
УТЕМЕЉИВАЧИ САВРЕМЕНЕ СРПСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ –
ВОЈИСЛАВ БАКИЋ, НИКОЛА ПОТКОЊАК

Зборник радова

ACADEMY OF SCIENCES AND ARTS OF THE REPUBLIC OF SRPSKA

SCIENTIFIC CONFERENCES

Book LXV

DEPARTMENT OF SOCIAL SCIENCES

Book 56

FOUNDERS OF MODERN
SERBIAN PEDAGOGY
– VOJISLAV BAKIĆ, NIKOLA POTKONJAK

EDITOR IN CHIEF

Academician Rajko Kuzmanović

EDITOR

Academician Drago Branković

REVIEWERS

Academician Novak Laketa

Prof. Dr. Draženko Jorgić

ORGANIZERS

Academician Drago Branković

Academician Mladen Vilotijević



Banja Luka 2025

АКАДЕМИЈА НАУКА И УМЈЕТНОСТИ РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ

НАУЧНИ СКУПОВИ

Књига LXV

ОДЈЕЉЕЊЕ ДРУШТВЕНИХ НАУКА

Књига 56

УТЕМЕЉИВАЧИ САВРЕМЕНЕ
СРПСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ
– ВОЈИСЛАВ БАКИЋ, НИКОЛА ПОТКОЊАК

ГЛАВНИ УРЕДНИК

Академик Рајко Кузмановић

ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

Академик Драго Бранковић

РЕЦЕНЗЕНТИ

Академик Новак Лакета

Проф. др Драженко Јоргић

ПРИРЕЂИВАЧИ

Академик Драго Бранковић

Академик Младен Вилотијевић



Бања Лука 2025

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	7
---------------------	---

РЕФЕРАТИ

Академик Младен Вилотијевић <i>Велики допринос Војислава Бакића и Николе Поткоњака утемељењу и развоју педагогије као науке у Срба</i>	13
---	----

Академик Драго Бранковић <i>О предмету проучавања педагогије – Војислав Бакић и Никола Поткоњак</i>	29
--	----

Академик Грозданка Гојков <i>Допринос Војислава Бакића и Николе Поткоњака утемељењу педагошке науке</i>	47
--	----

Akademik Mladen Bevanda <i>Profesor dr. sc. Nikola Potkonjak u stvaranju Pedagoške enciklopedije</i>	81
---	----

Проф. др Никола Мијановић <i>Професор Поткоњак – неуморни бранилац научне конститутивности педагогије</i>	89
--	----

Проф. др Бране Микановић <i>Појам и схватање циља васпитања Војислава Бакића и Николе Поткоњака</i>	111
--	-----

Проф. др Златко Павловић <i>Једна илустрација плодотворности идеја Николе Поткоњака . . .</i>	127
--	-----

Проф. др Владо Симеуновић <i>Парадигматски оквири мисли и дјела Војислава Бакића – између Русоовог нативизма и хербартијанизма</i>	143
---	-----

Проф. др Татјана Михајловић	
<i>Допринос Војислава Бакића конституисању</i>	
<i>педагошке науке код Срба</i>	167

Проф. др Славиша Јењић	
<i>Методичка схватања Војислава Бакића и Николе Поткоњака . .</i>	187

Др Кристијан Поповић	
<i>Педагошке научне дисциплине у схватањима</i>	
<i>Војислава Бакића и Николе Поткоњака</i>	201

Doc. dr Nataša Tančić	
<i>Značaj i aktuelnost pedagoških ideja Vojislava Bakića</i>	219

ИНДЕКС ИМЕНА	231
------------------------	-----

ИНДЕКС ПОЈМОВА	239
--------------------------	-----

О АУТОРИМА РЕФЕРАТА	251
-------------------------------	-----

ПРИЛОЗИ

Кратка биографија Војислава Бакића	263
Биографија Николе Поткоњака	267

ПРЕДГОВОР

Зборник радова *Утемељивачи савремене српске педагогије* – Војислав Бакић, Никола Поткоњак садржи реферате написане у част проф. др Николе М. Поткоњака и обиљежавања стогодишњице његовог рођења (1924–2024). Издавачи зборника, Академија наука и умјетности Републике Српске из Бање Луке и Српска академија образовања из Београда, договорили су се да, поводом јубиларне годишњице рођења Николе Поткоњака, једног од најзначајнијих утемељивача савремене српске педагогије, заједнички објаве зборник научних расправа и да промоцију тог зборника одрже у Бањој Луци и Београду. Академик Никола М. Поткоњак био је оснивач и први предсједник Српске академије образовања и инострани члан Академије наука и умјетности Републике Српске. Академик Никола Поткоњак и његова теоријско-методолошка мисао значајно су допринијели, и трајно ће доприносити, утемељењу педагошке науке и њеном развоју код српског народа, како у Републици Србији тако и у Републици Српској.

Педагошка мисао код Срба има дугу историју и веома богату прошлост. Њени коријени налазе се у народној педагогији и православном васпитању. У вишевијековном периоду педагошка мисао развијала се као саставни дио српске филозофске мисли и практичних васпитних активности. Почеци уобличавања аутохтоне педагошке мисли везани су за прве организоване облике описмењавања и образовања становништва. Примањем хришћанства, првог писма и мисионарске мисли и дјела Светог Саве педагошка мисао постала је саставна одредница живота, обичаја и духовних вриједности српског народа. На тим цивилизацијским вриједностима почео се и практично изводити организовани педагошки рад формирањем манастирских и црквених школа, преписивањем молитвених књига и штампањем првог српског буквара Саве инока из манастира Дечани (Венеција, 1597). Српски просвјетитељи писали су у својим дјелима о васпитању, настави и школи. И поред тога, педагошка мисао и педагошка наука код Срба почињу се научно утемељивати тек послје уобличавања педагогије, за шта је у Европи заслужан Јохан Фридрих Хербарт (1776–1841).

Критичка анализа радова великог броја српских педагога о фундаменталним проблемима педагогије (Војислав Бакић, Паја Радосављевић, Јован Миодраговић, Сретен Ацић, Владимир Спасић, Душан Рајичић, Стеван Окановић, Александар Марјановић, Вићентије Ракић, Војислав Младеновић, Никола Поткоњак) показује да постоји теоријско и методолошко оправдање да се као најзначајнији утемељивачи српске педагошке науке (српска педагогија; педагогија у Срба; педагогија код Срба) могу издвојити др Војислав Бакић и др Никола М. Поткоњак. Др Војислав Бакић (22. август 1847 – 30. април 1929) први је доктор педагогије код Срба, професор педагогије и методике, ректор Велике школе у Београду, аутор првих научних књига из педагогије и већег броја научних и стручних расправа. Др Војислав Бакић је у својим радовима научно утемељио педагошку науку код Срба тако што је осмишљавао и дефинисао основна питања педагогије (појам педагогије, предмет проучавања, научне дисциплине, моћ и границе васпитања и др.). Др Никола Поткоњак (4. април 1924 – 5. новембар 2021) дуг временски период био је редовни професор Педагогије и Методологије педагогије на Филозофском факултету у Београду. Објавио је велики број научних књига (научне монографије, универзитетски уџбеници, енциклопедије, рјечници) и преко 300 научних и стручних радова, приказа и осврта. У највећем броју радова професор Поткоњак расправљао је, осмишљавао и редефинисао већи број фундаменталних проблема педагошке науке у новим друштвеним односима успостављеним у другој половини 20. и првим деценијама 21. вијека.

Академија наука и умјетности Републике Српске и Српска академија образовања, објављивањем посебног зборника радова о утемељивачима савремене српске педагогије, покушаће да научно интересовање педагога врате нашим великанима – најзначајнијим српским педагозима. Стога и радови у зборнику садрже расправе које тематски припадају већем броју фундаменталних проблема педагошке науке. Аутори, по правилу, у рефератима истичу велики допринос Војислава Бакића и Николе Поткоњака утемељењу, конституисању и развоју педагошке науке код Срба. У једном броју реферата критички су анализирана схватања утемељивача о педагогији као посебној науци о васпитању. Већи број реферата посвећен је схватањима утемељивача о појединим фундаменталним проблемима, као што су: предмет проучавања педаго-

гије, систем педагошких научних дисциплина, васпитање као предмет проучавања, циљеви и границе васпитања и др. У неколико реферата аутори расправљају о посебним проблемима педагогије (конститутивност педагогије, постмодерност идеја утемељивача, парадигматски оквири педагошке мисли, методичке основе схватања утемељивача). Иако су реферати разврстани у неколико група они, казано синтетички, објашњавају цјеловитост Бакићевих и Поткоњакрових схватања педагогије као науке о васпитању.

Радови у овом зборнику су на српском (ијекавски и екавски изговор) и један на хрватском језику, штампани ћириличким и латиничким писмом, како су их аутори припремили. Приређивач је само покушао уједначити њихову унутрашњу структуру (апстракт, кључне ријечи, наслови и поднаслови, литература, апстракт на енглеском језику).

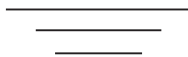
Посматрано са футуролошког аспекта, и овај зборник радова вјероватно ће имати значајне импликације на даље токове осмишљавања и развијања разумијевања савремених схватања педагошких проблема у новим друштвеним односима. Академија наука и умјетности Републике Српске и Српска академија образовања вјерују да ће овај зборник побудити интересовање не само педагога, већ и других стваралаца из друштвених и хуманистичких наука.

Приређивачи

Академик Драго Бранковић

Академик Младен Вилотијевић

РЕФЕРАТИ



Академик Младен Вилотијевић

*Српска академија образовања**Београд*

ВЕЛИКИ ДОПРИНОС ВОЈИСЛАВА БАКИЋА И НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА УТЕМЕЉЕЊУ И РАЗВОЈУ ПЕДАГОГИЈЕ КАО НАУКЕ У СРБА

Резиме: У најзначајније српске педагоге у периоду од друге половине 19. до прве две деценије 21. века, сасвим сигурно, спадају два педагошка великана, научника, Војислав Бакић и Никола Поткоњак. Својим врхунским резултатима обележили су време у којем су живели и стварали. Они су утемељивачи српске педагогије и најважнији њени представници. На научном скупу посвећеном 90-годишњици живота и рада Николе Поткоњака речено је да је Поткоњак највећи српски научник-педагог друге половине 20. века. Светски познати представник експерименталне педагогије Паја Радосављевић назива В. Бакића „патријархом српске педагогије“, српским педагошким Нестором. За основу педагогије као науке В. Бакић је узео Вунтову и Бенову психологију и логику. Ова два велика педагога оставили су за собом дела непролазне вредности. У овом тексту дат је краћи пресек живота и рада В. Бакића и Н. Поткоњака. Указано је на њихов велики допринос који су дали утемељењу и развоју педагогије као науке у Срба.

Кључне речи: педагогија као наука, утемељивачи педагогије, педагошка схватања В. Бакића и Н. Поткоњака.

Уводне напомене

Посматрано у вертикали конституисања педагогије и школовања педагога код нас, од Лицеја (1838), Велике школе (1863), Универзитета (1905) до данас, од великог броја великих педагога, издвајају се два имена: Војислав Бакић, који је обележио другу половину 19. и почетак 20. века, и Никола Поткоњак, који је обележио другу половину 20. и две деценије 21. века.

Војислав Бакић и Никола Поткоњак спадају у најзначајније српске педагоге-научнике у периоду од друге половине 19. века до данас. Они су утемељивачи српске педагогије и најважнији њени представници. Сваки је на свој, изузетно значајан, начин обележио време у коме је живео и стварао. Као врхунски педагошки ствараоци, теоретичари и истраживачи поставили су темеље педагошке науке код Срба. У ову науку унели су своју велику теоријску дубину, студиозност и научноистраживачку аналитичност.

Никола Поткоњак је проучавао педагошко наслеђе свога претходника Војислава Бакића. О томе је објавио посебну студију *Педагошка схватања Војислава Бакића*, у издању Учитељског факултета у Београду. У овој студији осветлио је његово велико педагошко стваралаштво и учинио га доступним стручној, научној и широј друштвеној јавности. На научном скупу посвећеном 90-годишњици живота и рада Николе Поткоњака речено је да је Поткоњак највећи српски научник-педагог друге половине 20. века.

Ова два педагошка великана потичу из суседних крајева Хрватске – Кордуна и Лике. Војислав Бакић је из села Перна код Топуског. У младости је носио име Вук. По оснивању школе (1855) у родном месту постао је њен први ученик, а по завршетку учитељ га је, као најбољег и даровитог ученика, задржао као свога помоћника. Образовање је наставио у шестогодишњој реалној гимназији у Карловцу, уз велику материјалну помоћ проте Беговића. Настава у овој школи одржавала се на немачком језику, који је В. Бакић само елементарно познавао. Великим трудом добро је научио немачки језик. Упоредо је приватно научио француски и италијански, а касније и енглески и латински. Веома течно је говорио четири жива језика, што му је омогућило компаративно проучавање литературе и схватања познатих светских педагога и тиме боље утемељење својих педагошких погледа. Приватно је научио стенографију, која ће му омогућити допунске приходе за школовање, помоћи у раду и отворити пут за добијање стипендије за даље образовање у иностранству. После завршене реалке у Карловцима, уписао је Учитељску школу у Сомбору. Двогодишњи програм ове школе завршио је за годину дана (1968/69). По завршетку учитељске школе, понуђено му је место учитеља у Новом Саду. Као добар познавалац стенографије, позван је да стенографише рад Скупштине Уједињене омладине српске

у Кикинди, а после, на позив Светозара Милетића, и заседање Српског одбора у Сремским Карловцима. Познавање стенографије пружи-ло му је прилику да се упозна са покретом српске омладине и његовим вођом Светозаром Милетићем. Изузетна марљивост и способности В. Бакића скренули су пажњу на овог талентованог учитеља и доприније-ли да добије стипендију за студирање педагогије у Немачкој. У томе су му значајно помогла многа познанстава, међу којима и блиска са-радња са Ђорђем Натошевићем. Студије је започео у Лајпцигу 1870, код познатог хербартовца Цилера, да би после две године наставио код умеренијег хербартовца К. Ф. Стоја. Испољио је изузетну марљивост и креативност. Као студент пише веома запажене семинарске радове о унутрашњој организацији рада учитељских школа, уређењу основних школа и сл. Веома рационално је приступао организовању свога време-на, критикујући омладину што своје време троши на непотребне ствари, попут кафана и беспосличарења (само неколико пута у животу је био у кафани). У Хајделбергу почиње да ради на припреми докторске тезе, посвећене идејама Жана Жака Русоа. Дисертацију је одбранио у Лајп-цигу 1874. године. По завршетку студија враћа се у Војводину и ставља на располагање Српском сабору, јер је имао стипендију и обавезу да по завршетку студија ради у Војводини. Предлог Сабора да буде изабран за школског надзорника свих школа Карловачке и Пакрачке епархије није прошао, јер бан није прихватио предлог, због тога што он практич-но није радио као учитељ или наставник у школи. Пошто је ослобођен обавеза као стипендиста, одазвао се позиву својих колега из Србије са којима је студирао и постао професор Учитељске школе у Крагујевцу. Године 1877. са Учитељском школом прешао је из Крагујевца у Бео-град. На Учитељској школи остаје пуних 18 година (све до 1893), од којих је 12 био директор ове школе. Тај период био је веома богат у његовом раду и стваралаштву. Објавио је прве верзије својих систем-ских дела педагогије (*Опиту и примењену науку о васпитању*). Поред проучавања и објављивања педагошких дела, бавио се друштвеним и јавним животом, посебно унапређењем школства. По оснивању Про-светног савета 1880. постао је његов члан. У њему је радио 25 година, а у неколико наврата био и његов председник. Бавио се развојем система школства у Србији и учествовао у изради законских прописа. Године 1883. примљен је за члана Ученог друштва. Више година покушавао

је да пређе на Велику школу, што му је напослетку успело 1882. године. Изабран је за професора педагогије и методике на Филозофском факултету Велике школе, на новооснованој Катедри за педагогију. Ватрено се залагао да Велика школа постане универзитет, што се 1905. године и остварило. Међутим, Влада Србије није потврдила универзитетска звања једном броју професора, међу којима је био и В. Бакић. Понуђено му је ниже звање од оног које је имао. Он је то одбио и затражио да се пензионисе, што је и прихваћено. Те године повукао се из јавности. Одбијао је бројне понуде, па и ону да буде изабран за ректора ВПШ у Београду. Умро је 30. априла 1929, у 82. години живота.

Из обимне биографије Николе Поткоњака издвајамо само неке показатеље које илуструју његову велику педагошку активност као научника-истраживача и професора педагогије. Рођен је у селу Медак, код Госпића. Основну школу завршио је у селу Мекињар на Крбавском пољу у Лици. Пут гимназијског школовања (као и пут његовог претходника В. Бакића) води га у нижу реалку у Карловцу. После завршене ниже гимназије и положене мале матуре уписује се 1938. на Учитељску школу у Карловцу. Због ратног стања и формирања Независне Државе Хрватске, морао је да прекине трећи разред Учитељске школе, 1941. године, и избегне у Србију. Школовање је наставио, као избеглица, на Учитељској школи у Београду, у којој је његов претходник В. Бакић 18 година био професор и 12 година директор, и завршио је 1943. године.

Као избеглица, био је смештен у Српски избеглички дом „Краљевић Андреј“. У њему је остао све до пред крај рата 1941–1944. године. Као ученик учитељске школе и будући учитељ педагог, постављен је за „помоћног васпитача“ у том избегличком дому, а после дипломирања на Учитељској школи у Београду и стицања звања учитеља (1943) постављен је за васпитача овог избегличког дома. Овај дом примао је дечаке узраста између 11 и 15 година, избеглице из Хрватске (Лике, Кордуна, Баније, Далмације, Славоније), Босне и Херцеговине, који су преко „Привредника“ изучавали занате код београдских занатлија и трговаца. При ослобођењу земље од немачке окупације са већом групом старијих „питомаца“ пошао је у сусрет партизанима. Укључен је у Извиђачку чету 1. пролетерске бригаде. С њом је учествовао у борбама за ослобођење западне Србије и Београда. После краћег задржавања у Београду ратовао је на Сремском фронту, учествовао у ослобађању

Загреба (1945) и завршио ратовање на граници према Трсту (где је била јединица којој је припадао – аутоматичарска чета 1. пролетерске бригаде. Демобилисан је из ЈНА 1946. године.

Педагошку групу предмета уписао је (1946) на Филозофском факултету у Београду. Дипломирао је 1950. године. Последипломске магистарске студије завршио је на Педагошком институту Универзитета у Лондону (1954) као стипендиста владе Србије. За време студија у Лондону добро је упознао образовни и школски систем Енглеске, о којем ће касније написати и посебну монографију.

Боравећи у Лондону, прикупљао је грађу за своју докторску дисертацију о Роберту Овену. Докторат из педагошких наука стекао је на Филозофском факултету у Београду 1959. године, одбранивши докторску дисертацију под насловом *Прилог Роберта Овена социјалистичкој педагогији*. После одбране докторске дисертације и стицања звања доктора педагошких наука, на Филозофском факултету у Београду биран је за доцента (1960. године), ванредног (1965) и редовног професора (1973), за предмет Општа педагогија. Више пута биран је за управника Катедре, касније Одељења за педагогију, продекана Факултета и председника Савета Филозофског факултета у Београду, као и за члана више факултетских и универзитетских комисија. На овом факултету држао је наставу из Опште педагогије, а на последипломским студијама из Опште педагогије, Савремених педагошких праваца и Методологије педагогије. Наставу из педагошких предмета држао је на редовним и последипломским студијама на: Филозофском факултету у Скопљу, Педагошком факултету у Осијеку, Факултету индустријске педагогије, односно Педагошком факултету у Ријеци, Филозофском факултету у Марибору, Филозофском факултету у Сарајеву, на Педагошко-техничком факултету у Зрењанину, Филозофском факултету у Бањој Луци, Филозофском факултету на Палама – Сарајево, учитељским факултетима у Београду и Ужицу. Као руководиоца и члан истраживачких тимова, учествовао је у реализацији више научноистраживачких пројеката, међу којима су: Политехничко васпитање и образовање у СФРЈ (1963–1965): Праћење уџбеника педагогије у учитељским школама (Београд, 1966), Ефикасност различитих система образовања (Београд, 1970), Стање неуспеха и понављања у основним школама Београда (Београд, 1972–1974), као и у реализацији многих других пројеката. Н. Пот-

коњак је био носилац израде важних системских докумената, као што су: Програм научноистраживачког рада у педагогији у СР Србији за период 1961–1965. и 1965–1970. (Београд, 1961), Пројекција развоја школства и образовања у Београду за период 1970–2000. (Београд, 1969). Учествовао је на бројним међународним конгресима, научним и стручним скуповима, поред осталог: Међународном конгресу педагога (Варшава, 1969), Међународном семинару о образовној технологији (Будимпешта, 1976), Међународном симпозијуму о савременим тенденцијама у образовању наставника (Зоненберг, Западна Немачка, 1978), Генералној конференцији УНЕСКО-а (Београд, 1980), Међународној конференцији о васпитању за међународно разумевање, мир и разоружање, васпитање за основна права и слободе човека (Париз, 1983), Међународној конференцији о средњем образовању (Женева, 1986), Међународној конференцији о савременим реформама образовања (Кјото, Јапан, 1987), Међународном скупу у Југославији о будућности образовања (Зрењанин, 1988), Међународној конференцији о образовању наставника (Нови Сад, 1988), затим на међународним састанцима и конференцијама о разним педагошким питањима у Минхену, Стокхолму, Торонту, Лозани, Женеви и Риму. Организатор је и учесник великог броја трибина, округлих столова конгреса педагога у Југославији и Србији. Међу ретким је југословенским и српским педагозима који су активно учествовали на свих девет конгреса педагога Југославије, два конгреса педагога Србије (Београд, Чачак) и два конгреса педагога Хрватске (Вараждин, Дубровник).

У два мандата био је председник Просветног савета Србије (1976–1984), председник и члан бројних савета, комитета, одбора и сл., научних, стручних, издавачких и просветних институција и организација у Србији и Југославији.

Такође у два мандата (четири године), био је стални представник Југославије у организацији OECD – члан Управног одбора CERI (Центар за истраживање и иновације у образовању, Париз) и члан Извршног одбора Међународне организације за педагошка истраживања (AISE – IAAER) са седиштем у Генту (Холандија).

Активни је учесник, после 1991. године, више скупова са међународним учешћем, организованим на учитељским факултетима у Београду, Јагодини и Ужицу (о уџбеницима, те о образовању и усаврша-

вању наставника), као и на више скупова о најактуелнијим просветним и школским питањима, организованим у оквиру Српске академије образовања (Београд, од 2005).

Био је члан редакције и више година одговорни уредник југословенског часописа „Педагогија“ и члан редакције српског часописа „Настава и васпитање“, Непосредни је организатор осам округлих столова. Организовао је штампање два међународна броја часописа „Педагогија“ (на енглеском и руском језику).

У оквиру библиотеке „Сувремени југославенски педагози“, штампана су му, као једном од истакнутих педагога Југославије, *Изабрана дела* у три тома (1981. године).

Изабран је за редовног члана и председника Српске академије образовања (Београд, 2005), члана Академије педагошких и социолошких наука (Москва, Русија, 2006) и члана Академије наука и умјетности Републике Српске (Бања Лука, а 2013).

Добитник је највиших признања: Седмојулске награде Републике Србије и Награде „25. мај“ Скупштине Републике Србије, те више одликовања и других признања.

Краћи осврт на велики допринос В. Бакића и Н. Поткоњака утемељењу и развоју педагогије у Срба

Бакић је поставио научни темељ педагогије у Срба и значајно допринео њеном развоју. Његова пионирска научноистраживачка активност може се, донекле, сагледати и из његовог критичког односа према властитим научним радовима. Министарство просвете и студенти Велике школе тражили су да поново изда своју *Науку о васпитању*. Он то није учинио уз образложење да је „предајући годинама педагогију и њене помоћне науке (психологију, логику и етику) дошао до уверења да је потребан ’пространији уџбеник опште педагогије’ који мора обухватити појмове оних наука с којима она стоји у непосредној вези“. „Стога сам“, како каже, „кроз дужи низ година, проучавао нарочито новија филозофска дела, а после ове природне науке и оне друштвене науке које имају везе са педагогијом, тражећи у њима солидан темељ и поуздан наслон за саму педагогију“. В. Бакић наводи да је, као резултат дугогодишњег проучавања и предавања педагогије, за основу

педагогије као науке узео Вунтову и Бенову психологију и логику, Хербартову етику, задржавајући дух хербартовске филозофске педагошке школе (Поткоњак Н., 201). Бакић наглашава да је Вунтову психологију и логику највише користио да би боље утемељио своја схватања о интелектуалном васпитању. Трудио се да боље изнесе (утемељи М. В) педагогију као науку „која, како истиче Бакић, може слободно стати упоредо са другим признатим наукама, нарочито са оним наукама које су јој сродне“. Настојао је да већу пажњу посвети социјалној страни васпитања која се често занемарује. Такође, наводи да је значајну бригу посветио начелима (принципима) која се најчешће помињу у његовој *Педагошкој методологији*. Настојао је да повеже наставне методе са научним методама. У свом осврту у системским делима *Наука о васпитању – Опишта* и *Примењена* истиче да „педагогија долази у ред најсложенијих и најтежих наука“. Својим значајним делима о васпитању деце скренуо је пажњу на педагогију као науку, а даље ју је разрађивао и развијао у својим познатим делима *Опишта педагогика* (1897), *Посебна педагогика* (1901), *Поуке о васпитању деце и родитељској кући* (1880), *Српско родољубље и отачествољубље* (1910), *Морални живот у рату и миру* (1920).

О доприносу Војислава Бакића утемељењу педагогије као науке писали су многи познати педагози. Милан Шевић наводи „да је Војислав Бакић хербартовац самосталног и слободног правца. Самосталност се његова огледа и у томе што је унео у њу и свој лични и национални моменат“. У закључку своје монографије Никола Поткоњак наводи мишљења многих познатих педагога који су дали веома позитивне оцене о Војиславу Бакићу као утемељивачу српске националне педагогије као науке (Љ. Протић, Ст. Окановић, М. Нешковић, М. Шевић и др.). Сматрали су га веома заслужним за стварање „научне“ системске педагогије у Срба. Паја Радосављевић назива В. Бакића „патријархом српске педагогије“, српским педагошким Нестором.

Бакић је своју научноистраживачку активност почео још за време студија, израдом семинарских радова (на тему уређења учитељске школе, уређења основне школе и др.), који су имали своје научно утемељење. Али, озбиљније бављење научним радом почиње 1874. одбраном дисертације. Затим, наставио је са издавањем својих културних системских дела, као што је *Опишта педагогика* (издање 1897) и *Посебна*

педагогика (1901). Ово су и прва значајна системска дела ове врсте код Срба. У његова друга, изузетно значајна дела спадају: *Примењена наука о васпитању* (1878), *Поуке о васпитању деце у родитељској кући* (1880), *О механизму у школској настави* (1880), *О карактеру и образовању карактерности* (1887), *О васпитном прилагођавању* (1898), *Педагошко искуство, Морални живот у рату и у миру* (1920) и нека друга дела.

Изабран је за редовног члана Српског ученог друштва. Био је почасни члан Српске краљевске академије, од новембра 1892.

Многе генерације учитеља којима је предавао и уз чију подршку су се развијали наставили су његову започету активност (Ст. Окановић, Ђ. Рајчић, Љ. Протић и др.).

Међу југословенским и српским педагозима ретко који се тако истрајно и тако темељно бавио теоријско-методолошким проблемима педагогије као науке као Никола Поткоњак. Његова студија *Теоријско-методолошки проблеми педагогије – епистемологије педагогије* (Београд, 1977, стр. 1–297) прва је те врсте у српској педагогији 20. века. Изазвала је живо интересовање педагошке јавности. То што је започео у наведеној студији наставио је и даље развио, приказујући стање у европској педагогији, у својој познатој студији под насловом *Двадесети век ни „век детета“ ни век педагогије.... Има наде 21. век.* (Београд, 2000, стр. 1–465). У најновијој својој студији *Педагогија у Срба* (Београд, 2012, стр. 1–446) приказао је све европске педагошке правце и главне њихове представнике крајем 19. и у првим деценијама 20. века и анализирао радове 67 српских педагога тога времена, приказујући њихова схватања о педагогији и припадност педагошким правцима у Европи тога времена. На Филозофском факултету у Београду све до 1963. није изучавана методологија педагошких истраживања. Залагањем Николе Поткоњака овај предмет уведен је у студијски план (Методологија педагогије са статистиком) и он је био први професор који је држао наставу из овог предмета. Аутор је, са проф. др Вељком Банђуром, целовите *Методологија педагогије* (Београд, 1999, стр. 1–454), коју су студенти педагогије користили као уџбеник.

Допринос Н. Поткоњака утемељењу и развоју педагогије као науке веома је уочљив и неспоран. У прилог овој тврдњи може се навести веома документована монографија о развоју схватања конститутив-

них компоненти педагогије (премет, метод, систем, терминологија) у Југославији у другој половини 20. века – *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији, 1944/45 – 1991/92.* (Београд, 1994, стр. 1–305). Због тога што се веома темељно бавио теоријским питањима педагогије поверено му је да напише поглавље „Предмет педагогије“ у двотомној југословенској педагогији, чији је, истовремено, био један од четири уредника (Загреб, 1968). Значајан допринос историји педагогије дао је својом студијом *Педагогија у Срба* (2012), у којој је изнио детаљан приказ педагошких схватања и европских и српских педагога (њих 67) током друге половине 19. века и до Другог светског рата.

У радове из историје педагогије могу се уврстити његове студије *Образовање учитеља у Срба* (Ужице, 1999, стр. 1–365) и о најпознатијем српском педагогу, проф. др Војиславу Бакићу, оснивачу Катедре за педагогију (1892) на Филозофском факултету у Београду. Своје радове посвећене овом педагогу сакупио је и сачинио посебну монографију *Педагошка схватања Војислава Бакића* (Београд, 2001, стр. 1–276).

Вредно је споменути и његов педагошки оглед *Растко Немањић – Свети Сава*, (Београд, 2001, стр. 1–76, издавач: Учитељски факултет у Београду). То је први покушај у српској педагогији да се прикажу педагошке идеје и просветно-васпитни значај прослављања Светог Саве као школске славе. Ова студија писана је за издавача из Руске Федерације – Руску академију образовања из Москве.

У нашој педагогији он је врхунски теоретичар, историчар и истраживач. Без њега би наша педагогија била непотпуна и сиромашна. У њу је унео своју велику теоријску дубину, студиозност и научноистраживачку аналитичност.

Неке од ових књига имају култну вредност, као на пример *Педагогија у Срба* и *Наши велики претходници*. У области васпитања, школе и педагогије, Никола Поткоњак је незаобилазан аутор. Стваралачки научни рад Николе Поткоњака одликује се и ширином и дубином. Он се, на пример, у књизи *Педагогија у Срба* позива на 375 мислилаца, стручњака, делатника чије је књиге, расправе, радове, процене активности користио да би научно дочарао изворе и развој српске педагогије. Изузетна врлина његовог рада је и целовитост. Сваку педагошку опцију он прати у њеној генези, како је и колико прихватана

или оспоравана. Један је од заслужних што је у Србији победила и заживела идеја о факултетском образовању учитеља, иако су отпори томе подухвату из званичних кругова и сталешких установа били врло жилави. Његова помоћ није била само вербална. Он је анализирао како је текла припрема учитељског кадра у најразвијенијим земљама, учествовао у припреми стручних докумената, као и у изради концепције факултетског образовања учитеља и иницијалног студијског плана.

Педагошка академија, касније Учитељски факултет, у знак захвалности за успешну сарадњу, по одласку у пензију, Николи Поткоњак-ку, Јови Ђорђевићу и Босилки Боски Ђорђевић доделио је кабинете за наставак њихове педагошке и истраживачке делатности. Сви кабинети били су опремљени најсавременијом информатичком опремом потребном за рад. На располагању су имали компјутерску јединицу и раднике за унос и припрему текстова за штампу. Имали су боље услове него на свом ранијем матичном факултету. Никола Поткоњак је, као „нови члан“ Учитељског факултета, започео неке од својих ауторских и коауторских радова на овом факултету (*Истраживање у настави, Образовање учитеља у Србији, Унутрашња педагошка реформа основне школе, Педагошка схватања Војислава Бакића, Растко Немањић – Свети Сава, Двадесети век ни „век детета“ ни век педагогије... Има наде 21. век и др.*), која су штампана у издању Учитељског факултета у Београду или Ужицу. Уз учешће поменутих професора, реализовано је неколико истраживачких пројеката на Учитељском факултету: *Наша основна школа будућности, Интерактивне мултимедијалне учионице, Талентовани и (не)талентовани ученици, Експерименталне школе као носиоци развојних промена* и др. Израђена је посебна студија *Унутрашња педагошка реформа основне школе*, која је достављена Министарству просвете на коришћење.

Када је основана Српска академија образовања, Никола Поткоњак је изабран за првог председника. На ову дужност реизабран је неколико пута и на њој остао све до краја свога живота.

После одласка у пензију, даривао нам је више монографских дела и брошура. Дуга је листа књига и брошура које је Никола Поткоњак написао после одласка у пензију. Неки врхунски педагози-научници у току свог радног и животног века нису написали онолико дела колико је Никола Поткоњак написао само после одласка у пензију. Ту

листу радова чине: 1. *Иновације у школи као предмет истраживања*, примењена педагошка истраживања, Београд, Педагошка академија, ЦУРО, 1992, стр. 1–442; 2. *Педагошка истраживања у школи*, коаутор В. Банђур, Београд, Учитељски факултет, ЦУРО, 1966, стр. 1–258; 3. *Педагошки лексикон*, уредник и аутор око 900 одредница, Београд, Завод за уџбенике, 1996, стр. 1–576; 4. *Педагошки тезаурус, српско–енглеско–француско–немачко–руски*, Београд, Завод за уџбенике, 1997, стр. 1–266; 5. *Инструменти за рад школског педагога*, коаутор Н. Трнавац, Београд, Педагошко друштво Србије, 1988, стр. 1–317; друго издање прерађено и допуњено, 2008; 6. *Васпитање–школа–педагогија*, изабрани радови, Библиотека „Педагошке стазе“, Ужице, Учитељски факултет, 1999, стр. 1–312; 7. *Двадесети век ни „век детета“ ни век педагогије... Има наде 21. век*, Библиотека „Савремена педагошка мисао“, Савез педагошких друштава Југославије и Учитељски факултет, Београд, 2000. стр. 1–465; друго издање у Новом Саду, Савез педагошких друштава Војводине, 2004, стр. 1–464; 8. *Образовање учитеља у Срба*, Ужице, Учитељски факултет, 1999, стр. 1–365; друго допуњено и илустровано издање, Ужице, Учитељски факултет, 2006, стр. 1–346; 9. *Растко Немањић – Свети Сава*, педагошки оглед, Београд, Учитељски факултет, 2001, стр. 1–76; 10. *Именик српских педагога*, Београд, Српска академија образовања, 2005, стр. 1–335; 11. *Школа и њена будућност, тезе за расправу на научном скупу, уводно излагање*, Београд, Годишњак САО, 2009; 12. *Чувајмо и поштујмо српску педагошку терминологију*, уводни реферат за научни скуп, Београд, Српска академија образовања, 2012, стр. 1–27; 13. *Педагогија у Срба*, Београд, Едука, 2012, стр. 1–446; 14. *Педагошка знања сваком човеку нужна*, Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 2012, стр. 1–14; 15. *Наши велики претходници*, Београд, Српска академија образовања, 2010, стр. 1–274; 16. *Пријатељи деце Србије – сто двадесет година организоване друштвене бриге о деци у Србији*, Београд, Организација „Пријатељи деце Србије“, 2000, стр. 1–200; 17. *Педагошка схватања Војислава Бакића*, уводна студија и избор текстова аутора, Београд, Учитељски факултет, 2001, стр. 1–276; 18. *Методологија педагогије*, коаутор В. Банђур, Београд, Савез педагошких друштава Југославије, 1999, стр. 1–464; 19. *45 година Савеза педагошких друштава Југославије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије, 1944, стр. 1–35;

20. *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији (1944/45–1991/92)*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, 1994, стр. 1–305; 21. *Унутрашња педагошка реформа школе*, Српска академија образовања; 22. *Општа педагогија*, за студенте учитељских факултета, коаутори Б. Влаховић, К. Ђорђевић, Н. Лакета и др., Учитељски факултет у Београду, 1966; 23. *Шта је васпитање* – електронско издање, САО, 2020; *Унутрашња педагошка реформа основне школе*, у коауторству М. Вилотијевић, Н. Вилотијевић и Д. Мандић. Никола Поткоњак је намеравао да напише историју педагогије у Срба, али није стигао да оствари ову своју замисао. Велика је штета што није написао и ово дело и тиме попустио велику празнину у педагошкој науци.

Никола Поткоњак је, по теоријско-методолошкој дубини и ширини захвата, по квалитету и резултату онога што је створио, јединствена појава у српској педагогији. Један је од највећих педагога друге половине 20. и прве две деценије 21. века, као што је В. Бакић био највећи научник-педагог, утемељивач педагогије, који је обележио другу половину 19. и прву половину 20. века.

Недељко Трнавац, Поткоњакков студент, докторанд и касније професор који га је заменио и наставио започети рад свог професора на Катедри за педагогију, извео је краћу анализу објављених радова свога професора и претходника. Наводи: Никола М. Поткоњак је поред непрекидног **наставничког рада** на Филозофском факултету и перманентног учешћа у бројним **научноистраживачким** пројектима, **објавио**:

- око 460 стручних и научних радова (библиографских јединица);
- од тога око 60 посебних књига, студија и уџбеника (у више издања);
- више од 230 мањих студија и чланака у часописима;
- око 160 приказа, дискусија и бележака, као и неколико превода.

У периоду од половине 19. до прве половине 21. века В. Бакић и Н. Поткоњак сигурно су највећи педагози-научници тога времена. Сваки је на свој, изузетно значајан начин, обележио своје време и дао велики, немерљив допринос утемељењу педагогије као науке у Срба.

Закључак

Војислав Бакић и Никола Поткоњак потичу из граничних области Лике и Кордуна, данашње државе Хрватске. Неки њихови животни путеви се подударају. Пут их је, сваког у своје време, после основне школе водио у Реалку у Карловцу, где су стекли своје ниже гимназијско образовање. Оба ова педагошка великана завршила су учитељску школу, В. Бакић у Сомбору, а Н. Поткоњак у Београду, и то у Учитељској школи у којој је В. Бакић провео 18 година, од тога 12 година као директор. По оснивању Просветног савета 1880. године, В. Бакић је постао његов члан и неколико пута био и његов председник. Н. Поткоњак је такође био члан Просветног савета, а у два мандата и његов председник. И један и други су се бавили развојем система образовања у Србији. Бакић је оснивач Катедре за педагогију на Филозофском факултету Велике школе, а Поткоњак је радио на овој катедри и више пута био њен шеф, организовао обележавање њених значајних годишњица. В. Бакић се бавио унапређењем образовања учитеља, залажући се да учитељска школа од трогодишње прерасте у четворогодишњу и петогодишњу школу. Н. Покоњак је значајно помогао да идеја о факултетском образовању учитеља заживи у Србији, оснивањем учитељских факултета. Као чланови и председници Просветног савета, сваки у своје време, бавили су се развојем основног и средњег образовања у Србији.

И један и други написали су знаменита педагошка дела, којима су утемељили и даље развили педагогију као науку у Србији. И један и други бавили су се унапређивањем наставног педагошког рада школе. Различите су им биле концепције наставног рада. Бакић се у своје време залагао за хербартовску концепцију наставног рада репродуктивног, предавачког карактера, у чијем центру су били формални ступњеви, истина нешто измењену, у којој је он дао свој лични печат. Никола Поткоњак се залагао за концепцију развијајуће наставе у чијем центру је ученик, са моделима хеуристичке, пројектне, модуларне, контекстне и других. Ова концепција изложена је у књизи *Унутрашња педагошка реформа основне школе*, чији је један од коаутора био и Н. Поткоњак. Ова студија понуђена је Министарству просвете Србије, као документ за креирање промена у основном образовању. Још за време студија В. Бакић се бавио организацијом школе. Писао је и одбранио семинарске радове на тему уређења основне школе и уређења учитељске школе. Трећи део њего-

ве *Опште педагогије* (1897) посвећен је науци о школској организацији. Сматрао је да се унутрашња организација рада школе мора научно утемељити. Повезивао је породицу и школу као два најважнија места за васпитавање деце. „Кућа школа и радионица главна места за васпитавање Домаће васпитање полаже темељ духовној згради, школско образовање подиже саму зграду, а озбиљан рад даје тој згради вредност и украс“ (Бакић, В., 1897). Сматрао је да се најбољи резултати могу постићи у школи која је интернатски уређена. Оваква схватања истицана су и касније у виду разних модалитета. У неким земљама (Совјетски Савез) отворане су школе-интернати. Познати совјетски педагог теоретичар Каиров заговарао је концепцију школа-интерната. В. Бакић је главним васпитачима, у метафоричном смислу речено, сматрао искуство и живот, друштво и природу. Указивао је на важност стицања искуства и на повезаност школе са друштвом и природом.

Никола Поткоњак се свом великом претходнику, који је започео пионирски рад на утемељењу педагогије као науке у Срба, В. Бакићу захвалио израдом студије о његовом педагошком раду и стваралаштву. Учитељски факултет у Београду одужио се свом некадашњем и најзаслужнијем професору издавањем монографије *Педагошка схватања Војислава Бакића*. Такође, Учитељски факултет захвалио се свом некадашњем ученику и дугогодишњем сараднику Николи Поткоњаку издавањем неколико његових књига, међу којима је и монографија култног значаја *Двадесети век ни „век детета“ ни век педагогије*, која је као прва издата у оквиру Библиотеке „Савремена педагошка мисао“, Београд, чији је уредник био Никола Поткоњак.

Литература

- Поткоњак Н. (2001), *Педагошко схватање Војислава Бакића*, Београд: Учитељски факултет.
- Бакић, В. (1897), *Општа педагогија*, Београд: Учитељско удружење.
- Бакић, В. (1901), *Посебна педагогика, са нарочитим обзиром на гимназијску методологију*, Београд: Учитељско удружење.
- Вилотијевић, М., Ђорђевић, Ј. и Трнавац, Н. (2014), *Живот и дело Николе М. Поткоњака*, Београд: Српска академија образовања.
- Годишњак посвећен животу и раду Н. Поткоњака* (2021), Београд: Српска академија образовања.

Academician Mladen Vilotijević

Serbian Academy of Education

Belgrade

THE GREAT CONTRIBUTION OF VOJISLAV BAKIĆ AND NIKOLA POTKONJAK TO THE FOUNDATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGY AS A SCIENCE AMONG SERBS

Abstract: The most significant Serbian educators of the second half of the 19th century and the first two decades of the 21st century certainly include two pedagogical giants, scientists Vojislav Bakić and Nikola Potkonjak. Their outstanding results marked the time in which they lived and worked. They are the founders of Serbian pedagogy and its most important representatives. At a scientific conference dedicated to the 90th anniversary of the life and work of Nikola Potkonjak, it was said that Potkonjak was the greatest Serbian scientist-pedagogue of the second half of the 20th century. The world-famous representative of experimental pedagogy, Paja Radosavljević, entitles V. Bakić as the „patriarch of Serbian pedagogy” and the Serbian pedagogical Nestor. V. Bakić took Wundt’s and Behn’s psychology and logic as the basis for pedagogy as a science. These two great educators left behind works of enduring value. This text provides a brief overview of the lives and works of V. Bakić and N. Potkonjak. It highlights their great contribution to the foundation and development of pedagogy as a science among Serbs.

Keywords: Pedagogy as a science; Founders of pedagogy; Pedagogical understandings of V. Bakić and N. Potkonjak.

Академик Драго Бранковић

Академија наука и умјетности Републике Српске

Бања Лука

О ПРЕДМЕТУ ПРОУЧАВАЊА ПЕДАГОГИЈЕ – ВОЈИСЛАВ БАКИЋ И НИКОЛА ПОТКОЊАК

Резиме: О утемељивачима сваке науке, па и педагогије, научне расправе се не завршавају већ се изнова настављају са увијек новим погледима које детерминише ново вријеме. Др Војислав Бакић и др Никола Поткоњак спадају у најзначајније утемељиваче савремене српске педагогије. О њиховим схватањима фундаменталних проблема педагошке науке могуће је теоријски и методолошки оправдано расправљати у свим приликама. Једна од таквих пригодних прилика је и стогодишњица рођења проф. др Николе М. Поткоњака. Од бројних фундаменталних питања о којима су утемељивачи писали, у овом раду критички анализирамо њихова схватања и разумијевања предмета проучавања српске (југословенске) педагошке науке. Војислав Бакић, са аспекта потребе конституисања педагогије као самосталне науке, представио је почетну дефиницију, према којој предмет проучавања педагогије јесте вјештина васпитања. Пола вијека касније др Никола Поткоњак се бавио истим проблемом и поред универзалне дефиниције, према којој је предмет проучавања педагогије васпитање, указао је и на потребу прецизнијих разумијевања васпитања. Педагогија као наука, према Поткоњakovим схватањима, мора се бавити и откривањем законитости у процесима васпитања, али и осмишљавањем „чудесности“ и „загонетности“ васпитања на индивидуалном и друштвеном нивоу.

Кључне ријечи: педагогика, педагогија, предмет проучавања, васпитање, вјештина васпитања.

Увод

Од прве концепције васпитања „васпитање за живот путем живота“ преко црквених и манастирских школа и просвјетитељских идеја развијала се и педагошка мисао у оквиру филозофије. Процес диференцијације и осамостаљивања наука из филозофије пратила је

и педагогија, која је своје теоријско-методолошко утемељење започела концем 18. вијека. Историја српске педагогије биљежи већи број педагога који су својим теоријско-методолошким схватањима дали значајан допринос утемељењу педагогије као самосталне науке. Како код утемељења других наука тако и код педагогије, требало је разријешити велики број фундаменталних питања: одредити прецизан назив нове науке, утврдити дефиницију те науке, прецизно омеђити предмет проучавања, одредити објективну стварност на којој та наука врши проучавања, сагледати улогу и задатке науке, изградити специфичне методолошке основе теоријских проучавања и емпиријских истраживања, дефинисати критеријуме научности и др. Педагошка наука трага за одговорима на тако сложена питања конститутивности од конца 18. вијека па све до данашњих дана. Већи број српских педагога покушавао је осмислити та питања, прије свега, са аспекта филозофије наука, теоријских схватања педагошких класика и савремених свјетских педагога. И поред тога, цјеловитих и научно аргументованих одговора на сва та питања још увијек нема. Оно што чини науку науком јесте процес преиспитивања сазнатих научних истина. У тој теоријској премиси садржано је и схватање да се фундаментални проблеми педагошке науке морају континуирано преиспитивати, редефинисати, односно премјеравати у времену и реалном стању педагошке емпирије (праксе).

Критичка анализа педагошке теоријско-методолошке литературе показује да се фундаменталним питањима педагошке науке код Срба бавио већи број педагога, али и да се посебно издвајају утемељивачи српске педагогије (југословенска педагогија; педагогија код Срба; педагогија у Срба). У оквиру већег броја заслужних педагога оригиналношћу схватања, разумијевања и тумачења закључили смо да је теоријски и методолошки оправдано у утемељиваче српске педагогије уврстити др Војислава Бакића и др Николу М. Поткоњака. Теоријско-методолошки опус најзначајнијих српских педагога доста је обиман и посвећен великом броју проблема педагошке науке, па смо у овом раду анализирали само њихова схватања, разумијевања и тумачења предмета проучавања педагогије (васпитање).

Бакићева схватања предмета проучавања педагогије

О конституисању педагошке науке код Срба прије Бакића мало се писало, па скоро да и нема студиознијих радова о фундаменталним проблемима педагошке науке. Као добар познавалац европске научне педагошке мисли, а посебно Хербарта (J. F. Herbart), Бакић је значајну пажњу посветио утемељењу педагошке науке код Срба. У дјелима *Наука о васпитању* (1878. год.) и *Општа педагогика* (1897. год.) Бакић расправља о утемељењу фундаменталних проблема науке о васпитању. Он као полазну наводи једноставну дефиницију: „Педагогика је наука о вештини васпитања“ (Бакић, 1897: 2). У таквом појмовном одређењу садржано је неколико битних одредница: а) термином педагогика (а не педагогија) Бакић жели, што је у његово вријеме било уобичајено, исказати научни карактер ове дисциплине; б) научни карактер педагогике Бакић исказује посебном дефиницијом предмета проучавања, чиме он одређује и самосталност педагогике у односу на друге науке; в) подручје проучавања педагогике је васпитање или још прецизније „вјештина васпитања“. Остаје спорно питање зашто је Бакић у дефиницију педагогике уз термин васпитање увео и термин „вјештина“? Бакић „вјештину васпитања“ не поистовјећује са другим педагошким вјештинама. „Вештина васпитања разликује се од свих других вештина по неким нарочитим особинама...“ (Бакић, 1897: 13). За разлику од других вјештина, васпитање се „добија посматрањем, размишљањем и дужим вежбањем у васпитном раду“ (Бакић, 1878: 2). У таквом ширем одређењу „вјештине васпитања“ исказује се и схватање да се вјештина састоји не само од „честог понављања радње“ (изворно значење), већ и од „посматрања и размишљања“. На такав начин Бакић тумачи предмет педагогике који није „сужавање“ васпитања на само „повнављање“, већ и на посматрање васпитних појава и процеса и размишљање (дедукција) о њима. Таквим тумачењем предмета педагогике (*Наука о васпитању*, 1878) Бакић је дао прву прецизнију дефиницију педагошке науке код Срба, која се без већих промјена задржала у радовима већег броја српских педагога.

У тумачењу педагогике као науке о вјештини васпитања Бакић није остао досљедан. Поред практичног (вјештина), он педагогици одређује и теоријски карактер. Стога је „педагогика као наука о вјешти-

ни васпитања“ само полазна Бакићева дефиниција, коју употпуњује увођењем нових елемената (педагошки појмови), па пише: „Наука је о васпитању свеза појмова, који казују, како се човек образује и усавршава“ (Бакић, 1878: 1). Таквим одређењем науке о васпитању (педагогике), Бакић жели нагласити да педагогику чини посебан систем појмова који одређују како се човјек васпитава. Поред појма „васпитање“, у тумачењу педагогике Бакић користи и појмове „образовање“ и „усавршавање“, али им не даје прецизније значење. Свјестан таквих ограничења Бакић пише да „образовање и усавршавање означавају углавном то исто, што и васпитање“ (Бакић, 1878: 1).

У суштини, из Бакићеве дефиниције педагогике произлази и његово схватање предмета проучавања педагогике. Војислав Бакић прво износи уопштено, а затим прецизније одређење њеног предмета. Према његовом почетном схватању, „предмет је педагогике васпитање појединих људи и усавршавање рода човечјег“ (Бакић, 1878: 3). Тако одређеним предметом педагогике Бакић наглашава индивидуални и колективни карактер истраживачке појаве (васпитања). Расправу о предмету педагогије (педагогике) Бакић употпуњује прецизнијим схватањем да „педагогика као наука прикупља и испитује васпитне појаве, пореди их и класификује, своди их на правила и законе, и истражује узроке успјеха и неуспјеха“ (Бакић, 1878: 3). Дакле, новим схватањем предмет проучавања се проширује и на истраживачко подручје (живот човјеков) и методолошким приступима (експерименти). Или још конкретније „ова истраживања обухватају живот човеков нарочито од рођења па до доба зрелости... При том се употребљавају и огледи, које даје сам васпитни рад у породици и школи, у цркви и држави и у друштвеном саобраћају, како у садашњости, тако и у прошлости“ (Бакић, 1878: 3). Проширењем предмета проучавања Бакић у суштини поново указује на самосталност педагошке науке, па пише: „Ниједна друга наука не бави се тима важнима истраживањима, од којих зависи целокупни напредак људски, јер од образованости зависи напредовање свих грана људских радњи“ (Бакић, 1878: 3). Прецизирањем предмета проучавања, а посебно наглашавањем истраживачких аспеката, др В. Бакић педагошку науку утемељује у вишем научном и егзактном нивоу.

У Бакићевим расправама о педагогији и њеном предмету проучавања постоје и његова схватања о нормативности педагошке науке.

Као и Хербарт, Бакић се и експлицитно изјашњава да педагогија спада у ред нормативних наука. Он посебно истиче да она „одређује норме за индивидуални и социјални развитак човечији. Као практична наука, она одређује смерове које треба да постигне млади нараштај, према идеалима старијег нараштаја“ (Бакић, 1878: 2–3). И не само то, Бакић се залаже за успостављање чврстог система норми (норма, начела, правило, закон), којих се стриктно треба придржавати у васпитном раду. За нормативност педагошке науке битно је како се до „система норми“ долази? Он се јасно изјашњава за „дедуктивност норме“, што произлази из његовог филозофског дедуктивизма. Да би педагогика била наука она се, према Бакићевом схватању, мора служити само филозофском методом, „јер се само том методом могу утврђивати норме ... ми се у педагогици придржавамо више филозофског метода, према коме се полази од утврђивања начела па се према њима удешава само васпитање“ (Бакић, 1896: 194). Инсистирањем на нормама и дедуктивној методи Бакић се сврстава у заговорнике „конзервирања васпитне праксе“.

Поред уопштене формулације педагогике (наука о васпитању), Бакић је посебну пажњу посветио и разради васпитања као њеног предмета поучавања. Бавио се појмовним одређењем, дефинисањем циља, моћи и граница васпитања. Иако увијек недосљедан у кориштењу категоријалних појмова педагогије (васпитање, образовање, настава), у терминолошком одређењу васпитања Бакић истиче његове двије компоненте: физичку (гајење и његовање тијела; јачање и вјежбање тјелесне снаге) и духовну (развијање чулних органа и мозга помоћу спољних утицаја). Бакић је своје погледе усмјерио превасходно на изналажење цјеловитијег појмовног одређења васпитања. Према његовом схватању, „васпитање је правилно развијање и усавршавање органских сила и духовних способности у млада човека и млада нараштаја, а то бива свесним утицањем зрелих људи и старијега нараштаја на рад и живот васпитаника“ (Бакић, 1897: 5). У таквом појмовном одређењу васпитања налази се неколико битних одредница: прво, васпитање има насљедну основу (органске силе); друго, васпитање се остварује кроз процесе развијања и усавршавања духовних способности; треће, процес васпитања се веже за младу генерацију (младог човјека или млади нараштај); четврто, васпитање се своди на „свесно утицање одраслих“, и пето, васпитни утицаји усмјерени су ка животу и раду васпитаника.

Анализа тих одредница показује да др В. Бакић не прихвата спонтано (самоформирајуће), већ интенционално васпитање. Дефиниција васпитања са тим одредницама омогућила је Бакићу да уравнотежи унутрашње и спољашње утицаје у процесу васпитања. Бакић посебно истиче да је то „духовни однос између старијег и млађег или искусног и неискусног човека, у ком овај добија од онога извесне правце, по којима се после управља у животу, добија извесно знање и расположење и неку спрему и вештину, која му користи у раду и занимању“ (Бакић, 1878: 2). Бакић то схватање прецизира новим захтјевима: „При самом васпитању ради васпитаник више него васпитач, јер овај мора да учи и да научи нешто, а овај му само помаже“ (Бакић, 1897: 6). Поред указивања на позицију васпитаника у процесу васпитања, Бакић с пуно разлога инсистира и на свеобухватности васпитања. Иако васпитање претежно веже за „млади нараштај“, он пише да васпитање треба да обухвати цијели живот (тјелесни и духовни; индивидуални и социјални).

Као добар познавалац филозофских схватања човјека и процеса сазнања Бакић у оквиру разматрања предмета педагогије (васпитања) указује и на смисао васпитања. За Бакића се основни смисао васпитања налази у потреби да се „усаврше неке духовне силе тако да њихов укупни рад, руковођен етичким мотивима представља здрав духовни живот, који се огледа у нормалном физичком раду“ (Бакић, 1893: 6). Васпитање са таквим смислом могуће је и нужно. Поред тога, нужност и могућност васпитања детерминисана је и неким природним и друштвеним законитостима, јер „дете је по природи слабо и врло се споро развија. Стога му је нужна помоћ одраслих људи“ (Бакић, 1878: 3). Васпитање је не само нужно већ и потребно, како за развој појединца тако и друштва. Нужност васпитања детерминисана је, према схватањима Бакића, неколиким разлозима: а) природна слабост дјетета; б) неразвијеност инстинкта; в) несвјесно или полусвјесно стање; г) споро развијање; д) превласт егоизма; ђ) нарочити смјерови. Иако васпитање сматра могућим, нужним и потребним, Бакић, ипак, експлицитно пише да оно може дати само „правац за живот“. Таквим схватањем смисла и циљева васпитања Бакић придодаје и став да васпитаник није „средство васпитања“, па према томе педагогика „поставља човека одмах с почетка на његове ноге, а тиме и она добија природног наслона и на-

учног темеља“ (Бакић, 1878: 6). Повезујући смисао живота са смислом и циљевима васпитања, Бакић експлицитно истиче да је за педагогику битно схватање смисла живота, јер смисао васпитања мора бити заснован на свестраности живота. Указујући на оптимистичко (човјек је од природе добар, а живот човјечији је срећан) и песимистичко (човјек је од рођења рђав, људи су себични) схватање живота, др В. Бакић пише да педагогика не може да „узима живот једнострано, него свестрано, и тако она уједињава све горе поменуте погледе на живот човечији у хармонијску целину“ (Бакић, 1897: 33).

За цјеловитије сагледавање предмета педагогије неопходно је расправити и о моћи и границама васпитања. О њима је Бакић исказивао педагошки оптимизам. Прихватајући просвјетитељске идеје, сматрао је да је васпитање моћно и да оно „може изменити и дух и тело“, односно да се младом човјеку васпитањем може дати „друкчија природа“. Такве погледе Бакић илуструје тврдњом да се урођена природа дјетета васпитањем мијења, па се „у њега развијају неке сталне особине, које саме по себи не би постојале“ (Бакић, 1878: 9). Међутим, Бакић износи и супротно мишљење, према којем развија се „човек сам од себе, по својој природи ... човек у младости не васпитава непосредно ни за породицу, ни за друштво, ни за цркву, ни за државу, него за самога себе“ (Бакић, 1878: 7). Поред оптимистичких погледа на моћ васпитања, Бакић указује и на његове границе. Границе васпитања преваходно су одређене „природом човјека“, односно наслеђем (живчани систем). Насљеђе, односно „природа је сама поставила сваком човеку границе, докле може ићи у развијању и усавршавању своме“ (Бакић, 1878: 6). Поред урођених „природних граница“, моћи васпитања су одређене и неким друштвеним факторима које Бакић одређује термином „прилике у животу“. Отуда је „у сваком човеку у неколико, унапред одређено, докле може ићи у свом развиту“ (Бакић, 1897: 16). Поред природе (живчаног система), на домете васпитања утичу и неки други лични, природни и друштвени фактори, као што су: пол, темперамент, таленат, психофизички узраст, животне прилике, здравље, страсти, материјално стање, климатски услови, особине народа и расе, религија, култура, политичке прилике, државно уређење, мир или рат и др. И поред пренаглашене флексибилности граница васпитања, Бакић је сигурно био у праву када је тврдио да су „границе васпитања растегљиве“, па

је „дужност васпитача да усавршавање васпитаника воде до највишег ступња, који је могуће постићи“ (Бакић, 1897: 17). Схватањем о улози васпитања у „развијању максимално реално могућег“ Бакић поставља основе савремених учења о моћима и границама васпитања.

Поткоњаково разумијевање и схватање предмета проучавања педагогије

Након прве цјеловите расправе о предмету педагогије коју је др Војислав Бакић представио у више радова српски педагози тих и наредних деценија нису износили нова схватања о том фундаменталном проблему педагогије. Проф. др Никола Поткоњак је у праву када поново инсистира да данас када „постављамо питање предмета педагогије онда у ствари наглашавамо потребу да се он разматра и одређује са аспекта промена до којих је дошло у раду, животу и друштвеном положају људи“ (Potkonjak, 1981: 63). Расправе о предмету педагогије нису завршене у прошлом вијеку већ се настављају и њих „пратиле су, и данас још увек прате, бројне дискусије управо о питању одређивања предмета педагогије“ (Potkonjak, 1968: 13). И то схватање није спорно, јер се и у већини других друштвених и хуманистичких наука предмети проучавања налазе у непрестаном критичком разматрању, мијењању, развијању и рedefинисању.

У почетној фази бављења теоријско-методолошким проблемима педагогије проф. др Никола Поткоњак исписује као полазну (универзалну) дефиницију према којој „предмет педагогије јесте одгој“ (Potkonjak, 1968: 14). Тако дефинисан предмет педагогије, према Поткоњаковим схватањима, не указује на сва релевантна питања којима се бави или треба бавити педагогија као наука. Стога је и Никола Поткоњак, поред универзалне дефиниције, указивао и на потребу одређивања предмета педагогије са егзактним компонентама у чијој се основи налазе законитости у подручју васпитних појава и процеса. Као и друге егзактне науке, тако се и педагогија мора бавити законитостима у предметном подручју с циљем да „утврди законите тј. нужне везе и односе који постоје и дјелују у том подручју (Potkonjak, 1968: 62). Критичка анализа педагошке литературе о законитостима у педагошким процесима и појавама показује много шири опсег и најчешће се у том подручју испољавају „свеопшта повезаност, развојност, структурално-системске

везе, функционалне везе, јединство општег, посебног и појединачног, те каузалне и корелационе везе“ (Бранковић, 1999: 39). У том контексту треба разумјети и схватање Поткоњака о односима општег, посебног и појединачног у тумачењу предмета педагогије. Јер „ако закон увијек образује опће, суштинске везе и односе, то се и наука мора тиме бавити ако жели да буде наука“ (Potkonjak, 1968: 62). Такав теоријски аспект предмета педагогије захтијева и прецизније разграничење законитости процеса у односу на садржаје васпитања. Један од суштинских методолошких проблема био је и остао онај шта се подразумејева под законитостима процеса васпитања. Под законитостима Поткоњак подразумејева „одређен ниво сазнања нужних веза и односа и то онај ниво сазнајности педагошке појаве (стварности), када се постало свесно битних чинилаца те појаве, општег механизма њиховог узајамног деловања“ (Potkonjak, 1978: 161). Педагошке појаве (педагошка стварност) веома су сложене, слојевите и динамичне, па су и законитости васпитно-образовног процеса (педагошке теорије) „дедуктивно повезан скуп емпиријских генерализација“ (Brodbeck, 1971: 457). У том методолошком контексту и педагошке теорије својим постулатима „исказују одређене законитости процеса васпитања“ (Бранковић, 2020: 30).

И поред разумијевања односа васпитних процеса и законитости у тим процесима постоји и потреба сагледавања односа теоријског и практичног (емпиријског) аспекта у предмету проучавања педагогије. За разлику од Војислава Бакића који је разликовао педагогију и педагогику (теоријску и практичну педагогију) Никола Поткоњак је писао да између теоријског и практичног у педагогији нема супротности, већ да су та два подручја „до те мјере значајна да чине теоријску и практичну страну истих појава, процеса и дјелатности“ (Potkonjak, 1968: 71). Посматрано у контексту односа теорије и емпирије треба имати у виду да је у „педагогији могуће говорити само о теоријској или емпиријској интерпретацији педагошке теорије“ (Бранковић, 2020: 41). У том контексту треба разумјети и Поткоњакова упозорења да „одређивање предмета педагогије није само и искључиво неко чисто теоретско питање“, већ да то има и „сасвим одређене импликације у непосредној одгојној дјелатности“ (Potkonjak, 1968: 60). И поред упозорења на суптилност процеса васпитања и сву његову сложеност на утврђивању законитости и њихове примјене у педагошкој стварности Поткоњак није осмислио

и дефинисао јединствено синтетичко одређење предмета педагогије са општијом дефиницијом (васпитање као предмет педагогије) и са увођењем одредница (законитости процеса као предмет педагогије).

Да би се схватили суштина и смисао предмета проучавања педагогије мора се разумјети, прецизирати, али и дефинисати превасходно појам васпитања (одгој). То се, према схватањима проф. Поткоњака, односи на смисао васпитања, карактер васпитне дјелатности, као и на садржаје које обухвата тај појам. У тумачењу такве знатно обухватније дефиниције предмета педагогије потребно је имати на уму да је „одгој друштвена функција и да је његов предмет човек, односно обликовање и изграђивање личности тог човека“ (Potkonjak, 1968: 60).

Према схватањима проф. Поткоњака, у другој половини 20. вијека не само на методолошкој равни већ и на практичној, постоје захтјеви за распарчавање и сужавања предмета проучавања педагогије. Око овог проблема проф. Поткоњак износи прецизан став према којем би распарчавање и сужавање предмета педагогије довело до стања да педагогија „треба да престане постојати као самостална наука“ (Potkonjak, 1968: 71). Концем 20. вијека посебно је било изражено схватање већег броја андрагога о потреби сужавања предмета педагогије у односу на доб васпитаника. Према таквим схватањима неопходно је и научно оправдано издвајање андрагогије (образовање одраслих) из система педагогије, односно конституисање андрагогије као самосталне науке. Ако би прихватили схватање да је андрагогија самостална наука тада би предмет педагогије једино могли дефинисати као науку о васпитању дјеце (наука о васпитању и образовање дјеце или наука о васпитању младе генерације, или наука о васпитању, образовању и настави младог покољења). Професор Поткоњак имао је критичан став за такву концепцију одређивања предмета педагогије, па је писао: „о предмету педагогије битно је које подручје друштвене праксе, која друштвена дјелатност чини предмет њена проучавања, а не доб одгајаника који је том дјелатношћу обухваћен“ (Potkonjak, 1968: 69). Поред тог растакања, постоје и покушаји сужавања предмета педагогије у односу на неке друге факторе. То се прије свега односи на предмет педагогије сведен само на институционално васпитање (планиран, организован и складан систем васпитних утицаја). О том проблему Поткоњак је веома прецизан: „педагогија треба да проучава одгој у цјелини, у тоталитету“,

али „сва ограничења која се стављају, или се желе ставити, неправилна су и неприхватљива“ (Potkonjak, 1968: 74–75).

И поред захтјева за сужавање предмета педагогије у другој половини прошлог вијека поједини научници из природних, хуманистичких па и неких друштвених наука, оспоравајући предмет проучавања педагогије, постављали су и питање њене научности. А научност педагогије детерминисана је одређењем према којем морамо „да покажемо законитости и законе који у тој области друштвене активности делују“ (Поткоњак, 1981: 24), чиме у суштини доказујемо не само свеобухватност њеног предмета, већ и научни карактер педагошке науке. Указујемо и на Поткоњаково схватање према којем предмет педагогије није и не може бити предмет неке друге науке или, како је он записао, „процес развијања личности није, нити може бити предметом неке друге науке, ма колико се оно као предмет педагогије богатило и проширивало“ (Поткоњак, 1981: 63).

Све вријеме бављења педагошким стваралаштвом (од почетка 70-их година 20. вијека до краја друге деценије 21. вијека) проф. Поткоњак је покушавао проникнути у смисао и суштину васпитања као предмета проучавања педагогије. Он наглашава да је проблем дефинисања васпитања изражен и кроз саму његову семантику. У изворном значењу термина (вас = сав, цео – питати = хранити мало дијете) садржана је и сва сложеност његова дефинисања. И поред мијењања изворног значења остала је недоречена његова дефиниција према којој је то цјеловит педагошки процес развијања тјелесних и духовних компоненти.

Критичка анализа његових појмовних одређења термина васпитања насталих у дужем временском периоду показује да је трагање за свеобухватном дефиницијом васпитања један од најсложенијих теоријских и методолошких проблема у педагогији. У његовој почетној дефиницији пише да је „васпитање сложен, комплексан и дуготрајан процес изграђивања и формирања личности“ (Орловић–Поткоњак, Поткоњак, 1973: 100). Објашњавајући смисао и суштину таквог одређења васпитања Поткоњак уводи и идеале друштва као темељну компоненту васпитања. У више радова он пише о социјалистичком и марксистичком васпитању које детерминишу друштвени идеали. Стога, закључује Поткоњак, „васпитање као битна категорија марксистичке педагогије може се одредити као процес изграђивања и формирања свестране,

стваралачке личности у нашим условима“ (Орловић–Поткоњак, Поткоњак, 1973:101). На основу таквог одређења појма васпитања проф. Поткоњак закључује, уз сва ограничења, да је „предмет социјалистичке педагогије социјалистичко васпитање“ (Поткоњак, 1968: 61). Такво васпитање у основи треба да укључи „различита схватања о човеку, о његовој људској суштини, о смислу његова живота, о његовој друштвеној функцији, а затим различита схватања о друштву, о смислу и перспективама постојања људске заједнице“ (Поткоњак, 1978: 41). Цјеловит одговор на питање шта је васпитање могуће је дати „само ако се узму у обзир све компоненте и елементи који чине суштину и човека и друштва, само на основу тоталитета човека и његове друштвене заједнице“ (Поткоњак, 1978: 49). Имајући у виду такво разумијевање комплексности васпитања проф. Поткоњак изводи закључак према којем „васпитање је истовремено усмерен и слободан процес развијања и саморазвијања, друштвена и лична делатност, пракса, интерперсонални и социјални однос“ (Поткоњак, 1978: 79).

Проф. др Никола Поткоњак је у дужем периоду свог педагошког стваралаштва прихватао и заступао марксистичку концепцију васпитања. Посебно се бавио конкретизацијом основних одредница те концепције: а) васпитање је сложен процес сталног изграђивања (подстицања, развијања, утицања, мијењања и самомијењања, саморазвијања) човјека као људског и друштвеног бића, б) васпитање је усмјерено ка одређеном циљу, па је цјелисходна друштвена и људска дјелатност, в) васпитање се увијек врши у одређеним друштвеним условима, г) васпитање је увијек међуљудски однос и у себи садржи основне компоненте ширих друштвених односа, д) васпитање се увијек остварује на сасвим одређеним садржајима (Поткоњак, 2020: 17–18). На тим одредницама марксистичке концепције проф. Поткоњак је у *Педагошком креду* исказао и неколико властитих увјерења, од којих издвајамо само оно које је посветио моћима васпитања: „Вјерујем да је васпитање моћно када је саставни део човекова живота као људског бића, када му није наметнуто, када се не уноси споља у човеков живот, када је израз човекових животних потреба и личних могућности“ (Поткоњак, 2000: 438). Указујући на смисао такве одреднице васпитања Поткоњак вјерује да је „васпитање узајамно деловање и утицање, давање и прихватање, самодавање и самоутицање“ (Поткоњак, 2020: 49). Разматрајући смисао

процеса васпитања Поткоњак у полазне премисе укључује и циљеве васпитања. Васпитање без унапријед дефинисаних циљева нема смисла, као што сами циљеви без њихове практичне примјене такође немају смисла. Речено Поткоњаковим језиком: „Васпитање без циља постаје бесмислено као што и циљ губи смисао ако не постоји васпитање као практична делатност којом ће се он остваривати. Једно не може без другог и једно вишеструко дијалектички условљава друго“ (Поткоњак, 2020: 77).

У оквиру разматрања циљева васпитања мора се, према схватању проф. Поткоњака, узети у разматрање и проблем моћи васпитања, а тиме према предмету педагогије, и моћи педагогије као науке о васпитању. У том контексту Поткоњак врло прецизно пише: „Васпитање је истовремено и моћно и није моћно!“ (Поткоњак, 2020: 225). Закључујући своје свеобухватно разматрање смисла и суштине васпитања као предмета педагогије проф. Поткоњак истиче: „Било је увек, и у ово наше доба, а биће и убудуће, веома много различитих поимања и приступа у настојањима и трагањима да се открију и сазнају права природа, суштина и смисао васпитања. Понекад изгледа, да што су таква трагања била упорнија, то је васпитање вештије сакривало своју загонетну природу, суштину и смисао“ (Поткоњак, 2020: 229–230).

У разматрању предмета педагогије и васпитања проф. Поткоњак уводи и још неке друге битне односе. Ријеч је о односу педагогије према човјеку, личности и људском бићу. „Ако је предмет педагогије као науке – васпитање, а предмет васпитања – човек као целовито и то духовно биће и личност, онда и предмет такве педагогије може једино бити васпитање таквог човека“ (Поткоњак, 2020: 173). У тим Поткоњаковим мислима први пут се уводи и појам „целовито духовно биће“, што је веома битно, не само за дефинисање циља васпитања већ и предмета педагогије. Тиме Поткоњак индиректно исказује и схватање према којем предмет педагогије није нити може бити васпитање код животиња. Васпитање као дар природе „ни садржајно, ни по разноврсности, ни по развојности и могућности непрестаног усавршавања, ни по целисходности, ни по свесности – не постоји код животиња“ (Поткоњак, 2020: 189).

Код сагледавања „свеобухватности“ васпитања као предмета педагогије неопходно је укључити још неке димензије, међу којима проф. Поткоњак посебно истиче практичну димензију. Васпитање је, према

његовом схватању, „свесна и целисходна друштвена делатност. Настала је у људској заједници/друштву и историјски се развијала са друштвом“ (Поткоњак, 2020: 196). И поред тога што је Поткоњак у скоро свим радовима о предмету педагогије и васпитања посебно наглашавао тешкоће и немогућност његовог дефинисања, у једној од својих посљедњих студија *Шта је васпитање – чудесност и загонетност васпитања* покушава утемељити своја схватања на изворним значењима ријечи „чудесност“ (величанственост; чаробност) и „загонетност“ (тајанственост; неухватљивост), и тиме проблему васпитања придаје и сљедећу димензију: „Једном речи васпитање је чудесан дар дарован (биолошки и генетски садржај) у људском роду и у сваком човеку појединачно!“ (Поткоњак, 2020: 189). Управо из тог схватања произлази, могло би се рећи, и закључна мисао о друштвеној компоненти васпитања, према којој је васпитање „веома сложена, комплексна и динамичка, стално мењајућа и дијалектичка друштвена пракса“ (Поткоњак, 2020: 227). Полазећи од историјске и цивилизацијске улоге васпитања као друштвене дјелатности, Поткоњак наводи цјеловиту дефиницију према којој је улога васпитања била „помагање, подржавање, поткрепљивање, подстицање, поспешивање природног индивидуалног развијања, одрастања и сазревања васпитаника као појединца... Васпитање би требало, што је, нажалост ретко бивало, да буде помоћ појединцу у правцу развијања његове аутохтоне, аутономне, слободне, целовите, аутентичне, посебне, индивидуалне личности“ (Поткоњак, 2020: 207).

Закључни осврт

О предмету проучавања педагошке науке у свјетским размјерама вођене су вишевијековне расправе. Различитост схватања о том проблему детерминисала је и различита термилошка одређења педагогије (филозофија васпитања, педагошка наука, педагогика, педагогија). У процесима осамостаљивања педагогије из филозофије и код Срба су вођене и још се воде расправе о предмету проучавања педагошке науке.

Почетне расправе о фундаменталним проблемима педагогије код Срба започео је др Војислав Бакић, који је исписао и почетно одређење предмета проучавања педагогије – „вјештина васпитања“. Критичка анализа Бакићевих схватања предмета проучавања показује да је он у

основним погледима остао на позицијама Ф. Хербарта и његових следбеника. Уосталом, и сам Бакић пише да добро познаје Хербартов систем, али и да му не робује. „Но тиме нећу да кажем, да је тај систем потпун и савршен тако, да су остали системи поред њега излишни и да су преживели“ (Бакић, 1878: 1). У књизи *Наука о васпитању* Бакић, расправљајући о суштини педагогије, наглашава: „ово је дело изграђено по начелима Хербартове филозофско-педагогијске школе (особито по педагогијским предавањима мога професора др Стоја); али има и самосталног рада, како у садржини, тако и у распореду“ (Бакић, 1878: IV). У темеље српске педагогије, поред европских погледа, Бакић је унио и оригиналне погледе на педагогију и предмет њеног проучавања. Јер, „када је реч о Бакићу, изгледа да се недовољно наглашава и његово одступање од Хербарта и хербартоваца“ (Поткоњак, 1967: 97).

Након нешто више од пола вијека проф. др Никола Поткоњак у својим теоријско-методолошким радовима поново се вратио расправама о фундаменталним проблемима педагогије. Не спорећи Бакићево схватање да је предмет педагогије (изоставља ријеч вјештина) васпитање, он ту дефиницију проширује са још двије битне одреднице: утврђивање законитости (закони) по којима се одвијају васпитни процеси (егзактност педагогије) и практична димензија васпитања. Проф. др Никола Поткоњак је на основу свеобухватних проучавања васпитања закључио да је васпитање „чудесан и загонетан процес“, чији смисао и суштину треба проучавати и истраживати у времену које тек долази.

Литература

- Бакић, В. (1878), *Наука о васпитању*, књига 1, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1878), *Наука о васпитању*, књига 2, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1893), *О васпитном прилагођавању (приступно предавање у Великој школи)*, Београд: Велика школа.
- Бакић, В. (1897), *Општа педагогика*, Београд: Учитељско удружење.
- Бакић, В. (1896), *Русовљева педагогика с гледишта филозофске педагогике*, Београд: *Учитељ бр. 1, 2, 3*.
- Бранковић, Д. (2001), Допринос Војислава Бакића утемељењу педагошке науке код Срба, у: *Др Војислав Бакић утемељивач педагошке науке код Срба*, Бања Лука: Филозофски факултет.

- Бранковић, Д. (2020), *Идентитет српске педагогије*, Бања Лука: Матица српска – Друштво чланова Матице српске у Републици Српској.
- Бранковић, Д. (1999), *Педагошке теорије*, Бања Лука: Универзитет у Бања Луци.
- Бранковић, Д. (2020), *Педагошко-методолошке расправе*, Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Brodbeck, M. (1971), Theory construction, in: M. Brodbeck (ed): *Readings in the philosophy of social sciences*, London: MacMillan.
- Поткоњак, Н. (1967), Војислав Бакић, у: *Седамдесет пет година катедре за педагогију*, Београд: Филозофски факултет.
- Potkonjak, N. (1981), *Izabrana dela*, prva knjiga, Osijek: Pedagoški fakultet.
- Поткоњак, Н. (2000), Мој кредо, у: *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије, Учитељски факултет.
- Potkonjak, N. (1968), Predmet pedagogije, u: *Pedagogija I*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Поткоњак, Н. (1994), *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији (1944/45 – 1991/92)*, Београд: Филозофски факултет.
- Potkonjak, N. (1978), *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*, Beograd: Prosveta.
- Поткоњак, Н. (2000), *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије, Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2020), *Шта је васпитање, чудесност и загонетност васпитања*, Београд: Српска академија образовања.
- Седамдесет пет година катедре за педагогију* (1967), Београд: Филозофски факултет.

Academician Drago Branković

*Academy of Sciences and Arts of the Republika Srpska
Banja Luka*

ON THE SUBJECT OF STUDYING PEDAGOGY – VOJISLAV BAKIĆ AND NIKOLA POTKONJAK

Abstract: Scientific discussions about the founders of every science, including pedagogy, do not end, but continue anew with always-new perspectives determined by the new times. Dr. Vojislav Bakić and Dr. Nikola Potkonjak are among the most significant founders of contemporary Serbian pedagogy. Their understanding of the fundamental problems of pedagogical science can be theoretically and methodologically justified on all occasions. One such occasion is the centenary of the birth of Prof. Dr. Nikola M. Potkonjak. From numerous fundamental issues that the founders wrote about, in this paper we critically analyze their understanding and comprehension of the Serbian (Yugoslav) pedagogical sciencesubject of study. Vojislav Bakić, from the aspect of the need to constitute pedagogy as an independent science, presented the initial definition according to which the pedagogy's subject of study is the skill of education. Half a century later, Dr. Nikola Potkonjak deals with the same problem and, in addition to the universal definition according to which the subject of pedagogy is education, he also points to the need for a more precise understanding of education. Pedagogy as a science must, according to Potkonjak's understanding, deal with both discovering the regularities in the processes of education and understanding the „miracle“ and „mystery“ of education at the individual and social levels.

Keywords: pedagogics, pedagogy, subject of study, education, skill of education.

Академик Грозданка Гојков

Српска академија образовања

Београд

ДОПРИНОС ВОЈИСЛАВА БАКИЋА И НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА УТЕМЕЉЕЊУ ПЕДАГОШКЕ НАУКЕ

Апстракт: циљ ове студије је да компаративном анализом неколико сегмената, из широких лепеза научних доприноса заснивању и развоју педагошке науке у Србији, изрази вредност доприноса В. Бакића и Н. Поткоњака посвећености педагошкој мисли и педагогији као научној дисциплини. Посматраће се време у коме су прометејском смелошћу улазили у непознато и стварали нова поглавља наше педагошке мисли, постајали утемељивачи педагогије као науке и њених дисциплина. Познавајући добро педагошке таласе на европској сцени, па и шире, тумачили су суштинске промене на пољу педагошке мисли и то претакли у организациона остварења. Посветиће се пажња значају В. Бакића за научно етаблирање педагогије и психологије као научних дисциплина у таласу издвајања посебних наука из састава филозофије, што је био значајан допринос успостављању образовања као дела модерног друштвеног система. Тако да ће се његов допринос сагледавати из угла историје педагошке науке у Срба и као пионира више педагошких дисциплина у оквиру педагошке науке, а уже са аспекта развоја педагогије као науке у тадашњој Србији. Педагози му у значај доприноса на прво место стављају то што је педагогију учинио универзитетском дисциплином. Анализира се његов допринос организовању студија педагогије у Србији по узору на тадашњи европски ниво, а у српској историји педагогије остао је забележен као представник научне педагогије, тадашњег научног педагошког правца. У прелазу између 19. и 20. века универзитетски професор Ј. Ф. Хербарт у Немачкој одвојио је педагогију и дидактику од филозофије и конституисао их као посебне научне дисциплине, дајући овој дисциплини научни карактер, а у Србији је паралелно то чинио В. Бакић, оснивајући Катедру за педагогију на Филозофском факултету Високе школе.

Никола Поткоњак је друго велико име које ће историја педагогије писати великим златним словима. По много чему је сличан свом претходнику: по крају у коме је рођен, по формирању методологије

педагошких истраживања, као посебне научне дисциплине, на Филозофском факултету у Београду, крајем шездесетих и почетком седамдесетих година 20. века, као и по својствима личности. Анализе његовог стваралаштва скицирају га као меру посвећености и пожртвованости, узор за професионални, академски приступ науци, као ерудиту, широких педагошких хоризоната, умног и вредног ствараоца, изузетног професора. Памтиће га његови студенти и сарадници из читаве экс-Југославије по познавању педагошке теорије, дубини идеја и критичкој мисли. Није робовао стереотипима. Ценио је аутентичност ставова и аутономију мишљења које је бранио, а и код других поштовао. У ширини педагогије као научне дисциплине, тесно везане за више других хуманистичких наука, налазио је одмерено, са великим поштовањем, све што је свака од њих могла да да педагогији и студенте усмеравао да то цене. Из ширине његовог стваралаштва покушаће се указати на значај дубоког познавања методолошких кретања на светској сцени у време великог сукоба методолошких парадигми које су ушле и на педагошку сцену и који, поред појединачних покушаја да се мачеви ставе у корице, још траје.

Као професор Методологије педагошких истраживања и Педагогије 1, како се тада у наставном плану на основним студијама педагогије на Филозофском факултету Универзитета у Београду звала, а и касније као недостижан узор у различитим сарадничким улогама, професор је недирективним комуникацијама отварао пут за слободу мисли и потребу да се о истима отворено и критички разговара. А ово га је у Методологији педагошких истраживања сврставало у врсног теоретичара, оригиналног истраживача и прометејски оријентисаног мислиоца, који је задужио српску, али и европску педагогију. У студији ће се у овом смислу дати осврт на методолошку мисао на пољу педагогије у време распламсавања несклада између етаблираног квантитативног и настојања да се инсталира, или врати на сцену у новом, или измењеном виду интерпретативни, или квалитативни приступ и отворио и данас актуелно питање: суплементног, комплементног или потпуног уједињења педагошких методолошких парадигми.

Кључне речи: Војислав Бакић и Никола Поткоњак; развој педагошке науке.

Војислав Бакић и научно фундаирање педагогије у Србији

Разматрање доприноса В. Бакића научном утемељењу педагогије везује се за диференцирање посебних наука, таласу који је у 19. веку омогућио осамостаљивање педагогије од филозофије, дакле, њено конституисање у посебну науку, чиме је дефинисан њен предмет проучавања, разграничење од других научних дисциплина, развијање сопствене методологије и формирање система педагошких појмова, у чему је у Србији Бакићев допринос фундаирању научне педагогије изузетан. На овој чињеници ће се, углавном, задржати овај осврт, настојањима да изрази свест о томе колико посвећеност личности пословима којима се бави и личном усавршавању као основи за успехе у истима чине кораке који су значајни за унапређење једне научне области, а корак даље и читавог друштва. У чину утемељења педагогије као научне дисциплине види се пут којим се у то време отварају хоризонти савременим тенденцијама у развоју научних основа система образовања у Србији. Ако посматрамо друштвене прилике у Србији крајем прошлога века, могу нам подухвати В. Бакића изгледати још импресивнији. Познавање више језика и жеља да се посвети учењу у развијенијим срединама омогућили су му студије у Лајпцигу и Хајделбергу, где се у то време интензивно развијао Хербартов педагошки правац, који је фундаирао педагогију као посебну науку коју су Хербартови сарадници претакали у праксу: професор Стој је основао универзитетски педагошки семинар у Немачкој у чијем је саставу била вежбаоница, као значајан део практичне обуке за нове дидактичке приступе у пракси, што се данас у бројним реформама образовања педагошког кадра тек у траговима налази.

Утисак је да треба нагласити значај чињенице да је В. Бакић био под утицајем Хербартове педагошке струје, јер је то било време у коме се рађала педагогија као наука. Хербарт је, као Кантов асистент, прихватио област моралног васпитања, којим се иначе у оквиру филозофије бавио Кант и уз то систематизовао знања која су се могла подвести под педагогију. Дакле, то су били почеци формирања посебне дисциплине у којој је Хербарт прецизно одредио и садржаје дидактике и њен положај у систему педагошких дисциплина, темељећи је на психологији као „помоћној науци“. Полазећи од метафизичко-психолошке асоцијационистичке теорије учења, Хербарт и његови бројни ученици (Т. Ziller,

W. Rein, O. Willmann и др.) разрадили су дидактички систем, који је, нарочито захваљујући Рајновој (Rein) популаризаторској делатности на универзитету у Јени и у његовој школи вежбаоници, убрзо стекао велику популарност у земљама немачког говорног подручја, али и у другим европским земљама, па и код нас (В. Бакић, С. Басаричек и др.). Хербартовци су значајну пажњу посвећивали циљу наставе. Посебна пажња посвећивана је вишестраним интересовањима и моралном карактеру, као крајњем циљу, а затим рашчлањивању наставних садржаја на заокружене делове (методске јединице), разради наставних метода и артикулацији наставног плана. Цицер (Ziller) је на темељу Хербартове теорије учења разрадио универзалну схему, по којој може и треба да се одвија рад на свим наставним плановима. Ови поступци и данас се помињу као Хербартови дидактички формални ступњевци, које је Цицер разрадио: *анализа, синтеза, асоцијација, систем и метода*. Овим је учињен значајан подухват у смислу организационог приступа наставом раду. Наставницима је понуђен разрађен и лако усвојив инструментариј који је омогућавао релативно успешан наставни рад и ослобађао наставнике лутања, па су хербартовску организацију наставе убрзо прихватили најшири кругови наставника, тако да се иста одржала готово стотину година. Нови педагошки талас, настао почетком 20. века, имао је изразито критички став према овом моделу наставе. Целокупна реформна педагогија на крају 19. и у првој половини 20. века заснивана је на критици хербартовског дидактичког система. Ипак, након временске дистанце, он доживљава рехабилитацију, јер пажљиво читање његових дела открива мисли које су и данас у дидактици актуелне, а биле су потискиване и налету таласа „Нове школе“, дошле са идејама радне школе и бројним варијантама исте преко Атлантика у Европу. Аргументација за ово налази се у Хербартовом делу *Нацрт педагошких предавања* из 1835. године (Библиотека Филозофског факултета у Београду). У прилог овоме треба рећи да Хербартов филозофски систем проистиче из анализе искуства. Систем обухвата логику, метафизику и естетику као основне одреднице. Он је одбацио све концепте појединачних менталних способности, а уместо тога постулирао да су сви ментални феномени резултат интеракције простих идеја. Хербарт је веровао да се образовни методи и системи заснивају на психологији и етици: психологија да достави неопходна знања духу, а етика да се користи

као основа за одређивање друштвених циљева образовања. На основу Хербартових дела, његови следбеници су развили пет корака наставних метода, који су у поменутом времену били главна мета критика:

- Припремити ученике да буду спремни за нову лекцију;
- Изложити (презентовати) нову лекцију;
- Помоћник у настави идеје нове лекције треба раније да просту-дира;
- Користити примере који илуструју поенту лекције;
- Тестирати ученике како бисте били сигурни да су савладали претходну лекцију.

Бакићеве студије у Немачкој (у Лајпцигу и Хајделбергу) биле су, дакле, значајно искуство, које ће са знањем које је стајало иза докторске дисертације из педагошке области (Русоова филозофија васпитања) обезбеђивати могућност да се В. Бакић¹ нађе на месту које је чекало

¹ Војислав Бакић, делови биографије: (Перна, 22. август 1847 – Београд, 30. април 1929) био је српски педагог, професор и директор Учитељске школе у Крагујевцу, редовни професор и два пута ректор Велике школе у Београду. Један је од најзначајнијих српских педагога. Бавио се разноврсном педагошком проблематиком – општим и теоријским питањима педагошке науке, методичким питањима наставе у основној и средњој школи, националним и патриотским васпитањем, васпитањем деце у породици.

Био је професор педагогије на Филозофском факултету Велике школе. На овом факултету 1892. изабран је за професора педагогике и методике, на новооснованој Катедри за педагогију. Биран је за „старешину” Филозофског факултета, а два пута је био и ректор Велике школе (1895/96. и 1897/98), тадашње највише школске установе у Србији.

Бакић се непрекидно залагао да се Велика школа претвори у први српски универзитет. Био је у свим комисијама које су правиле нацрте „уређења” универзитета. Када је коначно 1905. године Велика школа постала Универзитет, тадашња влада Србије није хтела да призна и потврди универзитетску професуру свима онима који су то звање имали на Великој школи. Иако је Бакић за релативно кратко време свог рада на Великој школи успео да отпочне и изгради систем педагошких студија, да организује Педагошки семинар, да напише више запажених радова, укључујући нову верзију Опште и Посебне педагогике, иако је неуморно и ватрено радио на стварању универзитета, понуђено му је ниже звање од оног које је имао на Великој школи. Увређен, он је то одбио и затражио да буде пензионисан. Његовом захтеву одмах је удовољено. Разлози су били политички, јер стручност Бакићева није могла бити оспорена. У питању је био обрачун радикалске владе Николе Пашића са припадницима других политичких партија, укључујући либерале чији је Бакић био члан.

реформе. Тако да је Србија заузимањем В. Бакића имала прилике да у реформи образовног система примени идеје Хербартовог педагошког правца, које су седамдесетих година 19. века доминирале европском педагошком сценом. Значајно је поменути да је за успех овога епохалног подухвата, поред претходно реченог, значајно било и Бакићево искуство у учитељским школама у Крагујевцу и Београду, што је било припрема за велике реформске кораке у Великој школи, где као професор педагогије користио сазнања покрета Немачког друштва за научну педагогију, која се развијала из Хербартовог педагошког учења и искуства професора Стоја у организацији педагошког семинара. Као начелних у Министарству просвете Бакић је трасирао правац многим квалитетним корацима у развоју образовања у Србији друге половине 19. века. Овоме је допринела литература коју је сматрао неопходним савезником за реформске подухвате. Тако су *Уџбеник педагогије*, *Општа наука о васпитању* и *примењена наука о васпитању* значајно допринели разумевању идеја за које се залагао и естаблирању истих у практичном раду, а ово се огледало у ангажовању за оснивање Универзитета и непосредним активностима у дизајнирању система образовања, учешћем у изради закона и правилника о основним школама... А ово је, како је поменуто, пратило објављивање писаних дела *Наука о васпитању* (1878), *Поуке о васпитању деце у родитељској кући*, које су намењене вишим девојачким и учитељским школама (1880), *Општа педагогија* (1897) и *Посебна педагогика* (1901) и преко 50 прилога у педагошким часописима, те се с правом у литератури наилази на констатацију да је Војислав Бакић заслужан за крупне кораке на промени система образовања Србије у другој половини 19. и почеком 20. века, заснивањем реформских корака на научним основама Хербартове педагогије у коју је, не робујући стереотипима, из свога богатог искуства, као учитељ, надзорник у Министарству просвете и као универзитетски професор на Филозофском факултету Велике школе, уносио своје идеје, које су

После 1905. године др Војислав Бакић готово потпуно је престао да активно учествује у јавном животу. Повукао се из свих организација и установа у којима је дотада радио. Наставио је да и даље прати педагошку и другу за педагогију значајну литературу. Одржавао је личне контакте са већим бројем познатих светских педагога и даље је писао и објављивао радове о појединим педагошким проблемима (Википедија, преузето: 15. 2. 2025).

њега као заступника научне педагогије промовисале и ван граница Србије. Тако се, без намере за улажење у биографске детаље и институционалности педагогије као научне и наставне дисциплине, може констатовати да је дао немерљив допринос комплексном путу академске институционализације педагошке науке у Србији. Такође му се, поред претходног, може одати велико признање и захвалност и за ангажовање да се на Филозофском факултету отвори нова страница у академском путу педагогије као научне дисциплине на Катедри у Великој школи, чиме су истовремено отворена врата за плодотворнији научни рад у овој научној области, посебно у области наставног рада у Србији, као иновирање облика и метода у иницијалној припреми будућих учитеља, посебно дајући педагогији предзнак вишег научног нивоа, давањем значаја истраживачким приступу у проучавању и инсталирању организационих форми и увођењем дијалога, као доминантног наставног метода и међусобног уважавања (Бакић, 2009)

Током својих научних истраживања Бакић креира сопствени научно-педагошки систем, допуњавајући Стојев хербартизам налазима Вунта (Wundta), Спенсера (Spencera) и Бена (Benna), уз присуство сопственог богатог искуства и познавања педагошких потреба Србије. Оплеменењен овим знањима и искуством дао је значајан допринос на пољу развоја образовног система у делу припреме за образовање наставника за учитељске школе, при чему је приметан његов удео у ширењу академског поља педагогије, што је значило велики корак у ширењу академског поља педагогије, а тиме је одредио и академски статус педагогије. Тако су потребе за педагошко-дидактичким и методичким образовањем наставника условиле стварање Катедре за педагогију на Филозофском факултету, што је, поред претходно поменуте сврхе, значило и корак даље, за научни развој опште педагогије. Његови педагошки погледи, као и дидактичко-методички, такође, вредни су пажње за скицу његовог педагошког профила, који стоји као основа иза свега претходног, те их треба консултовати. Иако је Бакић припадао Хербартовој педагошкој школи, ипак је његово педагошко схватање било до неке мере различито. У списку литературе има доста наслова који о томе говоре. На овом месту издваја се само следеће: Бакић је имао, у фокусу својих интересовања, широко теоријско и практично подручје педагогије, а педагогију дефинише као „науку о вештини васпитања, односно

света појмова, који казују, како се човек образује и усавршава“ (Бакић 1878). Такође, наглашава да се општа педагогија бави педагошком телеологијом и методологијом, одређује циљеве васпитања, ослањајући се на психологију и етику. Примењена педагогија, по њему, подразумева примену педагошких начела и закона у датим васпитним приликама (Бакић, 1878). Његово изузетно залагање за оснивање универзитета и развој педагогије као научне дисциплине обезбедило је да му се име у хронологији развоја педагошке мисли и система образовања Србије пише златним словима.

Никола Поткоњак: изазови времена и трагање за одговорима

Време у коме је стварао проф. Поткоњак имало је, такође, своје изазове, који нису били ништа мањи ни једноставнији од оних у којима је стварао Бакић, јер је у специфичним приликама развоја друштва које није припадало ниједној од сфера у време великих подела хладног рата друштвено-политички систем тадашње Југославије тражио свој пут за који је требало дефинисати претходно поменуте елементе који су педагогију, као и друге науке, етаблирали у времену тадашње Југославије. Познавајући европске и светске токове², немајући модел, проф. Поткоњак је, захваљујући познавању педагошких теорија које су егзистирале на Истоку и Западу, као и дубоком познавању опште и националне историје педагогије и без робовања стереотипима трагао за аутентичним ставовима и аутономијом мишљења, које је бранио и код других поштовао, окупљајући педагоге Југославије на путу стварања модела који је усклађивао са карактеристикама друштва које је тражило свој

2 Никола Поткоњак рођен је 4. априла 1924. године у Медаку код Госпића (Лика). Основну школу завршио је у Лици. Нижу реалну гимназију похађао је у Карловцу и Глини (1934–1938). Учитељску школу започео је у Карловцу (1938). На Филозофском факултету у Београду дипломирао је педагогију 1950. године. Постдипломске студије завршио 1953/54. године на Институту за педагогију Универзитета у Лондону (Institute of Education London University). Докторат из педагогије стекао је на Филозофском факултету у Београду 1959. године, одбранивши дисертацију под насловом „Прилог Роберта Овена социјалистичкој педагогији“. Више пута био је на дужим и краћим студијским боравцима у иностранству (СССР, САД, Канада, Шведска, Пољска, Минхен, Торонто, Синсинати, Питсбург, Париз, Лозана, Софија, Букурешт, Зоненберг, Рим, Вашингтон, Токио, Кјото).

пут „нешто између Истока и Запада“. А то је подразумевало познавање педагошке теорије, дубину идеја и критичку мисао за утирање пута у развоју педагошке мисли у времену које је, поред претходног, било турбулентно по карактеристикама шаренила педагошких теорија које су се смењивале пратећи развој филозофских и социолошких теорија и концепата. Као професор Опште педагогије и Методологије педагошких истраживања, која је била на крхким ногама у почетку његове професуре и коју је он инсталирао као наставни предмет у наставном плану групе за педагогију на Филозофском факултету у Београду седамдесетих година прошлог века, са тематиком истог прошао је кроз вртлог времена методолошког рата парадигми који и данас још трага за начинима превазилажења тензија и несугласица. Дакле, могло би се рећи да је проф. Поткоњак дао координате развојном путу методолошке мисли на пољу педагогије у време распламсавања несклада између етаблираног квантитативног методолошког приступа и настојања да се инсталира или врати на сцену у новом или измењеном виду интерпретативни или квалитативни приступ, не робујући стереотипима, указивао је на отворено и данас актуелно питање: *Има ли основа за суплементно, комплементно, потпуно уједињење педагошких методолошких парадигми, или нешто сасвим друго?*

Време у коме је професор стварао било је обележено специфичним друштвеним контекстом, као што, уосталом, свако време има своје друштвене карактеристике. То је утицало на развој педагошке мисли. У погледу његовог дефинисања основних педагошких појмова и начина увођења истих у праксу било је нераумевања (Недовић, 2020). Заме-рало му се да је као функционер у образовној политици (председник Просветног савета Србије и друго) заступао тезу да би било нормално да се образовна политика заснива на педагошким поставкама и трудио се да педагошке идеје продру у образовну политику. Критикован је циљ васпитања – свестрано образовање свих личности, које је подразумевало пружање подршке сваком у свим доменима развоја личности, што није значило очекивање једнаких постигнућа свих у свим подручјима васпитања. Из угла данашњих схватања, када се васпитање занемарује и под утицајем енглеског језика и сам појам утапа у едукацију, а образовање под утицајем економизма добија сасвим други смер, можемо се питати докле смо стигли, какав је статус педагогије у образовној поли-

тици? Професор Поткоњак је деценијама касније добијао сатисфакцију, а утисак је да ће тек време које долази позитивно оценити његове педагошке ставове и настојање да педагози имају више утицаја на образовну политику која је у то време у предзнаку образовног система имала хуманизам као вредносну ноту, једнакост је била и практично уткана у образовни систем, а данас се дуализам система налази у истом закону са једнакошћу, односно са једнаким могућностима за образовање. Јединственост као карактеристика система образовања подразумевала је једнакост свих на образовање у истим условима, а не на одвајање, које подразумева дуализам, који је и у време проф. Поткоњака био присутан у европским земљама и значио оно што данас значи у нашем систему образовања, иако у законској регулативи стоји одредница једнакости за све. Неразумевање, или избегавање суштинских разлика између ова два појма је још једна чињеница која анулира замерке циљу васпитања за који се у тадашњој образовној политици залагао проф. Поткоњак. Но, оставимо то времену и новим педагошким погледима да процене.

Данас у времену брзих промена и тенденција економеризма и технократизма, као основних предзнака контекста у коме смо сведоци динамичних глобализацијских процеса, обележених нестабилношћу, неизвесношћу и општим, глобалним парадигматским преокретом у разумевању друштвене улоге и функције знања и образовања у коме је одраз неолибералне идеологије у судару са теоријским дискурсом постструктурализма или постмодерне у филозофији образовања и пратећим таласом критичко-еманципаторских струја које настоје да продру као тенденције еманципације сапостојања мноштва перспектива, отварају се крупна питања система образовања на која педагогија не одговара, или, бар, педагози немају ни близу приступе и начине да ставове и схватања са предзнаком хуманизма унесу у систем образовања. Сведоци смо да се у савременом контексту дискутују бројна питања, међу којима и питања ограничавајућих аспеката стандарда у систему вредновања квалитета образовања са донетима који не успевају да продру у суштину квалитета образовања, а тиме ни у суштинске карактеристике феномена образовања. А са теоријског аспекта, ту је и теоријски дискурс постструктурализма или постмодерне у филозофији образовања и смернице критичко-еманципаторских струја, што, такође, улази у контекст у коме се очекује инаугурисање смерница са предзнаком тенден-

ција еманципације сапостојања мноштва перспектива, као суштинске и фундаменталне поставке у постмодерној филозофији образовања. Тако да претходно треба узети у разматрање разјашњавање места педагошкој скици која обележава време у коме живимо и на различите начине, мање или више, продире у систем образовања, с чињеницом да нисмо тога свесни, јер се педагогија удаљила од филозофије, те и оно мало што ретки професори филозофије образовања изnose као могуће правце за промене образовна политика не примећује.

У претходни контекст улазе и промене у схватањима метафизичких поставки у проучавању дидактичких феномена и подстицање развоја ученика из угла идеолошке и контекстуалне неусаглашености и изостанка консензуса, које прате инсталирање неразјашњених видова образовних активности, као инструмената стратегије, тактике, и технике обликовања начина пожељних са тачке гледишта оних који имају моћ. У исти контекст спада и разматрање потребе за суочавањем са разликама у аксиолошким, културним, историјским и другим разликама система земаља које се копирају, без претходних теоријских дискурса, са ретким емпиријским проверама и проценама ефеката реформских таласа који су претходних деценија заплуснули Србију, регион, Европу, а сада већ, под утицајем све веће глобализације и свет.

Овде би се мање могло поставити питање оспоравања нечијег укључивања у образовну политику, него питање недовољног укључивања педагога у исту. Дакле, има места питање колико је данас проблем педагогије, а тиме и педагога, слабост образовног система да се носи са поменутом сложености контекста. Последице чињенице да исти нема адекватних стручних капацитета трпи квалитет образовања. У том смислу поменуће се само питања везана за функционалистички приступ у савременим тенденцијама, који се и у Србији данас прихвата као индикатор постигнућа на пољу образовања (TIMS и PISA). Такође, не треба потиснути чињеницу да су сви модели и стратегије учења и поучавања које су тренутно актуелни и препоручују се још увек на тесту, што је изазов за праксу да их провери и да да одговор о њиховој ефикасности. Ово се односи и на иновативне моделе који нису сасвим нови, а иза тога и на чињеницу да нису савршени, јер идиосинкразија појединца, а то су они чији развој наставници подржавају, подстичу, воде, још увек је велика енигма. Тренутно је на сцени ситуација

да је фрустрираност истраживача овим чињеницама у истраживачким линијама резултирала покушајем да се стручна усмереност приближи психометријској традицији (Sternberg, 2005 a, b; Subotnik, et al., 2011), али тржишна оријентација није наклоњена овом решењу, него више ка прагматичности и постигнућу (Persson, 2018, 2019), тако да тренутна слика личи на парадоксално поље без сједињујућих тенденција, те питање истраживачких приступа остаје и даље отворено, иако неке идеје нуде могућности за решење, проучавање из угла динамике филогетског развоја и адаптивности људске природе, коју појединац носи у себи као посебно, ендегетско својство. Сложеност овог приступа, по неким ауторима, ипак може да се превлада, те би се могао сматрати и метатеоријом, односно оквиром за сусретање других приступа (Peterson, et al., 1993). Ово се наводи јер су, у ствари, сви модели и стратегије које су тренутно актуелне и препоручују се још увек на верификацији, те је, како је претходно речено, изазов за праксу да их тестира и да да одговор о њиховој ефикасности. Ово би требало имати на уму код „иновативних“ модела, иза којих обично стоје претходни степени, као кораци којима се ишло напред, тако да и нису сасвим нови, те да у том смислу не гарантују квалитет. А, када се говори о квалитету у дискусијама се срећу констатације да су тренутно јасно присутне две струје, или два приступа феномену квалитета. Један од њих, који се из економске сфере најочљивије намеће високом образовању, заснован је на спољашњој контроли исхода, тзв. механицистичко-техницистичкој. Његова јасна карактеристика је заснованост на економској логици. Супротно претходном је социокултурна, критичка струја, која у педагогији настоји да јаче нагласи потребу за поштовањем суштинских карактеристика феномена образовања уопште, што подразумева и сегмент квалитета. Овде се, пре свега, мисли на следеће карактеристике феномена образовања: јединственост, целовитост, развојност, комплексност, динамичност, контекстуалност, непредвидивост... (Гојков и др., 2014). Аутори (Станчић, 2012; Антонијевић, 2012; Ђерманов & Костовић, 2006; Ђукић, 2002) који се баве питањима и разликама у приступима праћењу и усавршавању квалитета високог образовања сматрају да је неопходно да се о овоме детаљније расправља и да се јасније сагледају могућности приближавања управљању квалитетом на начин којим би се што складније ишло у сусрет потребама времена, односно у сусрет

променама које би биле ефикасне у смислу склада са принципима универзитета, који се заснивају на поменутим карактеристикама феномена образовања. Свако удаљавање од истих је удаљавање од суштине феномена, а тиме и од очекиваних ефеката зацртаних у Европском квалификационом оквиру. Дакле, у концепту Болоњске декларације дефинисано је питање квалитета високог образовања као приоритетно у времену означеном синтагмом „друштво знања“ (Ђерманов & Костовић, 2006). Даље, не треба губити из вида да је од првих корака болоњског процеса квалитет високог образовања био у фокусу свих реформских промена у настојању да се обезбеди конкурентније, квалитетније и ефикасније образовање за све и да се допринесе утемељењу и унапређењу сарадње међу различитим институцијама и земљама Европе. У ту сврху сматрало се да би у остварењу ових циљева било корисно да се дефинишу стандарди или, како се у првој фази имплементације овог процеса ово означавало, упоредиви и транспарентни критеријуми и методологија за контролу, унапређење и осигурање квалитета у високом образовању. Тумачење схватања термина осигурање квалитета односило се на све политике, процесе вредновања и евалуације, акције усмерене на то да се осигура да институције, програми и стечене квалификације задовољавају одређене специфичне стандарде образовања. На шта се ово тачно односило, или шта се све конкретно подразумевало, није до данас свима сасвим јасно, што ствара простор за разлике у тумачењу и друге за то везане проблеме на пољу унапређивања квалитета високог образовања, које се у последње време запоставља, јер се у струји која се свим снагама упире за превласт мисли на прагматизам у неолибералној логици и економеризму у приступима мерењу квалитета, мисли на функционалност као квалитет знања и мерења истог (примери: у пројектима TIMS и PISSA; шире видети: Стојановић & Гојков, 2024).

За претходно би се могло рећи да је више проблем истраживача, али, ипак не само њихов, него и проблем образовне политике која треба да зна у ком правцу усмерава циљ васпитања и образовања, шта и како од претходног уважити у циљевима образовања, осмишљавањем практичних подухвата за организацију учења и поучавања по мери појединца и друштва. Колико смо данас далеко од утицаја на креирање образовне политике у складу са педагошким ставовима и налазима истраживања којима се констатује да су садашњи наставни приступи,

засновани на постојећим стандардима учења и поучавања, као и о на-
лазима да се циљеви постављају споља у стандардима којих ученик
није свестан, јер није партиципирао у њиховом доношењу, а нису му ни
понуђени за освешћено прихватање, што би са собом носило и извесну
одговорност за њихово остварење, а тиме и за академска постигнућа
(Вилотијевић, 1999). Уз претходно везује се адекватност праћења по-
стигнућа, свест ученика о мери своје одговорности у свему овоме, те
атрибуција за неуспех, адресирање исте за неуспех ка спољним факто-
рима и друга питања домета и ограничења дидактике усмерене ка уче-
нику/студенту, која за разлику од традиционалне, треба више простора
да да могућностима да ученик бира циљеве и регулише сопствене ак-
тивности и контекст у коме се учење одвија.

Како се из претходног да видети педагози истражују и објављују
налазе и критичке осврте, идеје за креирање праваца који би били више
у складу потреба појединца и друштва о чему је у својим педагошким
утицајима на образовну политику онога времена и сам проф. Поткоњак
утицао, и по личној скромној оцени ауторке овога текста, имао далеко
више ефеката. Остаје нам да размишљамо из различитих углова зашто
педагогија данас има мало, или недовољно утицаја на образовни сис-
тем и како би се то могло мењати; зашто је у време проф. Поткоњака
било могуће да се педагогија приближи образовној политици, а данас
не може? Зашто налази озбиљних истраживања, саопштавани на до-
маћим, европским и другим скуповима и објављивани у високо котира-
ним научним часописима широм света, не налазе пут до праксе..., рад
стручних асоцијација је маргинализован, а педагози су ретко заступље-
ни у телима образовне политике, тако да педагошки дискурси и идеје
не дотичу, или сасвим слабо и без видљивијих ефеката утичу на обра-
зовну политику. Тако да би се из данашње перспективе бављење проф.
Поткоњака образовном политиком могло високо позитивно вреднова-
ти. Ако се педагошки дискурси јасније не супротставе притисцима који
из света рада и политике, а не из педагогије, долазе наметањем стандар-
да успешности, као и декларативно растућа слобода избора заједно са
одговорношћу у свим подручјима, све ће се јаче довести у питање при-
преме за ефикасно индивидуално и социјално функционисање. Педаго-
зи настоје да одговоре на претходно дефинисањем сета општих способ-
ности, које би требало да одговоре на притиске из неолибералних струја

из социјалне сфере, усмерене у сврху тенденције ка јединственом образовном европском простору, ка покретљивошћу људи и проходности идеја. Али ово отвара питање колико тенденције о уједињењу Европе у образовном погледу могу да воде ка културном империјализму. Јер све су присутније идеје о планетарној култури..., неразумевању културних вредности различитих образовних, верских и других традиција. Дакле, напори Европе да се конструише једна наднационална творевина са јединственим простором виде се и као обриси могућности да се у великој мери потисне значај историјски изграђених институција, вредности, схватања у оквиру суверених држава. Државе све више губе социјални карактер, који преузимају глобалне струје, те је њихово наметање карактера, сврхе и смисла образовања, а уз то и циља васпитања и образовања, све присутније и у опозиту са тенденцијама социјално еманципаторске филозофије образовања, јасно уткане у систем васпитања, које је у дефинисању васпитања и образовања, суштинских основних одредница педагогије, као научне дисциплине формулисао проф. Поткоњак (Гојков, Г., 2004) у настојањима да направи равнотежу између индивидуалног и социјалног, клатно које се по његовим речима у педагогији, у складу са друштвеним контекстом, креће у једном или другом смеру, заустави на средини између два опозитна краја. Ова слика кретања клатна у дефинисању циља васпитања присутна је и данас. Проф. Поткоњак (2005) је у историјском аспекту реформских педагошких идеја на мапи европске педагогије током 19. и 20. века акцентовао сплет околности и догађаја тога времена (криза и критика „Старе школе“, затим појава педоцентризма из којег је настао покрет „Нове школе“) отворено анализирао идеје и новине различитих слободних, односно алтернативних школа, насталих из покрета „Нове школе“, анализирао карактеристике реформских педагошких идеја, покрета и праваца који су оставили дубок траг у развоју европске педагогије и сагледао питања њиховог утицаја на педагошку сцену у времену када је професор писао ову историјску студију, а можемо рећи да је стање и данас исто. Прихватају се конструктивистички епистемолошки оквири у педагогији, која који не даје одговоре на сва круцијална питања, а проф. Поткоњак је и тада био опрезан, схватајући комплексност педагошких процеса и значај контекста на формирање педагошких концепата. Тако да данас, нажалост, без еруптивне снаге проф. Поткоњака и упорности

коју је показивао на делу скицирањем контекста који су јасно указивали на циљеве и путеве могућих превазилажења, односно отклањања препрека у складу са циљевима друштва и појединца, нема педагошких снага које би јасније отварали могућности да се образовна политика усмери у очекиваном правцу. За време у коме смо сада постоји сагласност око оцене да се од образовања очекује екселентност (знања), елитизам, унапређивање технологије и производње, очекује се и персонални развој, хуманизација односа, толерантност, интеркултуралност, и још много тога, дакле, различита су очекивања (критичност, креативност, толерантност, иновативност...). Упркос (не)хуманим захтевима, чини се да се у већини земаља наглашава потреба да се одговори потребама „друштва које учи“. Помињање нехуманости произлази из непрепознате хуманистичке ноте у функцији циља васпитања и образовања. У функцијама васпитања и образовања се у већини консултованих актуелних докумената не осећа њихова улога у трагању за разумевањем смисла и циља живота, спремност за „ношење“ са неизвесношћу и нејасноћама, помоћ појединцу да види шта треба да буде и како треба да живи – не мисли се овде на практичну корист, која је споредни ефекат. Нажалост, у савременом свету, технолошки оријентисаном према образовању, све више се односимо утилитаристички, прагматично, што подстиче сумњу у вези са вредностима учења и образовања уопште, а не види се да ће се težити да се знања стичу и вештине примењују у служби ближњих, а не да би их искоришћавали, тј. да им сврха не би била умножавање знања ради увећавања светског капитала, претварајући тако учење и знање у инструменте политике и економије. Знање се тако лишава урођеног достојанства и самосвојности. Тако смо се, ако погледамо на формулисање циља васпитања које се везује за проф. Поткоњака (као и за друге из окружења: Мушановић, 2001), удаљили од дефинисања циља васпитања као категорије која је друштвено одређена и условљена и која одражава идентитете одређене заједнице, која организује образовање. Циљ васпитања је замишљена слика онога што се жели постићи; уопштени циљ конкретизује се кроз задатке, те се од општег долази до посебног и појединачног, како је дефинисао проф. Поткоњак. И данас се у разматрањима питања циља васпитања и образовања има у виду његова контроверзност (однос социјализације и персонализације). Постоји сагласност педагога да он треба да супсумира

основне друштвене потребе, а у пракси треба да је остварив. Питање је да ли се у прокламованим циљевима европских земаља данас то наглашава. Утисак је да се претходно поменута контроверза – социјализација – персонализација, „гура под тепих“, јер се не види оно што је проф. Поткоњак у своје време видео и настојао да унесе у систем толико реда да се колико је било могуће контроверза ублажи. Да ли је то неко после њега урадио бар тако, ако не успешније? Није и неће скоро, јер је то тежак задатак. Проф. Поткоњак је у поменутој историјској студији сагледао екстремне покушаје индивидуализације, или заснивања васпитања само на социјализацији, у прошлом веку, који су истакли само међусобне разлике, али је питање њиховог приближавања остало исто удаљено од решења. У овом периоду није било масовнијих покушаја заснивања васпитања на пуном уважавању индивидуалитета сваког појединог субјекта васпитања. Такве концепције васпитања и педагогије биле су само нејака реакција и критичка свест о ономе што се дешавало (масовно на националном, државном и светском нивоу) са субјектима васпитања који су уз жртвовање индивидуалитета „припремани за егзистенцију“ у друштву 20. века, те су на тај начин изневерени и припадници индивидуалног правца у педагогији, као и они који су се могли сврстати у социјалне педагоге (Поткоњак, 2005). А иза овога можемо се питати колико се данас иза прокламованих циљева васпитања у Европи која настоји да се integriше и која у први план европске димензије образовања истиче разумевање и толеранцију међу различитим националним заједницама, етничког или миграционог порекла, да наслутити могућност да се у савременом друштвеном и технолошком контексту integriшу индивидуални аспект циљева, друштвени и стручни; колико ће то остати прокламовани циљеви, који ће подлећи глобализацији, заједничком тржишту радне снаге, третирању индивидуа као „људских ресурса“, робовању технолошком напретку и увећавању капитала? Хоће ли хумана димензија образовања дати индивидуи прокламовано место и у којој функцији ће то бити? Проф. Поткоњак је схватао да васпитање треба да пружи добро опште образовање у коме је лични развој из угла савремених тенденција друштва у сагласју са потребама друштва у коме ће појединац као јединка наћи лични смисао живота. А ако претходно покушамо да доведемо у везу са филозофском основом, тј. ако покушамо да нађемо њихово теоријско, па и филозоф-

ско упориште, није тешко доћи до закључка да је егзистенцијалистичко питање „бити или имати“ проширено на педагошка промишљања и то без детаљније филозофске рефлексije о вредностима, без шире дискусивног схватања човека и онтолошког приступа, без филозофије знања, епистемологије, филозофије вредности, аксиологије и филозофије делања, не можемо доћи до јасних и вредносно исправних оријентација. Учење је тако и са педагошког становишта стављено у доживотно конструисање личности учењем и самоучењем. Филозофија данашњег трасирања путева у образовању савремене Европе ослања се на егзистенцијализам, који је урушио педагогију. То су, дакле, филозофске основе водеће педагошке струје данас које су деструктивно деловале на педагогију и на оно што она значи човеку. Сартров егзистенцијализам водио је ка радикалној скепси у погледу филозофске утемељености педагогије. Човек је у њему схваћен као субјект чија је слобода потпуно неограничена; његовој егзистенцији не сме претходити никаква есенција, која би, у односу на њу, имала нормативни карактер. Кроз неко „треба“ била би укинута човекова слобода, распао би се његов субјекат. Тако да је проф. Поткоњак (2007) схватао да филозофија за већину педагошких теоријских тенденција више и није оријентир. Човек је биће у настајању, одређен је својом слободом, нема унапред формирану слику о томе шта треба да буде, стално изнова ствара и сам изграђује своју есенцију. Атеистичност Сартровог егзистенцијализма руши концепт човека који би морао бити начињен по слици Божијој, што носи идеју о унапред осмишљеном плану шта човек треба да буде.

Проф. Поткоњак је, такође, схватао да је овом окретању педагогије од филозофије помогла постмодерна, сматрајући да се од филозофске мисли још тешко шта може очекивати, а и педагогија је сама дошла догде окрећући се од проблема одређења човека и посвећујући се обичним проблемима свакидашњице; постала је делатност која одговара на проблеме времена, што је, уместо развоју, пре водило распаду; критичке анализе иду у том правцу. Педагогија је, сматра се, постала пуко средство, инструмент за извршавање циљева који у предзнаку имају захтеве техничког развоја и њихов утицај на функције друштва, на рационализацију владавине и институционализацију. Критички тонови у педагогији данас истичу деградацију циља педагогије. Питање легитимности људских одлука и вредновања, па и осмишљавања критеријума остало

је отворено, а појам образовања, под којим се на западу подразумева и васпитање (јер не постоји други термин за васпитање) скоро је сасвим одређено само употребљивошћу и очекивањима да својом снагом помогне у извршавању друштвених задатака.

Иза претходног могло би се поставити питање: зашто се толико пажње посвећује овоме у питању о коме се дискутује и везује се за педагошке идеје и величину мисли проф. Поткоњака? Наука о васпитању је, занемаривши филозофију, ако се изузму негативни утицаји егзистенцијализма, блиска пракси и није више оно што се под педагогијом подразумевало. Данас на њу многи гледају као на педагошку обману, јер су механизми применљивости педагогију свели на технику, која, и поред прокламованих других циљева, декларативно, ипак ништа мање није политичка, опортунистичка употреба и злоупотреба човека. Слобода у савременом понашању осуђује педагогију као „службу за усмеравање“ и још јаче истиче потребу да свако педагошко деловање неизбежно треба да је повезано са једним „треба“, које не треба да буде бесмислено и самовољно, него да је израз стварних искрених настојања у корист одмереног односа појединца и друштва (Гојков, 2005: 79). Многи аутори, пишући о компетенцијама данас у Европи, углавном потврђују претходне утиске (Илика, у: Гојков, 2005). А разумевање тешкоћа у којима се педагогија нашла неки виде у констатацији да је постиндустријско време наглим развојем знања и науке обликовало нову парадигму, према којој се уређују нови системи; у документима пише „према персоналним и друштвеним потребама човека постиндустријског времена“. У бројним расправама о питањима која воде до трансформације система образовања данас већ већине земаља западног, па и источног дела Европе, ретко се наилази на питања вредности на којима треба да почива друштво, какво се друштво жели, ка чему се очекује да се усмеравају млади, какво је образовање и какво би требало да буде у времену све бржих промена, са све више неизвесности, ризика, с којим циљем и како образовати појединца за непредвидиву и неизвесну будућност, како би он успешно остварио професионалне, грађанске, породичне и друге функције. А за ово, утисак је, треба педагози да се нађу приметније у образовној политици, јер стајати са стране и питати се куда иде педагогија није у складу са схватањем педагогије као научне дисциплине. Јер педагогија 20. века имала је као предзнак заснованост праксе на разли-

читим теоријама васпитања, које и данас имају знатан утицај на образовање кадра у образовним институцијама, а имаће га и убудуће, из чега су произашла и различита схватања о циљевима. Тек би сагледавање различитих теорија васпитања дало оквир за одређивање циљева учења у различитим контекстима савременог друштва, а то је врло успешно у своје време урадио у поменутој књизи *20. век...* проф. Поткоњак. Ова књига проф. Поткоњака помаже и да се боље разуме да до скоро одржива схватања о образовању, која су данас све мање у суштини теоријских основа истраживања о образовању и која утичу на доношење практичних одлука, више нису компатибилна са савременим демократским тенденцијама. Проф. Поткоњак је истицао значај теоријских основа за етаблирање модела учења и поучавања, одредби закона и сл. Зато би, како је проф. Поткоњак сугерисао, разумевање и интерпретација циљева које подразумевају савремене демократске, плуралистичке и мултикултурне тенденције, било ефикасније ако би се на уму имале различите теорије васпитања које су доминирале, пре свега током протеклог столећа. Ово би, бар донекле, пружио сигурнију теоријску основу у трагању за адекватношћу, бољом примереношћу захтевима времена, друштава и појединаца у њима. Овде се, дакле, отвара питање: које педагошке теорије стоје у основи захтева 21. века? Да ли се неке од теоријских поставки из прошлог века могу употребити и дати одговоре на питања савременог света; докле су њихови домети и ограничења? Или, да се постави питање другачије: који су теоријски концепти васпитања примерени захтевима савремених демократских, плуралистичких и мултикултурних друштава? Потребно је дубље се замислити над питањем: какво васпитање, и у којим теоријама засновано, може најбоље појединца да припреми за неизвесности са којима ће се сустрети? Битно је имати на уму да су и данас у савременим теоријама васпитања присутне давно већ виђене, могло би се рећи превазиђене, идеје, те је питање да ли су оне сигуран пут ка остваривању претпоставки о људској природи, образовном процесу и схватању знања данас. На педагошкој сцени данас влада плурализам теорија васпитања, а с тим иде и чињеница да колико има различитих теорија васпитања толико је и тумачења циљева образовања и учења. Бројна су још питања веза за претходно која је проф. Поткоњак широко образлагао у поменутој књизи *20. век ни век детета ни век педагогије* (2007), што нам данас помаже у разматрању једног од значајних

питања циљева васпитања, компетенција ученика, па и компетенција наставног кадра, да се у тренутку када се посебно вреднује плурализам и различитост, ради демократије, сагледа значај познавања суштине различитих теорија васпитања. На то је већ претходно скренута пажња на примеру владајуће филозофске теорије, егзистенцијализма, који је на педагогију извршио значајан утицај. Наравно, не сме се сметнути с ума да је вредносна оријентација друштва увек имала пресудан утицај на одређивање циљева образовања и учења, што је проф. Поткоњак јасно образложио у својим педагошким ставовима. Животна сфера појединца је у садашњости редефинисана под утицајем великих изазова и ризика, те су нове тежње и очекивања постале нове животне вредности. Тако се последњих неколико деценија свуда око нас под теретом бројних изазова на националном, као и на међунационалном нивоу, интензивно преиспитују циљеви, садржаји и методе образовања. Промене на глобалном плану намећу преиспитивање националних циљева и стандарда са глобалним друштвено-економским циљевима. Схватања значења и значаја циљева образовања у погледима проф. Поткоњака на однос појединаца–друштво поучни су и данас и имају место у дискурсу који утиче на циљеве образовања из аспекта питања глобалне међузависности и будућности, космополитизма, економске и социјалне ефикасности, социјалне правде, демократског грађанства, као и питања академске рационалности и персоналног раста и развоја. Педагошки ставови проф. Поткоњака о овим питањима, указивањем на везу циљева васпитања и образовања кроз њихову подређеност општим циљевима који су у основи постављени од стране друштва, упућују нас да би се у складу са овим захтеви савременог света могли разумети као циљеви образовања. А иза овога поставља се питање: какав је тип човека, појединца, идеал ка коме се стреми, очекиван данас? Овде је значајно узети у обзир честе промене циљева у савременим друштвима, као и све већа очекивања од појединца, те се поставља питање приоритета, мада се у литератури среће констатација да се међу бројним циљевима којима се стреми уочавају и бројне заједничке оријентације. Дакле, крајњи циљеви савременог света умногоме се и подударају и препознају као исти оријентири за будућност. Ако све ово сведемо на једну раван, онда нам је размишљање проф. Поткоњака о суштини основне одреднице појма педагогија – васпитању врло поучно за даља промишљања о истом.

Професор Поткоњак је живео са педагогијом, промишљао и писао до краја свога живота и преиспитивао своје педагошке погледе, о чему сведочи његова мисао у књизи *Шта је васпитање* (2020), написаној пред крај живота: „Више од пола века, изгледа узалуд, ја трагам за одговором на питање: шта је васпитање? И после толико деценија трагања нисам дошао до задовољавајућег одговора. Да ли да се тешим тиме што прави одговор на то полазно педагошко питање нису нашли ни моји велики претходници, као ни моји савременици? Васпитање је, изгледа, чудесан и загонетан дар, којим је Бог обдарио човека и омогућио му да се развија и да се разликује од свих осталих живих бића на овој нашој сићушној планети у бесконачности Космоса. У праву су сви они који трагајући за одговором на питање шта је васпитање, постављају још сложеније и за одговор далеко теже питање: шта је људски род, шта је човек, у чему је смисао његовог рођења, живота, рада и постојања на овом свету?”.

Доприноси проф. Поткоњака на пољу методологије педагошких истраживања

Ширина лепезе аспеката у смислу доприноса проф. Поткоњака методологији педагошких истраживања је толика да је за ову прилику упутно одредити се за један аспект. У том случају користиће се приступ као у претходном делу овога текста, дакле, даће се осврт на оно чему нас уче ставови проф. Поткоњака у одређеном, не до краја решеном питању. Дакле, фокус ће бити на ставовима у области методологије педагошких истраживања у време великих парадигматских промена, а биће дат у знаку питања: *Има ли основа за суплементно, комплементно, потпуно уједињење педагошких методолошких парадигми, или нешто сасвим друго*, које још увек стоји отворено, иако постоје настојања да се оно затвори на неки начин, тј, да се триангулацијом превазиђе.

Чињеница да је питање сложено, те и након више од пола века нису нађени начини за прихватљив одговор, тј. решење овога проблема, јесте суштински аргумент за схватање велике вредности ставова у тумачењу методолошких проблема у књигама проф. Поткоњака (*Системска истраживања у педагогији, Теоријско-методолошки проблеми педагогије – епистемологија педагогије...*). Дакле, ако се тако може

рећи, проф. Поткоњак је био у првој линији у време сукоба парадигми у чему му је једини и највећи савезник било широко познавање светских токова метанауке, а са друге стране, добро познавање педагошких теорија и њихових историјских корена, као и разумевање фундаменталних категорија (васпитање, образовање, развој...) из угла других, са педагогијом тесно везаних наука.

У том смислу његови су радови били претходница и крчили пут разумевању уласка постмодерне у метанауку, а самим тим и у методологију, чиме је професор Поткоњак омогућио нама да се, колико-толико, лакше пробијамо кроз замршени свет оспоравања и правдања научних статуса, једних и других. Тако да му дугујемо захвалност за утирање пута којим ни данас није лако ићи, јер за сложеност човекове природе и још теже усаглашавање са истом ради адекватних подстицаја развоја исте, нисмо спремни да признамо пораз, или, бар, недовољност садашњег нивоа методолошког инструментарија којим се служимо, како бисмо били на корист појединцу и друштву. Дакле, даље ће се коментарисати неколико детаља из сукоба методолошких парадигми, који су суштина стања на које је и пре неколико деценија проф. Поткоњак указивао и својим размишљањима остављао простор за даља критичка промишљања, опрезне кораке, без једностраности у расуђивању.

Из перспективе данашњег стања на овом пољу изгледа невероватно да се могло разумети у ком правцу ће даље тећи настојање интерпретативизма у рату за заузимање примата над позитивизмом. Дакле, реч је о стању које је било увертира за плуралност у науци, постмодерну... Ево, неколико акцената који су, захваљујући претходним опрезним ставовима професора, упућивали на потребу захватања ширине научних погледа на човека, његову суштину и сагледавање из више углова, без занесености модним трендом на пољу методолошких приступа у педагогији, а и у другим наукама. Један од њих је улазак постмодерне на мала врата преко поља архитектуре, уметности, књижевности, друштвене мисли, економије... на поље метанауке, тј. у научно-теоријске расправе, а са њима и научно-теоријске или метатеоријске концепције педагогије и њених дисциплина. Данас је јасно да је професор у размишљањима о теоријским полазиштима схватао да је неминовно обраћање пажње на педагошки плурализам, који би се могао узети као предзнак времена у коме живимо и који диже изнад осталих питање

шта са њима, шта са предностима и недостацима основних педагошких концепција, колико се ослонити на коју од њих у креирању стратегија истраживања, а и практичних одлука у стратегији васпитања и образовања. А у склопу овога, намећу се и епистемолошка питања и путеви којима тече научни развој, а са тим и начини којима се долази до поузданијих резултата у педагошкој науци.

Интересантно је да се и након неколико деценија још увек код нас мало расправља о теоријској утемељености, а упоредо са тим иде и мало посвећености објашњавању структурних, основних педагошких питања. Изузетак је овде проф. Поткоњак и његово бављење питањем васпитања као фундаменталне педагошке категорије.

Професор је, такође, истицао да је смислено да се педагогија више усмери путем којим би се адекватније сагледавали педагошки феномени. Дакле, присутна је свест о неадекватности позајмљених теорија из других сродних дисциплина, за које већина педагога данас мисли да не одражавају проблеме везане за педагогију, да се хипотезе не заснивају на педагошким појмовима, него пре на недомишљеним теоријским конструктима, позајмљеним из других наука (које данас у време конструктивизма и саме ове науке напуштају, одричу их се), што је један од значајних разлога да је педагогија у актуелном тренутку у дефанзиви, бар код нас у Србији. Ово се овде помиње, јер је то био пут којим се дошло до прихватања става да не постоји једна или „права педагогија“, него различите концепције и њихова скривена научна становишта за обликовање различитих педагошких теорија. А ово се, када се осврнемо на поље педагогије, одражава и на њене дисциплине. Тако да се у осамдесетим годинама прошлога века, када је професор фундамирао методологију педагошких истраживања, као научну дисциплину на Филозофском факултету у Београду, јавио талас дискурса о научно-теоријском заснивању друштвених наука „постмодерна“ (Derida, 2001; Lyotard, 1984, 1985, 1987, 1988). У Европи, посебно у Немачкој, јак утицај имали су ставови Хабермаса и Велша, за које се сматра да су за собом оставили отворена питања, која и данас распламсавају дискурсе и одмажу ауторима који би да превазиђу сукобе и подсећања на недовољности једне и друге оријентације.

Тако су и данас отворена бројна питања (научно знање је облик знања поред осталих; не постоји методологија којом се научно знање

издваја од других врста знања; наука у постмодерни треба за свој предмет да сматра и правила којима се конструише не само научно знање; наука у постмодерни није усмерена на сугласје, него на спорење, тј. на различита гледишта која се могу изрећи у различитим научним и ненаучним дискурсима...). А иза претходног, подсећамо се да се у тим нејасним дискурсима педагошке научне концепције (нормативна педагогија, бихевиорална, херменеутичка и теорија система) професор бавио њима, настојећи да дâ одговор на питања: шта са њима, која од њих омогућује сигурнију основу за стратегије истраживања, учења..., а то су питања са којима се и данас срећемо; посебно следеће: *постоји ли права наука, која покреће широке научно-теоријске дискурсе о теоријским полазиштима, научно-теоријским, односно метатеоријским концептима, са којима се даље распламсавају дискурси о парадигмама, постмодерни и конструктивизму?* Ови концепти још нису интересантни у мери у којој би се очекивало за многе који су у водама истраживања, јер нису у директној функцији развијања истраживачких метода и фундаменталних педагошких појмова који би се примењивали у пракси, иако су значајни, јер се њима разјашњавају фундаментална епистемолошка питања, тј. путеви којима тече научни развој и начини којима се долази до поузданих научних налаза, а што је, такође, значајно, дају аргументи којима се промишља о дилемама попут питања која би научна концепција могла бити „права” и шта она значи за методолошке приступе који су у функцији примењених истраживања, а у крајњој инстанци за педагошку праксу: могу ли се и до које мере, на који начин користити суплементно, комплементно, или потпуно и др.?

За сигурнију аргументацију ставова који следе, утисак је, треба разумети суштину постмодерне, као контекста за метанаучна и педагошка струјања у овом времену, јер у позадини проблематике о којој се у овом раду дискутује стоји филозофија времена, без које је тешко разумети суштину проблема, а постоји и опасност да се склизне у симплификацију и поједноставе ствари које могу направити велику штету, тј. из неразумевања веза практичних проблема са извориштима, ток неће доћи до места на коме би могао дати значајна разјашњења проблема. У овом случају толерисање могућности за суплементно, комплементно или потпуно уједињење педагошких методолошких парадигми је управо таква ситуација зато је неопходно имати на уму неколико

значајних момената о постмодерни који су у суштини проблеми који се даље дискутују. За тематику којом се у методологији педагошких истраживања проф. Поткоњак бавио значајно је имати на уму схватање (Lyotard, 1985, 1987) да у постмодерни постоје две „садашњости“ – једна је „сабласна“, а друга виртуелна техномедијског симулакрума, због кога се она прва, „права“ садашњост јавља као неодређена, нестална, неухватљива. За метатеоријска полазишта начина истраживања и њихов утицај на несклад ових приступа и утицај овога на утемељеност педагошких истраживања и нове методолошке парадигме (теорија хаоса...) важно је схватити значај и импликације дискурса о постмодерни, а за ово су, утисак је, корисне рефлексије Савића (2004), којима је Савић (2002), иако наизглед апстрактним и високим генерализацијама, сажето, са неколико једноставних поставки, скицирао суштину постмодерне и њеног односа са другим сферама живота, јер је ово стање у метанауци времена у коме је проф. Поткоњак био пред питањем које се и данас поставља, како на теоријском тако и на практичном методолошком нивоу, у педагошким истраживањима. За дискурс о овом питању издваја се, као значајно мишљење да у филозофском погледу концепт постмодерне није самоникла појава, већ се наставља на посебну традицију европске филозофије. Њени најзначајнији представници (Lyotard, 1988; Foucault, 1977, Vatimo, 1991) изричито се позивају на структурализам, деструкцију метафизике (Heidegger, 2008), концепт „језичких игара“ (Wittgenstein, 1993), ничеовску генеологију, Кантову поделу сазнајних моћи, чак на Аристотела. С друге стране, концепт постмодерне не остаје укотвљен само у филозофију, него је испреплетан са теоријом уметности и теоријом друштва у најширем смислу. Насупрот покушајима да се постмодерна строго раздвоји од поменутих појмова (Welsh, 2000) на пољу методологије супротности су и данас изражене.

Дакле, изазови су били велики у време када је проф. Поткоњак етаблирао методологију педагошких истраживања и настојао да у време обележено нејасноћама и узбурканим таласањима, отварањем феноменолошких питања „даје смисао“ појавама које се истражују, не задовољавајући се саморазумевањем... (шире: Гојков, 2021); Настојао је да јасно сагледава конфликтна разматрања реконцептуализација – парадигми и њихове тежње да поново описују и показују да су контроверзе у „кући“ показивале да су далеко интелектуално виталније и интересантније од

симплицистичких дебата између тзв. квантитативних и квалитативних методологија које се и даље воде у неким академским круговима, дакле да види и отворено критички јасно укаже на домете и ограничења истих. Ово можда из садашњег угла не изгледа непремостиво, иако изразит несклад постоји и данас, мада није сасвим јасно на који начин се прихвата триангулација, односно са колико оправданим аргументима се то чини, то не умањује значај трезвености којом је проф. Поткоњак тумачио критеријуме научности, отварајући и данас значајно питање релевантности „интерсубјективности“ као критеријума и контроверзе интерпретативизма везане за питање парадигми, као метафизике, односно основних система веровања, заснованих на онтолошким, епистемолошким и методолошким претпоставкама. Ако су данас веровања основна у том смислу да се морају прихватати једноставно на темељу вере (без обзира на то колико су добро аргументована), те да нема начина да се утврди њихова крајња истинитост, јер да је другачије, филозофске расправе којима се и данас још води рат међу сукобљеним парадигмама давно би нестале, онда није неопходно више објашњавати ниво труда и мајсторства ментора којим је проф. Поткоњак био добар водич на путу трагања за начинима сазнавања, или откривања путева за тумачење педагошких феномена, остављајући поменуто енигматично питање: *Има ли основа за суплементно, комплементно, потпуно уједињење педагошких методолошких парадигми, или нешто сасвим друго* и даље отвореним.

Захваљујући мисаоности, јасноћи израза, језгровитости и логичкој заснованости дефинисања питања којима се бавио, као и спретности у аргументовању учених проблема, као доброј потпори експлораторским цртама које су водиле његов истраживачки дух, за који је карактеристично да се заснивао на добром теоријском утемељењу и јасном и сигурном актуелном ситуирању идеја и препознавању њихових импликација, на упорном и адекватном аргументовању спорних момената у идејама за које је мислио да су већ виђене на педагошком небу и да су њихови домети већ оцењени као неефикасни, мало је аутора у нашој педагошкој јавности то могло тако компетентно да аргументује. А, као корак даље, ово је био и сигуран оријентир за добро методолошко структурисање истраживања. Зато нам је, поред осталог, професор био мера познавања педагошких феномена времена у коме је стварао, а и данашњице и њихових корена, домета и ограничења, и сигурног

пута за методолошке нацрте, те из тога произлази и сигурност у његове процене, предвиђања исхода и процене идеја које су се јављале последњих деценија на нашем педагошком небу, а које су, онако како им је професор и предвиђао, биле кратког даха, јер су биле без довољне филозофско-теоријске везе са савременим контекстом и без неопходне утканости у комплексност истог. Недостајала им је, како би професор рекао, научна утемељеност. У свему овоме значајно је са колико ширине је успео да избегне замке једностране позитивистичке оријентације у науци, као и новог таласа интерпретативизма, ступањем на сцену постмодерне у методологији педагошког истраживања, заснивајући своја схватања педагошких и методолошких проблема на дубоким мисаоним рефлексима теоријско-филозофских струја у науци уопште, као и на њиховим утицајима на педагогију и науке са којима је тесно повезана. Овоме је допринело то што је своја запажања и закључке заснивао на компаративним анализама и широким захватима светске научне продукције, сукобљавајући ставове бројних актуелних идеја, аутора и наслова који су у том тренутку били референтни. У дијалозима са релевантним ауторима, светски референтним, логички и прецизно изводио је закључке и на њима градио своје педагошке ставове. Значајна подршка у ширини научних погледа било му је широко познавање историје педагошких идеја, као и теоријско-методолошко повезивање идеја. У чему се ослобађао од рецепата, метафизичких шаблона и превазиђених парадигми и остајао увек свој у сагледавању савремености и визионарским погледима; правио смеле продоре у критикама концепата који немају упоришта у педагошкој пракси; не робујући ауторитетима, ни властитим налазима и искуству; сагледавајући изнова налазе својих и туђих истраживања и проверавајући их из нових углова.

Плодан стваралачки живот није се могао сабрати у корице написаних књига и странице радова у часописима, а не може се ни у овом тексту наћи довољно правих речи да се истакне сва строгост у критичким анализама и трагањима за идејама које су, у светским размерама, обележиле време у коме је професор живео и које је са строгом академском озбиљношћу под лупом анализирао и тиме отварао пут за сигурније корачање и одмеравање вредности истих у нашем контексту

Ове препознатљиве црте његове научне стратегије преносио је на своје студенте и сараднике у несебичним, стрпљивим консултацијама

и остао узор немирног духа, оригиналног и врсног теоретичара, мудрог мислиоца и строгог, али успешног ментора, саветодавца. На крају остаје у бројним књигама и радовима као узор пут којим је проф. Поткоњак трагао за одговором на питање: *Има ли основа за суплементно, комплементно, потпуно уједињење педагошких методолошких парадигми, или нешто сасвим друго?* А за све то није довољно рећи хвала, а не можемо се ни одужити, остаје нам само да га носимо у добром сећању и свесни среће да смо били његови студенти и сарадници.

Уместо закључка

На крају овог кратког осврта на великане развојне мисли и статус педагогије у Србији крајем 19. и током 20. века могао би се истаћи утисак да су Војислав Бакић и Никола Поткоњак својим пожртвованим ангажовањем на пољу инсталирања педагогије као научне дисциплине и развоја посебних области у оквиру исте дали велики допринос и задужили све после њих који се баве овом облашћу да им се с поштовањем враћају, подсећајући се идеја и начина на које су их остваривали и тиме боље разумеју садашњост и начине трасирања путева за будућност педагогије, као фундаменталне науке у области подстицања развоја младих. Утисак о значају њиховог ангажовања, најкраће сажет, могао би се свести на констатацију да нису живели узалуд, те да су својом делатношћу направили велике искорак на пољу педагошке мисли, трасирали правце даљег развоја ове научне дисциплине и заслужили да се њихова имена у нашој педагогији пишу великим златним словима.

Литература

- Antoniјевић, R. (2012), Procenjivanje efikasnosti u obrazovanju, u: Vujisić, N. (ur.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*, Beograd: Filozofski fakultet, str. 25–43.
- Бакић (1880), Војислав Бакић, *Поуке о васпитавању деце у родитељској кући*, Сомбор: Наклада Миливоја Каракашевића.
- Derida, Ž. (2001), *Politika prijateljstva*, Beograd: Beogradski krug.
- Dermanov, J. i Kostović, S. (2006), Evropski okvir kvaliteta školskog obrazovanja, u: Gajić, O. (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str. 251–262.
- Đukić, M. (2002), Indikatori kvaliteta i evaluacija u sistemu visokog obrazovanja, Novi Sad: *Pedagoška stvarnost* 7–8, Savez pedagoških društava Vojvodine, str. 508–517.

- Foucault, M. (1977), *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, London: Penguin Books.
- Gojkov, G. (2004), *Prilozi postmodernoj didaktici*, II prošireno i izmenjeno izdanje, VŠO.
- Gojkov, G., Gojkov-Rajić, A., & Stojanović, A. (2014), *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*, Vršac: VŠSSV „M. Palov“.
- Gojkov, G. i Stojanović, A. (2024), *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacijski okvir*, ur. :M. Vilotijević, Beograd: SAO.
- Gojkov, G. (2021), Ima li osnova za suplementno, komplementno, potpuno ujedinjenje ili nešto sasvim drugo?, *Godišnjak*, godina XI, Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Heidegger, M. (2008), *Being and Time*, Translated by John Macquarrie and Edward Robinson, New York, NY: Harper Perennial.
- Liotard, J. F. (1985), *Grabmal des Intellektuellen*, Gratz–Wien.
- Liotard, J. F. (1987), On the Postmodern, *Widerstreit*, München, Eyeline 6, pp. 3–22.
- Liotard, J-F. (1984), *The postmodern condition: A report on knowledge*, Manchester: Manchester University Press.
- Savić, M. (2004), *Politika filozofskog diskursa, praktične implikacije postmoderne filozofije*, Beograd: Zavod za udžbenike.
- Potkonjak, N. M. (2005), *Imenik srpskih pedagoga (ko je ko u srpskoj pedagogiji)*, Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Persson, R. (2018), *Evolved human giftedness: Reclaiming science from ideology, dogmatism, and self-serving bias*, Ulm: The International Centre for Innovation in Education (ICIE).
- Persson, R. (2019), The Complexity of Giftedness and Creativity Phenomena – Challenges: an Individual and Society, *International Scientific Conference Book of Abstracts*, Vršac: VŠOV.
- Peterson, C., Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. (1993), *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*, New York: Oxford University Press.
- Potkonjak, N. (2004), Jugoslovenska pedagogija druge polovine XX veka (pogled iz ličnog ugla), u: *Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka: zbornik radova*, Užice: Učiteljski fakultet, str. 11–22.
- Potkonjak, N. M. (2003), *XX vek – ni „vek deteta“, ni vek pedagogije: ima nade... XXI vek*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Savić, M. (2002), Praktične implikacije „postmoderne filozofije“, *Filozofija i društvo*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Stančić, M. (2012), Трагања за квалитетом у образовању – Како смо подигли филозофска сидра и насукали се у плитким водама политике, у: *Посебна питања квалитета у образовању*, Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију.
- Stančić, M. S. (2014), *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika*, doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.

- Sternberg, R. J. (2005a), The theory of successful intelligence. *International Journal of Psychology*, 39, 189–202.
- Sternberg, R. J. (2005b), Intelligence, competence and expertise. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15–31). New York, NY: The Guilford Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011), Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science, *Psychological Science in the Public Interest* 12 (1), 3–54.
- Vatimo, Đ. (1991), *Kraj moderne*, Novi Sad: Jedinstvo.
- Velš, V. (2000), *Naša postmoderna moderna*, Novi Sad – Sremski Karlovci: IK Z. Stojanovića.
- Vilotijević, M. (1999), *Didaktika* I, II, III, Beograd: Učiteljski fakultet i Naučna knjiga.
- Wittgenstein, L. (1993), *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt: Suhrkamp [Original, 1953].
- Бакић, В. (1878a), *Опита наука о васпитању, удешена нарочито за предавања у учи-тељској школи*, књ. 1, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1878b), *Примењена наука о васпитању*, књ. 2, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1897), *Опита педагогика*, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1901), *Посебна педагогика*, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, Војислав, Википедија (преузето: 15. 2. 2025, https://sr.wikipedia.org/sr-ec/%D0%92%D0%BE%D1%98%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2_%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%B8%D1%9B).
- Бакић, Војислав, *Српска енциклопедија* (преузето: 15. 2. 2025, http://www.srpskaenciklopedija.org/doku.php?id=%D0%B2%D0%BE%D1%98%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2_%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B8%D1%9B).
- Гојков, Г. (2012), Постмодерна педагогија, *Journal Plus Education* 8 (2), 8–43.
- Недовић, В. (2020), Просветна политика Србије и метаморфозе Николе Поткоњака, *Образовање и васпитање* (<https://povelja.kv-biblio.org.rs/wp-content/uploads/2020/12/1995-br.-3-Prosветna-politika-Srbije-i-metamorfoze-Nikole-Potkonjaka-str.-80-92.pdf>).
- Поткоњак, Н. (2020), *Шта је васпитање*, Београд: САО, електронско издање; (<http://www.sao.org.rs/documents/2020/Potkonjak.PDF>).
- Potkonjak, N. (1978), *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije: epistemologija pedagogije*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja – Prosveta.
- Поткоњак, Н. М (2014), *Будимо људи, циљ васпитања у православљу – светосављу*, Београд: Српска академија образовања (<http://www.sao.org.rs/documents/2016/Pedagogija%20pravoslavlja.pdf>).
- Хербарт, Ј. Ф. (1835), Нацрт педагошких предавања, Библиотека Филозофског факултета у Београду.

Academician Grozdanka Gojkov³

Serbian Academy of Education

Belgrade

CONTRIBUTION OF VOJISLAV BAKIĆ AND NIKOLA POTKONJAK TO THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE

Abstract: The goal of this study is to express the value of scientific contribution of V. Bakić and N. Podkonjak to the pedagogical thought and the pedagogy as a scientific discipline. Comparative analysis will be applied on some segments of wide range of their commitment to foundation and development of pedagogical thought and pedagogy as a scientific discipline in Serbia. The time in which they entered the unknown with Promethean boldness and created new chapters of our pedagogical thought, becoming the founders of pedagogy as a science and its disciplines will be observed. Knowing well the pedagogic waves on the European stage and beyond, they interpreted the fundamental changes in the field of pedagogic thought and translated it into organizational achievements. Attention will be paid to the importance of V. Bakić for the scientific establishment of pedagogy and psychology as scientific disciplines in the wave and the separation of special sciences from the composition of philosophy, which was a significant contribution to the establishment of the education system as part of the modern social system and at the same time the first step of the then modern social system. For that reason his contribution will be seen from the perspective of the history of pedagogical science in Serbs and as a pioneer of several pedagogical disciplines within pedagogical science, and more narrowly from the aspect of the development of pedagogy as a science in Serbia at that time. The pedagogues put the importance of his contribution first in the fact that he made pedagogy a university discipline. His contribution to the organization of pedagogy studies in Serbia based on the European level at this time will be analyzed. In the Serbian history of pedagogy he was remembered as a representative of scientific pedagogy, as a scientific pedagogical trend at that time. In the transition between the 19th and 20th centuries, pedagogy and didactics were separated from philosophy and constituted as separate scientific disciplines by university professor J. F. Herbart in Germany, giving this discipline a scientific character, and in Serbia V. Bakić did the same by founding the department of pedagogy at the Faculty of Philosophy.

³ grozdankagojkov123@gmail.com

Nikola Potkonjak is another big name that will be written in big golden letters the history of pedagogy. In many ways, he is similar to his predecessor. The place where he was born, the founding of the methodology of pedagogical research, as a special scientific discipline at the Faculty of Philosophy in Belgrade, in the late sixties and early seventies of the XX century, as well as personality traits are very similar. Analyzes of his achievement outline him as a measure of dedication and sacrifice, a model for a professional, academic approach in science, an erudite, with broad pedagogical horizons, a clever and hard-working creator and an exceptional professor. He will be remembered by his students and colleagues from all over the ex YU for his knowledge of pedagogical theory, depth of ideas and critical thinking. He appreciated the authenticity of views and autonomy of opinion, which he defended and respected in others. In the breadth of pedagogy as a scientific discipline, closely related to several other humanistic sciences, he found measured, with great respect, everything that each of them could give to pedagogy and directed students to appreciate it. Here will be made an attempt to select from the breadth of his writings and point out the importance of a deep knowledge of methodological developments on the world scene at the time of the great conflict of methodological paradigms that entered the pedagogical scene which, despite to individual attempts to sheath the swords, is still ongoing.

As a professor of Methodology of pedagogical research and Pedagogy 1, as it was called in the curriculum of the basic studies of pedagogy at the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade at that time, and later, as an unattainable role model in various collaborative roles through non-directive communication, the professor paved the way for freedom of thought and the need to discuss it openly and critically. And this, in the Methodology of the pedagogical research, classified him as an excellent theoretician, an original researcher and a Promethean-oriented thinker, who entrusted Serbian and European pedagogy. In this sense, the study will give an overview of the methodological thought in the field of pedagogy at the time of the flare-up of the discrepancy between the established quantitative and the effort to install, or return to the stage in a new or modified form, an interpretative or qualitative approach, what opened up an issue that is still current today: supplementary, complementary, or complete unification of pedagogical methodological paradigms.

Keywords: Vojislav Bakić and Nikola Potkonjak; development of pedagogical science.

**PROFESOR DR SC. NIKOLA POTKONJAK U STVARANJU
PEDAGOŠKE ENCIKLOPEDIJE**

Sažetak: U ovom prilogu podsjetit će se na znanstvenostručni i organizacijski doprinos profesora N. Potkonjaka u stvaranju *Pedagoške enciklopedije*. To je bio zamašan projekt u redakciji profesora N. Potkonjaka i prof. Petra Šimleše. Prof. Potkonjak bio je predsjednik Redakcionog odbora, koji se sastojao od 30 članova, priznatih pedagoga-znanstvenika, stručnjaka, iz Beograda (11 članova), Zagreba (deset), Sarajeva (tri) Novog Sada (dva), Rijeke (jedan), Ljubljane (jedan), Prištine (jedan), Podgorice – Titograda (jedan). Ovo kapitalno dvotomno pedagoško djelo imalo je 19 pododbora s 83 člana. Profesori Potkonjak i Šimleša, kao onodobne pedagoške perjanice bivše zajedničke države, uspješno su završili *Pedagošku enciklopediju*, u čijoj je izradbi sudjelovalo čak 260 autora različitih znanstvenih oblasti, s preko 3.000 odrednica. Prof. Potkonjak, kao predsjednik Redakcionog odbora, iskazao je visok stupanj umještosti, organiziranja, povezivanja i koordiniranja brojnih suradnika, znanstvenika. Ovom *Pedagoškom enciklopedijom* – pravim onodobnim pothvatom, pedagoška znanost stekla je veliko priznanje, dignitet, svoju punu zrelost. Uz sve to prof. Potkonjak je napisao i preko 90 odrednica. U prvom tomu su 34, a u drugom 59 odrednica – ukupno 94.

Ključne riječi: pedagogija, enciklopedija, povijest, suradnja, pedagoška baština, pedagozi.

Uvod

Objavljivanje *Pedagoške enciklopedije* bio je znak zrelosti pedagogijske teorije i prakse, odnosno doraštosti, sposobnosti znanstvenika, stručnjaka stvoriti tako zamašno djelo. Međutim, i prije ove enciklopedije bilo je kapitalnih izdanja pedagoške provenijencije. Još 1895. godine Hrvatski pedagoško-književni zbor pokrenuo je izdavanje enciklopedija u sveskama. Objavljeno je ukupno 16 svezaka, zaključno sa slovom „P“ (pravopis), na 984 stranice

velikog formata. To je prvo djelo te vrste u južnih Slavena. Zadnja sveska izašla je 1916. godine, a ratne i poratne prilike nisu dopuštale, niti pak marile da se nastavi ovaj tako važan i prijeko potreban projekt. Godine 1939. tiskan je Pedagogijski leksikon, jedan tom, 472 stranice, izdavač „Minerva“, Zagreb. Dvadeset i četiri godine kasnije, tj. 1963. pojavio se *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, u izdanju Matice hrvatske, na 1.146 strana. Nakon četiri godine, tj. 1967. u izdanju Instituta za pedagoška istraživanja i Zavoda za izdavanje udžbenika Srbije, pojavio se *Pedagoški rečnik* – dva toma na 1.396 strana. Ova dva enciklopedijska toma rječnika bila su dokaz da je pedagogija znatno napredovala u svojem razvoju. Pokazalo se, također, da su odgojno-obrazovnoj teoriji i praksi potrebne ovakve i slične publikacije.

Prilika je podsjetiti da u pojedinim razvijenim zemljama ovakve (pedagoške) enciklopedije, leksikoni i rječnici imaju stoljetnu tradiciju. Najstarija i najpoznatija izdanja ove vrste u svijetu su: *Buissonov rječnik* u četiri toma, 1882–1893, Pariz; *Opća enciklopedija odgoja i nastave* K. A. Šmida – deset svezaka, 1876–1887; *Pedagoška enciklopedija* W. Rajna – deset svezaka, 1903–1910; Pedagoški leksikon H. Švarca, četiri toma, 1928; P. Monroa, pet tomova, 1911–1913, New York; Watson–Forster, *Enciklopedija i rječnik*, četiri toma, 1921–1923, London; *Pedagoška enciklopedija*, u izdanju Kalašnikova, 1927, Moskva, kao i mnoge druge enciklopedije, leksikoni i rječnici napisani, objavljeni poslije navedenih izdanja. Svaka od ovih publikacija utjecala je, zasigurno, i na slična izdanja na ovim prostorima.

U enciklopedijama, rječnicima, leksikonima definiraju se, objašnjavaju i sistematiziraju brojni pedagoški pojmovi, pedagoška iskustva, pedagoške spoznaje i, dakako, pedagozi, poznati i zaslužni za razvoj pedagoške teorije i prakse, i pedagoških disciplina uopće. Kaže se da je poslije Sizifova najteži enciklopedijski posao. Međutim, enciklopedije, leksikoni, rječnici su kamen međaš u razvoju pojedine znanosti, pa i pedagogije.

Prilika je podsjetiti da su na ovim prostorima otvoreni pedagoški (školski) muzeji i to: u Beogradu (1896), u Ljubljani (1898) i Zagrebu (1901). Prije objavljivanja *Pedagoške enciklopedije* izlazilo je više renomiranih pedagoških časopisa. Otvoreno je i devet katedri – odjeljenja za pedagogiju, a bila su samo tri nastavnika i asistenta za istoriju pedagogije, piše prof. Potkonjak. U istom prilogu prof. Potkonjak piše: „Prema tome, mali broj ljudi se opredjeljuje za bavljenje istorijom pedagogije. To je malo teži posao. O nekom pedagoškom pitanju možete da pišete šta god hoćete, ali ne

možete pisati o Miodragoviću, o Natoševiću ili nekom drugom šta hoćete. Morate znati šta je on bio, šta je radio, napisao itd. Mnogi koji se bave ovom naukom ne znaju ni jedan strani jezik, i moram reći, nije mi jasno kako se oni bave naukom, a pogotovo istorijom pedagogije“. Sve navedene ustanove, navedena pedagoška infrastruktura bila je značajan doprinos razvoju pedagoške znanosti i prakse kao i važna podloga za stvaranje *Enciklopedije Pedagoška enciklopedija*, bez obzira na sve manjkavosti, obogatila je pedagošku misao, postala nezaobilazna potreba svima koji rade u školstvu, koji se bave odgojem i obrazovanjem.

Profesor Potkonjak, pisac enciklopedijskih odrednica

Kad se ostvari uvid u autore natuknica – odrednica *Pedagoške enciklopedije* vidljivo je da ih je prof. Potkonjak stizao napisati na desetine, a kao redaktor je, ne samo vršio redakturu, nego i dopune, korekcije i sl. mnogih tekstova, bez dopisivanja svojih inicijala. Pomnjinim prelistavanjem prvog i drugog toma utvrdio sam da je potpisao čak 94 natuknice, i to u prvom 34, a u drugom 59. Istraživače, ali i čitatelje interesira koja je područja, koje pedagoške discipline i oblasti obrađivao, potpisivao. Može se reći da su to ona područja koja drugi suradnici nisu doticali, koja su zasigurno bila izostavljena. Obrađivao je oblasti i pojedince koji su predmet njegova profesionalnog afiniteta i istraživanja. Iznenaduje činjenica da se više od trećine natuknica odnosi na povijest pedagogije i školstva, kao i na pojedine pedagoge koji su dali doprinos razvoju pedagoške teorije i prakse. Ne poznajem dovoljno pedagoški opus prof. Potkonjaka, ali je znano da nije predavao povijest pedagogije i školstva, povijest pedagoških ideja. Stoga me interesiralo otkuda afinitet za historiju. Istraživanjem bibliografskih jedinica otkrio sam, može se reći, testamentarnu misao prof. Potkonjaka. Naime, u jednom tekstu *expressis verbis* piše: „Vi znate, ja nisam istoričar pedagogije, po mjerilima kojima Vi ovde, ili bar neki istoričari pedagogije, sebe smatraju. Ja se, naime, ne bavim istorijom pedagogije. Pokušavam da se bavim teorijskim pitanjima pedagogije i nikad ništa nisam mogao da uradim bez oslanjanja na istoriju pedagogije. U radovima koje pišem uvek težim da imam oslonac i na istoriju pedagogije. Često sam prinuđen da idem u istoriju pedagogije, i našu i opštu. O tome sam nešto i napisao. Ne znam kolika je vrednost svega toga. Ali bez prošlosti nisam mogao da shvatim sadašnjost“ (*Zbornik za povijest školstva i prosvjete*, br. 20. Ljubljana, 1987, str. 69).

I bez produbljenijeg razmatranja bogatog i plodnog pedagoškog djela uvjerit ćemo se da je prof. Potkonjak vrstan poznavatelj i komparativne pedagogije i historije pedagogije. Prof. Šimleša u uvodnoj riječi *Prve knjige*, izabrana djela I–III, Osijek, 1981, za prof. Potkonjaka piše: „Nemirnog duha, zaokupljen brojnim teorijsko-metodološkim problemima pedagogije, on je bio inicijator i neposredni organizator većeg broja znanstvenih skupova na kojima se raspravljalo o ovim problemima (okruglih stolova časopisa „Pedagogija“, simpozija u okviru Instituta sa pedagoška istraživanja u Beogradu, praćenja primjene udžbenika pedagogije i rasprava o dobivenim rezultatima itd.)“. Počeo je objavljivati još kao student. I njegova doktorska disertacija „Prilog Roberta Ovena socijalističkoj pedagogiji“ prilog je s područja povijesti pedagogije. Iz bogate bibliografije se čita da je kritički razmatrao učenje više pedagoških klasika, a zapažene radove objavio je i o suvremenim građanskim pedagoškim pravcima. Nabranje pojedinih natuknica pokazat će interdisciplinarnost, široku obaviještenost i o svjetskim pedagoškim klasicima, kao i o suvremenim pedagozima i tendencijama u ovoj znanosti, njenoj teoriji i praksi. Prof. Potkonjak donosi natuknice: Vojislav Bakić; Alfred Adler; Ignjatović Svetomir Sveta; Krkljuš, Slavko; Krneta, Ljubomir; Leontjev, Aleksej Nikolajevič; Lurija, Aleksandar Romanovič; Spasić, Vladimir; Spasić, Milovan; Šević, Milan; Zankov, Leonid Vladimirovič; Zaporožec, Aleksandar Vladimirovič; Mably, Gabriel Bonnot; More, Thomas; Morelly; Pavlov, Ivan Petrovič; Radosavljević, Paja; Rubinštajn, Sergej Leonidovič; Sokrat; Spranger, Eduard; Stern, William Louis; John Bellers; Suchodolski, Bogdan; Terman, Lewis Madison; Thorndike, Edward Lee; Vigotski, Lav Semjonovič; Vilher, Danilo; Vives, Juan Louis; Wallon, Henri; Wundt, Wilhelm; Fellenberg, Philipp Emanuel.

Uz navedene odrednice napisao je i još neke koje se neposredno odnose na historiju pedagogije i školstva, kao što su: Časlovac (molitva za svako doba dana); Enciklopedisti o vaspitanju; Istorijski karakter vaspitanja; Pedagogija (časopis od 1946); Pedagoške akademije SFRJ; Prosvjetiteljstvo; Psaltir (knjiga psalama, pobožna pjesma, hvalospjev); Univerzitet danas (časopis Univerziteta SFRJ); Velika Britanija, Sistem obrazovanja u Engleskoj i Velsu; Vaspitni sistem u SFRJ; Sjedinjene Američke Države – školstvo. Ostale odrednice su s područja opće pedagogije, te problematika škola, teorijsko-metodološka problematika. Od stotinak nabrojanih odrednica mogao bi se sastaviti zanimljiv i koristan pedagoški leksikon. Prof. dr

Pero Šimleša s pravom ističe: „Prof. Nikola Potkonjak ima mnogo novih i originalnih pristupa, temeljnih analiza, pogleda i stavova koji se prvi put susreću u jugoslavenskoj pedagogiji“.

Umjesto zaključka

Profesor dr Nikola Potkonjak stvorio je zamašno, bogato pedagoško djelo, trajno zadužio pedagošku teoriju i praksu brojnim knjigama, udžbenicima, studijama, raspravama, člancima, prikazima, osvrtima, polemikama, diskusijama na brojnim znanstvenim i stručnim skupovima. Radni vijek proveo je na Filozofskom fakultetu u Beogradu, osposobljavajući naraštaje studenata za rad u odgojno-obrazovnim i drugim ustanovama. Velikom broju njih bio je mentor diplomskih i magistarskih radnji i doktorskih disertacija. Još za života bio je „znan i dobro poznat u svim republikama i pokrajinama, poznat kao jedno od najvećih imena naše pedagojske nauke, a posebno opće pedagogije“, kako napisa njegov kolega iz Zagreba prof. dr Petar Šimleša. Prof. Potkonjak zaista je živio pedagogiju. Može se reći: svoju darovitost, marljivost, stvaralačko-kreativnu sposobnost, vrijeme i godine darovao je istraživanju, promoviranju, unapređivanju i emancipiranju pedagojske teorije i prakse. Djelatan je sudionik svih školskih reformi od 1958. godine. I površni uvid u njegov *opus Herculeum* govori o ustrajnoj intelektualnoj aktivnosti i znanstveno-stručnoj angažiranosti prof. Potkonjaka, odnosno o njegovom neumornom radu, posvećenosti pozivu kojemu se predao srcem i umom.

I ovaj mali prilog samo je jedan fragment iz njegova opsežnog opusa koji jasno potvrđuje da je bio vrstan poznavatelj historije pedagogije i školstva, da je i u ovoj fundamentalnoj pedagoškoj oblasti dao vrijedne radove. Nije se bavio samo povijesnom faktografijom nego je stvarao sinteze i pronicljive originalne prosudbe konteksta u kojima su pojedini pedagozi djelovali i stvarali. Prof. Potkonjak zaista je „bio u žiži, u središtu najsuvremenijih zbivanja“, kako kaže prof. Šimleša. Prevodio je s engleskog i ruskog jezika i bio veoma aktivan na brojnim međunarodnim skupovima.

Njegova izlaganja i predavanja slušala su se s naročitom pozornošću, pobuđivala su zanimanje, interes, poticala komentare, raspravu, diskusiju. U njegovim radovima nalaze se neiscrpnii poticaji, stvaralačka inspiracija. Ostavio je zaista dubok trag, bio jedan od najistaknutijih pedagoga bivše

države i gotovo simbol pedagogijske nauke u Srbiji. Ovaj skromni osvrt odnosi se na stvaralaštvo prof. Potkonjaka do 90-ih godina, jer nemam širi uvid u njegova djela nakon ratnih godina. Po svim znanstvenim parametrima on je uistinu ugledan, poštovan, nezaboravan profesor, zaslužuje ovakve i slične znanstvenostručne skupove, počasti i iskrenu zahvalnost.

Academician Mladen Bevanda

*Croatian Academy of Sciences and Arts in Bosnia and Herzegovina
Mostar*

PROFESSOR DR. SC. NIKOLA POTKONJAK IN CREATING A PEDAGOGICAL ENCYCLOPEDIA

Abstract: In this article it will be recalled the scientific, professional and organizational contribution of Professor N. Potkonjak in the creation of the *Pedagogical Encyclopedia*. It was a major project in the editorial office of Professor N. Potkonjak and Professor Petar Šimleša. Prof. Potkonjak was the president of the Editorial Board, which consisted of thirty members, recognized pedagogues-scientists, experts, 11 members from Belgrade, 10 from Zagreb, 3 from Sarajevo, 2 from N. Sad, 1 from Rijeka, 1 from Ljubljana, 1 from Priština, 1 from Podgorica – Titograd. This capital two-volume pedagogical work had 19 Subcommittees with 83 members. Professor Potkonjak and Professor Šimleša, as the pedagogical flagships of the former common state at that time, successfully completed the *Pedagogical Encyclopedia*, in the creation of which as many as 260 authors from various scientific fields participated with over three thousand entries. Professor Potkonjak, as president of the Editorial Board, demonstrated a high level of skill, organization, connection and coordination of numerous collaborators and scientists. With this *Pedagogical Encyclopedia* – a real undertaking of the time, pedagogical science gained great recognition, dignity, and its full maturity. With all that prof. Potkonjak wrote over ninety references with his initials. In the first volume there are 34 and in the second 59 determinants – a total of 94.

Keywords: pedagogy, encyclopedia, history, cooperation, pedagogical heritage, pedagogues.

Проф. др Никола Мијановић

*Филозофски факултет**Никишић*

ПРОФЕСОР ПОТКОЊАК – НЕУМОРНИ БРАНИЛАЦ НАУЧНЕ КОНСТИТУТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЈЕ

Сажетак: Нема сумње да је свеколики процес конституисања, кодификовања и равноправног позиционирања педагогије у систему наука оспораван од њеног настанка па све до данашњег дана. Најчешће су то били неаргументовани и научно неутемељени покушаји недовољно информисаних или злонамјерних група и појединаца. На удару њихове безобзирно и континуирано оркестриране критике, по правилу, налазили су се кључни конституенти педагогије. Ријеч је заправо о њеном предмету проучавања (васпитање – схваћено у најширем смислу), систему филозофско-теоријских сазнања на којима се васпитање заснива, методологији и педагошкој лексици, односно њеној свеукупној лингвистици. Том приликом посебно је жестоко нападан предмет проучавања педагогије, а уз њега, нарочито у посљедње двије-три деценије, и научно-педагошка терминологија, која је беспризорно урушавана и некритички супституисана, лако-мислено преузетим појмовима с англосаксонског говорног подручја. Неспорно је да оваква и слична стремљења „забринутих“ научних друштвено-хуманистичких душебрижника представљају латентну опасност по опстанак, развој и афирмацију педагогије као релативно самосталне науке. На погубност, хаотичност и деструктивност њиховог малигног утицаја у актуелној педагошкој теорији и пракси посебно је упозоравао и безрезервно се томе супротстављао свим својим интелектуалним потенцијалима, професор Поткоњак. Опчињеност његовом професионалном етиком, неисцрпном стваралачком енергијом и неупитном научном компетентношћу, пресудно је утицала да тежиште овог рада усредсредимо на идентификацију, анализу и фрагментарну елаборацију научно утемељених прилога којим је овај ненадмашни ерудита и педагошки неимар бранио и, бар за сада, одбранио фундаменталну конститутивност педагошке науке.

Кључне ријечи: педагошка наука, васпитање, филозофско-теоријски педагошки систем, методологија, педагошка терминологија.

Увод

Неисцрпном стваралачком енергијом и задивљујућим научноистраживачким опусом професор Никола Поткоњак је, још за живота, заслужио ореол највећег српског педагога друге половине 20. вијека. То најпрестижније педагошко признање одали су му и обзнанили најеминентнији педагошки и други научници из области разноврсних друштвено-хуманистичких наука. Несебичним сазнајним ентузијазмом и огромним професионалним научноистраживачким доприносом он је, без сумње, обиљежио другу половину минулог и прве двије деценије овог вијека. Овакав став безрезервно је подржан и верификован на научном скупу одржаном поводом деведесетогодишњице његовог живота и рада. Том приликом, између осталог, речено је: „да је Никола Поткоњак, највећи српски научник-педагог друге половине XX века“ (Вилотијевић, 2021, 9). Ово заиста ријетко, завидно и престижно признање он је, без сумње, заслужио својом прегалачким и изузетно плодноним практичним и теоријским научноистраживачким радом. Ријеч је о неуморном ерудити, плодноном аутору и ствараоцу, чија су дјела по екстензитету, интензитету, квалитету и научним досезима, ненадмашна у српској педагогији. Опсег његовог ауторског опуса напосто је задивљујући. Чини се да нема ниједне педагошке гране, односно дисциплине, којом се он није бавио и дао властити, надалеко препознатљив, педагошки печат. Хоризонти његовог научног интересовања и стваралаштва изузетно су разуђени и крећу се од Светог Петра, преко Ћирила и Методија, Светог Саве, старогрчких филозофа, истакнутих филозофа и хуманиста (Ротердамског, Виваса, Раблеа, Монтења), утописта Мора и Кампанеле, оснивача дидактике као кључне педагошке дисциплине Ратке и Коменског, те бројних педагошких класика Лока, Русоа, Песталоција, Дистервега, па све до Хербарта, Макаренка, Ушинског, Дјуија, Монтесоријеве, Суходолског... Он је био готово једнако успјешан „теоретичар и практичар, дијалектичар, хуманиста, аналитичар, историчар, хроничар, савременик, иноватор, педагошки лингвиста“ (Недељковић, 2021, 53). Невјероватном енергијом и запањујућим стваралачким ентузијазмом перманентно је обогаћивао нашу свеколику педагошку теорију и праксу. Студиозним проучавањем његових највреднијих и педагошки најпоучнијих радова, схватио сам да је с посебним ауторским даром, професионалним жаром и научном компетентношћу аргументова-

но и упорно градио мјесто педагогији у систему научних дисциплина. Бескомпромисно се супротстављао свима онима који су покушавали (а њихов број нипошто ни данас није занемарљив) да оспоре педагогију као релативно самосталну науку. Ти насртаји, различитог интензитета, мотива, циљева и претензија, нажалост нису јењавали од њеног конституисања па све до данашњег дана. У фокусу интересовања, углавном злурадих и тенденциозних квазинаучника и многих других критичара педагогије, по правилу, налазиле су се њене фундаменталне конститутивне компоненте. Уз незаобилазно оспоравање и схватање педагогије као интегралне науке о васпитању, на удару беспризорне критике налазио се њен предмет, методологија, систематизовано сазнање о њеном предмету и језик, односно педагошка терминологија (Поткоњак, 1999). Ријеч је заправо о њеним конститутивним елементима на којима се педагогија заснива као наука, о којима у овом раду понаособ слиједи нешто шира анализа и елаборација.

Да ли је једна наука о васпитању или више њих?

Добрим познаваоцима просвјетне теорије и праксе поодавно је постало јасно да су оспоравања педагогије као релативно самосталне науке започела од њеног непосредног оснивања, за чије је конституисање најзаслужнији њемачки филозоф и педагог Ј. Ф. Хербарт. „Он је настојао да систематизује постојећа педагошка сазнања, да створи кохерентан педагошки систем, да одреди предмет и методологију педагогије, да је осамостали у односу на филозофију и да је учини друштвеном науком која ће се посебно изучавати на немачким универзитетима“ (Поткоњак и Шимлеша, 1989). Наиме, Хербарту је пошло за руком да обезбиједи четири кључна предуслова неопходна за оснивање, осамостаљивање, кодификовање и научно позиционирање педагогије у предметно-припадајући научни систем. За тај изазован и вриједан научног дивљења подухват Хербарт ће мудро и рационално користити идеје Русоа, Песталоција, Лајбница и свог претходника Канта, вјерујући да се педагогија може и мора заснивати на два фундаментална стуба. Према његовој визији, основу првог стуба представљала би етика, а другог психологија. Као изузетан познавалац филозофије и психологије, он је из филозофије, односно етике као њене есенцијалне дисциплине, извео циљ, а из психологије – методе и средства васпитања. На теоријским

исходиштима прве он ће дедукцијом утемељити систематску, нормативну, односно општу педагогију, а на сазнањима друге, такође дедукцијом, засноваће примијењену педагогију. Прву је назвао теоријском, а другу практичном педагогијом (Поткоњак, 1978; Банђур и Поткоњак, 1999). На овим премисама, Хербарт је изузетно успјешно градио и афирмисао оригиналну педагошку концепцију, односно школу, која ће нешто касније бити готово безрезервно прихваћена у другој половини 19. и првим деценијама 20. вијека, не само у Европи већ и у Америци, па и шире. Под утицајем те педагошке школе образовани су и профилисани бројни педагошки стручњаци, међу којима с бившег југословенског простора треба поменути С. Басаричека (Хрватска), В. Бакића и Љ. Протића (Србија), Х. Штајнера (Словенија) и друге. Својевремено су они пресудно утицали на прихватање, развој и афирмацију хербартијанске педагошке школе на нашим просторима (Поткоњак, 2004). Постављајући јасну дистинкцију између теоријске и практичне педагогије, они су заправо утирали хербартијанством већ паралелно трасиране путеве за успостављање двију наука о васпитању „системску, теоријску, општу, на једној, и практичну, примењену, на другој страни...“ (Поткоњак, 2000, 131). Без обзира на својевремену неспорну популарност, Хербартова педагошка концепција нешто касније ће изазвати многе дилеме, оспоравања, па и контроверзе не само истакнутих педагога, већ и других просвјетитеља, које ни до данас нису сасвим превазиђене. Још из тога времена заправо сежу недоумице, опречни ставови и размимоилажења ексјугословенских и других научника око есенцијалног питања – да ли постоји једна, двије или више наука о васпитању. Зрно тог раздора „посијао“ је заправо њен родоначелник – Хербарт, према чијој би се идеји и схватањима његових сљедбеника, на теоријским засадима, развијала „педагогика“, која би се бавила систематским, нормативним и научнотеоријским питањима васпитања и на другој страни „педагогија“ и која би се искључиво фокусирала на практичне, односно примијењене проблеме васпитања (Поткоњак, 1995). Међутим, за овог аутора неспорно је само то да оба ова назива покривају свеукупно теоријско и практично поље јединствене науке о васпитању. Нема сумње да је на југословенском географском простору у знатно широј употреби, све до половине минулог вијека, био појам „педагогика“, да би послије Другог свјетског рата био сасвим изопштен из домаће литерату-

ре, те вокабулара лаичке, стручне и научне јавности и супституисан појмом „педагогија“ (Поткоњак и Шимлеша, 1989). Ове термилошке турбуленције у одређеним историјско-педагошким раздобљима могуће је најилустративније видјети и разумјети ако се анализирају наслови уџбеника из даље и ближе прошлости, посвећени науци о васпитању (Трнавац, 2012). С тим у вези, а према упозорењима професора Поткоњака и не само њега, не би требало изгубити из вида ни чињеницу да се феноменом васпитања баве и друге друштвено-хуманистичке науке и њихове дисциплине, свака из посебног угла свог предметно-научног интересовања. Мисли се ту првенствено на филозофију, психологију, социологију и антропологију, укључујући и тзв. граничне дисциплине (филозофију васпитања, психологију васпитања, социологију васпитања, антропологију васпитања), којим се у савременом друштву све непосредније придружују економија, медицина, екологија и сл. (Поткоњак, 1999). Овим се заправо додатно проблематизује и компликује одговор на круцијално питање да ли педагогија може бити довољно флексибилна и научно релевантна наука која ће се бавити феноменом свеколиког васпитања, схваћеног у његовој тоталитарној суштини. Другим ријечима, да ли је за то потребна педагогија као „филозофија васпитања“, с једне стране, или наука, односно више наука о васпитању, с друге стране (Поткоњак, 1999). Према ријечима овог аутора, у прошлости, па и данас, отворена су и још увијек су актуелна питања: „да ли је педагогија теоријска, фундаментална и/или примењена, практична наука; да ли постоји општа и/или и друштвено-историјски детерминисана педагогија; да ли је педагогија нужно нормативна, прескриптивна и/или 'чиста' наука; да ли је педагогија вредносно и идеолошки неутрална и/или филозофски, идејно, друштвено, политички итд. ангажована, а тиме апологетска, као таква предодређена да буде и догматска итд...“ (Поткоњак, 1999, 163). Очигледно је овдје ријеч о читавом низу веома озбиљних питања и дилема на која је веома тешко дати научно ваљане, а још теже експлицитне и општеприхватљиве одговоре. Али за разлику од многих, неконсеквентних, несигурних, недовољно јасно профилисаних и научно недоследних педагошких и других истраживача из нашег региона, па и знатно шире, професор Поткоњак је остао досљедан својим поодавно декларисаним и обзнањеним, а научно неупитним ставовима, односно чврстим професионалним увјерењима да

се педагогија може и мора успјешно научно позиционирати, афирмисати и развијати једино ако се она, без остатка, схвата као свеукупна, интегрална и недјељива наука о васпитању.

Васпитање као предмет проучавања педагогије

Од непосредног конституисања до данас, педагогија је преживљавала бурна, неизвјесна, изазовна и турбулентна времена на трновитом путу властитог развоја. На удару беспризорне критике најчешће се налазило васпитање као основни предмет њеног научног проучавања. С тим у вези, у појединим епохама општецивилизацијског, па и педагошког развоја смјењивали су се различити критичари, неријетко са научно неутемељеним, противрјечним, па и дијаметрално супротстављеним ставовима. Независно од степена упитности те критике, она је изазивала, и још увијек изазива, веома негативне реперкусије по развој и афирмацију педагошке науке. То је донекле и разумљиво, а посебно ако имамо у виду чињеницу да су се у међувремену на планетарном нивоу десила два свјетска рата, послије којих је започео експоненцијални тренд научно-технолошког развоја, који је све убрзанијим интензитетом мијењао постојеће и успостављао нове, а каткад и радикално другачије захтјеве васпитању и образовању, односно потребе за профилисањем и формирањем човјека по мјери актуелног друштвеног поретка (Поткоњак и Шимлеша, 1989). Услјед тога, педагогија као наука, и посебно васпитање у њеном окриљу, стално су проглашавани „дежурним кривцима“ за готово све друштвене недаће које су пристизале у релативно кратким временским раздобљима. Штавише, оне се безмало никада нису ни смиривале. Напротив, чини се да су постајале све интензивније и злокобније у посљедње три-четири деценије. У оквиру датог општецивилизацијског контекста пред васпитање као предмет проучавања педагошке науке постављана су заиста бројна, озбиљна, изазовна, а неријетко и веома провокативна питања. Углавном су их постављали различито идеолошки, методолошки, струковно и сазнајно оријентисани, односно мотивисани (филозофи, психолози, социолози, антрополози и многи други) истраживачи. С тим у вези, једни су полазили од става да је васпитање цјелисходна људска дјелатност, чије циљеве постављају појединци и друштвена заједница, а у којој мјери ће се они и како остваривати то зависи од читавог низа готово немогуће контролисаних факто-

ра. Да је васпитање динамичан процес који се перманентно мијења, па због тога оно и не може бити предмет научног проучавања педагогије, тврдили су други. Васпитање је окренуто будућности, а шта ће се десити у будућности не може се поуздано утврдити, већ само претпостављати, истицали су трећи. Да је то вриједносно детерминисан процес чији се циљеви, задаци, методе и средства мијењају, зависно од ситуационог општедруштвеног контекста који је такође подложен промјенама, истицали су четврти. Васпитање организују и у њему учествују различити субјекти (ученици, наставници, родитељи, вршњачке групе), социјално окружење и медији, чији су циљеви и улоге различите, истицали су пети (Банђур и Поткоњак, 1999). Анализирајући овакве и сличне ставове, с ове временске дистанце, није тешко закључити да многи очигледно нису схватили, или жељели да схвате, сам појам, бит, суштину, улогу и значај васпитања. Ријеч је заправо о најширем и најсвеобухватнијем педагошком појму и процесу „истовременог самоформирања и формирања личности одређених својстава, као целисходан и намеран процес са довољно простора за индивидуални развој, као и друштвене праксе, подложних научном проучавању (Поткоњак, и др. ре. 1996, 62). У питању је заиста слојевита, деликатна и вишефакторски детерминисана људска дјелатност коју није лако дефинисати једном свеобухватном и општеприхватљивом дефиницијом. Зато професор Поткоњак на посебан, њему и само његовој непоновљивој личности иманентан начин најчешће проблематизује овај кључни педагошки појам, неријетко постављајући суштинска, а чини се каткад и помало провокативна питања у вези са генезом, појавом и природом настанка и непосредног реализовања васпитања. С тим у вези, приупитаће он, да ли коријени васпитања сежу из биолошке или срединске (социјалне) околине; да ли се васпитање води, усмјерава и намеће споља, што би упућивало на недвосмислен став да је оно, прије свега, друштвено-вриједносно, односно аксиолошки детерминисано, или је ријеч о спонтаном, природном и вриједносно неутралном процесу. Апсолутно свјестан вјечне актуелности, тежине и загонетне мистериозности овако номинованих питања, он највјероватније зато и не покушава да на њих нуди експлицитне одговоре, мудро избегавајући замке од једностраног и симплификованог закључивања, односно сваке гносеолошко-епистемолошке искључивости, која би била сазнајно неприхватљива и вишеструко штетна.

Ово тим прије ако имамо у виду чињеницу да он васпитање схвата као вишефакторски биолошки и емпиристички, индивидуално и социјално детерминисан, интенционално организован, многоструко сложен, те циљно усмјераван перманентан процес формирања и обликовања личности; оно заправо подразумијева двосмјерну активност „онога ко организује и врши утицај, ко усмерава и руководи тим утицајем, на једној страни, и активно учествовање у том процесу и онога на кога се врши утицај, ко се васпитава, на другој страни“ (Поткоњак, 1968, 55). Према томе, под појмом и суштином васпитања могли бисмо подразумијевати „укупност утицаја који врши друштво као целина, друштвене групе, институције, организације и појединци, разним средствима, путевима и методама, на разним садржајима, под условом да је све то усмерено ка остваривању постављеног циља васпитања“ (Ђорђевић и Поткоњак, 1986, 53). Међутим, настављајући даље с појашњавањем његове основе и суштине, цитирани аутори кажу да је претходно апострофирана само једна страна васпитања, односно утицаја на васпитаника. Суштина те „друге стране“ односила би се на ужу и ширу заједницу у којој појединац битише, чија би обавеза била да му обезбиједи оптималне и објективно дате услове за несметан развој свеукупног његовог природног потенцијала и формирање здраве и слободне личности. Нема сумње да многи педагози, али и други просвјетитељи, уз појам васпитање готово увијек, по неписаном правилу, додају и појам образовање, не схватајући да су они у међусобној функционалној интеракцији, сачињавају „сложен, али јединствен процес, чије су појединачне стране ужи процеси међусобног условљавања и не могу постојати један без другог, као што се без тог јединства не могу постићи ни жељени резултати“ (Ђорђевић и Поткоњак, 1986, 54). На темељу анализе цитираних дефиниција и ставова није тешко закључити зашто професор Поткоњак тврди да је васпитање најшири и најсвеобухватнији педагошки појам и процес. Његову интегралну свеукупност ситуирају есенцијални, а циљно усмјерени васпитни фактори, селективно бирани образовни садржаји, организациони облици, методе, средства, те функционално успостављене структуре интерактивно-комуникационих веза и односа, на релацији васпитаник–васпитач и обрнуто. Очигледно је, дакле да он, под појмом васпитање супсумира планирање, циљно усмјеравање и на све друге начине интенционално контролисане утицаје који се врше на

појединца ради формирања, развоја и самоформирања његове здраве и цјеловите личности.

Епистемолошко-методолошки проблем педагогије

Будући да феномен васпитање коинцидира с настанком човјека и појавом прве цивилизоване људске заједнице, природно је схватити да се до првих васпитних сазнања долазило здраворазумски, интуитивно, искуствено..., а послије конституисања педагогије као науке плански, систематски, организовано – научно. Историјски посматрано, ова сазнања су се каткад испреплетала и допуњавала, али нажалост неријетко и међусобно конфронтирала. То заправо значи да су у одређеним епохама општедруштвеног развоја мијењани и унапређивани начин, приступи и поступци сазнавања у области васпитања (Поткоњак, 1978). Она су неријетко анализирана, критички преиспитивана, вреднована, теоријски осмишљавана и обликована у конзистентан систем, неопходан за конституисање посебне дисциплине која би се континуирано и искључиво бавила откривањем нових и преиспитивањем постојећих истина о васпитању. На тим теоријским исходиштима прије непуна два вијека конституисана је педагогија. Она ће бити кодификована под патронатом буржоаског друштва, у чијем окриљу ће с временом настати различите педагошке теорије, концепције и правци, који ће пресудно утицати на развој и афирмацију њене методологије. Те концепције су се међусобно разликовале, зависно од схватања човјека и друштва, њихове природе, мисије и суштине, те погледа на свијет и објективну стварност (Поткоњак, 1978; Ђорђевић и Поткоњак, 1986). Из тог периода значајно је споменути биологистичко-натуралистичку, теолошко-догматску, рационалистичку, есенцијалистичку, персоналистичку, интелектуалистичку, функционалистичку, психоаналитичку, егзистенционалистичку и многе друге теоријске концепције. Њихове заједничке особине, али истовремено и највеће појединачне слабости, испољаване су у једностраном схватању друштва, човјека и васпитања. „У једном случају, то је само биолошка основа произашла из стварне људске потребе и њене биолошке егзистенције, у другом случају то су социјалне основе васпитања, у трећем случају инсистира се само на индивидуалним особеностима сваког човјека, у четвртном случају само на рационалности као одлици човјека, у петом – религијска концепција васпи-

тања...“ (Поткоњак, 1978, 49). У структурално-садржајној основи сваке те једностране, појединачно апострофиране концепције крију се извјесне идеолошке и филозофске претензије. Другим ријечима, по мишљењу цитираног аутора, владајуће олигархије су наметале и безрезервно подржавале ону васпитну доктрину преко чијих су, њиховој идеологији иманентних а унапријед осмишљених и детерминисаних циљева, могле ефикасно контролисати и регрутовати властите поданике, како би их ти исти поданици одржавали на власти. Наравно да је у ту сврху кориштена и научна методологија, која је била у функцији подржавања и афирмисања „подобне“ васпитне доктрине. Но, без обзира на све то, извјесно је да се о методолошким проблемима педагогије почињу водити озбиљније расправе тек после њеног конституисања као науке (Поткоњак, 1999). Још у та релативно давна времена често је постављано питање да ли се васпитање може ефикасно научно проучавати. Међу педагошким „душебрижницима“ који су постојали одвајкада, а који и данас постоје препознатљиви по својим малициозним опсервацијама, пенетрирао је став да се у области васпитања не могу откривати никакве научно вриједне истине нити верификовати нова сазнања. Ова тенденционална теза, зависно од друштвеног и временског контекста у којем је настајала, браћена је мање-више научно неодрживим аргументима. Наиме, критичарима педагогије и онима који су јој оспоравали право на властиту методологију очигледно није било јасно да је управо њена методологија нужан предуслов, не само било каквог педагошког развоја већ и опстанка као релативно самосталне науке. Ријеч је заправо о њиховом готово невјероватном научном сљепилу које их је довело дотле да нису могли бар здраворазумски схватити да се паралелно с настанком, мијењањем и развојем различитих педагошких школа, покрета и праваца, те погледа на човјека и његово васпитање, мора нужно успостављати, развијати, мијењати и прилагођавати педагошка епистемолошко-методолошка апаратура. За разлику од тих „дежурних педагошких душебрижника“, данас нико разуман не поставља питање да ли васпитање треба научно проучавати, али је упитно само то „како то чинити на најбољи могући начин“ (Банђур и Поткоњак, 1999, 48). Ово тим прије ако имамо у виду чињеницу да су у научно-педагошкој прошлости доминирала два кључна, али истовремено супротстављена приступа, односно епистемолошко-методолошке парадигме. Ријеч је о

теоријској, рационално-дедуктивној, а неки је називају и спекулативном на једној, и позитивистичкој, емпиријско-индуктивној, шире познатој под називом сцијентистичка, односно научна парадигма, на другој страни (Поткоњак и Шимлеша, 1989). На исходиштима прве развила се тзв. дескриптивна педагогија, а на исходиштима друге инаугурисана је тзв. експериментална педагогија. Будући да је Хербарт преферирао дедукцију као основни пут сазнања, он је експлицитно тврдио да је педагогија само онолико наука колико је заснована на дедукцији. Безрезервно подржавајући овај став, његови сљедбеници су сматрали да се педагогија може развијати искључиво на дедуктивно заснованој методологији. Они су нескривено и готово хистерично испољавали анимозитет према било каквој могућности кориштења индукције, односно емпирије, у области васпитања. Емпирија, односно васпитна пракса, по њиховом суду, не може служити „ни као полазиште, ни као извор, ни критеријум истинитости педагошких сазнања“ (Поткоњак, 1978, 55). Међутим, у међувремену ће, захваљујући експерименталним проучавањима у природним наукама, успиједити револуционарна научно-технолошка достигнућа, која ће радикално промијенити стил и начин живота сваког цивилизованог човјека. Под њиховим снажним утицајем успостављани су експлицитни захтјеви за свеобухватним општедруштвеним реформама, укључујући и оне у свеколикој просвјетној теорији и пракси. Оне су, између осталог, подразумевале анализу, критику и неопходна иновирања школе, па и васпитања утемељеног на научној методологији. То је највероватније био преломни тренутак за примјену позитивистичко-индуктивне, а нешто касније и експерименталне методолошке парадигме, чији су поборници истицали „да је степен кориштења експеримента најсигурнији знак и доказ њеног научног дмета“ (Поткоњак, 1985, 139). Она је у научним круговима шире позната под називом индуктивно-емпиријско-позитивистички приступ, односно парадигма. Према тврдњи цитираног аутора, нешто касније експеримент ће његови протагонисти, сасвим некритички и научно неodrживо, прогласити „једином основом за изграђивање научне педагогије, односно, тачније речено, за изграђивање ’науке о васпитању’“ (Поткоњак, 1978, 55). С обзиром на то да и ова парадигма, укључујући и све оне које су се прије и послије ње појавиле, (историјско-компаративна, математичко-статистичка, системско-структурално-функцио-

нална, квантитативно-квалитативна) и многе друге, независно од тога на којој теоријско-филозофској основи су настале, имају озбиљна ограничења, намеће се круцијално питање да ли и колике су „могућности комбинације експерименталних приступа и истраживања са другим врстама...” (Поткоњак, 1985, 139; Поткоњак, 1982). Шире елаборирајући овај суштински епистемолошко-методолошки проблем, цитирани аутор ће на претходно постављено питање дати позитиван, научно утемељен и суптилно образложен афирмативан одговор. Будући да је у овом дијелу текста тежиште расправе усредсређено на два кључна, а међусобно дијаметрално супротстављена приступа, односно методолошке парадигме (дедукцију на једној и индукцију на другој страни), њихова је дихотомија у дужем временском раздобљу проузроковала погубне посљедице по развој педагогије као интегралне науке о васпитању. Дакако, у оба случаја ријеч је о једностраном методолошком редукционизму, једнако штетним и неприхватљивим приступима, чији су анимозитети размрвили цјелину васпитања, као интегралног и научно недјелјивог предмета проучавања педагогије. Ово методолошко једнумље кумовало је васкрснућу не само једне, већ више „наука о васпитању“. Нажалост, протекло је и проћердано много времена док су напокон, најумнији педагози и други истраживачи, односно методолози, схватили куда те искључивости воде. Другим ријечима, схватили су да се васпитање као изузетно комплексан, деликатан, слојевит и вишеструко детерминисан феномен може и мора проучавати уз примјену плуралистичких методолошких приступа, односно парадигми. Ово тим прије ако имамо у виду чињеницу да су педагошки феномени и појаве дијалектични, а њихова сазнања асимптотична (Банђур и Поткоњак, 1999). То заправо значи да готово ниједно сазнање из области васпитања није коначно, једном и за сва времена непромјенљиво дато. Осим тога, постојећа сазнања у области друштвено-хуманистичких, па и педагошких – разумије се, никада нису, без остатка, објективна, егзактна ни поуздана; нису бар у оноликој мјери као што је то случај с онима која постоје у области природних наука. Штавише, ни педагошки закони, без обзира на то што су експериментално потврђени, не морају увијек имати општеобавезујући карактер, односно примјену, независно од актуелног времена и друштвеног контекста (Поткоњак, 1978). Стога се сва сазнања о васпитању морају провјеравати, преиспитивати, селектив-

но прилагођавати и примјењивати, сходно актуелним потребама појединца, друштва и достигнутог степена савременог општецивилизацијског развоја. То имплицира недвосмислен захтјев и потребу да се васпитање може и мора научно проучавати уз флексибилну, селективно одабрану, рационално комбиновану примјену плуралистичких методолошких парадигми и другог методолошког инструментарија. Другим ријечима, уколико се васпитање, као слојевит и вишеструко детерминисан феномен, жели свеобухватно научно проучавати, неопходно је за то бирати и подржавати холистички приступ, познавати, примјењивати и комбиновати различите методолошке парадигме, те њиховој сазнајној логици користити комплементарну методолошку апаратуру. Убијеђени смо да ову есенцијалну епистемолошко-методолошку закономјерност нико није тако добро схватио као професор Поткоњак, односно још суптилније објаснио, задивљујуће једноставним, а тако јасним српским језиком.

Педагошка терминологија је на странпутици

Научни језик, прецизно дефинисана и стандардизована појмовна апаратура, односно лексика, један је од незаобилазних предуслова успјешног конституисања и развоја сваке науке, па и педагошке – разумије се. Ово тим прије ако имамо у виду чињеницу да научна сазнања морају бити саопштавана, публикована и дисеминирана јасним и једнозначним језиком који разумије и прихвата стручна и научна јавност. Управо овај став имплицира захтјев и потребу за нормирањем и стандардизовањем педагошко-научне лингвистике као конгруентног и консеквентног система препознатљивих језичких симбола и знакова који јој омогућују да открива и објашњава нова и преиспитује постојећа сазнања из домена властитог предмета интересовања. Ако је то тачно, а чини се да јесте, онда је несхватљиво зашто педагози у нашем региону, који користе малтене исти језички систем, још увијек нису успјели стандардизовати своју педагошко-научну терминологију. Вјерујемо да се у томе крије кључни узрок и повод све масовнијој појави, на овим просторима, некритичког кориштења различитих термина којим се означавају исти педагошки феномени и категорије. Овом несхватљивом термилошком хаосу итекако „кумује“ и извјесни број педагога. Поузданост тог става најлакше је провјерити ако се у њиховим уџбеницима анализирају само

два фундаментална педагошка појма (васпитање и образовање). Одмах ћемо схватити да већина аутора преферира став према којем је „васпитање“ шири појам од „образовања“, јер овај први имплицира суштину и функцију овог другог (Поткоњак, 1995). Сљедствено тој чињеници, под садржајем и суштином појма „васпитање“ неизоставно се подразумејева и садржајна основа „образовања“ као дијалектички и педагошки неодвојивих појмова. Међутим, логику овако схваћеног појма „васпитање“ консеквентно не слиједи наша актуелна педагошка пракса, а још мање официјелна нормативно-правна легислатива, будући да се свеукупност васпитања означава синтагмама „васпитање и образовање“ или пак инверзно, што је још бесмисленије. Овај термилошки паралелизам некритички се шири не само у уџбеницима и другим педагошким публикацијама, већ се све више практикује и у свакодневним просвјетним комуникацијама. Апострофирани проблем постаје знатно комплекснији онда када се у теоријске расправе уведу појмови васпитање схваћено у ужем и ширем смислу с једне, и образовање, такође схваћено у ужем и ширем смислу, с друге стране (Поткоњак, 1999). Каткад се у расправама иде толико далеко да се између васпитања у ужем и његовог схватања у ширем смислу прави сасвим неприродна дистинкција, која се по аналогном слиједу онда преноси и на појам „образовање“. То може имати каквог-таквог смисла само ако се појединачна суштина ових кључних појмова сепаратно посматра искључиво на теоријској равни, или ако је то у функцији прецизнијег конкретизовања циљева наставе и учења. У супротном, њиховим неприродним одвајањем уноси се дихотомија у јединствен педагошки процес, који само додатно збуњује наставнике – најодговорније тумаче, носиоце и непосредне реализаторе свеобухватног васпитања, схваћеног у његовој функционалној свеукупности. Надаље, нашу педагошку лингвистику, према мишљењу професора Поткоњака, опасно контаминирају све учесталије појаве лакомисленог и некритичког преузимања и посвајања иностране педагошке терминологије (Поткоњак, 1994). Као најеклатантнији примјер ове, за педагогију погубне појаве наводи енглески термин „education“. Познато је да он у енглеском језику, зависно од контекста, може означавати педагошку теорију и праксу, али и васпитање и образовање. Не схватајући ту његову вишезначност, многи га сасвим некритички користе као „универзалан“ синоним за означавање садржаја и суштине васпитања и образовања.

Оваква и слична термилошка релативизација, нарочито у посљедње три-четири деценије, постаје омиљени жаргонски манир стручњака из области природнонаучних, информационо-комуникационих, психолошких, медицинских и др. наука, али неријетко и многих „савремених“ педагога. Једни то раде из незнања, други из помодарства, а трећи зато што лакомислено вјерују да је појам „едукација“ прецизнији, јаснији, односно „научнији“ од домаћих појмова васпитање и образовање. Заиста је тешко повјеровати да (они који умјесто појмова „васпитање“ и „образовање“ у свим ситуацијама и контекстима користе појам „едукација“) имају јасно изоштрену перцепцију садржаја и обима појма „едукација“, те да схватају природу и суштину његовог односа према терминима „васпитање“ и „образовање“. Но, без обзира на све то, очигледно је да се овај страни термин де факто одомаћио, како у стручној и научној педагошкој теорији и пракси, тако и у готово свакодневним међуљудским комуникацијама. Није овдје ријеч само о једној „инкриминисаној туђици“, њих данас нажалост у нашој педагошкој и општој лингвистици има заиста превише. Стога бисмо могли рећи да је ова „разна епидемија“ захватила и озбиљно угрозила не само педагошку, већ и општенационалну српску лингвистику. Колико је професор Поткоњак био разочаран због све очигледније ерозије и релативизације педагошке лексике најилустративније потврђују ријеч упућена учесницима величанственог научног скупа уприличеног поводом осамдесетогодишњице његовог живота и рада. Обравивши се присутнима, академски бираним и достојанственим ријечима, уз учтиву колегијалну захвалност за масовни одзив, љубазно је замолио колеге да о педагогији, бар тај дан, говоре српски, додавши: „Душа ме боли када чујем и читам све чешће да чак и поједини педагози заборављају српску педагошку терминологију. Не бих хтео данас овде да чујем ни за 'едукацију', 'едукаторе' и 'едукативност', ни за 'курикуларне' реформе и 'курикулуме', ни за 'лиценце' и 'лиценцирање', 'сертификате' и 'сертификацију', ни за 'профилисање' школе, ни за 'дизајнирање' васпитног процеса, односно наставног часа и сл.“ (Поткоњак, 2024, 12). Ову учтиву и добронамјерну замолницу упутио је као озбиљно упозорење колегама схватајући колико је језик битан за очување педагошког, али и националног идентитета.

То што је професор Поткоњак инсистирао на очувању, његовању, развоју и консеквентној употреби матерњег језика у свакоднев-

ним комуникацијама, па и у струковним – разумије се, не значи да је био старомодан, ретроградан и недовољно обавијештен о најактуелнијим планетарним збивањима. Напротив, он је итекако схватао и безрезервно подржавао прогресивне тенденције научно-технолошког и општецивилизацијског развоја које су, између осталог, подразумевале, обогаћивање, иновирање и прилагођавање свеколике научне, па и педагошке терминологије. Међутим, испоставиће се да је био велики противник њене контаминације, непотребним демократским, политичким и информационо-технолошким „иновацијама“. Уз све то, упозоравао је на забрињавајуће манире наших истраживача, склоних да у фази откривања извјесне педагошке иновације, зачас смисле „нови термин и синтагму, или се једноставно прихвати и ‘посрби’ неки страни термин (енглески, француски, немачки и руски – већ зависно од тога којим се страним језиком служи аутор такве ‘педагошке иновације’“ (Поткоњак, 1997, 7). Овај проблем постаје још деликатнијим због тога што се „иноватор“ тог „новог“ или преузетог термина из конкретног страног језика „уопште не осјећају обавезним да ту терминологију прецизно и јасно одреде и да дефинишу њен однос према већ постојећој педагошкој терминологији (сличности, разлике и др.)“, (Поткоњак, 1999, 165). На тај начин уведен и непрецизно одређен термин остављен је на вољу његовим потенцијалним корисницима да га по свом нахођењу, независно од контекста, употребљавају, односно злоупотребљавају. Чини се да домаћу педагошко-терминолошку агонију додатно подстиче превођење писаних извора са страних језика на српски, или обрнуто – са српског на било који страни језик. Наиме, неријетко се дешава да преводиоци потпуно исту педагошку терминологију из истог страног језика различито преводe на српски језик, али и да се различитим страним терминима приликом превођења на српски језик „намјењују“ иста значења. А у случајевима када се извјесни педагошки појам „не може превести“, онда га сами преводиоци, по само њима знаним правилима, некритички „посрбе“, што резултира „новим“ термином, који се придружује оним који су се на сличан начин одомаћили, тако да синергетски „расрбљују“ домаћу научно-педагошку терминологију (Поткоњак, 1997). Но, без обзира што је овдје ријеч о беспризорном асимиловању и девастирању наше педагошке и општенационалне лингвистике, бјежањем од те „пандемије“, по његовом мишљењу, не бисмо смјели довести у питање

захтјев и потребу континуираног обогаћивања и развоја савремене педагошке терминологије, нити се одрећи селективног и промишљеног преузимања неких универзалних и једнозначних термина из страних језика. Наравно, да је то недопустиво чинити ситуационо, стихијски, произвољно, без претходно студиозно спроведене анализе и прецизног дефинисања, односно јасног формулисања тог новог термина и његовог одређења према постојећој педагошкој терминологији (Поткоњак, 1995). Схватајући актуелност и комплексност овог заиста значајног и деликатног проблема, он је први правовремено алармирао педагошку јавност сматрајући да се он приоритетно и цјелисходно мора решавати, која је, по свему судећи, на његове вапаје, остала gluva. Кад то тврдимо, онда првенствено мислимо на нашу немарност, недостатак жеље, професионалног ентузијазма, свијести и академске одговорности, да се озбиљније позабавимо стандардизацијом српске педагошке лингвистике како би она била комплементарна с оном коју већ имају најауторитативније чланице Европске уније. На путу ка остварењу тог циља, професор Поткоњак је дао заиста немјерљив допринос. Њему, без сумње, припадају највеће заслуге, што је у периоду распадања заједничке нам државе написан и нешто касније (1996) објављен, управо под његовом редактуром, *Педагошки лексикон*, да би послје тога и сам написао *Педагошки тезаурус*, објављен 1997. године. Ова капитална дјела представљала су добра, али нажалост не и сасвим довољна полазишта да се активније укључимо у пројекат Европског савјета, који је сачинио Европски педагошки тезаурус, у међувремену преведен на девет језика најутицајнијих земаља из састава Европске уније (Поткоњак, 1999).

Закључак

На основу претходне анализе и елаборације кључних, у овом раду, апострофираних питања и проблема, није тешко схватити да они нису нови, будући да властиту генезу баштине из периода првотног конституисања педагогије као науке. Међутим, то никако не значи да су они у међувремену потрошени, сазнајно маргинализовани и због тога данас научно недовољно изазовни. Напротив, ријеч је вјечито актуелној проблематици од есенцијалног значаја за утемељење, опстанак, развој и афирмацију педагошке науке. Сви они су поодавно идентификовани и стављени под лупу бројних и најчешће различитих идеолошки и научно

профилисаних критичара. Дакако, ријеч је о схватањима и поимањима педагогије као науке, фундаменталном предмету проучавања – васпитању, педагошкој методологији и њеној научној терминологији, односно лексици. Неспорно је да су сви ови проблеми и данас мање-више актуелни, али је готово невјероватно, како се оркестрирано и са готово истом квази научном аргументацијом оспоравају све кључне научно-конститутивне компоненте педагогије, од критичара неријетко сасвим различите стручне и научне провенијенције. У вези с тим, по неписаном правилу, проблематизује се свеколико поље проучавања педагогије и перманентно актуелизују недоумице да ли постоји једна, двије или више наука о васпитању; да ли је педагогија довољно флексибилна и сазнајно релевантна да проучава васпитање у његовој тоталитарној свеукупности, или је нужно сузити њену оптику интересовања само на проучавање практичне стране васпитања (васпитања схваћеног у најужем смислу). Пажљивом анализом те критике није тешко закључити да би се, по мишљењу многих педагошких „душебрижника“, теоријским промишљањима и научним сазнањима из области васпитања, схваћеног у најширем смислу, требале бавити друге „едуколошке“ науке (филозофија, психологија, социологија, антропологија, екологија,...), или би то, у најбољем случају, требало препустити тзв. „њиховим“ граничним дисциплинама (педагошкој филозофији, педагошкој психологији, педагошкој социологији, педагошкој антропологији...). По сличном сценаријуму критикује се и оспорава сам предмет проучавања педагогије – васпитање. Наиме, све чешће се, али не и сасвим случајно, покушава направити строга дистинкција између васпитања и образовања, при чему се не схвата, или не жели схватити, да је васпитање најшири педагошки појам, који нужно имплицира садржаје и суштину образовања. Ријеч је заправо о двјема странама исте „медаље“, које се у теорији и пракси појављују и остварују као симултани процеси интенционалног формирања, самоформирања, профилисања и развоја здраве и слободне личности. Поред тога, не јењавају покушаји да се научно спорним и неприхватљивим аргументима доведе у питање свеколик теоријски систем, односно филозофски оквир на чијим се премисама утемељује педагошка наука. О томе би се могле водити неисцрпне расправе, али се чини неспорним само то да је свако васпитање у одређеном времену и простору идеолошки, аксиолошки, односно вриједносно

и на многе друге начине друштвено-цивизацијски детерминисано. Схватајући закономјерност његове есенције и егзистенције у одређеним временским и општедруштвеним оквирима, професор Поткоњак ће рећи „да свако време има своју педагогију, а свака педагогија са својим временом неминовно одлази у историју“ (Поткоњак, 2004, 15). У непосредну везу са поимањем и критичким позиционирањем предмета проучавања педагогије, доводи се избор, функција и домети њене методологије. Зависно од угла и априори заузете позиције из које се посматра педагошка наука и суштина њеног предмета проучавања, аналогно том ставу посматра се мјесто и улога њене методологије. То заправо значи, ако се предмет педагогије некритички сужава, растаче и редукује, онда ће се потреба за његовим проучавањем нужно довести у питање, или ће се пак, у најбољем случају, преферирати једнострана, редукована, недостатна и сазнајно стерилна методолошка апаратура. Уз све то, више је него очигледно како педагошки научни језик, односно њена лексика, нарочито у посљедње три-четири деценије, постаје све критичнијом тачком опстанка, односно очувања научног идентитета педагогије. Наиме, свјedoци смо да педагошку лингвистику свјесно или недовољно промишљено, безобзирно урушавају различити стручњаци, не само из природних, информационо-комуникационих, друштвено-хуманистичких, медицинских и других наука, већ им се нажалост све чешће у томе придружује и забрињавајући број педагога. Сумирајући претходно апострофиране чињенице, мишљења, ставове и сазнања, чини се да је професор Поткоњак први на овим просторима, па и знатно шире, запазио и разобличио скривене и опасне претензије, односно деструктивна стремљења многих квази педагошких „душебрижника“, који су настојали, а многи од те намјере не одустају ни данас, да оспоре, уруше, релативизују и обесмисле најприје њене конститутивне компоненте, а онда ће се, по том перфидном сценаријуму, она полако, али сигурно урушити сама од себе, као дрвена кула лишена властитих темеља. Анализирајући његова, за ову проблематику, најрелевантнија дјела, схватили смо да је беспoштeдно заложио сав свој сазнајни потенцијал, људски и научни интегритет, а он је заиста био задивљујући, покушавајући и за живота успијевајући да снагом аргумената, стрпљиво, промишљено, једноставним, а научно сасвим јасним, његовој личност иманентним језиком и стилom, не само да педагогију као науку, одбра-

ни од свих тих насртаја, већ да је послије тога учини научно још постојанијом, предметно хомогенијом, методолошки богатијом и сазнајно ефикаснијом. Према томе, више је него плаузибилно да је он, управо на том деликатном, а тако значајном пољу, дао немјерљив допринос и оставио неизбрисив траг по којем ће га памтити и, надамо се слиједити, садашње и будуће генерације педагошких научника и многих других истраживача.

Литература

- Влаховић, Б. и др. (1996), *Опита педагогија*, Учитељски факултет, Београд.
- Ђорђевић, Ј. и Поткоњак, Н. (1986), *Педагогија*, Научна књига, Београд.
- Коцић, Јб. (2004), Проблем дефинисања предмета педагогије и његовог разграничења од других наука (у зборнику: *Југословенска педагогија друге половине XX века*), Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и Учитељски факултет у Ужицу, 23–38.
- Недељковић, Ч. (2021), Поткоњак – јединствена појава у српској педагогији (у *Годишњаку Српске академије образовања*), Београд, 53–67.
- Вилотијевић, М. (2021), Никола Поткоњак – највећи српски педагог друге половине XX века (у *Годишњаку Српске академије образовања*), Београд, 3–12.
- Поткоњак, Н. (1968), Предмет педагогије, у књизи: *Педагогија I* (ур. Павлетић, В.), Матица хрватска, Загреб.
- Поткоњак, Н. (1978), *Теоријско-методолошки проблеми педагогије*, Просвета, Београд.
- Поткоњак, Н. и Орловић-Поткоњак, М. (1981), *Педагогија I и II*, Завод за уџбенике, Београд.
- Поткоњак, Н. (1982), *Методолошки проблеми системних проучавања у педагогији*, Институт за педагошка истраживања и Просвета, Београд.
- Поткоњак, Н. (1985), Ограничења и донети експерименталних проучавања сложених педагошких појава, процеса и система (у зборнику: *Института за педагошка истраживања*, бр. 18), Београд.
- Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. ре. (1989), *Педагошка енциклопедија*, 2. књ., Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Поткоњак, Н. (1995), *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Поткоњак, Н. (1995), Стандардизација педагошке терминологије (у часопису: *Васпитање и образовање*, бр. 1–2), Подгорица, 3–10.
- Поткоњак, Н. и др. ре. (1996), *Педагошки лексикон*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

- Поткоњак, Н. (1997), *Педагошки тезаурус*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Поткоњак, Н. (1999), *Васпитање–школа–педагогија*, Учитељски факултет, Ужице.
- Поткоњак, Н. (2000), *XX век ни „век детета“ ни век педагогије*, Учитељски факултет, Београд.
- Поткоњак, Н. (2000), Педагогија XX века и њени задаци у XXI веку (у часопису: *Педагогија*, бр. 3–4), Београд, 347–354.
- Поткоњак, Н. (2004), *Југословенска педагогија друге половине XX века* (у истоименом зборнику), Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и Учитељски факултет у Ужицу, 11–23.
- Трнавац, Н. (2012), *Лексикон историје педагогије српског народа*, Завод за уџбенике. Београд.

Prof. Dr. Nikola Mijanović

Faculty of Philosophy

Nikšić

PROFESSOR POTKONJAK – AN INDEFATIGABLE DEFENDER OF THE SCIENTIFIC CONSTITUTIONALITY OF PEDAGOGY

Abstract: There is no doubt that the entire process of constitution, codification, and equal positioning of pedagogy in the system of sciences has been disputed from its inception until today. These were often illargued and scientifically unfounded attempts by insufficiently informed or malicious groups and individuals. As a rule, critical constituents of pedagogy were on the receiving end of their reckless and continuously orchestrated criticism. Their criticism attacked the very subject of study (education – understood in the broadest sense), the system of philosophical-theoretical knowledge on which education is based, methodology, and pedagogical lexicon, that is, its overall linguistics. The subject of the study of pedagogy was particularly fiercely attacked, while, especially in the last two or three decades, the pedagogical scientific terminology was wantonly collapsed and uncritically substituted with frivolously borrowed terms from the Anglo-Saxon speaking area. It is indisputable that such and similar aspirations of „concerned” scientific social-humanistic spiritualists represent a latent danger to the survival, development, and affirmation of pedagogy as a relatively independent science. Professor Potkonjak particularly warned against the perniciousness, chaos, and destructiveness of their malignant influence in current pedagogical theory and practice and unreservedly opposed it with all his intellectual potential. The fascination with his professional ethics, inexhaustible creative energy, and unquestionable scientific competence informed this work. Professor Potkonjak decisively influenced our focus on the identification, analysis, and fragmentary elaboration of the scientifically-based contributions with which this unsurpassed erudite and pedagogical architect guarded and, at least for now, defended fundamental constitutionalism pedagogical sciences.

Keywords: pedagogical science, education, philosophical-theoretical pedagogical system, methodology, pedagogical terminology.

Проф. др Бране Микановић

Филозофски факултет

Универзитет у Бањој Луци

ПОЈАМ И СХВАТАЊЕ ЦИЉА ВАСПИТАЊА ВОЈИСЛАВА БАКИЋА И НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА

Резиме: Васпитање се најчешће одређује као комплексан друштвени, педагошки и доживотни процес (само)развоја и (само)формирања личности човјека у одређеном друштву. Тај процес одређује оспособљавање човјека за живот, рад и учење у друштву које се стално мијења. Суштина васпитања и активности којима се човјек оспособљава исказује се помоћу циља васпитања.

У фокусу рада налази се анализа појма и схватања циља васпитања Војислава Бакића и Николе Поткоњака. Анализа је значајна због тога што су два педагошка великана живјела у различитом времену и различитом друштвеном контексту. Анализа показује да су обојица допринијели континуитету развоја педагошке науке на нашем простору. Циљ и задаци васпитања у њиховом богатом педагошком опусу заузимају значајно мјесто, њихова схватања циља васпитања имају велики научни значај.

Кључне ријечи: васпитање, циљ васпитања, Војислав Бакић, Никола Поткоњак, научни допринос.

Увод

Циљ васпитања је категоријалан педагошки појам и његовој суштини и вриједности готова сваки педагог посветио је у свом раду значајну пажњу. У вези са циљем васпитања постоје различита схватања, „од негирања његове потребе и могућности одређивања, до универзализације и општеважности само једног циља васпитања“ (*Педагошки лексикон*, 1996: 558). Због тога је важно да се погледи на појам и схватање циља васпитања константно анализирају и упоређују.

У овом раду бавићемо се анализом појма и схватања циља васпитања у дјелима Војислава Бакића и Николе Поткоњака. Анализа је значајна и због тога што Бакић и Поткоњак својим улогама, доприноси-

ма, временом у којем су живјели и радили обухватају период већи од једног вијека. Значај је још и израженији због тога што Војислава Бакића сматрамо утемељивачем педагогије код Срба, а Николу Поткоњак најзначајнијим и најистакнутијим педагогом који је дао вишедеценијски допринос развоју аутентичне југословенске педагогије, а затим и скоро три деценије интензивног рада и доприноса преоријентацији југословенске у српску педагогију крајем 20. и у прве двије деценије 21. вијека. Бакић и Поткоњак били су дубоко свјесни значаја васпитања човјека, процеса који је одређен циљем и задацима васпитања и научног приступа у формулисању циља васпитања.

Општа је сагласност међу педагозима да је процес васпитања комплексан и дуготрајан. „Тај процес је сталан и врши се на свим узрастима, током читавог живота, посредством и на основи разноврсних садржаја, активности, самоактивности, односа и утицаја бројних чинилаца и услова“ (Ђорђевић и Potkonjak, 1986: 75). Процес васпитања увијек је усмјерен ка одређеном циљу. Циљ васпитања мора бити конкретизован до те мјере да омогући непосредну васпитну практичну дјелатност. Код нас се конкретизацији циља васпитања најчешће приступа на основу формулисања већег броја задатака. Отуда можемо говорити о читавом систему задатака васпитања (Ђорђевић и Potkonjak, 1986).

Војислав Бакић (1847–1929) и Никола Поткоњак (1924–2021) су српски педагози који су допринијели филозофском и научном утемељењу педагогије на југословенским просторима, посебно педагогије у Срба. Војислав Бакић је „својим научним дјелом и педагошком дјелатношћу започео процес конституисања педагошке науке код Срба“ (Бранковић, 2001: 86). Никола Поткоњак је својим педагошким радом дјеловао више од седам деценија. „Југословенска педагогија друге половине 20. вијека је настајала, развијала се и развила, у много чему, у специфичну науку о васпитању, карактеристичну за то вријеме и ове просторе“ (Maksimović, 2019: 297). Поткоњак, заговорник марксистичке педагогије, дао је знатан допринос развоју југословенске педагогије која је позната по сопственој филозофији васпитања. Дао је и велики допринос преоријентацији педагогије и развоју савремене српске педагогије 90-их година прошлог вијека и током прве двије деценије овога вијека.

Овој двојици педагошких доајена заједничко је бављење већим бројем фундаменталних педагошких проблема. У овом раду ћемо се усмјерити само на један – циљ васпитања. Стога је у фокусу овог рада анализа појма и схватања циља васпитања Војислава Бакића и Николе Поткоњака.

Циљ васпитања у дјелима Војислава Бакића

Војислав Бакић је утемељивач српске педагогије, живио је и радио у другој половини 19. и у прве двије деценије 20. вијека. Студирао је педагогију у Лајпцигу и Хајделбергу. Докторирао је 1874. године. Био је професор на Филозофском факултету Велике школе у Београду од 1892. до 1905. године, када је пензионисан.

У најпознатијим дјелима *Општој педагогики* (1897) и *Посебној педагогики* (1901), првим систематским дјелима педагошке струке код Срба, те у дјелима *Примијењена наука о васпитању* (1878), *Поуке о васпитању дјеце у родитељској кући* (1880), *О механизму и школској настави* (1880), *О карактеру и образовању карактерности* (1887), *О васпитном прилагођавању* (1889), *Педагошка искуства и Морални живот у рату и миру* (1920), Бакић је оставио неизбрисив историјски и научни траг и допринос развоју педагогије аутентичних обиљежја на нашим просторима, посебно педагогије код Срба. Готово у сваком свом дјелу бави се циљем и задацима васпитања. „Стално је био у току педагошких и других важнијих збивања; тумачио их савременицима, изграђивао и дограђивао своје педагошке ставове, дао свој педагошки систем и трасирао новине у педагогији. Био је изнад осталих и испред њих“ (Милијевић, 2001: 111). И данас, у савременој педагогији и схватањима педагога, наглашава се да Бакићева дјела имају трајну вриједност и да представљају извориште за проучавање научног развоја педагогије на нашим просторима. Та дјела показују да педагошка наука увијек треба да се бави изазовима и актуелним проблемима.

За вријеме студија Бакић је био под утицајем Хербартове педагогије. Идеје те педагогије преносио је и код нас. Оштро је био критикован, али је био познат и по томе што је критику прихватао. Бакић се, осим за Хербартова, интересовао и за друга учења. „Бакић је умјерени хербартовац. Он је, задржавајући основна полазишта и систем Хербар-

тове педагогије, у њу настојао да угради новија психолошка, филозофска, антрополошка, биолошка и социолошка сазнања свога времена. Настојао је да ублажи ортодоксност и неке ограничености Хербартове педагогије“ (Поткоњак, 2020: 90). Основне идеје о циљу васпитања Бакић излаже у своме дјелу *О карактеру и образовању карактерности* из 1887. године. Као и сви хербатовци, посебну пажњу посвећује циљу и задацима васпитања и наглашава да је то задатак педагошке телеологије. „Педагошка телеологија има тај задатак да одреди *цели* васпитања и образовања“ (Бакић, 1897: 29).

Бакић је настојао да своје општепедагошке ставове „конкретизује, уграђујући лично искуство, потчињавајући свако разматрање формулисаној циљу васпитања“ (Илић и Михајловић, 2016: 225). Васпитање представља „правилно развијање и усавршавање органских сила и духовних способности у млада човјека и млада нараштаја на рад и живот васпитаника“ (Бакић, 1897: 5). Одреднице које произлазе из наведене дефиниције имплицирају да он прихвата интенционално васпитање, да жели да уравнотежи унутрашње и спољашње утицаје у васпитању. За све наведено потребан је конкретан циљ васпитања.

У савременој педагогији смисао хармонијског развоја личности још увијек привлачи велику пажњу. Таквог развоја био је дубоко свјестан и сам Бакић. „Педагогија не узимље живот једноставно, него свестрано, те уједињује ... погледе на живот човјечији у хармонијску цјелину“ (Исто: 36). Изузетно значајна импликација Бакићевих схватања за савремену педагогију јесте да васпитање треба да обухвати цијели живот и да „задаци васпитања морају бити у сагласности са задацима човјечега живота, личнога и друштвенога“ (Исто: 29). Бакић указује и на значај координације различитих фактора у процесу васпитања, које треба усмјерити да дјелују у истом смјеру. Тако у свом дјелу *Посебна педагогика* из 1901. године наводи задатке за породично (домаће) васпитање и задатке школског васпитања. Бакић наводи да су заједнички задаци васпитања у породици и школи исти (физичко или хигијенско, естетско, интелектуално, морално и техничко) и још указује на њихову садржину и смисао у контексту васпитних средина (Бакић, 1901).

Циљ васпитања мора бити заснован на природи човјека, сматра Бакић. Та природа треба да се поклапа са оном природом на којој почива и морал. Према томе, основу за извођење циља васпитања пред-

ставља етика. Још указује на то да је приликом одабира средстава за остваривање постављених циљева потребно уважити психологију. У оваквом схватању уочава се велики утицај изворног схватања Хербарта. Морално васпитање и развој моралног карактера за Бакића је једно од најважнијих подручја васпитања и то треба да буде општи циљ васпитања. Такав циљ васпитања изводи из природе човјека и наглашава да се он ослања на природни и друштвени задатак. Природни задатак усмјерен је на развој и одржавање индивидуалног живота, као и на развој и одржавање врсте (физичко гледиште), те на развој и усавршавање духа (психичко гледиште). Друштвени задатак је потребно усмјерити на развој социјалних и моралних врлина човјека. Бакићево виђење значаја повезаности између природног и моралног, те повезаности између личног и друштвеног и данас представља упоришну тачку за савремено васпитање, према којем се мора водити рачуна о истовременом развоју индивидуализације и социјализације, као и о личним и друштвеним потребама васпитаника.

Природа човјека одређује рад и његове потребе. „Рад је за Бакића нужност човјека и са личног и са друштвеног становишта. Због тога он треба да има посебно мјесто у његовом васпитању“ (Илић и Михајловић, 2016: 227). Ослањајући се на схватање Хербарта Спенсера, Бакић комплексно тумачи рад и наводи да он треба да обухвати:

1. Рад за самоодржавање,
2. Рад неопходан за обезбјеђивање средстава потребних за живот,
3. Рад усмјерен на његу и подизање потомства,
4. Рад на развоју и одржавању моралног, односно друштвеног положаја, те
5. Рад који је усмјерен на љепоту.

На основу комплексног схватања циља васпитања, Бакић из општег циља дедукцијом изводи, према подручјима (компонентама) васпитања, следеће циљеве: циљеви моралног васпитања, циљеви интелектуалног васпитања, циљеви естетског васпитања, циљеви радног васпитања и циљеви физичког васпитања. И данас се наведена подручја у савременој педагогији наводе као основна подручја реализације васпитања.

Критичка анализа показује да Бакић поставља и разрађује систем циљева васпитања. „Главни циљ одређује терминима *идеал* и *идеали* или општечовјечанским вриједностима“ (Бранковић, 2001: 99). Овако усмјерен циљ један је од најважнијих педагошких проблема.

Бакићево схватање циља васпитања јасно указује на значај операционализације општег циља на већи број посебних циљева васпитања и на већи број задатака, као и различите могућности за њихово ређање и класификовање. Бакић је навео три критеријума за ређање задатака:

1. *Важност васпитних задатака* (задаци моралног и интелектуалног васпитања, задаци естетског и техничког васпитања, и задаци физичког васпитања);
2. *Тежина остваривања васпитних задатака* (задаци физичког васпитања, задаци физичког рада и задаци естетског, интелектуалног и моралног васпитања) и
3. *Природни (генетички) ток задатака васпитања* (од 1. до 3. године физичко васпитање; од 4. до 7. година естетско васпитање и чулни развој; од 7. до 14. година интелектуално васпитање; од 15. до 18. година техничко/стручно васпитање и од 19. до 21/25. година морално васпитање), (према: Илић, Михајловић, 2016).

Бакић указује на сложеност и важност циљева васпитања. Задатак физичког васпитања треба усмјерити на очување здравља и на развој физичких снага. Када је у питању естетско васпитање задатак васпитања треба усмјерити ка развоју виших чула, те на усавршавање маште да би се схватила љепота и могла пратити естетска осјећања. Задатак интелектуалног васпитања се односи на усавршавање свијести и самосвијести памћења, маште, ума, односно на образовање ума. Техничко васпитање има задатак да развије моторне системе и органе за кретање. Морално васпитање мора бити директно васпитање и/или васпитање у ужем смислу. Три су основна задатка моралног васпитања: морална осјећања, морална свијест и морална воља и карактер (Бакић, 1897).

Бакић се снажно залагао за то да циљ и задаци васпитања буду научно оправдани и у складу са природом човјека (субјекта васпитања). У схватањима савремених педагога уочљиво је негирање повезаности циља васпитања са педагошком науком (Бранковић, 2001). У циљевима и задацима васпитања се „предвиђа и истиче бољи и савршенији рад

појединаца и друштва у будућности. Стога су то *идеје* за индивидуални и социјални развитак човјечји, од кога зависи развитак културе и цивилизације“ (Поткоњак, 2020: 102).

Поред схватања циља васпитања као категоријалног појма, Бакић је износио схватања и о педагогији као науци о васпитању. Критичка анализа његових „схватања фундаменталних питања науке о васпитању показује да он није увијек био самосталан и да је код њиховог дефинисања остао на основним позицијама Хербарта и његових сљедбеника“ (Бранковић, 2001: 95).

Војислав Бакић је дао велики научни допринос појмовном одређењу и схватању циља васпитања. У педагошкој телеологији расправљао је и о границама и о моћи васпитања (Бранковић, 2001). Његова схватања су и у савременој педагошкој науци још увијек значајна и актуелна.

Циљ васпитања у дјелима Николе Поткоњака

Никола Поткоњак је 1956. године објавио рад *О проблемима опште педагогије*. Од тада па све до краја живота у континуитету објављује радове из опште педагогије. Свој педагошки кредо изнио је након готово пет деценија проучавања и истраживања фундаменталних питања педагогије у дјелу *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије* (2003).

Никола Поткоњак широко тумачи васпитање као друштвени и педагошки феномен. У својим схватањима полази од тога да је васпитање усмјерено ка одређеном циљу, односно да из конкретно одређеног циља васпитања произлази конкретно васпитање. Васпитање је цјелисходна друштвена и људска дјелатност и налази се у функцији тог циља. Поткоњак посебно указује на то да постоји доста фактора васпитања који нису уклопљени у цјеловит и кохерентан систем, па стога они могу дјеловати и супротно од постављеног циља и задатака васпитања (Поткоњак, 2020). Овакво схватање имплицира да је Поткоњак дубоко свјестан чињенице да је циљ васпитања категоријални педагошки појам и да се његовим одређењем истовремено утврђују многе детерминанте васпитања и образовања.

Нема сумње да Поткоњаково схватање циља васпитања дубоко произлази из схватања цјелокупног васпитања као трајног, комплекс-

ног и динамичног друштвеног и педагошког процеса. Природу васпитања одређују бројне карактеристике: „велика динамичност и развојност; потреба сталног повезивања прошлог, садашњег и будућег; успостављање правог односа између постојећег, могућег и жељеног; васпитање је увијек цјелисходна, а тиме и свјесна људска дјелатност; требало би да постоји (друштвена и појединачна) свијест о томе што се може и што би требало постићи васпитањем, како га смишљено планирати и практично изводити, да се тиме не угуши индивидуалност онога ко се васпитава, да се васпитање не претвори у укалупљивање умјесто у стално мијењање и развијање појединаца; васпитање је веома комплексна и слојевита друштвена дјелатност; бројне су дијалектичке противурјечности које су садржане у васпитању као људској дјелатности“ (Поткоњак, 2020: 21–22).

Поткоњак је још 1971. године писао тезе о циљу васпитања за часопис *Педагогија*. „Предмет васпитања је човјек. Смисао васпитања састоји се у помагању и усмјеравању развитка и формирања личности тог човјека“ (Исто, 25), што је полазна теза у његовим схватањима циља. Битна теза о циљу васпитања указује на то да је потребан конкретан покушај превазилажења и једностране социјалне и једностране индивидуалистичке оријентације у постављању циља васпитања. Дакле, у циљу васпитања мора се исказати тежња да се човјек истовремено васпитава и као индивидуа и као члан заједнице. „Сваки циљ, односно из њега изведена таксономија задатака образовања и васпитања, садржи у себи као црвену нит, као основну детерминанту, однос појединца и заједнице, личности и друштва, у датом историјском и развојном моменту“ (Поткоњак, 2020: 39). И данас у савременим педагошким схватањима, процес васпитања истовремено треба усмјерити на развој и васпитање за индивидуализацију и за социјализацију (Mikanović, 2017).

„Циљ васпитања условљава процес, методе, облике и средства васпитне дјелатности. Интенционалност васпитања произлази из усмјеравајуће функције циља васпитања“ (Исто: 25). Цјелисходност је битна одлика сваке људске дјелатности, па и васпитања као веома сложене и дијалектичке друштвене праксе. Стога Поткоњак апострофира да постоји међузависност циља и процеса васпитања. Због свега наведеног, одређивање циља васпитања је фундаментално питање педагогије.

Још се Поткоњак усмјерава и на поимање концепције васпитања и наводи да се било која концепција не може правилно педагошки схватити ако се не разматра у јединству са конкретним циљем. И супротно, „циљ васпитања добија свој прави смисао и значење само ако се сагледава и концепција васпитања која му је стављена у службу“ (Исто: 25).

У фокусу Поткоњака су и тезе о интердисциплинарности циља васпитања. Посебно је свјестан чињенице о тежини формулисања циља васпитања. Такође, у тезама о циљу васпитања дотиче се и футуристичких димензија. Он сматра да постоји извјесна сагласност у вези са ставовима и факторима који се односе на циљ васпитања и који га детерминишу. Издвајају се:

- концепција о друштву и човјеку као индивидуалном и генеричком бићу,
- постојећа друштвена структура,
- схватање и стварни однос личности и заједнице,
- однос умног и физичког рада,
- степен сагледаности перспектива друштвеног развитака и улоге човјека у том развитаку,
- ниво културног развитака, развитака науке, технике, технологије и примјене њихових тековина у процесима производње и другог друштвеног рада,
- карактер људског рада (подјела и промјена рада),
- положај човјека у процесу рада, однос човјека и средстава рада, радног и слободног времена,
- развијеност концепције васпитања и услови њеног реализовања (Према: Поткоњак, 2020).

Полазећи од комплексности циља васпитања, Поткоњак је усмјерен и на питање о проблемима конкретизације циља васпитања, односно на стварање читавог система конкретних задатака васпитања и образовања. Тежња процеса васпитања и образовања на свестрани развој личности додатно усложњава формулисање циља васпитања. Јасно постављен циљ васпитања и конкретизовани задаци су полазна основа за реализацију и усмјеравање процеса васпитања.

О циљу васпитања, терминологији и операционализацији циља васпитања Поткоњак заступа став да циљ васпитања треба да се одреди као „развијање слободне, стваралачке, свестране личности“ (Поткоњак, 2020: 38). У вези са овако дефинисаним циљем васпитања, Поткоњак наводи да кориштење исте терминологије као и у претходном периоду друштвеног развоја не треба да представља проблем. Посебно када се ради о формулисању циља васпитања, иста педагошка терминологија задржавала се дужи временски период. Међутим, садржај и смисао кориштених термина се мијењао и највише се то може уочити приликом операционализације и конкретизације циља васпитања.

Поткоњак истиче и потребу да се приликом дефинисања циља васпитања мора уважити потреба појединца и друштва, да циљ васпитања не смије изоставити питање слободе, могућност хармоничног развоја и личности појединца и цјелокупног друштва. „Циљ и задаци васпитавања човјека, који се формулишу у свакој друштвеној заједници, прихватљиви су само када су изведени из различитости човјевих индивидуалности, права на слободан и хармоничан развој личности сваког људског бића, као и из универзалних људских вриједности на којима почива и живот појединаца и његова људска група, заједница и друштво. Индивидуално и социјално не би смјели бити супротстављени ни у васпитању, па ни у циљу и задацима правог васпитања“ (Поткоњак, 2020: 50).

Поткоњак је промишљао и о педагошкој телеологији. У вези са овом педагошком научном дисциплином указао је на значај савремено конципиране педагошке терминологије, посебно приликом израде педагошке таксономије као основе за практично организовање и остваривање постављеног циља васпитања. Циљ васпитања најчешће се исказивао у виду одређивања идеалне личности којој се у процесу васпитања тежи. Поглед на „идеалну личност“ разликује се од друштва до друштва. То је допринијело томе да се дефинисање циља васпитања у различитим друштвима мање разликује у погледу терминологије а више у погледу садржаја циља васпитања.

За разлику од оваквог приступа, према другом приступу формулисања циља васпитања, за који Поткоњак сматра да има одређене предности, не треба унапријед да се утврђује личност одређених квалитета (морална, свестрана, хармониска, тотална, многострана, друштвена),

већ је потребно да се циљем васпитања одреди какав треба да буде процес васпитања у којем се може развити личност одређених квалитета. Стога „умјесто да се формулацијом каже да је циљ васпитања *свестранна личност* исправније је говорити да васпитање треба да буде тако организовано да *свестрано развија*, да ствара услове и могућности да се свако током читавог живота *свестрано развија* као особена личност“ (Поткоњак, 2020: 70). На тај начин се постиже да се циљ васпитања не тумачи као стремљење неком идеалу и пројекцији личности која се тежи постићи, већ се сваком појединцу омогућава да се развија и да досегне до нивоа тог идеала до којег његове снаге дозвољавају. Због тога васпитање треба да пружи могућности да се *свестрано* развија. Није могуће предвидјети крај свестраног развоја, јер је процес васпитања дуготрајан. Дакле, у процесу васпитања нема краја, нема коначности. Индивидуалне могућности сваког појединца одређују дужину развоја његове свестраности, односно његових интелектуалних способности, моралности, хармоничности итд. Циљ васпитања и конкретизовани задаци треба да пруже могућности и да стварају услове да сваки појединац испољи и развије своју индивидуалност. Циљ свестраног васпитања је да се развије у самосвестрано васпитање, сматра Поткоњак. Отуда, процес свестраног развоја и васпитања појединца никада не престаје, па је стога усмјеравање ка идеалима мање прихватљив приступ у дефинисању циља васпитања.

Поред тога што се Поткоњак усмјерава на интердисциплинарно утемељење циља васпитања, он истиче и његово вриједносно утемељење. Само на широким научним основама (филозофским, социолошким, педагошким, антрополошким, психолошким) могуће је развити систем вриједности на који се ослањамо приликом дефинисања циља и конкретизовања задатака васпитања.

На темељу анализе теоријских телеолошких и емпиријских истраживања циља и задатака васпитања, могуће је генерализовати нова научна сазнања, на основу којих је могуће реформисати, иновирати и побољшати процес васпитања, али и приступити редифинисању циља васпитања.

Иако је циљ васпитања мултидисциплинарно питање, педагогији се не треба оспоравати право да се бави циљем васпитања. Предмет педагогије је васпитање, а отуда и све оно чиме је васпитање одређено.

Због тога је циљ васпитања категоријалан педагошки појам. Поткоњак констатује да је његов став веома близак најпознатијем педагогу 19. вијека, Јохану Фридриху Хербарту. Познато је да је Хербарт исказао свој став у вези са циљем васпитања још 1806. године у дјелу *Опита педагогика изведена из циља васпитања*. Циљ васпитања јесте проблем педагогије, али је и педагогија, наука о васпитању, изведена из циља васпитања.

Питање односа циља и задатака васпитања и процеса васпитања је дијалектички однос. У вези са том дијалектичношћу, Поткоњак сматра да је потребно ријешити сљедеће противрјечности:

- какав јесте и какав треба да буде положај васпитаника у процесу васпитања;
- какав однос може и треба да буде између развијања човјекове есенције и човјекове егзистенције;
- какав однос треба да је у васпитању човјековог интелектуалног (когнитивног), емотивног и вољног развоја, између развијања тих његових психичких особености и његовог тјелесног /физичког развијања;
- какав је однос између индивидуалне и социјалне компоненте у васпитању;
- какав треба да је однос између образовања и вриједности;
- какав треба да је однос између основних чинилаца развијања/ васпитања човјека и обликовања његове личности;
- какав је однос између развијања личности одређених својстава и способности и метода, начина и средстава који се користе у процесу васпитавања и оформљавања такве личности (Према: Поткоњак, 2020).

Поткоњак је дубоко свјестан могућности манипулисања у процесу васпитања и истиче да манипулисање васпитањем реално постоји у друштвеним заједницама. Могућности манипулисања могу бити садржане у циљу васпитања. Основно питање у вези са манипулисањем односи се на то какав се циљ васпитања прихвата као лично, појединачно и друштвено пожељан и оправдан, ко га и у име кога поставља, ко га и како настоји практично остварити (Поткоњак, 2020: 84). Функција

циља васпитања је да открије да ли се васпитањем настоји манипулисати. За Поткоњака нису прихватљива једнострана схватања циља васпитања, јер се само у таквим схватањима отвара пут манипулацији у процесу васпитања.

Закључак

Војислав Бакић је оснивач педагогије код Срба у другој половини 19. вијека. Иза себе је оставио неизбрисив научни траг о свом педагошком дјеловању у другој половини 19. и првим деценијама 20. вијека. Никола Поткоњак се у другој половини 20. вијека бавио конституисањем југословенске педагогије, а посљедњих деценија свога живота био је посвећен и проблемима савремене педагогије уопште, посебно педагогије код Срба.

Критичка анализа Бакићевих радова о циљу васпитања указује на чињеницу да је Бакић утемељивач педагошке телеологије код нас. Поставио је основе за савремено схватање циља васпитања и отворио питање његове процесуалности, што је и дан данас актуелно. И сам васпитаник је за Бакића циљ васпитања, а не средство у процесу васпитања. Доприносио је успостављању цјеловитог система циљева васпитања и утврдио да тај систем чине: општи циљ васпитања, посебни циљеви васпитања изведени из различитих подручја (компоненти) васпитања и задаци васпитања. Педагошко питање циља и односа различитих циљева, задатака и исхода у васпитању до дан-данас није до краја ријешено. Савремени педагози сагласни су да у настојању Бакића да разради посебан систем циљева васпитања има одређених недостатака, али и ограничења. То се посебно очитује у пренаглашавању моралног подручја у општем циљу васпитања, као и код одређивања критеријума и утврђивања редослиједа циљева и задатака.

Никола Поткоњак заговара васпитање које је усмјерено ка одређеном циљу. Циљ васпитања је одређен дјеловањем бројних фактора, што умањује могућност успостављања система циљева и задатака. Полазиште за дефинисање циља васпитања мора бити човјек, али се у обзир морају узети и друштвена очекивања, као и однос реалног и могућег наспрам идеала и свестраности. Поткоњак истиче међузависност циља и процеса васпитања. Кориштење исте педагошко-телеолошке терми-

нологије није проблем, али је потребно водити рачуна о садржају тих термина који се с временом мијењају и који су у функцији васпитања. Поткоњак указује и на повезаност циља васпитања са концепцијом васпитања, чиме се отвара пут процесуалности циља, односно указује се на то како, на који начин се улази у саму суштину васпитања, те како се циљ у процесу васпитања разлаже и постепено остварује. Посебно је указао на интердисциплинарни и мултидисциплинарни карактер циља васпитања и снажно је истицао да је његово формулисање задатак педагогије. Циљ васпитања служи и за одређивање процеса васпитања, да ли се њиме манипулише или се њиме води, развија, интегрише, (само) усмјерава.

О животу и стваралаштву доајенâ српске и југословенске педагогије Бакића и Поткоњака свједоче њихови педагошки опуси, али и различити радови у виду информација, те прикази, расправе, осврти, критике, објављени код нас и у иностранству у бројним информативним, стручним и научним изворима. И један и други су својим појмовним одређењима и схватањима циља и задатака васпитања дали допринос и отворили пут процесуалности циља васпитања. Приликом формулисања циља, отворили су пут усмјеравања – од циља као статичног и удаљеног, ка циљу који је одлика самог процеса васпитања.

Литература

- Бакић, В. (1897), *Општа педагогика*, Београд: Издање Учитељског удружења.
- Бакић, В. (1904), *Посебна педагогика*, Београд: Издање Учитељског удружења.
- Бранковић, Д. (2001), Допринос Војислава Бакића утемељењу педагошке науке код Срба, у: *Др Војислав Бакић утемељивач педагошке науке код Срба*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Đorđević, J. i Potkonjak, N. (1986), *Pedagogija*, Beograd: Naučna knjiga.
- Илић, М. и Михајловић, Т. (2016), *Историја националне педагогије*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Maksimović, J. (2019), Naučni doprinos i delovanje Nikole Potkonjaka u razvoju metodologije pedagogije u sistemu vaspitanja, u: *DHS 3 (9)*, 295–304, Tuzla: Filozofski fakultet.
- Милијевић, С. (2001), Живот и педагошка дјелатност Војислава Бакића, у: *Др Војислав Бакић утемељивач педагошке науке код Срба*, Бања Лука: Филозофски факултет.

Mikanović, B. (2017), *Osnove pedagogije*, Banja Luka: Filozofski fakultet.

Педагошки лексикон (1996), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поткоњак, Н. (2003), *XX век: ни „век детета” ни век педагогије – Има наде XXI век*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине и Педагошко друштво Републике Српске.

Поткоњак, Н. (2020), *Шта је васпитање – Чудесност и загонетност васпитања*, Београд: Српска академија образовања.

Prof. Dr. Brane Mikanović

Faculty of Philosophy

University of Banja Luka

THE CONCEPT AND UNDERSTANDING OF THE GOALS OF EDUCATION BY VOJISLAV BAKIĆ AND NIKOLA POTKONJAK

Abstract: Education is most often defined as a complex social, pedagogical and lifelong process of (self)development and (self)formation of a person's personality in a certain society. This process determines the training of a person for life, work and learning in a constantly changing society. The essence of education and the activities that equip a person is expressed through the goal of education.

The focus of the paper is the analysis of the concept and understanding of the goal of education by Vojislav Bakić and Nikola Potkonjak. The analysis is significant because the two pedagogical giants lived in different times and different social contexts. The analysis shows that both of them contributed to the continuity of the development of pedagogical science in our area. The goal and tasks of education occupy a significant place in their rich pedagogical corpus, their understanding of the goal of education has great scientific significance.

Key words: education, goal of education, Vojislav Bakić, Nikola Potkonjak, scientific contribution.

Проф. др Златко Павловић

*Филозофски факултет**Универзитет у Источном Сарајеву*

ЈЕДНА ИЛУСТРАЦИЈА ПЛОДОТВОРНОСТИ ИДЕЈА НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА

Апстракт: Изузетан стваралац у некој области не одликује се само способношћу да ствара вриједна дјела, он се одликује и способношћу да подстиче и надахњује млађе колеге, способношћу да код других побуђује стваралачки порив. То важи и за ствараоце у области науке. Такви људи су по правилу и велики учитељи, учитељи који, осим што на друге преносе знања и своје идеје, истовремено код њих развијају способност да долазе до властитих идеја. Један од таквих стваралаца и учитеља у нашој педагогији јесте Никола Поткоњак. У овом раду покушали смо на конкретном примјеру показати колико су идеје тог великана наше педагогије животне, инспиративне и плодотворне. На трагу његових идеја покушали смо образложити критеријуме за једну класификацију педагошких концепција и показати да она може послужити систематизацији различитих идеја о васпитању, педагошких концепција и праваца. Циљ нам је био да тиме илуструјемо како идеје Николе Поткоњака могу непосредно подстицати на њихово даље промишљање, разраду, комбиновање са другим идејама и долажење до неких нових увида и праваца размишљања о васпитању.

Кључне ријечи: Никола Поткоњак, педагошке концепције, теорије васпитања, педагошки правци, класификације педагошких концепција.

Увод

Као што је то случај и у другим наукама, и у педагогији постоје различити приступи њеном предмету, различита схватања тог предмета и појединих његових аспеката. Ријеч је о различитим објашњењима природе васпитања, а у складу с тим и различитим моделима практичне реализације васпитног дјеловања. Такви приступи предмету педагогије, у зависности од њихове ширине, усмјерености, специфичних циљева и

неких других фактора, различито се именују. Користе се термини теорије васпитања, педагошке теорије, педагошки правци и школе, концепције васпитања (Трнавац, 2005). Не улазећи у разматрање разлика међу наведеним терминима, у овом раду ћемо користити термин *педагошке концепције*.

Потребе организације и систематизације педагошких знања упућују на изналажење начина да се педагошке концепције класификују. Таква систематизација омогућује лакше разумијевање различитих педагошких идеја и приступа, сагледавање историјског развоја тих идеја, као и успјешнију комуникацију међу педагозима. Постоји више различитих покушаја класификовања педагошких концепција (Трнавац, 2005), односно педагошких теорија (Gudjons, 1994; Branković, 2001; König i Zedler, 2001; Suzić, 2005). Таква класификације разликују се по критеријумима према којима се педагошке концепције класификују. У овом раду ћемо образложити један могући критеријум класификације педагошких концепција који директно произлази из педагошких идеја и погледа на васпитање Николе Поткоњака. Није нам циљ да исцрпно класификујемо педагошке концепције у складу са критеријумима који образлажемо. Циљ нам је да на једном конкретном примјеру (на примјеру критеријума класификације педагошких концепција) илуструјемо колико су идеје професора Поткоњака животне и актуелне, колико лако се комбинују и даље разрађују, колико подстичу да се сагледавају из нових и другачијих углова, да се повезују са неким другим идејама и правцима размишљања о суштинским педагошким питањима итд. Укратко, циљ нам је да на конкретном примјеру илуструјемо плодотворност идеја о васпитању и погледа на васпитање и његову природу које је професор Поткоњак разрађивао у својим текстовима. Ово има значај и са тог становишта што се проф. Поткоњак детаљније бавио проучавањем идеја о васпитању већег броја педагога и карактеристика неколико педагошких праваца (Potkonjak, 1981a).

Васпитање између индивидуализације и социјализације

Док су се педагози из првих генерација српских педагога више бавили суштинским питањима природе васпитања, та склоност код потоњих генерација педагога као да се постепено гасила. Поткоњак је

један од рјеђих педагога који је значајан дио свог рада посветио управо тим питањима. Он каже да је за већи дио 20. вијека и за почетак 21. вијека карактеристично одустајање педагога од бављења суштинским питањима васпитања, а то се добрим дијелом поклапа са кидањем веза између педагогије и филозофије (Поткоњак, 2020).

Један од проблема којем се Поткоњак стално враћао, и који је за њега незаобилазан када се говори о природи васпитања, јесте проблем својеврсне његове двојности. Са једне стране васпитањем се развијају потенцијали које појединац има, омогућује се да он постане посебна, непоновљива личност (обезбјеђује се индивидуализација), а са друге стране васпитањем се омогућује да појединац постане члан заједнице, да се уклопи у њу, буде прихваћен од других и да доринноси опстанку и просперитету те заједнице (обезбјеђује се социјализација). Позива се на Суходолског и његов став да се све идеје о васпитању које су се појавиле током историје могу подвести под једно од два глобална усмјерења, под педагогију формирања личности и педагогију припремања за живот. Поткоњак више воли да користи термине *педагогија есенције* (за педагогију формирања личности) и *педагогија егзистенције* (за педагогију припремања за живот).

Поткоњак каже да је у васпитању појединца основно питање: „[...] како се гледа и односи према личности тог појединца, које компоненте личности се стављају у центар развијања и васпитавања“ (Поткоњак, 1999б: 83). А као основне, битне компоненте личности наводи индивидуалну и социјалну компоненту, јер: „све остале компоненте и димензије личности, на овај или други начин, обухваћене су са две битне димензије и компоненте личности“ (Поткоњак, 1999б: 87). Управо одатле произлази поменути двојност васпитања – пред њега се поставља задатак да истовремено развија обје те основне компоненте личности. Поткоњак истиче да се без филозофско-антрополошких одговора на питања шта је човјек, какво је он биће, каква је његова мисија у овом свијету и сл., не може разрјешавати вјечита педагошка и васпитна дилема: индивидуализација и/или социјализација, не може се разрјешавати однос између педагогије есенције и педагогије егзистенције (Поткоњак, 2020). Педагогија есенције нагласак ставља на индивидуализирајући, а педагогија егзистенције на социјализирајући аспект васпитања.

У различитим историјским периодима, у различитим етапама развоја неког друштва, у различитој мјери се нагласак ставља на индивидуализацијски, односно социјализацијски аспект васпитања (Поткоњак, 1999а). Ово Поткоњак илуструје тиме да се на размеђу 20. и 21. вијека у нашој педагогији почело наглашено расправљати о аутономији личности васпитаника, о индивидуализацији васпитног и образовног рада, о диференцијацији образовних садржаја, о праву младих на слободан развој (Поткоњак, 2020: 42). Даље констатује да се прије тог времена претјеривало у наглашавању значаја васпитања за припремање појединца за живот и рад у друштвеним заједницама, а онда се почело претјеривати у истицању значаја васпитања за индивидуални развој појединца.

Заправо се развој васпитања и његова динамика одражава у својеврсном осциловању између индивидуализације и социјализације. Поткоњак то овако образлаже: „Целокупна историја педагогије и васпитања представља непрекидно трагање за мером између та два пола, те две крајности: индивидуализација и/или социјализација. И таман када се учини да је та мера успостављена у васпитању, педагошко клатно крене неумитно ка једном, односно другом полу и поремети ту меру. Историјски гледано тај ход педагошког клатна је незаустављив. Оно у датом тренутку само застане у једном месту – привремено нађеној и усклађеној мери – да би одмах затим наставило своје кретање у једном или другом правцу“ (Поткоњак, 2020: 60).

У том сталном тренутном успостављању равнотеже, која се потом нарушава да би се опет тренутно успостављала, огледа се педагошка динамика. Инсистирање само на једној крајњој тачки педагошког клатна (претјерано наглашавање социјализације или претјерано наглашавање индивидуализације) води једностраном приступу васпитању. Та два процеса су неодвојива, на сложен дијалектички начин повезана. „Верујем да су индивидуални и друштвени развој сваког појединца две неодвојиве стране истог процеса, процеса који траје читавог човековог живота [...]“ (Поткоњак, 2020: 48). Трагање за равнотежом између индивидуализације и социјализације је неминовност, јер: „заједница, дакле, има право да захтева од сваког свог члана одређене обавезе и дужности, исто онако као што и човек има право да захтева да му заједница којој припада обезбеди слободу и различитост“ (Поткоњак, 2004:16).

Још је Суходолски класификовао идеје о васпитању, педагошке концепције и правце сврставајући их у једну од група или педагогија: педагогију формирања личности и педагогију припремања за живот (односно педагогију есенције и педагогију егзистенције) (Suhodolski, 1974). Поткоњак прихвата ту класификацију и често јој се враћа у својим текстовима. Педагогији есенције припадају бројне варијанте педагогије личности, персоналистички и индивидуално оријентисаних теорија васпитања, а педагогији егзистенције припадају различите варијанте ауторитарних и идеологизованих концепција васпитања, од утопијских концепција до фашистичке и социјалистичке концепције (Поткоњак, 1999а).

Васпитање између задовољавања егзистенцијалних потреба и смисла живота

У познијим годинама свог стваралаштва Поткоњак образлаже још једну двојност васпитања важну за његово разумијевање. Из те двојности произлази и још један критеријум на основу којег се могу разврставати најразличитије педагошке концепције. Поткоњак је увијек велику пажњу посвећивао циљу васпитања. То важи како за раније периоде његовог стваралаштва (Potkonjak, 1981b), тако и за последње године у којима се враћао том проблему. Условљено је то тиме што је: „[...] циљ васпитања једно од првих и суштинских питања којим мора да се бави свака педагогија (јер се њиме детерминише основни карактер и суштина васпитања као њеног предмета) [...]“ (Поткоњак, 2016: 63). Зато је тешко говорити о природи васпитања, тешко је трагати за одговором на питање *шта је васпитање*, ако се не узима у обзир циљ васпитања.

У тексту *Будимо људи – циљ васпитања у православљу – светосављу* Поткоњак говори о два основна полазишта за одређивање и формулисање циља васпитања: 1. човјекове индивидуалне и друштвене потребе; 2. смисао човјековог живота (Поткоњак, 2016). На основу тога закључује да се може говорити о постојању двије основне парадигме, варијанте, два типа или модела педагогије: педагогија потреба и педагогија смисла живота.

Човјек прво мора да задовољи основне егзистенцијалне потребе, прво мора да постоји да би могао да се развија и израста у биће које

тежи нечему узвишенијем од пуког постојања. Као дио природе човјек има нагонску потребу за одржањем и то не само себе индивидуално, него и заједнице којој припада. Да би могао задовољити потребе (и појединачне и потребе заједнице) човјек мора имати одређена знања, вјештине, способности, мора бити оспособљен за најразличитије активности неопходне за успјешно задовољавање тих потреба. Све то стиче васпитањем. Педагогију која остаје на том нивоу Поткоњак назива *педагогија потреба*.

Егзистенцијалне потребе у савременом свијету либералног капитализма и глобализма човјек може задовољити само ако се понаша у складу са захтјевима тржишне економије, односно ако се доказује на тржишту, ако је конкурентан на тржишту радне снаге. Зато педагогија која се бави оспособљавањем појединца да буде конкурентан на том тржишту постаје педагогија тржишта. Таква педагогија обезбјеђује да човјек стиче нова знања и способности потребне у свијету тржишне економије који се стално мијења, да стиче нове радне способности, да се доквалификује и преквалификује како би задржао конкурентност на тржишту радне снаге. То је педагогија континуираног прилагођавања захтјевима тржишне економије. Није само појединцу у интересу да посједује знања, вјештине и способности које ће му омогућити задовољавање егзистенцијалних потреба. То је у интересу и заједници. Оспособљавањем својих чланова да функционишу у тржишној економији заједница обезбјеђује и задовољавање потреба заједнице као цјелине.

Једна од карактеристика педагогије потреба јесте сужавање њеног предмета на образовање. „Педагогија потреба прерасла је у педагогију знања, а сада педагогија знања/интелектуалног развијања прераста у *педагогију образовања*! Предмет педагогије није више васпитавање човека као човека! Предмет ‘нове’, ‘савремене’, ‘модерне’ итд. педагогије уско је сведен само на *образовање човека*!“ (Поткоњак, 2016: 65).

Педагогија потреба ограничена је на образовање којим се човјек обликује тако да буде успјешан на тржишту радне снаге, јер му то омогућује задовољавање егзистенцијалних потреба, како појединачних тако и потреба заједнице којој припада. Такав човјек постаје отуђен од

своје људске суштине. „А то је управо оно што одговара либералном капитализму и глобализму данашњице, што је потребно свету у коме живимо, свету у коме моћни постају још моћнији, развијени још развијенији, обесправљени (и појединци и заједнице) још више обесправљени [...]“ (Поткоњак, 2016: 66).

Поткоњак појашњава да је педагогија потреба ограничена на задовољавање егзистенцијалних потреба које се односе на оне из нижих нивоа људских потреба. Човјек није ограничен само на задовољавање потреба са тог нивоа. Он има и више потребе, оне по којима се и препознаје као људско биће, оне које су у сфери врлина и вриједности, човјек има и духовне потребе. Може се рећи да сагледавање човјека само кроз призму егзистенцијалних потреба деградира тог човјека, а да сагледавање педагогије само у свјетлу оспособљавања појединца за задовољавање егзистенцијалних потреба деградира педагогију. Педагогија потреба дистанцирала се од филозофије, аксиологије и религије, те се тако дистанцирала и од питања о суштини човјека, о његовим вриједностима, о циљевима којима тежи у животу и о смислу самог тог живота. „Такву *духовност* човека и његове друштвене заједнице, као основних њихових потреба, не може да сагледа ,педагогија тржишта радне снаге‘ [...]“ (Поткоњак, 2016: 66).

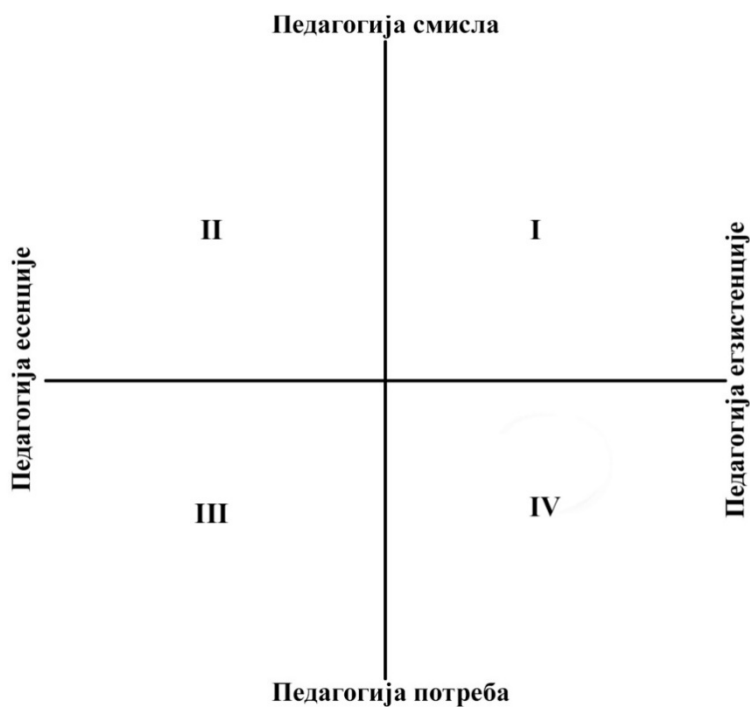
У одређивању циља васпитања морају се узети у обзир човјекове индивидуалне и друштвене егзистенцијалне потребе, али се не мора остати искључиво на њима. Друго полазиште у одређивању циља васпитања које наводи Поткоњак јесте полазиште које узима у обзир смисао човјековог постојања (и индивидуалног и постојања људске заједнице), полазиште које у први план ставља мисију човјека и човјечанства на овом свијету. Педагогију која се бави васпитањем усмјереним на формирање човјека који трага за смислом живота и проналази га, па онда живи и ради у складу са сазнатим смислом, Поткоњак назива *педагогија смисла живота*. Таква педагогија се не бави само оспособљавањем човјека да пронађе одговор на питање *како да живи*, него и оспособљавањем да пронађе одговор на питање *зашто да живи*. То је педагогија људских вриједности, педагогија која настоји да човјека сагледава цјеловито, не само да га образује, него да васпитава цјелину његове личности.

Ови Поткоњакови ставови и његова гледишта о педагогији потреба и педагогији смисла живота посебно су актуелни у времену у којем живимо, у времену у којем логика либералног капитализма и глобализма не оставља много простора за развој човјекове духовности. Пишући о професору Поткоњаку, Вилотијевић примјећује да је мало педагога који су тако добро као он осјећали дух времена и борили се да се хумане тенденције укоријене у нашој средини (Vilotijević, 2023).

Дводимензионални критеријум класификације педагошких концепција

Поред критеријума за класификацију педагошких концепција заснованог на димензији чије крајеве представљају педагогија есенције и педагогија егзистенције, која потиче од Суходолског, а коју су прихватили и разрађивали и Поткоњак и бројни други педагози, може се као критеријум класификације разматрати и онај који полази од претходно описаног разликовања педагогије потреба и педагогије смисла живота. Према том другом критеријуму педагошке концепције могу се подијелити на оне код којих се као циљ васпитања поставља оспособљавање појединца за задовољавање егзистенцијалних потреба, било појединачних, било друштвених, и оне код којих се као циљ васпитања јавља оспособљавање појединца да задовољава потребе вишег реда, потребе које су изнад чисто егзистенцијалних, тј. потребе које се тичу смисла живота и проналажења одговора на питања о личној мисији и мисији човјечанства у свијету. Може се отићи и корак даље па комбиновати та два критеријума класификације педагошких концепција. Тако бисмо добили један простор педагошких концепција који је дефинисан са двије димензије, чије половине би представљале педагогија есенције и педагогија егзистенције (на једној димензији), те педагогија потреба и педагогија смисла живота (на другој димензији). Графички представљено, то би изгледало како је приказано на графикау 1.

Овакав комбиновани критеријум класификације педагошких концепција омогућује да се оне лоцирају на одговарајуће мјесто унутар педагошког простора у зависности од тога како одговарају на питање о циљу васпитања и са становишта критеријума индивидуализација –



Графикон 1: Простор класификације педагошких концепција дефинисан двјема димензијама

социјализација и са становишта критеријума потребе – смисао. Тако би се у првом квадранту налазиле педагошке концепције које нагласак стављају на уклапање појединца у друштво (на социјализацију), при чему су истовремено усмјерене на његово вриједносно и духовно уздизање до проналажења смисла постојања његове заједнице и њене мисије у свијету. У другом квадранту би биле педагошке концепције које нагласак стављају на развој индивидуалних потенцијала сваког васпитаника (индивидуализација), уз истовремено подстицање на трагање и проналажење смисла властитог живота, те поступање у складу са тим смислом. Трећи квадрант представља мјесто гдје припадају педагошке концепције које нагласак стављају на индивидуализацију, а истовремено су усмјерене на оспособљавање васпитаника да што успјешније задовољава своје егзистенцијалне потребе. У дијелу простора који захвата четврти квадрант налазиле би се педагошке концепције

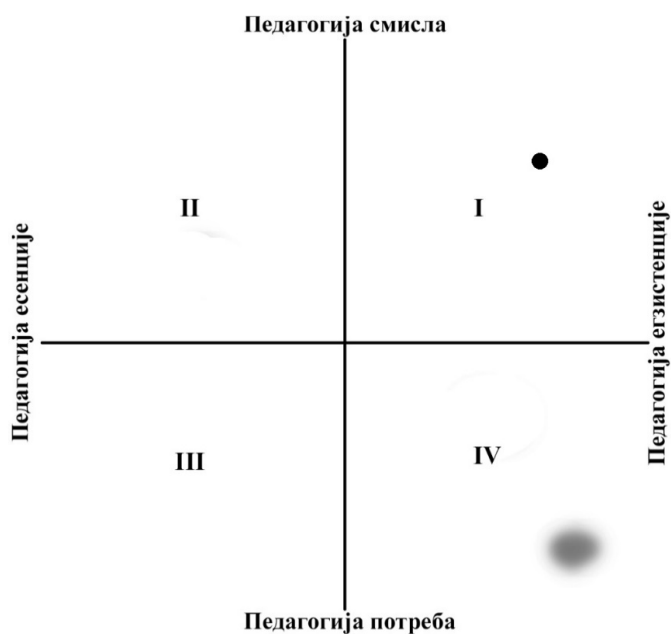
које нагласак стављају на социјализацију, при чему су истовремено усмјерене на обликовање васпитаника тако да он што ефикасније задовољава потребе заједнице којој припада.

Треба примјетити да се не ради о категоријама (у смислу да одређени педагошки правац припада или не припада некој категорији), него о димензијама (што значи да се педагошки правци могу налазити на различитим мјестима дуж димензија, у зависности од тога колико су код њих изражена својства представљена димензијом. Тако ће се нпр. педагошке концепције које су екстремно оријентисане ка социјализацији налазити негдје на крајњем десном крају димензије есенција – егзистенција.

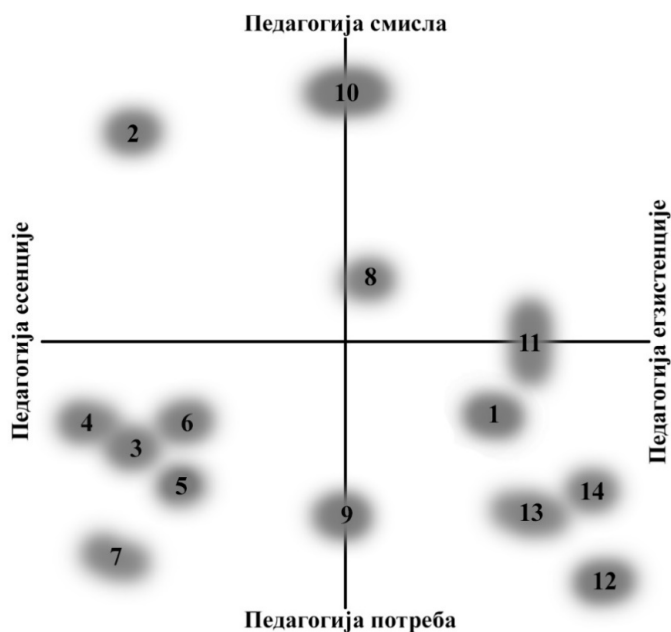
У графичком смислу вјероватно би исправније било педагошке концепције приказивати не одређеном тачком лоцираном на одговарајуће мјесто унутар педагошког простора, него једном облашћу, тј. дијелом простора чије границе нису сасвим јасно одређене него су дифузне. Ово због тога што педагошке концепције некад не показују потпуну унутрашњу досљедност и кохерентност, често нису сасвим јасне разлике између неких од њих, постоје међу њима дјелимична преклапања итд. Дакле, било би више оправдано приказати их онако како је то учињено у четвртном квадранту, а не како је то учињено у првом квадранту на графикону 2.

Положај у четвртном квадранту на графикону 2 одговарао би педагошким концепцијама са јаком идеолошким оријентацијом које су екстремно усмјерене на социјализацију и на развијање код појединца спремности да задовољава потребе заједнице. Такве су нпр. расистичка или фашистичка педагогија које врше снажан притисак на појединца да се уклопи у заједницу и саобрази се са њеним захтјевима (слијепа покорност владајућој идеологији), уз истовремено развијање код њега јаке склоности да се бори за остваривање онога што се прокламује као потребе заједнице (нпр. остваривање надмоћи више расе или освајање животног простора).

Графикон 3 приказује наш покушај да према напријед описаном критеријуму класификујемо неке од важнијих педагошких концепција. Класификација је далеко од исцрпне. Циљ нам и није био да постигнемо исцрпност. Покушали смо показати оправданост такве класификације



Графикон 2: Начин графичког приказивања педагошких концепција



Графикон 3: Класификација неких важнијих педагошких концепција.

и критеријуме на којима она почива. Треба напоменути да оваква класификација, уосталом као и било која друга, има више ограничења. Једно од њих односи се на то да неке педагошке концепције и правце није лако класификовати према критеријумима ове класификације. На примјер, педагошке концепције које почивају првенствено на одређеној методолошкој оријентацији, а које се некад називају *научне педагогије* (какве су нпр. експериментална педагогија, компаративна педагогија, кибернетичка педагогија и др.) било би тешко недвосмислено лоцирати унутар педагошког простора представљене класификације.

Уз тај и друге недостатке класификације, сматрамо да она има право на постојање и да може допринијети ономе што је сврха таквих класификација, тј. олакшавању разумијевања различитих педагошких идеја, приступа и оријентација, сагледавању њихове унутрашње логике и њихових развојних путева, те успјешнијој комуникацији међу педагозима.

Бројеви на графикону означавају сљедеће педагошке концепције:

1. Хербартовска педагогија;
2. Егзистенцијалистичка педагогија;
3. Индивидуална педагогија;
4. Персоналистичка педагогија;
5. Функционална педагогија;
6. Прогресивистичка педагогија;
7. Педагогија слободног васпитања;
8. Културна педагогија;
9. Прагматистичка педагогија;
10. Религијске педагогије;
11. Педагогија радне школе;
12. Фашистичка педагогија;
13. Социјална педагогија;
14. Реконструктивистичка педагогија.

На примјеру описане класификације педагошких концепција покушали смо показати колико су Поткоњакове идеје плодотворне. Класификација произлази из идеја које је он било прихватио и даље разрађивао, било самостално развио. Његови текстови читаоца врло

лако подстичу на размишљање, на даље трагање у правцима које је он скицирао, на долажење до властитих идеја и погледа на педагошке проблеме. У том смислу проф. Поткоњак је примјер правог учитеља који не само да ученицима преноси знања и своје идеје, него их подстиче и даје им основу да долазе до властитих идеја. То су карактеристике великих људи и великих учитеља. Са таквом оцјеном слажу се и други педагози и истичу да је стваралаштво Николе Поткоњака велика инспирација многим млађим педагозима у њиховим истраживањима и стваралаштву (нпр. Vilotijević, 2023). Ова животност и плодотворност Поткоњakovих идеја увелико објашњава зашто је он један од највећих српских педагога.

Резиме

У раду је приказан критеријум за класификовање педагошких праваца који полази од двије димензије. Једна димензија омеђена је крајњим тачкама које представљају *педагогија есенције* (нагласак ставља на индивидуализацију) и *педагогија егзистенције* (наглашава социјализацију). Друга димензија омеђена је крајњим тачкама које представљају *педагогија потреба* (васпитање које обезбјеђује задовољавање индивидуалних и друштвених потреба) и *педагогија смисла живота* (васпитање усмјерено ка проналежењу смисла индивидуалног живота и живота заједнице). Комбиновањем те двије димензије добија се педагошки простор који је њима дефинисан, а унутар којег се могу разврставати педагошке идеје, теорије, концепције и правци.

Сврха није била да се представи исцрпна класификација педагошких концепција, него да се разрадом таквог дводимензионалног критеријума за њихову класификацију на конкретном примјеру илуструје плодотворност идеја Николе Поткоњака. Наиме, Поткоњак је прихватао идеје Суходолског о могућности да се све педагошке идеје и концепције о васпитању могу сврстати у једну од двије групе, у једну од двије педагогије: у педагогију формирања личности (педагогија есенције) или у педагогију припремања за живот (педагогија егзистенције). Те идеје даље је разрађивао и анализирао са различитих становишта.

Поткоњак је разрадио идеју да се педагошке концепције могу разврстати по још једном критеријуму, у којем се такође говори о двије педагогије – о педагогији потреба и педагогији смисла живота. Предложили смо комбиновање та два критеријума, настојећи да тиме илуструјемо колико су идеје Николе Поткоњака и даље свјеже и актуелне, како могу на најдиректнији начин да подстичу на њихову даљу разраду, њихово комбиновање са другим идејама и долажење до неких нових увида о васпитању и педагогији.

Литература

- Бранковић, Д. (2001), *Педагошке теорије – научне основе и развојни токови*, Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
- Vilotijević, M. (2023), *Stvaralaštvo Nikole Potkonjaka, Pedagogija* 1–2, 84–136.
- Gudjons, H. (1994), *Pedagogija temeljna znanja*, Zagreb: Educa.
- Konig, E., Zedler, P. (2001), *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa.
- Potkonjak, N. (1981a), *Pedagozi i pedagoški pravci*, u knjizi: *Izabrana djela Nikole Potkonjaka*, tom III, 145–381, Osijek: Pedagoški fakultet.
- Potkonjak, N. (1981b), *Cilj vaspitanja – teze i osnovni stavovi*, u knjizi: *Izabrana djela Nikole Potkonjaka*, tom I, 308–322, Osijek: Pedagoški fakultet.
- Поткоњак, Н. (1999а), Јединство социјализације и уважавања личних особености васпитаника, у књизи: Н. Поткоњак, *Васпитање–школа–педагогија*, 69–98, Ужице: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (1999б), За јединство индивидуалне и социјалне компоненте личности у васпитању, у књизи: Н. Поткоњак, *Васпитање–школа–педагогија*, 69–98, Ужице: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2004), Југословенска педагогија друге половине XX века (поглед из личног угла), у књизи *Југословенска педагогија друге половине 20. века*, 11–22, Ужице: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2016), *Будимо људи – циљ васпитања у православљу – светосављу*, Ужице: Српска академија образовања.
- Поткоњак, Н. (2020), *Шта је васпитање. Чудесност и загонетност васпитања*, Београд: Српска академија образовања.
- Suhodolski, B. (1974), *Tri pedagogije*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Suzić, N. (2005), *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT-centar.
- Трнавац, Н. (2005), Различити покушаји класификовања савремених концепција васпитања, *Педагогија* 51 (1–2), 20–32.

Zlatko Pavlović

Faculty of Philosophy

University of East Sarajevo

AN ILLUSTRATION OF THE FRUITFULNESS OF NIKOLA POTKONJAK'S IDEAS

Summary: The paper presents a criterion for classifying pedagogical approaches based on two dimensions. The first dimension ranges between two endpoints: pedagogy of essence (emphasizing individualization) and pedagogy of existence (focusing on socialization). The second dimension is defined by the endpoints of the pedagogy of needs (education ensuring the fulfillment of individual and societal needs) and the pedagogy of life's meaning (education aimed at finding meaning in individual and community life). Combining these two dimensions forms a pedagogical space where various pedagogical ideas, theories, concepts, and approaches can be classified.

The purpose was not to create an exhaustive classification of pedagogical concepts but to illustrate the productivity of Nikola Potkonjak's ideas through the development of such a two-dimensional classification criterion. Potkonjak embraced Suhodolsky's notion that all pedagogical ideas and concepts could be categorized into two groups: pedagogy of personality formation (pedagogy of essence) or pedagogy of life preparation (pedagogy of existence). He further developed and analyzed these ideas from different perspectives.

Potkonjak proposed another classification criterion, distinguishing between the pedagogy of needs and the pedagogy of life's meaning. This paper suggests combining these two criteria to demonstrate how Potkonjak's ideas remain relevant and inspiring, encouraging further development, integration with other concepts, and generating new insights into education and pedagogy.

Key words: Nikola Potkonjak, pedagogical concepts, theories of education, pedagogical directions, classification of pedagogical concepts.

Проф. др Владо Симеуновић

Педагошки факултет, Бијељина

Универзитет у Источном Сарајеву

Наука је доказала, живот нека покаже.

ПАРАДИГМАТСКИ ОКВИРИ МИСЛИ И ДЈЕЛА ВОЈИСЛАВА БАКИЋА – ИЗМЕЋУ РУСООВОГ НАТИВИЗМА И ХЕРБАРТИЈАНИЗМА

Апстракт: Поставља се питање да ли постоји нека временска дистанца са које се прилично сигурно може говорити о дотетима научне и практичне дјелатности појединих стваралаца? Вјерујемо да о томе не треба размишљати, него треба стрпљиво и студиозно освјетљавати сваки сегмент њиховог рада, јер ће се на тај начин схватити дубина мисли којом су се служили у вријеме стварања, али и футуристички погледи који су скривени у давно написаним њиховим радовима. Ти погледи су можда успјешна рефлексива садашњих времена обогатена новим научнотехнолошким окружењима и друштвеним парадигмама које им пружају оквире за жељени напредак.

Са идејом да је могуће освјетлити рад сваког научника, уколико постоје писани трагови о томе, приступило се разумијевању и тумачењу парадигматског оквира дјеловања професора Војислава Бакића између Русоовог нативизма, у докторској дисертацији, и хербартијанизма, у чијем је окриљу стицао знања и наставио своје теоријско и практично плодно дјеловање у периоду од пола вијека. Војислав Бакић оставио је дубок траг у једној од најважнијих области људског дјеловања – васпитању и образовању.

Дјело професора Бакића је обимно и темељно, те заслужује да буде изучавано у свим епохама развоја нашег друштва, посебно због чињенице да је био пионир у свом педагошком раду.

Међу оним сам истраживачима који постављају питање зашто се професор Бакић определио за тему „Главне тачке Русоове педагогије“ у својој докторској тези, кад је студирао под окриљем њемачке филозофско-педагошке мисли?

Кључне ријечи: научне парадигме, васпитање и образовање, педагогија.

Увод

Прије било какве расправе о суштинским одредницама дјела професора Војислава Бакића направимо краatak осврт на друштвено историјски контекст у којем је живио и радио овај великан српске педагогије и школства.

Војислав Бакић рођен је у Перни код Топуског 1847. године. То је било предвечерје велике револуције 1848. године, која је из темеља уздрмала Европу, остављајући трајне последице на њену социјалну, економску и политичку будућност. „Прољеће народа“ један је од назива за низ револуција које су од 1848. до 1849. године захватиле велики дио Старог континента. Узроци за избијање тих драматичних друштвено-политичких процеса могу се пронаћи у тежњи народа за побољшањем социоекономских услова живота, али и жељи за стицањем личних, политичких и националних слобода. Самим тим, рушење феудалног поретка, борба за лична и политичка права, уз експанзију националних покрета, обиљежили су те револуционарне 1848. и 1849. годину.

Тадашњи револуционарни процеси нису заобишли ни српски етнички корпус, нарочито онај његов дио који је живио у Хабзбуршкој монархији. Одлуке које је српски народ тада донио, као и храброст и пожртвовање које су српски револуционари показали у тим тешким и драматичним годинама, ударили су темељ Војводства Србије, као нечег што је представљало израз слободарских тежњи српског народа сјеверно од Саве и Дунава. Дијелови српског етничког простора: Кордун, Банија, као и остала подручја између Коране, Зрмање, Уне и залеђа Јадранског мора, припадали су Војној крајини и били су у саставу Хабзбуршке монархије од времена настојања Османског царства да продере на запад, па све до његовог повлачења са Балкана, а посебно после Берлинског конгреса 1878. године.

Срби у Аустроугарској били су обесправљен народ, али су за разлику од својих сународника из крајева који су били под влашћу Османлијског царства имали прилику да се образују. Због те прилике неки од њих дали су немјерљив допринос науци и српску нацију учинили великом (Тесла, Миланковић, Пупин, Доситеј Обрадовић и др.).

Прилику за образовање искористио је и др Војислав Бакић. Од основне школе па до гимназије, а затим и учитељске школе, универзитета и

доктората у Хајделбергу и Лајпцигу, он је својом способношћу, посвећеношћу, марљивошћу, систематичношћу градио властити *пројекат* на добробит своју и свога народа. О истинском квалитету његовог рада говори и чињеница да је препоруку за студирање у Њемачкој добио од Ђорђа Натошевића, који је, између осталог, био и предсједник Матице српске.

Осим систематског изучавања филозофије, психологије и наравно педагогије Бакић је познавао више страних језика и посједовао вјештину стенографисања које су, по аналогiji садашњег времена, биле равне познавању информационих технологија.

Иако висококвалификован у својој струци, није наишао на позитиван одговор власти у Аустроугарској за запослење на мјесто школског надзорника. Хрватски бан се приликом одлучивања вјероватно водио политичким разлозима.

Како наводи професор Никола Поткоњак: „За време студија у Немачкој он се упознао са неким педагозима из Србије који су га већ тада звали у Србију“ (Поткоњак, 2001, стр. 19).

На позив Милана Ђ. Милићевића, секретара српског Министарства просвете у периоду 1861–1874. године, проф. Бакић долази у Србију.

Иако је до тада објавио за оно вријеме релативно значајан број радова, 1875. година може се сматрати почетком његовог истинског плодносног педагошког рада, јер је постао професор учитељске школе у Крагујевцу. Учитељска школа је мјесто на којем је могао примијенити и развијати педагошка знања и идеје које је стицао у европским школама и универзитетима.

Да би се сагледале тешкоће писања о школству у периоду од прије 150 година и у каснијим деценијама на које је вјероватно наилазио и Бакић, употребили смо цитат Волфганга Клафкија који наводи: „Постоји свега неколико публикација о стању наших школа прије сто година. Историја школства и педагогије, што се тиче реалности образовања и васпитања, још увијек је једно од недовољно развијених области друштвено-историјских истраживања. Једностраност теоријама и идејама у историји педагогије често је доводила до тога да политички, друштвени и економски контексти у којима су педагошке идеје настајале нису истражени у потребној мјери“ (Klafki, 1971, p. 331).

Филозофско-историјски контекст стварања и обликовања Бакићеве педагошке мисли

Већ је наведено да је проф. Бакић рођен и школовао се у германским земљама (Аустроугарска и Њемачка). Формално образовање једна је од најважнијих полуга у формирању његове личности, поред породице из које је потекао. Треба навести да су породице на Кордуну (Војна крајина), одакле потиче и проф. Бакић, имале дубоко укоријењену приврженост породици и Српској православној цркви, те су непрекидна настојања аустроугарских власти да промијене вриједносни систем код њих често била узалудна. Описи у приповиједи „Пилипенда“ Симе Матавуља убједљиво говоре о томе. Без обзира на то, чврсте темеље породичног васпитања, дугогодишње школовање на свим нивоима према парадигматском оквиру државе у којој неко живи оставља дубоке посљедице, јер дјеца и одрасли уче што прописује наставни план и програм – често само чињенице без искуствене провјере. Оно што је научено годинама се интернализује и постаје когнитивно-афективна димензија понашања.

Посебно је то лако ако се усвајају „концепти“, често без затварања сазнајног циклуса, што објашњава Артур Шопенхауер у свом познатом спису „О образовању“ 1851. године, а Неуман тумачи овако: „У вјештачком образовању, како га Шопенхауер назива, глава је пуна појмова кроз предавања, подучавање и читање, прије него што дође до било каквог широког упознавања са визуелним свијетом. Искуство сада треба да пружи ставове о свим наученим концептима: до тада ће се, међутим, они погрешно примјењивати и стога ће ствари и људи бити погрешно процјењивани, погрешно виђени и погрешно третирани“ (Neumann, 2002, p. 216).

Утицај филозофско-педагошких схватања Жана Жака Русоа, Јохана Фридриха Хербарта и његових сљедбеника на обликовање педагошког учења Војислава Бакића

Да би се разумјело дјело Војислава Бакића пошло се од претпоставке о парадигматским оквирима који су утицали на његов рад. Сматрало се да је окосница његовог учења везана за дјела његових професора у Лајпцигу и Хајделбергу и дјела Жана Жака Русоа (1712–

1778), чије идеје је евалуирао у својој докторској дисертацији. Због тога су у раду представљене само основне научне поставке наведених аутора.

Русоов натурализам као инспирација за докторску дисертацију Војислава Бакића

„... знате да коментатори потискују суштинске ствари и проширују оне којима то није потребно, да имају страст да тумаче све што је јасно, да су њихова објашњења увијек нејаснија од текста...” (из Русоовог писма М. Гриму)

На основу одломка из Русоовог писма Гриму (Friedrich Melchior, Baron von Grimm, француски лингвиста) може се закључити много тога, а понајвише о дјелима која у себи садрже нове идеје, а које се у постојећем друштвеном оквиру (парадигми) често тешко могу разумјети.

У својој дисертацији професор Бакић тврди: „Русоово појављивање у педагогији било је потпуно епохално, с обзиром да је његов 'Емил' изазвао револуцију на том пољу која траје до данас. Наумио сам да добијем научни увид у Русоове принципе, и сада ћу покушати да га дам на кратко овде. Ако ме питају са које тачке гледишта ћу узети у процјени, одговарам: то је тачка гледишта филозофске педагогије, педагогије основане на етичким и психолошким принципима“ (Бакић, 1874, стр. 1). Овдје се јасно наглашава да Бакић инсистира на тумачењу принципа на којима се заснива Русоов рад. Иначе, Русоов 'Емил или о васпитању' сматра се једним од најутицајнијих текстова у историји образовања, те је Бакићев одабир ове теме био изузетно проницљив и сврсисходан. Већ у уводу своје дисертације Бакић истиче: „Русоови принципи су, поред тога, много утицали на педагошке и филозофске идеје Канта, и још већи утицај на Песталоцијеву педагогију, која се тако енергично развила у вези са њима, дијелом у противљењу њима. На крају, желимо да примјетимо да је чак и Хербарт, који је створио научну или филозофску педагогију, добио знатан стимуланс од Русоовог 'Емила', посебно кроз акценат на интересовању за наставу, коју је представио као основни концепт дидактике и пренио их на појединачне области наставе“ (Бакић, 1874, стр. 3).

У наведеном дјелу улога Русоа посебно је наглашена, јер је он исказао принципе који, према ријечима Шварца, „не само да су изражавали нови дух времена у правцу који је он усвојио [...] него и најсликовитије су представљени у својој форми“ (Schwarz према Horlaher, 2012, р. 5). „Русо је генијално и у лијепој форми изразио принципе модерне педагогије. Сви његови списи су састављени од једног духа и осећања, и углавном имају тенденцију ка новом начину образовања, али се посебно његов Емил може посматрати као нека врста система. Међутим, не треба прецењивати његову генијалност и не треба тражити такву дубину у његовим осјећањима какву би вољели да се нађе у овом француском класику, али би му ипак нанијели неправду ако би се хтио свести на подлост немаштовитог савременог човјека“ (исто, стр. 7).

Професор Бакић прихвата хегелијански став да су науке, посебно филозофија, само израз дефинитивног доба, али зависе и од индивидуалности аутора, а нарочито његовог образовања. Бакић у докторату наводи „да је Русоова индивидуалност имала велики утицај на његове написе који су због лоших породичних односа, пуни су противречности, колебају се, неодређени су, немају строго логичан развој и систематски поредак, њима доминирају осјећања у складу са тренутним инспирацијама, погледима, мишљењима, неповезаним идејама, а ријетко се уздижу до чисто концептуалне концепције“. Ипак, пуне су лијепих идеја, оригиналних у садржају и мајсторске, чак и класичне у језичкој форми. Ово последње још увијек је било посебно условљено временским условима. Русоови ставови су у супротности са претјераном културом, или боље речено неприродношћу друштва, инсистира на поштовању природе и природног живота, супротстављајући се деспотизму државе која гуши слободу и независност појединца. Бакић тврди да се у начину презентације Русо не придржава дефинитивних концепата и баш из тог разлога они се не могу сматрати научним, јер не пружају убједљиво научно објашњење. И на крају се извлачи закључак да „Русоова педагогија није наука“ (Бакић, 1874, стр. 3). Аутор даље наставља „да Русоова педагогија жели да буде педагогија природе: његов метод прати ток природе, његова телеологија жели да прође кроз њу руководећи се природом, његова методологија је позајмљена из закона природе, али ова природна метода се не може користити за то научно истраживање, јер у природи је све конкретно и наука се углавном бави

појмовима, општим, апстрактним појмовима. Посао науке је да сумира конкретно, да га организује на логичан начин, да успостави правила и законе, да их уведе у системе како би их тако лакше надгледали и контролисали, такорећи са једне узвишене тачке“ (исто, стр. 34).

У свом докторском раду Бакић наводи да је Русоова педагогија прогресивистичка, али касније се показало да је морао озбиљно да се бави тим идејама због све већих критика да не познаје енглеску филозофију (Стјуарт Мил, Херберт Спенсер, Александер Бен и др.) (Поткоњак, 2001, стр. 37). Поставља се питање да ли је Бакић као неки новији аутори, попут Кристофера Келија и Еве Грејс (Kelly, С., Grace, Е., 2019), примијетио да је Русо „идентификовао Емила и Други дискурс као кључна дјела за излагање принципа његовог система, а Први дискурс и Друштвени уговор као важне последице или додатке“? Русо је изричито сматрао „Емила“ једним од своја „три главна списка“, који заједно са „Првим дискурсом“ и „Другим дискурсом“, најефикасније демонстрира „велики принцип“ његове филозофије који подразумева да је човек по природи добар. Ово значи да је схватање Русоа једино могуће кроз призму његове свеукупне филозофије, а да је „Емил или о васпитању“ саставни дио дискурса.

Да би се држали одређене хијерархије у Бакићевом схватању васпитања, кренуло се од педагошке телеологије: „Педагошка телеологија има тај задатак да одреди циљ васпитања и образовања. Ти циљеви морају бити научно оправдани и на природи човјека основани, у њима се предвиђа и истиче бољи и савршенији рад појединаца и друштва у будућности. Стога су то идеје или идеали за индивидуални и социјални развитак човечији, од кога зависи развитак културе и цивилизације. Према томе задаци васпитања морају бити у сагласности са задацима човјечијег живота, личнога и друштвенога. Ну има различитих погледа на људски живот и на његов задатак.“ (Бакић, 1897, стр. 29).

Бакић помало еклектички наставља: „педагогика не узимље живот једнострано, него свестрано, и тако она уједињава све горе поменуте погледе на живот човечији у хармонијску целину. Ту су заступљене психичка и физичка страна, индивидуална и социјална, идеална и материјална“ (исто, стр. 36). Интересантно је да у схватању живота једино помиње Спенсера и његово материјалистичко схватање живота (рад за самоодржање, рад за набављање средстава за живот, рад за његовање

потомства, рад за одржање друштвеног и државног положаја, рад за задовољавање укуса за љепоту) које је претеча савременом схватању образовања током живота, а које се заснива на четири стуба: учење да се зна, учење за рад, учење да се живи заједно и учење за постојање (Delors, 1996, p. 36).

Послије расправе о природном задатку човјека, Бакић констатије: „Кад се природни задатак човековог живота једнострано схвати, онда он не може задовољити више потребе човечијега друштва. То вреди и за природно васпитање које је претежно индивидуално, а управљено је више на физички и економски рад појединца“ (Бакић, 1897, стр. 29). Овдје се још једном наглашава критика Русоовог природног васпитања.

Русо је главни циљ образовања видео у постизању најпотпунијег природног раста појединца, који води до уравнотеженог, хармоничног, корисног и природног живота. Прави циљ образовања је да помогне дјетету да води пријатан, користан и природан живот. Бакић тврди „природа не може да постави образац за педагошку телеологију“ (Бакић, 1874, стр. 35) и на тај начин се практично определијелио за критику Русоовог дјела.

Русо износи став да људи од рођења, немају способност да преживе независно од других. Ова реалност сугерише да су одређени облици људске интеракције природни и да људи имају важну улогу у образовању других. Међутим, Русо тврди да када међуљудске интеракције нарушавају самоодржање или саосјећање и када се њима манипулише у корист људи на позицијама моћи, оне постају неприродне.

Образовање треба да произведе грађане који су родољубиви, како по склоности тако и по потреби. Да би се промовисао патриотизам, врлине храбрости и правде треба да проповиједају и поучавају славни ратници и поштене судије.

Да би се боље разумјело Бакићево схватање Русоове теорије васпитања основни елементи су разврстани у седам елеменат према схватању савременог аутора Колинса (Collins, 1976, p. 52), и то:

1) *Сврха образовања*: јесте да помогне дјечаку да се развија у складу са природом, да научи да живи тако да постигне мушкост. У мањим списима пише „образовање треба да произведе грађане који су

патриотски настројени по склоностима као и по потреби“ (Rousseau, J. J, 1962, p. 11–12).

Ради бољег разумијевања Бакићевих схватања сврхе образовања и одклона од Русоове парадигме, он наводи да „педагогика не узимље живот једнострано, него свестрано и тако она уједињава ... живот човечији у хармонијску целину. Ту су заступљена психичка и физичка стра-на, индивидуална и социјална, идеална и материјална“ (Бакић, 1897, стр. 36). У каснијим истраживањима проф. Бакић се значајно удаљава и од хербартоваца, те циљ васпитања изводи из природе човјека, али је остао досљедан свом почетном ставу да је морално васпитање и нај-важније и најтеже и да остале компоненте васпитања морају на њему почивати.

2) *Васпитачи*: Постоје три васпитача – природа, људи и ствари. Они морају довести до заједничког циља. Природа је најосновнији васпитач и њен циљ је циљ образовања, јер је (природа) независна од нас и не може се мијењати. Образовање јавности, како прописује влада и усмјеравају га државни службеници, један је од основних захтјева народне власти и најважнија одговорност државе (Rousseau, J. J, 1962, p. 11–12). Бакић наводи да су васпитни чиниоци природа и друштвена средина, али додаје „ту свесни утицаји долазе само из друштва, и то онда, кад се васпитање врши по неком одређеном плану“ (Поткоњак, 2001, стр. 72).

3) *Курикулум*: „До разумне године (око тринаесте године) дијете ће чинити исправно, не тако што ће се придржавати упутстава људи, већ живећи у складу са природом. Његова садашња интересовања мо-рају да доминирају образовном сценом. Облик и редослијед школовања дјетета треба да се утврди законом“ (Rousseau, J. J, 1962, p. 40, 52). У погледу наставног плана и програма Бакићева схватања се темеље на поставкама Хербартових и Стојевих схватања те наводи да је „наставни план документ по коме се одређени наставни предмети распоређују на разреде с утврђеним бројем часова“ (Бакић, 1897, стр. 204).

4) *Методе васпитања*: Васпитање малог дјетета треба да буде чисто негативно, не треба да се састоји у усађивању врлине и истине, већ у заштити срца од порока и ума од грешака, оно треба да држи ум што дуже неактивним док вјежба тијело и чула, и треба избјежавати вер-

балне лекције у корист искуства. Да би дјетињство сазрело, искуство и осјећање треба да се појаве као прави учитељи (Rousseau, J. J, 1962, р. 40– 42. Професор Бакић васпитни метод дефинише као „опште правилан начин или пут, или поступак при намерном утицају на природно развијање и телесни и духовни рад васпитаника – у тој цели, да његово усавршавање буде што веће и самосталније ... у том процесу поступа се онако, како то захтевају или допуштају – лична природа васпитаника и особена природа предмета или рада, који се учи“ (Бакић, 1897, стр. 217–218).

5) *Ауторитет*: „Дијете не треба да дјелује из послушности, већ само из нужде, не треба му давати никаква наређења, нити му дозволити да замишља легитимитет људског ауторитета. Поуке без ауторитета и примјера су бескорисне“ (Rousseau, J. J, 1962, р. 37–39). У Русоовој филозофији образовања улога наставника није ауторитарна фигура, већ фасилитатор. Бакићева схватања подразумевају да примарна одговорност наставника јесте да усмјерава и помаже ученицима на свом образовном путу, омогућавајући им да сами истражују, откривају и конструишу знање. Наставник ствара окружење које подржава и његује ученике да постављају питања, критички размишљају и активно учествују у сопственом учењу. Код Бакића се овим проблемом бави ходегетика (наука о упућивању на васпитни рад). Он овдје разликује посредно и непосредно васпитање. Бакић, очигледно је, сматра да без утицаја ауторитета нема васпитања.

6) *Дисциплина*: „Дјеца треба оставити слободу да се развијају у одговарајућој атмосфери, ово је засновано на принципу да су природне склоности увијек исправне, да људско срце не носи изворну изопаченост. Дјеца се морају навикавати на дисциплину од малих ногу. При непосредном вођењу између васпитача и васпитаника не постоји посредник, него васпитач води васпитаника до циља руководећи његова осјећања и управљајући његовом вољом“ (Rousseau, J. J, 1962, р. 16, 40, 42). Дисциплина, према Бакићевом мишљењу, може се достићи и кажњавањем. Његов став је да ученик који не учи губи учитељеву наклоност, уз то губи и слободу. У то вријеме су физичке казне биле забрањене, али професор Бакић подсјећа да би те поступке родитељи дјеце одобравали (Бакић, 1897, стр. 370).

7) *Друштвена оријентација*: Дјецу треба натјерати да се играју заједно у јавности, потакнути на ривалство и опонашање у тражењу заједничког циља. Од малих ногу треба да се навикавају на једнакост и братство, да живе под очима јавности и траже јавно одобравање. Треба да науче да желе само шта заједница жели и да постану – браниоци земље (Rousseau, 1962, р. 41, 42, 99). Код професора Бакића ове елементе проналазимо у моралном васпитању од којег све потиче.

Да не би овај рад остао недоречен, анализирали смо и рефлексије Русоовог учења у дјелима савремених аутора. Колинс (Collins, 1976) наводи сљедеће: „Колико су озбиљно супротстављени ови аспекти образовне теорије, један тежи да подржи директно образовање за индивидуализам, а други директно образовање за грађанство. Да ли нам је Русо заиста пружио две одвојене теорије образовања?“ (Collins, 1976, р. 76). Приједлог дат у уводним дијеловима студије „Емил или о васпитању“ јесте да је индивидуализовано образовање које је овдје изложено једино природно образовање. Ако је друштво неприродно, каже нам, морамо да бирамо између стварања човјека и стварања грађанина, не можемо да направимо обоје. Постоје, каже Русо, двије врсте образовања: заједничко (или јавно) образовање и индивидуално (или домаће) образовање у наизглед супротстављеном, али не стварно супротстављеном облику. Емил у Француској добија индивидуалну обуку да најбоље искористи своје изворне моћи, јер држављанство у великим националним државама попут Француске и Енглеске (према Русоу) укључује жртву природне индивидуалности, што је свачије право по рођењу. Русо пише: „Што је човек био ближе свом природном стању, то је мања разлика између његових способности и његових жеља, а самим тим и мање удаљен од среће“ (исто, 77).

Русо тврди да само природа показује поуздан пут, стога је оно мјерило друштва и образовања, а максима природе је врло једноставна, захтијева да се мора почети и завршити са самим собом (Oelkers, 2008, 2009). На теорије се не може ослонити, пише Русо, али је ипак написао једну теорију образовања.

Исто тако, са приличном сигурношћу се може рећи да је крајње необично за теорију васпитања и тешко се може објаснити ако се узму у обзир само тумачења оних истраживача који у Русоу виде оснивача „природног васпитања“ и повезују га са педагогијом усмјереном на

дијете 20. вијека. Русо се сматра њеним првим аутором, а заправо у Емилу има много пасуса, посебно у прве три књиге, који се могу довести у везу са постулатима педагогије усмјерене на дијете.

Зашто Русо инсистира на томе да Емил мора да пати ако улаже много у осуду флагрантних и суптилних начина на које се дјеца приморавају, тлаче и на други начин праве биједним кроз традиционално образовање и васпитање, поставља питање Минц (Mintz, A. I., 2012)? „Покушавамо да одговоримо на то питање изолујући три повезана елемента Емиловог образовања о патњи. Прво и најважније, мора научити да подноси произвољне ударце природе и да издржи неизбежна превирања повезана са друштвеним везаностима. Друго, Емил пати јер је инструментално користан у олакшавању учења. Треће, Емил мора искусити саосећање, што укључује патњу због патње другог, јер саосећање пружа позитивну и стабилну основу за друштвене односе (исто, стр. 6).

Иако је став, који датира још од Русоа, да су дјеца по рођењу оличење доброг стања човечанства полако постајао све раширенији међу просвјетним радницима, ова теоријска становишта још нису довела до мање ауторитарног образовања. Образовање ученика и даље су карактерисали принуда, притисак и послушност.

Русоов утицај у образовној филозофији не може се прецијенити. Његов рад, посебно његова кључна књига „Емил или о васпитању“, имао је дубок утицај на теоретичаре и практичаре образовања. Русоова филозофија довела је у питање преовлађујуће увјерење да образовање треба да буде у складу са друштвеним нормама и нагласила важност неговања индивидуалности, слободе и самоизражавања у образовном процесу. Залажући се за искуствено учење, морални развој и физичко васпитање, Русо је револуционисао образовну мисао и поставио темеље за прогресивне образовне покрете.

Учење кроз искуство и чулно ангажовање су темељи успјешног учења. Русо се залагао за учење кроз директно искуство и посматрање као моћна образовна средства. Вјеровао је да ученици најбоље уче активним ангажовањем у свом окружењу и директном интеракцијом са свијетом око себе. Кроз искуства из прве руке и запажања ученици су у стању да развију дубље разумијевање концепата и стекну знања која су значајна и релевантна за њихов живот. Ове ставове професор Бакић није коментарисао.

Професор Бакић је веома систематично изучавао педагогију, али и остале науке. Због одличног познавања свјетских језика доступна му је била литература времена у којем је живио и наслијеђена схватања класика педагошке мисли. Ово наводимо због чињенице да је прва „Историја образовања“ штампана 1813. године, аутор је Фридрих Хајнрих Кристијан Шварц (Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766–1837), у којој се истичу и позитивне стране и практична примјенљивост Русоових схватања.

И поред ових тврдњи примјетно је да Бакић у дјелу Русоа не налази довољну основу за практичну примјену његових схватања у пракси васпитнообразовног рада.

Хербартизам као научни оквир Бакићевог учења

Професор Бакић је дубоко разумијевао да владајућа друштвена парадигма опредјељујуће утиче на научна схватања аутора који у њој дјелују, али ипак је видљиво да његово схватање не надилази границе друштвене парадигме у којој се школовао и научно развијао, а то је хербартизам.

Треба истаћи – а у контексту претходних ставова професора Бакића – да постоји значајна разлика између Хербартове систематске педагогије (као педагогије саморазвоја ученика) с једне стране и хербартизма (као строгог скупа правила који ученику оставља мало слободе у саморазвоју) с друге стране. Неки аутори (Benner, 1997) истичу да строга правила хербартизма нису слиједила првобитне Хербартове намјере. У много чему је чак било супротно Хербартовом систему. Хербартова првобитна намјера била је да помогне ученику да се образује тако што ће му дати подстицај (подршку), а не да то прецизније „вуче“ у правцу који је унапријед одредио наставник/васпитач (као постављач правила) кроз скуп правила. Хербарт то помиње у својој расправи „Естетска репрезентација свијета као главни посао образовања“.

У наведеном дјелу, према ријечима Бенера, Хербарт наводи: „Натјерати ученика да се нађе, као да бира добро, као да одбацује зло: ово или ништа је формирање карактера! Ово уздицање до самопоуздане личности требало би несумњиво да се деси у уму самог ученика и да се постигне кроз његову сопствену активност. Била би бесмислица када

би васпитач хтио да створи стварну суштину силе и да је [упутства/правила] унесе у душу другог“ (Benner, 1997, p. 49).

Ипак треба истаћи да су ово прилично нова схватања о теорији Јохана Фридриха Хербарта и да је Бакић слиједио схватања водећих педагога његовог времена посебно Карла Волкмара Стоја (Karl Volkmar Stoy, 1815–1885).

Без обзира на то што је Бакић чврсто стајао на научним позицијама Хербарта и његових слједбеника (посебно Карла Волкмара Стоја) његово поимање педагогије и њених основних елемената нужно је евалуирало кроз дугогодишњи теоријски и практични рад, посебно због тога што се појавом реформске педагогије раног 20. вијека хербартизам постепено потискивао у други план и чинило се да је његова образовна теорија скоро заборављена. Додуше, Хербарт и хербартовци су имали изразит утицај на неке од раних заговорника реформског образовног покрета, али школски концепт реформаторских просвјетних радника био је у оштрој супротности, како у Њемачкој тако и другдје, у односу на концепт хербартоваца. Оригинални Хербартови списи више се нису читали и на њега се гледало као на заговорника „школе књиге“, у којој су ученици били ускраћени за приступ сопственом искуству. За Хербарта се говорило да је порицао постојање активних функција у човјеку. Критике ове врсте, које су с правом упућене, против ексцеса хербартизма, изгледале су тако да су самог Хербарта могле довести на лош глас. Његова теорија васпитне наставе више није била правилно схваћена. Критичари су заборавили да је сопствено искуство ученика имало централну функцију васпитне наставе и тај интерес, који је подразумијевао самосталну умну активност ученика, био је не само циљ, већ и главно средство васпитне наставе.

Хербарт је заиста филозофски детаљно објаснио појам „интерес“. Овим појмом он се обраћа оном дијелу васпитаника који се тиче његове воље и за који се не може унапријед знати објекат дотичне воље. Откуда могућност и нужност идеје интереса? Хербарт каже: „Немогуће је, због природе ствари, да бисмо могли говорити о јединству сврхе образовања; једноставно, будући да све мора слиједити из једне мисли, тј. оне да учитељ мора представљати будућег човјека у одгајанику, слиједи да сврхе које ће одгајаник као одрастао стављати пред себе у будућности, морају бити садашња брига учитеља; он мора претходно

припремити унутрашњу способност за постизање тих сврха. Он не би требао спречавати активитет будућег човјека; посљедично, не би га требао везивати уз једнозначне сврхе, као нити ослабљивати га путем превише разноликости.” (Хербарт, 1987, стр. 109). Из тога што Хербарт увиђа да није могуће дедуковати апсолутни систем васпитања и образовања, он поставља сврху образовања као двоструку. Један дио сврхе он зове „нужним“ и именује га „сврхама моралитета“.

Моралитет је овдје нужно интерпретирати практичкофилозофски на Кантовом трагу, јер Хербарт управо тако мисли, а никако не религијски, догматски, вриједносно, позитивно-културно и сл. Други дио сврхе Хербарт зове „сврхама избора“ или „тек могућим сврхама“, гдје не постоје нужни објекти воље, те је стога примарна ствар квалитета саме воље. Овдје Хербарт говори о интересу као владајућем принципу воље на субјектовој страни. Другим ријечима, вољу васпитаника треба развити према принципу интереса, како би дотична саму себе могла управљати у свему ономе у чему нема нужности. Али једнако тако, и нужни објекти воље (одређени Хербартовом практичком филозофијом) исто тако требају бити усвајани по принципу интереса, а не по принципу пасивног учења, обичног некритичког усвајања и сл. Утолико би се могло рећи да је интерес владајући принцип васпитаниковог унутрашњег кретања уопште. У дјелима Војислава Бакића нисмо могли пронаћи овај оригинални Хербартов став који потенцира активност онога који учи.

Хербарт јасно види и представља *двоструку сврху образовања*. У ономе што он зове моралитет видљив је *формативни принцип*. У „сврси избора“, којима влада интерес као карактер саме воље, постоји *принцип слободе* који се обликује кроз сопствену активност. Овдје је важно истаћи још једну ствар коју је Хербарт јасно увидио: интерес никада не смије бити „потопљен“ у неопходне објекте воље. Другим ријечима, интерес као принцип дјелатности субјекта не може и не смије бити исцрпљен неком апсолутно обавезујућем објекту воље који би без трага угасио активно практично (што по дефиницији значи и трансформационо) начело у субјекту. Бакић је на трагу сличних промишљања о сврси образовања. Он наводи сљедеће: „Нова педагогика (Хербартова) истакла је многостручност интереса као главно начело при општем образовању, разликујући у настави интересе сазнања од интереса

учешћа.“ Кад се овим интересима додају још интереси рада или практични интереси, онда су ту заступљене све стране духовнога и физичкога живота, према захтјевима хармонијског образовања“ (Бакић, 1987, стр. 190). Бакић тврди да гдје нема интереса ту је наставни рад тежак, досадан, па и несносан, те се морају употријебити принудна средства за одржавање поретка. Задњим ставом он искључује принцип слободе на коме је Хербарт инсистирао. У 21. вијеку једна Хербартова премиса још увијек је актуелна: „Држава ће никнути у школи – унапређење школе је унапређење образовања и људи“ (Herbart, 1965, p. 143)

Један од представника Хербартове школе педагогије био је Карл Волкмар Стој. Стој је имао двоструку улогу у Бакићевом образовању и то као наставник на студијама педагогије на трећој и четвртој години студија у Хајделбергу (прве двије године студирао је код Туискона Цилера (Tuiscon Ziller 1817–1882) у Лајпцигу и као ментор на докторској дисертацији. Уколико се погледа преглед предмета које су студенти изучавали код Стоја видљива је разнолика тематика која је обрађивала дјела свих утицајних педагога у историји развоја ове науке. Међу темама био је и предмет О Русоу, тако да избор теме докторске дисертације није био неочекиван. Стој, као умјерени хербартовац, имао је значајан утицај на каснији теоријски, али и практични Бакићев рад.

Иначе, Стој превазилази Хербартов логички концептуални систем. За разлику од опште педагогије свог академског наставника, он отвара даљи системски ниво конституисањем „филозофске педагогије“, „историјске педагогије“ и „практичне педагогије“ као дисциплина науке о образовању. Хербартов „оквир“ (циљеви/средство) може се наћи у општим дијеловима филозофске педагогије и такође подржава посебна поглавља, као и историјску и практичну педагогију. У оквиру филозофске педагогије, Стој такође чини проширења Хербартовог система: с једне стране, он укључује идеју физичке његе у своје разумијевање образовања и допуњује расправе о средствима васпитања са педагошком дијететиком. С друге стране, он даје и општа и посебна разматрања у оквиру дијететике и дидактике. На тај начин Стој узима у обзир одређене карактеристике ученика (узраст, пол, индивидуалност) и посебним дијеловима педагошке методологије приближава се сферама утицаја „само могућих сврха“ образовања. Арно Блинднер (Arno Bliedner, 1886) прикладно је сажео везу између педагошког прак-

тичара Стоја – или тренера универзитетских наставника, директора школе и шефа међународне образовне институције – са Хербартовим систематским писањем о образовању. „Његова [Стојева] педагогија је такође у потпуности заснована на хербартовским принципима, али он је ово додатно проширио, посебно у правцу покушаја да се оствари Хербартова сјајна идеја о потпуној равнотежи између наставе и дисциплине развијањем идеје о стварном школском животу“ (исто, стр. 937). На сличан начин и Бакић третира ову проблематику, јер је као и Стој скоро цијели свој радни вијек радио као наставник, али он скоро нигдје не анализира Стојеву синтагму „учимо за школу, а не за живот“. Узрок томе су и различите друштвене околности у којима су ови истакнути педагози радили. Њемачка је тада имала већ развијен систем образовања на свим нивоима, а у Србији је велики број људи је био неписмен. *Требало је људе прво описменити!*

Стој је изузетно прогресивно говорио о односу школе и живота. Да би расправљао о односу између школе и живота, он користи два тумачења појма „живот“ (Stoy, 1898). Аутор се труди да повеже „живот“ са временом које слиједи након школе. Из ове перспективе, Стој тврди: „Учимо за школу, а не за живот“ (Stoy, 1898, р. 5). Он критикује напоре да се дјеца у школи у раној фази припреме за оно што ће заиста радити после школе. С тим у вези износи став „Изгледа да знају само они [...] који са светогрђем, охолошћу, савијањем и резивањем малог дрвета по својој вољи, одређују својој дјечи од почетка њиховог школовања којом професијом ће се бавити. Школа која намеће садржај који се предаје на основу корисности је у супротности са успјехом своје сврхе јер развија интересовање код ученика за запошљавање ради будуће сврхе, односно 'индиректно' која се одржава само кроз идеју о вриједности своје сврхе, а не кроз усвајања ширег спектра знања“. Аутор се пита: „Али шта остаје ако таква сврха престане да буде пожељна? Како ће се оправдати 'једностранни интереси' и са њима повезане тежње?“ (ibid, р. 8). Ученици треба да приступе градиву за учење са нереклексним и ненамјерним интересовањем. „Загријмо нашу дјецу непосредним интересовањем за оно што им школа нуди [...]. Школа је свијет за дјецу. Треба да живе на овом свијету и да буду код куће [...]. О, дајмо им ову непристрасност“ (ibid, р. 8).

Професор Бакић, се не држи у потпуности Стојевих схватања интересовања него Хербартових, те наводи: „Настава има своје инте-

ресе сазнања, учешћа и рада, она долазе од ових интереса, који већ налазе код ученика, па на том зида даље; нарочито се пази на то, да наставни рад ученицима буде пријатан, а школа да буде најмилије мјесто“ (Бакић, 1987, стр. 164). Нема писаних доказа да Бакић као Стој инсистира на развијању интересовања, жеља, испољавања емоција, излива страсти, учешћа, спремности да се помогне кроз учење у природи, а не само у учионици. Чини се да Бакић овдје у правом смислу инсистира на академском приступу учењу.

Своје ставове Стој је пренио у непосредну педагошку праксу. Децембра 1844. основао је педагошки семинар на Универзитету у Јени, чији је суштински дио била школа за обуку. Већ на свом првом предавању 4. маја 1843. дао је до знања студентима да од њих – будућих „просвјетитеља поучавања“ (Mollberg, 1898) – очекује више од тога да буду само пажљиви слушаоци свог предмета: „Ко је у ову школу дошао само да се образује кроз слушање мојих предавања савјетовао бих му да одустане од своје намјере. Као што баштован не учи да се брине о свом цвијећу у соби и из књига, већ само у башти и међу цвијећем, тако се учи да васпитавамо дјецу: дјеца су прави учитељи васпитања“ (исто, стр. 55).

Разноврсна интеракција између васпитача и ученика, као и између наставника и дјеце, имала је кључну функцију у овом процесу. На планинарењима или путовањима наставници су користили упоређивање са градивом (у ужем смислу). Атмосфера је била много неформалнија и у њој се слободно разговарало са ученицима, скрећући им пажњу – готово лежерно – на љепоте околине, положај разних мјеста и појединих планинских вијенаца. Било је „живо интересовање, јер зачуђено око са већим задовољством лута по овој пластичној, живој карти него по оној на зиду у учионици“ (исто, стр. 55). Бити заједно неколико дана, значило је такође да се прилагоде једни другима и да заједно поднесу недаће пјешачења по вјетру и времену. „Питања и жеље, интересовања и жеље, испољавање емоција, изливи страсти, учешће, спремност да се помогне, обесхрабреност излазе на видјело на начин који наставник никада нема прилику да посматра на часу.“ (исто, стр. 47). Војислав Бакић, позивајући се на нову педагогику (Хербартову), истиче „многостручност интереса као главно начело при општем образовању, разликујући наставне интересе од интереса учешћа. Кад се овим интересима додају још интереси рада или

практични интереси, онда су ту заступљене све стране духовнога и физичкога живота, према захтевима хармонијскога образовања. Најважнији су интелектуални и морални интереси“ (Бакић, 1897, стр. 190). Слично Стоју, Бакић истиче да школски рад треба организовати да буде што угоднији, природнији, у говору, држању, кретању, у употреби средстава за учење. Некада се учење може организовати као забава. Професор Бакић се у свом раду ослањао на Стоја, али је из практичних разлога (потребе наставе педагогије у учитељским школама, могућност да се усвоје други педагошки системи – Песталоци, Дистервег, Дитес) одступио од Хербартових, па и Стојевих схватања и васпитању дао другачији смисао, заснован на властитом искуству и знањима из других педагошких и психолошких система.

Закључак

Професор Војислав Бакић је по свему што је учинио, родоначелник педагошке мисли у српском народу. Он је на сличан начин, као и Хербарт у Њемачкој, педагошку науку подигао на академски ниво. И поред тешких услова у којима се школовао увијек је својим радом проналазио начина да властито знање подигне на највиши ниво. Због посједовања различитих (конкурентних) вјештина он бива препознат и подстакнут за даље школовање. Стицао је знања и одбранио докторску дисертацију на једном од најпрестижнијих универзитета у Европи тога времена. Као студент прихваћен је и афирмисан од представника вјероватно владајуће педагошке мисли у Европи, чији су представници Хербарт, Кант, Рајн, Цилер, Стој, Песталоци, Дитес и други.

Због врхунског познавања страних језика и доступности добро опремљених библиотека био је у прилици да се упозна са научним достигнућима 19. вијека и првих деценија 20. вијека. Послије завршетка докторских студија није одбио позив да своја знања стави у службу српске просвјете, која је имала тенденцију и жељу за брзи развој после коначног признања државности на Берлинском конгресу 1978. године. Он је, слично као и његови учитељи (Стој), своја теоријска знања и организационе способности доказао кроз практичну педагошку дјелатност у школама (професор Учитељске школе, Више женске школе, Богословије и Велике школе) и ангажовање у Просвјетном савјету и Министарству просвјете, те другим тијелима и организацијама.

Скоро да нема области педагогије о којој Бакић није писао, те је био веома цијењен и уважаван код српских педагога свих опредјелења и оријентација.

Бакић је камен међаш наше педагошке мисли и увијек му се треба враћати. Наравно, због тврдог стајалишта на позицијама хербартијанизма понекад је био оспораван, али је он ипак створио неке оригиналне концепције.

Критике на његов рад могу више бити академске природе, а мање усмјерене на његову просвјетну дјелатност јер је био способан да у тешким околностима утиче на формирање образовног система.

У погледу парадигми у којима је настајала његова педагошка мисао и које су биле предмет дискусије овог рада препознатљив је претежан утицај Хербартових учења и учења његових ученика, попут Стоја. Чињеница је да су му те идеје и практична искуства њемачког образовног система биле основа за властити рад, али он се није слијепо држао многих елемената тог учења, него је критички промишљао праксу, богатио је новим теоријским сазнањима другачијих педагошких и психолошких учења и створио властити стил промишљања и рада. И поред чињенице да је докторску дисертацију радио из области Русоовог педагошког и филозофског схватања, није значајно свој рад темељио на поменутој теорији. Осим једног кратког реферисања на Русоов рад у почетном периоду своје списатељске дјелатности, у главним дјелима нема референци које би указивале на било какву спрегу између његових педагошких схватања и Русоове концепције образовања.

На крају још једном треба подсјетити да се увијек треба враћати радовима најзначајнијих српских педагога, јер су они били способни да на самим почецима конституисања педагошке мисли и образовно-васпитне праксе у познате теоријске концепције уткају специфичности и особености нашег језика, културе, религије и живота уопште.

Литература

- Bakitsch, W. (1874), *Die hauptpunkte der rousseauschen paedagogik*, Philosophischen facultät zu Leipzig (Inaugural - dissertation zur erlangung der doctorwürde Der hohen Filosofischen facultät zu Leipzig).
- Бакић, В. (1878), *Наука о васпитању* I и II, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1873), *О васпитном прилагођавању*, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1897), *Опита педагогика*, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1901), *Посебна педагогика*, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1920), *Морални живот у рату и миру*, Београд: Српско учитељско удружење.
- Benner, D. (1997), *Johann Friedrich Herbart: Systematic Pedagogy*, Band 2: Interpretationen, Weinheim.
- Bliedner, A. (1886), *Karl Volkmar Stoy und das Pädagogische Universitätsseminar*, Leipzig (Georg Reichardt).
- Rousseau, J. J. (1962), *The minor educational writings of Jean Jacques Rousseau*, Edited by Boyd, W. Classics in Education, No 11, New York Teachers College Press, Columbia University.
- Collins, P. M. (1976), Rousseau's philosophy (or philosophies?) of education, *The Irish Journal of Education* X, 2, p. 51–80.
- Coriand, R. (2000), *Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung*, Würzburg.
- Delors, J. (1996), *Learning: the treasure within*, report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights).
- Екмечић, М. (2021), *Револуција 1848. и Балкан*, Нови Сад: Православна реч – Архив Војводине.
- Илић, М., Михајловић, Т. (2016), *Историја националне педагогије*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Green, F. (1998), Rousseau and the Role of the Educator, *Educational Philosophy and Theory* 30 (3), 249–264.
- Kelly, C., Grace, E. (2019), *The Rousseauian Mind*, New York: Routledge.
- Mollberg, A. (1898), *Bilder aus dem Leben einer Volksschule, Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy und seine Johann-Friedrichs-Schule*, Jena.
- Mintz, A. I. (2012), The happy and suffering student? Rousseau's emile and the path not taken in progressive educational thought, *Educational Theory* 62 (3), June 2012, p. 249–265.
- Neumann T. (2002), *Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert*, Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Erfurt, www.thueringen.de/de/lzt.
- Herbart J. F. (1965), *Pädagogische Schriften*, A. a. O., Bd. 3.
- Herbart, J. F. (1982a), *Pädagogische Schriften*, Erster Band: Kleinere pädagogische Schriften, Ed. by Walter Asmus, Stuttgart.

- Herbart, J. F. (1982b), *Pädagogische Schriften*, Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften, Ed. by Walter Asmus, Stuttgart.
- Herbart, J. F. (1987), *The Science of education, its general principles deduced from its aim and The Aesthetic revelation of the world*, London: Swan Sonnenschein & Co.
- Hilgenheger, N. (1990), *Herbarts 'Allgemeine Pädagogik' als praktische Überlegung*, Eine argumentations-analytische Interpretation. (In press).
- Hilgenheger, N. (1991), Die zweidimensionale Darstellungsform der 'Allgemeinen Pädagogik' J. F. Herbarts, In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (Bochum), No. 66, p. 81–94. (English translation in: *Education. A Biannual Collection of Recent German Contributions to the Field of Educational Research*, Vol. 43, p. 100–112; Spanish translation in: *Educación. Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, Vol. 45, 1992, p. 70–83).
- Klafki, W. (1971), Hermeneutik–Empirie–Ideologiekritik, In: *Zeitschrift für Pädagogik* 17, p. 331.
- Oelkers, J. (2008), *Rousseau*, London: Continuum.
- Парлић Божовић, Ј. (2011), *Историја и развој педагошких идеја у Србији*, Филозофски факултет, Косовска Митровица.
- Peckover, C. (2012), Realizing the natural self: Rousseau and the current sistem of education, *Philosophical studies in education*, Volume 43.
- Поткоњак, Н. (2001), *Педагошка схватања Војислава Бакића*, Учитељски факултет, Београд.
- Rousseau, J. J. (1962), The Emile of Jean Jacques Rousseau, Selections, Edited by W. Boyd, *Classics in education*, No. 10, New York Teachers College Press, Columbia University.
- Schäfer, A. (2017), *Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim–Basel: Beltz Verlag.
- Stoy, K. V. (1878), *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, Leipzig.
- Сто година Катедре за педагогију, 1892–1992. (1992), Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- Stoy, K. V. (1898), Schule und Leben, In: Stoy, Heinrich (Hrsg.): *Karl Volkmar Stoy's kleinere Schriften und Aufsätze*, Leipzig, p. 3–18.

Prof. Dr. Vlado Simeunović

Faculty of Pedagogy, Bijeljina

University of East Sarajevo

PARADIGM FRAMEWORKS OF THE THOUGHT AND WORKS OF VOJISLAV BAKIĆ – BETWEEN ROUSSEAU'S NATIVISM AND HERBARTIANISM

Abstract: The question arises, is there any time distance from which one can fairly and confidently talk about the scope of the scientific and practical activities of individual creators? We believe that we should not think about this, but rather patiently and studiously illuminate each segment of their work, because in this way we will understand the depth of thought that they used at the time of creation, but also the futuristic views that are hidden in their works written long ago. These views are perhaps a successful reflection of the present times enriched by new scientific and technological environments and social paradigms that provide them with the framework for the desired progress.

With the idea that it is possible to illuminate the work of any scientist, if there are written traces of it, we have approached the understanding and interpretation of the paradigmatic framework of the work of Professor Vojislav Bakić. It was studied his work between Rousseau's nativism in his doctoral dissertation and Herbartianism in whose auspices he acquired knowledge and continued his theoretically and practically fruitful work over a period of half a century. Vojislav Bakić left a deep mark in one of the most important areas of human activity – upbringing and education.

The work of Professor Bakić is extensive and thorough and deserves to be studied in all eras of the development of our society, especially because he was a pioneer in his pedagogical work.

I am among those researchers who ask the question why Professor Bakić chose the topic „Main Points of Rousseau's Pedagogy“ in his doctoral thesis when he studied under the auspices of German philosophical and pedagogical thought?

Keywords: scientific paradigms, upbringing and education, pedagogy.

Проф. др Татјана Михајловић¹*Филозофски факултет**Универзитет у Бањој Луци*

ДОПРИНОС ВОЈИСЛАВА БАКИЋА КОНСТИТУИСАЊУ ПЕДАГОШКЕ НАУКЕ КОД СРБА

Резиме: Анализа примарних и секундарних историјских извора указује на то да се теоријска сазнања педагошке науке Бакића темеље на прогресивном смјеру Хербартове филозофско-педагошке, психолошке и научне дедуктивистичко-рационалистичке и идеалистичке школе. Рад представља критичко вредновање фундаменталних проблема педагошке науке која обухвата појам и задатке проучавања педагогије.

Допринос Бакића конституисању педагошке науке код нас огледа се у томе што је утемељио педагошку телеологију као дио науке о васпитању – педагогику. У оквиру телеологије поставио је основе савременим схватањима циља васпитања, затим процесуалности циља васпитања. Савремена схватања Бакића су и у његовом разумијевању према коме васпитаник не смије бити средство већ циљ васпитања. Др Војислав Бакић заслужан је и за изграђивање цјеловитог система циљева васпитања који до данас није адекватно постављен у нашој педагогији. У разради посебног система циљева васпитања Бакић је исказао слабости и ограничења: пренаглашава моралну компоненту у општем циљу васпитања, као и код идентификације критеријума и утврђивања редослиједа циљева и задатака. У основи Бакићевих схватања моћи и граница васпитања присутан је педагошки оптимизам (пренаглашава моћ васпитања). Са друге стране прихватљиво је његово схватање да васпитање има границе које су условљене наслеђем. Ипак, није постојало теоријско утемељење за схватање да се границе васпитања могу знатније измијенити.

Др Војислав Бакић у својим педагошким погледима и сазнањима ишао је испред свога времена и актуелан је не само за ово него и свако будуће вријеме. Представља инспирацију за многе истраживаче у подручју педагошке науке.

Кључне ријечи: Хербартова филозофско-педагошка школа, педагошка наука, педагогика, педагошка телеологија.

¹ tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org

Увод

Др Војислав Бакић научно утемељење савремених схватања педагошке науке налази у филозофским, социолошким и психолошким сазнањима истакнутих теоретичара свога времена. У својим теоријским сазнањима Бакић је свјестан критика усмјерених на његов педагошки рад, с обзиром на то да подржава Хербартову филозофску школу. На такве примједбе одговарао је да су филозофија и педагогија по Хербартовом систему код нас слабо познате; да се не слаже са чињеницом да Хербартова филозофија није утемељена на природним наукама. У прилог томе Бакић констатује да се Хербартов систем темељи на природним наукама; да је практична филозофија Хербартове школе „узвишенија од филозофије натуралиста и материјалиста, да као филозофска школа, усавршава свој систем сходно развоју како природних, тако и друштвених наука“ (Бакић, 1878а, стр. 4). Теоријска сазнања Бакића, поред опредјељења за Хербартову научну филозофско-педагошку школу, указују и на „критичко, недогматско уверење да је ова школа савршена, да се развојем других наука неће даље развијати и усавршавати“ (Тешић, 1979, стр. 533).

Поред тога што је образован на теоријским основама Хербартове интелектуалистичке и идеалистичке филозофско-педагошке школе, Бакића су интересовала и друга учења, изражена у дјелима енглеских теоретичара Александра Бена (Alexander Bain), Херберта Спенсера (Herbert Spencer), Џона Стјуарта Мила (John Stuart Mill) и др. Посебно су учења Вилхелма Вунта² (Wilhelm Wundt) имала утицај на педагошка схватања Бакића. Др Војислав Бакић прихвата учење Чарлса Дарвина (Charles Darwin) и његов еволуционистички поглед. Примјењује га у разматрању „педагошких и дидактичких питања“ (Грујић, 1977, стр. 797). Неспоран је утицај натуралисте Жана Жака Русоа (Jean-Jacques

2 У љетњем семестру 1873. године Бакић је слушао предавања из антропологије код Вилхелма Вунта. Тада је Вунт казао Бакићу да је Хербартова психологија једина са којом се природњаци могу сложити. Др Војислав Бакић враћа се Вунту 1879. године, када је Вунт издао *Физиолошку психологију* (1883), заједно са допуњеним издањем 1903. године, затим књигу *Увод у психологију* (1912). Вунтова сазнања послужила су Бакићу да буде погодан кандидат након завршеног студија у Њемачкој не само за професора педагогије, већ и логику, психологије, етике. Такође, Вунтова сазнања послужила су Бакићу за вођење систематских биљешки о развоју своје дјце и унучади (Бакић, 1920, стр. 81–82).

Rousseau), када расправља о друштвеној условљености науке и филозофије. Указује на то да Русо акценат ставља на потребу васпитања, с тим што феномен васпитања различито тумачи (индукција, искуство, посматрање). При томе Бакић уважава филозофски, дедуктивни метод, нормативно и систематско, а не Русоово емпиријско учење и природно, слободно васпитање³.

У духу Хербартове филозофско-педагошке школе Бакић тумачи и савремена схватања дидактичког система. Овај утицај на Бакића извршио је Хербартов сљедбеник Карл Стој (Karl Stoy) (Cenić, Petrović, 2012). Тако је у Бакићевим поставкама о усвајању знања и артикулацији наставе имплицирано Хербартово учење о наставним степенима. Такође, у разматрању функције, садржаја, организације и извођења наставе, Бакић не остаје на позицији Хербартовог дедуктивизма, интелектуализма и формализма (Palekšić, 2010).

Имајући у виду Бакићева теоријска сазнања Сретен Аџић сматра да је у *Општој педагогици* интелектуални дио васпитања Бакић написао захваљујући Вунту и Бену (Аџић, 1896). Паја Радосављевић (1912), уважавајући Бакићеву *Општу педагогику* и *Посебну педагогику*⁴, сматра да је Бакић све оно што је добро у тадашњој педагогији, да је осамљени бор који се уздиже у педагошкој пустињи њиховог времена (Radosavljević, 1912).

3 Није истина да је човек по природи добар или рђав (Русо, 1950), како то „учи Русо, већ он по природи нити је добар нити је рђав“ (Бакић, 1920, стр. 82). Појам добар везан је за вољу, а како се воља касније развија (човјек у почетку нема вољу), те је, за Бакића, погрешно Русоово тумачење о првобитној доброту човјековој (Cenić, Petrović, 2012b). Војислав Бакић критикује Русоа због погрешне интерпретације циља васпитања, јер Русо одбацује све друге казне, осим тзв. природних казни; такође, васпитању недостаје једно важно васпитно средство, а то је дружење – Русоов васпитаник не познаје друштво школских другова и вршњака, јер васпитање схвата као индивидуални поступак, а не као социјални процес (Nikolić, 2012). Као позитивно, Бакић у докторској тези, поред осталог, истиче Русоов захтјев за поштовање слободе васпитаника, уважавање индивидуалности васпитаника, значај непосредног интересовања, као претпоставке за успјешно учење, те побуду за сваку наставу и разумијевање наставне грађе, истакао је и вриједност природних наука које су занемарене. Бакићева докторска дисертација и поред неких недостатака, ни данас, послје готово 140 година, није изгубила „вриједност нити сјај запажања“ (Милијевић, 1998, стр. 52).

4 Бакићеве *Општа педагогика* (1897) и *Посебна педагогика* (1901) систематски приказују нормативну и педагошку науку Хербартове педагошке школе. Она је нормативна, јер излаже норме или правила која се постављају у васпитању; дедуктивна, јер из циља васпитања дедукује систем васпитања (Каџарог, 2003).

Схватања Бакићеве педагошке науке утемељена су на прогресивном смјеру Хербартове филозофско-педагошке, психолошке и научне дедуктивистичко-рационалистичке и идеалистичке школе (Илић, 2001). Теоријска сазнања на којима је утемељена Бакићева педагошка наука, доприноси објективном сагледавању опсега, кохерентности и специфичности његовог педагошког рада. Обухвата неколико подручја научног опуса, као што је педагошка телеологија (циљ и задаци васпитања), затим педагошка методологија и школска организација (Dundurski, 1987). Педагошка телеологија и педагошка методологија заједно чине општу педагогику, док је школска организација везана за основне задатке свих нивоа школовања, наставу, наставне предмете, стручно образовање и самообразовање. У раду се жели указати на Бакићев допринос конституисању педагошке науке код нас указујући на фундаменталне проблеме педагошке науке, као што су појам и задаци проучавања педагогије (педагошка телеологија), васпитања као предмета проучавања педагогије.

Појмовно одређење педагогије – фундаментални проблем педагошке науке

Фундаментални проблем педагошке науке за Бакића јесте појмовно одређење педагогије. Терминолошко одређење педагогије указује на то да је „педагогија наука о вештини васпитања“ (Бакић, 1897, стр. 2). Овим појмовним одређењем Бакић указује на важне одреднице педагогије: сам термин педагогика, а не педагогија подразумијева научни карактер ове дисциплине (научна педагогика примјењује се у самој вјештини васпитавања – стоји у средини између корисних и лијепих вјештина) (Бакић, 1897); затим, у односу на друге науке педагогика има посебан предмет проучавања; подручја проучавања педагогике усмјеравају пажњу на васпитање, а затим у оквиру васпитања на вјештину васпитања. Овакво појмовно одређење прихвата и концепт савремене педагогије. Ипак, оно што је неприхватљиво јесте питање зашто Бакић у самој дефиницији педагогије и појма васпитања уводи и термин *вјештина* васпитања (Бранковић, 1998)? Вјештину васпитања Бакић не поистовјећује са другим педагошким вјештинама, с обзиром на то да се она разликује по „неким нарочитим особинама“ (Бакић, 1878б, стр. 2). Др Војислав Бакић ово схватање заснива на потреби посједовања

посебне вјештине у реализовању васпитних начела, која се „остварују посматрањем, размишљањем и дужим вежбањем у васпитном раду“ (Бакић, 1878б, стр. 2). С обзиром на то да се вјештина васпитања стиче честим понављањем радње, Бакић ограничава појам *васпитање* којим се бави педагогија, односно предмет проучавања педагогије је само вјештина васпитања (Бранковић, 1998). Ово ограничење није утицало на Бакића и прву прецизнију дефиницију педагошке науке да је педагогија наука о васпитању (Бакић, 1878б). Одређење педагогије за Бакића без термина *вјештина* актуелно је и данас.

Др Војислав Бакић није остао досљедан у схватању и тумачењу педагогике као науке о вјештини васпитања, с обзиром на то да поред практичног (вјештина) педагогији додјељује и теоријски карактер, при чему наглашава да је она и теоријска и примијењена (практична) наука. Одређење да је педагогика наука о вјештини васпитања за Бакића је само терминолошка или полазна дефиниција. Ову дефиницију чини садржајнијом тако што уводи нове педагошке појмове попут образовања и усавршавања. У контексту ових појмова наглашава да је „наука о васпитању свеза појмова, који указују, како се човек образује и усавршава“ (Бакић, 1878а, стр. 1). Др Војислав Бакић овим терминолошким одређењем жели нагласити да педагогику, као и сваку другу науку, чини посебан систем појмова који одређују како се човјек васпитава (Dunderski, 1987). Ипак, у овој дефиницији Бакић није досљедан у примјени појмова попут образовања и усавршавања⁵, јер појмови немају прецизно, већ исто значење.

Имајући у виду проблем појмовног одређења педагогије, Бакић се бавио и дефинисањем предмета проучавања педагогике, гдје прво истиче уопштено, а затим прецизније одређење предмета проучавања педагогике. Предмет педагогике је „васпитање појединих људи и усавршавање рода човечјега“ (Бакић, 1878а, стр. 3). Дефинисање предмета проучавања употпуњује схватањем да је педагогика наука „која прикупља и испитује васпитне појаве, пореди их и класификује, своди их на правила и законе, истражује узроке успеха и неуспеха“ (Бакић, 1878а, стр. 3). Тако дефинисан предмет проучавања педагошке науке

⁵ Образовање и усавршавање значи формирање духа и утврђивање неких сталних облика и особина у духу онако како то захтева морални карактер (Бакић, 1897, стр. 6).

обухвата комплексну истраживачку појаву (васпитање), имајући у виду узрасне специфичности (односно живот човјека од рођења до зрелости), као и методолошке приступе (експерименти) које даје сам васпитни рад у породици и школи, држави, како у садашњости тако и у прошлости (Бакић, 1878а). У комплексном предмету проучавања посебно се наглашава истраживачки аспект – педагошку науку Бакић уздиже на виши, егзактнији ниво (Dunderski, 1987).

Допринос Бакића научном конституисању педагошке науке, поред савремености схватања васпитања и педагогије, обухвата и анализа његових погледа о нормативности педагошке науке, односно норми или правила која се постављају у васпитању. У својим сазнањима Бакић се експлицитно изјашњава да педагогија спада у ред нормативних наука, јер одређује норме за индивидуални и социјални развој човјека (Бакић, 1878а). У контексту тога Бакић сматра да је доба 1–21 године живота одређено за васпитање, (већа је прилагодљивост). Прво васпитање одвија се у родитељској кући (даје сталност), друго у школи (поуке), а треће у друштву и свијету (слобода) (Бакић, 1897).

Др Војислав Бакић, као хербартовац, није могао да превазиђе ригидно и формалистичко доживљавање и супротстављање индукције и дедукције, неслагања са Цилеровим конзервативним учењем (Рајчевић и Минић, 2022), затим вјештачки постављеним баријерама између педагошке теорије и васпитне праксе, нити је у потпуности схватио улогу емпиријских чињеница у развоју теоријске науке (Миоч, 1961). То је разлог разумијевања да је педагогија нормативна наука као и многе друге науке, а њен задатак је да *филозофским методама* утврђује норме, начела и законе, према којима треба да се *удеси* васпитна пракса (Бакић, 1878а). Тако је педагогија на једној страни теоријска наука, а на другој страни – зато што „свака научна теорија има своју примену“ (Бакић, 1897, стр. 2), примијењена, односно практична наука, заправо својом страном спада у вјештине и умјетност (Поткоњак, 2001). У том контексту Бакић сматра да када се васпитање посматра као рад вјештих, стручних васпитача, онда оно долази у ред вјештина или умјетности, а када се за тај рад, научним путем, одређују норме и прописују правила, онда је то наука о васпитању или педагогика (Бакић, 1893). Зато је педагогика *нормативна наука* (по Вунту) и *практична наука* (по Бену). Као таква, педагогика долази у ред наука попут естетике, етике, логике,

граматике, реторике, медицине (Бакић, 1893). Ова теоријска сазнања Бакића попут Хербарта и хербартоваца указују на двојство⁶ педагошке науке и утемељење основа педагошког система код нас (Dunderski, 1987; Поткоњак, 2001).

Као и Хербарт, Бакић је разликовао двије педагогике: општу науку о васпитању, општу педагогику (код других хербартоваца то је теоријска, нормативна, систематска) и примијењену, практичну, посебну, специјалну науку о васпитању – педагогију. Овај став Бакић оправдава тако што сматра да је предмет опште педагогике да се бави фундаменталним проблемима педагогике и састоји се од педагошке телеологије и педагошке методологије (Шевић, 1922). Посебна педагогика (филозофска педагогија) обухвата породично васпитање, школско образовање, стручно образовање и самообразовање. Подјела педагогије на општу и примијењену условна је, с обзиром на то да су општа и примијењена наука о васпитању у непрекидној вези; оба дијела представљају потпуну науку или систем (Бакић, 1897). Општа педагогија садржи опште или више појмове, док у посебном дијелу из тих општих појмова изво-

6 Двојство педагошке науке Војислава Бакића може се сагледати у неколико специфичних поларитета:

- 1) *прво двојство*: долазак у свој завичај као млад научник пун стваралачке енергије, коју је кочила аустроугарска доминација;
- 2) *друго двојство* јесу временски уједначени периоди његовог стваралаштва у два сусједна вијека: првих 30 година стваралаштва припадају 19. вијеку, а готово исто толико првим деценијама 20. вијека;
- 3) *трећа специфичност* је Бакићева научна стратегија у којој уједињује стару хербартовску школу и савремена открића развојне психологије и биологије Вилхелма Вунта (Wundt Wilhelm) и Ернста Хекела (Ernst Haeckel);
- 4) *четврта* је везана за Бакићево двојство у васпитној теорији: први извори његове научне оријентације су у Хербартовој, Цилеровој и Стојевој *научној педагогији*, други су опет засновани на темељима српског националног и духовног окружења, везаног за традицију, вјеру и обичаје;
- 5) *пету синтезу* чине два равноправна извора садржаја моралности, односно двије цјелине задатака моралног васпитања: а) непосредно или директно утицање на вољу васпитаника и б) посредно утицање на вољу испитаника (путем наставног процеса), и
- 6) *шеста доминантна синтеза* поларитета јесте двоструки Бакићев научни значај: а) био је неутрални педагог, посебно када је ријеч о хербартовским идејама у српској педагогици, и б) истовремено један од српских интелектуалаца, истрајан у својим хербартовским узорима (Ранђеловић, 2002, стр. 429–430).

де се нижи појмови, правила и упутства за остваривање сличних начела (Бакић, 18786).

Поред опште и примијењене педагогике, Бакић указује и на повезаност педагогије са другим наукама, попут етике (проблем циља васпитања), психологије (средства васпитања, као проблем). Истичући сву комплексност вјештине васпитања, сложеност педагогике и њену могућу подјелу, Бакић је поставио основе педагошког система на којем се касније конституише систем педагошких научних дисциплина (Бранковић, 1998; Поткоњак, 2001). Бакићева схватања фундаменталних питања науке о васпитању указују на то да није самосталан у својим увјерењима, те да је код њиховог дефинисања био на позицијама Хербарта и његових сљедбеника. Као потврду тога, Бакић истиче да добро познаје Хербартов систем, да тај систем није потпун и савршен (Бакић, 18786).

На основу критичког вредновања цјелокупног Бакићевог доприноса конституисању педагошке науке код нас, поред утицаја Хербарта и хербартоваца, могу се препознати идеје које преузима од теоретичара свога времена. Желио је да изгради такву педагошку концепцију која ће по своме домету бити на нивоу европске педагогије, а по својој намјени и карактеру у функцији потреба и специфичности развоја Србије и српскога народа (Парлић Божовић, 2011).

Васпитање – процес развијања и усавршавања

Др Војислав Бакић се у својим радовима⁷ бавио структурним проблемима педагошке науке везане за предмет проучавања педагогије, задатке педагогије, који педагогији омогућавају разумијевање њене суштине, али и проблемима васпитања, његовог циља, граница и моћи, те образовања. Својим схватањима васпитања настојао је да успостави везу између Хербартове и новијих концепција васпитања (Поткоњак, 2001). Често недосљедан у примјени категоријалних пој-

⁷ *Примијењена Наука о васпитању* (1878), *Поуке о васпитању деце у родитељској кући* (1880), *О механизму у школској настави* (1880), *О карактеру и образовању карактерности* (1887), *О васпитном прилагођавању* (1893), *Општа педагогика* (1897), *Посебна педагогика* (1901), *Педагошко искуство* (1909), *Педагошко искуство* (1920), *Морални живот у рату и у миру* (1920) и др. (Поткоњак, 2005).

мова педагогије, попут васпитања – образовања – наставе, у терминолошком одређењу васпитања Бакић истиче његове компоненте: физичку (гајење и његовање тијела) и духовну (развијање чулних органа и мозга помоћу спољашњих утицаја). Др Војислав Бакић жели дати цјеловито појмовно одређење васпитања које подразумева „правилно развијање и усавршавање органских сила и духовних способности у млада човека и млада нараштаја, а то бива свесним утицањем зрихих људи и старијега нараштаја на рад и живот васпитаника“ (Бакић, 1897, стр. 5). Ово појмовно одређење васпитања упућује на закључак да је васпитање сложен процес који започиње у најранијем периоду развоја индивидуе, а подржавају га одрасле особе с циљем да се развију њени наследи потенцијали и способности. Појмовно одређење васпитања Бакић везује за два основна значења: појам васпитања у ширем и ужем значењу.

Такође, и схватања о циљу васпитања, као једном од фундаменталних проблема педагогије, Бакић темељи на човјековој природи и истиче да „цели васпитања и образовања морају бити научно и на природи човечијој засноване“ (Бакић, 1897, 29). Те *цели* заправо представљају идеје и идеале за индивидуални и социјални развитак човечији, од којих зависи развитак културе и цивилизације (Бакић, 1897). Стога, циљ и задаци васпитања треба да су комплементарни задацима „човечијег живота, личнога и друштвенога“ (Бакић, 1897, 29). Како о овом проблему постоје различита разумевања, постоје и различита схватања о *целима* васпитања и образовања, која су за Бакића једнострана (Бакић, 1897). Као хербартовац у својим сазнањима, Бакић прихвата становиште да другу основу терминолошког одређења циља васпитања чини етика, а да се приликом избора средстава за остваривање тог циља ослања на психологију (Арсид и Радојевић, 2019). Посебну пажњу, као и многи сљедбеници Хербарта, Бакић поклања моралном васпитању. Ипак, у неким сегментима се разликује од њих, јер циљ васпитања Бакић не изводи из етике, већ и ту тражи основу у човјековој природи (Арсид и Радојевић, 2019; Поткоњак, Ђорђевић, Трнавац, 2014). Циљ васпитања за Бакића је заснован на човјековој природи, а тиме и морал, па самим тим и друга етичка основа из које изводи циљ васпитања. Имајући у виду схватања Бакића о циљу васпитања, намеће се закључак да и задаци васпитања морају бити комплементарни задацима човјеко-

вог живота, како личног тако и друштвеног (Арсић и Радојевић, 2019). Сходно казаном, Бакић је промовисао идеју о потреби успостављања цјеловитог система циљева и задатака васпитања (Арсић и Радојевић, 2019; Бранковић, 1998).

С обзиром на циљеве и задатке васпитања данас постоји више критеријума класификације и разврставања циљева васпитања. Између осталог то су друштвено-институционални критеријум, функционална примјенљивост циља, ниво општости, па све до компоненти, односно подручја васпитања (Branković, Ilić, 2011). Др Војислав Бакић акцентира важност достизања циљева васпитања и њихов природни сљијед, имајући у виду критеријуме класификације циљева васпитања на прво мјесто истиче морално и интелектуално васпитање, затим естетичко и техничко, на трећем мјесту физичко васпитање (Бакић, 1897). При томе Бакић није сигуран када тачно престаје једна, а када почиње друга врста васпитања с обзиром на то да се све силе физичке и психичке развијају упоредо са већом или мањом снагом (Бакић, 1897).

Својим схватањем циља и задатака васпитања и жељом да пронађе ширу и реалнију основу за њихово утемељење Бакић се у знатној мјери удаљава од хербартоваца – противи се томе да се физичко васпитање посебно перципира; циљ васпитања не изводи из природе човјека. С друге стране, као хербартовац, поред наведених елемената које уважава када је ријеч о фундаменталним педагошким проблемима попут циља и задатака васпитања, Бакић остаје при ставу: морално васпитање је најважније (Бакић, 1920); крајњи циљ васпитања је развијање моралног карактера (у основи је морална воља), а све остале компоненте циља васпитања морају се потчинити том циљу, посебно интелектуално васпитање (Илић, Михајловић, 2016), слично Хербарту, који циљ васпитања изводи из непромјењивих моралних идеја (идеје унутрашње слободе, савршенства, доброте, права и праведности) (Груздјев и сар., 1949).

Такође, поред разумијевања циља и задатака васпитања, неопходно је истаћи да Бакић не прихвата спонтано (самоформирајуће), већ интенционално васпитање као једну од најважнијих карактеристика васпитања (Бранковић, 1998), да дефиниција васпитања има претензију успостављања равнотеже између спољашњих и унутрашњих утицаја у процесу васпитања, да је васпитање друштвено-генерацијска појава

(васпитање доводи у везу са младим нараштајем), те указује на систематичност и организованост васпитања које се реализује кроз различите друштвене институције. На овакво разумијевање васпитања утичу многобројни фактори, али се Бакић детаљније не бави овим проблемом. Проблем координације дјеловања васпитних фактора, њихов интензитет и смјер утицаја нису у потпуности разрађени ни у савременој педагошкој литератури (Dunderski, 1987; Поткоњак, 2001).

На основу аналитичког проучавања Бакићевих схватања о васпитању (циља, задатака, критеријума класификације и разврставања циља васпитања), може се уочити да је он поставио педагошке основе и дао допринос уобличавању васпитања као специфичног процеса и дјелатности.

Педагошка телеологија

Др Војислав Бакић у разради педагошког система указује на посебну дисциплину која проучава проблем циља и задатака васпитања, а то је педагошка телеологија. Педагошка телеологија има задатак да одреди „цели васпитања и образовања“ (Бакић, 1897, стр. 29). Циљ васпитања Бакић поставља у процес васпитања (детерминише задатке васпитања, методе, облике и друге значајне елементе педагошког процеса) и самог васпитаника, сматрајући да „цели васпитања леже у васпитанику, који је предмет васпитања, а не изван њега“ (Бакић, 1878б, стр. 6). Разлог овог схватања циља васпитања јесте Бакићев став да васпитаник није средство васпитања, с обзиром на то да „педагогика поставља човека одмах с почетка на његове ноге, а тиме добија природног наслона и научног темеља“ (Бакић, 1878б, стр. 7). Др Војислав Бакић овим наговјештава објектску позицију васпитаника у процесу васпитања, истиче да „при самом васпитању ради васпитаник више него васпитач, јер овај мора да учи и да научи нешто, а овај му само помаже“ (Бакић, 1897, стр. 6). Својим теоријским сазнањима Бакић се приближио савременим стајалиштима о процесуалности васпитања и његовог циља (Dunderski, 1987), циља васпитања који представља својеврстан одраз вриједносних опредјељења одређене друштвене заједнице (Арсич и Радојевић, 2019).

Важно је указати да бављење проблемом васпитања које данас представља једну врсту сложеног и одговорног рада (Branković, Ilić,

2011), за Бакића је то свјестан утицај „зрелих људи и старијег нараштаја на рад и живот васпитаника“ (Бакић, 1897, стр. 5). Рад је за Бакића нужност човјека и са личног и са друштвеног аспекта (Бакић, 18786). Као доказ важности рада Бакић се позива на Спенсера и *природне задатке човјека* (Спенсер, 1921). За разлику од природног задатка, друштвени задатак човјеков јесте да се „развијају неке социјалне и моралне врлине човека“ (Бакић, 1897, стр. 93).

Бакићево разматрање проблема васпитања, његовог циља, указује на то да међусобно повезује етику (морал) као теоријску основу педагогије при одређивању циља васпитања, човјекову природу, која претпоставља индивидуалност, друштвеност и моралност, моралне односе у заједници (Илић, Михајловић, 2016). Томе *приписује* природни задатак човјеков, а то је рад. То су темељи на којима почива *човјеков живот*, као и васпитање тог човјека. Уколико се апсорбују етика, односно морал, рад и човјекова природа, задовољиће се потреба човјека за здравим и срећним животом. Разумијевајући ову комплексност циља васпитања у коме је узвишен циљ моралност, а сви други циљеви подређени том циљу, Бакић из општег циља васпитања дедукује посебне циљеве по компонентама васпитања (на првом мјесту циљеви моралног и интелектуалног, а затим естетског, радног и физичког васпитања) (Бранковић, 1998). Тако, поред општег и посебних циљева, постоји више васпитних задатака, као и „могућности њиховог ређања“ (Поткоњак, Ђорђевић, Трнавац, 2014, стр. 167). Бакићеви критеријуми класификације васпитних задатака сходно компонентама васпитања, везани су за важност, тешкоћу достизања циљева и природни слијед.

Поред критеријума класификације васпитних задатака којим указује на сву комплексност циља васпитања, Бакић даје периодизацију сличну Русоовој (на основу генетичког тока васпитних задатака). Констатује да је „најтеже урадити периодизацију“ (Бакић, 1897, стр. 37), јер подразумејева обиљежавање и утврђивање степена духовног развоја дјеце и младих људи. Периодизацијом је заправо обиљежено само која страна развоја преовлађује у одређеном периоду развоја личности (Бакић, 1897).

Може се истаћи да је Бакић нашој педагошкој периодици дао значајан допринос кроз утемељење циља васпитања, његово термилошко одређење, повезивање циљева васпитања са циљевима живота,

инкорпорирање циља васпитања у самог васпитаника и процес васпитања, те покушај да утврди критеријуме класификације и разврставања циљева и задатака васпитања (Бранковић, 1998; Поткоњак, 2001). Др Војислав Бакић је имао значајну улогу у утемељењу и сврсисходности циља васпитања – задатак педагошке телеологије (Dunderski, 1987). Такође, у области педагошке телеологије истицао је и неприхватљива схватања о моралности као фундаменталној компоненти општег циља васпитања, о три критеријума класификације и рангирања циљева и задатака васпитања (важност васпитања, лакоћа и тешкоћа остваривања и природни слијед). Ови недостаци критеријума класификације циљева и задатака васпитања не умањују Бакићев допринос утемељењу и развоју педагошке телеологије, као и цјелокупном доприносу конституисања педагошке науке код нас.

У оквиру педагошке телеологије која разматра проблеме васпитања, његовог циља и задатака, Бакић расправља и о моћи и границама васпитања. За Бакића је васпитање тако моћно да оно може измијенити и дух и тијело младог човјека. Тијело постаје окретније, снажније, вјештије, а разум се може обогатити поузданим, смислено уређеним знањем, оснажити логичким мишљењем и сталним увјерењем. Границе васпитања не могу се тачно одредити и поуздано предвидјети ни код потпуно здравих и нормално развијених људи (Бакић, 1897). О овим и другим педагошким проблемима, Бакић је исказао педагошки оптимизам. Уважавајући просвјетитељске идеје које између осталог указују на то да је васпитање моћно и да може измијенити и дух и тијело (Обрадовић, 2011), Бакић није досљедан. Тако у оквиру моћи васпитања исказује и други став, а то је да се човјек не васпитава ни за породицу, ни за друштво, ни за цркву, ни за државу, него за самога себе (Бакић, 1878а). Др Војислав Бакић се тако декларативно залаже за равноправан педагошки третман индивидуалне и социјалне компоненте васпитања, указује да се „човек развија сам од себе и за себе“ (Бакић, 1878б, стр. 7), те стога пренаглашава моћ индивидуалног васпитања (Бранковић, 1998; Илић, Михајловић, 2016).

Оптимистички поглед Бакића на васпитање има и своје границе које су одређене природом човјека, односно наслеђем (Бакић, 1878а). Границе васпитања не могу се тачно одредити и поуздано предвидјети, оне су растегљиве (Поткоњак, 2001). Схватање Бакића о пренагла-

шеној флексибилности граница васпитања које су *растегљиве* може се оправдати и данас (Поткоњак, 2001), као и о дужностима васпитача да усавршавање васпитаника води до највишег степена који је могуће постићи (Бакић, 1897). Такође, и теоријска Бакићева сазнања о улози васпитања у развијању максимално реално могућег, поставља основе савремених учења о моћима и границама васпитања.

Закључак

Допринос Бакића конституисању педагошке науке и васпитања као њеног предмета може се критички сагледати и указати на неколико важних сегмената.

Полазни проблем о коме Бакић излаже своје погледе јесте проблем појмовног одређења педагогије и њеног предмета проучавања. На основу Бакићевих схватања педагогија је наука о вјештини васпитања. Овим одређењем Бакић први пут указује на научни карактер педагогије, њену самосталност у односу на друге науке, затим одређује вјештину васпитања као предмет проучавања педагогије. Из угла савремене педагогије овакво схватање је прихватљиво, осим потешкоћа које је Бакић исказао ограничавајући предмет проучавања само на вјештину васпитања. Свјестан ограничења која се тичу предмета проучавања педагогије, Бакић указује на то да педагогија има превасходно теоријски, па тек онда практични карактер. У оквиру предмета проучавања педагогије Бакић истиче схватање да педагогија треба да проучава васпитање од рођења до периода зрелости. На тај начин Бакић васпитање и педагогију везује само за одређен период живота, чиме је смањио подручје проучавања педагогије. И поред покушаја да дефинише педагогију и њен предмет проучавања, Бакић није ријешио фундаментално питање педагошке науке, с обзиром на то да није успио адекватно дефинисати појам педагогије. Такође, Бакић је инсистирао на нормативном приступу педагогији и васпитању. Ипак, Бакићев нормативни приступ педагогији и васпитању није прихватљив, с обзиром на начин како долази до тих норми: занемарио је педагошку праксу као извор за стварање норми, није прихватио праксу као критеријум ваљаности норме.

Подјела педагогије на општу и примијењену науку, заједно са критеријумом *цели и средства*, нема карактеристике цјеловитог си-

стема у научном смислу. Хербартовска систематизација педагогије није ни потпуна ни логична, али представља почетни основ за развој система педагошких научних дисциплина (Dundëski, 1987; Рајчевић, 2014). Разлог томе јесте диференцијација опште педагогије на педагошку телеологију и педагошку методологију, затим примијењену, односно породично васпитање, школско образовање, стручно образовање и само-образовање.

Бакићево схватање васпитања представља значајан допринос теорији педагогије, како његовог тако и данашњег времена. Бакићева дефиниција васпитања представљала је основ за утемељење нове науке о васпитању – педагогике. Такође, у жељи да се на основу појма васпитања одреде и његове компоненте и карактеристике, Бакић је изложио непотпуну дефиницију у којој је доминантан утицај индивидуализма, биологизма, еволуционизма, морализма. Са аспекта савременог схватања васпитања и доприноса конституисању педагошке науке неке одреднице Бакићеве дефиниције су прихватљиве попут интенционалности васпитања, схватања васпитања као процеса развијања и усавршавања, насљедне (биолошке) основе васпитања, као и практичне усмјерености васпитања животу и раду васпитаника. Са друге стране, неприхватљиве су и сувише једноставне одреднице које се односе на схватање васпитања као утицаја зрелих људи и старијег нараштаја на рад и живот васпитаника, затим непоузданост у одређивању позиције васпитаника у том процесу, те разумијевања једноставне друштвене компоненте васпитања.

У току свога дугогодишњег рада др Војислав Бакић није успио извршити терминолошко разграничење између појма васпитања, као једног од категоријалних појмова, и њему сродних појмова попут образовања и усавршавања. Сматрао је да они имају готово исто значење као и васпитање. Такође, темељећи своја схватања васпитања на индивидуалним, а мање на друштвеним потребама, Војислав Бакић није схватао васпитање као друштвену категорију, нити је смисао васпитања повезивао са специфичном људском дјелатношћу.

Др Војислав Бакић утемељио је педагошку телеологију, као дио науке о васпитању – педагогике, дао основе савременим схватањима циља васпитања који усмјерава у васпитаника и процес васпитања (Каџарог, 2003; Милијевић, 1998). Овим схватањем циља васпитања

Бакић се готово приближава савременом разумијевању процесуалности циља васпитања. Значајно је и Бакићево сазнање према коме васпитаник не смије бити средство већ циљ васпитања, чиме је циљ васпитања инкорпорирао у циљ и смисао живота. Може се казати да је заједно са Бакићем започело изграђивање цјеловитог система циљева васпитања, почевши од општег циља, посебних циљева сходно компонентама васпитања, те задацима васпитања. Овај задатак до данас није адекватно постављен у нашој педагогији.

Ипак, Бакићева педагошка схватања која су допринијела конституисању педагошке науке једним дијелом изложена су критици. Између осталог, ограничења Бакићевих педагошких схватања огледају се у његовој жељи да разради посебан систем циљева васпитања, гдје претенциозно наглашава моралну компоненту у општем циљу васпитања. Др Војислав Бакић као и многи српски просвјетитељи пренаглашавали су моћ васпитања. И поред тога што смо сагласни да васпитање има границе које су одређене наслеђем, није постојало теоријско утемељење да се границе васпитања могу измијенити за ово Бакићево разумијевање. Такође, нема теоријског утемељења за схватање Бакића да су донели васпитања одређени факторима попут пола васпитаника, климатских услова, особина народа, расе, религије и сл. Ипак, имајући у виду наведено Бакићеви педагошки погледи на овај проблем препознати су у једном од савремених педагошких сазнања на основу којих се требају досегнути максимално могуће границе васпитања. Имајући у виду наведено, упознавање са педагошким радом др Војислава Бакића може подстицати истраживаче да се баве сличним темама и проблемима, што доприноси даљем развоју педагошке науке и образовања.

Литература

- Арсих, З., Радојевић, Т. (2019), Схватања српских хербартоваца о циљу и задацима васпитања, *Баштина*, 29 (49), 387–399.
- Ацић, С. (1896), Педагошка зрнца, *Учитељ*, 10, 40–64.
- Бакић, В. (1878а), *Наука о васпитању*, књига прва, *Опита наука о васпитању*, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1878б), *Наука о васпитању*, књига друга, *Примена науке о васпитању*. Београд: Државна штампарија.

- Бакић, В. (1893), *О васпитном прилагођавању*, Београд: Државна штампарија, Издање Учитељског удружења.
- Бакић, В. (1897), *Опита педагогика*, Београд: Државна штампарија, Издање Учитељског удружења.
- Бакић, В. (1901), *Посебна педагогика*, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1920), *Морални живот у рату и миру*, Београд: Српско учитељско удружење.
- Бранковић, Д. (1998), Савременост Бакићевих схватања васпитања, *Настава*, 15–16, 140–148.
- Груздјев, П. Х., Раскин, Л. Ј., Гањелин, Ш. И., Голант, Ј. Ј., Казански, Н. Г., Свадковски, И. Ф., Шахвердов, Г. Г., Љаљин, Н. А., Невски, А. А., Болтунов, А. П., Малањук, О. Ф (1949), *Педагогија*, Београд: Издавачко предузеће Народне Републике Србије.
- Грујић, Б. (1977), Библиографија о др Војиславу Бакићу, *Педагошка стварност*, 9, 792–801.
- Dunderski, S. (1987), Pedagoške ideje i rad Vojislava Bakića, *Pedagoška stvarnost*, 8, 642–656.
- Илић, М. (2001), Научна утемељеност и остала обиљежја Бакићевог дидактичког система, у зборнику радова са научног скупа *Др Војислав Бакић утемељивач педагошке науке код Срба*, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, 125–133.
- Илић, М., Михајловић, Т. (2016), *Историја националне педагогије. Васпитање и педагогија у Срба до краја 20. вијека*, Бања Лука: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Каџарог, S. (2003), *Sadržaji izopšte istorije pedagogije*, Pančevo: „Grafos Internacional“.
- Милијевић, С. (1998), Живот и педагошка дјелатност Војислава Бакића, *Наша школа*, 1–2, 47–61.
- Миловановић, Т. Р. (1968), Војислав Бакић (1847–1929), *Настава и васпитање*, 3, 335–344.
- Миоч, Н. (1961), Војислав Бакић о педагошко-методском образовању наставника средњих школа, *Педагошка стварност*, 1, 41–45.
- Nikolić, S. (2012), О Rusoovoj radikalnosti: sloboda, jednakost, događaj politike, *Filozofija i društvo*, 23 (3), 119–134.
- Обрадовић, Д. (1911), *Совјети здравог разума*, Дела Доситеја Обрадовића, Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.
- Palekčić, M. (2010), Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigma, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 319–338.
- Парлић Божовић, Ј. (2011), *Историја педагошких идеја у Србији*, Косовска Митровица: Филозофски факултет.

- Поткоњак, Н. (2001), *Педагошка схватања Војислава Бакића*, Београд: Учитељски факултет Београд.
- Поткоњак, Н. (2005), *Именик српских педагога: ко је ко у српској педагогији*, Београд: Папирус.
- Поткоњак, Н., Ђорђевић, Ј., Трнавац, Н. (2014), *Српски педагози о циљу и задацима васпитања*, Београд: Српска академија образовања.
- Рајчевић, П. (2014), Схватања др Војислава Бакића о националним вредностима, у: Б. Јовановић и М. Вилотијевић (прир. и ур.), *Међународни тематски зборник. Улога образовања и васпитања у развијању хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности*, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, Београд: Српска академија образовања, 831–848.
- Рајчевић, П., Минић, В. (2022), Утицај др Војислава Бакића на развој научне педагогије у Србији у 19. и 20. веку, *Баштина*, 56, 423–434.
- Ранђеловић, Ј. (2002), Морално васпитање у педагошком стваралаштву Србије, *Теме*, 3, 423–444.
- Radosavljević, P. (1912), *Uvod u eksperimentalnu psihologiju*, II dio, Опћа eksperimentalna didaktika, Zagreb: Naklada Hrvatskog pedagoško-istraživačkog zbora.
- Ruso, Ž. Ž. (1950), *Emili ili o vaspitanju*, Београд: Знанје.
- Спенсер, Х. (1921), *О васпитању умном, моралном и тјелесном*, Београд: Издање С. В. Цвијановић.
- Тешић, В. (1979), У спомен др Војиславу Бакићу – Поводом 50-годишњице смрти, *Настава и васпитање*, 4, 529–535.
- Cenić, S., Petrović, J. (2012b), *Vaspitanje kroz istorijske epohe*, knjiga druga, *Epoha modernog doba*, Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju.
- Шевић, М. (1922), О осамдесетогодишњици В. Бакића, *Учитель*, 3.

Prof. Dr. Tatjana Mihajlović

Faculty of Philosophy

University of Banja Luka

VOJISLAV BAKIĆ'S CONTRIBUTION TO THE CONSTITUTION OF PEDAGOGICAL SCIENCE AMONG SERBS

Summary: The analysis of primary and secondary historical sources indicates that the theoretical knowledge of Bakic's pedagogical science is based on the progressive direction of Herbart's philosophical-pedagogical, psychological and scientific deductivist-rationalist and idealist school. The paper presents a critical evaluation of the fundamental problems of pedagogical science, which includes the concept and tasks of studying pedagogy.

Bakic's contribution to the constitution of pedagogical science in our country is reflected in the fact that he founded pedagogical teleology as a part of the science of education - pedagogy. Within the framework of teleology, he laid the foundations for modern understandings of the goal of education, as well as the process of the goal of education.

Bakic's modern understandings are reflected in his opinion that the student should not be a means but the goal of education. Dr. Vojislav Bakic is also credited with building a comprehensive system of educational goals that has not been adequately set in our pedagogy to this day. In developing a special system of educational goals, Bakic expressed its weaknesses and limitations: he overemphasizes the moral component in the general goal of education, as well as in identifying criteria and determining the sequence of goals and tasks. At the heart of Bakic's understanding of the power and limits of education is pedagogical optimism (he overemphasizes the power of education). On the other hand, his understanding that education has limits that are conditioned by heredity is acceptable. However, there was no theoretical basis for the understanding that the boundaries of education could be significantly changed.

Dr. Vojislav Bakic was ahead of his time in his pedagogical views and knowledge and is relevant not only for this but also for any future time. He represents an inspiration for many researchers in the field of pedagogical science.

Keywords: Herbart's philosophical and pedagogical school, pedagogical science, pedagogy, pedagogical teleology.

Проф. др Славиша Јењић¹*Филозофски факултет**Универзитет у Бањој Луци*

МЕТОДИЧКА СХВАТАЊА ВОЈИСЛАВА БАКИЋА И НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА

Резиме: Наглашавајући чињеницу да васпитнообразовни рад даје значајан допринос развоју друштва и заједнице, аутор наводи да је српска педагогија у 20. и 21. вијеку имала истакнуте представнике. У овом раду издвајају се одговарајућа методичка промишљања препознатљива код истакнутих српских педагога Војислава Бакића и Николе Поткоњака. Првенствено познати као педагози, у њиховим радовима могу се пронаћи ставови и схватања која недвосмислено потенцирају значај методике и методичке оспособљености наставника за остваривање циљева и задатака наставног процеса. Педагошка и методичка промишљања Бакића и Поткоњака не застаријевају. Њихови ставови су смјернице садашњим и будућим педагозима и методичарима у трагању за новим стратегијама и наставним системима који ће унаприједити наставни процес.

Кључне ријечи: Војислав Бакић, Никола Поткоњак, педагогија, методике.

Уводна разматрања

Српски народ је кроз историју много вијекова био под влашћу окупатора, а географски положај који му припада узроковао је политичку нестабилност, честа ратна дешавања и исходе. Па и ако је тако, настоје се превазићи различити негативни утицаји и достићи како економски, тако и сваки други развој који је забиљежен у земљама окупације и свијета. У том контексту, значајну улогу има васпитнообразовни рад као посебна друштвена дјелатност. А да би та дјелатност била успјешна, неопходно је да национална педагогија као посебна педагошка (научна) дисциплина иде у корак са педагошким токовима на глобал-

¹ slavisajenic@ff.unibl.org

ном нивоу. Зато је у друштвеном развоју сваког народа посебно велика вриједност рада и ставова истакнутих педагога. Не смије се занемарити чињеница да српска педагогија има познате и цијењене педагоге. Њихов дјела су препознатљива, а највећи број њих даје значајан допринос развоју и афирмацији свих педагошких дисциплина. С обзиром на то да је методика педагошка научна дисциплина, у призму педагошких схватања треба укључити и тумачења којим се унапређују методичка схватања.

Савремени педагошко-методички ставови детерминишу реализацију наставног процеса на свим нивоима формалног образовања. Такви методички ставови нису последица тренутних промишљања, она су резултат развоја педагошке науке, компаративних проучавања, савремених научнотехнолошких достигнућа, мултидисциплинарног приступа наставном процесу итд. Једнако важни су анализа, познавање и разумијевање ранијих педагошких тумачења васпитнообразовног рада. Све што се у ранијем периоду показало као добро треба задржати, али и све што је педагогија раније „одбацила“ не треба поново афирмисати.

Српска педагогија има запажене представнике у педагогији као науци. Није реално и могуће у овом раду описати све истакнуте педагоге српског народа и њихова дјела, али се може издвојити Вићентије Ракић (1881–1969), који је одбранио докторску дисертацију „Васпитање игром и умјетношћу“ на Универзитету у Лајпцигу, 1911. године. Истакнуто мјесто заузима и Сретен Ацић (1856–1933), који је у Учитељској школи у Јагодини увео наставни предмет Школски рад, који је садржавао методике свих наставних предмета у школи тог времена. Педагозима и учитељима тог времена додаћемо и Јована Миодраговића (1854–1926), који је након школовања у Крагујевцу и Лајпцигу радио као професор у више учитељских школа у Србији, као и у Првој београдској гимназији. Његова схватања дала су значајан допринос не само развоју педагогије, већ и методике као педагошке научне дисциплине. Посебно мјесто у српској педагошкој науци тог времена заузима Војислав Бакић, али о његовим идејама и схватањима посебно ћемо говорити. Сви наведени, али и бројни други, поставили су снажан темељ за даљи развој педагогије, њених научних дисциплина и наставног процеса прије и после Другог свјетског рата.

О развоју српске педагогије (при чему мислимо на плодноне педагоге из Републике Србије и Републике Српске) било је говора и на научном скупу одржаном на Учитељском факултету у Ужицу, 2004. године. Скуп је одржан поводом 80 година од рођења Николе Поткоњака. Радови и реферати са тог скупа објављени су у зборнику *Југословенска педагогија друге половине 20. вијека*. У истим су описане потешкоће и изазови педагошке науке тог времена.

Примјетно је да се у јавности већи акценат ставља на педагогију, а мање на методике. Вјероватни разлог је у чињеници да је предмет проучавања педагогије много шири од предмета проучавања појединачних методика, али се не смије занемарити да су методике педагошке научне дисциплине. Успон педагогије каузално је водио развоју методика свих наставних предмета. У овом раду издвајамо промишљања и схватања наших педагога Војислава Бакића и Николе Поткоњака, јер су својим радом допринијели развоју методика наставних предмета и наставног процеса у савременим школама.

Методичка схватања у дјелима Војислава Бакића

Размишљања и анализирања о конституисању, почецима и развоју српске педагогије и њених дисциплина обично почињу од промишљања и писаних дјела које је оставио Војислав Бакић. „Историјски посматрано, на темељима просвјетитељске педагошке мисли и педагошких схватања водећих европских педагога тог времена, др Војислав Бакић научно је започео процес конституисања српске педагогије“ (Бранковић, 2020а, 14). Како је педагогија великим дијелом пратила наставу и њен развој, тако се може констатовати да је педагогија утицала на развој методика. Јер како констатује Бранковић „до конституисања самосталне научне педагогије код Срба објављено је неколико уџбеника педагогије и методика“ (исто, 129). Сходно томе, анализу педагошког рада Војислава Бакића треба повезати и са његовим методичким схватањима.

Турбулентно вријеме у којем је живио Војислав Бакић (1847–1929) утицало је на његова широка (педагошка) схватања. Првенствено педагог, бавио се развојем васпитања у Србији, која је постала слободна и самостална држава након петвјековне турске окупације и владавине, а за његова живота трајала је стална борба за очување српског идентитета, јези-

ка, школа, светиња. Као посебне националне вриједности издваја српски језик, ослобађање од туђинске власти, а „ипак као највећу националну вриједност Бакић је видио васпитање“ (Стојановић Ђорђевић, 2019, 303). Његово поимање и истицање значаја васпитања и образовања најбоље илуструје сљедећа констатација: „Када је данска држава 1864. године побијеђена на бојном пољу, онда је дански народ највећу бригу посветио образовању своме у најширим круговима, и већ за једну четвртину вијека успио је толико, да су његове народне школе (а нарочито велике народне школе) надмашиле школе свих других народа: а то је утицало и на економни развитак тако, да дански народ, који је услед ових ратова био осиромашео, заузима сад друго мјесто по богатству међу европским народима“ (Бакић, 1898, 5). Није Бакић само српски педагог теоретичар тога времена, напротив, доста је писао и истицао значај праксе и методичке „компетентности“. Тако налазимо да се „за вјештину образовања тражи, поред стручне спреме из наука и вјештине, још и нарочита педагошка извјешбаност. Није довољно знати неки наставни предмет, него је потребно и умјети га јасно и вјешто предавати. Ова се вјештина прилагођује према разним ступњевима образовања: тако на пр. она се друкчије показује у основној школи, а друкчије у гимназији, тј. друкчије се предаје у једној а друкчије у другој школи“ (Бакић, 1901, 5). Та вјештина предавања о којој говори Бакић суштински и јесте методичка способност реализатора наставног процеса. Актуелност ових мисли и данас је присутна, ако не и вреднија у односу на период када су писане. Стога данас имамо методичке разредне наставе, наставних предмета у предметној настави, методике средњошколске и високошколске наставе. Педагошко-дидактичко, методичко и стручно усавршавање саставни је дио рада просвјетних радника. О томе је Бакић писао на сљедећи начин: „Пошто се педагошка наука непрестано усавршује, то се, с њом упоредо, мора усавршавати и педагошка вештина. Отуда је наставнику двострука дужност: да прати развитак педагошке науке, и да према томе развија и педагошку умјетност. Уз то иде и трећа дужност: да проучава развитак и осталих наука и вјештина, које он предаје у школи“ (исто). Није Бакић могао са сигурношћу предвидјети експанзију науке која се дешавала и дешава од његовог живота до данас, али је тада наглашавао значај усавршавања просвјетних радника у смислу познавања наставних садржаја и праћења развоја образовне технологије, специфичности учења у наставним предметима и сл.

Отворио је Бакић и питање шта значи школска настава, а затим је и на ово питање настојао дати конкретан одговор: значи давање неког знања ученицима, значи усавршавање ученика поглавито у знању, или друкчије – значи настављање дјечијег искуства по извјесном плану, на вјештачки начин и вјештачким средствима, томе додаје и још друкчије – значи занимљив разговор између учитеља и ученика (у школи) којим ови посљедњи допуњују своје искуство и усавршавају своје знање (Бакић, 1880). Дакле, ово данас можемо да повежемо са хеуристичком наставом, при чему треба истаћи да су се бројни наставни системи развијали у периоду након Бакићева живота. Сама чињеница да он истиче да се ради према извјесном плану указује на разумијевање према којем је Бакић наглашавао потребу планирања и припремања наставног процеса.

Бакић је у својим радовима више пажње посвећивао настави, при чему је акценат на образовном раду, али је у каснијим дјелима значајнију пажњу усмјерио на васпитање као кључни предмет педагогије. Никола Поткоњак налази да је Бакић у свом првом систематском дјелу из педагогије једва и расправљао о проблему васпитања. За Бакића у том периоду „образовање и усавршавање означавају углавном то исто, што и васпитање“ (Поткоњак, 2001, 43). Наравно, током даљег рада код Бакића су се ови ставови мијењали. „У каснијим радовима Бакић далеко већу пажњу посвећује проблемима васпитања“ (исто). Интересантно је запажање према којем Бакић васпитање пореди са путовањем младог човјека кроз непознате земље. Васпитач га води (непосредно) и поучава (посредно) како ће најкраћим, најинтересантнијим и најпоузданијим путем доћи до савршенства, до моралне карактерности (Бакић, 1897). У савременим методичким схватањима говоримо о методичким поступцима, а Бакић је у то вријеме говорио о васпитним поступцима којима се реализује претходно описано путовање (васпитање). Васпитни (методички) поступак изводи се кроз више педагошко-методолошких начела:

- 1) Начело саморадње,
- 2) Начело поступности,
- 3) Начело концентрације,
- 4) Начело природности,
- 5) Начело вјежбања,
- 6) Начело истинитости и

7) Начело интересности (исто).

Сва наведена начела – данас, поред других, позната као наставни принципи – били су, јесу и биће коришћени у наставном процесу. Наставни принцип или начело тумачимо као правило од кога не треба одступати, па из наведених Бакићевих начела можемо закључити на који начин су у то вријеме наставницима даване смјернице за реализацију наставе.

Расправљајући о континуитету и/или дисконтинуитету српске педагогије Драго Бранковић се позива на Николу Поткоњак и констатује да је у праву Н. Поткоњак када закључује да је: „Бакић био један од најобразованијих српских педагога друге половине прошлог вијека, умјерени сљедбеник Хербартове педагогије, добар познавалац и многих других педагошких праваца свог времена“ (Поткоњак, 1984, 847), али и педагог футуролошки усмјерен ка новим педагошким токовима“ (Бранковић, 2020, 480).

Војислав Бакић је, дакле, дао изузетан допринос афирмацији и развоју педагогије, методике и наставе на свим нивоима школовања. Његова схватања актуелна су и са релативно велике временске дистанце. Са друге стране, она су темељац и ослонац бројним педагозима, дидактичарима и методичарима. Један од њих јесте и Никола Поткоњак, чије методичке идеје ћемо у наставку представити.

Методичка схватања у дјелима Николе Поткоњака

Несумњиво, поред Војислава Бакића, једно од познатих и звучних имена српске педагогије јесте Никола Поткоњак. Ову констатацију износимо без намјере да умањимо вриједност и значај свих других српских педагога. Поткоњак је рођен 1924. године у мјесту Медак у Лици. Након основне школе уписао је Учитељску школу у Карловцу, али због околности и дешавања у Другом свјетском рату Учитељску школу завршио је 1943. у Београду. Професионални развој наставио је на студијама педагогије на Филозофском факултету у Београду, а након тога завршава и постдипломске студије у Лондону. Докторску дисертацију одбранио је у Београду 1959. године. Преминуо је 2021. године. Животни пут усмјерио га је у васпитнообразовни рад још у раној младости и то је утицало на његова каснија педагошко-методичка схватања.

Тешко је издвојити педагошке или методичке проблеме за које бисмо могли рећи да су примарни у његовим проучавањима и истраживањима, научном и академском раду. Једноставно, у његовом опусу налазе се фундаменталне теме педагогије, методологије педагошких истраживања, дидактике, компаративне педагогије, а налазимо и значајне методичке расправе. У радовима је често наглашавао значај школе и наставе, и сходно томе настојао је описати бројне факторе од којих зависи васпитнообразовни процес. Но, утисак је да се према Поткоњаковом тумачењу као најважнији фактор или детерминанта од које зависи успјех у школи, издваја наставник. У раду *Школа може бити иновативна само ако има иновативне наставнике*, он пише да ако говоримо о особинама или својствима иновативних наставника онда је ријеч, прије свега, о „свијести, схватању, ставовима, убјеђењима и односима таквих наставника према својој професији, према васпитно-образовном и наставном раду, према својим ученицима, односно васпитаницима, који су тим радом обухваћени“ (Поткоњак, 2012, 11). Школа будућности јесте иновативна школа у којој ће се мијењати и улога наставника. Под синтагмом иновативна школа подразумијева се школа у којој ученици овладавају знањима, а наставник за ученике припрема информације из којих стичу знања. „Наставник у будућој школи престаје да буде само преносилац (предавач) готових знања на ученике, он постаје сарадник, помоћник, организатор, савјетник и водитељ у наставном, образовном и васпитном раду у школи, у образовању и васпитању, у развијању сваког ученика појединачно“ (Поткоњак, 2009, 13). Да би ту улогу остварио наставник мора да се константно и континуирано усавршава, а о значају професионалног усавршавања такође је писао Поткоњак. Констатација по којој наставник у иновативној или будућој школи мијења своју улогу од предавача до водитеља недвосмислено је смјерница методичарима на који начин да планирају, припремају и реализују наставни процес.

Неријетко се у јавности, нарочито педагошкој, поставља сљедеће питање: шта је то добра школа? Одговор на ово питање произлази управо из Поткоњакових схватања. Добра школа је школа која има добре учитеље и наставнике. У једном од његових капиталних дјела налазимо и критику разних покушаја стварања боље организације школе и наставе. Ријеч је о књизи *XX вијек*, ни „*вијек дјетета*“ ни *вијек педагогије*.

Има наде... XXI вијек. Ту налазимо описане и објашњене бројне покушаје иновирања наставног процеса и организације школе који су се јављали у 20. вијеку. Ти покушаји имали су мањи или већи успјех. Али, према Поткоњак, они су „усредсређени на неки од елемената разредно-предметно часовног система наставе“ (Поткоњак, 2003, 233). Овакав систем наставе постоји вијековима, још од Коменског, подложен је критици, али у реформским покушајима није превазиђен. „Најмање је било реформских покушаја који су захтијевали цјеловито мијењање наставног система, напуштање предметно-разредно-часовног система. Нови систем наставе још увијек не постоји“ (исто). Ово је сигурно тако, али настава, иако подложна критици, даје резултате. Вјероватно значајну улогу у томе има спремност и ентузијазам наставника да успјешно остварују циљеве васпитнообразовног рада. С разлогом је критиковао (мисли се на позитивне и негативне критике) предметно-разредно-часовни систем наставе, али ни Поткоњак није предложио систем према којем би се претходни превазишао. У више наврата истицао је улогу и могућности које пружа индивидуализована настава, дајући смјернице будућим генерацијама како би требало да изгледа настава која може одговорити захтјевима друштва које све више почива на информационо-комуникационим технологијама и дигиталном окружењу. С тим у вези написао је да ће „велику улогу одиграти сазнања о диференцијацији и индивидуализацији наставе (њиховим могућностима, дometима и обавезности повезивања у јединствену цјелину) ослоњена на модерне кибернетичко-информатичке тековине и средства“ (исто, 234). Даље налазимо да Поткоњак указује и на сложеност организације школе и наставе и у том контексту је написао „ја сам лично далеко и од помисли да могу сам понудити парадигму будуће школе“ (Поткоњак, 2009, 22). О томе је писао на научном скупу Српске академије образовања, али је и додао да то не могу урадити ни сви присутни заједно на том скупу, но, могу указати на правац којим школа у будућем времену треба да се креће. Парадигму неке будуће школе формираће педагошка наука и педагози у дијалектичком јединству са методиком и методичарима. Поткоњак не само да је указивао на то, већ је са осталим српским педагозима иницирао тражње правца дјеловања будуће школе.

Поново ћемо се задржати на схватању Николе Поткоњака да је најважнији фактор наставног процеса онај који га припрема и реа-

лизује, а то је наставник. У једном интервјуу, а који је доступан и на интернету, Поткоњак говори и о различитим реформама образовања, нарочито у другој половини 20. вијека. Констатује да је било оних које су дале резултате, али и оних које су биле безуспјешне. У интервјуу је истакао да „многе реформе нису успјеле, посебно код нас, по мом мишљењу, и зато што нису много уважавале управо оне који ће те реформе спроводити – наставнике и све друге 'школске људе'“ (Илић Рајковић, Петровић Теодосијевић и Бонцић, 2021, 468–469). Ово је важна порука за неке будуће реформе и реформаторе да без наставника нема реформских успјеха. Методичку компоненту оваквих ставова налазимо читајући „између редова“. Наиме, компетенције наставника подразумевају адекватна педагошко-методичка знања. Жели ли се мијењати и унаприједити школска пракса, кључну улогу имају наставници, а они за промјене морају бити и методички припремљени.

Поткоњак је у својим радовима писао и о правима дјетета. Као омладинац спознао је страхоте које носе ратна дешавања. Зато је позивао да се не улаже у наоружање, већ у образовање. „Одавно је утврђено да би средства уложена, на примјер, у само један ратни авион, балистичку и друге ракете могле усрећити хиљаде људи, прије свега дјеце“ (Поткоњак, 2009, 27). И заиста, ако би се више улагало у васпитање у најширем смислу ријечи, а мање у наоружавање настава би била ефикаснија, школа квалитетнија, а ученици образованији. И како смо констатовали, дјела Николе Поткоњака обухватају широк спектар тема и области. Проучавао је и писао о васпитном раду и развоју школства у српском народу кроз различите временске интервале. Темелно и систематично писао је и о Светом Сави, као српском светитељу, учитељу, просвјетитељу. Анализирајући његово дјело *Растко Немањић свети Сава*, налазимо веома интересантно запажање. Наиме, овдје Поткоњак објашњава поријекло термина учитељ и наставник. „Учитељ“ учи, поучава друге, преноси на њих знања којима располаже. „Наставник“ наставља, а то значи указује људима на прави пут, изводи људе на прави пут (Поткоњак, 2001). Ако је то тако, онда можемо рећи да појам наставник није изведен из ријечи настава, већ је појам настава настао касније, од ријечи наставник.

Поткоњак је првенствено педагог, али у својим дјелима и расправама даје снажну подршку дидактици и методикама наставе. Колики

је значај давао методикама и методичкој компетентности наставног особља у школском окружењу констатујемо и у ријечима у којима истиче да, поред утврђивања садржаја рада, други значајан проблем у раду школе јесте како пренијети те садржаје ученицима (није више ријеч само о младима већ и о одраслима), па да ти садржаји постану чиниоци и њихове социјализације и индивидуализације истовремено (Поткоњак, 2009). Указивао је и на проблем начина, метода, средстава и облика рада школа, наглашавајући да је овај проблем остао отворен све до савремене школе, па и у тој школи (исто). Имајући у виду све наведено, не можемо се отети утиску да већина истакнутих педагога, па тако и Никола Поткоњак, поред фундаменталних питања педагогије, проучава наставни процес указујући на значај методике и улогу наставника у наставном процесу..

Разматрања методичких схватања Николе Поткоњака могућа су само кроз призму његове педагошке свестраности, и педагошког стваралаштва. Његова педагошка и интердисциплинарна схватања, овдје укратко описана, трајаће у српској педагогији онолико дуго колико будемо имали хтијење да нам школа буде квалитетна, модерна и ефикасна. Стога ћемо се у потпуности сложити са ријечима академика Драге Бранковића: „Кроз написане студије, научне и стручне расправе, кроз педагошки рад са студентима и наставницима, а посебно кроз теоријско изграђивање педагошке науке код Срба и залагање за васпитне функције породице, школе и наставника, академик Никола Поткоњак подигао је себи величанствен споменик научности, човјечности и племенитости и зато ће сигурно и даље живјети у времену у којем ће за 'дете и педагогију' бити наде“ (Бранковић, 2021, 125).

Закључна разматрања

Два звучна имена српске педагогије Војислав Бакић и Никола Поткоњак оставили су дјела непролазне вриједности. Успјешно су налазили одговоре на питања од којих је зависио наставни процес и васпитнообразовни рад. Одговори нису једнократног карактера, већ визија како ће у наредним деценијама и вијековима дјеловати школа. Значи, имали су визију будућег времена, али су предвиђали и захтјеве које ће школском систему наметати друштвени, економски и технолошки развој. Као визионари развоја педагошких идеја и схватања, с правом су од

осталих педагошких савременика уважавани, консултовани и у научном смислу проучавани. Ми их цијенимо као српске педагоге, али њихова визија, ставови и идеје превазишли су границе српског етничког простора. Њихово залагање за развој наставе на свим нивоима школовања указује на изузетан допринос развоју методика. У будућем времену педагогија и методике анализираће њихов рад, првенствено због идеја које су истицали, а њихове идеје водиле су у организацији рада школе и наставне праксе. Иако су Бакић и Поткоњак радили и стварали у различитим условима и друштвеним уређењима, показали су да су у свим етапама развоја друштва васпитнообразовни рад, педагогија и методике заузимали и заузимају једну од најважнијих позиција међу друштвеним дјелатностима. Оне не дају само одговор за актуелна питања, већ и идеје и смјернице за будуће дјеловање. И коначно, њихов педагошки рад је у значајној мјери анализиран и познат, али методички аспекти њиховог дјеловања траже већу анализу и проучавања.

Литература

- Бакић, В. (1880), *О механизму у школској настави*, Сомбор: Издање књижаре Миливоја Каракашевића.
- Бакић, В. (1897), *Општа педагогика*, Београд: Издање Учитељског удружења.
- Бакић, В. (1898), *О српским народним и просветним идеалима*, Београд: Штампано у државној штампарији Краљевине Србије.
- Бакић, В. (1901), *Посебна педагогика*, Београд: XXII издање Учитељског удружења.
- Бранковић, Д. (2020а), *Идентитет српске педагогије*, Бања Лука: Матица српска, Друштво чланова Матице српске у Републици Српској.
- Бранковић, Д. (2020б), Континуитет и/или дисконтинуитет идентитета српске педагогије, у зборнику: *Бањалучки новембарски сусрети 2020* (стр. 471–489), Бања Лука: Филозофски факултет.
- Бранковић, Д. (2021), Сјећање на Николу Поткоњака (1924–2021), *Наша школа 2021*, бр. 2, 123–125.
- Илић Рајковић, А., Петровић Теодосијевић, С. и Бонцић, Д. (2021), Интервју са проф. др Николом М. Поткоњак, у зборнику: *Без школе шта би ми?! Огледи из историје образовања у Србији и Југославији од 19. века до данас*, стр. 468–469.
- Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду (2004), *Југословенска педагогија друге половине 20. века*, Ужице: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2001), *Педагошка схватања Војислава Бакића*, Београд: Учитељски факултет у Београду.

- Поткоњак, Н. (2001), *Растко Немањић свети Сава*, Београд: Учитељски факултет.
- Поткоња, Н. (2003), *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије. Има наде... XXI век*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Бања Лука: Педагошко друштво Републике Српске.
- Поткоњак, Н. (2009), Зашто научни скуп о школи, *Будућа школа, зборник радова са научног скупа*, Београд: Српска академија образовања, стр. 3–26.
- Поткоњак, Н. (2009), Циљ образовања и васпитања у будућој школи 1, *Годишњак Српске академије образовања*, Београд: Српска академија образовања.
- Поткоњак, Н. (2012), Школа може бити иновативна само ако има иновативне наставнике, *Годишњак Српске академије образовања*. Београд: Српска академија образовања.
- Стојановић Ђорђевић, Т. (2019), Историјски преглед педагошких схватања националних и глобалних вредности у институционалном васпитању и образовању у Србији, *Наслеђе* 42, стр. 297–311.

Prof. Dr. Slaviša Jenjić

Faculty of Philosophy

University of Banja Luka

METHODOLOGICAL UNDERSTANDINGS OF VOJISLAV BAKIĆ AND NIKOLA POTKONJAK

Abstract: Emphasizing the fact that educational work makes a significant contribution to the development of society and community, the author states that Serbian pedagogy in the 20th and 21st centuries had prominent representatives. This paper highlights the relevant methodological reflections recognizable in the prominent Serbian pedagogues Vojislav Bakić and Nikola Potkonjak. Primarily known as pedagogues, their works contain attitudes and understandings that unequivocally emphasize the importance of methodology and methodological competence of teachers in achieving the goals and tasks of the teaching process. The pedagogical and methodological reflections of Bakić and Potkonjak do not become obsolete. Their views are guidelines for current and future pedagogues and methodologists in their search for new strategies and teaching systems that will improve the teaching process.

Key words: Vojislav Bakić, Nikola Potkonjak, pedagogy, methodologies.

Др Кристијан Поповић¹

Филозофски факултет

Универзитет у Бањој Луци

ПЕДАГОШКЕ НАУЧНЕ ДИСЦИПЛИНЕ У СХВАТАЊИМА ВОЈИСЛАВА БАКИЋА И НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА

Резиме: Савремена педагогија је разграната наука, посједује богат систем педагошких научних дисциплина. На путу њеног научног конституисања и успостављања јединственог система педагошких научних дисциплина неопходно је сагледати схватања, мисли, идеје и концепције од првих хербартоваца на нашим просторима до савремених педагога. Рад има циљ да анализира доприносе утемељењу и развоју педагошких научних дисциплина два представника српске педагошке мисли, Војислава Бакића и Николе Поткоњака. Иако они стварају и педагошки дјелују у временском размаку од готово једног вијека, њихова педагошка схватања оставила су немјерљив и неизбрисив траг, како за педагогију тако и у формирању система њених научних дисциплина. Чињеница је да данашње педагошке дисциплине немају исти степен развијености, али је сигурно да ће се постојеће дисциплине наставити развијати, те да ће се у будућности конституисати и нове дисциплине.

Кључне ријечи: педагошке научне дисциплине, Војислав Бакић, Никола Поткоњак, конституисање научних дисциплина.

Увод

Васпитање и образовање као предмети педагошке науке представљају сложен и вишезначан феномен, који је неопходно свестрано изучавати. Зато педагогија свеобухватно проучава васпитнообразовне појаве и истражује њихове међусобне везе и односе, утврђује педагошке научне чињенице, законе и теорије преко којих тежи формирању научног система педагошких сазнања. Савремена педагогија константно

¹ kristijan.popovic@ff.unibl.org

обогаћује, развија и систематизује нова теоријска сазнања са циљем унапређивања васпитнообразовне праксе на свим узрастима васпитаника (дјеце, омладине и одраслих).

Проучавањем одређених подручја, аспеката или феномена у васпитању која чине један ужи дио предмета педагогије, издвајају се и настају посебне области проучавања. Такве уже области чине саставни дио педагошке науке, а препознајемо их као научне дисциплине или научне гране. Оне обухватају посебне теорије које су настале или настају из тежње да се неко васпитно подручје дубље проучи, схвати и разумије (Ђорђевић и Potkonjak, 1986). У педагогији се под појмом научна дисциплина означава „уже научно-теоријско подручје или један од аспеката (компоненти) васпитања“ (Branković i Ilić, 2004, str. 18). С обзиром на различите нивое развијености педагошких научних дисциплина које се перманентно развијају, као и оне које се сада налазе на почетку процеса конституисања и оне које ће тек настајати у будућности, њихов број није и не може бити коначан. У процесу конституисања било које научне дисциплине потребно је да буду испуњени следећи услови: а) организовани научни скупови о проблемима васпитања; б) објављене научне монографије; в) бројност научних радова из одређеног подручја; г) теоријски и емпиријски радови о специфичностима методологије; д) реализовани истраживачки пројекти; ђ) заступљеност дисциплине у универзитетским наставним плановима; е) објављени уџбеници; ж) објављене библиографије радове за одређену област (Mikanović, 2017). Конституисане педагошке дисциплине представљају конкретизацију и прецизније одређивање дјелатности која је саставни дио предмета педагогије. Оне су међусобно логички повезане, условљене и испреплетене, а истовремено се повезују и са дисциплинама других (сродних) наука. Тиме се доприноси потпунијем сагледавању васпитних подручја, аспеката или феномена које педагошка наука проучава.

Анализа система педагошких научних дисциплина значајна је за теоријско и практично сагледавање досадашњег развоја педагогије као науке, али и сагледавање могућности и перспектива њеног будућег развоја. Током развоја педагошке науке, незаобилазна су схватања и идеје о васпитању које су настајале и развијале се кроз историју. Пошто је васпитање постојало и прије саме науке о васпитању, неопходно је уважавати и проучавати њен историјски контекст. За саме почетке пе-

дагошке науке на нашим просторима велике заслуге припадају првом доктору педагогије и првом универзитетском професору педагогије код нас – Војиславу Бакићу (1847–1929). За конституисање и континуирани развој педагогије какву имамо данас заслуге припадају једном од најплодотворнијих педагога савременог доба – Николи Поткоњаку (1924–2021). Педагошком доприносу утемељењу и развоју научних дисциплина ових двају истакнутих српских педагошких мислилаца и писаца биће посвећена пажња у наставку рада.

Допринос Војислава Бакића утемељењу и развоју педагошких научних дисциплина

У педагошкој литератури Војислав Бакић се препознаје као најпознатији хербартовац код нас и као најутицајнији српски педагог у другој половини 19. и почетком 20. вијека. Његова педагошка схватања процјењују се као умјерено хербартовска, јер је Бакић био отворен и за другачија педагошка, психолошка, филозофска и етичка схватања и погледе од оних на којима почива хербартијанство (Арсих и Радојевић, 2019). Пошто је изражавао одређена неслагања са Т. Цилеровим (Tuiskon Ziller 1817–1882) конзервативним учењем, своје слободноумније погледе и схватања преузима од К. Ф. Стоја (Karl Volkmar Stoy 1815–1885). Разлози због којих Бакић одступа од Ј. Ф. Хербартових (Johann Friedrich Herbart 1776–1841) схватања, више су практичне него научне и теоријске природе (Поткоњак, 2001). Ради се о немогућности усвајања других (туђих) педагошких система и извођењу наставе према истима у тадашњим учитељским школама. Зато се Бакић трудио да унесе нешто своје, нешто ново што је својствено српском народу и менталитету (Dundëski, 1987).

Бавио се разноврсном педагошком проблематиком у времену интензивног научног одвајања педагогије и психологије из састава филозофије. Важно је нагласити да је за помоћне науке педагогији издвајао психологију, логику и етику, при чему је досљедно штитио интегритет педагогије као науке. Његов научни опус тематски је разноврстан, што свједочи о ширини његове педагошке културе и спремности да се суочи са актуелним педагошким питањима (Тешић, 1996). Тако своја најпознатија дјела Бакић посвећује разради фундаменталних проблема науке о васпитању. Најзначајнија педагошка дјела су *Наука о*

васпитању (1878), објављена у двије књиге под називом *Општа наука о васпитању* и *Примењена наука о васпитању*, а касније издаје много потпунија дјела од претходног – *Општу педагогику* (1897) и *Посебну педагогику* (1901).

За његова педагошка дјела вриједи мишљење да су у потпуности одговарала својој намјени (у то вријеме), да својим богатством садржаја и тематском структуром пружају могућност упознавања широког спектра педагошких питања, како теоријских (филозофских) тако и практичних (примијењених и специјалних) (Тешић, 1996). За Бакића је педагогија наука о вјештини васпитања, односно она је „свега појмова, који кажу, како се човек образује и усавршава“ (Бакић, 1878, стр. 1). Овим указује на њену *бивалентност* (Милијевић, 2001), односно да она није само теоријска наука, већ да има практичну и примјењену димензију, па је и назива вјештином. Заправо, практичним аспектом педагошке науке Бакић наглашава важност познавања „гдје и како се остварују општа васпитна начела“ (Бакић, 1878а, стр. 1), којима се свеобухватније бавио у својим педагошким дјелима. За предмет педагогије узима „васпитање појединих људи и усавршење рода човечјега“ (Бакић, 1897, стр. 1), док сам појам васпитање одређује као „правилно развијање и усавршавање органских сила и духовних способности у млада човека и млада нараштаја, а то бива свесним утицајем зрелих људи и старијег нараштаја на рад и живот васпитаника“ (Бакић, 1897, стр. 5). Оваквим одређењем васпитања истиче његову битну карактеристику, а то је интенционалност као свјесно организовану активност одраслих људи. Поред појма васпитања, Бакић пише и о другим појмовима (образовање и усавршавање), али са непрецизним и недоследним значењима појединих појмова (Илић и Михајловић, 2016). Својим појмовним одређењима истицао је научни карактер педагогије, њен посебан предмет (чиме указује на њену самосталност) и за подручје проучавања педагогије прецизирао је васпитање (Бранковић, 1998, 2020). Бакићево одређење педагогије, само без појма вјештина, задржало се и до данас.

Како би се обезбједио свеобухватнији приступ проучавању теоријског и практичног аспекта педагошке науке и самог процеса васпитања, Бакић је извршио подјелу педагогије. Првенствено је дијели на *општу* и *посебну*, односно на индивидуалну и социјалну. У контексту њеног социјалног аспекта подразумемијева национално, професионално

но (религијско) и хумано васпитање. Издвојио је три основна дијела опште педагогије:

- педагошка телеологија,
- педагошка методологија и
- наука о школској организацији.

Бакић сматра да прва два дијела педагогије (телеологија и методологија) имају филозофску димензију, а трећи дио (школска организација) подразумева практичну или примијењену педагогију. Такође, указао је на значај историјске димензије педагогије за њена два дијела, јер не смијемо заборавити да је васпитање постојало и прије педагошке науке.

Општом педагогијом Бакић издваја „образовање које се фокусира на универзалне људске квалитете и носи етичку одговорност, која тежи остваривању свеукупних људских идеала“ (Мушкић Поповић, 2024, стр. 464), а посебном педагогијом показује како се примјењују педагошка начела и закони у датим васпитним ситуацијама и приликама.



Схема 1: Структура педагошке науке Војислава Бакића

Филозофска димензија опште педагогије приказана је кроз призму педагошке телеологије и педагошке методологије. За Бакића, педагошка телеологија има задатак да „одреди цели васпитања и образовања. Те цели морају бити научно оправдане и на природи човечјој основане“ (Бакић, 1897, стр. 29). Његово тумачење задатка педагошке телеологије указује на одређивање циљева васпитања и образовања, који проистичу из задатака човјековог личног (природног) и друштвеног живота (Пот-

коњак, Трнавац, Ђорђевић, 2013). На основама педагошке телеологије одредио је васпитне задатке за физичко, естетско, интелектуално, радно и морално васпитање, што и данас у савременој педагогији представља основна подручја или компоненте васпитања.

Друга филозофска димензија педагогије је методологија, за коју тврди да „одређује начине и средства за постизање васпитних задатака“ (Бакић, 1897, стр. 119). Проблематику васпитних начела Бакић сврстава у предмет педагошке методологије која, ослањајући се углавном на психологију, одређује начине и средства за постизање задатака. Педагошку методологију даље дијели на *дидактику* и *ходегетику*. Под дидактиком подразумева „науку о вештини предавања. Она показује како треба да се врши настава, па да ученици, правилним путем, дођу до поузданог сазнања“ (Бакић, 1897, стр. 166). Бакић је дидактику даље подијелио на *општу дидактику*, којом је обухватио све врсте образовања, и *посебну дидактику*, која је ограничена на поједине установе за образовање, а саму наставу подијелио је на *васпитну* и *стручну*, међутим ове подјеле дидактике и наставе нису више актуелне (Илић, 2001), односно савремена педагогија их не прихвата. За ходегетику Бакић тврди да је слабо обрађена у педагогији и да се често мијеша са обичном васпитном дисциплином. Он педагошку ходегетику представља као науку о упућивању на васпитни рад, којим се развијају осјећања и воља (Бакић, 1897). Њоме указује на значај непосредног васпитања, прије свега емоционалног и волиционалног (вољног), па и свих осталих подручја васпитања, јер оно води ка обликовању карактера васпитаника који произлази из јаких осјећања и одлучне воље.

Бакић је издвојио и *науку о школској организацији*, према којој се реализује опште и стручно образовање. Такође, критикује тадашње стање у школама, за које тврди да нису добро уређене и да их је потребно реформисати. Велики значај придаје породичном васпитању, за које тврди да га је сама природа одредила и да оно претходи школском и друштвеном образовању. Управо је дјело *Посебна педагогика* (1901) подијелио је на *породично васпитање*, *школско образовање*, *стручно образовање* и *самообразовање*.

Породично васпитање, према Бакићу, не одвија се по „неком утврђеном плану, као што то бива у настави, него се у згодним приликама дају детету поуке, обраћа му се пажња на посматрање ствари и појава“

(Бакић, 1901, стр. 7). Овдје се истиче спонтани облик васпитања, али такође указује на то да би породично васпитање било ефикасније потребно је образовати родитеље. За њега је васпитање у породици на неки начин припрема за васпитање и образовање у школи, а такође наглашава да се оно не прекида поласком дјетета у школу. Породично васпитање као предмет неке дисциплине за Бакића није имало значаја (Dunderski, 1987), али се може констатовати да су његова схватања о васпитању у породици пружила полазну основу и омогућила утемељење за каснији настанак и развој породичне педагогије на нашим просторима.

Бакић је писао и о забавиштима за дјецу. „Забавиште, или дечја башта, или материнска школа, замењује у неколико породично васпитање деце од четврте до седме године“ (Бакић, 1901, стр. 18). Анализирао је неке од дјечјих активности (приправне школице) које су примјерене овом узрасту дјеце, са фокусом на поуке које могу допринијети развоју дјеце предшколског узраста. Такође, тврдио је да забавишта не смију бити у потпуности замјена за породично васпитање, јер не обезбјеђују адекватан емоционални развој и гуше слободу кретања дјеце. На одређеним схватањима улоге и значаја предшколских установа, те самим поставкама и задацима предшколског васпитања, могу се препознати основе и идентификовати теоријско и практично утемељење за будући развој предшколске педагогије као научне дисциплине.

Највећи дио *Посебне педагогије* посветио је школском образовању, описујући задатке, уређење и наставу у основној и средњој школи. „Редовно образовање добива се у васпитним школама и у стручним школама. Васпитне школе дају опште образовање“ (Бакић, 1901, стр. 22). Управо је за опште образовање концизно приказивао задатке (са аспекта основних подручја васпитања), распореде наставних садржаја, указивао је на кључне наставне методе, облике и средства (главна и помоћна) неопходна у наставним предавањима за сваки од издвојених предмета. Поред организационих и дидактичких елемената, посебну пажњу Бакић посвећује *поступцима* у извођењу наставног процеса за конкретне наставне предмете у основној и средњој школи. На одређен начин врши програмирање образовно-васпитног рада, односно даје систем препорука за дјеловање у педагошкој пракси, са циљем ефикаснијег стицања знања и вјештина у оквиру појединих наставних предмета који се изучавају у школи. Према оваквим схватањима, може се

указати на јасне основе за утемељење и развој *методике* као педагошке дисциплине, али и развој *методика појединих предмета*. Ову тезу значајно поткрепљује и Бакићева најава у предговору Посебне педагогике, у коме пише да је у дјелу најопширније изложена гимназијска методологија, а затим методика основне школе, те методика средњих школа. Али он саму методику не доводи у везу са засебном педагошком дисциплином.

Важно је указати на то да Бакићева схватања и идеје о организацији основне и средње школе, стручном образовању и самообразовању, односно његово свеобухватно приступање проблематици васпитне и образовне функције наставе у школском систему, несумњиво указују и на коријене школске педагогије као дисциплине.

Живојин Ђорђевић (1958) у уџбенику националне педагогије (*Васпитање у Срба*) за Бакића пише да његов педагошки рад обухвата цјелокупну педагогију, и то: предшколску педагогију, школску педагогију и ваншколску педагогију. Такође, указује на то да се Бакић у појединим дјелима бавио и просвјетљивањем одраслих, што се може тумачити и као основа за утемељење педагогије одраслих (андрагогије) код нас.

Допринос Николе Поткоњака утемељењу и развоју педагошких научних дисциплина

Теоријски и практични педагошки рад нашег истакнутог педагога Николе Поткоњака обиљежио је другу половину 20. и прве двије деценије 21. вијека. Непрекидно научно интересовање и проучавање усмјерио је ка многобројним педагошким питањима и проблемима. Значајну пажњу посветио је конституисању и унапређивању система васпитања и образовања (посебно основној школи као кључном сегменту тог система), студиозно је изучавао смисао, циљеве, садржаје, методе, облике васпитања, бавио се научним системом педагогије као интегралне науке, унапређивао методолошке аспекте педагогије, те је на тај начин допринио даљем утемељењу савремене српске педагогије. Посебан допринос дао је реформисању система васпитања и образовања у Србији (Јовановић, 2021). О Поткоњаковом преданом и плодотворном научноистраживачком и просвјетно-педагошком раду свједоче дјела трајне

вриједности која су остала иза његовог веома богатог стваралачког научног опуса (преко 450 библиографских јединица).

За Поткоњака је васпитање „биолошко-нагонска брига за младе и брига за њихово оспособљавање, ради укључивања у заједницу којој припадају“ (Поткоњак, 1996, стр. 69), а да би се то и остварило сваки прави педагог се „мора истовремено окренути животу, мора своје бављење педагогијом стављати у функцију решавања практичних питања образовања и васпитања“ (Поткоњак, 2004, стр. 15). Он обухватно разматра све фазе кроз које је у свом развоју пролазило васпитање и теоријске концепције о овом питању. Према њему циљ васпитања је „полазиште, основа и оквир сваког друштвено организованог васпитања и педагогије чији је оно предмет проучавања – тезе и ставови за савремену педагошку телеологију“ (Поткоњак, 2020, стр. 68). За полазиште узима *свестраност* и *слободни развој* сваке личности, односно васпитање треба да буде тако организовано да се *свестрано* и *слободно развија*, те да ствара услове и могућности да се на свестран и слободан начин обликује аутономна личност појединца. Према оваквом схватању циља васпитања по коме се личност развија као цјелина, Поткоњака можемо сврстати у представнике холистичке педагогије. Такође је заговарао да процес васпитања и образовања мора да се *модернизује* и прилагоди потребама савременог друштва. Истицао је потребу да педагогија, као интегрална наука, прати и анализира друштвене промјене, те да нуди рјешења и усмјерава педагошке токове у складу са тим промјенама. У свему што је радио и писао он настоји да има теоријску основу, па тако и од педагошке науке тражи да мора имати теоријско утемељење. У својим схватањима, за разлику од Ј. Ф. Хербарта који педагогију заснива искључиво на дедуктивним основама (занемарујући педагошку праксу), он настоји да успостави складан однос и равнотежу између дедуктивне (квалитативне) и индуктивне (квантитативне) основе на којој почива савремена педагогија. Такође, борио се и против претјераног коришћења страних ријечи (туђица) које својим присуством и употребом кваре наш педагошки језик и нарушавају јасну и прецизну српску педагошку терминологију (Поткоњак, 2020). Сагледавајући стање цјелокупног васпитања и педагогије, сматрао је да се педагогија налази на раскршћу и пред изазовима многих нових приступа и разматрања нових проблема у васпитању.

У свом богатом педагошком раду највише се бавио теоријско-методолошким проблемима педагогије, односно највише трага оставио је у општој педагогији и методологији педагошких истраживања. Поред тога, анализирајући развој педагошке науке, указивао је на специфичности конституисања система педагошких научних дисциплина. За Поткоњак систем педагошких научних дисциплина представља „конкретизацију, ближе и прецизније одређивање оне делатности која чини предмет науке која обухвата те дисциплине“ (Поткоњак, 1996, стр. 104). Указивао је на теоријски и практични значај система дисциплина, јер што се одређена педагошка области почне раније проучавати, то ће се и прије извршити систематизација стечених сазнања у тој области. Заправо, свака педагошка дисциплина постаје *руководство* такве васпитне дјелатности. Све то значајно доприноси бољој васпитнообразовној пракси, али и усавршавању и научном истраживању у оквиру педагошке науке, због чега је корак ближа научном систему. Поткоњак препознаје већи број конституисаних педагошких дисциплина, те сматра да је њихов основни проблем питање критеријума за одређивање предмета сваке посебне педагошке дисциплине, а самим тим и проблем класификација тих дисциплина (Ђорђевић и Potkonjak, 1986). Због неуједначености критеријума за класификацију, стиче се утисак да постоје различити системи педагошких дисциплина. Поткоњак педагогијом сматра науку у *тоталитету*, јер обухвата њен цјелокупни предмет проучавања – васпитање. Општу и фундаменталну проблематику васпитања проучава *општа педагогија*, за коју тврди да представља научну, филозофску и теоријску основу свих осталих педагошких научних дисциплина (Potkonjak, 1978; Поткоњак, 1996). Пошто се општа педагогија бави савременим фундаменталним и теоријским проблемима васпитања, он издваја *историју педагогије* која се бави оним што се у тој области десило у прошлости (педагошка схватања, идеје, мисли, концепције, искуства), затим на свакој од тих дисциплина заснива читав низ других, ужих педагошких дисциплина. Тако историју педагогије дијели на уже дисциплине: *општу историју педагогије* и *националну историју педагогије*. Педагошке научне дисциплине даље је дијелио према јединственој класификацији критеријума, као што су *вријеме, узраст и мјесто*.

Опште педагошке дисциплине		
Општа педагогија	Историја педагогије	Методологија педагошких истраживања
Критеријум <i>вријеме</i> васпитања		
Савремена педагогија	Историја педагогије (општа и национална)	
Критеријум <i>узраст</i> васпитања		
Допредшколска педагогија Предшколска педагогија	Школска педагогија (основношколска и средњошколска)	Универзитетска педагогија Педагогија одраслих (андрагогија)
Критеријум <i>мјесто</i> васпитања		
Породична педагогија Педагогија предшколских установа (посебне методике васпитног рада)	Школска педагогија (основношколска, средњошколска и високошколска) Дидактика (методике појединих наставних предмета)	Ваншколска педагогија Интернатска педагогија Педагогија слободног времена
Критеријум <i>специфични услови</i> васпитања		
Специјална педагогија (сурдопедагогија, тифлопедагогија, олигофренопедагогија, ортопедагогија, логопедија)	Војна педагогија Привредна педагогија Индустријска педагогија Конфесионална педагогија	

Табела 1: Систем педагошких дисциплина Николе Поткоњака

Наведени критеријуми подјеле васпитања не могу да задовоље у потпуности све класификације педагошких дисциплина, што показује колико је сама васпитна дјелатност сложена, укључујући сва мјеста гдје се васпитање одвија, факторе који дјелују, али и степен развијености

појединих педагошких дисциплина. Зато и долази до комбинације неких критеријума подјеле, јер је тешко извршити њихову адекватну диференцијацију. Критеријум *вријеме* васпитања потребно је допунити педагошком футурологијом, која је у процесу конституисања, а *методике* је могуће издвојити као појединачне педагошке дисциплине (методика васпитног рада, методика рада педагога и методике наставе појединих предмета). Поткоњак је истицао да је педагогија разграната наука, те јасно указивао на богатство њеног система педагошких дисциплина.

У домену опште педагогије, којој је давао примат, Поткоњак се често бавио васпитном функцијом школе. Указивао је на недопустиву занемареност и запостављеност васпитног рада у школи, те неопходност потребе и могућности интензивирања васпитне функције школе (Јовановић, 2021). Истицао је потребу за успостављањем равнотеже између индивидуализације и социјализације. Залагао се за *трећу педагогију* која би понудила излаз и разрешење противрјечности између *педагогије есенције* (индивидуализација) и *педагогије егзистенције* (социјализација) (Поткоњак, 2003). Према његовом схватању, таква педагогија првенствено би водила бригу о индивидуалним карактеристикама и активностима ученика, те њиховој социјализацији и улози средине у којој се васпитни процес одвија. Пажњу је придавао и потреби за развијањем стваралаштва ученика у васпитнообразовном процесу, које по његовом мишљењу, произлази из природе дјетета и све већих потреба и захтјева савремених друштвених промјена. То је допринијело да се стваралаштво ученика, у теоријском смислу, почне све више проучавати, а у пракси почну тражити најефикаснији путеви, средства и методе за његово подстицање и развијање (Шпијуновић, 2021). Такође је великог трага оставио на пољу историје педагогије, проучавајући настанак и развој васпитања у прошлости (од антике до савременог доба). Посебан значај дао је националној педагогији, проучавајући наше претходнике и трагајући за њиховим теоријским утемељењем педагошке науке на нашим просторима, а сва та систематична сазнања оставио је будућим генерацијама у веома вриједном дјелу *Педагогија у Срба* (2012). Овим дјелом учинио је велики развојни корак за српску педагогију.

Супериоран допринос подарио је и у области методологије педагогије. Непрестано је наглашавао да је циљ њеног развоја уједно и

настојање да се педагошке истине теоријски и научно утемеље (Поткоњак, 2004). Поред сагледавања њене улоге и мјеста у педагошкој науци, важно је указати и на значај његове периодизације методологије која је општеприхваћена на нашој савременој педагошкој сцени. За *први развојни период* методологије педагогије Поткоњак узима вријеме од ослобођења земље до Првог конгреса педагога Југославије (1945–1952). Овај период назива се и периодом методолошке преоријентације, односно времена када се у југословенској педагогији тежило проналаску што аутентичније епистемолошко-методолошке основе. *Другим развојним периодом* назива период тражења аутентичне епистемолошко-методолошке основе југословенске социјалистичке педагогије (1952/3–1963). У овом периоду одштампан је и први уџбеник методологије педагогије са педагошком статистиком на нашим просторима. *Трећи развојни период* представља конституисање југословенске социјалистичке педагогије (1963–1970). Ово представља период када се педагошка наука предметно и методолошки учврстила. *Четврти развојни период* је период самоуправне педагогије (1970–1986/7). Ова етапа развоја педагогије има за циљ изградњу самоуправне педагогије у Југославији, која би се разликовала од осталих педагогија. *Петим развојним периодом* назива период тражења новог идентитета педагогије, који траје 1986–1991. године (Банђур и Поткоњак, 1999; Maksimović, 2019). Било би занимљиво сагледати у каквом развојном периоду се налази методологија педагогије данас. Развој методологије педагогије под утицајем Поткоњака пратиле су битне институционалне промјене, које су омогућавале стварање бољих услова за проучавање процеса васпитања.

На основу његове свестраности, педагошке стручности и дубокоумности, мора се констатовати да је Никола Поткоњак у области васпитања, школе и педагошке науке постао један од утицајнијих и незаобилазних српских педагога.

Закључак

Посматрајући допринос српској педагошкој науци од Лицеја, преко Велике школе и настанка Универзитета до данас, поред многих педагога издвајају се два имена – Војислав Бакић, који је обиљежио другу половину 19. и почетак 20. вијека, те Никола Поткоњак који је обиље-

жио другу половину 20. и прве двије декаде 21. вијека (Vilotijević, 2023). Њихов запажени педагошконаучни рад значајно је допринио развоју педагошке теорије и педагошке праксе, а тиме се јавила потреба за подјелом васпитања на уже педагошке проблеме, чиме је отворен пут за развој и конституисање већег броја педагошких научних дисциплина у савременој педагогији. Постојеће педагошке дисциплине стално се развијају, а сходно друштвеним промјенама процес конституисања започињу и неке нове (интеркултурална педагогија, педагогија одрживог развоја и др.). Поред подјеле којом Бакић педагогију дијели на општу (телеологију и методологију) и посебну, у његовим схватањима о породици можемо препознати утемељење за развој породичне и предшколске педагогије, у схватањима о школи проналазимо утемељење школске педагогије, а његова схватања о самообразовању и просвјешћивању одраслих указују и на коријене андрагогије код нас (Рајчевић и Минић, 2022). Међутим, на основу онога како је Бакић описао и подијелио методологију, може се закључити да није јасно и прецизно извршио њено разграничење са методиком, у односу на њихово тумачење и одређење у савременој педагогији. За Поткоњака је карактеристично да педагогију сматра веома разгранатом науком, препознао је већи број њених дисциплина. Због сложености и специфичних области у којима поједине дисциплине приступају васпитању, покушао је да изврши њихову класификацију, чиме је знатно допринио конституисању система педагошких научних дисциплина.

Занимљиво је указати на њихов однос према самом васпитању. Бакић тврди „да се човек не васпитава ни за породицу, ни за друштво, ни за цркву, ни за државу, него за самога себе“ (Бакић, 1878, стр. 7). Оваквим тумачењем васпитања указује се на значај самоваспитања и самообразовања. Поткоњак пред крај свог животног вијека закључује да је васпитање „чудесан и загонетан дар, којим је Бог обдарио човека и омогућио му да се развија и да се разликује од свих осталих живих бића на овој нашој сићушној планети у бесконачности Космоса“ (Поткоњак, 2020, стр. 4). Овим је указао на његову загонетност и комплексност, коју тешко можемо у потпуности схватити и разумјети.

Очигледно је да су обојица испољавали свеобухватан приступ педагошкој науци, те да су показивали интересовање за многе васпитне појаве. Активно су се залагали за аутономност педагогије као науке,

али су уједно подржавали и њену интегративност, што данас представља двије битне одреднице савремене педагогије. Критичка анализа битних педагошких схватања ових двају српских педагога показује да су исказивали аутономна и кохерентна схватања темељних проблема педагогије, те да су истицали холистички приступ васпитању. Према томе, несумњиво је да су Војислав Бакић и Никола Поткоњак својим педагошким радом увелико допринијели утемељењу и развоју, не само педагошке науке, већ и идентитету српске педагогије.

Литература

- Бакић, В. (1878), *Опита наука о васпитању, удешена нарочито за предавања у учитељској школи*, књига 1, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1878а), *Примењена наука о васпитању*, књига 2, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1897), *Опита педагогика*, Београд: Државна штампарија.
- Бакић, В. (1901), *Посебна педагогика, с нарочитим обзиром на гимназијску методологију*, Београд: Државна штампарија.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999), *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Бранковић, Д. (1998), Савременост Бакићевих схватања васпитања, *Наша школа*, бр. 1–2, стр. 61–79.
- Бранковић, Д. (2020), *Идентитет српске педагогије*, Бања Лука: Друштво чланова Матице српске у Републици Српској.
- Branković, D., Ilić, M. (2004), *Osnovi pedagogije*, Banja Luka: Comesgrafika.
- Vilotijević, M. (2023), Stvaralaštvo Nikole Potkonjaka, *Pedagogija*, br. 1–2, str. 84–136.
- Dunderski, S. (1987), Pedagoške ideje i rad Vojislava Bakića, *Pedagoška stvarnost*, br. 8, str. 642–651.
- Đorđević, J., Potkonjak, N. (1986), *Pedagogija*, Beograd: Naučna knjiga.
- Ђорђевић, Ж. (1958), *Васпитање у Срба – уџбеник националне историје педагогике*, Београд: Научна књига.
- Илић, М. (2001), Научна утемељеност и остала обиљежја Бакићевог дидактичког система, у: Д. Бранковић (ур.), *Др Војислав Бакић утемељивач педагошке науке код Срба*, стр. 133–152, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Илић, М., Михајловић, Т. (2016), *Историја националне педагогије*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јовановић, Б. (2021), Значај и актуелност педагошких схватања проф. др Николе Поткоњака о васпитној функцији школе, *Годишњак Српске академије образовања*, бр. 11, стр. 96–105.

- Maksimović, J. (2019), Naučni doprinos i delovanje Nikole Potkonjaka u razvoju metodologije pedagogije u savremenom sistemu obrazovanja, *DHS* 3 (9), str. 295–304.
- Mikanović, B. (2017), *Osnove pedagogije*, Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Милијевић, С. (2001), Живот и педагошка дјелатност Војислава Бакића, у: Д. Бранковић (ур.), *Др Војислав Бакић утемељивач педагошке науке код Срба*, стр. 109–124, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Мушкић Поповић, И. Б. (2024), Допринос српских педагога афирмацији васпитања и образовања, заснованих на националним вредностима, *Баштина* 62, стр. 459–469.
- Поткоњак, Н. (2003), *XX век, ни „век детета“ ни век педагогије. Има наде... XXI век*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Поткоњак, Н. (1996), *Педагогија*, Београд: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2012), *Педагогија у Срба*, Београд. Српска академија образовања и Едука.
- Поткоњак, Н. (2001), *Педагошка схватања Војислава Бакића*, Београд: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2004), Југословенска педагогија друге половине XX века (поглед из личног угла), у: Н. Трнавац (ур.), *Југословенска педагогија друге половине 20. века*, стр. 11–22, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Ужице: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2020), *Шта је васпитање – чудесност и загонетност васпитања*, Београд: Српска академија образовања.
- Поткоњак, Н., Ђорђевић, Ј., Трнавац, Н. (2013), *Српски педагози о циљу и задацима васпитања* (променљивост циља и потреба проучавања), Ужице: Српска академија образовања.
- Potkonjak, N. (1978), *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Рајчевић, П. Ђ., Минић, В. Л. (2022), Утицај др Војислава Бакића на развој научне педагогије у Србији у 19. и 20. веку, *Баштина* 56, стр. 423–434.
- Тешић, В. М. (1996), Почети научне педагогије у Србији, *Настава и васпитање* 45 (1), стр. 142–150.
- Шпијуновић, К. (2021), Никола Поткоњак – стваралаштво и о стваралаштву у педагогији, *Годишњак Српске академије образовања*, бр. 11, стр. 47–52.

Dr Kristijan Popović

Faculty of Philosophy

University of Banja Luka

PEDAGOGICAL SCIENTIFIC DISCIPLINES IN THE UNDERSTANDINGS OF VOJISLAV BAKIĆ AND NIKOLA POTKONJAK

Abstract: Modern pedagogy is a branched science, possessing a whole system of pedagogical scientific disciplines. On the path of its scientific constitution and establishment of a unified system of pedagogical scientific disciplines, it is necessary to examine the understandings, thoughts, ideas and concepts from the first Herbartians in our region to contemporary pedagogues. The paper aims to analyze the contributions to the foundation and development of pedagogical scientific disciplines of two representatives of Serbian pedagogical thought, Vojislav Bakić and Nikola Potkonjak. Although they created and pedagogically acted in a time interval of almost a century, their pedagogical understandings left an immeasurable and indelible mark, both for pedagogy and in the formation of the system of its scientific disciplines. The fact is that today's pedagogical disciplines do not have the same level of development, but it is certain that existing disciplines will continue to develop, and that new disciplines will be established in the future.

Keywords: pedagogical scientific disciplines, Vojislav Bakić, Nikola Potkonjak, establishment of scientific disciplines.

ZNAČAJ I AKTUELNOST PEDAGOŠKIH IDEJA VOJISLAVA BAKIĆA

Rezime: Sa povratkom prvih srpskih školovanih pedagoga sa studija iz Nemačke, među kojima je bio i Vojislav Bakić, prvi doktor pedagogije, otvara se pitanje pedagogije kao akademske discipline. Vojislav Bakić bio je jedan od najobrazovanijih i najpoznatijih srpskih pedagoga s kraja 19. i početka 20. veka i predstavnik „naučne pedagogike” u Srba. Kroz sva dela ovog izuzetnog pedagoga, provejava neograničena vera u napredak Srba i srpske države upravo zahvaljujući prosveti i dobro organizovanom školskom sistemu. U tom svetlu, on je u svom plodonosnom radu i želji da afirmiše pedagogiju kao naučnu disciplinu, dao celovit pedagoški sistem i najšire zahvatio pedagošku problematiku. U ovom radu dat je pregled i istaknut doprinos univerzitetskoj institucionalizaciji pedagogije, a potom i Bakićev pogled na ciljeve i zadatke vaspitanja, vaspitna područja, vaspitna načela, ali i značaj škole i ličnosti nastavnika u pedagoškom radu. Brojne ideje i shvatanja Vojislava Bakića aktuelni su i danas. Sve ove ideje, ali i mnoge druge, nedvosmisleno dokazuju da je misao ovog sjajnog pedagoga ipak vanvremenska i da je nadživela svog autora. Ostaje da se o njegovim idejama, bogatom pedagoškom radu i dalje istražuje i piše.

Ključne reči: Vojislav Bakić, pedagogija, nauka, nacionalna istorija.

Uvod

Razvoj obrazovnog sistema u Srbiji prošao je kroz veoma brz i intenzivan razvoj, pa je tokom prve polovine XX veka bio izložen brojnim izazovima i poteškoćama, uključujući ekonomsku nestabilnost, periode rata i politička previranja (Petrović et al, 2019). Istovremeno, pojedini pedagoški pravci, koji su se u to vreme razvijali na evropskom tlu, imali su značajan uticaj na organizaciju školskog sistema u našoj zemlji. Među njima, najznačajniji su herbartijanska pedagogija, pedagogija radne škole i socijalistička

pedagogija. U tom periodu, teorijska podrška razvoju škola dolazi sa nemačkog govornog područja i postepeno se uvode pedagoške ideje Pestalocija i Herbarta u srpsku pedagogiju. Zasluga za donošenje Herbartovog učenja u Srbiju i prihvatanje metode formalnih stupnjeva u obradi nastavne građe u vežbaonicama učiteljskih škola, pripada Vojislavu Bakiću. Deklarisući se kao umereni herbartovac, on utemeljuje herbartijansku deduktivističku i normativnu pedagogiju u Srbiji koja će u sledećim decenijama biti osnova mlađim pedagozima, kako za dalje njeno unapređenje i promociju tako i za kritiku (Potkonjak, 2001). Velike zasluge u afirmaciji važnih pitanja na makro i mikro nivou obrazovnog sistema pripadaju Bakiću, pa u tom svetlu cilj ovog rada usmeren je na predstavljanje i analizu različitih aspekata njegovog plodonosnog i neumornog rada. Aktuelnost Bakićevih pedagoških ideja, kao umerenog herbartovca, i danas je impozantna, a ostao je upamćen kao jedan od pionira modernog pristupa pedagogiji.

Životni put Vojislava Bakića (1847–1929)

Vojislav Bakić, prvi doktor pedagogije u Srbiji i jedan od najznačajnijih srpskih pedagoga, rođen je na Kordunu, u Perni, 1847. godine. Osnovnu školu završio je u Perni, kao odličan učenik, a potom 1862. godine sa napunjenih 15 godina života odlazi u Karlovac, gde upisuje šestogodišnju realku. U pedagoškoj literaturi realka je definisana kao „tip škole koji se pojavio početkom 18. veka u kojoj su preovlašivali realni predmeti“ (Trnavac 2012: 486). Po završetku realke upisuje Učiteljsku školu u Somboru. Bakić je došao u Sombor 1868. godine sa namerom da postane učitelj. „Učio je učiteljsku školu u periodu od 1. oktobra 1868. do 26. jula 1869. godine: za godinu dana položio je ukupno 25 predmeta sa prve i druge godine. Potom je položio učiteljski ispit“ (Vujisić–Živković, 2012, 43). Po uspešnom, zapaženom završetku učiteljske škole, Bakiću je ponuđeno, reklo bi se očekivano, mesto učitelja u Novom Sadu (Potkonjak, 2001). Ipak, njegova odluka je bila da krene u Nemačku na studije. Zahvaljujući radu na stenografisanju zasjedanja u Srpskom saboru, Bakić dobija stipendiju Sabora za odlazak na studije pedagogije u Nemačku, gde je proveo četiri godine (1870–1874). Započeo je studije u Lajpcigu kod poznatog herbartovca Citera, u to vreme predsednika Nemačkog društva za naučnu pedagogiju. Naučna pedagogija razvijala se iz Herbartovog pedagoškog učenja, a Citer je unosio savremena pedagoška saznanja. Ovaj pokret je sedamdesetih godina 19. veka dominirao evropskom

pedagoškom scenom. Izvesna rigidnost i krutost koja je dominantna u Cilerovom učenju, usmerila je Bakića na Univerzitet u Hajdelbergu, na kome je slušao poslednja tri semestra. Za Hajdelberg se opredelio zbog profesora Stoja, koji je, kao i Ciler, bio predstavnik naučne pedagogije, ali je zastupao daleko slobodoumnije poglede. Profesor Stoj osnovao je prvi univerzitetski pedagoški seminar u Nemačkoj, koji je u svom sastavu imao školu vežbarnicu za hospitovanje i praktičnu obuku studenata, a isti je pokušao da organizuje i na Univerzitetu u Hajdelbergu (Bakić, 2009). Doktorsku disertaciju posvećenu pedagoškim idejama Rusoa, Bakić je odbranio u Lajpcigu 1874. godine. Stoj je procenio ovu disertaciju kao „pravu nemačku naučnu raspravu” (Potkonjak, 2001). Otuda je i želja profesora Stoja da se disertacija štampa, a Bakić postane njegov saradnik na Pedagoškom seminaru u Jeni. Želju da se posveti svom narodu Bakić je ostvario povratkom u otadžbinu. Bio je čovek sa bogatim praktičnim, teorijskim i pedagoškim iskustvom. Svoj neizbrisiv trag ostavio je tokom rada u Učiteljskoj školi u Kragujevcu, gde je od 1875. godine iznedrio veliki broj budućih nastavnika i napisao udžbenike za njih u Kragujevcu, a potom nakon preseljenja škole, u Beogradu. Dobio je priliku da dugogodišnje iskustvo stečeno u Učiteljskoj školi prenese studentima kao profesor na Velikoj školi. Godine 1892. izabran je za profesora pedagogije na Velikoj školi, gde je ostao 12 godina, tokom kojih je kratak višemesečni angažman imao kao načelnik u Ministarstvu prosvete. Usled neslaganja sa političkom konotacijom i odlukama, odbija mesto ministra prosvete i nastavlja rad na Velikoj školi (Grujić, 1966). Kao načelnik u Ministarstvu prosvete, Bakić je, za svega par meseci, prokrčio put mnogim ispravnim tendencijama u razvoju obrazovanja Srbije, iako je to istovremeno veoma nesređen period države krajem prošlog veka. Udžbenik pedagogije *Opšta nauka o vaspitanju i primenjena nauka o vaspitanju*, koji je napisao odmah po dolasku u Srbiju, u duhu škole u kojoj je studirao, jedno je od retkih celovitih pedagoških dela tog vremena. Bavio se školskim nadzorom i svojim stručnim savetima osavremenio rad nastavnika. Takođe, pisao je nastavne planove i programe koji su proizašli iz njegovog bogatog iskustva i naučnih kvalifikacija. Bakić se zalagao za osnivanje univerziteta i učestvovao je u izradi zakona i pravilnika u osnovnim školama, kreirajući obrazovnu politiku svog vremena (Živković, 2011 prema: Nikolova). Njegova najznačajnija pisana dela su „Nauka o vaspitanju (1878), Pouke o vaspitanju dece u roditeljskoj kući, za obrazovanje srpske matere i za upo-

trebu u višim devojačkim i učiteljskim školama (1880), Opšta pedagogika (1897) i Posebna pedagogika (1901). I nakon penzionisanja nastavio je da piše naučne radove. U periodu 1905–1929. godine objavio je ukupno 54 priloga u pedagoškim časopisima i dve obimnije studije, Srpsko rodoljublje i otačastvoljublje (1910) i Moralni život u ratu i miru (1920)” (Rajčević i Minić, 2022 prema: Vujisić Živković, 2012: 64-65).

Srbija u vreme života i rada Vojislava Bakića proživljava brojne teškoće i transformacije. Analizirajući život i pedagoški rad može se zaključiti da je Vojislav Bakić zaslužan za mnoge pozitivne pomake u reformisanju obrazovnog sistema Srbije, teorije obrazovanja i prakse u poslednjim decenijama 19. i početkom 20. veka. Svojim bogatim profesionalnim iskustvom želeo je da gradi nepolitičku pedagogiju zasnovanu na naučnim osnovama. Preminuo je u Beogradu aprila 1929. godine. Do kraja svog života ostao je veran Herbartovoj pedagogiji, ali je u svoj naučni rad i profesorsku delatnost inkorporirao neke ideje iz drugih pedagoških pravaca (Nikolova, 2017). Umrežavanjem sa stranim prosvetnim radnicima bio je poznat i priznat van granica Srbije.

Doprinos Vojislava Bakića akademskoj institucionalizaciji pedagogije

Kompleksnom i delikatnom putu akademske institucionalizacije pedagoške nauke na nacionalnom nivou doprineo je, bez premca, Vojislav Bakić. Njegovim angažovanjem na Filozofskom fakultetu simbolično je otvorena nova etapa u akademskoj institucionalizaciji pedagogije, čija je razvojna linija išla od učiteljskih škola do univerziteta. Sam Bakić verovao je, kao prvi doktor pedagoških nauka u Srbiji, i nadao se univerzitetskom angažmanu, koji bi mu omogućio otvaranje centra pedagoške literature. Sam dolazak na katedru u Velikoj školi 1892. godine za Bakića je značio dublji, plodonosniji i kompleksniji naučni rad, čiji su rezultati doprineli kreiranju inovativnih oblika nastave. S tim u vezi on 1894. godine osniva Pedagoški seminar, čime je pokušao da nastavu pedagogije podigne na viši nivo, implementiranjem dijaloga kao dominantne metode i međusobnog uvažavanja (Bakić 2009, 110). Od 1897. Bakić je uveo i Akademski pedagoški seminar, koji je obuhvatao i vežbaonice. Činom uspostavljanja vežbaonica doprinos celovitijem obrazovanju studenata kroz časove hospitovanja i debata na ranije definisane teme pomak je napred.

Tokom svojih naučnih istraživanja Bakić kreira sopstveni naučnopedagoški sistem, dopunjavajući Stojev herbartizam nalazima Vunta (Wundta), Spensera (Spencera) i Bena (Benna), a istovremeno i bogatim vlastitim iskustvom i refleksijom o pedagoškim potrebama Srbije. Godine 1897. objavio je *Opštu pedagogiku* (Bakić, 1897), u kojoj je naglašena istraživačka važnost pedagoške nauke, a potom 1901. i *Posebnu pedagogiku* (Bakić, 1901), u kojoj je gimnazijska metodika bila u fokusu. Kao posledica Bakićevog teorijskog i praktičnog rada i razvoja obrazovnog sistema u to vreme javlja se veća potreba da se u Srbiji obrazuju nastavnici učiteljske škole, što rezultira značajnim proširenjem akademskog polja pedagogije, što implicira da je područje profesionalne pripreme takođe odredilo akademski status pedagogije. Potreba za pedagoško-metodičkim obrazovanjem gimnazijskih nastavnika uslovlila je stvaranje stalne Katedre za pedagogiju na Filozofskom fakultetu, a njen rad u nastavnom pogledu prvenstveno je odgovarao tim potrebama, ali je u naučnom smislu odgovarao i potrebi za razvojem opšte pedagogije. Činom osnivanja Katedre, pedagogija u Srbiji poprima naučne obrise (Vujisić Živković i Spasenović, 2020). Nesumnjivo, najveća zasluga za razvoj pedagogije kao naučne discipline u tom periodu pripada Vojislavu Bakiću. Svesrdno se zalagao za otvaranje univerziteta. Ipak, nakon što se to ostvarilo (1905), nije postao profesor Univerziteta u Beogradu. Ponuđeni su mu niži rang i zvanje, što ga je duboko povredilo i odlučio je da se penzionise. Od 1892. godine, kada je postavljen za profesora Velike škole na Katedri za pedagogiju, do 1905. godine, kada je penzionisan, on je bio neprestano angažovan, kako naučnostručno tako i praktično na razvoju pedagogije i njenoj afirmaciji (Petrović et al, 2019).

Bakićevi pogledi na vaspitanje

Bakić se bavio veoma širokom pedagoškom problematikom, kako teorijskom tako i praktičnom. Za njega je pedagogija „nauka o veštini vaspitanja, odnosno sveza pojmova, koji kazuju, kako se čovek obrazuje i usavršava” (Bakić, 1878, 1). Kako bi ukazao na postojanje praktične, a ne samo teorijske pedagogije, o tome je mnogo pisao. Prema Bakiću, opšta pedagogija bavi se pedagoškom teleologijom i metodologijom, određuje ciljeve vaspitanja, oslanjajući se na psihologiju i etiku. Primenjena pedagogija podrazumeva primenu pedagoških načela i zakona u datim vaspitnim prilikama (Bakić, 1878).

Ciljevi i zadaci vaspitanja nesumnjivo predstavljaju odraz sistema vrednosti jednog društva. Kroz istoriju, u svakoj epohi oni su promenljiva kategorija i usklađivani su sa potrebama, društvenim idealima i stremljenjima. Zadatak pedagoške teleologije je da definiše ciljeve i zadatke vaspitanja, a ciljevi i zadaci proističu iz zadataka čovekovom ličnog i društvenog života. Bakić tvrdi da „se čovek ne vaspitava ni za porodicu, ni za društvo, ni za crkvu, ni za državu, nego za samoga sebe; cilj je vaspitanja u njemu samom, a on je tu cilj, a ne sredstvo” (Bakić, 1878, 7). U danima istraživačkog i praktičnog rada, sagledavajući značaj vaspitanja za pojedinca i društvo, posebnu pažnju posvećivao je određivanju pojma, cilja, moći i granica vaspitanja. Za njega, vaspitanje predstavlja „pravilno razvijanje i usavršavanje organskih sila i duhovnih sposobnosti u mlada čoveka i mlada naraštaja, a to biva svesnim uticanjem zrelih ljudi i starijeg naraštaja na rad i život vaspitanika” (Bakić, 1897, 5). Iz ovog određenja nameće se zaključak da je vaspitanje složen proces i da zahteva sagledavanje iz više perspektiva. Osim toga, zaključuje se da vaspitanje započinje rođenjem, da je to nužan proces vođen od strane odraslog sa ciljem razvoja celovite ličnosti. Svoja shvatanja o cilju vaspitanja Bakić zasniva na čovekovoj prirodi i ističe da „celi vaspitanja i obrazovanja moraju biti naučno i na prirodi čovečijoj zasnovane“, dok „zadaci vaspitanja moraju biti u saglasnosti sa zadacima čovečjeg života, ličnoga i društvenog“ (Bakić, 1897, 29). Kao umereni herbartovac, Bakić „drugu osnovu za određivanje cilja vaspitanja vidi u etici, a pri izboru sredstava za ostvarivanje tog cilja oslonac vidi u psihologiji. S tim u vezi, poput mnogih drugih sledbenika herbartovaca, on naročito ističe vaspitanje moralnog karaktera” (Potkonjak, Đorđević i Trnavac, 2013, 166). Govoreći o izvorima ciljeva vaspitanja on ističe da ciljevi leže u vaspitaniku, a ne izvan njega. S obzirom na to da Bakić smatra da osnovu cilja vaspitanja čini priroda čoveka, a da je na prirodi čoveka zasnovan i moral, jasno je da ciljevi i zadaci vaspitanja moraju biti u konsenzusu ličnog i društvenog života svakog čoveka. Ovakvim pristupom promovisao je ideju o potrebi uspostavljanja celovitog sistema ciljeva i zadataka vaspitanja.

Po važnosti, za Bakića je na prvom mestu moralno i intelektualno, na drugom mestu je estetičko i tehničko, a treće je fizičko vaspitanje. U vezi sa ovom podelom, Bakić (1897, 37), dodaje da „ne može tačno odrediti kada jedna vrsta vaspitanja prestaje, a kada druga počinje, jer sve sile fizičke i psihičke razvijaju se, više ili manje uporedo, ili naizmenice, s većom ili

manjom snagom”. Ovakvim pristupom u razmatranju cilja i zadataka vaspitanja i nastojanjem da pronađe širu i realniju osnovu za njihovo zasnivanje, autor se, na izvestan način znatno udaljava od herbartovaca i svojih ranijih shvatanja kada je izričito bio protiv toga da se fizičko vaspitanje zasebno tretira, kada cilj vaspitanja nije izvodio iz prirode čoveka ili kada nije nastojao da prevaziđe jednostranosti u razmatranju ovih problema. Iako je duboko verovao u moć vaspitanja, zauzimao je stav da postoje izvesne granice, lične i opšte prirode, koje taj proces determinišu. Tu ističe važnost uloge i stručnosti vaspitača da podstiče razvoj vaspitanika do najvišeg stupnja koji je moguće postići. Dispozicije se nasleđuju i njih uvek treba imati u vidu (Bakić, 1897). Kao najznačajnije doba za vaspitanje čoveka smatra period od 1 do 21 godine, kada je prilagodljivost najveća. Razlog tome su roditeljski uticaji koji daju stalnost, uticaj škole (pouke) i uticaj društva koje daje slobodu (Bakić, 1897). Međutim, i pored izvesnog distanciranja od izvornog herbartijanstva, Bakić je po jednom ipak ostao veran ovom pravcu. Naime, i pored svih novih elemenata koje je usvojio i uveo u razmatranje fundamentalnih pedagoških pitanja i problema, on je do kraja ostao pri stavu da je moralno vaspitanje i najvažnije i najteže, da je krajnji cilj vaspitanja razvijanje moralnog karaktera u čijoj osnovi leži moralna volja i da se sve ostale komponente cilja vaspitanja moraju tome potčiniti, pre svega intelektualno vaspitanje (Arsić i Radojević, 2019).

Vaspitna načela, područja i njihov značaj u pedagoškom radu

Kada je reč o vaspitnim područjima (koje naziva i zadacima), Bakić (1897) insistira na njihovom rangiranju po kriterijumu važnosti, te izdvaja moralno i intelektualno vaspitanje, potom estetsko i tehničko, i na poslednjem mestu fizičko vaspitanje. Uticaj Rusoovih ideja u smislu definisanja periodizacije te namenjivanja po jednog vaspitnog područja svakom od životnih perioda mladih, iz ovoga je evidentan. Periodizaciju pet vaspitnih područja u pedagoškom radu Bakić predstavlja na sledeći način: period od 1 do 3 godine (fizičko vaspitanje) – osim što je fizičko vaspitanje stavljao na poslednje mesto po kriterijumu važnosti o njemu je najmanje i pisao. Zadatak fizičkog vaspitanja je „da se u omladine sačuva zdravlje i razvije fizička snaga, od čega zavisi razvitak umne i moralne snage, dakle zavisi intelektualno, moralno, tehničko i estetsko vaspitanje” (Bakić, 1897, 39). U periodu od 4 do 7 godine (estetsko vaspitanje) zadatak je „razvijanje

viših čula i usavršavanje mašte za shvatanje lepote, koje prate estetska osećanja” (Bakić, 1897, 46). Dakle, sa aspekta neposredne koristi nema primat, ali svakako da je potrebno i važno za ostala vaspitna područja, jer je tesno povezano sa njima. U periodu od 8 do 14 godine (intelektualno vaspitanje) zadatak je „usavršavanje svesti i samosvesti, pamćenja i mišljenja, mašte i uma ili ukratko obrazovanje razuma (intelekta)” (Bakić, 1897, 55). Po važnosti, intelektualno vaspitanje je odmah iza moralnog vaspitanja, jer ne može se govoriti o moralnosti bez svesti i samosvesti. Od 15 do 18 godine (tehničko vaspitanje) jeste period o kome je Bakić najviše pisao u *Opštoj pedagogici*. Kada je reč o tehničkom vaspitanju Bakić prevashodno misli na fizički rad, koji je važan za razvitak uma. Ukazivao je na to da je pri složenim poslovima važna sinhronizovanost umnog i fizičkog angažovanja (Bakić, 1897). Ovde se, vrlo jasno, uočava duh utilitarizma u Bakićevoj pedagogiji. Period od 19 do 21 godine (moralno vaspitanje) jeste onaj kome je Bakić tokom svog života posvetio najviše pažnje, što se lako može videti iz strukture celokupnog njegovog dela. O moralu je dosta pisao, za njega je moral najvažniji zadatak vaspitanja. Ono je „vaspitanje u užem smislu” (Bakić, 1898, 19). Obrazovanje karaktera apostrofirao kao najteži i najvažniji vaspitni zadatak, pa u tom svetlu i kaže: „najpre s pomoću duhovne kulture doći do narodnog ujedinjavanja, do moralne karakternosti i do moralnog blagostanja. Prema tome, sve žrtve koje se čine u korist narodne prosvete, služe u isto vreme opštem unapređenju država i naroda” (Bakić, 1898, 19).

Problematiku vaspitnih načela Bakić svrstava u predmet pedagoške metodologije koja određuje načine i sredstva za ostvarivanje zadataka vaspitanja. Kao najvažnija načela Bakić izdvaja načelo samoradnje, načelo postupnosti, načelo koncentracije, načelo prirodnosti, načelo vežbanja, načelo intimnosti i načelo interesantnosti (Bakić, 1897). Svako od ovih načela studiozno je razradio i ukazao na neophodnost njihovog uvažavanja u vaspitnom radu koji za cilj ima ostvarivanje svih potencijala ličnosti vaspitanika. Kroz analizu načela postaje jasna savremenost njegovih ondašnjih ideja koje su aktuelne i u današnjoj savremenoj praksi. U pokušaju da svako načelo dobije glavno mesto u pojedinim vaspitnoobrazovnim aktivnostima daje izvesne preporuke, međutim, čini se da ovaj pokušaj nije opravdan.

Značaj škole i ličnosti nastavnika

„Narod koji ima mnogo škola, smatra se da je posvećen narod” (Bakić, 1897, 324). Sa velikim entuzijazmom kroz svoja dela i praksu seje ideju o važnosti dobro uređenih škola i doprinosu prosvete celokupnom razvoju društva. Kao najvažniji zadatak škole Bakić navodi nastavu. „Škola vaspitava učenike pre svega nastavom, a posle dobrim poretком i dobro uređenim zajedničkim životom, utvrđivanjem navika, školskim zakonom, neposrednim uticajem nastavnika, međusobnim uticajem učenika, školskim svetkovinama, javnim proslavama, školskim ekskurzijama, druženjem, lektirom... itd.” (Bakić, 1897, 357). Duboko nezadovoljan stanjem školstva u Srbiji, kroz svoje uloge profesora i načelnika u Ministarstvu prosvete, neumorno je sa različitih aspekata sagledavao mogućnosti unapređenja i podizanja kvaliteta rada obrazovnog sistema na svim nivoima.

Kao neko ko je duboko cenio ulogu i značaj prosvetnih radnika u društvu čitav svoj radni vek posvetio je njihovom školovanju i osnaživanju, jer je duboko verovao u mogućnosti i snagu obrazovanja. Nastavnike je neretko smatrao uspešnijim od samih roditelja zbog svoje stručnosti. Uticaj nastavnika na učenike posmatrao je dvojako: objektivno, znanjem i umećem, i subjektivno, ponašanjem i karakterom. Učitelja je smatrao dušom škole i pokretačem celokupnog rada. Prema Vojislavu Bakiću (1897), odnos vaspitača i vaspitanika treba da bude zasnovan na međusobnom poštovanju, poverenju, i ravnopravnoj saradnji. Dakle, vaspitač nije samo autoritet, već i vodič, podrška i uzor, koji se zalaže za celokupni razvoj deteta. Ovaj odnos omogućava vaspitaniku da se razvija u sigurnom, kreativnom i stimulativnom okruženju koje poštuje njegove individualne potrebe i osobenosti. Savremenost predstavljenih ideja i danas je nesporna u vreme konstantnih brzih promena i reformi. Nastavnici i učitelji su ključni nosioci promena i pokretači od kojih reforma započinje. Od nastavnika Bakić očekuje da pronalaze rešenja, nove naprednije oblike rada u nastavi i vode svoje učenike kroz vaspitni proces. Time apostrofira značaj kontinuiranog usavršavanja ličnosti nastavnika i njihovih kompetencija.

Zaključak

Vojislav Bakić, utemeljivač pedagoške nauke u Srba, koji se pedagoškim pitanjima bavio u najširem smislu postavio je važne temelje za koje

se može reći da su odredili sve ono što je došlo docnije. Pre svega, među prvima u Srbiji razvio je celovit pedagoški sistem. Kroz svoje reči i dela izražavao je puno poštovanje pedagogije kao nauke i uloge vaspitanja, obrazovanja i prosvete. Mnoga Bakićeva shvatanja i ideje i danas su aktuelni. Njegov pedagoški sistem bio je zasnovan na humanističkim principima i naglasio je važnost sveobuhvatnog razvoja deteta, u kojem su intelektualni, emocionalni i socijalni aspekti bili jednako vrednovani. Bakić je smatrao da obrazovanje treba da bude usmereno na razvoj celokupne ličnosti učenika, stvarajući uslove za kreativnost, kritičko mišljenje, socijalne veštine i moralni razvoj. Ideja da je cilj vaspitanja u samom vaspitaniku i da je vaspitanik cilj, a nikako sredstvo obrazovanja, zaista ga je nadživela. Može se reći da se Bakić približio ideji svestranog vaspitanja u današnjem smislu. Ništa manje značajno je i njegovo gledanje na poziciju učenika u vaspitnoobrazovnom procesu u kome se očekuje učenička samoaktivnost, potenciranje dijaloških metoda u radu, pozivanje učenika na promišljanje itd. Bakićeva shvatanja o ličnosti i ulozi nastavnika neosporno su aktuelna i danas, kao i važnost saradnje porodice, škole i društvene sredine. Njegov pristup odnosu vaspitača i vaspitanika naglašavao je međusobno poštovanje, partnerstvo i emocionalnu povezanost, dok je vaspitača video ne samo kao autoritet, već i kao uzora i vodiča koji stvara sigurno okruženje za učenike. Bakić je vero- vao da obrazovanje ne treba da se zasniva samo na prenošenju znanja, već na aktivnoj participaciji učenika, njihovoj slobodi u izražavanju i razvijanju svojih sposobnosti i potencijala.

Istovremeno, pojedine ideje ovog srpskog doajena pedagoške nauke prevaziđene su i s vremenom napuštene, što se može objasniti društvenim prilikama u Srbiji i Evropi u drugoj polovini 19. veka, prevelikom veza- nošću za Herbartove ideje, ali i osobinama same ličnosti Vojislava Bakića. Uopšte uzevši, brojne njegove ideje i danas su relevantne, jer su utemeljene na principima poštovanja i razvijanja ljudskih potencijala, što je ključ uspeš- nog i holističkog obrazovanja.

Literatura

- Arsić, Z. & Radojević, T. (2019), Perceptions of Serbian Herbartians on the objective and tasks of education, *Baština* (49), 387–399.
- Bakić, V. (1878a), *Opšta nauka o vaspitanju, udešena naročito za predavanja u učiteljskoj školi, knj. 1*, Beograd: Državna štamparija.

- Bakić, V. (1878b), *Primenjena nauka o vaspitanju, knj. 2*, Beograd: Državna štamparija.
- Bakić, V. (1897), *Opšta pedagogika*, Beograd: Državna štamparija.
- Bakić, V. (1901), *Posebna pedagogika*, Beograd: Državna štamparija.
- Bakić, V. (2009), *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji (1872–1929)*, SAO; Užice: Učiteljski fakultet.
- Grujić, V. (1966), Pedagog Vojislav Bakić kao prosvetni starešina reformnih težnji, *Pedagoška stvarnost*, 9, 550, Novi Sad: Savez pedagoških društava.
- Nikolova, M. (2017), The pedagogues educated abroad and their impact on the education in Serbia in the late 19th and the first half of the 20th century, *Espacio, Tiempo y Educación* 4 (1), 1–18.
- Petrović, J., Dobrosavljević, D. & Simić, M. (2019), Razvoj školstva i pedagogije u Srbiji u prvoj polovini XX veka – najznačajniji naučni i društveni uticaji, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini* 49 (2), 263–281.
- Potkonjak, N. (2001), *Pedagoška shvatanja Vojislava Bakića*, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Potkonjak, N., Đorđević, J. i Trnavac, N. (2013), *Srpski pedagozi o cilju i zadacima vaspitanja (primenljivost cilja i potreba proučavanja)*, Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Rajčević, P. i Minić, V. (2022), Uticaj dr Vojislava Bakića na razvoj naučne pedagogije u Srbiji u 19. i 20. veku, *Baština* 56, 423–434.
- Vujisić Živković, N. & Spasenović, V. (2020), The development of pedagogy as an academic discipline in Serbia – between scientific and vocational needs, ur. Edvard Protner, u: *Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije*, 270–287.
- Vujisić Živković, N. (2012), *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Trnavac, N. (2012), *Leksikon istorije pedagogije srpskoga naroda*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Asst. Dr. Nataša Tančić

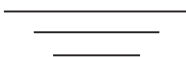
Faculty of Philosophy
University of Novi Sad

SIGNIFICANCE AND RELEVANCE OF PEDAGOGICAL IDEAS OF VOJISLAV BAKIĆ

Abstract: With the return of the first Serbian educated pedagogues from their studies in Germany, among whom was Vojislav Bakić, the first doctor of pedagogy, the question of pedagogy as an academic discipline was raised. Vojislav Bakić was one of the most educated and best-known Serbian pedagogues from the late 19th and early 20th centuries and a representative of „scientific pedagogy” among Serbs. Throughout all the works of this exceptional pedagogue, an unlimited faith in the progress of Serbs and the Serbian state is evident, precisely thanks to education and a well-organized school system. In this light, in his fruitful work and desire to affirm pedagogy as a scientific discipline, he provided a comprehensive pedagogical system and covered the widest range of pedagogical issues. This paper provides an overview and highlights his contribution to the university institutionalization of pedagogy, Bakić’s view on the goals and tasks of education, educational areas, educational principles, but also the importance of the school and the personality of the teacher in pedagogical work. Numerous ideas and understandings of Vojislav Bakić are still relevant today. All these ideas, as well as many others, unequivocally prove that the thought of this great pedagogue is timeless and has outlived its author. His ideas and rich pedagogical work remain to be further researched and written about.

Keywords: Vojislav Bakić, pedagogy, science, national history.

ИНДЕКС ИМЕНА



ИНДЕКС ИМЕНА

А

Адлер, Алфред (Alfred Adler) 84
Антонијевић, Радован (Radovan Antonijević) 58, 75
Арсић, Звездан (Zvezdan Arsić) 175–177, 182, 203, 225, 228
Аџић, Сретен (Sreten Adžić) 8, 169, 182, 188,

Б

Банђур, Вељко (Veljko Bandur) 21, 24, 92, 95, 98, 100, 213, 215,
Басарићек, Стјепан (Stepan Basariček) 50, 92
Беванда, Младен (Mladen Bevanda) 81, 87
Белерс, Џон (John Bellers) 84
Бен, Александер (Alexander Benn) 13, 20, 53, 149, 168, 169, 172
Бенер, Дитрих (Dietrich Benner) 155, 156, 163
Блиднер, Арно (Arno Bliedner) 158, 163
Бранковић, Драго (Drago Branković) 9, 29, 37, 43–45, 112, 116, 117, 124,
128, 140, 170, 171, 174, 176–179, 183, 189, 192, 196, 197, 202, 204,
215, 216
Бродбек, Меј (May Brodbeck) 37, 44

В

Валон, Хенри (Henry Wallon) 84
Ватимо, Ђани (Gianni Vattimo) 72, 77
Велш, Волфганг (Wolfgang Welsch) 70
Вив, Жан (Jean Vives) 84
Виготски, Лав Семјонович (Lav Semjonovič Vigotski) 84
Вилер, Данило (Danilo Vihler) 84
Вилман, Ото (Otto Willman) 50
Вилотијевић, Младен (Mladen Vilotijević) 9, 13, 25, 27, 28, 76, 77, 108,
134, 140, 184, 215
Вилотијевић, Нада (Nada Vilotijević) 25
Витгенштајн, Лудвиг (Ludwig Wittgenstein) 72, 77
Влаховић, Бошко (Boško Vlahović) 25, 108
Ворел, Франк (Frank Worrell) 77

Вотсон, Форстер (Forster Watson) 82
Вујсић Живковић, Наташа (Nataša Vujsić Živković) 220–223, 229
Вунт, Вилхелм (Wilhelm Wundt) 13, 20, 53, 84, 168, 169, 172, 173

Г

Гојков, Грозданка (Grozdanka Gojkov) 47, 58, 61, 65, 72, 76, 77
Грејс, Ева (Ewa Grace) 149, 163
Груздјев, Павел Никодимович (Pavel Nikodimović Gruzdev) 176, 183
Грујић, Бошко (Boško Grujić) 168, 183, 221, 229
Гудјонс, Херберт (Herbert Gudjons) 128, 140

Д

Делор, Жак (Jacques Delors) 150, 163
Дерида, Жак (Jacques Derrida) 70, 75
Добросављевић, Даница (Danica Dobrosavljević) 229
Дунђерски, Светозар (Svetozar Dunderski) 170–173, 177, 179, 181, 183, 203, 207, 215

Ђ

Ђерманов, Јелена (Jelena Đermanov) 58, 59, 75
Ђорђевић, Босиљка (Bosiljka Đorđević) 23
Ђорђевић, Живојин (Živojin Đorđević) 208, 215
Ђорђевић, Јован (Jovan Đorđević) 23, 27, 108, 224, 175, 184, 215, 216
Ђукић, Мара (Mara Đukić) 58, 75

Е

Екмечић, Милорад (Milorad Ekmečić) 163

З

Занков, Леонид Владимирович (Leonid Vladimirovič Zankov) 84
Запорожец, Александар Владимирович (Aleksandar Vladimirovič Zaporožec) 84
Зедлер, Петер (Peter Zedler) 128, 140

И

Игњатовић, Светомир (Svetomir Ignjatović) 84
 Илика, Антон (Anton Ilika) 65
 Илић, Миле (Mile Ilić) 124, 163, 170, 176, 183, 204, 215
 Илић Рајковић, Александра (Aleksandra Ilić Rajković) 195, 197

Ј

Јењић, Славиша (Slaviša Jenjić) 187, 199
 Јовановић, Бранко (Branko Jovanović) 184, 208, 212, 215

К

Каиров, Иван Андрејевич (Ивѧн Андрѣевич Каѧров) 27
 Кант, Имануел (Immanuel Kant) 49, 72, 91, 147, 161
 Качапор, Саит (Sait Kačapor) 169, 181, 183
 Кели, Кристофер (Kristopher Kelly) 149, 163
 Клафки, Волфганг (Wolfgang Klafki) 145, 164
 Колинс, Петер (Peter Collins) 150, 153, 163
 Кониг, Екард (Eckard Konig) 163
 Корианд, Ротрауд (Rotraud Coriand) 163
 Костовић, Светлана (Svetlana Kostović) 58, 59, 75
 Коцић, Љубомир (Ljubomir Kosić) 108
 Кркљуш, Славко (Slavko Krkljuš) 84
 Крнета, Љубомир (Ljubomir Krneta) 84,

Л

Лакета, Новак (Novak Laketa) 25
 Леонтјев, Алексеј Николајевич (Aleksej Nikolajevič Leontjev) 84
 Лиотар, Жан Франсоа (Jean-Francois Lyotard) 70, 72, 76,
 Лурија, Александар Романович (Aleksandar Romanović Lurija) 84

М

Мабли, Габријел Боно (Gabriel Bonnot Mably) 84
 Мајер, Стивен (Steven Maier) 76
 Максимовић, Јелена (Jelena Maksimović) 112, 124, 213, 216
 Мандић, Данимир (Danimir Mandić) 25

Мијановић, Никола (Nikola Mijanović) 89, 110
Микановић, Бране (Brane Mikanović) 111, 118, 125, 126, 202
Мил, Џон Стјуарт (John Stuart Mill) 149, 168
Милетић, Светозар (Svetozar Miletić) 15
Милијевић, Светозар (Svetozar Milijević) 113, 124, 169, 181, 183, 204, 216
Минић, Весна (Vesna Minić) 216, 172, 184, 214, 222, 229
Минц, Еви (Avi Mintz) 154, 163
Миодраговић, Јован (Jovan Miodragović) 8, 188
Михајловић, Татјана (Tatjana Mihajlović) 114, 124, 163, 167, 176, 178, 179, 183, 204, 215
Молберг, Алберт (Albert Mollberg) 163
Мор, Томас (Thomas More) 84
Мушановић, Марко (Marko Mušanović) 62
Мушикић Поповић, Илинка (Ilinka Mušikić Popović) 205, 216

Н

Натошевић, Ђорђе (Đorđe Natošević) 15, 145
Недељковић, Чедо (Čedo Nedeljković) 90, 108
Недовић, Велизар (Velizar Nedović) 55, 77
Нешковић, Милан (Milan Nešković) 20
Николић, Срђан (Srđan Nikolić) 169, 183
Николова, Маја (Maja Nikolova) 221, 222, 229
Нојман, Томас (Thomas Neumann) 146, 163

О

Обрадовић, Доситеј (Dositej Obradović) 179, 183
Овен, Роберт (Robert Owen) 17, 54
Окановић, Стеван (Stevan Okanović) 8, 20, 21
Олкерс, Јирген (Jurgen Oelkers) 153, 164
Олшевски Кубилијус, Паула (Paula Olszewski-Kubilius) 77
Орловић Поткоњак, Милена (Milena Orlović Potkonjak) 39, 40, 108

П

Павлов, Иван Петровић (Ivan Petrović Pavlov) 84
Павловић, Златко (Zlatko Pavlović) 127, 141
Палекчић, Марко (Marko Palekčić) 169, 183

Парлић Божовић, Јасна (Jasna Parlić Božović) 164, 174, 183
 Персон, Роланд (Roland Persson) 58, 76
 Песталоци, Јохан Хајнрих (Johann Heinrich Pestalozzi) 90, 147, 161
 Петровић, Јелена (Jelena Petrović) 229
 Питерсон, Кристофер (Christopher Peterson) 58, 76
 Поповић, Кристијан (Kristijan Popović) 201, 205, 217
 Протић, Љубомир (Ljubomir Protić) 20, 21, 92

Р

Радоевић, Татјана (Tatjana Radojević) 175–177, 182, 203, 225, 228
 Радосављевић, Паја (Paја Radosavljević) 8, 13, 20, 28, 84, 169, 184
 Рајн, Вилхелм (Wilhelm Rein) 50, 161
 Рајчевић, Петар (Petar Rajčević) 172, 181, 214, 216
 Рајчић, Ђорђе (Đorđe Rajčić) 21
 Ракић, Вићентије (Vićentije Rakić) 8, 188
 Ранђеловић, Јовица (Jovica Ranđelović) 173, 184
 Рубинштајн, Сергеј Леонидович (Sergei Leonidovich Rubinstein)
 Русо, Жан Жак (Jean-Jacques Rousseau) 15, 43, 51, 90, 143, 146, 147,
 149, 150

С

Савић, Миле (Mile Savić) 72, 76
 Сартр, Жан-Пол (Jean-Paul Sartre) 64
 Селигман, Мартин (Martin Seligman) 76
 Симеуновић, Владо (Vlado Simeunović) 143, 165
 Симић, Мирјана (Mirjana Simić) 229
 Сократ (Sokrat) 84
 Спасеновић, Вера (Vera Spasenović) 223, 229
 Спасић, Владимир (Vladimir Spasić) 8, 84
 Спасић, Милован (Milovan Spasić) 8, 84
 Станчић, Милан (Milan Stančić) 58, 76
 Стернберг, Роберт Џеффри (Robert Jeffrey Sternberg) 58, 77
 Стој, Карл Волкмар (Karl Volkmar Stoy) 156, 159, 163, 164, 169, 203
 Стојановић, Александар (Aleksandar Stojanović) 59
 Стојановић Ђорђевић, Тамара (Tamara Stojanović Đorđević) 190, 198

Суботник, Рена (Rena Subotnik) 58, 77
Сузић, Ненад (Nenad Suzić) 128, 140
Суходолски, Богдан (Bogdan Suhodolski) 131, 140

Т

Танчић, Наташа (Nataša Tančić) 219, 230
Терман, Луис Медисон (Lewis Madison Terman) 84
Тешић, Владета (Vladeta Tešić) 168, 184, 203, 204, 216
Торндајк, Едвард Ли (Edward Lee Thorndike) 84
Трнавац, Недељко (Nedeljko Trnavac) 24, 25, 27, 93, 109, 128, 140, 175, 178, 184, 206, 216, 220, 224, 229

Ф

Феленберг, Филипп Емануел (Philipp Emanuel Fellenberg) 84
Фуко, Мишел (Michel Foucault) 76

Х

Хајдегер, Мартин (Martin Heidegger) 72, 76
Хербарт, Јохан Фридрих (Johann Friedrich Herbart) 7, 31, 43, 47, 49, 77, 91, 122, 143, 146, 155, 156, 161
Хилгенегер, Норберт (Norbert Hilgenheger) 164

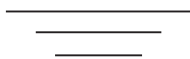
Ц

Ценић, Стојан (Stojan Cenić) 169, 184
Цилер, Туискон (Tuiskon Ziller) 15, 49, 50, 158, 161, 203,

Ш

Шварц, Кристијан (Christian Schwartz) 148, 155
Шевић, Милан (Milan Šević) 20, 84, 173, 184
Шимлеша, Петар (Petar Šimleša) 81, 84, 87, 91, 93, 94, 99, 108
Шпијуновић, Крстивоје (Krstivoje Špijunović) 212, 216
Шпрангер, Едвард (Eduard Spranger) 84
Штајнер, Рудолф (Rudolf Steiner) 92
Штерн, Лудвиг Вилхелм (Ludwig Wilhelm Stern) 84

ИНДЕКС ПОЈМОВА



ИНДЕКС ПОЈМОВА

А

Академски педагошки семинар 49, 51, 160
Аксиологија 64, 133
Анализа 8, 25, 30, 36, 39, 50, 111, 116, 123, 167
Андрагогија 25, 38, 76, 108, 164, 197, 208, 211, 216,
Антропологија 93, 106, 168
Артикулација наставе 50, 169
Асоцијационистичке теорије 49
Ауторитет 74, 152
Аутохтоност 7, 42

Б

Биолошки садржај 42
Биолошко-нагонска брига 209
Болоњска декларација 59

В

Васпитаник 33, 34, 38, 96, 114, 122, 123, 135, 152, 167, 169, 177, 181
Васпитач 16, 34, 151, 152, 191
Вежбаоница 49, 50
Велика школа 16, 43, 51
Вјештина васпитања 29, 31, 42, 170, 171
Војна педагогија 211
Волиционално (вољно) васпитање 206

Г

Генетски садржај 42
Глобализација 56, 57, 63
Граница васпитања 33, 35, 167, 180

Д

Дедукција 31, 92, 99, 100, 115, 172
Дескриптивна педагогија 99
Дидактика 47, 49, 60, 90, 147, 158, 193, 206, 211
Дијалектика 41, 42, 90, 100, 118, 122
Дисциплина 8, 9, 31, 47, 49, 70, 152, 188, 201–203, 208, 210, 211, 212,
Диференцијација 29, 130, 181, 194, 212,
Дихотомија 100, 102
Друштвене науке 19, 39, 70, 168
Друштвени уговор 149
Духовне способности 7, 33, 175, 204
Духовно биће 41

Е

Еволуционизам 181
Егзактност 43
Егзистенција 63, 64, 97, 107, 122, 129, 131, 136, 139
Егоизам 34
Едукација 103
Екологија 93, 106
Експеримент 32, 99, 172
Експериментална педагогија 99, 138
Еманципација 56, 57
Емоционално васпитање 206
Емпиријска истраживања 30, 57, 121
Емпиријско учење 169
Есенција 64, 91, 96, 105, 107, 122, 129, 139
Естетско васпитање 114–116, 178, 206
Етички мотиви 34, 147

Ж

Живчани систем 35

З

Забавиште 207

Зрелост 32, 172, 180

И

Идеал 33, 39, 116, 167, 170, 205

Идентификација 89, 167

Импликације 9, 37, 72, 114

Индивидуализована настава 153, 194

Индустријска педагогија 17, 211

Иновативна школа 193, 198

Институционално васпитање 38, 198

Интенционално васпитање 34, 96, 114, 118, 181

Интеракција 50, 96, 150, 154, 160

Интеркултуралност 62, 184, 214

Интуитивно 97

Историја педагогије 47, 130, 211

Ј

Југословенска педагогија 30, 108, 109, 112, 140, 189, 197, 216

К

Катедра за педагогију 16, 17, 22, 25, 26, 44, 47, 51, 164

Квалитативно 48, 55, 209

Квантитативно 48, 55, 73, 100, 209

Кибернетичка педагогија 138

Компаративна педагогија 138

Компаративно проучавање 14
Компетенције 65, 67
Компоненте васпитања 151, 179, 181, 206
Комуникација 48, 102, 103, 128
Конструктивизам 61, 70, 71
Концепције васпитања 29, 63, 119, 128
Конфесионално (религијско) васпитање 205, 211
Креативност 15, 62
Култура 35, 61, 117, 148, 149, 162, 203
Курикулум 103, 151

Л

Лингвистика 101–107
Логика 13, 19, 50, 102, 172
Логопедија 211

М

Манастирске школе 7, 29
Марксистичка педагогија 39, 112
Марксистичко васпитање 39, 40
Метатеорија 58, 69, 71, 72
Метафизика 49, 50, 72–74
Методика 8, 16, 187, 192, 208, 211
Методичка компетентност 190
Методички поступци 191
Методологија педагогије 21, 24, 213, 215
Методологија педагошких истраживања 21, 211
Морално васпитање 49, 115, 116, 151, 173, 175, 176, 184, 206
Моћ васпитања 35, 167, 182
Мултикултуралност 66

Н

Наставне методе 20, 207

Наставни план и програм 146

Наставни принципи 192

Наставници 50, 57, 95, 160, 192, 195, 196

Наука о васпитању 23, 38, 43, 52, 65, 77, 91, 92–94, 100, 106, 113, 122, 163, 171–174, 182, 204, 215

Научна дисциплина 187, 188, 202

Национална педагогија 187

Начело 20, 33, 54, 171, 174, 191, 192, 205

Нова школа 50, 61

Норма 33, 172, 180

Нормативна педагогија 71

О

Образовање учитеља 22, 24

Образовна технологија 190

Образовни систем 56, 60

Одгој 36, 38

Одељење за педагогију 17

Онтолошки 64, 73

Оптимистичност 35, 179

Општа педагогика 20, 31, 43, 77, 122, 124, 163, 169, 174, 183, 197, 215

Органске силе 33

П

Парадигма 9, 48, 55, 65, 69, 72, 74, 98, 100, 131, 143, 147, 155, 162

Патриотизам 150

Педагогија радне школе 138

Педагогија слободног времена 211

Педагогије егзистенције 129, 212
Педагогије есенције 129, 212
Педагошка енциклопедија 108
Педагошка методологија 170, 205
Педагошка футурологија 212
Педагошке дисциплине 90, 201, 202, 208, 210, 211–214
Педагошке концепције 127, 128, 131, 134, 135–138, 140
Педагошке научне чињенице 201
Педагошке појаве 37
Педагошки дискурси 60
Педагошки кредо 117
Педагошки лексикон 24, 105, 108, 109, 111, 125
Педагошки погледи 53, 182
Педагошки појмови 32
Педоцентризам 61
Персоналистичка педагогија 97, 131, 138
Подстицање 40, 42, 57, 75, 135, 212
Породична педагогија 211
Постмодерна 9, 56, 57, 64, 69, 70–74
Постструктурализам 56
Поткрепљивање 42
Предмет педагогије 22, 36, 38, 39, 41, 43, 107, 108, 121, 132, 191, 204
Предшколска педагогија 211
Премисе 30, 41, 92, 106, 158
Принцип 20, 59, 147–149, 157, 192
Природне науке 19
Пројектна настава 26
Процесуалност васпитања 123, 124, 167, 177, 182
Просвјетитељске идеје 29, 35, 179
Психоаналитички 97
Психофизички узраст 35

Р

Развијајућа настава 26
Реална гимназија 14, 54
Ректор 8, 16, 51
Реформа образовања 18, 23, 49, 52, 195, 208
Родитељи 20, 21, 52, 75, 95, 152, 207

С

Савремена педагошка мисао 24, 27
Савремени педагошки правац 17
Садржаји васпитања 37, 120, 208
Самоактивност 112
Самообразовање 170, 173, 181, 206, 208, 214
Саморазвијање 40
Самоуправна педагогија 213
Свестрана личност 120
Свестрано васпитање 121
Семантика 39
Слободно васпитање 169
Системска педагогија 15, 20, 36, 68
Смисао васпитања 34, 35, 38, 41, 118, 181
Социјализација 62, 115, 118, 128, 135, 140
Социјалистичка педагогија 17, 40, 54, 213
Социјалистичко васпитање 40
Социјално окружење 95
Специјална педагогија 211
Стандардизација 105, 108
Стереотипи 48, 52, 54, 55
Стратегија 57, 70, 173, 187
Структурализам 72

Стручно образовање 170, 173, 181, 206

Стручно усавршавање 190

Т

Таксономија задатака 118, 120

Таленат 15, 23, 35

Телеологија 54, 114, 117, 120, 123, 148, 167, 170, 177, 205, 214

Темперамент 35

Техничко васпитање 116

Технократизам 56

Толерантност 42

Триангулација 68, 73

У

Утилитаризам 62

Усавршавање 32–35, 41, 58, 114, 116, 168, 171, 174, 181, 191, 204

Умјетност 7–9, 19, 29, 172, 190

Универзитетска дисциплина 47

Утемељивачи педагогије 7, 8, 13, 29, 47

Утописти 90

Ученици 23, 49, 95, 152, 159, 191, 206

Учено друштво 15, 21

Уџбеник 8, 17–21, 25, 52, 93, 102, 108, 189, 215

Ф

Фашистичке концепције 131

Физичко васпитање 116, 154, 176

Филозофија 29, 30, 42, 47, 49, 56, 57, 64, 91, 145, 149, 168

Филозофска метода 33

Филозофско-педагогијске школе 43

Фундаментални проблеми 30
Функционална педагогија 138

Х

Хербартовска концепција 20, 26, 50, 159, 203
Хеуристичка настава 26, 191
Хипотезе 70
Холистички приступ 101, 209, 215
Хуманистичке науке 9, 36, 39, 48, 62, 89, 90, 93, 100, 107, 184
Хумано васпитање 205

Ц

Циљ васпитања 55, 59, 62, 77, 111–124, 131, 134, 140, 149, 151, 167, 175,
176, 182, 209

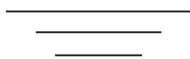
Ч

Чаробност 42
Часловац 84

Ш

Школски рад 161, 188
Школски систем 17

Ο ΑΥΤΟΡΙΜΑ ΡΕΦΕΡΑΤΑ



О АУТОРИМА РЕФЕРАТА

Академик Младен Вилотијевић рођен је 1935. године у Сијерчу, Бајина Башта, гдје је завршио основну школу. Средњу школу завршио је у Тузли, а Филозофски факултет у Сарајеву. Магистрирао је 1975. и докторирао 1982. на Филозофском факултету Универзитета у Сарајеву, у области педагошких наука. Редовни је професор од 1993. године за предмет Дидактика. На Учитељском факултету Универзитета у Београду био је запослен од 1992. године (последње запослење) и четири мандата био је декан овог факултета. Аутор је или коаутор 47 монографија, уџбеника и брошура (*Дидактика – три тома, Иновације у настави, Хеуристичка настава, Интегративна настава, Развијајућа настава* и др.) и преко 200 научних и стручних радова. У Београду је покренуо школовање васпитача за домове ученика отварањем одјељења Педагошке академије из Љубљане, и био његов први руководилац. Члан је Руске академије за образовања у Москви и Српске академије образовања у Београду. Носилац је Ордена заслуга за народ са златном звијездом, Ордена „Вук Караџић“ и Октобарске награде града Београда „Доситеј Обрадовић“.

Академик Драго Бранковић је професор емеритус Универзитета у Бањој Луци. Завршио је Филозофски факултет у Сарајеву (педагогија–психологија). Докторску дисертацију из педагогије „Развојни токови и думети дидактичких теорија“ одбранио је 1994. године на Филозофском факултету у Новом Саду. У звање доцента, ванредног и редовног професора за предмете Општа педагогија и Методологија педагогије биран је на Филозофском факултету у Бањој Луци. На докторским студијама из педагогије изводио је наставу из Методологије квантитативних и квалитативних истраживања. Обављао је дужност водитеља студијског програма, продекана и у више мандата декана Филозофског факултета у Бањој Луци. Био је водитељ интернационалних постдипломских студија Супервизија у социјалном раду и одговорни наставник на модулу Педагошки модели и супервизија. Члан је редакција већег броја педагошких часописа. Био је председник

Друштва педагога Републике Српске. За иностраног члана Српске академије образовања у Београду биран је 2007. године. За дописног члана Академије наука и умјетности Републике Српске изабран је 2008, а за редовног 2011. године. Био је секретар Одјељења друштвених наука и генерални секретар Академије. Област његовог интересовања су педагошке теорије и квалитативна истраживања у педагогији. Објавио је, као аутор или коаутор, 25 књига и преко 200 научних и стручних радова у часописима и зборницима са научних скупова. Добитник је више друштвених признања (Златна медаља АНУРС-а, Повеља ректорске конференције БиХ, Изузетна Вукова награда за 2024. и др.).

Академик Грозданка Гојков рођена је 1948. год. у Уљми (Војводина). Завршила је Учитељску школу у Вршцу, студије педагогије на Филозофском факултету у Београду, а магистериј и докторат (из дидактике) на Универзитету у Новом Саду. Као редовни професор предавала је предмете Методологију педагошких истраживања, Дидактику и Докимологију на Наставном одељењу Учитељског факултета у Вршцу. Предавала је Методологију педагошких истраживања на основним и магистарским студијама на Филозофском факултету у Новом Саду. Главни је и одговорни уредник часописа „Истраживања у педагогији“. Објавила је преко 150 научних и стручних радова, 29 књига. Учествовала је на преко 100 научних и стручних скупова. Члан је ESNA (Европске организације о даровитима), CEASA (Централноевропске академије наука и уметности) са сједиштем у Паризу, САО (Српске академије образовања) у Београду и почасни члан Сената Универзитета „Аурел Влајку“ у Араду (Румунија). Области њеног научног интересовања и истраживања су: епистемолошке основе педагошких истраживања, даровити (фактори претварања потенцијала у остварења, плурализам у настави из угла даровитих), дидактика (стратегије подстицања метакогниције, докимологија, метатеоријски приступи дидактици).

Академик Младен Беванда је професор емеритус Универзитета у Сарајеву. Завршио је основне студије (педагогија–психологија) и магистарске студије на Филозофском факултету у Сарајеву, на којем је и

одбранио докторску дисертацију „Педагошка мисао у БиХ од 1918. до 1941. године“. На истом факултету биран је за доцента, изванредног, редовног и професора емеритуса. Радио је у Институту за проучавање националних односа као научни сарадник и виши научни сарадник. На Филозофском факултету у Сарајеву био је предсједник одсјека и предсједник постдипломских студија (три мандата). Изводио је наставу на предметима Повијест изобразбе у свијету од најстаријих цивилизација до савремености, Повијест педагогије и школства у БиХ, Методике одгојног рада, а био је и предавач на међународним послједипломским студијама. Био је на краћим студијским боравцима у: САД, земљама Бенелукса, Њемачкој и др. Наставу је, поред Сарајева, изводио и у Мостару и у Тузли. Био је ментор за израду преко 150 дипломских и 19 магистарских радова, те десет докторских дисертација. Објавио је око 200 научних и стручних радова. Најпознатије књиге су му: *Живот (не) свакидашњи*, *Педагошка мисао у БиХ*, *Између дужности и одговорности* и др. У првом избору биран је за редовног члана Хрватске академије знаности и умјетности (ХАЗУ БиХ). Обављао је функцију допредсједника, а од 2021. године до данас и предсједника ХАЗУ БиХ. Добитник је већег броја признања (Захвалница Хрватског друштва за знаност и умјетност, Повеља Ректорске конференције БиХ, награда опћине Читлук за 2012).

Проф. др Никола Мијановић рођен је 1950. године у Улогу, општина Калиновик. Осмогодишњу школу завршио је у родном мјесту, а средњу у Сарајеву. Студије педагогије завршио је на Педагошком факултету у Ријеци (смјер: организација и технологија наставе). На истом факултету 1985. године успјешно је окончао постдипломске студије и стекао звање магистра друштвено-хуманистичких знаности из подручја педагогије. Докторску дисертацију одбранио је 1994. године на Филозофском факултету у Новом Саду – Одсјек за педагогију, и стекао звање доктора педагошких наука. Као магистар педагошких наука 1994. године изабран је на Филозофском факултету у Никшићу – Одсјек за образовање учитеља, у звање асистента за педагошку групу предмета. Докторирао је 1995. године и преузео наставу на предмету Општа педагогија, при Одсјеку за предшколско васпитање. Годину дана касније

изабран је у звање доцента на предметима Савремена образовна технологија и Методологија педагошких истраживања. Године 2002. изабран је за ванредног, а 2007. за редовног професора. На основним и специјалистичким академским студијским програмима изводио је наставу из сљедећих дисциплина: дидактика, докимологија, савремена образовна технологија и методологија педагошких истраживања.

Проф. др Бране Р. Микановић (1969), доктор педагошких наука, редовни је професор на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област којом се бави је општа педагогија. Поред фундаменталних питања педагогије, бави се и проблемима педагогије слободног времена и социјалне педагогије. Педагошки опус аутора садржи: десет књига (*Истраживачки рад ученика – теоријске основе и модели*, *Научни развој педагогије и подручја васпитања*, *Основе педагогије*, *Васпитање и слободно вријеме*, *(Не)дисциплина у васпитању*, *Научни развој педагогије и подручја васпитања*), те преко стотину оригиналних научних и прегледних научних радова, објављених у Њемачкој, Словенији, Хрватској, Србији и Републици Српској. Био је ментор кандидатима приликом израде преко 300 завршних, преко 30 магистарских и мастер-радова, те четири докторске дисертације. Био је уводничар на већем броју научних скупова. Од 2023. године обавља функцију предсједника Друштва педагога Републике Српске.

Проф. др Златко Павловић (1969), доктор педагошких наука, редовни је професор на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву. Уписао је Филозофски факултет у Сарајеву 1988. године, а због ратних околности основне студије наставио је на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву, гдје је дипломирао 1995. године (смјер педагогија и психологија). На Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци 2002. године одбранио је магистарски рад на тему „Имплицитне теорије о учењу и школски успјех код ученика завршних разреда основне школе“. Докторирао је 2006. године темом „Циљне оријентације у учењу“. Године 1996. запослио се као асистент на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву,

на којем је 2017. изабран у звање редовног професора педагогије. У слободно вријеме бави се фотографијом, карикатуром и шахом. Његова значајнија дјела из области опште педагогије су: *Превенција школског неуспјеха развијањем адекватних мотивационих оријентација за учење* (2009), *Мотивационе оријентације и школско учење* (2010), *Развојни облици васпитања* (2011), *Облици васпитања и онтогенеза* (2015), *Увод у педагошку статистику* (2016), *А та педагогија, шта је то?* (2022).

Проф. др Владо Симеуновић редовни је професор педагогије и дидактике на Педагошком факултету у Бијељини (Универзитета у Источном Сарајеву). Завршио је Војну академију, а затим студије педагогије и информатике. Докторску дисертацију „Информациони модел и софтверска подршка за предвиђање успјешности студирања“ одбранио је на Факултету техничких наука у Новом Саду, а из педагогије на Филозофском факултету у Источном Сарајеву. Биран је за доцента, ванредног и редовног професора на Педагошком факултету Универзитета у Источном Сарајеву. Наставу на сва три циклуса студија изводи на Педагошком факултету у Бијељини и на трећем циклусу студија из Методологије научноистраживачког рада на Учитељском факултету у Призрену (Лепосавић). Предмети његовог научног интересовања су: дидактички, методолошки проблеми и информационе технологије. Објавио је 12 научних монографија и уџбеника и 57 научних радова, од којих се већи број налази у реферисаним цитатним базама. Радио је као координатор и истраживач на бројним научноистраживачким пројектима из области педагогије и образовно-информационих технологија. Добитник је већег броја друштвених признања и одликовања.

Проф. др Татјана В. Михајловић рођена је 1962. године у Јајцу. Филозофски факултет, Одсјек педагогија–психологија, завршила је 1986. године у Сарајеву. Магистрирала је педагогију на Филозофском факултету у Бањој Луци. Докторирала је 2010. године на Одсјеку за педагогију Филозофског факултета у Бањој Луци. У звање редовног професора бирана 2022. године за ужу научну област Општа педаго-

гија. Од 2011. године запослена на Филозофском факултету Универзитета у Бања Луци. Подручја интересовања су: фундаментална питања историје педагогије, историје националне педагогије (васпитања и педагогије Срба до краја 20. вијека), историје развоја предшколске педагогије, школске педагогије, самостално учење и образовна постигнућа ученика, образовна постигнућа ученика и психосоматски симптоми, (само)рефлексивна и професионална развој наставника. Аутор је преко педесет научних и стручних радова, објавила је научну књигу *Самостално учење и образовно-васпитна постигнућа*, научну монографију *Историја идеја о предшколском васпитању и образовању* и научну монографију у коауторству *Историја националне педагогије (Васпитање и педагогија Срба до краја 20. вијека)*.

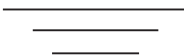
Проф. др Славиша Јењић рођен је 1972. године у Прњавору. Биран у звање вишег асистента, доцента, ванредног и редовног професора за ужу научну област методика разредне наставе на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци. Реализује наставу на првом, другом и трећем циклусу учитељског студија, за предмете Методика наставе природе и друштва и Методика почетне наставе математике. Аутор је или коаутор више од 50 научних и стручних радова, двије научне монографије и једног универзитетског уџбеника. Учесник је многобројних научних скупова и конференција у земљи и иностранству. Био је ментор при изради знатног броја завршних радова на првом и другом циклусу студија. Као гостујући професор, био је ангажован двије академске године на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву.

Др Кристијан Б. Поповић рођен је 1988. године у Добоју. Студије педагогије (првог и другог степена) завршио је на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци. Докторску дисертацију под називом „Вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција ученика“ одбранио је на истом факултету. Од 2012. године запослен је на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци (ужа научна област – општа педагогија). Ангажован је на шест студијских

програма истог факултета (педагогија, историја, филозофија, психологија учитељске студије и предшколско васпитање). Као аутор или коаутор, до сада је објавио 15 научних радова и научну монографију под насловом *Интеркултуралне компетенције наставника и ученика*. Такође, учествовао је на међународним и домаћим научним скуповима и пројектима. Примарне области његовог научног интересовања су: подручја темељних проблема педагогије, интеркултуралног васпитања и образовања, интеркултуралне компетенције, вршњачко учење и слободно вријеме дјеце и младих.

Доц. др Наташа Д. Танчић (1990), доктор педагошких наука, доцент је на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Рођена је 1990. године у Оџацима, гдје је завршила основну школу. У Новом Саду завршила је средњу школу. Основне академске студије, мастер академске студије и докторске академске студије педагогије завршила је на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Од 2015. године запослена је на Одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду као асистент, па асистент са докторатом, а 2023. године изабрана је у звање доцента. Ангажована је на предметима Историја педагогије 1 и 2, Историја детињства, Историја педагошких идеја и школства у Војводини, Образовање за инклузију, Евалуација школе, како на основним тако и на мастер академским студијама. Члан је Стручног већа Педагошког центра Филозофског факултета и члан Удружења научника Србије „СРНА”. Рецензент је у бројним научним часописима, те члан програмских и организационих одбора стручних скупова и научних конференција. Објавила је преко 20 научних радова и учествовала у бројним домаћим и међународним научним конференцијама.

ПРИЛОЗИ



Кратка биографија Војислава Бакића

Биографија Николе М. Поткоњака

КРАТКА БИОГРАФИЈА ВОЈИСЛАВА БАКИЋА

Војислав Бакић рођен је у селу Перни, код Топуског, Хрватска, 22. августа 1847. године, по старом календару. У младости је носио име Вук. Отац му је био земљорадник, Крајишник, Кордунаш, умро је пре него што је његов син пошао у школу. Војислав Бакић је пошао у школу 1855. године, одмах по отварању ове школе у његовом месту. Основну школу завршио је 1859. године. Био је одличан ђак. Учитељ га је задржао још неколико година као свог помоћника. Године 1862. уписао је шесторазредну реалку, која се налазила у Раковцу, данас саставни део града Карловца. Школу је завршио 1868. године. Школовање у Карловцу омогућио му је прота Н. Беговић, код кога је једно време и становао. Заузимањем овог свештеника В. Бакић је добио стипендију од црквене општине. Појањем у цркви и поучавањем деце Бакић је и сам обезбеђивао средстава за своје школовање. У реалци је настава одржавана на немачком језику, тако да је В. Бакић морао да уложи велики труд да своје елементарно познавање овог језика добро усаврши како би могао пратити наставу. Био је одличан ђак реалке. Упоредо, В. Бакић је учио још два страна језика – француски и италијански. Научио је и немачку стенографију, која му је много помогла у учењу и касније при запослењу. Сва предавања је стенографисао и касније преписивао у своје бележнице. Неке од тих бележница налазе се у Педагошком музеју у Београду. Помоћу стенографије стицао је и додатна средства за своје школовање. По завршетку реалке, уписао је Учитељску школу у Сомбору. Успео је да за једну годину (1868/69) заврши двогодишњи програм и добије диплому учитеља. У Учитељској школи био је веома запажен по својим активностима. Наставио је започето учење страних језика, прилагођавао немачку стенографију српском језику, поучавао своје другове из стенографије, држао предавања о моралном васпитању, објавио свој први стручни рад.

Понуђено му је место учитеља у Новом Саду. Међутим, као добар познавалац стенографије замољен је да стенографише скупштину Уједињене српске омладине, а на позив Светозара Милетића да стенографише заседање Српског сабора у Сремским Карловцима. Ови догађаји промениће правац његовог даљег школовања и развоја. Марљивост и способност коју је испољио у Српском сабору омогућили

су му да добије стипендију за студије педагогије у Лајпцигу. У томе му је много помогао и Ђорђе Натошевић. Студирао је код познатог хербартовца Т. Цилера и касније код К. Ф. Стоја у Хајделбергу. На студијама је био веома запажен по својим активностима: писао је семинарске радове на веома актуелне теме (уређење основних школа, уређење учитељских школа, о педагошком такту и сл.). Поред ранијег учења два страна језика, почео је да учи и два нова – енглески и латински. Добро је владао четирима живим језицима. Писао је и објављивао радове у више светских часописа и у Милетићевој „Застави“. У Хајделбергу је радио на припреми докторске дисертације посвећене идејама Ж. Ж. Русоа, коју је одбрао у Лајпцигу 1874. године.

По завршетку студија В. Бакић се вратио у Војводину. Као стипендиста, био је у обавези да ради шест година. Године 1874. изабран је за посланика Среза Слуњ. Исте године Сабор га је предложио за школског надзорника свих школа Горњокарловачке и Пакрачке епархије, али тај предлог није прихватио хрватски бан, под изговором да нема потребно практично искуство у раду школа. Пошто није нађено одговарајуће решење за његово запослење, В. Бакић је ослобођен обавезе по основу стипендирања. Прихватио је позив својих колега са студија да се запосли у Србији и 1875. постао је професор Учитељске школе у Крагујевцу. Радио је по специјалном уговору све док 1880. године није добио држављанство Србије. Са Учитељском школом В. Бакић је прешао 1877. године из Крагујевца у Београд. У Учитељској школи остао је пуних 18 година, све до 1893. године, и за то вријеме 12 година је био директор школе. Рад у Учитељској школи био је веома плодан период Бакићевог стваралаштва. Објавио је прве верзије својих системских дела из педагогије (*Општу и примењену науку о васпитању*) и многе друге запажене радове. У том периоду веома интензивно је проучавао многе теоретичаре које није имао прилике да упозна. Посебно је проучавао енглеске мислиоце (позитивисте, емпиристе и др.).

Активно је учествовао и у јавном животу, посебно у оним активностима које су биле везане за школство и просвету. Био је члан Просветног савета од његовог оснивања 1880. године. У њему је радио пуних 25 година и више пута био његов председник. Био је иницијатор за унапређење школства у Србији и учесник у припреми многих прописа којима се ова област регулише. Био је покретач часописа „Васпитач“.

Године 1882. постао је редовни члан Педагошко-књижевног збора Хрватске. Примљен је у чланство Ученог друштва, 1883. године. Један је од оснивача Српске књижевне задруге. Више пута је покушао да буде изабран на Велику школу да предаје Педагогију, Логику или Психологију. Пошло му је за руком да 1892. године буде изабран за професора Педагогије и Методике на Филозофском факултету Велике школе на новооснованој Катедри за педагогију. Биран је за старешину Филозофског факултета. Два пута је био ректор Велике школе. Веома се залагао да Велика школа прерасте у универзитет, припремао нацрте докумената, прописа о уређењу универзитета. Године 1905. коначно је основан Универзитет. Међутим, Бакић није постао његов професор, јер влада Србије није хтела да призна и потврди универзитетско звање професорима које су то звање имали на Великој школи. Понуђено му је ниже звање од оног које је имао, што он није прихватио. Био је тиме увређен и затражио је да буде пензионисан, што је и прихваћено. Пензионисан је 1905. године. У том периоду била су велика гложења и обрачуни владе и радикала Н. Пашића са члановима других странака, укључујући и либерале којима је припадао и В. Бакић. После 1905. године повукао се из јавног живота. Све понуде је одбијао, као и понуду да буде ректор Више педагошке школе. Једино чему се предао јесте писање, стварање и одржавање контаката са великим бројем српских и светски познатих педагога. Умро је у 82. години живота у Београду.

Прва целовитија библиографија радова др Војислава Бакића објављена је у „Настави и васпитању“ бр. 9–10, 1960. године (стр. 555–558). Међутим, испоставило се да ова и неке друге библиографије (В. Грујић у „Педагошкој стварности“ и сл.) нису биле потпуне. Потпуна библиографија В. Бакића објављена је у књизи Н. Поткоњак *Педагошка схватања Војислава Бакића*, коју је издао Учитељски факултет у Београду 2001. године. „Учитељски факултет, како констатује писац ове књиге Н. Поткоњак, се на прави начин овом студијом, која садржи значајне изводе из педагошких радова др Војислава Бакића, одужио своме дугогодишњем професору и директору Прве учитељске школе у Србији“.

И на крају, најбољу оцену доприноса овог великана развоју српске педагогије дао је Никола Поткоњак, који у својој студији наводи: „Др Војислав Бакић, без сумње спада међу најистакнутије и најпознатије, а

сигурно и међу најплодније педагошке писце у Србији свога времена. Тешко би се могао наћи, чак и више година касније, педагог који се тако свестрано бавио разноврсном педагошком проблематиком и који је био тако широко обавештен и упознат са педагошким догађајима у Европи који је непосредно и системски пратио сва важнија збивања у педагогији и другим наукама значајним за педагогију, као што је то био др Војислав Бакић. Немерљива је заслуга др Војислава Бакића у развоју српске педагогије“ – закључује његов такође велики наследник и педагог др Никола Поткоњак.

Младен Вилотијевић

БИОГРАФИЈА¹ НИКОЛЕ М. ПОТКОЊАКА

Никола М. Поткоњак рођен је 4. априла 1924. године (село Медак, Госпић, Лика). Основну школу завршио је у селу Мекињар на Крбавском пољу у Лици. Нижу гимназију (реалку) похађао је у Карловцу, гдје је положио и малу матуру. Учитељску школу уписао је 1938. у Карловцу. Као ученик трећег разреда Учитељске школе морао је, 1941. године, да прекине школовање и напусти Павелићеву Независну Државу Хрватску. Учитељску школу завршио је, као избјеглица, у Београду, 1943. године.

Избјегличке дане, у периоду 1941–1944. године, провео је у Београду у Српском избјегличком дому „Краљевић Андреј“ (СИД „К. А.“), који се налазио на простору некадашњих „топовских шупа“ у Београду (данас је ту Мостарска петља). Као „учитељац“ (ученик учитељске школе), постављен је за помоћног васпитача у том избјегличком дому, а после дипломирања у Учитељској школи у Београду и стицања звања учитеља (1943) постављен је за васпитача. У СИД „К. А.“ налазили су се дјечаци узраста 11–15 година, избјеглице из Хрватске (Лике, Кордуна, Баније, Далмације, Славоније) и Босне и Херцеговине, који су преко „Привредника“ изучавали занате код београдских занатлија и трговаца.

Након савезничког бомбардовања Београда, априла 1944, и предстојећих борби за ослобођење Србије и Београда од њемачке фашистичке окупације, СИД „К. А.“ премјештен је, у мају 1944, из Београда у село Винча на Дунаву. Средином те године, када су њемачки окупатори на Дунаву (изнад села Винче) утврђивали положаје за супротстављање Црвеној армији која је надирала преко Румуније према Србији, са већом групом старијих питомаца Поткоњак је пошао према Дрини у сусрет партизанима. Укључио се у извиђачку чету Прве пролетерске бригаде. Са њом је учествовао у борбама за ослобођење западне Србије и Београда. После краћег задржавања у Београду, ратовао је на Сремском фронту, учествовао у ослобађању Загреба (1945) и завршио ратовање на граници према Трсту (гдје је јединица којој је припадао – аутома-

¹ Овај текст, дјелимично измијењен, преузет је из публикације Учитељског факултета из Ужица, објављене 2010. године. Аутор биографије је академик Никола Поткоњак.

тичарска чета Прве пролетерске бригаде – обезбјеђивала границе тадашњих зона А и Б према Трсту).

Демобилисан је из ЈНА 1946. године. Послије демобилизације упутио се у Београд, гдје је провео дане окупације, са намјером да настави школовање на факултету.

Педагошку групу предмета уписао је (1946) и студирао је на Филозофском факултету у Београду. Дипломирао је 1950. године.

За вријеме студија педагогије био је стално запослен (није имао стипендију). Најприје је радио у Београду као референт за ученике у привреди у Министарству рада НР Србије. Ту је користио знање које је стекао у избјегличком дому као васпитач таквих ученика. Послије тога радио је као библиотекар на Катедри за филозофију Филозофског факултета у Београду.

Послиједипломске студије завршио је на Педагошком институту Универзитета у Лондону (1954) као стипендиста Владе Србије. Тема магистарског рада била је: *Педагошка мисао и пракса Енглеске*. Поред предавања, семинара, писања и одбране семинарских радова и испита на Институту, биле су обавезне посјете и краћи боравци у свим типовима школских установа у Енглеској (од предшколских установа до факултета). Боравећи у Лондону, радећи у лондонским библиотекама, посебно у библиотеци Британског музеја, прикупљао је грађу за своју докторску дисертацију о Роберту Овену. Докторат из педагошких наука стекао је на Филозофском факултету у Београду 1959. године, одбранивши дисертацију под насловом *Прилог Роберта Овена социјалистичкој педагогији*.

Када је дипломирао на Групи за педагогију (1950), као један од тројице најбољих студената своје генерације, изабран је, на Филозофском факултету у Београду, за професора средње школе додијељеног на рад факултету, а потом и за асистента за предмет Општа педагогија.

Да би стекао одређено наставничко (предавачко) искуство добровољно је (и бесплатно) три школске године држао предавања из Опште педагогије једној генерацији ученика Учитељске школе у Београду (од трећег до петог разреда, укључујући и дипломски испит).

Након одбране докторске дисертације и стицања звања доктора педагошких наука, на Филозофском факултету у Београду биран је за доцента (1960. године), ванредног (1965) и редовног професора (1973) за предмет Општа педагогија. На истом факултету пензионисан је 1989. године.

На Филозофском факултету у Београду био је више пута управник Катедре, касније Одељења за педагогију, продекан факултета и председник Савета, као и члан више факултетских и универзитетских комисија.

Студентима педагогије на Филозофском факултету у Београду на редовним студијама држао је предавања из Опште педагогије, а на послиједипломским студијама из Опште педагогије, Савремених педагошких праваца и Методологије педагогије. Држао је предавања из Опште педагогије студентима Педагошко-психолошке групе, док је она постојала на Филозофском факултету у Београду. Неколико година држао је краћи курс предавања из Опште педагогије на Општем педагошком семинару за студенте наставничких група на Филозофском факултету у Београду.

Из горенаведених педагошких студијских дисциплина држао је предавања студентима на редовним и на послиједипломским студијама на Филозофском факултету у Скопљу, Факултету за физичко васпитање у Београду, Педагошком факултету у Осијеку, Факултету индустријске педагогије, односно Педагошком факултету у Ријеци, Филозофском факултету у Марибору, Филозофском факултету у Сарајеву и на Педагошко-техничком факултету у Зрењанину. Послије 1991. године држао је предавања из актуелне педагошке проблематике студентима на Филозофском факултету у Бањој Луци, Филозофском факултету на Палама и на Учитељском факултету у Ужицу.

Одржао је велики број предавања наставницима о разним актуелним педагошким питањима у готово свим градовима Србије, затим више пута и у неким градовима Црне Горе и Босне и Херцеговине.

Учествовао је, као руководиоца и члан истраживачких тимова, у реализацији више научноистраживачких педагошких пројеката: *Општетехничко образовање* (Београд, 1959), *Политехничко васпитање и образовање у СФРЈ* (1963–1965), у изради *Програма научноистраживачког рада у педагогији у СР Србији за период 1961–1965. и 1965–1970.* (Београд, 1961), у пројектима: *Праћење уџбеника педагогије у учитељским школама* (Београд, 1966), *Пројекција развоја школства и образовања у Београду за период 1970–2000.* (Београд, 1969), *Ефикасност различитих система образовања* (Београд, 1970), *Методолошки проблеми марксистичке педагогије* (Београд, 1971–1979), *Стање*

неуспеха и понављања у основним школама Београда (Београд, 1972–1974), Друштвено-економски односи у самоуправном социјалистичком преображају образовања и васпитања (Осијек, 1982–1986), Школа у самоуправном социјалистичком друштву (Београд, 1981–1989), Остваривање васпитних задатака основне школе (Београд, 1985–1989) и Образовање и знанствени и технолошки развој Југославије (Осијек, 1987–1991).

Био је ментор и члан комисија за одбрану: 31 докторске дисертације из педагошких наука, 41 магистарске тезе и 18 специјалистичких радова из различитих области педагогије.

Био је на више краћих студијских боравака у иностранству (Енглеска, СССР, САД, Канада, Шведска).

Учествовао је на бројним међународним конгресима, научним и стручним скуповима, поред осталог: Међународном конгресу педагога (Варшава, 1969), Међународном семинару о образовној технологији (Будимпешта, 1976), Међународном симпозијуму о савременим тенденцијама у образовању наставника (Зоненберг, Западна Њемачка, 1978), Генералној конференцији Унеска (Београд, 1980), Међународној конференцији о васпитању за међународно разумијевање, мир и разоружање, васпитање за основна права и слободе човјека (Париз, 1983), Међународној конференцији о средњем образовању (Женева, 1986), Међународној конференцији о савременим реформама образовања (Кјото, Јапан, 1987), Међународном скупу у Југославији о будућности образовања (Зрењанин, 1988), Међународној конференцији о образовању наставника (Нови Сад, 1988), затим на међународним састанцима и конференцијама о разним педагошким питањима у Минхену, Стокхолму, Торонту, Лозани, Женеви и Риму.

Активно је учествовао, послје 1991. године, на више скупова са међународним учешћем, организованим на учитељским факултетима у Београду, Јагодини и Ужицу (о уџбеницима и образовању и усавршавању наставника), као и на више скупова о најактуелнијим просвјетним и школским питањима, организованим у оквиру Српске академије образовања (Београд, од 2005).

Активно је учествовао (са прилозима) на националним конгресима педагога, бројним научним и стручним скуповима педагога Југославије и Србије (Загреб, Љубљана, Марибор, Београд, Скопље, Сарајево,

Ријека, Будва, Сомбор, Охрид, Бања Лука, Нови Сад, Сремска Митровица, Мостар и др.).

Један је од ријетких југословенских и српских педагога који је активно учествовао на свих девет конгреса педагога Југославије, на два конгреса педагога Србије (Београд, Чачак) и на два конгреса педагога Хрватске (Вараждин, Дубровник).

У два мандата био је предсједник Просветног савета Србије (1976–1984), предсједник и члан бројних савета, комитета, одбора и сл. научних, стручних, издавачких и просвјетних институција и организација у Србији и Југославији.

У два мандата (четири године) био је стални представник Југославије у организацији OECD – члан Управног одбора CERI (Центар за истраживање и иновације у образовању, Париз).

Као члан југословенских делегација, учествовао је на неколико засједања Унеска у Паризу и на више засједања Лиге Црвеног крста и Међународног подмлатка Црвеног крста у Женеви (и другим градовима: Атина, Праг, Лозана).

Два мандата био је члан Извршног одбора Међународне организације за педагошка истраживања (AISE – IAAER) са сједиштем у Генту (Холандија). Касније се сједиште овог одбора мијењало (зависно од председавајућег).

Био је члан Борда директора Међународне организације васпитања за свјетски мир (IAEWP) са сједиштем у Хансвилу, САД.

Био је члан редакције и више година одговорни уредник југословенског часописа „Педагогија“ и члан редакције српског часописа „Настава и васпитање“, члан редакција већег броја зборника радова са научних и стручних скупова педагога Србије и Југославије, као и члан редакција лексикографских издања из педагогије.

Активно је радио у Педагошком друштву Србије и Савезу педагошких друштава Југославије. Иницирао је и лично организовао више стручних и научних скупова у оквиру тих друштава педагога. Организатор је трију конгреса педагога (Југославије).

Непосредни је организатор осам округлих столова које је часопис „Педагогија“ одржао док је он био одговорни уредник тог часописа. Организовао је штампање двају бројева (на енглеском и руском језику) часописа „Педагогија“.

Био је председник Савеза пријатеља деце Србије у више мандата, председник Савета за техничко васпитање младих Србије и Југославије, члан Централног већа Народне технике Југославије, Централног одбора Црвеног крста Југославије и дугогодишњи председник Подмлатка Црвеног крста Југославије, члан уредништва часописа „Подмладак“ – гласила Подмлатка Црвеног крста, председник Програмског савета Завода за уџбенике и наставна средства у Београду, рецензент за више десетина књига, студија и истраживачких пројеката.

Био је члан и председник Научног већа, а потом Савета Института за педагошка истраживања у Београду, у више мандата. Руководио је пројектима у области методологије педагогије у том институту.

Био је члан редакције библиотеке „Сувремени југославенски педагози“ при Педагошком факултету у Осијеку. У оквиру те библиотеке штампана су му (1981. године), као једном од истакнутих педагога Југославије, *Изабрана дела* у три тома.

Био је редовни члан и председник Српске академије образовања (Београд, од 2005), члан Академије педагошких и социолошких наука (Москва, Русија, од 2006), члан Академије наука и умјетности Републике Српске (Бања Лука, од 2013).

Добитник је највиших признања у Републици Србији: Седмојулске награде Републике Србије и награде „25. мај“ Скупштине Републике Србије.

Добитник је већег броја диплома, повеља и признања разних националних педагошких, просвјетних и хуманитарних организација: Савеза педагошких друштава Југославије, Педагошког друштва Србије, Савеза пријатеља деце Србије, Народне технике Југославије, Народне технике Србије, Златне плакете „Никола Тесла“, Златне плакете „Борис Кидрич“, Златне плакете Народне технике Југославије и Златног знака Црвеног крста Југославије.

Добитник је: Плакете Филозофског факултета Универзитета „Св. Кирил и Методије“ у Скопљу, Плакете Филозофског факултета у Београду и Повеље Учитељског факултета у Ужицу.

Носилац је сљедећих државних одликовања: Ордена рада са златним вијенцем, Ордена рада са црвеном заставом, Ордена братства и јединства са златним вијенцем, Ордена заслуга за народ са сребрним зрацима и Медаље заслуга за народ.

Објављивао је научне и стручне радове из педагошких дисциплина које је предавао студентима педагогије, затим о систему школства код нас и у другим земљама, образовању наставника, о слободним активностима ученика, радном и политехничком образовању/васпитању, о образовању учитеља у Срба, истакнутим српским педагозима, посебно о свом претходнику и оснивачу Катедре за педагогију на Филозофском факултету у Београду, др Војиславу Бакићу, о педагогији 20. вијека, педагогији у Срба, о педагошким схватањима Светог Саве, као и више радова и посебних публикација из опште и историје српске педагогије.

Један је од уредника двотомне југословенске *Педагошке енциклопедије* (1989), уредник *Педагошког лексикона* (1995), аутор петојезичког *Педагошког тезауруса* (1996), *Именика српских педагога* (2005) и *Наших великих претходника* (2010).

Почео је да објављује стручне радове као студент педагогије. Укупно је објавио: преко 70 посебних студија, монографија, историјских студија, приручника, уџбеника, лексикографских издања, вјежбања за студенте педагогије, инструмената за рад школских педагога; преко 260 мањих студија, расправа и чланака; више од 120 дискусија, биљежака, приказа и оцјена и преко 40 пригодних и других биљежака и осврта, и више превода (са енглеског и руског језика).

Поред радова објављених на српском језику, његови радови превођени су на руски, француски, енглески, пољски, албански, румунски, бугарски, македонски, словеначки и словачки језик.

Као управник Одељења за педагогију на Филозофском факултету иницирао је оснивање спомен-библиотека у оквиру одјељењске библиотеке. При одласку у пензију поклонио је библиотеци Одељења више од 2.500 стручних књига. То се чува у оквиру спомен-библиотеке Милене и Николе Поткоњака у библиотеци Одељења за педагогију и андрагогију.

Написао је (2010) *Сећања* на значајније догађаје из личног живота и рада (укупно 500 страна компјутерског текста, повезаног у књигу). Дјело није штампано, чува се у рукопису у личној библиотеци.

Биографија и библиографија радова Н. М. Поткоњака објављивана је више пута у разним часописима и публикацијама. Најцјеловитија библиографија и биографија Н. М. Поткоњака објављене су 1999.

у књизи његових радова, под насловом: *Васпитање, школа, педагогија*, у издању Учитељског факултета, Ужице, 1999.

Послије тога објавио је више посебних књига, студија и мањих радова (наставак библиографије, после 1999. године, објављиван је у „Годишњацима“ Српске академије образовања).

УТЕМЕЉИВАЧИ САВРЕМЕНЕ СРПСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ –
ВОЈИСЛАВ БАКИЋ, НИКОЛА ПОТКОЊАК

Зборник радова

Издавач
АКАДЕМИЈА НАУКА И УМЈЕТНОСТИ
РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ

За издавача
Академик РАЈКО КУЗМАНОВИЋ

Лектор
СЊЕЖАНА ТЕШИЋ

Графичко обликовање
ДАНИЕЛ ГРУЈИЋ

Штампа

ГРАФОМАРК
ЛАКТАШИ

За штампарију
ЈЕЛЕНА МИЛИНЧИЋ

Тираж
150 примјерака

Бања Лука, 2025.