

Komparativna pedagogija i komparativna andragogija - što im je isto, a što različito?

Kušić, Siniša; Vrcelj, Sofija

Source / Izvornik: **Nova prisutnost : časopis za intelektualna i duhovna pitanja, 2023, XXI, 149 - 160**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

<https://doi.org/10.31192/np.21.1.9>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:818462>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-07**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Komparativna pedagogija i komparativna andragogija – što im je isto, a što različito?

Siniša Kušić*

skusic@ffri.unir.hr

<https://orcid.org/0000-0002-9395-4588>

Sofija Vrčelj**

svrcelj@ffri.unir.hr

<https://orcid.org/0000-0001-9531-3293>

<https://doi.org/10.31192/np.21.1.9>

UDK: 37.013.74

37.013.83

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

Primljeno: 14. srpnja 2022.

Prihvaćeno: 13. rujna 2022.

Ovaj rad analizira konceptualne poteškoće komparativne pedagogije i komparativne andragogije, kojima je nametnut teret traganja za vlastitim znanstvenim identitetom. Točka prijepora nepostojanje je vlastite metode istraživanja, koju nameću stručnjaci iz drugih područja, kao i poistovjećivanje s međunarodnim istraživanjima. Komparativna pedagogija i komparativna andragogija zasebne su znanstvene discipline koje imaju svoj predmet proučavanja. Budući da su predmetno usmjerene na komparaciju, obje su u posljednje vrijeme, posebno komparativna pedagogija, zaglibile u istraživačkoj orijentaciji mjerenja »drugog«, a komparacija je povezana s općom klimom intenzivnog ekonomskog natjecanja i rastućeg uvjerenja u ključnu ulogu obrazovanja. Unatoč tome, obje su znanstvene discipline dale relevantne spoznaje o formalnim i neformalnim oblicima obrazovanja, ukazujući na diskriminatorne prakse u obrazovanju djece, mladih i odraslih, kao i netradicionalnih učenika.

Ključne riječi: jedinica komparacije, komparativna andragogija, komparativna pedagogija, metoda komparacije, znanstveni identitet.

* Izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Sveučilišna avenija 4, HR-51000 Rijeka.

** Prof. dr. sc. Sofija Vrčelj, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Sveučilišna avenija 4, HR-51000 Rijeka.

Uvod

Komparativna pedagogija i komparativna andragogija, kao znanstvene i akademske discipline kakve danas postoje, svojevrsno utemeljenje imaju u pričama putnika koji su posjećivali neke zemlje i opisivali ono što su procijenili kvalitetnim.¹ Osnivačem komparativnog istraživanja u obrazovanju smatra se Marc-Antoine Jullien de Paris radi kreiranja skupa načela za obrazovnu politiku pri unapređivanju nacionalnih školskih sustava.² Od vremena Julliena nema suglasja o tome što je komparativna pedagogija i komparativna andragogija i koja je svrha komparativnih istraživanja obrazovanja.

Komparacija se definira kao metoda znanstvenog istraživanja, svakodnevni način razmišljanja i življenja, elementarna psihička aktivnost koja nastaje na razini osjetilne percepcije kao socijalna i temporalna relacija, i ima još niz drugih određenja.³ Dati jednoznačno određenje nije moguće, a ni poželjno, jer bi se time palo u zamku pojednostavnjivanja komparacije.⁴ Unatoč tome, komparacija je prihvaćena kao moguć pristup u znanstvenim istraživanjima⁵ i ima dugu povijest.

Na nacionalnoj i globalnoj razini komparativna pedagogija i komparativna andragogija etablirane su institucionalno i intelektualno,⁶ a na njihovo oblikovanje utjecali su sociološki i epistemološki oblici moći. Sociološka jezgra ovih znanstvenih disciplina pokazuje posebne, kontingentne i promjenjive značajke, a njegova epistemološka komponenta ima univerzalne, nužne i trajne karakteristike. Institucionalna konstrukcija njih kao posebnih znanstvenih disciplina ne ovisi samo o kognitivnim kriterijima. Umjesto toga, one su proizvod pragmatičnih i političkih snaga koje djeluju kroz složenu interakciju odnosa moći

¹ Usp. Nicholas HANS, The Historical Approach to Comparative Education, *International Review of Education*, 5 (1959) 3, 299-309; William BRICKMAN, A Historical Introduction to Comparative Education, *Comparative Education Review*, 3 (1960) 3, 6-13; Harold NOAH, Max ECKSTEIN, *Toward a Science of Comparative Education*, New York, Macmillan, 1969.

² Usp. Hans, *The Historical Approach...*, 300; George PSACHAROPOULOS, Comparative Education. From Theory to Practice, or Are You A: \neo.* or B:*. ist?, *Comparative Education Review*, 34 (1990) 3, 369-380; Margaret SUTTON, David POST, Comparative Education, Area Studies, and the Disciplines, *Comparative Education Review*, 50 (2006) 1, 125-148.

³ Usp. Sofija VRCELJ, *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*, Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo – Grafrade, 2005, 12-16.

⁴ Usp. Maria MANZON, Origins and traditions in comparative education: challenging some assumptions, *Comparative Education*, 54 (2018) 1, 1-9; Maria MANZON, Comparative Education. The Construction of a Field, u: Bjorn H. NORDTVEIT, Bob ADAMSON (ur.), *Comparative Education Bulletin*, Hong Kong, The Comparative Education Society of Hong Kong, 2011, 3-13.

⁵ Usp. Reza AZARIAN, Potentials and Limitations of Comparative Method in Social Science, *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (2011) 4, 113-125.

⁶ Usp. Manzon, *Comparative Education...*, 11.

između diskursa, društvenih struktura i ljudskog djelovanja.⁷ U potrazi za artikulacijom svoga identiteta, obje znanstvene discipline su se uvelike pridružile strujama razvrstavanja komparativnih fenomena na kvalitetno/nekvalitetno, razvijeno/nerazvijeno, centar/periferija, utemeljeno u pozitivističkoj političkoj strategiji, što, iako nastalo u ranim konceptima komparativne pedagogije i komparativne andragogije, ima dalekosežne posljedice na odabir onoga što se i danas smatra relevantnim za komparaciju.⁸ Naime, uspostava komparativne pedagogije na sveučilištima u Sjevernoj Americi i dijelovima zapadne Europe nakon Drugoga svjetskog rata (1945-1970) pokazuje jasan odnos moći i znanja jer su u sadržaj komparacije uvrštavane *atraktivne zemlje*⁹ s namjerom da se sveučilišta tzv. istočnog bloka, odnosno studenti i nastavnici komparativisti *preodgoje*. Odnose moći može se uočiti i u recentnim komparativnim istraživanjima obrazovanja u kojima je *benchmark* rezultate na PISA-i, TIMSS-u i PIAAC-u nametnuo OECD.¹⁰

Relevantno je pitanje zašto (se) kompariramo i što nam mogu ponuditi komparativna pedagogija i komparativna andragogija, koje nose slično breme teorijsko-metodološke naravi jer im se nameće potreba za pronalaženjem identiteta koji je povezan s predmetom, metodama i pristupima istraživanju.¹¹ Naime, ono što ih opterećuje neugodan je odnos s jednim od svojih središnjih pojmova: *komparacijom*.¹² Znanstvenici bi se vjerojatno složili da je istraživanje koje uključuje više od dvije zemlje komparativno, ali što je s komparacijom nekog obrazovnog slučaja u jednoj zemlji? Mišljenja su podijeljena jer se smatra da analiza slučajeva u nekoj zemlji može biti implicitno komparativna, ali prava je komparacija kada se uspoređuje više zemalja uz primjenu slične metodologije i načina prikupljanja podataka. Drugi, nasuprot tome, tvrde da kvalitativno komparativno istraživanje podrazumijeva inherentnu usporedbu jer norme iz vlastite zemlje ne mogu, a da ne utječu na to kako se drugi sustav shvaća.¹³ Neki su pak znanstvenici kritizirali krute konceptualizacije uspored-

⁷ Usp. Manzon, *Comparative Education...*, 10; Maria SLOWEY, Scoping the Field of Study. Key Concepts in Comparative Adult Education and Learning, u: Maria SLOWEY (ur.), *Comparative Adult Education and Learning Authors and Texts*, Firenze, University Press, 2016, 1-17.

⁸ Usp. Vrcelj, *U potrazi za identitetom...*, 72.

⁹ *Isto*, 45-46.

¹⁰ Usp. Liv Sissel GRØNMO, Rolf OLSEN, *TIMSS versus PISA. The case of pure and applied mathematics*, International Mathematics Research Papers, ResearchGate, 2013, 1-16, https://www.researchgate.net/publication/252590482_TIMSS_versus_PISA_The_case_of_pure_and_applied_mathematics (10.06.2022).

¹¹ Usp. Laadan FLETCHER, Comparative Education. A Question of Identity, *Comparative Education Review*, 18 (1974) 3, 348-353; Vrcelj, *U potrazi za identitetom...*, 96.

¹² Usp. Lesley BARTLETT, Frances VAVRUS, Introduction Knowing, Comparatively, u: Frances VAVRUS, Lesley BARTLETT (ur.), *Critical Approaches to Comparative Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2009, 1-18.

¹³ Usp. Martin CARNOY, Rethinking the Comparative and the International, *Comparative Education Review*, 50 (2006) 4, 551-570.

be i postojanje komparativnih standarda¹⁴ te predlažu pronalaženje dobrog *tertium comparationis*¹⁵ jer komparativna istraživanja ne smiju biti *luđačka košulja*¹⁶ za opisivanje, objašnjavanje i evaluaciju obrazovnih fenomena u različitim okruženjima.¹⁷ Raznolikost se ne može ekstrudirati u slične metode, mjere i komparativne interpretacije jer je upitno, primjerice, koliko korištenje podataka PISA-e pomaže u razumijevanju razvijenosti obrazovanja u ruralnim dijelovima nerazvijenih zemalja u usporedbi s obrazovanjem u urbanim dijelovima tih zemalja. To nameće pitanje trebamo li usporednu analizu ograničiti na dimenzije koje diktiraju vlade, nevladine organizacije i multinacionalne kompanije s vlastitim uskim programima i interesima.

1. Zašto (se) kompariramo – perspektiva komparativne pedagogije

Najopćenitije pitanje zašto (se) kompariramo gotovo je jednako pitanju zašto istražujemo. To pitanje generira potrebu za davanjem (različitih) određenja komparativne pedagogije i andragogije od kojih ovisi agenda i specifični ciljevi komparativnih istraživanja. Definicije znanstvenih disciplina nisu oblikovane isključivo prema intelektualnim kriterijima. One sadrže habitus znanstvenika, mikropolitčke i makropolitčke interese jer znanstvenici formiraju diskurzivne konstelacije koje zauzimaju nejednake pozicije moći u globalnoj ekonomiji znanja¹⁸ i njihove se definicije uzimaju kao modeli za istraživanja.

Tome pomažu određenja komparativne pedagogije kao znanstvene discipline koja je usmjerena na različite filozofije obrazovanja koje se temelje ne samo na teorijama nego i na stvarnim, dobrim praksama (razvijenih) zemalja.¹⁹ Komparativna pedagogija ima dugu povijest, povezana je s ranim godinama 19. stoljeća kada su države u Europi i drugim dijelovima svijeta činile prve korake prema stvaranju nacionalnih sustava obrazovanja. No trebalo je prilično vremena prije nego što su oni koji su se bavili komparacijom počeli sistematizirati

¹⁴ Usp. Vrcelj, *U potrazi za identitetom...*, 26.

¹⁵ Usp. Reijo RAIVOLA, What Is Comparison? Methodological and Philosophical Considerations, *Comparative Education Review*, 29 (1985) 3, 362-374.

¹⁶ Usp. Levin HENRY, My Comparative Education, 1970-1975, *Comparative Education Review*, 53 (2009) 3, 315-327.

¹⁷ Usp. Fletcher, *Comparative Education...*, 351; Carnoy, *Rethinking the Comparative...*, 562.

¹⁸ Usp. Manzon, *Comparative Education...*, 11; Patricia BROADFOOT, Comparative Education for the 21st Century. Retrospect and Prospect, *Comparative Education*, 36 (2000) 3, 357-371.

¹⁹ Usp. Sadullah DEDEA, Gulsun Atanur BASKAN, Theoretical basis of comparative education and suggestion of a model. Comparative education council in Turkish education system, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011) 3536-3542; Ruth HAYHOE, The Use of Ideal Types in Comparative Education. A Personal Reflection, *Comparative Education*, 43 (2007) 2, 189-205.

svoje aktivnosti, razmišljati u terminima teorije komparativnog obrazovanja i popratnih metoda.

Komparativna pedagogija može produbiti razumijevanje našega vlastitog obrazovanja i društva, može biti od pomoći kreatorima politika i administratorima i činiti najvrjedniji dio obrazovanja učitelja. Međutim, kao i istraživanja u ostalim znanostima, otvorena je za potencijalnu zloupotrebu onih koji bi se koristili njezinim rezultatima da podrže – ili se suprotstave – specifičnim promjenama.²⁰ Moguća zlouporaba rezultata komparativnih istraživanja uočena je u posuđivanju gotovih rješenja koja su smatrana dobrim, ali koja nisu odgovarala uvjetima zemalja u kojima su ih nastojali implementirati.²¹

Šezdesetih godina 20. stoljeća, barem kada je riječ o radovima američkih komparativista, kristalizirala se sve veća povezanost s novim međunarodnim nastojanjem bilateralnih i multilateralnih agencija. Specifični interesi tih agencija privukli su mnoge američke istraživače koji su obrazovne političare novonastalih zemalja savjetovali kako transformirati svoje školske sustave.²² Uz to, postkolonijalni komparativni pristupi dijelili su zajednički kontinuirani utjecaj nekadašnjih kolonizatora. Proveden je niz komparativnih istraživanja o strukturi nacionalnih kurikuluma, ali pažljivo čitanje dobivenih rezultata pokazuje snažan rezidualni kolonijalni utjecaj na nacionalne kurikulume.²³ Budući da su takva istraživanja *isklizavala* komparaciji, šezdesete su godine 20. stoljeća bile prekretnica u komparativnim istraživanjima koja su nastavila Jullienov pozitivistički model kao epistemološku platformu za komparativnu pedagogiju²⁴ koja treba osigurati logičnu i empirijsku osnovu za komparativna istraživanja.

Da su komparativna istraživanja obrazovanja, koja koketiraju s društvenim znanostima, posebice sa sociologijom, bolja, može se procijeniti i po isticanju

²⁰ Usp. Edwards REGINALD, *The Dimensions of Comparison, and of Comparative Education*, *Comparative Education Review*, 14 (1970) 3, 239-254; Mark HOFFMAN, *Culture and Comparative Education: Toward Decentering and Recentering the Discourse*, *Comparative Education Review*, 43 (1999) 4, 464-488.

²¹ Usp. Wilfred HALLS, *Comparative education. Contemporary issues and trends*, London, Jessica Kingsley Publishers/UNESCO, 1990, 273-278; Andreas KAZAMIAS, Karl SCHWARTZ, *Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education. An Interpretation*, *Comparative Education Review*, 21 (1977) 2-3, 153-176; Erwin EPSTEIN, *Setting the Normative Boundaries: Crucial Epistemological Benchmarks in Comparative Education*, *Comparative Education*, 44 (2008) 4, 373-386.

²² Usp. Harold NOAH, Max ECKSTEIN, *Doing comparative education. Three decades of collaboration*, Hong Kong, University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre, 1998, 18-27.

²³ Usp. Robert ARNOVE, *Comparative Education and World-Systems Analysis*, *Comparative Education Review*, 24 (1980) 1, 48-62; Michael CROSSLEY, Leon TIKLY, *Postcolonial Perspectives and Comparative and International Research in Education. A Critical Introduction*, *Comparative Education*, 40 (2004) 2, 147-156.

²⁴ Usp. Noah, Eckstein, *Toward a Science of Comparative...*, 73; Philip ALTBACH, *Trends in Comparative Education*, *Comparative Education Review*, 35 (1991) 3, 491-507.

strukturalnog funkcionalizma²⁵ koji istražuje povijesni i društveni kontekst obrazovanja da bi se razumjela povezanost konteksta i obrazovanja. Strukturno-funkcionalistički pristup je kritiziran jer je imao pretenzije na međunarodne generalizacije da bi opravdao univerzalnost teorija o obrazovanju.²⁶

Bez obzira na to što nije postignut konsenzus o odgovoru na pitanje zašto (se) kompariramo, nakon etape posuđivanja²⁷ (koja još uvijek traje), u recentnim istraživanjima prevladava etapa nametanja neokapitalističke ideologije i stvaranja hegemonije u obrazovanju, što je postalo *istraživački mainstream*. Takvoj orijentaciji, nazvanoj i *epistemičko nasilje*,²⁸ kritički pedagozi nastoje *stati na rep*. Postavljanje dihotomije između kolonijalističke *zapadne modernosti* i jednolično viktimiziranog *nezapada* smatraju neodrživim jer komparativna pedagogija treba spojiti glasove juga i sjevera, istražiti ključna pitanja poput raznolikosti, socijalne pravde i multikulturalnosti te izraditi smislen i konstruktivan znanstveni dijalog.²⁹

Recentna istraživanja obrazovanja nose breme hegemonije koja se provlači i kroz vanjsko vrednovanje koje je postalo uobičajeno obilježje obrazovnih sustava, a posljednjih su se desetljeća proširili međunarodni programi evaluacije³⁰ kojima se uspoređuje stvarnost različitih obrazovnih sustava, dijagnosticiraju problemi i predlažu konkretne reforme da bi se postigli globalni standardi obrazovnih rezultata radi održavanja tržišta kapitala. Iako je početna ideja oca komparativne pedagogije bila stvaranje baze podataka o sustavima i komparativnim standardima, sadašnji istraživači žele standardizirati obrazovanje. Uočeno je da su mnogi problemi koji se detektiraju u komparativnim istraživanjima slični ili različiti, ali se često *peglaju* čime se podržava standardizacija obrazovanja.

Iako se u počecima konstituiranja komparativne pedagogije isticala potreba za komparacijom na mikrorazini, koja podrazumijeva *spuštanje u razred*, takva su istraživanja minorna. Jednako tako, položaj žena u obrazovanju komparativ-

²⁵ Usp. Kazamias, Schwartz, *Intellectual and Ideological Perspectives...*, 173; Brian HOLMES, Paradigm Shifts in Comparative Education, *Comparative Education Review*, 28 (1984) 4, 584-604.

²⁶ Usp. Steven KLEES, Reflections on Theory, Method and Practice in Comparative and International Education, *Comparative Education Review*, 52 (2008) 3, 301-328.

²⁷ Usp. Kazamias, Schwartz, *Intellectual and Ideological Perspectives...*, 170.

²⁸ Usp. Edward VICKERS, Critiquing coloniality, 'epistemic violence' and western hegemony in comparative education – the dangers of ahistoricism and positionality, *Comparative Education*, 56 (2020) 2, 165-189.

²⁹ Usp. Thomas CLAYTON, Beyond Mystification: Reconnecting World-System Theory for Comparative Education, *Comparative Education Review*, 42 (1998) 4, 479-496; Carlos Alberto TORRES, Globalization and Comparative Education in the World System, *Comparative Education Review*, 45 (2001) 4, iii-x; Vickers, *Critiquing coloniality, 'epistemic violence'...*, 172.

³⁰ Usp. Xavier BONAL, Aina TARABIN, The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: the case of Spain, *Research in Comparative and International Education*, 8 (2013) 3, 335-341.

nom je pedagogijom tek rudimentarno zahvaćen³¹ jer se loptica prebacuje na feministički diskurs, a posebno na *queer* teoriju.³² U malobrojnim istraživanjima rod se koristi kao deskriptivna kategorija, odnosno u određivanju zastupljenosti djevojčica i dječaka na nekoj razini obrazovanja ili kakva su im postignuća i ishodi za tržište rada.³³ Autori ovog rada smatraju da (se) u globaliziranom svijetu trebamo komparirati, ali da jedinice komparacije trebaju biti i *nevidljivi* učenici čiji su glasovi utišani, ranjive skupine, kao i svi oni koji su *drukčiji* i nisu spremni ili ne žele biti uključeni u globalnu neoliberalnu ekonomiju.

2. Zašto (se) kompariramo – perspektiva komparativne andragogije

Iako se pojam andragogija veže uz Alexandra Kappa, Dušana Savićevića i Malcolma S. Knowlesa,³⁴ temelje komparativnoj andragogiji postavio je Jullien. Andragogija se smatra znanstvenom disciplinom koja se bavi problemima učenja odraslih u svim njegovim oblicima.³⁵ Takvo određenje, koje može uključivati i komparaciju, jedan je od razloga zbog kojih komparativna andragogija traga za svojim identitetom³⁶ jer se smatra da se njezini fenomeni mogu jasno istražiti i unutar andragogije³⁷ i drugih znanosti.³⁸ Međutim, kako komparacija mnogih fenomena učenja odraslih ostaje izvan domašaja andragogije, njih

³¹ Usp. Edith Mukudi OMWAMI, Liberal Feminism in Comparative Education and the Implications for Women's Empowerment, *Annual Review of Comparative and International Education*, 40 (2021) 171-196.

³² Usp. Oren PIZMONY-LEVY i dr., Out of the Closet and into the Classroom. Reassessing the Boundaries of Gender and Sexual Minorities in Comparative and International Education, *Comparative Education Review*, 64 (2020) 3, 537-559.

³³ Usp. Elaine UNTERHALTER, Thinking about Gender in Comparative Education, *Comparative Education*, 50 (2014) 1, 112-126.

³⁴ Usp. John HENSCHKE, A History of Andragogy and its Documents as They Pertain to Adult Basic and Literacy Education, *The Pennsylvania Association for Adult and Continuing Education Journal of Lifelong Learning*, 25 (2016) 1-28; Svein LOENG, Various ways of understanding the concept of andragogy, *Cogent Education*, 5 (2018) 1, 1-15.

³⁵ Usp. Dušan SAVIĆEVIĆ, *Adult Education. From Practice to Theory Building. Studies in pedagogy, andragogy and gerontagogy*, Frankfurt, Peter Lang, 1999, 36-38.

³⁶ Usp. Clement S. ONI, Comparative Adult Education. The Nature and Approaches, *Journal of Social Sciences*, 11 (2005) 3, 243-248; Dušan SAVIĆEVIĆ, Understanding Andragogy in Europe and America. Comparing and Contrasting, u: Jost REISCHMANN, Michal BRON, Zoran JELENC (ur.), *Comparative adult education 1998. The contribution of ISCAE to an emerging field of study*, Ljubljana, Slovenian Institute for Adult Education, 1999, 97-119; Jost REISCHMANN, International and Comparative Adult Education. A German Perspective, *The Pennsylvania Association for Adult and Continuing Education Journal of Lifelong Learning*, 13 (2004) 19-38.

³⁷ Usp. Oni, *Comparative Adult Education...*, 246.

³⁸ Usp. Slowey, *Scoping the Field of Study...*, 8.

proučava komparativna andragogija koja je poddisciplina andragogije.³⁹ Komparativna andragogija barata s vrlo rastezljivim predmetom jer je obrazovanje odraslih iznimno širok pojam koji se različito definira i operacionalizira u različitim nacionalnim kontekstima.⁴⁰ Doista, nacionalni sustavi obrazovanja odraslih razlikuju se više od bilo kojega drugog dijela sustava obrazovanja i osposobljavanja.

Važnost komparativne andragogije uočilo je Međunarodno društvo za komparativno obrazovanje odraslih (ISCAE), čiji cilj je prikupljanje, razmjena i analiza stvarnog znanja o komparativnim istraživanjima u obrazovanju odraslih. Prava vrijednost komparativnog proučavanja proizlazi jedino iz pokušaja razumijevanja razlika i sličnosti i njihova značenja za obrazovanje odraslih u zemljama koje se ispituju. Smatra se da će se, slično kao i u istraživanjima u komparativnoj pedagogiji, moći nešto posuditi jer se ističe važnost učenja od drugih, čime se stvaraju realne mogućnosti činjenja pogrešaka na nacionalnoj razini.⁴¹ Na teorijskoj razini očekuje se da komparativna andragogija pomogne u prevladavanju etnocentrične sljepoće⁴² jer doprinosi boljem razumijevanju obrazovnih sustava, povijesne dimenzije obrazovanja odraslih te identifikaciji načina na koji kulturološke pristranosti i osobine utječu na nečiju prosudbu o mogućim transakcijama obrazovnih rješenja.⁴³

Obrazovanje odraslih često se poistovjećuje s cjeloživotnim učenjem pri čemu se smatra da se oblici obrazovanja odraslih mogu adekvatno istražiti u pedagogiji. Takva su stajališta neodrživa jer pedagogija doseže samo do formalnih i neformalnih oblika obrazovanja djece i mladih. Sažimajući konceptualni razvoj obrazovanja odraslih i njegovu naknadnu interakciju s pojmom cjeloživotnog učenja, pojedini pojmovi gube koherentnost jer istodobno znače sve i ne znače ništa.⁴⁴ Područje obrazovanja odraslih pokušava preživjeti ugrađivanjem *vrjednijih* trendova u šire područje obrazovanja, kao što je naglasak na tržišnu orijentaciju – intenzivira se strukovno i stručno osposobljavanje i razvoj ljudskih potencijala te pozivanje na više strukturiranu profesionalizaciju područja.⁴⁵

³⁹ Usp. Dušan SAVIĆEVIĆ, *Komparativna andragogija*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju, 2003.

⁴⁰ Usp. Siniša KUŠIĆ, Sofija VRCELJ, Anita ZOVKO, *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*, Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, 2016, 18-26.

⁴¹ Usp. Jost REISCHMANN, International and Comparative Adult Education, u: Reischmann, Bron, Jelenc (ur.), *Comparative adult education 1998...*, 11-17.

⁴² Usp. Roby KIDD, Comparative adult education. The first decade, u: Cliff BENNETT, Roby KIDD, Jindra KULICH (ur.), *Comparative studies in adult education. An anthology*, Syracuse, NY, Syracuse University, 1975, 5-24, 7.

⁴³ Isto, 19.

⁴⁴ Usp. Peter JARVIS, *Adult Learning in the Social Context*, Routledge, 2014, 240.

⁴⁵ Usp. Laura BIEREMA, Diversity education: competencies and strategies for educators, *Developing Human resources*, 12 (2010) 3, 312-331.

Kontekst komparativnog istraživanja obrazovanja odraslih znatno se promijenio 90-ih godina 20. stoljeća. Osim diskurzivnog i sadržajnog pomaka uočljiv je značajan utjecaj međunarodnih vladinih tijela⁴⁶ koja su nastojala urediti jedinstveno tržište na kojem bi svoje mjesto našli odrasli sa svim potrebnim kompetencijama. Pristup OECD-a i EC-a komparativnim istraživanjima odraslih ima političku konotaciju, što samo po sebi nužno ne umanjuje njihovu znanstvenu vrijednost. Štoviše, njihov je pristup potaknuo promišljanja o važnosti takvih istraživanja, za koje se vjeruje da će pridonijeti konstruktivnoj transformaciji sustava odgoja i obrazovanja u većini zemalja i da će poboljšati razumijevanje sebe i vlastite kulture, kao i »stranih« kultura.⁴⁷ Ipak, prikupljanje i objavljivanje informacija o obrazovanju odraslih, kao dijelu šireg procesa upotrebe podataka za kreiranje politika obrazovanja odraslih, nameće pitanje jesu li studije kao što su PIAAC ili AES zapravo uopće komparativne. Naime, njihova eksplicitna usredotočenost na politiku znači da objavljenim izvješćima nedostaje eksplicitna konceptualna ili metodološka rasprava te su malokad tema diskusije znanstvenika jer se uzimaju *zdravo za gotovo*.

Pun znanstveni legitimitet komparativnoj andragogiji daje proučavanje odraslih tzv. netradicionalnih učenika. No zbog postojanja više različitih diskursa koji su legitimni i ne dopuštaju kolektivne identifikacije, pojam *odrasli* čini se skliskim. Analiza znanstvene literature upućuje na to da, premda je kriterij dobi (kronološka dob) primaran kada je riječ o organizaciji obrazovnog sustava, postoje pristupi koji odraslost analiziraju iz perspektive klase, perspektive inicijalnog obrazovanja i perspektive obrazovanja za uspješno obavljanje različitih funkcija.⁴⁸

Iako se na teorijskoj razini ističe potreba okretanja *netradicionalnom učniku*, komparativna andragogija, pod izgovorom da kvalitativni pristup nije pogodan za *smislenu* komparaciju između populacija, ne uvažava dovoljno individualne životne priče kao glavni izvor podataka. Zbog toga je vidljiva dominacija kvantitativnih pristupa usredotočenih na veće *andragoške* fenomene.

Promjene koje se događaju u svijetu utječu na obrazovanje odraslih koje se stoga treba prilagoditi promjenjivom krajoliku društvenog i političkog okruženja, ali treba zadržati i svoju jedinstvenost, a može je zadržati (i) kroz komparativnu andragogiju.

⁴⁶ Usp. Slowey, *Scoping the Field of Study...*, 13.

⁴⁷ Usp. John FIELD, Klaus KÜNZEL, Michael SCHEMMANN, International comparative adult education research. Reflections on theory, methodology and future developments, *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 39 (2016) 1, 109-134.

⁴⁸ Usp. Kušić, Vrcelj, Zovko, *Didaktičke odrednice obrazovanja...*, 72.

3. Teorijsko-metodološki izazovi komparativne pedagogije i komparativne andragogije

Komparativnoj pedagogiji i komparativnoj andragogiji zajedničko je da su u trajnoj transformaciji. Ne iznenađuje da globalizacija snažno utječe na njihovo područje istraživanja i njihovu istraživačku orijentaciju. Štoviše, objema se tim disciplinama može pripisati kriza identiteta pa je još uvijek aktualno pitanje što je zapravo komparativno istraživanje obrazovanja, odnosno komparativna pedagogija i komparativna andragogija. To se pitanje objema znanstvenim disciplinama nameće upravo zato što nemaju svoju metodu istraživanja te zbog dominantnog polazišta iz pozitivističke znanstvene orijentacije.

U drugom desetljeću 21. stoljeća globalizacija, više nego ikad, daje zamah istraživanju i učenju iz iskustva drugih; posebice međunarodne organizacije i nacionalne vlade te istraživači i praktičari sve više proučavaju međunarodni razvoj i primjere ne bi li pronašli ono što funkcionira i kako to što dobro funkcionira prenijeti u vlastito okruženje. Iako su takva istraživanja potrebna, opterećena su opasnošću traženja *brzih* rješenja i dekontekstualizacije podataka. U komparativnoj se pedagogiji i komparativnoj andragogiji, jednako tako, došlo do spoznaje da, iako nacionalne razlike ostaju jake, kombinirani učinci globalizacije i razvoja međuvladine politike stvaraju znatan pomak prema slabljenju nacionalnih utjecaja na obrazovanje mladih i odraslih.⁴⁹ Globalizirane informacijske mreže znače transformaciju svjetske kulture, ali globalizacija znači i to da se mnoge skupine osjećaju marginaliziranima zbog tržišnih vrijednosti te nove kulture.⁵⁰

Na istraživanja obiju znanstvenih disciplina utječu transnacionalni politički akteri koji provode usporedbe i promiču svoje politike, ali s različitim jedinicama komparacije.⁵¹ Iako komparativna pedagogija i komparativna andragogija ističu važnost konteksta, zakrčene su nesofisticiranim i neadekvatno teoretiziranim predodžbama o tome što je kontekst te ostaju zarobljene između obrazovne politike, obrazovnih praksi, institucija, sustava, normi, odnosa moći, regulativnih načela, tehnologija i strategija pa je važno kako kontekst koristiti u komparativnom istraživanju.⁵²

Ipak, komparativna pedagogija i komparativna andragogija sve više teže sofisticiranijem ispitivanju obrazovanja u odnosu na ekonomske, političke i društvene snage na nacionalnoj i globalnoj razini. Međunarodne snage koje

⁴⁹ Usp. David PHILLIPS, Michael Sadler and Comparative Education, *Oxford Review of Education*, 32 (2006) 1, 39-54.

⁵⁰ Usp. Regina EGETENMEYER, Anne STRAUCH, What's new in Europe? Recent Trends in Adult and Continuing Education, *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31 (2008) 2, 9-17.

⁵¹ Usp. Slowey, *Scoping the Field of Study...*, 11.

⁵² Usp. Noah SOBE, Jamie KOWALCZYK, Exploding the Cube. Revisioning »Context« in the Field of Comparative Education, *Current Issues in Comparative Education*, 16 (2014) 1, 6-12.

napadaju nacionalne obrazovne sustave i smještaju ih u teoriju ovisnosti⁵³ u stvari ukazuju na hegemonističku eksploataciju metropolitanskih zemalja nad perifernim zemljama. Teorija ovisnosti, odnosno centar i periferija, usko su povezani s Wallersteinovim konceptom o konvergenciji, podvrgavajući sva društva istim silama, i divergenciji, stvarajući različite uloge za različita društva u svjetskoj stratifikaciji.⁵⁴ Komparativna pedagogija i komparativna andragogija nastavljaju pokazivati svoj identitet i relevantnost pred novim razmišljanjima o obrazovanju, društvu, kolonijalizmu, socijalnoj pravdi, emancipacijskoj ulozi obrazovanja i odnosa obrazovanja i razvoja.⁵⁵

Jednako tako, komparativnoj pedagogiji i komparativnoj andragogiji je dominantan pozitivistički pristup istraživanjima u kojem se gube značajni osobni narativi koji mogu poslužiti za rekonceptualizaciju obrazovne politike. Posezanje za *starim* teorijama možda je posljedica nedostatne sposobnosti komparativista da osmisle nove teorije koje će moći analizirati duboko nepoznatljiv, nepredvidljiv svijet, riješiti sučelje između strukture i djelovanja, objektivnosti i subjektivnosti, zbog čega su komparativna pedagogija i komparativna andragogija suočene s velikim izazovima.

Dodatni važan izazov u komparativnim istraživanjima jest terminološka i sadržajna raznolikost koja je rezultat različitih pristupa obrazovanju, posebno obrazovanju odraslih, te utjecaja nacionalne i lokalne kulture na postojeću teoriju i praksu obrazovanja.⁵⁶ Naime, komparativna pedagogija i komparativna andragogija nalaze se na raskrižju njemačke (kontinentalno-europske) i anglo-američke tradicije i terminologije.⁵⁷ U anglo-američkoj tradiciji termin pedagogija (*pedagogy*) se odnosi na *science of teaching*,⁵⁸ a termin *andragogy* nije u upotrebi. Nadalje anglo-američka tradicija ne poznaje znanstvene discipline, već je u uporabi termin obrazovne znanosti (*educational sciences*), a obrazovanje (*education*) i obrazovanje odraslih (*adult education*) oni shvaćaju kao područje prakse, a ne znanost. Komparativna pedagogija i komparativna andragogija se zamjenjuju terminom komparativno obrazovanje (*comparative education*). S druge strane, germanska, odnosno kontinentalna europska tradicija ima terminološka obilježja koja su bliska našoj nacionalnoj znanstvenoj

⁵³ Usp. Torres, *Globalization and Comparative Education...*, iii-x.

⁵⁴ Usp. Immanuel WALLERSTEIN, *The Modern World-System. Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*, New York, Academic Press, 1974.

⁵⁵ Usp. Daniel CHIROT, Thomas HALL, World-System Theory, *Annual Review of Sociology*, 8 (1982) 81-106.

⁵⁶ Usp. Kušić, Vrcelj, Zovko, *Didaktičke odrednice obrazovanja...*, 112-117.

⁵⁷ Usp. Klara SKUBIC ERMENC, The Role of Comparative Pedagogy in Comparative Educational Research, *Comparative Sciences. Interdisciplinary Approaches (International Perspectives on Education and Society)*, 26 (2015) 37-56, Emerald Group Publishing Limited, Bingley; Siniša KUŠIĆ, Sofija VRCELJ, In Search for the Pedagogy (Studies) Identity: The Croatian Context, *Journal of Contemporary Educational Studies*, 68 (2017) 1, 126-142.

⁵⁸ Usp. David HAMILTON, The Pedagogic Paradox (or Why No Didactics in England?), *Pedagogy, Culture & Society*, 7 (1999) 1, 135-152.

tradiciji, pri čemu se komparativna pedagogija (*vergleichende Pädagogik*) i komparativna andragogija (*vergleichende Andragogik*) shvaćaju kao znanstvene discipline u okviru sustava pedagogije i andragogije.

Značajna razlika između komparativne pedagogije i komparativne andragogije veća je povezanost komparativne pedagogije sa zakonskim zahtjevima za pohađanje škole i nacionalnim obrazovnim politikama, strukturom formalnih sustava obrazovanja i osposobljavanja, glavnim pružateljima usluga, pitanjima kurikuluma, vrednovanja i upravljanja. Nasuprot tome, komparativne analize učenja odraslih potencijalno sadrže mnoge, ako ne i većinu, tih varijabli, ali su opterećene dodatnim složenostima (poput dobi, osobnih iskustva i različitih uloga odraslih učenika, raspona financiranja i upravljanja ustanovama za obrazovanje odraslih).

Zaključak

Ako bismo trebali dati jezgrovit zaključak o komparativnoj pedagogiji i komparativnoj andragogiji, valja istaknuti da je objema nametnut teret traganja za znanstvenim identitetom. Unatoč tome, etablirane su kao zasebne znanstvene discipline koje imaju svoj donekle zaokružen predmet istraživanja. Rezultati njihovih istraživanja daju odgovore na pitanja tko kontrolira obrazovanje, koja je svrha obrazovanja, kako uče i obrazuju se djeca i odrasli, zašto su odgojno-obrazovne ustanove toliko otporne na promjene i kakva je vjerojatna budućnost obrazovanja.

Jednako tako, malobrojna mikroistraživanja ukazala su na političku obojenost obrazovanja koje nameće hegemonizaciju, ali i na brojne barijere koje postoje u obrazovanju. Komparativnu pedagogiju, više nego komparativnu andragogiju, opterećuje to što je duboko uvučena u mjerenje i usporedbu s drugima koji imaju znatno različit društveno-kulturalni kontekst obrazovanja. Tu istraživačku tendenciju odlikuje *meka* komparacija kojoj nedostaje čvrsta teorijska ili metodološka osnova, ali su rezultati, unatoč tome, temelj podjele obrazovnih sustava na dobre/loše i u skladu s time traže se potrebna rješenja i predlažu ideje o učinkovitosti i kontroli kvalitete. Te anglo-američke konstrukcije pretvaraju odgojno-obrazovne institucije diljem svijeta u loše kopije idealiziranog pogleda na privatne tvrtke.

Parafrazirajući Emilea Durkheima,⁵⁹ komparativno istraživanje obrazovanja, koje je artikulirano kroz komparativnu pedagogiju i komparativnu andragogiju, trebalo je postati kraljicom obrazovnih znanosti. Taj status može dobiti jer, iako se često vraća u prošlost, iznosi primjere dobre prakse koji se mogu implementirati u sadašnjosti i naći svoje mjesto u budućnosti.

⁵⁹ Usp. Emile DURKHEIM, *The rules of sociological method*, London, Macmillan, 1982, 63-64.

Siniša Kušić* – Sofija Vrcelj**

Comparative Pedagogy and Comparative Andragogy – What is the same and What is Different

Summary

This paper analyzes the conceptual difficulties of comparative pedagogy and comparative andragogy that complicate the search for a scientific identity. The point of contention is the non-existence of their own research methods imposed by the experts from other fields, and the identification with international research. Comparative pedagogy and comparative andragogy are separate scientific disciplines that have their own subject of study. Since their subject is comparison, both disciplines, and especially comparative pedagogy, have recently delved into the research direction of measuring the »other«, which is related to the general climate of intense economic competition and the growing belief in the key role of education. Nonetheless, both academic disciplines provided relevant insights into formal and non-formal forms of education whilst pointing to discriminatory practices in the education of children, adolescents, and adults, as well as non-traditional students.

Key words: comparative andragogy, comparative pedagogy, method of comparison, scientific identity, unit of comparison.

(*na engl. prev. Sofija Vrcelj i Siniša Kušić*)

* Siniša Kušić, PhD, Assoc. Prof., University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Education; Address: Sveučilišna avenija 4, HR-51000 Rijeka, Croatia; E-mail: skusic@ffri.unir.hr.

** Sofija Vrcelj, PhD, Full Prof., University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Education; Address: Sveučilišna avenija 4, HR-51000 Rijeka, Croatia; E-mail: svrcelj@ffri.uniri.hr.