

## ПЕДАГОГИЈА КАО УНИВЕРЗИТЕТСКА ДИСЦИПЛИНА У СРБИЈИ ПОВОДОМ 125 ГОДИНА СТАЛНЕ КАТЕДРЕ ЗА ПЕДАГОГИЈУ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ <sup>2</sup>

**Апстракт** У овом раду се компаративно-историјским методом преиспитује развој педагогије као академске дисциплине у Србији. Циљ је био не само да се одреде кључне етапе и детерминанте тог развоја, већ и његов контекст, те да се на тај начин понуди основа за разматрање савремених и будућих перспектива педагошке науке у нас. Обрада етапа развоја педагогије на универзитету, пре свега на Филозофском факултету у Београду, и то: конституисања академске дисциплине, научноистраживачке оријентација између два светска рата, социјалистичког периода и садашње стања, недвосмислена је показала да је европски контекст битно обележио педагошку науку у нас. Он је омогућио како развој нових педагошких професија (ташине и нових академских субдисциплина), тако и афирмисање улоге педагога истраживача. Парадоксално, у времену политичког инвертирања у европску заједницу држава, управо су европски корени наше националне педагошке школе, најмање присутни у социјалном процесу научној и стручној самопреиспитивања. Прилика да се ово ауθενично европско искуство наше педагогије реафирмише јесће 125-годишњица Катедре за педагогију на Филозофском факултету у Београду.

**Кључне речи:** педагошка катедра у Србији, европски контекст развоја педагошке науке у Србији.

### Увод

Предмет нашег истраживања је развој педагогије као универзитетске дисциплине у Србији. Циљ је да се утврде главне фазе тог развоја, основни чиниоци који су утицали на схватања о задацима универзитетске педагогије у Србији, као и да се

<sup>1</sup> Е-маил: nvujisic@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је проистекао из пројекта *Модели процењивања и спровођења унапређивања квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011–2017) које реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

дају назнаке могућег будућег развоја педагогије у нас. Основни задатак био нам је да се кроз критичку анализу до сада публиковане литературе прецизније сагледају процеси који су довели до академске институционализације педагошке науке у Србији и њеног прошлог и садашњег битисања као истраживачке и наставне дисциплине, у компарацији с истраживањима иностраног, пре свега европског искуства, што до сада није тематизовано у нашој педагошкој литератури. При томе, служећи се тековинама велике историјске школе *Анала*, пре свега Лисјена Февра и Фернана Бродела, прихватили смо задатак историчара педагогије да се не задрже само на извесној комеморацији значајних догађаја, какав је несумњиво 125-годишњи јубилеј сталне Катедре за педагогију на Филозофском факултету у Београду, већ да се отисну и у проблеме који их актуелно тиште. Томе смо приступили утолико радије што и савремени методолози педагошке историографије, попут Ричарда Алдрича (Aldrich, 2008), позивају историчаре дисциплине да се осим дуга према прошлим посвете и дугу према садашњим и будућим генерацијама.

Разуме се да извесна актуелизација проблема не може да се избегне ни у односу на савремене друштвене концепције образовања које се крећу, како указује Богољуб Шијаковић, између својеврсне ироније с идејом образованости до наде у победу истински критичко-еманципаторске педагогије (Џијаковић, 2016), ни у односу на потребе које универзитетска реформа поставља пред педагошке науке. Постоје осим тих, примарних друштвено-школских питања и бројна питања из области актуелног истраживачко-наставног позиционирања педагошке науке на универзитету, која захтевају помоћ историчара педагогије у свестранијем сагледавању пута којим је наша дисциплина ишла и којим ће се, евентуално, кретати у будућности. У том смислу у већини европских земаља, посебно западноевропских, већ је обављен велики део посла на истраживању универзитетске историје педагогије (нпр. у Аустрији – Brezinka, 1995); односа педагошких професија и настанка научно-педагошких дисциплина (Tenorth, 1994); историјског односа англосаксонског модела „наука о образовању“ и континентално-европског приступа педагогији као јединственој науци, чак и онда када се као у француском случају наука о васпитању схвата као вид „проширених друштвених наука“, али са релативном аутономијом педагогије као науке. Сви ови модели се у актуелној пракси светских универзитета и истраживачких центара све више прожимају. То се показало у истраживању академске конфигурације поља педагошких истраживања у Швајцарској, у којој се укрштају немачки и француски модел педагогије, с једне стране, а од времена Жана Пијажеа се и озбиљно размишља о проблему мултидисциплинарности, интердисциплинарности и трансдисциплинарности у науци о васпитању – Рита Хофстетер и Бернар Шенвли (Hofstetter & Schneuwly, 2001; 2002). Капиталан значај има рад Марка Депапеа, шефа Центра за историјску педагогију Универзитета у Лувену, о раној експериментално-истраживачкој оријентацији у педагогији и њеном односу са психологијом и њеним прихватањем, односно одбијањем од практичара и од филозофски оријентисаних педагога (Дераере, 2002). Веома су интересантни, у контексту код нас нерешеног односа између експерата за просветну политику и педагога – универзитетских истраживача, радови на ту тему најзначајнијег педагога друге половине XX века, творца скандинавског модела

образовања и кроскултуралних евалуативних студија образовних постигнућа Торстена Хјусена (Vujisić Živković, 2010), као и истраживања исте теме у Немачкој од 1945. до 1990. Едвина Кајнера (Keiner, 2002). Због велике улоге коју имају у промовисању свог система образовања и интегрисању међународне истраживачке педагошке заједнице, никако се не могу пропустити радови скандинавских педагога: о епистемологији педагошке науке (Bengtsson, 2006), о карактеристикама универзитетске педагогије и „медицинском моделу“, што ће рећи интегрисаним бечелор и мастер студијама образовања учитеља (Lidenberg, 2002), с тим у вези о „масификацији и диверсификацији“ поља педагошког образовања и истраживања (Risto, 2000). Када је о историјском и актуелном утицају на нашу педагошку сцену реч, онда се мора узети у обзир рад како руских тако и америчких теоретичара и истраживача и врло пажљиво одабрати онај који је заиста у матичној земљи извршио битан заокрет. Ми издвајамо значај радова професорке са Харварда Елен Лагеман о историји педагогије на америчким универзитетима који, има карактеристичан наслов „О невидљивој науци“ (Lagemann, 2000), као и радове професора Володора Викторовича Крајевског, водећег методолога и дугогодишњег секретара Одељења за филозофију образовања и теорију педагогије Руске академије образовања (државне академије изједначене у рангу са Руском академијом наука), о савременој епистемиологији педагошке науке (Краевский, 2008). Занимљиво је да и Американци и Руси, без обзира на све разлике концепција педагогије, почевши од семантичке, полазе од тога да педагошка наука није завршила процес конституисања. Због тога је Комитет за унапређивање научног истраживања образовања вашингтонске Националне академије наука (по броју нобеловаца и добитника других значајних признања најпрестижније установе те врсте у свету) осудио „антиедукационализам“ под којим подразумева склоност америчких универзитета да негирају научност педагогије.

Управо зато, иако је стицајем околности тренутно мање познајемо, нама је знатно ближа европска педагошка школа (било скандинавска, немачка, италијанска, шпанска или француска), а од пионирских радова из шездесетих и седамдесетих година двадесетог века Лоренса Стенхауса, на аутономизацији поља педагошких истраживања, највише захваљујући примењеној акционој методологији, и британска. Посебну пажњу завређују радови најпознатијег британског филозофа образовања, познатог по сарадњи са „континенталним“ историчарима и теоретичарима педагогије, али и по изради прворазредних програма педагошког образовања на *1st Anglia* универзитету и на Кембриџу, Дејвида Бриџа, који тврди да је у процесу гранања и „хибридизације“ педагошких дисциплина потребна једна „дисциплина дисциплине“ као епистемолошка инстанца у којој се проверава валидност резултата истраживања. Она би могла да буде комбинација филозофије образовања и историје педагогије, које у „континенталној“ традицији обједињује општа педагогија (Bridges, 2006).

Полазећи од ових, пре свега европских становишта и налаза, ми ћемо у овом раду преиспитати развој универзитетске педагогије у Србији у четири раздобља: а) њене институционалне почетке од оснивања сталне катедре, од 1892. до 1914., б) педагошку научно-истраживачку оријентацију на Универзитету између два светска рата, в) период социјалистичке педагогије и г) садашње стање универзитетске педагогије, укључујући и актуелне изазове који стоје пред њом.

### **Почеци универзитетске институционализације педагогије у Србији 1892–1914.**

Почетак академске институционализације педагогије свуда у западном свету па и у Србији морао је да плати извесну цену заокруживања целине образовног система. Иако су школски облици, од основних, средњих школа и универзитета имали дугу традицију, било би погрешно поистовећивати њихово постојање са диференцијацијом и стварањем функционалне целине једног друштвеног система – какав је образовни. Тај процес, што се често губи из вида када је у питању повезивање школа и универзитета, почео је тек у XIX веку у Европи, САД и Русији. Педагогија је стекла извесно академско утемељење као филозофска дисциплина пре него што је дошло до њеног пуног академског признања, највише заслугом Имануела Канта и Јохана Фридриха Хербарта. Кант је у својој просветитељској мисли мисији васпитања придавао нарочито место и у педагошким списима означио потребу настанка педагошке науке: „Механизам у васпитању мора постати науком, како се не би десило да једна генерација заборави тековине претходне“ (Kant, према: Hufnagel, 2002: 28). Хербарт је, као први зачетник академске педагогије, разрадио етичку телеологију васпитања и психолошке основе поучавања и, за нашу тему од ништа мањег значаја, трудио се да теоријске поставке веже с обуком наставника у универзитетским педагошким семинарима. Дакле, и научна и стручна афирмација обележавају његово дело. Ипак, већина напредних педагога тога доба, попут Адолфа Дистеверга, била је под утицајем песталоцијанства и остајала ван оквира универзитета. Далековидији међу њима указивали су на то да ће педагогија пуни значај добити кад се уједине Песталоцијева и Хербартова школа. О томе су, међутим, одлучивали социјални фактори и захтеви који су долазили из поља педагошких професија. Наиме, ново и рекло би се општеприхваћено у педагошкој историографији објашњење академске институционализације педагогије указује на то да је она настала не само путем научног развоја, односно изучавањем васпитања, већ и због потреба које су долазиле из подручја друштвеног живота и потреба оспособљавања професионалаца за рад са децом и изградњу и надгледање система образовања, што је са своје стране доприносило даљем научно-истраживачком конституисању дисциплине. Овај сложен процес често се означава као секундарна дисциплинаризација педагошке науке (Vujišić Živković, 2008).

У Србији, после добијања школске аутономије, проблем подизања педагошко-методичке спреме учитеља уочен је веома рано, али неки битнији помаци у том погледу нису учињени деценијама. Специјализована педагошка учитељска школа у Србији отворена је тек 1871. године. Истина, војвођански Срби су захваљујући црквено-школској аутономији одраније имали Учитељску школу у Сомбору, али њен рад је осавремењен заслугом великог школског реформатора Ђорђа Натошевића тек шездесетих година XIX века.

Иако је постепено нарастала свест о потреби ширења педагошке литературе и обуке на српском језику, тек повратак првих српских школованих педагога са студија из Немачке, међу којима је био најистакнутији наш први доктор педагогије Војислав Бакић, довео је до тога да се постави питање педагогије као академске дисциплине. Слично као и у Француској (Gretler, 1999), овај захтев је образлаган потребом

педагошке спреме будућих гимназијских наставника који су се школовали на Филозофском факултету Велике школе. Будуће учитеље основних школа још је било независиво видети као слушаоце универзитета. Непуну деценију касније од француских универзитета (1883), Србија је, након великих дебата у којима је једну од главних улога имало Професорско друштво, описаних у ранијој литератури (Тешић, 1967), добила прву Катедру за педагогију са гимназијском методологијом (1892). За њеног професора изабран је управо Војислав Бакић, директор Учитељске школе у Београду.

Мада високооцењиван од савременика, Бакићев рад је временом падао у заборав, а донедавно нису били доступни ни његови битни рукописи, тзв. *Јавни дневник* (Бакић, 2009), који је као и *Белешке о њелесном и духовном развијку геце* (Бакић, 2011) – прву лонгитудиналну студију о дечјем развоју писану за потребе васпитне праксе – стенографски водио.

На Бакићевом примеру можемо да видимо како су промене у епистемолошком схватању педагогије биле (не)уклопљене у токове просветне политике Србије тога доба, тек повремено их надилазећи. Пребакићевска педагогија у Срба била је практично-реалистички усмерена, носећи, с једне стране, дух песталоцијанства (Potkonjak, 2012), а с друге стране чудну комбинацију аподидактичности и дилетантизма, у сваком случају, одсуства научне утемељености. Одмах по доласку у Србију 1875, на позив Милана Ћ. Милићевића и Стојана Новаковића, двадесетседмогодишњи Бакић је отворено показивао амбицију да на српском универзитету створи „центрум педагошке књижевности“ и истраживања повезаног са педагошко-методичким оспособљавањем будућих наставника (Тешић, 1967).

На том путу радио је у два правца: научном и организационом. У првом, ауторском, показао се као врстан познавалац и самосвојни преносилац идеја свог професора Карла Фолкмара Стоја, либералног хербартијанца из Јене, али и спреман на самосталније огледање. Наравно, Бакићева *Наука о васпитању* из 1878. била је намењена првенствено отклањању ненаучног аргументисања о педагогији у нашој средини. Широка критичка анализа овога дела, његовог значаја и својевремене употребе у припремању наставника изложена је на другом месту (Vujsić Živković, 2012). Интересантно је да је у филозофској литератури много више него у досадашњој историји наше педагогије уочен значај Бакићевог раног рада на етичком утемељењу васпитања и развоју педагошке психологије.

Разуме се, рани Бакић, иако је одбацио велики део Хербартовог наслеђа, посебно оног „канонизованог“ и догматизованог у хербартијанству Таускона Цилера, није могао да одбаци упрошћену Хербартову шему односа циљева и средстава васпитања. Пратећи напредак рада експерименталног психолога Вилхема Вунта, као и рад шкотског педагога Александра Бена, уз истовремено уважавање Миловог позитивизма и Спенсеровог еволуционизма, Војислав Бакић је у приступном предавању на Филозофском факултету Велике школе – *О васпитном прилагодњавању* (1893) – најавио једно ново доба педагошке теорије.

Међутим, до стварања услова за тај преокрет требало је да се дође оним другим правцем Бакићевог рада у Србији, односно организацијом просветне струке и њеном јавном презентацијом. Са својим часописом *Васпитач*, Бакић је био идејни



посвећена расправљању питања из опште и посебне педагогије, усмено и писмено, а расправљало се и о појединим педагошким списима, домаћим и страним. Реферати студената читани на Педагошком семинару повремено су објављивани у домаћој периодици (Тешић, 1967).

Искорак у наведеном правцу био је последица практичног и теоријског рада професора Бакића на Великој школи. Од оснивања 11. филозофско-педагошке групе Велике школе на њу се као редовни студенти примају свршени ђаци Учитељске школе, јер су били заинтересованији и спремнији од гимназијалаца за рад у народном школству као надзорници (Вакић, 2009). Поред тога, за Бакића је било неприхватљиво да се учитељима ускрати право на високошколско образовање, јер је задатак учитеља да „просвећује и цивилизује народ у својој средини, као филозоф и као друштвени реформатор [...], али је јасно и то да сама учитељска школа не може дати потребне спреме за вршење ових тешких дужности, него да је потребно неко више образовање. Више образовање даје велика школа или универзитет“ (Вакић, 1902: 98). Бакић је имао у виду искуство образовања учитеља на неким универзитетима у Немачкој (Лајпцигу и Јени) и сматрао је да није потребно продужавање њиховог поучавања у учитељској школи, већ да би на универзитету, кроз продубљено филозофско-педагошко образовање, као и образовање у другим наукама које су основа школске наставе, уз редовно хоспитовање у вежбаоницама, учитељи могли да „своје стручно образовање на научној основи потпуно доврше, како би могли самосталније, поузданије и успешније радити на народној просвети“ (Вакић, 1902: 99). Међутим, ни у Немачкој ово питање није било решено у корист универзитетског образовања учитеља, а у Чешкој, на пример, сматрало се да је реалнији пут оснивање виших двогодишњих педагошких школа (Prokić, 1908: 348–349), па је утолико било мање могућности да се Бакићев програм академског образовања учитеља потпуно реализује. Због тога је и он сам прибегао једној специфичној тактици: најспремније учитеље примао је на педагошку групу Велике школе као законом признате редовне студенте, спремајући их за школске надзорнике или наставнике у учитељским школама (Vujišić Živković, 2012). Тиме су учитељи били изједначени с осталим државним чиновницима у могућности напредовања у струци и могли су да се факултетски образују. Можемо да констатујемо да је учитељима у то доба био омогућен пријем на мали број европских универзитета, па је овај београдски корак, иако успорен претварањем Велике школе у Универзитет и одласком др Бакића у пензију 1905. био велико достигнуће, које се код нас недовољно истиче, па је дуга традиција образовања педагога у Београду засад мало позната у свету.

За педагошко усмерење на Филозофском факултету били су у првом реду заинтересовани свршени учитељи, па су се појавили бројни спорови око тога да ли они могу, будући да нису полагали гимназијску матуру, да нису знали латински језик итд., да буду равноправни с осталим студентима регрутованим из редова гимназијалаца. Угледни професори оспоравали су способности учитеља да буду редовни слушаоци универзитета. Тако су нпр. чланови једне комисије професора Велике школе 1903. године дали мишљење да се учитељима не дозволи пријем на 11. филозофско-педагошку групу Филозофског факултета, јер се програм учитељских школа знатно разликује од програма гимназија, а ако је држави потребно да се за педагошке науке

спремају баш свршени учитељи, онда нека отвори вишу учитељску школу.<sup>3</sup> Ситуација је била критична за одржавање академских студија педагогије, јер су, рецимо, марта 1903. од 17 редовних слушаоца педагогије само њих тројица били гимназијалци, остали су били учитељи и једна студенткиња са завршеном Вишом женском школом (Вакић, 2009: 194).

Очигледно, Бакић је морао да савлада велике отпоре како би консолидовао новооформљену групу за педагогију. Био је најоштрији критичар става да се учитељима забрани право универзитетских студија. Из пензије, 1907. пише у гласилу Учитељског удружења: „Нема никаква разлога да се учитељима који имају способности и могућности за научне студије ускраћује редовно учење на Универзитету“ (Вакић, 1907: 5). Насупрот томе, након прерастања Велике школе у Универзитет 1905, превладао је став по коме су чак и доктори педагогије са страних универзитета, морали да полагају гимназијску матуру пре пријема у државну службу. Све је то живо праћено и критиковано у педагошкој периодици Србије, али су се учитељи који су променом режима 1903. године постали утицајни на политичкој сцени препустили више страначким борбама него сталешким интересима. Тако је ово питање остало принципијелно нерешено, да би тек након Другог светског рата свршеним ђацима учитељских школа било поновно омогућено да се као редовни слушаоци уписују на студије педагогије (Vujsić Živković, 2012).

### Научноистраживачка оријентација на Универзитету између два светска рата

Након Првог светског рата Група за педагогију почиње да ради под називом Семинар за педагогику (за образовање педагога) у школској 1924–1925, мада су предавања из педагогије обновљена још 1920. Године 1924. био је основан и *Ойшџи њедајошки семинар* за педагошко-методичко образовање будућих средњошколских професора са других студијских група Филозофског факултета (Gligoriјевић, 1967). Доминантни утицај на формирање будућих педагога у том времену имао је доцент др Вићентије Ракић (1881–1969), који је своја истанчана схватања о образовању и васпитању, прожета и духом реформске континентално-европске и налазима америчке прогресивистичко-бихејвиоралне педагошке теорије, преносио у српску средину. Држао је предавања и семинарска вежбања из основа теорије образовања, дидактике, проблема народног образовања са социологијом васпитања и психологијом друштвених преображаја (Gligoriјевић, 1967). Ракић је успео да кроз снажну научну утемељеност својих излагања развије свест код студената да је и за бављење педагошким проблематиком потребно развити истраживачку културу као и за друге афирмисаније науке (Јовановић, 1939). Вићентије Ракић био је упућен као стипендиста Филозофског факултета пре Првог светског рата на докторске студије у Немачку,

3 Министар просвете, ректор и професори филозофског факултета – препис око уписа свршених ученика Учитељске школе на филозофски факултет (10. новембар 1903). У А. Веселиновић (у ред.) (2005), *Филозофски факултети Велике школе 1895–1905. Архивска трађа, књија В.* Београд: Филозофски факултет, стр. 441–444.



са нагласком на усмерење студија у правцу потреба средњошколске методике, односно будућег образовања гимназијских професора (Ђуровић, 2004). Међутим, његов научни интерес знатно је превазилазио то поље, време на студијама искористио је да упозна и актуелне трендове у англосаксонској и француској науци о васпитању (Тешић, 1973). Био је заинтересован за фундаментална питања педагошког процеса, што се најбоље види у његовој докторској дисертацији *Васпитање и пром и уметношћу*, одбрањеној код Ернста Мојмана 1911. у Лајпцигу (Тешић, 1973). У својим предавањима на Филозофском факултету Универзитета у Београду, Ракић је успевао да негује интердисциплинарну позицију у педагошкој науци, градећи самосвојну теорију образовања и допуњавајући је врло занимљивим програмом из дидактике (са снажним утицајима прогресивистичке америчке школе), социологије васпитања, приступа народном образовању у руралној средини. Вићентије Ракић је био свестан „краја филозофске педагогије“ и тежио је да нормативизам дотадашње педагошке науке замени емпиризмом (Vujsić Živković, 2006: 545). У том послу он је више био систематизатор резултата туђих истраживања него што је спроводио сопствена, али то је било довољно да однегује прави култ научности код својих студената – већина његових предавања сачувана су као литографисане или штампане белешке појединих студената и још увек очекују непристраснију, објективну, историјску процену. По природи самозатајан, Ракић није напредовао у академском звању, нити се много ангажовао у креирању просветне политике, што је довело до његовог превременог пензионисања и коначног удаљавања са Филозофског факултета 1938.

Након Вићентија Ракића, основни рад на групи за педагогију пада на избеглицу из нацистичке Немачке, професора филозофије и педагогије Артура Либерта (1878–1946). Заговорник повратку филозофским, пре свега етичким основима педагогије, Либерт је био знатно удаљен од позиције коју је заступао Ракић, али је успевао да одржи врло висок ниво предавања и семинарских вежбања (углавном заснованих на анализи текстова класика педагогије), настојао је и да студенте упуту у дискусију о врхунским дилемама тадашње европске културе, која је све више показивала своје мрачно лице. У таквим околностима, делатност Артура Либерта у београдској и филозофској и педагошкој средини заслужује највеће поштовање и представља једну од светлих, недовољно проучених страна историје Београдског универзитета.

Након више јавних протеста упућених академским и државним просветним властима због неадекватне педагошке обуке будућих гимназијских професора, долази и до обнављања Општег педагошког семинара за средњошколске наставнике на Филозофском факултету у Београду 1924. године. Наставу на њему, која је подразумевала и хоспитовање и дискусију о наставном раду у средњим школама, водио је врсни познавалац средњошколске наставе, хонорарни професор педагогије и председник тада основаног Педагошког друштва др Милан Шевић (1866–1934). Шевић је био близак становиштима духовнонаучне педагогије и први је преводилац Вилхелма Дилтаја на српски језик. И поред великог ауторитета коју је у српској јавности имао, Шевићу није било лако да се избори за већи обим практичног образовања будућих средњошколских наставника, па се разочаран тиме повукао са дужности 1931. године (Mitrović, 1967). Уопштено говорећи, након почетних недоумица око академског

статуса педагогије по прерастању Велике школе у Универзитет у Београду (1905), настава на Групи за педагогију одвијала се на високом академском нивоу и њени слушаоци били су оспособљени да се ухвате укоштац са сложеним питањима теорије и праксе образовања. У том периоду одбрањена су и три прва педагошка доктората на Београдском универзитету.

### **Развој универзитетске педагогије у социјалистичком периоду**

С обзиром на то да се образовање сматрало битним чиниоцем изградње социјалистичког друштва и претпоставком „власти радничке класе“, школски систем и педагошка наука развијале су се под идеолошком контролом владајуће партије (Vujišić Živković & Spasenović, 2010). Јак уплив марксистичко-лењинистичке идеологије и педагошких идеја совјетских аутора на развој педагошке теорије и праксе, присутан у послератним годинама, задржао се и након разлаза с СССР-ом 1948. године (Potkonjak, 1994). С друге стране, успостављање и развијање југословенског социјалистичког самоуправљања било је тесно везано за покушај изградње аутентичне југословенске теорије и праксе образовања.

Научноистраживачки рад био је, генерално гледано, вреднован и подстицан, али уз очекивање да не одступа од доминантног идеолошког дискурса. Уз снажан уплив догматског идеолошког нормативизма, од 50-их година XX века напредује емпиријска методолошка оријентација у приступу образовној проблематици. Године 1959. оснива се Институт за педагошка истраживања, који је био прва, а до данас и једина самостална научноистраживачка установа у Србији која проучава образовање и васпитање. У првој деценији рада Института преводе се најзначајнија дела из области методологије, организују семинари из педагошке статистике и издају први приручници из ове области, врше се компаративне студије о школским системима, уџбеницима и наставним програмима, а спроводе се и емпиријски оријентисана истраживања, која су представљала почетак конституисања емпиријске методологије педагошких истраживања у Србији (Gutvajn et al., 2014).

Иако у том периоду долази до постепеног отварања према западу, сарадње са међународним организацијама (пре свега са Унеском) и чвршћег повезивања унутар педагошке заједнице (превасходно кроз деловање научних и стручних друштава), тек крајем шездесетих година чују се први критички тонови у оквиру југословенске педагогије и указује се на потребу преиспитивања односа између идеологије и педагогије (Vujišić Živković & Spasenović, 2010). Међутим, прошло је још доста времена док се није рашчистило с идеолошком доминацијом у овој области и док се није превазишла хомогеност педагошке мисли. Педагошка истраживања, упркос константним захтевима за идеологизацијом, током седамдесетих и осамдесетих година била су под снажним утицајем емпиризма и позитивизма. Каснија критика позитивистичке парадигме није била идеолошка и заснивала се на указивању на важност плуралитета теоријско-методолошких праваца и оријентација у проучавању педагошких феномена, тако да током последње две деценије расте број истраживача који се окрећу квалитативним и партиципативним истраживањима.

Припрема будућих педагога наставила је да се одвија на релативно утицајном и кадровски све јачем универзитетском Одељењу за педагогију у Београду, а доцније и на другим универзитетима у Србији (најпре на Универзитету у Новом Саду, потом у Приштини и Нишу). Темељ студијских програма педагогије чиниле су фундаменталне педагошке дисциплине (општа педагогија, историја педагогије, дидактика, педагошка психологија, методологија педагошких истраживања, која је уведена средином шездесетих година XX века итд.), с тим што је у почетку њихов број био мањи у односу на непедогошке, углавном филозофске дисциплине, да би се тај однос временом мењао, тако да је данас удео обавезних непедогошких предмета сведен на релативно малу меру. Од шездесетих година уведена је могућност усмеравања (предшколска педагогија, школска педагогија и андрагогија). Постдипломске студије уведене су 1963. године, што је умногоме допринело формирању будућег научног подмлатка у области педагогије (Ђорђевић и Продановић, 1967).

Поље универзитетске припреме будућих педагога постепено се проширивало, од уже методичке оријентације ка подручјима предшколског и школског васпитања и образовања, као и образовања одраслих. На припрему педагога посебан утицај је имало увођење стручних служби при школама и вртићима и настајање професије (пред)школских педагога почетком шездесетих година (Trnavac, 1996). У концепцији студија усмерење на професију (пред)школског педагога постало је од тада доминантно, што не треба да чуди ако се има у виду чињеница да се највећи број свршених студената запошљавао управо на тим радним местима. Међутим, ни припремање стручњака за рад у неким другим установама (истраживачким, центрима за социјални рад, ваншколским установама и сл.) није остало занемарено. Оснивањем Групе за андрагогију и увођењем посебног студијског програма на Филозофском факултету у Београду, 1979. године, започиње образовање будућих андрагога. Од тада је промењен и званични назив у Одељење за педагогију и андрагогију, које се састоји од две групе: за педагогију и за андрагогију са засебним програмима на свим нивоима студијама. На другим универзитетима у Србији оваква могућност образовања андрагога и организације студија не постоји.

Кључан допринос у развоју теоријско-методолошких питања педагогије током друге половине 20. века, али и значајну улогу у формирању низа генерација просветних радника имали су професори Одељења за педагогију Филозофског факултета у Београду, међу којима су др Никола Поткоњак (општа педагогија и методологија педагошких истраживања), др Јован Ђорђевић (дидактика), др Радивој Квашчев (педагошка психологија), др Александра Марјановић (предшколска педагогија), др Владета Тешић (историја педагогије), а нешто доцније и др Љубомир Коцић (методологија педагошких истраживања), др Мирјана Пешић (предшколска педагогија) и др Недељко Трнавац (школска педагогија), а у области андрагогије др Душан Савићевић. Научна продукција ових професора чини незаобилазну литературу не само за студенте педагогије, већ и за будуће васпитаче, учитеље и предметне наставнике. Разуме се, велики допринос нашој академској педагогији долазио је и из Новог Сада.

Може слободно да се направи паралела социјалистичког периода у развоју педагогије као академске дисциплине у Србији с оном која је примећена у већини

европских земаља. Почетни ентузијазам и ширење одељења за педагогију током педесетих и шездесетих година прераста у снажну методолошку заинтересованост током седамдесетих година, затим наступа стагнација дисциплине од осамдесетих година до почетка 21. века, када долази до ренесансе педагошке науке. Најзначајније је за нас данас то што је у том периоду дошло и до развоја педагошких практично усмерених професија, али и до легитимизације улоге педагога истраживача. Управо захваљујући незанемаривању ниједне од тих двеју улога, наша педагогија је развила европски (а не амерички или руски) модел образовања педагога.

### **Садашње стање универзитетске педагогије у Србији и изазови на које треба да одговори**

Није једноставно одредити када се социјалистички период у развоју педагогије као универзитетске дисциплине завршава. За то постоје различити критеријуми (Potkonjak, 1994). Овде се опредељујемо за, условно говорећи, промене теоријско-методолошких парадигми у педагошкој науци, као индикатору напуштања, поново условно говорећи, догматизованог марксизма и лењинизма. Вероватно се као природан први корак у том правцу појавила књига у већинском ауторству и редакцији Мирјане Пешић (Pešić, 1998). У овој књизи се заступа становиште критичке педагогије и акционе методологије, које је инспирисано радом Вилфреда Кера и Стивена Кемиша из књиге *Becoming critical* (1986). Књига *Педагогија у акцији* ослоњена је на западну педагошку интерпретацију марксизма и, још значајније, на акциони модел педагошког истраживања и развоја васпитно-образовних програма, што је вероватно допринело њеном великом успеху код читалаца. У исто време долази до реанимације области истраживања образовања наставника (Radulović, 2011; Vujisić Živković, 2005), тако да сада можемо да кажемо да имамо теоријски разрађене и емпиријски верификоване најсавременије педагошке концепције у овој области. Друго је питање зашто се оне не примењују, или само спорадично примењују, у иницијалном образовању и даљем усавршавању разредних учитеља и предметних наставника.

Предност дата акционим истраживањима и истраживањима педагошког формирања наставника у нашој средини убрзо се суочила са потребом да се на ниво више емпиријске заснованости подигну и истраживања ефикасности образовних програма, иновација и средстава, у оквиру тзв. *evidence-based* науке и политике образовања. Ипак, доминантан део релевантних података о образовању долазио је кроз учешће у међународним евалуативним студијама, или кроз тзв. школске радове (тезе и дисертације). Отежавајући фактори у актуелној преоријентацији истраживачке праксе и ширења њених резултата у подручје свакодневног васпитања и образовања јесу: недовољан број истраживача по дисциплинама и остали општи недостаци научне политике у нас, још непрецизно утврђен статус методика наставних предмета као истраживачких дисциплина и недостатак општедруштвене бриге о промоцији културе, образовања и науке. Ипак, и у тим условима дошло је до задовољавајућег отварања многих методолошких (Matović, 2014; Ševkušić, 2011) и практично оријентисаних питања у савременој српској педагогији (у школству и у породичном васпитању, на пример), отворене су читаве нове области педагошког истраживања и

практичног рада, а, што је дугорочно најзначајније, образовање за читав спектар педагошких професија сада је смештено на универзитет, те коначно може да се каже да је педагошка наука остварила своју дуго чекану академску институционализацију и од ње се с правом, тек сада, могу очекивати већи резултати. Колико ће се овај процес брзо и рационално одвијати, зависи од тога колико сами педагози – истраживачи, одоле зову квазиекспертације у све више бирократизованом систему образовања.

### **Закључак**

Од својих почетака као истраживачка академска дисциплина педагогија се сучавала с особеним облицима прихватања у различитим националним срединама (универзитетима). То је водило стварању сумње у то да је универзална наука о образовању уопште могућа, због чега је педагогија често сматрана дисциплином која није научна у пуном смислу те речи и која испуњава налоге националних филозофских или религијских оријентација. С друге стране, неопходност васпитања на матерњем језику захтева од педагогије да сва међународна искуства у све више прожимајућем свету употребљава у, ипак, специфичном миљеу. Због тога је конституисање националне педагошке школе, са добром традицијом асимиловања иностраних утицаја и подстицаја, а без епигонства, једно од виталних не само педагошких, већ и општенаучних и друштвено-културних питања. Разумљиво, овај процес не може да се одвија без противуречности.

У протеклих 125 година, од отварања самосталне катедре за педагогију на Филозофском факултету Велике школе у Београду, наша национална педагошка школа се развијала упоредо са најбољим европским традицијама науке о васпитању. Она је успела да укључи велике филозофске тековине, али и да развије и самостални истраживачки програм и идентитет. Доминација англосаксонске науке о образовању која настаје и у нашој средини почетком овог XXI века у неоправдан засенак је ставила ранија достигнућа српске педагогије. Резултат тога је конфузност промена у образовању, изостанак средстава за његово дубље изучавање и подвојеност између експертског и професионалног става према васпитно-образовној проблематици. Ваља се надати да искуство српске националне педагошке школе у превазилажењу дисконтинуитета у прошлости може да помогне да премостимо и садашњи јаз између научног и бирократског квазинаучног приступа образовању и васпитању. Разуме се, тај пут ће бити сигурнији ако се објективно разјасне изворишта образовних промена у савременој Европи. У том послу педагошка наука у Србији треба да буде, више него што је то сада случај, прожета филозофијом и историјом васпитања, с једне, и економијом образовања, компаративном педагогијом и сродним дисциплинама, с друге стране, наравно уз очување већ достигнутог високог степена припреме за рад у пракси, и даље усавршавање методолошке културе, данас неопходне у свим педагошким професијама.

## Литература

- Aldrich, R. (2008). *Lessons from History of Education: The Selected Works of Richard Aldrich*. Academic: Australian and New Zealand History of Education Society.
- Bakić, V. (1902). Produženo obrazovanje naših učitelja. *Prosveta*, god. 3, br. 7, 97–99.
- Bakić, V. (1907). Akademijско obrazovanje učitelja. *Učitelj*, god. 22, br. 7, 5–9.
- Bakić, V. (2009). *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji 1872–1929*. Beograd i Užice: Srpska akademija obrazovanja i Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Bakić, V. (2011). *Beleške o telesnom i duhovnom razviću dece*. Beograd: Pedagoški muzej.
- Bengtsson, J. (2006). The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an Ontology of Pedagogical Research as Pedagogical Practice. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 2, 2006, 115–128.
- Brezinka, W. (1995). Die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten von 1805 bis 1970. *Paedagogica Historica*, Vol. 31, No. 4, 407–444.
- Bridges, D. (2006). The Disciplines and Discipline of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40, No. 2, 259–272.
- Depaepe, M. (2002). The Practical and Professional Relevance of Educational Research and Pedagogical Knowledge from the Perspective of History: Reflections on the Belgian Case in Its International Background. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 2, 360–379.
- Đorđević, J. i Prodanović, T. (1967). Katedra za pedagogiju posle Drugog svetskog rata. U N. Potkonjak (ur.), *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju* (str. 39–54). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Gretler, A. (1999). Changing Conditions and Governance of Educational Research in Europe. In *European congress of Educational Research* (pp. 121–132). Lahti: ECER.
- Đurović, A. (2004). *Modernizacija obrazovanja u Kraljevini Srbiji 1905–1914*. Beograd: Istorijski institut.
- Glorigijević, B. (1967). Katedra za pedagogiju u period između dva rata. U N. Potkonjak (ur.), *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju* (str. 59–67). Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
- Gutvajn, N., Đerić, I. i Malinić, D. (2014). *Pedeset pet godina Instituta za pedagoška istraživanja – 1959–2014*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *The Educational Sciences in Switzerland, Evolution and Outlooks*. Bern: CSTS.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, 3–26.
- Hufnagel, E. (2002). *Filozofija pedagogike*. Zagreb: Demetra.
- Jovanović, D. (1939). Idejni razvitak pedagogike u Srba (1918–1938). U M. Majstorović (ur.), *Pedagoška Jugoslavija 1918–1938* (str. 5–29). Beograd: JUU.
- Keiner, E. (2002). Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, 83–98.
- Краевский, В. В. (Гл. ред.) (2008). Язык педагогики в контексте современного научного знания. *Материалы Всерос. методолог. конф. Семинара*. Краснодар: Москва.
- Lagemann, C. E. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research 1st Edition*. Chicago: Chicago University Press.
- Lidenberg, L. (2002). Is Pedagogik as an Academic Discipline in Sweden just a Phenomenon for the Twentieth Century? The Effects of Recent Education Reform. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 65–82;
- Marić, I. (2003). *Filozofija na Velikoj školi*. Beograd: Plato.
- Matović, N. (2014). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Beograd: IPA.

- Mitrović, D. (1967). Opšti pedagoški seminar. U N. Potkonjak (ur.), *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju* (str. 80–87). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pešić, M. (1998). *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*. Beograd: IPA.
- Potkonjak, N. (1994). *Razvoj i shvatanja o konstitutivnim komponentama pedagogije u Jugoslaviji (1944/45–1991/92)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Potkonjak, N. (2012). *Pedagogija u Srba*. Beograd: Eduka.
- Prokić, Ž. V. (1908). O višem obrazovanju učitelja. *Prosveta*, god. 8, br. 24, 348–349.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Risto, R. (2000). The Massification and Diversification of Educational Sciences in Finnish University. In *European Conference on Educational Research* (pp. 56–72), Edinburgh: ECER.
- Tenorth, H. E. (1994). Profession und Disziplin: zur Fomierung der Erziehungswissenschaft. In H. Krüger & T. Rauenschenbach (Eds.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplinen Beginneinerneuer Epoche* (pp. 17–28). Juventa: München.
- Tešić, V. (1967). Pedagogija na Liceju, Velikoj školi i na Univerzitetu u Beogradu do 1914. U N. Potkonjak (ur.), *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju* (str. 7–37). Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
- Tešić, V. (1973). Put do doktorata V. Rakića. *Nastava i vaspitanje*, god. 25, br. 1, 101–124.
- Trnavac, N. (1996). *Pedagog u školi, prilog metodici rada školskog pedagoga*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vujisić Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Vujisić Živković, N. (2006). Disciplina pitanja Vićentija Rakića. *Pedagogija*, god. 61, br. 4, 543–550.
- Vujisić Živković, N. (2008). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – Istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, god. 63, br. 4, 540–554.
- Vujisić Živković, N. (2010). Torsten Hjusen – arhitekta obrazovanja zasnovanog na naučnom istraživanju. *Pedagogija*, god. 65, br. 3, 1–22.
- Vujisić Živković, N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Vujisić Živković, N. & Spasenović, V. (2010). Modernization, Ideology and Transformation of Educational Science: Former Yugoslavia Case (1918–1990). *Pedagogija*, god. 65, br. 2, 213–222.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šijaković, B. (2016). Obrazovanje u „društvu znanja“: između ironije i nostalgije. *Letopis Matice srpske*, god. 192, br. 3, 271–285.

Примљено: 15. 12. 2017.

Прихваћено за штампу: 20. 01. 2017.

PEDAGOGY AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN SERBIA  
THE 125<sup>th</sup> ANNIVERSARY OF THE PEDAGOGY DEPARTMENT OF THE FACULTY  
OF PHILOSOPHY IN BELGRADE (1892-2017)

**Abstract** *This paper uses the comparative historical method to study the development of pedagogy as an academic discipline in Serbia. The aim has been not only to establish the key stages and determinants but also the context in which this development occurred, and thus provide a basis for considering the contemporary and future perspectives of pedagogy in this country. A study of the stages of the development of pedagogy as an academic discipline, primarily at the Faculty of Philosophy in Belgrade – its establishment as an academic discipline, its scientific orientation between the two world wars, in the period of socialism and in the present day – has shown that the European context has had a significant influence on the discipline of pedagogy in Serbia. It not only enabled the development of new pedagogical professions (and thus new academic subdisciplines) but also the recognition of the role of the educationalist as researcher. Paradoxically, during the present period of political integration into the European community of states, the European roots of our national pedagogical tradition have received the least attention in the ongoing process of scholarly and professional self-reappraisal. The 125th anniversary of the Department of Pedagogy of the Faculty of Philosophy in Belgrade affords an opportunity for reaffirming the authentically European experience of Serbian pedagogy.*

**Keywords:** *Department of Pedagogy in Serbia, the European context for the development of pedagogy as an academic discipline in Serbia.*

ПЕДАГОГИКА КАК УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ДИСЦИПЛИНА  
К 125-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ОСНОВАНИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ НА ФИЛОСОФСКОМ  
ФАКУЛЬТЕТЕ В БЕЛГРАДЕ (1892-2017)

**Резюме** *В данной статье рассматривается формирование и развитие педагогики как академической дисциплины в Сербии с применением сравнительно-исторического метода. Цель исследования заключалась не только в определении ключевых этапов и детерминантов этого развития, но и в изучении более широкого контекста, что может служить основой для рассмотрения современного состояния и будущих перспектив педагогической науки у нас. Исследования этапов в развитии педагогики в нашем Университете, в частности на Философском факультете в Белграде, – формирование научной дисциплины, научно-исследовательские ориентации между двумя мировыми войнами, социалистический период и современное состояние, – однозначно показали, что педагогическая наука у нас существенно ознаменовалась европейским контекстом. Этот контекст позволил разработать новые педагогические профессии (и, следовательно, новые академические субдисциплины), а также подтвердить роль педагога-исследователя. Звучит парадоксально, но в период политической интеграции в Европейское сообщество государств, именно европейские корни нашей национальной педагогической школы, наименее присутствуют в непрерывном процессе научного и профессионального самоанализа. Возможность подтвердить подлинный европейский опыт в нашей педагогике – 125-летие со дня основания кафедры педагогики на Философском факультете в Белграде.*

**Ключевые слова:** *кафедра педагогики, Философский факультет, европейский контекст развития педагогической науки в Сербии.*