такви садржаји имају највећи значај и најбоље утичу на индивидуални развој. У оквиру основног становишта перенијализма наглашава се да је од кључне важности да се у процесу васпитања омогући усвајање и разумевање општег и универзалног, општих принципа, правила, односа и слично, за разлику од оријентације на усвајање издвојених чињеница, које су подложне променама. На основу тога, као једна од кључних идеја јесте та да је неопходно да ученицима буде пружена прилика да проучавају и анализирају радове кључних стваралаца, мислилаца и писаца у историји, што треба да омогући дубље разумевање суштине кључних достигнућа у историји. На тај начин било би омогућено ученицима (1) да разумеју суштинске елементе вредности које поседује свако од проучаваних дуговремених цивилизацијских остварења, како је та вредност настала и како се одржала; (2) да на прави начин процењују и вреднују значај учења, као индивидуалне активности, и да заузму правилне ставове према улози учења у индивидуалном развоју и усавршавању (Ornstein, *et al.*, 2010: 39).

Нелер истиче следеће принципе (основне поставке) педагошког перенијализма (Kneller, 1971: 108): (1) с обзиром да је људска природа непроменљива, таква треба да буде и природа васпитања; (2) пошто је људско одређујуће својство разум, васпитање треба да буде усмерено на развој рационалности; (3) једини вид прилагођавања којем васпитање треба да се руководи, јесте прилагођавање истини, која је универзална и непроменљива; (4) васпитање није реплика живота, већ припрема за живот; (5) деца треба да буду подучавана кроз базичне наставне предмете, што ће им омогућити да се упознају са оним што је непролазно у свету; и (6) ове непролазности се према перенијалистима најбоље могу изучавати кроз „велике књиге” („Great Books”).

Учioniца у концепцији перенијализма је место у којем наставник има кључну улогу, као неко ко треба да омогући реализацију постављених

циљева и задатака васпитања и образовања. Стога, перенијалисти се залажу за конституисање „наставнику усмерене” педагогије (*teacher-centered education*). Сматрају да наставник не треба посебно да се бави проблемом ученичких склоности, интересовања и искустава, већ да буде превасходно усмерен на садржаје којима ученици треба да овладају. То би се остварило коришћењем адекватних организационих облика рада у настави и наставних метода, које треба да омогуће на прави начин дисциплиновање ученичког ума. Када је у питању организација дискусија и поступака закључивања резоновањем, сматра се да улога наставника не треба да се састоји у вођењу процеса извођења закључака, већ у прецизном формулисању тема и проблема који су предмет дискусија. Сами закључци треба да буду плод напора ученика, као групе или појединачно.

Наглашава се да су посебно подесни облици рада у настави дискусија, дебата, критичка анализа, Сократски метод (постављање питања и тражење одговора), истраживање и други, који треба да ученицима омогуће дубље разумевање суштине кључних остварења у свакој области људског рада и живота, насталих кроз историју, односно историјски и развојно детерминисаних појмова. Такође, као приступи учења и сазнавања од значаја су и истраживање и учење откривањем. Ови облици рада треба да омогуће развијање суштинских сазнајних компетенција ученика и њихово оспособљавање за даље учење и образовање.

Наставни план и програм заснован на идејама перенијализма треба да буде заснован на њиховој универзалној идеји да су сви људи исти по природи и да кроз реализацију садржаја програма ученицима треба да буде омогућено мисаоно активирање, односно да мисли дубље, аналитичније, флексибилније и имагинативније (Милутиновић, 2008: 99). Сматрају да је непотребно да наставни програм буде засићен великом количином међусобно неповезаних знања и информација, што би беспотребно оптерећивало ученике умањујући им време за стваралачку мисаону активизацију у процесу образовања.

Перенијалисти наглашавају потребу да приоритет у подучавању треба да буде *уознавање човека*, па тек онда оног што чини део материјалног света (техника, технологија и слично), полазећи од становишта да су „људи прво људи” (примарно својство), па онда радници различитих профила (секундарно својство), тако да се наглашава потреба да приоритет над стручним образовањем треба да има опште и хуманистичко образовање.

Код савремених перенијалиста постоји наглашавање потребе да се у процесу васпитања код индивидуа развија научно резоновање и да то треба да представља кључни елемент процеса васпитања. Ова оријентација је супротстављена опцији усвајања издвојених чињеница, макар оне имале и формално образовни значај, у смислу утицаја на развој одређених способности и вештина код индивидуа. На пример, наглашено је да упознавање ученика са основним карактеристикама експеримента у науци и конкретним експерименталним ситуацијама, омогућава ученицима да упознају и хуману страну науке и „резо-

новање у акцији”, указујући и на неизвесност, тешкоће и погрешне кораке у науци, пошто су и сами научни експерименти људске креације.

И поред тога што постоје сличности педагошког перенијализма са педагошким есенцијализмом, у оквиру перенијализма *нагласак се ставља на индивидуални развој*, док се у оквиру есенцијализма нагласак ставља на овладавање суштинским вештинама.

По својој оријентацији перенијализам је у почетку био пре свега религијска филозофија, а сматра се да је зачетник ове оријентације управо Тома Аквински (Thomas Aquinas, 1225-1274), западнохришћански теолог и филозоф, који је своје идеје у овој области изнео у делу *De Magistro (Учишљ)*. У 19. веку кључни представник религијског перенијализма био је Џон Хенри Њумен (J.H. Newman), који је основне идеје изнео у свом делу *The Idea of a University*. Кључни представници савременог секуларног перенијализма у педагогији су Роберт Хачинс (R. Hutchins), Мортимер Адлер (M. Adler), Стрингфелоу Бар (S. Barr), Скот Бјукенен (S. Buchanan), Марк Ван Дорен (M. Van Doren), Александер Мејклџон (A. Meiklejohn), Ричард Ливингстон (R. Livingstone) и други.

Шта заправо чини суштину филозофије перенијализма у педагогији и на које карактеристичне конкретне начине су применљиве у пракси основне идеје перенијализма? На основу прегледа основних схватања и идеја перенијализма, уочавамо следеће елементе одговора на ова питања: (1) васпитање треба да буде усмерено на развијање унутрашњих индивидуалних потенцијала; (2) у процесу васпитања кључну улогу има наставник; (3) садржај образовања треба да омогући ученицима дубље разумевање суштине кључних достигнућа у свим областима људског рада и живота, остварених у прошлости; (4) у настави треба да буду заступљени начини рада који кроз дубље разумевање садржаја подстичу усавршавање унутрашњих потенцијала индивидуе (дискусија, дебата, Сократски метод и слично).

Есенцијализам. Овај теоријско-филозофски правац у педагогији, односно једна од филозофија васпитања, означава се и као педагогија есенције, односно педагошки есенцијализам (*educational essentialism*). Постоје одређене сличности са оријентацијом перенијализма, али и кључне разлике, на основу којих се овај правац конституише као посебан у оквиру филозофије васпитања.

Есенцијализам представља опште становиште према којем се свако живо биће, ствар, процес, феномен и слично, одликују групом суштинских својстава, по чему је као ентитет препознатљиво и разликује се од других ентитета. Дакле, по овом становишту све што постоји има неку *суштину* која га одређује, а то су својства на основу којих неки ентитет постоји такав какав јесте. Од самих својих почетака становиште есенцијализма праћено је и одређеним контроверзама, те се већ код Платоновог Сократа у тексту *Парменид* јавља оспоравање појма „идеје”, тако што се истиче да ако прихватамо постојање појмова „лепо” и „правично”, упоредо с тим неопходно је да прихватимо да у реалности постоје и облици на којима се ови феномени непосредно испољавају (леп човек, правичан човек). Историјски посматрано Платон се сматра првим есенцијалистом и зачетником

ове оријентације у филозофији. Истицао је постојање разлике између идеалног (појма) и оног што стварно постоји у објективној стварности, истичући да је идеално оно што изражава конкретна својства оног што постоји у објективној стварности. Тако, постоје реално постојећи кругови, док на појмовном нивоу (на нивоу идеје) постоји идеална форма круга. У тој идеалној форми круга заступљено је оно што се путем апстракције из свих реално постојећих кругова може издвојити као суштина круга, и та суштина представља садржај идеалног круга као појма. У најширем значењу, под есенцијализмом се подразумева свака филозофија која прихвата приоритет суштине у сазнавању објективног света.

Филозофија педагошког есенцијализма конституише се тридесетих година прошлог века, у САД. Есенцијалистички покрет настао је у САД 1938. године у Атлантик Ситију (Њу Џерзи), који је изражавала група експерата за образовање у оквиру Есенцијалистичког комитета за унапређење васпитања и образовања (The Essentialist's Committee for the Advancement of Education). Једну од кључних активности овог Комитета представљају залагања за реформу система васпитања и образовања у правцу установљивања рационално заснованог (rational-based) система. Термин „есенцијалистички” први пут се појављује у књизи *Увод у филозофију васпитања и образовања (An introduction to the philosophy of education, 1938)*, америчког аутора Мајкла Џона Демијашевича (M.J. Demiashevich). Овај аутор критикује становиште прогресивизма као филозофије васпитања (израженог кроз хедонистичку доктрину промене), истичући да наспрот томе да есенцијалисти стављају нагласак на моралној одговорности човека за своја деловања и на постојаним принципима понашања, те се у погледу виђења улоге моралног деловања и развоја код индивидуе капацитета у овој области истиче разлика између сократског и софистичког приступа у античког Грчкој.

Осамдесетих година прошлог века развија се филозофска оријентација у педагогији која се означава као *неоесенцијализам (neo-essentialism)*, као реакција на идеје настале тридесетих година, критицизма који се у међувремену конституисао и реализованих различитих реформских приступа у систему васпитања и образовања у САД, заснованих на идејама изворног есенцијализма. Прелазак са становишта педагошког есенцијализма на педагошки неоесенцијализам представља нормални правац развоја идеја у оквиру једне филозофске концепције, на основу рефлексивне критике идеја, као и примене тих идеја у пракси реализације процеса васпитања и образовања.

Код Нелера, истичу се следећи принципи педагошког есенцијализма (Kneller, 1971: 115): (1) неопходно је да учење укључује напоран рад и оспособљавање за примену; (2) иницијатива у васпитању више треба да припада наставницима, него ученицима; (3) језгро васпитања треба да чини овладавање прописаним садржајима курикулума; и (4) школа треба да задржи традиционални метод менталне дисциплине.

Педагошки есенцијализам одликује се основном оријентацијом у којој се истиче значај васпитања и образовања у којем се омогућава деци да усвајају

суштинска знања о предметима, појавама и процесима објективног света, на начин дубљег и свеобухватног изучавања сегмената објективне стварности изражене кроз знања и појмове. Наглашава се потреба да се кроз процес васпитања и образовања омогући овладавање „акумулираном мудрошћу човечанства“ (*accumulated wisdom of civilization*) (Kneller, 1971: 113). На тај начин, нагласак се ставља на усвајање кључних академских знања и вештина, које изражавају кључна достигнућа развоја човечанства кроз историју, што треба да буде омогућено подучавањем и учењем кроз наставне предмете, као што су читање, писање, књижевност, страни језици, историја, математика, наука (*science*), уметност (*art*) и музика. Изучавање ових предмета треба да омогући вежбање интелекта, овладавање вештинама резоновања и овладавање општом културом.

Усвајање кључних знања и појмова и овладавање кључним вештинама који представљају баштину развоја човечанства, према педагошким есенцијалистима, треба да буде омогућено конституисањем базичног курикулума (*core curriculum*). Тиме се стварају услови за изучавање својстава средине, основних законитости природе, као и усвајање знања за богатије и садржајније живљење, знања која омогућавају развој карактерне личности.

Једна од кључних поставки педагошких есенцијалиста односи се на виђење позиције наставника у процесу васпитања и образовања, као организатора и лидера активности у учионици. На основу тога, есенцијализам се сматра за наставнику оријентисану (*teacher-centered*) филозофију васпитања. Централна улога наставника у учионици треба да обезбеди стриктно овладавање свих предвиђених садржаја курикулума, на основу успостављеног добро организованог поретка у учионици, полазећи од становишта да добро организовани поредак у учионици треба да обезбеди ефикасно одвијање процеса васпитања и образовања у учионици, а једна од кључних одговорности наставника односи се на одржавање установљеног поретка у учионици. Поред тога, наставничке одговорности односе се и на вођење процеса учења кроз стварање повољне климе за учење и правилне интерпретације суштине којом се овладава. То подразумева такву врсту обуке за наставника, који кроз иницијалну и друге облике припреме за професионални развој треба да на адекватан начин разуме природу дечјег развоја и образовне потребе које се јављају у складу са том природом. Награда и казна се потенцирају као легитимна средства подстицања одређених развојних процеса код ученика, а одговорност наставника односи се на омогућавање праве мере у примени ових средстава.

Једна од кључних идеја у есенцијалистичком приступу васпитању јесте *релативна конзервативност* у погледу инсистирања на овладавању суштинских цивилизацијских достигнућа, што омогућава усмереност на стабилне садржаје курикулума кључних наставних предмета, који су од значаја за што потпунији индивидуални развој (Милутиновић, 2008: 101). Несумњиво је да оријентација и инсистирање на значају да се у процесу васпитања и образовања одвија усвајање и овладавање суштинским достигнућима човечанства, сами по себи представљају позитиван аспект у оквиру ове концепције васпитања. Нагласак се ставља на усвајање базичних знања и појмова (*back to basics*), као и на овла-

давање кључним вештинама, што ће и једно и друго заједно омогућити свакој индивидуи да буде продуктиван члан друштва.

Критике које се упућују идејама педагошког есенцијализма у највећој мери односе се на водећу улогу наставника у процесу васпитања и образовања, као и на одсуство оптималног нивоа сазнајних и других интересовања ученика, у ситуацији када постоји водећа улога наставника у учионици, као и улога наставника да процењује постигнућа ученика. Због тога, долази до пасивизације позиције ученика у процесу васпитања и образовања, поготову због чињенице што су стриктно усмерени на достизање постављених стандарда образовања. Поред тога, с обзиром на чињеницу да се ради о конзервативној и традиционално оријентисаној филозофији васпитања, испостављају се и тумачења и критике да оваква концепција васпитања и њена примена доприноси „културном заостајању” (*cultural lag*), односно онемогућава се „културни прогрес”.

Постоје два основна правца који се развијају у оквиру целине овог педагошког правца. На једној страни су заговорници који за основу својих педагошких идеја усвајају филозофију *идеализма*, *неоидеализма* и *сујернајшурализма* (Поткоњак, 1977: 46). Поред Демијашевича, кључни заступници овог правца у оквиру педагошког есенцијализма су Херман Хорн (Hermann Harrell Horne, 1874-1946), Хенри Морисон (Henry Morrison, 1871-1945) и Р. Раск (R. Rusk).

Другу групу есенцијалиста чине теоретичари који високо уважавају науку, научне чињенице, траже ослонац у психологији бихејвиоризма, а у целини њихове филозофије васпитања засноване су на *најшуралистичком реализму*. Овој групи есенцијалиста припадају Виљем Бејгли (William C. Bagley), 1874-1946), Џон Брубахер (John Brubacher, 1898-1988), Ерик Хирш (E.D. Hirsch, 1928-), Фредерик Брид (Frederick S. Breed), Теодор Бригс (Theodor Briggs), Рос Фини (Ross Finney), и други.

Егзистенцијализам. Основу педагошког егзистенцијализма као филозофије васпитања чини егзистенцијализам као филозофски правац, који се бави темељним питањима људске егзистенције. Исходиште за утемељење овог филозофског правца били су пољњани темељи људске егзистенције током и после Првог светског рата, а управо се у том периоду и конституише као филозофски правац. Једна од полазних поставки ове филозофије била је садржана у тези да „егзистенција претходи есенцији”. По својој оријентацији егзистенцијализам је близак филозофији персонализма. Поред одређених разлика у схватањима, егзистенцијалисти сматрају да филозофија почиње са људским субјектом, јавља се кроз његова поступања, деловања, осећања и кроз људски живот уопште (Kneller, 1971: 59). Тако се индивидуа и „индивидуално становиште” јавља као полазиште за разумевање људског постојања у „апсурдном свету”. Егзистенцијализам се са својим кључним поставкама и оријентацијом на проучавање људске егзистенције јавља на супротстављеним позицијама у односу на позитивизам, рационализам и филозофију рефлексивизма као филозофске оријентације. Оно што је заједничко филозофима егзистенције јесте и критика научно-техничког прогреса, вера у могућност супротстављања свим облицима социјалних манипулација и насиља, прихватање слободе и

одговорности, без чега сматрају да није могуће аутентично постојање (Узелац, 2012: 166).

Кључни представници филозофије егзистенцијализма су Карл Јасперс (Karl Theodor Jaspers, 1883-1969), Мартин Хајдегер (Martin Heidegger, 1889-1976), Серен Кјеркегор (Søren Aabye Kierkegaard, 1813-1855), Фридрих Ниче (Friedrich Nietzsche, 1844-1900), Жан-Пол Сартр (Jean-Paul Sartre, 1905-1980), и други. Поред филозофије, различитим питањима егзистенције бави се и књижевност, те се у овој области као представници егзистенцијализма јављају Фјодор Михаилович Достојевски (Фёдор Михайлович Достоевский, 1821-1881), Албер Ками (Albert Camus, 1913-1960), Франц Кафка (Franz Kafka, 1883-1924), Ернесто Сабато (Ernesto Sabato, 1911-2011), и други.

Појам „егзистенција” јавља се као централни појам у филозофији егзистенције. Разумевају га као начин човековог постојања у свету, истичући да за разлику од ствари човек није идентичан самоме себи, постојећи истовремено и „са собом” и „са светом”. Егзистенцијалисти човека не виде као стабилну структуру, већ као биће у процесу перманентних промена, а истиче се и став да човек треба да „буде то што јесте”, а не само да „буде”. У својим расправама егзистенцијалисти чине разлику између „аутентичног” и „неаутентичног” постојања, а до аутентичности се по њима долази кроз чисту рефлексију, кроз схватање неутемељености и неоправданости свог избора. Код њих се јавља настојање да се апстрактном субјекту супротставља конкретна индивидуа, кроз њено стварно функционисање у свету. Нагласак се ставља и на предрефлексиван однос индивидуе према свету, на индивидуалне доживљаје, на „баченост” у свет, на непосредно схватање себе и свог постојања у свету.

У оквиру педагошког егзистенцијализма одбацује се традиционално прихваћена концепција односа између наставника и ученика (Kneller, 1971: 66). Истиче се да улога наставника није превасходно да ученицима омогући овладавање одређеним садржајима курикулума (што је становиште реализма), или као консултанта у проблемским ситуацијама (што је становиште прагматизма). Код егзистенцијалиста, улога наставника се огледа, пре свега, у потреби помагања ученику на његовом путу ка самореализацији. Такође, критикује се рад са групом ученика и истиче вредност индивидуалног рада.

Ове филозофске идеје налазе се и у основи педагошког егзистенцијализма, који по својој оријентацији представља филозофију васпитања индивидуалистичког усмерења, односно припада ширем правцу индивидуалне педагогије.

Прагматизам. Педагошки прагматизам се јавља као филозофија васпитања која извире из прагматистичке филозофије. Џон Дјуи (John Dewey, 1859-1952) представља једног од родоначелника филозофије прагматизма, за коју се може рећи да је једна од „владајућих” филозофија западног света. Поред Дјуија, представници филозофије прагматизма су Чарлс Пирс (Charles Sanders Pierce, 1839-1914), Виљем Џејмс (William James, 1842-1910), Вилард Кин (Wilard Van Orman Quine, 1908-2010), Вилфрид Селарс (Wilfrid Stalker Sellars, 1912-1989), и други.

Поред тога што је филозоф прагматистичке оријентације, Дјуи је истовремено и водећи амерички педагог (*educationist*), тако да је он своју педагошку концепцију конституисао са филозофијом прагматизма као кључном филозофском основом (Dewey, 1955). Да би се дубље разумео прагматизам као филозофија васпитања, неопходно је обратити пажњу на суштинска схватања и идеје филозофије прагматизма. Пре свега, у оквиру ове филозофије заступљено је схватање да објективна истина не постоји и да је „истинито” само оно што је корисно за појединца. Мишљење као кључни скуп својстава који се јавља код човека има превасходну улогу да омогући појединцу прилагођавање на околности са којима се суочава. Сматра се и да је друштво скуп појединаца са сопственим субјективним искуствима. Дакле, концепт „користи” је дубоко уткан у суштину ове филозофије (Ozmon & Craver, 2007: 86), и сматра се да свака теорија или појединачно знање има своју вредност у *применљивости*, односно ако може да омогући боље прилагођавање стварности, са циљем остварења личног и друштвеног просперитета. Филозофија прагматизма настаје у периоду привредне експанзије у САД, крајем 19. и почетком 20. века и са својим почетним схватањима и идејама одражавала је дух тог времена, али и у данашње време она изражава иманентну тежњу човека у западном свету, усмерену ка остварењу личног и друштвеног просперитета.

Дјуи своја педагошка схватања и идеје црпи из сопствене филозофије прагматизма, а у складу с тим он види и улогу знања у индивидуалном смислу, истичући да знање има суштинску вредност за индивидуу само ако је непосредно проверено кроз неку практичну делатност. Схватање природе индивидуалног знања од значаја је и за основне контуре његове концепције васпитања, у оквиру које се наглашава значај усвајања знања у процесу образовања која ће бити проверена кроз примену у практичним ситуацијама. Истиче значај и улогу практичне активности индивидуе у процесу образовања, која се јавља се као средство учења и сазнавања, а то се ставља у контекст употребљивости знања и његове „користи” за индивидуу.

Код Дјуија је присутно разликовање четири врсте интересовања код индивидуе, и то (1) *интересовање за комуникацију са људима*, (2) *интересовање за истраживање*, (3) *интересовање за рад* и (4) *интересовање за уметничко стварање* (Жлебник, 1983: 217). Истиче да активности ученика у настави треба да буду засноване на њиховим интересовањима, а до успеха у упражњавању активности може се доћи у ситуацијама када она за ученика има неку вредност и смисао, а у овој области на Дјуија је утицај остварило Хербартово учење о интересовањима.

Дјуи заступа оријентацију у којој се васпитање посматра као деловање у правцу мењања и обогаћивања искуства, а на основу тога дефинише *васпитање као реконструкцију и реорјанизацију искуства* (Kneller, 1971: 47). Искуство се мења и кроз међусобно деловање индивидуе са спољашњим светом, а једна од карактеристика искуства јесте и *констинуишећ*, тако што се свако наредно искуство надовезује на претходно, успостављајући одређени однос између старог и новог искуства. Према основним поставкама прагматистичке филозофије ва-

спитања, у процесу изградње искуства код индивидуе делују чиниоци наслеђа, средине и васпитања, док индивидуа изграђује и обогађује своје искуство уносећи нове елементе који су детерминисани претходним искуствима.

Педагогија и социологија

Васпитање је друштвени феномен и као људска делатност у друштву јавља се као једна од приоритетних делатности сваког друштва, која је у савременим условима од суштинског значаја за развој друштва и друштвених односа. Значај и улога васпитања мењали су своје облике и садржај, али су увек у прошлости били присутни, као и у савременим, али и будућим токовима развоја друштва и друштвених односа. С друге стране, и само васпитање увек је неки друштвени однос који се на микро плану одвија као однос *социјалне интеракције* која се успоставља између васпитача и васпитаника (наставника и ученика). То је основни однос који се јавља у области васпитања и при самој реализацији процеса васпитања. У том погледу, одвијају се различите активности васпитача и васпитаника које су део сложеног система комуникација и интеракција различитог облика који се између њих успоставља, а по својој природи ове комуникације и интеракције сачињавају друштвени однос.

Делатност васпитања и образовања у сваком друштву има низ различитих улога, које су поред осталог и друштвене улоге по свом карактеру. Пре свега, неопходно је обратити пажњу на чињеницу да је област васпитања посматрана као систем и процес чини део друштва као сложеног система, те је због тога нужно различите улоге васпитања у друштву посматрати управо са овог становишта. Неке од улога васпитања у друштву су следеће: (1) преношење суштинских вредности културе и друштва на нове генерације, (2) припрема деце и младих за учешће у друштвеном животу и друштвеним односима, (3) припрема младих за обављање одређених професионалних позива, (4) одвијање процеса социјализације у најширем значењу, као и друге улоге. Ове и друге још специфичније улоге (функције) делатности васпитања у сваком друштву предмет су проучавања и у оквиру социологије. Проучавања и истраживања улога васпитања у друштву у оквиру социологије реализују се са становишта друштва као предмета социолошке науке, односно са становишта различитих теоријских поставки о друштву, друштвеним структурама, друштвеним односима и другим феноменима друштва.

Кроз историју развоја друштва и друштвених односа упоредо се одвијао и процес развоја делатности васпитања и образовања у сваком појединачном друштву. На тај начин, васпитање се развијало и унапређивало као саставни и неодвојиви део друштва, друштвених односа и друштвених потреба. Било који вид проучавања различитих проблема и питања, у различитим сегментима сложеног процеса васпитања, само се условно може одвојити од ширег друштвеног контекста. Историјски посматрано васпитање је у сваком друштву пратило основне потребе друштва и постепено се развијало и унапређивало

у правцу задовољења основних потреба друштва у области подизања нових генерација (Ивковић, 1985). Чак и у првобитним друштвима, која су била на ниском ступњу развијености друштва и друштвених односа, делатност васпитања се јавља са одређеном друштвеном улогом и значајем. У тој епохи развоја друштва васпитање је имало улогу да се кључна знања и вештине које су биле од значаја за опстанак првобитног друштва пренесу на младе, и да се на тај начин омогући њихово укључивање у активну борбу за опстанак у суровој природи, коју је првобитни човек тек откривао и постепено почео њоме да овладава. У почетку је васпитање била *делатност која није била издиференцирана у односу на друге свакодневне активности* првобитног човека, већ се преношење основних знања и искустава који су били од значаја за опстанак људи у првобитној заједници одвијало у склопу тих истих свакодневних активности. И касније, током историјског развоја друштва упоредо се одвијао и процес развоја делатности васпитања. Процес развоја васпитања кроз историју увек се јављао као део ширег процеса развоја друштва, и био је непосредно условљен овим процесом.

Предмет социолошког проучавања јесте историјски и савремени феномен постојања односа зависности и међузависности друштва и делатности васпитања. Увек се делатност васпитања кроз своје различите друштвене улоге, али и као индивидуални феномен, јављало у сложеном односу зависности према друштву у којем је постојало, односно постоји. Овај општи однос зависности васпитања који се јавља према друштву у којем васпитање egzистира означава се и као *друштвена условљеност васпитања*. У том погледу, као израз те зависности, јавља се сплет различитих специфичних веза и односа зависности, које чине сложеним општи однос зависности који се успоставља између друштва и области васпитања. С друге стране, између друштва и области васпитања јавља се и *однос међузависности*. И ово је општи однос који изражава целину сплета специфичних веза и односа које се успостављају између друштва и области васпитања, а које сачињавају тај општи однос. Овај општи однос подразумева да повезаност друштва и области васпитања није једносмерна, где се условљеност креће од друштва ка области васпитања, већ има карактеристике двосмерног односа зависности, која се може означити као општи однос међузависности.

Историјска друштвена условљеност васпитања огледа се у чињеници да се она развијала током одвијања процеса развоја друштва и друштвених односа кроз историју, постепено се надограђивала и чинила све сложенијом, у смислу увећања и усложњавања склопа веза и односа зависности области васпитања од контекста друштва, као и односа међузависности. Одувек је кроз историју развоја друштва постојала друштвена условљеност васпитања из разлога што постоји свеопшти значај васпитања за друштво, његово настајање и мењање током историје. У свакој епохи друштвеног развоја васпитање је било једно од кључних средстава очувања постојеће културе и вредности друштва, нека врста *конзервирајуће чиниоца*, омогућавајући да се очува она култура и оне вредности које су доприносиле учвршћивању и развоју друштва и друштвених односа. У области васпитања уопште кроз историју рефлектовале су се потребе и интереси друштва, пошто је васпитање увек било средство оствари-

вања различитих друштвених потреба и интереса. Кроз историју се само мењао садржај друштвене условљености васпитања, пошто се он разликује од епохе до епохе. Међутим, чак и у периодима развоја васпитања и педагогије када је нагласак стављан на улогу и значај васпитања за процес индивидуалног развоја (период доминације индивидуалне педагогије), није занемаривана чињеница да постоје и одређене друштвене потребе и интереси у области васпитања, да је васпитање у одређеном свом сегменту и процес социјализације, односно процес припреме сваке индивидуе и генерација младих за живот у друштву, процес припреме за извршавање одређених професионалних позива и слично. Због тога, улога и значај васпитања у друштву сагледава се и кроз ове различите области оријентације васпитања на задовољавање различитих друштвених потреба и интереса, које се јављају у различитим областима друштвеног живота, у привреди, економији, у области културе и слично.

Друштвена условљеност васпитања представља саму по себи област проучавања која је од значаја и за социологију и за педагогију, те се стога јављају могућности реализације различитих интердисциплинарних проучавања у овој области. То би била проучавања која се истовремено реализују са становишта научних области социологије и педагогије, тако да могу имати карактер социолошко-педагошких проучавања. На пример, једно од таквих проучавања као свој предмет може имати истраживање односа између циљева који се постављају у стратегији економског развоја и циљева и задатака који се конституишу у области стручног образовања које се реализује на средњошколском нивоу. Применом методе теоријске анализе, методе компаративне анализе и другим методама квалитативног проучавања може бити захваћен социолошки аспект овог предмета проучавања, који се односи на анализу карактеристика општег друштвено-економског контекста у којем се успостављају развојни друштвено-економски циљеви, као и анализа тих циљева у односу на контекст у којем се успостављају. Такође, применом сличних метода проучавања, квалитативно оријентисаним, захвата се педагошки аспект проучаваног односа, који се односи на анализу општих карактеристика средњошколског стручног образовања, као и успостављених циљева и задатака стручног образовања на овом нивоу. Постоји низ различитих других примера интердисциплинарних проучавања у области расветљавања сложеног феномена друштвене условљености васпитања, на основу којих се овај феномен може дубље, свестраније и обухватније проучавати, са становишта научних области социологије и педагогије, применом различитих приступа и метода проучавања и истраживања.

Шта представља суштину односа међузависности који се успоставља између друштва, с једне стране, и области васпитања, с друге стране? На ово питање је неопходно потражити адекватан одговор из теоријских и методолошких разлога. Заправо, тај одговор би требало да омогући да се што јасније оцрта област проучавања специфичних веза и односа који се успостављају између друштва и области васпитања, а које конституишу овај општи однос међузависности. Међутим, овај однос се не може једнозначно посматрати, а поготову се не може посматрати искључиво као однос „две стране”. Такође,

било би неоправдано овај однос посматрати и само као однос између општијег феномена (друштво) и посебног феномена (област васпитања). Неоспорно је да се између друштва и области васпитања јавља однос зависности који подразумева да област васпитања, природа и основна својства васпитања, зависе од основних карактеристика друштва, као и различитих друштвених потреба, стремљења и циљева који се желе остварити у области васпитања. Област васпитања осмишљава се, мења, развија, реформише и слично, у складу са овим основним аспектима друштвеног интереса у области васпитања. На пример, циљеви и задаци који се установљавају у области васпитања и њихова операционализација, произлазе из општих друштвених стремљења и циљева, из система вредности који се жели изградити код сваког припадника друштва, а који је у складу са владајућим системом вредности друштва. На тај начин, циљеви и задаци васпитања и образовања условљени су контекстом друштва. Међутим, однос зависности који се успоставља између друштва и области васпитања само је привидно једносмеран. Квалитет реализације свих постављених циљева и задатака васпитања и образовања, који се изражава одређеним нивоом и квалитетом остварених исхода образовања на различитим нивоима реализације васпитно-образовне делатности, има повратно дејство на друштво. То се на очигледнији начин испољава у области стручног образовања, на пример, оном које се остварује на нивоу средњошколског образовања. У овом случају тај повратни однос зависности подразумева постојање таквог односа у којем ниво и квалитет остварених исхода стручног образовања омогућава одређене развојне промене у друштву, на тај начин што ће виши остварени ниво способности, знања и компетенција код ученика који се припремају за одређене професионалне позиве, као исход образовања, омогућити квалитетније и ефикасније обављање професионалних позива у оквиру одређених радних места. На тај начин, преко области васпитања остварује се допринос у области економије, па самим тим се посредно остварује и одређени развојни процес у друштву. Ово повратно дејство не огледа се само у области стручног образовања, већ и у свим другим сегментима реализације васпитања и образовања, на свим узрастима васпитаника, ученика и одраслих полазника. Постоје само разлике у природи и основним карактеристикама овог повратног деловања, као и у нивоу непосредности (посредности) његовог функционисања. На пример, у области утицаја на развој одређеног система друштвено прихватљивих вредности код васпитаника и ученика у процесу васпитања, деловање овог вредносног система, у смислу унапређења друштвених односа и квалитета живота у друштву, више се јавља као посредно деловање.

У области васпитања успоставља се сложен и наизглед противуречан однос између васпитана као друштвеног феномена и васпитана као индивидуалног феномена. С тим у вези, јавља се скуп специфичних односа који се конституишу између две опште улоге васпитања, улоге коју има у друштвеном развоју и улоге коју има у индивидуалном развоју. Историјски посматрано, овај однос је сагледаван и тумачен на различите начине, у распону од његовог сагледавања као односа усклађености, у смислу да се кроз процес васпитања могу задовољити

и ускладити и друштвени и индивидуални интереси, до односа супротстављености, где би, по том гледишту, васпитање била област људске делатности која има и друштвену и индивидуалну улогу, али без могућности да ове улоге буду у потпуности усклађене, тако да се због тога и јављају специфични односи супротстављености. Полазиште за оваква разматрања и сагледавања васпитања као сложеног друштвеног и индивидуалног феномена јесу и различита општа филозофска и социолошка питања, која се тичу односа друштва и индивидуе, друштвених и индивидуалних интереса и потреба, и друга питања која се тичу улоге и положаја индивидуе у друштву.

Социологија као наука о друштву, друштвеним структурама и односима даје одговоре на различита питања која су од непосредног или посредног значаја и за педагогију и педагошка проучавања у области васпитања. Полазиште представља чињеница да је васпитање као предмет педагогије истовремено и значајан друштвени феномен, важна карактеристика друштва и друштвених односа (Диркем, 1981). Због тога, област васпитања неопходно је посматрати као неодвојиви део различитих проучавања друштва, друштвених структура, друштвених односа и слично. Поред тога, неспорно је да области проучавања која се спроводе у оквиру социологије, као што су проучавања друштвених структура, различитих друштвених феномена (међу којима се васпитање јавља као значајан друштвени феномен и област проучавања), одређених сегмената друштвених односа и односа између различитих друштвених група, проучавања у области социологије личности и међуљудских односа, представљају значајно поље интересовања и проучавања и у оквиру педагошке науке. То се јавља управо због чињенице да је *област васпитања нужно проучавати у симбиози друштвеној и индивидуалној феномена васпитања*.

Од самих почетака развоја филозофске мисли, у оквиру филозофије човека и друштва зачете у античкој Грчкој, тражени су одговори на различита питања која се тичу односа друштва и човека, односа друштвеног и индивидуалног, општег интереса и интереса појединца, као и на друга питања у овој области проучавања. Тражени су и потпунији одговори на питање да ли човека треба посматрати пре свега као индивидуу (*homo individualis*), или превасходно као припадника друштва (*homo socialis*), који од ова два аспекта заправо представља преовлађујући у људској природи, чиме се бавио и старогрчки филозоф Аристотел у свом делу *Политика* (1976). То је било опште питање усмерено на потпуније и обухватније разумевање сложеног односа који се успоставља између друштва и индивидуе. Ова различита питања су од значаја за социологију, као и за филозофију, с обзиром да је људска индивидуа конституент друштва у целини и различитих друштвених структура, њихов неотуђиви део и без којег индивидуа не би могла нити опстати нити функционисати у било ком смислу. Индивидуа живи у друштву, остварује комуникацију са другим индивидуама и различитим друштвеним групама, обавља различите професионалне и радне активности уопште, испуњава различите обавезе и дужности, остварује различите погодности, задовољава различите индивидуалне и друштвене потребе, и има бројне друге различите улоге у друштву. Због тога, свака

људска индивидуа је *друштвено биће*, дакле биће које живи у друштву и не може постојати без друштва. С друге стране, друштво није нека имагинарна творевина која се као таква јавља изнад и изван људи, тако да ни друштво не постоји мимо људи који га сачињавају. Другим речима, друштво је одређена заједница људи, која поседује својства организованости, скуп појединаца, заједница која себи поставља различите циљеве и на организован начин их остварује (индивидуалним и заједничким активностима), а појам „друштво” може се одредити и на друге сличне начине, коришћењем различитих његових суштинских и појавних својстава. Сличну ситуацију имамо и у погледу начина на који се конституише и функционише систем друштвених односа у друштву као целини и појединим сегментима и деловима друштва. Друштвени односи који се јављају као једно од кључних својстава друштва као целине, тичу се различитих облика комуникација и социјалних интеракција, које се остварују између појединаца међусобно, између појединаца и различитих друштвених група, као и између различитих друштвених група. Пошто се и у области васпитања јавља *систем комуникација и интеракција* између различитих актера који учествују у процесу васпитања, што има карактер различитих друштвених односа, проучавања друштвених односа у оквиру социологије од значаја је за проучавања у овој области која су део педагошких истраживања. Стога, једно од кључних филозофско-социолошких питања односи се на саму суштину егзистенције човека, а тиче се односа индивидуе и друштва, то јест односа према широј или ужој заједници којој свака људска индивидуа припада.

И у процесу васпитања, васпитаник (ученик, одрасли полазник) суштински се посматра као *друштвено биће*, односно као индивидуа (појединац) која успоставља систем различитих комуникација и интеракција са другим индивидуама и групама. Заправо, једно од суштинских својстава процеса васпитања управо је присуство система активности, комуникација и интеракција, система који се успоставља у основном сегменту између васпитача и васпитаника (наставника и ученика), али се успоставља на различите начине између свих актера у процесу васпитања.

Васпитање је својеврсна *социјална средина*, која се јавља као социјални контекст (миље), средина у којој се одвијају активности различитих актера у области и процесу васпитања, између којих се јављају различити облици комуникација и интеракција. Васпитање као социјална средина је социјални контекст у којем се одвија процес васпитања. Због тога, васпитање је по својој природи и *сложени социјални однос*, у којем се подразумева да учествују најмање две индивидуе, од којих се једна јавља у улози васпитача а друга у улози васпитаника (а у сличном односу су наставник и ученик, односно наставник и одрасли полазник у области образовања одраслих).

Полазиште за посматрање васпитаника као друштвеног бића налази се у чињеници да је дете већ у првим недељама по рођењу биће које успоставља различите облике социјалне интеракције са својом околином, у којој су родитељи, друга деца, друге одрасле особе и слично. У том периоду јављају се и прве социјалне реакције детета (као што је реакција осмехом, на пример),

различите емоције и друго, што се све јавља као последица социјалне интеракције детета са својим окружењем, односно са социјалном средином. Сви сегменти индивидуалног развоја (интелектуални, физички, емоционални), почев од узраста новорођенчета, одвијају се у неком социјалном контексту, а посебно у првим годинама живота незамисливо је да се одвијају изван ове средине. Због тога је дете већ од периода новорођенчета, па кроз читаво детињство и младост, *неодвојиви део социјалне средине*, па је самим тим и друштвено биће. Такво суштинско својство друштвености прати сваку индивидуу кроз читав живот, па самим тим и у процесу васпитања, који се одвија као целоживотни процес, свака индивидуа је присутна као активни учесник у процесу сопственог развоја који се одвија кроз систем различитих социјалних интеракција.

Јављају се различити сегменти проучавања и истраживања у оквиру социологије, чији резултати имају значај за педагогију као науку и реализацију педагошких истраживања у области васпитања. Проучавања друштвених структура, друштвених односа, односа између различитих друштвених група, проучавања у области социологије личности и међуљудских односа, поред тога што суштински као проучавања припадају научној области социологије, представљају и нека од значајних поља интересовања у оквиру педагошке науке. Стога, ове наведене области проучавања, као и друге сличне области, јављају се не само као потенцијалне области реализације посебних социолошких и педагошких проучавања и истраживања, већ се јављају одређене могућности за осмишљавања различитих интердисциплинарних проучавања, што се односи на проучавања која се остварују са становишта научних области социологије и педагогије. Такође, појављују се и одређене могућности остварења мултидисциплинарних проучавања, која се остварују, на пример, са становишта научних области социологије, педагогије и психологије. На пример, такво једно проучавање може да се оствари у случају истраживања утицаја који социјални односи у одељењу имају у односу на образовна постигнућа ученика у школи.

С обзиром на чињеницу да васпитање суштински представља друштвени феномен, формирана је и посебна научна дисциплина у области социологије која се бави проучавањем овог друштвеног феномена, а то је *социологија васпитања* (или социологија образовања, како се још именује), која представља социолошку научну дисциплину. Оснивачем ове научне дисциплине у оквиру социологије сматра се француски социолог Емил Диркем, који је и аутор познатог дела *Васпитање и социологија* (1981). Ова област социологије бави се проучавањем сложене улоге и значаја делатности васпитања за друштво и његов просперитет, како друштвене институције и индивидуална искуства утичу на процес и исходе васпитања, у каквом су односу васпитање и други друштвени феномени, као и другим областима проучавања. Један од полазних ставова у односу на васпитање јесте тај да је *васпитање одувек посматрано у основи као део оштрих људских напора које карактеришу тежње ка пројексу и побољшању друштва*.

Једна од кључних улога социологије васпитања као социолошке научне дисциплине јесте *интеграција научних знања* у области социологије, која су ре-

зултат социолошких проучавања сложеног феномена васпитања, као културног, друштвеног, националног и антрополошког феномена.

Поред социологије васпитања, у оквиру социологије као научне области јављају се и друге научне дисциплине, чија су проучавања, систем научних знања, као и методологија проучавања и истраживања, од значаја за педагогију и педагошка проучавања која се спроводе у области васпитања. Неке од тих за педагогију значајних научних дисциплина у оквиру социологије су следеће: *социологија породице, социологија детињства, социологија омладине, социологија међуљудских односа, социокултурна антропологија, социологија морала, социологија сазнања, социјална психологија, социологија менталних поремећаја, социологија рада, социологија културе, теорије и методе истраживања друштва, родне студије, социологија масовне културе*, као и друге социолошке дисциплине.

Социологија породице представља једну од социолошких дисциплина у оквиру које се јављају проучавања која су од значаја за педагогију уопште, а посебно за област породичне педагогије и породичног васпитања. Циљ проучавања у оквиру социологије породице јесте и спровођење проучавања, на основу различитих теоријских приступа, феномена, односа и процеса који су повезани са породицом и њеним функцијама. На основу тога, јављају се и одређене посебне области проучавања у оквиру социологије породице. У оквиру ове научне дисциплине проучавају се и истражују различита питања и проблеми, као што су следећи (Милић, 2001): (1) различита појмовна одређења породице; (2) настанак и историјски развој савремене породице; (3) конститутивни елементи савремене породице, као што су домаћинство, брак, сродство, ауторитет и други; (4) основне функције савремене породице, као што су родитељство, васпитање, социјална функција и друге; (5) односи полова и генерација у породици; (6) основни породични процеси, као што су социјализација, дезинтеграција и животни циклуси; (7) однос породице и друштва, као и друга значајна питања и проблеми. За педагошка проучавања која се спроводе у области породичног васпитања, једним делом у области предшколског васпитања, као и у другим областима васпитања које су повезане са породичним васпитањем, посебно су од значаја истраживања која се односе на проучавање основних функција породице, као и процеса социјализације и других процеса који се одвијају у породици. Проучавања и истраживања ових значајних питања и проблема савремене породице могу бити организована и као интердисциплинарна истраживања, на пример са становишта социологије породице и породичне педагогије, како би се на дубљи и обухватнији начин проучавали различити феномени у овој области, што је од значаја и за области проучавања различитих педагошких дисциплина.

Породица представља један од најважнијих друштвених феномена и јавља се као предмет проучавања у оквиру различитих друштвених и хуманистичких наука. На основу тога, социологија породице се конституише као посебна научна дисциплина у оквиру опште социологије. Област проучавања социологије породице јесу различити аспекти и нормалног и патолошког, што је присутно као део породице и породичног живота. Једна од кључних улога и

функција породице, на основу чега се она јавља и као један од кључних чинилаца васпитања, јесте да је она *кључни чинилац* (агенс) *социјализације*, процеса који треба да омогући да се нова генерација у породици, кроз породични живот и друге активности, припреми за укључивање у друштво, што подразумева и оспособљавање кроз развој различитих социјалних способности и вештина, за активно, схврсисходно и продуктивно учешће у друштву. Управо се у оквиру породице и кроз њене различите функције одвија кључни сегмент процеса социјализације деце и младих. Стога, породица се јавља као *кључни посредник између индивидуе и груписа*, што се одвија кроз процес социјализације. Управо процес социјализације који се одвија у породици чини значајан скуп питања којима се бави и социологија породице, али и породична педагогија.

Поред тога, породица има значајну улогу у формирању система вредности код индивидуе, што се значајним делом одвија и као социјализација у породици, али и као део ширег процеса утицаја на формирање личности и њених својстава. У погледу развоја система вредности код индивидуе (вредносне оријентације), од значаја је и чињеница да се у породици одвијају и различите врсте сукоба вредносних система и оријентација, на пример оних који су део традиције, традиционалних вредности (ставова, уверења, убеђења, обичаја и друго), с једне стране, и нових вредности, навика, обичаја, понашања и слично, с друге стране (Милић, 2001). Ово је врста сукоба која одређује капацитет породице у погледу присуства одређеног *правца развоја система вредности* (вредносне оријентације) код деце и младих, процеса који се неизбежно одвија у контексту породице, породичних односа, различитих активности које се јављају у породици и у вези са породицом, и слично. Кроз историју развоја друштва одвијао се и историјски развој породице, као својеврсна еволуција и трансформација различитих функција породице и њихов значај. То се одвијало постепеним променама које су се збивале у њеној структури, друштвеним и индивидуалним функцијама. И у савременим условима одвијају се различите промене ове врсте у породици, које су у складу са различитим општим и специфичним променама које се одвијају у друштву. Управо на основу историјског развоја и промена у породици које се јављају у савременим условима, одвијају се различите трансформације у савременој породици, доводе до мењања одређених улога и функција породице у савременим условима. На пример, систем радних и других обавеза и активности другачији је у данашњим условима, у односу на исти систем активности и обавеза који је био карактеристичан за породицу у периоду до пре пола века и раније. Постављају се и различита аргументовано утемељена питања у погледу тога да ли ће породица и даље опстати као „прво и последње” уточиште друштвености, односно као основна ћелија друштва. У савременим условима, проучавања која се реализују у оквиру социологије породице обухватају и нека у овом тренутку значајна питања, као што су „бела куга”, породица изолације, избегличке породице и друга, која представљају феномене за које постоје нека актуелна научна интересовања.

Резултати различитих социолошких проучавања породице од значаја су за проучавања која се спроводе у области породичне педагогије. Различита

социолошка знања у овој области, настала као резултат проучавања и истраживања у области породице и породичних односа, део су система педагошких знања, који се конституише у области породичне педагогије. Та знања део су теоријске основе различитих проучавања која се реализују у области породичног васпитања, а која су по свом карактеру педагошка истраживања, а могу бити оријентисана и као интердисциплинарна проучавања и истраживања.

Социологија детињства и *социологија младих* су социолошке дисциплине које се баве проучавањима детињства и младих, а које су од значаја и за проучавања и истраживања која се реализују у области васпитања у оквиру педагогије. Овај значај јавља се због чињенице да се кључне фазе процеса васпитања одвијају најинтензивније управо у првим годинама живота индивидуе, у детињству и у младости. У том периоду улога васпитања огледа се и у стварању темеља личности одрасле особе, у смислу формирања личности у целини, развоја различитих потенцијала, својстава, црта личности, усвајања система вредности индивидуе и слично. Природно, ове области социологије баве се васпитањем као једним од феномена и чинилаца који су значајни за социјализацију и индивидуални развој деце и младих. Уз то, проучавањима се обухватају и други релевантни чиниоци који имају улогу у том погледу, као што су породица, друштво вршњака, различите друштвене групе, средства масовних комуникација и други чиниоци.

Проучавања у оквиру социологије детињства усмерена су на упознавање са основним проблемима савременог детињства, као и на овладавање различитим приступима проучавања детињства. Смисао проучавања у оквиру ове социолошке дисциплине јесте и да се из социолошке перспективе и на критички начин проблематизују питања која обележавају детињство у савременом свету. Неке од кључних области социолошких проучавања у области детињства су следеће (Томановић, 2004): (1) појмовна разматрања у вези са дететом и детињством, (2) карактеристике историјске димензије детињства, (3) улога и значај бриге о деци, као једно од кључних својстава детињства, (4) развој односа према детињству кроз историју, (5) детињство и савремено друштво, (6) различите димензије детињства, (7) улога игре у детињству, (8) карактеристике дечјих пријатељстава и познанстава, (9) природа комуникације и интеракције деце са родитељима и другим одраслима, (10) проблеми у вези са дечјим правима, као и друге области проучавања. Све ове области проучавања у оквиру социологије детињства предмет су проучавања и у оквиру педагогије.

Социологија детињства представља младу научну дисциплину, полазећи од чињенице да све до 70-тих година прошлог века није било озбиљнијих социолошких проучавања детињства, нити у социологији нити у друштвеним наукама уопште. Одређена проучавања у овој области била су усмерена на проблем односа између родитеља и детета, са превасходним обраћањем пажње на проучавање вредносних оријентација родитеља и поступака социјализације коју примењују у односу на своју децу. Потом, пажња се посвећује социолошким проучавањима детињства, а почиње се и са проучавањима детета и детињства у контексту процеса социјализације, те се као предмет проучавања јављају разли-

чити аспекти социјализације. У некој наредној фази проучавања детињства са социолошког становишта јавља се измештање проблема проучавања изван контекста социјализације и изван настојања да се о детету и детињству говори са становишта родитељских пројекција какво дете треба да буде кад одрасте, као и изван васпитања усмереног на оно што се дефинише циљевима васпитања, односно изван онога што је потребно „усадити” у дете васпитањем и социјализацијом. Остварују се неки нови приступи проучавања и истраживања у којима се у први план ставља *субјективна њерсијективна дејшећа*, за разлику од стављања нагласка на перспективу родитеља и одраслих у претходним фазама развоја проучавања детета и детињства. Ово представља значајну промену у методолошкој оријентацији, иако и даље паралелно остаје присутна и претходно развијена методолошка оријентација у овој области проучавања. Преокрет у проучавањима детета и детињства јавља се под утицајем француског историчара Филипа Аријеса (Philippe Aries, 1914-1984) и његовог дела *Векови дејшећства*, из 1962. године (1990). У овом делу се на сликовит начин приступа проучавању друштвених представа о детету, од раног средњег века до савременог доба, уз истицање да се током дугог временског периода средњег века детету не приступа са становишта посебности детета, већ се дете третира као „човек у малом”, па због таквог виђења деца нису издвајана из света одраслих, већ су управо сматрана као неодвојиви део света одраслих, као инфериорни и недорасли део тог света. У каснијим проучавањима детета и детињства јавља се и оријентација на праћење еволутивног развоја односа између родитеља и детета, а та проучавања су иницирана новим сазнањима о дечјем развоју.

Социологија младих је социолошка дисциплина која се по предмету свог проучавања надовезује на проучавања детињства, која се реализују у оквиру социологије детињства. Ова научна дисциплина обухвата различита теоријска и емпиријска знања у области социолошког проучавања младих, адолесценције, студената, као и других формалних и неформалних омладинских група и покрета. На основу спроведених проучавања у овој области конституише се преглед социолошких теорија о младима, као што су савремене теорије о младима у плуралистичком друштву. Такође, испостављају се и различита објашњења процеса социјализације и родне социјализације, као и значаја ових процеса за младе, објашњења карактеристика различитих култура и субкултура младих, проучавања обухватају и генерацијске и родне разлике и односе, особености васпитања и образовања и њиховог значаја за младе, промене у вредносним оријентацијама младих, проучавања света рада и значаја за младе, породичних односа, сексуалности младих, слободног времена и друго (Пантић, 1990). У оквиру ове научне дисциплине врше се и различита проучавања у области политичке партиципације и других различитих облика социјалног активизма младих, као и проучавања основних карактеристика друштвеног положаја младих и оријентација младих у савременом плуралистичком друштву, као и решавање појединих конкретних друштвених проблема са којима се млади суочавају у савременом друштву, као и у савременом начину живота, рада, комуникације и слично.

У областима социолошких проучавања детета, детињства и младих незаобилазно се долази до одређених кључних тема, питања и проблема у вези са васпитањем и образовањем, тако да ова проучавања заузимају једну од кључних позиција у областима социологије детињства и социологије младих. Васпитање се у оквиру социологије посматра као један од кључних чинилаца у процесу социјализације деце и младих, тако да се улога васпитања сагледава и проучава пре свега у контексту ове кључне друштвене и индивидуалне функције васпитања у друштву, што је карактеристика развоја друштва кроз историју, али и савременог друштва. Као и у оквиру педагогије, и у области социологије социјализација се посматра и проучава као кључни друштвени и индивидуални процес који треба да омогући деци и младима припрему за живот у савременом друштву, за прихватање одређених улога у друштву, оспособљавање за обављање одређених професионалних и радних активности, и слично. Посматра се и као шири процес формирања личности деце и младих, у односу на утицаје који се у овој области јављају у оквиру процеса васпитања.

Социологија морала бави се проучавањима морала као друштвеног феномена који је од кључног значаја за успешно функционисање друштва и друштвених односа. Ова област социологије бави се проучавањима улоге морала у друштву, природом друштвено-моралних норми и правила и њиховом улогом у друштву, норми и правила која се разликују од правних норми, али имплицитно у значајној мери одређују шта је у друштву прихватљиво или неприхватљиво са становишта морала, моралности и моралног понашања (Сингер, 2004). Управо проучавање овог моралног нормативног поретка и његове улоге у друштву представља кључни сегмент проучавања у области социологије морала. Ова проучавања од значаја су за реализацију различитих педагошких проучавања која се осмишљавају и реализују у области моралног васпитања, која имају за циљ утврђивање природе и основних карактеристика система утицаја на формирање моралних вредности код индивидуе, моралне свести и савести, као и моралног понашања, што је саставни део процеса моралног васпитања.

Социологија сазнања бави се улогом и значајем знања у друштву, а посебно том улогом и значајем у савременом информатичком (постиндустријском) друштву. Специфично ова област социологије бави се основним појмовима, теоријама и методама анализе друштвених услова генезе и промена сазнајног садржаја, као и функцијама различитих људских здраворазумских, религиозних, филозофских, уметничких, научних и других схватања, веровања и сазнања, и то у контексту генезе и структуралних промена субјекта и објекта сазнавања (Милић, 1986; Wolf, 1984). Смисао проучавања у овој области састоји се у обухватном расветљавању основних појмова у овој области, појмова као што су знање, сазнање, сазнавање, истина, уверење, убеђење, схватање, тумачење и других. Област проучавања су и различити спорови и недоумице, као што су они о универзалности и релативности, објективности и субјективности, идеалности и материјалности знања (сазнања) и други. При том, проучавања се врше са становишта различитих теоријских и методолошких парадигми. Социолошка

проучавања природе знања, основних функција знања у савременом друштву, начини продукције знања, проблем доступности знања и друга, од значаја су за дубље и обухватније проучавање сложене улоге знања у савременом друштву, које се означава као информатичко друштво, дакле као друштво у којем знање има посебно запажену улогу. Ова проучавања повезана су и са улогом којом учење и сазнавање има у процесу васпитања и образовања, као и са педагошким проучавањима која се реализују у овој области.

Социологија културе представља област социологије чија проучавања су од значаја за педагошка проучавања усмерена на разумевање културне и друштвене условљености васпитања, као и смештања сложеног феномена васпитања у контекст културе и друштва (Петровић, 2000). Област васпитања је неизбежно смештена у одређену културу, као најшири контекст, као што је и само друштво смештено у неки шири културни контекст. Да би се дубље и обухватније разумеле карактеристике културне условљености васпитања, неопходно је да социолошка и педагошка проучавања у овој области буду заснована на научним знањима која по овом питању припадају области социологије културе. *Социологија уметности* је област социологије културе чија су проучавања од значаја за педагошка проучавања која се реализују у области естетског и уметничког васпитања. Уметност се јавља као културни и друштвени феномен, па је самим тим предмет проучавања у оквиру социологије уметности као посебне социолошке дисциплине. Предмет проучавања у овој области обухвата историјски развој уметности као друштвеног феномена, улогу уметности у друштву и друштвеном животу кроз историју па све до данашњих дана, уметничко стварање и његов друштвени значај, улогу уметности у савременом информатичком друштву, карактеристике неких нових форми уметности и њихову улогу у савременом друштву, и друго. Проучавања у области социологије уметности од значаја су и за активности осмишљавања концепције и садржаја естетског васпитања, у ком погледу су значајна проучавања значаја одређених уметничких вредности и уметничких дела, значаја које имају за културу и друштво у целини, али и значаја који се јавља на индивидуалном плану. На основу ових проучавања омогућена су и различита унапређења концепције и садржаја естетског васпитања у школи, као и непосредно садржаја наставе ликовне културе, музичке културе, наставе језика и књижевности, као и садржаја естетског васпитања који се реализује кроз друге наставне предмете у школи. И педагошка истраживања која се спроводе у области естетског васпитања своју основу једним делом имају у научним знањима из оквира социологије уметности.

Једну од социолошких научних дисциплина представља и *социологија рада*, чија су проучавања неопходна за развој радног васпитања, као једне од области васпитања. Рад је феномен којим се баве различите друштвене науке, а једна од њих је социологија. Одувек, кроз историју развоја друштва, рад је представљао суштински значајну, *кључну функцију човека и друштва*, а представља људски, антрополошки феномен, неодвојиво повезан са човеком, његовим постанком, у смислу развоја људске врсте, као и са развојем човека кроз историју (Watson, 2000). Прихваћено је становиште у друштвеним наукама да

су човек и друштво постали и развијали се захваљујући раду, радним активностима, тако да је рад увек кроз историју имао улогу покретача и средства развоја човека и друштва. Друштво и човек су и свим периодима историјског развоја одувек кроз историју постојали у *свету рада* и *свету производа људског рада*. У историјском и развојном смислу улога рада се мењала, како се одвијао процес развоја човека, друштва и друштвених односа. У почетним периодима овог развојног тока рад се јавља као средство обезбеђивања и стварања различитих материјалних добара (производа рада) која су биле услов опстанка у суровим условима живота у природи којом је човек постепено овладавао, у периоду првобитне заједнице. У каснијим развојним епохама, поред задовољења основних људских потреба (пре свега у погледу хране, одеће и слично), постепено се развија и улога рада која се односи на стварање материјалних и нематеријалних добара која појединцу и друштву обезбеђују напредак кроз остварење бољих услова живота. И поред чињенице да се мењала и усложњавала улога рада кроз историју, рад је кроз све историјске епохе био *средство стварања нових вредности*, унапређивања квалитета живота људи, као и стварања друштвеног и индивидуалног благостања. На основу тога, рад је увек представљао моћно развојно средство друштва и сваког појединца које је омогућавало друштвени и индивидуални развој кроз историју.

Као социолошка научна дисциплина социологија рада бави се следећим областима проучавања: (1) одређење домена и предмета социологије рада и основних теоријско-методолошких оријентација; (2) облици и историјски типови рада; (3) основни актери рада; (4) различити облици организације рада, активирања људских ресурса у раду; (5) друштвена сукобљавања у сфери рада и начина њиховог разрешавања; (6) кључне детерминанте рада, својинских односа, технологије и културе (значај тих детерминанти за обликовање рада); (7) тенденције у преобликовању сфере рада у савременим друштвима; и другим областима проучавања. С обзиром на чињеницу да се у оквиру одређеног сегмента процеса васпитања и образовања обезбеђује припрема за рад, односно припрема за обављање одређеног професионалног позива, на основу тога јавља се повезаност између педагогије и социологије рада. У том погледу, постоје одређени облици образовања који се јављају у оквиру целине процеса васпитања и образовања, међу којима кључну улогу има *стручно образовање*, које се осмишљава на нивоу средњошколског и високошколског образовања. Концепција стручног образовања неопходно је да буде заснована, између осталог, и на резултатима научних проучавања која се спроводе у оквиру социологије рада, у оквиру које се сагледава рад као друштвени феномен, од значаја како за друштвени, тако и за индивидуални развој.

Резултати научних проучавања у оквиру социологије рада од значаја су, непосредног и/или посредног, и за осмишљавање различитих активности васпитаника у оквиру *радног васпитања*. С обзиром на улогу рада у друштвеном и индивидуалном развоју, јавља се потреба да се посебна пажња посвети радном васпитању, које се као процес реализује као део целине процеса васпитања.

Да би се боље разумела повезаност области социологије рада са обласћу радног васпитања, обратићемо пажњу на задатке ове области васпитања. Као задаци радног васпитања јављају се следећи (Антонијевић, 2013а: 243-244): (1) *развој свести о улози и значају рада за друштво и индивидуу* – овај задатак радног васпитања односи се на потребу да се код васпитаника развије правилан однос према раду, кроз развијање свести о његовој улози и значају рада у остварењу друштвеног и личног напретка и просперитета; (2) *развијање културе друштвено-корисног рада* – овај облик рада је од општег друштвеног интереса и користи, па самим тим у процесу васпитања треба развијати свест о његовом значају, али и навикавати децу и младе да учествују у различитим активностима друштвено-корисног рада; (3) *уознавање са различитим облицима и садржајима рада* – неопходно је омогућити да ученици боље разумеју природу и основне карактеристике различитих облика рада, што такође доприноси развоју свести о значају рада; (4) *стицање знања о различитим професионалним позивима* – ово је неопходно да послужи и као основа професионалне оријентације ученика, која се реализује већ на нивоу основношколског васпитања и образовања; (5) *изграђивање различитих радних навика* – упоредо са развојем свести о улози и значају рада, неопходно је да се одвија и изграђивање одређених навика за извршавање различитих радних активности (радне навике); (6) *оспособљавање за извршење одређеног рада* – односи се на непосредну припрему за обављање одређене врсте рада (што може да се одвија још у основној школи, у настави техничког образовања), или за обављање одређене професионалне делатности (што је део стручног образовања у средњој школи). Из овог прегледа задатака радног васпитања уочљиво је присуство вишеструке и вишесмерне повезаности између света рада и различитих развојних потреба које треба да се задовоље у области васпитања. На основу тога, јавља се и потреба да у оквиру система педагошких знања буду укључена и научна знања из области социологије рада, с обзиром на значај рада као друштвеног и културно-историјског феномена.

Рад се јавља и као средство васпитања, кроз реализацију осмишљених активности васпитаника (ученика), које су по својој природи активности рада (радне активности). *Васпитање кроз рад* се разрађује кроз низ различитих педагошких схватања и идеја, преточених у посебне концепције васпитања, које указују на потребу да се васпитање одвија кроз различите радне активности. Од значаја за конституисање педагошких концепција радног васпитања јесу и проучавања која су део система научног знања у оквиру социологије рада. На основу тога, конституисани су различити педагошки правци и на њима засноване концепције васпитања, као што су „активна школа”, „радна школа”, „школа рада” и друге, који имају и своје социолошко утемељење. Схватања и идеје о „школи рада” формулисао је, поред осталих, немачки педагог Кершенштајнер (*Теорија образовања*, 1940). Теоријско полазиште за осмишљавање васпитања кроз рад налази се у виђењу суштинске улоге рада за различите области васпитања и могућности да се кроз рад ефикасно одвија процес развоја различитих својстава личности. Полазиште представља и потреба да се индивидуа припрема за

одређене радне активности кроз сам процес рада, развијајући неопходне способности, овладавајући различитим вештинама и стичући потребна знања.

Физичка култура и спорт, такође, представљају предмет различитих проучавања у оквиру друштвених наука, па самим тим у области социологије. На основу спроведених проучавања у овој области у оквиру социологије, конституише се и посебна социолошка научна дисциплина, и то као *социологија спорта и физичке културе*. У оквиру психологије и педагогије конституишу се посебне научне дисциплине, и то психологија спорта као психолошка научна дисциплина (Лазаревић, 1987), и педагогија спорта као педагошка научна дисциплина (Галић, 2003). Физичка култура и спорт део су опште културе и традиције сваког народа, поред чињенице да представљају општедруштвени феномен. Постоје различита одређења физичке културе и може се прихватити становиште да она представља скуп свих настојања друштва и државе усмерених у правцу развитка и усавршавања људског организма, одржавања његовог здравља и стваралачких способности, путем телесних вежби (Антонијевић, 2013а: 234). Феномен физичке културе обухвата различита материјална и духовна достигнућа и вредности који служе као средство физичког развоја и очувања здравља људи. Представља шири контекст у односу на спорт, као и у односу на физичко васпитање које се организује у систему васпитања и образовања. Физичка култура се односи на све оно што друштво осмишљава и предузима у области унапређивања физичког развоја и унапређивања здравља људи. Спорт је друштвени и индивидуални феномен, који се испољава кроз упражњавање различитих физичких активности, у одређеним областима (гране спорта и спортске дисциплине), које имају такмичарски карактер и које су усмерене на постизање врхунских резултата. У вези са физичком културом и спортом јесте и феномен *рекреације*, који представља све оно што човек предузима у слободном времену, као скуп организованих активности које треба да обезбеде одмор, окупљење и освежење организма, унапређење општег стања здравља организма, после напора и умора насталих упражњавањем различитих радних активности. Постоје различити облици рекреације, а физичка рекреација се односи на упражњавање различитих активности физичког вежбања, као и на учешће у различитим спортским играма.

Повезаност између социологије спорта и педагогије огледа се и кроз успостављене задатке физичког васпитања. То су следећи задаци (Антонијевић, 2013а: 238-239): (1) *развој организма индивидуе и физичких способности* – услови за складан физички (биолошки) развој праћен правилним физичким растом и развојем могу бити у значајној мери обезбеђени правилном организацијом активности у процесу физичког васпитања, те се и у области физичког развоја јавља потреба за остварењем систематског и организованог деловања на различите развојне процесе који се одвијају у целини процеса физичког развоја; (2) *омогућавање развоја физичких вештина, моторике и координације покрета* – одређени ниво спретности и окретности јавља се као исход упражњавања различитих физичких активности у процесу физичког васпитања, а до које мере ће се развити неопходне физичке вештине, моторика и координација покрета,

поред потенцијала који у великој мери зависе од наследних особина, зависи и од организованих активности у процесу физичког васпитања; (3) *стицање неопходних знања из физичке културе и спорта* – физичка култура и спорт представљају области људске делатности, о чијим суштинским карактеристикама је потребно да се сваки васпитаник упозна у процесу васпитања, што треба да чини сазнајну основу за упражњавање различитих активности у овој области, основу која је потребна да би се разумела вредност активности у овој области и уопште, да би се развила свест о значају физичке културе, рекреације и спорта; (4) *израђивање навика бављења спортистским и рекреативним активностима* – значајан задатак физичког васпитања односи се на потребу оспособљавања и навикавања личности да се током живота бави неком облашћу рекреације или спортистске делатности, те се испуњавањем овог задатка стварају услови за живљење здравим животом, испуњеним различитим активностима из области спорта и рекреације; (5) *оспособљавање за правилно коришћење слободног времена* – један од начина за осмишљено коришћење слободног времена индивидуа представља упражњавање различитих рекреативних и спортских активности, а у том погледу од значаја је да се у процесу физичког васпитања омогући да индивидуа стекне различите навике и интересовања за упражњавање ових врста активности. За дубље и потпуније разумевање улоге и значаја физичке културе и спорта за савременог човека, као и са становишта реализације постављених задатака физичког васпитања, неопходно је физичку културу и спорт посматрати као значајне друштвене феномене и користити научна знања која се јављају на основу проучавања у области социологије спорта и физичке културе.

У оквиру опште социологије постоје различите теоријске оријентације (теорије, погледи, схватања и слично), у оквиру којих се остварују различити приступи у сагледавању кључних питања друштва, друштвених структура и група, као и друштвених функционалних веза и односа (Милић, 1965). При том, остварују се и различити приступи проучавања ових кључних сегмената друштва, односно конституишу се различите методолошке оријентације у проучавањима друштва која се реализују у оквиру социологије као научне области, као и у оквиру појединих социолошких дисциплина. Ове теоријске, епистемолошке и методолошке разлике у оријентацијама које се јављају у области социологије као целине рефлектују се и на област социологије васпитања, где се, такође, јављају различите теоријске оријентације у схватању улоге и значаја васпитања за друштво и појединца, али и различите методолошке оријентације које проистичу из појединих теоријских оријентација.

Једна од теоријских оријентација које се јављају у оквиру социологије изражена је кроз конституисање *теорије структуралног функционализма*. У оквиру ове теорије, која се може сматрати и широм и обухватнијом теоријском оријентацијом у области социологије, подржава се опште становиште да се у друштву јавља суштинска тенденција (настојање) за остварењем различитих облика равнотеже и одговарајућег поретка у друштву (друштвени поредак). Друштво (друштвена заједница) посматра се и њему се приступа као људском телу (као сложенем организму), у којем друштвене институције, као органи тог

тела, функционишу у складу са различитим потребама да се тело одржи здравим и функционалним, као и на одређеном оптималном нивоу функционисања свих делова и система веза и односа који се између тих делова успостављају.

Васпитање се у оквиру ове теорије структуралног функционализма посматра као сложени друштвени феномен, као један од суштински значајних чинилаца успешног функционисања друштва као целине. Делатност васпитања у друштву као сложеном организму има суштинску улогу која се састоји у томе да се непосредно омогући социјализација младих, као процес којим нове генерације треба да се на адекватне начине припреме за учешће у друштвеним групама и друштвеним односима. То се омогућава процесом социјализације који се одвија у целини процеса васпитања, путем усвајања знања, вредности, ставова, овладавањем различитих социјалних и других животних вештина, а што је све неопходно да би постали продуктивни грађани друштва. Основна претпоставка да би се остварила оваква сврха и улога васпитања као основног друштвеног интереса, јесте осмишљавање и реализација „прокламованог курикулума” (*proclaimed curriculum*). Ова врста курикулума односи се на, од стране друштва (државе,) конституисани план и програм васпитања и образовања, који се успоставља за све узрасте реализације васпитања и образовања, укључујући и значајну област образовања одраслих, у којој се образовни програми конституишу у складу са концепцијом доживотног образовања и учења (*LLL – life long learning*) (Кулић и Деспотовић, 2004), али такође и уз помоћ такозваног „скривеног курикулума” (*hidden curriculum*), односно деловањем широког спектра утицаја који долазе из ширег контекста друштва. Уз то, наглашава се још једна изузетно важна улога васпитања у друштву и она се односи на потребу образовања нове генерације за укључење у радне функције у друштву. Истиче се и улога одабира и рангирања индивидуа ради попуњавања места на тржишту рада, при чему подразумева се да они са најбољим постигнућима у току школовања треба да буду припремани за најодговорније послове у друшву (елитистичко образовање).

Педагогија и психологија

Једна од кључних научних области која је од значаја за педагогију несумњиво представља психологија, а постоји и традиционално тесна повезаност ове две области науке. Штавише, у лаичким схватањима ове две науке се често посматрају као веома „сличне науке”. Научна знања као резултат различитих проучавања у области психологије, користе се и у области педагогије. Постоји низ различитих питања којима се бави психологија, а које су непосредно или посредно од значаја за педагогију. Које су карактеристике развоја детета, кроз које стадијуме се развој одвија, како се одвија процес социјализације, у чему се састоји значај различитих облика интеракције у развоју, који модели социјалних односа се успостављају, који облици учења постоје и које су њихове основне карактеристике, представљају важна питања којима се баве различите области

психологије, а који су од великог значаја за педагогију. Тај значај се огледа у више сегмената, и то: (1) конституисање концепције васпитања, (2) непосредна реализација процеса васпитања и образовања, (3) вредновање исхода процеса васпитања и образовања, (4) реализација педагошких истраживања у свим сегментима процеса васпитања, као и у другим сегментима.

Научна знања у оквиру низа психолошких научних дисциплина су од изузетног значаја за конституисање система педагошких дисциплина. Поред знања из области опште психологије, то су пре свега научна знања из следећих научних дисциплина психологије: *педагошка психологија, психологија учења, развојна психологија, психологија личности, социјална психологија, психопатологија, ментална хигијена* и друге. На основу свега наведеног, може се говорити о постојању *психолошких основа васпитања*. Те основе чине сва научна знања која припадају области психологије, а која су у одређеном смислу значајна и за област педагогије.

Педагошка психологија представља кључну психолошку научну дисциплину која представља област проучавања и истраживања у којој се читава непосредна повезаност између педагогије и психологије (Вучић, 2007). Кључни сегмент проучавања у оквиру педагошке психологије јесте *учење*, те су научна знања из ове области од значаја за осмишљавање учења као суштиски значајне активности у процесу васпитања. С друге стране, и педагошка проучавања учења и значаја овог феномена за индивидуални развој имају свој ослонац у научним поставкама и научним знањима која су део педагошке психологије. Као кључни део ове психолошке дисциплине јављају се управо проучавања у области психологије учења, која се развија и као посебна психолошка научна дисциплина.

Предмет проучавања педагошке психологије јесте учење као феномен и процес, основне карактеристике учења уопште, остваривање напретка у учењу, повезаност учења са психолошким феноменима памћења и заборављања, остваривање платоа у учењу, могућности остварења трансфера у учењу, и друга питања. Полазиште за проучавање учења јесу разматрања различитих теоријских и оперативних појмова учења, којима се дубље суштински објашњавају различити облици учења и њихова кључна својства.

У вези са проблемима учења јавља се и проучавање чинилаца образовних постигнућа ученика, која се јављају као исходи у процесу васпитања и образовања. Проучавају се когнитивни, мотивациони, емоционални и социопсихолошки чиниоци постигнућа. У области проучавања когнитивних чинилаца постигнућа посебна пажња се обраћа на улогу интелигенције уопште и когнитивних способности и вештина, улогу когнитивног стила и његово развијање, на улогу стваралачких способности и њихов развој, као и на друга питања из ове области. Од мотивационих чинилаца постигнућа посебна пажња поклања се улози мотива за постигнућем, нивоа аспирације, проучава се природа радозналости и начини њеног развијања, природа унутрашње и спољашње мотивације, улога подстицаја за учење (сарадња, такмичење, награда, казна и други), могућности унапређивања мотивације у наставном процесу, као и друга питања. У области емоционалних чинилаца постигнућа проучавају се модели

емоционалног реаговања на учење, ставови и мишљења о учењу уопште и појединим облицима учења, природа интересовања и друго. Од социопсихолошких чинилаца постигнућа пажња се поклања проучавању улоге интеракције међу ученицима, као и између наставника и ученика, за ефикасно учење и ниво и квалитет постигнућа, улоге породице као сложеног социопсихолошког чиниоца постигнућа, улога ставова о васпитању, образовању и учењу, и другим питањима.

Један од значајних сегмената проучавања у педагошкој психологији представља област организације наставе и учења. У овој области проучавају се психолошке основе наставе, наставне методе, организациони облици рада на часу, методе успешног учења, временска организација учења, карактеристике активног учења, индивидуалне разлике између ученика и њихов значај за организацију наставе и учења (способности, пол, радне навике, интересовања, својства личности и друго), карактеристике индивидуализоване и диференциране наставе, а разматрају се и друга питања која су од значаја за организацију наставе и учења, као што су својства наставника, модели комуникације у настави и тако даље.

Психологија учења (Радоњић, 1985) као психолошка дисциплина једним делом свог проучавања припада области педагошке психологије, и то у оном сегменту који се тиче проучавања учења које је од значаја за процес васпитања и образовања. У оквиру ове научне дисциплине заступљено је и разматрање различитих теорија учења, као што су когнитивистичко, бихејвиористичко и конструктивистичко становиште о учењу. Проучава се и процес конструкције знања, значај трансфера у учењу и процес мењања личности на основу исхода учења, значај перцепције, емоција, мотивације и црта личности за одвијање процеса учења и друга питања.

Развојна психологија представља научну дисциплину у оквиру психологије која је, поред педагошке психологије, дисциплина од приоритетног значаја за педагогију. Предмет проучавања ове психолошке научне дисциплине јесте процес психичког развоја, што се односи и на целину психичког развоја индивидуе, али и на све уже и специфичне развојне процесе у овој области (Жиропаћа и Миочиновић, 2007). Као област психологије обухвата проучавање психичког развоја као целоживотног процеса, те су на основу такве оријентације конституисане и посебне научне дисциплине, које се именују као *дечја психологија* (Смиљанић и Толичић, 1980) и *психологија зрелост доба и старења*. У оквиру развојне психологије разматрају се различите теоријске поставке о основним својствима психичког развоја, у којима се на различите начине тумачи улога и значај појединих чинилаца развоја, установљавају различите развојне норме, формулишу стадијуми психичког развоја и друго. У оквиру ове научне дисциплине психички развој се сагледава кроз посебне сегменте, као што су пренатални развој, рани развој, развој у раном детињству, развој у средњем детињству, развој у адолесценцији, као и развој у зрелом добу и старости. Предмет проучавања су интелектуални развој, развој социјалних односа, морални развој, утицај образовања и учења на целину психичког развоја, питања у вези

са процесом социјализације, као и утицај културе на психички развој индивидуе.

Пошто се васпитање одређује и као кључни чинилац формирања личности индивидуе, за педагогију су од значаја и психолошка проучавања личности. *Психологија личности* се бави проучавањем различитих питања и проблема у вези са личности и њеним развојем (Рот, 2010). У оквиру ове научне дисциплине разматрају се и проучавају различити метатеоријски проблеми у проучавању личности (онтолошки, епистемолошки, методолошки и практични), уз заступљеност различитих научних парадигми, као што су психоаналитичка, бихејвиористичка, хуманистичка, когнитивно-бихејвиорална, конструктивистичка и дискурзивна. Кључни сегменти проучавања односе се на личност, индивидуалност, самство, тип, карактер, улогу, идентитет, особност и друго, као и различита друга питања личности, као што је проблем сазнавања и описивања личности, улога људске делатности у развоју личности, проблеми агенсности, потенцијализма и нормалности, и слична питања.

Васпитање се одвија кроз различите моделе социјалне комуникације и интеракције. На основу тога, за педагогију су од значаја и научна знања која су резултат проучавања и истраживања у области *социјалне психологије*, као психолошке научне дисциплине. Социјална психологија се управо бави проучавањем психичког, комуникацијског и интеракцијског аспекта социјалних односа (Аронсон, Вилсон и Акерт, 2013). Једно од значајних подручја интересовања социјалне психологије, а које је од непосредног значаја за педагогију, јест подручје проучавања процеса социјализације. У овом подручју проучавања јавља се оријентација на следеће сегменте проучавања: (1) значај социјализације за целину развоја индивидуе и њене личности; (2) врсте и облици социјалног учења; (3) агенси и извори социјализације (породица, школа, вршњачка група, средства масовних комуникација); (4) проблеми социјализације одраслих; (5) исходи социјализације; (6) социјализација и мотивација; (7) формирање и мењање система вредности, социјалних ставова, уверења и друго; (8) проблем предрасуда у процесу социјализације; као и друга питања.

Кроз историју развоја филозофије и других друштвено-хуманистичких наука поједини мислиоци који су дали значајан допринос развоју педагошке мисли и педагогије као науке кроз историју, а исти ти мислиоци били су истовремено значајни и за развој психологије као науке. У том смислу, треба поменути Аристотела, Песталоција и Хербарта. Они су се бавили проблемима васпитања, али и одређеним питањима која суштински припадају области психологије. Важно је нагласити и чињеницу да је Хербарт сматрао да „практичну” педагогију треба засновати на психологији, а то је пример заснивања једне концепције васпитања на психологији. Научни и истраживачки рад Вунта (Wilhelm Wundt, 1832-1920) у психолошкој лабораторији у Лајпцигу, поред доприноса развоју психологије као науке, представљао је и значајан подстицај спровођењу педагошких проучавања и истраживања, те је на основу тога остварен значајан допринос развоју методологије педагогије. Поред тога, чињеница је и да научни рад и стваралаштво појединих научника припада истовремено

и области психологије и области педагогије, што је случај са научницима као што су Клапаред (Édouard Claparède, 1873-1940), Декроли (Jean-Ovide Decroly, 1871-1932), Адлер (Alfred Adler, 1870-1937), Штерн (William Stern, 1871-1938), Бине (Alphred Binet, 1857-1911), Симон (Théodore Simon, 1872-1961), Виготски (Лев Семёнович Выготский, 1896-1934), Пијаже (Jean Piaget, 1892-1980), Брунер (Jerome Bruner, 1915-) и други.

Блискост и тесна повезаност научних знања и методологије научног истраживања која се развија у области педагогије и психологије омогућава да се низ различитих педагошких проблема, који припадају различитим сегментима области васпитања, могу проучавати интердисциплинарно, истовремено као педагошки и психолошки проблеми проучавања и истраживања. Јавља се потенцијално низ различитих проблема истраживања, као што су проучавања и истраживања природе и својстава мотивације ученика за учење у одређеним областима наставе, карактеристике ставова ученика по појединим питањима и начинима њиховог формирања, проучавање карактеристика процеса учења и сазнавања, проучавање чинилаца постигнућа ученика у појединим областима рада у настави и слично. На основу реализације интердисциплинарних проучавања поменутих проблема, омогућава се њихово дубље и свестраније проучавање, као и примена таквих резултата истраживања у пракси реализације процеса васпитања.

Један од кључних сегмената блискости и повезаности области педагогије и психологије јесте област методологије научног истраживања, оне која се развија као методологија педагошког истраживања, са методологијом у оквиру психологије која се развија као методологија психолошких истраживања. Несумњиво је да се методологија педагошких истраживања развија коришћењем елемената из методологија проучавања и истраживања свих друштвених наука, а посебно оних које се развијају у области социологије и филозофије. Међутим, методологија педагошких истраживања највећу блискост и повезаност остварује управо у односу на методологију психолошких истраживања. То се јавља и на основу чињенице да је васпитање кључни чинилац индивидуалног развоја, па се самим тим јавља и као предмет проучавања различитих психолошких научних дисциплина. Блискост и повезаност ове две области методологије научног истраживања односи се на приступе у истраживањима која су заступљена у педагогији, примењене методе, технике и инструменте истраживања, моделе статистичке обраде података и друго. То се посебно односи и на примену у педагошким истраживањима експерименталне методе, па самим тим то се односи и на примену различитих модела узорака, модела статистичке обраде података, и друго. Поред сличности, чињеница је да се јављају и одређене разлике у основним карактеристикама научног истраживања у ове две области, које долазе до изражаја у осмишљавању истраживања истих проблема, са становишта педагогије и психологије. методологија педагогије поседује одређену блискост са методологијом психолошких истраживања. Блискост ове две области методологије посебно долази до изражаја и у области примене статистике у емпиријским истраживањима у области педагогије и психологије.

Педагогија и антропологија

Једна од научних области са којом је педагогија повезана јесте и област антропологије, као опште науке о човеку, у оквиру које се генеришу научна знања која су од значаја за педагогију. Као што се педагогија јавља као интегрална наука о васпитању, обједињујући научна знања о васпитању из различитих области науке, тако се антропологија јавља као *интегрална наука о човеку*. Као таква, антропологија обједињује и интегрише у целовит систем знања сва научна знања о човеку која настају у оквиру различитих научних области и научних дисциплина. У том погледу, антропологија је посебно повезана са областима као што су филозофија, социологија, психологија, педагогија, биологија, медицина, лингвистика, као и са другим областима које се баве проучавањем и истраживањем питања у вези човека.

Антропологија је шира научна област која обухвата научне дисциплине које проучавају човека из више различитих перспектива, и то из *биолошке, друштвене и лингвистичке перспективе проучавања*. На основу тога, у оквиру антропологије као целине научне области јављају се уже научне дисциплине, као што су *биолошка (физичка) антропологија, социо-културна антропологија, лингвистичка антропологија и археологија*. На овај начин је антропологију као ширу научну област поделио један од пионира и оснивача ове области науке Франц Боас (Franz Uri Boas, 1858-1942). Биолошка антропологија је у својим проучавањима усмерена на проучавање биолошких и бихејвиоралних својстава људи, као и примата. Научна знања из ове области антропологије омогућавају успостављање биолошке перспективе за реализацију различитих антрополошких проучавања. Социокултурна антропологија бави се проучавањима друштвеног живота људи у културном, историјском и друштвеном контексту. Проучавани сегменти друштвеног живота односе се на обичаје, учешће људи у различитим друштвеним организацијама, односи између полова, питања глобализма, етничких сукоба и слично. Лингвистичка антропологија представља интердисциплинарни област антропологије која спроводи проучавања значаја језика за човека и друштвени живот, значаја језика за филогенетски и онтогенетски развој, порекла језика, повезаности између различитих језика, значаја језика за културну трансмисију и комуникацију, као и друга проучавања.

Научна знања из области антропологије чине део целине система научних знања који се конституише у оквиру педагогије као интегралне науке о васпитању. Та научна знања омогућавају да конституисање сваке посебне теоријске оријентације и целовите концепције васпитања буде засновано на одговорима на кључна питања о човеку за којима се трага и у оквиру антропологије као науке. Постоји низ таквих значајних питања, која се истовремено јављају и у оквиру филозофије и социологије, и то: шта је човек и каква је његова природа, који су правци развоја и мењања човека, шта је култура, у каквом су односу човек, култура и друштво, на које начине култура представља чинилац друштвеног и индивидуалног развоја, у којој мери је човек производ културе, какав треба да буде однос човека према тековинама културе, у каквом су одно-

су човек, вредности и култура, и друга питања, на која тражи одговоре антропологија, а која су од значаја и за педагогију (Антонијевић, 2013а: 159). Због значаја коришћења научних знања као одговора на ова питања, појављује се као објективна и нужна повезаност педагогије и антропологије. Због тога антропологија представља значајну област науке из које педагогија црпи одређена научна знања и елементе методологије истраживања.

И између педагогије и антропологије конституише се гранична научна дисциплина, и то *педагошка антропологија*. Истовремено то је и антрополошка и педагошка научна дисциплина која се бави антрополошким аспектом сложеног феномена васпитања, које се третира и као културни феномен. Ослонац за конституисање ове научне дисциплине јесте област проучавања која има суштински значај и за педагогију као науку, а то је *културна трансмисија*. Као феномен, јављала се кроз историју од самих почетака развоја друштва и човека, а односи се на трансфер вредности једне културе на нове генерације („акултурација“), као и на међугенерациски трансфер индивидуалног друштвеног идентитета („енкултурација“). Ова област проучавања је значајна за педагогију, на основу чињенице да постоји и културна условљеност васпитања, поред друштвене условљености. Васпитање се одвија у ширем контексту културе, а у самом процесу васпитања одвија се и организовано присвајање свих кључних вредности културе.

Област проучавања педагошке антропологије као научне дисциплине јесте низ питања која се односе на начине на који нагонска људска природа постаје „култивисана“, односно како се одвија процес трансмисије основних вредности културе на индивидуални план. Такође, саставни део предмета педагошке антропологије односи се на интересовање за улогу васпитања, са покушајем давања одговора на нека од кључних питања у тој области. Између осталих, то је и питање да ли васпитање треба да буде чинилац прилагођавања нове генерације одређеној култури и друштву, или чинилац њиховог мењања, или и једно и друго.

Област проучавања педагошке антропологије није могуће свести само на проучавања која се тичу односа индивидуе и културе, односно васпитања и културе. Напротив, постоје још бројна друга питања којима се бави антропологија, а која су од значаја и за педагогију. Постоје и различити приступи у тражењу одговора на основна антрополошка питања, што је имплицирало појаву различитих теоријских и методолошких оријентација унутар антропологије. Тако, јављају се суперорганистичка, концептуалистичка, реалистичка, структуралистичка и друге „антропологије“. На основу тога, још више се чине сложеним начини разматрања, третирања и коришћења знања из антропологије у оквиру педагошке науке, која постају део система знања у педагогији и од значаја за педагошка проучавања и истраживања васпитања.

Различитим питањима у области антропологије, а на основу тога и различитим проучавањима, бивао се велики број антрополога у 19. и 20. веку. Истовремено, то су била и нека питања која су била од значаја за педагогију. Спровођена су проучавања са становишта различитих области науке, као што

су филозофија, социологија и психологија, што још више даје на тежини испостављених одговора. Тим питањима бавили су се Х. Спенсер, Е. Диркем, В. Дилтај, Маргарет Мид (Margaret Mead, 1901-1978), Е. Фром (Erich Fromm, 1900-1980), Г. Олпорт (Gordon Willard Allport, 1897-1967), као и родоначелници филозофије марксизма Карл Маркс и Фридрих Енгелс. Кључна схватања и идеје свих ових мислилаца, као одговори на кључна антрополошка (у исто време и педагошка) питања, чине део система знања који се конституише у оквиру педагошке антропологије, а утемељени су у различите филозофије и концепције васпитања.

Систем педагошких дисциплина

Уређивање педагошких знања у смислу њиховог повезивања и испостављања одређеног система знања има и своју историјску димензију. Чешки педагог и реформатор Јан Амос Коменски (Jan Amos Komenský, 1592-1670) у оквиру педагогије остарио је један од првих покушаја да уреди и систематизује до тада постојећа педагошка знања у целовит педагошки систем, што је једним значајним делом учињено у његовом делу *Велика дидактика* (1967). Његов педагошки систем чине пре свега *искусћена знања о васпитању*, која су до његовог времена настала историјским развојем васпитања. Систем педагошких знања који успоставља Хербарт, конституишући педагогију као универзитетску дисциплину, чине и научна педагошка знања, тако да је он конституисао научни систем у педагогији.

Развој педагогије као науке пратио је непрестани пораст фонда различитих научних знања, оних која су настала као резултат педагошких проучавања и истраживања спроведених у области васпитања, као и оних научних знања о васпитању и образовању која су настала у оквиру других научних области и научних дисциплина, као резултат научних проучавања и истраживања. Тај процес пораста фонда научних знања у оквиру педагогије имплицирао је потребу за разврставањем научних знања по појединим областима, на која се научна знања односе, те су се на основу тога у оквиру педагогије издвојиле посебне *области проучавања* васпитања, образовања и наставе, односно временом су конституисане посебне педагошке дисциплине.

Оно што је својствено педагошким дисциплинама јесте чињеница да се оне конституишу и развијају на основу кључних услова неопходних за конституисање неке посебне научне дисциплине. На основу тога, у педагогији се одвија процес дисциплинаризације (Вујисић Живковић, 2008б; 2009), који траје од самих почетака постојања педагогије као посебне научне области. Неки од тих кључних услова слични су онима који су неопходни да буду присутни при конституисању било које научне области. Услови који су били неопходни за конституисање посебних научних дисциплина у оквиру педагогије су следећи: (1) *издвајање посебној ужеј предметна научне дисциплине* и његово омеђавање

у односу на предмете других научних дисциплина у оквиру педагогије, као и успостављање односа тог предмета са васпитањем као предметом педагошке науке; то омогућава спровођење различитих проучавања и истраживања у оквиру дефинисане уже области васпитања (образовања, наставе и слично); (2) *постпостројање претходно издвојеног фонда научних знања*, које је настало у оквиру области предмета научне дисциплине која се конституише; овај фонд научног знања референтне научне дисциплине у педагогији служи као теоријска основа планирања, осмишљавања и реализације нових научних проучавања и истраживања у пољу те научне дисциплине; (3) *постпостројање могућности за планирање, осмишљавање и реализацију нових научних проучавања и истраживања*, што је услов за даљи развој конституисане научне дисциплине у педагогији; (4) *издвојена научна терминологија научних појмова*, која представља упориште за уређивање система научног знања у оквиру научне дисциплине која се конституише; (5) *постпостројање могућности примене постпостројене методологије педагошких истраживања, као и развој одређених семената методологије научних истраживања*, на основу специфичности предмета референтне научне дисциплине.

И поред чињенице да се на основу неопходних услова за конституисање неке научне дисциплине у оквиру педагогије одвија њен даљи развој, све посебне научне дисциплине и даље постоје као део шире целине, као део целовитог и јединственог система педагошких дисциплина (Коцић, 2004). На основу тога, и посебан систем научних знања који се конституише и развија у оквиру посебне научне дисциплине, истовремено је и део целине система научног знања у педагогији. Успостављају се различите *хоризонталне везе и односи* између система научног знања у ужој научној дисциплини, са системима знања сродних научних дисциплина. Тако се у оквиру дидактике као шире научне дисциплине у оквиру педагогије развијају уже научне дисциплине, *методике наставних предмета*, као што су методика наставе математике, методика наставе матерњег језика, методика наставе физике, и друге методике, као посебне научне дисциплине. Поред тога, уже научне дисциплине успостављају и *вертикалне везе и односе* система научног знања у референтној научној дисциплини, са надређеним ширим научним дисциплинама, као и са системом научног знања у целини научне области педагогије. Тако се успостављају везе и односи између система научног знања између методике наставе математике, дидактике као шире научне дисциплине, као и система научног знања у педагогији.

Несумњиво је да кључну основу изградње система научних дисциплина у оквиру педагогије чини одређени ниво развијености посебних области проучавања сложеног и вишеслојног феномена васпитања као предмета педагогије, поред могућности да се конституисањем посебних педагошких дисциплина боље уреди систем знања у педагогији. У оквиру педагогије конституише се систем педагошких дисциплина и као израз неопходности да се педагогија свеобухватно развија, а то се одвија кроз развој посебних ширих и ужих педагошких дисциплина.

У оквиру педагогије као науке јављају се различити критеријуми за конституисање и разврставање педагошких дисциплина. Код Трнавца се истиче да

се систем научних дисциплина у педагогији гради углавном аналогно областима које су развијене и које се проучавају у педагогији (Трнавац и Ђорђевић, 2010: 83). Према том критеријуму аналогije за проучавања у одређеним областима конституишу се научне дисциплине (васпитање у породици – породична педагогија, васпитање предшколске деце – предшколска педагогија, школско васпитање и образовање – школска педагогија, и друго). У овом случају области проучавања се јављају као предмети проучавања посебних научних дисциплина у педагогији. Јављају се и други критеријуму за конституисање педагошких дисциплина (Антонијевић, 2013а). Према критеријуму времена на које се односи, педагогија се дели на *историју педагогије*, *савремену педагогију* и *фундулошко педагогију*. Према критеријуму узраста воспитаника који је у центру интересовања, педагогија се дели на *предшколску педагогију*, *школску педагогију*, *високошколску педагогију* и *педагогију одраслих* (андрагогију). Према критеријуму који се односи на чиниоце васпитања, педагогија се дели на *предшколску педагогију*, *школску педагогију*, *ваншколску педагогију*, *породичну педагогију*, *педагогију васпитних услова*, *војну педагогију* и друге.

Једну од најопштијих подела научних дисциплина у оквиру педагогије представља подела педагогије на *општу педагогију*, *историју педагогије*, *методологију педагошких истраживања* и *дидактику* (Антонијевић, 2013а). Предмет *опште педагогије* јесу општа, теоријска и фундаментална питања и проблеми васпитања, као што су предмет педагогије, циљеви и задаци васпитања, систем педагошких дисциплина, систем васпитања и образовања, и друга питања. *Историја педагогије* бави се дуговременим током историјског развоја васпитања, развојем педагогије као науке, развојем школе и школског система, а конституише се и развија као општа и национална историја педагогије. Предмет *методологије педагошких истраживања* јесу питања у вези са специфичностима научно-истраживачког рада у области педагогије, укључујући планирање и израду пројекта истраживања, проучава методе истраживања, технике и инструменте истраживања, бави се квалитативним и квантитативним аспектом истраживања и методолошким проблемима педагогије уопште, као и другим питањима од значаја за педагошка истраживања. *Дидактика* као шира научна дисциплина у оквиру педагогије дефинише се као општа наука о настави, односно о процесу васпитања и образовања који се одвија у настави. У оквиру дидактике конституишу се посебне дидактике, односно методике рада у посебним областима наставе, као што су методика разредне наставе, методика наставе математике, методика наставе језика и књижевности, методика наставе физике, као и друге методике.

Педагошке дисциплине у оквиру система научних дисциплина у педагогији јављају се као шире и уже научне дисциплине. Тако се у оквиру ширих педагошких дисциплина развијају уже научне дисциплине, које изражавају уже и специфичније области проучавања сложеног феномена васпитања. На пример, у оквиру *дидактике* развијају се методике посебних наставних области и наставних предмета. У оквиру *специјалне педагогије* постоје *шифолопедагогија* (васпитање слепих и слабовидих), *сурдопедагогија* (васпитање глувонемих), *оли-*

кофренопедагозија (васпитање деце са интелектуалним поремећајима), *логопедска педагозија* – *логопедија* (васпитање деце са говорним поремећајима) и тако даље.

На основу чињенице да се педагогија као наука развија у складу са укупним цивилизацијским, културним, друштвеним, економским и другим областима развоја, јавља се потреба и неопходност да се у оквиру система научних дисциплина конституишу неке нове научне дисциплине. То се јавља и на основу развоја науке и даљих диференцијација које се одвијају у оквиру других научних области и у оквиру педагогије. На основу тога, постоји потреба за развијањем педагошких дисциплина као што су *фундулошка педагозија*, *информатичка педагозија*, *еколошка педагозија*, *педагозија слободне времена* и друге. Неке од ових научних дисциплина јављају се и као граничне научне дисциплине, које се конституишу између педагогије и других научних области, као што су у овом случају информатика и екологија.

Између педагошких дисциплина у оквиру педагогије, успоставља се многострука повезаност и условљеност научних знања која припадају различитим педагошким дисциплинама, као и повезаност научних знања из области педагогије са знањима која припадају истовремено и другим областима науке, које се баве проучавањем васпитања и образовања. Постојање ове врсте повезаности и условљености произлази из једне од основних карактеристика научних знања уопште, па самим тим и педагошких знања, а то је да *научна знања могу постојати само у уређеном систему знања*. Научна знања у области педагогије чине *динамичан систем научних знања*, који се непрестано мења, продубљује, проширује, унапређује и допуњава новим научним знањима. Овај процес се одвија на основу спроведених научних проучавања и истраживања, у оквиру различитих научних дисциплина у оквиру и изван педагогије.

Теоријско-епистемолошке расправе у оквиру педагогије усмерене су и на дилему која се односи на *узрасни васпитаника*, као потенцијални критеријум разврставања педагошких дисциплина (Антонијевић, 2013а: 152). Полазиште представљају савремена педагошка схватања, као и схватања и идеје из других наука, у погледу чињенице да се васпитање посматра као *животно (целоживотно) процес*, који започиње рођењем индивидуе и потенцијално може да се одвија током целог живота, на основу чега је конституисана и *концепција животног образовања и учења*. У том смислу, јавља се дилема да ли је образовање одраслих посебна област, која треба да буде предмет посебне научне области, *андрагогије*, или та област треба да постоји као део система педагошких дисциплина, односно део система наука о васпитању.

Кроз конституисани систем наставних предмета, курсева и других облика активности на високошколском нивоу, студије педагогије, укључујући заједно нивое основних, мастер и докторских студија, одражавају на одређени начин модел уређености система знања у педагогији и систем педагошких дисциплина (Антонијевић, 2013а: 150). То је изражено кроз заступљени систем обавезних и изборних наставних предмета, чиме се у одређеној мери придаје и значај изучавању појединих области васпитања, образовања и наставе. Тако

се, на пример, у оквиру наставног плана основних студија на Групи за педагогију Филозофског факултета у Београду јављају *обавезни наставни предмети* као што су Увод у педагогију, Општа педагогија, Општа историја педагогије, Национална историја педагогије, Методологија педагошког истраживања, Дидактика, Предшколска педагогија, Школска педагогија, као и још неки обавезни предмети. На основним студијама су у већој мери заступљени обавезни наставни предмети у оквиру којих студенти изучавају фундаменталне педагошке дисциплине. У оквиру мастер и докторских студија педагогије на истој педагошкој групи заступљени су у већој мери *изборни наставни предмети*, кроз које студенти ових нивоа студија имају прилику да се упознају са неким специфичним областима педагогије, које су, такође, део целине система педагошких дисциплина. Неки од тих изборних наставних предмета су Ваншколска педагогија, Социјална педагогија, Рад са даровитим ученицима, Уметност и естетско васпитање, Информатичке технологије у образовању, Високошколско образовање, Савремене теорије васпитања, Педагошко саветовање, Развијање праксе дечјег вртића, и други наставни предмети. Уочљиво је да се обавезни наставни предмети у већој мери, али не и у потпуности, са својим називима (али и наставним програмима), поклапају са посебним педагошким дисциплинама. Одређени број обавезних и већина изборних наставних предмета односе се на делове и издвојене области у оквиру појединачних педагошких дисциплина. На основу заступљених обавезних и изборних наставних предмета на овој групи за педагогију, сваком студенту који прође кроз сва три нивоа студија педагогије омогућено је овладавање комплексом знања, појмова и вештина (кроз стицање компетенција), који су део целине система педагошких дисциплина.

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Акчурин, И.А. (1974). *Единство естественно-научного знания*. Москва: „Наука”.
- Антонијевић, Р. (2006). *Систем знања у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Antonijević, R. (2006). Mathematics achievement of Serbian eighth grade students and characteristics of mathematics curriculum, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, No. 1, 225-246.
- Antonijević, R. (2007). Differences in teaching and learning mathematics in relation to students' mathematics achievement in TIMSS 2003, *The Second IEA Research Conference: Proceedings of the IRC-2006 – Volume One* (269-281). Amsterdam: IEA.
- Антонијевић, Р. (2010). Карактеристике мотивације у процесу васпитања, *Настава и васпитање*, бр. 1, 54-71.
- Антонијевић, Р. и Ж. Попов (2010). Епистемолошко-логичке карактеристике васпитања, *Педагогија*, бр. 3, 406-418.
- Антонијевић, Р. (2011). Природа когнитивне препреке у процесу интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, бр. 4, 565-583.
- Антонијевић, Р. (2012). *Основе процеса васпитања*. Београд: Филозофски факултет.
- Антонијевић, Р. (2013а). *Општа педагогија*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Антонијевић, Р. (2013б). Интелектуално васпитање у функцији припреме за доживотно учење, *Аграрске студије*, бр. 2, 85-100.
- Антонијевић, Р. и М. Митровић (2013). Ниво и квалитет активности у процесу интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, вол. 62, бр. 3, 465-478.
- Arbind, K.J. (2009). *Constructivist epistemology and pedagogy: Insight into teaching, learning and knowing*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors Ltd.
- Аристотел (1976). *Полишика*. Београд: БИГЗ.

- Аронсон, Е., Т.Д. Вилсон и Р.М. Акерт (2013). *Социјална психологија*. Београд: Мате.
- Бабић, Ј. (1998). Циљеви образовања: етичка анализа; у: *Морал и наше време*. Београд: Просвета.
- Бакић, В. (1897). *Општа педагогика*. Београд: Учитељско удружење.
- Баковљев, М. (1982). Сазнајни процес у науци и у настави, *Насиња и васпитање*, бр. 5, 909-919.
- Банђур, В. и Н. Поткоњак (1999). *Методологија педагогије*. Баоград: Савез педагошких друштава Југославије.
- Башић, С. (1990). Одгој као предмет педагогијске спознаје, *Педагогија*, бр. 2, 153-174.
- Bašić, S¹. (1999). Odgoj; u A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, A. Mrkonjić i J. Ledić (Ur.): *Osnove suvremene pedagogije (175-202)*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Belmont, J.M. (1995). Discussion: a view from empiricist's window, *Educational Psychologist*, Vol. 30, No. 2, 99-102.
- Блекбурн, С. (1999). *Окфоршки филозофски речник*. Нови Сад: Светови.
- BonJour, L. (1985). *The structure of empirical knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. Munchen, Basel: Reinhardt Verlag.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of educational knowledge: An introduction to the foundation of science, philosophy of education and practical pedagogics*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Брецинка, В. (1990). Наука о васпитању, *Педагогија*, бр. 2, 193-216.
- Brown, L. (1970). *Aims of education*. New York: Teachers College Press.
- Brown, R. (Ed.) (1973). *Knowledge, education, and cultural change: Papers in the sociology of education*. London: Tavistock Publications.
- Брунер, Џ. (1976). Процес образовања, *Педагогија*, бр. 2-3, 275-321.
- Bruner, J.S. (1961). The act of discovery, *Harvard Educational Review*, Vol. 31, No. 1, 21-32.
- Chisholm, R. (1989). *Theory of Knowledge*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Collins, H.M. (2001). Tacit knowledge, trust and the Q of sapphire, *Social Studies of Science*, Vol. 31, No. 1, 71-85.
- Crain, W.C. (1980). *Theories of development: concepts and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cunningham, W.F. (2008). *Notes on epistemology*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing.

¹ Све референце на хрватском језику и објављене у Хрватској писане су латиничним писмом, односно писмом у којем су изворно објављене.

- Цветковић, Ж. (1982). *Усвајање појмова у настави*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Davis, A. & K. Williams (2003). Epistemology and curriculum, in B. Nigel P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (eds.) *Philosophy of Education* (111-134). Oxford; Blackwell.
- Давыдов, В.В. (1972): *Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов*. Москва: »Педагогика«.
- Давыдов, В.В. (1981). *Философско-психологические проблемы развития образования*. Москва: »Педагогика».
- Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. Москва: Российская Академия образования.
- Delong, A.R. (1983). *Spoznaja i znanje: Sistemska procesna teorija spoznaje*. Sarajevo: »Svjetlost» – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dewey, J. (1955). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The MacMillan Company.
- Дилтај, В. (1980). *Заснивање духовних наука*. Београд: Просвета.
- Диркем, Е. (1981). *Васпийшање и социологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Downey, M. & A.V. Kelly (1986). *Theory and practice of education*. London: Harper & Row, Publishers.
- Driessel, A.B. (1967). Communication theory and research strategy: A metatheoretical analysis, *Journal of Communication*, Volume 17, Issue 2, 92-107.
- Борђевић, Ј. (1987). *Различити методолошки приступи у проучавању проблема моралног васпийшања*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Борђевић, Ј. (1993). Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању, *Педагогија*, бр. 1-2, стр. 8-31.
- Борђевић, Ј. (1996). *Морално васпийшање – теорија и пракса*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ејер, А.Ж. (1963). *Проблем сазнања*. Београд: Нолит.
- Фајгел, С. (2004). *Методе истраживања понашања*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Галић, М.Б. (2003). *Педагогија сјорша*. Београд: Бојс.
- Гетије. Е.Л. (1980). Да ли је знање оправдано истинито веровање?; у А. Павковић (прир.): *Свест и сазнање* (137-140). Београд: Нолит.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: EDUCA.
- Naralambos, M. i R. Heald (1989). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus.
- Хебиб, Е. (2007). Индивидуални развој наставника у школи, *Настава и васпийшање*, вол. xx, бр. 2, 174-187.
- Хемлин, Д.В. (2001). *Теорија сазнања*. Никшић: Јасен.

- Ильенков, Э.В. (1984). *Диалектическая логика*. Москва: Издательство политической литературы.
- Ильенков, Е.В. (1975). *О идеалима и идеалима*. Загреб: Школска књига.
- Инглиш, Х.Б и А.Ц. Инглиш (1972). *Обухваћени речник психолошких и психоналитичких појмова*. Београд: Савремена администрација.
- Иванов, В.Д. (2007). Воспитание в педагогическом процессе; в П.И. Пидкасистов (ред.): *Педагогика* (246-274). Москва: Высшее образование.
- Ивковић, М. (1985). *Васпитање и друштво*. Ниш: Градина.
- Јаблан, Б., З. Јолић Марјановић и А. Грбовић (2011). Утицај искуства и обучености наставника на њихове ставове према образовању деце са оштећењем вида у средњим школама, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 43, бр. 1, 122-138.
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Издавачко предузеће „Едука“.
- Кершенштајнер, Г. (1940). *Теорија образовања*. Београд: Геца Кон.
- Kneller, G.F. (1971). *Introduction to the philosophy of education*. New York: John Wiley & Sons.
- Коцић, Љ. (1981). *Педагошки експерименти – карактеристике и могућности*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Коцић, Љ. (1983). *Експериментална педагогија*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Коцић, Љ. (2004). Проблем дефинисања предмета педагогије и њеног разграничења од других наука; у: *Југословенска педагогија групе половине XX века* (23-38). Ужице: Учитељски факултет.
- Kohlberg, L. & R. Mayer (1972). Development as the aim of education, *Harvard Educational Review*, Vol. 42, No. 4, 449-496.
- Коменски, Ј.А. (1967). *Велика дидактика*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Копнин, П.В. (1974). *Гносеологические и логические основы науки*. Москва: „Мысль“.
- Koraj, Z. (1999). Epifenomenologija odgoja i obrazovanja; у А. Мijatović, Н. Vrgoč, А. Peko, А. Mrkonjić и Ј. Ledić (Ur.): *Osnove suvremene pedagogije* (511-536). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- König, E. i P. Zedler (2001). *Teorije o znanosti o odgoju – Uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: EDUCA.
- Креч, Д. и Р. Крачфилд (1980). *Елементи психологије*. Београд: Научна књига.
- Krnet, Lj., N. Potkonjak, V. Schmit i P. Šimleša (red.) (1968). *Pedagogija I i II*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Крымский, С.Б. (1974). *Научное знание и принципы его трансформации*. Киев: „Наукова думка“.
- Кулић, Р. и М. Деспотовић (2004). *Увод у андрагогију*. Београд: Свет књиге.

- Кундачина, М. и В. Банђур (2007). *Академско писање*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лазаревић, Л.С. (1987). *Психолошке основе физичке културе*. Београд: Партизан.
- Лазовић, Ж. (1995): Знање и сазнајно оправдање, *Сазнавање и настава* (55-74). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лазовић, Ж. (1997): Пuteви и препреке у стицању знања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29 (149-162). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Lovell, K. (1976). Understanding scientific concepts; in V.P. Varma & P. Williams (eds.): *Piaget, psychology and education* (132-143). London: Hodder & Stoughton.
- Lugo, J.O. & G.L. Hershey (Eds.) (1974). *Human development: A multidisciplinary approach to the psychology of individual growth*. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.; London: Collier MacMillan Publishers.
- Мајер, Б. (1976). *Структурализам*. Београд: Издавачки центар „Комунист”.
- Матовић, Н. (2013). *Комбиновање квантитативне и квалитативне истраживања у педагошком истраживању*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Mialaret, G. (1989). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Međunarodne perspektive.
- Mijatović, A., S. Antić, A. Miljak, Z. Koraj, A. Mrkonjić, H. Vrgoč, V. Rosić, N. Hrvatić, E. Piršl i K. Posavec (1999). Sustav odgoja i obrazovanja; u A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, A. Mrkonjić i J. Ledić (Ur.): *Osnove suvremene pedagogije* (291-336). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Милић, А. (2001). *Социологија породице*. Београд: Чигоја.
- Милић, В. (1965). *Социолошки метод*. Београд: Нолит.
- Милић, В. (1986). *Социологија сазнања*. Сарајево: Веселин Маслеша.
- Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Митровић, Д. (1969). *Савремени проблеми естетској васпитања*. Београд: Завод за уџбенике СРС.
- Младеновић, В. (1936): *Општа педагогика*. Београд: Геца Кон АД.
- Мужић, В. (1979). *Методологија педагошкој истраживања*. Сарајево: „Свјетлост”.
- Мужић, В. (1973). Неки проблеми педагошких законитости, *Педагогија*, бр. 2-3, 193-218.
- Нејгел, Е. (1984). *Структура науке (Проблеми логике научној објашњења)*. Београд: Нолит.
- Ничковић, Р. (1985). Различита схватања појма „епистемологија педагогије”, *Педагогија*, бр. 3, 343-348.
- Новаковић, С. (1994). *Увод у општу методологију и историја методолошке мисли*. Београд: Филозофски факултет.

- Ornstein, A.C., D.U. Levine, D.E. Vocke & G.L. Gutek (2010). *Foundations of education*. Belmont, CA: Wadsworth Pub Co.
- Ozmon, H. & S.M. Craver (2007). *Philosophical foundations of education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Пантић, Д. (1990). *Промене вредносних оријентација младих у Србији*. Београд: ИДН.
- Pastuović, N. (1999). Temeljne zakonitosti odgoja i obrazovanja; u A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, A. Mrkonjić i J. Ledić (Ur.): *Osnove suvremene pedagogije* (149-174). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Павковић, А. (ред.) (1980). *Свест и сазнање*. Београд: Нолит.
- Рeko, А. (1999). Образовање; u А. Мijatović, Н. Vrgoč, А. Peko, А. Mrkonjić i J. Ledić (Ur.): *Osnove suvremene pedagogije* (203-222). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Педагошка енциклопедија 1-2* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник 1-2* (1967). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства СРС.
- Перовић, М. (2001). *Етика*. Нови Сад: Грфомедија.
- Petričević, D., O. Lui i I. Herceg (1999). *Izobrazba*; u A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, A. Mrkonjić i J. Ledić (Ur.): *Osnove suvremene pedagogije* (223-244). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Петровић, Г. (1975). *Логика*. Загреб: Школска књига.
- Петровић, С. (2000). *Културологија*. Београд: Лела.
- Пијаже, Ж. (1971). *Мудрост и заблуде филозофије*. Београд: Нолит.
- Пијаже, Ж. (1974). *Еписемологија међудисциплинских односа*. Београд: Дијалектика.
- Пијаже, Ж. (1978). *Структурализам*. Београд: Београдски издавачко-графички завод.
- Пијаже, Ж. (1979). *Еписемологија науке о човеку*. Београд: Нолит.
- Пијаже, Ж. (1983). *Порекло сазнања – Студије из теоријске еписемологије*. Београд: Нолит.
- Пијаже, Ж. (1994). *Увод у теоријску еписемологију: I. Мајемајичко мишљење*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Подласый, И.П. (2006). *Педагогика - книга 2-3*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Pollock, J. (1986). *Contemporary theories of knowledge*. Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.
- Попер, К. (1973). *Логика научној ошкрића*. Београд: Нолит.

- Попер, К. (2002а). *Пређиоставке и њобијања: Расџ научној знања*. Сремски Карловци: Издавачка књијарница Зорана Стојановића.
- Попер, К. (2002б). *Објективнo сазнање: Еволуџивни ѓрисџуј*. Београд, Подгорица: ПАИДЕИА, ЦИД.
- Porham, W.J. (2005). *Classroom assessment: What teachers need to know?*. New York, Boston, San Francisco: Pearson.
- Поткоњак, Н. (1977). *Теоријско-методолошки ѓроблеми ѓедаџиџје - Еџистемологија ѓедаџиџје*. Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Поткоњак, Н. (1982). *Методолошки ѓроблеми сисџемних ѓроучавања у ѓедаџиџји*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Поткоњак, Н. (1993). О циљу васпитања, терминологији и операционализацији тог циља, *Педаџиџја*, бр. 1-2, стр. 62-73.
- Правилник о сџандардима компетенџија за ѓрофесију насџавника и њиховој ѓрофесионалној развоја* (2011). Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 5.
- Радоњић, С. (1985). *Психологија учења – књија ѓрва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рајовић, В. и О. Јовановић (2010). Професионално и приватно искуство са особама са посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији, *Психолошка исџраживања*, Вол. 13, бр. 1, 91-106.
- Расл, Б. (1961). *Људско знање, његов обим и ѓранице*. Београд: Нолит.
- Ристић, Ж. (1983). *Логичке основе наџрџа исџраживања и сџаџисџиџкој ѓроверавања хџџџеза у психологији и ѓедаџиџји*. Београд: Институт за педагошка истраживања и просвета.
- Ристић, Ж. (1991). Критеријуми за оцењивање истраживачких пројеката и резултата истраживања, *Зборник 23 Инсџиџуџа за ѓедаџошка исџраживања* (263-290). Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Ристић, Ж. (1995). *О исџраживању, методу и знању*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Rockmore, T. (2008). *On constructivist epistemology*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Рот, Н. (2010). *Психологија личности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Sanders, A. F. (1988). *Michael Polanyi's post critical epistemology - a reconstruction of some aspects of 'tacit knowing'*. Amsterdam: Rodopi.
- Schlick, M. (1974). *General theory of Knowledge*. Wien, New York: Springer-Verlag.
- Schmidt, V. (1968). *Pedagoška metodologija; u knjizi Pedagogija I*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Сингер, П. (2004). *Увод у еџику*. Сремски Карловци: Издавачка књијарница Зорана Стојановића.
- Сластенин, В.А. и Г.И. Чијакова (2003). *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва: Издательский центр „Академия”.

- Смиљанић, В. и И. Толичић (1980). *Децја психологија*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојак, Р. (1990). *Метода анализе садржаја*. Сарајево: Институт за проучавање националних односа.
- Суходолски, Б. (1974). *Три педагогије*. Београд: Дуга.
- Шамић, М. (1984). *Како настаје научно дјело*. Сарајево: Свјетлост.
- Шешић, Б. (1983). *Основи логики*. Београд: Научна књига.
- Теодосић, Р. (1953). *Општа педагогика*. Београд: Педагошко друштво НР Србије.
- Томановић, С. (прир.) (2004). *Социологија дефиниција*. Београд: ЗУНС.
- Torraco, R. J. (1997). Theory-building research methods; in R.A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.): *Human resource development handbook: Linking research and practice* (114-137). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Требјешанин, Ж. (2000). *Речник психологије*. Београд: Стубови културе.
- Трнавац, Н. и Ј. Ђорђевић (2010). *Педагогија*. Београд: Научна КМД.
- Tsoukas, H. (2003). Do we really understand tacit knowledge?; in M. Easterby-Smith & M.A. Lyles (Eds.): *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (411-427). Cambridge, MA: Blackwell Publishing.
- Тугаринов, В.П. (1971). *Философия сознания*. Москва: „Мысль”.
- Вучић, Л. (2007). *Педагошка психологија*. Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.
- Узелац, М. (1999). *Естетика*. Нови Сад: Академија уметности.
- Узелац, М. (2012). *Филозофија образовања I*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
- von Wright, G.H. (1975). *Објашњење и разумевање*. Београд: Нолит.
- Вујисић Живковић, Н. (2008а): Улога педагошке историографије у формирању педагошког знања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 2, 257 - 273.
- Вујисић-Живковић, Н. (2008б). Процес дисциплинаризације у пољу педагошког истраживања и образовања, први део – историјско-компаративни контекст развоја педагогије као универзитетске дисциплине, *Педагогија*, вол. 63, бр. 4, 540-554.
- Вујисић-Живковић, Н. (2009). Процес дисциплинаризације у пољу педагошког истраживања и образовања, други део – савремени развој педагогије као универзитетске дисциплине, *Педагогија*, вол. 64, бр. 1, 42-59.
- Watson, T. (2000). *Sociology, work and industry*. London: Routledge.
- Wertsch, J.V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues; in B. Rogoff & J.V. Wertsch (Eds.): *Children's learning in the „zone of proximal development”* (8-21). San Francisco, Washington, & London: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Wilson, E.O. (2003). *Consilience: The unity of knowledge*. London: Time Warner Books UK.

Wolf, K.H. (1984). *Uvod u sociologiju znanja*. Zagreb: Naprijed.

Životić, M. (1986). *Aksiologija*. Zagreb: Naprijed.

Жиропађа, Љ. и Љ. Миочиновић (2007). *Развојна психологија*. Београд: Чигоја.

Жлебник, Л. (1983). *Ошћа историја школства и педагошких идеја*. Београд:

Новинска организација „Просветни преглед”.

SUMMARY: FOUNDATION OF KNOWLEDGE SYSTEM IN PEDAGOGY

It can be separated out what is the *basis* and *essence* of a complex and multi-layered phenomenon such as education, at the theoretical and epistemological level, by analyzing different definitions of education, thus what is a common ground which is present in the content and process of education. On that basis, the essential properties of education, belonging to content of the concept of "education", can be described as *epistemological bases of education*, and can be studied on that way. In order to reach out to the epistemological bases of education, it is necessary to make the starting point of efforts to turn out adequate answers to some of the key theoretical issues that form the basis of pedagogy as a science.

Within the pedagogy and other sciences that study education it is accepted general view that education is a *social and individual phenomenon*, which serves as the basis for consideration of the complex roles and relationships of education to society and to individuals. There is an orientation of studies which is targeted at understanding the complex role and importance of education, both for the society which organizes it, and for each individual who participates in the process of education. In addition to the study of education as a complex social and individual phenomenon, there are also attempts to look at other phenomena of education, in which wide range it appears. Thus, education is seen and studied in various fields of science as a *cultural, civilizational, anthropological, historical, national, ethnic, class, institutional, organizational, group and family phenomenon*.

Some of the fundamental questions of any science, in addition to studying the basic science subject, are related to the analysis and study of nature of the fund of scientific knowledge that exists in this field, origin of the knowledge, development of scientific terminology, system of scientific and theoretical knowledge and concepts, opportunities of systematization of scientific knowledge in distinct and separately organized areas of science, opportunities to achieve new scientific knowledge, and other issues. These issues are signed in different ways and refers to a theoretical,

meta-theoretical, epistemological, methodological, and other issues, in accordance to what is expected as response to asked study questions. In this book, these issues are considered primarily as *epistemological questions*.

It is of primary importance for epistemology to study knowledge in relation to the phenomena of *truth, belief, evidence*, and the like. The starting point for the study focused in this direction is one of definitions of knowledge, where knowledge is defined as "justified true belief". In this regard, there are a number of different issues for that must seek appropriate responses within epistemology, such as the following: What is the relationship between knowledge, truth and belief? What does it mean and how to determine "truth"? What are the essential elements of distinguishing between truth and belief? What is the necessary evidence that any knowledge is true? Also, starting from the definition of knowledge, the questions about the meaning of the term "justification" are imposed, as well as its relationship with the concept of "truthfulness".

For the establishment of some field of science or scientific discipline, it is necessary that it be clearly positioned as scientific field, with necessary scientific, theoretical, epistemological and methodological requirements that are needed for this, as well as clear and precise relationships between the main segments in the scientific field. This is essential to *a scientific field to be clearly bordered to other scientific fields*, in order to position precisely in the wider system of scientific fields, which is one of the conditions for the constitution of a specific research areas and scientific disciplines. One of the main requirements for this is the *clear definition of the scientific subject*.

The term "theory" can potentially have several different meanings, and there may be some different definitions of the term. It is necessary to pay attention at them, to point out their similarities and differences, as well as the specifics of different meanings and their use in certain cases. The meaning of the term "theory" can be as follows: (1) a fund of knowledge and concepts, which is a form of theoretical knowledge and concepts; (2) a set of knowledge, concepts and explanations used to explain and make understandable some segment of reality; (3) a set of specific assumptions and explanations which need to be confirmed as a theory in a scientific field; and (4) meta-theory, as a theory of "theory".

In the case that theoretical knowledge and concepts are results of previously conducted studies and research within a particular field of science or scientific discipline, while also form part of a consistent system of scientific knowledge and concepts in a particular area of science, then it is defined as the *scientific-theoretical knowledge and concepts*. This property can be attributed to scientific knowledge that has a theoretical basis, regardless of the differences related to the different meanings of the term "theory", except that relate primarily to the meaning of "theory" in the first and second meanings. They have the same characteristics as the theoretical knowl-

edge and concepts, but specifically different in the fact that directly form part of a system of scientific knowledge and concepts.

In the discussion on the nature of the subject of *pedagogical epistemology*, it is necessary to start from answers to some basic questions concerning the position of its scientific discipline in the system of pedagogy, but also in the system of epistemology as philosophical discipline. Pedagogical epistemology is the area of pedagogical science, and pedagogical discipline, which should address the issues that are of importance for pedagogy as a science, to its establishment as a scientific field, as well as the establishment of the system of scientific disciplines in the field of pedagogy. Among other things, the subject of pedagogical epistemology involves the study of various problems and determine the relations of pedagogy and other sciences. This primarily involves study of the relationship to the social and human sciences, with which pedagogy has certain common area of study, the phenomenon of education (philosophy, sociology, psychology and anthropology).

Within each scientific field there is a need for the constitution of more solid and consistent system of scientific knowledge. In definitions of the term "system of scientific knowledge", there are differences in approach, with parallel attempts to determine the term "scientific theory" as a regulated system of knowledge in a particular scientific field. Methodologists consider that the knowledge system include arranged, connected and revisible set of scientific theories, scientific laws and scientific facts, that is based on certain principles, and many believe that the scientific theory is the basic unit of scientific knowledge. Scientific and theoretical thinking developed within the scientific field is a key element contributing to the development of scientific knowledge systems within a particular scientific field, as well as certain forms of theoretical scientific thinking developed in related scientific fields.

Pedagogical knowledge can appear in different forms and with different nature of the content that is part of this knowledge. In general, pedagogical knowledge can appear in two general areas, as a *scientific pedagogical knowledge* and *professional* (vocational) *pedagogical knowledge*. Classifications within the fund of pedagogical knowledge can be made by the application of other criteria of classification, as well as criteria related to the logical-epistemological nature of pedagogical knowledge. For example, according to the criterion of generality, pedagogical knowledge can be divided into *general*, *special* and *specific knowledge*, according to the criterion of applicability of knowledge, it can be divided into pedagogical *fundamental knowledge* and *applied knowledge*, and according to the criteria of concreteness to *abstract knowledge* and *concrete knowledge*.

In the field of pedagogy *experiential knowledge* has a certain role and importance, and appears as an inevitable form of knowledge. In order to more fully understand what constitutes the essence of experiential knowl-

edge, it is necessary to start from the definition of the concept of "experience". Experience means the knowledge or skills that occur under exposure to an event or exercise of an activity, either individually or through cooperative or group activity. On this basis, the knowledge that is gained by experience in this regard is referred to as *experiential knowledge*, and also the *tacit knowledge* is partly relates to experiential knowledge. Experience occurs in various forms in the everyday life of every individual. Each individual through various activities in which they participate, and based on the exposure to different situations every day, enriches and expands existing experience, but also acquiring and developing some new experiences. Therefore, experience plays an important role in the process of individual development over the life-long cycle, because there are significant changes in the experience of individuals in their lives.

As one of the special types of pedagogical knowledge, there is *knowledge of skills* in the field of education. In general, knowledge of skills is applicable to a certain level of mastery of a particular skill. Under skill are usually taught involving a *set of activities*, which execution takes time and efforts made. Skills can in principle be divided into *cognitive skills* and *motor skills*, but also occurs in the division of *general skills* and *specific skills*. The term "knowledge" of skills relates to the presence of necessary *cognitive component* in the functioning of any skill, in exercising it. This means that the exercise of any psychomotor skills is being monitored using a variety of knowledge, understanding of relationships, and the like. This is of importance in the process of mastering a skill.

Different phenomena and processes, as well as connections and relationships of objective reality, in the segment of reality which is bounded as a subject of some scientific field, can be traced to the level at which it occurs as *scientific explanation*, as a result of a study. Explanation as a form of knowledge occurs in very different contexts. Starting from the etymology of the term "explain", it can be seen that to "explain" means an effort to do something "clear" ("intelligible", "understandable"). What you "explain", as the object of cognition, before an effort to explain was made, it is understood that for some subject of knowing was some "new", "unknown", "unclear", "unintelligible", etc. Therefore, the need for any kind of explanation occurs in situations where the subject of cognition facing new and unknown, and when new and unknown should be adopted as new knowledge for a particular segment of cognition.

One of the most important forms of knowledge in any field of science are *scientific laws*. In the development of any field of science or scientific discipline, discovering scientific laws played a significant role in the formation of the system of scientific knowledge in the reference field of science. Scientific laws are called synthetic nomological universal, theoretical and true statement that refers to a naturally occurring regularity in a particular area of reality. An integral part of the description given in this definition

is the notion that a scientific law is a form of knowledge which expresses some distinctive regularity in a segment of objective reality. Exactly what is invariably the elements of our reality is being discovered using the scientific study and research. Permanence, stability and immutability of connections and relationships that exist objectively in a particular segment of reality comprise the *contents of scientific laws*, as a form of scientific knowledge in a particular field of science.

General *pedagogical principles* or principles of education are a special form of pedagogical knowledge, which give didactic principles, i.e. principles of teaching, as well as other special and specific principles (methodological principles, for example). Pedagogical principles are *integrated and derived pedagogical knowledge*, knowledge of certain properties of education, which is integrated in such a form that appear as knowledge of the key, managerial principles, on which it would be necessary to be based whole field of education, as well as systems and processes in education.

Education brings together scientific knowledge from different fields of science. This merging refers to different segments of the knowledge and methodology of the study in different sciences, due to the fact that education as the subject of pedagogy is a field of interest of other sciences that from their point of view deal with some of the key issues concerning education. On that basis, pedagogy occurs as an *integral science of education*, which includes in the system different scientific knowledge about education from the other disciplines, in which education is only one of the subjects of scientific interest (but not the main subject of study and research).

Pedagogy integrates different theoretical and methodological aspects of scientific studies from the other scientific fields and sciences. Some of the theoretical and methodological aspects are as follows: (1) theoretical orientation, which in certain ways accesses to basic issues in the field of education; (2) philosophical conceptions of education (perennialism, essentialism, existentialism, pragmatism, and others), which are part of different philosophical orientations; (3) scientific knowledge and terminology that are result of research in the field of education, as well as other knowledge that are important for pedagogical research in the field of education; (4) research paradigms, which serve as the basis for designing different pedagogical studies; (5) approaches, methods, procedures and techniques of research; and more. All these theoretical and methodological aspects of study are *integrated into the whole system of scientific knowledge* that constitutes as a system of pedagogy.

For the pedagogy as a science are important connections primarily with philosophy, sociology, psychology and anthropology. As a result of connecting pedagogy with these sciences, constitutes borderline disciplines of science, as an expression of the immediate connection of pedagogy with other scientific fields. Some disciplines were constituted as the borderline

scientific discipline, such as *philosophy of education*, *sociology of education*, *educational psychology* and *educational anthropology*.

Development of pedagogy as a science was accompanied by a continuous increase in the fund of various scientific knowledge, those incurred as a result of pedagogical studies and research conducted in the field of education, as well as those of scientific knowledge on education that have arisen in the context of other scientific fields and disciplines, as results of scientific studies and research. The process of increasing the fund of scientific knowledge within the pedagogy implied the need for a classification of scientific knowledge in certain fields, to which scientific knowledge related, and eventually they constituted particular pedagogical disciplines. Despite the fact that based on the necessary conditions for the constitution of a scientific discipline within the pedagogy takes its further development, each particular scientific discipline still exist as part of a larger whole, as part of a *complete and united system of pedagogical disciplines*. This system appears as a general model of foundation of knowledge system in education.

ИНДЕКС АУТОРА

- Адлер, А. – 151.
Адлер, М. – 124.
Акерт, Р.М. – 151.
Аквински, Т. – 124.
Антонијевић, Р. – 7, 9, 11, 13, 37, 43, 57, 64, 68, 70, 74, 92, 101, 144, 145,
146, 153, 156, 157, 158.
Arbind, K.J. – 22.
Аријес, Ф. – 140.
Аристотел, – 115, 135, 151.
Аронсон, Е. – 151.
Бабић, Ј. – 118.
Бакић, В. – 50, 108.
Банђур, В. – 48, 79, 88, 89, 93, 98.
Бар, С. – 124.
Бејгли, В. – 127.
Belmont, J.M. – 63.
Бине, А. – 151.
Бјукенен, С. – 124.
Блекбурн, С. – 22.
Боас, Ф. – 153.
VonJour, L. – 48.
Bratanić, M. – 57.
Брецинка, В. – 10, 11, 47.
Брид, Ф.С. – 127.
Бригс, Т. – 127.

- Brown, L. – 11.
Brown, R. – 73.
Брубакер, Ц. – 127.
Брунер, Ц. – 151.

Chisholm, R. – 117.
Collins, H.M. – 49.
Craver, S.M. – 121, 129.
Cunningham, W.F. – 22, 117.
Цветковић, Ж. – 100.
Чижакова, Г.И. – 120.

Davis, A. – 117.
Дав дов, В.В. – 31, 47, 48, 63.
Декроли, О. – 151.
DeLong, A.R. – 60.
Демидашевич, М.Ц. – 125, 127.
Деспотовић, М. – 13, 148.
Dewey, J. – 115, 129, 130.
Дилтај, В. – 50, 60, 154.
Диркем, Е. – 8, 9, 10, 12, 35, 134, 137, 154.
Достојевски, Ф.М. – 128.
Downey, M. – 122.
Driessel, A.V. – 33.

Ђорђевић, Ј. – 10, 15, 40, 103, 104, 156.

Џејмс, В. – 129.

Ејер, А.Ж. – 48.
Енгелс, Ф. 154.

Фајгел, С. – 77.
Фини, Р. – 127.
Фром, Е. – 154.

Галић, М.Б. – 145.
Гетије, Е.Л. – 44.
Giesecke, H. – 13.
Грбовић, А. – 53.

- Хачинс, Р. – 124.
Хајдегер, М. – 128.
Хебиб, Е. – 56.
Хербарт, Ф. – 115, 129, 150, 154.
Нерсег, I. – 17.
Хирш, Е. – 127.
Хорн, Х. – 127.
- Инглиш, А.Ц. – 18.
Инглиш, Х.Б. – 18.
Иванов, В.Д. – 8.
Ивковић, М. – 131.
- Јаблан, Б. – 53.
Јасперс, К. – 128.
Јолић Марјановић, З. – 53.
Јовановић, Б. – 57.
Јовановић, О. – 51, 52.
- Кафка, Ф. – 128.
Ками, А. – 128.
Kelly, A.V. – 122.
Кершенштајнер, Г. – 145.
Кин, В. – 129.
Кјеркегор, С. – 128.
Клапаред, Е. – 151.
Kneller, G.F. – 121, 122, 126, 128, 129, 130.
Коцић, Љ. – 61, 96, 112, 156.
Kohlberg, L. – 10.
Коменски, Ј.А. – 154.
Копнин, П.В. – 116, 117.
Корај, З. – 17.
König, E. – 60.
Кр мски, С.Б. – 27, 30, 60.
Кулић, Р. – 13, 148.
Кундачина, М. – 48.
- Лазаревић, Л.С. – 145.
Лазовић, Ж. – 44.

- Ливингстон, Р. – 124.
Луи, О. – 17.
Мајер, Б. – 69, 70.
Маркс, К. – 154.
Мауер, Р. – 10.
Матовић, Н. – 62.
Мејклџон, А. – 124.
Мид, М. – 154.
Мијатовић, А. – 13, 91.
Милић, А. – 138, 139.
Милић, В. – 30, 45, 46, 142, 147.
Милутиновић, Ј. – 123, 127.
Миочиновић, Љ. – 150.
Митровић, Д. – 119.
Морисон, Х. – 127.
Мужић, В. – 40, 80, 97.
Нејгел, Е. – 116.
Ниче, Ф. – 128.
Ничковић, Р. – 38.
Новаковић, С. – 117.
Њумен, Ц.Х. – 124.
Олпорт, Г. – 154.
Ornstein, А.С. – 114, 115, 122.
Ozmon, Н. – 121, 129.
Пантић, Д. – 118, 141.
Pastuović, N. – 20.
Павковић, А. – 26, 44, 116.
Реко, А. – 15.
Перовић, М. – 118.
Песталоци, Х. – 151.
Petričević, D. – 17.
Петровић, Г. – 27, 118.
Петровић, С. – 142.
Пијаже, Ж. – 22, 66, 68, 151.

- Пирс, Ч.С. – 129.
Платон, – 125.
Подласый, И.П. – 39.
Pollock, J. – 117.
Попер, К. – 32, 33, 34, 48.
Porpham, W.J. – 120.
Попов, Ж. – 10.
Поткоњак, Н. – 11, 36, 39, 73, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 93, 98, 107, 108, 117, 120, 127.
Радоњић, С. – 149.
Рајовић, В. – 51, 52.
Раск, Р. – 127.
Расл, Б. – 26, 28, 48, 95.
Ристић, Ж. – 31, 33, 45, 76.
Rockmore, T. – 22.
Рот, Н. – 150.
Сабато, Е. – 128.
Sanders, A. F. – 49.
Сартр, Ж.-П. – 128.
Schlick, M. – 45.
Schmidt, V. – 84.
Селарс, В.С. – 129.
Симон, Т. – 151.
Сингер, П. – 118.
Сластенин, В.А. – 120.
Смиљанић, В. – 150.
Спенсер, Х. – 154.
Сократ, – 125.
Стојак, Р. – 41.
Шешић, Б. –
Штерн, В. – 151.
Толичичић, И. – 150.
Томановић, С. – 140.
Торгасо, R. J. – 32, 34.
Требјешанин, Ж. – 18.

- Трнавац, Н. – 15, 103, 104, 156.
Tsoukas, Н. – 49.
Вучић, Л. – 148.
Узелац, М. – 118, 128.
Ван Дорен, М. – 124.
Виготски, Л.С. – 151.
von Wright, G.H. – 59, 63, 76.
Вујисић Живковић, Н. – 39, 49, 155.
Вунт, В. – 151.
Watson, Т. – 143.
Wertsch, J.V. – 33.
Williams, К. – 117.
Wilson, Е.О. – 29, 30, 76.
Вилсон, Т.Д. – 151.
Wolf, К.Н. – 142.
Zedler, Р. – 60.
Životić, М. – 119.
Жиропађа, Љ. – 150.
Жлебник, Л. – 130.

ИНДЕКС ПОЈМОВА

Васпитаник – 19.

Васпитање –

Генеза (историчност) васпитања – 12, 132.

Друштвена условљеност васпитања – 132.

Друштвени феномен – 8, 134.

Едукација – 20.

Индивидуални феномен – 8, 134.

Концепција васпитања – 37, 119, 121.

Намерна делатност – 10.

Организованост васпитања – 12.

Преваспитање (преваспитавање) – 20.

Процес васпитања – 13.

Процесуалност васпитања – 13.

Свесна делатност – 10.

Систематичност (системност) васпитања – 12.

Хумана делатност – 9.

Целисходна делатност – 10.

Циљ васпитања – 11.

Васпитач – 19.

Везе и односи –

Каузалне (узрочнопоследичне) везе и односи – 95.

Корелационе везе и односи – 97.

Процесне везе и односи – 98.

Свеопшта повезаност и условљеност – 90.

Структурално-системне везе и односи – 91.

- Функционалне везе и односи – 93.
- Доживотно образовање и учење (концепција) – 148, 158.
- Друштвено (социјално) биће – 135, 136.
- Евалуација у васпитању (образовању) – 120.
- Експеримент (експериментално истраживање) – 63.
- Епистемологија – 21, 115, 117.
 - Епистемологија васпитања – 38.
 - Епистемологија педагогије – 36, 38, 41, 117.
 - Епистемолошке основе васпитања – 7.
 - Епистемолошке основе педагогије – 20.
 - Општа епистемологија – 22.
- Знање – 23, 26, 44.
 - Емпиристичко знање – 24, 27, 48.
 - Знање вештина – 27, 55.
 - Интеграција научног знања – 137.
 - Искусствено знање – 24, 48, 49, 51, 53.
 - Научно знање – 27, 28, 44, 75.
 - Научно-теоријско знање – 31.
 - Педагошко знање – 47, 55, 57, 102.
 - Примењено знање – 47.
 - Пропозиционо знање – 27.
 - Разумевање – 59.
 - Сазнавање – 15.
 - Систем (научног) знања – 102, 108, 158.
 - Систематизација (научног) знања – 39.
 - Стручно (педагошко) знање – 47.
 - Филозофско знање – 27.
 - Фонд (научног) знања – 45, 155.
 - Фундаментално знање – 47.
 - Функционално знање – 27.
- Индивидуализација у настави – 104.
- Интеракција (социјална интеракција) – 9, 57, 130, 135.
- Изобразба – 17.
- Комуникација – 9, 57, 135.
- Настава (процес наставе) – 19.

Наставни предмет –

- Ликовна култура – 57.
- Математика – 19, 67, 68.
- Музичка култура – 57.
- Српски језик и књижевност – 93.
- Страни језик – 93.
- Техничко образовање – 93
- Физика – 93.
- Физичко васпитање – 57.
- Хемија – 93.

Наука –

- Методологија научног истраживања – 112, 113, 115, 117, 155.
- Интегрална наука о васпитању – 39, 107.
- Интегрална наука о човеку – 152.
- Научна дисциплина – 35, 155.
- Научна информација – 48.
- Научно истраживање – 28, 35, 47, 58.
- Научно мишљење – 35.
- Научна област – 35, 112.
- Научна оријентација – 35, 60, 61, 81.
- Научно откриће – 63.
- Научна теорија – 34, 35, 45.
- Научни закон (законитост) – 80.
- Филозофска дисциплина – 37.

Научно објашњење – 58.

- Генетичко објашњење – 65.
- Каузално (узрочно) објашњење – 62.
- Системно објашњење – 72.
- Структурално објашњење – 68.
- Телеолошко објашњење – 73.
- Функционално објашњење – 70.

Научне области (дисциплине) –

- Аксиологија – 119.
- Археологија – 153.
- Биолошка (физичка) антропологија – 153.

- Гносеологија (теорија сазнања) – 117.
Дечја психологија – 150.
Дисциплинаризација – 39, 155.
Друштвено-хуманистичке науке – 25, 40.
Естетика – 118.
Етика – 118.
Лингвистичка антропологија – 153.
Педагошка антропологија – 114.
Педагошка психологија – 114, 148, 153.
Психологија зрелог доба и старења – 150.
Психологија личности – 150.
Психологија учења – 149.
Развојна психологија – 150.
Социјална психологија – 150.
Социо-културна антропологија – 153.
Социологија васпитања (образовања) – 114, 137.
Социологија детињства – 139.
Социологија културе – 142.
Социологија младих – 139.
Социологија морала – 141.
Социологија породица – 137.
Социологија рада – 143.
Социологија сазнања – 142.
Социологија спорта и физичке културе – 145.
Социологија уметности – 142.
Филозофија васпитања (образовања) – 114, 115, 121.
Филозофија науке – 115.
- Области васпитања – 143.
Образовање – 14.
Одрасли ученик – 19.
Педагошки закон (законистост) – 75, 80.
Педагошко истраживање – 40.
Педагошки (дидактички) принципи (правила) – 102, 104.
Психолошке основе васпитања – 148.
Развој –
 Индивидуални развој – 10, 28, 86.

- Прогресивна промена – 14, 67, 100, 101.
Развој способности – 15, 146.
Регресивна промена – 67, 101.
- Репрезентативни узорак – 61.
Самообразовање – 20.
Самоучење – 20.
Систем васпитања и образовања – 12, 91.
Систем научних дисциплина – 49.
Систем педагошких дисциплина – 154, 155.
 Андрагогија – 156, 158.
 Ваншколска педагогија – 158.
 Високошколска педагогија – 156, 158.
 Војна педагогија – 156.
 Дидактика – 157.
 Еколошка педагогија – 157.
 Информатичка педагогија – 157, 158.
 Историја педагогије – 156, 157.
 Методологија педагошких истраживања – 155, 157.
 Општа педагогија – 157.
 Педагогија васпитних установа – 156.
 Педагогија слободног времена – 157.
 Педагошко саветовање – 158.
 Породична педагогија – 156.
 Предшколска педагогија – 156.
 Рад са даровитим ученицима – 158.
 Развијање праксе дечјег вртића – 158.
 Савремена педагогија – 156.
 Савремене теорије васпитања – 158.
 Социјална педагогија – 158.
 Специјална педагогија – 157.
 Увод у педагогију – 158.
 Уметност и естетско васпитање – 158.
 Футуролошка педагогија – 156.
 Школска педагогија – 156.
- Социјализација – 10.

- Социјалне вештине – 57.
- Социјална средина – 136.
- Структура, функција (структурализам, функционализам) – 69, 70.
- Теорија – 30, 31, 45.
 - Метатеорија – 33.
 - Теорија структуралног функционализма – 147.
- Ученик – 19.
- Учење – 15, 18, 56, 64, 91.
- Филозофије васпитања –
 - Педагошки егзистенцијализам – 127.
 - Педагошки есенцијализам – 124.
 - Педагошки перенијализам – 122.
 - Педагошки прагматизам – 129.
- Формирање личности – 15, 138.

БЕЛЕШКА О АУТОРУ

Др Радован Антонијевић је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду. Управник је Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и шеф катедре за Општу педагогију са методологијом и историју педагогије на Одељењу за педагогију и андрагогију. Наставник је на предметима из области опште педагогије, на основним, мастер и докторским студијама (Увод у педагогију, Основи педагогије, Општа педагогија, Систем васпитања и образовања, Ваншколска педагогија, Рад са даровитим ученицима, Теорије интелектуалног развоја и васпитања и други). Учесник је више националних и међународних научно-истраживачких пројеката, као истраживач и руководиоца. Био је национални координатор међународне студије образовних постигнућа ученика TIMSS 2007. Руководилац је научног пројекта Института за педагогију и андрагогију (*Модели процењивања и стварање услова за унапређивања квалитета образовања у Србији*, 2011-2014). Аутор је књига *Систем знања у настави* (2006) и *Основе процеса васпитања* (2012), уџбеника *Општа педагогија* (2013), један од приређивача тематских зборника *TIMSS 2003 у Србији* (2005) и *Квалитет у образовању* (2011), као и један од приређивача зборника са националног научног скупа *Идентификација професије педагога у савременом образовању* (2014). Аутор је више од 60 научних радова објављених у научним часописима, тематским зборницима и зборницима радова са међународних научних скупова. Бави се проблемима опште педагогије, интелектуалним васпитањем и евалуацијом у области васпитања и образовања.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.01(0.034.2)

АНТОНИЈЕВИЋ, Радован, 1964-

Утемељење система знања у педагогији [Електронски извор] / Радован Антонијевић. - Београд:
Институт за педагогију и андрагогију, 2014 (Београд: Сору Planet. - 1 електронски оптички диск
(CD-ROM): текст; 12 cm

Системски захтеви: нису наведени. - Насл. са насловног екрана. - Тираж 300. - Садржи
библиографију.

ISBN 978-86-82019-80-0

а) Педагогија

COBISS.SR-ID 208067340

ISBN 978-86-82019-80-0