

Милан С. Комненовић

Предраг Ж. Живковић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Душан П. Ристановић

Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.018.3:37.013

DOI 10.46793/Uzdаница19.2.161K

Прегледни рад

Примљен: 1. октобар 2022.

Прихваћен: 9. децембар 2022.

## ТЕОРИЈСКЕ ДИЛЕМЕ КОНСТИТУИСАЊА ДОМСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ КАО ПЕДАГОШКЕ ДИСЦИПЛИНЕ<sup>1</sup>

*Айстиракџи:* Овај рад са теоријско-методолошког аспекта разматра питање могућности и оправданости конституисања домске педагогије као засебне педагошке дисциплине. Анализиране су три суштинске карактеристике које детерминишу одговор на постављено питање: а) одређење појмова 'дом ученика' и 'интернат' у релевантној литератури, б) позиција и функција дома ученика и интерната у васпитно-образовном систему и в) позиција домске педагогије у оквиру науке о васпитању и њен однос са осталим педагошким дисциплинама. Показано је да, када су домови ученика и интернати у питању, у научној и стручној литератури постоји сагласност да се ради о јединственим институцијама васпитно-образовног система које имају значајан педагошки потенцијал и утицај на ученике. Васпитно-образовни рад који се одвија у њима високо кореспондира са васпитањем и образовањем у породичном и школском контексту, али је и довољно специфичан да може да се сагледава са аспекта посебне педагошке дисциплине. Примењујући Бурдијеов приступ за одређивање конституисаности социјалних и друштвених наука, као и теоријску анализу релевантних научних радова, аутори закључују да је могуће и оправдано домску педагогију третирати као посебну педагошку дисциплину.

*Кључне речи:* дом ученика, интернат, домска педагогија, систем педагошких дисциплина, наука о васпитању.

### УВОД

Нека од основних епистемолошких питања педагогије, као и осталих наука, тичу се проучавања природе и порекла фонда знања науке, њеног система, терминологије, као и систематског успостављања научног знања у засебне научне области, односно научне дисциплине (Антонијевић 2012,

<sup>1</sup>Рад је настао као резултат истраживања у оквиру билатералног пројекта „Кризе, изазови и савремени образовни систем”, који реализују Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофски факултет Универзитета Црне Горе (Црна Гора) (2021–2023).

2014). Систем педагошких дисциплина представља развијену и разгранату структуру која је међусобно повезана кумулативним знањима о васпитању. Као таква, она се континуирано надопуњују и усложњавају ширећи оквире педагогије као интегралне науке о васпитању. У складу са тиме, јавља се неколико значајних и отворених питања: Како се кроз парадигму педагошког фонда знања може посматрати систематско, организовано васпитање и образовање у домовима ученика и школским интернатима? Да ли васпитно-образовни рад у домовима ученика и интернатима представља међупростор између више педагошких дисциплина и дисциплина сродних наука? Да ли се ова област може конституисати (уколико већ није конституисана) у засебну педагошку дисциплину познату у литератури под појмом *домска* или *интернатска педагогија*? Да ли је ово „ћорсокак” у васпитно-образовној пракси који не може на теоријско-епистемолошкој основи оправдати сопствено постојање као засебне научне дисциплине? Према нашим сазнањима, у литератури још увек нема усаглашених одговора на наведена питања.

Полазећи од наведеног, циљ овог рада је да се утврде основне теоријске претпоставке могућности и оправданости конституисања домске педагогије као засебне педагошке дисциплине. Постављени циљ је операционализован кроз три истраживачка задатка: 1) утврдити кохерентност одређења појмова 'дом ученика' и 'интернат' у релевантној литератури; 2) утврдити позицију и функције дома ученика и интерната у васпитно-образовном систему; 3) испитати позицију домске педагогије у оквиру науке о васпитању и њен однос са осталим педагошким дисциплинама. У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе релевантних теоријских научних радова у којима се разматрају поједина конститутивна питања домске педагогије као засебне педагошке дисциплине.

## ДОМ УЧЕНИКА И ИНТЕРНАТ – ОДРЕЂЕЊЕ ПОЈМОВА

У литератури која се бави домском педагогијом наилази се на, у одређеној мери, различита одређења домова ученика и интерната. У зависности од тога шта подразумевају под појмом, нека одређења су шира, а нека ужа. Шира одређења обухватају разумевање дома ученика и интерната као установа у којима се реализује (1) васпитни рад, (2) школско учење, (3) смештај, (4) исхрана и (5) слободне активности, у шта спадају различите форме културних, забавних и спортских дешавања током школске године (Bass 2014; Howard 2016; Комненовић 2020а; Peyerl 2019; Züchner, Schrödter 2020). Ужа одређења обухватају појединачне сегменте живота и рада, попут онога у *Педагошком речнику* (Теодосић 1967) где се дом ученика описује као установа која има погодан васпитни утицај на ученике и где се обезбеђују егзистенцијални услови (смештај, исхрана). Желећи да представи ретроспективу де-

финисања, Анита Клапан (Klapan 1996) из одредница више аутора долази до закључка да је основни критеријум при дефинисању овог појма заправо епистемолошки аспект ових институција. Ауторка истиче да се у анализира-ним дефиницијама полази од питања да ли се домови ученика и интернати посматрају као институције васпитног (педагошког) или социјалног каракте-ра уз коментар да су обе функције подједнако значајне те да фаворизовањем једног од аспеката долази до непотпуног разумевања ових институција.

Када је у питању литература на немачком језику, најчешће се наводи како су домови ученика и интернати пре свега васпитно-образовне институ-ције, јер је њихова примарна намена васпитање и образовање деце. С друге стране, Пејлер (Peuler 2019) напомиње да домови ученика и интернати пред-стављају институције у којима се преплићу различите области друштвених активности, као и активности самих корисника (ученика) тако да оне пред-стављају школску, ваннаставну и друштвену средину, те се епитет *педагош-ки* не може сматрати и јединим, али је свакако основни из кога проистичу остале активности које имају васпитни карактер. Конкретније одређење домова и интерната дају Кригер и Раушенбах (Krüger, Rauschenbach 2000) који истичу да су ово педагошке установе у којима школска деца живе и у којима је фокус на васпитању и образовању, односно на учењу и помоћи у свакодневици. Стручну помоћ ученицима пружа специјализовани кадар који ради на позицији васпитача у дому (Rühle 2017).

Тенорт и Типелт (Tenorth, Tippelt 2012) експлицитно наводе да се у домовима и интернатима живи поводом образовања, односно да образовни сегмент представља разлог за живот у тим установама. У објашњењу аутора стоји да они под образовањем не сматрају само похађање наставних часова у школи, већ дом и интернат сагледавају као могућност за допуну формалног образовања, као и за пун потенцијал неформалног и информалног образов-ног простора. Другачије речено, домови и интернати представљају институ-ције у којима је образовање *један од основних сејмената*, али је већи акценат стављен на развој „људског бића у целини” (Kalthoff, према: Gibson 2014: 369) ради формирања аутономне, независне и самосталне младе особе (Наер 2015а; Loer 2015). Управо у томе и јесте *јединствености домова ученика и интерната* – у *педагошком пошеницијалу и утицају на ученике*. Потенцијал се огледа у томе што један наставни дан у школи обично траје око 6 сати, док ученици унутар домова и интерната проводе далеко већи број сати у орга-низованим и испланираним активностима. Тиме корисници дома ученика и интерната добијају обogaћеније дневне активности кроз организовано учење, слободне активности у склопу установа и различитих секција креираних и праћених од стране адекватно обучених професионалаца (Bass 2014).

На основу реченог можемо закључити да су домови ученика и интер-нати установе које омогућавају ученицима из удаљених крајева да похађају жељену школу и да имају обезбеђене услове за егзистенцију, учење, рад, ра-

звој сопствених интересовања и личности у целини. Међутим, то не представља и једину активност и одређење ових установа. Наиме, поред образовног процеса, далекосежнији и значајнији је процес развоја личности који се реализује у оквиру васпитних и слободних активности. С обзиром на то да у дому ученика и интернату постоје различите друштвене активности, не може се рећи да ове институције представљају искључиво интересну сферу педагошке науке, већ би било исправније рећи да су то педагошке институције које се могу проучавати из аспекта више друштвених наука, а преваходно педагошке науке.

## ПОЗИЦИЈА И ФУНКЦИЈЕ ДОМА УЧЕНИКА И ИНТЕРНАТА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ

Када је реч о историјату интерната, он сеже у далеку прошлост – као институција упоредо се развијала са институцијом школе (Bass 2014; Grandić, Stipić 2010; Graham 2012; Klapan 1996; Ladenthin 2009; Howard 2016) или, како то Бургер (Burger, према: Hilscher 2020: 1) истиче, историја интерната је стара „колико и сама људска култура”. Уз настанак разних филозофских школа, школа за припремање будућих свештених лица, војника или државних чиновника, интернат је представљао место где су ученици и учитељи живели заједно како би ученици били под јачим васпитним и образовним утицајем. У литератури на немачком говорном подручју појам интерната се први пут спомиње у раду Густава Шимелфенинга (Gustav Schimmelpfennig) *О интeрнатнoм образовању (Über Internatserziehung)* из 1895. године и подразумевао је затворену средину у којој се стицало знање и култивисало понашање појединаца (Peyerl 2019). Интернат је до данашњег времена сачувао неке своје основне карактеристике, док се дом ученика као институција појавио касније. Наиме, у савременом смислу *дом ученика* представља институцију у којој живе ученици који похађају различите типове средњих школа у граду у коме је дом, док је *интeрнатнo* интегрални део (најчешће) средње школе – војне, спортске и математичке гимназије, школе за музичке таленте, медицинске, пољопривредне школе, богословије, и, у прошлости, учитељских школа (Tenorth, Tippelt 2012; Tenorth 2019; Комненовић 2020b; Züchner, Schrödter 2020). Јединство образовног и васпитног процеса у школи са интернатом Гибсон (Gibson 2017: 16) описује као „замагљивање разлика и граница између животног и школског света”.

Сврха постојања домова ученика се, према *Педагошкој енциклопедији* (Potkonjak, Šimleša 1989), састоји у изједначавању услова за образовање ученика. Поред тога, у дому ученици имају обезбеђен смештај, исхрану, васпитни рад, помоћ при изради школских задатака и структурирано слободно време (кроз спортски, забавни и културни аспект). Владимир Росић (Rosić

2001) описује дом ученика као установу која припада трећем циклусу образовања и васпитања у којој се реализује посебан програм рада, чиме се испуњавају потребни егзистенцијални и педагошки услови. С обзиром на то да дом ученика испуњава поменуте егзистенцијалне потребе ученика, Јешић (2009) с правом наводи како дом ученика преузима и реализује одређене активности које се остварују у оквиру породичне заједнице, тако да домови и интернати на одређени временски период неким делом замењују породицу ученика. Оно што дом ученика и актери у њему не могу компензовати јесу емоционалне релације између чланова породице, присан породични однос. Свакако да дом ученика и васпитачи не могу у потпуности да замене односе у породици (што и није намера), али се то донекле може компензовати васпитним и саветодавним радом, сарадњом дома и родитеља, укључивањем родитеља у живот детета у дому редовним контактима и информисањем.

Упркос повезаности школе и дома ученика и интерната, Хилшер (Hilscher 2020) наводи како постоји неравноправност између ових институција у статусном смислу. Наиме, школе се углавном посматрају као главне и водеће институције, које Хилшер метафорично назива „луксузним паробродом” (Hilscher 2020: 169), док се домови ученика и интернати посматрају као „гумени чамац” и као такви представљају само (нужни) део система образовања и васпитања, односно помоћне установе. Слично томе говори и Хрватић (Hrvatić 2002) који домску педагогију посматра као помоћну дисциплину која представља више стручну него научну област. Хилшер указује на то да домови ученика и интернати имају потпуно легитимно право да постану „пилотски чамац” који ће служити као путоказ „луксузном пароброду” (школи). Као аргумент за такво виђење, аутор истиче да се у оквиру домова и интерната одвија примена стеченог знања, будући да у њима ученици живе. Не треба заборавити и да у домовима и интернатима постоје високо развијене ваннаставне секције у којима ученици могу да испоље своје афинитете у разним областима и обогате своје слободно време на адекватан начин. Уз то, важно је рећи да у дому и интернату постоји велики број неформалних активности које се реализују међу ученицима, што поспешује позитивну педагошку климу и интеракцију међу ученицима (Gibson 2017).

Дакле, „васпитање и образовање под једним кровом” представља уникатну карактеристику на основу које треба реизградити статус ових институција, као и теоријску утемељеност домске педагогије и оправданост у оквиру педагогије као матичне науке (Züchner, Schrödter 2020). Поред тога, усмеравање школских програма ка постигнућима у виду изградње компетенција и вештина код ученика даје још веће право овим институцијама да буду препознате као равноправни партнери са школама у васпитно-образовном систему јер то представља њихов терен. У складу са тим мењају се и правилници који се тичу стандарда компетенција за професију васпитача у дому ученика и школи са интернатом (Комненовић 2020а).

Питање које проистиче из претходног дела текста јесте *која је функција домова ученика и интернација*. Постављањем и дефинисањем функција добија се жељени правац организације рада и циља који се жели постићи (Merkens 2006; Lehrer et al. 2019). Поједини аутори као три основне функције ових институција често наводе социјалну, педагошку и психолошку (Birošević 2014; Kolesarić 2019; Rosić 2001, 2007; Zovko, Vukobratović 2018). Социјална функција се огледа у пружању друштвених услова у дому ученика / интернату како би се свим ученицима, без обзира на њихов социоекономски статус, пружила могућност похађања жељене школе. Дакле, социјална функција подразумева обезбеђивање основних егзистенцијалних услова свим ученицима ради образовања. Психолошка функција представља стварање оптималних услова за учење и рад, као и за пријатну климу међу ученицима и васпитачима зарад заједничког задовољства при раду и животу у дому/интернату. Педагошка функција се темељи на реализацији постављених циљева и задатака васпитно-образовног процеса, а нарочито у делу помоћи у учењу. С друге стране, у домаћој литератури се уочава нешто шири спектар основних функција, а чине га следеће: социјално-заштитна, социјализацијска, адаптациона, контролна и васпитна (Трнавац 2005; Јешић 2009; Grandić, Stipić 2010). Социјално-заштитна функција представља пружање могућности свим ученицима да похађају средњошколско образовање обезбеђивањем егзистенцијалних услова. Улога ове функције је да учениково „кретање образовном лествицом мање зависи од економске моћи родитеља, а више од интелектуалног потенцијала и залагања сваког ученика” (Јешић 2009: 25). Сличан став износи и страни аутори који у домовима ученика и интернатима виде могућност приступа ученика друштвеним, културним и образовним „богатствима”, односно капиталу (Bourdieu, Coleman, Fryer, према: Bass 2014; Sullivan 2001).

Суштина социјализацијске функције огледа се у адекватној социјализацији ученика са другим ученицима ради успешног функционисања у установи. Из социјализацијске произлази адаптациона функција, према којој се од ученика очекује да се усклади са правилима која постоје у установи и да се прилагоди социоемоционалној клими (Трнавац 2005). Када је у питању контролна функција, најпре се мисли на академски успех ученика током школовања. Важно је истаћи да домови ученика и интернати првенствено постоје како би ученицима олакшали процес образовања, те у складу са тим и обезбеђују адекватне услове за учење и развој. Васпитачи који раде са њима прате и анализирају ефекте рада и помажу им у реализацији задатих школских циљева. Поред тога, васпитач представља и спону између школе и родитеља – васпитач извештава родитеље о школском успеху и понашању ученика, тако да се разменом информација и обостраним интересовањем за ученика постиже боља *васпитна сиреја* (Јешић 2009). Васпитна функција дома огледа се у континуираној васпитној подршци ученику од стране васпитача. Ва-

спитна подршка дефинисана је основама васпитног програма рада васпитача и другим документима који ближе дефинишу и описују структуру њихових задужења (Комненовић 2020а). У радовима из немачког говорног подручја најчешће се наводи Ладентинова (Ladenthin 2009) класификација функција домова ученика и интерната на компензаторну, организациону и допунску. Важно је истаћи да су наведене функције међусобно повезане и проистичу једна из друге тако да се не могу поређати по хијерархији важности.

На основу реченог може се закључити да институције као што су дом ученика / интернат не представљају новину, већ се везују за саме почетке развијања школе. Узимајући у обзир њихову природу, ове институције с једне стране преузимају неке задатке из породичног аспекта живота, док са друге стране реализују одређене задатке из наставног, односно школског сегмента. Као такве, имају и више функција које се према различитим ауторима другачије и класификују, али се, уопштено говорећи, грубо могу поделити на основу социјалног, педагошког, контролног и психолошког аспекта. Наведене функције не представљају крајњи домен улога дома ученика и интерната, већ само тренутни научни резултат о могућностима ових институција као васпитно-образовне средине (Комненовић 2020а). Међутим, упркос заједничкој историји, школе и домови ученика / интернати немају једнаки статус у педагошкој пракси и теорији. О овом раскораку између педагошке теорије и праксе биће више речи у наставку рада.

## МЕСТО ДОМСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ У СИСТЕМУ ПЕДАГОШКИХ ДИСЦИПЛИНА И ЛИТЕРАТУРИ

Када се говори о основним поделама унутар педагошке науке најпре се мисли на њену дисциплинарну разгранатост. Аутори на различите начине класификују педагошке дисциплине (Трнавац, Ђорђевић 2005), али се може уочити да се у већини јавља и домска педагогија као посебна педагошка дисциплина. Тако се у уџбенику *Педагогија* (Трнавац, Ђорђевић 2005) као основне педагошке дисциплине наводе општа педагогија, историја педагогије и методологија педагошких истраживања. У наставку се наглашава да „развијених научних дисциплина у педагогији има онолико колико има развијених подручја васпитно-образовног рада” (Исто: 64), при чему се за подручје васпитања у ђачким интернатима и домовима именује дисциплина *интернатска*, односно *домска педагогија*. Други критеријуми систематизације су узраст васпитаника и место извођења васпитања, у оквиру којих интернатска/домска педагогија такође налази своје место као равноправна дисциплина. У *Педагогији* других аутора (Krulj i sar. 2003) домска педагогија је такође препозната као посебна педагошка дисциплина која проучава „специфичности васпитно-образовног рада у разним домовима за васпитање

и образовање (дечји и ђачки домови, интернати, студентски домови и друго)” (Исто: 51). У неким старијим уџбеницима педагогије (Крнета i sar. 1968; Šimleša 1971) домска педагогија се спомиње као педагошка дисциплина која произлази из опште педагогије.

У *Општој педагогији* (Антонијевић 2013) основна подела педагошке науке је на општу педагогију, историју педагогије, методологију педагошких истраживања и дидактику. Када је у питању интернатска или домска педагогија, претпостављамо да се она у овој референци налази у критеријуму који се односи на чиниоце васпитања под називом *педагогија васпитних услова*, заједно са предшколском, школском, ваншколском, породичном и војном педагогијом. Домска педагогија се у *Основама педагогије* (Муџановић, Лукаш 2011) одређује као педагошка дисциплина у односу на критеријум институције. Према Росићу (Rosić 2007), постоји пет основних педагошких дисциплина: (1) општа педагогија, (2) методологија педагогије, (3) дидактика, (4) историја педагогије и (5) компаративна педагогија. Остале педагошке дисциплине произлазе из основних и изучавају процес васпитања и образовања у посебним условима (породична педагогија, предшколска педагогија, школска педагогија, домска педагогија, војна педагогија). Домска педагогија се одређује као „научна дисциплина опште педагогије која истражује васпитање у домовима, услове и могућности, организацију живота и рада, начела, методе и средства васпитног рада” (Rosić 2007: 52). Слично одређење домске педагогије као педагошке дисциплине може се пронаћи и у *Педагогији за учитеље и наставнике* (Матијевић i sar. 2016).

Немачки аутори домску педагогију називају интернатском педагогијом (нем. *internat pedagogik*), што свакако није погрешно будући да се мисли на исту дисциплину. Цихнер и сарадници (Züchner et al. 2018) истичу да се у последњих 30 година врло мало писало о области васпитања и образовања у оквиру домова ученика и интерната. Радови који су у том периоду публиковани више су дескриптивног типа (рефлексивна праксе), док се радови у вези са теоријским аспектом ове дисциплине појављују као изузеци (Наер 2015b; Ladenthin 2009; Fitzek, Ley; Borchert et al., према: Züchner, Schrödter 2020). Тако, на пример, Рихарц (Richartz 2002) савремену домску педагогију посматра на основу трију функција: 1) подршке, (2) стимулисања ученика и (3) превазилажења конфликта. Суштина домске педагогије огледа се у холистичком приступу (1) васпитању, (2) образовању и (3) ученику. У том смислу, васпитање и образовање се посматрају као јединствени процес или, како то Хилшер метафорично наводи, васпитање и образовање се реализују „под једним кровом” (Hilscher 2020: 168). Уколико се сагледају дневне активности у домовима ученика и интернатима може се рећи да је управо то место интеграције и свеобухватног приступа васпитању и образовању – ученици одлазе у школе на наставу, након тога се враћају у дом/интернат где им је обезбеђен простор и време за учење, слободно време и одмор.



Како Грандић и Стипић истичу (Grandić, Stipić 2010), једино се још у оквиру домске педагогије, односно у домовима ученика и интернатима, и даље негује изворни смисао педагогије (грч. *paidagogus* – роб који води дечака). Управо та неуклопљеност домске педагогије као дисциплине и њеног предмета у познате и постојеће оквире педагошких дисциплина ствара неравнотежу и проблем у легитимизацији дисциплине у оквиру система педагошких дисциплина. О томе говори Стојнић (Stojnić 2002) који представља неколико тежњи ка асимиловању домске педагогије у друге дисциплине педагошке науке.

Наиме, прва тежња је изједначавање домске педагогије са породичном педагогијом, будући да интернати и домови ученика нису школе него места где ученици живе. Овакав став, према Стојнићу, изражавају практичари који посматрају дом/интернат као нужни смештај, а таквим тежњама иде у прилог и занемаривање основних разлога због којих ове институције и постоје од стране законодавца. Наиме, примарна пажња се усмеравала на егзистенцијалне услове у домовима (што не значи да је то лоше само по себи), а мање на васпитни програм рада. Важно је истаћи да је основни разлог зашто ученик одлази у други град *йохаћање школе*, а не *сїановање изван родићелској дома*. Свакако да се у склопу васпитања и образовања у интернатима и домовима користе одређени модели породичног васпитања, али су преваходно „утемељени на домској организацији живота и рада” (Stojnić 2002: 12). Још један од разлога зашто не можемо поистоветити домску педагогију са породичном педагогијом јесте тај што се у склопу живота и активности ученика у дому ученика и интернату васпитним радом баве васпитачи који имају професионални ангажман и адекватно стручно образовање, док у контексту породице васпитни процес реализује родитељ/старатељ. Дакле, васпитање у оквиру домске педагогије не настоји да замени и одбаци васпитање у склопу породичне педагогије, али се свакако на њега ослања, надовезује и надограђује.

Друга тежња је асимилација домске педагогије у школску педагогију. Стојнић сматра да су тој тенденцији допринели кадрови који раде на васпитачким местима, а нису обучени за такву позицију. Свакако да се процес учења одвија у оквиру дома и интерната у различитим облицима (било као реализација школских обавеза или као ваннаставне активности), да се траже најадекватније методе за учење, да се спроводи организација времена за учење јер овај процес представља једну од најосновнијих активности ученика, али учење није и једина активност. Велики удео у дневној расподели времена представљају и васпитне и педагошке организоване активности у слободном времену (Комненовић 2018). Стојнић (Stojnić 2002) као круцијалну разлику између домске и школске педагогије издваја усмереност школске педагогије ка предметним наставницима, док се домска педагогија подједнако бави и васпитачима и васпитаницима. Поред тога, поставља се питање да ли се у

школи реализује само наставни процес или школа и школовање представљају много шири процес од дидактичког предмета интересовања. Не треба заборавити структуру васпитно-образовних активности школе која се дели на наставне и ваннаставне активности у којима се наглашава повезаност школе са локалном заједницом са циљем адекватнијег утицаја на ученике.

На основу претходног дела текста може се поставити питање зашто се тежи асимилацији домске педагогије у друге педагошке дисциплине. Уколико разлог лежи у сличности предмета изучавања између породичне, домске и школске педагогије, треба подсетити да се ове дисциплине свакако баве истим субјектом (учеником), али важан фактор представља *контекст у коме се тај субјект налази*. Уколико се позовемо на место реализовања васпитно-образовног рада као критеријум дисциплинаризације, може се закључити да *домови ученика и инјернајши пресјављају контекст који је у истјој мери јединствјен као што су јородични дом или школа, јтако да се домска једајојја не може сврсјатји у окрјље јородичне и школске једајојје*. Дисциплину такође детерминише и јединствено становиште према проблему. Наиме, када „више наука проучава исти проблем (када имају исти материјални предмет), оне то не чине на исти начин, него том проблему прилазе са сопственог становишта, с друкчијим циљем, те им, према томе, формални предмет (аспект, приступ) није исти” (Коцић 2004: 32). Дакле, све три педагошке дисциплине се баве истим субјектом (учеником) и истим предметом (васпитањем и образовањем), али је *контекст* оно што их чини различитим дисциплинама.

Научном дисциплином означава се сегмент науке чији је предмет изучавања неко уже подручје у оквиру ширег, матичног. Поред ужег подручја, неопходно је да постоји и „довољно сазнања о том делу предмета науке ради конституисања у релативно самосталну целину” (Банђур, Поткоњак 1999: 110). Бурдије (Bourdieu 1995) описује научну дисциплину и као скуп одређених односа између „места, ауторитета и друштва професионалаца који се специјализују у систематској продукцији нових открића путем научног истраживања” или, како су то јасно изнели Хофстетерова и Шневли (Hofstetter, Schneuwly 2002), дисциплинаризација представља исход специјализације, диференцијације и институционализације.

Према Бурдијеовом схватању, свака дисциплина мора да поседује следеће карактеристике како би била препозната као легитимна.

1. „Институционално оснивање: дисциплина се може друштвено прихватити уколико њена заснованост проистиче из државних институција или универзитета.

2. Предмет открића – креирање открића циља на низ предмета препознатих од стране истраживача одређене дисциплине и ако предмете изучавања деле са истраживачима других дисциплина. Професионализација

истраживања омогућава перманентно стварање и преиспитивање теоријских појмова и модела и метода који конституишу предмете и циљеве истраживања.

3. Мрежа комуникације – дисеминација научних открића одвија се коришћењем посебних мрежа комуникације које чине: (1) разна издања (часописи, едиције), (2) удружења и асоцијације истраживача на различитим нивоима научне хијерархије и (3) научни скупови (конгреси, семинари и слично).

4. Социјализација и образовање – дисциплина уводи и социјализује професионалце за рад у сопственом научном подручју. Поред неопходне кадровске обнове, овај задатак има за циљ и одређивање критеријума за легитимацију сопствене научне репродукције.

5. Механизми регулације, правила и друштвене конвенције. Дисциплина одређује правила зарад креирања друштвених конвенција попут услова за чланство, правила дистрибуције, начина разрешавања конфликта” (Bourdieu 1995).

Овај Бурдијеов приступ социјалним, односно друштвеним наукама (у које спада и педагогија), приказан је како би се размотрило шта од поменутих ставки домска педагогија (већ) има изграђено.

1. Институционално препознавање од стране државе или универзитета постоји будући да су (1) институције дома ученика и интерната укључене у васпитно-образовни систем, док се (2) васпитачки кадар образује на високошколским установама за професију васпитача у дому.

2. У домовима ученика и интернатима се увелико истражују различити аспекти живота и (школског) рада ученика попут учења, провођења слободног времена, ученичких навика и других истраживачких предмета који се тичу друштвених наука, док је узорак испитивања и популација васпитача и ученика. Домска педагогија се превасходно ослања на методологију истраживања матичне науке, али и других друштвених наука.

3. Када је у питању мрежа комуникације она се, у контексту домова ученика и интерната као и домске педагогије, реализује преко педагошких научних часописа, заједнице васпитача у домовима, научним и стручним скуповима, обавезним стручним усавршавањем у виду семинара, трибина и остало.

4. Дисциплина се изучава у оквиру матичне науке (педагогије), као и у оквиру самосталних студијских програма на нивоу струковних и академских студија где се будући васпитачи образују за практични рад, као и за научно поимање дисциплине.

5. Овај сегмент је покривен законима који се тичу образовања и васпитања, различитим правилницима и стандардима који су прописани од стране законодавца.

Иако се у литератури могу пронаћи ставови да се домска педагогија као дисциплина није потпуно конституисала и да овај облик васпитно-образовног рада није довољно истражен у пракси (Backes 2000; Vukasović 2001; Deppe 2019; Gaztambide-Ferdández 2009; Kolesarić 2019; Martin et al. 2014; 2015; Papworth 2014; Rosić 2007; Ćuk 2012), из представљеног се може констатовати да домска педагогија поседује све ставке „по Бурдијеу”, односно да се *може говорити о домској педагогији као регуларној и легитимној педагошкој дисциплини* која има своје практично деловање у оквиру домова ученика и интерната. У тим институцијама раде васпитачи који се образују за професију на високошколским установама. Своје теоријско утемељење домска педагогија заснива на теоријама педагошких и осталих друштвених наука.

Свакако да домска педагогија није једина педагошка дисциплина која има проблема са верификацијом сопственог постојања. Вујисић-Живковић указује на проблем дисконтинуитета између педагошке теорије и праксе када је у питању верификација практично-професионалних педагошких профила у оквиру опште педагогије. Стишвех (Stichweh, према: Vujisić-Živković 2008) истиче да постоји примарна и секундарна дисциплинаризација. Наиме, у примарну спадају све оне дисциплине које суштински немају дефинисано поље деловања, односно „дисциплинаризација се не одвија у оквирима професионалног знања већ у односу на академско знање, а само последично долази до формирања професионалног става”. У секундарну спадају све оне дисциплине које суштински постоје у професионалном облику и пољу и у „коме се акумулира професионално знање” (Vujisić-Živković 2008: 545). Према овој подели може се са сигурношћу рећи да домска педагогија као дисциплина припада другој категорији.

Тешко је поставити дисциплинарне границе за сваку поједину научну дисциплину ако се узме у обзир да је почетком 21. века постојало око 9000 научних дисциплина (Цветковић 2012). С друге стране, једно од основних начела научног сазнања јесте да се одређени научни проблем посматра из више углова (наука) како би се добила што објективнија представа о проучаваном садржају (Банђур, Поткоњак 1999; Живковић 2004; Кушевић 2020; Цветковић 2012). Процеси интердисциплинарности, мултидисциплинарности и трансдисциплинарности су пожељни и представљају „искорак из традиционалног аутистичког схватања поља истраживања” (Живковић 2004: 70), али је важно истаћи да се тиме не одбацује значај и вредност посебних дисциплина и њихових наука већ они представљају *алат* за боље разумевање. Посматрајући васпитно-образовни процес као суштинску активност

педагошке науке и њених дисциплина, може се утврдити да и друге науке имају интереса за проучавање ове активности (попут социологије, психологије, економије, филозофије, кибернетике и других).

Оно што никако не треба заборавити јесте да је наука и научно сазнање резултат људског достигнућа тако да није унапред дата и временом се може мењати у складу са новим сазнањима (Живковић 2004). Континуирани развој педагошке науке са собом доноси дисбаланс између педагошке теорије и праксе. Управо се тај *међуипроситор* може посматрати као *иницијална каџисла* у развоју и редефинисању постојећих односа између педагошких дисциплина и предмета њихових изучавања (Vujišić-Živković 2008). На основу реченог може се констатовати да домска педагогија има легитимитет да се нађе у основној категоризацији педагошких дисциплина на основу категорија (1) *места* реализације васпитно-образовног рада, (2) *узраса* испитаника и (3) *контекста* у којем се васпитање и образовање реализује.

## ЗАКЉУЧАК

Овај рад представља покушај идентификовања проблема који су везани за теоријско-методолошко утемељење педагошке дисциплине која је позната у литератури под именом *домска педагогија* (у немачком говорном подручју *интернаиска педагогија*). Прецизније речено, намера аутора била је да се укаже на могућности верификације, односно конституисања домске педагогије као педагошке дисциплине. Најпре је представљено одређење појмова 'дом ученика' и 'интернат' помоћу релевантне литературе, затим и позиција ових институција у савременом васпитно-образовном систему, приказане су њихове најзначајније функције и, на крају, представљен статус и позиција домске педагогије у склопу науке о васпитању, као и њен однос са другим педагошким дисциплинама.

Теоријском анализом релевантних научних радова могу се изнети следећи закључци.

1) Домови ученика и интернати се у литератури описују као институције са веома значајним педагошким потенцијалом и утицајем на ученике и као такве јединствене су у васпитно-образовном систему;

2) Домска педагогија се бави процесом школског учења, васпитним активностима које се настављају и логички повезују са породичним васпитањем, социјализацијом, еманципацијом ученика кроз процесе усвајања знања, вештина, навика и неговањем ученичких интересовања у виду организованих слободних активности. Наведеним ставкама се домска педагогија бави искључиво из перспективе услова живота и рада који су карактеристични и јединствени за дом ученика и интернат. Ови проблеми припадају и другим

дисциплинама, али то никако не умањује значај доприноса домске педагогије. Можемо рећи да између школе и породице као институција стоји дом ученика и интернат (односно домска педагогија) који и од школе и породице преузимају одређене задатке придодатући сопствени контекст и позицију;

3) Према Бурдијеовом одређивању конституисаности социјалних и друштвених наука и на основу теоријске анализе представљених релевантних научних радова, закључује се да се домска педагогија легитимно може назвати посебном педагошком дисциплином;

4) Домска педагогија је педагошка дисциплина која за предмет проучавања има васпитање и образовање (у ширем и ужем смислу) ученика који живе у домовима ученика и интернатима. Домска педагогија произлази из опште педагогије и као засебна дисциплина се може категорисати на више начина: према (1) месту реализације васпитно-образовног рада, (2) узрасту и (3) специфичном васпитном процесу и деловању на васпитанике, односно контексту;

5) Када је у питању теоријски аспект дисциплине, сматрамо да се домска педагогија може користити општим педагошким теоријама и правцима, као и теоријама друштвених наука које се тичу хуманистичког и холистичког приступа личности.

Када су у питању ограничења овог рада, она се могу огледати у већем броју теоријских радова који су анализирани у овом истраживању. Аутори су се потрудили да пронађу што више теоријских расправа о домској педагогији и највише резултата су пронашли код немачких аутора, док су у енглеском говорном подручју пронашли тек неколико радова више дескриптивног типа. Поред тога, у овом раду аутори су користили само Бурдијеово одређивање конституисаности науке. Истраживачима који се у будућности заинтересују за истраживање ове области препоручује се да користе што више нових извора о домској педагогији, као и да испитају друге могућности теоријског заснивања домске педагогије као педагошке дисциплине.

## ЛИТЕРАТУРА

Антонијевић, Р. (2012). *Основе процеса васпитања*. Београд: Филозофски факултет.

Антонијевић, Р. (2013). *Оштра педагогија*. Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.

Антонијевић, Р. (2014). *Утемељење система знања у педагогији*. Београд: Филозофски факултет – Институт за педагогију и андрагогију.

Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд, Савез педагошких друштава Југославије.

Backes, O. (2000): *Jugendhilfe in Internaten. Konzepte, Praxis und Entwicklung stationärer Jugendhilfe in Internaten in freier Trägerschaft*. Frankfurt (Main).

Bass, L. (2014). Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for Urban School Reform. *The Journal of Educational Research*, 107:1, 16–35, DOI: [10.1080/00220671.2012.753855](https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753855).

Birošević, V. (2014). Povijesni osvrt na pojavu i razvoj učeničkih domova. *Napredak*, 155(3), 323–332.

Bourdieu, P. (1995). La cause de la science. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106(1), 3–10, [https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss\\_0335-5322\\_1995\\_num\\_106\\_1\\_3131.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1995_num_106_1_3131.pdf).

Vujisić-Živković, N. (2008). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – prvi deo: Istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, LXIII(4), 540–554.

Vujisić-Živković, N. (2009). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – drugi deo: Savremeni razvoj pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, LXIV(1), 42–59.

Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: HKZ „Mi“.

Deppe, U. (2019). Nur eine Episode? Überlegungen zu den Sozialisationsbedingungen und Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), 212–226.

Gaztambide-Fernández, R. (2009). What is an elite boarding school?. *Review of Educational Research*, 79(3), 1090–1128, <https://doi.org/10.3102%2F0034654309339500>.

Gibson, A. (2014): Exzellente Persönlichkeiten und verantwortungsbewusste Potenzialträger im Fokus – Konstruktionen des Schülerhabitus in exklusiven Internatsgymnasien. In: W. Helsper, R.-T. Kramer, S. Thiersch, (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden, S., 368–387.

Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden.

Grandić, R. i Stipičić, M. (2010). *Prilozi domskoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola za strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Graham, A. G. (2012). The power of boarding schools: a historiographical review. *American Educational History Journal*, 39(1–2), 467–481, <https://link.gale.com/apps/doc/A305660543/AONE?u=anon-60b4a30f&sid=googleScholar&xid=b8472089>.

Haep, C. (2015a): Das Internat als 'fürsorgliche' Institution. In: C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik*. Würzburg, 123–134.

Haep, C. (Hrsg.) (2015b). *Grundfragen der Internatpädagogik. Theorie und Praxis*. Würzburg, Königshausen & Neumann.

Hilscher, E. (2020). Internatpädagogik – Wie kann es heute auch wirtschaftlich gelingen? *Engagement*, 38(3), 168–175.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002): Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3–26.

Howard, W. A. (2016). *Adjusting to boarding in an international boarding school: A grounded theory research study* (Doctoral dissertation), Canada: Nipissing University.

Hrvatić, N. (2002). Domska pedagogija: od teorije do odgojne prakse. U V. Rosić (ur.), *Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse* (190–202). Rijeka: Filozofski fakultet.

Јеших, Д. (2009). *Домска педагогија*. Јагодина: Педагошки факултет.

Kolesarić, P. (2019). Odgojno djelovanje u učeničkom domu. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 3(3), 51–66.

Конкурс за пријем ученика средњих школа у Републици Србији у установе за смештај и исхрану ученика за школску 2020/2021. годину (2020). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Привредно друштво Просветни преглед д. о. о.

Конкурс за пријем ученика средњих школа у Републици Србији у установе за смештај и исхрану ученика за школску 2021/2022. годину (2021). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Привредно друштво Просветни преглед д. о. о.

Комненовић, М. (2018). Поставке слободног времена ученика у домовима средњих школа. У: М. Лончар-Вујновић (прир.), *Наука без граница: Образовање без граница*. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, 399–414.

Комненовић, М. (2020а). Улога, место и значај дома ученика средњих школа у васпитно-образовном систему. *Зборник радова*, 23(22). Ужице: Педагошки факултет у Ужицу, 67–84. DOI: [10.5937/ZRPFU2022067K](https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022067K)

Комненовић, М. (2020б). Проблеми дефинисања предмета домске педагогије. У: С. Маринковић (прир.), *Наука и настава у васпитно-образовном контексту* (217–230). Ужице: Педагошки факултет. DOI [10.46793/STEC20.217K](https://doi.org/10.46793/STEC20.217K).

Коцић, Љ. (2004). Проблем дефинисања предмета педагогије и њеног разграничења од других наука. У: Н. Трнавац (ур.), *Југословенска педагогија друге половине 20. века* (23–38). Ужице – Београд: Учитељски факултет – Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Klapan, A. (1996). *Učenje u učeničkom domu*. Rijeka: Pedagoški fakultet.

Krneta, Lj. i Potkonjak, N. (1968). *Pedagogija 1 i 2*. Zagreb: Matica hrvatska.

Krulj, R., Kačapor, S. i Kulić, R. (2003). *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige.

Krüger, H. & Rauschenbach, T. (2000): Einleitung. In: dies.. (Hrsg.): *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens*. Opladen, 9–14.

Кушевић, Б. (2020). Чиме се бави породична педагогија: позиција породичне педагогије у хрватском и међународном научном простору. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 52 (1), 40–80, <https://doi.org/10.2298/ZIPI2001040K>.

Ladenthin, V. (2009). Das Internat im Schulsystem. In: V. Ladenthin, H. Fitzek, & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat: Struktur und Zukunft. Ein Handbuch* (154–272). Würzburg: Ergon.

Lehrer, J., Bauer, J. & Wohlmuth, G. (2019). Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate (Internate als Bildungsinstitutionen) – Kompensationspädagogische Perspektiven, [https://www.lbsheim-hallein.salzburg.at/fileadmin/user\\_upload/Systematische\\_paedagogische>Weiterentwicklung\\_der\\_Berufsschulinternate\\_phscript\\_2018\\_Nr.\\_13.pdf](https://www.lbsheim-hallein.salzburg.at/fileadmin/user_upload/Systematische_paedagogische>Weiterentwicklung_der_Berufsschulinternate_phscript_2018_Nr._13.pdf).

Loer, B. (2015). Das Internat als Lernort. In: C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatpädagogik: Theorie und Praxis* (S. 199–214). Würzburg: Königshausen u. Neumann.



Marić Jurišin, S. (2018). Humanističko-ekološka dimenzija u teorijskim polazištima vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo. *Pedagoška stvarnost*, 64(1), 62–75.

Martin, A., Papworth, B., Ginns, P. & Liem, G. A. (2014). Boarding School, Academic Motivation and Engagement, and Psychological Well-Being: A Large-Scale Investigation. *American Educational Research Journal*, 51(5), 1007–1049.

Martin, A., Papworth, B., Ginns, P. & Malmberg, L. E. (2015). Motivation, Engagement, and Social Climate: An International Study of Boarding Schools. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 772–787.

Matijević, M., Bilić, V. & Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90198-5>.

Mušanović, M. i Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

Rosić, V. (2001). *Domski odgoj*. Rijeka: Grafrade.

Rosić, V. (2007). *Domska pedagogija*. Zadar: Naklada.

Richartz, A. (2002). Unterstützen – Anregen – Konflikte bewältigen: Grundlagen einer modernen Internatpädagogik. In: A.-M. Elbe & J. Beckmann (Hrsg.), *Lebenskonzepte für Sporttalente*. Dokumentation der 1. Tagung der Eliteschulen des Sports in Kienbaum vom 26–28. September 2001 (S. 54–66; 96–97). Frankfurt a. M.: DSB.

Rühle, J. L. (2017). *Jugend zwischen Familie und Internat – Eine biografie-rekonstruktive Studie zur Bedeutung von Anerkennung für die Identitätsentwicklung im Jugendalter*. Doktorarbeit, Universität Gießen.

Potkonjak, N. i Šimleša, P. (gl. ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Papworth, B. (2014). *Attending Boarding School: A Longitudinal Study Of Its Role in Students' Academic and Non-Academic Outcomes*. Doctoral Thesis. University of Sidney: Faculty of Education and Social Work.

Peyerl, K. (2019). *Jugend im Internat Eine Untersuchung zum Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung im Spannungsverhältnis von Jugend- und Organisationsleben*. Marburg: Philipps Universität, Dissertation.

Čuk, M. (2012). Odgojni rad odgajatelja i ponašanja učenika u učeničkim domovima. *Pedagojska istraživanja*, 9(1–2), 223–238.

Cookson, P. W. (2009). Perspectives on elite boarding schools. In: M. Berends, M. G. Springer, D. Ballou, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of research on school choice* (pp. 461–478). New York, NY: Routledge.

Stojnić, M. (2002). *Dom učenika druga škola*. Beograd: Institut za ekonomiku i finansije.

Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35, 893–912.

Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2005). *Педагоџија*. Београд: Наклада.

Трнавац, Н. (2005). *Прилози домској – интернајтској педагоџији*. Школска педагогија – предавања и чланци – друга књига. Београд: Научна књига комерц.

Tenorth, H. E. & Tippelt, R. (2012). Internatsformen. In: dies. (Hrsg.). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Tenorth, H. E. (2019): Internate in ihrer Geschichte. Zur Historiographie einer Bildungswelt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), 160–181.

Теодосић, Р. (гл. ур.) (1967). *Педагошки речник*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Цветковић, М. (2012). Неопходност интердисциплинарног проучавања социјално-педагошких феномена. У: С. Димитријевић, Е. Миљковић-Бојанић, Д. Захаријевски, Ј. Тодоровић, Б. Јевтић, Ј. Марковић, Д. Поповић-Срдановић, Д. Машовић, Д. Марковић, Д. Павловић, и С. Благојевић (ур.), *Образовање и савремени универзитети*, тематски зборник радова са научног скупа (стр. 119–133). Ниш: Филозофски факултет.

Zovko, A. i Vukobratović, J. (2018). Domske aktivnosti u kontekstu pedagogije slobodnog vremena. У: Н. Кеpeš (ур.), *Izazovi i perspektive pomagackih profesija 1* (219–236). Биhać: Исламски педагошки факултет.

Züchner, I., Peyerl, K. & Siegfried, L. M. (2018). Internate in Deutschland. Annäherungen an ein heterogenes Feld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(4), 417–440.

Züchner, I., Schrödter, M. (2020). Internate. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, H. U. Otto (Eds), *Handbuch Ganztagsbildung*. Springer VS, Wiesbaden, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_84](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_84).

Живковић, П. (2004). Интердисциплинарност – начело и услов развоја педагогије. *Зборник радова Филозофског факултета*, XXXIV, 65–78.

Šimleša, P. (1971). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Milan S. Komnenović

Predrag Ž. Živković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Humanities and Social Sciences

Dušan P. Ristanović

Department of Didactics and Methodology

## THEORETICAL DILEMMA OVER THE CONSTITUTION OF BOARDING SCHOOL PEDAGOGY AS A PEDAGOGICAL DISCIPLINE

*Summary:* From theoretical and methodological point of view, this paper examines the possibility and justification of establishing Boarding school Pedagogy as a separate pedagogical discipline. Three essential characteristics that determine the answer to the question were analyzed: a) the definition of the terms 'boarding school' and 'dormitory' in the relevant literature, b) the position and function of boarding school and dormitory in the educational system and c) the position of Boarding school Pedagogy within the science of education and its relationship with other pedagogical disciplines. It has been shown that, when it comes to boarding school and dormitory, there is an agreement among authors that these are unique educational system institutions that have significant pedagogical potential

and impact on students. The educational role of the institutions highly corresponds with the one of family and school, but it is specific enough to be considered as a separate pedagogical discipline. Applying Bourdieu's approach to determining social sciences, as well as a theoretical analysis of relevant scientific papers, the authors conclude that it is possible and justified to treat Boarding school pedagogy as a separate pedagogical discipline.

*Keywords:* boarding school, dormitory, boarding school pedagogy, system of pedagogical disciplines, science of education.