

Siniša Kušić in Sofija Vrcelj

V iskanju identitete (študija) pedagogike – hrvaški kontekst

Povzetek: Do devetdesetih let 20. stoletja je hrvaško pedagoško teorijo in prakso razvojno zaznamovala pedagogika t. i. germanskega kroga. To pomeni, da je imela pedagogika status praktične vede o vzgoji ter normativne in empirične znanosti o vzgoji, ni pa mogoče zanemariti niti poskusov konstituiranja pedagogike kot celovite znanosti o vzgoji. Po propadu komunistične ideologije in intenziviranju globalizacije se je v procesu tranzicije pedagogika začela *amerikanizirati*, tako da se je začel za vsebinsko diferencirane pojme, kot sta vzgoja in izobraževanje, uporabljati termin *edukacija*, edukologija pa se je začela koncipirati kot krovna znanost o vzgoji. *Amerikanizacija* je vidna tudi v zamenjavi standardnih terminov hrvaške pedagoške tradicije, kar izziva številne dvome in nesoglasja, ne samo na ravni vsebinskih opredelitev, temveč tudi v praktični dimenziji. Te in druge teoretske stranpoti, tudi če upoštevamo vojno med paradigmi, so krive, da pedagogika nima dovolj trdne teoretske identitete. Takšen status se reflektira tudi v današnjem študiju pedagogike, ki je koncipiran po načelih bolonjskega procesa, in v pedagoški stroki, ki išče področje praktičnega delovanja.

Ključne besede: pedagogika, identiteta pedagogike, zgodovina, tranzicija, študij pedagogike, bolonjski proces

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Dr. Siniša Kušić, docent, Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Sveučilišna avenija 4, HR-51000 Rijeka, Hrvaška; e-naslov: skusic@ffri.uniri.hr

Dr. Sofija Vrcelj, redna profesorica, Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Sveučilišna avenija 4, HR-51000 Rijeka, Hrvaška; e-naslov: svrcelj@ffri.uniri.hr

Uvod – zgodovinski razvoj pedagogike

Razvoj pedagogike kot znanosti in prakse je smiselno postaviti v kontekst časa in prostora – tako zaradi boljšega razumevanja razmer, ki so izoblikovale njene različne koncepte, kot zaradi praktičnih rešitev. Zgodovinski razvoj pedagogike je – razen iskanja njene znanstvene identitete – zaznamovan s pogostim temeljnim spraševanjem o odnosu med pedagoško teorijo in pedagoško prakso, kar je vplivalo na različne koncepte pedagogike kot znanstvene discipline. Ta različnost ni značilna samo za Hrvaško, temveč je to skupna karakteristika številnih dežel (Carr, Kemmis 2000; König, Zedler 2001; Lenzen 2002) in še posebej dežel v bližnji regiji (Skubic Ermenc, Živković Vujisić, Spasenović 2015; Protner, Vidmar 2016).

Prve ideje in praktične rešitve, ki jih je mogoče razumeti kot pedagoški diskurz, najdemo pri duhovnikih, ki so menili, da je pedagogika umetnost vodenja človeških duš k bogu (Kujundžić 1996). Takšna opredelitev je bila bolj ali manj živa vse do časa, ko se je pedagogika uveljavila kot akademska disciplina. Za hrvaško pedagoško teorijo je v 19. stoletju značilen močen vpliv germanskega kulturnega pedagoškega kroga (Batinić, Radeka 2016). Ta vpliv je rezultat izobraževanja duhovnikov oziroma pedagogov v današnji Nemčiji in Avstriji, ki so s prenosom tujih izkušenj v delovanje institucij za izobraževanje učiteljev pospešili razvoj hrvaške pedagoške misli. Institucije za izobraževanje učiteljev so postopoma – ob organizacijskem in vsebinskem preoblikovanju – prerasle v fakultete, na katerih se je pedagogika uvajala kot akademska disciplina (Munjiza 2009; Vrcelj 2007).

Od prvih predavanj iz pedagogike v študijskem letu 1874/75 na Teološki fakulteti Univerze v Zagrebu, prek *pedagoškega seminarja* in Katedre za pedagogiko kot teoretično in praktično filozofijo na Filozofski fakulteti do oblikovanja Oddelka za pedagogiko, najprej v Zagrebu, pozneje pa tudi po drugih mestih na Hrvaškem (več o tem v: Previšić, Rosić, Radeka 2002, 2003; Batinić, Radeka 2016), so vidni različni pristopi k opredeljevanju predmeta pedagogike, pa tudi različni pristopi k implementaciji znanosti v prakso. Na teh podlagah so se odpirale številne institucije, ki so prenašale pedagoško vednost, od pedagoških gimnazij, prek pedagoških akademij do fakultet in pedagoških inštitutov. Vse do devetdesetih let 20. stoletja so na Hrvaškem ob filozofskih fakultetah obstajale tudi pedagoške fakultete, ki so

razvijale pedagogiko kot akademsko disciplino na različnih stopnjah študija vse do doktorata. Razen na pedagoških fakultetah se je pedagogika v okviru študija razrednega pouka in predšolske vzgoje razvijala in poučevala tudi na učiteljskih fakultetah.¹ Na Hrvaškem danes ni več pedagoških fakultet – oddelki za pedagogiko so na filozofskih fakultetah v Zagrebu, na Reki, v Osijeku, Splitu in Oddelek za pedagogiko v Zadru.²

V začetku 20. stoletja na Hrvaškem zasledimo poskuse razhajanja s teoretskimi postavkami nemškega kulturnega kroga in prizadevanje za drugačno znanstveno profiliranje z odprtostjo za druge teoretsko-metodološke usmeritve. Toda ob upoštevanju teoretsko-metodološkega pluralizma takšno odpiranje ni vedno ugodno za ustrezno analizo teoretskih in praktičnih problemov, ki so specifično hrvaški, saj je pri tem treba izhajati iz političnega in nacionalnega konteksta (Spajić-Vrkaš 2013). Zaradi tega se je iskanje identitete, ki je v razmerah globalizacije, kjer se prepletajo vplivi različnih tradicij, posebej razdrobljena, nadaljevalo. Po osamosvojitvi Hrvaške in vključitvi v globalne procese oziroma med tranzicijo je na hrvaško pedagoško teorijo in prakso pomembno vplivalo anglosaško razumevanje pedagogike – rezultat tega dogajanja je oblikovanje in delno sprejemanje *edukologije* kot krovne znanosti o vzgoji in izobraževanju (Pastuović, 1999) ter uvajanje terminologije, ki bistveno krni (hrvaško) pedagoško teorijo in prakso. Te probleme bomo analizirali v drugem delu besedila.

Različni vplivi so prepoznavni tudi v organizaciji študija pedagogike. Današnji študijski programi pedagogike so organizirani in strukturirani po evropskih standardih bolonjskega procesa. Diplomski in podiplomski študiji³ so koncipirani po modelu 3+2 ob upoštevanju načela, da se študijski predmeti izvajajo v enem semestru. To je skupaj s kompetenčnim pristopom bistveno segmentiralo študijske programe, profil pedagoga pa se je artikuliral zelo ozko in se reducirjal v glavnem na razvoj veščin. Podiplomski doktorski študij pedagogike se izvaja v Zagrebu, na Reki, v Osijeku in Zadru. Vpliv bolonjskega procesa ter njegova agenda kompetenc in učnih izidov sta identiteto pedagogike znova postavila pod vprašaj, ko se ponovno preiščuje o odnosu med teoretskim in praktičnim izobraževanjem pedagoga (Skubic Ermenc, Živković Vujisić, Spasenović 2015) na univerzitetni ravni.

V iskanju identitete pedagogike – tranzicijski kontekst

V času prevlade komunistične ideologije se je pedagogiki, pa tudi drugim družboslovnim in humanističnim znanostim, pripisovala bližina z vladajočo ideologijo (Lavrnja 1996; Mušanović 1996; Previšić 2013) – zaradi takšnega statusa

¹ Učiteljske fakultete na Hrvaškem so bile in ostale samostojne fakultete, ki so usmerjene v izobraževanje učiteljev primarne stopnje in vzgojiteljev.

² Oddelek za pedagogiko v Zadru je samostojna enota Univerze v Zadru.

³ Hrvaški zakon o visokem šolstvu imenuje študijske programe prve stopnje preddiplomski, študijske programe druge stopnje diplomski in študijske programe tretje stopnje podiplomski študijski programi. Slovenski zakon o visokem šolstvu imenuje študijske programe prve stopnje dodiplomski študijski programi, študijske programe druge in tretje stopnje pa podiplomski študijski programi (op. prev.).

so se po osamosvojitvi Hrvaške odprle razprave o potrebnosti deideologizacije ne samo pedagogike, temveč vseh *pedagoških artefaktov*.⁴ Tranzicijske spremembe, ki so se zgodile po propadu komunizma na Hrvaškem, niso bile radikalne – glede na to, da so se v formulaciji ciljev vzgoje uveljavljene stare fraze, denimo vzgoja in izobraževanje vsestransko razvite osebnosti, zamenjale z novimi, po katerih je cilj vzgoje in izobraževanja usmerjen v oblikovanje demokratične osebnosti, ki bo odgovorno sodelovala v demokratičnem razvoju družbe (Vrcelj 2005).

Ker se je v prejšnjih časih, ki so bili ideološko radikalno drugačni kot obdobje tranzicije, pedagogika določala in razumela kot disciplina, ki je v funkciji podpiranja vladajoče ideologije (Lavrnja 1996; Pravišić 2013), je danes vidna marginalizacija pedagogike (in pedagogov). V pripravi strateških in operativnih dokumentov Republike Hrvaške namreč pedagogi sodelujejo le minorno, pa čeprav so drugi pristopi »le slabi nadomestki humanistične pedagogike, h kakršni bi se s svojo rekonceptualizacijo morala vrniti naša pedagogika kot izvorna znanost o vzgoji« (Previšić 2013, str. 7). Zaradi zlitosti pedagogike s (prejšnjo) ideologijo se v ospredje postavlja potreba po njeni deideologizaciji, saj so znanosti (še posebno družbene) v tranzicijskih državah izpostavljene subtilni kontroli centrov politične moči (Mušanović 1996). Ta deideologizacija se je sprva začela z vsebinsko »čistko« – v začetnem tranzicijskem obdobju je to doletelo marksistično pedagogiko, kljub številnim teoretskim postavkam, ki so otroka razumele kot *subjekta vzgoje in izobraževanja* in so bile temelj emancipacijski pedagogiki.⁵

Vprašanje deideologizacije v vsaki znanosti, ki vstopa v odnos z družbo, odpira aksiološka vprašanja, problem pa se še dodatno zaplete, če niso jasno določene epistemološke usmeritve znanosti. Če to manjka, prizadevanje premagati ideologizacijo odpira možnosti za ponovno ideologizacijo, s tem da se revitalizirajo stare ideologije in uvajajo nove (Lavrnja 1996). Pri tem pa je vendarle relevantno vprašanje, *ali mora biti in ali je lahko znanost, katere predmet je družbeni konstrukt, deideologizirana (in vrednostno nevtralna)*, kajti »da bi bila v stanju primerno odgovoriti na izzive, je ključno spoznanje, da je pedagogika manj vezana na jezik tehnike in metodologije in bolj na probleme politike in moči. Pedagogika je moralna in politična praksa, ki je vedno implicitno vključena v razmerja moči, in jo je treba razumeti kot kulturno politiko, ki ponuja tako partikularno verzijo kot vizijo meščanskega življenja, prihodnosti in načinov konstituiranja reprezentacije nas samih, drugih ter našega fizičnega in družbenega okolja« (Giroux 2004, cit. po Pavlič 2013, str. 78–79). Njena znanstvena identiteta se lahko izgraja s kritiko (izobraževalne) ideologije in usmerjanjem h oblikovanju boljše (izobraževalne) prakse (McLaren 1995). Za (kritično) pedagogiko je cilj izobraževanja družbena preobrazba in ustvarjanje demokratične družbe, kjer velja svoboda govora, kjer se kritično preverja sebe in druge in kjer je

⁴ Termin artefakt/artifakt je prvi uporabil Julian Huxley (1964, po Tasiopoulou, Gras-Velázquez 2012) – pod tem pojmom razume vsak objekt ali proces, ki je nastal kot produkt človeške aktivnosti, nekaj, kar karakterizira določeno institucijo, posameznika ali obdobje. V tem pomenu se uporablja tudi v pedagogiki.

⁵ Čeprav proskripcija marksistične pedagogike ni bila eksplicitna, so bili iz vsebine študija pedagogike izključeni vsi marksistični oziroma kritični pedagogi. Predmet Marksizem je bil v začetnem obdobju tranzicije opuščen tudi v srednjih šolah.

socialna nepraviličnost čim manjša (Gur-Ze'ev 1998). Z namenom deideologiziranja pedagogike se je v devetdesetih letih dogajalo terminološko čiščenje. Uvajati so se začeli anglo-ameriški termini in koncepti in vse bolj je prihajalo do *amerikanizacije* pedagogike – tako je eno (socialistično-komunistično) doktrino zamenjala druga.

Pedagogika se je – obremenjena s kompleksom teoretske neizgrajenosti in nacionalne neozaveščenosti (Previšić 2013) – znašla na razpotju med germansko (kontinentalnoevropsko) tradicijo in anglosaško globalno invazijo »edukacijskih« disciplin in terminov. Da bi se odprl prostor drugim znanstvenim paradigmam in zmanjšal vpliv germanske tradicije, ki je zaznamovala pedagogiko v balkanskih državah (Spasenović, Živković Vujisić, Skubic Ermenc, 2012) in tako tudi na Hrvaškem (Batinić, Radeka 2016), so se v uveljavljeno pedagoško znanstveno terminologijo začeli uvajati novi termini, ki pa niso bili najbolj kompatibilni s hrvaškimi razmerami. Čeprav nekateri termini niso povsem jasno in enoznačno opredeljeni niti tam, kjer so nastali, pa so se razmeroma hitro udomačili v hrvaški pedagoški teoriji in praksi.

V navalu *tranzicijskih terminov* se je znašel tudi *curriculum*, ki ga je mogoče najti tudi v obliki kurikulum in kurikulum (Smajić & Vodopija 2008).

Pedagogi na Hrvaškem nikoli niso razpravljali o posledicah vpeljave kurikula in kurikularne teorije v hrvaški izobraževalni sistem (Vujčić 2013). Verjelo se je, da bo sprejetje kurikula prispevalo k demokratizaciji in posodabljanju izobraževanja, ker je bil kurikulum razumljen kot sofisticiran načrt in program (Mijatović 1996). V relevantni literaturi iz devetdesetih let obstaja več kot 120 definicij kurikula, kar potrjuje, da kurikulum še vedno ni opredeljen kot realna, otipljiva in stvarna entiteta (Oliva 2005). Ta vsebinska raznolikost se kaže tudi pri hrvaških znanstvenikih (Bašić 2000; Bognar, Matijević 2005; Cindrić, Miljković, Strugar 2010; Jelavić 2003; Jurić 2004; Lavrnja 1998; Mijatović 1996, 1999; Mijatović, Previšić, Žužul 2000; Pastuović 1999; Previšić (ur.) 2007), saj se pod pojmom kurikulum razumejo implicitne opredelitve, ki usmerjajo vzgojno-izobraževalni proces k nalogam in vsebinam, izpeljanim iz ciljev, pa tudi organizacijske oblike, načini dela in postopki preverjanja uspeha. Pod kurikulumom se razume tudi natančen sistem načrtovanja vzgoje in izobraževanja, proces razporejanja učnih ur glede na načrtovan časovni okvir, skupne aktivnosti učencev in učiteljev, natančen prikaz ciljev, vsebin, metod, sredstev. Kurikulum pomeni tudi socialno pedagoški proces učenja v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Čeprav se uporablja že dolgo, se zdi, da proizvaja bolj nesoglasja, kot daje splošno sprejemljiv teoretski in praktični okvir. Ne glede na to pa lahko rečemo, da vendarle obstaja relativno soglasje glede tega, da kurikulum obsega intenco (*zakaj nekaj učiti*), vsebino (*kaj*), čas (*kdaj*), mesto (*kje*), načine (*kako*) in udeležence (*kdo se uči*). V seštevku kurikulum definira rezultate izobraževanja in izobraževalne vsebine, obeležja izkušenj učencev ob stalnem poudarjanju niza subtilnih odnosov v razmerju učenec–učenec in učenec–učitelj. Kljub vsebinski raznolikosti in odsotnosti konsenza glede kurikula je ta pojem postal konceptualni okvir reform in prenove šolstva v Republiki Hrvaški.⁶ Pod pojmom kurikulum se razumejo vizija, vrednote, cilji, kompetence in

⁶ V Republiki Hrvaški trenutno poteka kurikularna reforma (<http://www.kurikulum.hr/>) http://hagede.hr/wp-content/uploads/sites/181/2015/09/Boris-Jokic_Cjelovita-kurikularna-reforma.pdf.

učni izidi, struktura sistema vzgoje in izobraževanja, načela organizacije vzgojno-izobraževalnega procesa, načela učenja in poučevanja ter načela vrednotenja. S tem se je del subtilnih povezav in odnosov, ki jih je zajemal kurikulum, izgubil, hkrati pa je v veliki meri zreduciran na otipljivost in merljivost.

V hrvaškem pedagoško teoretskem prostoru in v vzgojno-izobraževalni praksi prevladuje ameriški koncept kurikula, ki je orientiran na vodenje, usmerjanje in kontrolo šolskega sistema, oblikovanje nacionalnega in institucionalnega kurikula, ki mu standardi in učni izidi omogočajo merljivost (Palekčić, 2007; Bašić, 2007). Četudi kurikulum ponuja primeren teoretski okvir za analizo številnih transparentnih in skritih vzgojno-izobraževalnih fenomenov, je na Hrvaškem – in ne samo tukaj – omejen na t. i. behaviorističen pristop, ki ga podpira *audit kultura*.

Prevzemanje znanstvenih terminov iz različnih okolij ne more nujno in tudi ni vplivalo na deideologizacijo, ki se je hotela s tem doseči. Deideologizacija pedagogike in pedagoških praks ni bila dosežena niti je v prihodnje ni mogoče doseči, saj je ne glede na vsebinsko raznolikost kurikula ta rezultat *dogovora* med državo in šolskimi politikami o določanju relevantnih oziroma zaželenih izobrazbenih izkušenj, ki naj jih učenci doživijo skozi določene faze svojega življenja (Cantoni, Yuchtman 2013) – enako kot velja za doslej uporabljan termin učni načrt in program. Teoretiki izobraževanja prepoznavajo politično komponento kurikula, ki je polje ideološkega in političnega boja, imanentnega vsaki družbi – tako dobi izobraževanje smisel, in to po kriterijih vladajoče (politične) elite (Posner 2004). Vzgojno-izobraževalna izkušnja je sestavljena iz tega, kar politiki želijo, in je osredotočena na rezultate testov. S povezovanjem kurikula z učnimi izidi in dosežki učencev na standardiziranih izpitih so politiki prevzeli nadzor nad tem, kar se poučuje, oziroma nad kurikulumom. Kurikul, ki ga usmerjajo izpiti, znižuje vrednost učitelja kot praktika in intelektualca – postavlja ga v položaj »tehnika v službi države« in tako politična socializacija zamenjuje vzgojo in izobraževanje (Pinar 2004, str. 2). Ta politična dimenzija, ki ni samo hrvaški fenomen, se izraža tako, da elita (politične) moči določa *veljavno znanje* (Bernstein 1999). To, kar je mogoče razumeti kot teoretski prispevek *amerikanizacije* hrvaškega teoretskega prostora v povezavi s kurikulumom, je upoštevanje drugih pedagoških paradigem, ki so na transparentno raven povzdignile probleme, kot so npr. manjšinske skupnosti – o njih se prej ni razpravljalo. S priznavanjem obstoja skritega kurikula se je pozornost preusmerila na obstoj verbalnih in neverbalnih sporočil, vgrajenih v izobraževalne prakse oziroma vsebine, ki se skrivajo za uradnim kurikulumom in bi lahko bile diskriminatorne do Romov, Srbov, žensk, oseb z drugačno spolno orientacijo in drugih.

Na Hrvaškem obstajajo znanstveniki, ki si prizadevajo ohraniti identiteto pedagogike, razumljene kot integralna znanost o vzgoji in izobraževanju, toda pomemben je tudi delež tistih, ki sprejemajo *amerikanizacijo* pedagogike. *Amerikanizacija* (hrvaške) pedagogike je vidna v uporabi besede edukacija,⁷ s katero se poskušata zajeti vzgoja in izobraževanje, pedagogiko pa naj bi zamenjala edukologija

⁷ Kadar se poskuša edukacija zamenjati z eno hrvaško besedo, se v splošni javnosti, zakonodaji in akademski javnosti daje prednost izobraževanju in ne vzgoji. Izobraževanje je razumljeno kot nadrejen pojem, ki zajema tako »izobraževanje« kot »vzgojo«, zato se posebno navajanje vzgoje razume kot odvečno (Pastuović 2010, str. 8).

(Pastuović 1996, 1999; Perica 2013; Vujčić 2013). Te zamenjave niso primerne, saj določeni termini v prevodu izgubijo izvorne kulturne pomene. V delih nekaterih hrvaških znanstvenikov, npr. Pastulovićevih (1996, 1999), je prepoznavna orientacija k literaturi in terminologiji z anglosaškega govornega območja, pri čemer pa ostaja zapostavljena in nerazumljena germanska konceptualizacija in pedagoška misel, čeprav je bližja (hrvaškemu) duhovnemu prostoru (Palekčić, 2015). Vprašanje uporabe drugačnih terminov ni samo leksikalne narave, temveč se dotika koncepta in teoretsko-metodološke utemeljenosti pedagogike.

Termin *pedagogy* namreč v anglosaškem diskurzu zavrača širše razumevanje pojma *education* in pomembno reducira predmet pedagogike kot znanosti o vzgoji in izobraževanju. Če primerjamo razumevanje pojma *pedagogy* v anglosaškem diskurzu z večstoletnim razumevanjem, kot obstaja v kontinentalni Evropi (germanska tradicija), lahko opazimo svojevrsten *pedagoški paradoks*. Na anglosaškem govornem območju termin *education* predpostavlja ožje razumevanje izobraževanja, pri čemer se *upbringing* (beseda, ki je vsaj približno vsebinsko podobna hrvaški besedi vzgoja /odgoj/) običajno zanemarja. Prav te terminološke, pa tudi vsebinske nejasnosti kažejo specifično razumevanja vzgoje, izobraževanja in pedagogike v državah, ki anglosaške tradicije niso sprejele kot dominantne. Tako se npr. v Združenem kraljestvu termin *pedagogy* ne uporablja pogosto, razen v kontekstu učilnice in formalnega izobraževanja (Petrie idr. 2009). Z drugimi besedami, v pedagogiki sta vzgoja in izobraževanje medsebojno prepletena oziroma se pedagogika razume kot znanost o vzgoji otrok in o izobraževanju v najširšem smislu te besede (Murphy 1996; Petrie idr. 2009). Pri tem moramo upoštevati, da se fenomen vzgoje in izobraževanja razlikuje od organizacije vzgojno-izobraževalne dejavnosti (šolstva), kjer imajo druge znanosti – v razmerju do pedagogike – status pomožnih znanosti, ker raziskujejo samo posamezne vidike vzgoje in izobraževanja. Prav tako pa v francoskem in drugih jezikih, ki imajo latinsko osnovo (kot sta italijanski in španski), termin *l'éducation* predpostavlja širše razumevanje in se lahko poistoveti z razširjenim terminom *pedagogy*, ki se uporablja v germanskih in nordijskih deželah.

Uporaba pojma *pedagogy* v kontinentalni Evropi pa tudi na Hrvaškem predpostavlja celovit pristop k delu z otrokom, pri čemer se otrok razume kot družbeno bitje, ki je povezano z drugimi in hkrati pridobiva ter konstruira svoje karakteristične izkušnje in znanje (Hamilton 1999; Petrie idr. 2009). Vsebinsko in konceptualno razlikovanje je privedlo do tega, da termin *educational science(s)* ne ustreza terminu *pedagogy*, kot tudi *education* ni ekvivalent hrvaški besedi *izobraževanje /obrazovanje/* v najširšem pomenu te besede. V *education* obstajata dva različna latinska korena, to sta *educare*, kar pomeni izučiti, usposobiti ali modelirati, ukalupiti, ter *educere*, kar pomeni izveliči – energijo ali znanje iz notranjosti navzven (Bass, Good 2004). Čeprav sta ta dva pomena različna, sta oba zastopana v besedi *education*. Obstaja torej etimološka podlaga za številne razprave o *education*, saj ta termin označuje različne koncepte (najmanj dva). Prvi, *educare*, se nanaša na ohranjanje in prenašanje znanja ter oblikovanje mladih po družbeno sprejemljivem »kalupu« staršev, institucij in drugih odgovornih, pri čemer je glavna naloga reprodukcija znanja in priprava dobrih delavcev (Bass, Good 2004). Po drugi strani pa lahko govorimo o konceptu *educere*, ki *education* opredeljuje kot pripravo nove generacije na spremembe, ki

prihajajo, oziroma jih pripravlja na ustvarjanje rešitev za še nepoznane probleme – zato poudarja pomen vnovičnega spraševanja, razmišljanja in ustvarjanja. Ker pa se pogosto razume, da so institucije najbolj odgovorne in najustreznejše za *educare*, se pomen *education* reducira na izobraževanje v šolskih sistemih, ki so namenjeni *pripravi poslušnih državljanov in dobrih delavcev* (Parsons 1959, str. 298–304).

Anglosaška znanstvena tradicija ne pozna pedagogike⁸ kot enotne znanosti, ki kritično vrednoti vzgojno-izobraževalno teorijo in prakso (Mušanović 1996), temveč jo opredeljuje kot *science of teaching* (Hamilton 1999), kar je v hrvaškem prevodu še najbližje didaktiki/*didactics*. Termin *didactics* se v anglosaškem diskurzu ne uporablja zaradi prepričanja, da ima didaktika negativen vrednostni kontekst, ker označuje formalistične izobraževalne prakse, sestavljene iz kombinacije »dogme« in »poneumljanja« (Hamilton, Gudmundsdottir 1994, str. 135), kar je značilnost didaktične (cerkvene) dediščine 17. stoletja. Zaradi takšnih negativnih konotacij se poskuša termin *didactics* zamenjati s terminom in konceptom *curriculum studies*, pri čemer postaja relevantno vprašanje *kaj bi učenci morali znati in ne kaj bi učenci morali postati*, kjer sta vzgoja in izobraževanje razumljena kot vizije prihodnosti in razvoj posameznika (Murphy 1996; Hamilton 1999). Prevlada vprašanja *kaj bi učenci morali znati* reducira razumevanje učenca kot celovite osebnosti in implicira orientacijo na učne izide/kompetence ter metode poučevanja. Toda izobraževanje, šolanje in pouk so mnogo več kot pa metode in *recepti* za uspešno poučevanje, kar najbolje ilustrira McLarnova (1998) trditev, da se »mora pedagogika razlikovati od poučevanja« oziroma da »pedagogika‘ (napotuje) v praksi še posebej na integracijo vsebine in strukture kurikula, učenčevih strategij in tehnik, metod, evalvacije in smotra. Vsi ti vidiki vzgojno-izobraževalne prakse se združujejo v realnosti tistega, kar se dogaja v učilnici. Ti vidiki skupaj organizirajo uvid v to, kako delo učitelja znotraj institucionalnega konteksta opredeljuje verzijo tistega znanja, ki je največ vredno, kaj pomeni nekaj znati in kako bi lahko konstruirali percepcijo sebe in drugih ter naše fizično in družbeno okolje.« (McLaren 1998, str. 165) Toda vse bolj glasne so zahteve po redefiniranju pedagogike, ki je v različnih kulturah dobila različne opredelitve, ki vsebujejo implicitne predpostavke o poučevanju in izobraževanju oziroma pomene, ki se dajejo procesu izobraževanja (Murphy 1996).

Da nedosledna uporaba terminov vzgoja, izobraževanje in edukacija, ki je zadnje čase vse pogostejša, ni samo leksikalno vprašanje, je razvidno tudi iz tega, da se je v hrvaškem znanstvenem prostoru uveljavil termin edukologija.⁹ Razlogi

⁸ Številni pedagogi na Hrvaškem pedagogiko opredeljujejo kot »hibridno znanost, tj. kot deskriptivno normativno (ali normativno empirično) znanost o vzgoji« (Vujčić 2013, str. 51). Tako Vukasović (1990) trdi, da je pedagogika edina znanost o vzgoji v vseh njenih pojavnih oblikah in manifestacijah, pri čemer ne zanika potrebe po raziskovanju vzgoje z različnih vidikov, zanika pa tezo, da je vzgoja skupni predmet raziskovanja različnih znanstvenih disciplin. Pedagogiko vrača na Herbartovo pozicijo, s tem ko jo razume kot »deskriptivno normativno znanost glede na to, da nenehno išče rešitve, ki bodo omogočile doseganje boljših rezultatov in bolj napredno vzgojo« (prav tam, str. 19).

⁹ Pastulović edukologijo utemeljuje na podlagi Brezinkovega razumevanja fenomena vzgoje kot razmerja »cilj-sredstvo«. Kljub temu pa v nasprotju z Brezinko, ki vzgojo razume kot neodvisno spremenljivko, Pastulović trdi, da je vzgojo treba obravnavati kot odvisno in neodvisno spremenljivko, pri čemer edukologija edukacijo raziskuje holistično, celovito. Skladno s tem se v edukološkem pristopu pedagogika poskuša izriniti iz sistema znanosti o vzgoji s ciljem, da se podceni vsaka »praktična« (deskriptivno normativna) vednost o vzgoji (Vujčić 2013).

za vpeljevanje edukologije so po Pastuloviću (1999) v potrebi po »sistematiziranju vednosti o izobraževanju in vzgoji, ki pripada različnim vrstam teorij oziroma različnim edukacijskim znanostim« (Pastuović 1999, str. 26), edukologija pa je razumljena kot integrativna znanost o sestavi vseživljenjskega izobraževanja s poudarjeno empirično znanstveno usmeritvijo. »Empirična integrativna edukologija po definiciji integrira spoznanja vseh empiričnih edukacijskih znanosti, ki izobraževanje/vzgojo raziskujejo kot neodvisno in kot odvisno spremenljivko, zato mora, če jih želi integrirati, to delati tudi edukologija.« (Pastuović 1999, str. 104)

Glede na poudarjanje empirične usmerjenosti v edukologiji v *vojni paradigem* zmaguje kvantitativni pristop oziroma pretirana kvantifikacija in obsedenost s statistiko (Previšić 2013). Teoretsko-metodološki pristop je danes na Hrvaškem zaznamovan s pozitivizmom – obstaja težnja po matematiziranju pedagoških fenomenov, kar je pripeljalo do postopnega razdvajanja pedagoške teorije od prakse (Bognar 2007). V pedagogiki je mogoče opaziti posnemanje metod naravoslovnih znanosti, za katere se šteje, da so bolj znanstvene in da so *zlati standardi raziskovanja* (Smith, Keiner 2015). Empirično raziskovanje v pedagogiki teži k ustvarjanju različnih standardov, ki naj bi v posameznih pedagoških konceptih in pristopih imeli vlogo običajne zakonitosti zaradi operacionalizacije izobraževanja kot neodvisne spremenljivke v nacionalni in kulturni tradiciji. Uveljavlja se prepričanje, da bo pedagogika z ustvarjanjem standardov dobila raziskovalni zamah s tem, ko bo imela oporo za mednarodno primerjavo specifičnih pedagoških problemov (določene dežele). V takšnem pristopu se zanemarljiva pomembna razlika, ki jo poudarja duhoslovna pedagogika; to je razlika med realitetami, ki jih raziskujejo naravoslovne in družboslovne oziroma humanistične znanosti. Za naravoslovne znanosti je pomembnejše prepoznavanje vzročno-posledičnih odnosov, za družboslovne znanosti pa je značilno razumevanje, čeprav ti pristopi v pedagoškem diskurzu ne izključujejo drug drugega (Bognar 2012).

Znanstvene krize so legitimne, zaradi njih nastajajo nove znanosti oziroma nove znanstvene paradigme (Kuhn 2013). Dokaz za to, da so potrebne nove pedagogike in da se je germanski koncept pedagogike na Hrvaškem znašel v krizi, so tudi različni poskusi njenega redefiniranja – govori se o normativni, empirični, praktični, kritični pedagogiki ter pedagogiki kot celoviti znanosti o izobraževanju. Dozdajšnji pristopi niso vzpostavili terminološkega in konceptualnega konsenza. Takšna *konceptualna žongliranja* oziroma teoretsko-metodološka tavanja pedagogike ter neverodostojnost so rezultat oddaljevanja pedagogike od svojega predmeta oziroma pomanjkanja izdelanega teoretskega oporišča, ki bi zadoščal za primerno teoretsko osmišljanje vzgojno-izobraževalnih fenomenov. Kljub dolgemu obstoju pedagogike je ta še vedno obremenjena z večnimi vprašanji, npr. *ali je treba probleme pedagogike ločiti od problemov v antropologiji, sociologiji, ekonomiji, filozofiji izobraževanja in v drugih znanostih*. Drugače rečeno, *ali je mogoče predmet pedagogike povsem jasno in nedvoumno raziskati samo s pedagoškega vidika ali pa je zaželen inter- in multidisciplinaren pristop, če imamo v mislih, da pedagogika izkazuje globoko in kompleksno povezanost z družbenim okoljem, ki je predmet raziskovanja drugih znanosti*.

Izhod iz krize, kot tudi poznanstvenje pedagogike, se poskuša najti v potrebni razmejitvi s pojmi in teorijami, ki prihajajo iz drugih znanstvenih disciplin, z naslonitvijo na tradicijo pedagoške misli na nemškem govornem območju, ki je teoretsko in zgodovinsko oporišče hrvaške pedagogike (Palekčić 2015). Sodobno stanje pedagogike kot znanosti je zaznamovano s pomanjkanjem jasne pedagoške znanstvene perspektive (*differentia specifica*) v razmerju do drugih znanosti v zvezi s skupnim predmetom raziskovanja – vzgojo in izobraževanjem – oziroma s prevzemanjem znanstvenih pogledov, teorij, modelov in pojmov iz drugih disciplin. Poudarja se pomen obstoja kategorialnega pojmovno-teoretskega pristopa k temu, kar se raziskuje – pojmovni in kategorialni sistem bi moral obstajati, še preden se pojavi vprašanje, katere in kakšne so empirične odlike tistega, kar se pod temi pojmi in kategorijami razume. S pedagoške perspektive to pomeni, da mora ideja vzgoje obstajati pred raziskovanjem vzgoje (Palekčić 2015).

Ti in drugi problemi kažejo, da pedagogika (še vedno) išče svojo identiteto in da je to iskanje toliko težje, kolikor bolj so izraženi globalizacijski procesi – to se ne vidi le v analizi pedagoške prakse, temveč tudi v bistvu (samo)razumevanja pedagogike. Prevlada teoretsko-metodoloških raziskav drugih znanosti in znanstvenih področij aktualizira potrebo po (re)definiranju »metodološke identitete« pedagogike. Po drugi strani pa potreba po povezovanju z drugimi znanostmi kaže na zapletenost predmeta pedagogike, ki se še posebej izraža v sodobnih razmerah, ki so izoblikovale različne teoretske in ideološke usmeritve (različne feministične teorije, poststrukturalizem, postmoderna itd.). Z metodološkega vidika ostaja odprto vprašanje, *kakšne implikacije imajo novonastali znanstveno relevantni problemi za pedagogiko in njeno metodologijo*. Morda pa je izhod iz krize možno iskati v epistemološkem relativizmu, s čimer se odpirajo široke možnosti proučevanja vzgojno-izobraževalnih in družbenih fenomenov s perspektive pedagogike.

Študij pedagogike s perspektive bolonjskega procesa

Ko govorimo o stanju današnje pedagoške znanosti oziroma o statusu pedagogike in njenem vplivu na številne pedagoške, vzgojno-izobraževalne reforme nasploh, lahko opazimo radikalno razdvajanje teorije in prakse, pri čemer se v praksi dogajajo spremembe, ki teoretsko niso utemeljene, temveč so politično vsiljene (hrvaški nacionalni izobrazbeni standard, bolonjski sistem, državljanska in zdravstvena vzgoja ...). Razlog za takšno situacijo je breme, ki ga pedagogika nosi iz prejšnjih časov. Če analiziramo vpliv pedagogike na reformo visokošolskega študija oziroma bolonjski proces, opazimo, da so pedagoška, didaktična in metodična vprašanja ostala na obrobju, s čimer se izkazuje tudi marginaliziran status pedagogike pri oblikovanju izobraževalnih politik. Še več, bolonjski proces (uravnilovke in administriranja) skoraj ne potrebuje pedagoške konceptualizacije, zato se lahko upravičeno vprašamo, ali se bolonjski proces sploh lahko kakovostno izvaja, če pedagoška vprašanja niso pedagoško analizirana, temveč se v analize vnašajo elementi drugih znanosti, še posebej ekonomije. Uvajanje bolonjskega procesa je

zaznamovalo »obdobje globalizacije visokega šolstva, kjer je znanje predvsem tržno zanimivo blago, z zakonitostmi trga pa se regulira tudi pristop k temu znanju, po navodilu neoliberalne logike, ki dezintegrira večstoletne temelje evropskega študija« (Kurelić 2011, str. 173).

Čeprav so pri tem poskušali zadovoljiti tržne zakonitosti, se ni kritično analizirala organizacija študija, ki nima opore v hrvaškem gospodarstvu. Prav tako se niso problematizirali nazivi, kot je »prvostopnik/prvostupnik/«,¹⁰ kar je duhovit umotvor, ki »slučajno« spominja na militaristično terminologijo, teorija in praksa tako imenovanih učnih izidov in kompetenc pa sta usmerjeni v usposabljanje delovne sile, ki bo v razmerah prekarnosti najbolj zadovoljila kapitalistično gospodarstvo (Vrclj, Mušanović 2013). To potrjuje tudi določanje učnih izidov, ki za potencialne delodajalce pomenijo zaželene kompetence, kot izhajajo iz taylorizma in »kulta« (industrijske) učinkovitosti (Razdevšek-Pučko 2005). Razen tega je določanje učnih izidov kot tudi natančno določanje aktivnosti in točkovnih vrednosti, ki jim ustrezajo, dogovorni odnos, kjer je monopol v razmerju do učnih izidov na strani institucije. Uspešnosti učnih izidov ni mogoče preveriti vsaj v tisti dimenziji, kjer je nanje vplivalo učenje zunaj institucij, pri čemer ne smemo zanemariti pomembnega dejstva, da je učenje vedno individualen proces. Učenje presega izobraževanje, ker je izobraževanje institucionaliziran sklop aktivnosti, vlog in organizacij, s pomočjo katerih poskuša določena skupina ali družba usmerjati učenje nekaterih ali vseh članov k ciljem, ki so zanje sprejemljivi.

V takšnih razmerah so se oblikovali študijski programi pedagogike, ki jih ob tem bremeni še pomanjkanje relativno stabilne teoretsko-metodološke opore v pedagogiki – zato je mogoče opaziti, da se marginalizacija pedagogike kot znanosti kaže tudi v študiju pedagogike oziroma v pedagogih.

Marginalizacija pedagogike je vidna v neprepoznavnosti pedagogov kot strokovnjakov (še posebej zunaj šolskega sistema) – oblikovalci izobraževalnih politik prepuščajo reševanje pedagoških vprašanj ljudem, ki niso strokovnjaki za pedagogiko. Razloge za takšne razmere lahko iščemo v nerazrešenosti vprašanja, kaj so temeljne dejavnosti pedagoga, in v njegovem široko profiliranem izobraževanju – zaradi tega ga tudi imenujejo *specialist splošne prakse* (Jurić 2004). Prav ta širina se kaže kot nevrtaščna točka študija pedagogike, ki izobražuje »vsestranskega« strokovnjaka, ki je *strokovnjak za vse in hkrati za nič*. Čeprav obstajajo določene naloge pedagoga, ki so utemeljene na konceptu razvojnopedagoške dejavnosti (Ledić, Staničić, Turk 2013), se v praksi – zaradi neobstoja strokovnih skupin – pedagogom dodeljujejo naloge, za katere niso strokovno usposobljeni (npr. psihologa, defektologa). Ocenjujejo jih kot *univerzalno sredstvo za (čiščenje) vsega*, kar bistveno spodjeda ugled stroke. Hkrati pa, po drugi strani, številna pedagoška dela opravljajo drugi, v primeru nuje *lahko tudi pedagogi*. Da se delo pedagogov zaznava kot nepomembno, se vidi tudi po praksi v srednjih šolah, kjer je dovoljeno, da delo pedagoga opravlja tudi oseba, ki ima pet let izkušenj v vzgojno-izobraževalni dejavnosti.¹¹ K takšnemu statusu pedagogike in pedagogov je deloma pripomoglo tudi to, da Hrvaška nima pedagoške

¹⁰ Naziv, ki ga na Hrvaškem dobi diplomant prve stopnje bolonjskega študija (op. prev.).

¹¹ Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu (urednički pročišćeni tekst, Narodne novine, broj 1/96. i 80/99).

zbornice in da obstaja zelo majhna profesionalna solidarnost med pedagogi, tako med praktiki kot znanstveniki.

Neenotnost pedagogike je vidna tudi v kurikulah študijskih programov pedagogike. Študij pedagogike se izvaja na petih univerzah v Republiki Hrvaški (Zagreb, Reka, Zadar, Osijek in Split), neuskkljenost kurikulov pa se kaže v predmetih, ki sestavljajo temeljni program na diplomski in podiplomski stopnji študija pedagogike. Temeljni predmeti v okviru študija pedagogike so bili pred uvedbo bolonjske reforme utemeljeni na pedagoških disciplinah v skladu z nacionalno klasifikacijo znanstvenih področij in vej,¹² v današnjem študiju pa je ta pristop zamenjala kombinacija tematsko in problemsko utemeljenih predmetov, še posebej na višjih stopnjah univerzitetnega študija. V programih je vidna razdrobljenost pedagoških disciplin, imena predmetov pa so danes bolj podobna temam večernih tribun prostovoljnih in nevladnih organizacij, kot pa da bi spominjala na resne univerzitetne vsebine. Rezultat tega je, da se v študiju pedagogike vse bolj pojavljajo »mini pedagogike [...], ki spominjajo na psevdoznanost. S svojo efemernostjo vsekakor niso sposobne voditi vzgoje in izobraževanja v smeri širših globalno znanstvenih tem, kulturnih gibanj in javnih pričakovanj« (Previšić 2013, str. 15).

Razen težav pri določanju jedra študijskih programov pedagogike na Hrvaškem je težko ugotoviti tudi to, za kaj so pedagogi po zaključku diplomske in podiplomske stopnje študija usposobljeni. Ob umetni ločitvi študija na diplomsko in podiplomsko stopnjo ter nasprotovanju integralnemu študiju pedagogike, kar je rezultat bolonjske reforme, so bili pedagogika in pedagogi dodatno degradirani s tem, da tudi deset let po uvedbi bolonjskega procesa glede na trg dela niso jasne možnosti zaposlovanja pedagogov po končani diplomski stopnji.

Razlika je vidna tudi glede na obstoj enopredmetnega in dvopredmetnega študija pedagogike na diplomski in podiplomski stopnji (enopredmetni program imata samo oddelka za pedagogiko na Reki in v Zagrebu). Dvopredmetni študij ni nekaj, kar bi bilo treba zavračati ali razumeti kot slabo možnost, toda na podlagi neobjavljenih rezultatov interne evalvacije študentov ter izkušenj pri delu s študenti na oddelku za pedagogiko na Reki opažamo, da študenti dvopredmetnega študija pedagogiko pogosteje izbirajo kot *minor* študij tudi zato, ker vsebine študija pedagogike štejejo za lažje.

Odpor do pedagogike je opazen tudi v pedagoških (učiteljskih) programih, saj se študenti teh programov kot bodoči učitelji bolj identificirajo s strokovnimi vsebinami svojega področja kot pa s pedagoškimi kompetencami. Čeprav je enemu delu študentov pedagoška (učiteljska) usmeritev prva izbira, opažamo, da se številni študenti, posebej humanističnih in družboslovnih smeri, ne nameravajo zaposliti v učiteljskih poklicih (čeprav jih na koncu večina konča na delovnih mestih v šolah). Pri tem kot najpomembnejšo vrednotijo izobrazbo s področja svoje temeljne akademske discipline (samega predmeta), pedagoško-psiholoških vsebin pa ne štejejo za pomembne (Vizek Vidović 2005). Prav tako se pedagoška skupina predmetov poučuje v različnih ustanovah (nepedagoških fakultetah), ki nimajo kadrovskih možnosti za takšno dejavnost, kar pedagogiko dodatno degradira.

¹² Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama (Narodne novine, broj 118/09., 82/12. i 32/13; http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_09_118_2929.html).

(Samo)razumevanja pedagogike in s tem tudi študija pedagogike ter pedagogov se dotika tudi razprava (v okviru nekaterih oddelkov za pedagogiko) o imenu oddelka za pedagogiko v angleškem jeziku. Tako npr. (zaradi boljše prepoznavnosti oddelka za pedagogiko in pedagogike kot znanosti) Oddelek za pedagogiko na Reki¹³ v angleškem nazivu uporablja termin *education* namesto *pedagogy*, s čimer se znanstvena dimenzija pedagogike reducira, poudarjeno pa je področje praktičnega delovanja.

Zaključek

Razvojna pot pedagogike kot znanosti in prakse je bila na Hrvaškem dolgo pod vplivom germanske tradicije. V obdobju tranzicije pa so se začeli sprejemati drugačni teoretsko-metodološki pristopi, ki imajo predvsem značilnosti anglosaškega modela. V iskanju identitete se je hrvaška pedagogika vse bolj *amerikanizirala* oziroma se konstituirala kot praktična disciplina znotraj edukologije. Poskusi *amerikanizacije* pedagogike so vidni tudi v sprejemanju terminov, ki niso ustrezno kontekstualizirani in bistveno siromašijo identiteto pedagogike kot znanosti. Ti pristopi niso dosegli terminološkega konsenza, temveč so pospešili oddaljevanje pedagogike od njenega predmeta proučevanja oziroma od oblikovanja teoretskega jedra, ki bi zadoščalo za ustrezno teoretsko refleksijo vzgojno-izobraževalnih fenomenov. Ta teoretska tavanja se kažejo tudi v današnjem študiju pedagogike po bolonjskem modelu in v statusu pedagogov kot strokovnjakov širokega profila za vzgojo in izobraževanje, ki niso ustrezno ovrednoteni.

Eden od pogojev za oblikovanje bolj trdne identitete pedagogike in za njeno repozicioniranje, s katerim bi se znebila stigme uslužne znanosti, je kritičen premislek družbenih razmer ter kritično raziskovanje in spreminjanje vzgojno-izobraževalne prakse. Kritični pristop bi afirmiral pedagogiko kot vedo, ki lahko spremeni družbeno vrednotenje vzgoje in izobraževanja, njuno prakso kot tudi šolsko politiko, ob predpostavki, da morajo ljudje delovati v zunanjem svetu zaradi njegove spremembe, pa tudi zaradi spreminjanja svoje narave. Tak pristop bi lahko pripomogel k profesionalizaciji pedagogov.

Prevedel: dr. Edvard Protner

Literatura

- Barišić, P. (2005). Glavne struje hrvatske filozofije u 19. stoljeću. *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, Vol. 31., No. 1-2 (61-62), Prosinac 2005, str. 243–253.
- Bass, R. V., Good, J. W. (2004). Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System? *The Educational Forum*, Volume 68, No. 2 (Winter 2004), str. 161–168.
- Bašić, S. (2000). Koncept prikrivenog kurikulumu. *Napredak*, 141 (2), str. 170–180.

¹³ Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Dostopno na: <http://www.ffri.uniri.hr/en/departments-and-divisions/departament-of-pedagogy.html> (pridobljeno 13. 9. 2016).

- Bašić, S. (2007). Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. V: V. Previšić (ur.). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, str. 117–155.
- Batinić, Š., Radeka, I. (2016). Razvoj in perspektive študija pedagogike na Hrvaškem. *Sodobna pedagogika*, 67/133, št. 3, str. 54–68.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), str. 157–173.
- Bognar, B. (2012). Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu. V: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijskometodološka određenja pedagogijske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 100–110.
- Bognar, L. (2007). Pedagogija u razdoblju postmoderne. V: Zbornik radova I. kongresa pedagoga Hrvatske *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 28–40.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cantoni, D., Yuchtman, N. (2013). The Political Economy of Educational Content and Development: Lessons from History. *Journal of Development Economics*, September 2013, št. 104, str. 233–244.
- Carr, W., Kemmis, S. (2000). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEPD2.
- Gur-Ze'ev, I. (1998). Toward a nonrepressive critical pedagogy. *Educational Theory*, 48 (4), str. 463–486.
- Hamilton, D. (1999). The Pedagogic Paradox (or Why No Didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 7, No. 1, str. 135–152.
- Hamilton, D., Gudmundsdottir, S. (1994). Didaktik and/or curriculum. *Curriculum Studies*, 2, str. 345–350.
- Jelavić, F. (2003). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- König, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Kuhn, T. S. (2013). *Struktura znanstvenih revolucija*. Zagreb: Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Kujundžić, N. (1996). Razvoj pedagogije u Hrvata. V: Vrgoč, H. (ur.). *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 24–30.
- Kurelić, Z. (2011). Socijalna pravda i »blokada«. *Politička misao*, 48, št. 1 (2011), str. 171–185.
- Lavrnja, I. (1996). Pedagogija između ideologije i znanosti. V: Vrgoč, H. (ur.). *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra*. Zagreb: Hrvatski pedagoškknjiževni zbor, str. 86–91.
- Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a post-modern era*. London and New York: Routledge.
- McLaren, P. (1998). *Life in Schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (3rd edition). New York: Longman.

- Mijatović, A. (1996). Kurikulum kao okosnica osuvremenjivanja obrazovanja. V: Vrgoč, H. (ur.). *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 69–76.
- Mijatović, A. (ur.) (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
- Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000). Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141 (2), str. 135–145.
- Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Slavonski Brod: Filozofski fakultet Osijek i HPKZ.
- Murphy, P. (1996). Defining pedagogy. V: Murphy, P. F. & Gipps, C. V. (ur.). *Equity in the Classroom: Towards effective pedagogy for boys and girls*. London: Falmer Press and UNESCO, str. 9–22.
- Mušanović, M. (1996). Postmoderne epistemologije pedagogije. V: Vrgoč, H. (ur.). *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 98–106.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the Curriculum*. 6th Edition. Boston: Pearson.
- Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. V: V. Previšić (ur.). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, str. 39–115.
- Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29, št. 4, str. 297–318.
- Pastuović, N. (1996). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava - osvrt na reforme u postkomunističkim zemljama. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, Vol. 5 (1996), No.1 (21), str. 39–58.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija - integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Pastuović, N. (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, Vol. 14, No. 1. (24), str. 7–20.
- Pavlič, G. (2013). Umjetnost kao pedagogija – transformativni potencijali umjetničke prakse. V: Perica, I. (ur.). *POLITIČKO ↔ PEDAGOŠKO. Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Udruga Blaberon, str. 71–86.
- Perica, I. (2013). Uvod: Političko ↔ Pedagoško. V: Perica, I. (ur.). *POLITIČKO ↔ PEDAGOŠKO. Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Udruga Blaberon, str. 1–10.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services*. Briefing paper - Update 2009. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* (Studies in Curriculum Theory Series). London: Routledge & Lawrence Erlbaum Associates.
- Posner, N. (2004). *Analyzing the Curriculum* (3rd edition). New York, NY: McGraw Hill.
- Previšić, V. (2013). Razmeđa hrvatske pedagogije 2012. retro(per)spektive. V: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.). *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagojske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, str. 3–17.

- Previšić, V. (ur.) (2007). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.
- Previšić, V., Rosić, V., Radeka, I. (2002). *Pedagogija na Filozofskim fakultetima u Hrvatskoj*. Rijeka - Zagreb - Zadar: Grafrade Rijeka - Filozofski fakultet u Zagrebu - Filozofski fakultet u Rijeci - Filozofski fakultet u Zadru.
- Previšić, V., Rosić, V., Radeka, I. (2003). *Studij pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Protner, E., Vidmar, T. (2016). Uvodnik: Zgodovina in sodobni izzivi študija pedagogike v državah na tleh nekdanje Jugoslavije. *Sodobna pedagogika*, 67/133, št. 3, str. 6–11.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očakuje) škola danas (i sutra)? *Napredak*, (1/2005.), str. 75–90.
- Skubic Ermenc, K., Živković Vujisić, N., Spasenović, V. (2015). Theory, practice and competences in the study of pedagogy - views of Ljubljana and Belgrade university teachers. *CEPS Journal* 5 (2015), 2, str. 35–55.
- Smajić, D., Vodopija, I. (2008). Curriculum, kurikulum, kurikulum – uputnik. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, Vol. 55, No. 5 (Prosinec 2008), str. 181–189.
- Smith, B. (2015). Hidden Curriculum in Sex and Relationships Education in Secondary Schools. *Transformations*, Issue 1, January 2015.
- Smith, R., Keiner, E. (2015). Erziehung und Wissenschaft, Erklären und Verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, str. 665–682.
- Spajić-Vrkaš, V. (2013). Pedagogija i politička kultura. V: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.). *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagoške znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 18–32.
- Spasenović, V., Živković Vujisić, N., Skubic Ermenc, K. (2012). The Role of Comparative Pedagogy in the Training of Pedagogues in Serbia and Slovenia. V: N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. Almeida (ur.). *International Perspectives on Education*. BCES Conference Books, Volume 10. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, str. 36–42.
- Tasiopoulou, E., Gras-Velázquez, A. (2012). *Blueprint of teaching use cases, technical and pedagogical artefacts*. GLOBAL excursion - Extended Curriculum for Science Infrastructure Online. European Commission Seventh Framework Project (Research Infrastructures Activity – Grant Agreement No. 283686). Dostopno na: http://globalexursion.archiv.zsi.at/wp-content/uploads/2012/06/Global_excursion_D1.2_V1.0_final.pdf (pridobljeno 2. 1. 2017).
- Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom - iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Vrcelj, S. (2007). The history of comparative pedagogy in Croatia. V: Wolhuter, C. & Popov, N. (ur.). *Comparative Education as Discipline at Universities World Wide*. Sofia: Bureau for Educational Services, str. 80–91.
- Vrcelj, S., Mušanović, M. (2013). Suvremenost teorije obrazovanja Ivana Illicha. *JAHHR*, Vol. 4. No. 8.
- Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija – novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: HPKZ.
- Vukasović, A. (1990). *Pedagogija*. Zagreb: Tisak Zagreb Samobor.