

ПРОФ. ДР РАДИВОЈЕ КУЛИЋ
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Учитељски факултет Призрен – Лепосавић
Филозофски факултет Приштина, Катедра за педагогију

РАЗВОЈНО-ВРЕДНОСНА НИТ КОМПАРАТИВНЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Међу савременим компаратистима васпитања и образовања не постоји сагласност у вези са периодизацијом развитка компаративне педагогије. Притом није реч само о различитим класификацијама које обележавају одређен ниво развоја компаративне педагогије, него је, исто тако, дискутабилан и критеријум на основу кога се периодизација врши. У таквом развоју сусрећемо веома различите и неуједначене периодизације развоја компаративне педагогије, које показују да овај проблем није дефинитивно разрешен. Једно од кључних питања у елаборацији историјског процеса компаратистике васпитања односи се на „тренутак“ када се она у већини анализа савремених компаратиста васпитања конституисала као дисциплина. Проблем је, међутим, у томе што таква сагласност није у потпуности постигнута у савременој стручној литератури. Наше је мишљење да се развојно–вредносна линија компаративног проучавања васпитања и образовања може најбоље операционализовати на темељу остварених резултата у теорији и пракси ове области педагошког знања у току историјског процеса њеног развоја. Тај процес обележавају четири етапе од којих свака има своје специфичности и означава квалитативни помак у развоју компаративне педагогије: 1. Настанак и развој компаративног проучавања васпитања и образовања до 1817. године. 2. Компаративно проучавање васпитања и образовања током 19. века. 3. Компаративно проучавање васпитања и образовања у првој половини 20. века. 4. Компаративно проучавање васпитања и образовања у другој половини 20. века.

Кључне речи: компаративно проучавање васпитања, компаративна педагогија, етапе у развоју компаративне педагогије, компаратистика васпитања.

Компаративно проучавање васпитања и образовања има дубоке корене у историји наше цивилизације. Неки аутори његов првобитни развој објашњавају „интеракцијом између народа различитих земаља кроз путовања, трговину, ратове и религиозне мисије“ (*Brickman* 1986, 3), да би из „епохе у епоху“ компаративно проучавање васпитања и образовања добијало све шири смисао и значење. С обзиром на такав развој

компаратистике васпитања нису случајни покушаји да се свеобухватније и продубље- није осветли њена историја, тј. укаже на основне етапе кроз које је прошло компара- тивно проучавање васпитања и образовања. Но и поред тога, у стручној литератури не постоји потпуна сагласност у односу на периодизацију развоја компаративно-педа- гошких истраживања, односно компаративне педагогије. Не постоји јединствен крите- ријум за периодизацију њеног развоја или га уопште нема (в. Savićević 1984; Вуљфсон 2003; Ogizio 2004; Torres 2007, и др.), док поједини аутори (Brickman 1960; 1966; 1986;) излажу различите периодизације развоја ове области педагошког знања.

Познати амерички компаратиста васпитања *Брикмен* у својим текстовима објављеним у стручној периодици оквирно заговара три периода у развоју компа- ративне педагогије:

- 1) *праисторија компаративног васпитања* – до 1817. године;
- 2) *историја компаративног васпитања* – од 1817. до 1900. године;
- 3) „*научна ера*“ у развоју *компаративног васпитања* – која почиње 1900. године текстовима М. Седлера из тог подручја.

У нешто касније објављеном прилогу (Brickman, 1986) у једном референтном међународном извору Брикмен наводи нову периодизацију развоја „компаративног образовања“: *Антика, Класика, Средњи век, Петнаести, Шеснаести, Седамнаести, Осамнаести, Деветнаести и Двадесети век*, али не објашњава на којем критеријуму на коме је заснована.

Наш аутор Савићевић (Savićević, 1984) као критеријум за периодизацију ком- паративног проучавања васпитања и образовања узима „особености настале у ис- торијском следу развоја друштва и васпитне мисли“ које уоквирују шест следећих периода:

- 1) *Компаративно проучавање васпитања као интегралног дела јавног и култур- ног рада од настанка до појаве капитализма.*
- 2) *Компаративно проучавање васпитања у време наглог развоја науке и појаве радничке класе.*
- 3) *Компаративно проучавање васпитања у периоду индустријских револуција.*
- 4) *Компаративно проучавање васпитања у време кризе капитализма и раних со- цијалистичких револуција.*
- 5) *Компаративно проучавање васпитања у ери јављања нових нација.*
- 6) *Компаративно проучавање васпитања у периоду научно-техничке револуције.*

Највећа вредност периодизације коју излаже *Савићевић* јесте у томе што садржи битне претпоставке за развој компаративног проучавања васпитања и образовања, тј. његове друштвено-политичке, економске, научне и техничке оквира, који су не- што мање сагледани у неким другим приступима том проблему. Његово је мишљење да ова периодизација може оспорити до сада преовлађујуће схватање да се компа- ратистика васпитања зачела у западној култури и цивилизацији гдеје остварила нај- веће резултате, што се заговара у највећем делу стручне литературе са тог подручја.

Најпознатији руски компаратиста васпитања (Вуљфсон, 2003) разликује два пе- риода у развоју компаративне педагогије:

- 1) *почетна етапа у развоју компаративне педагогије која траје до 1920. године,*

2) други период, који почиње 1920. године од када је компаративна педагогија, по његовом мишљењу, самостална област научног знања.

Вуљфсон сматра да оснаживању компаративне педагогије на тој етапи доприносе међународна и национална удружења која су имала задатак „да систематизују и уопште факте и појаве, које одражавају развитак теорије и праксе образовања у разним земљама света“ (Вуљфсон 2003, 22). Ни овај приступ класификацији периода у развоју компаративне педагогије није без мањкавости. По нашем мишљењу, динамичан развој теорије и праксе компаративног образовања тешко је сместити у два периода што потврђују и други аутори у анализама тог проблема. Није довољно јасно ни како је Вуљфсон дошао до закључка да се од 1920. године може говорити о компаративној педагогији као самосталној области научног знања, а посебно је проблематично да ли су међународне организације омогућиле њено конституисање као научне дисциплине. Пре би се могло казати да развој теорије и праксе у једном подручју одлучујуће доприноси његовом научном конституисању, што важи и за компаративну педагогију као део науке о васпитању.

Занимљиву класификацију периода у развоју компаративне педагогије (у Европи) излаже италијански компаратиста Оризио (Orizio, 2004), који наводи и обрзлаже пет периода у развоју компаративне педагогије:

1) *Донаучни период који траје до 1817. године*, односно до појаве Жилијеновог текста „Нацрт и претходни погледи“.

2) *Етапа извештаја са путовања и позајмљивања и преношења* у којој се као битна новина наводи „транспоновање“ европских школских система у колоније у Африци, као једна од рефлексција колонијализма.

3) *Период факторске анализе (фактора који утичу на систем образовања)* који започиње 1900. године текстовима М. Седлера и који додатно обележавају радови Хесена, Хенса, Шнајдера и Кендела.

4) *Период настајања и активности међународних организација* који почиње после Првог светског рата за који је карактеристично покретање специјализованих међународних педагошких часописа и годишњака.

5) *Аналитичко-рефлексивна фаза* која траје од 1960. године, са нагласком на разради „епистемолошких, методолошких и историјских“ проблема у компаративној педагогији.

Један од недостатака ове квалификације су нејасно обележени временски оквири тако да није потпуно јасно колико трају поједине фазе у развоју компаративне педагогије. Нема, по нашем мишљењу, ни довољно разлога да се делатност међународних организација у области образовања означи посебном етапом у компаратистици васпитања. Но без обзира на то, наш је утисак да Оризио уочава неке битне датуме и ситуације у развоју компаративне педагогије (1817, 1900. и 1960.) који заиста у некој мери обележавају њен развој и достигнућа.

Нешто другачију периодизацију развоја компаративне педагогије „после њеног формирања као дисциплине“ изложио је на Западу познати компаратиста васпитања К. Торес (Вуљфсон, 2003). Он оквирно помиње четири периода у развоју компаративне педагогије.

1) *Први период обухвата време од 1915. до краја Другог светског рата.* У том раздобљу компаратисти васпитања се, по мишљењу *Тореса*, баве развојем образовања изван националних граница, док се посебно проучавају револуционарне промене у Русији, Мексику и Кини.

2) *За другу фазу, од 1945/46. до 1960. године,* карактеристична је експанзија образовања у целом свету, сукоб између капитализма и социјализма, промовисање теорија о људском капиталу и сл. *Торес* наводи да, у том периоду, без обзира на међународни утицај на циљеве, методе и садржај образовања постоји аутономија националних образовних система у трећем свету. У овој етапи се, по његовом мишљењу, промовише експанзија школа, различите организације наставника, као и политика систематског планирања образовања и др.

3) *Трећу етапу у развоју компаративне педагогије (1960–1980)* одликује креирање алтернативних визија образовања (*Пиџ*, *Freiga* и др.), док критика школе постаје „доминантна парадигма“. У овој фази се афирмише неформално образовање, „револуционарно образовање“, као и мултикултурност што омогућује „најсоцијалдемократскији“ развој у подручју компаратистике васпитања.

4) *Четврту фазу, која је започела око 1980. године,* одликује криза компаративне педагогије као академске дисциплине (у оквиру смањења финансијске подршке друштвеним наукама). У таквим условима од компаратиста васпитања се очекује „корективна акција“, како би се заштитила достигнућа претходника, односно њихов „допринос прогресивној образовној политици и пракси“ (*Вуљфсон*, 2003р. 399).

Торес је, као што се може запазити, развио и на занимљив и проницљив начин образложио основне фазе у развоју компаративне педагогије као академске дисциплине. Проблематично је, међутим, да ли се развој компаративне педагогије може пратити од тренутка када је то „подручје“ стекло статус академске дисциплине, тј. од 1915. године. У скоро свим другим периодизацијама развоја компаративне педагогије се истиче да су њени корени много дубљи и да досежу у даљу прошлост. Недовољно су јасни и временски оквири фаза које је изложио *Торес*, док се у другим стручним изворима ниједна фаза у развоју компаративне педагогије не повезује са промовисањем и афирмисањем алтернативних теорија школе.

Из претходне анализе лако се може закључити да у стручној литератури постоје различити приступи развоју компаративне педагогије. Битан разлог за то је непостојање кохерентног критеријума за класификацију развојних периода компаративног проучавања васпитања и образовања, али не би ваљало занемарити ни укупну сложеност тог процеса. У складу с таквим развојем ваља разумети и нашу условну периодизацију развојних токова компаративне педагогије која обухвата: 1) *настанак и развој компаративног проучавања васпитања и образовања до 1817;* 2) *компаративно проучавање васпитања и образовања током 19. века.*; 3) *компаративно проучавање васпитања и образовања у првој половини 20. века.*; 4) *компаративно проучавање васпитања и образовања у другој половини 20. века.*

Иако је компаративна педагогија релативно млада педагошка дисциплина њени корени сежу у далеку прошлост. Од првих зачетака у антици, компаративно проучавање васпитања и образовања, као саставни део јавног и културног живота, обogaћивало је и продубљивало свој садржај кроз векове. Више познатих компаратиста вас-

питања (*Brickman*, 1966; *Groux (dir.)*, 2002; *Orizio*, 2004, и др.) сагласно је у оцени да је крајем 18. века завршена једна етапа у развоју компаративне педагогије, односно да студија *Марк-Антоана Жилијена* „Нацрт и претходни погледи за једно дело о компаративној педагогији“ отвара ново поглавље у компаратистици васпитања. Руски компаратиста васпитања *Вуљфсон* је резервисан према таквом становишту, док га *Савићевић* оспорава. Неоспорно је, међутим, да проблематика компаративног проучавања васпитања и образовања добија више на интензитету од 1817. године, при чему се не може потпуно игнорисати ни *Жилијенов* допринос таквом развоју. *Жилијен* је, као што је познато, први употребио и термине „компаративно васпитање“ и „компаративна педагогија“, што признаје и *Савићевић* који му приписује предлог „систематског компаративног проучавања васпитања и образовања“ (стр. 58). Срећна је околност да је то време грађанског друштва у настајању (*Gudjons*, 1994) у оквиру кога се и успоставља модерни систем образовања који је био у центру пажње и педагога компаратиста.

Други битан догађај у развоју компаративне педагогије одиграва се крајем 19. века (*Brickman*, 1960; *Trethewey*, 1976; *Orizio*, 2004; *Kazamias*, 2009. и др.) појавом првих теоријских радова (теоријских студија) из тог подручја. При томе се посебно истиче *Седлеров* текст „Колико и шта од практичне вредности можемо научити проучавањем страних образовних система“ (1900), да би касније уследили и значајнији теоријски прилози познатих компаратиста васпитања из прве половине 20. века – *Кендела*, *Хенса*, *Јулика* и др. који промовишу „историјско-филозофско-културне и либерално-хуманистичке мотиве“ (*Kazamias*, 2009) у компаративном проучавању васпитања и образовања. Њихови радови, односно филозофско-историјски приступ компаративном проучавању васпитања и образовања, обележили су прву половину 20. века.

Нова етапа у развоју компаративне педагогије наступа после завршетка Другог светског рата (1945). Њу одликује експанзија школства, интензивирање рада раније основаних међународних организација у подручју образовања, као што је, на пример, Међународни уред за васпитање, али и стварање нових. Тако 1946. године УН стварају посебну организацију за образовање, науку и културу, у коју је данас учлањено више од 200 земаља (према: *Groux, /dir./*, 2002) која, између осталог, „подстиче дијалог о политици и најефикаснијим стратегијама у вези са доприносом образовања и њиховој реализацији“ (р. 325). Допринос интензивирању компаративно-педагошких истраживања од свог оснивања, 1948. године даје ОЕСД (Организација за сарадњу и економски развитац), као и Савет Европе формиран 1949. године. Све ове организације битно доприносе „развоју компаратистике васпитања, јер поседују фонд докумената о различитим васпитним темама“ (*ibid*, 334), али и систематски прате токове у образовању и публикују текстове и студије из те области. Већ почетком шездесетих година у Европи, али и у САД, долази до интензивирања компаративно-педагошких истраживања и чешћих дискусија о суштини и научном идентитету компаративне педагогије које трају до данашњих дана. У таквом развоју обликовано је неколико школа компаративне педагогије (опширније у: *Кулић*, 2009).

1. Настанак и развој компаративног проучавања васпитања и образовања до 1817. године

Први период компаративног проучавања васпитања и образовања сеже у антику и траје све до краја 18. века. Неколико познатих аутора са подручја компаратистике васпитања (*Brickman*, 1960; *Savičević*, 1984; *Bray*, 2007, и др.) наводи да је „компаративно образовање“ старо колико и пракса посећивања других земаља. *М. Бреј* истиче да су писци „од почетка писане историје описивали аспекте васпитања и образовања у земљама које су посећивали, са идејом да би образовне структуре и праксе које су испитивали могле бити корисне за усвајање и прилагођавање у њиховим земљама“ (*Bray*, 2007, стр. 22). Неки од тих текстова су у основи филозофске и реторичке расправе о васпитању и образовању, али су поједини антички филозофи – *Херодот*, *Ксенофон*, *Платон* и др. (видети: *Brickman*, 1966) износили податке и анализе о култури народа са којима су Грци имали одређену комуникацију и у целовитим делима. Теко је *Херодот* посветио значајну пажњу проучавању култура у Египту, Персији, Асирији, Вавилону и различитим грчким државама што га у великој мери квалификује као „компетентног културног компаратисту старог века“ (*ibid.*, р. 31). Реч је о томе да су *Херодотова* запажања превасходно компаративно-етнолошког и компаративно-културног карактера, али су и као таква неизбежно додиривала проблематику васпитања и образовања народа о којима је овај познати мислилац писао.

Амерички компаратиста *Брикмен* посебну пажњу посвећује „специфичним коментарима о образовању у Персији“ које је изнео грчки војсковођа и писац *Ксенофон*. *Ксенофон* је, између осталог, настојао да опише васпитање, тачније, „тренинг“ персијске омладине за грађански живот и руковођење, али је његов приступ том проблему подразумевао упоређивање „образовне праксе у два друштва“ (*ibid.*, р. 32). У својим анализама персијског система образовања као интегралног дела персијског живота и друштва које је веома уважавао, *Ксенофон* је настојао да помогне Атињанима да препознају неке од вредности које су они заговарали и неговали. Стога му *Брикмен* приписује улогу „социјалног критичара који са уважавањем пише о Персијанцима како би Атињани научили лекцију и предузели реформу“ (*ibid.*, р. 32).

Компарације васпитања и образовања могу се наћи и у *Платоновим* делима, нарочито у „Држави“. Конципирајући систем образовања „Платон се користи праксом атинског васпитања, па за владајућу класу узима школски систем који развија хармонијску личност. Из спартанског васпитања Платон је узео начело државног система васпитања, строгост, издржљивост, брижљив избор... песама...“ (*Zaninović*, 1985, стр. 29). Такве *Платонове* анализе допринеле су да он буде увршћен у претходнике компаративног проучавања васпитања и образовања.

Културно-педагошка достигнућа античког Рима значајна су из перспективе компаративног проучавања васпитања и образовања. Успон Рима описује се после освајања нових територија и нарочито Грчке (146. године пре н.е) што квалитативно мења ставове Римљана о васпитању и образовању (в. *Zaninović* 1985; *The Encyclopedia Americana*, 2002, *International edition*, Volume 9). У новим околностима породица није примарна институција одговорна за васпитање и образовање пошто Рим „апсорбује грчке образовне, социјалне и политичке утицаје“, што има далекосежне позитивне

последнице на развој римског школства. Али такав развој подразумева свеобухватније проучавање и упоређивање римске и грчке културе и образовања, што је учинио Цицерон (106-44. год. пре н.е). Он се посебно усредредио на разлике које су постојале између Грчке и Рима у култури и образовању, што му као студенту филозофије и ораторства у Атини и Родосу није представљало нарочиту тешкоћу. Цицерон је као грчки ђак имао високо мишљење о грчким наставницима, али је био критичан према „гимнастичком и војном тренингу Спартанаца“ (Brickman, 1966). Брикмен помиње и компарације културе и образовања које се налазе у списима Јулија Цезара (102-44. год. пре н.е), великог римског војсковође. Цезар није обраћао посебну пажњу на принципе компарације, већ је вршио „специфичне анализе образовања“ (ibid, p. 34). Стога му, по мишљењу Брикмена, у компаратистици васпитања више припада улога претходника него истинског компаратисте васпитања.

У стручним изворима (Kobajashy; према: Halls, ed. 1990; Bray, 2007, и др.) наводи се да нови помак у компаративним проучавањима васпитања и образовања представља спонзорисање мисија у страним земљама, са намером да проучавају тамошње системе образовања. Једна таква мисија је 607. године из Јапана стигла у Кину да би добила корисне информације о кинеском систему образовања и уградила их у јапански национални систем образовања. *Кобајаши* истиче да су се овакве мисије „позајмљивања културе и образовања наставиле све до средине 9. века“ (Kobajashy; према: Halls, ed. 1990, p. 200). У времену између 8. и 9. века и арапски „школарци“ исказују појачан интерес за „учење и образовање“, како у арапском региону тако и у другим земљама. Стога се са грчког, хинду и персијског језика преводе на арапски језик „различите области знања“, како би се обогатили образовни програми школских институција. Али није се остало само на том облику повезивања са светом, јер је арапско-исламска култура била заинтересована за ширење свог утицаја на друге земље и регионе, што је уследило у наредним годинама и деценијама (Benhamida, према: Halls, ed., 1990).

После Пропасте Западно римског царства 476. године у историји се узима као почетак средњег века и феудализма (Zaninović, 1986). То раздобље траје све до краја 16. века и без обзира на доминацију цркве и латинског језика, отвара нешто боље перспективе за образовање. Томе доприноси „ширење трговине, путовања и хришћанских мисија“ (Brickman, 1986) које су често имале задатак да прикупе податке о култури и образовању код других народа. Амерички компаратиста Брикмен запажа да је у Европи у средњем веку било много „посматрача живота и карактера различитих народа“ (Brickman, 1966, p. 35) који су извештавали о економским, политичким и културним условима у земљама и регионима које су посећивали. Међу њима се издвајају Шпанац Раби Бенјамин Тудел (1165-1173) „који је путовао чак до Индије“ (Bray, 2007) и посебно Марко Поло (1254-1324) који је „отворио нову еру у европском познавању далеког истока“ (Hudson, према: Brickman, 1966, p. 35).

Више савремених аутора (Brickman, 1966; Halls, ed. 1990; Bray, 2007., и др.) убраја познатог историчара и научника арапско-шпанског порекла, Абдал-Рахман Ибн Кхалдуна (1332-1406) рођеног у Тунису, као претходника модерних компаратиста васпитања. Он је путовао кроз „арапски регион“ (Benhamida, према: Halls, ed., 1990), нарочито по земљама Магреба и кроз Андалузију компаративно проучавајући наставу, као

и културне и образовне разлике на том простору. Његово мишљење је да опадање „институција научног образовања“ у Шпанији кореспондира са постепеним гашењем утицаја „муслиманске цивилизације“ у том региону. Посебно је истакао значај и вредност „источне муслиманске културе и образовања“ која се ширила из Ирака (и Багдада). С обзиром на то да је користио различите видове компарације, *Брикмен* (*Brickman*, 1966) га квалификује као „раног научног истраживача у компаратистици васпитања“.

Раздобље хуманизма и ренесансе означава нови искорак у компаративним проучавањима васпитања и образовања. Повећање трговинске размене, путовања, религиозне мисије и дипломатске активности доприносе проширењу знања о страним културама. То је посебно карактеристично за Венецију чија дипломатија још од 1268. шаље извештаје који садрже анализе и оцене укупног стања у појединим страним земљама, укључујући и културу и образовање (*Brickman*, 1966). Тај процес се наставља и у 16. веку чему нарочито доприносе географска открића, ширење истраживања, проширивање трговине и путовања, све више извештаја мисионара о другим народима. *Брикмен* наводи да у то време језуити пишу о културама у Јапану, Кини и Латинској Америци. У неким другим изворима (*Brickman*, 1966) истиче се да у то доба „расте интерес за живот и културу Руса“ (р. 38). Енглески амбасадор *Флечер* који је живео у Русији 1588-1589. написао је једну од најсадржајнијих анализа културе и образовања у тој земљи. Одређену компаративну вредност имају и подаци које је сакупио немачки истраживач *Јакоб Мидендорп* о универзитетима у Италији, Француској, Данској, Немачкој и Пољској у 16. веку. Има аутора (*Benhamida*, према: *Halls*, ed., 1990) који истичу да је отоманска најезда почетком 16. века омогућила Арапима контакте са страним културама и иновацијама у образовању. Стога није случајно што се и Европљани у то време почињу више интересовати за обичаје, религију и образовање Турака (*Brickman*, 1966). Ипак, познати истраживачи су у то време већу пажњу посвећивали Европи, тј. њеној култури и образовању. *Ерасмус* (1469-1536), као „европски ђак“, износи у својим писмима утиске о образовању у Енглеској, Италији, Француској, Холандији и Швајцарској. Одређену пажњу „образовним ситуацијама у другим земљама“ (*Brickman*, 1966, р. 39), још тачније у Немачкој, Швајцарској и Италији посветио је француски хуманиста *Монтењ* (1533-1592) који се тако сврстао међу компаратисте културе и образовања.

Развој производње и трговине током 17. века подстиче убрзан напредак науке, али и друге процесе. У то време започиње процес „националне консолидације“ (*Вульфсон*, 2003) код многих народа што је подразумевало нову оријентацију у области културе и образовања. У таквим условима латински замењују национални језици а утицај цркве губи на значају. У исто време у многим европским земљама сазрева „потреба упознавања са организацијом образовања код суседа“ (стр. 7). Стога је познати педагошки класик – *Јан Амос Коменски* (1592-1670) у настојању да развије „принципе и структуре једног система образовања“ (исто. 7) изучавао школство у Чешкој, Пољској, Холандији, Мађарској и Шведској). То потврђују и други релевантни извори на руском језику (*Российская педагогическая энциклопедия*, 2, 1990; *Джурињски*, 2000. и др.) из којих произилази да се примери компаративно-педагошког деловања односно описивања система образовања у другим земљама могу наћи и у радовима Коменског. Скоро у исто време, универзитетски професор анатомије (али и музике) *Виљем Пети* (1623-

1687), који је предавао на Оксфорду, међу првима сакупља податке социјалног карактера на основу којих изводи политичке и економске оцене (*Brickman, 1966*). *Брикмен* тражи да сви који путују прикупљају и податке о образовању у другим земљама, а био је спреман да своје добро познавање система образовања у Енглеској и другим земљама Европе понуди „колонијалној Пенсилванији“.

У 18. веку долази до великих промена како у процесу производње тако и у другим областима друштвено-економског и политичког живота. Промене се осећају и у сфери образовања тако да у многим земљама у Европи започињу процеси изградње националних система образовања. Такав развој подстиче оријентацију на „компарације у култури и образовању“ (*Brickman, 1986*) која је све распрострањенија. Тако дански драматург *Лудвиг Холберг* „посећује и анализира, понекад субјективно, културно-образовни статус Енглеске, Француске, Немачке, Холандије и Шпаније“ (*ibid*, р. 5). Руски историчар *Николај Карамзин* проучава живот и образовање у Енглеској, Француској, Немачкој и Швајцарској (1789-90). У то време су приметне и компаративне анализе културе и образовања, а научници посебну пажњу посвећују проучавању „америчких индијанаца и афричких црнаца“, док је интерес за културе и образовање у Русији и Северној Америци и даље у успону. Међу онима који афирмишу компарације у култури и образовању или их непосредније врше су и тада позната имена у литератури и филозофији – *Гете, Хердер, Шилер, Дидро, Русо, Кондорсе* и др. (*ibid*. 7).

Иако је предисторија компаративног проучавања васпитања и образовања дуга, ова етапа је дала скроман допринос компаратистици васпитања. Такав развој је логичан и очекиван, јер су компаративне анализе културе и образовања саставни део социјалног, економског и политичког живота, филозофске и историјске мисли. Но и поред тога, не би ваљало игнорисати место овог раздобља у историји компаратистике васпитања.

2. Компаративна проучавања васпитања и образовања током 19. века

Индустријски развој који се у западној Европи, нарочито у Енглеској, убрзава током 19. века имао је велики утицај на касније цивилизацијске токове. Лош прецизније, техничке промене и осетна демократизација друштвених односа, између осталог, доприносе конципирању модерних система образовања у Европи. У новим околностима појачава се интерес за педагошке теме и проблеме тако да је оправдана оцена да није „постојало раздобље у историји педагогије, које је дало толики број мислилаца и дела као што је дала смена векова око 1800. и прва половина 19. века“ (*Gudjons, 1994*). Такав напредак није могао потпуно заобићи ни компаратистику васпитања тако да већ почетком тог раздобља, 1817. године, *Марк-Антоан Жилијен (Marc-Antoine Jullien 1775-1848)* објављује већ помињану студију „Нацрт и претходни погледи за једно дело о компаративној педагогији“ која се често помиње у стручној литератури из ове области. Има аутора (*Brickman, 1966*) који њено објављивање сматрају „почетком историје компаративног образовања“, док други познати западни компаратисти (*Kaloyannaky, Kazamias, 2009*) њену појаву смештају у „модерне почет-

ке компаративног образовања“. То становиште деле и француски компаратисти васпитања (видети: *Groux*, ed., 2002), док у стручној литератури срећемо и ауторе који су према таквим оценама резервисани (*Вуљфсон*, 2003) или их уопште не прихватају (*Савићевић*, 1984).

Марк-Антоан Жилијен се не може сматрати стварним оснивачем ове педагошке дисциплине, тим пре што се у то време ни педагогија није осамосталила из других области научног знања. Али, *Жилијен* је међу првима почео нешто систематичније да истражује проблеме реформе васпитања и образовања на компаративној основи. Он је такође први употребио термин „компаративна педагогија“ (*la pédagogie comparée*) и „компаративно васпитање“ (*éducation comparée*) и несумњиво заинтересовао стручну јавност за питања и проблеме у тој области. Стога није случајно што велики број наших и страних компаратиста (*Franković*, 1971; *Mitrović*, 1976; *Groux*, dir. 2002; *Капранова*, 2004; *Kaloyannaky and Kazamias*, 2009, и др.) 1817. годину сматра битним догађајем и прекретницом у развоју компаратистике васпитања.

Жилијен потиче из веома образоване породице, па му није било тешко да и сам стекне широко образовање. Кратко време је радио као новинар и често је путовао широм Европе. Боравио је у Енглеској и Шкотској, а посетио је и Египат (*Kaloyannaky, Kazamias*, 2009), што је свакако подстакло његова интересовања и за стране системе образовања. Залажући се за реформисање и побољшање васпитања, *Жилијен* заговара формирање „Комисије за образовање“ која би „сакупљала и ширила информације међу заинтересованим или различитим системима образовања“ (према: *Trethewey*, 1976, p. 15). Он посебно инсистира на потреби „сакупљања чињеница и посматрању“, аналитичким оценама које подразумевају компарацију да би се на тој основи дедуковали извесни принципи који управљају васпитањем, а педагогија „приближила позитивној науци“ (*ibid.* p. 15). Стога неки аутори (*Kaloyannaky, Kazamias*, 2009) истичу да се у текстовима *Жилијена* могу наћи елементи и „пионирске идеје промоције епистеме, тј. науке о компаративном образовању“ (*ibid.* p. 12). Иако то није општеприхваћена оцена у релевантној стручној литератури (*Савићевић*, 1984; *Вуљфсон*, 2003, и др.) сагласни смо са мишљењем ових компаратиста да није никакво изненађење што је *Жилијеново* дело привукло пажњу „у научним проучавањима васпитања“, односно компаратистици васпитања. Извесна оспоравања методологије упитника за сакупљање података на којој је заснована *Жилијенова* компаратистика васпитања и њене оригиналности (опширније: *Савићевић*, 1984) не бацају потпуну сенку на значај и вредност његовог захтева о потреби систематског проучавања васпитања и образовања на компаративној основи.

Занимљиво је да скоро у исто време када је *Жилијен* писао своје текстове, у Француској значајне реформске кораке у области образовања предузима тадашњи министар просвете *Виктор Кузен* (1792-1867). Не постоје подаци који би потврдили да су *Жилијен* и *Кузен* „сарађивали или комуницирали“ (*Kaloyannaky, Kazamias*, 2009) иако су оба либерални просветитељи и космополите, хуманистички реформатори образовања. У намери да реформише француско образовање, *Кузен* још више афирмише праксу „позајмљивања образовања“, која је била доминантна „на образовној сцени у 19. веку“ (*Trethewey*, 1976, p. 16). То је било карактеристично и за друге реформаторе образовања, политичаре и експерте који су у страним образовним системима и односно њиховој организацији, налазили решења која су им служила за

побољшање националних система образовања. Тако је и В. Кузен 1840. отпутовао у Немачку с намером „да проучи немачки образовни систем и праксу“ (Kaloyannaky, Kazamias, 2009, p. 24) о чему је 1831. године поднео Извештај о стању јавне наставе у Пруској (Rapport sur l'état de l'instruction publique en Prusse). Више аутора (Mitrović, 1976; Kaloyannaky, Kazamias, 2009, и др.) цитира Кузенову изјаву поводом одласка да проучава немачки школски систем: „Проучавајући немачки школски систем ја мислим на Француску“, која открива стварне циљеве његовог „педагошког путовања“. Његову пажњу је посебно привукао пруски систем основног образовања, тј. његова организација и администрација, настава, пролазност, постављења у службу, плате наставника (учитеља), обавеза родитеља да своју децу пошаљу у основну школу, различити нивои основног образовања и др. Кузен је такође „идентификовао и коментарисао неке аспекте правног и институционалног оквира пруског образовног система у Закону из 1819.“ (Kaloyannaky, Kazamias, 2009, p. 26), како би их применио у Француској. Он је, 1837. проучавао и пруско средње образовање, као и средње образовање у Холандији, да би их упоредио са француским системом средњег образовања. Његови утисци о основном и средњем школству у Немачкој изразито су позитивни, али многа решења из организације и функционисања ових система могу бити корисна у конципирању француског система образовања.

У стручним изворима (Brickman, 1960; Trethewey, 1976; Savićević, 1984; Вуљфсон, 2003; Kazamias, 2009, и др.) нарочито се вреднује допринос М. Арнолда (Mettew Arnold, 1822-1888) који је међу првима у Енглеској у 19. веку проучавао стране системе и праксу васпитања и образовања. Тако је Арнолд 1861-1888. написао више извештаја о образовању у Француској, Немачкој, Холандији и Швајцарској који садрже много података и компаративних рефлексија (Brickman, 1960). Арнолд не остаје само на нивоу дескрипције страних система образовања, већ се бави и разлозима за такво стање, али и потешкоћама приликом позајмљивања и прилагођавања страних „образовних облика и пракси“ (Trethewey, 1976) на нове околности, тј. на реформу образовања у Енглеској. Ту вредност у Арнолдовим анализама препознаје и Кеземиес (Kazamias, 2009) који наглашава да су, за разлику од већине „дескриптивних дискурса“ школских администратора 19. века, Арнолдове „педагошке опсервације“ контекстуалне, тј. смештене у национално-политички и културни оквир европских држава.

Скоро у исто време, тј. у првој половини 19. века, компаратисти у САД, нарочито Мен (Horace Mann, 1796-1859) и Бернард (1811-1900) исказују појачан интерес за страна искуства у области васпитања и образовања. Ови либерално-републикански оријентисани мислиоци и социјални активисти (Kaloyannaki, Kazamias, 2009) посебно указују на значај „слободе, либералне демократије и народног образовања“, које ће постати предмет њиховог интензивног интересовања. Такав развој подстиче потреба да се у САД изгради национални школски систем који би одговарао потребама индустријског друштва, што је подразумевало упознавање тадашње европске педагошке традиције.

Са тим циљем Мен је, кога неки аутори (Kubow, Fossum, 2003) означавају „најистакнутијом фигуром у америчком васпитању“, боравио у више европских земаља и упознавао се са њиховим школским системима. Занимљиво је да Мен игнорише енглески и шкотски национални систем образовања, који су били „модел за колонијалне школе“, док високо вреднује пруске односно немачке јавне школе које су

„ујединиле немачки народ“. С обзиром на то, *Мен* развија концепт централизованих школских институција са одлучујућим утицајем државе на курикулум, статистичке информације и професионални кадар. Његово је мишљење да се на тај начин доприноси „креирању јединствене националне идеје, заједничког језика и једног идентитета“ (*Pettersson*, 2010, p. 27), што је било у складу са тадашњим преокупацијама америчке образовне политике.

Бернард је такође проучавао образовање у неким земљама у Европи. Био је, као и *Мен*, импресиониран немачким школским системом, али његове педагошке анализе нису високо вредноване међу савременим компаратистима васпитања. Стога га поједини аутори (*Kaloyannaki*, *Kazamias*, 2009) описују као доброг хроничара, педагошког путописца и етнографа, који је углавном писао о историји или о историјском развоју васпитања и наставе у неким европским земљама. Но без обзира на то, они не игноришу потпуно његове компаративно-педагошке опсервације и забелешке, нарочито када се узме у обзир време у коме су настајале.

Неки аутори (*Savićević*, 1984; *Вуљфсон*, 2003, и др.) истичу да у историји компаратистике васпитања у Немачкој 19. века посебно место припада *Фридриху Тиршу* (1774-1860), професору универзитета у Минхену. На основу документације и писаних извора, као и непосредних увида у системе образовања у Немачкој, Француској, Холандији и Белгији, *Тирш* је 1838. године написао „тротомни рад“ у коме има много корисних запажања и компаративних анализа. Руски компаратиста васпитања *Вуљфсон* напомиње да је *Тирш* међу првима „поставио питање о „европском васпитању“ младежи као неопходној претпоставци зближавања европских земаља и народа“ (*Вуљфсон*, 2003, str.11).

Педагошки извори на руском језику (*Российская педагогическая энциклопедия*, 2, 1999; *Вуљфсон*, 2003, и др.) сагласни су у томе да су *Ушински* и *Толстој* поставили основе за систематско проучавање страних система образовања. У својим текстовима: „Педагошко путовање по Швајцарској“, „Школске реформе у северној Америци“ и нарочито у раду „О народности и друштвеном васпитању“, који је објављен 1857. године, *Ушински* је изнео оштоумне оцене о системима образовања у Енглеској, Француској, Немачкој, Северној Америци и Швајцарској. *Ушински* анализира „специфичности у организацији и делатности наставних установа у свакој од наведених земаља“ (*Вуљфсон*, 2003, стр. 14) с тим што његова анализа превазилази границе „пуког описа“ страних система образовања. *Ушински* посебну пажњу усмерава на „позајмљивање“ иностраног искуства у области образовања, које је по његовом мишљењу могуће и потребно када је о науци реч, али, због националних специфичности, непотребно када се ради о образовању. Још прецизније, *Ушински* даје предност „националном систему васпитања предлажући коришћење само одређених елемената страног искуства у руским школама“ (*Российская педагогическая энциклопедия*, 2, 1999, стр. 376).

Велики руски књижевник (и педагог) *Лав Толстој* (1828-1910) још је критичнији према страним педагошким искуствима која је упознао боравећи у више европских земаља – Немачкој, Француској, Енглеској, Италији, Швајцарској и Белгији. Са тих путовања *Толстој* се вратио „са тврдим убеђењем да му упознавање са системом школског рада у Европи није дало ништа позитивно“ (*Вуљфсон*, 2003, стр. 19), али ни он потпуно не игнорише примену поједних „елемената“ страних система образовања

(*Российская педагогическая энциклопедия*, 2, 1999). Такво мишљење деле и други руски компаратисти васпитања из тог периода – *Капнист*, *Каптерев*, *Мижугев*, *Поспелов* и др. који одбацују „слепо копирање“ страних система образовања и залажу се за „стваралачко коришћење страног искуства у пракси отаџбинске школе и педагогике“ (исто, стр. 376).

Интензивирању компаративно-педагошких истраживања током 19. века доприноси и оснивање неколико важних професионалних институција: Бироа за образовање САД (1867), Педагошког музеја у Паризу (1879) и Бироа за специјална истраживања и извештаје у Лондону (1895). Но и поред тога, компаративно-педагошка истраживања у том раздобљу имају ограничену вредност и значај. Већини њихових протагониста то није основна делатност, па извештаји и анализе компаратиста васпитања током 19. века имају репортерско-дескриптивни карактер и утилитаристичко-инструментално значење, јер су у функцији позајмљивања образовања (и културе) са циљем побољшања националног система образовања.

3. Компаративна истраживања васпитања и образовања у првој половини 20. века

Више познатих аутора (*Bickman*, 1960; *Trethewey*, 1976; *Вульфсон*, 2003, и др.) сагласно је у оцени да крајем 19. и почетком 20. века компаративно проучавање васпитања и образовања добија систематски карактер. Амерички компаратиста васпитања *Брикмен* такав развој у подручју компаратистике васпитања означава као „научну еру“ и непосредно повезује са текстом *М. Седлера* (*Michael Sedler* 1861-1943) „Колико и шта од практичне вредности можемо научити проучавање страних система образовања“, објављеном 1900. године. Тај рад *Седлера*, директора Бироа за специјална истраживања и извештаје у Лондону од 1895. до 1903. године, и његов укупни допринос компаратистици васпитања високо оцењују и други познати компаратисти (*Trethewey*, 1976). *Третвеј* запажа да Седлерово дело „представља мост између енциклопедијског, дескриптивног и понекад некритичког приступа у ранијем периоду, и селективног и аналитичког приступа касније...“ (р. 18) на шта указују и други аутори (*Mitrović*, 1976; *Kazamias*, 2009).

Бавећи се епистемолошким, идеолошким и методолошким варијацијама у компаратистици васпитања, *Кеземиес* (*Kazamias*, 2009) назива *Седлера* пиониром историјско-филозофско-културног и либерално-хуманистичког мотива на том подручју, који су уз извесне разлике заступали и *Кендел*, *Хенс* и *Јулик* (*R. Ulich*). *Седлер* је истински реформатор образовања који је настојао да повеже енглески систем образовања „са новим либерализмом који је развијен у касном Викторијанском периоду“ (*ibid*, р. 43). С тим у вези *Седлер* је боравио у више европских земаља а посебно је био импресиониран ефикасном организацијом и администрацијом немачког система образовања. Савремени компаратисти васпитања (*Mitrović*, 1976; *Kazamias*, 2009) признају да је овај реформатор образовања и његов „високи званичник“ промовисао историјски приступ, али и компаративни метод као „две епистеме“ у компаратистици васпитања крајем 19. и на прагу 20. века.

Анализирајући организацију „средњег образовања у Немачкој и другде“, *Седлер* пише да је педагошка мисао широм света у обавези да узме у обзир „социјалну околину приликом анализе функција школа у националном животу“ (*Sedler*, према: *Kazamias*, 2009, р. 44). Притом *Седлер* не мисли само на материјалне услове, храну и одећу, него превасходно на „културне снаге“ које уобличују систем образовања, тј. национални темеперамент, традицију, осећања, националне карактеристике – карактер и националне циљеве и идеале. Нема основа за становиште да је *Седлер* „заборавио“ „економске снаге и социјалне услове“ (*Mitrović*, 1976), јер он помиње „економику, државни систем, цркву, породицу“ (према: *Вуљфсон*, 2003, стр. 13). Тако *Седлер*, без обзира на проблематичност његовог учења о „националном карактеру“, постаје један од најпознатијих аутора у компаратистици васпитања све до 30-их година 20. века. Његов утицај нарочито је дошао до изражаја у САД, тим пре што је *И. Кендел* (*Isac Kandel*) његов ученик (према: *Kazamias*, 2009) који је између 30-их година и прве половине 20. века израстао у „главну фигуру“ компаративног образовања не само у Америци, него и у свету (*Trethewey*, 1976).

Али развој компаратистике васпитања у САД на почетку 20. века није определио само *И. Кендел*. Неки аутори (*Mitter*, 2009) наводе да је интензиван развој компаратистике васпитања у САД током првих деценија 20. века повезан са емиграцијом других „проминентних стручњака“ са тих подручја из нацистичке Немачке и централне Европе који су допринели повољнијој клими за компаративно-педагошка истраживања у тој великој и богатој земљи. У таквим околностима у Њујорку се 1919. оснива Међународна асоцијација за образовање, а 1923. године Међународни институт за образовање Колумбија универзитета у Њујорку. На том универзитету, односно његовом наставничком колецу, своју професорску каријеру 1910. године, после емиграције из Енглеске, започео је и *И. Кендел* као професор „компаративног образовања“. Гледишта о његовом доприносу компаратистици васпитања су подељена, једну му признају међународни утицај и репутацију (*Trethewey*, 1976; *Kazamias*, 2009, и др.) други то називају претеривањем (*Savićević*, 1984). Истина је негде на средини, тим пре што је *Кендел* унапредио рад неких институција компаративног образовања у САД, предавао компаратистику васпитања на универзитету, уређивао „Међународни годишњак васпитања“ и објавио неколико књига из те области које су проучаване широм света. *Кендел* је, исто тако, настојао „да дефинише епистемолошке, методолошке и идеолошке оквире компаративног образовања, да идентификује његов предмет проучавања и да образложи његову вредност у модерном свету“ (*Kazamias*, 2009, р. 45), па је као велики пионир модернистичке „педагошке епистеме“ постао веома читан и цитиран.

Међутим, *Кеземтес* му приписује „идеалистички идеализам“ који се исказује кроз његово залагање да се превасходно компарирају „идеали, циљеви, идеје и форме“, а *Савићевић* субјективизам у компаратистици васпитања и идеолошку острашћеност у односу на достигнућа педагогије у некадашњем Совјетском Савезу. На *Кенделов* субјективизам у компаратистици васпитања указују и други аутори (*Bereday*, према: *Kazamias*, 2009) који истичу да је био хуманист, али недовољно „научан и систематички педантан. Он је веровао у интуицију...“. Спорне су наравно и многе друге *Кенделове* концепције и интерпретације, као што је одређивање компаративног образовања као гране филозофије васпитања и у терминима њене методологије и вредности, као

једне области унутар историје идеја и „форми“ (Kazamias, 2009, p. 47). То се односи и на одређивање „компаративног образовања“ као „важне гране педагошких студија“ у којима се губе његова самосталност и аутентичност које су имале извештај утицај на англосаксонску концепцију компаративне педагогије (опширније: Кулић, 2009).

Прве године 20. века донеле су проширивање компаративно-педагошких истраживања и у другим европским земљама и у свету. У многим изворима (Mitrović, 1976; Savićević, 1984; *Российская педагогическая энциклопедия*, 2, 1999; Вульфсон, 2003; Bray, 2007, и др.) указује се на значај Међународног бироа за образовање који од свог оснивања, 1925. у Женеви, доприноси развоју и ширењу информација о образовним системима и пракси. На том важном задатку су и неке друге институције у Европи као, на пример, Одељење за инострану педагогију немачког Централног института васпитања (1925), а слични центри у том периоду формирају се у Лондону и у Салзбургу. То је раздобље у коме своју универзитетску каријеру у подручју компаратистике васпитања започињу Хенс у Енглеској и Шнајдер у Немачкој, који су своје најважније текстове из области компаратистике васпитања објавили после Другог светског рата. Методолошки принципи на којима су њихова дела заснована утврђени су 30-их година 20. века тако да се њихов допринос компаратистици васпитања у референтним стручним изворима (Савићевић, 1984; *Российская педагогическая энциклопедия*, 2, 1999; Вульфсон, 2003; Orizio, 2004; Капранова, 2004; Джурунски, 2005, и др.) разматра у оквиру прве половине двадесетог века.

Познати грчко-амерички компаратиста васпитања Кеземис истиче да је „од свих заборављених историјско-филозофских и либерално-хуманистичких пионира у компаратистици васпитања“ (Kazamias, 2009, p. 49) Хенс (Nicholas Hans) био најсистематичнији у примени историјског приступа приликом анализе проблема образовања у другим земљама. Своје теоријске концепције Хенс је најпотпуније изложио у књизи „Компаративно образовање“ која је први пут објављена 1949. и доштампана више пута касније (Hans, 1978). У њој Хенс недвосмислено настоји на томе да се анализа образовних система и идеја обави из специфичног концептуалног оквира, тј. „група фактора“ који конституишу „национални карактер“: природних (раса, национални језик и околина), религиозних (хришћанство, ислам, хиндуизам и „оријенталне религије“) и секуларних (национализам, хуманизам и социјализам). Њихово проучавање је, по мишљењу Хенса, „главна сврха компаратистике образовања“, која с обзиром на њен реформаторски потенцијал има значење „примењеног предмета“.

У различитим стручним изворима (*Российская педагогическая энциклопедия*, 2, 1999; Вульфсон, 2003; Mitter, 2009) указује се на допринос Фридриха Шнајдера развоју компаративне педагогије у првој половини 20. века. Као универзитетски професор компаративне педагогије и руководиоца значајних научно-истраживачких институција, Шнајдер се нарочито занимао за корпус њихових методолошких проблема. Но и поред тога, савремени аутори (Вульфсон, 2003, и др.) најчешће помињу његову анализу фактора који „детерминирају развитак образовања“. Шнајдер је у више својих радова на немачком и енглеском језику (Schneider, 1961) изложио концепцију фактора који „објашњавају педагошке карактеристике нација“ (p. 136): национални карактер, географска околина, страни утицаји, култура и цивилизација, наука, национална економија, социјална стратификација, политика, религија и историјска прошлост.

Ови фактори, које *Шнајдер* дели на ендogene, тј. унутрашње присутне у образовању, и екзогене, који се налазе изван њега, у основи опредељују карактер националног система образовања, односно његове сличности и разлике са другим националним системима васпитања и образовања. У једном тексту објављеном на немачком језику 1947. (према: *Вуљфсон*, 2003) *Шнајдер*, исто тако, развија идеју да образовни систем има суштинску улогу у формирању националног карактера код сваког народа.

Истовремено, у Русији се током двадесетих година прошлог века група педагога из Народног комесаријата за просвету занима за проучавање стране педагошке теорије и праксе (*Российская педагогическая энциклопедия*, 2, 1999), па се најбољи радови из опште и експерименталне педагогије објављени у иностранству преводом на руски језик. Такав развој подстиче издавање „Билтена иностране педагогике“ који је уређивао познати руски педагог *А. Пинкевич*. *Вуљфсон* наводи да је у периоду од 1924. до 1930. године „страна педагошка проблематика“ била представљена у око 800 библиографских јединица, да би такав развој био прекинут између 1940. и 1950. на фону „идеолошких кампања“ и острашћене борбе против „космополитизма“ и „нископоклонства“ пред Западом...“ (*Вуљфсон*, 2003, стр. 32).

Прва половина 20. века представља важно раздобље у развоју компаративне педагогије, тачније, компаратистике васпитања. У том периоду објављују се прве торијске студије из тог подручја, оснажује методологија компаративне педагогије и утврђују могућности и границе њеног научног идентитета. Неке међународне организације и институције које су основане у том периоду подстичу и афирмишу компаративна истраживања васпитања и образовања, док компаративна педагогија осигурава статус студијског подручја на неким универзитетима у Европи и у САД.

4. Компаративна истраживања у другој половини 20. века

Без обзира на то што неки познати аутори (*Orizio*, 2004; *Mitter*, 2009, и др.) ово раздобље деле на више етапа, не налазимо довољно аргумената за таква становишта. Наше је мишљење да је тешко говорити о конзистентном развоју компаратистике васпитања у том релативно дугом периоду, а не видимо који су то значајни догађаји и процеси који су означили квалитативни преокрет на том подручју. Потврду за такво становиште налазимо у мишљењу познатог западног компаратисте васпитања *Андреаса Кеземиеца* (*Kazamias*, 2009) који истиче да развој компаратистике васпитања од 1950. до данас, карактерише више „системских криза“. Ове кризе које *Кеземиец* смешта пред крај 1950-их, почетак 1960-их, средину 1970-их, ране 1980. и касне 1990. могу се различито тумачити. Није, дакле, у питању само однос између квалитативне и квантитативне епистеме, односно теоријских и емпиријских истраживања у компаратистици васпитања, иако је то најчешће био предмет полемика у овим раздобљима.

Квалитативну епистему промовишу и афирмишу познати компаратисти из прве половине 20. века *Седлер*, *Кандел*, *Хенс*, *Јулик* и *Шнајдер* и она је кроз цело то време била мисаона матрица компаратистике васпитања, што је шире представљено на претходним страницама текста. Квантитативна епистема коју неки аутори (*Matheou*, 2009; *Kazamias*, 2009, и др.) називају „научном“, има најизразитије представнике у

познатим компаратистима васпитања из друге половине 20. века – *Бередеу* (*G. Bereday*), *Холмсу* (*Holmes*), *Ноеу* и *Екстеину* (*Noah and Eckstein*), (видети: *Trethewey*, 1976), али и *Кеземиесу* (*Kazamias*, 2009) и др. Наш је утисак да су у методолошким расправама посебно често помињани и цитирани *Бредеу* и *Холмс*, а нешто касније и *Ное* и *Екстеин*. *Бередејева* претежно емпиријска методологија (опширније: *Savićević*, 1984) коју ћемо помало поједностављено свести на „прикупљање података“ и „теренска истраживања“ је, према *Третвеју*, представљала „јасну алтернативу методама *Кендела* и *Холмса* које су доминирале компаратистиком образовања много година“ (*Trethewey*, 1976, р. 77). Истовремено, *Холмс* афирмише „метод решавања проблема“ који је у супротности с методама заснованим на историјској анализи тако да представља један приступ који је научнији и тада кориснији у планирању образовања и реформи (*Trethewey*, 1976, р. 84). И *Ное* и *Екстеин* су уверени да „метод који инкорпорира интуитивно увиђање и спекулативне рефлексије посматрача, али их потчињава систематском емпиријском тестирању изгледа нуди најбољу наду за прогрес компаратистике васпитања“ (*Noah and Eckstein*, према: *Trethewey*, 1976, р. 108) што такође представља нешто умереније опредељење за емпиријску епистему.

Неоспорно је да су са становишта развоја компаративне педагогије као дисциплине науке о васпитању битна и квантитативна и квалитативна епистема. Стога је значајно што се од 1960. године проширују и продубљују теоријско-емпиријска истраживања у компаратистици васпитања која су од великог значаја како за научно утемељење и оснаживање компаративне педагогије, тако и за њен развој у будућности. Стасале су и нове генерације компаратиста васпитања на Западу, од којих, осим раније помињаних, *Ное*, *Екстеина* и *Кеземиеса*, посебно истичемо *Алтбеча* (*Ph. Altbach*) у САД, *Мумера* (*V. Mitter*) у Немачкој, *Холса* (*W. Halls*) и *Ковина* (*R. Kowen*) у Енглеској, *Леклерка* (*J. M. Leclercq*) у Француској, *Оризиа* (*B. Orizio*) у Италији, и др. који су својим радовима обогатили компаратистику васпитања у Европи и у свету.

Велики је допринос *Савићевућа* (Србија) компаративним истраживањима васпитања и образовања и теоријском утемељивању компаративне педагогије и компаративне андрагогије код нас и у свету. Не би ваљало занемарити ни теоријска достигнућа руске компаратистике васпитања, нарочито *Маљкове*, *Вуљфсона* и *Ђурунског*, која се интензивно развијала у последњим деценијама 20. века. Осетан помак учињен је и у компаративно-педагошким истраживањима у Белорусији (*Капанова*), као и у Бугарској (*Бижков* и *Попов*). Већ је уочено (*Ђурунскиј*, 2005; *Bray*, 2007, и др.) да интензивном развоју компаративне педагогије у Азији крајем 20. века, поред *Бреја* (*M. Bray*) доприносе и кинески компаратиста *Чен* (*S. Chen*), као и јапански компаратиста *Сузуки* (*S. Suzuki*), те индијски *Синг* (*P. Sing*) и др.

Неки аутори (*Epstein*, према: *Val De Rust, Johnston, Allaf*, 2009) указују на значај „интернационализације компаратистике васпитања“, која почиње крајем 60-их година, за каснији развој ове области. Тај процес се илуструје податком да је у периоду од 1970. до 2004. одржано 12 конгреса компаратиста васпитања. Наше је мишљење, да је „интернационализација“ тог подручја почела нешто раније, још од оснивања Удружења компаративног образовања (CES) у САД 1956. и Удружења компаративног образовања у Европи (CESE) 1963. и других регионалних и националних удружења широм света која организују међународне конференције компаратиста васпитања и

издају стручну периодику. Посебно помињемо почетак публикација часописа америчког удружења за компаративно образовање – Преглед компаративног образовања (*Comparative Education Review*) 1957. године, који је имао велики значај у афирмацији компаратистике васпитања у целом свету. Од тада се у том часопису објављује све више теоријско-историјских расправа о сложеном питању компаратистике васпитања. На тај начин компаративна педагогија је присутнија на универзитетима широм света а наставља се и експанзија у објављивању стручних текстова у периодици и посебним монографијама. Поједини аутори (*Джурињски*, 2005; *Bray*, 2007, и др.) запажају да се тежиште компаративно-педагошких истраживања у последњим деценијама 20. века полако помера из Европе и САД према Азији, односно Јапану и Кини. То се, између осталог, илуструје податком да су јапански компаратисти васпитања само у 1980. години објавили 360 радова, док је у Кини све више истраживања у том подручју (према: *Джурињски*, 2005).

Таквом ширењу компаративно-педагошких истраживања по регионима и континентима доприносе глобализациони процеси (*Watson*, 2001; *Savićević*, 2003; *Джурињски*, 2005; *Савићевућ*, *Arrove*, *Torres*, 2007, и др.), али то не значи да су сва питања и проблеми у области компаратистике васпитања разрешени. Још увек је у центру пажње теоретичара са овог подручја сложена проблематика његових теоријско-методолошких оквира, односно дефинисања компаративне педагогије (опширније у: *Кулић*, 2010). Немачки компаратиста *Mumep* (*Mitter*, 2009) запажа да чак и у Европи „позиција компаративне педагогије у научном систему ...индицира различите манифестације“ (р. 97) што се могло уочити и из других анализа тог проблема (*Savićević*, 1984; *Кулић*, 2009, и др.). Стога се можемо сложити са *Mumepом* да је и даље потребно улагати континуиране напоре да се дефинише њен епистемолошки идентитет, што подразумева „артикулисано учешће европских компаратиста васпитања у тематским и методолошким дебатама широм света“ (*ibid.*). Такав развој могао би, по нашем мишљењу, с обзиром на преовладавајућу „научну логику“ у компаратистици васпитања у Европи, отворити нове перспективе компаративној педагогији и допринети учвршћивању њене научне аутентичности.

Очевидно је да у другој половини 20. века долази до убрзаног развоја компаратистике васпитања. Тај процес првобитно су подстакле међународне организације, Унеско, ОЕCD, Савет Европе и др., да би нешто касније био оснажен интензивирањем компаративно-педагошких истраживања и широком публицистичком делатношћу. У том раздобљу компаративна педагогија добија све више простора на универзитетима широм света, а посебно су учестале расправе о њеним теоријско-методолошким основама. То стање је и даље актуелно и отворено, јер проблем научног конституисања компаративне педагогије као дела науке о васпитању у неким културно-педагошким срединама није завршен.

Закључак

У савременој компаратистици васпитања присутне су различите класификације развојних етапа компаративног проучавања васпитања и образовања, односно ком-

паративне педагогије. То, у ствари, значи да не постоји кохерентан критеријум за такве периодизације у стручној литератури које, сагласно томе, ваља прихватити условно. Но и поред тога има разлога да се развојна динамика компаративног проучавања васпитања и образовања сагледа на темељу резултата који су постигнути у теорији и пракси на том подручју. У таквом разумевању проблема могу се уочити четири етапе у компаративном проучавању васпитања и образовања, односно компаративне педагогије: *1. Настанак и развој компаративног проучавања васпитања и образовања до 1817. 2. Компаративно проучавање васпитања и образовања током 19. века. 3. Компаративно проучавање васпитања и образовања у првој половини 20. века. 4. Компаративно проучавање васпитања и образовања у другој половини 20. века.*

Анализа развоја компаративних проучавања васпитања и образовања од настанка до 1817. указује на то да су у том раздобљу остварени скромни резултати на том подручју. У основи такве оцене је сазнање да су у то време компаративне анализе културе и образовања биле интегрални део друштвено-економских и политичких токова, односно филозофске и економске мисли. Али током 19. века долази до интензивирања компаративно-педагошких проучавања, што се поклапа са укупним реформским токовима у образовању у том периоду, нарочито у Европи. Но без обзира на то, компаративно-педагошки извештаји и анализе настале у том периоду имају репортерско-дескриптивни карактер, јер се односе на „пуки“ опис страних образовних пракси и у функцији су њиховог преношења у неке друге услове. Иако таква пракса често није давала очекиване резултате, била је широко распрострањена у компаратистици васпитања током 19. века. Прва половина 20. века означава плодније раздобље у развоју компаратистике васпитања. У то време се објављују прве теоријске расправе из те области, које подразумевају и систематичније методолошке анализе са циљем јаснијег дефинисања појмовног оквира „компаративног образовања“. Не би ваљало заборавити да у том раздобљу компаративна педагогија на неким универзитетима у Европи и у САД добија статус академске дисциплине, што је од битног утицаја на њен каснији развој. Посебно је убрзан развој компаративних истраживања васпитања и образовања у другој половини 20. века. Њега подстичу многе међународне организације које у средишту своје пажње имају образовање, као што су Унеско, ОЕCD, Савет Европе и др. својом публицистичком делатношћу, али и подршком научно-истраживачком раду на том подручју. У таквим околностима компаративна педагогија добија још више места на страним универзитетима, што је подстакло и продубило расправе о њеним теоријским и методолошким проблемима које трају до данашњих дана. О томе сведочи велики број студија и чланака савремених компаратиста васпитања објављених широм света, нарочито у последњим деценијама 20. и почетком 21. века у којима су изложена и дискутована скоро сва најважнија питања и проблеми компаратистике васпитања.

ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г., Попов, Н. (1999) Сравнително образование, Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“, Софија
- Bray, M. (2007), *Komparativna edukacija, Nastavak tradicija, novi izazovi i nove paradigme*, prevod sa engleskog, Connectum, Sarajevo
- Brickman, W. (1960), A Historical Introduction to Comparative Education, *Comparative Education Review*, Vol. 3, No. 3
- Brickman, W. (1986), History of Comparative Education, in: T. Neville Postlethwaite, (ed.), *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of education*, Pergamon Press, Oxford
- Brickman, W. (1966), Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century, *Comparative Education Review*, Vol. 10, No. 1
- Джуринский, А. Н. (2005), Сравнительная педагогика: настоящее и будущее, *Известия Российской академии образования*, 1/2005
- Джуринский, А. Н. (2000), Педагогика: история педагогических идей, Педагогическое общество России, Москва
- Franković, D. (1971), *Komparativna pedagogija*, No. 2/1971
- Gudjons, H. (1994), *Pedagogija, temeljna znanja*, prevod sa nemačkog, Educa, Zagreb
- Groux, D. (dir.), (2002), *Dictionnaire de l'éducation comparée*, L'Harmattan, Paris
- Halls, W., ed. (1990), *Comparative Education, Contemporary Issues and Trends*, Jessica Kingsley Publishers, Unesco
- Hans, N. (1978), *Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions*, Routledge and Kegan Paul, London
- Kazamias, A. (2009), Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical-philosophical-cultural and liberal Humanist Motif in Comparative Education, in: R. Kowen, A. Kazamias, ed. *International Handbook of Comparative Education, Part One*, Springer.
- Kazamias, A. (2009), Reclaiming lost legacy: The Historical Humanist Vision in Comparative Education, in: R. Kowen, A. Kazamias, ed. *International Handbook of Comparative Education, Part One*, Springer
- Kaloyannaki, P., Kazamias, A. (2009), The Modernist Beginnings of Comparative Education: The Proto-scientific and The Reformist-meliorist Administrative Motif, in: R. Kowen, A. Kazamias, ed. *International Handbook of Comparative Education, Part One*, Springer
- Капранова, В. А. (2004), Сравнительная педагогика, Школа и образование са рубежом , Новое знание, Минск
- Kubow, P., Fossum, P. (2003), *Comparative Education*, Merrill Prentice Hall, Upper saddle River, New Jersey
- Кулић, Р. (2009), Савремена схватања компаративне педагогије, Педагогија, 2/2009
- Кулић, Р. (2009), Компаративна педагогија у систему науке у васпитању, Педагогија, 2/2010
- Mitter, W. (2009), Comparative Education in Europe, in: R. Cowen, A., Kazamias, A. Ed. (2009), *International Handbook of Comparative Education, Part One*, Springer, London
- Mitrović, D. (1974), *Moderni tokovi komparativne pedagogije*, IP Svjetlost – OOUR Zavod za udžbenike, Sarajevo
- Orizio, B. (2004), *Pedagogia comparativa, Pedagogia comparata, Edukazione comaparata*. Tre espressioni per un medesimo referente, in: *Educazione comparata, (La monografia)*, Stadium educations rivista per la formazione nelle professioni educative, 1/2004, CEDAM, Padova
- Petterson, P. (2010), *Saving Schools: From Horace mann to Virtual Learning*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts

- Российская педагогическая энциклопедия (1999), 2, Научное издательство „Большая российская энциклопедия“, Москва
- Rust, D. V., Johnstone, B., Allaf, C. (2009), Reflection on the Development of Comparative Education, in: R. Kowen, A. Kazamias, (ed.), International Handbook of Comparative Education, Part One, Springer, London
- Savićević, D. (1984), Komparativna proučavanja vaspitanja i obrazovanja, Prosveta, Beograd
- Savićević, D. (2003), Komparativna andragogija, Institut za pedagogiju I andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd
- Schneider, F. (1961), The Immanent Evolution of Education: A Neglected Aspect of Comparative Education, Comparative Education Review, Vol. 4, No. 3
- The Encyclopedia Americana (2002), International edition, Volume 9, GROLIER, Danbury, Connecticut
- Torres, C. (2007), Comparative Education: The Dialectic of Globalization and Its Discontents, in: R. Arnone, C. Torres, ed. Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local, Rowman and Littlefield Publishing Group, Plymouth
- Trethewey, R. A. (1976), Introducing Comparative Education, Pergamon Press, Oxford
- Watson, K. ed. (2001), Doing Comparative Education research, Issues and Problems, Symposium Books, Oxford
- Вульфсон, Б. Л. (2003), Сравнительная педагогика: история и современные проблемы, РАО, Москва
- Zaninović, M. (1988), Opća povijest pedagogije, Školska knjiga, Zagreb

PROFESSOR RADIVOJE KULIĆ, PHD

University in Priština with temporary Head Office in Kosovska Mitrovica
Faculty of Education in Prizren-Leposavic
Faculty of Philosophy, Department of Education

DEVELOPMENTAL AND COMPARATIVE PEDAGOGY VALUE LINK

Summary

There has been a disagreement among contemporary researchers of comparative education in regard to designation of periods of comparative pedagogy development. This issue does not concern only different ways of classifying certain stages of comparative pedagogy development, but also a criteria used for classification. In a situation as such, we are faced with a number of different period classifications, which shows that this problem has not been solved yet. One of the key issues in elaboration of the historical process of comparative studies of education refers to the “moment“, when according to the majority of the contemporary researchers, it actually became a discipline. The problem, however, lies in the fact that an accordance about its beginnings has not been achieved yet in the contemporary literature. In our opinion, the development of comparative studies of education can be best observed on the basis of results achieved in theory and practice of this area of pedagogy, in the course of historical

process of its development. It is marked by four stages, each having specific features marking qualitative progress in the development of comparative pedagogy: 1) Beginnings and development of comparative pedagogy up to 1817., 2) Comparative study of education during the 19th century., 3) Comparative study of education in the first half of the 20th century and 4) Comparative study of education in the second half of the 20th century.

Key words: Development comparative pedagogy, the stages in the development of comparative pedagogy, scientific establishment of comparative pedagogy