



## УЛОГА ПЕДАГОШКЕ ИСТОРИОГРАФИЈЕ У ФОРМИРАЊУ ПЕДАГОШКОГ ЗНАЊА

*Наташа Вујисић-Живковић\**  
Филозофски факултет, Београд

*Анстракт.* У раду се разматра улога педагошке историографије у формирању педагошког знања, како са аспекта историје, тако и са аспекта садашњег статуса ове дисциплине. Циљ нам је да проблеме педагошке историографије, као научне и наставне дисциплине, сагледамо у контексту формирања педагошког знања. Анализиран је процес трансформације хеуристичке функције историје педагогије – од традиционалног приступа у коме је наглашена њена улога у формирању педагошке културе, ка усмерењу историјског истраживања и образовања у педагогији на теоријско и професионално знање. Развој историје педагогије као научне дисциплине углавном се посматра кроз три фазе: прва, фокусирана на истраживање развоја педагошких идеја и/или школског система, трајала је до шездесетих година XX века, када је замењује социјална историја образовања, док се данас углавном говори о »културној историји образовања«. Еволуција педагошке историографије праћена је и променама у њеном односу према теорији и пракси васпитања што је у овом раду посебно обрађено. У условима радикалних промена у епистемологији друштвених наука и реформе универзитета, педагошка историографија налази се пред питањем сопствене релевантности за шири круг педагошких теоретичара и практичара.

*Кључне речи:* педагошка историографија, социјална историја образовања, педагошко знање.

Међу бројним критикама транспоновања теорије постмодернизма у историјска истраживања, на које упућују историчари (Hobsbaum, 2003; Stolić i Milenović, 2005), укључујући и историчаре педагогије (Aldrich, 2003), може се пронаћи и једна имплицитна похвала постмодерни – она је несумњиво допринела новом сензибилитету у друштвеним наукама који подразумева да се теоријска и методолошка питања разматрају у односу на место дисциплине у конструисању професионалног знања. Питање места историје педагогије, њених циљева, функција и ефеката, положаја који заузима у савременом педагошком дискурсу и пракси образовних и истраживачких установа, радикализовано је током послед-

\* E-mail: nvujisic@f.bg.ac.yu

ње деценије на нивоу националних историографских школа (попут расправе на годишњој конференцији Секције за историју педагогије Немачког друштва за науку о васпитању 2005. године и већег броја радова о англосаксонској или руској традицији истраживања историје образовања), а можда још уверљивије кроз интензивну међународну полемику започету прилогом Хербста (Herbst, 1999) у часопису *Paedagogica Historica*.

Циљ овога рада јесте да се проблеми педагошке историографије као научне и наставне дисциплине сагледају у контексту формирања педагошког знања. Покушали смо да избегнемо диспут »о користи и штети од историје«, али и апологетски став о незаменљивој улози историје педагогије у формирању педагошке културе. Померање исхода историјског истраживања и образовања у педагогији са *културе на знање*, приближава тему методолошког преиспитивања у савременој педагошкој историографији (Radeka, 2001) ширем кругу педагога. Истовремено, преиспитује се хеуристичка функција историје педагогије не само у формирању професионалног, већ и научно-теоријског педагошког знања. При томе се наглашава гледиште, својевремено развијено у нашој педагошкој историографији (Radulaški, 2008: 63) и реактуализовано у савременој литератури, по коме историја педагогије није само нужан елемент у развоју педагошке културе, већ, пре свега, основа за развој научних теорија у педагогији. Приступ који је коришћен у овом раду јесте компаративна анализа еволуције научних дисциплина, развијен у историји и социологији науке, а посебно у историји педагошке науке током последњих неколико деценија, пре свега у истраживачким студијама Депапеа, Кајнера, Елкерса, Хофстетер и других аутора.

Референтни оквир за разматрање теоријских и методолошких контроверзи у историји педагогије у односу на топос дисциплине понудио је професор Марк Депепе, шеф Центра за историјску педагогију Универзитета у Лувену. По њему, педагошка историографија се суочава са изазовом *педагогизације* или *едукационализације* као процеса који обележава друштвени живот Запада од краја XIX века до нашег времена, с једне, и потребе научно валидних истраживања у историји образовања и васпитања, с друге стране. Депепеове студије процеса педагогизације, који овај аутор одређује као све већи значај педагошких феномена у друштву, васпитних концепција, менталитета, педагошке праксе и њене легитимизације у педагошком истраживању и педагошком знању, указују на стално присуство тензије између реторике и реалности, између »више« и »ниже« педагогије (Дераере, 2002: 2). Расветљавање комплексног односа педагошких теорија и образовне праксе у историјском ис-

траживању поставља пред историчаре педагогије сталан задатак преиспитивања релевантности сопствене дисциплине за савремене педагоге. Демитологизација педагошке прошлости, први задатак коме, по Депену, историја педагогије треба да се посвети, мора да се односи и на сопствену науку.

Педагогизација као друштвени процес узроковала је две, на први поглед, опречне појаве у – за историју педагогије значајним дисциплинама – општој историографији и теорији васпитања. Почевши од шездесетих година двадесетог века историографија се широко отворила према педагошкој проблематици (Аријес објављује *Дете и породични живот у старом режиму* 1960. године). У истом периоду заокрет ка емпиријско-аналитичкој, првенствено социолошкој методологији, у општој педагогији сужава интересовања педагога за историјска истраживања. Ране шездесете године су и време интегрисања социолошке методологије у педагошку историографију у оквиру »нове историје образовања« у САД, која током седамдесетих као »социјална историја образовања« постаје доминантан методолошки правац како у англосаксонској, тако и у »континенталној« историји педагогије. Ново методолошко и тематско усмерење допринело је да историја педагогије буде прихваћенија од стручњака из других научних области, створена је институционална основа за сарадњу у међународним оквирима (часопис *Paedagogica Historica* покренут је на Универзитету у Генту 1961. године), започиње интензивно гранање дисциплине на читав низ истраживачких области погодних за мултидисциплинарно изучавање, попут историје детињства и породичног васпитања, историје образовне политике и васпитних концепција друштвено-политичких покрета, историје универзитета... У појединим прегледима развоја педагошке историографије овај период се означава као »време ренесансе« дисциплине.

Насупрот овом процесу, али делимично захваљујући његовим резултатима, одговор на питање релевантности историје педагогије за педагошке теоретичаре и практичаре постао је мање очигледан и подразумевајуће позитиван. Потиснути на универзитетским одељењима од заступника доминантно практичног педагошког образовања, историчари педагогије осећају да су одвојени од актуелне педагошке праксе, али и да им је потребан »повратак у теорију«, како је то показала расправа у прошлогодишњем *Educational Philosophy and Theory* (Peters, 2007). Нужан услов релевантности историје педагогије, постављен након Другог светског рата, по коме историја образовања не може да буде педагошки корисна ако није строго научна, не исцрпљује све дилеме које доноси ова тема. Извесна ренесанса историјске перспективе у педагошким ис-

траживањима, како је примећено на поменутој конференцији немачке Секције за историју педагогије, требало би да се сагледа не само са традиционалног аспекта историје дисциплине (које функције је историја педагогије испуњавала раније, какве је задатке себи постављала и како их је решавала), већ и са аспекта садашњости.

*Дилеме утемељивача: историја педагогије  
као поучна или основна педагошка дисциплина*

Историја школства и васпитања као део грађанске историје, посебно историје цркве, политике и културе, настаје и задобија популарност у просветитељском XVIII веку. Од својих почетака она пада под власт два царства – историјског и педагошког – примећује руски историчар педагогије Бим-Бад (Бим-Бад, 2002), али је доминација историјског трајала до првих деценија XIX века. Заслуге за конституисање историје педагогије као посебне педагошке дисциплине обично се приписују Фридриху Хајнриху Кристијану Шварцу (Friedrich Heinrich Christian Schwarz, 1766-1837), протестантском теологу, филозофу и управнику семинара за образовање наставника на Универзитету у Хејделбергу. Историју педагогије, која је уобличена у Немачкој у XIX веку и која се даље ширила у Француску, Енглеску, Америку, Русију и друге земље, карактерише следеће: она се обраћа наставницима и има кључну улогу у њиховом васпитању и образовању; она је национална, примарно је оријентисана на немачке педагоге (филозофе); заокупљена је историјом педагошких идеја, а када се бави историјом школства у први план ставља кризе и реформе образовања и школског система; трага за везама између педагошке прошлости и савремених педагошких проблема – објашњење актуелне педагошке праксе проналази у педагошкој традицији и педагошком наслеђу и има функцију да оправда државни школски систем представљајући га као најбољи у историји модерног друштва.

Са развојем националних школских система последњих деценија XIX века овај модел педагошке историографије доживљава процват. У периоду 1871-1873, за само три године, на немачком језику су објављена четири уџбеника историје педагогије: *Историја васпитања и наставе за учитеље немачких државних школа*, Фридриха Дитеса (1871); *Кратака историја васпитања и наставе са посебним освртом на државне школе*, Лоренца Келнера (1872); *Преглед историје васпитања и наставе за ученике педагошких семинара и за припремање за државни испит*, Јозефа Керајна (1873) и *Историја педагогије у примерима и сликама*, Августа Шорна (1873). Наредних деценија број уџбеника се знат-

но повећао. Слична ситуација је у Француској: Габријел Компејер је 1883. године објавио *Историју педагогије*; Пјер Винсент је 1885. године објавио *Историју васпитања*; 1886. године Кипријен Исаур објавио је уџбеник под насловом *Васпитање и његова историја*; а 1891. године Пол Русел издаје *Историју васпитања засновану на педагошким, филозофским и моралним принципима*. Немачки и француски уџбеници преведени су на енглески језик неколико година након објављивања првих издања. Комапартивна анализа ових уџбеника, коју су спровели професори циришког *Песталоцијанума* Данијел Трелер и Јирген Елкерс (Tröhler, 2004, 2006; Oelkers, 2004), показује да они имају извесне сличности: наглашену васпитну функцију, доминацију педагошких класика, преференцију националних аутора, интерпретацију педагошке прошлости у контексту епохалног приступа (античко доба, средњи век, хуманизам и ренесанса, модерно доба).

Упоредо са уџбенички писаном историјом педагогије јављају се настојања да се њени задаци, као научне дисциплине, теоријски уобличи. Двојица непосредних Хегелових ученика, Таулов (*Педагогија као једна филозофска наука*, 1845) и Розенкранц (*Педагогија као систем*, 1848), захтевају да се у сваком историјски реализованом систему васпитања трага за општим принципима који леже у његовој основи. Они су нагласили узајамну повезаност историје педагогије и опште педагогије (теорије педагогије): суштински садржај историје васпитања се у свом »обрнутом виду« налази у теоријима васпитања (укључујући и најновије); теорија васпитања може и треба да претходи како педагошкој пракси тако и истраживању историје васпитања. Својим резултатом историјско истраживање треба да се приближи оној педагошкој теорији од које је започело, потврђујући је или оповргавајући. Четворотомна *Историја педагогије изложена у светско-историјском развоју и у органској вези са културним животом народа* Карла Шмита (објављена 1860-62), капитално дело историје педагогије XIX века, такође је писана у оквиру хегелијанског схватања историје, односно »имлицитне социологије немачког идеализма« (Хабермас) која институције посматра као форме оваплоћења објективног духа, односно њима инхерентних идеја. Тако и Шмит сматра да се анализом карактера васпитних установа открива суштина педагошких теорија. Његова је заслуга што је програм историјског истраживања односа педагошке теорије и праксе постављен на научну основу и што је у њега укључено разматрање утицаја свих форми социокултурног живота на васпитање: религије, политика, уметност, материјални услови живота и производње. Историја педагошке теорије и праксе не треба да се проучава упоредо са овим факто-

рима (при чему се Шмит углавном бави њиховим позитивним, директним дејством на васпитање), већ кроз њихову међусобну везу: какав је, на пример, утицај открића у природним наукама на усавршавање наставних метода, или, коју улогу у васпитању имају литература, религија и филозофија. Програм развоја историјско-педагошког знања, који је формулисао и у извесној мери реализовао Шмит, остао је до данашњег дана основа многих покрета и школа у педагошкој историографији, »он је понекад сужаван или прошириван, али никада напуштен« (Бим-Бад, 2002: 4).

Исте године у којој се појављује први том Шмитове *Историје педагогије* (1860), Лав Н. Толстој објављује знамениту расправу на ову тему. Историја педагогије, по Толстоју, не само да чини основу теорије педагогије, она је, заправо, цела педагогија. Толстој наводи да се историја педагогије обично пише као историја идеја у области образовања и васпитања, она игнорише укупност васпитних утицаја којима је човек изложен током свог формирања. Ови утицаји нису само намерни, експлицитни, већ су и ненамерни, имплицитни (*бессознательная педагогика*). Задатак историје педагогије је да испита васпитни значај и улогу различитих друштвених утицаја. Тако ће настати *нова историја педагогије* (Толстојев израз) која треба да постане основа читаве педагогије. Историја педагогије треба да испита сва васпитна схватања и услове у којима је формирана педагошка пракса. Толстојево разматрање историје педагогије имало је кључну улогу у формирању његових педагошких схватања; више од тога, Толстој је најавио програм историјско-педагошких истраживања који ће почети да се реализује сто година касније.

Непосреднији утицај на историчаре педагогије имали су радови Емила Диркема о историји педагошких доктрина и наставе у Француској. Диркем је пружио до тада најверљивије истраживање међузависних утицаја друштвених прилика и педагошке теорије на еволуцију јавне наставе. Велики утицај имало је и његово одређење функција историје педагогије. Упознавање система образовања као целине, у којој су сви делови међусобно повезани, може да понуди само историја педагогије. Познавање тренутног законодавства је нужно али недовољно, јер су корени образовног система постављени раније. Инерција и рутина у васпитном раду не могу да се превазиђу без познавања историје установа образовања. Осим тога, ниједан феномен васпитања, човек као предмет васпитања, или идеали и циљеви васпитања, не могу да се схвате изван контекста развоја целог система. Отуда је, по Диркему, основни методолошки приступ педагогије историјска анализа (Ivković, 1985: 134). Историја васпитања представља огромно експериментално поље

у коме су резултати »експеримента« похрањени у структури садашње активности. То су разлози због којих историји педагогије Диркем приписује водећу улогу у развоју образовања. Сигурније је користити њене резултате, него реформисати образовање по методу »покушаја и грешке«.

#### *Научно и критичко уобличавање дисциплине*

Од својих почетака историја педагогије има наглашено морално-васпитну оријентацију, развија се као кључни предмет у образовању наставника, српски педагози је називају »круном педагошког образовања« (Vujić-Živković, 2007). Овако дефинисана, »програмска«, ускопрофесионална улога, учинила је да као дисциплина историја педагогије добије институционалну подршку семинара и колеџа за образовање учитеља и наставника, с једне стране, али је, с друге, њен научни статус од самих почетака проблематизован. Писана у нормативном духу за потребе образовања учитеља и наставника, историја педагогије конституисала се као историја педагошких (филозофских) идеја. Селекција »великих педагога« одвијала се по »националном кључу«, интерпретација педагошких идеја појединих аутора такође. Примећује се, ипак, да је листа педагошких класика од самих почетака укључивала оне ауторе који су, поред писаних дела, имали развијену педагошку праксу. Управо их је ова комбинација теорије и праксе учинила ауторитетима.

Друга важна традиција, настала од самих почетака конституисања историје педагогије као научне и академске дисциплине, јесте тзв. епохални приступ. Подела историјског развоја на епохе постао је канон на коме се заснива селекција и избор »великих педагога«. И данас већина универзитетских програма историје педагогије започиње античком епохом, а завршава се *реформском педагогијом* (Немачка), *прогресивним образовањем* (Британија, САД), или *новим васпитањем* (Француска).

Развој историје педагогије можемо да пратимо кроз три фазе. Прва, фаза уобличавања историје педагогије као аутономне дисциплине, траје од друге половине XIX до краја педесетих година XX века. Ваља напоменути да поједини аутори сматрају да је педагошка историографија до краја Првог светског рата развила проблемску основу научне дисциплине и одредила могућности њене практичне примене (Бим-Бад, 2002: 6), али већина прихвата став по коме је методолошка ауторекфлексивност у историји педагогије досегнута тек шездесетих година XX века.

Конституисање историје педагогије поклапа се са развојем институционалног система образовања учитеља и наставника. Будући да се проучавање историје педагогије одвија у школама за образовање учите-

ља и наставника, педагози преузимају ово поље истраживања, док су професори са катедри за општу историју остали по страни. Одвојеност историчара педагогије и историчара била је нарочито изражена на енглеским универзитетима, нешто мање у Немачкој и Француској. Разлог је већ поменута »педагошка« оријентација историје педагогије – као дисциплина историја педагогије више је водила рачуна о васпитном утицају на будуће учитеље и наставнике, а мање о свом научном карактеру. Отуда се ова прва фаза у развоју историје педагогије често означава као »некритички период«.

Шездесетих година историја педагогије доживљава ренесансу обележену појавом »нових историчара образовања« у САД, попут Смита, Бејлина, Кремина. У овој фази, која покрива период шездесетих и седамдесетих година прошлога века, статус и научни карактер историје педагогије одређен је односом који према њој има општа историографија. Промене у историјској науци, при том мислимо на развој историје друштва као доминантне предметно-методолошке оријентације, довео је до процвата историје педагогије. Кључне одлике ове фазе су: раскидање везе између историје педагогије и образовања учитеља и наставника; померање пажње са педагошких класика и историјских епоха на непосредне актере васпитања и образовања, наставнике, ученике, родитеље; постепено напуштање линеарног хронолошког приступа у проучавању школског система и окретање ка проблемском приступу – у историји педагогије актуализовано је истраживање школских програма, уџбеника, школске архитектуре; приближавње опште и педагошке историографије; повезивање историје педагогије са другим сродним дисциплинама, са социологијом, пре свега; историчари педагогије конституишу своја удружења, покрећу часописе и замашну продукцију истраживачких студија.

Централно питање за историчаре педагогије више није шта се у прошлости мислило о могућности васпитања или како се васпитавало, него како се у конкретним историјским условима формирао одређени тип личности као резултат деловања формалног и неформалног образовања. Историја педагогије постоје синоним за историју социјализације.

Шездесете године, које представљају »златно доба« историје педагогије, карактерише раскид са концептом у коме историја педагогија има функцију да »оправда прошлост и легитимише садашњост«. Историја педагогије се приближава општој историји у захтеву да реконструира прошлост на систематичан и веродостојан начин. Померање у предметно-методолошком пољу, које се догодило у овој фази, илустрирају тематске анализе водећих часописа за историју педагогије. Једна так-



ва анализа британског часописа *History of Education*, коју су спровели Гудман и Мартин (Goodman & Martin, 2004), показала је да до касних седамдесетих година доминирају чланци из области школског законодавства, образовне политике, развоја државног школског система у Великој Британији од 1850 до 1950. године. Крајем седамдесетих отворена су питања класа, пола, етничитета у образовању, појављују се чланци о социјалним и политичким покретима и њиховом утицају на образовање, истраживања учбеника и наставних програма. У педагошкој историографији дошло је до померања ка широј социолошкој перспективи, она је проширила предмет истраживања – развија се историја образовања жена, етничких мањина, историја породице, приватног живота.

У новој, социјалној историји образовања, постаје централно питање односа образовања и друштва и улоге образовања у репродукцији и обликовању друштвених односа. Брајан Симон, водећи британски историчар педагогије, поставља историју педагогије на основе марксистичке историографије и својим радовима значајно утиче на педагоге млађе генерације. У Симоновом концепту историја педагогије је »ангажована дисциплина« која има задатак да разобличи улогу образовања у репродукцији друштвене моћи и неједнакости. Историчари педагогије образовање доводе у везу са ширим кругом социјалних питања: питањем класне структуре друштва, проблемом државне и политичке контроле, утицајем социјалних покрета на образовање – радничког и феминистичког, пре свега; даље, историчари педагогије налазе да је њихов задатак да разоткрију природу односа између економског развоја и промена у националним системима образовања, утицај научно-технолошког развоја на промене у плановима и програмима... У САД један од водећих представника социјалне историје образовања, Мајкл Катз, аутор студија *Школска реформа – прошлост и садашњост* (1971) и *Класа, бирократија и школа* (1975), доказује да су у америчком формалном образовању од 1880. године главни фактори били конзервативизам, бирократизам и расизам (Filipović, 2007: 354). Катзов метод означен као »социјални реконструктивизам« требало је да послужи разоткривању капиталистичке манипулације у сектору образовања, али је третман сваке педагошке акције као средства за очување и присвајање друштвене моћи, Катзовим читаоцима остављао мало наде у могућност реконструкције.

Промене у предметно-методолошкој оријентацији одразиле су се на програме курсева из историје педагогије на универзитету: од средине осамдесетих они су обogaћени курсевима из историографије и методологије истраживања и доминантно су усмерени ка социјалној историји. Проблеми историјског истраживања постали су централна брига ди-

циплине и део програма постдипломских студија. Развијајући се као социјална историја образовања историја педагогије је напустила и делом занемарила своје традиционално поље истраживања. Како запажа Рој Лов »у историји педагогије дошло је до колапса великих педагога, колапса уверења да је неколико појединаца дало нарочит допринос развоју педагогије у Европи и да су посебно значајни за истраживање« (Love, 2000: 294).

Последња фаза у развоју педагошке историографије почиње током последње деценије XX века и траје до данас. Деведесетих година настаје »културна историја образовања« која је заменила »социјалну историју« из седамдесетих (Kampbell & Sherington, 2002). Наравно, није реч о једноставном линеарном процесу сукцесивног смењивања парадигми. Док је социјална историја образовања развила критички однос према политици образовања и према државном школском систему, подстакла развој критичке педагошке историографије и означила радикални раскид са традиционалним темама и питањима у историји педагогије, осамдесете карактерише ново померање, али сада у методолошком пољу. Анализа садржаја часописа *Paedagogica Historica* (Richardson, 1999) показује да је у њему у периоду до средине осамдесетих објављен мали број радова теоријског, методолошког и историографског карактера, док је само у периоду од 1985. до 1989. године објављено на десетине наслова везаних за историографију и методологију истраживања.

Депепе (Deraere, 2004a: 334), један од најзначајнијих представника нове »културне историје образовања«, процењује да у историји педагогије више не можемо да говоримо о једном, већ да постоји мноштво различитих приступа, који ипак имају нека заједничка обележја: крос-дисциплинарни оквир истраживања, етнографски приступ који обезбеђује контекстуализовану интерпретацију, компаративни метод оријентисан на глобално друштво, укључивање различитих извора, вербалних и визуелних – усмених казивања, књижевних дела, аутобиографије, поред традиционалних извора као што су школски закони, извештаји, правилници. Истовремено, глобализација знања додатно је довела до промене у начину на који се перципира историјско знање – национална историја све више уступа место интернационалном и компартивно-историјском приступу.

Последице предметно-методолошког заокрета из деведесетих различито се процењују: према Лову (Lowe, 2002), историја педагогије је превазишла револуцију и налази се у здравом стању, Хербст (Herbst, 1999) сматра да се након »револуције« историја педагогије изгубила и да је постала окамењена и репетитивна. Она је и лишена инспирације

коју су јој током шездесетих и седамдесетих година пружали реформски друштвени покрети. Померања у предметно-методолошком пољу у историји педагогије резултат су промена у општој историографији која је образовање укључила у своје поље истраживања. Кључно питање за историју педагогије данас јесте: да ли је она доминантно педагошка или историјска дисциплина, односно »да ли историја педагогије треба да се конституише и практикује историјски или педагошки и морално« (Casale, 2004: 394).

#### *Задаци историје педагогије данас*

Током шездесетих година на англосаксонским универзитетима чинило се да је дефинитивно установљено да четири дисциплине чине канон доброг педагошког образовања: филозофија, психологија, историја и социологија образовања. Иако су поједини историчари педагогије, попут Брајана Симона, оспоравали овај модел, у њему је историја педагогије имала сигурно место. Током седамдесетих расте критика наглашено академског приступа у професионалном образовању наставника који фаворизује теорију на рачун практичног педагошког оспособљавања. Оптимизам историчара педагогије из шездесетих година нагло јењава. Питање »публике« снажно је актуализовано.

Од деведесетих година XX века за историју педагогије постаје нарочито важно да дефинише сврху и функцију дисциплине на универзитету. Лов (Lowe, 2002), професор Универзитета у Бирмингену, дугогодишњи председник Друштва за историју образовања у Великој Британији, на питање да ли нам је историја педагогије још увек потребна одговара кроз опсежан аутобиографски осврт на промене које су се догодиле током његове професионалне каријере. Ове промене описује као »масивне и трауматичне«: »У време када сам почео да радим на универзитету, ушао сам у свет који је био лежеран, привилегован и патријархалан, бар када је у питању Велика Британија. Истраживање је било главни задатак универзитета. Млади научници који су били спремни да раде у архивама били су поштовани и од других перципирани као идеал онога што добро академско одељење треба да буде. Седамдесетих година постојала је норма да један наставник ради са шест студената, а само 3% гимназијалаца уписивало је факултет« (Lowe, 2002: 493). Масовно високо образовање трансформислао је ставове универзитетских наставника. Они који данас раде на универзитету знају да су повезани са тржиштем рада и потребама савременог друштва. Друга важна промена везана је за искуство студирања које је данас потпуно другачије

од онога од пре неколико деценија: предмети су подељени на курсеве и модуле, а све то је далеко од негдашњег модела учења кроз истраживање примарне историјске грађе у архивима. Пораст конзументског става довео је до тога да је акценат померен на атрактивност предмета (курсева), што за последицу има да студенти избегавају оне предмете који не могу лако да се положи, међу којима је и историја педагогије, и узимају оне који су атрактивни и мање захтевни. Притисак на професоре да прилагоде своје предмете предзнању студената, а предзнање из историје више се уопште не подразумева, прилично је велики.

Поједини аутори наводе и да је претерано теоретисање и прилагођавање темама друштвене историографије међу историчарима педагогије довело до тога да не само што су напуштени стари топови дисциплине, већ је и угрожена оријентациона функција у стицању педагошког знања коју је историја педагогије традиционално испуњавала. Јирген Хербст (Herbst, 1999), угледни амерички историчар педагогије, пореклом немачки Јевреј, позива на реконструкцију изгубљеног смисла историје педагогије и предлаже да се нова педагошка улога историјских истраживања конституише поновним стављањем историје педагогије у центар програма образовања наставника. Да ли је питање публике централно за одређивање статуса и улоге историје педагогије? Немачка ауторка, Рита Касел, осврћући се на овој предлог са не мало ироније, пише: »сада су заправо практичари, а не теоретичари постали критеријум релевантности дисциплине. (...) Питање публике не може бити централно у одређивању функције историје педагогије« (Casale, 2004: 396). У истом духу Депене (Дераере, 2004: 336) наглашава да историчари педагогије треба о себи да мисле пре свега као о историчарима, а не као о шегртима било које појединачне педагошке праксе, теорије или идеје. И као што данас ниједном лекару не би пало на памет да у лечењу пацијената користи историју медицине, тако ни педагози не могу у прошлости своје дисциплине да пронађу одговоре на савремена педагошка питања: концепт наглашене »педагогизације« историје педагогије је непродуктиван, историји педагогије је потребна наглашена »историзација« – уместо историјског истраживања за педагогију потребна су нам историјска истраживања педагогије. То не значи да се овај тип истраживања одриче утицаја на педагошку теорију и праксу. Депенеово истраживање историје педагошке науке у првој половини XX века, којим је утемељен нови приступ историји педагошке науке, то најбоље илуструје.

Шта је задатак историје педагогије данас? Ричард Алдрич (Aldrich, 2003), професор историје педагогије лондонског Института за об-

разовање, актуелни председник Друштва за истраживање историје образовања у Великој Британији, дефинише следеће три »дужности« историчара педагогије: на првом месту јесте дужност према својој генерацији, на другом дужност према прошлим генерацијама, а трећа је дужност историје педагогије да трага за истином. Основна обавеза историчара педагогије јесте да сачува догађаје из прошлости, за своју генерацију и за генерације које ће доћи. Његов први задатак јесте да што потпуније и тачније забележи догађаје из прошлости и на тај начин омогући да се попуне празнине у историјском памћењу. Следећи задатак историје педагогије, а реч је о »дугу« према прошлим генерацијама, у савременој педагошкој историографији препознаје се кроз наглашавање потребе да се истражи »глас« оних друштвених група које кроз историју нису имале друштвену моћ, »глас невидљивих«, жена, деце и младих, сиромашних и маргинализованих (Armstrong, 2003), као и да истражи и забележи оно што се дешавало изван формалног система образовања, утицај медија, на пример, затим вршњачких група, породичног васпитања, образовања на радном месту. Остаје питање обавезе историчара да трага за истином. Став да је историја само један од реторичких дискурса који је »подједнако измишљен и измаштан колико и доказан«, да историја »производи историјске истине« и да није способна да обухвати прошлост у феноменолошком смислу, за Алдрича је неприхватљив. Он пише: »У најбољем случају прошлост се само делимично поклапа са оним што историчари пишу о њој, али историчари прихватају ову неподударност приказа историје у историјским делима, неподударност писане историје и историје. Историчари због тога не одустају од свог циља да буду тачни и целовити, а овај њихов циљ, тачност и целовитост приказа историјских тема, јесте и њихов основни критеријум када доносе суд о предмету свог истраживања«. Алдрич (Aldrich, 2003: 141) наглашава потребу да педагошка историографија постане »високо модерна« уместо »постмодерна« и »веома емпиријска« уместо »постемпиријска«. Да би она то и постала, дужност људи у установама високог образовања да трагају за истином, биће већа и неопходнија.

Расправа о месту и улози историје педагогије на универзитету и у истраживачкој заједници резултирала је различитим предлозима. У Великој Британији и САД понуђене су две стратегије (Kampbel & Scheington, 2002). Прва се заснива на идеји да се историја педагогије поново стави у центар образовања наставника, али да се програм концентрише пре свега на историју наставе, планова и програма, уџбеника, ученика и наставника. Друга стратегија је да се историја педагогије политикује и у општем и у дневнополитичком смислу, јер је питање историје

једног друштва, па и историје васпитања и образовања, важно политичко питање. Ова стратегија сугерише да историја педагогије треба да докаже да је њено изучавање неопходно за добру и корисну педагошку праксу у сваком друштву и да историјска перспектива има суштински значај за правилно сагледавање образовања у савременом добу.

#### *Закључна разматрања*

Еволуција педагошке историографије праћена је и променама у њеном односу према теорији и пракси васпитања. Класичан период одликује упућеност на педагошку теорију и покушај да се историја педагогије конституише као основа педагошке науке. Социјална историја образовања развија се у уској вези са социологијом и општом историографијом. Истовремено са радом на научној критици, проширењу тематике и усавршавању методологије историјских истраживања у педагогији, социјална историја образовања истиче друштвено-критички ангажман као свој приоритет.

Анализа стања у једној научној области увек нас упућује на њену историју, али је у историји педагогије веома важно направити дистинкцију између историје педагогије у смислу развоја педагошке науке и праксе од педагошке историографије као посебне педагошке дисциплине. Колико год испреплетена ово су два различита поља истраживања. Промене у педагошкој историографији нису изоловане, оне су резултат ширих промена у педагогији и општој историографији. Отворено је питање употребе теоријских приступа и метода истраживања који су развијени у другим друштвеним наукама у циљу превазилажења јаза између опште и педагошке историографије. Међутим, становиште да ће педагошка историографија превазићи кризу у мери у којој историчари педагогије прихвате методологију друштвених наука, пре свега историјске науке, још једном је поделило историчаре педагогије.

Тешко је оспорити да је интегрисање приступа и резултата опште историографије и социологије у педагошку историографију допринело развоју дисциплине, њеној еманципацији од уске, школске функције. До шездесетих година XX века историја педагогије заокупљена је својом педагошким мисијом – она је централна дисциплина у образовању учитеља и наставника и своју улогу дефинише наглашавањем значаја великих педагога за развој модерне педагошке мисли. Историја педагогије била је уско повезана са теоријом васпитања, не само због чињенице да је концентрисана на педагошке класике и историју педагошких идеја, већ и својом методолошком оријентацијом. Као што смо већ наг-

ласили, проблематизовање улоге и задатака историје педагогије здружено је са променама у методологији дисциплине: с једне стране, напуштени су стари топови дисциплине – школа, формално образовање, педагошки класици – и ово је довело до тога да је историја педагогије изгубила оријентацију и осећај за своју улогу, с друге стране, »занемарна је чињеница да дела педагошких класика репрезентују ако не одговоре, онда листу питања и проблема који имају универзалну вредност за педагогију« (Love, 2002: 449).

Историјска анализа у педагогији, насупротив Диркемовом очекивању, није заузела водећу улогу у реформи образовања. Профилисање педагошке историографије као доминантно историјске дисциплине, ослабило је њену везу са теоријом васпитања и историјом филозофије, а начелна демократизација тема и извора историјских истраживања у педагогији праћена је ригорозним методолошким захтевима који се тешко могу испунити на преспецијалистичком нивоу (Корнетов и Безрогов, 2001). Овакав развој догађаја може да доведе до тога да историја педагогије, попут англосаксонске филозофије образовања, изгуби везу са осталим педагошким дисциплинама и то не због тога што нема додирне тачке са савременим проблемима образовања, или због тога што су остале педагошке дисциплине под великим утицајем емпиријско-аналитичких истраживања и квантитавне методологије (Дераере, 2007b: 34), већ зато што није довољно одлучно промишљала сопствену улогу у формирању педагошког знања.

*Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту »Промена у основношколском образовању – циљеви и стратегије«, бр. 149055 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

#### Коришћена литература

- Aldrich, R. (2003): The three duties of the historian of education, *History of Education*, Vol. 32, No. 2, 133-143.
- Armstrong, D. (2003): Historical voices: philosophical idealism and the methodology of 'voice' in the history of education, *History of Education*, Vol. 32, No. 2, 201-217.
- Бим-Бад, Б.М. (2002): *Очерки по историји педагогије*. Т. 1. Москва: УРАО.
- Campbell, C. & G. Sherington (2002): The history of education: the possibility of eurbivel, *Change: Transformations in Education*, Vol. 5, No 1, 46-64.
- Casale, R. (2004): The educational theorists, the teachers, and their history of education: a plea for a history of educational knowledge, *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 23, 393-408.
- Дераере, М. (2002): A comparative history of educational sciences: the comparability of the incomparable, *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, 1-5.

- Depaepe, M. (2004a): How should the history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work, *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 23, 333-345.
- Depaepe, M. (2004b): It's a long way to an international social history of education: in search of Brian Simon's legacy in today's educational historiography, *History of Education*, Vol. 33, No. 5, 531-544.
- Depaepe, M. & P. Smeyers (2007a): On historicized meanings and being conscious about one's own theoretical premises: a basis for a renewed dialogue between history and philosophy of education, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 39, 3-9.
- Depaepe, M. (2007b): Philosophy and history of education: time to bridge the gap, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 39, No. 1, 29-43.
- Ivković, M. (1985): *Vaspitanje i društvo: Dirkmova sociološka teorija vaspitanja*. Niš: Gradina.
- Goodman, J. & J. Martin (2004): History of education: defining a field, *History of Education*, Vol. 33, No. 1, 1-10.
- Herbst, J. (1999): The history of education: state of the art at the turn of the century in Europe and North America, *Paedagogica Historica*, Vol. 35, 737-747.
- Hobsbaum, E. (2003): *O istoriji*. Beograd: Otkrovenje.
- Корнетов, Г.Б и В.Г. Безрогов (ред.) (2001): *История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория*, Т. 2. Москва: ИТОП РАО.
- Love, R. (2002): Do we still need history of education: is it central or peripheral, *History of Education*, Vol. 31, No. 6, 491-504.
- Oelkers, J. (2004): Nohl, Durkheim, and Mead: three different types of history of education, *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 23, 347-366.
- Peters, M. (2007): Refuge in theory: editorial, *Educational Philosophy and Theory*, No. 1, 1-2.
- Radulaški, Lj. (2008): *Sabrane pedagoške studije*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet.
- Radeka, I. (2001): Mogućnosti metodologije povijesti pedagogije, *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja* (201-211). Rijeka: Filozofski fakultet.
- Richardson, W. (1999a): Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England, Part I: 1945-1972, *History of Education*, Vol. 28, No. 1, 1-30.
- Richardson, W. (1999b): Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England, Part II: 1972-1996, *History of Education*, Vol. 28, No. 2, 109-141.
- Richardson, W. (2007): British historiography of education in international context at the turn of the century, 1996-2006, *History of Education*, Vol. 36, No. 4/5, 569-593.
- Stolić, A. i N. Milenović (2005): Poricanje i odbrana istorije: postmodernizam, poststrukturalizam i istorijska nauka, *Istorijski časopis*, knj. 52, 347-376.
- Tröhler, D. (2004): The establishment of the standard history of philosophy of education and suppressed traditions of education, *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 23, 367-391.
- Tröhler, D. (2006): The formation and function of histories of education in continental teacher education curricula, *Journal of American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, Vol. 2, 231-247.
- Filipović, M. (2007): Počeci američkog javnog školstva u svetlu teorije korespondencije, *Sociološki pregled*, Vol. 41, 351-364.
- Vujisić-Živković, N. (2007): Pregled shvatanja srpskih pedagoga o odnosu teorijskog i praktičnog profesionalnog obrazovanja učitelja, u *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – istorijski aspekt* (45-66). Užice: Učiteljski fakultet.

Примљено 23.07.2008; прихваћено за штампу 14.10.2008.



Nataša Vujisić-Živković  
THE ROLE OF PEDAGOGICAL HISTORIOGRAPHY  
IN FORMING PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

*Abstract*

This paper discusses the role of pedagogical historiography in forming pedagogical knowledge, both from the aspect of history and from the aspect of the present status of this discipline. Our aim is to observe the problems of pedagogical historiography, as a scientific and teaching discipline, in the context of forming of pedagogical knowledge. The process of transformation of heuristic function of the history of pedagogy is analysed – from the traditional approach which emphasises its role in forming pedagogical culture to the orientation of historical research and education in pedagogy towards theoretical and professional knowledge. The development of history of pedagogy as a scientific discipline is mostly observed through three phases: the first, focused on research of the development of pedagogical ideas and/or school system, lasted until the 1960s, when it was replaced by social history of education, while today it is mostly spoken about the “cultural history of education”. The evolution of pedagogical historiography is also followed by the changes in its relation towards theory and practice of education, which is especially dealt with in this paper. In the conditions of radical changes in epistemology of social sciences and university reform, pedagogical historiography faces the question of its own relevance.

*Key words:* pedagogical historiography, social history of education, pedagogical knowledge.

Наташа Вуисич-Живкович  
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ  
В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

*Резюме*

В работе рассматривается роль педагогической историографии в формировании педагогического знания, как в аспекте истории, так и в аспекте теперешнего статуса данной дисциплины. Цель исследования – рассмотреть проблемы педагогической историографии как научной и учебной дисциплины, в контексте формирования педагогического знания. Автором проанализирован процесс трансформации эвристической функции истории педагогики – от традиционного подхода, в котором подчеркивалась ее роль в формировании педагогической культуры, к направленности исторических исследований и образования в педагогике к теоретическому и профессиональному знанию. Развитие истории педагогики как научной дисциплины в основном рассматривается в трех этапах: первая, продолжавшаяся до 60-х годов XX столетия, фокусировалась на исследовании развития педагогических идей и/или школьной системы; ей на смену приходит социальная история образования, тогда как сегодня в основном говорят о „культурной истории образования“. Эволюция педагогической историографии сопровождалась и изменениями в ее отношениях к теории и практике воспитания, на что в данной работе обращается особое внимание. В условиях радикальных изменений в общественных науках и реформы университета, педагогическая историография сталкивается с вопросом о своей релевантности.

*Ключевые слова:* педагогическая историография, социальная история образования, педагогическое знание.