ПЕДАГОГИКА НА УНИВЕРСИТЕТУ.

Педагогика нема још своје право место на универзитету. Она није још сасвим на равној нози с другим наукама, иако је предмет који обрађује од особитог значења у културном и друштвеном животу уопште. Педагогика постоји као наука, њене методе, иако нису још потпуно усавршене, разрађују се у пуној мери. Недостаје јој само пуно признање да се може научно организовати на универзитету, као старије универзитетске науке: н.пр. филолошке, историске, природне науке и т. д.

Разлози таквом стању имају се тражити с једне стране у конституцији саме педагогике као науке и њеног историског развитка, а с друге стране у самој идеји универзитета као организације научног рада. Предмет педагогике је васпитање, основна и примарна функција људског друштва. Као такво исто тако старо као и људско друштво, развијало се спонтано, партеногенезом самог друштва, како се хоће често да рече. Основа му је дакле несвесна тежња друштва за самоодржањем и даљим развитком. Услед тога јавља се васпитање прво у практичном облику, а теоретски интерес за мисаоно обрађивање васпитних проблема развија се тек са сазнањем да се може и свесно утицати на развитак друштва. Историски јавља се ово сазнање сразмерно врло касно. Дотле имају педагошка питања скоро искључиво практично значење и, због функционалне нужности васпитања, расправљају се више ван круга теоретских наука него у њему. Природно је да се на сав тај рад гледа с научног становишта с неповерењем, не без оправданог разлога. У недостатку мисаоне уједначености и тежње за систематским усавршавањем на основу примереног испитивања васпитних проблема, који се истичу увек прво као практични, педагози, и сви који су се бавили педагошким питањима, нису могли да прибаве свом раду квалификацију научности. И после великих успеха у том правцу, пошто је свестрано истраживање педагошких предмета стављено на научну основу потпуно, тешко је врло често одлучити на овом пољу сумњива, дилетантска расправљања од научног сазнања.[1] У ствари и данас је још пуно дела и расправа у педагошкој књижевности које искључују научно поверење. Услед тога што се васпитни проблеми сретају свуда и што избијају на површину знатном енергијом, сваки јачи утисак проглашује се мотивом за нове реформе и тренутне манифестације бескрајно разноликог васпитног живота узимају се, непроверено, за основу нових система за васпитање и образовање.[2] Неповерење је оправдано, иако сам овај факт указује да се ово стање може отклонити само тако ако се педагогици да могућност да на првенствено научним установама разради и утврди своје методе.

Само по себи ће отпасти неповерење универзитета према педагогици кад она сама буде пренела тежиште свога рада на теорију, а и кад се на уни-

---

[1] *Carl Andreae*, Die Selbständigkeit der Pädagogik gegenüber ihren Grund- und Hilfswissenschaften. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, Jahrg. 12, H. 9, стр. 445.

[2] *W. A. Lay*, Pädagogischer Hochschulunterricht, Lehrer- und Volksbildung. 1923, стр. 3.

верситету буде правилније схватио његов положај у савременој култури и друштву. И практична питања морају се научно решавати; ако се и не могу до краја, без остатка, тим начином расправити, морају се применити у решавању све оне методе које су изграђене на чињеницама искуства. За васпитање се не може порећи да је искуствена чињеница. Ни педагогика се не сме ограничавати само на техничка питања и само за њихово решење примењивати научне методе. Тачно је да педагогика није само наука, него у исти мах има у себи и ирационални карактер уметности и знатно функционално дејство. Положај педагогике на универзитету упоређује се, због тога, с положајем музике.[3] Много је тачније упоређење с медицином.[4] Као што практична, социална заинтересованост медицине не искључује научно истраживање у области медицине и не умањује јој карактер природне науке, тако ни педагогика не може бити због истоветне заинтересованости искључена из круга наука.

И научна сазнања стручног педагога примењују се према специалним потребама друштвеног живота у искуству и стављају се у функционално дејство према одређеној сврси.[5]

Додати треба овим разлозима и то да је педагогика, услед једностраног развитка, непотребно дидактички ориентисана. Универзитет с правом одбија претежно дидактичку педагогику и брани се од школничког схватања које посматра науку првенствено као наставни предмет, као „школски фах" и разликује такву од науке и научног сазнања које дејствује и развија се искључиво спонтаном тежњом за сазнавањем.[6] Компликује се овај однос тиме што се заиста указује потреба да се и у универзитетској настави у извесној мери примењују општи дидактични принципи. Услед тога нису сасвим неоправдани захтеви понеких педагога ради уједначења наставе на универзитету,[7] хармоничног схватања улоге научног сазнања у националној култури и т. д. Наводимо само ово питање овде. О њему ћемо опширније расправљати ниже.

Сви досада наведени разлози нису толико значајни да би се морало на њима дуже задржати. Морамо, међутим, подробније расправити питање о могућности научне педагогике и да ли се може сматрати научним досадашњи педагошки рад, као и питање о њеном односу према другим наукама. С тим у вези покреће се аутоматски још неколико питања тесно везаних једно с другим.[8]

Научност педагогике одређује се према појму науке уопште. Питање би било врло једноставно кад би у филозофији и стручним наукама појам науке био тачно одређен, или бар да влада једнодушност у схватању тога појма. Не можемо прихватити ни мишљење да је наука прост збир једноврсних истина

---

[3] *C. H. Becker*, Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. 1926, стр. 57, 58.

[4] *Dr. Oscar Kutzner*, Der Weg zur Kultur. 1919, стр. 30.

[5] *Johannes Kretzschmar*, Schulreform und Bildungszweck. ZPP u. EPäd. Jahrg. 23, H. 5/6, стр. 213.

[6] Мислимо да се не може одржати бирократско школничко схватање да у „школи" (пре универзитета) треба ученицима давати само „извод или препарат" из једне науке (*Dr. Hans Schmidkunz*, Einleitung in die akademische Pädagogik. 1907, стр. 25), уносећи у њега само оно што је утврђено, завршено. И у „школи", а не само на универзитету, треба да осети свако ко дође у дотицај с науком да је научни рад истрајно и никад незавршено сазнавање. Наука се дакле никад не може доучити, само се може упознати с њеном садржином и научити њене методе. Још мање се може дозволити схватање да се у „школи" предају потпуно извесна и једина сазнања, док се на академском степену оперише са вероватним и на више начина могућим сазнањима. (Ibidem, стр. 59). Прави карактер научног сазнања је свуда исти; на свима степенима образовања мора се једнако поступати с научним сазнањем.

[7] *Schmidkunz*, Die Hochschulpädagogische Bewegung. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1925, I. стр. 697.

[8] Сва та питања служе нам као предмет опсежних посебних студија. У овој расправи сврха нам је да прикажемо цео комплекс у најкраћим потезима; више у нацрту, него у исцрпности.

нити се можемо задовољити с уверењем да је наука затворен систем методском радњом стечених и распоређених сазнања на једном одређеном пољу искуства. Ова два становишта су крајности, између њих постоји множина других, али у њима ипак има елеменага из којих се могу сабрати ознаке појма науке, иако не одредити тачно сам појам. Да се извесна врста сазнања може назвати научном морају се постазити ови услови: Јасно и тачно одређен циљ сазнања, извесно ограничење искуственог поља на коме се сазнања стичу и разрађују, свесно утврђивање прикладних метода за истраживање и сређивање сазнања. Врло често се ставља, уз ове, и услов да методско сређивање сазнања треба да се заврши системом, или бар да створи могућност за њега.[9] Не уврштујемо га у неопходне из разлога што наука никад не може бити завршен круг сазнања, она се стално занавља новима, још мање се може ограничити, јер јој се поље рада стално проширује у бескрајност.[10] Стварањем општег идејног система науке или наука излази се изван њених граница и залази у област филозофије.[11]

Педагогика има свој јасно одређен циљ: васпитање. Сво педагошко сазнавање има се управљати према њему. Истина је да ће педагошко сазнавање сретати често на многим искуственим чињеницама сазнања друге врсте и да ће их и преузимати из других наука, али педагогика ће ипак посматрати чињенице са становишта васпитања и, преузимајући готова сазнања, она ће им додати специалне, своје ознаке и стављати их увек у функционални однос према васпитању. Сва сазнања о васпитању стичу се, проверавају и примењују у друштву. Употребивши, и употребљујући даље, појам друштва мислимо увек на најопштији и јединствени облик целокупног људског живота. Под друштвеним животом замишљамо најопштије манифестације јединственог животног тока првенствено појединих људских заједница, а затим и целог човечанства. Према овом појму појам индивидуалног живота не претставља противност, него се да подвести под њега као основна ознака. Ово нарочито ваља имати у виду кад будемо употребљавали реч социалан као ознаку педагогике. Досада се утврдила пракса да се социалним сматра она педагогика у којој се чињенице васпитања посматрају под углом друштвеног живота, у првом реду државног, за разлику од индивидуалне педагогике. Сматра се да је ова последња самостална према оној првој. Не делимо то схватање, иако га имају и врло угледни педагози.[12] Мислимо да је ознака социалан за појам педагогике основна и конституционална, као и за васпитање, да се индивидуалним обликом не исцрпљује педагогика и да су педагогика и васпитање само једно т. ј. социални. Назив индивидуална педагогика остао је из терминологије ранијих времена, кад се индивидуални облик васпитног рада идентификовао с васпитањем уопште. Човек индивидуа у стварности је групно биће, само логички се може схватити потпуно изоловано. Човек је социално живе биће. Због тога ни једно васпитање нити икакво образовање, које тежи да обликује човека, не сме га посматрати изоловано, него у пуноћи односа према свима социалним групама којима припада и у којима је активан, од породице као најнижег, до човечанства као највишег социалног облика.[13]

По методама се педагогика врста у искуствене науке јер полази од чињеница васпитног искуства и ствара и сређује индуктивним путем круг педагошких сазнања.[14] Круг педагошких сазнања не затвара се никад, јер се

---

[9] *Adolf Dyroff,* Die Pädagogik als Wissenschaft. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1925, I, стр. 5.

[10] *Felix Behrend,* Einführung in die Probleme der Hochschulpädagogik. 1924, стр. 27.

[11] *Wilhelm Wundt,* Einleitung in die Philosophie. VIII. Aufl. 1920, стр. 18.

[12] *Dr. E. Meumann,* Die Gegenwärtige Lage der Pädagogik. ZPP u. EPäd. Jahrg. 12, H. 4, стр. 205.

[13] *C. H. Becker,* Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart. 1930, стр. 28.

[14] *Dr. J. R. Kretzschmar,* Das Ende der philosophischen Pädagogik. 1921, стр. 53.

занавља стално новим искуствима. Искуственост је основна ознака свих педагошких метода: и оних за истраживање и оних за утврђивање педагошких норми.

Иако педагогиком влада потпуно искуство није она само искуствена наука. Педагогика је и нормативна наука. У најопштијим цртама могли би је дефинисати као науку васпитних норми.[15] Са радикалног становишта искуствених наука можда би се хтела учинити објекција да нормативност искључује искуственост. Ова је објекција била потпуно на месту према свима нормативним наукама док су оне своју садржину црпле дедуктивним путем.[16] Чим су прешле на искуство приговор је изгубио оправданост, јер предмет њиховог истраживања и нормирања је сада стварност. Сазнавајући и утврђујући биће и законе бивања животне стварности стичу нормативне науке не само право него и дужност постављања норми. То важи у првом реду за науке социалног карактера. Одређи педагогици нормативни карактер значило би свести је на просте констатације васпитних чињеница и не повући консеквенције на које указује унутарња логика чињеница. Испитујући васпитање као основну функцију друштвеног живота не може се избећи искуство да се друштво развија под утицајем несвесно и свесно унесених мотива у његов живот. Чим је виши ступањ културности веће значење имају мотиви друге врсте. Педагогика као наука мора се њима заинтересовати и ставити своја сазнања и у функционално дејство у оквиру друштвеног живота. Природно је да ће увек одлучивати искуство т. ј. и нормативност педагогике биће условљена искуством. Стварати педагошке норме значи свесно појачати стваралачку моћ друштва која је несумњиво констатована у искуству. Као таква не може се одређи, а још мање се може наука огласити незаинтересованом према њој.

У педагогици је много тога што је нормативно. Можемо рећи да целокупна педагогика, сем историског дела, дуго није била ништа друго него стварање норми, али не из педагошке стварности, него конструкцијом. Место од педагошке стварности, педагози су полазили од апстрактних филозофских појмова и према њима конструисали најразноликије васпитне системе. Педагогика је била у тесној вези с филозофијом. Та веза још и данас смета правилном развоју педагогике. Педагогика је временски међу последњим наукама које су се оцепиле од филозофије, некад опште науке. Интересантно је да је остала најдуже у вези с филозофијом на универзитету, где су се највише развиле специалне стручне науке, па чак и сама филозофија се специализовала. У савременој педагошкој књижевности још сретамо овај однос као нерешен проблем, нарочито у Немачкој где се практички решава у виду борбе за педагошку професуру.[17]

За одржање интимне везе између филозофије и педагогике наводи се као најзначајнији овај разлог. Кроза сву историју педагогике, и у теорији и у

---

[15] *Hugo Gaudig,* Die Schule im Dienste der werdenden Persöhnlichkeit. III. Aufl. 1930, стр. 262, 267.

[16] Педагогика је дуго била таква. Она је и данас таква кад покушава да ствара апстрактне васпитне системе или кад хоће да исконструише васпитни систем од опште и искључиве важности. У том смислу сматра се, потпуно оправдано, аномалијом међу савременим наукама и одриче јој се право да се назове науком у модерном смислу. *(Dilthey,* Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften. Band VI, 1924. стр. 61).

[17] Ово питање постало је актуелним већ последњих деценија прошлог столећа. Али није избијало јаче у педагошкој књижевности све до 1908 године, кад је покренуто у баварском покрајинском сабору. На интерпелацију једног посланика тадањи министар просвете известио је сабор да су баварски универзитети (Минхен, Вирцбург, Ерланген) негативно одговорили на питање министарства просвете да ли да се креирају самосталне професуре за педагогику. Међу осталим разлозима против предлога навели су и овај: правилан увод у педагогику може учинити само претставник систематске филозофије на универзитету. (Опширније о томе Zeitschrift für experimentelle Pädagogik, psychologische und pathologische Kinderforschung, Band VI, стр. 216 и даље и Band VIII, стр. 135 и даље).

пракси васпитања, види се, наводно, претежни утицај филозофије. Несумњиво је да су и филозофске теорије и филозофска схватања утицала на теорије о васпитању. Али никако се не може утврдити да је утицај филозофске мисли био претежан. Не само да највећи педагози нису били ни мало филозофи, него ни од једног филозофског васпитног система није остало ништа значајно за савремену педагогику. Историско наследство оваквих система у модерној педагогици је незнатно. У историји педагошке теорије и праксе видимо да је обратно. И на теорију, а далеко више на педагошку праксу, више су утицале друге чињенице. Религиозни и социални покрети, велики политички догађаји у унутарњим и интернационалним односима, економски, социални и национални односи, па чак и извесни покрети у науци и т. д. утицали су на педагогику и васпитање далеко више и јаче него филозофија.[18] Из свега је јасно да је веза филозофије с педагогиком више вештачка на универзитету него нужна. Она јој смета да се и формално констатује да се стварно оделила од филозофије и ограничила себи самостално поље за истраживање. С противним мишљењем сретамо се још.[19] С друге стране докле постоји та вештачка веза педагогика се неће развијати, специализовати на универзитету, и уопште, слободно и у пуној мери.[20] Раскид између филозофије не може бити апсолутан. Извесна филозофска схватања ће бити компоненте у решавању многих педагошких проблема, али филозофија само својим сретствима неће моћи решавати ни једно педагошко питање, јер њено становиште, са ког посматра проблеме, није васпитање.[21]

Погрешно се схвата и однос педагогике према психологији. Често се сретамо с мишљењем да психологија, нарочито експериментална, својом садржином и методама потпуно укључује у себи педагогику. Том погрешном схватању је основа факт да се психологија може сматрати материалном основном науком педагогике и што извесни резултати експерименталног испитивања душевног живота чине основу једној специалној дисциплини педагогике: дидактици. Оваква схватања имају и неки педагози поред свег тога што је интерес педагога за појаве душевног живота сасвим различит од интереса психолога. Педагошко постављање проблема при испитивању душевног живота детета и човека принципиелно се разликује од постављања проблема психолога. Разлика се опажа и у најситнијим детаљима психолошко-педагошког испитивања.[22] Наука о детету још није педагогика.[23] Ово ограничење важи уопште за психологију, а за експерименталну важи још једно посебно. Експерименталној психологији се измичу виши облици и комплексна стања душевног живота. За педагога је, међутим, много важније познавање баш тих чињеница, јер у васпитању се највише њима оперише.[24]

Мора се признати да је експериментална психологија дала педагогици, специално дидактици, драгоценог материала из области: психологије чула, претставног живота, памћења, вежбе и умора код деце; знатно помогла могућност диференциалног познавања деце и пружила доста поуздана сретства за утврђивање даровитости код деце. Поред свег тога педагогика се мора још знатно користити конкретним и директним посматрањем целога живог детета и не одбијати непосредна сазнања стварних комплексних појава, ради детаљног познавања научно изаналисаних елемената.[25]

Поставља се, најзад, питање како ћемо дефинисати педагогику као науку и како јој одредити задатак. Предмет јој је васпитање. Нагласили смо да

---

[18] *E. Meumann,* Zur Frage der Professuren für Pädagogik. ZEPäd. Band, VIII, стр. 145.
[19] *Friedrich Paulsen,* Einleitung in die Philosophie. 1920, стр. 33.
[20] *Dr. J. R. Kretzschmar,* Das Ende der philosophischen Pädagogik. 1921, стр. 54.
[21] *Meumann,* Die gegenwärtige Lage... ZPP u. EPäd. Jahrg. 12, H. 4, стр. 203; *Aloys Fischer,* Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart. ZPP u. EPäd. Jahrg. 12, H. 4, стр. 90—91.
[22] *Meumann,* Ibidem, стр. 200.
[23] *Fischer,* Die Lage der Pädagogik... l. c. стр. 82.
[24] Ibidem.
[25] *Fischer,* Die Lage der Pädagogik... l. c. стр. 84.

васпитање сматрамо основном функцијом друштва којом се оно делом несвесно, делом свесно одржава и развија. Према томе нећемо моћи прихватити стереотипно схватање да је васпитање утицај старијих генерација на млађе и недорасле ради предавања и. настављања извесних културних добара. Васпитање схватамо много шире. Оно обухвата човечји живот у свима његовим менама, у детињству исто тако као у мужевном добу, па чак и у старачком. Природно је да ће се оно вршити различито, зависно, у главном, од психолошких услова.

У недораслом добу васпитни утицај друштва је више непосредан и свесно одређен, у одраслом добу посредан и мање одређен. У првом случају утицај се врши преко личности, а у другом преко друштвених културних установа и вредности. Све врсте културних тековина имају особину да дејствују унапред, стварајући могућности за нове савршеније облике, сем што су завршна стања одређеног стваралачког процеса.

Утицај се испољује у виду помоћи друштва у два правца. Васпитањем се помаже човеку да створи себи такав живот и положај у свету, у којем ће наћи највише задовољство за себе и моћи да одговори својој основној дужности према заједници, да јој да до највише мере развијене своје радне способности. Човек је дужан да усаврши своје радне способности до тога степена да може у свом личном животу створити и неговати вредности које могу да имају значења почев од породице, преко позива и нације до опште човечанске заједнице. Потребно је нагласити да је васпитање јединствена функција, иако га приказујемо с две стране: индивидуалне и друштвене; и да се врши јединствено, иако говоримо о несвесном и свесном васпитном дејству. Несвесно дејство је спонтаније и примарније, али прави смисао и пуно значење у животу друштва добија тек кад се употпуни свесним и одређеним вољним дејством. Једина општа сврха васпитању је друштво и његов живот. Индивидуално савршенство, које је служило као педагошки идеал кроз векове, признајемо не као непосредни и крајњи, него само као неопходни посредни и прелазни циљ да се постигну виши и савршенији облици друштвеног живота.

Услед оваквог схватања васпитања и појам педагогике ће се знатно изменити. Морају отпасти по себи приговори да се ограничава више мање увек на уско поље, да педагошке чињенице, нарочито у прошлости, тумачи једнострано, да у питању т.зв. аутономије педагогике стоји на сувише уском становишту и т. д. Педагошка акција, како истраживачка тако и нормативна, обухвата, нарочито под утицајем социалних наука, манифестације живота у најопштијем, пуном и јединственом виду. Основно педагошко схватање је јединствено и обележава се у теоретском свом облику у крупним потезима.[26] Правилно објашњење педагошке стварности у прошлости могуће је само тако ако се оно посматра примерено истинском бивању у прошлости, у вези са општим током друштвеног живота. Историја васпитања није ишла одвојеним путем од историје општег друштвеног бивања, те се ни не може одвојено посматрати. Васпитање је увек било условљено многим разноврсним чињеницама: социалном структуром друштва, моралним, уметничким, економским, техничким приликама сваког времена.[27] Тако исто и оправданост или аутономност педагогике неће се заснивати, као још увек,[28] на чињеници да је у појединцу, у детету, човеку, несумњиво утврђена могућност развића и васпитања, него ће налазити оправдање у чињеници да васпитање у друштву постоји као основна функција његовог живота, а не само као могућност усавршавања индивидуалног животног облика.

---

[26] *Dr. Felix Behrend,* Bildung und Kulturgemeinschaft. 1922, стр. 68.

[27] *Aloys Fischer,* Der Aufbau des Hochschulstudiums der Pädagogik. ZPP u. EPäd. Jahrg. 23, H. 42, стр. 60.

[28] Овакво мишљење сретамо још и у најновије доба у педагошкој књижевности. О томе сведочи и једна скорашња студија: *Dr. Georg Geissler,* Die Autonomie der Pädagogik. Göttinger Studien zur Pädagogik. Heft. 13, 1929.

Према овоме педагогику треба да сматрамо науком која се бави истраживањем васпитних чињеница и васпитне функције друштва, утврђивањем законитости у васпитној стварности и, најзад, стварањем норми по којима ће се васпитно дејствовати. Главни задатак научне педагогике је, дакле, да изучава свеобухватним начином улогу човека у свету и то у свима положајима и односима: телесном, интелектуалном, етичко-практичном, естетском и космичком. Само тако се може постићи циљ да се ирационални друштвени утицај свесним дејством догради у животу индивидуе и она оспособи за све прохтеве и потребе најсавршенијег друштвеног живота.[29] Педагогика неће бити више само теоретско оправдање наставе и васпитања, него опште посматрање човечанске културе под видом духовног јединства човечанства.[30] Овакво схватање повлачи за собом и специалну врсту посматрања чињеница. Основна карактеристика том посматрању мора бити плурализам т.ј. педагошка стварност се неће, као што понајчешће бива у филозофији,[31] схватати у целини по аналогији једне идеје ван ње или према њеној једној ознаци. Педагошкој стварности ће се прилазити не злоупотребљавајући већ стечену технику сазнавања на другим пољима искуства, него ће се на њој стварати нове потпуне и јасне методе, примерене бујности, шаренилу и комплексности педагошког искуства.[32]

У вези с питањем какав положај треба да има овако схваћена педагошка наука на универзитету, потребно је поставити питање какав положај заузима данас универзитет у животу народа. Тога ради мораћемо разгледати у најкраћим цртама историју модерног универзитета. Врло лако се рече често да су универзитети превели у модерно доба извесне облике и дух средњега века. Ништа мање није оправдано него оваква тврдња. Модерни универзитет је постао у 19 веку и по својој идеји и организацији радикално се разликује од средњевековног универзитета. Средњевековни сталешки универзитет, као установа искључиво за образовање, претворио се духом радикалног политичког либерализма у огњиште најслободнијег и неограниченог научног истраживања, где је моменат образовања другостепеног значења. Модерни универзитет носи на себи све ознаке либералног схватања у 19 веку.

Идеја модерног универзитета типски је остварена оснивањем берлинског универзитета 1810 године.[33] Тиме је у Немачкој прекинута веза са старим универзитетима у којима је још и тада владао дух средњега века. У Француској је средњевековни универзитет разрушила велика револуција, а његову потпуну ликвидацију је спровео Наполеон својим просветним законодавством. То законодавство је обухватило целокупно школство и познато је под именом универзитетског монопола.[34] Универзитетско питање је тако решено да су теолошки, правни и медицински факултети постали стручним школама, док су факултети des lettres и des sciences постали установе скоро искључиво за дељење научних степена. Настава је у њима била споредна функција.[35] Према таквој организацији на њима и није било високе научне културе и против њих

[29] Упоредити *Dr. Paul Jensen*, Universität und Bildungsideal. 1928, стр. 126.

[30] *Behrend,* Bildung und Kulturgemeinschaft. стр. 64.

[31] *William James,* Das pluralistische Universum. Philosophisch-soziologische Bücherei, XXXIII, стр. 5.

[32] *Jensen* (Universität und Bildungsideal, стр. 82) тражи приближно нашем схватању, по могућности потпуно сазнање. Назива га омниспектантним и тврди да једино такво схватање може осигурати сазнању потпуност и јасност. Ове две особине постижу се на основу тога што је то сазнање способно да све обухвати, фундира и детерминише. Право научно сазнање може бити само такво.

[33] До 19 века универзитети нису имали велик углед међу образованим људима. Сматрали су их седиштима „педантско-сколастичке учености и студентске грубости и распасаности". *(Friedrich Paulsen,* Geschichte des gelehrten Unterrichts. III Aufl. Bd. II, 1921, стр. 249).

[34] Опширније о том питању видети *A. Aulard,* Napoléon Ier et le Monopole Universitaire, 1911.

[35] Ibidem, стр. 325.

се стално истицала као узор идеја немачког универзитета, како је остварена у Берлинском универзитету.[36] Универзитет као установа првенствено за слободно научно истраживање и неговање науке остварен је постепеним реформама у последња два деценија 19 столећа.[37] Наука се ипак и раније развијала у Француској. Поред слободних научника, много су допринеле том развитку две велике научне установе: Collège de France[38] и École Normale Supérieure[39]. У средњевековном облику и духу задржао се универзитет најдуже у Енглеској. Наука се у Енглеској развијала знатно мимо универзитете, те су се могли дуже да опиру либералном схватању науке. Још на крају 18 столећа на енглеским универзитетима у Оксфорду и Кембрицу интелектуални живот је у потпуној стагнацији.[40] Природне науке нису имале утврђен положај на њима све до друге половине 19 столећа.[41] Међутим и у књижевности и у јавности јављају се покрети за реформе универзитета одмах у првим годинама 19 столећа, али знатније реформе учињене су тек половином тог столећа.[42] На енглеским универзитетима и данас, поред научног истраживања, знатно више се полаже на васпитање и образовање, него на универзитетима других народа.[43]

За савремено схватање универзитета основна су два проблема: однос универзитета према држави и опште схватање науке на самом универзитету.[44] Почетак 19 столећа карактерише се у Немачкој као време кад се либералне идеје велике француске револуције, удружене с енглеским формама самоуправе, уклапају у чврсти организам апсолутистичке државе. Појам слободе уносио се или се бар тражило да се унесе у све могуће животне односе. Ограничити што је више могуће власт државе и стварати саморадне и самоодговорне установе.

У оваквој духовној атмосфери родила се идеја универзитета. Као основна ознака у идеал универзитета положена је мисао слободног и ничим неограниченог сазнања.[45]

Према томе су створени основни атрибути универзитетске организације: слободно и неограничено научно истраживање, слобода наставе, слободно и саморадно учење, аутономија у организацији научног рада и у управи и академска слобода универзитетских слушалаца. Утицај државе први теоретичари универзитета хоће сасвим да искључе. Сматра се штетним да држава има утицаја на универзитет као на своју установу, јер, подређујући науку својим циљевима или стављајући је себи у службу, ограничава је у свом природном развитку. Наука тражи да се развија сасвим према унутарњим законима и тежњама сазнавања.[46] Предвиђало се да ће се држава, као централна сила, знатно повлачити према самоуправним организацијама свестраног народног живота. Међутим догодило се обратно. Држава, као организација власти, све више је обухватала разне области народног живота и савремена држава има потпуно у рукама обликовање и унутарњег и спољнег националног живота. Заиста „ми живимо у времену етатизма високог напона". Чим је

---

[36] *Edmund Dreyfus-Brisac,* L' Éducation nouvelle, Études de Pédagogie comparée, 1882, стр. 20.

[37] La vie Universitaire à Paris, *E. Durkheim*, L' Histoire de l' Université, стр. 17.

[38] Ibidem, *Maurice Croiset*, Le Collège de France, стр. 146—147.

[39] Ibidem, *E. Lavisse*, L' École Normale Supérieure. стр. 71—74.

[40] *D. M. Turner*, History of Science Teaching in England. 1927, стр. 45.

[41] Ibidem, стр. 28.

[42] Опширније о томе видети *A. J. Tillyard,* A History of University Reform from 1800 A. D. to the present time, 1913.

[43] *Gilbert Murray*, Gedanken über das englische Universitätsideal. Die Universitätsideale der Kulturvölker, 1925, стр. 34.

[44] *Eduard Spranger,* Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren, 1913, стр. 8. Приказујући развитак универзитета придржаваћемо се ове студије у главном.

[45] Ibidem, стр. 9.

[46] *F. Schleiermacher,* Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinne. Über das Wesen der Universität, Drei Schriften von J. G. Fichte, F. Schleiermacher, H. Steffens. 1919. стр. 133.

држава прихватила науку као основну компоненту у просвећивању и образовању народа у целини и научну квалификацију признала као оспособљење за државну службу, универзитету се истакао, поред научног истраживања, још један задатак: настава. Наука се не негује само као највише идеално добро културе, него се и предаје ради практичне примене научних сазнања и научних принципа у животу, у друштву. Универзитет је ово стање прихватио. Оно је по данашњи универзитет битно иако у идеји универзитета није било тако предвиђено.

Идеолози модерног универзитета схватали су науку као органско јединство. Њихово схватање је сасвим спекулативног карактера, јер науку сматрају, по Шелинговој терминологији, реалним приказом и изразом идеалног знања. Ово је пак идентично са знањем о идеји, са појмом који је посредник између вечне бескрајности духа и његовог преламања кроз појединачне појаве природе и историје. Наука успоставља у својим приказима метафизички ток уласка божанског живота у облике искуственог живота спекулацијом која је слична уметничком стварању.[47] Природно је да је наука у исти мах и општи поглед на свет. По том схватању наука је управо метафизика. Према овим спекулацијама могу се истаћи ове две основне црте у схватању универзитета: наука настаје у непрекидној духовној продукцији и наука је јединствен организам у коме се на сваком наимањем делићу огледа организација целине.[48] За једно столеће и ово схватање се диаметрално изменило. Под утицајем позитивизма наука данас више ње ставља пред себе целину, него се интересује појединачним проблемима. Научним савршенством се сматра специализам т.ј. испитивање појединачних проблема најсавршенијим методама и најбрижљивијим истраживањима. Специализам значи распад првобитне идеје о органском јединству науке. Исто тако крајња диференциација научних дисциплина угрожава и јединство универзитета. Смисао универзитета се губи ако се специалисти мимоилазе и ако се међу њима не развија свест о јединству научног рада, него се ограничава само на излагање голих позитивних чињеница. Услед тога се развија често у личној конституцији универзитета научна бирократија, која и у питању научности мери квантитетом место квалитетом.[49] У сваком случају у универзитету мора владати један дух.

Услед оваквог историског развоја универзитета напред истакнута два проблема јављају се у данашњем универзитету у овом облику: универзитети су установе за неговање науке и научног образовања и наука није више опште посматрање света. Наука и опште посматрање света оделили су се једно од другог принципиелно.[50] Наше данашње схватање науке разликује се од схватања немачког идеализма на коме је универзитет организован. Идеја науке није се још била потпуно еманциповала тада од идеје религије, коју је носио универзитет као мистично наследство средњега века. Врло је тачно речено да је ова идеја науке „секуларизована религиозна идеја".[51] Али ма колико да се наука специализује и њене методе диференцују, ипак осећамо да у идеји универзитета, и онаквог какав је данас мора остати нечега од првобитног јединственог схватања науке. Ако је нестало јединства система, остаје драгоцено наследство у моралној вољи за сазнањем, за истином.[52] Није више неопходна за науку филозофија као општа наука; и она сама се специализовала као критика метода, задржавши за себе право да на основу свих врста људског сазнања ствара општи поглед на свет. Сазнање у модерно доба добија ново значење. Научно сазнање ступа све више и више у функционални

[47] *Spranger,* Einleitung, Über das Wesen der Universitäten... стр. XV—XVII.
[48] *Spranger,* Wandlungen... стр. 22: *Schleiermacher,* Gelegentliche Gedanken... l. c. стр. 126.
[49] *C. H. Becker.* Gedanken zur Hochschulreform, 1920, стр. 62.
[50] *Becker,* Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens, 1926, стр. 47 и даље.
[51] *Rudolf Otto,* Sinn und Aufgabe moderner Universität. Marburger Akademische Reden. Nr. 45, 1927, стр. 8.
[52] *Spranger,* Wandlungen... стр. 29.

однос са животом. На универзитету јавља се овај проблем у облику прилива маса.

Стотине и хиљаде које пролазе кроз универзитет не траже чиста и неутрална сазнања. Њима требају знања као основна полуга за организовање духовног и практичног живота. Наглашавањем овог момента не чинимо само уступке времену, него се стављамо на једно више становиште у схватању науке. Не можемо прихватити традиционално схватање наука о духу да се наука не може бавити чињеницама и проблемима који су близу нас у животној стварности,[53] а може обрађивати само оне које су далеко од сваковрсног, нарочито афективног процењивања; овакве чињенице су за актуелни живот мртве и без вредности. У том погледу мислимо да треба и теоретски утврдити и уклопити у опште схватање оно што природне науке чине спонтано у својој области. Бавећи се и незаинтересованим научним истраживањем, до крајњих граница специјалности, захватају пуном мером и у најактуелније проблеме садашњице, у пуну буиност практичног живота. Познат је огромни успех природних наука у том правцу. Констатујући и признавајући пуну и стваралачку вредност праксе у научном раду,[54] стављамо науку, а према томе и универзитет у нов однос. Морамо се ослободити лажног идеала искључиво неутралног сазнања[55] и утврдити у свести уверење да смо и научним сазнањем дужни служити животу који се јавља конкретно у облику социалног. Било да назовемо то схватање посматрањем науке и универзитета под видом јединства културе,[56] било да га формулишемо борбом за социологију,[57] у сваком случају је оно ново и одговара културним стремљењима садашњости. Наука је данас основна компонента културе и универзитет, као највиша научна установа, мора водити рачуна о томе како се она уклапа у стваралачки културни рад.

У овом факту видимо најважније оправдање педагогике као универзитетске науке. Један од важних задатака педагогике је да испитује и да утврђује начин на који наука делује у васпитању и образовању. Задатак васпитања и образовања није само да предаје с генерације на генерацију културне тековине, него да преко њих створи у наредним генерацијама могућност даљег усавршавања, новог стварања. У односу на науку то значи не нагомилавати знања и искуства прошлих времена, него стварати услове за нова научна сазнања.[58] Ради тога су неопходна научна истраживања специјалног карактера. Она имају обухватити цео комплекс васпитања, а не само његову технику. Према томе би био први и најважнији задатак педагогике на универзитету да негује педагошко истраживање и да васпита за тај рад.[59]

Научни рад на универзитету управља се према два основна принципа: самоградњи и заједници рада.[60] Студенту се оставља пуна слобода у раду, а наставник је у сарадњи с њим само стручни саветник. Из тога односа видимо да су педагошки моменти у односу наставника и слушаоца важнији него количина знања с којом се оперише.[61] Важан је у овом односу стваралачки момент. У том смислу увек остаје у важности Шелингова формула за универ-

---

[53] *C. H. Becker,* Vom Wesen der deutschen Universität. Universitätsideale der Kulturvölker, 1925, стр. 24.

[54] *A. Dyroff,* Wege und Abwege der Universitätsreform, 1928, стр. 30, 43.

[55] *Felix Behrend,* Bildung und Kulturgemeinschaft, 1922, стр. 71.

[56] *Behrend,* Ibidem, стр. 72.

[57] *C. H. Becker,* Vom Wesen der deutschen Universität. Die Universitätsideale der Kulturvölker, 1925, стр. 27.

[58] *Joseph Strzygowski,* Forschung und Erziehung, 1928, стр. 50; *Spranger,* Wandlungen... стр. 32.

[59] *Dr. G. Deuchler,* Zur Frage der Akademisierung der Pädagogik. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Jahrg. 11, H. 11/12, стр. 563.

[60] *Dr. Otto Braun,* Hochschulreform. Zeitschrift für Hochschulpädagogik. Jahrg. XI, H. 2, страна 20.

[61] *Strzygowski,* о. с. стр. 44.

ситетски рад: Учи толико да можеш сам стварати. Ако педагошки моменти имају значаја у спремању за истраживачки рад, у толико више се морају узимати у обзир кад се посматра улога универзитета као установе за образовање.

Наставнички рад разликује се од истраживачког управо толико да се истраживачке и наставничке способности не сретају увек у истом лицу. Иако остајемо при схватању да је истраживачки посао у науци на првом месту, не можемо а да не признамо велики социални значај наставничког посла на универзитету. Услед великог прилива маса на универзитет, студенти универзитета који студирају науку ради науке или научно-истраживачког позива губе се бројно према онима који долазе на универзитет да стекну извесна знања, којима ће се моћи користити у једном одређеном друштвеном позиву. Они имају право да траже од универзитета да се у раду на универзитету води строго рачуна о њиховим потребама. Њима су потребна само извесна одређена знања и специалне методе рада. Универзитет мора брижљиво организовати наставни рад, већ и због тога што је с великим масама искључена заједница научно-истраживачког рада. У семинарима где су стотине слушалаца не може се радити методама како се досада радило на универзитету. И ова чињеница указује на оправданост педагогике као универзитетске науке.

Услед таквог стања поставља се врло озбиљно питање да ли се може и да ли треба одржати јединство универзитета. Да ли је универзитет при оваквој организацији способан да пружи ваљану стручну спрему за позиве и да однегује позивни морал, што је у сваком стручном позиву важно? Не трпе ли ти специфични интереси штете од једностраног неговања само научног посла? Није ли универзитет заиста већ само вештачка спрега више несавршених стручних школа? Да ли се универзитет може даље развијати под таквим условима?

Против одржања јединства има врло енергичних гласова. Ми ћемо изнети и окарактерисати само један, најтипичнији, пример.[62] Полазећи од становишта да је у култури једног народа, а преко народа човечанства, најважније питање народног образовања, долази се до уверења да све научне установе, од најнижих до највиших, морају бити удешене својом организацијом тако да у пуној мери могу да задовоље многостране потребе компликованог социалног и културног живота.

Стога становишта постављају се на највише установе образовања ови захтеви:

1) добро и верно чување и предавање с генерације на генерацију стечених и утврђених највиших знанствених добара и тековина образовања;

2) методска и педагошка настава и обука за све стручњаке који су потребни у служби држави, цркви, друштву као чиновници, и носиоци свих слободних професија;

3) методско вођење научног истраживања;

4) свестрано изграђивање личности решавањем општих задатака образовања и одушевљавањем личним примерима;

5) тачно, правилно и са сврхом уношење свих знанствених добара и тековина образовања у разне народне слојеве и класе; ово би значило ставити високу школу у централни положај према свим просветним установама.

Према овим захтевима је универзитет немоћан, јер као јединствена установа не може да их задовољи све. Услед ових различитих задатака настају противречности у духу универзитета. Универзитет и јесте и није стручна школа; ако и јесте, као таква „нема чисту савест". Другог излаза нема него да се универзитет постепено подели на више установа.

Горњим захтевима би одговарале ове установе:

---

[62] *Max Scheler,* Universität und Volkshochschule. Чланак у збирци *Leopold v. Wiese,* Soziologie des Volksbildungswesens, Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln. Band I. стр. 153—172.

1) институт за стручно и позивно образовање; управо универзитет би требао да се преобрази у такву установу;

2) институти где би се бавило искључиво специалним научним истраживањима; ови би могли да остану уз универзитет или академије;

3) институти по угледу на Collège de France; у њима би истакнути стручњаци-истраживачи који имају особити дар синтезе, као филозофи, историчари, социолози и т. д. држали предавања не само студентима универзитета, него свакоме ко се интересује за научне проблеме и има спреме и способности да их прати; предавачи би износили све напретке у истраживању и могли би да буду најразноликијег општег филозофског или религиозног схватања;

4) самосталне, од универзитета независне високе народне школе.

Предвиђају се још и „Академије политичких и социалних наука". На њима би се предавало сво специално знање потребно у јавном и политичком животу садашњице. Овим институтима би одговарали ови лични типови: 1) ваљани стручни учитељи, 2) истраживачи, 3) духовни синтетичари, 4) социални и политички идеолози и 5) одушевљени народни просветитељи, као управљачи и учитељи на високим народним школама.

Расмотривши у целини овај план не може се порећи да је у духу савременог научног специализма и крајње диференциације. Несумњиво да има извесне предности сам по себи, иако се сматра да неограничена диференциација крије у себи елементе који су штетни по културу.[63] Али значајнији је овај план стога што открива извесне знатне недостатке садашње универзитетске наставе. Истакли смо већ значај нарочите наставе за оне студенте који се спремају на универзитету за разне позиве, дакле за више него девет десетина од укупног броја студената. У овом плану сматрамо оправданом жељу да се на универзитету јави више синтезе, више свеобухватног мишљења; изоловано постављање проблема специалних наука да се ограничи само на истраживачки рад и на спремање истраживача. Не видимо разлога зашто да се принципиелно дели истраживачки научни рад од стручне наставе, сем ако се не схвата да је наука нешто завршено, готово и да се у позиву може успешно дејствовати с одређеном количином знања. Остајући при схватању да наука настаје у непрекидној духовној продукцији, не видимо штетност у данашњем стању на универзитету да се и стручњаци за позив образују са стручњацима за научни рад и да се упознају с научним методама истраживања. Предавање науке није толико преношење одређених знања и чврсте технике него упознавање с проблемима и методама науке. У њима треба да се развије свест о постојању науке и способност да се у позивном животу умеју наћи пред сваким новим проблемом који тражи научно решење.

Није тачно схватање да је за стицање стручног знања излишно упознавање науке у битности, јер се сва знања могу наћи у књигама, енциклопедијама, збиркама у изобиљу и без помоћи универзитета.[64] Мислимо баш обратно да се тим сретствима може користити успешно само ко је упознат с начином постављања проблема и методама једне науке. То и јесте предност универзитетске наставе што оспособљава за саморадњу и оставља пуну слободу у раду. А то је пуно доста да се стече потребна количина знања за сваки позив. Сем тога не може се закључити круг стручних научних знања ни после уласка у позив. Научно истраживање и наука стално напредују у развитку и у позивном животу се истиче потреба за увек новим научним сазнањима. Како ће се ту наћи стручно образован радник који није упознат с научним методама рада и начинима утврђивања нових научних сазнања? У позиву је потребно да се може научна материја увек поново прерађивати, према потребама да се нова научна сазнања уклопе и ставе у функционално дејство у позивном животу.

---

[63] *Behrend*, Einführung, стр. 25.
[64] *Scheler*, о. с. стр. 160.

Универзитетска настава, која није везана квантитативно ни мало за материју наука и суму знања, има и ту предност да ослобађа дух слушалаца у правцу здраве индивидуалне диференциације и специализације. Тако се избегава стварање једностраних и настраних позивних типова. Слободни и невезани методски рад, какав се практикује у нашим семинарима, плодан је често и по истраживање и по самог наставника. У дотицају са младим и оштрим интелигенцијама, које нису детерминисане дуготрајним истоврсним радом у једном правцу, јаве се врло често такве критичке опсервације, које су драгоцене специалистима. Њима проверавају да ли су им теорије довољно еластичне и да нису једностране.[65] Критичке објекције које потичу од интелектуално живо заинтересованих студената не смеју се принципиелно одбијати, као што се ни новатори у науци не могу према схватањима окорелих стручњака посматрати с презрењем као дилетанти.[66] У слободној заинтересованости према науци, што би могли назвати дилетантизмом у добром значењу речи,[67] избија тежња за пунијом слободом постављања проблема, против стереотипизирања једностраног стручњаштва.[68]

Најзад универзитет није јединство и пуноћа количине, него јединство и пуноћа каквоће.[69] Не тражимо материално јединство између наука, нити сматрамо да је то питање важно по универзитет. Важно је да постоји духовно јединство, јединствено схватање научних метода и сложно управљање функционалног дејства науке у националној култури. Идеје слободног, стваралачког рада, истрајности и дурашности у послу и пожртвовног одушевљења за свој посао, то су највише и драгоцене културне вредности које носи у себи дух универзитета. Модерни универзитет је жариште строгог, методског, чврстог и често грубог индивидуалног и колективног рада.[70] Тим вредностима и таквим духом универзитет се потпуно уклапа у модерни живот. За универзитет не сме бити равнодушан утицај на друштво који он врши својим духом и моралном снагом која струји из њега.[71]

Против јединства универзитета наводи се још и овај разлог. Универзитет као државна установа несумњиво мора водити рачуна о националним и државним интересима при образовању народне интелигенције.[72] То бива на штету вечних и космополитских вредности које се могу развијати само на стручним научним институтима који су изоловани од националне културе. Ова објекција потиче из несоциалног схватања да појму човечанство одговара нешто стварно. Појам човечанства је проста апстракција, као и појам опште човечанске културе. Постоје заиста само националне културе које се дотичу, узајамно оплођавају, размењују добра. Заједничка им је свима тежња за напретком и срећом човека, а постављање апстракција као што су човечанство, општечовечанска култура, можемо сматрати изразом несвесне тежње у свим народним културама да између себе нађу што више додирних тачака. Према томе за стварање „вечних и космополитских вредности" једини је пут преко вредности националне културе. И научно истраживање у области извесних специалних научних дисциплина подлежи регулаторној моћи националних интереса. Не само са становишта практичне примене него и чисто теоретски, у извесним наукама не смеју се запоставити области националног живота, у корист националном животу страних и далеких проблема. Само тако може вршити универзитет здрав утицај на народни живот. Ово важи нарочито за

---

[65] *Behrend,* Einführung... стр. 29; *A. Dyroff,* Wege und Abwege... стр. 35.

[66] *Max Weber,* Wissenschaft als Beruf. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 1922, стр. 529.

[67] Ibidem, стр. 532.

[68] *Becker,* Gedanken... стр. 63.

[69] *Becker,* Vom Wesen... l. c. стр. 5.

[70] *Rudolph Otto,* o. c. стр. 12.

[71] *Wilhelm Wien,* Die neue Entwicklung unserer Universitäten und ihre Stellung im deutschen Geistesleben, 1915, стр. 20.

[72] *Scheler,* o. c. стр. 166.

наше универзитете пред којима је велики задатак изграђивања националне културе и који треба да појачају свој утицај у нашем народном животу.[73]

Сви недостатци који се указују у настави на универзитету с обзиром на образовање за позив дају се отклонити повећањем наставничког особља. И без строгог одељења научника истраживача од научника наставника, могу се, слободом избора, створити добре комбинације у пракси. Уопште, мислимо, ово питање је више практичног него принципиелног карактера. Велика моћ универзитетске наставе, и уопште универзитетског рада на науци, била је и јесте слободно дејствовање личности наставника или истраживача. У слободном кретању личних квалитета, како научних тако и наставничких, је кључ за разумевање огромних научних успеха у 19 веку на универзитетима. Ни мало није сметало што су општи и национални интереси друштва и државе стављали извесне границе симплицистички схваћеној слободи рада. Напротив то је знатно припомогло да је универзитетски рад остао примерен реалности и универзитети остали у вези с општим културним током својих нација.[74]

Универзитет је осећао извесне недостатке у настави и због тога се често дотицао педагошких проблема. Интересантно је да су проблеми универзитетско-педагошког карактера, најрадије расправљани у ректорским говорима о годишњој свечаности универзитета или при свечаном примању дужности. Увиђало се вазда да се не могу сасвим заобилазити на универзитету педагошка питања наставе. Јавио се, због тога, на немачким универзитетима покрет за академску или високошколску педагогику.[75] Под тим називом хоће да се среде и расправе сва питања која се односе специално на универзитетску наставу. Иако потпуно оправдана у принципу, академска педагогика није радо прихваћена на универзитету. Истакли су се чак оштри противници.[76] Принципиелно се наводи против академске педагогике да се на универзитету у науци не сме водити ни о чем другом брига до о самој ствари[77] и да се универзитетском наставнику не могу стављати никакви прописи за наставу. Наставникова личност мора слободно од себе да дејствује, гениално као што дејствује уметник.[78] Не можемо признати принципиелно да се овај приговор може уважити. Могао би да стоји само кад би се универзитет одрекао своје социалне улоге, кад науку не би сматрали општом тековином и кад би универзитет могао да остане сасвим аристократском установом. Социално ориентисано схватање модерног времена то искључује. Васпитни моменти морају се узети у обзир, јер само методски вођеним вежбањима може се развити и права научна способност и умешност у употреби и примењивању научних знања у позиву. Значај директног утицаја гениалних личности у универзитетском раду изменио се знатно с појавом маса на универзитетима. На место идеалне стваралачке и саморадне заједнице рада, ступа у први план заједница методски вођених вежбача, који се проводе путевима интимног научног стварања не ради тога да по њима увек иду, него само да знају како треба ићи.

Сваку научну материју можемо с више становишта посматрати и употребављати. Различито се посматра и употребљује у истраживачке сврхе,

---

[73] *Др. А. Белић,* Универзитети као националне установе. Савремена питања, 3, 1919.

[74] *Ernst Bernheim,* Das Persöhnliche im akademischen Unterricht und die unverhältnissmässige Frequenz unserer Universitäten, 1912, стр. 52.

[75] На чело овога покрета ставио се Dr. Hans Schmidkunz. Њега је знатно помагао Dr. Ernst Bernheim. Основано је и друштво за високошколску педагогику које од 1 јануара 1910 године издаје и свој часопис Zeitschrift für Hochschulpädagogik. Уредник је Dr. H. Schmidkunz. Исти је и штампао прву опсежну студију о том питању под насловом Einleitung in die Akademische Pädagogik, 1907.

[76] *Friedrich Paulsen,* у свом делу Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. 1902; *U. v. Wilamowitz–Moellendorf,* Brief an den Redakteur, Zeitschrift für Hochschulpädagogik, Jahrg. XI, H. 1, стр. 1—2.

[77] *Dr. Hans Schmidkunz,* Lehreinheit und Zielangabe. ZHP, Jahrg. II, H. 4, стр. 152.

[78] *Ernst Bernheim,* o. c. 50.

према употреби ради простог приказа или научне систематике. А кад се универзитетски наставник стави пред проблем да има пред собом слушаоце не само различних способности, него и различно заинтересоване, не може се порећи оправданост потребе академске педагогике.[79] Јер, најзад, мора се водити рачуна да настава на универзитету у првом реду буде примерена и прикладна интересима образовања слушалаца. Универзитетска катедра није место само за лично дејство наставникове личности. Наставнику је дата истина пуна слобода у раду, али баш то велико признање вредности његовог рада обвезује га да себе сматра одговорним чиниоцем у изградњи духовне културе свога народа, преко његове интелигенције.[80]

Међутим потпуно је оправдано неповерење универзитета према конкретној академској педагогици самога вође покрета. Полазећи од становишта да се наука на три степена, не само по количини него и по каквоћи, различито предаје и мора предавати, утврђује и три степена педагогике: основношколску, средњешколску и високошколску (академску).[81] Међутим наука је на свима степенима иста, разлика је само у психичким способностима слушалаца којима се предаје; према томе је и педагогика једна: примерена материји науке и душевном развитку слушалаца. У педагогици свуда треба избегавати школничку дидактичност, а нарочито на универзитету. Оваква подела педагогике учињена је на основу само дидактичких принципа. Коликогод признајемо важност дидактици, не можемо а да не тражимо и од ње еластицитет и слободу у постављању проблема, као осигурање од једностране педантерије. Ма колико да се бране од школништва[82] не може се рећи да остају само при унапређењу педагошке рефлексије на универзитету. Основна снага универзитетске наставе је у слободи и методичности; ова два принципа ограничавају се само интересима науке и великим и крупним циљевима културе. У оквиру широких поља ових принципа универзитетски наставник наћи ће лако начине како да изврши своју и наставничку дужност. Идеја академске педагогике се мора примити уз услов да јој садржина и методе буду примерене строго духу универзитетског рада.

Посебно се истиче из овог комплекса питања однос науке и позива. За студента коме треба наука као сретство за позив и за стручног наставника важан је став који се заузима према науци у овом односу. Наука је у пуном напону развитка, сви знаци говоре за то да ће се и даље још више развијати, али ипак постоји извесно незадовољство с начином како се наука негује. То незадовољство се истиче често и избија у облику тежње за реформисањем универзитетског рада, а нарочито универзитетске наставе. Данашња наука се развија у знаку специализма. У томе се виде извесне опасности по општу културу и то је питање које у односу науке према позиву добија нарочито значење. Због тога се мора посебно испитати. Иако се опажа јака реакција против специалистичког научног рада,под утицајем социолошког посматрања културе, не може се порећи да је наука као целина могућа само на основу специалних предрадња. Много тога од повике на научни специализам није тачно.

Наука се не може специализма одрећи. То је њена основна ознака. У подели рада лежи кључ за разумевање великих успеха у савременој култури, а шта је специализам друго него подела рада у науци? Може ли се замерити научнику ако се ограничи само на једно ограничено поље бескрајног иску-

---

[79] *Schmidkunz,* ZHP, Jahrg. II, H. 4, стр. 152.

[80] *Ernst Bernheim*, о. с. стр. 53.

[81] *Schmidkunz,* Entwurf eines Universitätspädagogischen Seminars. Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. 53 Heft, стр. 11; Einleitung in die akademische Pädagogik, 1907, стр. 24 и даље.

[82] *Schmidkunz,* Aufgaben der Hoschulpädagogik, ZHP. Jahrg. II, H. 1, стр. 15; *Dr. A. Messer,* Über Hochschulpädagogik. Ibidem Jahrg. II, H. 2, стр. 49.

ства? Против таквог схватања специализма нема приговора. Њих може бити само против настраности специалиста у науци. Врло је чест појав да услед специалних студија створи се једнострано стручњачко духовно настројење код научника, које се огледа у нефилозофском ставу према култури и свету. Кад стручњак не може да се вине од најситнијег свог рада до последњих методских и филозофских принципа своје науке наступа то стање које се сматра неприкладним данашњим схватањима науке. Вредност великих научника је у томе што њихов и најситнији посао носи на себи отисак идеје науке, иако га они никад не наглашавају. Недозвољени специализам састоји се у истраживању без плана, у нагомилавању и бесмисленом каталогисању материала без методске и свршне обраде и, најзад, у прецењивању садржајног и аналитичког место методског и синтетичног. С правом се ова врста специализма одбија од науке, јер циљ и целина науке не сме се никад, па ни при најспецијалнијем послу, изгубити из вида. Овакав рад је механизовање једне методе, прецењивање сретстава и подизање до принципа рада недуховног прибирања и сређивања.[83] Овакво схватање науке није добро за позив.

Због тога се јавља тежња и у стручним високим школама да се успоставља што је више могуће веза и стални додир с науком као целином. Нарочито се истичу у овом погледу техничари. Запажено је на техничким високим школама да се научним специализмом лако губи веза науке са животом и да се недостатак дубљег научног образовања констатује као недостатак у позиву код техничких стручњака. Међу техничарима се живо расправља овај проблем. Ми ћемо указати само на неке најкарактеристичније моменте из анкете коју је вршило друштво бивших студената швајцарских техничких високих школа међу академски квалификованим техничарима Швајцарске.[84] Основно питање о овом односу гласило је овако: Шта је важније за академског техничара, што више детаљних знања или што темељнија научна основа? Општи одговор анкете на ово питање је у корист што темељнијег научног образовања. Наводе се ови разлози: детаљисана настава ствара једнообразне и једностране духове, у позивном раду боље се користи општом научном спремом него познавањем детаља; и поред најсавршенијих наставних програма високих школа, у позиву се више срета са случајевима који нису предвиђени, него техничар мора да их реши самостално по општим научним методама своје струке. Наставни програм високих школа карактерише се овим речима: Учили смо на високим школама сувише много детаља и услед тога занемарили општу основу, а сувише мало да би достајало за све случајеве. Због тога се полаже тежиште на „добро сварену науку", на удубљено познавање опште научне основе. За позив је најбољи техничар који је научио правилно да мисли о природним законима и да их уме применити; детаљна знања долазе у пракси; она је богатија и крије много више могућности него и најживља теоретска комбинација. Све ово своди се на основни универзитетски принцип: научити самостално научно радити и умети научна сазнања применити. Ни оспособљење за позив не може се добити примањем мртве наставне материје. Самосталним схватањем и усвајањем научних метода и саморадном применом научних сазнања најбоље се оспособљава и за сваки практични позив. Такво оспособљење може се стећи само у вези с темељним и продубљеним научним радом; у непосредном контакту с научно-истраживачким радом и у пуном сазнању науке као целине[85]

Истоветна тежња се опажа и на немачким високим стручним школама. Указује се на извесне опасности у развитку високих техничких школа које потичу из чињенице да се теоретска страна научног рада запоставља на штету специализирања у детаљима и да се не води довољно рачуна о соци-

---

[83] *Dr. Werner Marholz,* Der Student und die Hochschule. Hochschulbücherei, Heft 1, стр. 89.

[84] По реферату који је објављен у Zeitschrift für Hochschulpädagogik, Jahrg. IX, H. 2—3, стр. 33—38.

[85] *Wilhelm Wundt,* Festrede zur 500 jährigen Jubelfeier der Universität Leipzig, 1909, стр. 28.

ално-политичким моментима при примењивању технике као науке у животу. Исто као и у Швајцарској указује се на образовање техничара као личности која самосално мисли и ради, што се има постићи само удубљивањем у строго научни рад, а не нагомилавањем детаљних знања.[86] Специализам који се ограђује само на знање штетан је и не може бити сврхом научног образовања. Циљ образовања на високим школама није у знању него у развијању радних способности.[87] Умешност у примени научних метода и самосталност у решавању практичних проблема су пробни камен научног образовања.[88] Није до ширине знања него до унутарње дубине научног сазнања.

Сва ова питања спадају у област педагогике, управо требала би да спадају да се педагогика није ограничавала на уско поље детињства и само на технику васпитања и образовања, занемарујући крупна питања педагошке теорије. Видимо да се истиче важност педагошких схватања сем код техничара,[89] још код правника, медицинара[90] и пољопривредника.[91] Такве околности још више оправдавају схватање да универзитет као јединствена научна установа има предност у социално-политичком погледу пред свима стручним високим школама. Разбијање универзитета на стручне школе и институте може се сматрати штетним и вештачким,[92] кад се имају у виду овакви социално-педагошки моменти.

Јединство културног и социалног живота је важна чињеница и у научном раду. Ни у најспециалнијим радњама се не сме кидати веза с јединственим током културе. Треба тражити осећање припадности општем развитку духа и сазнање присности са свеобухватним сазнањима духа и његових манифестација у пуном социалном животу. Томе циљу се приближује правилним образовањем пуне личности. Ово чини један посебан педагошки проблем.

Која је улога науке у стварању личности? Каква је функција науке у образовању уопште? По скоро општем схватању конкретни облик образованости је личност. Личношћу сматрамо индивидуу у којој су све телесне и душевне спобности пуно и хармониски развијене и социално активне. Појам образованог човека, пуне личности чине више елемената: добро развијен интелект, правилно суђење и држање у моралном и естетком животу, јасан поглед на свој положај и разноврсне односе у природној и друштвеној стварности и најзад умесно и трезвено вођен телесни живот. Јасно је да је наука у овако постављеном образовању само једна компонента, јер она је израз само интелектуалног живота. Проблем који смо истакли не би се ни постављао да се најчешће наука као елеменат образовања не прецењује, уколико се научна спрема идентификује с образовањем. Образованост је у односу према човековом животу много шири и пунији појам. За образовање се тражи много више елемената него за научну спрему. Наука тражи само мисаону радњу, док се у васпитању јављају све душевне способности и извесна телесна култура. Према томе образовање као пуноћа свестрано развијених свих личних способности стоји као противност научности као једностраном развијању само интелектуалних способности.[93] Тако значи образовање противност свему што је једнострано и настрано. Важно је још да оно није само учење, примање у себе спољашњег материала, него стварање изнутра и рашћење у пу-

---

[86] *Behrend,* Einführung... стр. 36 и даље.
[87] *Wilhelm Wien,* о. с. стр. 24.
[88] *Behrend,* Bildung... стр. 96.
[89] ZHP, Jahrg. IX, H. 2, стр. 29 и даље.
[90] *Dyroff,* Wege und Abwege... стр. 7.
[91] *Dr. G. John,* Das pädagogische Seminar für Landwirtschaftslehrer beim Landwirtschaftlichen Institute der Universität Leipzig. ZHP, Jahrg. IX, H. 4, стр. 79 и даље; *Behrend,* Bildung... страна 60.
[92] *Walter Mecklenburg,* Max Scheler und die deutsche Universität. Die Erziehung, Jahrg. 5, H. 6, стр. 367.
[93] *Marholz,* о. с. стр. 42.

ноћи. Образовање није мноштвеност, ни агрегат, него органска и јединствена целина, није фрагментарно, него пуно и јединствено посматрање света и живота.[94]

Велики развитак наука довео је до такве специализације да је угрожено и само јединство науке. У односу на образовање улога овакве науке посматра се скептички. Током 19 века распрсло се поверење у научно сазнање као путу ка: „правом бићу", „правој уметности", „правој природи", „правом богу", „правој срећи".[95] Наглашује се да је у науци много вештачке апстракције, а мало животне снаге. Према спољашњим културним формама наглашавају се унутарње праснаге из којих потиче свака култура. Ово нарочито чини универзитетска омладина која тражи да осети и у научној радности инстинктивну стваралачку бујност несвесних снага, не задовољавајући се јасноћом и одмереношћу рационалне активности која се креће по празним спољашњим облицима. Дух, снага, стварање, то су идеје које се стављају на супрот научном послу, који, чини се, техником механизује живот. У науци је дух угушен материалом.[96]

Овакве замерке су се родиле из непосредног животног искуства. У пуноћи живота стручно образовани академац морао је одмах осетити да наука није све; наука му није позив, само једно сретство за позив. А у сваком позиву, сем науке као сретства, тражи се још пуно човечанских способности и умешности. Све су оне резултат пуног образовања. Видели смо да стручњаци траже од специализма пуније начно образовање у позиву. Ми констатујемо да практични живот тражи у сваком позиву, сем стручне спреме, још и образовање. Морамо дакле поставити питање да ли универзитет може да задовољи овим тежњама?

Универзитету се поставља захтев да удовољи и потребама образовања својих слушалаца, да се не ограничава само на стручну спрему. Факт је да универзитет то не чини, нити може да чини у данашњем свом устројству. Тога ради чињено је више предлога. У главном сви су се кретали око тога да треба створити у универзитету један специални факултет кроз који би пролазили сви студенти универзитета ради образовања, мотивишући да је универзитетски студент у првом реду човек, а затим стручњак. Такав однос треба да остане и касније. Јасно се признаје да се тиме додаје универзитету нов задатак. Тај задатак могао би се постићи организовањем свенаучног факултета.[97] У том факултету би се ујединиле ове науке: филозофија, педагогика на првом месту, затим математика, географија, етнологија, социологија, национална економија, наука о уметности и музици. Предавања на овом факултету би била обавезна за студенте свих факултета.

Други један предлог је за оснивање хуманистичког факултета. Хуманистички факултет би требао видно да уклопи проблем образовања у организам универзитета. Треба омладини да предочи вредност појединих културних тековина и да јој олакша избор позива. Предмети се деле у три групе: образовање, педагогика и политика.[98]

У првом делу би се посматрале опште основе економског, јуристичког, математског, биолошког, медицинског, историског посматрања чињеница и живота, основе физике, психологије, лингвистике и, најзад, општи потези уметничког стварања и религиозних питања. У другом, педагошком, делу би се излагале прво социолошке основе васпитања, историја васпитања и систематска педагогика. Трећи политички део би сачињавали: увод у политику,

---

[94] *Dr. Theobald Zieglar,* Der deutsche Student, XI u. XII Auflage, 1912, стр. 243.
[95] *Max Weber,* о. с. стр. 540.
[96] *Behrend,* Einführung... стр. 67.
[97] *Dyroff,* Wege und Abwege... стр. 7 и даље.
[98] Наводимо овај предлог по опширном приказу у више пута већ цитованом делу *Behrend,* Einführung in die Probleme der Hochschulpädagogik, јер нисмо могли набавити досада предлог објављен у целини, *v. Selle,* Die humanistische Fakultät. Selbstverlag der deutschen Studentenschaft.

систем политике, односи државе и права, државе и друштва, државе и цркве и најзад однос партије према општем посматрању света и живота. У свима одељењима би се нарочито водило рачуна о савременом стању научног сазнања и истицали би се проблеми који су најактуелнији. О овом предлогу изјаснила се немачка универзитетска омладина у позитивном смислу,[99] али ипак предлог није остварен.

На принципиелно постављено питање да ли универзитет треба да сматра оправданим захтеве ове врсте не може се, као што се кадлод чини,[100] ставити на ексклузивно становиште да се на универзитету само учи наука, а нимало се не примају и не развијају особине којима се стичу способности како се социално администрира један позив у којем је наука главно сретство. Обавеза универзитета у овом правцу истиче из опште социалне обавезе, коју има свака друштвена установа: да буде у највећој мери социално продуктивна. Давањем једнострано стручно спремних друштвених функционера, универзитет постаје социално пасиван.

Признавајући социалну обвезу универзитета да води рачуна и о образовању својих студената, не мислимо да је потребно стварати посебне установе као што су у предлозима истакнути свенаучни и хуманистички факултет. Идеју оваквих установа видимо у повампиреном појму „опште образованости". У историји педагогике појам опште образованости је играо знатну улогу. Разумевало се под њим, у главном, нагомилавање свих општих знања, незаинтересовано, без обзира на практичну употребу. Опште образованим сматрао се човек који је имао енциклопедиски сва знања и развијене све душевне моћи, а није их употребљавао у практичном животу. У том појму видимо изразито сталешко схватање прошлих времена. Као што су онда постојали сталежи изван радног друштва, изоловани у својим правима и незаинтересовани за друштво као радну целину, тако се и могао развити појам општег, незаинтересованог образовања. За нас је данас тај појам немогућ. Друштво је, данас, велика радна заједница у којој је могуће образовање само преко позива. Диференцовањем друштвених функција и престанком сталежа сваки је појединац дошао у положај да буде носилац извесне обавезне функције у друштву. Постојање класа у савременом друштву не мења наше схватање јер и оне су, принципиелно, радне чињенице. Разлика је између њих само у количини користи која се прима од рада. Социално-педагошке елементе у схватању свог позива мора студент добити у самом току стручног научног рада и у непосредној вези с њим.

Оправдана је бојазан да би се ови факултети специализовали и тако и сами изгубили везу с општим током културног живота. Тиме би се интелектуализовали. А то је од чега треба да бране ови факултети. Иако је интелектуални живот знатан фактор у образовању, због тога што се интелектом стичу јасна и једноставна сазнања,[101] ипак се не може признати научни интелектуализам пресудним у образовању. Научно сазнање је искључиво интелектуалног карактера. Позив се не може интелектуализовати, али се и у њему мора огледати интелектуална честитост која се стиче у правилном научном раду. То је културна дужност сваког интелектуалца, и оног који одриче интелекту способност и моћ да буде искључиви регулатор живота.

У идеји хуманистичког факултета много је квантитативног схватања науке. Образовање студента, због квалитативног карактера образовања, може се вршити само у основним и општим потезима. С једне стране указује му се на правилно посматрање науке од појединачних дисциплина ка науци као целини, а с друге стране упућује му се интерес, посматрање и способност

---

[99] Цео ток расправе о првом дану студија 22 и 23 маја 1920 године, кад се ово питање расправљало, објављен је у изводу у књизи Humanismus, Hochschule, Student. Verlag „Die Studentenschaft". Göttingen.

[100] *Max Weber*, о. с. стр. 547.

[101] *Jensen*, Universität und Bildungsideal, стр. 34.

опажања на принципиелна питања човечанства и актуелне појаве модерног живота. Право научно образовање састоји се у оспособљењу да свако сам може да прибави себи од тековина људског духа оно што му је потребно за изграђивање своје личности и за друштвено дејствовање, не губећи из вида целину, али задржавајући пуно осећање за духовне појаве времена.[102] Овакво оспособљење се увек лакше добија на универзитету уз поједине научне дисциплине, него у установи која има заокружен наставни план. Констатовано је да су наши универзитети, без нарочите организације, досада вршили велику васпитну функцију у националном духу. Неће чинити велике потешкоће проширити круг утицаја, ако се ова потреба још нарочито нагласи. Образовање се не може занатски стећи оно ће остати увек на саморадњи, а то је основни принцип универзитетског рада у свима струкама и у свима дисциплинама. Додајмо томе још размену и укрштање идеја које се чине на универзитетима и лако ћемо стећи уверење да је универзитет погодан и за пуно образовање. Ипак потребне су извесне допуне у научној организацији универзитета. Сва питања којих смо се дотакли у главном су педагошког карактера и мислимо да их универзитет може успешно решити правилном организацијом педагогике као науке на универзитету.

По нашем мишљењу правилно организовање научног педагошког рада може се спровести само установљењем Педагошког Института. Поред катедре за педагогику требало би створити институт, у ком би се сконцентрисао сав педагошки рад: истраживачки и нормативни.

Схватајући васпитање само као утицај одраслих на неодрасле, педагогика се могла ограничавати на испомоћ појединих наука, понајвише психологије. Ситуација се знатно мења према нашем схватању васпитања. Педагошка стварност се знатно проширује; у њеној основи није више индивидуални душевни живот, него живот друштва у својој огромности и пуноћи. Далеко од сваких идеја, педагошким радом управљају сада стварности. Први задатак педагошког истраживања је пронаћи, утврдити и средити све оне чињенице које су у животу друштва основне с обзиром на васпитање. Васпитање као основна функција друштва огледа се конкретно у томе што свака друштвена и културна творевина има тенденцију да се одржи и размножи. Дакле у њеном бићу је укључена воља за специалним дејством, воља за васпитањем.[103] Најјаче се тај процес опажа на науци. Свако ново сазнање тежи да „освоји" да дође до власти над животом. То се опажа код свих манифестација културног живота. Ако посматрамо живот друштва у целини моћи ћемо да констатујемо у општем сплету све те елементе. Сви они укупно чине васпитне снаге друштва. Њих пронаћи, синтетички осветлити и овладати њима био би први задатак научне педагогике.

Према овом задатку истиче се потреба да постоји институт у ком би се тај посао могао обављати. Због своје огромности не може га вршити један човек, а још мање један стручњак. За такво широко посматрање и испитивање друштвеног живота морају се удружити многи стручњаци; на том послу треба да се нађу сви стручњаци наука које имају за предмет испитивања било коју област друштвеног живота. Специални васпитни моменти у свима манифестацијама друштвеног живота моћи ће се правилно утврдити само њиховим садејством. Без тога лако се запада у погрешно схватање, у т. зв. педагошки империализам, против чега се мора енергично устати у интересу саме педагогике. То схватање састоји се у томе да се на појаве у којима има васпитних момената генерално примени само посмартање с васпитног становишта и да се васпитно становиште узима као једино за посматрање, а нарочито за процењивање свих појава друштвеног живота. Овакви случајеви нису ретки ни у другим наукама. Догађало се и догађа да се у појединим наукама

[102] *Behrend,* Bildung... стр. 97/98.
[103] *Eduard Spranger,* Pädagogik und Volksleben. Kultur und Erziehung. 1928, стр. 168.

јавља тежња да овладају методама осталих наука и да заузму став опште науке међу наукама. За 19 столеће је карактеристичан хисторизам, у данашњој науци се опажају овакве тежње у психологији, географији и социологији. Јединство живота не састоји се у примату једне функције над другима, него у садејству многих, једних према другима удешених функција.[104]

Утврдивши тако опште услове васпитања у друштвеној стварности, у педагошком институту ће се, још уз садејство свих стручњака, утврдити функционално дејство науке у култури и указати на ближе и даље потребе овог дејства с обзиром на националну културу. Оваква регулација научног рада је врло потребна, јер се може догодити да извесне области народне културе остану мање испитане и научно обрађене, док се у друге уноси много непотребног научног рада.

Према резултатима ових истраживања постављају се општи принципи и норме васпитања. Овај део рада у педагошком институту могао би се сматрати културно-политичким. У пуној мери може га извршити универзитет, јер су на њему све науке, и ретка је област живота коју не обрађује наука. Ако се извесне области, као што је н.пр. уметност, и не исцрпљују наукама, ипак научно сазнање влада њима толико да може уочити у њима моменте који су за васпитаје битни. У овом општем делу педагошког рада и не иде се даље од постављања општих принципа.

На основу ових општих принципа педагози ће, својим методама, разрадити технику васпитања у социалном и индивидуалном виду. За онај први део једва ако имамо нешто научних предрадња, док је други део обилно обрађен. У оквиру педагошког института научни посао би се равномерно регулисавао. За прво време ваљало би се више бавити истраживањем и утврђивањем општих, друштвених чињеница и тек на основу тих би се могао правилно нормирати рад у индивидуалном облику. На педагошкој техници довољно је рађено досада и њој би се имали само додати елементи којима би се удовољило потребама васпитања у социалном виду.

Заједнички рад свих стручњака у педагошком институту уродио би још једним плодом који нам је у васпитању врло потребан. Све методе које се примењују у истраживању и у настави основане су на индивидуално психолошким схватањима. Све се више указује потреба за методама које би биле засноване на колективно психолошким схватањима. Несумњиво да би то био велики обрт, али успеси би били знатно бољи него досадашњи. Области појединих дисциплина се толико шире да их појединци не могу да обухвате у целини, а јављају се потешкоће и кад се покуша да створи јединствена слика једне области искуства које су обрађивали више стручњака. Стварањем колективно психолошких метода рада отпале би по себи потешкоће ове врсте. Код скоро свих тражења нових, потпунијих метода ови моменти су одлучни иако не морају бити свесни.[105] Што више напредује специалистичка анализа, све више се истиче компликованост искуствене стварности и комплексност животних појава. Индивидуално психолошко посматрање није увек довољно да исцрпно и правилно упознамо једну појаву. Претпостављамо да ће се у колективно психолошким методама добити сретство за пуније, вишестраније посматрање. Исто тако сматрамо потребним више примењивање социалнопедагошких принципа у раду студената.[106]

У последње време опажа се знатно напредовање у саморадњи студената. Удружења ради вежбања, поред семинара, у стручној дисциплини су врло честа. Великих успеха не могу да покажу, јер им се рад оснива на индивидуално психолошким методама. Основни облик рада је дискусија поводом саопштења индивидуално психолошким радом стечених готових сазнања. Међутим социално педагошки би било да се нова сазнања стварају колективним

[104] *Theodor Litt*, Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. 1926, стр. 12.
[105] *Karl Lamprecht*, Zwei Reden zur Hochschulreform, 1910, стр. 40 и даље.
[106] *Behrend*, Bildung... стр. 88.

радом по специалним методама, које, истина, треба тек изградити. Знатан корак у том правцу чине понеке природњачке науке упућујући истраживање извесних области рационалном поделом рада и утврђујући резултате на основу заједничке прераде резултата појединачних истраживања.

Посебно одељење института имало би да прати кретање педагошког рада у прошлости и садашњости, у свом народу и код свих културних народа. Врло је важно за сваки педагошки рад знати како су се поједине педагошке замисли остваривале у животу и какве су резултате показивале педагошке установе у прошлости и какве показују у садашњости. Кроз ово одељење треба да пролази све што је педагошко искуство и педагошки покрет.[107]

Најважнији технички инструмент института било би одељење за практично спремање средњешколских наставника. Ово је врло важан проблем који се истиче пред универзитет, управо његов филозофски факултет. На нашим универзитетима то питање није решено.[108] Стање какво имамо сада мора се сматрати привременим и прелазним. Ради се у оквиру педагошког семинара, у главном, под искључивим вођством наставника педагогике на факултету. Потребно је учинити неколико општих принципиелних напомена по овом предмету.

Постоје два радикално противна мишљења по питању да ли треба да се врши практична педагошка припрема будућих средњешколских наставника у вези с универзитетом или ван њега. По једнима професионално васпитање кандидата за позив средњешколског наставника треба да врши држава кроз посебни институт, у главном после универзитетских студија. Овакав став се оснива на схватању да је педагогика претежно техника васпитања и образовања и да наставник средње школе није ништа више него административно-техничко лице које има да спроводе строго ограничен и бирократски тачно дозиран посао.

Не можемо прихватити ово становиште. Васпитање и образовање је у основи развојни посао. У васпитанике се данас не „усађују" знања и идеали, него се из васпитаничких природних способности развијају нови радни облици, помоћу знања и извесних вежби. У овоме је карактеристична разлика између старе и нове педагогије, односно између добре и лоше педагогије. У савременом васпитању не дотерује се више васпитаник према неком идеалу, него му се указују путеви, којих има много, да по њима, саморадњом и на своју одговорност, стекне себи потребна сретства да може бити радни члан друштва.[109] Упознавање с наставном праксом треба да буде у ближем додиру с правим научним радом. Настава науке није нешто акцидентално у науци; она је битна по науку. Наука није занимање изоловано од овог света, она је жива моћ и игра врло важну улогу у културном животу. Она се мора предавати и сваки који се интимно бави науком осећа наставу као битну потребу. Природно је да ће се на универзитету и овој практичној потреби лако моћи удовољити, кад се нарочито скрене пажња на њу и кад се за овај посао позову и „практичари" из средњих школа, што сматрамо потребним. Долазак средњешколских практичара на универзитет не треба да значи доношење специалне технике, него доношење духа и атмосфере средње школе, да не би универзитетски специализам овладао и овим послом. Ван универзитета цео посао би могао да прими школнички карактер. Наставник средње школе је вођа, а не само администратор наставничког позива.

---

[107] *Spranger,* Pädagogik und Volksleben... стр. 182.

[108] У последње време и код нас се живо расправља ово питање у научној јавности. Истичемо чланке Г. г. Др. Николе Поповића (Просветни Гласник, 1920, стр. 290...), Милорада Ванлића (Просветни Гласник, 1924, стр. 641...), Милана С. Недића (Гласник Професорског Друштва, 1927, св. 2 и 1928, св. 4). Опширније је расправљао о овом проблему Г. Др. Јован Искруљев у својој студији Реформа професионалног образовања професора средњих школа, Вршац, 1926.

[109] *Becker,* Das Problem der Bildung... стр. 32.

Према свему реченом педагошки институт треба да буде институција живог идејног рада на народној култури. У њему ће учествовати сви који се баве науком и осећају обвезу савести према националној и општој култури. У њему се неће „учити", него ће се спремати и развијати способности за очување културе као јединства духовне и материалне активности друштва, и будити нове стваралачке снаге које ће ову општу тековину даље развијати, увек у духу јединства. Биће спона између универзитета као радионице специалних и специалистичких научних активности и друштвеног живота који је целокупни и јединствени израз животне радности једне нације. Универзитетски наставник ће на катедри сачувати своју објективност, а преко педагошког института ће давати од свог стручног искуства и све оно што је потребно за „вођство"[110] у друштву. Наставник универзитета има права да изађе из строгог неутралитета и да може изрећи и свој суд у животним питањима садашњице. Зашто би био он једини да нема то право које има свако на свету?[111] Висока научна култура и дотицај с разним струкама у педагошком институту довољна су гаранција да ће мишљење увек бити на месту.

У вези с овим проблемима стоји и питање како и колико треба универзитет да учествује у образовању широких народних слојева. Несумњиво је добро да се универзитету прошири круг дејства и преко граница сразмерно малог броја студената. Добит је за универзитет да може науку и најновије резултате објављивати и изван својих зидова, свима који за науку и научни рад имају интереса, не само штампано него и живом речју. Тако универзитет остаје у заједници са општим духовним животом народа.

Иницијатива за овај покрет потекла је из Енглеске, са кембрицког универзитета, седамдесетих година прошлог столећа.[112] Овај изразито демократски покрет, познат под именом University Extension movement потекао је, у главном, из сазнања велике разлике у образовању између умних и ручних радника у индустриским земљама и потребе да се овај несразмер отклони у интересу друштвеног напретка. У сарадњи с државом и с радничким организацијама овај покрет претворио се у систематско васпитање и образовање маса. У том облику проширио се покрет у Америку, у Немачку и Аустрију и понеке друге земље. Први успеси су свуда били одлични. Велике масе радника у индустриским земљама користиле су се овим покретом да попуне своје оскудно интелектуално образовање. У последње време запажа се, међутим тежња да се образовање одраслих у широким народним слојевима одели од универзитета и да се створе посебне организације у ту сврху. Тај процес се врши већ из раније у Америци[113] и у Немачкој.[114] Овом деобом не искључује се учешћу и универзитетских наставника у раду.

Тачно је да питање образовања маса не може бити у директној вези с универзитетом. Универзитет је научна установа која се не може одрећи специализма у научном раду сасвим, а то је оно чега у широким народним слојевима најмање треба. То се констатује код високо културних народа, а по-

---

[110] *Max Weber,* о. с. стр. 547 и даље.

[111] *Spranger,* Pädagogik und Volksleben... стр. 178.

[112] *D. M. Turner,* History of science teaching in England, 1927, стр. 73/74.

[113] *Wilhelm Müller,* Amerikanisches Volksbildungswesen, 1910, стр. 79 и даље.

[114] *Martin Keilhacker,* Die Geschichte der Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung in Deutschland und den angrenzenden Ländern deutscher Sprache. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1925, Band 1, стр. 66. Од многобројних научних расправа навешћемо неколико, у главном оне чији писци стоје на становишту да народна Висока Школа треба да буде посебна и самостална установа. То мишљење је заузела и пруска влада. (Zur Volkshochschulfrage. Amtliche Schriftstücke. Herausgegeben vom Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919). Даље: *Max Scheler,* Universität und Volkshochschule, l. c.; *W. Picht,* Die deutsche Volkshochschule der Zukunft, 1919; *Dr. K. Swet,* Volkshochschulfragen, 1919; *Wolfgang Schumann,* Zur Volkshochschulfrage. 184. Flugschrift des Dürerbundes; *Dr. Maximilian Mayer,* Erwachsenenbildung. Deutscher Schulverein Südmark. Schriften zur Aufbau deutscher Kultur, Heft 1.

готово важи то за народе ниже просечне културе. Зато ипак универзитети неће нити треба да прекину сваки дотицај с широком публиком. Универзитет треба да објављује резултате научних испитивања и да пружа научна знања свакоме ко их тражи и може да их свари. Руководиће се принципом да су популарни универзитетски курсеви посредници за потпуно слободно стицање вишег знања. Али неће се ограничити само на давање. Универзитет ће моћи и да прими врло драгоцене сугестије са стране „духа времена" ако у овој акцији омогући да се јаве и духовне вође ван универзитета.[115] Уношење професионалних тенденција у организацију ове врсте послова не даје добре резултате увек. Сматрамо да су за образовање народних маса најбоље васпитне установе данске Народне Високе Школе. Тај тип школа ће заиста и превладати.

Питање образовања маса одраслих у нашем народу истиче се по важности међу најважније просветне проблеме. Сувише висок постотак неписмених налаже посебне методе рада. Није толико до високих народних школа него до најнижих установа за најелементарније просвећивање некултурних и нецивилизованих народних маса. Истина том злу се доскаче најбоље народним школама. Али и да смо у могућности да створимо довољан број народних школа, ипак су потребне слободне институције приватне иницијативе да допуне у свести народној правилно схватање школства и образовања уопште. Поред свих административних строгости у примењивању законских наређења о општој обавези школовања, потпун успех у народном просвећивању неће се постићи ако се народ не фамилиаризује са школом преко слободних друштвених организација. Не може се никад довољно нагласити колико је важна чињеница у народном просвећивању и образовању да сељак и радник осете да му се просветом и школом пружа нешто заиста вредносно за њихов, сељачки и раднички живот. Народна школа не сме остати у очима сељака и радника установом која одводи у други тип живота. Мора им се утврдити у свести уверење да је школско образовање основа за све типове живота подједнако.

Наши Народни Универзитети тешко ће моћи учинити што за широко просвећивање народа. Потекли са универзитета, да задовоље извесне потребе образовања средњег варошког сталежа, нису још примили дефинитиван облик. У главном одржавају се на несистематским појединачним предавањима из најразноликијих научних области. Нити радништво, нити сељаштво учествује на њима. Цео покрет има карактер грађански, ситнобуржоаски. Последње две године чине се покушаји, у неким местима, са систематским курсевима, али се још не може предвидети с извесношћу како ће се развијати даље. У сваком случају за нас је јасно да у образовању широких слојева нашег народа не могу универзитети носити главни део посла. За наше прилике мислимо да је најзгоднији дански тип народног просвећивања. И он се не може прихватити без промене.[116] Мора се преустројити за наше прилике. Стварање специалне организације за народно просвећивање у нас мора бити предмет посебних студија.

Првош Сланкаменац.

---

[115] *Dr. Werner Marholz*, о. с. стр. 101.

[116] У том погледу потпуно се слажемо с мишљењем Г. П. Слепчевића, које је истакао у својој студији О савременом васпитању народа, Просветина Библиотека, свеска 5, 1920, стр. 61 и даље.

RÉSUMÉ.

M. Prvoš Slankamenac, docent à l' Université de Skoplje, traite dans le précédent article de l' organisation scientifique du travail pédagogique à l' Université.

Il étudie tout d' abord le caractère scientifique de la pédagogie et donne au terme d' éducation une acception plus large qu' on ne le fait d' ordinaire. Il conçoit l' éducation comme étant la fonction essentielle de la société, par laquelle celle-ci se conserve et se développe. L' éducation est donc une action consciente qui se surajoute à celle, spontanée et inconsciente, de la vie sociale en vue de son propre développement. L' une et l' autre peut être rendue plus intense par l' activité pédagogique. L' auteur montre que la pédagogie doit être une science consacrée à la recherche empirique des faits relatifs à l' éducation, de la fonction éducatrice de la société, et des lois de l' éducation; consacrée enfin à l' établissement de normes éducatives; il démontre par la même le caractère scientifique de la pédagogie.

Ainsi conçue, elle a pleinement le droit de prendre place parmi les sciences universitaires. Cette place dépend de la situation que l' université occupe dans la vie nationale et politique d' un pays. L' auteur, partant de la conception moderne de l' université et de son histoire au XIXe siècle, démontre que l' université actuelle est une institution consacrée d' une part à la recherche scientifique libre et aussi poussée que possible, d' autre part à la formation technique de fonctionnaires et d' employés. Il examine le rapport qui existe entre la spécialisation caractéristique du travail scientifique à l' université, d' une part, et d' autre part, la formation générale, ou speciale en vue des diverses carrières. Il constate, d' après plusieurs enquêtes, qu' une formation scientifique générale, approfondie a pour la carrière plus d' importance qu' un travail de détail, spécialisé à l' excès. D' où l' importance de la tâche pédagogique de l' université. La science ne suffit pas à l' éducation de la personnalité; elle y contribue pour une part que la pédagogie doit déterminer.

Il s' ensuit, d' après l' auteur, que le travail pédagogique scientifique exige, pour être bien organisé, la création d' instituts pedagogiques coexistant avec les chaires de pédagogie. La tâche de ces instituts serait tout d' abord d' étudier, à l' aide des diverses disciplines scientifiques, la réalité pédagogique, de déterminer et de classer les faits qui sont essentiels pour la fonction éducatrice de la société, de définir enfin le rôle de la science dans l' éducation et les méthodes pédagogiques propres à l' enseignement des diverses sciences. L' institut pédagogique devrait élaborer de nouvelles méthodes de travail et d' enseignement scientifique, fondées non plus comme jusqu' à présent sur des conceptions psychologiques individuelles, mais collectives. Une des sections d' un tel institut étudierait l' évolution du travail pédagogique dans le passé et le présent au sein du pays, et aussi chez toutes les autres nations civilisées.

En rapport étroit avec cet institut, il faudrait organiser une section pour la formation pratique des professeurs de lycée. L' auteur combat l' opinion suivant laquelle cette tâche devait être accomplie hors de l' université et indépendamment d' elle.

Il étudie enfin le rapport de l' Université et des grandes masses populaires. La nation yougoslave a beaucoup plus besoin d' établissements d' enseignement primaire populaire que d' universités; aussi l' auteur donne-t-il aux écoles populaires de type danois le pas sur les universités dont le type domine chez les Anglosaxons.