

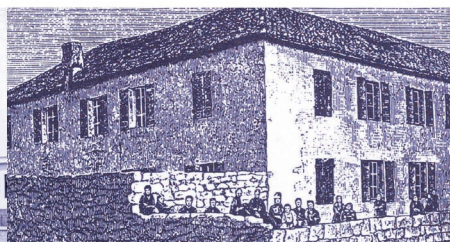


EDVARD PROTNER (ur.)



University of Maribor Press

# Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje J u g o s l a v i j e







University of Maribor

---

Faculty of Arts

**Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva  
na področju nekadašnje  
Jugoslavije**

Editor  
**Edvard Protner**

January 2020

**Title** Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području  
*Naslov* nekadašnje Jugoslavije

*Development and Current Trends of Pedagogy and Education in the  
Former Yugoslavia*

**Editor** Edvard Protner  
*Urednik* (University of Maribor, Faculty of Arts)

**Review** Sofija Vrcelj  
*Recenzija* (University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences)

Klara Skubic Ermenc  
(University of Ljubljana, Faculty of Arts)

**Language editing** Gordana Malnar  
*Lektoriranje*

**Technical editor** Jan Perša  
*Tehnični urednik* (University of Maribor, University Press)

**Cover designer** Jan Perša  
*Oblikovanje ovitka* (University of Maribor, University Press)

**Cover graphic** Pioneers at the 1<sup>st</sup> of May Parade in Ljubljana in 1961 (Wikipedia.si);  
*Grafika na ovitku* exhibition photos *Paths of education in the Slavic world*, ZZDS  
Historical association of Slovenia, Slovenian School Museum et al.

**Graphic material** Authors and editor  
*Grafične priloge*

**Published by / Založnik**  
University of Maribor Press  
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenia  
<http://press.um.si>, [zalozba@um.si](mailto:zalozba@um.si)

**Co-published by / Izdajatelj**  
University of Maribor, Faculty of Arts  
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia  
<http://ff.um.si>, [ff@um.si](mailto:ff@um.si)

**Edition** 1<sup>st</sup>  
*Izdaja*

**Publication type** E-book  
*Vrsta publikacije*

**Available at** <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/450>  
*Dostopno na*

**Published** Maribor, Slovenija, January 2020  
*Izdaja*



© University of Maribor  
University Press

Text © Authors and editor E. Protner, 2019

**This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.**

*/ To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.*

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Univerzitetna knjižnica Maribor

37(091) (497.1) (0.034.2)

RAZVOJ i aktualne tendencije pedagogije i šolstva na  
području nekadašnje Jugoslavije [Elektronski vir] / editor  
Edvard Protner. - 1st ed. - El. knjiga. - Maribor : University  
of Maribor Press, 2020

Način dostopa (URL):

<http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/450>

ISBN 978-961-286-320-3 (pdf)

doi: [10.18690/978-961-286-320-3](https://doi.org/10.18690/978-961-286-320-3)

1. Protner, Edvard

COBISS.SI-ID 97898241

**ISBN** 978-961-286-320-3 (pdf)  
978-961-286-321-0 (Softback)

**DOI** <https://doi.org/10.18690/978-961-286-320-3>

**Price** Free copie  
*Cena*

**For publisher** prof. dr. Zdravko Kačič  
*Odgovorna oseba založnika* Rector of University of Maribor



## Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije

EDVARD PROTNER

**Sažetak** Prošlo je gotovo deset godina otkako je Odjel za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Mariboru inicirao projektну suradnju na području komparativne pedagogije i povijesti pedagoških ideja i obrazovanja u regiji. Formirao se tim znanstvenika iz zemalja bivše Jugoslavije (nažalost, nismo uspjeli uključiti i Kosovo) koji je tijekom niza godina proveo nekoliko zajedničkih projekata. Ova monografija donosi analize s tri tematska područja: 1) Razvoj obrazovanja učitelja u bivšoj Jugoslaviji, 2) Školstvo i pedagogija u bivšoj Jugoslaviji za vrijeme socijalizma i 3) Pedagogija u bivšoj Jugoslaviji između prošlosti i sadašnjosti. Riječ je o tekstovima predstavljenim na simpozijima i objavljenim na engleskom i slovenskom jeziku. Prijevodom na hrvatski želimo osigurati široku dostupnost stručnoj javnosti i studentima pedagoških studija na sveučilištima u zemljama bivše Jugoslavije.

**Ključne riječi:** • obrazovanje učitelja i nastavnika • socijalizam • školski sistem • Jugoslavija • povijest pedagogije•

## Development and Current Trends in Education on the Territory of the Former Yugoslavia

EDVARD PROTNER

**Abstract** It has been almost ten years since the Department of Pedagogy of the Faculty of Arts, University of Maribor, initiated cooperation through projects in the field of comparative pedagogy and the history of pedagogical ideas and education in the region. A group of academics from the countries of the former Yugoslavia was formed (unfortunately we have not succeeded in including Kosovo), which has carried out several joint projects over the years. This monograph provides analyses of three thematic sections: 1. The development of teacher education in the former Yugoslavia; 2. School education and pedagogy during socialism in the former Yugoslavia; 3. Pedagogy in the former Yugoslavia between the past and the present. These texts have been presented at symposiums and published in English and Slovenian; their translation into Croatian will ensure that they are widely accessible to the professional public and to students in pedagogical study programs at universities in the countries of the former Yugoslavia.

**Keywords:** • teacher education • socialism • school system • study • Yugoslavia • history of education •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Edvard Protner, University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia, e-mail: [edvard.protner@um.si](mailto:edvard.protner@um.si).

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-320-3>  
Available at: <http://press.um.si>

ISBN 978-961-286-320-3



## Sadržaj

<b>Deset godina povijesnoga i komparativnoga pedagoškog istraživanja u regiji</b> <i>Ten years of historical and comparative pedagogical research in the region</i> Edvard Protner	1
<b>I.</b>	
<b>Razvoj i aktualna situacija u obrazovanju učitelja i nastavnika na području nekadašnje Jugoslavije</b>	11
<b>Usporedba razvoja obrazovanja učitelja u državama nekadašnje Jugoslavije</b> <i>A Comparison of the Development of Teacher Training in the Former Yugoslav States</i> Edvard Protner, Zdenko Medveš, Štefka Batinić, Suzana Miovska-Spaseva, Vera Spasenović, Snježana Šušnjara, Igor Radeka, Vučina Zorić i Nataša Vujisić Živković	13
<b>Bolonjska reforma obrazovanja predmetnih nastavnika u novonastalim državama na području bivše Jugoslavije</b> <i>The Bologna Reform of Subject Teacher Education in the Newly Founded States in the Territory of the Former Yugoslavia</i> Edvard Protner, Zdenko Medveš, Štefka Batinić, Suzana Miovska-Spaseva, Vera Spasenović, Snježana Šušnjara, Igor Radeka, Vučina Zorić i Nataša Vujisić Živković	33
<b>II.</b>	
<b>Školstvo i pedagogija u bivšoj Jugoslaviji za vrijeme socijalizma</b>	59
<b>Socijalistička pedagogija uhvaćena u mit o pravednosti jedinstvene škole i kulturnu hegemoniju</b> <i>Socialist Pedagogy: Caught Between the Myth of the Fairness of the Unified School and Cultural Hegemony</i> Zdenko Medveš	61
<b>Pedagogija i školstvo u Hrvatskoj od završetka Drugoga svjetskog rata do kraja 1950-ih</b> <i>Pedagogy and School System in Croatia Between the End of World War II and the End of 1950s</i> Igor Radeka i Štefka Batinić	107
<b>Razvoj školstva u Bosni i Hercegovini nakon Drugoga svjetskog rata do 1970-ih</b> <i>Development of School Systems and Pedagogy in Bosnia and Herzegovina From the Period After World War II to the 1970s</i> Snježana Šušnjara	131

<b>Konstitutivni diskontinuitet: školstvo i pedagogija u socijalističkoj Srbiji (1945–1990)</b>	151
<i>Constitutive Discontinuity: Education and Pedagogy in the Socialistic Serbia (1945-1990)</i>	
Nataša Vujisić Živković	
<b>Obrazovna politika u socijalističkoj Crnoj Gori</b>	167
<i>Educational Policy in Socialist Montenegro</i>	
Vučina Zorić	
<b>Dostignuća i proturječja u razvoju obrazovanja i pedagogije u socijalističkoj Makedoniji (1945–1990)</b>	187
<i>Achievements and Contradictions in the Development of Schooling and Pedagogy in Socialist Macedonia (1945-1990)</i>	
Suzana Miovska-Spaseva	
<b>III.</b>	
<b>Pedagogija u bivšoj Jugoslaviji između prošlosti i sadašnjosti</b>	205
<b>Ključni vidici institucionalnoga razvoja pedagogije kao akademske discipline u Sloveniji</b>	207
<i>Key Aspects of the Institutional Development of Pedagogy as an Academic Discipline in Slovenia</i>	
Tadej Vidmar i Edvard Protner	
<b>Razvoj i perspektive studija pedagogije u Hrvatskoj</b>	229
<i>The Development and the Prospects of Pedagogy in Croatia</i>	
Štefka Batinić i Igor Radeka	
<b>Bosanskohercegovačka pedagogija između prošlosti i budućnosti</b>	247
<i>Pedagogy of Bosnia and Herzegovina Between Past and Future</i>	
Snježana Šušnjara	
<b>Razvoj pedagogije kao akademske discipline u Srbiji – između znanstvenih i stručnih potreba</b>	269
<i>The Development of Pedagogy as an Academic Discipline in Serbia – Between Scientific and Vocational Needs</i>	
Nataša Vujisić Živković i Vera Spasenović	
<b>Razvoj pedagogije u Crnoj Gori</b>	289
<i>Development of Pedagogy in Montenegro</i>	
Vučina Zorić	
<b>Studij pedagogije u Makedoniji: razvoj i suvremeni izazovi</b>	313
<i>Study of Pedagogy in Macedonia: Development and Contemporary Challenges</i>	
Suzana Miovska-Spaseva	

# DESET GODINA POVIJESNOGA I KOMPARATIVNOGA PEDAGOŠKOG ISTRAŽIVANJA U REGIJI

EDVARD PROTNER

Sveučilište u Mariboru, Filozofski fakultet, Maribor, Slovenija, e-adresa:  
edvard.protner@um.si

**Sažetak** Prošlo je gotovo deset godina otkako je Odjel za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Mariboru inicirao projektnu suradnju na području komparativne pedagogije i povijesti pedagoških ideja i obrazovanja u regiji. Formirao se tim znanstvenika iz zemalja bivše Jugoslavije (nažalost, nismo uspjeli uključiti i Kosovo) koji je tijekom niza godina proveo nekoliko zajedničkih projekata. Ova monografija donosi analize s tri tematska područja: 1) Razvoj obrazovanja učitelja u bivšoj Jugoslaviji, 2) Školstvo i pedagogija u bivšoj Jugoslaviji za vrijeme socijalizma i 3) Pedagogija u bivšoj Jugoslaviji između prošlosti i sadašnjosti. Riječ je o tekstovima predstavljanim na simpozijima i objavljenim na engleskom i slovenskom jeziku. Prijevodom na hrvatski želimo osigurati široku dostupnost stručnoj javnosti i studentima pedagoških studija na sveučilištima u zemljama bivše Jugoslavije.

**Ključne riječi:**

komparativna  
pedagogija,  
povijest  
pedagogije,  
Jugoslavija,  
bolonjska  
reforma,  
socijalizam.

# TEN YEARS OF HISTORICAL AND COMPARATIVE PEDAGOGICAL RESEARCH IN THE REGION

EDVARD PROTNER

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia, e-mail:  
edvard.protner@um.si

**Abstract** It has been almost ten years since the Department of Pedagogy of the Faculty of Arts, University of Maribor, initiated cooperation through projects in the field of comparative pedagogy and the history of pedagogical ideas and education in the region. A group of academics from the countries of the former Yugoslavia was formed (unfortunately we have not succeeded in including Kosovo), which has carried out several joint projects over the years. This monograph provides analyses of three thematic sections: 1. The development of teacher education in the former Yugoslavia; 2. School education and pedagogy during socialism in the former Yugoslavia; 3. Pedagogy in the former Yugoslavia between the past and the present. These texts have been presented at symposiums and published in English and Slovenian; their translation into Croatian will ensure that they are widely accessible to the professional public and to students in pedagogical study programs at universities in the countries of the former Yugoslavia.

**Keywords:**

comparative  
education,  
history of  
education,  
Yugoslavia,  
Bologna reform,  
socialism.



University of Maribor Press

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-320-3.1>

ISBN 978-961-286-321-0

Dostupno na: <http://press.um.si>

Raspad Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije (SFRJ, 1945–1990) nesumnjivo je jedna od većih povijesnih prekretnica u novijoj europskoj povijesti. Ratni događaji i nastanak novih država na tlu nekadašnje Jugoslavije ostaju predmet brojnih stručnih analiza koje nas suočavaju sa zajedničkim iskustvom – to je priča o tome koliko su međusobno tijesno bili povezani narodi nekadašnje zajedničke države. Svijest o zajedničkoj baštini i nedostatnom poznavanju tek je od početka 90-ih godina 20. stoljeća postojala na području povijesti odgoja, školstva i pedagogije, dakako i komparativne pedagogije. Monografija *Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije* rezultat je spoznaje da suvremena školsko-sustavna rješenja i teorijska usmjerenja u odgoju i obrazovanju nije moguće razumjeti bez shvaćanja onih povijesnih tendencija koje su se međusobno prepletale pri nastanku zajedničke države 1918. i koje su, na ovaj ili onaj način, usmjeravale pedagošku misao. S druge strane, konstituiranje pedagoških rješenja u novonastalim državama samo je prizivalo na komparativno istraživanje koje bi omogućilo da se prepozna i razumije kako su pedagogija i školska vlast reagirale na radikalne društveno-političke promjene. U pozadini ove monografije također je interes i iskrena želja za spoznavanjem, povezivanjem i suradnjom kolegica i kolega s područja pedagoških znanosti zaposlenih na sveučilištima u novonastalim državama na teritoriju nekadašnje Jugoslavije jer je jednom u zajedničkoj bivšoj državi takva suradnja već postojala.

Monografija donosi tri tematska sklopa povijesnoga i komparativnoga proučavanja školstva i pedagogije na tlu nekadašnje Jugoslavije koji su rezultat višegodišnje suradnje autora. Riječ je o tekstovima koji su već bili objavljeni u različitim časopisima na engleskom i slovenskom jeziku, a ovdje su prevedeni na hrvatski sa željom da tako budu dostupniji što širem krugu javnosti na tom području.

Prvi tematski sklop pretresa razvoj obrazovanja učitelja i nastavnika na području bivše Jugoslavije i sadržava dva potpoglavlja, odnosno dva članka. Njihov je nastanak povezan sa začetkom povezivanja autora monografije, koji seže u 2010, kada je Odjel za pedagogiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mariboru organizirao međunarodni kolokvij s predavanjima gostujućih profesora pod nazivom *Pedagoški tokovi u nekim državama s područja bivše Jugoslavije* te radionicu *Comparative Study on Development and Actual Trends of Pedagogy Textbooks as Indicator of Changing Cultural Identities in South Eastern Europe*.<sup>1</sup> Na radionici, gdje su uz kolege iz Hrvatske, Srbije i

---

<sup>1</sup> Program kolokvija i radionice može se naći na: <http://www.ff.um.si/novice/dogodki/?inode=18733>.

Makedonije sudjelovali i kolege iz Austrije i Mađarske, oblikovala se inicijativa da u državama bivše Jugoslavije potražimo kolegice i kolege koji se bave poviješću školstva i pedagogije i komparativnom pedagogijom i da se kao grupa uključimo u međunarodni projekt povijesno-komparativnoga istraživanja izobrazbe učitelja koji je u to vrijeme organizirao András Németh na Sveučilištu Eötvös Loránd u Budimpešti.<sup>2</sup> Inicijativa za povezivanje istraživača s područja pedagogije iz država bivše Jugoslavije pala je na plodno tlo – započeo je proces dopisivanja, telefonskih razgovora, poziva... i već u listopadu 2011. većina autora monografije prvi se put sreća na simpoziju koji je u okviru spomenutoga projekta održan u Egeru u Mađarskoj. Žao nam je što tada, a ni poslije, nismo uspjeli dobiti nikoga s Kosova premda smo se trudili da se to ostvari. Naš se rad odvijao tako da su svi članovi pripremili opis povijesnoga razvoja i Bolonjskoga procesa u obrazovanju učitelja u svojim državama; sintezu tih priloga poslije su pripremili Edvard Protner i Zdenko Medveš, a konačna verzija teksta koja je objavljena u zborniku konferencije (Protner i dr. 2012a) temeljila se na sadržajnim i redakcijskim intervencijama svih članova skupine. Zbog prostorne ograničenosti u taj tekst nisu se mogle uključiti povijesne dimenzije, nereflektirani su ostali i neki vidovi izobrazbe učitelja u uvođenju Bolonjskoga procesa. Zato smo odlučili tekst iz zbornika konferencije dopuniti, proširiti i produbiti. Na osnovi dodatnoga gradiva nastala su dva nova članka. Prvi je, s naslovom *Primerjava razvoja izobrazbe učitelja u državama nekadašnje Jugoslavije* (Usporedba razvoja izobrazbe učitelja u državama nekadašnje Jugoslavije), objavljen 2012. na slovenskom jeziku u časopisu *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje* (Školska kronika: zbornik za povijest školstva i odgoja) (Protner i dr. 2012b), a drugi, *The Bologna reform of subject teacher education in the newly founded states in the territory of the former Yugoslavia* (Protner i dr. 2014), u srpskom časopisu *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 2014. godine. Oba su članka (uz suglasnost uredništava spomenutih časopisa) u hrvatskom prijevodu ponovno objavljena u ovoj monografiji, s tim da su pregledani i dopunjeni aktualnim podacima.

Podaci i gradivo koje je svaki autor tada prikupio za pripremu zajedničkih članaka bili su tako bogati da ih je bilo smisleno obraditi i objaviti za svaku državu posebno. To je bio poticaj za organizaciju novoga simpozija, koji je realiziran u listopadu 2012. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mariboru pod nazivom *The Development of*

---

<sup>2</sup> Rezultat toga projekta je monografija *Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform* (Németh i Skiera 2012).

*Teacher Education in the Countries of Central and South-Eastern Europe*.<sup>3</sup> Mi iz država bivše Jugoslavije tu smo (sada već »stari« znanci i povezani kao skupina) zajedno sa sudionicima iz nekih drugih europskih država predstavili povijesne dimenzije razvoja obrazovanja učitelja, a većina tekstova objavljena je u tematskom broju časopisa *History of Education & Children's Literature* (Polenghi i Protner 2013). Na tom simpoziju također je konačno sazrela ideja da se mi kolege iz država bivše Jugoslavije počnemo kao skupina redovito susretati na simpozijima, koje bismo organizirali po mogućnosti svake godine u drugoj državi nekadašnje Jugoslavije, da na njima obrađujemo teme koje se tiču zajedničkih povijesnih okvira i gdje bismo mogli uspoređivati aktualne pedagoške tokove u našim državama.

Članci, odnosno potpoglavlja u drugom tematskom sklopu monografije pod naslovom *Školstvo i pedagogija u bivšoj Jugoslaviji za vrijeme socijalizma* rezultat su sljedećega susreta skupine, koji su u studenome 2014. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Beogradu organizirale kolegice prof. dr. Vera Spasenović i prof. dr. Nataša Vujisić Živković.<sup>4</sup> U okviru Instituta za pedagogiju i andragogiju sreli smo se na simpoziju, gdje su nas zanimale sljedeće teme:

- socijalistički pristup izgradnji školskoga sustava, uključujući samoupravne elemente jugoslavenskoga socijalizma i njegov odnos prema nacionalnoj afirmaciji jugoslavenskih naroda koji su ulazili u zajednicu država
- odnos ideologije i politike prema zasnivanju pedagoške metodologije i istraživačke prakse
- karakteristike jugoslavenskoga školstva i pedagogije u kontekstu inozemnoga školstva i pedagoške teorije
- institucionalne forme razvoja pedagoškoga obrazovanja u zemljama bivše Jugoslavije u socijalističkom periodu s posebnim osvrtom na pripremu znanstveno-istraživačkoga kadra u obrazovanju
- domet socijalističke pedagogije u bivšoj Jugoslaviji u pojedinim disciplinarnim pedagoškim područjima i projektirane uloge pedagoške znanosti u razvoju »znanstvenoga socijalizma« u cjelini.

---

<sup>3</sup> Koncept, program i sažetke referata može se naći na: <http://events.ff.uni-mb.si/dte/>. Motivi za organizaciju simpozija detaljnije su opisani u: Protner (2012). Komparativno istraživanje o stanju obrazovanja učitelja i nastavnika u jugoistočnoj Europi (dakle i u svim državama bivše Jugoslavije) već je prije toga proveo Pavel Zgaga (2006) – radi se o odličnom projektu povezivanja stručnjaka u polju odgoja i obrazovanja u regiji.

<sup>4</sup> Koncept i sažetke referata može se naći na: [http://147.91.75.9/manager/shares/Quality\\_of\\_education/Skolstvo\\_i\\_socijalisticka\\_pedagogija.pdf](http://147.91.75.9/manager/shares/Quality_of_education/Skolstvo_i_socijalisticka_pedagogija.pdf). Motivi za organizaciju simpozija i njegov tijek detaljnije su opisani u: Protner i Vujisić Živković (2015).

Referati toga simpozija bili su nakon recenzentskoga postupka objavljeni kao znanstveni članci u tematskom broju središnjega slovenskoga pedagoškog časopisa *Sodobna pedagogika* (Suvremena pedagogija, 2/2015) na slovenskom i engleskom jeziku,<sup>5</sup> a u monografiji ih objavljujemo (s dopuštenjem uredništva časopisa) u pregledanoj i dopunjenoj verziji u hrvatskom prijevodu. Članci se bave osobinama »socijalističke pedagogije« u pojedinim republikama koje su činile Jugoslaviju, pa su kao potpoglavlja raspoređeni prema redoslijedu koji počinje sa Slovenijom kao najsjevernijom republikom i nastavlja se prema jugu s Hrvatskom, Bosnom i Hercegovinom, Srbijom, Crnom Gorom i Makedonijom. Među člancima posebno ističemo rad Zdenka Medveša, zaslužnoga profesora Sveučilišta u Ljubljani, koji nije mogao sudjelovati na simpoziju u Beogradu. Njegov tekst, koji je za monografiju bitno dopunio, reflektira doduše pedagoška događanja u Sloveniji,<sup>6</sup> ali postavlja okvir razumijevanja koji uvelike osvjetljava događaje u cijeloj tadašnjoj državi, pri čemu autor polazi od teze da izraz »socijalistička pedagogija« nije odgovarajući kvalifikacijski termin za naziv pedagoškoga pravca u poratnoj Jugoslaviji jer je pedagoška teorija bila previše pluralna da bismo ju mogli opisati izrazom »socijalistička«; ta je teorija bila bliža znanstvenim pedagoškim tokovima u međunarodnom prostoru nego u jugoslavenskoj školskoj politici. Tako već u uvodu Medveš osporava dva općepriznata uvjerenja poznata u širokoj javnosti: da je pedagoška teorija u poratnoj Jugoslaviji bila potpuno monolitna i da je bila posve podređena državnoj ideologiji i politici koju je diktirao Savez komunista – pojam »socijalistička pedagogija« jednostavno ne označava dostatno jednoznačno te različitosti i sasvim je neprimjenjiv za promišljeno kategoriziranje pedagoške paradigme.

Uz pozivanje na relevantnu literaturu i arhivsko gradivo (i iz osobne arhive), autor je rekonstruirao kronologiju školskih reformi u Jugoslaviji, njihovo pedagoško, ideološko i političko utemeljenje te znanstvenu distancu prema njima koju su razvijali vodeći pedagoški teoretičari u Sloveniji. U budućnosti će tekst nedvojbeno biti standard za sve one koji će istraživati poratnu jugoslavensku pedagošku misao jer s jedne strane nudi teorijski aparat koji omogućava sistematičan istraživački pristup, a s druge strane kriterij za prosudbu u kolikoj mjeri vrijedi teza o zavisnosti

---

<sup>5</sup> Članci su na slovenskom jeziku dostupni na: <https://www.sodobna-pedagogika.net/stevilke/02-2015/>, a na engleskom jeziku na: <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/issues/02-2015/>.

<sup>6</sup> Riječ je o autoru starijega naraštaja koji je – za razliku ostalih sudionika simpozija – aktivno sudjelovao u kreiranju i školske politike i pedagoške teorije u to vrijeme.



pedagoške teorije od školske politike i u drugim nacionalnim sredinama, odnosno republikama bivše Jugoslavije.

I treći tematski sklop u monografiji, *Pedagogija u bivšoj Jugoslaviji između prošlosti i sadašnjosti*, većinom je rezultat susreta članova skupine na znanstvenom simpoziju koji je u listopadu 2015. organizirao Odjel za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Mariboru u suradnji sa Sveučilišnom knjižnicom Maribor, Austrijskim kulturnim forumom i Slovenskim društvom pedagoga pod nazivom *Between Tradition and Future Challenges – The Study of Pedagogy in Central and South-East Europe*.<sup>7</sup> Simpozij je obuhvaćao povijesnu i aktualnu dimenziju položaja pedagogije kao studijske discipline. U povijesnoj dimenziji tražili su se odgovori na sljedeća pitanja:

- Kada se i u kakvu kontekstu javlja sveučilišni studij pedagogije u pojedinim nacionalnim sredinama?
- Na kojim se teorijskim pretpostavkama/paradigmama oblikovala akademska pedagogija?
- Jesu li između akademske i učiteljske pedagogije postojale napetosti / javne polemike?
- Kakav je bio položaj pedagogije prema drugim disciplinama?
- Kako su nastajala i uvodila se habilitacijska područja za pedagoške predmete te tko su bile vodeće osobe na području studija pedagogije?
- Kakvu je ulogu imala sveučilišna pedagogija u obrazovanju učitelja?
- Kako je teklo konstituiranje pedagogije kao samostalne studijske discipline, koje je ciljeve postavio studij pedagogije i kakve je mogućnosti zapošljavanja nudio?

U vezi s aktualnim položajem pedagogije kao studijske discipline zanimala su nas ponajprije promjene koje je donio Bolonjski proces te usporedba s prijašnjom situacijom, pa smo tražili odgovore na sljedeća pitanja:

- Koji se model bolonjske reforme primjenjuje na studiju pedagogije (3 + 2, 4 + 1, 5 + 0)?
- Kakav je profil diplomanata pedagogije na I. i II. stupnju, njihova znanstvena i stručna osposobljenost zapošljavanja u obrazovnom sustavu?

---

<sup>7</sup> Koncept, program i sažetke može se naći na: <http://projects.ff.uni-mb.si/pedagogy2015/index.html>. Motivi za organizaciju detaljnije su opisani u: Protner i Vidmar (2016).

- Kako je pedagogija sistemski postavljena u sveučilišni prostor (odsjeci, instituti, centri za obrazovanje učitelja, centri za cjeloživotno obrazovanje)?
- Kakav je kadrovski potencijal i utjecaj na pedagoško osposobljavanje učitelja?
- Kako je Bolonjski proces utjecao na pojedina uža područja unutar studijskih programa pedagogije?
- Kakva je konkurencija programa sa srodnim stručnim usmjerenjima (socijalna pedagogija, andragogija, specijalna pedagogija) i pojava novih pedagoških studijskih programa bez jasno definiranog okvira kao disciplina (edukacijske znanosti, upravljanje u obrazovanju, edukacijske politike)?
- Koliko su nositelji studija pedagogije integrirani u međunarodnu zajednicu i kako se odazivaju na aktualne stručne dileme u domaćem prostoru?
- Je li se s obzirom na prisutnost stranih jezika tijekom školovanja i habilitacijske kriterije (SSCI časopisi) pedagogija počela preusmjeravati iz njemačkoga u anglosaski kulturni prostor?
- Kakve su perspektive razvoja pedagogije kao studijske discipline?

Osim iz država bivše Jugoslavije,<sup>8</sup> sudionici simpozija dolazili su i iz nekih drugih država srednje i južne Europe, a njihovi su referati nakon recenzija objavljeni u dva tematska broja časopisa. Članci sudionika iz Slovačke, Italije, Bugarske i Njemačke (na njemačkom i engleskom jeziku) objavljeni su u časopisu *Historia scholastica* (1/2017),<sup>9</sup> a članci sudionika iz država bivše Jugoslavije (odnosno članci spomenute skupine) na slovenskom i engleskom jeziku u časopisu *Sodobna pedagogika* (3/2016).<sup>10</sup>

Poglavlje *Pedagogija u bivšoj Jugoslaviji između prošlosti i sadašnjosti* donosi dakle prijevode članaka o razvoju i aktualnom položaju pedagogije kao akademske discipline u pojedinim državama bivše Jugoslavije. I u tom primjeru autori su za objavu u ovoj monografiji svoje članke ponovno pregledali i aktualizirali ih, osim članka koji je u spomenutom tematskom broju *Sodobne pedagogike* opisao razvoj pedagogije u Sloveniji od osnivanja Sveučilišta u Ljubljani 1919. do početka 50-ih godina 20. stoljeća (Vidmar 2016), koji smo zamijenili člankom (Vidmar i Protner, 2018) koji je

<sup>8</sup> Žao nam je što i tom prilikom nismo uspjeli privući nikoga s Kosova.

<sup>9</sup> Članci su dostupni na: <http://historiascholastica.com/en/node/33> (vidi: Protner i dr. 2017).

<sup>10</sup> Članci su na slovenskom jeziku dostupni na: <https://www.sodobna-pedagogika.net/stevilke/03-2016/>, a na engleskom jeziku na: <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/issues/03-2016/>.

u tom časopisu na slovenskom jeziku objavljen kasnije te donosi cjelovitiju informaciju o razvoju pedagogije kao akademske discipline od početaka do danas.

Opisali smo aktivnosti skupine predstavnika pedagoške znanosti iz država bivše Jugoslavije čiji je rezultat ova monografija. Pritom nismo spomenuli sve naše radne susrete. Vrlo uspješan bio je simpozij koji je organizirao prof. dr. Igor Radeka s Odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru (u studenome 2016) pod nazivom *Alternativni pedagoški koncepti na području nekadašnje Jugoslavije*.<sup>11</sup> Nakon uredničkih recenzija referati svih sudionika objavljeni su u prvom broju za 2018. časopisa *Acta Iadertina*, koji izdaju Odjel za pedagogiju i Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru. U listopadu 2018. većina članova skupine susrela se na poziv prof. dr. Snježane Šušnjara na Konferenciji Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Sarajevu u povodu 55 godina Odsjeka s temom »Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju«. U lipnju 2019. prof. dr. Vučina Zorić organizirao je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Crne Gore u Nikšiću konferenciju s gostima iz 16 država na temu *History of Education as a Scientific Pedagogical Discipline and a Teaching Subject – Past, Present and Perspectives*.<sup>13</sup> To je bila ponovna prilika za povijesno uspoređivanje razvoja pedagogije u državama nekadašnje Jugoslavije, pa i šire u regiji. I kolegica prof. dr. Suzana Miovska-Spaseva već poziva na susret skupine 2020. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Skopju. Sa sigurnošću vjerujemo da od ove skupine možemo u budućnosti očekivati nove znanstvene monografije s područja komparativnoga proučavanja pedagoških događanja u regiji.

Sve troškove u vezi s objavljivanjem ove monografije financirali su sami autori. Za prijevod sa slovenskoga zahvaljujemo Anti Murnu (Predgovor) i Eleni Kostanjevec (poglavlja 1.2 i 3.1). Za izniman angažman u raščišćavanju jezičnih pitanja zahvaljujemo i kolegici Štefki Batinić, a osobito lektorici Gordani Malnar.

## Literatura

Németh, A. i Skiera, E. (ur.). (2012). *Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

---

<sup>11</sup> Koncept, program i sažetke referata može se naći na: <http://www.unizd.hr/pedagogija/znanstveni-skupovi/medunarodni-znanstveni-simpozij-4-5-11-2016>.

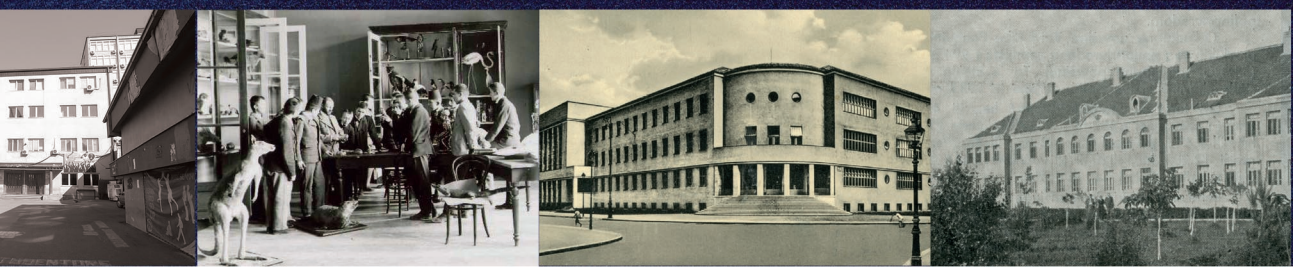
<sup>12</sup> Koncept, program i objavljene radove može se naći na: <http://www.spic.ff.unsa.ba/>.

<sup>13</sup> Koncept, program i sažetke referata može se naći na: <https://www.ucg.ac.me/objava/blog/1275/objava/49482-medunarodna-naucna-konferencija-odrzana-povodom-130-godina-predmeta-istorija-pedagogije>.

- Polenghi, S. i Protner, E. (2013). The development of teacher training in the countries of Central and South-Eastern Europe: foreword to thematic section of the issue. *History of Education & Children's Literature*, 8, br. 1, str. 11–15.
- Protner, E. (2012). Mednarodni znanstveni simpozij »Razvoj izobraževanja učiteljev v državah centralne in jugovzhodne Evrope« (Maribor, 11–13. 10. 2012). *Sodobna pedagogika*, 63/129, br. 5, str. 212–216.
- Protner, E. i Vidmar, T. (2016). Zgodovina in sodobni izzivi študija pedagogike v državah na tleh nekdanje Jugoslavije : uvodnik = History and contemporary challenges of the study of pedagogy in the countries of the former Yugoslavia : editorial. *Sodobna pedagogika*, 67/133, br. 3, str. 6–11, 6–12.
- Protner, E. i Vujisić Živković, N. (2015). Šolstvo in socialistična pedagogika v nekdanji Jugoslaviji od leta 1945 do 1990 : uvodnik = The educational system and socialist pedagogy in former Yugoslavia (1945–1990) : editorial. *Sodobna pedagogika*, 66/132, br. 2, str. 6–13.
- Protner, E., Kasper, T. i Kasperová, D. (2017). Editorial. *Historia scholastica*, 3, br. 1, str. 1–4.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinič, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujisić Živković, N. (2012a). The Development of Teacher Training in the States of Former Yugoslavia. U: A. Németh i E. Skiera (ur.). *Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform*. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudomány Intézet; Flensburg: Universität Flensburg, Institut für Schulpädagogik, str. 171–192.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinič, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujisić Živković, N. (2012b). Primerjava razvoja izobraževanja učiteljev v državah nekdanje Jugoslavije. *Šolska kronika*, 21/45, br. 1/2, str. 82–100.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinič, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujisić Živković, N. (2014). The Bologna reform of subject teacher education in the newly founded states in the territory of the former Yugoslavia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46, br. 1, str. 7–28.
- Vidmar, T. (2016). Pedagogika na univerzi v Ljubljani od njene ustanovitve do začetka petdesetih let 20. stoletja = Pedagogy at the University of Ljubljana from its founding to the beginning of the 1950s. *Sodobna pedagogika*, 67/133, br. 3, str. 32–48, 36–52.
- Vidmar, T. i Protner, E. (2018). Ključni vidiki institucionalnega razvoja pedagogike kot akademske discipline v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 69/135, br. 3, str. 10–27.
- Zgaga, P. (ur.). (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

# I.

## Razvoj i aktualna situacija u obrazovanju učitelja i nastavnika na području nekadašnje Jugoslavije





# USPOREDBA RAZVOJA OBRAZOVANJA UČITELJA U DRŽAVAMA NEKADAŠNJE JUGOSLAVIJE

EDVARD PROTNER<sup>1</sup>, ZDENKO MEDVEŠ<sup>2</sup>,  
ŠTEFKA BATINIČ<sup>3</sup>, SUZANA MIOVSKA-SPASEVA<sup>4</sup>,  
VERA SPASENOVIĆ<sup>5</sup>, SNJEŽANA ŠUŠNJARA<sup>6</sup>,  
IGOR RADEKA<sup>7</sup>, VUČINA ZORIĆ<sup>8</sup> I  
NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Sveučilište u Mariboru, Filozofski fakultet, Maribor, Slovenija, e-adresa: edvard.protner@um.si

<sup>2</sup> Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet, Ljubljana, Slovenija, e-adresa: zdenko.medves@gmail.com

<sup>3</sup> Hrvatski školski muzej, Zagreb, Hrvatska, e-adresa: sbatinic@hsmuzej.hr

<sup>4</sup> Sveučilište »Sv. Kiril i Metodij« Skopje, Filozofski fakultet, e-adresa: suzana@fzf.ukim.edu.mk

<sup>5</sup> Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd, Srbija, e-adresa: vspaseno@f.bg.ac.rs, nvujisic@f.bg.ac.rs

<sup>6</sup> Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, e-adresa: snjezana.susnjara@ff.unsa.ba

<sup>7</sup> Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Zadar, Hrvatska, e-adresa: iradeka@unizd.hr

<sup>8</sup> Sveučilište Crne Gore, Filozofski fakultet, Nikšić, Crna Gora, e-adresa: vucina@ueg.ac.me

**Sažetak** Članak na osnovi tekstova i izvora koji su u okviru istraživačkoga projekta pripremili autori iz država na tlu nekadašnje Jugoslavije uspoređuje povijesni razvoj sustavnih rješenja u konstituiranju obrazovanja osnovnoškolskih učitelja. Taj razvoj seže u vrijeme izrazite raznolikosti koju je uvjetovala različitost društvenih, političkih i kulturnih uvjeta na sjeveru, u okviru Habsburške Monarhije, i na jugu, u okviru Osmanskoga Carstva. Za razdoblje prije Prvoga svjetskog rata važno je postupno ujednačavanje s austrougarskim modelom četverogodišnje učiteljske škole. Do potpunoga ujednačavanja došlo je u Kraljevini Jugoslaviji, kada je 1929. zakonom propisan model petogodišnjih učiteljskih škola. Nakon Drugoga svjetskog rata slijedio je postupni prijelaz obrazovanja učitelja na pedagoške akademije (u šezdesetima i ponegdje u sedamdesetim godinama prošloga stoljeća) i fakultete.

## **Ključne riječi:**

obrazovanje učitelja, povijest odgoja i obrazovanja, nekadašnja Jugoslavija, komparativna pedagogija, učiteljske škole.

# A COMPARISON OF THE DEVELOPMENT OF TEACHER TRAINING IN THE FORMER YUGOSLAV STATES

EDVARD PROTNER<sup>1</sup>, ZDENKO MEDVEŠ<sup>2</sup>,  
ŠTEFKA BATINIČ<sup>3</sup>, SUZANA MIOVSKA-SPASEVA<sup>4</sup>,  
VERA SPASENOVIĆ<sup>5</sup>, SNJEŽANA ŠUŠNJARA<sup>6</sup>,  
IGOR RADEKA<sup>7</sup>, VUČINA ZORIĆ<sup>8</sup> &  
NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ<sup>5</sup>

<sup>1</sup> University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia, e-mail:  
edvard.protner@um.si

<sup>2</sup> University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia, e-mail:  
zdenko.medves@gmail.com

<sup>3</sup> Croatian School Museum, Zagreb, Croatia, e-mail: sbatinic@hsmuzej.hr

<sup>4</sup> University »Sv. Kiril i Metodij« Skopje, Faculty of Philosophy, e-mail:  
suzana@fzf.ukim.edu.mk

<sup>5</sup> University of Belgrade, Faculty of Arts, Belgrade, Serbia, e-mail:  
vspaseno@f.bg.ac.rs, nvujisic@f.bg.ac.rs

<sup>6</sup> University of Sarajevo, Faculty of Arts, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, e-mail:  
snjezana.susnjara@ff.unsa.ba

<sup>7</sup> University of Zadar, Department of Pedagogy, Zadar, Croatia, e-mail:  
iradeka@unizd.hr

<sup>8</sup> University of Montenegro, Faculty of Arts, Nikšić, Montenegro, e-mail:  
vucina@ucg.ac.me

**Abstract** On the basis of the texts and sources prepared by the authors from former Yugoslav states within the framework of research project, the article traces and compares the historical development of the system-wide approaches to the shaping of primary school teacher training. This line of development reaches back into a period of distinct differences, brought about by the differences in the social, political, and cultural conditions in the north in the Habsburg Monarchy and in the south in the Ottoman Empire. In the pre-WWI period, gradual harmonisation with the Austro-Hungarian model of four year teacher training colleges was typical. In the Kingdom of Yugoslavia, complete unification was achieved when the law of 1929 brought the model of 5 year teacher training colleges into legislation. After the Second World War, there followed a gradual shift to the training of teachers at pedagogical academies (in the 60s) and faculties.

**Keywords:**  
teacher  
education,  
history of  
education,  
former  
Yugoslavia,  
comparative  
pedagogy,  
teacher training  
colleges.



## 1 Uvod

Raspadom Jugoslavije 1991. na prostoru jugoistočnoga Balkana, teritorija koji je ta država najvećim dijelom obuhvaćala, nastalo je sedam samostalnih država: Slovenija, Hrvatska, Bosna i Hercegovina, Srbija, Kosovo, Crna Gora i Makedonija. Time je bio okončan povijesni razvoj suživota iznimne raznolikosti naroda, etničkih skupina i regija u jednoj državi, koja je pod imenom Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca nastala 1918. godine. Dramatične političke promjene u kratkoj povijesti te države diktirale su različite službene nazive: Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca, Kraljevina Jugoslavija, Federativna Narodna Republika Jugoslavija, Socijalistička Federativna Republika Jugoslavija. U kratkim crtama moguće je razlikovati dva zaokružena razdoblja njezina razvoja: prije Drugoga svjetskog rata, kada je bila ustavna monarhija (od 1929. do 1934. diktatura), te nakon Drugoga svjetskog rata, kada je komunistička vlast spriječila uspostavljanje višestranačkoga sustava i vođenje društva podredila politici partijskoga vrha. Političke, gospodarske, kulturne, a prije svega nacionalne razlike pojačavale su se u osamdesetim godinama prošloga stoljeća do te mjere da ni nekadašnji oblik konfederacije, uspostavljen autonomijom republika (Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Hrvatska, Makedonija, Slovenija i Srbija) i autonomnih pokrajina (Vojvodina, Kosovo) koju je omogućio savezni ustav iz 1974, nije mogao spriječiti raspad države. Konfliktna situacija je eskalirala, što je rezultiralo ratom, koji je u Sloveniji bio poprilično kratak i bezbolan u usporedbi s Hrvatskom, gdje se nastavio, i posebno u usporedbi s Bosnom i Hercegovinom, gdje je počeo 1992. te trajao do 1995. godine.

Unatoč krvavom raspadu države zadržala se svijest o povijesnoj povezanosti. Pritom je metodološki zanimljivo i utemeljeno komparativno istraživanje određenih dijelova razvoja školskoga sustava u novonastalim državama nekadašnje države jer možemo pratiti razvoj tih sustava na određenom geografskom području od stanja izrazite kulturne, vjerske, gospodarske i političke raznolikosti (prije Prvoga svjetskog rata), preko političkoga ujedinjenja u jednoj državi, koja uspostavlja jedinstveni školski zakonski okvir (između dvaju ratova) i nastavlja se uz ne sasvim izjednačene zakonske regulative u različitim republikama i autonomnim pokrajinama iste države (nakon Drugoga svjetskog rata), do raspada države i ponovne diversifikacije zakonskih okvira školstva, koji su pak pod utjecajem globalizacijskih tokova (u

našem primjeru prije svega bolonjske reforme visokoga obrazovanja) ponovno vodili u izjednačavanje brojnih rješenja školskih sustava.

U radu ćemo dati povijesnu usporedbu razvoja sustavnih rješenja u obrazovanju učitelja u državama s područja Jugoslavije, koju ćemo strukturirati logikom razvoja državnosti na tom prostoru, odnosno prema sljedećim razdobljima: od početaka obrazovanja učitelja do Prvoga svjetskog rata, između dvaju ratova i od završetka Drugoga svjetskog rata do raspada države. U zaključnom dijelu dotaknut ćemo se nekih nedoumica u području obrazovanja učitelja koje se odnose i na današnje vrijeme.

Izrazom učitelji obuhvaćamo poučavatelje na primarnom i nižem sekundarnom stupnju.

Obrazovanju nastavnika za viši sekundarni stupanj, ponajviše gimnazijskih nastavnika, pridajemo posebnu pozornost tek od razdoblja kada se počinje izjednačavati zahtijevani stupanj obrazovanja učitelja za osnovne i nastavnika za srednje škole, što se događa osamdesetih godina prošloga stoljeća. Prije toga obrazovanje nastavnika višega sekundarnog stupnja (gimnazije) bilo je utkano u povijesni dualizam te struke (usp. Németh 2009), koji se uspostavio u drugoj polovini 18. stoljeća, do kraja odredio u 19. stoljeću i u više ili manje izrazitom obliku prisutan je i danas. U mislima imamo činjenicu da se obrazovanje gimnazijskih nastavnika tradicionalno uvijek odvijalo na sveučilištima. Povijest obrazovanja (različitih profila) učitelja prije svega je povijest približavanja obrazovanja učitelja primarnoga i nižega sekundarnog stupnja sveučilišnoj razini zahtijevanoga obrazovanja.

## **2 Razvoj obrazovanja učitelja u državama nekadašnje Jugoslavije prije Prvoga svjetskog rata**

### **2.1 Počeci obrazovanja učitelja u državama unutar Habsburške, odnosno Austro-Ugarske Monarhije**

Povijest naroda koji su živjeli na području Jugoslavije prije Prvoga svjetskog rata izrazito je raznolika, uvjetovana pripadnošću odnosno podređenošću dvama velikim geografsko-političkim, kulturno-civilizacijskim te vjersko-nacionalnim krugovima: sjeverni dio države bio je kulturno i politički podređen Habsburškoj, a nakon 1867. Austro-Ugarskoj Monarhiji, a južni dio politički podređen Osmanskom Carstvu. Na razini nacionalnoga identiteta još je dugo postojala razdvojenost – narodi sjevernoga dijela sebe su vidjeli u kontekstu razvijene zapadne civilizacije, a na južne slavenske narode gledali su kao na »ortodoksne heretike koji su preuzeli osmanske navike«<sup>1</sup> (Jelavich 1990, str. 6). S druge strane, narodi južnoga dijela doživljavali su narode sjevernoga dijela kao oruđe Katoličke crkve i Habsburške Monarhije kojom su vladali Germani (isto).

Ta je razdvojenost znatno odredila osnivanje i razvoj institucionaliziranih oblika obrazovanja učitelja. Za narode i države podređene političkoj vlasti Habsburške i poslije Austro-Ugarske Monarhije riječi carice Marije Terezije iz 1770. »školstvo jest i za sva vremena ostaje politikum«<sup>2</sup> (Erklärung... 1984, str. 490) znače povijesnu prekretnicu u razvoju školstva. Riječi su najavljivale njezinu odlučnost da školstvo postane stvar države, a ne kao do tada samo Crkve. Odras te odlučnosti bio je prvi austrijski osnovnoškolski zakon iz 1774. (*Allgemeine Schulordnung*), koji je položio temelj obveznoj osnovnoj školi te ujedno ozakonio institucionalizirani oblik obrazovanja učitelja u obliku višemjesečnih tečajeva. Drugim austrijskim osnovnoškolskim zakonom iz 1805. (*Politische Schulverfassung*) odnos između države i Crkve promijenio se tako da je nadzor nad školom ponovno preuzela Crkva, što u konačnici nije rezultiralo većim sustavnim promjenama organizacije osnovne škole i obrazovanja učitelja osim što se obrazovanje produžavalo te je u razdoblju prije trećega osnovnoškolskog zakona iz 1869. (*Reichsvolksschulgesetz*) trajalo jednu godinu

---

<sup>1</sup> »... Orthodox heretics who had acquired an Ottoman veneer« (Jelavich 1992, str. 24).

<sup>2</sup> »... das Schulwesen aber ist, und bleibt allzeit ein Politikum.«

za učitelje »trivijalki« i dvije godine za učitelje »glavnih škola« te »normalki« (usp. Schmidt 1988b).

## 2.2 Nastajanje učiteljskih škola na cijelom području

Zakonom iz 1869, koji je školstvo ponovno stavio pod državni nadzor, dogodio se temeljni pomak u organizaciji osnovne škole i obrazovanja učitelja.<sup>3</sup> Uvedena je jedinstvena elementarna škola, osnovnoškolska obveza (zakon je propisao osmogodišnju obvezu, s time da su ju pojedine države smanjile na šest godina), a djeca su mogla dovršiti obrazovanje u diferenciranim oblicima osnovnoškolskoga obrazovanja na nižem sekundarnom stupnju (niža gimnazija, građanska škola, viša pučka škola). Što se tiče obrazovanja učitelja, propisane su (na višoj sekundarnoj razini) četverogodišnje (muške i ženske) učiteljske škole, čije je sadržaje i organizaciju detaljnije opisao Organizacijski statut za učiteljske škole (*Organisationsstatut für Lehrerbildungsanstalten*) iz 1874. godine.<sup>4</sup> To je zakonodavstvo omogućilo veliki kvalitativni skok u profesionalizaciji učiteljskoga zanimanja – učiteljske škole nudile su razmjerno široko opće obrazovanje, dobru strukovno-teorijsku usmjerenost u pedagoškim, psihološkim, didaktičkim, predmetnometodičkim i specijalpedagoškim sadržajima te praktičnim iskustvima, koje su osiguravali udžbenici (uzorne elementarne škole), i ondje su se održavale hospitacije i nastupi budućih učitelja. Taj je model bio standard učiteljskoga obrazovanja u većem dijelu Europe. Njegovu učinkovitost dokazuje činjenica da se u prilično nepromijenjenom obliku na tlu Jugoslavije zadržao gotovo čitavo stoljeće – razvoj obrazovanja učitelja u različitim dijelovima te države smisleno je vrednovati po dinamici približavanja te samoga preuzimanja toga modela.

Prije Prvoga svjetskog rata opisani model učiteljskih škola bio je formalan i ozakonjen oblik obrazovanja učitelja u svim predjelima nekadašnje Jugoslavije koji su na bilo koji način bili uključeni i podređeni Habsburškoj i poslije Austro-Ugarskoj Monarhiji. U okviru ovoga rada nemamo dovoljno prostora da sažmemo sve političke oblike i kronološke posebnosti te ovisnosti. Spomenut ćemo samo da je to zakonodavstvo bilo najviše neposredno uspostavljeno na području današnje Slovenije. Pritom je važno uzeti u obzir da je istočni dio Slovenije pripadao ugarskom

<sup>3</sup> Točan pregled i analizu razvoja obrazovanja učitelja u Habsburškoj Monarhiji i Austro-Ugarskoj (i današnjoj Austriji) možemo pronaći u: Gönner (1967) te s naglaskom na događanja u Sloveniji u: Schmidt (1988a).

<sup>4</sup> Detaljnije opisao: Strmčnik (1970).

dijelu Monarhije, koji je imao svoje školske zakone, iako se oni u osnovnim sistemskim rješenjima nisu previše razlikovali od austrijskih. Ne smije se zanemariti ni to da je kontinentalna Hrvatska, kao sastavni dio ugarskoga dijela Monarhije, u školstvu imala veću autonomiju<sup>5</sup> od Dalmacije i Istre (primorska regija), koje su bile pod upravom austrijske polovice Monarhije, u kojoj je školstvo bilo regulirano pokrajinskim školskim propisima u okviru austrijskoga državnoga osnovnoškolskog zakona iz 1869. godine. Model četverogodišnjih učiteljskih škola u kontinentalnom je dijelu ozakonjen 1888. (Batinić i Gačina Škalamera 2009, str. 17).

Pod nadležnost ugarskoga dijela Monarhije spadao je i sjeverni dio današnje Srbije (Vojvodina). Da je sustav obrazovanja učitelja u Vojvodini bio napredniji nego u Kneževini Srbiji, koja je na Berlinskom kongresu 1878. stekla autonomiju od Osmanskoga Carstva, pokazuju činjenice da do 1871. u Srbiji obrazovanje učitelja nije bilo institucionalizirano te da se dvije trećine učitelja školovalo (u okviru austrougarskoga modela) u Vojvodini (Makarić i Vasiljević 1978). Srbija je prvu učiteljsku školu sadržajno i organizacijski usporedivu s austrougarskom dobila 1871. u Kragujevcu. Bila je to trogodišnja državna muška učiteljska škola, koja se do Prvoga svjetskog rata više puta selila i mijenjala dužinu trajanja (od 1877. do 1886. četverogodišnja, nakon toga do 1896. trogodišnja te ponovno četverogodišnja) (Ćunković 1971).

Poseban položaj u okviru ove rasprave ima Bosna i Hercegovina. Berlinski kongres Srbiji je donio samostalnost, ali Bosna i Hercegovina prešla je iz osmanske pod austrougarsku vlast. Nova se vlast u području školstva suočila s izrazito velikom nepismenošću, slabom mrežom međusobno nepovezanih konfesionalnih škola te pomanjkanjem obrazovanih učitelja (usp. Bevanda 2001; Bogičević 1975) zbog njihova neinstitucionaliziranog obrazovanja (kao i u Srbiji). Njezini su se napori usmjerili u preobrazbu postojećih konfesionalnih škola u državne (pritom je bila prisiljena pristati na kompromise) te u uspostavu sustava obrazovanja učitelja pod državnim nadzorom. Prvu državnu (u početku trogodišnju) učiteljsku školu austrijska je vlast u Bosni i Hercegovini ustanovila 1882. godine. Ona je 1886. prerasla u mušku učiteljsku školu, kada je u cijelosti preuzet program rada učiteljskih škola u Monarhiji (usp. Dlustuš 1894).

---

<sup>5</sup> Vlastite školske zakone donijela je 1874. i 1888. godine (usp. Cuvaj 1911).

Slično kao Kneževina Srbija te Bosna i Hercegovina, ni Crna Gora nema tradiciju obrazovanja učitelja koju bi datirala u drugu polovinu 18. i prvu polovinu 19. stoljeća. Početak sustavnoga obrazovanja učitelja datira iz 1863, kada je na Cetinju osnovana teološka škola (*Bogoslovija*). Institucionaliziraniji oblik, usporediv sa standardima obrazovanja učitelja u Austro-Ugarskoj Monarhiji, Crna Gora dobila je s konfesionalnom učiteljskom školom (*Bogoslovsko-učiteljska škola*) koja je na Cetinju djelovala od 1887. do 1916. (Ivanović 1981, str. 51–52). Prva svjetovna učiteljska škola na tom je području osnovana 1913. u Peći (djelovala je do 1915), kada je (nakon balkanskih ratova) Crna Gora dobila vlast nad Metohijom. Radi se o teritoriju današnjega Kosova, pa ondje valja tražiti tradiciju obrazovanja u danas samostalnoj državi na tlu nekadašnje Jugoslavije.

I u Makedoniji su prve učiteljske škole, osnovane 1869. (u Štipu) i 1874. (u Prilepu), imale konfesionalni karakter – obje je osnovao važan makedonski narodni preporoditelj Josif Kovačev. Obrazovanje je trajalo dvije godine, tako da po tom kriteriju nisu usporedive s austrougarskim školama iako sadržajno prate tadašnje europske pedagoške tokove, pa su privukle čak i učenike iz Bugarske. Pod okriljem Bugarskoga egzarhata<sup>6</sup> u Skopju se od 1895. do 1897. oblikovala trogodišnja učiteljska škola, koja je veliki naglasak stavila na religiozne sadržaje premda nije imala konfesionalni karakter (Kantardžiev 2002; Kamberski 1979).

### 3 Obrazovanje učitelja u staroj Jugoslaviji između svjetskih ratova

Izrazita heterogenost u različitim područjima društvenoga života s kojom su narodi toga teritorija stupili 1918. u novonastalu Kraljevinu Srba, Hrvata i Slovenaca odražavala se i na školstvo. Temeljna razlika između sjevernoga i južnoga dijela države bila je u tome što južni do sedamdesetih godina 19. stoljeća nije bio upoznat s institucionaliziranim oblikom obrazovanja učitelja. Tada su se ondje počele osnivati učiteljske škole koje su po sadržaju i organizaciji bile usporedive s učiteljskim školama Austro-Ugarske Monarhije uspostavljenima zakonom iz 1869, iako još ne ujednačene. Nova je vlast od samoga početka pokušavala ujednačiti školske zakone na teritoriju cijele države, no to joj je uspjelo tek 1929. godine. *Zakonom o učiteljskim školama* (1930) iz 1929. narodi na teritoriju koji se od te godine zvao Kraljevina Jugoslavija prvi su put dobili sadržajno i organizacijski izjednačen zakonski okvir za

<sup>6</sup> Crkvena organizacija i uprava na području Bugarske gdje je vlast 1870–1918. i 1941–1944. obuhvatila i dio Makedonije (usp. Eksarhat, bolgarski 1983, str. 22–23).

obrazovanje učitelja. Zakon je propisao petogodišnje muške, ženske ili mješovite učiteljske škole internatskoga tipa te zabranjivao osnivanje zasebnih učiteljskih škola. Svaka učiteljska škola morala je imati osnovnu školu u funkciji vježbaonice. Na sustavnoj razini takvo uređenje nije donijelo mnogo novoga u usporedbi s austrougarskim konceptom učiteljskih škola i bilo je (slab) kompromis u odnosu na različite prijedloge reforme koji su bili u raspravi od 1919. godine. Uz spomenuta zakonska rješenja, u razmatranju su bile sljedeće verzije:

- obrazovanje učitelja na sveučilišnoj razini u okviru postojećih fakulteta
- obrazovanje učitelja na sveučilišnoj razini u okviru samostalnih pedagoških fakulteta odnosno pedagoških visokih škola
- obrazovanje učitelja u okviru samostalnih pedagoških akademija (usp. Strmčnik 1971).

Veća sustavna promjena između ratova dogodila se na razini obrazovanja predmetnih učitelja nižega sekundarnog stupnja školovanja (građanske škole; u tu kategoriju ne spadaju gimnazijski nastavnici – oni su se i dalje tradicionalno obrazovali na sveučilištima). Godine 1920. državnom je uredbom osnovana Viša pedagoška škola u Zagrebu<sup>7</sup> i Beogradu (koja je djelovala od 1924). Uz obrazovanje učitelja nižega sekundarnog stupnja (dvogodišnji studij), program je uključivao (u odvojenim odjelima) obrazovanje nastavnika na učiteljskim školama (trogodišnji studij, nakon 1926. četverogodišnji), obrazovanje prosvjetnih inspektora (samo u Beogradu) i obrazovanje učitelja djece s posebnim potrebama (Demarin 1954). Obje škole predstavljaju začetak prijelaza obrazovanja učitelja na višu razinu koji se dogodio nakon Drugoga svjetskog rata.

---

<sup>7</sup> Ustanovljena je 1919, prije državnoga zakona.

## 4 Razvoj obrazovanja učitelja nakon Drugoga svjetskog rata do raspada države

### 4.1 Od učiteljskih škola do pedagoških akademija

Konstituiranje Jugoslavije nakon rata odvijalo se u duhu dominacije Komunističke partije, koja je preuzela vlast u svim područjima političkoga i društvenoga života. Ustav iz 1946. osiguravao je federativnost i na temelju toga svaka je republika dobila svoj ustav, pa time i niz zakona, koji su u pravilu slijedili političke direktive Komunističke partije. Poslijeratnu reformu školskoga sustava najviše je obilježila Rezolucija Trećega plenuma Centralnoga komiteta Komunističke partije Jugoslavije iz 1949, koja je uvela prijelaz sa sedmogodišnjega na osmogodišnje obvezno obrazovanje te uklanjanje diferencijacije na nižem sekundarnom stupnju (Jugoslavija 1989, str. 357). Razvoj obrazovanja učitelja smisleno je postaviti u okvir reforme obveznoga osnovnoškolskog obrazovanja, pa ćemo razmotriti njezina osnovna obilježja.

Vlast je odmah po oslobođenju ukinula tzv. građanske škole, ali je školska mladež nakon četiri razreda elementarnoga stupnja i dalje mogla nastaviti školovanje u višim (trima) razredima pučke škole ili četverogodišnjoj nižoj gimnaziji – ta diferencijacija bila je označena kao ostavština buržoazijskoga školskog sustava, koji nije kompatibilan sa socijalističkim razumijevanjem egalitarizma i demokratičnosti.<sup>8</sup> Savezna skupština osnovala je 1953. Komisiju za školsku reformu, a godinu poslije osnovane su republičke komisije, koje su se inače bavile reformom školskoga sustava po cijeloj vertikali, ali je u njihovu radu sve vrijeme u prvom planu bilo pitanje položaja i uloge (niže) gimnazije u školskom sustavu. Rasprave i polemike o reformi školskoga sustava zaključene su 1958, kada je (na saveznoj razini) izdan Opći zakon o školstvu, koji je eliminirao dualnost sustava te propisao jedinstvenu osmogodišnju osnovnu školu (usp. Kožuh 1981).

---

<sup>8</sup> Pritom je važno spomenuti da je položaj niže gimnazije u tadašnjim jugoslavenskim republikama bio izrazito različit. U Sloveniji je to bila škola namijenjena masama, u drugim republikama škola za odabrane. Ondje je kritika niže gimnazije bila neusporedivo oštrija nego u Sloveniji (usp. Kožuh 1981, str. 47).



Usporedno s onima o reformi osnovne škole odvijale su se rasprave o reformi obrazovanja učitelja. U prvim poslijeratnim godinama postupno se obnovio sličan sustav obrazovanja kakav je postojao u posljednjim godinama prije rata: za obrazovanje učitelja elementarnoga stupnja bile su namijenjene učiteljske škole, za obrazovanje predmetnih učitelja viših razreda osnovne škole (niži sekundarni stupanj) više pedagoške škole (u trajanju od dvije godine, odnosno četiri semestra), a obrazovanje gimnazijskih nastavnika, odnosno nastavnika više sekundarne razine odvijalo se na sveučilišnoj razini. Zbog velike neujednačenosti u razvijenosti školske mreže, broju odgovarajućih učitelja te opsegu nepismenosti razlike među jugoslavenskim republikama bile su relativno velike. Pogledajmo ih.

U svim se republikama u prvim godinama poratnoga razdoblja veliki manjak učitelja rješavao organiziranjem tečajeva u trajanju od tri do šest mjeseci, na kojima su kandidate za učitelje na brzinu osposobljavali za poučavanje. U isto vrijeme posvuda su učitelji prolazili obuku na predratnim učiteljskim školama, ali više ne petogodišnju kao prije rata. U Sloveniji se trajanje učiteljske škole odmah nakon rata skratilo na četiri godine, a 1951. ponovno su uvedene petogodišnje učiteljske škole (Čopić 1973). Godinu poslije petogodišnje učiteljske škole uvedene su u Hrvatskoj (Batinić i Gaćina Škalamera 2009, str. 32). U Srbiji su petogodišnje učiteljske škole ponovno uvedene 1954. godine. U Bosni i Hercegovini trajanje obrazovanja na učiteljskim školama u poratnom su razdoblju skratili na tri godine, pa ga 1949. produžili na četiri i 1954. na pet godina. U Crnoj Gori obrazovanje učitelja produženo je na pet godina 1951. (Šuković 2003, str. 48), a u Makedoniji 1953. godine.

Vidimo da je početkom pedesetih godina prošloga stoljeća obrazovanje učitelja elementarnoga stupnja objedinjeno u trajanju od pet godina na učiteljskim školama. Objema predratnim višim pedagoškim školama u tom su se razdoblju (u svim republikama) pridružile brojne nove. Ukidanjem građanskih škola njihova se svrha do neke mjere promijenila: u zasebnim odjelima obrazovale su učitelje različitih predmeta višega (predmetnoga) stupnja osnovne škole. Neke su (npr. u Beogradu) zadržale i obrazovanje učitelja za djecu s posebnim potrebama, ali nisu više obrazovale nastavnike učiteljskih škola, koji su sada morali imati sveučilišnu izobrazbu jednako kao i npr. nastavnici u gimnazijama.

Na sustavnoj razini bitan pomak dogodio se u konceptu obrazovanja učitelja usporedno sa spominjanim propisivanjem jedinstvene osmogodišnje osnovne škole (1958). To je bio okvir za novu razvojnu fazu u sustavu obrazovanja učitelja, koju je uvjetovalo nastajanje pedagoških akademija – one su se u nekim republikama počele osnivati usporedno s donošenjem novih školskih zakona. Šezdesetih godina počinju se ukidati učiteljske škole i obrazovanje učitelja razrednoga stupnja prelazi na pedagoške akademije. To je važna novost u usporedbi s prijašnjim uređenjem – pedagoške akademije izjednačavaju stupanj zahtijevanoga obrazovanja za učitelje elementarnoga stupnja, koji je u jedinstvenoj osmogodišnjoj osnovnoj školi pokrivaio prva četiri razreda (razredna nastava), i učitelje nižega sekundarnog stupnja, koji je pokrivaio četiri viša razreda (predmetna nastava). Najekonomičniji i najprirodniji put te reforme bio je da se odjelima na postojećim višim pedagoškim školama koji su pokrivali područje društveno-humanističkih znanosti i prirodoslovno-matematičkih predmeta doda odjel za razrednu nastavu ili su se osnivale potpuno nove pedagoške akademije. Prijašnje su se petogodišnje učiteljske škole (u pravilu) preoblikovale u četverogodišnje gimnazije pedagoških smjerova (razina višega sekundarnog stupnja), koje su bile više općeobrazovnoga karaktera od strukovnih škola. Do neke mjere drukčiji razvojni put pedagoških akademija nalazimo u Srbiji i Crnoj Gori (što ćemo vidjeti u nastavku).

U Sloveniji je prva pedagoška akademija osnovana 1961. (Maribor), a 1964. i Viša pedagoška škola u Ljubljani preoblikovala se u Pedagošku akademiju (Bračič 1986). U Hrvatskoj je prva pedagoška akademija osnovana 1960, a u iduće tri godine osnovano ih je još četrnaest, ali su sljedećih godina neke ukinuli, pa ih je od 1965. bilo devet (Bezić 2003, str. 17). Razvojna prekretnica slična onoj u Sloveniji i Hrvatskoj s obzirom na obrazovanje učitelja dogodila se i u Bosni i Hercegovini, ali je ondje prva pedagoška akademija osnovana tek 1969. (razvila se iz Više pedagoške škole u Sarajevu). Makedonija je svoje pedagoške akademije dobila ubrzo nakon osnovnoškolske reforme iz 1958. godine: 1961. u Skopju i Štipu te 1964. u Bitoli.

Pedagoške akademije u Srbiji i Crnoj Gori bile su konstituirane posve drukčije. U Srbiji su ih ozakonili tek 1971. godine (Zakon o pedagoškim akademijama 1971). Kandidate su upisivale nakon dovršene obvezne osmogodišnje osnovne škole, a imale su dva stupnja: prvi je trajao četiri godine i imao status srednje škole, a drugi je trajao dvije godine i imao (kao pedagoške akademije u drugim republikama) status više škole (Trnavac 1993). Nakon 1979. sve su škole na višoj sekundarnoj razini

dobile jedinstveni dvogodišnji obrazovni program. Pedagoške akademije od tada su bile organizirane kao četverogodišnje: prve dvije godine (3. i 4. razred više sekundarne škole) bile su pripremna faza koju je slijedio dvogodišnji zaključni stupanj (isto).

U Crnoj Gori Pedagoška akademija osnovana je 1963. godine. Nastala je spajanjem petogodišnje učiteljske škole u Nikšiću i Više pedagoške škole iz Cetinja. I ondje je to bila šestogodišnja škola razdijeljena na dva stupnja. Prvi stupanj bio je četverogodišnja škola, drugi stupanj dvogodišnja viša škola. Jedan od većih problema takve organizacije bio je da su učenici po završetku prvoga stupnja ostajali bez svjedodžbe o završenoj srednjoj školi te su školovanje mogli nastaviti samo na drugom stupnju Pedagoške akademije. Drugi problem (i posebnost te akademije) bio je da su se svi učiteljski kandidati koji su se (na drugom stupnju) obrazovali za poučavanje određenih predmeta u višim razredima osmogodišnje škole (predmetni stupanj) ujedno osposobili za poučavanje u prva četiri razreda osnovne škole (razredni stupanj), dakle obrazovanje učitelja elementarnoga stupnja nije bilo odvojeno od obrazovanja učitelja nižega sekundarnog stupnja. To se rješenje ubrzo pokazalo kao neodgovarajuće te su već 1967. na Akademiji ustanovili Odsjek za razrednu nastavu (Šuković 2003).

#### **4.2 Od pedagoških akademija k sveučilišnom obrazovanju učitelja**

Praćenje povijesnoga razvoja obrazovanja učitelja ocrtava nam temeljnu razvojnu snagu koju možemo sažeti ovako: veliki razvojni pomaci u sustavnom rješavanju koncepta obrazovanja učitelja iskazivali su se u prelasku na sve više stupnjeve obrazovanja na vertikali školskoga sustava. Kao povijesnu tendenciju moguće je prepoznati orijentaciju k izjednačavanju stupnja obrazovanja za sve profile učitelja, bez obzira na školski stupanj na kojemu bi trebali poučavati, što u praksi znači izjednačavanje s visokoškolskim sveučilišnim stupnjem, na kojem su se od samoga početka obrazovali učitelji višega sekundarnog stupnja (gimnazijski nastavnici). Najveći razvojni napredak dogodio se u potrebnoj naobrazbi učitelja elementarnoga stupnja – njihova se naobrazba osnivanjem pedagoških akademija izjednačila s potrebnom naobrazbom učitelja nižega sekundarnog stupnja. U povijesnoj logici toga razvoja nedostaje samo prijelaz obrazovanja učitelja elementarnoga i nižega

sekundarnog stupnja osnovne škole na obrazovanje na fakultetu i izjednačavanje sa sveučilišnim obrazovanjem gimnazijskih nastavnika.

Pred raspad Jugoslavije taj se prijelaz za obje kategorije učitelja (elementarni i niži sekundarni stupanj osnovne škole) dogodio samo u Sloveniji. To se zbilo 1986, kada se Pedagoška akademija u Mariboru službeno preimenovala u Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru, a godinu poslije u Pedagoški fakultet preimenovala se i Pedagoška akademija u Ljubljani (usp. Janša Zorn 1997). To je značilo produžavanje studija sa dvije na četiri godine i prijelaz s višega na visokoškolski sveučilišni studij, što je vodilo do izjednačavanja akademskih standarda (posebno na istraživačkom području) koji su važni za tradicionalne sveučilišne studije. Uzdizanje i ujednačavanje obrazovanja učitelja na svim stupnjevima školovanja (i učitelja elementarnoga stupnja) na sveučilišnoj razini koje je Slovenija tada provela nije bilo unikatno samo u okviru tadašnje Jugoslavije nego i u širem (europskom i svjetskom) mjerilu.

S druge strane potrebno je reći da se prijelaz obrazovanja učitelja nižega sekundarnog stupnja osnovne škole (predmetnoga stupnja) na sveučilišno obrazovanje u drugim dijelovima države dogodio prije nego u Sloveniji. U Hrvatskoj su rasprave o prijelazu na četverogodišnje visokoškolsko obrazovanje učitelja bile aktualne (kao i u Sloveniji) već šezdesetih godina prošloga stoljeća. U vrijeme reforme sveučilišta (1973–1975) neke su pedagoške akademije stupile pod okrilje hrvatskih sveučilišta (kao i u Sloveniji): godine 1978. u Hrvatskoj su uveli obvezno visokoškolsko (četverogodišnje) obrazovanje učitelja predmetnoga stupnja osmorazredne osnovne škole.<sup>9</sup> Ta je promjena pridonijela integriranju pedagoških akademija u filozofske fakultete i (u nekoliko primjera) preoblikovanju dijelova pedagoških akademija u pedagoške fakultete. Tom promjenom obrazovanje učitelja elementarnoga (razrednoga) stupnja prelazi na pedagoške fakultete, ali je ostalo na razini višega dvogodišnjega stručnog studija. Čak i kada je 1992. propisan četverogodišnji studij učitelja razredne nastave, taj se studij nije izjednačio s visokoškolskim sveučilišnim stupnjem, nego je zadržao razinu stručnoga studija. Godine 1997. taj su studij preuzele visokoškolske ustanove s nazivom Visoka učiteljska škola odnosno Učiteljska akademija (Zagreb). Nakon 2006. te su se škole u nekim gradovima preoblikovale u učiteljske fakultete, a na nekim se sveučilištima obrazovanje učitelja

---

<sup>9</sup> Odgovarajuća osposobljenost za poučavanje na predmetnom stupnju osmorazredne osnovne škole cijelo se poslijeratno vrijeme (u svim republikama) priznavala svim učiteljima koji su završili pedagoški smjer studija određenih znanstvenih disciplina na sveučilištu ili su pedagošku kvalifikaciju stekli dodatnim osposobljavanjem nakon dovršenoga studija.

u nadležnosti odjela za obrazovanje učitelja i odgojitelja integriralo u postojeće studijske programe (Batinić i Gaćina Škalamera 2009, str. 61–62).

U Srbiji je odluka da se više pedagoške škole ukinu prihvaćena 1971, pa su se one postupno zatvarale sljedećih sedam godina, svaka posebno, nakon što su studenti postupno završavali studije. Od tada (sve do uvođenja bolonjske reforme) obrazovanje učitelja predmetnoga stupnja u Srbiji se odvijalo na sveučilišnoj razini (Trnavac 2004). Prijelaz obrazovanja učitelja razrednoga (elementarnoga) stupnja sa dvogodišnjih pedagoških akademija na četverogodišnje učiteljske fakultete koji su bili organizirani na sveučilišnoj razini u Srbiji se (kao i u Hrvatskoj) dogodio 1992. godine. Svoju akademsku razinu fakulteti su postupno počeli dokazivati i stečenim pravom da organiziraju poslijediplomski studij (Trnavac 2004).

U Bosni i Hercegovini dvogodišnje pedagoške akademije, koje su obrazovale učitelje razrednoga i učitelje predmetnoga stupnja osnovne škole, održale su se od 1969. do 1999, dakle trideset godina. Iznimka su bili učitelji stranih jezika i školskih predmeta iz područja umjetnosti – od njih se zahtijevalo četverogodišnje sveučilišno obrazovanje. U prvoj polovini devedesetih godina prošloga stoljeća Bosna i Hercegovina bila je usred ratnih razaranja, koja su zaustavila procese reforme – potrebni stupanj obrazovanja učitelja različitih razina škola ovdje je formalno izjednačen tek 1999, kada su se akademije transformirale u fakultete (Smajkić 2004). Kao zanimljivost ćemo spomenuti da je u Sarajevu ratne 1994. nakon 22 godine ponovno osnovana petogodišnja učiteljska škola, koja je djelovala do 2001, kada se pretvorila u gimnaziju pedagoškoga usmjerenja.

Pedagoška akademija u Crnoj Gori transformirala se 1977. u Učiteljski fakultet (*Nastavnički fakultet*), što je značilo prijelaz obrazovanja učitelja predmetne nastave na četverogodišnji sveučilišni stupanj, a obrazovanje učitelja razredne nastave u okviru toga fakulteta ostalo je na razini višeškolskoga dvogodišnjeg studija. Učiteljski fakultet preimenovan je 1988, u skladu s reformom visokoškolskih ustanova u Crnoj Gori, u Filozofski fakultet, iako je Odjel za razrednu nastavu u okviru toga fakulteta nadalje provodio dvogodišnji višeškolski studij. Program četverogodišnjega sveučilišnog studija razredne nastave Odjel je počeo provoditi od 1993. godine (Delibašić 2003).

U Makedoniji su se pedagoške akademije transformirale u učiteljske fakultete 1982. godine. I ondje je na visokoškolsku razinu prešlo samo obrazovanje predmetnih učitelja. Pedagoške akademije, koje su obrazovale učitelje razrednoga stupnja, održale su se do razdoblja nakon osamostaljenja Makedonije 1995. godine. Tada se i u Makedoniji izjednačavaju trajanje i stupanj obrazovanja učitelja razrednoga i učitelja predmetnoga stupnja (Kamberski 2000). Posebnost makedonskoga sustava obrazovanja učitelja jest da se učitelji razrednoga stupnja (osim na pedagoškim fakultetima) školuju i na Pedagoškom institutu Filozofskoga fakulteta u Skopju (Zakon za osnovnoto obrazovanie 2008, čl. 1, 42).

## 5 Zaključak

Analiza povijesti obrazovanja učitelja u državama nekadašnje Jugoslavije ocrtava nam razvoj koji ima ishodište u izrazitoj raznolikosti sustavnih rješenja. Ta je raznolikost bila uvjetovana velikim razlikama u političkoj, kulturnoj i gospodarskoj situaciji naroda koji su bili tako ili drukčije podređeni utjecaju Habsburške (i poslije Austro-Ugarske) Monarhije na sjeveru i Osmanskoga Carstva na jugu teritorija. Zbližavanje koncepta obrazovanja učitelja među sjevernim i južnim dijelom povezano je s osamostaljivanjem južnoslavenskih naroda od osmanske vlasti i postupnim preuzimanjem modela uspostavljenog u Austro-Ugarskoj Monarhiji. Unatoč tome, potpuno ujednačavanje dogodilo se tek deset godina nakon što su narodi nekadašnje Jugoslavije zaživjeli u zajedničkoj Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, odnosno Jugoslaviji. To se dogodilo tek u okviru zakonodavstva iz 1929. godine – slijedilo je kratko razdoblje ujednačenoga školskog sustava (u tom okviru i sustava obrazovanja učitelja) u cijeloj državi, koje je završilo početkom Drugoga svjetskog rata u travnju 1941. godine. Iako su narodi stare Jugoslavije nakon Drugoga svjetskog rata zadržali zajednički državni okvir, školski sustav i obrazovanje učitelja u jugoslavenskim republikama nikada se više nisu potpuno ujednačili. Slijedimo doduše sličan vremenski okvir prelaska obrazovanja na učiteljskim školama na obrazovanje na pedagoškim akademijama i od obrazovanja na pedagoškim akademijama na četverogodišnje sveučilišno obrazovanje, ali bitna se razlika dogodila pri prelasku obrazovanja učitelja razredne nastave na sveučilišnu razinu. U većini republika prijelaz obrazovanja učitelja predmetnoga stupnja osnovne škole na sveučilišnu razinu dogodio se prije nego u Sloveniji, ali prijelaz obrazovanja učitelja razrednoga stupnja na sveučilišni stupanj, koji je prva (i jedina još prije raspada Jugoslavije i osamostaljenja) provela Slovenija, ima posebnu težinu

iz školsko-sustavnoga, sindikalno-profesionalnoga, kao i stručno-teorijskoga gledišta – time je prvi put u povijesti ostvarena više od sto godina stara želja učiteljstva za izjednačavanjem stupnja obrazovanja za sve profile učiteljske profesije: od elementarne škole do gimnazije.<sup>10</sup>

U drugim državama nekadašnje Jugoslavije prijelaz obrazovanja učitelja razredne nastave na sveučilišni stupanj dogodio se tek nakon njezina raspada, što se s gledišta praćenja razvoja obrazovanja učitelja na ovom području ipak može razumjeti kao točka ponovnoga ujednačavanja. Praćenje razvoja u suvremeno doba, koji se odvija u okviru Bolonjskoga procesa, pokazuje zanimljiv paradoks: rješenja u konceptualizaciji obrazovanja učitelja danas su među pojedinim državama (čak i među sveučilištima unutar pojedine države) različitija nego što su bila kada nije bilo nikakva zajedničkoga nazivnika za obrazovanje učitelja (usp. Protner i dr. 2012).

#### **Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujisić Živković, N. (2012). Primerjava razvoja izobrazovanja učiteljev u državah nekdanje Jugoslavije. *Šolska kronika*, 21/45, br. 1–2, str. 82–100.

#### **Literatura**

- Batinić, Š. i Gaćina Škalamera, S. (2009). *Učiteljice i učitelji u Hrvatskoj 1849–2009*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- Bevanda, M. (2001). *Pedagoška misao u Bosni i Hercegovini od 1918. do 1941*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Bezić, K. (2003). *Učitelji u zemlji čudesa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bogićević, V. (1975). *Pismenost u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Bračić, V. (1986). Organizacijska in samoupravna podoba Pedagoške akademije Maribor od njene ustanovitve do danes. U: A. Papatnik i R. Lešnik (ur.). *Jubilejni zbornik*. Maribor: Pedagoška fakulteta v Mariboru, str. 9–38.
- Cuvaj, A. (1911). *Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas* (6. i 7. dio). Zagreb: Trošak i naklada Kr. hrv.-slav.-dalm. zem. vlade, Odjela za bogošt. i nastavu.
- Čunković, S. (1971). *Školstvo i prosveta u Srbiji u XIX veku*. Beograd: Pedagoški muzej.
- Čopić, V. (1973). *Sto let ljubljanskega učiteljsča : zbornik*. Ljubljana: Gimnazija pedagoške smeri.
- Delibašić, R. (2003). *Filozofski fakultet u Nikšiću*. Nikšić: Filozofski fakultet Nikšić.
- Demarin, J. (1954). *Povijest i razvitak viših pedagoških škola u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Denitch, B. D. (1997). *Ethnic nationalism: the tragic death of Yugoslavia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dlustuš, L. (1894). Školske prilike u BiH od okupacije do danas. *Školski vjesnik*, br. 2–3, str. 100–106.

<sup>10</sup> Dobar pregled napora učiteljstva usmjerenih na sveučilišnu izobrazbu (seže u vrijeme nakon revolucionarne 1848. godine) na njemačkom prostoru daje Reble (1958). Schmidt (1988a, str. 231) misli da se u Sloveniji za fakultetsko obrazovanje osnovnoškolskih učitelja već 1800. zauzeo Blaž Kumerdej.

- Eksarhat, bolgarski. (1983). U: *Enciklopedija Jugoslavije*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod »Miroslav Krleža«, str. 22–23.
- Erklärung des Schulwesens zum »Politikum« (1770). (1984). U: H. Engelbrecht. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Beč: Österreichischer Bundesverlag, 3. dio, str. 490.
- Gönner, R. (1967). *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*. Beč: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Ivanović, B. (1981). *Škola i obrazovanje u Crnoj Gori*. Cetinje: Obod.
- Janša Zorn, O. (1997). Od Višje pedagoške šole do Pedagoške fakultete. U: *Zbornik ob 50-letnici Višje pedagoške šole, Pedagoške akademije in Pedagoške fakultete v Ljubljani*. Ljubljana: Modrijan, str. 7–70.
- Jelavich, C. (1990). *South Slav Nationalisms – Textbooks and Yugoslav Union before 1914*. Columbus: Ohio State University Press.
- Jelavich, C. (1992). *Južnoslavenski nacionalizmi. Jugoslavensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914*. Zagreb: Globus; Školska knjiga.
- Jugoslavija. (1989). U: N. Potkonjak i P. Šimleša (ur.). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva et al., 1. dio, str. 312–372.
- Kamberski, K. (1979). *Prosvetno-školska politika Bugarske egzarije u Makedoniji (1870–1903)*. Neobjavljeni magistarski rad. Beograd: Filozofski fakultet.
- Kamberski, K. (ur.). (2000). *Predučilnost i osnovno vospitanie i obrazovanie vo Republika Makedonija (razvoj, sastojbi i perspektivi)*. Skopje: Filozofski fakultet.
- Kantardžiev, R. (2002). *Istorija na obrazovanieto i prosvetata vo Makedonija*. Skopje: Prosvetno delo.
- Klemenčić, M. i Žagar, M. (2004). *The former Yugoslavia's Diverse Peoples. A Reference Sourcebook*. Santa Barbara, Ca.: ABC-CLIO.
- Kovač Cerović, T. (2006). *Obrazovanje nastavnika u zemljama Jugoistočne Evrope: trenutno stanje i pogled u budućnost – Nacionalni izveštaj za Srbiju*. Dostupno na: [http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokumenti/dok242-srp-SEECN\\_national\\_report\\_prospects.pdf](http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokumenti/dok242-srp-SEECN_national_report_prospects.pdf) (pristupljeno 2. 9. 2011).
- Kožuh, B. (1981). *Metodološke značilnosti reforme naše osnovne šole*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Edvarda Kardelja v Ljubljani, PZE za pedagogiko.
- Lane, A. (2004). *Yugoslavia: When Ideals Collide*. New York: Palgrave Macmillan.
- Makarić, R. i Vasiljević, S. (ur.). (1978). *Dve stotine godina obrazovanja učitelja u Somboru 1778–1978*. Sombor: Odbor za proslavu dve stotine godina obrazovanja učitelja u Somboru.
- Naimark, N. M. i Case, H. (ur.). (2003). *Yugoslavia and its historians: understanding the Balkan wars of the 1990s*. Stanford: Stanford University Press.
- Németh, A. (2009). Die historischen Modelle der pädagogischen berufe und des Fachwissens in Ungarn. U: J. Hopfner i E. Protner (ur.). *Education from the Past to the Present. Pedagogical and Didactic Lessons from the History of Education*. Maribor: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, str. 92–104.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujić Živković, N. (2012). The Development of Teacher Training in the States of Former Yugoslavia. U: A. Németh i E. Skiera (ur.). *Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main et al.: Lang, str. 239–265.
- Reble, A. (1958). *Lehrerbildung in Deutschland*. Ratingen: Henn.
- Schmidt, V. (1988a). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*, 1. dio. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Schmidt, V. (1988b). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*, 3. dio. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Smajkić, S. (2004). *Obrazovanje nastavnika osnovne škole u Bosni i Hercegovini (1946–1986)*. Sarajevo: Pedagoška akademija.
- Strmčnik, F. (1970). Razvoj izobraževanja osnovnošolskega učiteljstva na Slovenskem v obdobju od leta 1869 do razpada Avstro-Ogrske. U: V. Schmidt i dr. (ur.). *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 339–411.
- Strmčnik, F. (1971). Prizadevanje učiteljstva med obema vojnama za višjo poklicno izobrazbo. *Sodobna pedagogika*, 23, str. 93–106.
- Šuković, R. (2003). *Obrazovanje nastavnika u Crnoj Gori (1947–1977)*. Nikšić: Filozofski fakultet.



- Trnavac, N. (1993). Dva veka obrazovanja učitelja u Jugoslaviji. *Pedagogija* (Beograd), 29, str. 99–117.
- Trnavac, N. (2004). *Azbučnik i tipologija poznatih školskih institucija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta; Gornji Milanovac: Dositej.
- Viša pedagoška škola. (1939). U: S. Pataki i dr. (ur.). *Pedagojski leksikon*. Zagreb: Minerva nakladna knjižara.
- Zakon o pedagoškim akademijama. (1971). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 14.
- Zakon o učiteljskih ; Zakon o narodnih školah ; Zakon o učnih knjigah za narodne in meščanske šole, učiteljska in srednje šole*. (1930). Ljubljana: Tiskovna zadruga.
- Zakon za osnovnoto obrazovanie. (2008). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 103.



# BOLONJSKA REFORMA OBRAZOVANJA PREDMETNIH NASTAVNIKA U NOVONASTALIM DRŽAVAMA NA PODRUČJU BIVŠE JUGOSLAVIJE

EDVARD PROTNER<sup>1</sup>, ZDENKO MEDVEŠ<sup>2</sup>,  
ŠTEFKA BATINIĆ<sup>3</sup>, SUZANA MIOVSKA-SPASEVA<sup>4</sup>,  
VERA SPASENOVIĆ<sup>5</sup>, SNJEŽANA ŠUŠNJARA<sup>6</sup>,  
IGOR RADEKA<sup>7</sup>, VUČINA ZORIĆ<sup>8</sup> I  
NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Sveučilište u Mariboru, Filozofski fakultet, Maribor, Slovenija, e-adresa: edvard.protner@um.si

<sup>2</sup> Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet, Ljubljana, Slovenija, e-adresa: zdenko.medves@gmail.com

<sup>3</sup> Hrvatski školski muzej, Zagreb, Hrvatska, e-adresa: sbatinic@hsmuzej.hr

<sup>4</sup> Sveučilište »Sv. Kiril i Metodij« Skopje, Filozofski fakultet, e-adresa: suzana@fzf.ukim.edu.mk

<sup>5</sup> Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd, Srbija, e-adresa: vspaseno@f.bg.ac.rs, nvujisic@f.bg.ac.rs

<sup>6</sup> Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, e-adresa: snjezana.susnjara@ff.unsa.ba

<sup>7</sup> Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Zadar, Hrvatska, e-adresa: iradeka@unizd.hr

<sup>8</sup> Sveučilište Crne Gore, Filozofski fakultet, Nikšić, Crna Gora, e-adresa: vucina@ueg.ac.me

**Sažetak** Članak prikazuje ostvarivanje načela bolonjske reforme u obrazovanju nastavnika predmetne nastave u novonastalim državama na području nekadašnje Jugoslavije. Analiza reformskih procesa između 2004. i 2019. temelji se prije svega na službenim dokumentima, posebice zakonima i podzakonskim aktima, studijskim programima i dokumentima sastavnica pojedinih sveučilišta. Unutar relativno homogena prostora koji je postignut u obrazovanju odgojitelja i nastavnika neposredno pred raspad nekadašnje zajedničke države uspoređeni su i prikazani rezultati reformskih procesa. Ustanovljeni su pozitivni učinci. Naša analiza pokazuje da su primjenom Bolonjskoga procesa razlike u obrazovanju nastavnika predmetne nastave među državama i sveučilištima, čak i unutar pojedinih sveučilišta, bitno povećane u odnosu na prijašnje stanje. Prepoznaje se to ne samo na temelju istovremene primjene različitih modela, tj. duljine trajanja studiranja (3 + 2, 4 + 1, 5 + 0), nego i zbog istovremene primjene simultanoga i sukcesivnoga oblika stjecanja nastavničkih kompetencija, različitih akademskih naziva i, što je najveći problem, različitih stupnjeva obrazovanja na kojima se stječu nastavničke kompetencije za isti profil nastavnika.

## **Gljučne riječi:**

obrazovanje  
nastavnika,  
predmetni  
nastavnici,  
Bolonjski  
proces,  
bivša Jugoslavija,  
komparativna  
analiza.



DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-320-3.3>

ISBN 978-961-286-320-3

Dostupno na: <http://press.um.si>

# THE BOLOGNA REFORM OF SUBJECT TEACHER EDUCATION IN THE NEWLY FOUNDED STATES IN THE TERRITORY OF THE FORMER YUGOSLAVIA

EDVARD PROTNER<sup>1</sup>, ZDENKO MEDVEŠ<sup>2</sup>,  
ŠTEFKA BATINIČ<sup>3</sup>, SUZANA MIOVSKA-SPASEVA<sup>4</sup>,  
VERA SPASENOVIĆ<sup>5</sup>, SNJEŽANA ŠUŠNJARA<sup>6</sup>,  
IGOR RADEKA<sup>7</sup>, VUČINA ZORIĆ<sup>8</sup> &  
NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ<sup>5</sup>

<sup>1</sup> University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia, e-mail: edvard.protner@um.si

<sup>2</sup> University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia, e-mail:  
zdenko.medves@gmail.com

<sup>3</sup> Croatian School Museum, Zagreb, Croatia, e-mail: sbatinic@hsmuzej.hr

<sup>4</sup> University »Sv. Kiril i Metodij« Skopje, Faculty of Philosophy, e-mail:  
suzana@fzf.ukim.edu.mk

<sup>5</sup> University of Belgrade, Faculty of Arts, Belgrade, Serbia, e-mail:  
vspaseno@f.bg.ac.rs, nvujisic@f.bg.ac.rs

<sup>6</sup> University of Sarajevo, Faculty of Arts, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, e-mail:  
snjezana.susnjara@ff.unsa.ba

<sup>7</sup> University of Zadar, Department of Pedagogy, Zadar, Croatia, e-mail: iradeka@unizd.hr

<sup>8</sup> University of Montenegro, Faculty of Arts, Nikšić, Montenegro, e-mail: vucina@ucg.ac.me

**Abstract** The article provides an overview of carrying out the principles of the Bologna reform in the education of subject teachers in the newly founded states in the territory of the former Yugoslavia. Drawing upon official documents, particularly laws and by-laws, study programmes and constituent documents of individual universities, the comparative analysis of the reform processes between 2004 and 2019 is made within a relatively homogeneous area in teacher education that existed before the break-up of the former joint state. Positive effects are detected. The analysis has shown that by implementing the Bologna process the differences in the training of subject teachers among the states and universities, and even among individual universities, increased significantly compared to the previous state of education. This is evident not only in the simultaneous implementation of different models (i.e., the duration of studies: 3 + 2, 4 + 1, 5 + 0), but also in concurrent application of simultaneous and successive forms of acquiring teacher competences, different academic titles, and particularly in the greatest issue – different levels of education at which teachers acquire teaching competences for the same teacher profile.

**Keywords:**  
teacher  
education,  
subject teachers,  
Bologna process,  
former  
Yugoslavia,  
comparative  
analysis.

## 1 Uvod

Povijest obrazovanja nastavnika u državama bivše Jugoslavije ocrtava razvoj tijekom stoljeća čija su ishodišta u izrazito raznolikim sustavnim rješenjima. Ta je raznolikost bila uvjetovana velikim razlikama u političkoj, kulturnoj i gospodarskoj situaciji naroda koji su na ovaj ili onaj način bili podređeni utjecaju Habsburške (poslije Austro-Ugarske) Monarhije na sjeverozapadu i Osmanskoga Carstva na jugoistoku teritorija. Ipak, uoči bolonjske reforme obrazovanje nastavnika u svim državama koje su nastale na području nekadašnje Jugoslavije bilo je sustavno i relativno jedinstveno uređeno. Bit te jedinstvenosti ogleda se u činjenici da se isti obrazovni profili predmetnih nastavnika u osnovnim i srednjim školama obrazuju na sveučilišnoj razini i temelji se na priznavanju jedinstvenoga profila nastavnika općebrazovnih predmeta u osnovnim i srednjim školama.

Argumenti protiv dvaju profila, tj. za jedinstveni profil, dolazili su s različitih fakulteta koji su tradicionalno organizirali sveučilišne studije za nastavnike srednjih škola, pri čemu su se osobito oslanjali na dotad ustaljenu praksu da nastavnici obrazovani na sveučilištu već masovno poučavaju u višim razredima osnovne škole. Argumente protiv dvojnoga profila nastavnika ti su fakulteti osnažili činjenicom da su studijski programi nakon 70-ih godina prošloga stoljeća prošireni odgovarajućim pedagoškim i psihološkim znanjima koja obuhvaćaju cjelokupnu razvojnu dob školovanja, i djece i adolescenta, zatim specijalnim didaktičnim znanjem za poučavanje u osnovnoj školi kao i nastavnom praksom studenata, odvojeno u vježbaonicama za osnovne i srednje škole (Medveš 2005).

Dvojba o jedinstvenom ili dvojnog profilu nastavnika za osnovnu i srednju školu riješena je na političkom planu. Primjerice, u Sloveniji se Ministarstvo školstva kao realni poslodavac nastavnika 1985. stvarno i »službeno« opredijelilo za jedinstveni profil predmetnoga nastavnika. No, čini se da je to bilo više zbog financijskih razloga i racionalizacije mreže visokoga obrazovanja nego zbog sadržajnih i konceptualnih razloga koji bi se temeljili na uvjerenju o višoj vrijednosti jedinstvenoga profila ili pak svjesne odluke o uklanjanju povijesnoga dualizma (Medveš 2005). Nositeljima obrazovanja jedinstvenoga profila predmetnih nastavnika za osnovnu i srednju školu slovensko Ministarstvo školstva odredilo je 1985. fakultete koji su već tradicionalno obrazovali gimnazijske nastavnike (filozofske, biotehnoške, prirodoslovno-

-matematičke i kineziološke fakultete, umjetničke akademije itd.). Ondje gdje je na sveučilištu postojao takav fakultet, kao npr. u Ljubljani, tom se odlukom bitno smanjilo djelovanje novoosnovanoga pedagoškog fakulteta jer se svelo na obrazovanje učitelja razredne nastave, specijalnih pedagoga i neke profile dvopredmetnih nastavnika kojih su se drugi fakulteti odrekli (npr. matematike i fizike, biologije i kemije, fizike i tehnologije) (Medveš 2005). Tako su najviše negativnih posljedica ujedinjenja profila predmetnih nastavnika u osnovnim i srednjim školama osjetile same pedagoške akademije i poslije pedagoški fakulteti, iako su baš oni bili inicijatori ideje. Političko rješenje na kraju za njih nije bilo dobro.

Sličan je razvoj karakterističan i za druge jugoslavenske republike. Prelazak obrazovanja predmetnih nastavnika na sveučilišni stupanj započeo je u sedamdesetim godinama prošloga stoljeća, i to u Srbiji 1971. (Trnavac 2004), u Crnoj Gori 1977. (Delibašić 2003), u Hrvatskoj 1978. (Rosić 2009) i u Makedoniji 1982. (Kamberski 2000). U Bosni i Hercegovini (BiH) visoko obrazovanje za sve nastavnike u osnovnoj školi zakonom se zahtijeva 1990, ali se zahtjev ostvaruje nakon 1996. (Smajkić 2004). Može se pretpostaviti da su pedagoške akademije ili više pedagoške škole u svim državama bivše Jugoslavije osnovni pokretači razvoja sveučilišnoga obrazovanja svih profila nastavnika u procesu svoje transformacije u pedagoške fakultete.

U svim državama bivše Jugoslavije obrazovanje nastavnika suočilo se s određenim promjenama nakon provedbe bolonjske reforme. Ovaj članak daje pregled provedbe principa bolonjske reforme u osposobljavanju predmetnih nastavnika u zemljama bivše Jugoslavije i raspravlja o nekim konceptualnim dvojabama koje donose današnja rješenja. Analiza reformskih procesa od 2004. do 2013. prvenstveno se temelji na službenim dokumentima, posebice zakonima i podzakonskim aktima, studijskim programima i osnivačkim dokumentima pojedinih sveučilišta.

## **2 Kako razumjeti bolonjske stupnjeve?**

Potkraj 90-ih godina prošloga stoljeća, u predvečerje Bolonjske deklaracije, u svim novonastalim državama na području bivše Jugoslavije svi su profili nastavnika osnovnih i općeobrazovnih te stručno-teorijskih predmeta u srednjim školama obrazovani na sveučilišnoj razini, na stupnju ISCED 5A (prema ISCED 1997) (Medveš 2001, 2006). Primjena Bolonjskoga procesa počela je u različitim državama

nasljednicama Jugoslavije na različite načine i u različito vrijeme. Prve godine studija prvoga sveučilišnog stupnja u skladu s Bolonjskim procesom najbrže su počeli uvoditi u Crnoj Gori i Makedoniji – akademske godine 2003/04. Godinu poslije Slovenija je započela bolonjsku reformu. Od sljedeće akademske godine, 2005/06, i u Hrvatskoj su svi studiji usklađeni s Bolonjskom deklaracijom. Iste godine svoju bolonjsku reformu započinje Srbija. Makedonija je potpisala Bolonjsku deklaraciju 2003. i odmah nakon toga počelo je uvođenje Europskoga sustava prijenosa bodova (*European Credit Transfer System* – ECTS) na dodiplomskim i poslijediplomskim studijima. Promjene su ozakonjene donošenjem novoga zakona o visokom obrazovanju tek 2008. godine (Zakon za visokoto obrazovanie 2008). Sveučilišta u Tuzli i Mostaru prva su u Federaciji BiH krenula s tim aktivnostima, a ujesen 2004. pridružilo im se i Sveučilište u Sarajevu, kao i Sveučilište »Džemal Bijedić« u Mostaru. Od akademske godine 2005/06. izvodi se bolonjski sustav na gotovo svim sveučilištima u BiH (*Bosnia and Herzegovina – ETF Country Plan* 2009).

## 2.1 Dva pristupa usporedbi predbolonjskih i bolonjskih stupnjeva

U pripremi zakonodavstva za provedbu Bolonjskoga procesa u zemljama bivše Jugoslavije nastala su dva pristupa u transformaciji predbolonjskih studijskih stupnjeva u bolonjske bachelor i master stupnjeve.<sup>1</sup> Prvo je tumačenje izvedeno iz pretpostavke da je »bolonjski magisterij« poslijediplomski stupanj i u sustavu kvalifikacijskih stupnjeva srodan odnosno jednak predbolonjskom znanstvenom magisteriju. Znanstveni predbolonjski magisterij bio je poznat na cijelom području nekadašnje Jugoslavije kao prvi poslijediplomski stupanj i imao je karakter prvoga stupnja studija na putu do doktorata. Prema toj interpretaciji, stjecanje akademskih zvanja u bolonjskom sustavu bilo bi *isključivo u domeni prvoga stupnja* (bachelor) bilo po visokim stručnim, bilo po sveučilišnim programima. Prema takvu shvaćanju, na prvom stupnju (bachelor) raspoređuju se sve akademske profesionalno-stručne kvalifikacije koje su dostupne na razini visokoga i sveučilišnoga obrazovanja (npr. diplomirani inženjer i sveučilišni diplomirani inženjer, kao i profesor) (Zgaga 2003)

---

<sup>1</sup> Prije bolonjske reforme visoko obrazovanje na području Jugoslavije bilo je podijeljeno na četiri stupnja: prvi stupanj = viša ili visoka stručna škola (2 do 3 godine), drugi stupanj = sveučilišni (od 4 do 6 godina), treći stupanj = magisterij znanosti kao prvi poslijediplomski stupanj (2 godine), četvrti stupanj = doktorat znanosti kao drugi poslijediplomski stupanj (2 godine). Uvođenjem bolonjskoga sustava predviđen je prijelaz s četiri na tri stupnja. Identifikacija prvoga i posljednjega bolonjskog stupnja (bachelor i doktorat) jednostavna je, a drugi stupanj (master) otvorio je pitanje odgovara li on predbolonjskom sveučilišnom stupnju ili predbolonjskom znanstvenom magisteriju.

osim tzv. reguliranih sveučilišnih zanimanja (medicina, arhitektura i dr.), za koje se organizira obrazovanje na stupnju mastera u kontinuiranom trajanju od pet godina bez prvoga stupnja. To bi tumačenje potencijalno moglo ugroziti postignutu razinu razvoja obrazovanja nastavnika u posljednjih dvadeset godina, kada je ono po stupnju bilo ekvivalentno obrazovanju u medicini, arhitekturi i drugim tzv. reguliranim strukama. Zato je to tumačenje značilo opasnost da će se obrazovanje svih nastavnika s nekadašnje sveučilišne znanstvene razine premjestiti na visoku stručnu ili sveučilišnu razinu prvoga bolonjskog stupnja.

Kako ćemo vidjeti, to se u početku dogodilo u svim državama sljednicama Jugoslavije osim u Hrvatskoj i Sloveniji. U Srbiji je bolonjski sustav studija uveden 2005. godine. Zanimljivo je da se zakonom iz 2005. (Zakon o visokom obrazovanju 2005) u Srbiji ukida termin »univerzitet« u nazivu zakona, i to ne slučajno, budući da je intencija zakonodavca bila da se sve forme visokoga obrazovanja integriraju u što većoj mjeri. Odluke o tome donosili su eksperti uključeni u oblikovanje politike obrazovanja uz vrlo slabu suradnju s akademskom zajednicom. Predviđeno je čak da se zvanje »diplomirani« stječe tek nakon drugoga stupnja studija (Zakon o visokom obrazovanju 2005). Međutim, pod pritiskom znanstvene i stručne javnosti 2010. donijete su izmjene Zakona o visokom obrazovanju (Zakon o izmenama i dopunama Zakona... 2010) kojima je definirano da se zvanje »diplomirani« stječe nakon sveučilišnoga studija prvoga stupnja u trajanju od četiri godine i u obujmu od 240 ECTS bodova. S obzirom na to da se do 2005. zvanje »diplomirani« stjecalo nakon studija u trajanju od četiri godine, kao i da se prema trenutačnim, još uvijek nepromijenjenim, pravilnicima to zvanje zahtijeva od nastavnika, moglo bi se zaključiti da za profesiju nastavnika nije potrebna master razina. Međutim, izmjenama zakona iz područja obrazovanja donesenim 2009. godine (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja 2009) definirano je da su od 2012. za rad u školi potrebni studiji drugoga (master) stupnja.

Zakonskim izmjenama (Zakon za izmena i dopolnuvanje na Zakonot... 2004) u Makedoniji je 2004. određeno da se nastavnici osnovne škole biraju među onima koji su završili dodiplomske studije na fakultetima i stekli zvanje bachelor. Hrvatska i Slovenija uvele su bolonjsku reformu na temelju drugačije interpretacije stupnjeva, pa u tim zemljama stupnjevi bachelor i master imaju karakter obrazovanja koje omogućava postizanje akademskih i stručnih zanimanja na području određene struke (Zakon o znanstvenoj djelatnosti... 2003; Zakon o visokem školstvu 2006). Prava



bachelor diplome pritom su ekvivalentna pravima nakon trogodišnjega predbolonjskog obrazovanja, a prava master diplome pravima predbolonjskoga sveučilišnog obrazovanja. Na temelju takva tumačenja stupnjeva u Hrvatskoj (Zakon o akademskim i stručnim nazivima... 2007) i Sloveniji (Zakon o organizaciji in financiranju... 2007) obrazovanje svih predmetnih nastavnika pozicioniralo se na drugi bolonjski (master) stupanj. Dosljedna u razumijevanju stupnjeva bila je samo Hrvatska, koja je zakonom prvi stupanj odredila kao *preddiplomski*, drugi stupanj kao *diplomski* i tek treći kao *poslijediplomski* (Zakon o znanstvenoj djelatnosti... 2003). Nastavnici se obrazuju na diplomskom stupnju – master diploma (Zakon o odgoju i obrazovanju... 2008). Suprotno tome, u Sloveniji postoje dva poslijediplomska stupnja: master i doktorski studij. Nastavnici osnovnih i srednjih škola obrazuju se na (prvom) poslijediplomskom stupnju, tako da moraju imati master diplomu (Zakon o organizaciji in financiranju... 2007). Time je 2004. u Sloveniji obrazovanje svih nastavnika za osnovne i srednje škole prvi put u povijesti, makar formalno, preraslo na poslijediplomsku razinu, dok je stvarno obrazovanje usporedivo s rješenjima u Hrvatskoj i drugim europskim zemljama, koja za nastavnike u osnovnoj i srednjoj školi zahtijevaju diplomu drugoga stupnja u ukupnom trajanju od pet godina (300 ECTS bodova).

U Crnoj Gori bolonjski sustav studija do akademske godine 2017/18. (od tada je sustav 3 + 2) bio je posve specifičan i vjerojatno jedinstvena varijanta bolonjskih stupnjeva u svijetu. Naime, za većinu studijskih programa (osim npr. učitelja razredne nastave, koji su imali 4 + 1) bio je upotrijebljen model 3 + 1 + 1, tj. *osnovni* stupanj (tri godine), *poslijediplomski specijalistički* stupanj (jedna godina) i *poslijediplomski magistarski* stupanj (jedna godina) (Zakon o visokom obrazovanju 2003). Tako je razina obrazovanja nastavnika ostala kao i prije u trajanju od četiri godine, a promatrano unutar bolonjskoga sustava studija podignuta na poslijediplomski specijalistički stupanj (trajanje 3 + 1 godina, odnosno 240 ECTS bodova), dok je master za nastavnike bio samo kao mogućnost daljnega obrazovanja, iako ne i uvjet za zapošljavanje u školi, što će postati obvezno tek za buduće generacije nastavnika, koji su upisali studij od 2017. godine (Zakon o izmjenama i dopunama Zakona... 2017).

Međunarodna komisija za provođenje Bolonjskoga procesa istaknula je 2008. za BiH da je ona »jedna od zemalja potpisnica *Bolonjske deklaracije* koja je pokazala najmanji progres, a značajni nedostaci u provođenju reformi se odnose na sve aspekte bolonjskog procesa« (*Izvjestaj o politikama razvoja ljudskog kapitala...* 2010, str. 4; *Bologna Stocktaking Report* 2007). Obrazovanje u BiH spada u entitetske nadležnosti, s ograničenom krovnom strukturom na državnoj razini. Tako su na entitetskoj razini za obrazovanje odgovorni Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke Federacije BiH i Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske. U Federaciji BiH svaka od deset županija ima svoje ministarstvo obrazovanja i županijske propise za to područje. U pogledu dominantnoga modela trajanja prvoga i drugoga stupnja BiH se nalazi u grupi zemalja koje su prihvatile mješoviti model (3 + 2 + 4 + 1). Biomedicinske znanosti, tradicionalno, prihvatile su model 5 + 0. Kako se Bolonjski proces postupno uvodio u praksu, tako su i neki fakulteti uvidjeli da model 3 + 2 ima određene prednosti nad modelom 4 + 1, pa su jedno vrijeme izvodili nastavu i po jednom i po drugom modelu, što je i danas prisutno (Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke 2010). U principu su sveučilišta i njihove organizacijske jedinice samostalni pravni subjekti, pa oni odlučuju o dužini prvoga i drugoga stupnja (Okvirni zakon o visokom obrazovanju... 2007) – koji određuje minimalno tri za prvi do maksimalno pet godina za drugi stupanj. U Republici Srpskoj sustav javne uprave sektora obrazovanja je centraliziraniji i zato je primijenjeni model koherentniji (*Funkcionalni pregled sektora obrazovanja...* 2005).

Treba spomenuti da je i u BiH ključni problem validnost kvalifikacije nakon tri ili četiri godine na prvom stupnju. Zagovornici modela 3 + 2 složni su da trogodišnji studij ima pretežno uvodni karakter te da ne daje stvarnu osposobljenost za poslove koji su nekada bili dimenzionirani četverogodišnjim necikličnim studijem (kvalifikacija *visoke stručne spreme*). S druge strane, prvi stupanj od tri godine nije jednak nekadašnjoj višoj spremi bilo da se radi o studiju od dvije ili tri godine, koji je u BiH napušten početkom 1980-ih. Sadašnje stanje zbunjuje potencijalne poslodavce i nepravedno podcjenjuje svršene studente prvoga bolonjskog stupnja (bachelor) u odnosu na nekadašnje diplome prvoga stupnja (pravnik, pogonski inženjer i sl.) (Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke 2010). Slična je situacija i s razlikama u obrazovanju nastavnika između dijelova Republike Srpske i Federacije BiH. U nekim dijelovima zemlje zaposlenost nastavnika uvjetovana je četverogodišnjim studijem u prvom ciklusu, a u drugima je potrebna master diploma.

Ovdje bi valjalo spomenuti pojavu privatnih sveučilišta u BiH, koja također obrazuju nastavnike i provode program 3 + 2 odnosno 4 + 1 te dodatno usložnjavaju ionako tešku i zamršenu situaciju u obrazovanju. Ozbiljna su upozorenja da, u kontekstu BiH, proces globalizacije i decentralizacije visokoga obrazovanja može imati katastrofalne rezultate i pretvoriti se u preveliku usitnjenost i fragmentiranost visokoškolskih institucija na relativno malom geografskom i populacijskom prostoru. Opasnost se povećala kada su počele nicali privatne, kao i nove javne visokoškolske institucije. One su bile ili ekspoziure već postojećih akademskih institucija u regionalnom kontekstu ili su najavljivane kao »istureni odjeli« poznatih svjetskih sveučilišta. Najčešće se radilo o pokušajima da se u BiH što je moguće brže osnuju privatna sveučilišta koja bi ponudila drukčiju vrstu visokoobrazovnog okvira od onoga koji se desetljećima razvijao na javnim ili državnim sveučilištima. Važno je reći da su sve te nove institucije, bez iznimke, prihvale bolonjski okvir kao način svojega rada. Osnivači tih fakulteta i sveučilišta vidjeli su u bolonjskom sustavu priliku da se etabiraju kao relevantne i kvalitetne akademske institucije i na taj način sačuvaju konkurentnost prema starijim i relativno čvrsto pozicioniranim »državnim« sveučilištima. S vremenom bi ih pretekli po atraktivnosti raznovrsno strukturiranih studijskih programa i kvalitetom izlaznih diploma (Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke 2010). Broj visokoškolskih ustanova (fakulteta i viših škola) u petogodišnjem razdoblju (2004–2009) povećan je sa 113 na 147. Otvaranjem četiriju privatnih sveučilišta broj sveučilišta povećan je s 18 na 22 (*Izvještaj o politikama razvoja ljudskog kapitala...* 2010). Taj broj privatnih sveučilišta nije konačan jer smo svjedoci otvaranja novih.

Zbog njihova različitoga razumijevanja i klasifikacije obrazovni stupnjevi nisu primjereni za usporedbu obrazovanja nastavnika među državama. Realnije je uspoređivati rješenja u različitim državama komparacijom trajanja obrazovanja, odnosno uspoređivanjem broja ECTS bodova. Takva komparacija pokazuje da se za zapošljavanje nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi u Hrvatskoj i Sloveniji (a od 2012. i u Srbiji) zahtijeva master diploma (pet godina studija, odnosno 300 ECTS bodova), a u BiH, Crnoj Gori i Makedoniji sveučilišna diploma na prvom stupnju (četiri godine studija, odnosno 240 ECTS bodova). Različiti pogledi i rješenja govore da provedba Bolonjskoga procesa još nije gotova. U Makedoniji i BiH nema znakova koji bi upućivali na promjene, a Srbija je 2009. donijela zakon koji određuje da studenti koji žele raditi u osnovnim i srednjim školama moraju do 2012. steći master

diplomu (300 ECTS bodova) uz odgovarajuće pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičko obrazovanje i studijsku praksu, premda način njegove primjene nije posve izvjestan.

## 2.2 Prohodnost s prvoga na drugi bolonjski stupanj

Radi jasnijega razumijevanja obrazovnog sustava u cjelini treba spomenuti velike razlike među državama u pogledu prohodnosti s prvoga na drugi stupanj. U pravilu rješenja pretpostavljaju relativno visoku prohodnost u istoj struci. Ali već se u srodnim strukama među državama pojavljuju razlike zavisno od toga je li prohodnost jasno određena zakonom na državnoj razini ili je prepuštena autonomiji sveučilišta odnosno fakulteta, pa se više ili manje ograničava polaganjem diferencijalnih ispita. U Sloveniji je prohodnost iz prvoga na drugi stupanj sasvim otvorena. Svaki diplomirani student prvoga stupnja može nastaviti obrazovanje *„master studiju bilo koje struke*. Zakonom je određeno da se za nastavljanje obrazovanja u istoj ili srodnim strukama ne mogu tražiti diferencijalni ispiti, a diferencijali za sve druge struke određuju se studijskim programima i mogu iznositi najviše 60 ECTS bodova (Zakon o visokom školstvu 2006). Obrnuto je u Crnoj Gori: s prvoga na drugi stupanj prohodnost je sužena samo na isto odnosno odgovarajuće područje znanosti ili umjetnosti i gotovo uvijek onemogućena za druge, čak i srodne studijske programe (Zakon o izmjenama i dopunama Zakona... 2017), iako je u praksi bio relativno velik broj upisa ne samo sa srodnih nego i s veoma raznorodnih studijskih programa.

## 2.3 Usporedba predbolonjskih i bolonjskih stupnjeva

Analiza stanja među državama na području nekadašnje Jugoslavije pokazuje da za odgovarajuću usporedbu predbolonjskih i bolonjskih stupnjeva treba jasno razlikovati dvije dimenzije: izjednačavanje *obrazovanja* odnosno diploma od izjednačavanja *prava*. Izjednačavanje obrazovanja i diploma nije moguće jer je diploma svakoga obrazovnog sustava takva da se ne mogu izjednačiti predbolonjska s bolonjskom diplomom (bachelor nije jednako diplomirani student prvoga predbolonjskog stupnja, master nije jednako predbolonjskom magistru kao ni predbolonjskom diplomiranom studentu sveučilišta). Međutim, zakonskom regulativom treba jasno odrediti pitanje kvalifikacija, što podrazumijeva razvrstavanje zanimanja, tj. treba odrediti prava diplomiranih studenata obaju

sustava na tržištu rada i u daljnjem obrazovanju tako da se stečena prava predbolonjskih diploma na tržištu rada i u daljnjem obrazovanju ne mogu mijenjati.

Za našu analizu suština pitanja nije u čemu je predbolonjska sveučilišna diploma nastavnika u svim državama obuhvaćenim našom analizom jednaka odnosno ekvivalentna master diplomu ili sveučilišnoj odnosno visokostručnoj diplomu prvoga stupnja u bolonjskom sustavu. Nastavnici s predbolonjskom sveučilišnom diplomom imaju i imat će unutar pojedinih država prilikom zapošljavanja ista prava kao diplomirani studenti bolonjskih programa bez obzira na to što su to u Hrvatskoj i Sloveniji diplomirani studenti drugoga stupnja (300 ECTS bodova), u drugim državama sveučilišni diplomirani studenti prvoga stupnja (240 ECTS bodova), a u iznimnim primjerima i visokostručni diplomirani studenti prvoga stupnja (180 ECTS bodova). Za našu analizu te razlike nisu bitne zbog mogućih problema u zapošljavanju nastavnika. Sa stručnoga i povijesnoga motrišta za našu je analizu bitno pitanje vode li razlike u tumačenju stupnjeva snižavanju standarda obrazovanja predmetnih nastavnika postignutog u predvečerje bolonjske reforme. Precizan odgovor moguće je dati sadržajnom komparativnom analizom predbolonjskih i bolonjskih studijskih programa za obrazovanje nastavnika. Ali hipotetički, već na temelju usporedne analize broja ECTS bodova moguće je zaključiti da se standard obrazovanja u Hrvatskoj i Sloveniji, kojima se 2012. pridružila i Srbija, nije smanjio – što se vjerojatno dogodilo u drugim državama – ako prihvatimo pretpostavku da broj ECTS bodova, broj nastavnih sati i njihov sadržajni sustav nisu bez značenja za postizanje određenoga standarda u obrazovanju i osposobljenosti predmetnih nastavnika.

### **3 Komparativna analiza primjene bolonjske reforme u obrazovanju predmetnih nastavnika**

#### **3.1 Osnovni standard**

U provedbi bolonjske reforme sve su države očuvale predbolonjsku strukturu obrazovnih profila predmetnih nastavnika. To je važno jer se i nakon implementacije Bolonjskoga procesa sačuvalo vrijedno dostignuće, a to je jedinstvenost/istovjetnost profila predmetnoga nastavnika za osnovnu i srednju školu. S druge strane, uvođenje bolonjskoga sustava prouzročilo je velike razlike među državama već u samom

stupnju na kojem se organizira obrazovanje nastavnika istih struka. To ilustrira našu početnu hipotezu da je primjena bolonjskih ideja promašila svoj cilj: harmonizaciju visokoškolskih obrazovnih sustava.

Razlike među državama u trajanju su obrazovanja i u opsegu ECTS-a. Hrvatska i Slovenija, a od 2012. i Srbija, zahtijevaju za nastavnike predmetne nastave u osnovnoj i srednjoj školi završen drugi (master) stupanj (300 ECTS bodova), a sve ostale države na tlu nekadašnje Jugoslavije sveučilišno obrazovanje na prvom stupnju (240 ECTS bodova).

Master studije za nastavnike ostale su države razvile samo kao mogućnost nadograđivanja studija, a ne kao obvezu za zapošljavanje. Od toga zahtjeva odstupa Srbija, koja je 2009. izmjenama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i odgoja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja 2009) za diplomirane studente koji bi željeli biti predmetni nastavnici predvidjela da do 2012. moraju dosegnuti diplomu drugoga bolonjskog stupnja i obvezno postići minimalno 30 ECTS bodova pedagoško-psihološko-didaktičkih sadržaja i 6 ECTS bodova prakse.

Možemo zaključiti da se uvođenjem bolonjske reforme osnovni standard obrazovanja za zapošljavanje predmetnih nastavnika među državama na tlu nekadašnje Jugoslavije razlikuje za 120 ECTS bodova. S obzirom na zahtijevani stupanj obrazovanja, razlikuje se za dva stupnja u klasifikaciji zanimanja i stručne spreme (od ISCED 6 do ISCED 7) (prema ISCED 2011), i to ne samo među državama nego i među sveučilištima unutar istih država. To govori u prilog našoj hipotezi da je Bolonjski proces zbog različitoga tumačenja i uspoređivanja predbolonjskih i bolonjskih stupnjeva imao veće posljedice u smislu entropije nego harmonizacije visokoškolskoga sustava.

### **3.2 Organizacija studija**

Obrazovanje nastavnika u većini je novih država organizirano uglavnom dvopredmetno. Organizacija dvopredmetnoga studija zasniva se na tradiciji po kojoj je studij obaju predmeta jednakovrijedan, što znači da se ne ide za postojanjem glavnoga i dopunskoga studijskog predmeta, nego svaka struka čini jednaki dio nastavnoga plana i programa koji je namijenjen stručnom dijelu studija. Isti model dvopredmetnih jednakovrijednih studija nastavnika predmetne nastave tradicijski je

zadržan u Hrvatskoj i Sloveniji – to pokazuje analiza svih 300 ECTS bodova, što znači oba stupnja obrazovanja (bachelor i master) zajedno. Opseg svake od predmetnih struka unutar 300 ECTS bodova iznosi po 120 ECTS bodova, a preostalih 60 ECTS bodova predstavlja pedagoški modul, koji omogućava postizanje nastavničkih kompetencija i sadržava pored pedagoških i psiholoških predmeta i metodike za oba predmeta (Pedagoška fakulteta Univerze u Ljubljani s. a.; Sveučilište u Zadru s. a.; Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu s. a.).

Obrazovanje predmetnih nastavnika u svim drugim državama (osim Hrvatske i Slovenije) na tlu nekadašnje Jugoslavije, koje za zaposlenje nastavnika zahtijevaju sveučilišno obrazovanje na prvom stupnju (240 ECTS bodova), zasnovano je simultano, što znači da su stručno-predmetna i pedagoško-psihološko-metodička znanja kontinuirano raspoređena tijekom studija. Raspored znanja određuje se studijskim programima, o čemu u pravilu odlučuju sveučilišta. Zato se rješenja dosta razlikuju. To dobro pokazuje primjer Srbije. Obrazovanje predmetnih nastavnika u Srbiji se odvija na različite načine. Neki fakulteti nude mogućnost upisa na nastavnički smjer na početku prvoga stupnja studija (Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu s. a.), a neki organiziraju pedagoške studije tek na drugom stupnju i zato nude nastavnički modul na master razini (Biološki fakultet Univerziteta u Beogradu s. a.; Odsek za matematiku i informatiku Univerziteta u Novom Sadu s. a.). S druge strane, na nekim fakultetima predmeti iz pedagoško-psihološkoga i didaktičko-metodičkoga područja javljaju se kao obvezni tečajevi (npr. Fizički fakultet Univerziteta u Beogradu s. a.) ili kao izborni tečajevi (npr. Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Nišu s. a.). U Crnoj Gori studenti svladavaju pedagoško-psihološku grupu predmeta na različite načine i to pitanje nije sustavno riješeno. Naime, tu grupu predmeta imaju gotovo uvijek na poslijediplomskim specijalističkim studijima, a njihov je udio od 14 do 24 ECTS boda. Nastavni predmeti iz toga područja su obvezni, ali se razlikuju u ovisnosti o studijskom programu i fakultetu.

Dodiplomsko obrazovanje predmetnih nastavnika i u Makedoniji se ostvaruje na različite načine: neki fakulteti nude nastavni smjer još na početku prvoga ciklusa (Prirodno-matematički fakultet UKIM-Skopje s. a.), a neki nude izborne module tijekom studija (Filološki fakultet UKIM-Skopje s. a.). Razlike postoje i u okviru istoga fakulteta: na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Skopju neki instituti omogućavaju izbor nastavne struke preko paketa izbornih predmeta (Institut za

povijest) koji vode do zvanja »diplomirani profesor« (npr. povijesti), a u nekim institutima ti su predmeti integrirani u studijskom programu i izravno vode sve studente do zvanja »diplomirani profesor« (npr. filozofije).

Iz navedenih primjera jasno je da su se uvođenjem bolonjske reforme povećale razlike među sveučilištima unutar pojedinih država, čak i među strukama unutar istoga sveučilišta. Na Sveučilištu u Ljubljani možemo tako pronaći u natječaju za upis u akademsku godinu 2012/13. i sljedeće izvedbene modele (Ministrstvo za visoko školstvo, znanost in tehnologijo 2012):

- na Fakultetu za matematiku i fiziku u obrazovanju (jednopedmetnih) nastavnika matematike pedagoški modul raspoređen je simultano s matematičkom strukom, i to po modelu jedinstvenoga petogodišnjega magistarskog studija (5 + 0)
- na Pedagoškom fakultetu u Ljubljani (dvpredmetni) nastavnik matematike u kombinaciji s fizikom ili računarstvom ili tehnikom obrazuje se simultano po modelu 4 + 1, pri čemu Fakultet već na prvom stupnju dodjeljuje stručni naziv »profesor matematike i *druge struke*«
- na većini drugih fakulteta, kao i na umjetničkim akademijama, obrazovanje nastavnika organizirano je po sukcesivnom modelu (3 + 2), tako da se na prvom stupnju dodjeljuje diploma struke, a na drugom stupnju »magistar profesor«.

Među državama i među sveučilištima unutar pojedinih država vrlo su raznoliki i modeli organizacije obrazovanja nastavnika. U uporabi su oba najpoznatija modela studija, tj. 3 + 2 i 4 + 1, pored kojih je kao iznimka ponegdje i 5 + 0, a u Crnoj Gori do 2017. bio je specifičan model 3 + 1 + 1. Svako se sveučilište autonomno opredijelilo za jedan od modela. Ima slučajeva da isto sveučilište organizira pedagoške studije različitih struka po jednom i drugom modelu. Štoviše, upotrebljavaju se čak i različiti modeli unutar istoga fakulteta, što dovodi do brojnih teškoća. Primjerice, na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu istodobno se koriste modeli 3 + 2 i 4 + 1. S obzirom na to da se nastavničke kompetencije za predmetne nastavnike u Hrvatskoj stječu isključivo na diplomskoj razini, nastavnički je studij u skladu s modelom 4 + 1, u kojem je cijela godina diplomskoga studija namijenjena nastavnom modulu. To uzrokuje velike probleme jer nastavak studija u



specijaliziranim strukama dovodi do preopterećenja studenata zbog prekoračenja odobrenih 60 ECTS bodova.

U praksi među raznim modelima u znatnom postotku u svim državama (izuzev Srbije) prevladava model 3 + 2, manje je prisutan model 4 + 1 (koji prevladava u Srbiji), a model homogenoga petogodišnjeg studija za predmetne nastavnike je u manjini, ali sve više prisutan u Sloveniji. Već od početka uvođenja bolonjskoga studija po modelu 5 + 0 studirala se pedagoška matematika na Fakultetu za matematiku i fiziku Sveučilišta u Ljubljani (Fakulteta za matematiko in fiziko s. a.), a od školske godine 2016/17. jedinstveni pedagoški dvopredmetni studij uveden je na Fakultetu za prirodoslovlje i matematiku Sveučilišta u Mariboru za područje biologije, fizike, kemije, matematike, računarstva i tehnike (Fakulteta za naravoslovlje in matematiko s. a.). Taj je fakultet lociran u zgradi u kojoj su i Filozofski fakultet i Pedagoški fakultet. Ta tri fakulteta postoje u toj zgradi od 2006. godine, kada se bivši Pedagoški fakultet transformirao u spomenuta tri fakulteta, i tu možemo najbolje vidjeti diferenciranost pedagoških studijskih programa nakon uvođenja bolonjske reforme. Naime, svaki od tih fakulteta ima svoj model obrazovanja učitelja i nastavnika: Filozofski fakultet 3 + 2, Pedagoški fakultet 4 + 1, a Fakultet za prirodoslovlje i matematiku 5 + 0.

### **3.3 Pedagoški modul**

Zanimljivo je da je među državama, kao i među sveučilištima, visoka usklađenost sadržaja pedagoškoga modula za obrazovanje predmetnih nastavnika. Modul svuda obuhvaća pedagoške i psihološke discipline, didaktiku i metodiku te praksu u osnovnim i srednjim školama. U većini primjera pedagoški modul obuhvaća najmanje 60 ECTS bodova. Nešto poslije vidjet ćemo da i u tome postoje razlike jer neke države pedagoški modul za predmetne nastavnike nisu odredile na razini sustava u cjelini, nego su to prepustile sveučilištima (Crna Gora i Makedonija).

Analize pokazuju da sukcesivno razvrstavanje pedagoškoga modula i drugih akademskih predmeta stvara u master obrazovanju dvopredmetnih nastavnika probleme u modelu 4 + 1 jer je predmetna struka u cjelini 120 + 120 ECTS bodova raspoređena u četiri godine prvoga stupnja, što znači da jednogodišnji master program samo s pedagoškim modulom ima 60 ECTS bodova. Iz toga se može

zaključiti da model 4 + 1 nikako nije pogodan za obrazovanje dvopredmetnih nastavnika.

Iz ponude izbornih predmeta na pojedinim fakultetima vidi se da sukcesivnost pedagoško-psiholoških, andragoških i drugih akademskih predmeta nije izvedena kruto i dosljedno, pa je česta praksa da sveučilišta u sklopu izbornih predmeta na prvom stupnju nude studentima opcije i iz pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih predmeta. Praksa je vrlo različita u različitim državama, pa i na sveučilištima unutar iste države. Uz sukcesivne modele pojedini fakulteti omogućavaju i simultano svladavanje grupe pedagoško-psihološko-metodičkih predmeta, osobito u okviru izbornih predmeta.

U sadržajnom pogledu pedagoški modul predstavlja pozitivan iskorak. Zasniva se na konceptu jedinstvenoga profila predmetnih nastavnika za osnovne i srednje škole. Problem je obujam prakse studenata u osnovnim i srednjim školama. U Sloveniji je propisani opseg prakse u osnovnoj i srednjoj školi 15 ECTS bodova (Merila za akreditaciju... 2011), u Srbiji iznosi 6 ECTS bodova (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja 2009), a u drugim državama (Hrvatskoj, Makedoniji i BiH) nije propisan na nacionalnoj razini, čime je odluka prepuštena svakom sveučilištu, nerijetko i fakultetu (što je dovelo do velikih razlika u duljini trajanja prakse). U Crnoj Gori do 2017. bila je slična situacija, s tim da se praksa nije izražavala u ECTS bodovima, nego se sveukupno tijekom studija svodila na 2-3 tjedna (Vujačić i dr. 2006), a od 2017. obujam prakse znatno je podignut. U prethodnom periodu relativno malen obujam prakse za vrijeme studija dijelom se kompenzirao pri prvom zaposlenju nastavnika u osnovnoj ili srednjoj školi, koji je započinjao raditi u školi kao pripravnik, odnosno pod tutorstvom mentora.

Ponegdje, kao u Sloveniji, okvirni obujam i sadržaj pedagoškoga modula određuje se na nacionalnoj razini, i to specijalnim kriterijima za akreditaciju pedagoških studijskih programa, koje za pripremu i ovjeru pedagoškoga modula propisuje Nacionalna komisija za akreditaciju studijskih programa (Merila za akreditaciju... 2011). U Hrvatskoj broj bodova pedagoškoga modula određuje zakon (Zakon o odgoju i obrazovanju... 2008). Na temelju toga zakona u roku od šest mjeseci resorni ministar trebao je donijeti (među mnogim drugima) i pravilnik koji određuje kriterije za stjecanje nastavničkih kompetencija. Kako taj pravilnik (kao ni ostali) do izrade ovoga rada nije donesen, o sadržaju modula i omjerima između općih

pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih znanja odlučuju sveučilišta i fakulteti. I u Srbiji je obujam pedagoškoga modula određen zakonom (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja 2009), a daljnja razrada sadržaja i načina izvođenja obuke prepuštena je visokoškolskim institucijama. U Crnoj Gori i Makedoniji to pitanje nije sustavno riješeno na razini države, tako da je na kraju odluka o pedagoškom modulu u rukama sveučilišta, što vrijedi i za BiH, gdje još uvijek nema dogovora glede pedagoškoga modula i broja ECTS bodova. Nove institucije, kao i one koje postoje otprije, karakteriziraju velike razlike u razumijevanju značenja i opsegu pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih znanja, odnosno znanja predmeta poučavanja u programima obrazovanja nastavnika (Pašalić-Kreso i dr. 2006). Na određenom broju fakulteta praktična nastava potpuno je zanemarena (Dizdar 1998).

### 3.4 Stručni nazivi

Jako se razlikuju i stručni nazivi nastavnika među državama. Obrazovanje predmetnih nastavnika u Hrvatskoj i Sloveniji, gdje se za zaposlenje u školi zahtijeva drugi stupanj, uređeno je po simultanom modelu. Najprije se stječe diploma prvoga stupnja (bachelor) iz određene akademske struke, zatim se na drugom stupnju nastavlja master studij, koji sadržava tzv. pedagoški modul (pedagogija, psihologija, didaktika i metodike s pedagoškom praksom). Sukcesivnost modela studija može se vidjeti iz strukture studijskih programa pojedinih fakulteta, a posebno iz dodijeljenih akademskih zvanja. U tom slučaju diplomirani studenti po završetku prvoga stupnja u Hrvatskoj stječu stručni naziv »sveučilišni prvostupnik«, a u Sloveniji stručni naziv »diplomirani« prikladne struke. U Sloveniji se na prvom stupnju stječe i naziv »profesor« ondje gdje postoji pedagoški studij već na prvom stupnju (npr. prof. pedagogije), a na drugom se stupnju završavanjem pedagoškoga smjera dobiva stručni naziv »magistar profesor« (Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih 2006).

U Sloveniji neki pedagoški fakulteti uopće ne izvode »nepedagoške« studije, pri čemu na prvom stupnju nakon završenih sveučilišnih programa četverogodišnjega obrazovanja (240 ECTS bodova) dodjeljuju pedagoški stručni naziv »profesor predmeta A i predmeta B«, a na drugom stupnju »magistar profesor predmeta A i predmeta B« (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani s. a.). U tom primjeru pedagoški stručni

naziv na prvom stupnju dovodi u zabludu budući da taj »profesor« ne može poučavati ili raditi u školi jer je uvjet za zaposlenje u školi završetak drugoga bolonjskog stupnja.

U Hrvatskoj se, unatoč nezadovoljstvu nastavničke profesije, s početkom Bolonjskoga procesa izgubio tradicionalni naziv »profesor«. Naime, po završetku preddiplomskoga studija studenti stječu stručni naziv prikladne struke (»sveučilišni prvostupnik geografije«, »sveučilišni prvostupnik matematike«, »sveučilišni prvostupnik filozofije« itd.), a na drugom stupnju svi diplomirani studenti stječu naziv magistra određene struke i nemaju specifični naziv za pedagoške programe (diplome). Tek se iz dodatka diplomi svakoga diplomiranog studenta može ustvrditi ima li zakonom predviđenih 60 ECTS bodova za stjecanje nastavničkih kompetencija, tj. je li završio nastavnički smjer. Bez obzira na to, u javnoj, obrazovnoj i političkoj komunikaciji između škola i mjerodavnoga ministarstva tradicionalni naziv »učitelj« zadržan je kao kolektivni naziv za sve profile nastavnika, a zatim i »učitelj osnovne škole« za učitelje osnovnih škola i »profesor« za učitelje srednjih škola. Tako je i u drugim državama osim Slovenije, koja je jedina kao sistemsko rješenje očuvala za diplomante pedagoških smjerova prvoga stupnja naziv »profesor«, a drugoga »magistar profesor«. Iz stručnoga naziva proizlazi da je diplomirani student apsolvirao cjelokupni pedagoški modul.

U drugim su državama prakse različite, ali se uglavnom izgubio termin »profesor« iz naziva diplomiranih studenata pedagoških smjerova iako postoji mogućnost, kako je rečeno, da se naziv »profesor« dodjeljuje nakon završetka nekih od pedagoških smjerova (BiH, Makedonija, Srbija). U pravilu diplomirani studenti pedagoških smjerova dobivaju u određenim disciplinama na prvom stupnju naziv »diplomirani« s navođenjem struke, a na drugom stupnju »magistar« s navedenom strukom. Samo je iz dodatka diplomi moguće rekonstruirati je li kandidat tijekom studija apsolvirao pedagoški modul i ispunjava li uvjete za nastavnika. Specifična je Crna Gora, u kojoj je sustav studija do 2017. (kada se prešlo na studije po modelu 3 + 2) bio unikatan u odnosu na druge države u kojima se studira u skladu s Bolonjskom deklaracijom i gdje se primjenjuju modeli 3 + 2 + 3, 4 + 1 + 3 ili eventualno 5 + 0 + 3. Naime, u Crnoj Gori dugo je postojao model studija 3 + 1 + 1 + 3 godine: 3 (osnovni studiji – stupanj Bachelor *BA* Pedagogija, 180 ECTS bodova) + 1 (poslijediplomski specijalistički studiji – stupanj Specijalist *Spec. Art* Pedagogija, 60 ECTS bodova) + 1 (poslijediplomski master stupanj – stupanj master *MA* Pedagogija, 60 ECTS

bodova), što je bila samo opcija, a ne preduvjet za zapošljavanje na radno mjesto pedagoga (ili nastavnika na drugim studijskim programima) + 3 (doktorski studiji, 180 ECTS bodova) (Univerzitet Crne Gore 2006). Taj koncept nije ostvario poželjnu i punu kompatibilnost s drugim sličnim modelima, a bio je i velika poteškoća za mobilnost studenata koji su u inozemstvu htjeli završiti master studij nakon specijalističkih u Crnoj Gori uslijed neprepoznatljivosti te razine obrazovanja. Pritom je važno istaknuti da je tek od 2017. i u Crnoj Gori postalo pravilo da je posjedovanje master razine obrazovanja uvjet za rad u nastavi, odnosno odgojno-obrazovnim institucijama, kao što je u velikom broju država Europske unije i u regiji (Protner i dr. 2014). Međutim, problem je što su se na Studijskom programu za pedagogiju master studiji organizirali periodično, odnosno ne svake akademske godine.

U Federaciji BiH, na Sveučilištu u Sarajevu nakon završenoga prvog ciklusa studenti stječu zvanje »bachelor«, a nakon drugoga »magistar« odgovarajuće struke. Nakon završenoga prvog ciklusa studija kandidat može upisati na tom istom fakultetu i drugi ciklus, koji traje jednu (60 ECTS bodova) ili dvije studijske godine (120 ECTS bodova), ovisno o trajanju prvoga ciklusa.

U Makedoniji je zakonskim izmjenama iz 2011. godine (Zakon za izmjenjivanje i dopolnivanje na Zakonot... 2011) predviđena pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička izobrazba obvezna za rad u osnovnoj i srednjoj školi svim nastavnicima koji su završili prvi stupanj nenastavničkoga studija. Zakonom je reguliran i broj ECTS bodova pedagoškoga modula (30 ECTS bodova). Te promjene započele su s realizacijom 1. siječnja 2013. godine.

U Makedoniji i Srbiji, ondje gdje postoji organizirano obrazovanje nastavnika u okviru sveučilišnih programa, na prvom je stupnju moguće steći bilo stručni naziv »diplomirani«, bilo naziv »profesor« s navođenjem struke. Bez obzira na razliku u zvanjima, svi ispunjavaju uvjete da rade u školama kao nastavnici. Kao i u Hrvatskoj, u tom je primjeru dodatak diplomi dokument koji pokazuje je li student tijekom studija završio propisani pedagoški modul. Podsjećamo na već iznesenu napomenu da u Srbiji taj stupanj obrazovanja nakon 2012. nije više dovoljan, nego predmetni nastavnici moraju imati diplomu drugoga stupnja.

## 4 Zaključak

### 4.1 Ključne konstatacije

Tijekom analize aktualnoga stanja obrazovanja nastavnika u novim državama na području nekadašnje Jugoslavije navodili smo ključne konstatacije, otvorena pitanja i izazove. Uspoređivanje više država u isto vrijeme omogućuje neposrednu usporedbu provedbe ideja Bolonjskoga procesa u različitim okolnostima. Na taj se način prepoznaje kakve je procese izazvala njegova primjena. Analize i usporedbe jasno su nam pokazale da je Bolonjski proces umjesto jačanja cjelovitosti prostora visokoga obrazovanja u jugoistočnoj Europi pratio visok stupanj entropije, pa su rješenja među državama, čak i među sveučilištima unutar pojedinih država (nerijetko i unutar sastavnica pojedinih sveučilišta – što je posebno znakovito), raznolikija nego što su bila prije reforme. Nema nikakva zajedničkoga nazivnika za obrazovanje nastavnika kao posljedice Bolonjske deklaracije i njezina kasnijega dograđivanja (uz ostvarivanje ideje *European Higher Education Area*) na zasjedanjima ministara država potpisnica u Pragu (2001), Berlinu (2003), Bergenu (2005), Londonu (2007), Leuvenu (2009), Budimpešti i Beču (2010) te Bukureštu (2012).

Kada na temelju usporedne analize provedbe Bolonjskoga procesa u novim državama na području nekadašnje Jugoslavije određujemo ishode, možemo zaključiti da je provedba imala pozitivne, ali i dvojbene učinke.

### 4.2 Pozitivni učinci

1) Očuvan je ili čak podignut standard obrazovanja nastavnika do diplome svuda gdje se za nastavničku profesiju zahtijeva drugi (master) bolonjski stupanj (300 ECTS bodova). To od početka uvođenja bolonjske reforme vrijedi za Hrvatsku, Sloveniju i neke dijelove BiH, a od 2012. i za Srbiju. Ostale države postavljaju prag za licencu poučavanja na završenom prvom stupnju po sveučilišnim programima (240 ECTS bodova), premda postoje i sredine gdje se za nastavnika traži završen studijski program sa samo 180 ECTS bodova, što u pogledu standarda znači korak natrag u odnosu na stanje prije bolonjske reforme. Ujedno treba istaknuti da su se razvile mogućnosti daljnjega obrazovanja nastavnika na drugom bolonjskom stupnju, ali to nije uvjet za zaposlenje i rad nastavnika. Važan korak naprijed

uvođenje je doktorskoga studija za nastavnike u njihovu uskom području stručnosti, što obično znači područje metodike nastave.

2) Važno je da se u bolonjskoj reformi sačuvao model cjelovitoga i jedinstvenoga profila predmetnoga nastavnika za osnovnu i srednju školu. Još je važniji korak kvalitetna sadržajna nadogradnja modela jedinstvenoga profila predmetnoga nastavnika za više stupnjeve osnovne i srednje škole. Taj se korak odražava u zahtjevu da nastavnik mora biti djelatno metodički osposobljen za poučavanje na oba školska stupnja. Obistinila se zamisao da student pedagoškoga smjera tijekom studija mora spoznati sadržaj, zahtjeve i ciljeve poučavanja odgovarajućega predmeta u osnovnoj i srednjoj školi te također biti praktično osposobljen za rad na oba školska stupnja. Time je ne samo formalno nego i stvarno kvalitetno prevladan povijesni dualizam podjele na nastavnike po školskoj vertikali.

3) Povećan je i relativno ujedinen udio pedagoškoga, psihološkoga i didaktičko-metodičkoga sadržaja (pedagoški modul) u sklopu cjelovitoga obrazovanja nastavnika za općeobrazovne predmete. Posebno se u većini država povećao udio tih znanja u pripremi nastavnika stručno-teorijskih predmeta u strukovnim i zanatskim školama. Taj je korak ujedno doprinos smanjivanju horizontalnih razlika u obrazovanju nastavnika različitih struka ili strukovnih područja (općeobrazovnih ili stručno-teorijskih).

### 4.3 Otvorena pitanja i izazovi

1) Bolonjski stupnjevi nisu jasno identificirani u usporednoj metodologiji i taksonomiji koja se upotrebljava za klasifikaciju obrazovanja i kvalifikacija. Ako pogledamo pitanje s pozicije cjelovitoga europskog prostora visokoga obrazovanja, ustanovljujemo da i dalje ostaje nedorečeno na kojem se stupnju obrazuju nastavnici za osnovne i srednje škole. Zapravo se polovina novih država (Hrvatska i Slovenija te Srbija nakon 2012) na području nekadašnje Jugoslavije odlučila za master diplomu, druge države (BiH i Makedonija) za sveučilišni studij na prvom stupnju. Pitanje razvrstavanja obrazovanja nastavnika na bolonjske stupnjeve ostaje aktualno zbog međunarodne usporedivosti. Uz usklađivanje obrazovanja s ishodima učenja (engl. *outcomes*) postavlja se niz pitanja, među kojima je posebno važno može li se zbog razlika u razumijevanju stupnja studija još govoriti o usklađenom obrazovanju

nastavnika u europskom prostoru visokoga obrazovanja, posebno glede Europskoga kvalifikacijskog okvira (*European Qualification Framework*), koji je prihvaćen 2008. i traži raspodjelu kvalifikacija u skladu s razinom dosegnutih kompetencija. Zato je kao optimalno i konačno rješenje teško prihvatiti situaciju na prostoru nekadašnje Jugoslavije da se za isti rad nastavnici osposobljavaju na dva, čak i tri različita stupnja obrazovanja.

2) Najteži su problem razlike u obrazovanju predmetnih nastavnika. Uvođenjem bolonjske reforme osnovni zahtjevi za zapošljavanje predmetnih nastavnika razlikuju se među državama odnosno sveučilištima za 120 ECTS bodova (npr. obrazovanje profesora filozofije u rasponu je od 180 do 300 ECTS bodova). Te razlike za sada nije moguće jasno interpretirati u Europskom kvalifikacijskom okviru jer nisu još svuda doneseni nacionalni kvalifikacijski okviri, ali se može pretpostaviti da se obrazovanje predmetnih nastavnika razlikuje za tri stupnja u klasifikaciji zanimanja i stručne spreme, i to ne samo među analiziranim državama nego i među sveučilištima unutar iste države. Analiza omogućava hipotetski zaključak da je moguće očuvati standard obrazovanja predmetnih nastavnika iz predbolonjskoga razdoblja samo programima na master razini. U nekim državama uvođenjem »bolonjskih« studijskih programa povećao se opseg »pedagoškoga modula«, ponegdje i za 100% (od pola godine na jednu godinu – npr. u Sloveniji), što doprinosi kvaliteti pedagoške, psihološke, didaktičke i metodičke osposobljenosti predmetnih nastavnika. To je posebno važno za neke nastavničke profile koji se osposobljavaju za rad u osnovnoj i srednjoj školi. A povećavanje opsega pedagoškoga modula stručno je održivo samo u okviru master programa jer bi povećanje modula u starim programskim gabaritima na preddiplomskoj razini bilo na štetu temeljnih akademskih stručnih kompetencija, što bi bilo stručno neopravdano.

3) Ključna dvojba Bolonjskoga procesa vezana je uz tezu Bolonjske deklaracije o obveznoj podjeli obrazovanja na dva jasno prepoznatljiva stupnja (koji su poslije nadograđeni trećim, doktorskim), što je imalo za posljedicu razvoj različitih modela studija – znanih kao model 3 + 2, 4 + 1, 5 + 0 ili 3 + 1 + 1, koji je do 2017. primjenjivala Crna Gora. Posebne poteškoće postoje u državama (Hrvatska i Slovenija) koje su se odlučile za obrazovanje nastavnika na drugom stupnju po modelu 3 + 2, a osobito po modelu 4 + 1, jer se na primjeru nekih profila predmetnih nastavnika, u Sloveniji i učitelja razredne nastave, pokazuje da je podjela na dva stupnja nefunkcionalna budući da pedagoški smjer na prvom stupnju nije prepoznat



na tržištu rada – što izričito zahtijeva Bolonjska deklaracija. Zato bi trebalo razmisliti da se za sve profile nastavnika, osobito za razredne učitelje te dvopredmetno ili višepredmetno osposobljene predmetne nastavnike, modeli 3 + 2 i 4 + 1 zamijene modelom 5 + 0. Bolonjskom je deklaracijom model jedinstvenoga master studija (5 + 0) već od početka predviđen za tzv. nacionalno regulirane profesije (npr. medicinske profesije, arhitektura). Nastavnička zanimanja u suštini su isto tako državno regulirana. Pritom bi trebalo sustavno riješiti mogućnost i uvjete za prelazak studenata (u pravilu nakon treće godine studija) iz cjelovitih petogodišnjih pedagoških smjerova u samostalne master studije drugih struka i obratno (prelazak iz nepedagoških u pedagoške smjerove). Jedinstveni petogodišnji master program omogućavao bi simultano raspoređivanje pedagoško-psiholoških, didaktičko-metodičkih i drugih stručnih akademskih sadržaja, što bi akademske struke snažnije usmjerilo na stjecanje nastavničkih kompetencija.

Provedbom Bolonjskoga procesa nestaje termin »profesor« iz naziva diplomiranih studenata pedagoških smjerova. Kao sistemsko i zakonom određeno rješenje naziv »profesor« sačuvala je samo Slovenija. Bosna i Hercegovina, Makedonija i Srbija očuvala su ga samo na temelju odluka pojedinih sveučilišta u nekim pedagoškim smjerovima, a Hrvatska i Crna Gora potpuno su ga napustile. Umjesto toga međunarodno afirmiranog naziva diplomirani studenti različitih smjerova pedagoške profesije u pravilu stječu jednaka zvanja kao diplomanti nepedagoških smjerova: nakon prvoga stupnja dobivaju naziv »bachelor«, a na drugom stupnju »magistar«. Samo je iz dodatka diplomi moguće rekonstruirati je li kandidat tijekom studija apsolvirao pedagoški modul te ispunjava li uvjete za nastavnika. Time ova etablirana profesija gubi svoju prepoznatljivost. Kada se tome doda činjenica da se pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja sada učestalije stječu tijekom pripreme za državni stručni ispit, jasno je da postupnim ukidanjem kontinuiranoga obrazovanja započinje proces rastakanja supstance profesije.

#### **Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujišić Živković, N. (2014). The Bologna reform of subject teacher education in the newly founded states in the territory of the former Yugoslavia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46, br. 1, str. 7–28.

## Literatura

- Biološki fakultet Univerziteta u Beogradu. (s. a.). Preuzeto sa:  
<http://www.bio.bg.ac.rs/?jez=eng> (pristupljeno 21. 5. 2013).
- Bologna Stocktaking Report 2007: Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London.* (2007). Preuzeto sa:  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking\\_report2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf) (pristupljeno 6. 7. 2012).
- Bosnia and Herzegovina – ETF Country Plan.* (2009). Preuzeto sa:  
[http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125753900361541/\\$file/NO-TE7N5DKB.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125753900361541/$file/NO-TE7N5DKB.pdf) (pristupljeno 10. 7. 2011).
- Delibašić, R. (2003). *Filozofski fakultet u Nikšiću*. Nikšić: Filozofski fakultet Nikšić.
- Dizdar, S. (1998). *Razvoj i perspektive u obrazovanju nastavnika u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Federalno ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport.
- Fakulteta za matematiko in fiziko. (s. a.). Preuzeto sa: <https://www.fmf.uni-lj.si/studij-matematike/2PeMa/2PeMa1920.html> (pristupljeno 16. 4. 2019).
- Fakulteta za naravoslovje in matematiko. (s. a.). Preuzeto sa:  
<https://www.fnm.um.si/index.php/predstavitev-tudija/tudijski-programi-2/#> (pristupljeno 16. 4. 2019).
- Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke. (2010). *Informacija o provedbi Bolonjskog procesa u Federaciji Bosne i Hercegovine*. Mostar: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke BiH, Sektor za visoko obrazovanje, nauku i tehnologiju.
- Filološki fakultet UKIM-Skopje. (s. a.). Preuzeto sa: <http://www.ff.ukim.edu.mk> (pristupljeno 10. 9. 2013).
- Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. (s. a.). Preuzeto sa:  
<http://czon.ffzg.unizg.hr/dok/ljetni2011-12.pdf> (pristupljeno 17. 9. 2013).
- Fizički fakultet Univerziteta u Beogradu. (s. a.). Preuzeto sa:  
<http://www.ff.bg.ac.rs/Engleski/TeachingCurriculum06.pdf>  
(pristupljeno 15. 12. 2013).
- Funkcionalni pregled sektora obrazovanja u Bosni i Hercegovini.* (2005). Preuzeto sa:  
[http://www.unze.ba/download/ects/Funkcionalni%20pregled\\_sektora\\_obrazovanja\\_u\\_BI\\_H.pdf](http://www.unze.ba/download/ects/Funkcionalni%20pregled_sektora_obrazovanja_u_BI_H.pdf) (pristupljeno 20. 7. 2013).
- Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu. (s. a.). Preuzeto sa: <http://www.chem.bg.ac.rs/studije/3-sr.html> (pristupljeno 25. 5. 2013).
- Izveštaj o politikama razvoja ljudskog kapitala u Bosni i Hercegovini.* (2010). Preuzeto sa:  
<http://www.cpu.org.ba/media/8177/Izvje%C5%A1taj-o-politikama-razvoja-ljudskog-kapitala-u-Bosni-i-Hercegovini.pdf> (pristupljeno 10. 7. 2012).
- Kamberski, K. (2000). *Predučilšnoto i osnovnoto vospitanie i obrazovanie vo Republika Makedonija (razvoj, sostojbi i perspektivi)*. Skopje: Filozofski fakultet.
- Medveš, Z. (2001). Kompatibilnost z evropskimi sistemi. U: *Unescov priručnik za uporabo mednarodne standardne klasifikacije izobraževanja Isced 1997 (zbornik prispevkov)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 109–117.
- Medveš, Z. (2005). Izobraževanje učiteljev v bolonjski prenovi. U: T. Plevnik (ur.). *Pomembne teme v izobraževanju v Sloveniji: Prenavljanje pedagoškega študija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 29–37.
- Medveš, Z. (2006). Bolonjski proces med univerzo in uradništvom. *Sodobna pedagogika*, 57, br. 4, str. 6–21.
- Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev. (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, br. 94.
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. (2012). *Razpis za vpis v dodiplomske in inovite magistrske študijske programe v študijskem letu 2012/2013*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.

- Odsek za matematiku i informatiku Univerziteta u Novom Sadu. (s. a.). Preuzeto sa: <http://www.dmi.pmf.uns.ac.rs/en> (pristupljeno 20. 5. 2013).
- Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini. (2007). *Službeni list Bosne i Hercegovine*, br. 59.
- Pašalić-Kreso, A., Muratović, H., Rangelov-Jusović, R. i Trbić, Dž. (2006). National Report – Bosnia and Hercegovina. U: P. Zgaga (ur.). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, str. 171–207.
- Pedagoška fakulteta Univerze u Ljubljani. (s. a.) Preuzeto sa: <http://www.pef.uni-lj.si/index.php?id=12> (pristupljeno 15. 9. 2013).
- Prirodno-matematički fakultet UKIM-Skopje. (s. a.). Preuzeto sa: <http://www.pmf.ukim.edu.mk> (pristupljeno 22. 7. 2013).
- Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Nišu. (s. a.). *Study Program Geography: Basic Academic Studies*. Preuzeto sa: [http://www.pmf.ni.ac.rs/pmf/studije/geografija/akad\\_osn/geograf2008.php](http://www.pmf.ni.ac.rs/pmf/studije/geografija/akad_osn/geograf2008.php) (pristupljeno 23. 12. 2013).
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujišić Živković, N. (2012). The Development of Teacher Training in the States of Former Yugoslavia. U: A. Németh i E. Skiera (ur.). *Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main: Lang, str. 239–265.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujišić Živković, N. (2014). Bologna reform of subject teacher education in the newly founded states in the territory of the former Yugoslavia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46, br. 1, str. 7–28.
- Rosić, V. (2009). Obrazovanje učitelja i odgojitelja. *Metodički obzori*, 4, br. 7–8, str. 19–32.
- Smajkić, S. (2004). *Obrazovanje nastavnika osnovne škole u Bosni i Hercegovini (1946–1986)*. Sarajevo: Pedagoška akademija.
- Sveučilište u Zadru. (s. a.). Preuzeto sa: [http://www.unizd.hr/Portals/44/pdf/zpo\\_sds\\_program\\_2009\\_10.pdf](http://www.unizd.hr/Portals/44/pdf/zpo_sds_program_2009_10.pdf) (pristupljeno 23. 12. 2013).
- Trnavac, N. (2004). *Azbučnik i tipologija poznatih školskih institucija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta; Gornji Milanovac: Dositej.
- Univerzitet Crne Gore. (2006). Pravila studiranja na postdiplomskim studijama. U: *Dokumenti*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore, str. 159–171.
- Vujačić, L., Đorđević, J. i Mićović, N. (2006). National Report – Montenegro. U: P. Zgaga (ur.). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, str. 401–437.
- Zakon o akademskim i stručnim nazivima i akademskom stupnju. (2007). *Narodne novine Republike Hrvatske*, br. 107.
- Zakon o izmenama i dopunama Zakona o visokom obrazovanju. (2010). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 44.
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o visokom obrazovanju. (2017). *Službeni list Republike Crne Gore*, br. 42.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. (2008). *Narodne novine Republike Hrvatske*, br. 87.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2007). *Uradni list Republike Slovenije*, br. 16.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 72.
- Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih (ZSZN-1). (2006). *Uradni list Republike Slovenije*, br. 61.
- Zakon o visokem šolstvu. (2006). *Uradni list Republike Slovenije*, br. 119.
- Zakon o visokom obrazovanju. (2003). *Službeni list Republike Crne Gore*, br. 60.
- Zakon o visokom obrazovanju. (2005). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 76.

- Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. (2003). *Narodne novine Republike Hrvatske*, br. 123.
- Zakon za izmena i dopolnuvanje na Zakonot za osnovno obrazovanie. (2004). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 103.
- Zakon za izmenuvanje i dopolnuvanje na Zakonot za osnovnoto obrazovanie. (2011). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 18.
- Zakon za visokoto obrazovanie. (2008). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 35.
- Zgaga, P. (2003). The Bologna Process: Bologna 1999, Prague 2001, Berlin 2003 and What Will Be Next. U: F. Buchberger i S. Berghammer (ur.). *Education Policy Analysis in a Comparative Perspective*. Linz: Trauner, str. 15–40.

# II.

## Školstvo i pedagogija u bivšoj Jugoslaviji za vrijeme socijalizma





# SOCIJALISTIČKA PEDAGOGIJA UHVAĆENA U MIT O PRAVEDNOSTI JEDINSTVENE ŠKOLE I KULTURNU HEGEMONIJU

ZDENKO MEDVEŠ

Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet, Ljubljana, Slovenija, e-adresa:  
zdenko.medves@gmail.com

**Sažetak** U članku ćemo pokazati odnos između obrazovne politike i pedagoške znanosti u bivšoj Jugoslaviji na primjeru školsko-reformskih projekata inspiriranih idejom jedinstva kao temeljnom idejom za uklanjanje funkcije škole u reprodukciji društvene nepravednosti i za jačanje socijalizacijske uloge škole u premošćivanju suprotnosti koje bi mogle proizlaziti iz kulturnih i nacionalnih razlika. U središtu našega opisa je školska reforma poznata pod nazivom usmjereno obrazovanje. Taj proces bio je pun sukoba između politike, struke i javnosti. Istražujemo hipotezu da pravi razlog neuspjeha te reforme nisu bila primarno stručna školsko-sistemska rješenja, nego sukob između centralizirane i unitarno orijentirane federalne politike i težnje republika i autonomnih pokrajina da se očuva školska autonomija kao bitan element kulturne autonomije pojedinih nacionalnih entiteta. Iznijet ćemo argumente o paradigmatiskim razlikama između školske politike i pedagoške znanosti, zbog čega je neprikladna primjena kategorije »socijalistička pedagogija« kojom bismo istovremeno obilježavali školsku politiku i pedagošku znanost u poslijeratnoj Jugoslaviji.

## **Cljučne riječi:**

pedagogija,  
znanost,  
politika,  
socijalistička  
pedagogija,  
reforma škole,  
usmjereno  
obrazovanje,  
zajednička  
programska  
jezgra,  
srednje  
obrazovanje.

# SOCIALIST PEDAGOGY: CAUGHT BETWEEN THE MYTH OF THE FAIRNESS OF THE UNIFIED SCHOOL AND CULTURAL HEGEMONY

ZDENKO MEDVEŠ

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia, e-mail:  
zdenko.medves@gmail.com

**Abstract** The paper will illustrate the relation between education policy and pedagogical science in the former Yugoslavia in the context of education reform projects inspired by the idea of unity as a fundamental idea for eliminating the function of the school in reproducing social injustice and for strengthening the socialization role of the school in overcoming the differences that might stem from cultural and national differences. We examine the hypothesis that systemic professional - school solutions were not the real reason for the failure of this reform, but that it is the result of the conflict between centralist and unitary-oriented federal education policy and the aspirations of republics and autonomous provinces to preserve educational autonomy as an essential element of the cultural identity. Arguments about the paradigmatic differences between education policy and pedagogical science will be presented, which is why it is inappropriate to apply the category »socialist pedagogy«.

**Keywords:**

pedagogy,  
science,  
policy,  
socialist  
pedagogy,  
education  
reform,  
vocationally  
oriented  
education,  
common  
educational core,  
secondary  
education.



## 1 Uvod

Razvoj јugoslavenske pedagogije nakon 1945. označavao se pojmom »socijalistička pedagogija«, ali on nije bio dovoljno iznutra diferenciran, pa se koristio za obilježavanje i školske politike i pedagoške znanosti. Razvoj pokazuje da takav spoj školske politike i pedagoške znanosti u јedno ime nije korektan jer zamagljuje paradigmatске, sadržajne, konceptualne i metodološke razlike između obrazovne politike i pedagoške znanosti i stvara neopravdan doјam o ideološkom karakteru јugoslavenske pedagoške znanosti u drugoj polovini prošloga stoljeća. Zato ću poјam socijalistička pedagogija u ovom članku upotrebljavati samo u značenju koje se odnosi na školsku politiku, ali ne i na pedagoške znanosti koje su se razvijale na sveučilištima ili u znanstvenim institutima. Ta razlika između politike i znanosti pomaže nam da u poslijeratnom razdoblju dosljednije procijenimo određene fenomene u razvoju јugoslavenske školske politike na јednoj i pedagoške znanosti na drugoj strani. Istodobno možemo pokazati da se pedagoška znanost u tom razdoblju razvijala relativno samostalno, reflektivno i kritički prema školskoј politici. Iznad svega, izraz socijalistička pedagogija nije pogodan za označavanje teorijske usmjerenosti pedagogije jer suponira ne samo da je pedagogija bila teorijski monolitna nego i teorijski podređena tadašnjem ideјno-političkom usmjerenju. Ali ustvari se može pokazati da je teorijski prostor razmišljanja akademske pedagogije u tom razdoblju bio mnogostran, što znači teorijski pluralan, i – što je najvažnije – povezaniji s intelektualnom tradicijom i dominantnim znanstvenim paradigmama u međunarodnom prostoru nego sa školskom politikom u Јugoslaviji. To su nakon 1950. naglašavali i sami teoretičari (Schmidt 1966/1982<sup>1</sup>, str. 96–132). Razmišljanje o tome bilo bi predmet drugoga članka, koji bi otkrio da je u poslijeratnom periodu u Sloveniji snažno zastupljena duhovnoznanstvena, odnosno kulturna pedagogija, društveno-kritička, tj. kritičko-emancipacijska ili kratko kritička pedagogija, u manjoj mjeri i reformska pedagogija i herbartizam. Ideју rasprave razvijam na imperativnoj distanci između školske politike i pedagoške znanosti.

---

<sup>1</sup> Prva godina znači godinu u kojoj je rasprava objavljena prvi put, a druga se godina odnosi na njezino ponovno objavljivanje, odnosno na bibliografsku јedinicu na koju se pozivamo.

Na neprimjerenost kategorija kao što su »socijalistička« ili »samoupravna« pedagogija za obilježavanje teorijske struje u pedagoškim znanostima i pedagoškom istraživanju podsjeća mnoštvo referencija<sup>2</sup>, posebno u drugoj polovini prošloga stoljeća, koje određuju znanstvenu pedagogiju na temelju teorijskih paradigmi ili filozofskih sustava. Ni u jednom od tih srednjoeuropskih izvora ne nalaze se klasifikacije pedagoškoga mišljenja gdje bi se tokovi toga mišljenja označavali socioekonomskim uređenjima (npr. feudalna, građanska, socijalistička pedagogija), što se uobičajilo u pedagoškim tekstovima u nas odmah nakon 1945. godine (vidi: Schmidt 1966/1982). Korištenje pridjeva »socijalistička« za označavanje znanstvene paradigme ili struje znanstvenoga mišljenja i istraživanja može značiti samo prisilno podčinjavanje pedagoške znanosti školskoj politici. Time se stvorila pogrešna predodžba da je pedagoška znanost u razdoblju tzv. socijalizma ili samoupravljanja bila teorijski monolitna i idejno (u razmišljanju) potpuno podređena politici. Ali istina je daleko od toga. U ovom ćemo članku pokušati dokazati baš suprotno – da se slovensko teorijsko pedagoško razmišljanje nakon Drugoga svjetskog rata, a pogotovo nakon pedesetih godina prošloga stoljeća, razvijalo samostalno i kritički prema konkretnim školskim političkim projektima. Pritom se kritika nije odnosila samo na ideološki neutralna operativna ili tehnička pitanja, na provedbu nastave ili unutrašnju organizaciju škole, nego i na ključna konceptualna teorijska pitanja vezana za odgojne ciljeve, idejnost nastave i vizije razvoja obrazovanja, na njegov položaj u društvu, što znači na pitanja zašto i kome »služe« pedagogija i škola.

---

<sup>2</sup> S gledišta sinteze vidi osobito *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (2004). Tema o teorijskim tokovima u pedagogiji postala je aktualna još dvadesetih godina prošloga stoljeća i pokazuje svijest o različitim diskursima u pedagoškom razmišljanju i s tim povezanim uspostavljanjem novih pedagoških praksi, a istovremeno nema referencije da bi se ti teorijski tokovi mogli definirati političkim orijentacijama kao što se događalo nakon Drugoga svjetskog rata u nas, kada se pedagoški znanstveno-teorijski tokovi označavaju pridjevima feudalni, građanski, socijalistički, sovjetski, njemački i sl.

## 2 Školska politika bila je ideološki monolitna, ali podijeljena između centralizma i nacionalnih interesa

### 2.1 Temelji ideje jedinstva u školskoj politici evoluiraju od socijalne pravедnosti do neoliberalističkoga koncepta obrazovanja za rad

Za razliku od pluralističkoga razvoja pedagoške znanosti, socijalistička školska politika bila je od 1945. do 1990. izrazito monolitna. Neću se mnogo baviti njezinim programima i idejama, pokazat ću ih na primjerima konkretnih obrazovnih reformi. Svrha ovoga rada, naime, nije detaljan povijesni pregled, nego pretraživanje pozadine školske politike i njezinih ideoloških crta. K tome se za veliki dio vizija školske politike toga razdoblja ne može mnogo reći jer je školska politika na razini koncepta bila posve monolitna. *Svih 50 godina dominirale su zapravo samo dvije ideje: a) jedinstvo obrazovanja kao simbol socijalne pravедnosti i generator državnoga identiteta i b) razvoj obrazovanja u sistemu samoupravljanja.* U ovom radu usredotočit ćemo se na prvu ideju, tj. ujedinjavanje školskoga sustava<sup>3</sup>. Sama ideja ujedinjavanja obrazovanja evoluirala je tijekom posljednjih pedeset godina prošloga stoljeća. Kratak osvrt pokazuje da se najprije (do sedamdesetih godina) koncentrirala na eliminaciju svih oblika školskoga dualizma, koji se tada percipirao kao jedan od temeljnih uzroka reprodukcije društvene podjele rada na intelektualni i fizički i kao jedan od glavnih uzroka reprodukcije društvene nejednakosti uopće. U osamdesetim godinama ujedinjavanje je, bolje rečeno ujednačavanje, više bilo pokušaj stvaranja jedinstvenoga sustava obrazovanja u Jugoslaviji. Proces eliminacije školskoga dualizma možemo razdijeliti

---

<sup>3</sup> Ideje samoupravljanja u obrazovanju nećemo detaljnije obrađivati. U jugoslavenskoj školskoj politici tu ideju simboliziraju najmanje četiri dimenzije: a) decentralizacija školstva, tj. traženje ravnoteže između centralizma federacije i školske autonomije republika i autonomnih pokrajina; b) deetatizacija obrazovanja, što znači transfer kompetencija s države na samoupravne interesne zajednice; c) organizacija i upravljanje školama kroz razvoj samoupravne autonomije škola, školskih savjeta i d) odgoj građana kao participativnih građana (odgoj za samoupravljanje). Ideja samoupravljanja dobila je pozitivno značenje u akademskoj pedagogiji, koja ju je prihvatila kao pozitivan projekt budućnosti i osnovu za kritiku birokracije i etatizma, osobito nakon 1970, kada je pedagoška znanost identificirala samoupravljanje u sve četiri dimenzije kao plodnu osnovu za razvoj pedagoške misli (Schmidt 1970/1982, str. 132–147). Znanstvene analize dokazivale su politici da je samoupravljanje škole razumjela samo kao organizacijsku formu (organizacija sustava obrazovnih zajednica, organizacija škola prema istoj logici kakva se primjenjivala za organizaciju države i proizvodnih sistema) i nije vidjela njegove humanističke i antropološke dimenzije. U organizacijskom smislu stvarno su bili uvedeni neki elementi autonomije škola: upravljanje školskih vijeća, uključenost roditelja i učenika/studenata, smanjenje autoritarnosti i sl., ali u krajnjoj formi autonomija škola posebice se izražavala samo u jačanju određenih kompetencija (kadrovskih i finansijskih) direktora škola. Pedagoška funkcija samoupravljanja, koju bi trebalo razvijati u smislu samoupravnoga humanističkog odgoja učenika i studenata, ocijenjena je prije svega kao oblik verbalnoga ideološkog i političkog odgoja. Čak i nepravedno, jer neke osnovne škole, vjerojatno ne samo u Sloveniji, u sedamdesetim i osamdesetim godinama ističu važne programe i dostignuća u razvoju organizacije slobodnih aktivnosti i interesnih djelatnosti koje uz mentore samostalno organiziraju zajednice učenika; nadaleko je poznata uspješna praksa organizacije zajednice učenika u Osnovnoj školi Podčetrtek.

u dvije faze: od 1953. do 1958. važan je za razvoj jedinstvene osmogodišnje osnovne škole, što dovodi do ukidanja niže gimnazije, a od 1965. do kraja sedamdesetih širi se u proces eliminacije dualizma u srednjem obrazovanju, i to stvaranjem zajedničke osnove toga obrazovanja i žrtvovanjem više gimnazije. Ukidanje gimnazije samo je jedna, možda manje važna posljedica jer će se gimnazija brzo ponovno »oporaviti« već do devedesetih godina. U osamdesetima princip ujedinjavanja obrazovnoga sustava dobiva mnogo šire dimenzije, a glavni generator principa bila je Međurepubličko-pokrajinska komisija za reformu obrazovanja (MKRO), koja priprema brojne dokumente koji bi u obliku dogovora republika i autonomnih pokrajina obvezivali na jedinstvo u izvođenju operativnih rješenja u obrazovnom sustavu. U razdoblju 1979–1986 MKRO je pripremao dogovore o zajedničkim osnovama sustava odgoja i obrazovanja, jedinstvenim osnovama za klasifikaciju zanimanja i stručne spreme, jedinstvenoj nomenklaturi zanimanja, jedinstvenom dokumentacijskom sustavu, jedinstvu raspoređivanja početne i stručne faze usmjerenoga obrazovanja, zajedničkim programskim osnovama, udžbenicima, zajedničkom programiranju obrazovanja na višim razinama, o jedinstvenom sustavu stručnih zvanja i akademskih stupnjeva. Ti dogovori jasno izražavaju intenciju da se princip jedinstva proširi iz osnovne škole i prve faze usmjerenoga obrazovanja, gdje je postojala ambicija samo za izjednačavanje nastavnih programa i planova općega obrazovanja, na stvaranje jedinstvenoga sustava obrazovanja u Jugoslaviji, i to sustava u cjelini, uključujući i visoko školstvo. Jezgra društvenoga konflikta toga školskog ujedinjavanja bila je na početku dosta usko postavljena, kao eliminacija srednjoškolskoga dualizma između obrazovanja za studij (gimnazije) i obrazovanja za rad (zanimanje). Već se tada u pozadini, kao centralni problem u reformi koja treba žrtvovati gimnaziju, naslućivao sukob tadašnje vlasti s intelektualnom elitom, posebno humanističkom. Zato je razumljivo da se ishod toga sukoba nije mogao zadovoljiti samo eliminacijom gimnazije, nego se poslije (Družbeni dogovor... 1981) proširio na opći zahtjev da se cjelokupno usmjereno obrazovanje dosljedno strukturira prema stupnjevima stručne spreme odnosno stupnjevima kvalifikacije. Kao jedinstveni princip u strukturiranju obrazovanja postavlja se dakle temeljni princip kapitala, tj. princip jedinstvenoga tržišta rada. Ta pragmatička polazna točka neposredno je smanjila važnost kulturnoga i općeobrazovnoga momenta u strukturiranju obrazovnoga sustava. Još više, pragmatizam tržišta rada pokazao se kao prepreka da u koncipiranju sustava obrazovanja mogu doći do izražaja posebni kulturni elementi nacionalnih sredina, znači elementi razvoja njihove duhovne, čak i materijalne kulture i produkcije. I baš je to osamdesetih godina bilo sudbonosno za

Jugoslaviju kao multikulturnu i multinacionalnu zajednicu. Stoga nije slučajno da su, kako ćemo vidjeti, neke republike i autonomne pokrajine istupile iz procesa dogovaranja o јedinstvu u obrazovanju i napuštale to dogovaranje mnogo godina prije nego što su napustile suradnju u političkim tijelima krajem osamdesetih.

## 2.2 Stvaranje јedinstvene osmogodišnje osnovne škole

Prva faza ujedinјavanja školskoga sustava započela je eksperimentalno desetak godina nakon završetka rata, eliminacijom nižih gimnazija, a završena je uvođenjem јedinstvene osmogodišnje osnovne škole. Ta se reforma temelјila na Općem zakonu o obrazovanju (1958), koji je Skupština Jugoslavije donijela u vrijeme kada je još bila nadležna za donošenje okvirnih zakona u području obrazovanja za cijelu jugoslavensku državu. U pitanju razvoja osmogodišnje osnovne škole politika i pedagoška znanost bile su relativno složne sve do 1964. godine. To možemo tvrditi ako uzmemo u obzir konsenzus politike i znanosti da se osmogodišnja osnovna škola uvede eksperimentalno, da se u početnim godinama (1955–1958) zajamči znanstvena evaluacija, provjeravanje i vrednovanje, pa i dopunjavanje programa osnovne škole i uklanjanje eventualnih slabosti.<sup>4</sup> Intervencija u reformi osnovne škole donekle se odvijala u pomirenju i aktivnom konsenzusu (suradnji) obrazovne politike i pedagoške znanosti jer je politika u Sloveniji osiguravala uvjete (između 1955. i 1958) za postupno uvođenje i preliminarno eksperimentalno praćenje i uspoređivanje učinaka nastave u osmogodišnjoj školi i nižim gimnazijama. Isto tako politika je osigurala praćenje osmogodišnje osnovne škole nakon frontalnoga uvođenja 1958. godine. To je omogućavalo provjeru novih kurikulumа i njihovo dopunjavanje na osnovi znanstveno-istraživačkoga praćenja. Zbog toga u to vrijeme problem s osmogodišnjom osnovnom školom nije imala toliko pedagoška koliko druge humanističke znanosti, pogotovo zato što je eliminacijom niže gimnazije mјesto u sustavu izgubila klasična gimnazija. Poјedina odјeljenja s nastavom latinskoga jezika na višem stupnju osmogodišnje osnovne škole nisu mogla biti prihvaćena kao odgovarajuća zamјena za nižu klasičnu gimnaziju i moguće je tvrditi da do danas još nije pronađeno rješenje za učenje klasičnih jezika i kulture u obrazovnom sustavu.

---

<sup>4</sup> Neću se osobito baviti tom reformom i rezultatima znanstvene evaluacije. Detaljno je to razradio Kožuh (1987), koji pokazuje konceptualizaciju osmogodišnje škole u političkim i pravnim dokumentima, donosi suprotna mišljenja pri uvođenju u praksu, analizira ključna postignuća znanstvenoga praćenja i način otklanjanja slabosti u skladu sa znanstvenim spoznajama.

### 2.3 Stvaranje ideje »desetoljetke« u Prijedlogu za unapređenje obrazovnoga sustava na II. stupnju<sup>5</sup> i njezino odbijanje (1965–1970)

Godina nakon objavljivanja zaključnoga znanstvenog izvješća<sup>6</sup> o uvođenju osmogodišnje osnovne škole već se može smatrati početkom *druge faze ujedinjavanja* školskoga sustava. *Prvo* tu mislimo na članak objavljen 1965, koji je važan u razvoju pedagoške znanosti u Sloveniji jer njime obilježavamo početak izražavanja neposrednoga konflikta između obrazovne politike i pedagoške znanosti. Radi se o objavi rezultata jednoga dijela eksperimentalnoga praćenja osmogodišnje škole koje je vodio i javno predstavio Strmčnik u raspravi *Jedinstvena osnovna škola je bitan element socijalističkih društvenih odnosa* (Strmčnik 1965). Autor dokazuje da je jedinstvena osnovna škola uniformirana, a ideja o pravednosti takve škole više je papirnata fikcija nego stvarnost. Nije u pitanju sama ideja pravedne škole, nego njezina provedba, koja proizlazi iz krutoga razumijevanja ujednačenosti nastavnoga plana i programa, što stvara uniformnost programa u kojem nema mjesta i mogućnosti da se u obzir uzmu razlike među učenicima. Tako jedinstvena osmogodišnja škola prije svega nije ispunila očekivanja da će se poboljšati uvjeti za uspješno školovanje i položaj djece iz nižega društvenog sloja. To je prva empirijski utemeljena kritika socijalističke školske politike. U teorijskom smislu ta kritika počinje narušavati mit o jedinstvenoj školi kao školi socijalne pravde. Štoviše, radi se i o razbijanju mita da je jedinstvena škola temelj socijalističke pedagogije. Teorijski je tu tezu radikalno razvijao Schmidt godinu dana poslije (1966/1982), kada je dokazivao da formalno jednaka škola za sve ne može ukloniti nepravde koje uzrokuju diferencirani školski sustavi i povijesnim analizama pokazao da je »jedinstvena škola« prije projekt građanskoga nego socijalističkoga društva.

*Drugo*: osmogodišnja škola nije se ni ustalila – jedva ju je 1965. završila prva redovna (neeksperimentalna) generacija (napravljena je i njezina utemeljena kritika) – a već je 1965. stvoren novi reformski i politički projekt: *Prijedlog za unapređenje obrazovnoga sustava na II. stupnju* (Predlog... 1965; dalje: *Prijedlog 1965*). Unatoč argumentiranoj znanstvenoj kritici da jedinstvena škola ne vodi do pravedne škole, *Prijedlog 1965* predlaže kao ključnu ideju nove reforme uvođenje jedinstvene zajedničke faze u

<sup>5</sup> Prijedlog je izradio Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja u Beogradu.

<sup>6</sup> Završetkom eksperimentalnoga uvođenja i istraživanja osmogodišnje osnovne škole u Sloveniji može se smatrati 1964. godina, kada je objavljeno izvješće *Nastavni planovi i programi osnovne škole u teoriji i praksi*, nastalo u Zavodu za proučavanje školstva pod vodstvom dr. Ive Šegula, koja je 1965. bila direktorica te godine osnovanog Pedagoškog instituta u Ljubljani.

srednje obrazovanje. Dokument polazi od kritike školskoga dualizma, ovoga puta u srednjem obrazovanju: to je dualizam u obrazovanju za rad i za daljnje obrazovanje. I tada se predlagalo isto rješenje kao u slučaju reorganizacije sustava osnovnoga obrazovanja deset godina prije: proširenje jedinstva na prve dvije godine srednje škole uvođenjem *zajedničke programske osnove usmjerenog obrazovanja* (dalje: zajednička osnova). *Prijedlog 1965* pretpostavlja da bi na početku srednjoškolskoga obrazovanja, dakle prve dvije godine, postojao jedinstveni program općega obrazovanja za sve vrste srednjih škola. To bi značilo da se za to vrijeme odgađa odluka mladih o stručnom obrazovanju, odnosno obrazovanju za zanimanje. *Prijedlog* je predvidio dvije mogućnosti izvođenja zajedničke osnove: a) da se provodi u osnovnim školama (što bi značilo produženje osmogodišnjega osnovnog obrazovanja na desetogodišnje) ili b) formiranje nove zajedničke (opće) srednje škole, koja bi se smjestila kao posebna faza u školskom sustavu između osnovne škole i dvogodišnje strukovne škole. U *Prijedlogu 1965* lako je prepoznati dizajn kasnijega usmjerenog obrazovanja (vidi: *Rezolucija 1970* i *Rezolucija 1974*). U Sloveniji je *Prijedlog 1965* odbijen kao neprikladan čak i za javnu raspravu i nakon pola godine potpuno povučen s dnevnoga reda školskih rasprava sve dok se ne provjeri eksperimentalnom znanstvenom evaluacijom.<sup>7</sup>

Schmidt (1966/1982) odbio je *Prijedlog 1965* najprije strateško-metodološkim argumentima da politička moć ne može primjereno odlučivati o projektu nove reforme bez empirijske eksperimentalne provjere predloženoga novog sustava u odnosu na postojeći. Arbitrarno pretpostavljanje da je zajednička srednja škola pravednija od diferenciranoga srednjeg školstva označio je kao ideologiju bez uvažavanja realnosti. U Schmidtovoj procjeni također pronalazimo grubu političku kvalifikaciju *Prijedloga 1965*, koji »vraća našu pedagogiju u metodološkom smislu u vrijeme prije Informbira« (isto, str. 117). Čak sasvim jasno, iako ne eksplicitno, označuje da je taj projekt ideja političkih snaga u nekim dijelovima Jugoslavije u kojima kao primjer još uvijek služi školstvo u Sovjetskom Savezu i predani su kopiranju sovjetske »desetoljetke«.

---

<sup>7</sup> Naj snažniji odgovor protiv *Prijedloga 1965* bio je onaj Filozofskoga fakulteta u Ljubljani. U raspravama su surađivala i brojna pedagoška profesionalna društva, koja su kritički odbijala zajedničku osnovu, za čije izvođenje u srednjim školama nije bilo uvjeta. Na konferenciji koju je organizirao Republički sekretarijat za obrazovanje i kulturu 1966. u raspravi su sudjelovali autori *Prijedloga 1965* i eminentni pedagozi iz Slovenije. *Prijedlog* je kao apsolutno neprihvatljiv za daljnju raspravu odbacio Vlado Schmidt (1966/1982). Isto je na brojnim stručnim savjetovanjima učinila Milica Bergant (1966).

U prvom planu Schmidtova suprotstavljanja projektu stoji prigovor o njegovoj neodgovarajućoj metodološkoj pripremi. Temeljna je točka Schmidtova razmišljanja da reforme obrazovanja nisu dopuštene bez pouzdanih odgovora o njihovim realnim učincima, što se može ustvrđivati jedino metodološki precizno planiranom znanstveno-istraživačkom provjerom prijedloga reforme.

Schmidtov je tekst ujedno i monumentalna sadržajna kritika ideoloških obrazaca koje projekt navodno crpi iz socijalističke pedagogije, a na temelju toga suštinska je kritika gotovo svih noviteta koje nudi *Prijedlog 1965*. Tekst je danas zanimljiv jer nedvojbeno dokazuje koliko su daleko bile jedna od druge školska politika i akademska pedagoška znanost u danom trenutku. Zapravo ne postoji nijedan princip odnosno rješenje koje su iznijeli autori *Prijedloga 1965* za koji Schmidt ne bi plastično opisao razlike u smislu kako je princip shvaćen u tadašnjoj školskoj politici, a kako u pedagoškoj znanosti. Već samo na osnovi toga teksta moramo ustanoviti da je besmisleno pedagošku znanost i školsku politiku »smjestiti u istu košaru« jednim sveobuhvatnim pojmom kao što je »socijalistička pedagogija«. Pritom je Schmidt uvijek vjeran društveno-kritičkom znanstvenom diskursu, koji je vrlo blizak pedagogiji potlačenih, pedagogiji radničkih pokreta, pedagogiji socijaldemokracije, no samo na razini semantike, ali ne prema teorijskoj interpretaciji i metodološkom diskursu.

Schmidt najprije razlaže pitanje o funkciji političke svijesti i znanstvenoga istraživanja u osmišljavanju školskih reformi: »Nema sumnje da su autori« *Prijedloga* »pogrešno odgovarali [...] na pitanje je li znanost potrebna za reformu, [...] kada su dovoljno glasno izrazili svoj pogled da su ideološka izgrađenost i socijalistička politička orijentacija dovoljne za vođenje školske reforme, a znanstveno istraživanje nije potrebno« (Schmidt 1966/1982, str. 99–100). U takvu oštru i nepomirljivu stilu pristupa i sadržajnim pitanjima. Tipičan je primjer kritički osvrt na razumijevanje *jedinstvene škole* u *Prijedlogu*, što možemo pokazati kao primjer neke vrste ideološkoga nokauta, pa navodimo nešto dulji odlomak koji pokazuje stil u kojem je pisana čitava rasprava. »Vjerojatno je [za *Prijedlog*, op. Z. M.] karakteristična pogreška, prilično rasprostranjena u socijalističkoj pedagogiji, da je jedinstvena škola socijalistički specijalitet, tako reći nedodirljiva socijalistička svetost, te da već zbog ideoloških razloga nije dopušteno sumnjati u njezine sveobuhvatne odličnosti, a kamoli ju u procesu istraživanja – i nju zbog njezine objektivnosti – postaviti u *ravnopravan* položaj s dualističkim školskim sustavom [...] Autori ‚Prijedloga‘ ograničili bi



eksperimentiranje samo na okvir jedinstvene škole. Tu je povezanost iskrivljene racionalne misli i njoj odgovarajuće empirije više nego očita« (isto, str. 114–115). Iz toga slijede dokazi da jedinstvena škola nije specijalitet socijalističke nego buržoaske pedagogije. U pomoć priziva najviši autoritet teorije socijalizma: »Razvoj buržoaske škole potvrđuje Lenjinovo stajalište da ovoj školi nije potrebna nikakva organizacijska diferencijacija jer buržoazija isključuje siromašne učenike iz nastavka obrazovanja svojom ekonomijom, a ne školskim sustavom«, što Schmidt potvrđuje poviješću, da je »ideja jedinstvene škole jasno izražena u pedagoškim projektima Francuske revolucije« (isto, str. 115). Schmidt zna i kao argument protiv jedinstvene škole koristi i spomenutu Strmčnikovu studiju o činjenici da je pravednost pri uvođenju jedinstvene osnovne škole samo formalna, papirnata fikcija, jer nisu osigurani odgovarajući materijalni uvjeti za rad škola i djece. Međutim, jedinstveni program ne može poboljšati stanje siromašne djece i njihov rad u osnovnoj školi – može ga čak i pogoršati bez odgovarajućih materijalnih uvjeta. Očito je socijalistička školska politika pojam pravedne škole identificirala s pojmom jedinstvene škole. Tako možemo razumjeti da se u školsko-reformskim projektima i dokumentima u to vrijeme pojam »pravedna škola« jedva pojavljuje. Vrijednost pravednosti, koju obično interpretiramo kao tipičnu vrijednost individuum, zamjenjuje kolektivistička organizacijska forma jedinstvenosti (egalitarizma): pravedno je ono što je za sve jednako.

I u tom stilu Schmidt nastavlja. Slično kao jedinstvenu školu, proglašava ideološkim greškama i zabludama socijalističke pedagogije i sva druga temeljna načela *Prijedloga 1965*: povjerenje u moć škole da promijeni stvarne društvene odnose, sumnjičavost prema intelektualnoj eliti, uzdizanje fizičkoga rada iznad intelektualnoga, proglašavanje školske diferencijacije i osobito poticanje nadarenih učenika ostatkom buržoaske pedagogije. Tako odbacuje i zanemarivanje psiholoških osnova u planiranju i izvođenju nastave, povjerenje u automatsku odgojno-obrazovnu vrijednost proizvodnoga rada učenika, politehnički značaj srednjega obrazovanja, podjelu općega i stručnoga obrazovanja u dvije faze i predbacivanje elitizma gimnaziji kao argument za njezino ukidanje.

## 2.4 Rezolucija Savezne skupštine Jugoslavije o razvoju odgoja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi 1970. i odgovor Slovenije 1972. (1970–1974)

Glavne ideje usmjerenoga obrazovanja naknadno se obnavljaju s mnogo važnijim političkim autoritetom u usporedbi s onim koji je podržavao *Prijedlog 1965*. Skupština Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije prihvatila je 1970. *Rezoluciju o razvoju odgoja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi* (dalje: *Rezolucija 1970*). Njezina glavna svrha bila je razvoj samoupravnih odnosa na području obrazovanja, što je rezultiralo osnivanjem samoupravnih interesnih zajednica obrazovanja, od kojih se očekivalo da od države preuzmu najvažnije programske i financijske funkcije u obrazovanju. Kratko rečeno, bio bi to proces deetatizacije obrazovanja, što znači ukidanje upravljačke funkcije države u području obrazovanja i stvaranje odnosa socijalnoga partnerstva između tzv. udruženoga rada (proizvođača materijalnih dobara) i područja obrazovanja. Međutim, *Rezolucija 1970* nije mogla izbjeći izjašnjavanje o razvoju obrazovnoga sustava. U tom je smislu sažeto ponovila najradikalnije reformske ideje *Prijedloga 1965*. Tako u njoj nailazimo na poznate socijalno-političke kritike nepravednosti postojećega dualizma u srednjem obrazovanju, koji se izražava u diferencijaciji škola za fizički i intelektualni rad. Uz kritiku, *Rezolucija 1970* ponudila je i rješenje, poznato iz triju glavnih ideja *Prijedloga 1965*: a) uvođenje zajedničke osnove u obrazovanju nakon osnovne škole, b) zahtjev da svaki oblik i stupanj obrazovanja nakon osnovne škole priprema za ulazak u rad i daljnje obrazovanje (princip dvojne kvalifikacije), c) kao bitna strategija razvoja obrazovnoga sustava, opredjeljuje se za princip permanentnoga obrazovanja, koji se interpretira u smislu stalnoga izmjenjivanja obrazovanja i rada. Iz te u principu pozitivne ideje *Rezolucija* je izvodila u stručnom smislu neprihvatljiva operativna rješenja na razini školskoga sustava, naime da se učenici po završenom srednjem obrazovanju u pravilu zapošljavaju i nastavljaju visoko obrazovanje iz rada ili uz rad. Izravno obrazovanje nakon srednje škole u visokom obrazovanju omogućava se samo najboljima i najmarljivijima<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> U raspravama na plenumu Centralnoga komiteta Saveza komunista Slovenije 1976/77. čak se razmatrala radikalizirana inicijativa toga prijedloga da cijela generacija učenika već nakon završetka obvezne škole bude zaposlena nekoliko godina i tek bi nakon toga mogla nastaviti obrazovanje u srednjoj školi.

Odgovori na *Rezolućiju 1970* bili su različiti u različitim regijama Jugoslavije. U Vojvodini i Hrvatskoj ključna ideja *Rezolućije* (zajednička osnova u svim srednjim školama) brzo je provedena u praksi. U njima se srednjoškolski obrazovni sustav reformirao već 1974, što se može vidjeti u *Izвještaju o stanju, problemima i obrazovnoj politici u SFRJ (Izвještaj... 1980; dalje: Izвještaj 1980)*, u kojem u popisu stanja možemo pročitati da su već 1974. postojali tipovi škola poput »dвogodišnje opće tehničke škole« ili »opće (zajedničke) srednje škole«, iz kojih učenici upisuju treću godinu srednje škole bilo koje struke ili smjera (isto, str. 119). Vrste škola poput »opće tehničke škole« ili »zajednička osnova« također se spominju u shemi jugoslavenskoga obrazovnog sustava od 1974. do 1977. godine (isto, str. 121).

Na temelju *Rezolućije 1970* Slovenija je tek počela pripremati vlastiti dokument o razvoju školstva. Prosvjetno-kulturni zbor Skupštine Socijalističke Republike Slovenije (PKZ) donio je 1971. zaključak o izradi dokumenta o razvoju obrazovanja u Socijalističkoj Republici Sloveniji. U posljednjim mjesecima 1972. već je održana kratka rasprava o prvim tezama za taj dokument (dalje: *Resolućija 1972*) u svim društveno-političkim organizacijama na razini Slovenije. Od stručnih subjekata u raspravu su bili uključeni Odjel za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Ljubljani, Pedagoški institut i Zavod za školstvo Socijalističke Republike Slovenije (PKZ 1972). Za naš članak najzanimljivija su rješenja koja se u tezama za *Resolućiju 1972* odnose na ključno pitanje: ukidanje dualizma u srednjem obrazovanju i osiguravanje jednakih uvjeta za upis u srednje obrazovanje. Teze za *Resolućiju 1972* predviđaju kao ključno rješenje za eliminaciju dualizma *olakšavanje prijelaza između različitih tipova srednjih škola*, posebno iz škola za zanimanje i stručnih škola u gimnazije, u što bi »trebalo uključiti više mladih ljudi iz ekonomski manje razvijenih područja« (*Resolućija 1972*<sup>9</sup>, str. 12). Gimnaziji je taj dokument pripisivao čak i važniju ulogu u školskom sustavu nego što ju je imala prije. Teze pretpostavljaju njezino jačanje, a ne smanjenje upisa ili čak ukidanje, kao što bismo očekivali prema *Rezolućiji 1970*. Mogli bismo reći da je takav odnos prema gimnaziji u to vrijeme bio u Sloveniji konsenzus između školske politike i pedagoške struke. Konsenzus je bio u rješenjima kojima bi se olakšavao prijelaz između strukovnoga, stručnoga obrazovanja i gimnazije. Prijelaz između programa trebao je u školskom sustavu biti osiguran pomoću tri vrste operativnih mjera:

---

<sup>9</sup> Bibliografska jedinica na koju se pozivamo bila je objavljena kao prijedlog *Rezolućije 1974*.

a) *programskim mjerama*: »povećanjem općega znanja u strukovnim i stručnim školama [...], obveznim jedinstvenim, obveznim izbornim i izbornim programom u prvoj ili u prve dvije godine.« To možemo smatrati slovenskim odgovorom na ideju *Rezolucije 1970* o uvođenju zajedničke osnove, ali ne kao posebne programske jedinice i bez podjele na dvije faze obrazovanja.

b) *organizacijskim mjerama*: stvaranjem obrazovnih centara udruživanjem različitih vrsta srednjih škola (strukovnih, stručnih i gimnazija) ili više različitih vrsta obrazovnih programa: u konačnom tekstu prijedloga *Resolucije 1972* umjesto »obrazovni centar« upotrebljava se fraza »institucionalno jedinstven a programski diferenciran [...] fleksibilni organizacijski školski oblik koji će omogućiti prijelaz između škola (programa) bez fizičke promjene škole« (isto, str. 13).

c) *mjerama školskoga usmjeravanja i usmjeravanja za zanimanja*, što je podrazumijevalo uvođenje različitih mjera za praćenje i motivaciju učenika i studenata za bolji uspjeh i mjera za savjetovanje pri prelasku učenika iz jednoga programa u drugi.

Središnja ideja bila je da se institucionalna organizacijska struktura srednjega obrazovanja – za koju se opredjeljuju različite vrste institucija/škola – zamjenjuje strukturom različitih obrazovnih programa. Iz rasprave o tezama *Resolucije 1972* navodimo kao važne komentare Odjela za pedagogiju Filozofskoga fakulteta, koji prije svega pokazuju sklonost takvim rješenjima, posebno eliminaciji institucionalne zatvorenosti i nefleksibilnosti u srednjem školstvu, zbog čega mlada generacija teško izgrađuje karijeru jer je presudna odluka uz prvi izbor struke obrazovanja već pri upisu u srednje obrazovanje. Istovremeno su članovi Odjela izrazili oštro upozorenje protiv ujedinjavanja nastavnih programa općebrazovnih predmeta u strukovnom, stručnom i gimnazijskom obrazovanju. Izražena je suglasnost da se proširi opseg općega obrazovanja u strukovnim programima, ali istovremeno i kritika uvođenja zajedničke osnove. Suprotno tome, naglašava se nužnost diferencijacije nastave već u osnovnoj školi, zato se postavlja zahtjev da konačni tekst *Resolucije 1972* mora uz unutarnju diferencijaciju i individualizaciju nastave omogućiti i druge oblike diferencijacije, i to ne samo pomoću sadržaja raznolikih aktivnosti u slobodnom vremenu te dodatne i dopunske nastave nego i u nastavi redovnih predmeta (PKZ 1972).

Nacrt *Rezolucije 1972* raspravljao je PKZ na 50. sjednici, održanoj 7. siječnja 1974, kada je donio odluku da se pripremi Prijedlog dokumenta (Sejni zapiski 1974a, str. 172). Istoga dana Nacrt rezolucije razmatrao je jedinstveni zbor Skupštine Slovenije na 34. sjednici i zaključeno je da se nacrt prihvaća. Odredili su termin za javnu raspravu o nacrtu do 15. ožujka 1974. te donijeli zaključak da se pripremi Prijedlog rezolucije do 20. 4. 1974. (Izrezki iz zapisnika 1974). U Programu rada za 1974. PKZ je donošenje rezolucije definirao »kao važan zadatak koji zahtijeva intenzivnu pripremu« (Sejni zapiski 1974b, str. 276). Ova posljednja odluka donesena je na sastanku 31. svibnja 1974., tj. dan nakon što je X. kongres Saveza komunista Jugoslavije (SKJ) prihvatio rezoluciju *Zadaci SKJ u socijalističkom samoupravnom preobražaju vaspitanja i obrazovanja* (Naloge... 1974; dalje: *Rezolucija 1974*). Po svojoj prilici, to je razlog zašto je prekinuta priprema prijedloga *Rezolucije 1972*. Iz zapisnika sljedećih sastanaka PKZ-a i njegovih tijela nije moguće otkriti nikakvo objašnjenje zašto prijedlog *Rezolucije 1972* nije bio spreman i zašto nije provedena odluka PKZ-a, odnosno jedinstvenoga zbora Skupštine Slovenije. U arhivu (SI AS 2015, reforma usmjerenog obrazovanja, kut. 50) našao sam pismo Republičkoga sekretarijata za obrazovanje i kulturu upućeno Skupštini Slovenije u kojem stoji da je SKJ donio posebnu rezoluciju koja će predstavljati osnovu za reformu obrazovanja i u Sloveniji. Iz isječka zapisnika 7. sjednice Predsjedništva Skupštine Slovenije očito je objašnjenje predsjednika Društveno-političkoga zbora Skupštine da je »nakon preliminarnih razgovora s predstavnicima društveno-političkih organizacija dogovoreno da rezoluciju o odgoju i obrazovanju, kao što je bila zamišljena nakon donošenja odgovarajućih dokumenata na kongresu Saveza komunista, ne bi trebalo donositi« (Izrezki iz zapisnika 1974).

Takvo upletanje u odluke najvišega slovenskog zakonodavstva lako se može razumjeti u logici tadašnjega jednopartijskog sustava budući da je program jedine stranke koja je postojala u to vrijeme, izražen u *Rezoluciji 1974*, naravno bio obvezan i za parlamentarni sustav. A klima u slovenskoj javnosti protiv programskoga ujednačavanja prve faze srednjega obrazovanja (zajedničke osnove) i za očuvanje gimnazije, koja je stvorena u parlamentarnim i javnim raspravama zbog takve intervencije, nije mogla izbljedjeti ili čak nestati te će se u idućim godinama manifestirati u snažnom intelektualnom pokretu protiv prisilnoga uvođenja pojedinih operativnih rješenja iz *Rezolucije 1974* u sustav. Ipak treba ustanoviti da u nekim točkama postoji visok stupanj suglasnosti između nacrtu *Rezolucije 1972* i *Rezolucije 1974*, primjerice u interpretaciji temeljnih principa reforme (samoupravna

preobrazba s osnivanjem interesnih zajednica, eliminacija krutoga školskog dualizma, osiguravanje pravednosti u obrazovanju, prošireni opseg općega obrazovanja u strukovnom obrazovanju, preferencija obrazovanja iz rada i uz rad), a istovremeno, kako smo pokazali prije, velike razlike u operativnim rješenjima, osobito što se tiče statusa zajedničke osnove u sustavu i statusa gimnazije. Posve drugačiji bio je pristup pedagoške znanosti, koja također prihvaća ideju pravednosti obrazovanja, ali s interpretacijom koja se suprotstavlja tezi da je pravednost moguće postići ujedinjavanjem ili čak ujednačavanjem nastavnih planova i programa. Znanost shvaća pravednost obrazovanja kao jačanje, a ne ukidanje diferencijacije. Zbog različitih sposobnosti i motivacije učenika, pa i sredina iz kojih dolaze, pravednost se ne može postići ujedinjavanjem sustava nego njegovom diferencijacijom jer, kao što je poznato od Aristotela: pravedno je postupati jednako s jednakima, a različito s različitimima. Time se izražavaju konceptualne, paradigmatičke razlike između pristupa znanosti i politike, zbog čega je pojam socijalistička pedagogija potpuno apsurdan ako bismo njime htjeli istovremeno obuhvatiti školsku politiku i pedagošku znanost.

## **2.5 Rezolucija 1974 – ostaje se pri ideji desetogodišnjega općeg obrazovanja, a ideološko koplje usmjerava se u srce obrazovnoga sustava – gimnaziju (1974–1990)**

Ideju o usmjerenom obrazovanju oktroirao je SKJ na X. kongresu. S obzirom na prirodu svojega djelovanja i, konačno, zbog toga što je SKJ bio politička organizacija, pa kao takav autoritet sam po sebi, nije osjećao dužnost potkrijepiti ideje školske reforme bilo kakvim istraživanjima u odnosu na *Prijedlog 1965*. Postoje dokazi da je Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i obrazovnih pitanja nakon 1966. organizirao eksperimentalnu realizaciju i provjeru koncepta iz 1965. godine (*Izvještaj 1980*, str. 145)<sup>10</sup>. *Rezolucija 1974* ponavlja iste »mantre« o društvenom zlu školskoga dualizma, ali toga puta kritika nije usmjerena samo na dualizam u pogledu sadržaja općega obrazovanja u programima različitih srednjih škola, nego na dualizam u samoj strukturi školskoga sustava, konkretno na dualizam između gimnazije (kao škole intelektualne elite) i strukovnoga obrazovanja, odnosno obrazovanja za zanimanja i stručnoga obrazovanja (kao škola za rad). Kao način eliminacije toga dualizma možemo shvatiti radikalnu postavku *Rezolucije 1974* da »nijedna škola, i

<sup>10</sup> *Revija Školstva i prosvetna dokumentacija* objavila je 1967. prvi izvještaj o eksperimentu (br. 3–4, str. 187), a do 1977. slijede slični izvještaji iz različitih područja Srbije i Crne Gore.

nijedan oblik obrazovanja, ne može pripremati mlade ljude samo za studij» (*Rezolucija 1974*, str. 151).

*Rezolucija 1974* tim je radikalnim zahtjevom da se, kratko rečeno, ukine gimnazija sprečavala *mogućnost rješavanja školskog dualizma pomoću fleksibilne organizacije školskih centara, što je bila ideja reforme u Resoluciji 1972*. Kongres SKJ 1974. tako je u Sloveniji prerezao gordijski čvor koji je stvorila slovenska pedagogija kada je 1965. kritikom *Prijedloga 1965* utjecala na to da se reforma srednje škole odgodi do provedbe potrebnih istraživanja. Kao što smo vidjeli, neki empirijski rezultati o štetnim posljedicama jedinstvene škole bili su čak i dostupni u izvještaju Ive Šegula (1964) i Strmčnikovoj raspravi (1965). Ti rezultati jasno pokazuju da su pogrešne predodžbe školske politike koja očekuje ostvarenje školske pravednosti od izjednačavanja nastavnih programa i planova i stvaranja jedinstvene škole. Bez obzira na te rezultate *Rezolucija 1974* zahtijevala je da se »u nastavnim planovima i programima na početku usmjerenog obrazovanja osigura zajedničku obrazovnu osnovu i osnovnu školu poveže s *prvom fazom* usmjerenog obrazovanja« (isto, str. 151–152; istaknuo Z. M.). Međutim, *Rezolucija 1974* nije precizno definirala poziciju zajedničke osnove, nije naima bio spomenut institucionalni oblik toga povezivanja. To se vidjelo tek poslije, kada su se razvila različita operativna rješenja: mogućnost da se zajednička osnova izvodi kao deveti i deseti razred osnovne škole ili kao prva faza srednjega obrazovanja, tj. kao zajednička (programski) jedinstvena srednja škola. Još više, citirano mjesto moglo bi se razumjeti i kao mogućnost da se zajednička osnova, tj. općeobrazovni sadržaji mogu rasporediti u cjelokupni program usmjerenoga obrazovanja. Prostor za raspoređivanje zajedničke osnove u programe srednjega obrazovanja činio se nešto širi od onoga iz *Prijedloga 1965* i upravo taj širi organizacijski manevarski prostor poslije je omogućio različite varijante izvođenja zajedničke osnove u pojedinim republikama i autonomnim pokrajinama. Nije pak bilo mjesta za manevriranje u programskom, odnosno sadržajnom smislu jer se zajednička osnova razumijevala kao jedinstveni program za sve oblike srednjega obrazovanja. No, za slovensku viziju razvoja obrazovanja koja se stvarala od 1972. do 1974. *Rezolucija 1974* izazivala je dva problema: sadržajno jedinstvo općega obrazovanja za sve srednje škole i zahtjev da svi oblici obrazovanja nakon osnovne škole pripremaju za uključivanje u radni proces te da nijedna škola ili oblik obrazovanja ne može pripremati samo za daljnje obrazovanje. Ta dva zahtjeva nedvosmisleno su predviđala ukidanje gimnazije.

*Izvjestaj 1980* o izvođenju reforme donosi da se usmjereno obrazovanje počelo uvoditi u raznim dijelovima Jugoslavije različitom dinamikom i uz različita operativna sustavna rješenja. U Hrvatskoj i Vojvodini, eksperimentalno i u Srbiji i na Kosovu, prva faza (zajednička osnova) usmjerenoga obrazovanja uvedena je u praksu još 1975/76. godine (*Izvjestaj 1980*, str. 155), Bosna i Hercegovina upisala je prvu generaciju »usmjerenih« đaka 1981/82, a Slovenija posljednja, tek 1982/83. godine. Iz *Izvjestaja* slijedi da su republike i pokrajine koje su uvele usmjereno obrazovanje već 1975. koristile sustavno-tehnički prilično jednostavnu varijantu, kojom su udovoljile zahtjevima *Rezolucije 1974*<sup>11</sup>. Zapravo, kao što smo pokazali, reforma srednjega obrazovanja započela je u nekim sredinama već nakon donošenja *Rezolucije 1970*. Rješenje je bilo dosta jednostavno. Zajednička osnova stvorila se kao opći obrazovni program za dvije godine koji se izvodio kao prva faza srednjega ili dodatna dva razreda osnovnoga obrazovanja. U slučaju prve faze sveukupno opće srednjoškolsko obrazovanje raspoređeno je u dvije godine. U drugoj fazi, tj. u trećoj i četvrtoj godini srednjega obrazovanja, obrazovanje je bilo profesionalno usmjereno; od općeobrazovnih predmeta u drugoj su fazi zastupljeni samo materinji jezik, matematika, teorija i praksa samoupravljanja i tjelesni odgoj. Druga faza nužno je organizirana kao neka vrsta osposobljavanja za zanimanja (isto, str. 156). Sistemsko-tehnička rješenja bila su jednostavna budući da su se sadržaji prethodnih obrazovnih programa samo pregrupirali time što je opće obrazovanje u većini slučajeva bilo raspoređeno u prve dvije godine. Stoga je nakon prihvaćanja *Rezolucije 1974* u Jugoslaviji proces uvođenja usmjerenoga obrazovanja bio prilično jednostavan. Bilo je potrebno samo regulirati upis u srednje škole, kako je to primjerice u Hrvatskoj učinjeno jednostavnim noveliranjem propisa koji određuju kriterije za donošenje odluka o upisu učenika. Određeno je da se učenici nakon osnovne škole upisuju u srednju školu najbližu njihovu domu (upis po teritorijalnom načelu). Nakon završetka te prve, pripremnog faze upisuju se u različite programe završne faze srednjega usmjerenog obrazovanja na temelju poziva koji su izabrali bez obzira na školu u kojoj su završili pripremnog fazu (Opći kriteriji... 1977, str. 38).

<sup>11</sup> Pri uvođenju su upotrijebljene različite varijante: u Vojvodini su predškolski odgoj, osnovna škola i zajednička osnova činili općeobrazovni stupanj, sve ostalo obrazovanje bilo je usmjereno na pripremu za zanimanje; Vojvodina je bila prva koja je obrazovanje u cjelini – od vrtića do sveučilišta – određivala jedinstvenim školskim zakonom o odgoju i obrazovanju (1977). Hrvatska je kao prvu fazu uvođila općeobrazovnog srednju školu (zajednička osnova) kao samostalnu dvogodišnju zajedničku srednju školu; Srbija i Kosovo kombinirali su različite mogućnosti; Slovenija se u to vrijeme bavi problemom kako da s drugim republikama i autonomnim pokrajinama postigne konsenzus o varijanti zajedničke osnove skraćene na godinu i pol i za mogućnost da se općeobrazovne sadržaje rasporedi u programe srednjega obrazovanja, koji su bili stručno usmjereni od prvoga razreda, tijekom svih godina obrazovanja, kao Makedonija, koja je pak raspoređivala program zajedničke osnove u ekvivalentu dvije godine u sve četiri godine usmjerenoga obrazovanja (*Izvjestaj 1980*, str. 155).



S obzirom na to da je 1977. reforma uvedena u praksu u Srbiji i na Kosovu, a zatim i u Makedoniji, dakle na čitavom jugoslavenskom prostoru osim u Sloveniji, taj je projekt krajem sedamdesetih godina bio svršen čin i za Sloveniju.

### 3 Slovenija i dalje traži vlastitu agendu obrazovanja

#### 3.1 Protiv podjele na prvu i drugu fazu

Politička snaga Saveza komunista bila je 1974. dosta velika. Bez buke i problema mogao je »smiriti« nacionalne parlamentarne sisteme, pa i plan slovenske Skupštine da izgradi vlastiti školski identitet. Budući da Savez komunista nakon ustavnih amandmana 1974. – koji su proglasili kulturnu autonomiju jugoslavenskih republika i autonomnih pokrajina, što je podrazumijevalo i autonomiju u sektoru obrazovanja – nije imao mogućnosti izravno usmjeravati provedbu *Rezolucije 1974* preko federalnih zakona (primjerice donošenjem okvirnoga školskog zakona) ili tijela na razini federacije (nije bilo saveznoga ministarstva obrazovanja ili drugoga mjerodavnog tijela), osnovan je 1975. MKRO, koji je trebao preuzeti taj koordinacijski zadatak. Naravno, nadležnosti MKRO-a ograničene su samo pripremom i koordiniranjem prijedloga za provedbu stručnih rješenja budući da njegove odluke nisu bile izravno provedive. MKRO je bio tek mjesto dogovaranja i koordinacije, a odluke su mogle biti primljene samo od mjerodavnih vlasti u određenoj republici ili autonomnoj pokrajini. Zadatak MKRO-a nije bio lak jer u Jugoslaviji, kako smo vidjeli, 1976. obrazovanje u praksi više nije bilo jednoobrazno, osobito ako spomenemo različite reformske ideje u različitim regijama. To je svakako bilo legitimno već od *Rezolucije 1970*, kojom je prihvaćeno načelo o »konceptualnom jedinstvu ali raznolikosti putova i načina provedbe«. To je bila polazna točka već u jugoslavenskom Ustavu iz 1963. godine<sup>12</sup>.

Ako smo svjesni nastojanja Slovenije od 1972. do 1974. da razvije vlastitu obrazovnu agendu, razumljivo je da 1974/75. u njoj nisu postojali nikakvi uvjeti za brzo uvođenje usmjerenoga obrazovanja. Naprotiv, pokazalo se da u Sloveniji priča o pronalaženju vlastitoga školskog identiteta zbog *Rezolucije 1974* nikako nije bila

---

<sup>12</sup> Ustav iz 1963. još je određivao da Savezna skupština donosi zakone u području školstva, ali samo okvirne, koji se ne mogu upotrebljavati neposredno, nego preko republičkih školskih zakona. Konačnu decentralizaciju školstva donio je Ustav iz 1974, kojim su ukinute sve nadležnosti jugoslavenske federacije za donošenje školskih propisa. Istovremeno su bili ukinuti savezni upravni organi, poput ministarstva za školstvo, i tako je u sektoru obrazovanja Ustav iz 1974. dodijelio školsku autonomiju i autonomnim pokrajinama Vojvodini i Kosovu.

završena. Idućih godina, do 1981, Slovenija je za razvijanje koristila tri systemska školska rješenja za primjenu *Rezolucije 1974*, koja su bila usklađena u MKRO-u i specifična u odnosu na operativna rješenja u drugim dijelovima Jugoslavije:

1) U MKRO-u je usklađena varijanta po kojoj zajednička osnova ne obuhvaća programski u cjelini prve dvije godine srednje škole, nego samo godinu i pol. Isto je tako važno rješenje da zajedničku osnovu nije nužno izvoditi kao samostalan program ili fazu obrazovanja, nego se zbog skraćanja na godinu i pol u prve dvije godine srednjega obrazovanja sa zajedničkom osnovom mogu raspoređivati i relevantna stručno-teorijska i praktična znanja. Cilj te varijante bio je omogućiti da obrazovanje za određena manje složena zanimanja i profesije završi već dvije godine nakon osnovnoga obrazovanja. Tu varijantu Slovenija je upotrijebila za obrazovanje zanimanja uskih profila. A važno je to da se taj »skraćeni« program zajedničke osnove u slovenskom izvođenju uvijek razumijevao kao sastavni dio dvogodišnjega, trogodišnjega ili četverogodišnjega stručnog obrazovanja, a ne kao samostalna cjelina školskoga sustava (prva faza). Stoga sustav srednjega obrazovanja nije nikada bio podijeljen na prvu (općeobrazovnu) i drugu (profesionalno usmjerenu) fazu, ali je po pravilu prva godina obrazovanja bila sadržajno jedinstvena za sve obrazovne programe, što je podrazumijevalo da se učenici odlučuju za određenu profesiju (bilo za tehniku ili za odgovarajuću profesiju širokoga profila) unutar istoga stručnog područja tek nakon prve godine (*Zakon o usmerjenom izobrazivanju* 1981, čl. 49).

2) Budući da zajednička osnova u slovenskoj varijanti nije bila samostalan program, nije ga bilo moguće ni upisati. Upis u srednju školu nije se provodio po teritorijalnom načelu, nego su učenici nakon završene osnovne škole morali odabrati odgovarajući program (zanimanje odnosno struku) srednjega obrazovanja (isto). Time je već pri upisu u srednju školu bila otvorena mogućnost diferencijacije, pa i selekcije učenika (*numerus clausus*), što se realno događalo pri upisu u atraktivne obrazovne programe.

3) Treća posebnost slovenskoga rješenja proizlazi iz tumačenja zahtjeva *Rezolucije 1974* da svako usmjereno obrazovanje priprema za rad, zanimanje ili profesiju i da ne postoji ško«da ili oblik obrazovanja samo za daljnji studij. Budući da obrazovni program nije prepoznao podjelu na prvu i drugu fazu, slovenski Zakon o usmjerenom obrazovanju zahtijevao je da »svaki obrazovni program obuhvaća [...] zajedničku odgojno-obrazovnu osnovu, druge sadržaje općega obrazovanja i sadržaje stručno-teorijskoga i praktičnoga znanja u pojedinoj djelatnosti ili profesiji«

(isto). Pri izboru sadržaja stručno-teorijskih i praktičnih znanja Zakon je postavljao kao obvezan princip da svaki program osposobljava *za široke stručne profile ili široka zanimanja, odnosno za više zanimanja* (isto). Na tom su principu inzistirali osobito poslodavci i njihova udruženja (privredne komore) s argumentacijom da mali slovenski prostor traži fleksibilnu, a ne usko specijaliziranu osposobljenost za rad. Time je Zakon u sustav ugradio mogućnost stvaranja obrazovnih programa koji ne pripremaju za određenu profesiju i rad nego za određeno stručno područje. U tom je smislu Zakon otvorio i mogućnost da se programi srednjega obrazovanja usmjeravaju na »grupe profesija [...] s naglaskom na društveno-jezično i prirodoslovno-matematičko područje« (isto). Koncept usmjerenoga obrazovanja pretpostavljao je da su osobe koje završe srednje obrazovanje osposobljene za »početak rada« (*Smernice...* 1983), što znači da se osposobljavanje za rad nastavlja po završenom obrazovanju u obveznom pripravništvu za sve vrste zanimanja. To je svojevrsan paradoks ako se sjetimo načela u *Rezoluciji 1974* o povezivanju obrazovanja i rada. Ali to je realna posljedica toga što se u obrazovanju za zanimanja uskih i širokih profila povećao opseg općega obrazovanja, što je svakako jedan od pozitivnih momenata reforme, no zbog toga je bila nemoguća finalizacija osposobljavanja za konkretan posao u školi.

### 3.2 »Usmjerene gimnazije«

U citiranoj normi Zakon je implicitno ukinuo gimnaziju kao vrstu srednje škole, ali je istovremeno definirao mogućnost stvaranja profesionalno orijentiranih programa najširega profila, iako ne toliko općenitih kao što je to bilo u prethodnoj gimnaziji. Navedena formulacija čl. 49. vrlo jasno i iskreno otkriva usmjerenja koja su povijesno poznata u razvoju gimnazijskoga obrazovanja u Sloveniji, kao i u Jugoslaviji. Slijedeći primjer tih dvaju područja (društveno-jezičnoga i prirodoslovno-matematičkoga), u praktičnoj provedbi odgovarajuće interesne zajednice obrazovanja poslije su kreirale još dva široko usmjerena srednjoškolska obrazovna programa: pedagoški (zamjena za pedagošku gimnaziju) i općekulturni. Tako su u usmjerenom obrazovanju stvorena četiri obrazovna programa koje je javnost prepoznavala kao »gimnazijska usmjerenja« ili »usmjerene gimnazije«. <sup>13</sup> U

---

<sup>13</sup> Kada se 1981. i u Jugoslaviji napokon saznalo da je sustav usmjerenoga obrazovanja u Sloveniji popraćen s četiri programa, koji nisu bili standardizirano profesionalno profilirani, tadašnji ministar obrazovanja i kulture Hrvatske Stipe Šušvar, koji je u to vrijeme predsjedao MKRO-om, prije početka jedne sjednice izvan dnevnoga reda obavijestio je članove Komisije neformalnom primjedbom: »Slovinci krijumčare gimnaziju u usmjerenom obrazovanju«, iako je Slovenija već prije obavijestila MKRO o tome kako će reformirati gimnazije (Zapisnik... 1979a).

skladu sa zahtjevom *Rezolucije 1974* da svi programi obrazuju za rad, i spomenuti su obrazovni programi definirali zanimanja, odnosno područja rada za koja bi učenici bili osposobljeni nakon završenoga srednjeg obrazovanja. U prvoj generaciji (upis 1982) program Prirodoslovno-matematička tehnologija imao je tri smjera tehničara, koji su se obrazovali za zanimanja: matematičar, tehničar fizike i biološko-kemijski tehničar; program Društveno-jezična djelatnost imao je dva smjera, društveni i jezični, koji su osposobljavali za zanimanja: knjižničar, knjigovođa, organizator kulturnoga života, posrednik kulturnih događanja, arhivski referent, muzejski referent (Programske zasnove 1981). I ta su četiri programa kao obvezni dio zajedničke osnove uključivala proizvodno-tehnički rad, praktičnu nastavu u školi i obuku u poduzećima (ukupno oko 17% sati obrazovanja). To se poslije u evaluaciji (Sagadin 1986) smatralo najvećom greškom, kao nepotreban i neracionalan utjecaj reformske ideologije.

Teško je reći jesu li slovenska operativna rješenja u izvođenju *Rezolucije 1974* bila bolja od rješenja u drugim sredinama. Raspoređivanje zajedničke osnove u različite vrste obrazovnih programa (slovenska varijanta) teoretski bi trebalo voditi do manje pedagoških i didaktičkih problema od dvogodišnje srednje škole koja je programski jedinstvena za cijelu generaciju, a uvjeti za nastavu nisu omogućavali svladavanje velikih razlika među učenicima koje objektivno postoje nakon osmogodišnjega obrazovanja. Međutim, čak ni upis u prvu programski jedinstvenu godinu u Sloveniji nije rješavao te probleme – samo ih je malo olakšao – s obzirom na to da su se učenici već prve godine upisivali u različito složene programe, pa je već pri upisu u prvi razred postojala diferencijacija i selekcija učenika na osnovi prethodnoga uspjeha. Primjerice, zbog *numerus clausus* najuspješniji učenici upisivali su se u najatraktivniji program prirodoslovno-matematičke tehnologije. Ali glavna se poteškoća pojavila pri prijelazu u drugi razred, kada je u hibridnim programima u određenoj struci počinjala formalna diferencijacija učenika za smjer klasična zanimanja (strukovni) ili (stručni) smjer tehničari. Pri upisu druge godine učenici su se morali odlučiti za smjer dvogodišnjega, trogodišnjega ili četverogodišnjega obrazovanja, što je značilo i odlučivanje za različito zahtjevna (i atraktivna) zanimanja. Prva godina stoga nije značila samo probleme koji su poznati iz poučavanja heterogenih skupina. Ti su se problemi povećavali jer nitko nije planirao obrazovanje i osposobljavanje nastavnika srednjih škola za rad u heterogenim odjeljenjima (vidi: Ermenc 2009). Većina nastavnika u starom sustavu nije znala za takvu praksu jer su do tada poučavali u znatno homogenijim odjeljenjima. Problemi

diferencijacije na drugoj godini također su bili sustavni jer se izbor različitih smjerova (dvogodišnjih, trogodišnjih, četverogodišnjih) obrazovanja za široka zanimanja odnosno tehničare u napredovanju na drugu godinu nije mogao provesti na temelju natječaja, kao pri upisu u prvi razred. To je značilo da uvjeti ili kriteriji za uključivanje u jedan ili drugi smjer obrazovanja nisu bili jasno, a prije svega ne javno predstavljeni. Stoga je takvo uređenje sustava stvorilo problem u osiguravanju pravedne raspodjele učenika u smjeru, a to znači problem i u osiguravanju ustavnoga zahtjeva o dostupnosti obrazovanja svakome uz iste uvjete. Problem nije bio marginalan jer je takve (hibridne) programe pohađalo oko 70% cijele generacije srednjoškolaca (Medveš 2008).

### 3.3 Reakcije javnosti

Zahtjev za ukidanje gimnazije iz *Rezolucije 1974* burno su odbacile i javnost i struka (Milharčić-Hladnik i Šušteršič 1986, str. XIII). Ali još je snažnije opća i stručna javnost reagirala na uključivanje visokoga i sveučilišnoga obrazovanja u sustav usmjerenoga obrazovanja, posebno na princip vertikalnoga produžavanja obrazovanja u istoj struci prelaskom iz srednjega u visoko školstvo i na zahtjev za uključivanje u visoko školstvo po pravilu iz rada i uz rad. Prvi je princip zapravo stvorio MKRO budući da u *Rezoluciji 1974* nema riječi o zatvaranju obrazovanja u stručne vertikale.

Kada je donesen Zakon o usmjerenom obrazovanju, u Sloveniji je opći dojam bio da je gimnazija izgubljena iako su javnost i profesija spomenute obrazovne programe odmah prepoznale kao »gimnazijske«. Iz brojnih pisama i polemika građana, kulturnih djelatnika i znanstvenika o temi reforme škole, iz informacija o sastancima različitih tijela, s okruglih stolova, javnih debata, iz intervjua koji su svakodnevno objavljivani u novinama (*Delo* i *Sobotna priloga*, *Večer*, *Komunist*, *Naši razgledi*, *Teleks*, *Mladina*, *Radničko jedinstvo*), kao i iz vijesti na radiju i televiziji može se vidjeti da je javnost prihvatila školsku reformu kao prisilni politički projekt usmjeren protiv intelektualnih elita. Upravno-stručnim službama predbacuje se da reformu izvode nedemokratski i odlučuju bez mjerodavnih samoupravnih tijela. Javne rasprave odbacuju glavne ciljeve reforme: ujedinjavanje općega obrazovanja (zajedničku osnovu) i zahtjev da svaki oblik usmjerenoga obrazovanja mora osposobiti za rad. To se označava kao produkt tehnokratizma i interesa kapitala. Reakcije javnosti bile su još jače u proljeće 1982, kada je javno predstavljena mreža srednjih škola za prvu

godinu reforme (1982/83). Tijekom cijele rasprave javnost se zalaže za opću gimnaziju, a ipak (kao kompromis) u isto vrijeme velika većina pisanih izvora izražava i potporu »gimnazijskim usmjerenjima«. Ta se potpora može izvesti samo neizravno iz zahtjeva javnosti, kulturnih djelatnika i znanstvenika da se poveća broj upisnih mjesta za ta četiri programa, posebno za onaj prirodoslovno-matematičke tehnologije, koji se čini najširim. To je ujedno bio i jedini četverogodišnji program srednjega obrazovanja koji je pripremala i prihvatila Zajednica obrazovanja Slovenije (*Izobraževalna skupnost Slovenije*); ostale četverogodišnje programe – društveno-jezični, općekulturni i pedagoški – donosile su posebne zajednice obrazovanja u odgovarajućim granama. To je stvorilo dojam da su uže profesionalno orijentirani. Program prirodoslovno-matematičke tehnologije postao je u javnim i stručnim raspravama neka vrsta testa za cjelokupnu reformu. Kada je školska politika za školsku godinu 1982/83. postavila kao kriterij za planiranje mreže srednjih škola princip 70% upisnih mjesta za proizvodna i 30% za neproizvodna područja i kada se zaprijetilo da će broj slobodnih upisnih mjesta za »gimnazijska usmjerenja« biti samo polovina upisnih mjesta prema broju upisa u prethodne gimnazije, javnost i struka zahtijevale su da se program prirodoslovno-matematičke tehnologije klasificira kao proizvodno područje (Milharčič-Hladnik i Šušteršič 1986).

Politika je, barem javno, vrlo kasno uočila problem »usmjerene gimnazije«, a posebno izloženost programa prirodoslovno-matematičke tehnologije. Tek je u svibnju 1982. tadašnji predsjednik slovenske vlade program prirodoslovno-matematičke tehnologije okarakterizirao kao »kompromis koji uništava cjelokupni sustav usmjerenoga obrazovanja« (Milharčič-Hladnik i Šušteršič 1986, str. 84) i najavio kao krajnju mjeru »uklanjanje tih programa kao samostalnih programa« te njihovu »integraciju u druge profesionalno orijentirane programe« (isto, str. 124–125). Kao primjer integracije politika je ponudila rješenje koje je proizlazilo iz reformskoga zahtjeva o produžavanju srednjega obrazovanja na visoko u sustavu profesionalnih vertikala. Tako bi se umjesto samostalnoga obrazovnog programa stvorio poseban smjer obrazovanja koji bi bio ekvivalent prirodoslovno-matematičkoj tehnologiji u programu medicinskoga sestinstva »za one koji bi nastavili studirati za liječnika« (isto, str. 82). Na sastanku održanom 28. svibnja 1982. Stručni savjet Zajednice obrazovanja Slovenije, koji je bio mjerodavan za pripremu programa prirodoslovno-matematičke tehnologije, ovlastio je predsjednika da javnim pismom pozove politiku neka odustane od planiranih pokušaja miješanja u provjeravanje obrazovnoga programa i odbaci mogućnost apsorpiranja programa

kao smjera u drugom programu. Stručni savjet također se na istoj sjednici založio za povećanje upisnih mjesta za program prirodoslovno-matematičke tehnologije i iznosi za to dva argumenta. Prvi je izazovan u smislu ciljeva reforme budući da je eksplicitno usmjeren protiv zatvaranja obrazovanja u profesionalne vertikale. Taj argument naglašava da su prirodna i matematička znanja važna u mnogim studijima, ne samo u prirodnim znanostima i matematici nego i u studiju tehnike, medicine, farmacije i slično, stoga je racionalno očekivati nakon srednje škole povećan »horizontalni prijelaz« u izboru studija. Drugo, Stručni savjet spominje iznenađujuće velik odaziv tvrtki koje žele učenike prirodoslovno-matematičke tehnologije za praksu i radno osposobljavanje (Zapisnik... 1982), što se smatralo instrumentalnim pokazateljem velikih potreba udruženoga rada za takvim kadrovima. Politika inzistira na tome da su programi »usmjerene gimnazije«, a posebno program prirodoslovno-matematičke tehnologije, oblik nostalgije za gimnazijom te da zadržavaju elitizam i dualizam u srednjem obrazovanju, što se protivi temeljnim ciljevima reforme (Nekateri še žalujejo za gimnazijo 1982).

Teško je razumjeti tu strategiju politike jer sve se to događa više od pola godine nakon što je Zakon o usmjerenom obrazovanju stupio na snagu, a njime su legalizirane osnove za te programe. Stručni savjet Zajednice obrazovanja Slovenije inzistirao je na zaključku da je »program [pripremljen] dosljedno u skladu sa Zakonom o usmjerenom obrazovanju (jer članak 49. izričito dopušta postojanje takvog usmjerenja) [i] u skladu sa Smjernicama Stručnog savjeta SRS-a za obrazovanje (starima i novima) i koordiniran sa srodnim programima« (Zapisnik... 1982). Stručni savjet za prirodoslovno-matematičko usmjerenje prepoznao je program kao prikladan za mnoge studije u kojima su važna znanja iz prirodnih znanosti i matematike.

Sveučilišta i visoko obrazovanje, međutim, izrazili su stajalište da su učenici koji završe program prirodoslovno-matematičke tehnologije poželjni i na studiju društvenih i humanističkih znanosti (Milharčič-Hladnik i Šušteršič 1986, str. 81). Godine 1982. u izvještaju o usmjerenom obrazovanju Skupština Socijalističke Republike Slovenije i dalje je kritički opredijeljena protiv pritiska iz »javnih i stručnih krugova« da »priznaju izuzetan status« za »gimnazijske programe, a posebno za prirodoslovno-matematički«. Međutim, odluka Skupštine kako rješavati problem barem je dvosmislena, ako ne dosta jasnije usmjerena protiv programa koji su usko profesionalno usmjereni kao protiv »gimnazijskih programa« budući da bi »proces

praćenja« trebao ponovno provjeriti sve programe, posebno u pogledu osiguravanja ekvivalentnoga standarda obrazovanja (Poročilo... 1987, str. 3).

Evaluacijske studije o usmjerenom obrazovanju 1986–1989. (Sagadin 1986) pronašle su nerazumnost u pripremi za rad u programima koji su zamijenili gimnaziju, ali, nažalost, nisu ponudile odgovor na pitanje što se događa s profilom i standardom znanja u »obnovljenim« gimnazijama u odnosu na prethodne generacije gimnazijalaca.

Poziv na upis u visoko obrazovanje za akademsku godinu 1986/87, kada se u visoko školstvo upisuju prvi učenici nakon završenoga srednjega usmjerenog obrazovanja, pokazuje da je u sustavu stvorena nova hijerarhija programa, a ne hijerarhija znanja ili hijerarhija struka. Naime, srednjoškolski program prirodoslovno-matematičke tehnologije navodi se kao primjeren za upis na brojne studijske programe, uključujući i studije neprirodoslovnih znanosti. Samo za taj program sveučilišta su provela princip »horizontalne prohodnosti«, koji su prethodno zagovarala kao opće načelo protiv politike zatvaranja obrazovnih putova u profesionalne vertikale. Umjesto da sveučilišta pri upisu omogućavaju ravnopravno natjecanje kandidata s različitim prethodnim znanjem, preferirala su kandidate samo jednoga programa. Negativna energija sukoba oko obrazovanja u profesionalnim vertikalama bila je destruktivna i štetna za učenike koji su završili mnoge kvalitetne programe u srednjoškolskom sustavu. Tako se programski favorit usmjerenoga obrazovanja u Sloveniji objektivno pretvorio u najspornijega člana sustava. U njegovoj sjeni bili su posebno kvalitetni programi tehničkoga, pa i društveno-jezičnoga, umjetničkoga i kulturnoga obrazovanja. Kao uvijek, i tada se ispostavilo da u reformi školstva nisu važne ideje nego agenda njihove provedbe. Takva provedba programa ne bi se mogla održati kao trajno rješenje. Po mojem današnjem mišljenju, kao suučesnika koncipiranja »usmjerene gimnazije« u Sloveniji, koncept usmjerene gimnazije više je društvena nego školska inovacija<sup>14</sup>. Klima protiv usmjerenoga obrazovanja, osobito protiv obrazovanja iz rada ili uz rad, protiv zatvaranja prijelaza sa srednjega na visoko školovanje u stručne vertikale i protiv ukidanja gimnazije bila je nakon 1980. u slovenskoj javnosti, posebno u stručnoj, a pogotovo u sferi sveučilišta, tako izoštrena da je mogla eskalirati u nepomirljivi društveni konflikt. Spriječiti takav konflikt bio je zapravo glavni zadatak konceptualizacije »usmjerene gimnazije«. Možda nam i ta

<sup>14</sup> Više o tome u: Medveš, Z. (2019). Kontekst šolskih reform na Slovenskem v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja. U: S. Gaber i V. Tašner (ur.). *Misliti socialne inovacije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.



okolnost može objasniti zašto je službena politika reagirala na konceptualizaciju »usmjerene« gimnazije sa zakašnjenjem, tek pri stvaranju mreže srednjih škola, a ne u fazi donošenja Zakona o usmjerenom obrazovanju odnosno u fazi njegove pripreme ili već u fazi rasprave o Zakonu na svim centralnim političkim tijelima Socijalističkoga saveza, sindikata i Saveza komunista, kada je ideja »gimnazije« u trenutku mogla biti spriječena.

Razumljivo je da je »usmjerena gimnazija« ukinuta odmah nakon što je popustio »pritisak« *Rezolucije 1974.* Još prije prestanka primjene Zakona o usmjerenom obrazovanju 1990. ukinute su »usmjerene gimnazije« i ponovno je uvedena opća gimnazija. Neke prednosti »usmjerenih gimnazija« ipak su se zadržale – 1990. nastale su stručne gimnazije: umjetnička, koja je baština »općekulturnoga« usmjerenja, tehnička, biokemijska i ekonomska (vidi: *Štiriletni programi... 1992*).

#### **4 Jesu li razlike u izvedbi reforme bile toliko velike da je Jugoslaviji prijetila nostrifikacija svjedodžaba?**

Vidjeli smo da je јedinstveni program zajedničke osnove uzrokovao dublje sistemske probleme. Priprema obrazovnih programa i u Sloveniji je pokazala da je zajednička osnova preopsežna, unatoč smanjenju na godinu i pol. U programima je i dalje nedostajalo vremena za stručne predmete i praktičnu nastavu, pa je praktično bilo nemoguće u dvije godine školovanja steći odgovarajuću kvalifikaciju. Stoga su nakon nekoliko godina (do 1989) dvogodišnji programi strukovnoga obrazovanja *širokih* profila zanimanja potpuno nestali. Tako je bilo i u Sloveniji, gdje su do danas kao dvogodišnji ostali јedino programi za osposoblјavanje uskih profila zanimanja (*Programska zasnova... 1989*). To su samo dvogodišnji »skraćeni« programi srednjega obrazovanja za *uske* profile, koje su nakon 1996. zamijenili programi »nižega stručnog obrazovanja«, ali su postajali sve više marginalni zbog maloga broja upisanih (1983. obje godine obrazovanja pohađalo je oko 1000 učenika, a 2006. samo 400) i maloga broja obrazovnih programa (1983. bilo ih je 14, a 2007. ostalo ih je samo 7) (Medveš i dr. 2008). Povećanje općega obrazovanja rezultiralo je produžavanjem obrazovanja za sva zanimanja širokoga profila na najmanje tri godine, a u drugim regijama Jugoslavije na četiri. To je, međutim, imalo fatalne sistemske posljedice u razlikovanju stupnjeva obrazovanja, odnosno stupnjeva kvalifikacije između Slovenije i drugih regija Jugoslavije kada (od 1977) više nije postojala usporedba između stupnja obrazovanja (trajanje obrazovanja) i stupnja

kvalifikacije u koju su bile klasificirane iste profesije. Stupanj kvalifikacije za isti broj godina srednjega obrazovanja u Sloveniji bio je jedan stupanj viši nego u drugim dijelovima Jugoslavije.<sup>15</sup> S obzirom na jedinstveno tržište rada, to je moglo imati katastrofalne posljedice na prava stanovništva u zapošljavanju. Ne znam je li itko istraživao kako je ta neusklađenost djelovala na tržištu rada 1980-ih i je li imala praktične učinke na zapošljavanje i klasifikaciju zaposlenih u sustavu tarifnih dogovora i plaća.<sup>16</sup> Slovenija je svojim specifičnim rješenjima, koja su proizlazila iz »skraćenoga« programa zajedničke osnove, pokazala tendenciju da izbjegne reformskom zahtjevu o produžavanju osnovnoga obrazovanja ili uvođenju prve općeobrazovne faze u srednje obrazovanje i faktički rušila jedinstvo ne samo sustava obrazovanja nego i sustava kvalifikacija.

Kao što smo vidjeli, dvije varijante provedbe zajedničke osnove koje dopušta MKRO same su po sebi ozbiljan pedagoški i sustavni problem, a jedinstvena ideja usmjerenoga obrazovanja počela se raspadati u trenutku kada je donesena. Pokušaj zaustavljanja disperzije obrazovnoga i kvalifikacijskoga sustava bio je *Društveni dogovor republika i autonomnih pokrajina o zajedničkim temeljima sustava odgoja i obrazovanja* (Družbeni dogovor... 1981; dalje: *Dogovor 1981*). On i dalje inzistira na tome da je usmjerenoga obrazovanje »cjelina srednjega, višega i visokoga obrazovanja« (isto, čl. 7), ali je ublažio neke od najradikalnijih zahtjeva *Rezolucije 1974. Dogovor 1981* više ne određuje status zajedničke osnove u sustavu (kao posebne faze srednjega odnosno kao produžetka osnovnoga obrazovanja), nego u čl. 10. samo obvezuje »republike i autonomne pokrajine da osiguraju uvjete da bi svi programi srednjoškolskoga obrazovanja obavezno obuhvaćali zajedničku osnovu«. Zajednička osnova više se ne

---

<sup>15</sup> *Društveni dogovor o jedinstvenim osnovama za klasifikaciju zanimanja i stručne spreme* (Družbeni dogovor... 1980, dalje: *Dogovor 1980*) definirao je treći stupanj kvalifikacije kao ekvivalent za trogodišnje srednje obrazovanje (zajednička osnova + 1 godina struke), a za četverogodišnje (zajednička osnova + 2 godine) četvrti stupanj kvalifikacije (tehničari) – nakon dvije godine srednjega obrazovanja (tj. prve faze) nije se postigla stručna sprema jer je program obuhvaćao samo opće obrazovanje (zajedničku osnovu). U Sloveniji su pak zbog skraćivanja zajedničke osnove na godinu i pol ostali programi dvogodišnjega obrazovanja, koji su omogućavali postizanje stručne spreme, i *Programske zasnove* (već od 1981) to su odredile kao treći stupanj kvalifikacije, pa zato slijedi za trogodišnje srednje obrazovanje četvrti stupanj kvalifikacije, za četverogodišnje srednje obrazovanje peti stupanj kvalifikacije (tehničari). Nakon ukidanja dvogodišnjih programa širokih profila (1986) u Sloveniji na treći stupanj kvalifikacije nije svrstano nijedno stručno zanimanje, stupanj je ostao prazan. Obrazovanje po programima niže srednje škole (u trajanju od jedne i pol ili dvije godine) omogućilo je stjecanje drugoga stupnja kvalifikacije.

<sup>16</sup> U dokumentu *Osnovna pitanja o izmjeni i dopuni Zakona o usmjerenom obrazovanju* (Temeljna vprašanja... 1986) prijedlog je bio da se uklone te razlike, ali se ispostavilo da ne postoji stvarno rješenje jer bi se bilo kakvim usklađivanjima raspao interni sistem u Sloveniji ako bi historijski uvijek ekvivalentne stupnjeve kvalifikacije morali svrstavati na različite stupnjeve. Primjerice, oni koji završe strukovnu tehničku školu (dvije godine obrazovanja nakon trogodišnje škole za zanimanja) i majstori (jedna godina obrazovanja nakon trogodišnje škole za zanimanja) trebali bi biti klasificirani na jedan stupanj kvalifikacije više od stupnja kvalifikacije tehničara, što ne bi odgovaralo realnom stanju ni u pogledu standarda obrazovanja ni složenosti rada.

spominje kao prva faza niti se govori o podjeli srednjega obrazovanja na prvi (općeobrazovni) i drugi (usmjereni) stupanj. Slovenska rješenja u strukturi usmjerenoga obrazovanja bila su potpuno u skladu s *Dogovorom 1981*; možda su implementacijska rješenja u pripremi obrazovnih programa u Sloveniji 1982. mogla biti fleksibilnija i sadržajno manje uniformirana da se nisu temeljila na »tvrdim« ideološko-reformskim formulacijama *Rezolucije 1974*.

Možemo kazati da je *Dogovor 1981* bio nekakav temelj za reformu reforme. Dvogodišnja zajednička osnova bila je očito previše krut element u reformi da bi se uspio trajno održati kao model sustava, pa se nakon 1981. može govoriti o postupnom ukidanju zajedničke osnove kao samostalne prve faze usmjerenoga obrazovanja, u Hrvatskoj već 1981.<sup>17</sup>, a u Srbiji tek 1986, otkad se zajednička osnova raspoređivala na sve godine srednjega obrazovanja (*Informacija 1986*). Svaka promjena u reformi tako je očito bila povezana s povećavanjem, a ne smanjivanjem razlika među republikama i autonomnim pokrajinama. Razlozi takvih odstupanja mogu se vidjeti i u velikoj nepotpunosti ili čak proizvoljnoj formulaciji reformskih ideja u samom vrhu administrativno-stručnih službi koje su pripremale profesionalne materijale. Primjerice, *Izvjestaj 1980*, koji se pripremao više godina<sup>18</sup>, jedva godinu dana prije *Dogovora 1981* još uvijek je čvrsto stajao na stavu da je zajednička osnova prva i samostalna faza usmjerenoga obrazovanja, koje »treba programirati povezano sa osnovnom školom«. *Izvjestaj 1980* čak je oštar u kritici da će »republike i autonomne pokrajine koje nisu provele odgovarajuće revizije programa zajedničke osnove u vrijeme uvođenja prve faze morati to učiniti«, i to tako da »iz dva ciklusa općeg obrazovanja [osnovnoga i zajedničke osnove, op. Z. M.] [...] pripreme linearno-progresivan program općeg obrazovanja od prvog razreda osnovne škole [Hrvatska od predškolskoga stupnja] do drugog razreda

<sup>17</sup> Pokazatelji za to sadržani su u materijalu *Zajednička programska osnova usmjerenog obrazovanja i izbor prvog zanimanja* (s. a., za sastanak MKRO-a 3. travnja 1981) te u materijalima *Osnove usavršavanja i usklađivanja usmjerenog obrazovanja od razine I. do V. stupnja stručne spreme* (s. a.). Prvi materijal zagovara prvi izbor profesije nakon završetka osnovne škole, a na 50. sjednici MKRO-a 19. ožujka 1982, kada se razmatra ta tema, donesena je odluka koja je omogućila sve varijante: »opredjeljenje i osposobljavanje za zanimanje i struku treba biti omogućeno po završetku osnovne škole, između i najkasnije nakon završetka zajedničke osnove« (isto). Time je Komisija potvrdila svu raznolikost koja je postojala u jugoslavenskom prostoru u odnosu između zajedničke osnove i profesionalno usmjerenoga obrazovanja. MKRO jednostavno nije bio u stanju postići konsenzus o rješenjima ako bi se zaključku usprotivila samo jedna delegacija.

<sup>18</sup> MKRO je započeo s pripremom *Dogovora 1981* već na 17. sastanku u prosincu 1977. u Ljubljani (Zapisnici... s. a.), a u iduće četiri godine, dok se *Dogovor* ne predloži potpisnicima, raspravljalo se na najmanje 13 sastanaka Komisije; sadržaj *Dogovora* trebao bi zato biti dobro poznat beogradskom Zavodu za školstvo, koji je pripremao *Izvjestaj 1980*, pogotovo ako znamo da je nadležno tijelo Socijalističkoga saveza radnog naroda Jugoslavije u svibnju 1979. pripremio sažetak rasprava koje su organizirale republike i pokrajine (Zapisnik... s. a.).

srednjeg obrazovanja« (*Izvyještaj 1980*, str. 156<sup>19</sup>). Dalje slijedi da će taj općeobrazovni program biti »polazna točka za svako daljnje obrazovanje, kao što je ono koje vodi do prvog zanimanja, kao i za sve više stupnjeve usmjerenog i opće permanentnog obrazovanja« (isto, str. 149). Da, to je sada ključna ideja i svakako najradikalnija misao u *Izvyještaju 1980*, a to je da bi drugi razred općeobrazovne srednje škole mogao biti odgovarajući preduvjet za upis u visoko obrazovanje, jer »uspješan završetak zajedničke osnove usmjerenog obrazovanja u sadašnjoj fazi pruža, na primjer, *ista prava i jednake obrazovne mogućnosti* za sve koji se pojavljuju kao kandidati za upis u [sadašnji naziv] više i visoko obrazovanje, bez obzira na struku. To je tako rečeno ‚nova gimnazija‘ koju će svi imati u budućnosti« (isto). *Izvyještaj 1980* naposljetku jasno poručuje da će zajednička osnova, zajedno s osnovnom školom, biti profil desetogodišnje osnovne škole. Ideja je poznata iz školskoga sustava nekih tadašnjih zemalja istočne Europe. Schmidt je to pročitao već između redaka *Prijedloga 1965* kada je procijenio da je riječ o prijenosu sovjetskoga modela škole (Schmidt 1966/1982, str. 111). Posljednje dvije ideje (o linearno planiranom desetogodišnjem programu koji kombinira osnovnu školu i prve dvije godine srednje škole, a ujedno je i uvjet za upis u visoko obrazovanje) u Sloveniji nikada nisu ozbiljno razmatrane. Mislim da uopće nisu bile poznate.

U *Izvyještaju 1980* možemo između redaka »pročitati« još jednu konstrukciju školskoga sustava. Definitivno se može vidjeti da je prva faza završetak općega obrazovanja i da je upis na početni stupanj strukovnoga obrazovanja (u starom sustavu to znači treći razred srednje škole, op. Z. M.) moguć samo na temelju javnoga natječaja (*Izvyještaj 1980*, str. 158), da završeni prvi i drugi razred strukovnoga obrazovanja (što znači treći i četvrti razred srednje škole u starom sustavu) omogućavaju zapošljavanje i samo za najdarovitije i najmarljivije nastavak na višim i visokim školama; trebalo bi postići da što je viši stupanj obrazovanja, to se više od ljudi očekuje da se školuju iz rada ili uz rad (isto, str. 95–96). Teško je shvatiti kakav je bio dogovor među piscima *Izvyještaja 1980* – prethodna ideja o »novoj gimnaziji« ili ova posljednja »nova« ideja o upisu u visoko obrazovanje nakon završetka trećega ili četvrtoga razreda. Ne znam postoji li primjer, u Sloveniji sigurno ne, da bi netko tko je završio »prvu fazu« ili

---

<sup>19</sup> *Izvyještaj 1980* nije bilo koji dokument. Iz napomene na poledini unutarnjih korica nalazimo da je dokument »pripremljen od strane Republičkog zavoda za razvoj obrazovanja u Beogradu za Savezni zavod za međunarodnu znanstvenu, prosvjetnu i kulturnu suradnju kao osnovu za proučavanje obrazovne politike SFR Jugoslavije u OECD-u«. Na osnovi *Izvyještaja 1980* možemo zaključiti da je ta republička institucija bila važno središte u kojem su rasle najradikalnije ideje usmjerenoga obrazovanja; tu se pripremao već *Prijedlog 1965* i navodno je upravo taj zavod bio jedan od glavnih zagovornika centralnih ideja usmjerenoga obrazovanja: podjele usmjerenoga obrazovanja u dvije faze, jedinstvene dvogodišnje srednje škole ili desetogodišnjega osnovnog obrazovanja.

desetogodišnje osnovno obrazovanje prešao na više ili visoko obrazovanje. Profesionalna povezanost srednjega i visokoga obrazovanja jedna je od kontroverznih ideja usmjerenoga obrazovanja, a doprinijela je i činjenici da je Zakon o usmjerenom obrazovanju (1981) zajednički regulirao *srednje i visoko obrazovanje*, uključujući i sveučilište, pa i doktorske studije.

Toliko različitih i suprotnih ideja o školskom sustavu dokazuje da je on u to vrijeme očito bio u kolapsu koji je nagovještavao njegov raspad. I ne samo njegov, ali u njemu se moglo najjasnije raspoznati tendenciju raspada. Ako pomislimo na *Izvjestaj 1980* i *Dogovor 1981*, možemo zaključiti da su raspadanju školskoga sustava u Jugoslaviji dosta pomogle administrativno-stručne službe iz područja školstva kada su razvijale školsko-reformne ideje posve proizvoljno, očito suprotno intencijama i riječima ustavne regulacije obrazovnoga sustava, pa i neovisno o dogovoru u politici i stručnim dogovorima koje je MKRO s mukom sklopio. Slobodno bismo mogli reći da službeno »autorstvo« radikalnih školsko-reformnih ideja nije moguće pripisivati školskoj politici. Dokumenti (Jedinstvo... 1986) pokazuju da u ključnim političkim raspravama toga vremena nećemo naći direktne zahtjeve za formalnu ili administrativnu centralizaciju obrazovnoga sustava. Ideje o obnavljanju nadležnosti federacije za školstvo, kulturu i znanost, o ponovnom uvođenju centralnoga školskog zakonodavstva i saveznoga ministarstva, mjerodavnog za obrazovanje i kulturu, bile su prisutne, ali zbog protivljenja barem Slovenije nikada nisu prihvaćene (Rojc 1986). Tako su najradikalnije ideje o postizanju jedinstvenosti obrazovanja vidljive u dokumentima koje su pripremale administrativno-stručno službe (primjerice *Izvjestaj*). S obzirom na čvrsto postavljanje nekih radikalnih školsko-reformnih ideja, trebalo bi dublje proučiti pitanje je li ta »autonomija« administrativno-stručnih službi bila samo prividna ili su službe zapravo radile pod tihim diktatom određenih političkih struktura u pozadini. No, trebamo biti svjesni da za tako radikalizirane školsko-reformne ideje, kakve su producirale, stručne službe nisu imale nikakve rezultate empirijskoga proučavanja, kamoli potporu teorije. Naprotiv, teorija i empirijske studije bile su u opoziciji s tim idejama.

Za razumijevanje tih procesa i osobito radikalnih reformnih ideja u ujedinjavanju obrazovnoga sustava nakon 1980. trebalo bi dublje proučavati društveno-političke razloge. S obzirom na kompleksnost reformnih procesa i njihovu evoluciju tijekom gotovo trideset godina, mogli bismo identificirati različite društvene uzroke. Spomenuli smo već hipotezu da je prve pokušaje usmjerene na eliminaciju gimnazije

još šezdesetih godina (*Prijedlog 1965* i *Rezolucija 1970*) moguće razumjeti u sklopu odnosa tadašnje vlasti prema inteligenciji, osobito liberalno usmjerenoj humanističkoj inteligenciji. A kada je u drugoj polovini sedamdesetih politika uvukla u vrtlog usmjerenoga obrazovanja sveučilišno obrazovanje, nikako se ne može isključiti da bi se mnoge reformne ideje mogle objasniti na osnovi glavnih zahtjeva studentskih pokreta. Baš to pitanje trebalo bi dublje proučavati. Konceptualizacija položaja obrazovanja u udruženom radu i reforma visokoga školstva mogle bi imati svoju osnovu u parolama studentskih pokreta »posao svima«, »hoćemo bolje uvjete«, »zahtijevamo sudjelovanje u samoupravnim tijelima« (Mihevc 2008). Politika je prisiljena razumijevati kritike i zahtjeve studenata (osobito izričite kritike da za mlade nema radnih mjesta ni za obvezan pripravnički staž) i koristi priliku da pokaže spremnost da obrazovanjem riješi probleme nezaposlenosti time što zahtijeva tijesno povezivanje sadržajnoga profiliranja obrazovanja, planiranja obrazovanja i tržišta rada. Tako se već u sedamdesetim godinama rodila neoliberalistička strategija razvoja obrazovanja, koju možemo prepoznati još u rezolucijama iz 1970. i 1974, a do krajnosti se radikalizira u *Izvjestaju 1980*. Ta strategija pretpostavlja dinamičnu ovisnost obrazovanja o tržištu rada, a formulirana je s četiri strateška principa. Prvo, kao osnovna ideja reforme, pojavljuje se zahtjev da se osigura funkcionalni odnos između obrazovanja i zapošljavanja. To je argument da se usmjereno obrazovanje dosljedno strukturira prema stupnjevima stručne spreme odnosno stupnjevima kvalifikacije za rad (*Rezolucija 1974* i *Dogovor 1980*). U toj strukturi nema mjesta za kulturu i žrtva toga principa je gimnazija. Drugi, još snažniji, korak podcjenjivanja momenta kulture jest da se stručno obrazovanje profilira na osnovi postojećih nomenklatura zanimanja, koje se izrađuju na osnovi popisa radova i poslova u radnim organizacijama. Nomenklature zanimanja osnova su za izradu obrazovnih profila (*Dogovor 1980*). A, barem u Sloveniji, obrazovni profili pokazuju da se popisi znanja koje sadržavaju profili zanimanja jednostavno mehanički pretvaraju u obrazovne profile, gdje zbog toga dominira »tehničko« znanje. Treće, slobodna mjesta za obrazovanje po pojedinim zanimanjima određuju se u samoupravnim obrazovnim zajednicama na osnovi obrazovnih radnih mjesta koja poduzeća moraju osigurati za učenike/studente na radnom osposobljavanju tijekom studija odnosno mjesta za pripravnički staž apsolvencata (*Izvjestaj 1980*). Obrazovanje se tako može uspješno završiti zapošljavanjem. Četvrto, u daljnje obrazovanje uključivali bi se u pravilu zaposleni radnici uz rad i iz rada, a u obrazovanje bi ih upućivala poduzeća na osnovi kadrovskih planova (*Izvjestaj 1980*). Pitanje je bi li takva strategija stvarno vodila do pune zaposlenosti, a sigurno je da bi mogućnost obrazovanja izravno

ovisila o sistemu planiranja kadrova, što bi prije ili kasnije pokazalo svoju proizvoljnu stranu. Teško je zapravo zamisliti da bi dugoročno mogao funkcionirati sistem društvene reprodukcije obrazovanja u samoupravno planiranom osiguravanju prava građana na obrazovanje i karijerni razvoj.

Razlike među republikama i pokrajinama u klasifikaciji stupnjeva stručne spreme koje smo pokazali u ovom poglavlju mogle su srušiti strategiju povezivanja obrazovanja i zapošljavanja. U Sloveniji je četverogodišnja tehnička škola završavala sa zvanjem »tehničar« odgovarajuće struke, kao prije reforme, i omogućavala je postizanje V. stupnja stručne spreme i V. stupnja kvalifikacije, u drugim regijama Jugoslavije završavala je pak sa zvanjem zanatskoga zanimanja na IV. stupnju stručne spreme i IV. stupnju kvalifikacije. Kolaps sustava koji je prijetio zapravo je spriječila reforma reforme. Iz *Informacije 1986* možemo zaključiti da su u takvu sustavu taj stupanj obrazovanja završile samo tri ili najviše četiri generacije. Uza sve to bitno je da razlike između jugoslavenskih regija u klasifikaciji stručne spreme i strukovne kvalifikacije nisu prouzročene razvojem tehnike i tehnologije proizvodnje ili profiliranjem rada, nego odnosom prema obrazovnoj tradiciji i prema važnosti općega obrazovanja i kulture. Moment opće naobrazbe i kulture u obrazovanju uvijek ima jaka nacionalna obilježja i ona su stvarala najveći problem u implementaciji usmjerenoga obrazovanja u osamdesetim godinama, kada se pokušala stvoriti zajednička programska jezgra za općeobrazovne programe.

## **5 Zajednička programska jezgra kao početak kraja**

Već od 1980. postojala su dramatična upozorenja MKRO-a da disperzije u razvoju reforme idu u smjeru koji Jugoslaviju vodi do nostrifikacije svjedodžbi o obrazovanju. Između 1979. i 1984. otkrivena je prava petlja različitih varijacija razumijevanja zajedničke osnove. Godine 1979. MKRO je odlučio smanjiti razlike između republika i pokrajina usklađivanjem sadržaja nastavnih planova i programa od predškolskoga odgoja do sveučilišta (*Informacija 1986*). Analize i usporedbe nastavnih programa i planova za općeobrazovne predmete i programe strukovnoga obrazovanja u *Informaciji 1986* pokazale su da se razlike povećavaju na svim razinama sustava. Reforma se pokazala kao put u entropiju.

Decentralizacijom obrazovanja u Ustavu Jugoslavije 1974, kada su kulturnu autonomiju unutar Republike Srbije dobile autonomne pokrajine Kosovo i

Vojvodina, javljaju se neki vrlo izazovni politički problemi. Najosjetljivije i većina politički provokativnih razlika među republikama i pokrajinama pojavljuju se u izvođenju reforme na kulturnoj razini, a pokazuju se u raspravama o sadržajima nastavnih planova i uz različite interpretacije povijesnih, društvenih i kulturnih fenomena u udžbenicima<sup>20</sup>. To je rub gdje se razlike ne mogu mjeriti u broju sati nastave određenoga predmeta, niti pitanjima priznavanja stupnja stručne spreme ili kvalifikacije, nego se počinje ispostavljeti važnost nacionalnoga identiteta i korpusa njegovih vrijednosti u obrazovanju mlade generacije. U toj dimenziji, međutim, razlike su već dobile znatne političke kvalifikacije neprihvatljivosti i nedopustivosti.

Tako se između 1979. i 1984. MKRO suočavao s najtežim zadatkom – kako uskladiti nastavne planove i programe za osnovnu školu i zajedničke osnove. Izvorna ideja nekih republika bila je da MKRO jednostavno izradi i donese prijedlog »jugoslavenskoga« okvirnoga nastavnog plana i programa za osnovne škole i zajedničke osnove, što bi se onda prosljedilo na odobrenje stručnim savjetima republika i pokrajina. Ideja je propala već zbog negdašnje odluke MKRO-a o dvije varijante zajedničke osnove (u opsegu od dvije godine odnosno najmanje godinu i pol). Dvije varijante nastavnoga programa zajedničke osnove tražile su, naravno, dva različita okvirna nastavna plana. Uzimajući u obzir različit broj nastavnih sati, nije moguće izraditi ujednačene nastavne programe, pa je MKRO na svojem 29. sastanku odlučio pripremiti zajedničku programsku jezgru za predškolske programe, za predmete osnovne škole i predmete zajedničke osnove.

*Zajednička programska jezgra*, jednostavno rečeno, shvaćena je kao (*zajednički*) *dio nastavnoga plana* za pojedini predmet u osnovnoj školi i zajedničkoj osnovi, koji će *biti isti za sve republike i pokrajine*. Stvar je bila zamršena već u pripremi i prihvaćanju kriterija za izradu zajedničkih programskih jezgri, kada se postupno razotkrivaju sve moguće pukotine u vrlo različitim interesima. Razlike su se pokazale već u tehničkim i metodičkim pitanjima, tj. u razumijevanju pedagoškoga dizajniranja sadržaja (detaljni ili okvirni plan), u konceptualizaciji nastave (transmisijaska ili konstruktivistička) i didaktičkoga dizajna (frontalni, predavački, laboratorijski,

---

<sup>20</sup> Osobno se sjećam da je na sastanku MKRO-a u Sarajevu (1. ožujka 1977) tijekom pauza ministar obrazovanja Republike Srbije članovima Komisije iz drugih dijelova Jugoslavije neformalno pojedinačno objašnjavao razvoj događaja u Autonomnoj Pokrajini Kosovu nakon 1974, kada su školske vlasti na Kosovu dobile kompetenciju regulacije obrazovanja, a očito nisu bile dovoljno stručno ekipirane, pa su se preuzimali, prerađivali i potvrđivali udžbenici koji se koriste u Albaniji i da su se čak prevodili ti udžbenici za korištenje u školama na srpskom jeziku na Kosovu. Politički najizazovnija u pričama bila je informacija da bi tako djeca u školama na srpskom jeziku trebala učiti srpsku povijest tako reći iz albanskih udžbenika.



eksperimentalni). Već su te razlike u različitim stručnim grupama bile teško savladive. Razlike koje proizlaze iz kulturno-povijesnoga identiteta pojedinih jugoslavenskih entiteta dramatično su se odrazile u pripremi kriterija za izradu jezgara za grupu tzv. nacionalne skupine predmeta (materinji jezik, književnost, glazba, geografija, povijest). Za te nastavne predmete bili su fatalni kriteriji koje je urednička skupina definirala za pripremu »jezgre«. Konflikt je stvarao već prvi kriterij – da programska jezgra iznosi 80% »ukupnog sadržaja, ovisno o broju godišnjih sati«, u nekim predmetima 90% (npr. za marksizam), što je bilo praćeno prosvjedima (Zapisnik... 1983). Udio ukupnoga sadržaja za sve republike i pokrajine bio je zbog pritiska pojedinih republika smanjen u nacionalnoj grupi predmeta, ali je MKRO očito morao arbitrirati kada je odlučio da ni u tim predmetima opseg zajedničkih sadržaja ne smije biti manji od 50% (Skupna programska jedra 1983). Najviše problema bilo je u pripremi »jezgre« književnosti, zbog izbora književnih stvaralaca i djela. Potpuno se zakompliciralo pitanje koja literarna djela – pogotovo koliko djela i stvaralaca – pojedine nacije i nacionalnosti Jugoslavije treba svrstati u zajedničku »jezgru« literature. Tu se dogodilo ono što je za struku najgore: odluka uredničke grupe bila je da se koristi paritetni ključ, što znači da je zastupljenost autora razmjerna zastupljenosti stanovništva naroda i narodnosti u populaciji Jugoslavije (Zapisnik... 1983 i Skupna programska jedra 1983). Kada je umjesto kvalitete kanonizirane literature kao kriterij izbora bio upotrijebljen paritetni ključ, »jezgra« se pokazala kao najslabija točka reforme, koja je nagovještavala da bitni problemi Jugoslavije nisu na razini ekonomije, niti bitni problemi sustava obrazovanja na razini tržišta rada.

MKRO nije dovršio pripremu zajedničkih jezgri iako je njihova integralna verzija objavljena 1983. godine, u kojoj su objavljene i jezgre nacionalne skupine predmeta – i za književnost – a slovenski predstavnici u MKRO-u nisu pristali na to. U Sloveniji su se razgovori o jezgrama odvijali ujesen 1983. godine.<sup>21</sup> Uvođenje usmjerenoga obrazovanja tada je do temelja uzbudilo javnost. Glavni razlozi bili su reformski zahtjevi: ukidanje gimnazije i zatvaranje prijelaza iz srednjega u visoko obrazovanje u stručne vertikale, o čemu smo govorili. Na inicijativu javnosti 1981/82. organizirane su javne rasprave u Cankarjevom domu, koje su pokazale oštro protivljenje reformi, a osobito kategoričkim zahtjevima obaju kongresa SKJ (1974. i

---

<sup>21</sup> U Sloveniji je o »jezgrama« raspravljao i Društveni savjet za odgoj i obrazovanje (*Društveni svet SRS za vzgojo in izobraževanje*), koji je prvi put odbacio jezgre 14. ožujka 1983. i prihvatio *Stajališta i prijedloge o Prijedlogu zajedničkih programskih jezgri* (Stališča in predlogi... 1983). Od listopada 1983. do siječnja 1984. održano je u Sloveniji mnoštvo rasprava političkih i stručnih tijela, strukovnih društava, fakulteta i srednjih škola (SI AS 2025, kut. 510).

1978) da se uvodi zajednička osnova, prva faza i profilira sve srednje obrazovanje po zanimanjima. Javno mišljenje čvrsto se suprotstavilo reformi. Političari su pokušavali smiriti javnost obvezujući se da će se osigurati neovisno znanstveno praćenje reforme, na osnovi čega će se brzo reagirati na uočene slabosti. Obećanja političara nisu nikoga uvjerila. Atmosfera se zagrijala do krajnje mjere kada se pojavila informacija o pripremi zajedničkih jezgri, osobito za književnost i umjetnost. Nije se moglo očekivati ništa osim njihova kategoričnoga odbijanja. »Jezgra«, posebno za književnost i umjetnost, većinom je označena kao nacionalna uvreda. Bilo je i snažnih nacionalističkih ispada.

Vijest o odbacivanju jezgri u Sloveniji preplavila je i Jugoslaviju. U *NIN-u* je 17. lipnja 1984. objavljen članak *Slovenačko jezgro* (1984, str. 20–21), gdje možemo pročitati opsežne informacije o odbijanju »jezgre« književnosti u Sloveniji. Novinarka je citirala izjave iz slovenskih rasprava da su programske jezgre »uplitanje u ustavnu autonomiju republika i pokrajina [...] da su ubojstvo nacionalne kulture«, a posebno je prenijela izjavu Društva slovenskih književnika iz rujna 1983, u kojoj se kaže da su jezgre »jezgra razdora«, one znače »srpsku, beogradsku, unitarističku ujdurmu« (isto).<sup>22</sup> Novinarka je najprije ustvrdila da se »jezgric« protive Slovenija i Kosovo: Kosovo zbog toga što zahtijeva da se u »programsku jezgru« književnosti uvrste i pisci koji su rođeni, žive i stvaraju u Albaniji; Slovenija je pak bila protiv »jezgre« zbog paritetnoga ključa, govoreći da je ključ uništio sve književne kriterije i da su se po tom ključu u »jezgru« uključivali i pisci koji nisu poznati ni najboljim poznavateljima literature. Slovenija je dosta dugo raspravljala o »jezgric« književnosti. U raspravi su sudjelovale najkompetentnije institucije: Akademija znanosti i umjetnosti, sveučilišta, svi društveni i humanistički fakulteti, Društvo slovenskih književnika, Marksistički centar i Zavod za školstvo. Novinarki *NIN-a* najvažniji subjekt rasprave u odbacivanju »jezgre« bilo je Društvo slovenskih književnika, koje je izjavilo da smo »uvijek podržavali učenje o kulturi i književnosti naroda i narodnosti Jugoslavije, i dalje ćemo surađivati s drugim republikama i pokrajinama. Međutim, smatramo da je nastavni plan, nastava i njezin sadržaj, pa i ciljevi obrazovanja ustavno pravo svake republike odnosno autonomne pokrajine, te da su stoga posebne zajedničke jezgre nepotrebne. Svaka republika i autonomna pokrajina trebala bi uključiti u svoje nastavne planove i programe što je moguće više autora iz

---

<sup>22</sup> Posljednji dio citata proizvoljno je zapisala novinarka jer se te riječi ne mogu naći u prosvjedu Društva slovenskih književnika (Protestna izjava... 1983), iako su pisci teškim riječima odbacivali »jezgre«, kao da su »rođene iz pogrešnog uvjerenja o potrebi za većim političkim jedinstvom države [...] i...] su korak za daljnju centralizaciju« (Protestna izjava... 1983).

drugih republika, kao što smo to do sada radili u slovenskim nastavnim planovima i programima» (Slovenačko jezgro 1984, str. 20), budući da su jezici i književnost drugih naroda Jugoslavije obvezni predmet u slovenskoj osnovnoj školi. Nakon rasprave u Sloveniji članovi MKRO-a iz Slovenije Komisiju su izvjestili da su »predstavnici Slovenije odstupili od daljnjih dogovora i nadgrađivanja predloženog koncepta zajedničkih jezgra; odlučili su pripremiti svoju vlastitu jezgru« (isto). *NIN-ova* informacija o kategoričkom odbacivanju književne jezgre i prekidu suradnje izazivala je i ekstremne stavove.<sup>23</sup> Godine 1986. MKRO je ustvrdio da »iako je MKRO od 1983. [MKRO očito smatra da su jezgre 1983. prihvaćene, op. Z. M.] nastavio koordinirati i nadgrađivati neke dijelove Prijedloga zajedničkih programskih jezgri (književnost, glazba, geografija), radna skupina do sada nije uspjela riješiti nesporazume« (*Informacija 1986*). Sve republike s iznimkom Slovenije i SAP Vojvodine uvele su programske jezgre u nastavne planove i programe od 1983, a »u ovoj republici [Sloveniji, op. Z. M.] zajednička programska jezgra nikada nije prihvaćena zbog toga što nije prihvaćena nomenklatura zanimanja« (isto, str. 7).

Unatoč oštini i povremenim iskrenjima,<sup>24</sup> razgovori o »jezgrama« u MKRO-u bili su tolerantni. Čak su i u Sloveniji razgovori bili popraćeni mirnim i pomirljivim tonovima, pa i u duhu održavanja kulturne pluralnosti u nastavi književnosti i umjetnosti. Na svim se razinama u raspravama osjećao teret s neslućenim političkim dimenzijama. Čvrsti argumenti za odbacivanje jezgri oslanjali su se na ustavna prava na osnovi kojih »nijedan međurepublički organ ne može preuzeti ustavno definirane odgovornosti republika i pokrajina u programiranju, usmjeravanju i razvoju odgoja i obrazovanja« (Stališća in predlogi... 1983, str. 1). Kritika stručnjaka također je racionalno odbacila »jezgru« uz argument da je paritetni ključ nadomjestio kvalitetu. Najoštriji su bili u Društvu slovenskih književnika, gdje je problem bio u činjenici da podcjenjivanje važnosti kulturno-nacionalnih identiteta doprinosi prodiranju jugoslavenskoga identiteta u pripremu školskih programa. To se pokazalo fatalnim

---

<sup>23</sup> U »ratu jezgara« pojavila se nedoumica s dugoročnim posljedicama za nastavu slovenske književnosti. Stručno savjetovanje slovenskih slavista u Ljubljani i Krškom 4–6. listopada 1984. ustvrdilo je da je u nastavnom planu materinjega jezika »udio svjetske književnosti u odnosu na udio ostalih jugoslavenskih književnosti premalen« (Slovenščina, šolstvo, slovenstvo s. a.). Čak su postojali prijedlozi da predmet Slovenski jezik i književnost obuhvaća samo izbor književnih stvaralaca i djela iz slovenske književnosti i da se pripremi novi predmet za poučavanje svjetske i jugoslavenske književnosti u zajedničkoj osnovi. Teško je reći kako su te rasprave utjecale na izbor književnih stvaralaca i djela kada su programi obnavljani 1990-ih. To se može pokazati samo istraživanjem koje uspoređuje nastavne planove i programe književnosti za osnovnu i srednju školu nakon 1990. s nastavnim programima prije 1980. godine.

<sup>24</sup> Neke rasprave na 53. sjednici MKRO-a 3. srpnja 1982. pokazale su malu nesnošljivost prema Sloveniji, primjerice: »pa neka ona pripremi vlastitu verziju programske jezgre«, ili oštrinu: »ipak treba pronaći zakonsko rješenje koje će obvezati sve republike i pokrajine da poštuju zajednička jedra« (SI AS 2025, kut. 436).

za »jezgru«. I ne samo za »jezgru« nego za ideju jedinstva uopće, što se odražavalo i u odnosu na mnoge dogovore koje je na početku 1980-ih pripremao MKRO da bi razvio jedinstvene osnove ili jedinstvena polazišta u mnogim područjima obrazovnog sustava. Zbog toga se MKRO-u u Sloveniji pripisivao duh centralizacije obrazovanja, koje je bilo ustavno decentralizirano od Ustava SFRJ iz 1974. godine.<sup>25</sup> MKRO nije dovršio pripremu brojnih dogovora o jedinstvenim osnovama odnosno polazištima – osim *Dogovora 1980*. Bez obzira na podršku savjetovanja (*Jedinstvo... 1986*) u tim pokušajima MKRO je bio nemoćan, što se izražavalo u njegovu radu prema kraju osamdesetih. Gdje su bili uzroci te nemoći? Možda u tome što je MKRO inzistirao na centralizaciji obrazovnog sustava. Izričiti ciljevi djelovanja MKRO-a bili su »načelo omogućavanja što je više moguće zajedničkoga u kurikulumu, nastavnim planovima i programima i u njihovoj realizaciji, [...] kako bi se osiguralo jedinstvo sustava, [...] i stavilo sve posebne značajke, ekonomske, kulturne i druge na takav način da minimiziraju prepreke za prolaznost učenika« (*Zapisnik... 1982*). Stoga je MKRO interes zajedničkoga stavio iznad nacionalnoga interesa, i to sve do operativnih rješenja u školskom sustavu, što je bilo u suprotnosti s *Rezolucijom 1970*, kojom se za uređivanje obrazovanja u Jugoslaviji postavlja načelo konceptualnoga jedinstva, ali različitosti u načinu provedbe. MKRO očito nije bio u stanju koordinirati reformska rješenja na načelu prepoznavanja nacionalne i kulturne raznolikosti, multikulturalnosti jugoslavenskoga društva, a kamoli vidjeti produktivne okolnosti u razvoju mladih generacija upravo u multinacionalnom, u kulturnoj i nacionalnoj raznolikosti i interkulturuizmu.

---

<sup>25</sup> Za jedinstvo politike i sustava obrazovanja postojala je dosta široka potpora među republikama i autonomnim pokrajinama, pa i Slovenije, ali se ona zauzimala za to da se jedinstvo razumije dosta široko, bez uvođenja centralne regulacije s konkretnim operativnim stručnim rješenjima (Rojc 1986). Na te razlike upućuju diskusije na jugoslavenskom savjetovanju o ostvarivanju jedinstva i zajedništva u politici i sustavu obrazovanja u SFRJ, održanom u zgradi Skupštine SFRJ 3. i 4. travnja 1986. (*Jedinstvo... 1986*). A MKRO je već od 1979. počeo pored zajedničkih jezgri pripremati i druge dokumente o jedinstvenim osnovama sustava obrazovanja u mnogim područjima: klasifikacija zanimanja i stručnoga obrazovanja, nomenklatura zanimanja, dokumentacijski sustav, raspoređivanje početne i strukovne faze usmjerenoga obrazovanja, zajedničko programiranje na višim razinama obrazovanja, pa čak i dogovor o stručnim zvanjima i akademskim stupnjevima. U zaključcima savjetovanja (*Jedinstvo... 1986*) izričito su navedena područja koja treba uskladiti, čime je savjetovanje dalo potporu radu MKRO-a.

## 6 Kraj usmjerenoga obrazovanja – tužan za strukovno i stručno obrazovanje

Nakon 1981. izraz »usmjerenog obrazovanja« nije praćen otporom samo u javnosti nego i u znanosti. Počinjala su empirijska istraživanja reforme, o čemu svjedoče nazivi diplomskih, magistarskih i doktorskih radova na Odjelu za pedagogiju od 1981. do 1993, koji su dio planirane evaluacije pojedinih reformskih procesa.<sup>26</sup> Najčešći mentor tih diplomskih radova bio je dr. sc. Janez Sagadin, koji je od 1981. do 1986. vodio istraživački program za proučavanje reforme u Pedagoškom institutu i Zavodu za školstvo, a 1989, zajedno s većom skupinom istraživača Odjela za pedagogiju, istraživački projekt *Daljnji razvoj srednjega obrazovanja u Sloveniji*. Rezultatima evaluacije (Sagadin 1986) kao najistaknutije slabosti potvrđeni su: zajednička osnova i јedinstvo općega obrazovanja, napuštanje srednje škole, proizvodni rad i osnove tehnike i proizvodnje u zajedničkoj osnovi, slaba sadržajna povezanost općega i stručnoga obrazovanja, neracionalnost pripreme za rad u programima »usmjerene gimnazije«. Sagadin je upozorio i na neke pozitivne učinke (širina profesionalnih profila učenika, širenje mreže srednjih škola, porast općega obrazovanja u strukovnom obrazovanju). Važna je njegova konačna poruka da rezultati istraživanja zato ne »pozivaju na vraćanje na staro« (isto, str. 493). Opisali smo već da je reforma reforme u nekim područjima Jugoslavije bila aktualna još od 1981. (*Informacija 1986*), a u Sloveniji su se nedostaci ustanovljeni u evaluaciji počeli postupno ukidati u dvije faze od 1986.<sup>27</sup> do 1990. godine.

---

<sup>26</sup> Osvrnimo se na neke istraživačke probleme diplomskih radova: odlučivanje studenata za obrazovni program, uspoređivanje godišnjih postignuća učenika prve godine, ostvarivost kurikulumа za slovenski јezik u prvoj godini usmjerenoga obrazovanja, ostvarivost kurikulumа za matematiku u prvoj godini obrazovanja, učinkovitost skraćenih programa za zapošljavanje, osposoblјavanje radnika bez stručnih kvalifikacija. Diplomске radove čuva knjižnica Odjela za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Ljubljani.

<sup>27</sup> Obnova obrazovnoga sustava odvijala se u dvije faze. Prva faza (1986–1988): diferencijacija predmeta zajedničke osnove prema složenosti; veće mogućnosti izbora obrazovnih programa; uvođenje stručnih predmeta u prvu godinu; integracija predmeta Osnove tehnike i proizvodnje u stručne predmete odnosno stručnu praksu; uvođenje otvorenoga kurikulumа (izborni predmeti po odluci škole); uvođenje završnih ispita (Poročilo... 1987). U drugoj fazi Stručni savjet za obrazovanje 1990. uveo je smjer »gimnazija« umjesto četiri »usmjerene gimnazije« i novi program: računarstvo (*Uradni list SR Slovenije*, br. 5, 16. 2. 1990), a 1991. smjerovi trogodišnjega i četverogodišnjega stručnog obrazovanja pretvoreni su u samostalne programe trogodišnjega strukovnog i četverogodišnjega tehničkog obrazovanja (*Uradni list SR Slovenije*, br. 12, 22. 3. 1991). U programima od 1990. više nije bilo sadržaja poput samoupravlјanja s osnovama marksizma, osnova tehnike i proizvodnje, obrane i zaštite (vidi: *Štiriletni programi...* 1992).

Na prvi se pogled čini da u razvoju srednjoškolskoga obrazovanja nakon 1996, kada je donesen novi Zakon o gimnaziji (1996) i Zakon o strukovnom i tehničkom obrazovanju (1996), više nije bilo problema. Barem ne za širu javnost, čim se obnovila gimnazija. U obnovi strukovnoga i stručnoga obrazovanja čini se da se nije dovoljno čulo Sagadinovo upozorenje da treba izbjeći obnovu staroga i ukidanje onoga što se u usmjerenom obrazovanju pokazalo kao dobro. Stvarno, nije se sve vratilo na prethodno, staro stanje. U strukovnom obrazovanju zadržan je veći opseg općega obrazovanja, što je pozitivno, i struktura strukovnoga i tehničkoga obrazovanja ostala je nepromijenjena od 1980/81. do danas budući da su niže strukovne (jednopolgodišnje-dvogodišnje), srednje strukovne (trogodišnje), tehničke (četverogodišnje) i strukovne tehničke škole (dvogodišnje nakon završene trogodišnje strukovne škole<sup>28</sup>) samo nova imena bivših programa. Tako je sustav obrazovanja zadržao dotadašnju strukturu srednjega školstva, pa i dotadašnje uloge i organizaciju rada pojedinih škola, unatoč velikim promjenama (u porastu nezaposlenosti, a posebice nedostatku posla za mlade) uzrokovanim tranzicijom na tržištu rada. Pokušaji obnove strukovnoga obrazovanja da bi se što bolje integriralo obrazovanje u školi i osposobljavanje u radnom procesu (dualni sistem) počeli su između 1996. i 2004. ići u pogrešnom smjeru, pa od 2000. strukovno obrazovanje kontinuirano propada. Zbog viška kadrova na tržištu rada privatni sektor nije zainteresiran za dualni sistem strukovnoga obrazovanja. Struka nudi međunarodno usporediva rješenja, ali ju se ne čuje (Medveš 2013).

Poseban su problem tehničke i druge srednje stručne škole (ekonomske, zdravstvene i sl.). Pojavom dvogodišnjih viših škola izvan sveučilišta (1996) i podizanjem obrazovnih potreba za takvim stručnim radom tehničke i stručne škole polako gube svoj smisao (Medveš i dr. 2008). Već dva desetljeća ne znamo što učiniti s tehničarima (više o tome i u: Medveš 2013). Obrazovanje nakon srednje škole nastavlja 90% srednjoškolaca iz svake generacije. Tehničke i druge stručne škole kao i strukovne tehničke škole (sustav 3 + 2) postale su pripreme škole za visoko obrazovanje. Nažalost, nisu doživjele odgovarajuću programsku obnovu, pa kao pripreme škole za studij ostaju drugorazredne u odnosu na opću gimnaziju, koja je za sveučilišta i danas elitna srednja škola. Prava je tragedija da su drugorazredne i

---

<sup>28</sup> Strukovne tehničke škole nastale su kao majstorske škole, ali su se – kada je visoki postotak (čak oko 80%) učenika strukovnih škola izravno nastavljao dvogodišnje obrazovanje – u praksi razvile kao »dužić« put do tehničkih odnosno stručnih škola i tako više pripremale učenike strukovnih škola za daljnje obrazovanje nego za zapošljavanje. Školska politika tolerirala je takvu praksu jer je time u školi dobila »odlagalište« u vremenima velike nezaposlenosti mladih nakon društvenih promjena devedesetih godina.

nakon 1996. novoformirane stručne gimnazije (tehničke, biokemijske, ekonomske, umjetničke). I tako će se očito nastaviti jer, unatoč potpunoj promjeni njihove uloge u sustavu, školske vlasti ne reagiraju na stručne prijedloge za njihovu obnovu. One ostaju u istoj funkciji kao prije pola stoljeća, kada se nakon završenoga stručnog školovanja zapošljavalo više od polovine srednjoškolaca.

To nije dobro za škole, ni za mlađe generacije koje su uključene u njih, a ni za visoko obrazovanje. U *Bijeloj knjizi* (2011) izrađene su ideje o reformiranju tehničkih i stručnih škola, ali do danas se ništa nije promijenilo.

U suvremenom razvoju nekih europskih školskih sustava (Švedska, Finska, Španjolska, Francuska) možemo identificirati niz ideja koje pokazuju trend širenja općega obrazovanja iz osnovne škole na srednje obrazovanje, što je bila ideja u usmjerenom obrazovanju. Ali s velikom razlikom – bez tendencije ujedinjenja odnosno ujednačavanja. U našoj je zemlji pedagoška znanost upozoravala da je ideološka radikalizacija programski jedinstvene zajedničke osnove izvor zla u usmjerenom obrazovanju.

## **7 Na kraju pitanje: je li jedinstvena škola bila u funkciji postizanja pravednosti ili korak prema homogenizaciji kulturne i političke socijalizacije u Jugoslaviji?**

Nakon *Rezolucije 1974* Slovincima je trebalo sedam godina za uvođenje usmjerenoga obrazovanja da bi se pronašla rješenja koja bi uvažavala znanstvene kritike koje su postojale već uz *Prijedlog 1965*. Međutim, kritike iz prošlosti očito su krajem sedamdesetih bile više teret nego inspiracija. Pozadina iz koje se napajala radikalna školska ideologija usmjerenoga obrazovanja bila je dublja i ustrajnija čak i od racionalnih pedagoških načela. Ta se pozadina još ne analizira i zato su uzroci radikaliziranih načela u ujedinjavanju obrazovnoga sustava nejasni. U ovom radu dajemo samo naznake da se ti uzroci ne mogu lako objasniti deklaracijom socijalno-demokratske pedagogije da želimo jedinstvenu školu, pravednu za »radnike i radne ljude« (*Rezolucija 1974*). Takav argument ne prolazi kada se princip jedinstvenosti kao školski projekt proširuje na zahtjeve za ujedinjenje profesionalnih profila, kvalifikacija, obrazovnih programa i planova, kurikuluma, pa i na izvođenje nastave, obrazovanje nastavnika i konačno na zahtjev o jedinstvenim udžbenicima za čitavu državu. Ako je ideja jedinstvene škole na početku bila usmjerena samo na

osiguravanje pravednosti u *smislu eliminacije školskoga dualizma* (obrazovanja za fizički i intelektualni rad), tijekom izvođenja reforme u osamdesetim godinama ona se deklarirala kao jedinstvo svih točaka obrazovnoga sustava, i osobito *ujedinjavanje sadržaja u njihovim suptilnim kulturnim dimenzijama*. Što se više proširuje princip jedinstvenosti, manje se u materijalima za reformu govori o *pravednosti* kao cilju reforme. Zato nije teško pomisliti da je očekivani utjecaj takva ujedinjavanja manje važan za kvalitetu znanja i uspješnost srednjoškolaca, ali je od velikoga značenja za njihovu kulturnu i nacionalnu socijalizaciju. Ideja reforme očito se u periodu 1965–1990. transformira u svojim bitnim društvenim ciljevima. Ako je i nastala kao ideja o jedinstvenoj školi iz interesa za osiguravanje pravednosti u obrazovanju, 1980-ih je njezin fokus pomaknut na ujedinjavanje/ujednačavanje sadržaja i odgojnih ciljeva kojima su važniji socijalizacijski nego obrazovni učinci. U multinacionalnoj i kulturno pluralnoj zajednici »ujedinjavanje« socijalizacije dobiva značenje kulturne ili nacionalne hegemonije bilo da se stvaraju okolnosti koje preferiraju posebnosti pojedinih, najvećih identiteta (paritetni ključ) ili da se stvara novi zajednički identitet, u našem primjeru jugoslavenski. Zato može imati vrijednost i hipoteza da je jedinstvena škola u biti samo maska politike za sidrenje jedinstvene jugoslavenske kulture i preferiranje državnoga iznad etničkoga identiteta. Postoje mnoga pitanja koja treba istražiti da bi se odgovorilo na to kako je moguće da se tendencija ujedinjenja školskoga sustava tako jako izrazila na razini stručnih i administrativnih službi (*Izvjestaj 1980*), pa i u intencijama rada MKRO-a na koje upućuje priprema brojnih dogovora o jedinstvenim rješenjima, a nikada u političkim dokumentima, posebno u rezolucijama, koje su zapravo suprotno tome *politically različite putove u realizaciji zajedničkih principa* (*Rezolucija 1970*). U tome vidim golem jaz između obrazovne politike najviših samoupravnih tijela – koja, kada reguliraju obrazovanje, proglašavaju načela konceptualnoga jedinstva i različitosti načina provedbe – i na drugoj strani rada administrativnih i stručnih službi, pa i MKRO-a, koji pripremaju provedbene materijale s ciljem ujednačavanja putova provedbe. Odgoj i obrazovanje svuda su u svijetu previše važni za razvoj društva da bi se odlučivanje o tome bilo gdje prepustilo stručnim i administrativnim službama. Zato one ni u tadašnjem političkom sustavu nisu mogle same donositi odluke i na vlastitu ruku provoditi homogenizaciju školskoga sustava, pa ostaje pitanje je li pozivanje jugoslavenskoga političkog vrha na pluralizam i različitost provedbe bilo stvarno pošteno ili je pak u projektu ujedinjavanja školskoga sustava moguće vidjeti početak političkoga projekta čiji je cilj transformacija nacionalno i kulturno pluralističkoga društva u nacionalno-kulturno homogenu državu. Međutim, nije slučajno da zahtjevi za svestrano



ujedinjenje obrazovanja, što je tražio MKRO, nisu bili ideja svih republik i pokrajina. Slovenija se osobito protivila takvu ujedinjavanju školstva. Sve to otvara mnoga pitanja o izvorima jugoslavenske kulturne hegemonije i uzrocima koji su bili sudbonosni za razvoj, a naposljetku i egzistenciju nacionalno pluralnoga multikulturnog društva.

### **Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Medveš, Z. (2015). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo = Socialist pedagogy: caught between the myth of the fairness of the unified school and cultural hegemony. *Sodobna pedagogika*, 66, br. 2, str. 14–37, 14–41.

### **Literatura i izvori**

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bergant, M. (1966). Pedagoška analiza stališč in utemeljitev v načrtu za unapredjenje sistema obrazovanja na II. stupnju. *Sodobna pedagogika*, 17, br. 3–4, str. 59–68.
- Dopis Republiškega sekretariata za prosveto in kulturo SRS Skupščini SRS o usmerjenem izobraževanju. Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 50.
- Družbeni dogovor o enotnih temeljih za razvrščanje poklicev in strokovne izobrazbe. (Društveni dogovor 1980). *Uradni list SFRJ*, br. 29.
- Družbeni dogovor SR in SAP o skupnih osnovah sistema vzgoje in izobraževanja. (Društveni dogovor 1981). *Uradni list SR Slovenije*, XXXVIII, br. 15, 21. 5. 1981.
- Ermenc, K. S. (2009). From de-tracking to re-tracking in Slovenian upper secondary education. U: J. Hopfner i E. Protner (ur.). *Education from the past to the present: pedagogical and didactic lessons from the history of education*. Bielsko-Biala: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, str. 122–138.
- Informacija o uvedbi skupnih programskih jeder. (Informacija 1986). Arhivsko gradivo: SI AS 2025 (MŠŠ), kut. 510.
- Izrezki iz zapisnika. (1974). Arhivsko gradivo: SI AS 1115, f. 1357, 61–50, III. mapa.
- Izveštaj o stanju, problemima i politici obrazovanja u SFRJ.* (Izveštaj 1980). Beograd: Republički zavod za unapredjivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Jedinstvo i zajedništvo u obrazovanju. Rezime i preporuke jugoslovenskog savetovanja o ostvarivanju jedinstva i zajedništva u politici i sistemu vaspitanja i obrazovanja u SFRJ. (1986). Separat časopisa *Ekonomija obrazovanja*, br. 6/86. Beograd: Nova prosveta.
- Kožuh, B. (1987). *Pedagogika in šolske reforme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko.
- Medveš, Z. (1988). Pojem enotnosti vzgojno-izobraževalnega sistema. *Sodobna pedagogika*, 39, br. 5–6, str. 271–281.
- Medveš, Z. (2013). Poklicno izobraževanje je pred desetletjem skrenilo na slepi tir. *Sodobna pedagogika*, 64, br. 1, str. 10–31.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K. S., Peček, M., Lesar, I. i Pevec, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59, br. 5, str. 74–94.
- Mihevc, B. (2008). *Ključ je v naših rokah! : študentska gibanja za univerzo in boljši študij*. Ljubljana: Univerza.
- Milharčič-Hladnik, M. i Šušteršič, J. (1986). *Šolska reforma je papirnati tiger*. Ljubljana: Republiška konferenca ZSMS; Univerzitetna konferenca ZSMS.

- Naloge Zveze komunistov Jugoslavije v socialistični samoupravni preobrazbi vzgoje in izobraževanja. (Rezolucija 1974). *Sodobna pedagogika*, 25, br. 5–6, str. 147–159.
- Nekateri še žalujejo za gimnazijo. (1982, 21. 7.). *Delavska enotnost*.
- Opći kriteriji za donošenje odluka o upisu učenika u završni stupanj srednjeg usmjerenog obrazovanja. (1977). *Prosvjetni vjesnik*, 30, br. 3, str. 38.
- Osnove usavršavanja i usklađivanja usmerenog obrazovanja od I. do V. stupnja stručne spreme. Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 438.
- PKZ. (1971). 39. seja – 10. 11. 1971. Arhivsko gradivo: SI AS 1115, f. 1355, 61–50, I. mapa.
- PKZ. (1972). Arhivsko gradivo: SI AS 1115, f. 1356, 61–50, II. mapa.
- Poročilo o preobrazbi vzgoje in izobraževanja. (1987). Gradivo za zasedanje Skupščine SRS 18. 2. 1987. Arhivsko gradivo: SI AS 2025 MŠŠ, kut. 552.
- Predlog za unapredjenje sistema obrazovanja na II. stupnju. (Prijedlog 1965). *Revija školstva i prosvetna dokumentacija*, br. 5, str. 329–369. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih in prosvetnih pitanja.
- Programska zasnova za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju. (1989). *Poročevalec ISS*, 7, br. 3, str. 107.
- Programske zasnove. (1981). U: B. Dobnikar. *Genealogija gimnazijskih in z njimi povezanih programov in smeri v obdobju 1975 do 2012* (neobjavljeno gradivo). Ljubljana: Urad za šolstvo.
- Protestna izjava Društva slovenskih pisateljev z dne 20. 9. 1983. (1983). Arhivsko gradivo: SI AS 1115, f. 1357, 61–60, III. mapa.
- Reforma usmerjenega izobraževanja. (1974). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 50.
- Rezolucija o razvoju vzgoje in izobraževanja v SR Slovenije (prijedlog objavljen v nedatiranim prilozima dnevnih novina u ožuljku; predlog objavljen 1974). (Rezolucija 1972). Arhivsko gradivo: SI AS 1115, f. 1357, 61–50, III. mapa.
- Rezolucija o razvoju vaspitanja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi. (Rezolucija 1970). *Službeni list SFRJ*, 16. 4. 1970.
- Rojc. E. (1986). Aktualna pitanja jedinstva i zajedništva u samoupravnom interesnom organizovanju i slobodnoj razmeni rada u vaspitanju i obrazovanju u SR i SAP. Referat na savetovanju o ostvarivanju jedinstva i zajedništva u politici i sistemu vaspitanja i obrazovanja u SFRJ (ciklostil, vlastništvo autora).
- Sagadin, J. (1986). Reforma srednjega izobraževanja in njeno nadaljnje usmerjanje v luči rezultatov reformnih raziskav. *Sodobna pedagogika*, 37, br. 9–10, str. 467–483.
- Sagadin, J., Novak, B. i Kosovel, I. (1986). *Razvoj usmerjenega izobraževanja v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schmidt, V. (1966, 1982). Metodologija šolske reforme. U: *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum, str. 96–131.
- Schmidt, V. (1970, 1982). Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem. U: *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum, str. 132–146.
- Schmidt, V., Strmčnik, F. i Medveš, Z. (1994). Pedagogika. U: *Enciklopedija Slovenije*. Ljubljana: Mladinska knjiga, sv. 8, Nos–Pli, str. 287–289.
- Sejni zapiski. (1974a). Dostupno na: [SISTORY.SI/publikacije/ID27237page171](http://SISTORY.SI/publikacije/ID27237page171) (pristupljeno 15. 5. 2015).
- Sejni zapiski. (1974b). Dostupno na: [SISTORY.SI/publikacije/ID:27927](http://SISTORY.SI/publikacije/ID:27927) (pristupljeno 15. 5. 2015).
- Skupna programska jedra. (1983). Stališča Republiškega družbenega sveta za vzgojo in izobraževanje. Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 510.
- Slovenačko jezgro. (1984, 17. 6.). *NIN*, str. 20–21.
- Slovenščina, šolstvo, slovenstvo. Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 510.
- Smernice za oblikovanje vzgojnoizobraževalnih programov v usmerjenem izobraževanju s komentarjem*. (1983). Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list Slovenije.
- Stališča in predlogi Republiškega družbenega sveta za vzgojo in izobraževanje o predlogu Skupnih programskih jeder. (1983). Ljubljana, 14. 3. 1983. Arhivsko gradivo: SI AS 2025 MŠŠ, kut. 560.

- Strmčnik, F. (1965). Enotna osnovna šola je bistveni element socialističnih družbenih odnosov. *Sodobna pedagogika*, 16, br. 3–4, str. 77–98.
- Šegula, I. (1964). *Učni načrt osnovne šole v teoriji in praksi – rezultati petletnega preizkusa*. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva.
- Štiriletni programi tehniških in drugih strokovnih šol*. (1992). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Temeljna vprašanja spreminjanja in dopolnjevanja zakona o usmerjenem izobraževanju. (1986). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 552.
- Zajednička programska osnova usmerjenog obrazovanja i izbor prvog zanimanja. Arhivsko gradivo: SI AS 2015, kut. 437.
- Zakon o usmerjenem izobraževanju*. (1981). Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list Slovenije.
- Zakon o vaspitanju i obrazovanju*. (1977). Novi Sad: Radnički univerzitet »Radivoj Čirpanov«.
- Zapisnik 19. seje MKRI. (s. a.). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 282.
- Zapisnik 28. seje MKRI. (1979a, 1. 7.). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 281.
- Zapisnik 29. seje MKRI. (1979b, 6. 7.). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 282.
- Zapisnik 50. seje MKRI. (1982, 19. 3.). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 436.
- Zapisnik redakcijske skupine za pripravo skupnih programskih jeder. (1983). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 437.
- Zapisnik seje MKRI. (1976, 11. 6.). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 282.
- Zapisniki 17. in naslednjih sej MKRI. (s. a.). Arhivsko gradivo: SI AS 2025, kut. 281 i 282.



# PEDAGOGIJA I ŠKOLSTVO U HRVATSKOJ OD ZAVRŠETKA DRUGOGA SVJETSKOG RATA DO KRAJA 1950-IH

IGOR RADEKA I ŠTEFKA BATINIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Zadar, Hrvatska, e-adresa: iradeka@unizd.hr  
Hrvatski školski muzej, Zagreb, Hrvatska, e-adresa: sbatinic@hsmuzej.hr

**Sažetak** U novim, socijalističkim društvenim i političkim prilikama nakon Drugoga svjetskog rata razvoj pedagogije grubo je prekinut. Pedagogija u Hrvatskoj prisiljena je na zaborav i prekid veza s vlastitom baštinom. Stjepan Pataki postaje pionir razvoja socijalističke pedagogije i u Hrvatskoj i u cijeloj Jugoslaviji. Pedagogija u nacionalnim zajednicama, sastavnicama Jugoslavije, u sklopu sveopće državne unifikacije, ideologizacije i centralizacije gubi svoje razvojne specifičnosti. Na tom se tragu počinje razvijati amalgam jugoslavenske socijalističke pedagogije. Paralelno se intenzivno obnavljaju porušene i grade nove školske zgrade, obrazuje učiteljski kadar, otvaraju nove škole te se općenito radi na uspostavljanju uvjeta za dosljedno provođenje propisa o polasku škole svih školskih obveznika, kao i na prilagođavanju školskoga sustava potrebama novoga društva. Gotovo stoljeće stara formalna struktura školskoga sustava doživljava temeljite promjene, koje su se u pravilu provodile na platformama političkih odluka vladajuće Komunističke partije. Proces uspostavljanja obveznoga osmogodišnjeg školovanja i reduciranja gimnazija s osmogodišnjih na četverogodišnje srednje škole trajao je do 1958. godine. Kroz nastavne predmete i različite oblike izvannastavnoga djelovanja provodio se poželjan društveno-moralni odgoj u duhu vladajuće ideologije.

**Cljučne riječi:**  
socijalistička  
pedagogija,  
Pataki Stjepan,  
školska reforma,  
Hrvatska,  
1945–1960.

# PEDAGOGY AND SCHOOL SYSTEM IN CROATIA BETWEEN THE END OF WORLD WAR II AND THE END OF 1950S

IGOR RADEKA & ŠTEFKA BATINIĆ

University of Zadar, Department of Pedagogy, Zadar, Croatia, e-mail:  
iradeka@unizd.hr  
Croatian School Museum, Zagreb, Croatia, e-mail: sbatinic@hsmuzej.hr

**Abstract** The development of pedagogy was abruptly interrupted under the new socialist circumstances, social and political, arising after the end of World War II. Pedagogy in Croatia was forced into obscurity and was disconnected from its own heritage. Stjepan Pataki became the forerunner of socialist pedagogy in both Croatia and Yugoslavia. Within the framework of the general unification, ideologisation and centralisation of the state, the pedagogy of national communities comprising Yugoslavia lost its developmental specificities. This marked the beginning of the amalgamation of Yugoslav socialist pedagogy. At the same time, intensive work was being done in the area of reconstruction of old school buildings and construction of new ones, education of teachers, opening of new schools and setting up of conditions for consistent implementation of compulsory education regulations, as well as adjusting the new school system to the needs of the new society. Almost a century old formal school system structure underwent radical changes that were implemented, as a rule, on the basis of the political decisions of the ruling Communist Party. Teaching subjects and various forms of extracurricular activities were used as means of implementing desirable social and moral education in the spirit of the dominant ideology.

**Keywords:**  
socialist  
pedagogy,  
Pataki,  
Stjepan,  
school reform,  
Croatia,  
1945-1960.

## 1 Uvod

U radu se strukturira razvoj pedagoškijske teorije i sustava školstva u socijalističkoj Hrvatskoj od njezina konstituiranja 1945. do kraja 1950-ih. Pod snažnim utjecajem državne ideologije, u tom razdoblju postoje dvije faze: razvoj socijalističke pedagogije i školstva pod izravnim utjecajem Sovjetskoga Saveza do 1950. te početak razvoja trećega puta samoupravne socijalističke pedagogije i školstva od 1951. godine. U prvoj fazi pedagožijom potpuno dominira državna ideologija, a u drugoj započinje proces postupnoga slabljenja utjecaja države i politički proklamirane ideologije. Pedagoškijske implikacije takva razvoja promatraju se kroz razvoj pedagogije Stjepana Patakija, jedinoga profesora koji je održao kontinuitet rada na studiju pedagogije Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u tri državna režima: Kraljevini Jugoslaviji, u kojoj je Hrvatska bila prije Drugoga svjetskog rata, u tzv. Nezavisnoj Državi Hrvatskoj nastaloj za vrijeme ratne okupacije i u poslijeratnoj socijalističkoj Hrvatskoj. Za to vrijeme u hrvatskom školstvu započinje razvoj novoga socijalističkog sustava, koji se unificira pod snažnim sovjetskim utjecajem (1945–1950) te završava stvaranjem jedinstvenoga jugoslavenskoga školskog sustava (1951–1958).

Riječ je o neempirijskoj metaanalitičkoj holističkoj analizi opsežne pedagoškijske građe (Mužić 2004), koja je valorizirana u kontekstu općih povijesnih prilika toga doba. Istraživanje je makrohistorijskoga karaktera s elementima mikrohistorijske analize, posebice prilikom proučavanja životnoga i pedagoškijskoga opusa Stjepana Patakija (Radeka 2001).

## 2 Etatiistička socijalistička pedagogija pod utjecajem Sovjetskoga Saveza

U prvoj fazi etatiziranoga socijalističkog razvoja, neposredno nakon Drugoga svjetskog rata, pedagogija se nekritički izgrađuje po uzoru na sovjetsku socijalističku pedagogiju. Na njezinu početku zabranjeno je svako osvrtnje na vlastitu pedagoškijsku baštinu, pa je zanemaren bogat korpus cjelokupne predratne pedagogije u Hrvatskoj.<sup>1</sup> Razvoj etatiističke faze monistički zasnovane socijalističke

---

<sup>1</sup> U programatskoj *Uvodnoj riječi* prvoga broja *Pedagoškoga rada* Ivo Tošić (1946, str. 1–5) u prvi plan stavlja konkretne aktualne probleme prosvjetne politike i organizacije rada u školama, a pedagoškijsku teoriju stavlja u drugi plan iako ju smatra važnim čimbenikom u izgradnji prosvjetnih kadrova. U tom kontekstu kritizira one prosvjetne radnike koji rade »po kalupima tuđe, reakcionarne pedagožije« i razumiju samo »stare pedagoške principe u odgoju«.

pedagogije u Jugoslaviji, čiji je hrvatska pedagogija postala sastavni dio, bio je pod snažnim utjecajem Sovjetskoga Saveza – revolucionarnoga saveznika i političkoga istomišljenika, ali istovremeno i ekonomskoga, ideološkoga, društveno-političkoga, znanstvenoga i općekulturnoga predvodnika još iz Drugoga svjetskog rata. Poslijeratna hrvatska i jugoslavenska socijalistička pedagogija na temelju državno propisane ideologije bila je u apologetskom odnosu spram Sovjetskoga Saveza. U tim je okolnostima preuzeta gotova struktura njegove socijalističke pedagogije razvijana još od Oktobarske revolucije u Rusiji 1917. godine (Spehnjak 1993). U neposredno postrevolucionarno vrijeme izrazite centralizacije, ideoloških kontrola i čistki umješnost hrvatskih i jugoslavenskih teoretičara pedagogije svodila se na kvalitetu interpretacije sovjetske socijalističke pedagogije i njezina usklađivanja s jugoslavenskom socijalističkom pedagogijom. Pedagogijski radovi nastali u Jugoslaviji u toj fazi prepuni su citata iz političkih proklamacija koje se pozivaju na Marxa, Engelsa i Lenjina, iz državičkih govora Staljina i Tita, iz Ustava i drugih jugoslavenskih zakona te iz djela sovjetskih pedagoga. Jugoslavenski pedagogijski koncept preuzet je od sovjetske pedagogije, u kojoj se odgoj shvaća kao važan državni posao koji u klasnoj borbi ima cilj »da ojača i učvrsti socijalističku državu« na osnovi *svestrano obrazovanog čovjeka*. Pod time se prije svega misli na »novo vaspitanje koje formira komunističku svest masa« (Jesipov i Gončarov 1947, str. 23, 26, 28) s vodećom ulogom Partije i Staljina.

Pedagogijska djela prevedena s ruskoga jezika bila su teorijska osnova hrvatskim, kao i jugoslavenskim, pedagozima neposredno nakon rata: pedagogija se usvajala iz udžbenika *Pedagogika* (1947) B. P. Jesipova (1894–1967) i N. K. Gončarova (1902–1978), zbornika radova *O vaspitanju* (1947) i *Osnovni problemi pedagogije* (1947), potom iz *Pedagogije* (1949) u uredništvu P. N. Gruzdjeva (1889–1953) i mnogih drugih sovjetskih pedagogijskih djela.

Članak Vladimira Schmidta *Smernice savremenog pedagoškog rada*, objavljen najprije u prvom poslijeratnom broju slovenskoga pedagogijskog časopisa *Popotnik* (Schmidt 1945–1946), a potom i u saveznoj *Savremenoj školi* (Šmidt 1946), zatim članak Dragutina Frankovića *Politika i odgoj* (1948) i udžbenik Stjepana Patakija *Uvod u opću pedagogiju* (1948) spadaju u ključne pedagogijske radove nastale u Jugoslaviji u toj fazi (Filipović 1971, str. 513).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> U spomenutom članku Vladimir Schmidt zalaže se za upoznavanje nove uloge pedagogijske znanosti i školstva u socijalističkom društvenom životu: »Borba među reakcionarnim i progresivnim snagama ne vodi se samo na



### 3 Faza trećega puta samoupravne socijalističke pedagogije

Nakon jugoslavenskoga raskola sa Sovjetskim Savezom, u drugoj fazi od pedesetih godina 20. stoljeća, pedagogija se u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji udaljava od Sovjetskoga Saveza i socijalističkoga bloka zemalja te započinje postupni razvoj u okviru proklamirane ideološke doktrine *trećega puta* samoupravnoga socijalizma.<sup>3</sup> Novi ideološko-politički okvir za to i novi smjer prosvjetne politike odredio je Treći plenum Centralnoga komiteta Komunističke partije Jugoslavije (KPJ), održan u Beogradu krajem 1949. godine (Koren 2012, str. 75), čime je jasnije definiran novi

---

ekonomskom, političkom i vojničkom području, nego i na kulturnom i naučnom, dakle, i na području pedagoške teorije i prakse« (Šmidt 1946, str. 17). Da bi se to ostvarilo, »pre svega je potrebno da prevaspitaмо i da damо drugi pravac svome pedagoškom mišljenju. Činjenica je da su naše pedagoške generacije rasle pod uticajem nemačke pedagogike. [...] Nemačke pedagoške teorije pokazivale su se kao da imaju opštu vrednost, i zbog toga je padao pod njihov uticaj svaki ko se nije kritički bavio njima, naročito još i zato što su one brižljivo krile svoju reakcionarnost. [...] Sve nam to govori da treba prema nemačkoj pedagogici da zauzmemo krajnje kritičko stanovište. U tome će nam mnogo poslužiti proučavanje sovjetske pedagoške literature, koja je ovo stanovište već zauzela«. Indikativno je da se posljednja rečenica ovoga citata razlikuje u Schmidtovoj prvoj verziji članka objavljenog u ljubljanskom *Popotniku* 1945/46. i kasnijih verzija objavljenih 1946. u beogradskoj *Savremenoj školi* i 1985. u osječkoj zbirci autorovih rasprava. U *Popotniku* ona izgleda ovako: »Pri tem nam bo mnogo koristil študij ruske in sovjetske pedagoške literature, kjer so to že storili« (Schmidt 1945–1946, str. 6), a u *Savremenoj školi*: »U tome će nam mnogo poslužiti proučavanje sovjetske pedagogije, koja je ovo stanovište već zauzela« (Šmidt 1946, str. 18). U autorovoj knjizi *Socijalistička pedagogija između etatizma i samonpravljanja* ova je rečenica istovjetna slovenskom izdanju: »Kod toga će nam mnogo koristiti studij ruske i sovjetske pedagoške literature, gdje je to već učinjeno« (Schmidt 1985, str. 34). – Nije poznato je li izostanak ruske pedagogije iz članka u *Savremenoj školi* rezultat cenzure ili autocenzure. No, to i nije toliko važno. Važno je to da je upućivanje na rusku pedagogiju – koja može biti shvaćena kao pedagojska literatura u okviru Ruske SFSR do kraja 1922, ali i kao predrevolucionarna pedagogija Ruskoga Carstva – u koliziji s ideološkim proklamacijama u neposrednom poslijeratnom jugoslavenskom razdoblju. Sva je prilika da je to razlog intervencije u vodećem jugoslavenskom pedagojskom časopisu, čiji je utjecaj, pa onda i državna ideološko-politička kontrola, najsnažniji. Ovaj primjer upozorava na nužnost kritičkoga sagledavanja povijesnih izvora i njihovu kontinuiranu provjeru da bi se izbjegle pogreške izazvane njihovom pasivnom recepcijom.

<sup>3</sup> Već sama brzina kojom se ponovni obrat dogodio i oštrina kojom je iznova zasjekao pedagogiju pokazuje neznanstveni tijek događaja. Ponovno preko noći, političkim se zaokretom napušta etatička socijalistička pedagogija i stvaraju pretpostavke razvoja novoga pravca samoupravne socijalističke pedagogije u Hrvatskoj i cijeloj Jugoslaviji. – U procesu prirodna evoliucijskog razvoja znanosti period od sredine do kraja 1940-ih prekratak je za sustavno proučavanje i izgradnju novoga pedagojskog pravca. Ponovna promjena već nekoliko godina nakon prvoga radikalnog obrata koja opet, iako polazi iz istoga ishodišta kao i prethodna, stoji s njom u svojevrsnom protuslovlju, upućuje na zaključak da se radi o neprirodnom putu znanstvenoga razvoja. – Naime, početni pravac poslijeratnoga razvoja u tako kratkom vremenu nije se uspio teorijski usustaviti niti uspostaviti vezu s pedagoškom praksom koja bi stvorila bilo kakvu znanstvenu ili stručnu potrebu za njegovom promjenom. Osim toga, svaka promjena proizašla iz neposredne znanosti i njezine prakse rezultat je postupnoga evoliucijskog procesa koji traži znatno duži period – kao što je slučaj s reformnim pravcima u pedagogiji na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Konačno, spoznaja da i te promjene ponovno predvode teoretičari pedagogije među kojima su mnogi u razmjerno kratkom razdoblju zagovarali čak tri različita znanstvenu ili stručnu potrebu (međuratnu pluralnu pedagogiju, monistički zasnovanu etatičku socijalističku pedagogiju i sada samopravnu socijalističku pedagogiju) upućuje na zaključak da su uzroci promjena izvanpedagojske prirode. – Trećim putem označavana je izgradnja nove samoupravne socijalističke pedagogije, koja će imati kritički otklon od buržovske, ali i etatičke socijalističke pedagogije. U tom novom ideološkom kontekstu pedagojski razvoj ovako je trasiran: »Marksističko-lenjinstičko učenje o odgoju, kao sastavnom dijelu borbe za pobjedu i razvitak socijalizma, ustaje odlučno kako protiv lažnih i nenaučnih shvaćanja reakcionarne pedagogije u starom društvu, tako i protiv revizionizma i izopačavanja u teoriji i praksi nazovisocijalističke pedagogije« (Pataki 1951a, str. 7).

smjer razvoja socijalističke pedagogije pod snažnom državnom ideološko-političkom kontrolom. U skladu s partijskim uputama, socijalistička pedagogija postupno se kritički otvara prema nekim područjima predratne pedagogije, uz neizbježno uvažavanje državno proklamirane ideološke doktrine.

U početnoj fazi izgradnje *trećega puta* pedagoškoga razvoja započela su dva paralelna procesa. S jedne strane tom fazom dominira distanciranje od do tada prevladavajuće sovjetocentrične pedagoške literature s početkom postupne kritičke analize predratne pedagoške baštine.

U toj fazi vodeći teoretičari pedagogije u Hrvatskoj i Jugoslaviji ostaju isti, a među njima se u razračunavanju s etatizmom i sovjetocentrizmom, u skladu s novim ideološkim pristupom, posebno ističu Dragutin Franković, Stjepan Pataki, Radovan Teodosić (1907–1986) i Vladimir Schmidt. Među najvažnije pedagoške studije s početka te faze treba uvrstiti članak Dragutina Frankovića *O sovjetskim definicijama predmeta pedagogije* (1950), potom udžbenik *Opća pedagogija* (1951a), koji uređuje i kao suautor izrađuje Stjepan Pataki, istiskujući njime sovjetske udžbenike pedagogije Jesipova i Gončarova (1947) i Gruzdjeva (1949), te Patakijev članak *Putovi i zadaci naše pedagoške nauke* (1951b); zatim objavljenu disertaciju Radovana Teodosića *Osnove naučnog pedagoškog nasleđa, dekadencija buržoaske i revizionizam sovjetske pedagogije* (1952) i vrlo važan članak Vladimira Schmidta *Kako danas razvijati u nas pedagošku znanost*, objavljen najprije u *Sodobnoj pedagogici* (Schmidt 1952), a potom i u *Savremenoj školi* (Šmidt 1952). Na početku te faze Pataki objavljuje još dva zapažena članka koji pomažu u strukturiranju novoga pravca pedagoškoga razvoja: *O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije* (1953a) i *Putovi naše pedagoške nauke* (1953b).

#### 4 (Dis)kontinuirani razvoj teoretičara pedagogije u Hrvatskoj

Kontinuitet pedagoškoga rada na studiju pedagogije zagrebačkoga Sveučilišta od Kraljevine Jugoslavije (između svjetskih ratova) do Federativne Narodne Republike Jugoslavije (FNRJ) (nakon Drugoga svjetskog rata) sačuvao je jedino Stjepan Pataki<sup>4</sup>. Zadržavanje na Sveučilištu i u pedagoškoj teoriji imalo je svoju cijenu: Pataki se morao odreći kulturne pedagogije, koja je smatrana *buržoaskom*, i prihvatiti ideologiziranu *socijalističku pedagogiju*. Osim njega, posebice nakon njegove iznenadne smrti 1953, u drugoj fazi *trećega puta* samoupravne socijalističke pedagogije do šezdesetih godina 20. stoljeća ključan je doprinos najprije Dragutina Frankovića, a potom i Mihajla Ogrizovića, Vladimira Poljaka, Vladimira Mužića i Ante Vukasovića.<sup>5</sup>

Bez obzira na postupnu demokratizaciju društvenih i, u skladu s tim, pedagoških prilika, za trajanja te etape pedagogija u Hrvatskoj ostaje u okviru normativno-vrijednosnoga sustava zasnovanog na politički proklamiranom cilju odgoja u funkciji socijalno strukturirane pedagogije, kolektivizma u odgoju, odgoja socijalističkoga društvenog patriotizma i odgoja novoga socijalističkog čovjeka. U tim okolnostima poslijeratni razvoj pedagogije u Hrvatskoj odredile su izvanpedagoške društvene prilike. Pedagogija je prilagođena ideološkim zahtjevima društva (Radeka 2000, str. 212–213).

<sup>4</sup> Patakiju se 1946. zakratko pridružuje asistent Marijan Koletić, koji sljedeće godine prelazi na Višu pedagošku školu u Zagrebu. Akademске godine 1946/47. s Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu za predavača u Institut dolazi Zlatko Pregrad, a za asistenta Petar Šimleša (1910–1988). Akademске godine 1948/49. u Institutu im se pridružuje asistent Dragutin Franković (1913–2002), a poslije postupno dolaze Mihajlo Ogrizović (1916–2005), Vladimir Poljak (1920–1999), Vladimir Mužić (1925–2012), Ante Vukasović (1929) i Dora Vinski (1913–1995) (Mužić i dr. 1989, str. 8–9; Damjanović 1998, str. 165–166).

<sup>5</sup> Razinu totalitarizma u kojem je stvarana poslijeratna pedagogija u Hrvatskoj i cijeloj Jugoslaviji potvrđuje upravo nerazmjer između heterogenoga teorijskog podrijetla vodećih jugoslavenskih teoretičara pedagogije prije rata i izrazito ujednačene pedagogije koju su ti isti autori razvijali nakon rata. Naime, među njima ima vrlo afirmiranih prijeratnih predstavnika idealističkoga filozofijskog usmjerenja (S. Pataki, istaknutih predstavnika različitih reformskih pravaca u pedagogiji (kulturne pedagogije – S. Pataki, pedagogije radne škole – A. Defrančeski, M. Janković, J. i M. Demarin i dr.), kao i pedagoga obrazovanih prije rata pod utjecajem različitih pedagoških strujanja koja su po svojem habitusu bitno drukčija od poslijeratne socijalističke pedagogije u Jugoslaviji (V. Schmidt, D. Franković, P. Šimleša, Z. Pregrad, K. Škalko, M. Koletić i dr.). Unatoč razlikama među njima, svi su oni nakon rata razvijali socijalističku pedagogiju. Njihove su se razlike prepoznavale tek u nijansama i nedorečenim stajalištima.

## 5 Pedagogijski razvoj Stjepana Patakija

Za razmjerno kratka života, koji nije trajao ni pola stoljeća, i radnoga vijeka od nepunih četvrt stoljeća Stjepan Pataki razvio se u vrlo istaknutoga hrvatskog pedagoga koji je jedini sačuvao kontinuitet rada od Kraljevine Jugoslavije preko tzv. Nezavisne Države Hrvatske do FNRJ. Dijelio je sudbinu Hrvatske, a njegov pedagogijski opus živi je izraz pedagogije u Hrvatskoj koja je u prvoj polovini 20. stoljeća zahvaćena naglim društvenim obratima i totalitarizmima.

Obiman i plodan Patakijev opus prelazi okvire razmjerno kratka života. Objavio je ukupno 101 rad – 10 knjiga (10% od ukupnoga broja objavljenih radova) i 91 članak (90% objavljenih radova). Pored toga objavio je dvojica sveučilišna skripta i prijevod jednoga članka, a nakon njegove smrti objavljena su još jedna skripta s njegovim radovima. Suurednik je jednoga pedagogijskog priručnika, a samostalno je uredio po jedan udžbenik, zbornik radova i sveučilišna skripta uz istovremeno suautorstvo u njihovu pisanju. Suradivao je i u izradi svih triju kapitalnih enciklopedija koje su za njegova života objavljivane u Hrvatskoj. Iza Patakija su ostale neobjavljene dvije knjige i deset članaka.<sup>6</sup>

U razdoblju kulturne pedagogije do 1944. Pataki je objavio 7 knjiga i 45 članaka, tj. 51% vlastitih radova (70% knjiga i 49% članaka). Od ukupno 1599 stranica objavljenih radova, 956 stranica (60%) iz razdoblja je kulturne pedagogije: 521 u sastavu knjiga (prosječno 74 stranice po knjizi) i 435 u sastavu članaka (prosječno 9 stranica po članku). Prosječno je objavljivao 2,5 rada, odnosno 46 stranica godišnje (u prosjeku 2,2 članka godišnje te po jednu knjigu svake treće godine). Iz toga su razdoblja ostale neobjavljene dvije knjige: doktorska disertacija i nedovršeni udžbenik kulturne pedagogije.<sup>7</sup>

Struktura kulturne pedagogije Stjepana Patakija ostala je nezavršena zbog prinudnoga prekida njezina razvoja. Razvoj Patakijeve kulturne pedagogije između 1928. i 1944. (omeđen s jedne strane autorovom mladošću, s druge ideološkim otklonom Hrvatske od njemačkoga pedagogijskoga kruga) iznimno je kratak period da bi se razvila sustavna teorija, osobito ako se ima u vidu da prije toga u Hrvatskoj nije bilo razrađene pedagogijske teorije na koju bi se mogla osloniti. U tim je

<sup>6</sup> Bibliografiju objavljenih i neobjavljenih radova Stjepana Patakija vidi u: Radeka 2000, str. 494–507.

<sup>7</sup> Isto.

okolnostima Pataki u teoriji kulturne pedagogije razvijao originalan pristup u živom odnosu spram filozofije, pedagogije njemačkoga kulturnoga kruga i najistaknutijih teoretičara pedagogije u Hrvatskoj – Stjepana Matičevića i Pavla Vuk-Pavlovića (više o tome u: Radeka 2000, str. 428–431).

Unatoč necjelovitosti, Patakijeva teorija kulturne pedagogije rješava niz temeljnih pedagoških i odgojnih pitanja, među kojima su najvažnija: kriteriji utemeljenja pedagogije kao samostalne znanosti, odnos filozofije i pedagogije, filozofijsko izvorište pedagoškoga pristupa, položaj odgoja u čovjekovu životu, moći i granice odgoja, pedagoško ispunjenje znanstvenih kriterija, pitanje određenja cilja odgoja, snaga odgojnoga djelovanja te status odgajatelja kao nositelja odgojnoga procesa. U razmjerno kratkom periodu izgradio je originalnu pedagošku teleologiju (isto, str. 429).

Pored spomenutih tema, Pataki je u svojoj teoriji kulturne pedagogije inicirao i niz drugih rasprava koje nisu dovedene do odgovarajućih rješenja ili po tematskoj strukturi ne spadaju u njezin temeljni koncept, što ne znači da svojom zanimljivošću ne zavređuju posebnu pozornost i daljnju razradu. Među njima se osobito ističu laviranja s panpedagogizmom i protivljenje antifilozofijskoj pedagogiji, polemičke rasprave s tradicionalnom i *reformskom pedagogijom* (posebno pedagogijom radne škole, pedocentrizmom i sovjetskom socijalističkom pedagogijom), kritičke opservacije različitih teorijskih pristupa drugih predstavnika kulturne pedagogije, razrada psihologije djetinjstva i mladosti te niz problema u vezi s pedagoškim standardom toga doba u Hrvatskoj, njezinom školskom organizacijom i prosvjetnom politikom (isto).

Koncept kulturne pedagogije Pataki je utemeljio još u prvim radovima iz toga razdoblja. Unatoč nekim disharmoničnim dijelovima unutar teorije kulturne pedagogije (poput pojedinih terminoloških nepreciznosti kao što su nerazriješeni odnosi između pojmova razvoj – oblikovanje, uzgoj – odgoj – obrazovanje, pedagogija – pedagogika – andragogija i dr.), u njoj nema radikalnih obrata ni kontradiktornosti u temeljnim pitanjima. Patakijeve nedosljednosti najčešće proizlaze iz njegova otvorenoga pristupa drugim pedagoškim teorijama, u raspravljanju kojih ponekad prihvaća pojedine dijelove njihove argumentacije ugrađujući ih u svoju teoriju – čime nerijetko eklektizira vlastiti pristup. No, potom se u pravilu vraća svojim prvotnim stajalištima. Stoga kritička analiza pokazuje da

čvrsta jezgra koncepta kulturne pedagogije Stjepana Patakija ipak ostaje konzekventna.

Usprkos nezavršenosti koncepta Patakijeve kulturne pedagogije i nepostojanju kontinuiteta u razvoju toga pravca do naših dana, znanstvena razina te pedagogijske teorije zavređuje njezino repozicioniranje u recentna pedagogijska zbivanja u Hrvatskoj, osobito zato što je aktualna pedagogija u Hrvatskoj zaokupljena istraživanjem praktičnih pedagogijskih tema, pri čemu posve zanemaruje temeljna pitanja pedagogijske teleologije.<sup>8</sup> U tom pogledu Patakijev koncept kulturne pedagogije u kontekstu cjelokupne kulturne pedagogije u Hrvatskoj nudi još uvijek vrlo aktualna rješenja.

U razdoblju socijalističke pedagogije nakon 1945. objavio je 3 knjige i 46 članaka, tj. 49% vlastitih radova (30% knjiga i 51% članaka). Od ukupno 1599 stranica objavljenih radova, 643 stranice (40%) iz razdoblja su socijalističke pedagogije: 274 otisnute su u okviru knjiga (prosječno 91 stranica po knjizi) i 369 u sastavu članaka (prosječno 8 stranica po članku). U tom razdoblju prosječno je objavljivao 5,4 rada, odnosno 71 stranicu godišnje (u prosjeku 5 članaka godišnje te po jednu knjigu svake treće godine). Iz toga razdoblja ostalo je neobjavljeno deset članaka – devet predavanja održanih u različitim prilikama i jedan programatski članak (više o tome u: Radeka 2000, str. 391–392).

Patakijeva teorija socijalističke pedagogije razvijala se u neposrednom poraću, kada je službena državna ideologija definirala temelje cjelokupne pedagogije, pravac njezina razvoja, čak i uzore kojima treba težiti. I razvoj Patakijeve teorije socijalističke pedagogije u tom kontekstu permanentno je bio u vezi sa službenim ideološkim proklamacijama. U tim se prilikama nije mogla stvaralački razvijati pedagogijska teorija. Razlika među teoretičarima odgoja mjeri se u to vrijeme razinom iskorištenosti i kvalitetom interpretacije zadanoga ideološkog okvira.

---

<sup>8</sup> Dobrim poznavateljima recentnih pedagogijskih prilika u Hrvatskoj bliska je tvrdnja uvaženoga (nažalost, u međuvremenu preminuloga) hrvatskoga pedagogijskog teoretičara Antuna Mijatovića, koji je u svojevrsnoj pedagogijskoj oporuci ustvrdio da se »hrvatska pedagogija nalazila u boljem znanstvenom statusu i stanju na početku XX. stoljeća nego na njegovu kraju« (Mijatović 2001, str. 149).

Koncept socijalističke pedagogije Stjepana Patakija imao je kratak period razvoja. Pokreće ga nova ideologija 1945, a zaustavlja smrt 1953. godine. Premda je razvoj Patakijeve teorije socijalističke pedagogije trajao upola kraće od razvitka njegove teorije kulturne pedagogije, izgrađenost njezina koncepta znatno je viša od koncepta kulturne pedagogije. Razlozi su izvanznanstveni: Patakijeva socijalistička pedagogija (zajedno s cjelokupnom hrvatskom i jugoslavenskom poslijeratnom pedagogijom) pasivno prihvaća i reinterpretira koncept sovjetske socijalističke pedagogije u prvoj fazi razvoja te potom prati novu politički proklamiranu doktrinu Centralnoga komiteta KPJ u drugoj fazi razvoja.

Iznenadna smrt Stjepana Patakija nekoliko godina nakon državno-političkoga raskola sa Sovjetskim Savezom 1948. spriječila je cjelovitu rekonceptualizaciju njegove socijalističke pedagogije izgrađene po uzoru na sovjetski socijalistički pedagoški model. Taj je proces Pataki započeo, ali ga nije uspio završiti. Tako se njegova koncepcija socijalističke pedagogije u svojim temeljnim postavkama razvila po uzoru na sovjetsku socijalističku pedagogiju, pri čemu potkraj toga razvoja započinje promjene u pravcu slobodnijega traganja za rješenjima u skladu s potragom za novom ideološko-političkom doktrinom samoupravnoga socijalističkog društva.

U konceptu socijalističke pedagogije Pataki razrađuje niz pedagoških i odgojnih pitanja u novom duhu, među kojima su najvažnija sljedeća: filozofska interpretacija socijalističkoga pristupa pedagogiji u okviru pedagoške teleologije, analiza značenja odgoja u čovjekovu životu, određenje znanstvenih kriterija pedagogije, interpretacija ideološko-politički postavljena cilja i zadataka odgoja, odnos funkcionalnoga i intencionalnoga odgoja te pitanje moći i granica odgoja; korpus socijalističke pedagogije izvodi iz teleoloških zadataka odgoja, posebno razrađujući u tom kontekstu fizički i intelektualni odgoj, politehničko obrazovanje te moralni i estetski odgoj; pored toga osobitu pozornost posvećuje odgajatelju kao ključnom faktoru institucionalnoga odgoja i obiteljskom odgoju kao glavnom izvaninstitucionalnom odgojnom činitelju (isto, str. 475–478).

U teoriji socijalističke pedagogije Pataki raspravlja i druga pitanja koja nisu do kraja razrađena ili po karakteru ne spadaju u okvir njegova zaokruženoga koncepta. Među njima treba posebno istaknuti odnos pedagogije i psihologije, rasprave o reformskim pravcima u pedagogiji, prikaze pedagoških i školskih prilika u Sovjetskom Savezu,

probleme discipline i ocjenjivanja učenika, idejnost i političnost nastave te niz prosvjetno-političkih pitanja (isto).

Patakijev koncept socijalističke pedagogije, kao i kulturne, prate određena proturječja. Međutim, za razliku od kulturne pedagogije, u kojoj ona nastaju prije svega kao plod aktivnoga sudjelovanja u nizu rasprava, polemika i teorijskih izleta u različita područja, u konceptu socijalističke pedagogije Patakijeva je polemičnost zatumljena, a mogućnost prihvaćanja različitih znanstvenih diskursa skućena. Tako su najveća proturječja posljedica blagoga popuštanja ideoloških stega nakon raskola sa Sovjetskim Savezom i blokom socijalističkih zemalja. Naime, nakon zaokreta političkoga kursa Centralnoga komiteta KPJ Patakijeva teorija socijalističke pedagogije napušta pasivnu obradu odgojnih tema i postupno ih sve aktivnije pedagogizira, odnosno interpretira. U tim okolnostima Pataki otvara prostor novim (s natruhama starih predratnih) pristupima pedagogiji i odgoju, koji su u kontradikciji s prijašnjim socijalističkim stajalištima: primjerice, uz normativni vraća pedagogiji *deskriptivno-eksplikativni* zadatak, uvodi empirijske istraživačke metode, problematizira određenja cilja odgoja, razdvaja funkcionalni od intencionalnoga odgoja, moć odgoja svodi u realnije okvire. Prerani završetak života onemogućio je nastavak njegova aktivnoga sudjelovanja u procesu deetatizacije pedagogije, koja bi daljnjim osnaživanjem vjerojatno vodila cjelovitoj rekonceptualizaciji Patakijeve socijalističke pedagogije (isto, str. 477–478).

Premda je socijalistička pedagogija Stjepana Patakija nastala pod čvrstom ideološkom paskom i po uzoru na sovjetsku socijalističku pedagogiju, njezina komparativna analiza u usporedbi s teorijama drugih autora koji su se razvijali u istim društvenim prilikama pokazuje da je po svojoj strukturi, razini izgrađenosti i argumentiranosti pristupā Patakijeva teorija nezaobilazna u poslijeratnoj socijalističkoj pedagogiji i u Hrvatskoj i u cijeloj Jugoslaviji, prije svega zbog brzine i načina otvaranja te kvalitete obrade pedagogijskih tema koje nadilaze postojeća rješenja u okviru socijalističke pedagogije. Zbog svega toga Pataki je pionir razvoja socijalističke pedagogije u Hrvatskoj i Jugoslaviji.



## 6 Ideološki (pedagogijski) tekst

Za života Stjepana Patakija u prvoj polovini 20. stoljeća odigrala se povijesna drama. Sudbina Hrvatske na marginama europskih političkih zbivanja završavala je u nepomirljivim krajnostima: spadala je u najsiriromašnije krajeve moćnoga europskoga multinacionalnog imperija prije Prvoga svjetskog rata, ali i najbogatije krajeve višenacionalne monarhije nakon njega; bila je dio ideološki i nacionalno najkrvavijih sukoba za vrijeme Drugoga svjetskog rata, u kojima se provodila brutalna nacistička rasna politika s nesagledivim posljedicama, ali i dio totalitarizma nove višenacionalne socijalističke zajednice, u kojoj nakon međudržavnoga sukoba s etatiziranim vrhom socijalističkih društava potkraj četrdesetih godina 20. stoljeća započinje politički eksperiment traganja za *trećim putem* deetatiziranoga socijalističkog razvoja na marginama socijalističkoga totalitarizma (isto, str. 481–482).

Patakijev pedagogijski opus u tim prilikama nije mogao ostati pošteđen. Početna teorijska usmjerenost na jedan od najprominentnijih pravaca zapadne pedagogijske baštine s presudnim utjecajem njemačkoga kulturnoga kruga bitno je reducirana već tijekom Drugoga svjetskog rata. Nakon rata svedena je na novu socijalističku ideologiju pod utjecajem Sovjetskoga Saveza. U okviru sveopće ideologizacije društva pedagogija je pretvorena u sluškinju režimske ideologije.

U tom pogledu postoje razlike u stupnju ideološkosti teksta s obzirom na razinu totalitarnosti vlasti pod čijim okriljem nastaje, kao i ovisno o tome koliko nositelji vladajuće totalitarne ideologije smatraju društveno važnim stručno, znanstveno ili umjetničko područje čiji je tekst sastavnim dijelom. S obzirom na (utopističku) važnost koju svako totalitarno organizirano društvo pridaje odgoju, pa posljedično i pedagogiji kao njegovoj teoriji, ideološki pritisci na pedagogiju i odgoj iznimno su veliki, znatno veći nego u nekim drugim znanstvenim, stručnim i umjetničkim područjima, u kojima se mogu sačuvati manje ili veće enklave slobode mišljenja i stvaranja.

## 7 Stvaranje novoga školskog sustava

Kao jedna od republika u sastavu FNRJ (od 1963. Socijalistička Federativna Republika Jugoslavija), Hrvatska je svoje školske zakone i propise morala usklađivati sa saveznicima. Veće promjene i reforme školskoga sustava provodile su se na platformama političkih odluka i dokumenata koji su im prethodili. Sve važne strateške odluke donosio je Centralni komitet KPJ i njegov Politbiro, a za operativni, provedbeni dio bile su zadužene školske komisije, koje su bile »[...] dobar primjer srastanja državne i partijske vlasti: isti ljudi držali su čelne funkcije u ministarstvima prosvjete i u komisijama za školstvo Centralnog komiteta KPJ i republičkih centralnih komiteta« (Koren 2012, str. 34).

U prvim poslijeratnim godinama intenzivno se radilo na obnavljanju porušenih i gradnji novih školskih zgrada, na obrazovanju učiteljskoga kadra, otvaranju novih škola te općenito na uspostavljanju uvjeta za dosljedno provođenje propisa o polasku škole svih školskih obveznika, kao i na prilagođavanju školskoga sustava potrebama novoga društva (usp. *Godišnjak...* 1951; *Školstvo u FNR Jugoslaviji...* 1952).

Dvije su karakteristične faze razvoja školstva i prosvjetne politike od završetka rata do kraja 1950-ih. Prva faza obuhvaća razdoblje od 1945. do 1950, kada nastupa zaokret u prosvjetnoj politici nakon Trećega plenuma Centralnoga komiteta KPJ, održanog 29. i 30. prosinca 1949. godine. Druga je faza trajala do 1958, kada je donesen jugoslavenski *Opći zakon o školstvu*, što je označilo završetak procesa stvaranja legislativnoga okvira za jedinstveni školski sustav i dosljedno provođenje reforme školstva na svim razinama (*Opšti zakon...* 1958).

### 7.1 Prva faza – od 1945. do 1950. godine

*Zakonom o narodnim školama* iz 1929. propisana osmogodišnja školska obveza u Kraljevini Jugoslaviji u pravilu se nije provodila, najvećim dijelom zbog toga što država nije osigurala odgovarajuću ekonomsku potporu i potrebnu infrastrukturu te djelomice i stoga što dio stanovništva nije bio sklon slati djecu u školu nakon završene niže osnovne škole (Steinman 1964, str. 17). Visoka stopa nepismenosti, s iznimkom Slovenije, svrstavala je stanovništvo prijeratne Jugoslavije u kulturno zaostalu populaciju Europe, što se odnosilo i na Hrvatsku, koja je po udjelu pismenih

u cjelokupnom stanovništvu bila u povoljnijem položaju od ostatka tadašnje države, ne računajući Sloveniju (isto, str. 16). U tablici 1 prikazani su podaci o općoj i specifičnoj stopi nepismenosti u prijeratnoj i poslijeratnoj Jugoslaviji.

**Tablica 1. Stopa nepismenosti u Hrvatskoj u prijeratnoj i poslijeratnoj Jugoslaviji**

	1921. opća stopa nepism.	1931. opća stopa nepism.	1931. <sup>9</sup> 15–24 g.	1948. opća stopa nepism.	1948. 15–24 g.
Jugoslavija	50,5	44,6	37,8	24,5	12,8
Srbija	53,5	46,9	/	26,8	11,7
<b>Hrvatska</b>	<b>37,5</b>	<b>31,5</b>	<b>19,1</b>	<b>15,6</b>	<b>5,2</b>
Slovenija	8,9	5,5		2,4	0,7
BiH	78,2	70		44,9	30,6
Makedonija	77,4	67,5		40,3	21,1
Crna Gora	62,5	56,1		20,4	6,7

(izvor: Steinman 1964)

Zapušteno školstvo bilo je svojevrсни izazov novoj vlasti i indikator za promptno djelovanje u obliku akcija za opismenjavanje i donošenje novoga legislativnog okvira za provođenje vlastite prosvjetne politike. No ubrzo će se pokazati da donošenje zakona ne znači i sustavno rješenje školskoga pitanja, osobito u vrijeme kada su postojali i »u hodu« se rješavali brojni organizacijski problemi i na saveznoj i na republičkoj razini. Savezno Ministarstvo prosvjete osnovano je u ožujku 1945, ali je već sljedeće godine reorganizirano osnivanjem Komiteta za škole i nauku te Komiteta za kulturu i umjetnost, koji su 1948. objedinjeni u Ministarstvo za nauku i kulturu Vlade FNRJ, a njega već 1950. zamjenjuje Savjet za nauku i kulturu (Koren 2012). U tom razdoblju djeluju i republička ministarstva prosvjete. Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske ukinuto je 1951, kada je reorganizacijom republičke vlade umjesto Ministarstva prosvjete i Ministarstva za nauku i kulturu osnovan Savjet za prosvjetu, nauku i kulturu Vlade Narodne Republike Hrvatske (Franković 1958, str. 476).

<sup>9</sup> Podaci u ovom stupcu integrirani su u tablicu iz teksta (Steinman 1964, str. 13). Nažalost, u korištenom izvoru nema podataka o specifičnoj stopi nepismenosti 1931. za ostale jugoslavenske republike.

Prvi školski zakon u novoj Jugoslaviji – *Zakon o sedmogodišnjem osnovnom školovanju* – stupa na snagu u listopadu 1945. godine. S obzirom na nepripremljenu infrastrukturu i na više deklarativni nego operativni karakter, taj zakon sam po sebi nije jamčio i stvarnu provedbu propisanoga obveznog školovanja. Za njegovu realizaciju trebali su se pobrinuti republički zakoni. Stoga je 1946. u Hrvatskoj donesen *Zakon o obaveznom sedmogodišnjem školovanju*. »Sedmoljetka« je trebala postati najmasovniji tip škole, koja bi nastala izrastanjem (proširivanjem) četverogodišnje osnovne škole ili njezinim spajanjem s nižim razredima tada još uvijek osmogodišnje gimnazije. Prijeratne građanske škole pretvaraju se u niže razrede gimnazije ili više razrede osnovne škole. Sedmogodišnju školsku obvezu nije se moglo potpuno provesti u kratkom vremenu. Stoga su u praksi funkcionirala različita kompromisna rješenja ili se ona nije dosljedno provodila, a da su s time računale i prosvjetne vlasti govori i podatak da je *Zakonom o petogodišnjem planu razvitka narodne privrede NR Hrvatske* iz 1947. određeno da se obveznim sedmogodišnjim školovanjem obuhvati samo 60% školskih obveznika (Franković 1958, str. 428).

U srednjoškolskom obrazovanju nema jasne strategije razvoja osim favoriziranja strukovnih škola na račun gimnazija. Neposredno nakon rata otvaraju se tzv. partizanske gimnazije (u Zagrebu, Osijeku i Hvaru) za ubrzano školovanje mladih koji su prekinuli školovanje odlaskom u rat (Franković 1958, str. 443). Sve samostalne niže gimnazije pretvorene su u više razrede sedmogodišnjih škola, a od školske godine 1949/50. počinje proces reduciranja gimnazija na četiri viša razreda, odnosno postupno ukidanje osmogodišnjih gimnazija kakve su postojale od sredine 19. stoljeća (*Godišnjak...* 1951, str. 46). Strukovnom je školstvu namijenjena važna uloga u realizaciji Petogodišnjega plana i općenito u izgradnji novoga društva. Neposredno nakon Drugoga svjetskog rata šegrtske su škole zamijenjene školama učenika u privredi. Za izobrazbu kvalificiranih radnika osnovane su industrijske škole, a proširena je i mreža četverogodišnjih srednjih strukovnih škola. Broj učenika u strukovnim školama bio je u stalnom porastu – od 1945. do 1949. u nižim strukovnim školama gotovo se udvostručio (sa 22 000 na 43 700). Osobito se pokušavalo privući učenike u srednje stručne škole (*planski opis*), koje su postale konkurencija gimnazijama. Školske godine 1945/46. od svih polaznika srednjih škola bilo je 63,6% učenika viših razreda gimnazija, 20,5% učenika srednjih strukovnih škola i 15,9% učenika učiteljskih škola, a školske godine 1949/50. bilo je najviše učenika srednjih strukovnih škola – 45,5%, gimnazijalaca 39,4% i učenika učiteljskih

škola 15,1% (isto, str. 68). Do 1952. strukovne su škole bile pod upravom resornih ministarstava.

Nedostatak učitelja nakon Drugoga svjetskog rata, izazvan ratnim stradanjima, ali i povećanjem broja osnovnih škola, riješen je raznim oblicima skraćenoga, specijalnoga i ubrzanoga školovanja. Uz učiteljske škole osnivani su različiti funkcionalni razredi koji su pripremali učenike za nastavak školovanja u učiteljskim školama, pedagoški tečajevi i slični oblici ubrzanoga osposobljavanja učitelja. Tijekom četverogodišnjega razdoblja, od 1947/48. do 1950/51, redovni učenici učiteljskih škola (koje su reducirane s pet na četiri godine) završavali su četvrti razred nakon prvoga polugodišta da bi što prije mogli početi raditi. Školske godine 1949/50. u Zagrebu se osniva nova vrsta srednje škole pedagoškoga karaktera – Škola za odgajatelje – čime je započelo sustavno školovanje odgajatelja za dječje vrtiće (isto, str. 50).

Prilagođavanje nastavnih planova i programa, stručno *preorijentiranje* učitelja (Vajnaht 1946) i obračunavanje sa »zastarjelim pedagoškim i kulturno-političkim shvaćanjima« (Demarin 1946, str. 214) te »pedagoško-ideološko obrazovanje nastavnika« (Pataki 1946, str. 10) trebali su osigurati poželjnu odgojnu komponentu nastave kao jednoga od važnih čimbenika stvaranja novoga socijalističkog društva. *Okvirni plan za političko-ideološku izgradnju prosvjetnih radnika* (1947, str. 1) naglašava potrebu pravilnoga političkog odgoja prosvjetnoga kadra »[...] jer samo prosvjetni radnici visoko razvijene političke i društvene svesti mogu izgrađivati svesne građane«. Od nastavnika se tražilo *pronučavanje* Petogodišnjega plana i historije Narodnooslobodilačke borbe, a kao literatura su im ponuđeni brojni tekstovi glavnih partijskih ideologa i Titovih govora (isto, str. 3–8). U vrijeme sukoba s Informbiroom u svojem *Izvješčaju o agitaciono-propagandnom radu Centralnog komiteta Komunističke partije Jugoslavije* Milovan Đilas (1948, str. 29) naglašava potrebu marksističko-lenjinističkoga obrazovanja školskih generacija te podizanje radnih ljudi u duhu jugoslavenskoga patriotizma.

## 7.2 Stvaranje jedinstvenoga školskog sustava (1951–1958)

Treći plenum Centralnoga komiteta KPJ dao je nove smjernice prosvjetnoj politici, sadržane u *Rezoluciji o zadacima u školstvu*. Uz isticanje postignutih rezultata upozoreno je na slabosti i nedostatke dotadašnjega rada na prosvjetnom polju te su postavljeni zadaci, koje donosimo u sažetom obliku: 1) odgoj novoga, slobodna i odvažna socijalističkoga čovjeka širokih i raznovrsnih shvaćanja; 2) jedinstvena cjelina odgoja i obrazovanja i stvaranje uvjeta za obvezno osmogodišnje školovanje; 3) izrada, dopuna i popravljavanje nastavnih planova i programa; 4) decentralizacija u upravljanju školama i šira inicijativa republika na području prosvjete i kulture; 5) poboljšanje materijalnoga položaja prosvjetnih radnika te njihovo stalno *stručno i idejno uzdizanje*; 6) partijske organizacije trebaju se više angažirati na području školstva – od skrbi za političko i ideološko uzdizanje prosvjetnih kadrova do poboljšanja materijalne baze školstva (Rezolucija... 1949). Tekst Rezolucije sastavljen je na temelju Đilasova (1949) referata *Problemi školstva u borbi za socijalizam u našoj zemlji*.

Rezolucija je bila platforma za sustavnu reformu školstva. U Hrvatskoj je 1951. donesen *Zakon o narodnim školama*, kojim je propisano obvezno osmogodišnje školovanje, iako je tek sljedeće godine *Općim uputstvom o školama za opće obrazovanje* (1952) na razini federacije prihvaćena inicijativa Trećega plenuma Centralnoga komiteta KPJ. S obzirom na nedostatnu infrastrukturu, taj je zakon ponudio kompromisna rješenja, primjerice šestogodišnju školu kao prijelazni tip škole u krajevima gdje nisu postojali uvjeti za osmogodišnje obvezno školovanje ili nastavak školovanja u nižim gimnazijama. Školske godine 1956/57. osmogodišnjim je školovanjem u Hrvatskoj bilo obuhvaćeno 93,7% djece, od čega 43,6% u tzv. osmogodišnjoj školi tipa B s reduciranim programom, nastaloj proširivanjem šestogodišnje, u kojoj su u višim razredima predavali učitelji, a ne predmetni nastavnici ili profesori (Blaženčić 1957, str. 23).

Paralelno sa stvaranjem mreže škola i rješavanjem organizacijskih problema komisije za reformu školstva pripremale su novi jedinstveni sustav obrazovanja. Na saveznoj razini osnovana je 1953. Komisija za reformu škola općeg obrazovanja u FNRJ, unutar koje su formirane potkomisije za pojedine razine školovanja i vrste škola. Iste godine osnovana je i hrvatska Komisija za reformu školstva, na čelu s Josipom

Škavićem (Rješenje... 1953, str. 82).<sup>10</sup> Nakon niza savjetovanja i rasprava prihvaćen je 1957. *Prijedlog sistema obrazovanja i odgoja u FNRJ*, koji polazi od jedinstvenoga školskog sustava s tri osnovna stupnja: prvi je stupanj jedinstvena obvezna osmogodišnja škola, drugi stupanj obuhvaća mrežu strukovnih i općeobrazovnih (gimnazije) škola, a treći stupanj više i visoke škole te fakultete. Prijedlog je obuhvatio i predškolski odgoj, specijalno školstvo, obrazovanje odraslih i obrazovanje nastavnika (*Prijedlog... 1957*).

Na osnovi *Prijedloga sistema obrazovanja i odgoja u FNRJ* donesen je 1958. *Opći zakon o školstvu*, kojim su regulirani svi stupnjevi školovanja. Jedinstvena obvezna osmogodišnja osnovna škola na republičkoj je razini u Hrvatskoj potvrđena *Zakonom o osnovnoj školi* 1959, kada je donesen i novi nastavni plan i program, kojemu je prethodio *Nacrt dokumenta o osnovnoj školi* (1958) Saveznoga zavoda za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja. Na tom je tragu u Hrvatskoj iste godine priređen opširan nastavni plan i program osnovne škole pod nazivom *Osnovna škola – programatska struktura* (nacrt 1958, prvo izdanje 1960). Riječ je o temeljnom dokumentu za rad u školi, koji na gotovo tristo stranica donosi »konkretnu građu za realizaciju odgojnih ciljeva i idejne koncepcije osnovne škole« (*Osnovna škola... 1965*, str. VII), čime je završen višegodišnji proces stvaranja jedinstvene osmogodišnje osnovne škole. Do 1961. obveznim je školovanjem bila obuhvaćena gotovo cjelokupna populacija školskih obveznika – 99,9% u dobi od 7 do 10 godina i 94,4% u dobi od 11 do 14 godina (*Enciklopedija Jugoslavije* 1988, sv. 5, str. 387).

Gimnazija je postala četverogodišnja općeobrazovna srednja škola. Uz najrasprostranjeniju gimnaziju općega tipa, osnivaju se i gimnazije prirodoslovnoga, pedagoškoga, matematičkoga i jezičkoga usmjerenja, a kao četverogodišnje škole djeluju i dvije klasične gimnazije – u Zagrebu i Splitu. Od 1952. sve su strukovne škole u nadležnosti ministarstva prosvjete umjesto pod upravom resornih ministarstava. Strukovne škole dijele se na škole za kvalificirane radnike, škole za visokokvalificirane radnike, tehničke i druge strukovne škole za privredu i javne službe te umjetničke škole. Učiteljska je škola od školske godine 1952/53. ponovno petogodišnja (*Nastavni plan i program... 1952*).

---

<sup>10</sup> Komisija je imala ukupno 20 članova, među kojima su bili predstavnici prosvjetne politike, znanstvene zajednice i školske prakse. Uz Škavića i tajnicu Danicu Nolu, tu su bili još Dušan Dimić, Nikola Sekulić, Ivo Sarajčić, Josip Roglić, Pero Šimleša, Danilo Viher, Ivan Leko, Josip Lukatela, Bogdan Svilokos, Heda Haladi-Dić, Tone Peruško, Božena Radoničić, Gustav Šindler, Stanka Tupec, Ignacije Jendračić, Nikola Cuculić, Drago Mijić i Mladen Koritnik.

Uz vanjsku reformu školstva, konstanta čitavoga poslijeratnog desetljeća bile su promjene i prilagođavanje nastavnih planova i programa. Te su promjene dijelom bile uvjetovane postupnim promjenama školskoga sustava, a dijelom ideološkim profiliranjem škole. Na temelju odluke Savjeta za nauku i kulturu Vlade FNRJ uvodi se od školske godine 1952/53. u sve škole nastavni predmet *društveni i moralni odgoj* s ciljem »da kod učenika razvija kulturne navike i da odgaja osobine socijalističkog čovjeka« (*Nastava društvenog i moralnog odgoja* 1952). Nastavnim planom i programom iz 1958. u osnovnu su školu uvedena dva nova predmeta: tehnički i proizvodni odgoj (od 4. razreda) i domaćinstvo (od 6. razreda). U srednjim se školama provodila predvojnička obuka i poučavale osnove marksizma-lenjinizma i društvenoga i državnoga uređenja FNRJ. U ponudu stranih jezika, uz engleski, njemački i francuski, uvodi se i ruski jezik (*Osnovna škola...* 1958).

Važnu ulogu u provedbi prosvjetne politike i nametanju dominantne ideologije imali su i brojni drugi čimbenici – udžbenici, školska lektira, dječji i omladinski listovi, izvannastavne aktivnosti, školske svečanosti, obilježavanje povijesnih događaja, pionirske organizacije i slično. Svi su oni bili u funkciji ostvarenja misije škole i odgoja novoga čovjeka. Nedvojbeno je prosvjetna politika područje odgoja i obrazovanja smatrala poligonom borbe »za izmjenu ljudske svijesti« (Đilas 1949, str. 7) u namjeri stvaranja novoga čovjeka, no »[...] koliko ovakvi oblici kulturne manipulacije«, pita se Koren (2012, str. 515), »[...] mogu biti pedagoški učinkoviti, utjecati na razmišljanja i vrijednosne sudove onih kojima su bili namijenjeni«, i zaključuje na primjeru nastave i politike povijesti da je »[...] u prvih 15 godina postojanja FNRJ ostvarivala u najboljem slučaju djelomične rezultate: stalno je bila prinuđena na kompromise koji su proizlazili iz nemogućnosti da se zacrtane strategije u potpunosti realiziraju« (isto, str. 517). Provođenje vanjske reforme školstva, makar i uz kompromise, može se smatrati uspješnim pothvatom. Nakon nekoliko godina stihijskih i neosmišljenih pokušaja mijenjanja školskoga sustava konačno je definirana njegova formalna struktura, koja je u Hrvatskoj prisutna i na početku 21. stoljeća.



## 8 Zaključak

Pedagogijska teorija, jednako kao i pedagoška praksa, bila je pod snažnim utjecajem dominantne ideologije. U prvim poslijeratnim godinama manevarski prostor nije bio velik. Lojalnost se dokazivala vjernošću sovjetskim uzorima i odmakom od prijeratne kulturne pedagogije i radne škole, što je značilo i od glavnih protagonista te pedagogije i te škole ako su ustrajali u svojim stručnim, a osobito ideološkim orijentacijama. Politički monopol jedne partije podrazumijevao je pedagogiju i školstvo koji će provoditi njezine ciljeve. Neki istaknuti međuratni profesori i učitelji ostali su izolirani i isključeni iz stručne pedagoške zajednice, primjerice Vlado Petz ili Salih Ljubunčić. Petz je neuspješno pokušavao objaviti rukopis *Teorija obrazovanja*, nesumnjivo njegovo životno djelo, baš kao i Ljubunčić svoj rukopis *Naš školski sistem*, koji je dovršio u jeku priprema reforme školskoga sustava sredinom 1950-ih.<sup>11</sup> No već mu je 1952. bilo jasno da vladaju neka nova pravila, jer je u svojim dnevničkim zapisima zabilježio sljedeće:

»Prije su pedagozi – pisci pisali neposredno pod utjecajem spoznaje, sada pišu po dobivenom položaju. U tome je značajna razlika: kod predašnjih pedag. pisaca moglo se uvijek konstatirati znanje i iskustvo, načitanost i studioznost, dok sadanji pišu bez poznavanja stvari. Izuzev one koji su i prije pisali, oni koji danas pišu o pedagogiji i njezinoj problematici pokazuju da su vrlo malo šta čitali, a ako i navode literaturu, pokazuju kako su to površno radili. Usvajanjem ‚socijalističkog stava‘ u tretiranju nauka oni brišu sve ono što nije ‚naučno‘, a naučno je za njih samo marksističko shvaćanje. Tako su se oslobodili čitanja i rada svega što je izvan ovog okvira« (Ljubunčić 1952).

Analiza promjena u školstvu u prvih pet poslijeratnih godina pokazuje nedovoljno pripremljene intervencije u školski sustav i rad po sistemu pokušaja i pogrešaka. Najveći je uspjeh, očekivano, postignut u saniranju školskoga prostora i akcijama opismenjavanja. Mijenjanje cjelokupnoga školskog sustava, pokazalo se, zahtijevalo je bolju stručnu pripremu. Unapređenje školstva kao trajni zadatak dobio je Zavod za unapređenje nastave i općeg obrazovanja, osnovan u Zagrebu 1955. godine.

<sup>11</sup> Oba se rukopisa čuvaju u osobnim fondovima – HŠM A 3753 Ljubunčić, Salih i HŠM A 4719 Petz, Vlado – u Arhivskoj zbirci Hrvatskoga školskog muzeja u Zagrebu. Ljubunčić je rukopis dovršio 1954, a u jednoj bilješci navodi da ga je ponudio Školskoj knjizi za objavljivanje. No, nikada nije objavljen.

Usporedno s provođenjem reforme školskoga sustava stvarala se i nova kadrovska baza, koja će odigrati važnu ulogu u republičkim prosvjetnim tijelima i institucijama.

### Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:

Radeka, I. i Batinić, Š. (2015). Pedagogika in šolstvo na Hrvaškem od zaključka druge svetovne vojne do konca petdesetih let prejšnjega stoletja = Pedagogy and school system in Croatia between the end of World War II and the end of 1950s. *Sodobna pedagogika*, 66, br. 2, str. 38–55, 42–63.

### Literatura

- Blaženčić, A. (1957). Osmogodišnje škole u NR Hrvatskoj i novi školski sistem predviđen školskom reformom. *Pedagoški rad*, 12, br. 1–2, str. 23–37.
- Damjanović, S. (ur.). (1998). *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu : Monografija*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Demarin, J. (1946). O didaktičko-metodičkoj izgradnji nastavnika. *Pedagoški rad*, 1, br. 3, str. 213–224.
- Đilas, M. (1948). *Izjaveštaj o agitaciono-propagandnom radu Centralnog komiteta Komunističke partije Jugoslavije*. Beograd.
- Đilas, M. (1949). Problemi školstva u borbi za socijalizam u našoj zemlji. *Savremena škola*, 4, br. 8–9, str. 7–32.
- Enciklopedija Jugoslavije*. (1988). Sv. 5. Zagreb: Leksikografski zavod »Miroslav Krleža«.
- Filipović, N. S. (1971). Odnos pedagogije i politike u vremenu od 1945–1970. *Naša škola*, 22, br. 9–10, str. 511–525.
- Franković, D. (1948). Politika i odgoj. *Savremena škola*, br. 7–8, str. 31–45.
- Franković, D. (1950). O sovjetskim definicijama predmeta pedagogije. *Pedagoški rad*, br. 3–4, str. 162–174.
- Franković, D. (1953). Dr. Stjepan Pataki. *Pedagoški rad*, 8, br. 5–6, str. 177–182.
- Franković, D. (ur.). (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Franković, D., Ogrizović, M. i Pazman, D. (ur.). (1971). *Sto godina rada Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i učiteljsva u Hrvatskoj : 1871–1971*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Godišnjak Ministarstva prosvjete NR Hrvatske za škol. god. 1949.–50*. (1951). Zagreb: Školska knjiga.
- Gruzđev, P. N. (ur.). (1949). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga, Izdavačko preduzeće Narodne Republike Srbije.
- Jesipov, B. P. i Gončarov, N. K. (1947). *Pedagogika : Udžbenik za učiteljske škole* (prijevod s ruskog jezika). Beograd: Prosveta, Izdavačko preduzeće Srbije.
- Johnston, W. M. (1993). *Austrijski dub : Intelektualna i društvena povijest 1848–1938*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Koren, S. (2012). *Politika povijesti u Jugoslaviji (1945–1960) : Komunistička partija Jugoslavije, nastava povijesti, historiografija*. Zagreb: Srednja Europa.
- Ljubunčić, S. (1952). [Dnevnički zapisi]. Arhivska zbirka Hrvatskoga školskog muzeja, Zagreb, HŠM A 3753 Ljubunčić, Salih.
- Mijatović, A. (2001). Pogled na hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća. *Napredak*, 142, br. 2, str. 143–156.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Mužić, V., Previšić, V. i Vukasović, A. (1989). *Pedagoški institut Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 1946–1986* (sv. 37). Zagreb: Radovi Instituta za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Nacrt dokumenta o osnovnoj školi*. (1958). Beograd: Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja.
- Nastava društvenog i moralnog odgoja*. (1952). Zagreb: Savjet za prosvjetu, nauku i kulturu.
- Nastavni plan i program za učiteljsku školu*. (1952). Zagreb: Savjet za prosvjetu, nauku i kulturu Hrvatske.

- O vaspitanju.* (1947). Beograd: Novo pokolenje.
- Okrivni plan za političko-ideološku izgradnju prosvetnih radnika.* [1947]. [Beograd]: Izvršni odbor Centralne uprave Saveza prosvetnih radnika Jugoslavije.
- Opšti zakon o školstvu sa Uvodnim zakonom, registrom i ekspozicom Rodoljuba Čolakovića.* (1958). Beograd: Izdanje »Službenog lista« FNRJ.
- Osnovna škola – odgojno-obrazovna struktura.* (1965). Zagreb: Školska knjiga.
- Osnovna škola – programatska struktura.* (1958). Zagreb: Zavod za unapređenje nastave i općeg obrazovanja NR Hrvatske.
- Osnovni problemi pedagogije : Zbornik rasprava sovjetskih pedagoga.* (1947). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Pataki, S. (1929). *Problem spoznavanja i njegovog predmeta. Prikaz i kritika transcendentnog idealizma : Metalogička »strana« u spoznajno-teoretskom problemu* (doktorska disertacija obranjena na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 1929). Arhivska zbirka Hrvatskoga školskog muzeja, Zagreb, P-4072/II, koš. 13.
- Pataki, S. (1933). *Problemi filozofjske pedagogije (Odnos filozofije i obrazovanja).* Zagreb: Zadržna štamparija.
- Pataki, S. (1936). *Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije : Problem pedagogijske nauke. Napredak, 77, br. 6, str. 241–249.*
- Pataki, S. [1943]. *Opća pedagogija* (neobjavljeni manuskript nastao oko 1943). Arhivska zbirka Hrvatskoga školskog muzeja, Zagreb, HŠM A P-4072/I, koš. 3.
- Pataki, S. (1946). *O pedagoškom obrazovanju srednjoškolskih nastavnika. Narodna prosjeta, 2, br. 1–2, str. 8–10.*
- Pataki, S. (1948). *Uvod u opću pedagogiju.* Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Pataki, S. (1951a). *Opća pedagogija.* Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Pataki, S. (1951b). *Putovi i zadaci naše pedagoške nauke : Voies et buts de la science pedagogique Yougoslave. Zbornik radova Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu : Collectanea Universitas Litterarum Zagrabiensis Facultas Philosophica, 1, str. 1–23.*
- Pataki, S. (1953a). *O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije. Pedagoški rad, br. 3–4, str. 81–98.*
- Pataki, S. (1953b). *Putovi naše pedagoške nauke. Pedagoški rad, br. 3–4, str. 242–261.*
- Petz, V. [s. a.]. *Teorija obrazovanja* (rukopis). Arhivska zbirka Hrvatskoga školskog muzeja, Zagreb, HŠM A 4719 Petz, Vladimir.
- Prijedlog sistema obrazovanja i odgoja u Federativnoj Narodnoj Republici Jugoslaviji.* (1957). Beograd: Komisija za reformu školstva.
- Radeka, I. (2000). *Pedagogija Stjepana Patakija u kontekstu razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj* (doktorska disertacija obranjena na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci 2000).
- Radeka, I. (2001). *Mogućnosti metodologije povijesti pedagogije : The possibilities of the methodology of the history of education. U: V. Rosić (ur.). Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja : Theoretical and methodological foundation of educational research.* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 201–211.
- Rezolucija Trećeg plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu. (1949). *Savremena škola, 4, br. 8–9, str. 1–6.*
- Rješenje o osnivanju Komisije za reformu škola općeg obrazovanja Narodne Republike Hrvatske. (1953). *Prosvjetni vjesnik, 6, br. 9, str. 82.*
- Schmidt, V. (1945–1946). *Smernice sodobnega pedagoškega dela. Popotnik, str. 4–12.*
- Schmidt, V. (1952). *Kako naj danes pri nas razvijamo pedagoško znanost. Sodobna pedagogika, br. 7–8, str. 241–259.*
- Schmidt, V. (1985). *Socijalistička pedagogija između etatizma i samoupravljanja.* Osijek: Pedagoški fakultet.
- Spehnjak, K. (1993). *Prosvjetno-kulturna politika u Hrvatskoj 1945.–1948. Časopis za suvremenu povijest, 25, br. 1, str. 73–99.*
- Steinman, Z. (1964). *Obavezno školovanje u SR Hrvatskoj.* Zagreb: Školska knjiga.
- Školstvo u FNR Jugoslaviji od školske 1945–1946 do 1950–51 godine.* (1952). Beograd: Savet za nauku i kulturu Vlade FNRJ.
- Šmidt, V. (1946). *Smernice savremenog pedagoškog rada. Savremena škola, br. 1, str. 17–25.*
- Šmidt, V. (1952). *Kako danas da razvijamo pedagošku nauku kod nas. Savremena škola, br. 5–6, str. 1–22.*
- Taylor, A. J. P. (1990). *Habsburška Monarhija 1809–1918.* Zagreb: Znanje.

- Teodosić, R. (1952). *Osnove naučnog pedagoškog nasleđa, dekadencija buržovske i revizionizam sovjetske pedagogike*. Beograd: Filozofski fakultet Beogradskog univerziteta.
- Tošić, I. (1946). Uvodna riječ. *Pedagoški rad*, 1, br. 1, str. 1–5.
- Vajnaht, E. (1946). *Odgovj kao funkcija društvenog života ; Osnovna zastranjivanja građanske pedagogije*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

# RAZVOJ ŠKOLSTVA U BOSNI I HERCEGOVINI NAKON DRUGOGA SVJETSKOG RATA DO 1970-IH

SNJEŽANA ŠUŠNJARA

Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, e-adresa:  
snjezana.susnjara@ff.unsa.ba

**Sažetak** Intenzivan razvoj odgojno-obrazovnog sustava u Bosni i Hercegovini započeo je odmah nakon rata. Takav nagli napredak bio je diktiran potrebama gospodarskoga razvitka, industrijalizacije zemlje i prelaskom radne snage iz poljoprivrede, kao i promjenama u cijeloj društveno-političkoj strukturi. Nagli porast nataliteta u poslijeratnim godinama i znatno povećanje djece dorasle za osnovnu školu doveli su do stalnoga raskoraka između broja učenika, raspoloživoga školskog prostora i nastavnoga osoblja. U bosanskohercegovačkim školama dominirali su principi tzv. stare škole, temeljeni na verbalizmu, intelektualizmu, slaboj okrenutosti životu i nepraktičnosti. Bosna i Hercegovina prihvatila je nakon 1945. marksističke teorije i njihov utjecaj na odgoj i obrazovanje. Odgoj i obrazovanje bili su u službi stvaranja novoga socijalističkog čovjeka. Utjecaj sovjetske pedagogije bio je očit te se ta pedagogija i u Bosni i Hercegovini pokušala nametnuti kao jedina moguća, kako je to bio slučaj u svim zemljama »narodne demokracije« ili socijalističkim zemljama stvorenima nakon Drugoga svjetskog rata.

## Ključne riječi:

poslijeratni  
razvoj,  
marksistička  
pedagogija,  
učenici,  
socijalistički  
pristup,  
Bosna i  
Hercegovina.

# DEVELOPMENT OF SCHOOL SYSTEMS AND PEDAGOGY IN BOSNIA AND HERZEGOVINA FROM THE PERIOD AFTER WORLD WAR II TO THE 1970S

SNJEŽANA ŠUŠNJARA

University of Sarajevo, Faculty of Philosophy, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina,  
e-mail: snjezana.susnjara@ff.unsa.ba

**Abstract** Intensive development of the educational system in Bosnia and Herzegovina started after the war. This was dictated by the needs of economic development, industrialization of the country and by the transfer of the labor force from the agricultural to industrial sector, but also by the changes in the whole of the social and political structure. There was a constant gap between a sudden increase of natality in the afterwar period, the number of children who needed to attend schools, and school space and the lack of teachers. The so called old school dominated in schools in Bosna and Herzegovina. It was based on verbalism, intellectualism and was not practical at all. After 1945, Bosna i Hercegovina accepted the Marxist theory and its decisive input towards education. Education served as a tool for creation a new socialistic individual. An influence of soviet pedagogy was evident. This pedagogy attempted to exclusively impose its principles as the only worthy. This happened in the socialistic countries created after WWII.

**Keywords:**  
afterwar  
development,  
marxist  
pedagogy,  
pupils,  
socialistic  
approach,  
Bosnia and  
Herzegovina.

## 1 Uvod

Školstvo i pedagogija u bivšoj republici Bosni i Hercegovini (BiH) ne mogu biti predstavljeni bez, barem djelomičnoga, upoznavanja s obilježjima obrazovanja prije Drugoga svjetskog rata. Stoga ćemo se na početku ovoga rada osvrnuti na školstvo u kontekstu prethodnih režima u pedagoškoj prošlosti BiH. U drugom dijelu bit će prikazano kako je tekao razvoj školstva i pedagogije u novom, socijalističkom razdoblju, dakle nakon Drugoga svjetskog rata i uspostave socijalističke jugoslavenske države i njezinih republika. Poznato je da se u novom poretku nastojalo izgraditi samoupravni socijalizam, koji su republike bile dužne razvijati kroz svoje obrazovne sustave.

Bosna i Hercegovina bila je 1945. agrarna zemlja, gospodarski zaostala, u kojoj je većinsko seosko stanovništvo bilo nepismeno (70%) i živjelo u dosta primitivnim uvjetima. Tada je 83% stanovništva živjelo na selu, a samo 17% činilo je gradsko stanovništvo. Kamberović (2000, str. 16) navodi da je gotovo pola milijuna ljudi nosilo opanke, koje je uglavnom samo pravilo od goveđe kože. Takvo stanje nije bilo posljedica samo ratnih razaranja nego i prijašnjega povijesnog razvoja BiH. Koliko je situacija bila pogubna svjedoči podatak da je u tadašnjoj Saveznoj vladi 23. listopada 1945. pomoćnik ministra M. Briner morao dati pismene upute kako se trebaju ponašati službenici u zgradi ministarstva. Među ostalim, napisao je da je zabranjeno skidati žarulje, šarati po zidovima i vratima, bacati otpatke kroz prozor i pljuvati po hodnicima te detaljno opisao uporabu toaleta (isto, str. 15). Dakle socio-kulturna struktura društva iz koje su trebali nastati budući državni službenici, a među njima i prosvjetni kadar, nije bila obećavajuća. Zbog specifičnoga povijesnog nasljeđa u BiH je izgrađeno društvo potpuno različito od društava u drugim dijelovima tadašnje Jugoslavije. Takva socio-gospodarska situacija i struktura stanovništva u BiH karakterizirat će društvo te republike još dugo u godinama nakon rata.

Da bi se što detaljnije moglo kazivati o tom vremenu, nastojalo se razotkriti društveno-ideološku osnovu socijalističkoga pristupa te razvoj odgojno-obrazovnoga sustava koristeći povijesnu metodu istraživanja. Pritom su analizirana djela tadašnjih vodećih bosanskohercegovačkih pedagoga, koji su stasavali zajedno s novim režimom u procesu preobrazbe bosanskohercegovačkoga društva i izmjeni njegove strukture, a sudjelovali su u stvaranju pojedinih odsjeka na Filozofskom fakultetu te ostavili određen broj djela vezanih za pedagogiju. Naravno da se sve

odvijalo pod budnim okom Komunističke partije, pa se u radu često citiraju vodeći političari-prosvjetni radnici toga vremena i njihovi govori i prilozi objavljeni u pedagoškoj periodici. Važno je napomenuti da je današnja pedagoška literatura o socijalističkom razdoblju jako siromašna i da je okrenutost djelima autora iz proučavanoga razdoblja bila neizbježna. Navedeni sadržaji obiluju frazama karakterističnim za to vrijeme, što opet uvelike govori o pristranosti iznošenja činjenica i nedavanju jasne i realne slike o stvarnoj situaciji. Politika je bila sveprisutna i njezin utjecaj na školstvo znatan. Svrha je ovoga članka prikazati razvoj školstva i pedagogije u BiH u vrijeme njezina socijalističkoga puta, uz pokušaj iznošenja određenih pretpostavki i nedoumica glede toga povijesnog razdoblja iz današnje perspektive.

## 2 Školstvo u Bosni i Hercegovini prije Drugoga svjetskog rata

Školstvo u BiH u vrijeme Austro-Ugarske prvi se put u toj zemlji stvaralo planski i sustavno. Otvorene su prve državne osnovne i srednje škole, a među njima i učiteljske škole. Učitelji su, pored poučavanja i bavljenja nastavom, pokretali novine i časopise u kojima su pisali o problemima školstva i odgojno-obrazovnoga procesa. Oni su bili prvi promicatelji i stvaratelji pedagoške misli te su, prevodeći najnovija pedagoška postignuća Europe, bogatili pedagogiju toga doba, koja se dijelom oslanjala i na prosvjetiteljstvo (Bevanda 2001, str. 274). Učitelji su bili skupljači narodnoga blaga, unosili su novine u zajednice u kojima su živjeli i radili, promovirali boljitak poljoprivrede, pa je opravdana tvrdnja da u doba Austro-Ugarske u BiH »[...] osnovna škola nikada nije bila, a naročito ona na selu, samo za đake. Ona je bila prosvjetni centar za svoju sredinu« (Papić 1987, str. 8).

U to vrijeme pojavljuju se i prvi pedagoški časopisi koji su bili zaslužni za razvitak tadašnje pedagoške misli (*Školski vjesnik*, *Učiteljska zora*, *Kršćanska obitelj*, *Srpska škola*) (Bevanda 2001, str. 47–49). Većina pedagoških djelatnika toga doba završila je škole u Zagrebu, Beogradu, Pragu, Beču ili Grazu, a po povratku su postajali učitelji i nastavnici u školama u BiH. U školstvu toga vremena prevladavao je herbartizam i većina je učitelja slijedila načela toga pravca u svojoj praksi. Da bi ostvarili svoja prava i izborili se za bolji položaj učiteljskoga staleža, učitelji su osnivali učiteljske udruge, a tu praksu udruživanja učitelja srećemo i u kasnijim vremenima i režimima (Šušnjara 2013b, str. 57–65).



U Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca (SHS) školstvo je stagniralo i, može se reći, bilo dosta nerazvijeno u samoj BiH. Kriza je prevladavala u svim područjima, pa toga nije bio pošteđen ni kulturno-prosvjetni život. Postojao je veliki raskorak između službeno proklamiranih stavova i zakona i same životne prakse. Obuhvat djece za školu bio je jako nizak, a nedostajalo je i učiteljskoga kadra. Nije bilo mogućnosti za uvođenje nekih novih reformnih pravaca jer je u školama prevladavala spomenuta stara škola pod utjecajem Herbartove pedagogije. Ipak, potrebno je istaknuti jednu zanimljivost toga doba. Naime, dok su u Austro-Ugarskoj učitelji bili ti koji su stvarali pedagoško nasljeđe, u doba Kraljevine SHS to je činio nastavnički kadar. Oni su se samostalno upoznavali s novim nastojanjima u školstvu koja su pristizala iz susjednih zemalja, pa i s pojavom radne škole i njezinim karakteristikama. Kako su pedagozi i drugi nastavnici u srednjim školama u BiH bili obučavani izvan zemlje, i utjecaji novih pedagoških teorija i praksi stizali su u BiH upravo zahvaljujući njima (Bevanda 2001, str. 273). Nova iskustva prilagođavala su se postojećim uvjetima u BiH jer, kako kaže Bevanda: »Bosna i Hercegovina nije ni mogla biti tako plodno tlo za razvoj pedagogije, jer nije bilo ni institucionalnih okvira za to [...]« (isto, str. 274).<sup>1</sup>

U vrijeme Kraljevine Jugoslavije nije bilo znanstvene infrastrukture u centraliziranom poretku u kojem se sve propisivalo, unificiralo i uglavnom su provedene restrikcije u školstvu. Školski je sustav bio dualistički i dogmatski, a odgajalo se u duhu vjernosti kralju i dinastiji (isto, str. 281).

Razvoj srednjih škola između dva svjetska rata, a posebno učiteljskih i pedagoških, koje su okupljale profesore pedagogije, filozofije i psihologije, bio je poticaj da se pedagoškim problemima u školskoj praksi prilazi sa širih znanstvenih pozicija. Za to razdoblje karakterističan je intenzivniji razvoj građanske pedagogije, u kojoj su se preklapale teorijske koncepcije radno-aktivne škole, a osobito je bio dominantan utjecaj Herbartove pedagogije. U širenju pedagoških ideja i pogleda u tom razdoblju posebno mjesto pripadalo je časopisima *Učitelj*, *Pregled*, kao i pedagoškoj biblioteci *Budućnost* (Muradbegović 1986, str. 146–151).

---

<sup>1</sup> Ipak, potrebno je napomenuti da je već krajem 19. stoljeća, točnije 1887, u BiH objavljena knjiga autora Antona Bonaventure Jegliča (1850–1937) koja se bavila pedagogijom i upućivala na načine rada učitelja i učiteljskih pripravnika. Jeglič, A. B. (1887). *Uzgojstvo za učitelje i učiteljske pripravnike / po najboljim piscima sastavio Antun Jeglič*. Sarajevo: Sz. t. Spindler i Löschner, II, 249 str.

### 3 Političko-pedagoške implikacije razvoja školstva nakon Drugoga svjetskog rata

U BiH nakon Drugoga svjetskog rata počinje potpuna preobrazba društva. Mijenja se fizionomija naselja uslijed nagle industrijalizacije i odlaska radne snage sa sela u grad. U socio-kulturnom smislu razlike između sela i grada bile su malene jer na tom prostoru nije bilo većih industrijskih gradova. Kako smo rekli u uvodnom dijelu, većina stanovništva prijeratne BiH živjela je na selu (83%), a samo 17% populacije činilo je gradsko stanovništvo (Kamberović 2000, str. 16). Forsirana industrijalizacija koja je trajala od 1945. do 1953. unijela je nemir i razdor među stanovništvo te dovela do ubrzanoga nestajanja sela i seoske fizionomije. Nije se vodilo računa o tome da su promjene dolazile naglo među nepripremljene i neuke ljude, nego se često primjenjivala i sila da bi se seljaka udaljilo s ognjišta i uvelo u nove procese, koje on nije razumio. I grad prolazi faze mijenjanja. Na mjestima gdje su prije bila sela podižu se industrijski pogoni i radničke barake, nestaju obradiva zemljišta i to područje postaje dijelom gradova. Prisilnim dovođenjem seoske populacije u industrijske zone u gradove prodire seljački element, koji donosi različite običaje, drukčiju kulturu življenja, te sve to dovodi do sukoba između tih populacija, u kojemu u početku, zbog brojnosti, pobjeđuje seljačka strana, čija se moć polako gubi i naposljetku prestaje 1953. godine (isto, str. 184–185). Vidljivo je da nakon rata započet proces modernizacije društva većinsko seosko stanovništvo nije osobito rado dočekalo. Najveći rezultati bili su u promjeni socijalne strukture stanovništva, gdje je primjetna pojava porasta broja gradskoga stanovništva, a smanjenje seoskoga.

U svjetlu modernizacije društva i smanjivanja broja nepismenih, kojih je odmah nakon rata bilo 70%, započinje i intenzivan razvoj sveukupnoga odgojno-obrazovnog sustava u BiH, koji je bio diktiran potrebama gospodarskoga razvitka, industrijalizacije zemlje i prelaskom radne snage iz poljoprivrede, »[...] ali i promjenama u cijeloj društveno-političkoj strukturi i neophodnošću da svi radni ljudi i građani svojim odlučivanjem i angažiranjem što uspješnije sudjeluju u razvoju socijalističkog društva« (Hromadžić 1982, str. 4–5). Ni taj proces nije tekao lagano i bez prepreka. Nedostatak učitelja bio je očit, a dio zatečenoga prosvjetnoga kadra nije bio spreman usvajati nove ideje i prikloniti im se. Procjenjivalo se da je  $\frac{3}{4}$  učiteljskoga kadra završilo tečaj umjesto učiteljske škole. Knjižni je fond bilo malen, ali ni potražnja za knjigama nije bila ohrabrujuća. Seoske knjižnice ponekad su predstavljale »gomilu knjiga strpanih bez ikakvog reda u neki orman škole, narodnog

odbora ili seoske zadruge« (Dobrivojević 2011, str. 15). U nekim dijelovima BiH bilo je manje knjižnica nego u vrijeme Kraljevine Jugoslavije iako se propagiralo masovno otvaranje knjižnica i domova kulture. Tako se navodi da je u Varešu prije rata bilo deset knjižnica, a nakon rata nijedna (isto). Odgojne intencije 1945/46. bile su poticane sljedećim idejama: »U našoj osnovnoj školi kao i u srednjoj danas se postavlja i pitanje metoda, i pitanje gradiva, i pitanje odnosa s đacima, a u vezi s tim i pitanje postojećeg nastavnčkog kadra i stvaranje novog. U našoj školi treba što prije da zavlada duh radne zajednice [...] Ovo nisu nimalo laka pitanja za veliki broj starijih nastavnika [...] a često i potpuno jalova nastojanja kada su bili u pitanju nastavnici koji su svjesno i principijelno bili protiv novog« (Papić 1981, str. 104). Najvažnija tekovina 1947/48, nešto potpuno novo za bosanskohercegovačko školstvo, bilo je načelno prihvaćeno sedmogodišnje školovanje, jer su četverogodišnje škole i dalje nastavile s radom što zbog nedostatka kadra, što zbog nedovoljna odziva učenika, osobito u ruralnim sredinama (isto).

Do diplome učitelja dolazilo se i po skraćenim programima, nakon kratkih tečajeva, nakon izražavanja odanosti postojećoj politici i provođenju njezinih stavova i pravila. Stoga je postojala razlika između naprednih nastavnika predanih svojem pozivu i onih koji su na taj poziv gledali kao i na svako drugo zanimanje. Subotić navodi da je pedesetih godina tadašnji savezni ministar prosvjete Rodoljub Čolaković često isticao: »Poziv nastavnika je vjerovatno jedan od najtežih poziva i njega mogu vršiti ljudi koji ga shvataju kao *poziv*, vrše ga s oduševljenjem stvaralaca i istovremeno s beskrajnom strpljivošću, ljudi koji znaju da je njihovo djelo dugotrajan, sistematičan, svakodnevni napor« (Subotić 1984, str. 238).

Na Trećem plenumu Centralnoga komiteta Komunističke partije Jugoslavije u prosincu 1949. obračunava se s dogmatizmom u znanosti, a time i u pedagogiji. Na plenumu je istaknuto da cilj odgoja i obrazovanja treba biti »[...] formiranje svestrano obrazovanog slobodnog graditelja socijalizma, kome su tuđi birokratizam i ukalupljenost misli« (Papić 1981, str. 112). Tako dolazi do novih kvaliteta u teorijskom promišljanju i raskida sa shvaćanjima koja su bila ispunjena dogmatizmom i birokratizmom – raskida sa Sovjetskim Savezom. Politički obračun sa staljinizmom popratili su i pedagozi svojim priložima o sovjetskoj pedagogiji, otkrivajući negativne postavke toga pristupa i rasvjetljavajući zablude u političkim i teorijskim stajalištima. Time su pridonosili, kaže Filipović, »afirmaciji dijalektičko-materijalističkog mišljenja u pedagogiji« (Filipović 1971, str. 514).

Nakon razlaza s utjecajem sovjetske pedagogije središte pozornosti svih obrazovnih subjekata usmjereno je na uvođenje što više praktičnoga rada u škole i obrazovanje budućega radnika. Političari su to posebno isticali u svojim govorima, pa je i Rodoljub Čolaković, tada već potpredsjednik Vlade, na skupu prosvjetnih radnika u Kragujevcu 1958. istaknuo: »Razbiti i likvidirati intelektualistički duh u nastavi – to znači riješiti jedan od osnovnih problema u našoj školi. Razmaknite zidove škole! Više u školi fizičkog rada – radionice, više školskih vrtova, više fiskulturnih terena, više svega onoga što će zadovoljiti potrebe i sklonosti učenika! Tražite od učenika daleko više zalaganja u radu, ali idite jednom drugom, a ne utabanom stazom koja ne vodi ničemu, ne vodi pomoći učenikovoj ličnosti da se razvija, rascvjetava [...]« (Čolaković prema: Subotić 1984, str. 236). Službena prosvjetna politika, koja je bila uniformna i puna normativizma te nije bilo moguće unijeti nove inicijative u nastavnu praksu, icala je: »Moramo stalno težiti da se kroz obrazovanje naša djeca pripremaju i vaspitavaju za život u kome samo rad i rezultati rada određuju položaj čovjeka u društvu, da se ličnost mladog čovjeka formira na osnovama marksističkog pogleda na svijet. Škola ima nezamjenjivu ulogu u razvijanju socijalističke samoupravne svijesti mlade generacije, što je bitan uslov da mladi naraštaj uspješno preuzima odgovornost za dalji samoupravni razvoj našeg društva« (Mesihović 1987, str. 4–5). Pedesetih godina kritiziralo se gimnazije kao škole u kojima je prevladavao gospodski duh, u kojima se podcjenjivao svaki fizički rad i nazivane su »gospodskim školama«. Širenjem mreže tih škola moglo je doći do disproporcije u kadrovima jer se u njima »[...] ne spremaju kvalifikovani radnici uopšte nego radnici koji će sutra upravljati fabrikama«, a o tome kako će se upravljati tvornicama ovisila je budućnost socijalističke izgradnje (Čolaković prema: Subotić 1984, str. 234–235). Čolaković je stalno upozoravao na tu opasnost: »Duh koji u školi vlada je intelektualistički, bez obzira na deklaracije o politehnizaciji nastave [...]« (isto, str. 233).

Pedesetih godina u školama i časopisima započinje se promicati učeničko samoupravljanje, pri čemu se icalo da »[...] predmet učeničkog samoupravljanja treba određivati polazeći od opšte normativne definicije samoupravljanja (kao osnovnog društvenog odnosa), zatim od prirodne radne uloge koju učenici obavljaju, a takođe i od nivoa uzrasta na kome se nalaze« (Bročić 1972, str. 17). Smatralo se da učeničko samoupravljanje sadržava osnovne preduvjete za pravilan razvoj mlade ličnosti te da je ono i sredstvo borbe protiv otuđenja ličnosti djeteta, njegovih prava i dužnosti u procesu odgoja i samorazvoja. Odgajajući djecu u samoupravnim uvjetima, omogućuje im se da žive zdrav život i »[...] odgajanje u tom duhu, na

samoupravnoj osnovi je prvenstveno društveni problem – jednako ekonomski i prosvjetni, sociološki i filozofski, pedagoški i psihološki. Ono ne može biti otuđeno od integralne brige i interesa radničke klase za izgradnju modernog samoupravnog društva« (Arslanagić 1972, str. 8–9). Usporedno s razvojem školstva stalno se radilo i na osvješćivanju duha učitelja, koji su trebali svoje znanje prenositi učenicima, ali nije se pridavala pozornost materijalnom položaju učitelja, što potvrđuje da se i u samoupravnom socijalizmu – koji je zagovarao jednakost rada – status učitelja nije mnogo promijenio u odnosu na prethodna razdoblja. Tako je na prvom okruglom stolu održanom 1969. u Banjoj Luci na temu *Položaj nastavnika u samoupravnom socijalističkom društvu* Petar Mandić ustvrdio da materijalni položaj prosvjetnoga radnika nije na zadovoljavajućoj razini iako je Općim zakonom o školstvu prosvjeta bila određena kao djelatnost od iznimne društvene važnosti. Takvo proturječno i nepovoljno stanje potvrdilo je uvjerenje prosvjetnih radnika da su društveno nedovoljno priznati i da im je materijalni status niži nego u drugih ljudi istih kvalifikacija u društvenim i privrednim djelatnostima (Ilić 1989, str. 311). Da se materijalni položaj nastavnika nije znatno poboljšao u godinama koje su uslijedile vidimo iz kazivanja Rodoljuba Čolakovića u intervjuu danom 1983, 25 godina nakon vremena kada se profesionalno bavio školstvom: »Danas imamo valjda 150.000 učitelja. To je, vojnički govoreći, 15 divizija i – zamislite šta bi oni mogli uraditi kada bi u tim divizijama bili sami entuzijasti, „skojevci“! Zna li vi koja je to snaga?! [...] Da, a vi pogledajte kako su nam danas plaćeni učitelji! Više ih i ne nazivamo učiteljima nego [...] ne mogu ni da prevalim preko usta taj izraz koji je zamijenio divno učiteljsko ime [...]« (Čolaković prema: Subotić 1984, str. 239).

#### **4 Nedostatak školskoga prostora i nastavnoga kadra – iznalaženje putova unapređivanja**

Kako smo naglasili, nakon Drugoga svjetskog rata nastojalo se stvoriti funkcionalnu državu. Svugdje se gradilo i pokušavalo uspostaviti normalan život. Međutim, obrazovanje je znatno trpjelo jer nije bilo dovoljno školskoga prostora da se svu djecu primi u škole, pa je dosta njih ostajalo neobuhvaćeno školskom izobrazbom i po nekoliko godina te bi, kao odrasli, ostali nepismeni i ne bi dalje išli u školu, a moralo ih se zaposliti. Stoga bi oni poslije pohađali večernje škole, koje su organizirala radnička sveučilišta, da steknu kakvo-takvo obrazovanje i zadovolje norme radničke klase (Šušnjara 2013a, str. 43). Pritom se pedesetih godina stalno isticalo da škola socijalističkoga društva prvenstveno treba biti odgojnoga karaktera, »[...] da vaspitava aktivne trudbenike socijalističke zemlje« (Subotić 1984, str. 234).

Kadrovski problemi također su bili veliki jer nije bilo dovoljno učitelja. Pritom je važno spomenuti partizanske tečajeve, koji su se u vrijeme rata održavali na području izvan ratnoga djelovanja i na kojima se nastojalo obučiti borce koji su pokazivali sklonost za obrazovanje za buduću ulogu učitelja. Iz toga kadra izrasli su poslijeratni učitelji koji su radili na masovnijem opismenjavanju i obrazovanju naroda (Šušnjara 2013a, str. 44). Istodobno je bila prisutna i politička borba za stvaranje novih odnosa u društvu, kojima se stanovništvo nastojalo privoljeti na prihvaćanje novoga načina života i oblika razmišljanja. Politički forumi diktirali su pravce razvoja teorije i prakse odgojno-obrazovnoga rada. Riječi Josipa Broza Tita citirane su u mnogim slučajevima kao poticaj i opomena kako treba raditi, a što nije uputno činiti. Filipović ističe da je Tito znao uspostaviti čvrstu vezu između politike Partije i pedagogije, te je stoga »[...] dominacija politike nad pedagogijom bila ‚kultivisana‘ i prihvaćena kao normalna činjenica, što je imalo pozitivan uticaj na shvatanja i ponašanje političkih i stručnih radnika u ministarstvima, komitetima i odborima, kao i pedagoga u raznim institucijama« (Filipović 1971, str. 512). Da bi ilustrirao spomenutu kultivaciju, Filipović navodi ono najvažnije u razvoju mladih što je drug Tito isticao, a to su učenje, fizički razvoj mladih i obnova porušene zemlje. Ako bi se radilo suprotno, negativne bi posljedice bile nesagledive »[...] po ličnost učenika i budućnost socijalističkog preobražaja našeg društva« (isto). Omladina, uglavnom sa sela, često je »dragovoljno« sudjelovala na radnim akcijama 1949, pa su onamo dolazili agitatori pojedinih poduzeća da bi ih vrbovali za rad u industriji i rudarstvu, a sve s ciljem onemogućavanja njihova povratka na selo (Kamberović 2000, str. 143). Međutim, upravo u procesu stvaranja industrijskoga društva i slabljenja uloge agrara stvarala se slika suprotna svim riječima iskazanim u svrhu boljitka naroda. Jugoslavenska vlast, zanesena svojim ideološki obojenim viđenjem društva, nije mogla osjetiti bit društva koje je htjela transformirati jer se svijest društva i svijest rukovodilaca uvelike razlikovala (isto). Nedostajalo je kritičke prosudbe procesa koji su se odvijali u to vrijeme i svjesnosti da ti mladi dolaze iz obitelji koje su ucijenjene i prisiljene promijeniti svoje stanište, svoj način življenja i razmišljanja. Stvarnost je bila mnogo drukčija od one prikazane u literaturi toga doba.

Važna uloga u razvijanju pedagoške teorije i prakse u poslijeratnom razdoblju pripadala je časopisu *Naša škola*, osnovanom 1950. godine. Časopis je imao utjecaja u poticanju empirijskih i teorijskih istraživanja i prenošenju pedagoške teorije i prakse, a sve u svrhu podizanja novih mladih kadrova u znanosti (Muradbegović 1986, str. 146). Pedagoško društvo Narodne Republike BiH, ustanovljeno 1950, bilo

je osnivač *Naše škole*. Društvo je nastalo, kako ističe Muradbegović, u vrijeme konsolidiranja pedagoške teorije i prakse, kada je i praktično i teorijski došlo do jasnih razgraničenja i obračuna s oblicima dogmatizma, birokratizma i drugih »[...] socijalizmu tuđih pojava kako u pedagogiji, tako i u svim vaspitno-obrazovnim institucijama i drugim oblicima društvenog života« (Muradbegović 1984, str. 300). Pedagoška teorija i praksa u BiH sve se više počela zasnivati na osmišljavanju vlastitih rješenja, oslanjajući se na učenje »[...] klasika marksizma, izvornim tekovinama narodnooslobodilačke revolucije i razvojnim tokovima i odnosima našeg samoupravnog socijalističkog društva« (isto, str. 301). Stalni poticaji stizali su iz kongresnih rezolucija, programa i dokumenata Komunističke partije Jugoslavije i Saveza komunista Jugoslavije, ali osobito iz govora, radova i poruka Josipa Broza Tita. Članovi Pedagoškoga društva uvelike su pridonosili razvoju pedagoške teorije i prakse, a bili su i članovi redakcija i različitih društveno-političkih organizacija, institucija, komisija i dr. (isto). Tijekom diskusije o pripremanju školske reforme pedesetih godina školi se zamjerilo da je uglavnom obrazovna, pa tek onda odgojna. Odgojno je ovdje podrazumijevalo odgoj u duhu komunističkoga morala (Subotić 1984, str. 235). Govoreći o izravnijem služenju školovanja proizvodnji materijalnih dobara, Miroslav Vrabec, profesor Više pedagoške škole iz Banje Luke, istaknuo je 1969. na okruglom stolu vezanom za položaj nastavnika da je takav pristup uvjetovao pomicanje pozornosti s odgoja na obrazovanje, pa je i suvremena pedagoška teorija, »reflektirajući tekuću praksu, evoluirala po inovacijama koje prvenstveno pospješuju obrazovno osposobljavanje mlade generacije [...]« (Ilić 1989, str. 314). Isti se izlagač dalje pitao: »Zar nije indikativno da škola ima program obrazovanja a nema program etičkog formiranja učenika, da su teorija i praksa etičkog formiranja neuporedivo slabije razvijene od teorije i prakse obrazovnog formiranja učenika... Nastavnici su, dakle, prvenstveno instruktori i organizatori učenja učenika i zato apeli [...] da nastavnici prije svega treba da budu vaspitači, mogu objektivno u svijetu kakav je danas imati samo deklarativni a ne i djelotvorni domašaj« (isto).

## **5 Problem nepismenosti i njegovo rješavanje**

Važno je naglasiti da je bilo teško obnavljati zemlju i unositi bilo kakve promjene dok je nepismenost stanovništva bila visoko izražena. Tomu su pridonijele godine prije rata, kada je većina stanovništva BiH ostajala izvan škole. U BiH je 1941. bilo oko 70% nepismenoga stanovništva, osnovne škole pohađalo je oko 150 000 učenika s 4100 učitelja raspoređenih u 1100 četverorazrednih osnovnih škola. U srednjim je

školama bilo oko 25 000 učenika i 1000 nastavnika i profesora, a prijeratna BiH nije imala nijednu visokoškolsku ustanovu osim vjerskih (Šušnjara 2013a, str. 46). »Najteže nasljeđe i posljedice kolonijalnog položaja BiH bilo je u oblasti obrazovanja, nauke, kulture, zdravstva i socijalnog staranja« (Šipovac 1975, str. 531–536).

Intenzivnije organiziranje osnovnoga obrazovanja započinje već 1945, a redovna školska godina 1945/46. započinje za osnovne škole u studenom jer je tek krajem kolovoza završila školska godina započeta u lipnju 1945. godine (Papić 1981, str. 100–102). »Time je započela aktivnost na svenarodnom obrazovanju i otvaranju osnovnih škola koje su imale utvrđen Nastavni plan i program. Iz tih škola se razvila današnja osmogodišnja osnovna škola [...]« (Kalezić 1985, str. 10). Stoga je u BiH trebalo krenuti od početka kada je riječ o obrazovanju. Samo 101 škola u državnim i 38 škola u privatnim zgradama ostalo je u uporabnom stanju nakon rata. Usporedno s obnovom i izgradnjom zemlje širila se i mreža škola jer je u oblasti obrazovanja u velikom dijelu BiH stoljećima vladala pustoš (Šušnjara 2013a, str. 46).

Partijski dužnosnici isticali su da borba protiv nepismenosti u BiH mora biti na prvom mjestu. Kako se opismenjavanje provodilo bez unaprijed dobro razrađena plana, analfabetski tečajevi u početku su trajali tek dva tjedna. Na prosvjećivanju su najviše bili angažirani učitelji, ali i studenti. Vlasti su upućivale da se prosvjetna akcija provodi prije svega preko postojećih kulturno-prosvjetnih društava, ali i različitih konferencija, raznih priredbi, predavanja, tiska, organiziranjem dana borbe protiv nepismenosti i »pojedinačnim uvjeravanjem«. Važnu ulogu u populariziranju kulturno-prosvjetnih i analfabetskih tečajeva trebali su imati svršeni učiteljskih tečajeva. Pritom se poseban naglasak stavljao na prosvjećivanje žena na selu, koje je trebalo poučiti kako se čuva i njeguje zdravlje, održava čistoća, kako se kuhaju raznovrsna i ukusna jela, kako se sprema zimnica, kako se odgajaju djeca, njeguju bolesnici i roditelji i dr. Ipak, i pored velike akcije i imponantnih podataka o broju »opismenjenih« i »prosvijećenih«, stvarnost je bila drukčija. Većina seljaka, osobito žena, nije imala previše dara i interesa za čitanje i pisanje te su nalazili mnoštvo izlika da izbjegnu tu obvezu (Dobrivojević 2011, str. 14–15). Prema popisu iz 1953, u BiH je bilo 39,4% nepismenih, ali taj podatak treba uzeti s rezervom. Naime, i sami partijski dužnosnici priznavali su da su analfabetski tečajevi »bili više trke za ciframa, nego što je stvarno ljudi opismenjeno«, pa se znalo dogoditi da su osobu koja je



zaboravila čitati i pisati ponovno pozivali na tečaj i opet ubrajali u »opismenjenu« (isto).

Tih pedesetih godina isticalo se da škola treba biti socijalistička zajednica i da se promjene ne smiju odvijati samo na površini. No škole su, a osobito gimnazije, sporo poprimale proletersko-klasni karakter te je, kako navodi Subotić, Čolaković 1956. ocijenio da »[...] škola socijalističkog društva, ona mora da bude prvenstveno vaspitna, to jest da vaspitava aktivne trudbenike socijalističke zemlje. A to naša škola za ovih deset godina nije ostvarivala sistematski« (Subotić 1984, str. 234).

U Akcijskom programu opismenjavanja i osnovnog obrazovanja radno-aktivnog stanovništva u BiH, koji je krajem 1973. načinila Republička konferencija Socijalističkoga saveza radnog naroda BiH, istaknuto je da nepismenost nije samo rezultat »kulturnog nasljeđa«, nego ekvivalent nesretne povijesti, »[...] mračnjaštva okupatora, koji je vladao u najcrnijoj tmini zaglupljivanja potlačenih naroda našega tla« (Šipovac 1975, str. 531–536). Tako Šipovac priznaje: »Po sebi se zna da nepismen čovjek nije kompletna ličnost ni u porodici, ni u proizvodnji, ni u društvu u cjelini. Zato je nepismenost velika bolest našeg društvenog bića, njegovi najveći, najcrnji bolovi« (isto). Pozitivni tijekovi očito su nastojali učiniti velike napore u opismenjavanju jer se jedino tako moglo pridonijeti razvoju cjelokupne zajednice, a ujedno učvrstiti komunistički režim i dogme koje je trebalo naučiti i prenijeti mladima, ali i radničkoj klasi, koja je većim dijelom bila nepismena. »U ovom trenutku našeg socijalističkog razvoja nepismenost se ne može i ne smije tolerisati ni iz jednog ugla posmatranja. Samoupravno društvo traži svjesnog građanina, koji to društvo, u krajnjoj instanciji, ne može smisleno izgrađivati bez odgovarajućeg obrazovnog i kulturnog stepena« (isto). Stoga se zaključilo da nepismenost nije problem isključivo obrazovnih institucija, nego zadatak cijeloga društva i svih njegovih građana. Od ukupno 109 općina u Socijalističkoj Republici BiH 1975. polovica je imala status ekonomski nedovoljno razvijenog područja; najnerazvijenije općine dobile su i do 70% sredstava za izgradnju osnovnih škola od republike, a izrazito razvijene općine isključivo su svojim sredstvima u cjelini financirale program (Hromadžić 1982, str. 4).

Kako smo rekli, u BiH je nakon Drugoga svjetskog rata bilo mnogo djece dorasle za školu i deseci tisuća prerastalih. U 718 osnovnih škola bilo je prve poratne godine 120 722 učenika i 1434 učitelja, škole su u prosjeku imale po 170 učenika i prosječno je svaki učitelj radio s više od 80 đaka (Šušnjara 2013a, str. 48). Usporedno s akcijom

popravka, obnove i izgradnje novih školskih objekata razrađivao se koncept moderne osnovne škole, s višim zahtjevima glede obrazovanja. Tako već Ustav iz 1950. proklamira obvezno osmogodišnje školovanje za djecu u dobi od 7 do 15 godina. Međutim, nagli porast nataliteta u godinama nakon rata i znatno povećanje djece dorasle za osnovnu školu doveli su do stalnoga raskoraka između broja učenika i raspoloživoga školskog prostora (isto). Ni stotine izgrađenih škola u prvih deset godina poslijeratnoga razvoja nisu mogle zadovoljiti potrebe u BiH. Krajem šezdesetih ondje je bilo 2948 zgrada osnovnih škola s 9606 učionica (isto). U usporedbi s drugim republikama i pokrajinama, to je bio najveći ostvaren obujam izgradnje novoga školskog prostora, no ni to nije bilo dovoljno za učenike čiji se broj stalno povećavao. Opterećenje školskoga prostora prema broju učenika na jednu učionicu u BiH bilo je 28,6% veće od prosjeka za osmorazredne osnovne škole u Jugoslaviji (isto). Istodobno je bila prisutna tendencija relativnoga zaostajanja obuhvata učenika u odnosu na rezultate u drugim republikama i pokrajinama, a uvjeti rada u školama bili su neodgovarajući. Stoga se početkom sedamdesetih pristupilo akciji izgradnje »1.000 škola u BiH«, kada se potpisuje i Društveni dogovor o ostvarivanju potpunog obuhvata školskih obveznika osnovnim obrazovanjem u BiH (isto). U početku se planiralo izgraditi 1031 zgradu za osnovne škole, ali se zbog demografskih kretanja i intenzivne izgradnje putnih mreža pokazalo da je postojeća mreža osnovnih škola dosta usitnjena i neracionalna. To je bio razlog odustajanja od izgradnje četverorazrednih škola na područjima gdje se izrazito smanjivao broj školskih obveznika, pa je taj broj smanjen na 197, ali to je istodobno značilo povećanje izgradnje ukupnoga školskog prostora za oko 60 000 m<sup>2</sup> jer se u osmorazrednim školama, pored učionica, predviđao i prostor za razne laboratorije, radionice i dr. (isto). Isticalo se da će se uložena sredstva u školstvo, a osobito u kadrove, višestruko vratiti zajednici, za što se 1957. u Narodnoj skupštini posebno zalagao Rodoljub Čolaković: »Investicija u prosvjetu danas je isto toliko važna, ako ne i važnija od investicija u fabrike i druge privredne objekte« (Subotić 1984, str. 238). Ako je suditi po statističkim pokazateljima, od 1945. do 1953. napredovala je obrazovna razina bosanskohercegovačkoga stanovništva. Naime, 1945/46. djelovale su 783 škole sa 2161 učenikom, a 1952/53. godine 2353 škole s ukupno 330 867 učenika (Kamberović 2000, str. 82). Kamberović također tvrdi: »[...] ali zbog činjenice da modernizacijski procesi nisu zahvatili sve društvene sfere (politiku posebno), na kraju ovoga razdoblja pokazalo se da bosansko društvo nije prekoračilo granice tradicionalizma i ušlo u kategoriju moderniziranih društava« (isto, str. 185).

## **6 Osnivanje Katedre za pedagogiju**

Bosna i Hercegovina između dva rata nije imala sveučilišta, fakultete, više i visoke škole (osim vjerskih). Godine 1948. u cijeloj BiH bilo je samo 4000 visokoobrazovanih ljudi (Bevanda 2001, str. 17).

Sveučilište u Sarajevu osnovano je 1949, u Banjoj Luci 1975, u Tuzli 1976. i u Mostaru 1977. godine. Filozofski fakultet u Sarajevu osnovan je 1950, a Katedra za pedagogiju 1963. godine. U Mostaru i Banjoj Luci 1951. otvorene su više pedagoške škole. Akademija nauka i umjetnosti osnovana je 1966. u Sarajevu (isto).

Nagli razvoj odgojno-obrazovnih institucija u BiH uvjetovao je i suvremeniji tretman razvoja pedagoške teorije i prakse. Narasle potrebe zahtijevale su i stručnjake pedagoge za rad u školama i drugim organizacijama udruženoga rada i socijalnim službama. Dakle, potreba je nastala i prije nego što su stvoreni uvjeti da se ti kadrovi formiraju u visokoškolskim institucijama. To potvrđuju i podaci da se na Višoj pedagoškoj školi, otvorenoj 1946. u Sarajevu, 1950. formirala katedra za pedagogiju. Samo je jedna generacija od dvadesetak studenata završila taj studij jer je katedra formirana u vrijeme pokretanja nastave na Filozofskom fakultetu u Sarajevu. Zbog nastale potrebe za stručnim kadrom u praksi Ministarstvo prosvjete BiH donijelo je Odluku da se 1954. određeni broj odabranih kadrova učitelja pošalje na studij pedagogije u Beograd i Zagreb. Upravo je ta grupa odabranih pokazala dobre rezultate tijekom studija, pa su tako stvoreni početni kadrovi za ustanovljavanje Katedre za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Sarajevu 1963. godine (Muradbegović 1984, str. 391).

Gotovo svi budući profesori na novootvorenoj Katedri za pedagogiju u Sarajevu studirali su i doktorirali u Beogradu. Među studentima iz BiH koji su 1960-ih studirali u Beogradu većina je imala završenu učiteljsku školu i staž od dvije-tri godine praktičnoga rada u školi u učiteljskom pozivu, a neki su završili i višu pedagošku školu (Svrđlin 2005, str. 31). Tako je bilo i s osnivačima Katedre za pedagogiju. Profesori Petar Mandić, Nikola Filipović, Branko Rakić i Muhamed Muradbegović najprije su radili u praksi po osnovnim školama u BiH i različitim prosvjetnim odborima, izvanredno studirali pedagogiju, poslije su se zaposlili na Odsjeku za filozofiju kao asistenti (Mandić i Filipović), a onda su, nakon specijalizacije u Beogradu, osnovali Katedru za pedagogiju te započeli s uspostavom programa rada i primanjem studenata. Važno je istaknuti da su svi spomenuti profesori (osim prof.

Rakića) bili članovi Saveza komunističke omladine Jugoslavije i poslije Komunističke partije Jugoslavije i imali važne funkcije unutar partijskih struktura, sudjelujući aktivno u društveno-političkom životu. Profesor Filipović čak je bio predsjednik Predsjedništva Socijalističke Republike BiH (1988–1989).<sup>2</sup> Za njega se također isticalo da je čuveni bosanskohercegovački didaktičar i autor prvoga udžbenika u BiH – *Didaktika I* (1977) – te jedan od četvorice utemeljitelja suvremene pedagoške misli u BiH. Zajedno s profesorima Rakićem, Mandićem i Muradbegovićem<sup>3</sup> od šezdesetih godina 20. stoljeća pridonio je zaokretu u razvoju pedagoške misli i znanstveno-istraživačke djelatnosti u odgojno-obrazovnom procesu na području BiH. Naime, do toga vremena pedagozi su se bavili tekućim pitanjima pedagoške prakse i prosvjetne politike, što je u uvjetima obnove i izgradnje školskoga sustava i nedovoljne razvijenosti pedagoške teorije bilo prijeko potrebno. Filipović i spomenuti profesori su »[...] pored razvojno-aplikativnih proučavali i fundamentalno-teorijska pitanja pedagogije, obavljali znanstveno-metodološki zasnovana istraživanja, publicirali monografska djela, stvarali i okupljali znanstveni podmladak, pokretali izdavačko-pedagošku djelatnost i organizirali znanstvene skupove« (Ilić 2005, str. 51).

Osnivanje i djelovanje Katedre za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Sarajevu nesumnjivo je bilo veoma važno za razvoj pedagoške znanosti u BiH. Spomenuti profesori, pedagozi, neposredno su sudjelovali u pripremanju, uspostavi i djelovanju najprije Katedre, a poslije Odsjeka za pedagogiju i psihologiju, kao i izdavanju iz toga odsjeka. Katedra za pedagogiju prvu je generaciju studenata upisala 1963, a pored nastavne funkcije imala je i važnu ulogu u razvoju pedagoških znanosti, čemu su pridonosili pedagoški radovi njezinih članova »[...] kako u ovoj sredini tako i šire jer su učinili značajne doprinose u inovacijama spoznaja i u tehnologiji obrazovanja« (isto, str. 57). Ti su profesori sudjelovali i u najvažnijim aktivnostima saveza pedagoških društava BiH i Jugoslavije, bili su urednici i dopisnici pedagoških

---

<sup>2</sup> Nikola Filipović (1926–2001) bio je istaknuti bosanskohercegovački (i jugoslavenski) didaktičar, javni i kulturni djelatnik preko četrdeset godina. Znanstveni i stručni opus dr. Filipovića obuhvaća tristonjak radova. Osnovno područje njegova znanstvenoga proučavanja bio je odgoj mladih i didaktika.

<sup>3</sup> Branko Rakić (1912–2002) bavio se psihopedagogijom, pedagoškom psihologijom, školskom pedagogijom, metodologijom pedagoških istraživanja i psihologije ličnosti. Objavio je više od 200 znanstvenih i stručnih radova iz tih područja. – Petar Mandić (1927–1999) bavio se problemima suradnje obitelji i škole, spolnim odgojem mladih i inovacijama u nastavi. Iz tih područja objavio je niz knjiga i više od 150 znanstvenih i stručnih radova. Bio je predsjednik Saveza pedagoških društava Jugoslavije i Pedagoškoga savjeta BiH. – Muhamed Muradbegović (1928–1983) objavio je više radova iz osnovnih oblasti svojega znanstvenog interesa: metodika osnovnoškolske nastave, problemi sveučilišne nastave i pitanje organizacije i sadržaja slobodnoga vremena mladih (Komšić 2010, str. 233–236).

časopisa koji su tada izlazili (*Nаша škola, Prosvjetni list, Porodica i dijete*) te osnivači i urednici pedagoške, psihološke i andragoške biblioteke Kreativnost u okviru sarajevske izdavačke kuće Svjetlost (isto).

Od fakulteta na kojima se izučavalo pedagogiju u bivšoj Jugoslaviji jedino se u Sarajevu nije izvodila nastava iz predmeta Povijest pedagogije i školstva. Do 1969. iz Zagreba je dolazio gostovati prof. M. Ogrizović, a onda je i to prestalo. Profesor Filipović nastojao je riješiti taj problem, svjestan opasnosti marginaliziranja važnosti povijesti pedagogije i školstva i ignoriranja pedagoškoga nasljeđa koje je bilo važno za općekulturnu baštinu naroda BiH. O tome svjedoče teme tadašnjih magistarskih i doktorskih teza, kojima je Filipović pokušavao nekako nadoknaditi tu prazninu zbog zapostavljenosti povijesti pedagogije i školstva, npr. *Pedagoška misao u BiH 1918–1941* (kandidata Mladena Bevande) ili *Razvoj i problemi pedagoške nauke u BiH 1945–1980* (kandidata Mile Ilića). Da su njegovi naponi ostali uzaludni vidimo iz referata koji je 1983. podnesen prilikom obilježavanja 20-godišnjice Odsjeka za pedagogiju, kada je zaključeno »[...] da se u što skorije vrijeme osposobe kadrovi za potrebe istraživanja historije školstva i pedagoških ideja u BiH, jer su potrebe pojedinih regija i Republike za ovim kadrovima veoma primjetne« (Bevanda 2005, str. 118). Međutim, realizaciju toga zaključka čekalo se punih deset godina.

Muradbegović također navodi da je Odsjek svojim znanstvenim angažiranjem poticajno djelovao na stvaranje potrebne klime, što je imalo znatan utjecaj na obujam i kvalitetu razvoja pedagoške misli u BiH (Muradbegović 1986, str. 146–151). Na Odsjeku za pedagogiju do 1979. obranjeno je 14 doktorskih disertacija i 28 magistarskih teza iz pedagoških znanosti, a da su teme često bivale režimski određivane i prihvaćane vidi se i iz naslova pojedinih magistarskih i doktorskih radnji: *Pedagoški smisao Marksova djela, Samoupravni sistem i vrijednosne orijentacije mladih, Odnos KPJ/SKJ prema odgoju i obrazovanju* (Bevanda 2005, str. 118–121). Inače, dr. sc. Mladen Bevanda bio je prvi profesor Povijesti pedagogije i školstva kada je taj predmet uveden na Odsjeku za pedagogiju školske godine 1992/93.

## 7 Zaključak

Bosna i Hercegovina nije bila osobito plodno tlo za razvoj pedagoške misli jer nije bilo osnovnih institucionalnih uvjeta za takvo što. Društvena, gospodarska i kulturna zaostalost prevladavale su u svim područjima prije i u godinama nakon Drugoga svjetskog rata. Iz svega iznesenog vidljivo je da su različita razdoblja tijekom burne

povijesti BiH utjecala i na razvoj školstva u toj zemlji. Postojeći režimi određivali su kako će se nastava izvoditi i koji će sadržaji biti primjenjivani na svim razinama školovanja. Nakon Drugoga svjetskog rata zemlja je bila porušena i trebalo je vremena za obnovu i uspostavu normalnoga življenja, a to je bio dugotrajan proces jer se nastojalo što žurnije industrijalizirati zemlju bez prethodno postavljenih jasnih ciljeva i mogućih rizika. Ipak, vladajuća ideologija postavljala je istaknute pojedince – istaknute u smislu sudjelovanja u borbi i političkim aktivnostima – na važna mjesta na kojima se odlučivalo o izgradnji zemlje, pa i o pitanjima prosvjete i školstva. Tako su ključna mjesta u prosvjetnoj politici zauzimali ljudi koji su ujedno obnašali visoke dužnosti u Partiji i koje je Partija dalje slala na školovanje da bi preko njih širila i promovirala svoje ideje. Isti je slučaj bio i s novoosnovanim fakultetima u BiH i potrebnim kadrovima. Većina budućih profesora studirala je u Beogradu ili Zagrebu i nakon toga postajala nositeljima i pronositeljima ideja samoupravnoga socijalizma. Drukčije se nije moglo napredovati. Tako je i pedagoška teorija i praksa nastajala u tom duhu i razvijala se postupno i pod budnim okom Partije. Iako su se mnogi političari zalagali za to da se iz nastave izbaci duh intelektualizma i da se gimnazijama umanjiti utjecaj – jer se upravo njima, »školama čistih ruku«, umanjivalo vrijednost rada, kako je to osobito često naglašavao istaknuti političar Rodoljub Čolaković – to se ipak nije dogodilo u mjeri u kojoj je bilo zagovarano. Usprkos svim naporima da se školstvo u BiH modernizira, a učitelji učine osnovnim čimbenikom tih nastojanja, ono je i dalje, začuđujuće, bilo u teškom položaju i stalno pod lupom političkih stremjenja. Ni materijalni položaj učitelja nije bio na zavidnoj razini. Nije se mnogo pozornosti obraćalo ni na činjenicu da su se za učiteljski poziv opredjeljivali uglavnom oni koji nisu imali drugoga izbora. Stoga su pojedini političari često upozoravali da je osnovna škola temelj društva u cjelini i ako se taj temelj ne bude gradio u socijalističkom i suvremenom duhu, to bi se moglo negativno odraziti na cjelokupno školstvo.

#### **Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Šušnjara, S. (2015). Razvoj pedagogike in šolstva v Bosni in Hercegovini od konca druge svetovne vojne do leta 1970 = Development of school systems and pedagogy in Bosnia and Herzegovina from the period after World War II to the 1970s. *Sodobna pedagogika*, 66, br. 2, str. 70–85, 78–94.

#### **Literatura**

Arslanagić, R. (1972). Vrijednost pionirskog samoupravljanja. U: R. Arslanagić, I. Dizdarević i P. Mandić (ur.). *Vaspitanje samoupravljanjem*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika, str. 5–10.

- Bevanda, M. (2001). *Pedagoška misao u BiH 1918–1941*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Bevanda, M. (2005). Doprinos prof. dr. Nikole Filipovića povijesti pedagogije i školstva u BiH. U: M. Bevanda, M. Ilić, A. Pašalić, L. Pehar i M. Slatina (ur.). *Nikola S. Filipović i njegovo djelo*. Sarajevo: Filozofski fakultet Sarajevo, str. 118–121.
- Bročić, M. (1972). Mladi danas i sutra. U: R. Arslanagić, I. Dizdarević i P. Mandić (ur.). *Vaspitanje samoupravljanjem*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika, str. 11–19.
- Dobrivojević, I. (2011). Od ruralnog ka urbanom. Modernizacija Republike Bosne i Hercegovine u FNRJ (1945–1955). U: H. Kamberović (ur.). *Identitet Bosne i Hercegovine kroz historiju* (sv. 2). Sarajevo: Institut za istoriju u Sarajevu, str. 7–26.
- Filipović, N. (1971). Odnos pedagogije i politike u vremenu od 1945–1970. *Naša škola*, br. 9–10, str. 511–525.
- Hromadžić, M. (1982). Prevladan najveći problem u osnovnom obrazovanju. *Prosvjetni list*, br. 655, str. 4.
- Ilić, M. (1989). Učešće bosanskohercegovačkih naučnih pedagoških radnika u radu naučnih i stručnih skupova (1945–1980). U: N. Filipović, R. Arslanagić i V. Bandur (ur.). *Zbornik radova sa simpozijuma 100 godina učiteljstva u BiH*. Sarajevo: Veselin Masleša, str. 310–320.
- Ilić, M. (2005). Naučno-metodološke vrijednosti pedagoško-didaktičkog opusa profesora dr-a Nikole Filipovića. U: M. Bevanda, M. Ilić, A. Pašalić, L. Pehar i M. Slatina (ur.). *Nikola S. Filipović i njegovo djelo*. Sarajevo: Filozofski fakultet Sarajevo, str. 50–59.
- Kalezić, P. (1985). Počeci svenarodnog osnovnog obrazovanja. *Prosvjetni list*, br. 694, str. 10.
- Kamberović, H. (2000). *Prema modernom društvu*. Tešanj: Centar za kulturu i obrazovanje.
- Komšić, I. (ur.). (2010). *Spomenica 60. godišnjice Filozofskog fakulteta u Sarajevu (1950–2010)*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Mesihović, M. (1987). Pozdravna riječ na svečanoj akademiji povodom 100 godina učiteljstva u Bosni i Hercegovini. *Naša škola*, br. 1–2, str. 3–5.
- Muradbegović, M. (1972). *Motivacija za učešće pionira u samoupravljanju*. U: R. Arslanagić, I. Dizdarević i P. Mandić (ur.). *Vaspitanje samoupravljanjem*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika, str. 44–54.
- Muradbegović, M. (1984). Dvadeset godina odsjeka za pedagogiju i psihologiju. *Naša škola*, br. 5–6, str. 391–400.
- Muradbegović, M. (1986). Fundamentalna i primjenjena istraživanja u pedagoškim naukama u BiH. *Naša škola*, br. 7–10, str. 146–151.
- Papić, M. (1981). *Školstvo u Bosni i Hercegovini 1941–1955*. Sarajevo: Svjetlost.
- Papić, M. (1987). Sto godina učiteljstva u BiH – referat na svečanoj akademiji. *Naša škola*, br. 1–2, str. 6–11.
- Subotić, G. (1984). Pedagoške misli Rodoljuba Čolakovića. *Naša škola*, br. 3–4, str. 232–240.
- Svrđlin, Đ. (2005). Život i djelo Nikole Filipovića. U: M. Bevanda, M. Ilić, A. Pašalić, L. Pehar i M. Slatina (ur.). *Nikola S. Filipović i njegovo djelo*. Sarajevo: Filozofski fakultet Sarajevo, str. 29–44.
- Šipovac, N. (1975). Nepismenost – bauk prošlosti i sadašnjosti. *Naša škola*, br. 9–10, str. 531–536.
- Šušnjara, S. (2013a). *Razvoj specijalnog školstva u Bosni i Hercegovini od 1958. do 1990. godine*. Zagreb; Sarajevo: Synopsis.
- Šušnjara, S. (2013b). Učiteljstvo u Bosni i Hercegovini u vrijeme Austro-Ugarske. *Analiza povijest odgoja*, 12 (37), str. 55–74.





# KONSTITUTIVNI DISKONTINUITET: ŠKOLSTVO I PEDAGOGIJA U SOCIJALISTIČKOJ SRBIJI (1945–1990)

NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ

Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd, Srbija, e-adresa: nvujisic@f.bg.ac.rs

**Sažetak** U radu je razmotren diskontinuitet u prosvjetnoj politici i pedagoškoj znanosti u razdoblju jugoslavenskoga socijalizma na području Srbije. Konstatira se da je u to vrijeme konstituiran modernizirani obrazovni sustav, čije je preispitivanje neophodno da bi se stekla slika o ukupnom razvoju obrazovanja u Srbiji. Osobito su razmotrene osnove srpske/jugoslavenske marksističke pedagogije i upozoreno je na neka njezina proturječja, razvojne faze i domete. U tom kontekstu postavljaju se pitanja daljnega izučavanja socijalističkoga perioda u razvoju školstva i pedagogije u Srbiji da bi oni našli odgovarajuće mjesto u samorefleksiji pedagoške znanosti o svojem prijašnjem putu izgradnje istraživačkoga identiteta i uloge u projektiranju obrazovnih politika.

**Ključne riječi:**  
školstvo (1945–1990),  
pedagoška  
znanost u Srbiji,  
jugoslavenska  
marksistička  
pedagogija,  
obrazovna  
politika,  
Srbija.

# CONSTITUTIVE DISCONTINUITY: EDUCATION AND PEDAGOGY IN THE SOCIALISTIC SERBIA (1945-1990)

NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ

University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Belgrade, Serbia, e-mail:  
nvujisic@f.bg.ac.rs

**Abstract** This paper treats the discontinuity in educational policy and pedagogical science in the period of Yugoslav socialism in Serbia. It was stated that during that period a modernized educational system was being built. Today a deeper understanding and review of that new system is necessary in order to build a comprehensive picture on the development of education in Serbia. The essential principles of Serbian/Yugoslav Marxist pedagogy are discussed in particular, and some of its contradictions, developmental stages and achievements are pointed out in detail. In this context, the particular issues on further study of the socialist period in the development of Serbian education and pedagogy are initiated, in order to find its adequate place in the explanation of the way Serbian pedagogy developed its identity and the role in creating the educational policy.

**Keywords:**  
education  
(1945-1990),  
science of  
education in  
Serbia,  
yugoslav marxist  
pedagogy,  
educational  
policy,  
Serbia.

## 1 Uvod

Srpski pedagozi još uvijek nisu u dovoljnoj mjeri uklopljeni u europsku zajednicu pedagoških istraživača, dobrim dijelom i zbog toga što je izostala samorefleksija povijesnoga puta koji je srpska pedagogija prošla tijekom monoideološke ere »naučnoga socijalizma«. Istovremeno, dok su istraživači na Zapadu, osobito nakon »Sputnik šoka«, bili zainteresirani za teoriju i praksu sovjetskoga školstva i pedagogije (Noah 1969; Bronfenbrenner 1970; Morton 1972; Grant 1979), izvan njihova fokusa ostale su druge zemlje koje su bile pod sovjetskom dominacijom, pa danas imamo situaciju da iako je u bivšoj Jugoslaviji njegovan »samostalni, autentični put u socijalizam«, nisu ga sistematski ispitali ni domaći ni strani autori. Zbog toga je, smatramo, zadatak istraživača povijesti obrazovanja popuniti tu prazninu u našem pedagoškom samosaznanju.

Socijalističko školstvo i pedagogija u bivšoj Jugoslaviji predstavljaju izraženi diskontinuitet u historiji prosvjete južnoslavenskih naroda i nacionalnih manjina koji, ako se ne istraži, može ostati trajan diskontinuitet u samorazumijevanju pedagoškoga nasljeđa novonastalih država nakon raspada zajedničke države. Kako su kontinuiteti u balkanskim zemljama rijetki, potreba za njihovim uspostavljanjem je veća. Ovdje se prije svega misli na uspostavljanje kontinuiteta kao nužnoga preduvjeta za unutarnacionalni dijalog o razvoju obrazovanja, a ne kao o sredstvu za neutralizaciju diskontinuiteta, čije istraživanje i konstituira polje objektivnoga razmatranja socijalističke pedagogije.

Dakle, naše ispitivanje problema povijesti socijalističkoga perioda u razvoju školstva i pedagogije smještamo u kontekst preispitivanja diskontinuiteta/kontinuiteta u pedagoškoj povijesti. Razdoblje ovoga istraživanja historijski je jasno omeđeno završetkom Drugoga svjetskog rata i uspostavljanjem socijalističke jugoslavenske države s jedne i njezinim ideološkim i formalnim raspadom s druge strane. Ali prostorne granice koje ovo istraživanje zauzima nije lako omeđiti. Postojanje jedinstvenoga iskustva »izgradnje samoupravnoga socijalizma«, međusobno prožimanje, institucionalno i osobno, jugoslavenskih pedagoga otežava govor o ograničenom nacionalnom (republičkom) razvoju obrazovnoga sustava i znanosti o obrazovanju. Ipak, zanemarivanje nacionalne razlike bilo bi svojevrsna negacija povijesne realnosti u bivšim jugoslavenskim republikama. Zbog toga je potrebno

osim vremenskoga razmatranja na liniji diskontinuitet/kontinuitet uvesti i prostornu dimenziju na relaciji savezno–nacionalno.

Ako smo na ovaj način bliže odredili vremensko-prostorni okvir istraživanja razvoja školstva i pedagogije u socijalističkom razdoblju, ostaje nam eksplicirati metodološki pristup istraživanja: 1) prije svega, istraživanje ovoga problema mora nositi unutarjugoslavenski komparativni karakter; 2) ono što ne može zaobići povijest ideja, ali ni ograničiti se samo na njih – plodotvoran epistemološki stav jest onaj koji podjednaku pozornost posvećuje i idejama i razvoju institucionalnoga okvira u kojem su se one razvijale; 3) društveno-ideološka osnova socijalističkoga razdoblja naše povijesti zahtijeva preispitivanje koje posebno uzima u obzir blizak odnos između izgradnje društvene formacije i njezina ideološkoga aparata i razvoja odgojno-obrazovnoga sustava te ulogu pedagoške znanosti u njegovu zasnivanju; 4) u ovom kontekstu ne mogu se zanemariti osobne preferencije vodećih jugoslavenskih pedagoga, analiza radova iz područja opće pedagogije i posebnih pedagoških disciplina; 5) neophodno je sagledati karakter saveznoga i republičkoga organiziranja pedagoga; 6) potrebna je analiza dokumenata jedine političke partije (Komunističke partije Jugoslavije), analiza izvora koji govore o učinkovitosti socijalističkoga školstva, analiza pedagoških časopisa i drugoga tiska; 7) posebna pozornost mora biti posvećena unapređenju znanstvenoga rada u područjima obrazovanja u socijalističkom razdoblju, pokušajima njegove internacionalizacije, ali, s druge strane, i profesionalizacije u polju obrazovanja – osnivanju profesije školskih pedagoga i naposljetku i 8) stalnom unapređivanju obrazovanja ostaloga prosvjetnoga kadra.

Uzimajući u obzir sve navedeno, ovaj rad ima prije svega karakter pregleda pitanja, problema i dvojbi vezanih uz istraživanje socijalističkoga školstva i pedagogije u Srbiji, uz pokušaj iznošenja nekih pretpostavki i davanja argumentiranih interpretacija toga povijesnog razdoblja.

## **2 Putovi nove obrazovne politike u socijalizmu**

Revolucionarna promjena vlasti u Srbiji/Jugoslaviji 1945. znatno je utjecala na područje obrazovanja. Ona predstavlja oštar diskontinuitet u odnosu na predratnu obrazovnu politiku, ali nije mogla potpuno nadoknaditi modernizacijski deficit u gospodarskom i kulturnom razvoju Srbije. Ipak, entuzijizam koji se ulagao u

nacionalno prosvjećivanje bio je bez premca u prethodnoj srpskoj prosvjetnoj povijesti. Nositelji toga entuzijazma bili su učitelji »Naprednoga učiteljskog pokreta«, od kojih su neki, poput Miloša B. Jankovića (1885–1984), imali revolucionarno iskustvo iz prvoga desetljeća 20. stoljeća (Vuković 1968). U fokusu su im prije svega bila pitanja dostupnosti obrazovnoga sustava siromašnom ruralnom i radnom stanovništvu, partijska usmjerenost nastave i odgoja, laicizacija škole (Janković 1981), kao i razvoj tehničke inteligencije kao osnove za industrijalizaciju zemlje (Pavlović 2003).

Naglasimo da se revolucionarna transformacija pedagogije i školstva nije odlikovala njegovanjem alternativnih pedagoških pravaca kao u Rusiji nakon Oktobarske revolucije; naprotiv, monoideološki i etatički razvoj obrazovnoga sustava nije pokazao potrebnu osjetljivost za projekte alternativnoga obrazovanja. Kolektivistički duh odgoja postao je srž nove školske i izvanškolske socijalizacije djece i mladih. Državno-nacionalni razlozi, koji su stajali u osnovi izgradnje školskoga sustava u predsocijalističkom periodu, odnijeli su prevagu, sada uz pokušaje nacionalne afirmacije do tada nepriznatih nacija (Makedonaca i Crnogoraca) i uspostavljanje sustava obrazovanja nacionalnih manjina. Do sada nije sustavno istraživani odnos politike nacionalne afirmacije u socijalističkoj Jugoslaviji. Nije dovoljno obrađena ni emancipacija žena kroz obrazovni sustav. Po našem mišljenju, ove dvije odrednice imale su mnogo veću važnost u koncipiranju školstva od navodne alternative »buržoaskoj« pedagogiji i trebalo bi ih posebno ispitati.

Statistika kulturnoga razvoja i razvoja mreže javne nastave govori o problemima s kojima su se suočili kreatori prosvjetne politike. Ne može se reći da se oni nisu hrabro nosili s naslijeđenim poteškoćama. Razvoj školstva u poslijeratnoj Srbiji praćen je, kako ističe istraživač toga razdoblja Tomislav Bogavac (1980, str. 54), s »romantičnim zanosom«. Iznimno nepovoljna situacija u obrazovnoj sferi naslijeđena je ne samo kao posljedica ratnih razaranja nego i zbog nepostojanja izgrađene funkcionalne mreže školskih ustanova u predratnom razdoblju. Iako je obvezna osmogodišnja osnovna škola uvedena zakonom iz 1929, taj je čin ostao »mrtvo slovo na papiru«. Izvan osnovne škole ostalo je oko 30% djece, a od onih koji su ju upisali završilo ih je samo oko 50% (Aksentijević 1971, str. 33). Prema podacima iz 1931, u Srbiji je bilo 56,3% nepismenoga stanovništva (od čega 32,6% muškaraca i 78,7% žena) (Bogavac 1980, str. 42). Pokrivenost srednjoškolskim obrazovanjem bila je još niža, a do fakultetske diplome prije Drugoga svjetskog rata

stiglo je samo 0,5% stanovništva Srbije (isto, str. 39). Postavlja se pitanje je li predratna Srbija imala cjelovit obrazovni sustav ili je njegovo formiranje zapravo rezultat prosvjetne politike u socijalističkom razdoblju.

Srbija je iz rata izašla kao pretežno agrarno društvo. Odmah nakon rata uočen je trend urbanizacije s naseljavanjem, prije svega Beograda, niskokvalificirane radne snage. Prvi zadatak novih socijalističkih vlasti odnosio se na opismenjavanje stanovništva. Od 1945. do 1948. u analfabetske tečajeve bilo je uključeno 824 794 građana Srbije, a njihov uspjeh na teritoriju cijele republike iznosio je oko 70% (isto, str. 49). No, ubrzo se pokazalo da iskorjenjivanje nepismenosti nije moguće bez općeobrazovne osnovne škole u trajanju od osam godina. Uvođenje opće besplatne osmogodišnje osnovne škole započelo je tek donošenjem *saveznoga općega školskog zakona* 1958. i republičkoga zakona 1959. godine. I prije toga nastojalo se u biti produžiti trajanje osnovnoga obrazovanja u nižim srednjim i tzv. produženim školama. Obuhvat djece u dobi od 7 do 15 godina osnovnom školom tijekom prvoga Petogodišnjeg plana 1947/48–1952/53. iznosio je oko 63,5% (isto, str. 63). Borba za obvezno opće osmogodišnje obrazovanje, s promijenjenom koncepcijom koju je trebala reprezentirati politehnizacija obrazovanja kao jedan od glavnih zahtjeva marksističke pedagogije (»učenje kroz rad i rad«) – što se u praksi svodilo na uvođenje predmeta Općetehničko obrazovanje (1958) i Socijalistički moral – bila je jedna od glavnih zadaća u tom razdoblju.

Da bi se poboljšala ukupna obrazovna struktura stanovništva, bilo je potrebno raditi na drugim obrazovnim razinama. U srednjem obrazovanju i dalje prevladava gimnazija, ali intenzivno se razvija mreža srednjih stručnih škola i nižih stručnih škola koje će se poslije pretvoriti u škole za kvalificirane radnike. Radnicima je nuđena i mogućnost napretka završavanjem tzv. tehnikuma, ali je ocijenjeno da to nije dovoljan korak u demokratizaciji (u smislu dostupnosti) obrazovanja radničke klase. Visoko obrazovanje, uz brojne probleme, ekstenzivno se razvija. Smatralo se da naslijeđena obrazovna struktura, u kojoj samo 0,5% stanovništva ima visoku stručnu spremu, ne odgovara potrebama industrije za visokokvalificiranim tehničkim kadrom, kao i potrebama modernizacije zdravstvene zaštite i novoga sustava obrazovanja na srednjoj razini, što je zahtijevalo veći broj visokoobrazovanih nastavnika. Otvarale su se umjetničke i specijalne škole, što je, zajedno sa školama na jezicima nacionalnih manjina, imalo ulogu u demokratizaciji školstva i stvaranju modernoga obrazovnog sustava (Vujsić Živković 2013).

Nakon poslijeratnoga razdoblja »romantičnoga zanos«, pedesetih i šezdesetih godina 20. stoljeća socijalistička prosvjetna politika preobražavala se u složenije oblike razvoja sustava obrazovanja, kulture i znanosti. No, društveno-ekonomska uvjetovanost razvoja obrazovanja, do koje su marksistički pedagogi uvijek držali, sada se pokazala kao objektivna prepreka ostvarenju postavljenih ciljeva povećanja učinkovitosti obrazovnoga sustava. Mnogo se očekivalo od prakse »društvenoga upravljanja«, koja se počela primjenjivati u školstvu od 1950. decentralizacijom prosvjetne politike po republikama, koje uvode savjete za prosvjetu, a na lokalnoj razini osnivanjem »školskih odbora« u obrazovnim ustanovama (Stamenković 1971). Međutim, o autonomiji škola u području nastavnih planova i programa, kao i o profesionalnoj autonomiji nastavnika, ne može se govoriti ni u početnoj ni u kasnijim fazama samoupravnoga sustava.

»Glad za obrazovanim kadrovima« izražena je u svim dijelovima gospodarstva i »socijalne nadgradnje«. Razina obrazovanja radne snage i ambiciozni ciljevi emancipacijske politike nisu bili međusobno usklađeni. Osim toga tadašnji ideolozi imali su na umu potrebu da radnik shvati prirodu »proizvodnih odnosa« da bi bio »svjestan samoupravljač«, a ne samo izvršitelj manualnih ili umnih poslova koje je zahtijevalo njegovo zanimanje (Pavlović 2003; Potkonjak 1994b).

Sve su to bili problemi koji su obilježili prva desetljeća socijalističke transformacije obrazovanja u Srbiji (Bogavac 1980, str. 101). Vrlo je teško odrediti u kojoj je mjeri ono nakon sovjetske dominacije bilo u skladu s obrazovnim tokovima u europskim zemljama jer su neki reformski koraci, očito slični onima u zapadnoj Europi i uz potporu UNESCO-a, bili prikriveni našom »autentičnom« retorikom (Vujisić Živković i Spasenović 2010). Može se primijetiti da je dobar broj emancipacijskih iskoraka u obrazovanju – ravnopravnost žena i manjinskih nacionalnih zajednica, povećanje pristupačnosti obrazovanja seoskoj i radnoj omladini – važna ostavština jugoslavenskoga socijalizma.

Sredinom pedesetih i šezdesetih godina prošloga stoljeća stabilizirane su promjene na svim razinama obrazovnoga sustava u Srbiji. Uključivanje djece u osmogodišnju osnovnu školu povećalo se početkom šezdesetih godina na 73%, srednjim školama obuhvaćeno je 37% odgovarajuće populacije, gimnazije su postale četverogodišnje škole, a u srednjem obrazovanju postaje sve važnija uloga stručnih škola. Postotak stanovništva s fakultetskom diplomom 1952. iznosio je 0,66%, do 1965. broj

studenta fakulteta povećao se devet puta (Bogavac 1980, str. 113, 144), a sveučilišna mreža proširena je stvaranjem sveučilišta u Novom Sadu i Nišu i poslije u Prištini. Ekspanzivni rast visokoga obrazovanja povezan s gospodarskom krizom dovest će do studentske pobune 1968, koja je svojim konačnim ishodom negativno utjecala na ukupne promjene u obrazovanju. Kao reakcija na događaje iz 1968. dolazi do *Rezolucije X. kongresa SKJ o obrazovanju i odgoju* 1974. i razrade koncepcije usmjerena obrazovanja (Potkonjak 1980, 1988, 1994b). Ta je koncepcija dijelom bila jugoslavenski pokušaj da se odgovori na pitanja o krizi srednjoškolskoga obrazovanja u svijetu, a dijelom je trebala doprinijeti izgradnji »samoupravne škole« u kojoj će obrazovanje radom i uz rad riješiti sve veće napetosti između proizvodne i obrazovne sfere. Sve srednje škole transformirane su u »školske centre« (»obrazovno-odgojne organizacije«) i djeci iz radničkih obitelji omogućen je potpuni pristup srednjoškolskom obrazovanju, a gimnazije su kao tekovina klasnoga društva ukinute. Srednja škola trebala je osigurati odgovarajuće radno usmjerenje i kvalifikacije, a pristup sveučilišnom obrazovanju postao je dostupniji siromašnijim slojevima stanovništva. Ulaganje u obrazovanje (postotak izdvojen iz BDP-a) korespondiralo je s onim u razvijenim zemljama (do 7%) (Potkonjak 1973, str. 25). Ali radikalna reforma bila je zaglavljena uslijed školskoga egocentrizma, koji je bio potaknut samoupravnim mogućnostima škola koje su se natjecale u proizvodnji i umnožavanju fragmentiranih obrazovnih profila. Najvažniji zadatak reforme – povezivanje škole s gospodarstvom – sveden je na puku formalnost.

Ukratko, kao važna obilježja razvoja obrazovnoga sustava u socijalističkoj Srbiji/Jugoslaviji možemo istaknuti sljedeće: 1) kontinuirano širenje školske mreže, uključujući i opsežan razvoj sveučilišnoga obrazovanja, kao i ustanova predškolskoga odgoja i obrazovanja; 2) marksistička ideološka usmjerenost odgojno-obrazovnoga rada, što je praćeno laicizacijom obrazovnoga sustava; 3) kolektivistički duh u obrazovanju i institucionalizacija skrbi za socijalizaciju djece i mladih (Vujišić Živković 2006); 4) pokušaj »samoupravnoga podružtvljavanja« školstva koji je bio u suprotnosti s partijsko-ideološkim monopolom izraženim u ovoj sferi društvenoga života; 5) forsiranje prirodoslovno-tehničkih i medicinskih znanosti u obrazovnom sustavu, uz njihovu podređenost dogmama dijalektičkoga materijalizma i uvijek prisutnu »lijevu« opoziciju iz redova društvenih znanosti i filozofije te »desno-konzervativnu« opoziciju, uglavnom iz redova humanističkih znanosti (Pavlović 2003); 6) pokušaj uspostavljanja ravnoteže između prodora zapadnjačkih ideja i odgojne prakse socijalističke Jugoslavije (Potkonjak 1994b).



### 3 Kontradiktornosti i dometi u razvoju pedagoške znanosti

Prvo razdoblje u konstituiranju pedagoškoga mišljenja u socijalističkoj Srbiji obilježila je dominacija sovjetske i marksističko-lenjinističke pedagogije: pedagoški djelatnici profesor Stjepan Pataki (Hrvatska), Borisav Stevanović i Miloš B. Janković (Srbija) posjetili su 1945. zasjedanje Akademije pedagoških znanosti RSFR; kult Makarenka prenosi se u Jugoslaviju; udžbenik *Pedagogika* Jesipova i Gončarova objavljen je 1947. u Beogradu i doživio je više izdanja; prevode se zbornici s pedagoškim shvaćanjima Marxa, Engelsa, Lenjina, Plehanova, Staljina i Krupske, kao i sovjetski radovi iz pedagoške psihologije, a posebna pozornost posvećuje se upoznavanju jugoslavenske publike sa sovjetskim sustavom odgoja (Vujsić Živković 2006). Nakon preorijentacije na sovjetsku pedagogiju uslijedile su kritike prije rata dominantne njemačke pedagogije i »idealističkoga« shvaćanja odgoja (Šmit 1952, str. 131–133) i prihvaćanje marksističko-lenjinističkoga stajališta kao jedinoga pravilnog u pedagoškoj znanosti i praksi. Razdoblje sovjetske dominacije ostavilo je ideološki utjecaj koji je trajao znatno duže od razlaza Jugoslavije i Sovjetskoga Saveza 1948. godine. Stoga je teško odrediti točno mjesto srpske/jugoslavenske pedagogije u konstelaciji odnosa Zapada i Istoka u razdoblju hladnoga rata. Rekli bismo da su uzgredne posljedice sovjetske dominacije bile teorijsko zanimanje za predmetno-metodološka pitanja pedagogije, za njezinu povijest, kao i za pedagošku psihologiju. Ne treba podcjenjivati činjenicu da je u danom trenutku u srpskoj pedagogiji nastao sustavni interes za spomenuta područja pedagoške teorije.

Primjetno je da u poslijeratnom razdoblju u Srbiji postoji određeni »kadrovsko-teorijski« deficit u odnosu na Hrvatsku i Sloveniju: oni koji su imali iskustva u znanstvenim istraživanjima u Srbiji i poznavali strane jezike nisu bili ideološki podobni, a oni koji su bili ideološki pravilno usmjereni nisu imali kvalitete potrebne za istraživače u području odgoja i obrazovanja. Godine 1946. organizira se Savez pedagoških društava Jugoslavije (SPDJ) i pokreće njegov časopis *Savremena škola*, a organiziraju se i odgovarajuća republička društva (Potkonjak 1994a). Osnivanje tih društava bilo je u skladu s partijskom politikom stvaranja znanstveno-stručnih udruga čiji se rad nije iscrpljivao samo u području stručnoga usavršavanja, stvaranja sekcija i osnivanja časopisa, nego je trebao pokriti cijelo područje društvenoga angažmana pedagoga i njihove znanstvene afirmacije.

Od 1958. postupno se uspostavlja služba školskih pedagoga kao »stručnih suradnika« u školama i kao dio ambiciozno zamišljenoga »stručnog tima škole« (Trnavac 1997). To je bio važan korak naprijed u daljnjem unapređenju pedagoškoga obrazovanja, prije svega na Odjeljenju za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Beogradu, ali i u društvenoj afirmaciji pedagoške profesije. Mijenja se odnos profesije i znanstvene discipline, što je imalo i pozitivne i negativne strane. Pozitivna strana ogledala se u profiliranju obrazovanja pedagoga, a negativna u procesu »čišćenja« ili »purifikacije«, kako je sličan proces u Njemačkoj nazvao Edwin Keiner (2002, str. 91): s jedne strane pedagogija se mogla intenzivnije razvijati kao teorijska i istraživačka disciplina, a s druge je strane postojala neka vrsta »isključivanja« širega kruga nastavnika iz razmatranja pedagoških pitanja. Taj je proces karakterističan za sve europske države, premda je u našoj zemlji slabo uočen i malo istražen (Vujisić Živković 2009).

Istodobno se pedagogija borila za svoju afirmaciju kao istraživačka disciplina. Ta borba nije bila jednostavna niti uvijek uspješna. Postojali su brojni dogmatski otpori koji su pedagoški znanstveni rad svodili na dedukciju partijske politike u obrazovanju. Ipak, opći pokušaji socijalističkoga režima da legitimiraju svoju znanstvenu osnovu (»znanstveni socijalizam«) prelamali su se i na pedagoškom polju.

Uvodni referat profesora Stjepana Patakija na *Prvom kongresu pedagoga Jugoslavije*, održanom u Beogradu 1952, već svojim naslovom »Zadaci i metodologija naučno-pedagoškog istraživačkog rada u vezi sa Rezolucijom III plenuma CK KPJ« izražavao je spomenutu dvojnost u pristupu toj temi. »Socijalistička pedagogija je još uvijek mlada znanost [...]«, koja mora odbaciti idealističku iluziju svoje autonomije u odnosu na društvenu stvarnost, ali da znanost, proučavajući praksu, otkriva svoje »[...] zakone, načela i pravila«; da bi to mogla, naglašava Pataki, ona mora promijeniti svoju metodološku osnovu i prihvatiti metode i instrumente empirijskih istraživanja (Pataki 1952, str. 4). Poslije profesor Vladimir Schmidt (Šmit 1958) u knjizi *Kako danas da razvijamo pedagošku nauku kod nas* zastupa stanovište da se pedagoška znanost ne može razvijati mimo društvene stvarnosti, zbog čega njezinoj znanstvenosti neće smetati nego naprotiv koristiti atribut »socijalistička«. Schmidt je bio uporni borac protiv »metodološkoga dualizma u pedagogiji«, odnosno pretjeranoga naglašavanja deduktivne ili induktivne metode u pedagoškim istraživanjima, čemu je posvetio znatan broj svojih djela, kao i poglavlje o metodologiji u jugoslavenskom udžbeniku

*Pedagogija*<sup>1</sup>. Budući da se to razdoblje u razvoju jugoslavenske socijalističke pedagogije odnosilo na školsku reformu 1958, »metodološka preorijentacija« trebala je poslužiti konkretnim ciljevima unapređenja odgoja i obrazovanja, odnosno obrazovne politike. Pedagogiju su za »zaostajanje« optužili najviši stranački dužnosnici poput Vladimira Bakarića (Potkonjak 1994a, str. 6). Pedagozi su na tu optužbu najčešće odgovarali citirajući Makarenka da je riječ o »naddijalektičkoj znanosti« i zato je najteže odgovoriti na izazove u tom području. Ipak, od početka šezdesetih godina postoji nekoliko važnih promjena u području metodološke orijentacije u pedagogiji. Na temelju metodoloških priručnika UNESCO-a, prevedenih u drugoj polovini pedesetih godina, formirana je metodologija pedagoškoga istraživanja kao znanstveno-nastavna disciplina, 1961. osnovan je Institut za pedagoška istraživanja Srbije<sup>2</sup>, a 1962. savezni časopis *Savremena škola* pretvoren je u znanstveno-teorijski časopis *Pedagogija* (Vujisić Živković 2006).

Potaknuta djelovanjem SPDJ-a i Savezne komisije za pedagoške znanosti, istraživačka zajednica pedagoga odgovara Savjetovanjem na Sljemenu kod Zagreba 1963. godine. Glavni referent na tom savjetovanju, profesor dr. Dragutin Franković (1963), iznio je nevesele podatke o malom broju pedagoga istraživača i njihovu obimnom nastavnom radu te se zalaže za izradu sedmogodišnjega programa pedagoškoga istraživanja u Jugoslaviji i stvaranje saveznoga pedagoškog instituta. Prodiskutirana je situacija u svim područjima pedagoškoga znanstvenog istraživanja i određene su smjernice za njegovo poboljšanje. Od projiciranih ciljeva pedagoške istraživačke zajednice u Srbiji malo je postignuto iz nekoliko razloga. Naime, val »samoupravljačke pedagogije« iz sedamdesetih godina donio je povratak frazeologije u pedagoške tekstove, a globalna kriza pedagogije u osamdesetim godinama odrazila se i na stanje u Srbiji. Osim toga, traženje »našeg autentičnog puta u pedagogiji« često se svodilo na proces »nacionalizacije pedagoškog znanja« (Vujisić Živković i Spasenović 2010). Nudeći znanstvenu legitimnost političkim promjenama u obrazovanju, pedagozi su tražili legitimitet za svoj autohtoni znanstveni put, koji je često značio izolaciju od suvremene pedagoške teorije, a »naša [jugoslavenska] socijalistička pedagogija« služila je prikrivanju nedostataka teorijskoga mišljenja i empirijske validnosti u pedagoškoj znanosti. Vlasti pak, iako inače zainteresirane za promicanje jugoslavenskoga samoupravljanja u svijetu, nisu pozitivno odgovorile na težnju da se Međunarodni pedagoški kongres 1978. održi u Jugoslaviji jer su vodeći

---

<sup>1</sup> Krneta i dr. 1964.

<sup>2</sup> *Programi Instituta...* 1961.

pedagozi ocijenjeni kao nepouzdana, kao oni koji iskazuju tendencije praxis-filozofije (Potkonjak 1994b, str. 127).

Valja napomenuti da se tijekom sedamdesetih godina 20. stoljeća u Srbiji pojavio niz monografija koje su se bavile određenim metodološkim problemima, čiji je vrhunac knjiga *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije – epistemologija pedagogije* profesora Nikole Potkonjaka (1977), najzaokruženije djelo srpske socijalističke pedagogije. Autor u njoj zagovara pedagogiju kao jedinstvenu znanost o odgoju. Ona je po svojem karakteru primijenjena znanost, ali ne na štetu relativne znanstvene autonomije i stalne potrebe za teorijskim preispitivanjem. Sedamdesetih i osamdesetih godina u Srbiji dolazi do fundamentalnih istraživanja problema intelektualnoga i moralnoga odgoja Jovana Đorđevića (1977, 1983, 1986); uočava se znatan napredak u originalnim istraživanjima iz pedagoške psihologije Radivoja Kvaščeva (1978, 1980a, 1980b), koja su imala međunarodno priznanje; Aleksandra Marjanović (1977) i Nedeljko Trnavac (1983, 1987) znatno su doprinijeli razvoju predškolske i školske pedagogije, a traje i uporna borba andragoga, koju je vodio Dušan Savićević (1983, 1986, 1989), za njezinu neovisnost o pedagogiji.

Međutim, »kriza discipline« koja se osjećala i u međunarodnim okvirima nije prošla bez posljedica na domaćoj pedagoškoj sceni, na kojoj se sve glasnije promiče ideja da jedinstvena znanost o odgoju i obrazovanju nije moguća ili se treba reorganizirati po zahtjevima tzv. edukologije. Takva gledišta zastupali su najviše autori iz Hrvatske (Nikola Pastuović). »Edukologijska« gledišta nisu bila potkrijepljena nekim novim znanstvenim rezultatima kao svojim opravdanjem, a danas se uglavnom mogu shvatiti kao najava dekompozicije jedinstvenoga jugoslavenskoga pedagoškog prostora (Potkonjak 1994b).

Možemo zaključiti da su srpsku socijalističku pedagogiju karakterizirali sljedeći sporovi:

- zagovaranje autentičnoga načina u razvoju pedagoške znanosti, uz odbacivanje ili revalorizaciju doprinosa »buržoask« pedagogije, a od 1948. i sovjetske (»revizionističke«) pedagogije
- zabrinutost za predmetno područje pedagogije, koja se postupno pojačava neovisnošću andragogije, razvojem pedagoške psihologije i sociologije obrazovanja

- spor napredak u razvoju metodologije pedagoškoga istraživanja, korištenju njegovih rezultata u praksi i obuci budućih odgojitelja
- postupni razvoj odjela sveučilišne pedagogije i stalna kritika »praktičara«, raspoređenih u saveznim i republičkim pedagoškim društvima, da pedagoška znanost u praksi nije »upotrebljiva«
- nedovoljna koncentracija istraživača u pojedinim pedagoškim disciplinama, što je djelomično kompenzirano dobrom međurepubličkom suradnjom
- nedovoljna komunikacija s inozemnim pedagoškim autorima iako od pedesetih do sredine sedamdesetih godina 20. stoljeća postoji stalni napredak u tom smjeru
- širenje mreže ustanova pedagoškoga obrazovanja nije bilo dovoljno praćeno stvaranjem visokoobrazovanoga nastavnog i istraživačkog osoblja u tim institucijama
- partijski monopol nad teorijskim, istraživačkim i praktičnim radom u obrazovanju, pri čemu se bavljenje pedagoškom teorijom često shvaćalo kao »razrada« prethodno donesenih partijskih stavova
- raskorak između verbalnoga zagovaranja induktivnoga pristupa obrazovnim pitanjima i kontinuiranoga deduktivističkog naglaska na marksističkom cilju obrazovanja »svestrano razvijene humane ličnosti«
- sporo prodiranje pedagoške metodologije među nositelje metodičkih istraživanja, što je objektivno dovelo do zaostajanja metodika nastavnih predmeta i njihova zadržavanja na normativno-deskriptivnoj razini
- odbacivanje »prevladanoga« pedagoškog nasljeđa, a zatim i pedagogije kao jedinstvene znanosti o obrazovanju tijekom konstituiranja polazišta »samoupravne pedagogije« sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća, što korespondira s krizom obrazovanja i pedagoške znanosti u zapadnim zemljama, a u Jugoslaviji je nosilo i obilježja budućega raspada državne zajednice.

#### 4 Umjesto zaključka – teze za daljnju raspravu i istraživanje

U daljnjem istraživanju školstva, ukupnoga odgoja u socijalističkoj Srbiji/Jugoslaviji potrebno je kritički osvijetliti nove izvore za proučavanje toga razdoblja naše povijesti. To se prije svega odnosi na politiku Komunističke partije / Saveza komunista Jugoslavije prema odgojno-obrazovnoj sferi. S tim u vezi treba rekonstruirati »marksističko-lenjinističku« osnovu cjelokupnoga odgojno-obrazovnog sustava i pedagoške znanosti. Korištenjem relevantnih socioloških istraživanja potrebno je preciznije odrediti i »širinu pojasa« obrazovnoga sustava za grupe nižega statusa, odnosno socijalnu mobilnost u srpskom/jugoslavenskom društvu druge polovine 20. stoljeća.

Neposredni zadatak povjesničara pedagogije odnosi se i na preispitivanje školskih reformi i izgradnje obrazovnoga sustava, koji bi trebalo promatrati u cijelosti, od predškolskoga odgoja do obrazovne uloge vojske, radnih poduzeća, medija. To bi dalo realniji uvid u domete srpskoga socijalizma u odgojno-obrazovnom području i moglo bi se pouzdanije prosuđivati o raskoraku između službene ideologije i politike i realno postojeće prakse.

Posebnu pozornost treba posvetiti ispitivanju znanstvenoistraživačkoga identiteta discipline, njezina odnosa sa srodnim društvenim znanostima i metodikama nastavnih predmeta, kao i oblicima institucionalne organizacije znanstvenoistraživačkoga rada. Pored toga, sustav znanstveno-stručnoga pedagoškog organiziranja trebao bi biti predmet pozornosti svake nacionalne pedagogije, a povjesničari discipline posebno su pozvani razotkrivanjem starih mreža komunikacije u znanstvenom području doprinijeti njihovu uspostavljanju u novom, europskom kontekstu.

Rad na uspostavljanju kontinuiteta u nacionalnim pedagoškim školama nastalim nakon raspada Jugoslavije treba podrazumijevati i uvažavanje »točaka rasipanja« koje su nastale u pedagoškom diskursu i praksi tijekom socijalističkoga razdoblja. Neke od tih točaka diskontinuiteta u odnosu na građansko društvo mogu se pokazati kao gradivna načela i u sadašnjem oblikovanju obrazovne politike (ravnopravnost spolova, multikulturalizam).

Zbog svega toga potrebna je diferencirana slika o socijalističkom razvoju obrazovanja u bivšim jugoslavenskim republikama. Samo takva, diferencirana i znanstveno objektivno istraživana, može postati predmetom i školskoga izučavanja u nastavi povijesti pedagogije na sveučilištu. Istodobno se ona mora usporediti s odgovarajućom politikom i praksom na Zapadu i Istoku tijekom druge polovine 20. stoljeća. Navedene teze za daljnje istraživanje pokazuju da se ono može uspješno realizirati samo timskim radom. Poželjno bi bilo uključiti specijaliste za pojedina pitanja opće i komparativne pedagogije, kao i predmetno specifičnih pedagoških i metodičkih disciplina.

Konačno, ali ne na posljednjem mjestu, emancipacijska obilježja socijalističke pedagogije koja su povezana sa suvremenim neomarksističkim stajalištima u pedagogiji treba uzeti u obzir i, na određeni način, osloboditi ih od birokratsko-ideološkoga balasta koji su logikom povijesnih događaja realno nosila. Isto vrijedi i za metodološke napore jugoslavenskih pedagoga iz doba socijalizma koji su izdržali kušnju vremena. Ovaj proces može, možda, dovesti do revalorizacije uloge i doprinosa koji je na neki način »kanonizirala« sama socijalistička pedagogija. Tim bolje. Stvarala bi se pouzdanija osnova za njezinu revalorizaciju u kontekstu nacionalnih pedagogija razvijenih na području bivše Jugoslavije.

#### **Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Vujisić Živković, N. (2015). Konstitutivna diskontinuiteta: školstvo in pedagogika v socialistični Srbiji = Constitutive discontinuity. Education and pedagogy in the socialistic Serbia (1945-1990). *Sodobna pedagogika*, 66, br. 2, str. 56–68, 78–94.

#### **Literatura**

- Aksentijević, B. (1971). Školstvo u Srbiji između dva svetska rata. U: R. Ničković, M. Nikolić i L. Praštalo (ur.). *Prosveta, obrazovanje i vaspitanje u Srbiji*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, str. 33–38.
- Bogavac, T. (1980). *Školstvo u Srbiji na putu do reforme (razvoj škola 1945–1975)*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two Worlds of Childhood: US and USSR*. New York: Russell Sage Foundation.
- Dorđević, J. (1977). *Različiti metodološki pristupi u proučavanju moralnog vaspitanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Dorđević, J. (1983). *Intelektualno vaspitanje*. Beograd: Privredni pregled.
- Dorđević, J. (1986). *Inovacije u nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Franković, D. (1963). Stanje i problemi pedagogije u našem društvu. *Pedagogija*, 18, br. 3, str. 284–303.
- Grant, N. (1979). *Soviet Education*. New York: Penguin Books.
- Janković, B. M. (1981). *Članci i rasprave*. Titovo Užice: Narodna biblioteka.

- Keiner, E. (2002). Education Between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, 1, br. 1, str. 83–98.
- Krneta, L., Potkonjak, N., Schmidt, V. i Šimleša, P. (1964). *Pedagogija*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Kvašček, R. (1978). *Modeliranje procesa učenja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kvašček, R. (1980a). *Sposobnosti za učenje i ličnost*. Beograd: ZUNS.
- Kvašček, R. (1980b). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
- Makarenko, A. S. (1949). *Problemi školnogo sovjetskogo vospitanija*. Moskva: Akademija pedagoških nauk RSFSR.
- Marijanović, A. (1977). *Dečja igra i stvaralaštvo*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Morton, M. (1972). *Pleasures and Palaces: The After-School Activities of Russian Children*. New York: Atheneum.
- Noah, H. J. (ur.). (1969). *The Economics of Education in USSR*. New York; Washington; London: Frederick A. Praeger Inc.
- Pataki, S. (1952). Zadaci i metodologija naučno-pedagoškog istraživačkog rada u vezi sa Rezolucijom III plenuma CK KPJ. *Savremena škola*, 7, br. 1–2, str. 1–15.
- Pavlović, M. (2003). Školstvo u Srbiji 1945–1948. U: R. Petković, P. V. Krestić i T. Živković (ur.). *Obrazovanje kod Srba kroz vekove*. Beograd: ZUNS; Društvo istoričara Srbije; Istorijski institut, str. 289–304.
- Potkonjak, N. (1973). *Vaspitanje u jugoslovenskom samoupravnom socijalističkom društvu – Referat za Treći kongres pedagoga Jugoslavije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Potkonjak, N. (1977). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije – epistemologija pedagogije*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Prosveta.
- Potkonjak, N. (1980). *Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji*. Beograd: ZUNS.
- Potkonjak, N. (1988). *Kuda ide srednje obrazovanje*. Beograd: ZUNS.
- Potkonjak, N. (1994a). *45 godina Saveza pedagoških društava Jugoslavije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Potkonjak, N. (1994b). *Razvoj i svrtanja o konstitutivnim komponentama pedagogije u Jugoslaviji (1944/45–1991/92)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Programi Instituta za pedagoška istraživanja Narodne Republike Srbije*. (1961). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.
- Savićević, D. (1983). *Čovjek i doživotno obrazovanje*. Titograd: Republički zavod za unapređivanje školstva.
- Savićević, D. (1986). *Ogledi iz andragogije: prilog opštoj andragogiji*. Nikšić: Univerzitetska riječ.
- Savićević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: ZUNS.
- Stamenković, V. (1971). Republički organi i organizacije. U: R. Ničković, M. Nikolić i L. Praštalo (ur.). *Prosveta, obrazovanje i vaspitanje u Srbiji*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, str. 106–114.
- Šmit, V. (1952). Kako da razvijamo pedagošku nauku kod nas. *Savremena škola*, 7, br. 5–6, str. 131–133.
- Šmit, V. (1958). *Kako danas da razvijamo pedagošku nauku kod nas*. Beograd: Savremena škola.
- Trnavac, N. (1983). *Vaspitni rad u školi*. Beograd: Pedagoška akademija.
- Trnavac, N. (1987). *Školski sistem na raskršću: uticaj naučno-tehnološke revolucije na školski sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Trnavac, N. (1997). *Bibliografija za rad školskih pedagoga*. Beograd: Dositej.
- Vujisić Živković, N. (2006). *Šezdeset godina časopisa Pedagogija*. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.
- Vujisić Živković, N. (2009). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja, drugi deo – Savremeni razvoj pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, 64, br. 1, str. 42–59.
- Vujisić Živković, N. (2013). Društveno-istorijski aspekt razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji. *Andragoške studije*, br. 2, str. 113–126.
- Vujisić Živković, N. i Spasenović, V. (2010). Modernization, Ideology and Transformation of Educational Science: Former Yugoslavia Case (1918-1990). *Pedagogija*, 65, br. 2, str. 213–222.
- Vuković, R. (1968). *Napredni učiteljski pokret između dva rata*. Beograd: Pedagoški muzej.



# OBRAZOVNA POLITIKA U SOCIJALISTIČKOJ CRNOJ GORI

VUČINA ZORIĆ

Sveučilište Crne Gore, Filozofski fakultet, Nikšić, Crna Gora, e-adresa:  
vucina@ucg.ac.me

**Sažetak** Fokus istraživanja prvenstveno je usmjeren na određivanje i razmatranje pojedinih obilježja socijalističke koncepcije odgoja i obrazovanja u Jugoslaviji i Crnoj Gori analizom nadležnosti i rada relevantnih institucija, procedure odlučivanja i vođenja sustava obrazovanja, školstva i obrazovne politike uopće. Analizirane faze razvoja obrazovne politike u Jugoslaviji, u slučaju Crne Gore, obilježava s jedne strane proces prenošenja nadležnosti s federacije na republike, a s druge strane u velikoj mjeri centralizirana nadležnost kreiranja prosvjetne politike u najvišim partijskim organima države, pri čemu su državni, a posebice republički organi mogli donositi odluke i propise uglavnom o njezinoj primjeni.

**Ključne riječi:**

obrazovna  
politika,  
socijalistički  
koncept  
obrazovanja,  
samoupravljanje,  
Jugoslavija,  
Crna Gora.



DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-320-3.8>

ISBN 978-961-286-320-3

Dostupno na: <http://press.um.si>

# EDUCATIONAL POLICY IN SOCIALISTIC MONTENEGRO

VUČINA ZORIĆ

University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Nikšić, Montenegro, e-mail:  
vucina@ucg.ac.me

**Abstract** The research is primarily focused on the identification and consideration of certain characteristics of the socialist concept of education in Yugoslavia and Montenegro through an analysis of the competences and work of relevant institutions, their decision-making procedures, and the management of systems of education and educational policy in general. The analyzed stages of development of educational policy in Yugoslavia, in the case of Montenegro, have been marked, on one hand, by the process of transferring responsibilities from the federation to the republics. On the other hand, the development has been characterized by the largely centralized jurisdiction of creating educational policy in the highest party organs of the state, in which predominantly republican bodies have been able to make decisions and regulations primarily on their application.

**Keywords:**

education policy,  
socialist concept  
of education,  
self-  
management,  
Yugoslavia,  
Montenegro.



## 1 Uvod

Crna Gora bila je nakon Drugoga svjetskog rata jedna od republika u sastavu federativne države Jugoslavije, utemeljene na socijalističkoj ideologiji i uređenju, što je, naravno, imalo svoj odraz i u službenoj obrazovnoj politici, odnosno pedagoškoj koncepciji. Međutim, ako pod socijalističkom pedagogijom podrazumijevamo »naziv za različite koncepcije socijalističkog vaspitanja, odnosno vaspitanja u socijalističkim državama; danas najčešće naziv za pedagoške koncepcije nastale na osnovama različito shvaćenog marksizma u socijalističkim zemljama druge polovine 20. veka« (Jakšić 1996, str. 466), onda o njoj u Crnoj Gori u sastavu Jugoslavije možemo govoriti gotovo isključivo kroz vođenje ili realizaciju službene obrazovne politike, a ne kao o kreiranoj ili razvijanoj znanstvenoj ili pedagoškoj koncepciji. Zanimljivo je da u jedinom pedagoškom leksikonu koji je ikada tiskan u Crnoj Gori, i to tek 2005, nema odrednice *socijalistička pedagogija* ili tome slične, ali postoji odrednica *socijalizam*, a on se opisuje kao »društveni poredak organizovan na osnovi društvene svojine sredstava za proizvodnju, u kojem nema eksploatacije klasa i u kojem vredi geslo: od svakoga prema njegovim sposobnostima, svakome prema njegovom radu« (Damjanović 2005, str. 285). Slučajno ili ne, posljednji dio navedenoga objašnjenja odrednice krilatica je koja je bila sastavni dio Ustava SFR Jugoslavije (1974), a koja se (u tom Ustavu) izravno odnosi na samoupravljanje, a ne na sam socijalizam generalno. Između 1945. i 1990. u Crnoj Gori:

- pedagozi se nisu znatnije bavili kreiranjem ili razvojem socijalističke pedagogije kao teorijske ili znanstvene koncepcije, nego više prikazivanjem i analiziranjem službene odgojno-obrazovne politike u tadašnjoj socijalistički uređenoj republici; ipak, bilo je onih koji su na teorijskom, a posebno na praktičnom planu kontinuirano pridonosili provođenju, preispitivanju i rukovođenju obrazovnom politikom, među kojima se ne smiju izostaviti Ratko Đukanović, Pavle Gazivoda, Rade Delibašić i Radovan Damjanović
- nije postojao ni studijski program za pedagogiju, institut ili slična institucija koja bi se socijalističkom pedagogijom bavila na znanstvenoj osnovi.

Ovdje predstavljamo realizirano teorijsko istraživanje koje je kao cilj imalo prezentirati i analizirati jedan od bitnih pokazatelja načina kreiranja, razvoja i primjene socijalističke pedagogije u Jugoslaviji na primjeru jedne od njezinih republika, u ovom slučaju Crne Gore, kroz proces decentralizacije obrazovne politike i upravljanja sustavom obrazovanja. Taj je predmet istraživanja odabran jer je jedan od načina sagledavanja strukture tadašnjih pedagoških problema i glavnih karakteristika brojnih transformacija socijalističkoga koncepta razvoja obrazovanja i školstva u Jugoslaviji i Crnoj Gori. Analiza toga problema nije usmjerena prvenstveno na praćenje nadležnosti određenih institucija, nego na dovoljno relevantan pregled i tumačenje glavnih i prijelomnih događaja u kreiranju obrazovnih politika, a posebno upravljanju prosvjetom u Crnoj Gori. Za razliku od klasifikacije Nikole Potkonjaka (1980) i Miloša Starovlaha (1986), skloniji smo gotovo potpuno onoj Vladete Cvijovića i Branislava Kovačevića (1996), koja nam se čini opravdanijom u slučaju Crne Gore, odnosno da je upravljanje sustavom obrazovanja, ali i proces decentralizacije obrazovnih politika u Jugoslaviji, a posebno u Crnoj Gori, moguće za potrebe analize klasificirati u određena relativno precizno omeđena razdoblja:

- 1) *administrativni* socijalizam 1945–1951.
- 2) *odumiranje* države i začetak samoupravljanja 1951–1963.
- 3) *korekcija* samoupravnoga koncepta 1963–1974.
- 4) *totalni* (raspad) samoupravljanja 1974–1990.

Iako su spomenuta razdoblja umnogome isprepletena, smatramo da su opravdana uslijed brojnih događanja koja ih razgraničavaju kao prekretnice i u samom sustavu upravljanja obrazovanjem u Crnoj Gori i u ukupnim događanjima na razini i unutar čitave Jugoslavije.

## 2 Razdoblje *administrativnoga* socijalizma (1945–1951)

Vrijeme od 1945. do 1951. u Jugoslaviji najčešće se naziva razdobljem *administrativnoga* socijalizma (Cvijović i Kovačević 1996, str. 97; Grbić 1975, str. 88; Starovlah 1994, str. 49) jer je u gotovo svim područjima života i rada odlučujuću moć imala federalna država, što se umnogome odnosilo i na djelatnosti škola i sveukupnoga obrazovanja. Ipak, paralelno s tim u Jugoslaviji su od samoga njezina osnivanja federalne jedinice imale znatan stupanj (posebno formalne) samostalnosti

u brojnim oblastima odgoja i obrazovanja, ali u određenom stupnju i upravljanju njime. Naprimjer, prva Vlada Federalne Crne Gore imala je Ministarstvo prosvjete (Ukaz Prezidijuma 1945, str. 1) s posebnim organizacijskim jedinicama: Odjel za narodno prosvjećivanje, kulturu i umjetnost, Opći odjel, Planski odjel i Personalni odjel.

Po Ustavu FNR Jugoslavije (1946), koji je ukupno sadržavao jako malo odredbi koje su se izravno odnosile na obrazovanje, temeljne i opće principe za zakone u obrazovanju trebala je donositi zajednička država (čl. 44, točka 24), a republike su ih trebale razrađivati, odnosno operacionalizirati i konkretizirati vlastitim propisima (čl. 94, točka 24). Ipak, »[...] u toku prvih pet poratnih godina, uglavnom su bili identični gotovo svi propisi iz oblasti obrazovanja u Jugoslaviji« (Starovlah 1994, str. 56). Bitno je istaknuti da su u skladu s Ustavom postojale dvije kategorije ministarstava: savezno-republička i republička, tj. ona koja su u svojim djelatnostima bila neovisnija u odnosu na savezne organe upravljanja, a među njima je bilo i Ministarstvo prosvjete. Ipak, čak i tako samostalno Ministarstvo prosvjete nije imalo nadležnosti za cjelokupno školstvo u republici sve do 1951. godine. Primjerice, stručno obrazovanje gotovo je potpuno bilo u nadležnosti drugih ministarstava (npr. industrije i građevinarstva, prometa), uz malu suradnju s Ministarstvom prosvjete (Cvijović i Kovačević 1996, str. 120–121). Inače, tada je po Ustavu (1946) na saveznoj razini samo pri Vladi postojao Komitet za područje prosvjete i kulture radi općega rukovođenja u tim oblastima državne uprave (isto, čl. 89).

Prosvjetni savjet Crne Gore, iako je postojao još od 1944. kao savjetodavni organ prosvjetnim vlastima i u znatnoj mjeri kreirao obrazovnu politiku u republici, zbog događaja koji su slijedili mnogi danas nazivaju i tretiraju kao Privremeni prosvjetni savjet (Medojević 1988). Naime, pri Ministarstvu prosvjete Crne Gore osnovan je (opet) tek dvije godine poslije (Uredba o osnivanju Prosvjetnog savjeta... 1946), ali i dalje samo kao savjetodavno tijelo i činovnička institucija sa sličnim nadležnostima, kao i Savjet za stručnu i profesionalnu nastavu koji je postojao pri Ministarstvu industrije i rudarstva (Pravilnik o Savjetu... 1945). Važno je istaknuti da su i organi za prosvjetu mjesnih, gradskih i kotarskih narodnih odbora vlasti u tom razdoblju imali bitnu ulogu u ostvarivanju prosvjetne politike provodeći u praksi zapovijedi, upute i preporuke viših vlasti. Posebno su niži upravni organi imali velik stupanj i opseg odgovornosti jer su odgovarali za svoj rad i onima koji su ih birali i višim upravnim organima, a osobito Ministarstvu prosvjete, čija su produžena ruka bili (Cvijović i Kovačević 1996, str. 122–123).

Do 1949. gotovo sve odluke donosila je Partija, a potom savezni organi. U prosincu 1949. donesena je *Rezolucija Trećeg plenarnog zasjedanja CK KPJ o zadacima u školstvu* (1950), što je bio jedan od najvažnijih događaja u razvoju obrazovne politike u Jugoslaviji. Donijeta je s ciljem uvođenja važnih promjena, posebice u upravljanju u oblasti obrazovanja sa svrhom »[...] jačanja i većeg ispoljavanja inicijative u svim školama i školskim ustanovama i do onemogućavanja birokratizma u radu organa koji rukovode školstvom« (isto, str. 4). Tako se tada, uza sve očitiji razlaz sa sovjetskim uzorom, upozorava na neke od glavnih problema u školskom sustavu, pokušava aktivirati upravni i nastavni kadar te pružiti potpora većem stupnju slobode izražavanja i životnosti u školama, koje su bile dominantno ideološki opterećene slijedećem direktiva, kontrolom i samokontrolom, zadovoljavanjem forme na štetu sadržaja i kvalitete nastave te nerazumijevanjem poželjnoga pravca njezina razvoja glede novih potreba. Time su također s vremenom u znatnoj mjeri povećane nadležnosti republičkih ministarstava, što se onda prenosilo s republika na općine u želji da se ide ususret potrebama pojedinaca, čime je poprilično intenzivno započela decentralizacija upravljanja obrazovanjem u Jugoslaviji.

Zajednička država i republike kontinuirano su donosile petogodišnje planove aktivnosti i razvoja. Tako je *Petogodišnji plan razvoja Crne Gore 1947–1951* (1947), kao i u cijeloj Jugoslaviji, uz ostalo i dalje bio fokusiran na elementarno stvaranje uvjeta za rad obrazovnih institucija, ali ne i na suštinske promjene u obrazovanju. Zbog urgentnosti problema prvenstveni zadatak plana bio je akcija opismenjavanja svih građana. S obzirom na to da za relativno velik broj opismenjenih u poslijeratnom razdoblju tečajevi nisu poslužili tome da daju trajnije rezultate, od 1953. to se pokušava urediti time što se opismenjavanje dominantno smješta u institucije za obrazovanje odraslih te se tečajevi organiziraju pri narodnim i radničkim sveučilištima kao odjeli tih institucija (Backović 2001, str. 231). Inače, rad narodnih sveučilišta u kotarskim središtima Crne Gore koordinirao je *Centralni narodni univerzitet* na Cetinju, osnovan u rujnu 1946, kao ustanova Ministarstva prosvjete sa službenim ciljem širenja znanosti, kulture i ideologije.

Još je u listopadu 1945. Privremena narodna skupština Demokratske Federativne Jugoslavije donijela zakon o obveznom sedmogodišnjem školovanju, a potvrdila ga je Narodna skupština Federativne Narodne Republike Jugoslavije u srpnju 1946. godine (Opšti zakon... 1946), te je donesen i u Republici Crnoj Gori (*Zakon o uvođenju...* 1946). Kao i sve druge tadašnje odredbe na razini federacije, *Opšti zakon*

bio je kratak i načelan te je obvezao skupštine federalnih jedinica da u skladu sa specifičnim uvjetima u njima donesu svoje zakone, koji će biti u skladu s njegovim principima. Tako se u Jugoslaviji od osnivanja uvažavala posebnost i realne potrebe svake od njezinih članica. U Crnoj Gori najprije se morala osigurati školovanost djece u četverogodišnjim školama te kreirati viša u osnovnim ili niža u srednjim školama, pri čemu bi se više osnovne škole otvarale postupno po odobrenju Ministarstva prosvjete, a na prijedlog kotarskih narodnih odbora (Cvijović i Kovačević 1996, str. 102). U Crnoj Gori osnovne škole u sedmogodišnjem trajanju počele su se otvarati školske godine 1947/48, a dvije godine poslije prešlo se na osmogodišnje. To je bila realizacija stava *Rezolucije V. kongresa KPJ o osnovnom obrazovanju (Odluke V. kongresa KPJ 1948)*, na osnovi kojega je Vlada Federativne Narodne Republike Jugoslavije u svibnju 1950. ozakonila tu obvezu, a pritom prepustila republikama da propišu način i uvjete po kojima će se cilj ostvariti. S druge strane, s obzirom na ambicije Petogodišnjega plana i nedostatak srednjega stručnoga kadra u Crnoj Gori, počele su se otvarati niže i potpune srednje stručne škole, uz ciljane tečajeve za najjednostavnije stručne poslove u kotarevima i općinama za polukvalificirane radnike (npr. za izgradnju pruge Nikšić–Titograd). Njih su, kao što smo rekli, otvarala odgovarajuća ministarstva (a ne Ministarstvo prosvjete), koja su im propisivala programe i obavljala nadzor, a možda baš u tome i leži razlog zašto su dvogodišnje i trogodišnje srednje stručne škole za kvalificirane radnike, koje su trebale imati više od 50% nastave u poduzećima, a teorijski dio u školama, bile nezadovoljavajuće za republičke državne i političke organe u pogledu masovnosti, odnosa poduzeća prema njima i uopće kvalitete. Pritom je i četverogodišnjih srednjih stručnih škola u Crnoj Gori bilo malo i sporo su se otvarale, za razliku od gimnazija, koje su imale neku vrstu prednosti zbog svojega općeg obrazovanja, tradicije i većinom očuvanih zgrada (Starovlah 1994).

### **3 Razdoblje odumiranja države i začetak samoupravljanja (1951–1963)**

Donošenjem *Osnovnoga zakona o upravljanju državnim privrednim preduzećima i višim privrednim udruženjima od strane radnih kolektiva* (1950) dogodio se znatno pojačan zaokret u ukupnom sustavu zajedničke države, a definitivni potpunim i javnim odbacivanjem sovjetskoga modela i traganjem za novim te uvođenjem radničkoga samoupravljanja preko radničkih savjeta. Iako su i prije postojale određene najave, to je bio specifičan i konkretan začetak samoupravljanja kao poseban eksperiment *iščezavanja* države. Eksperiment je trebao biti primijenjen na sve oblasti i upravljanje

njima, ali najprije je počeo u društvenim djelatnostima (obrazovanje, kultura, znanost, zdravstvo i socijalna skrb).

Godine 1951. zaključci Treće plenarne sjednice Centralnoga komiteta Komunističke partije Jugoslavije (KPJ) (Rezolucija... 1950) počeli su se intenzivno uvoditi u zakonske forme, pa dolazi i do velikih promjena u državnoj upravi. Za Crnu Goru bitno je istaknuti donošenje *Uredbe o osnivanju savjeta za prosvjetu i kulturu pri sreskim i gradskim narodnim odborima* (1951), čime su formirani savjeti kao organi društvenoga upravljanja (i istodobno kao upravni organi) koje je imenovao narodni odbor, umjesto prijašnjih povjerenstava za prosvjetu i kulturu pri izvršnim odborima kotareva i gradova. Narodni odbori imenovali su članove savjeta, a savjeti su razmatrali sva važna pitanja iz svojih nadležnosti kotara odnosno grada, samostalno odlučivali i predlagali narodnom odboru. To je bila konkretna realizacija eksperimenta, odnosno primjena preporuka Treće plenarne sjednice Centralnoga komiteta KPJ (Rezolucija... 1950) da se u podružjavanju državne uprave u društvenim djelatnostima počne s nižih razina. Na višim razinama uprave, od republičke do savezne, također je bilo brojnih promjena. Ukinuta je većina dotadašnjih ministarstava, među njima i Ministarstvo prosvjete, te umjesto njega osnovan Savjet za prosvjetu i kulturu Republike Crne Gore (10. travnja 1951), a u ostalim djelatnostima iz nadležnosti ukinutoga ministarstva – tajništva. Umjesto Vlade formirano je Izvršno vijeće, a pri Saveznom izvršnom vijeću postojao je samo Odbor za prosvjetu, umjesto kojega će poslije biti osnovan Sekretarijat za prosvjetu i kulturu. Sve to upućuje nas na zaključak da saveznoj državi i dalje nije bilo osobito stalo do društvenih djelatnosti, u koje je spadala i prosvjeta.

Savjet za prosvjetu i kulturu Republike Crne Gore, kao glavni upravni organ za oblast prosvjete, razmatrao je stanje i izdavao pravilnike, naredbe, upute i objašnjenja primjene zakona i propisa, predlagao akte koje je donosilo Izvršno vijeće, brinuo se o nadzoru republičkih ustanova i razvoju društvenoga upravljanja suradnjom sa savjetima u kotarevima i gradovima itd. Godine 1952. reorganizirani su i narodni odbori, odnosno narodni odbori kotareva, pa se tada njihovim savjetima povjerava provođenje zakona, propisa narodnoga odbora i obavljanje drugih upravnih poslova, čime se naglasak stavlja na njihove upravne poslove, a ne samo na razmatranje načelnih pitanja razvoja društvenoga upravljanja (vidi u: Medojević 1988).



Konfuziju i dezorijentiranost u praktičnoj primjeni principa društvenoga upravljanja u odnosu na društveno-politički sustav iz 1946. pokušalo se riješiti novim konceptom na razini federacije, što je prenijeto i u *Ustavni zakon o osnovama društvenog i političkog uređenja NRCG i republičkim organima vlasti* (1953), po kojem je osnova uređenja u zemlji društveno vlasništvo nad sredstvima za proizvodnju, samoupravljanje proizvođača u privredi i naroda u općini, gradu i kotaru. Tako bi se samoupravljanje u prosvjeti ostvarivalo preko samouprave ustanova, sudjelovanja profesionalnih društvenih organizacija i građana u organima državne uprave (isto, čl. 6). Dakle, novom eksperimentu kao da je bila primarna načelna provjera mogućnosti funkcioniranja koncepta u praksi, a potom bi se eventualno iz samih rezultata vidjelo kako normirati procedure. Novim *Ustavnim zakonom o osnovama društvenog i političkog uređenja NRCG i republičkim organima vlasti* (1957) još je više istaknuta upravna funkcija Savjeta za prosvjetu (a ne kao prije i za kulturu, za koju je formiran novi savjet), pa su u njegovoj nadležnosti bili upravni poslovi republike u oblasti školstva, predškolskoga odgoja, obrazovanja odraslih i izvanarmijskoga vojnog odgoja. Nakon reorganizacije državne uprave *Zakonom o organizaciji državne uprave* (1956), a posebno *Opštim zakonom o školstvu* (1958), koji je diktirao tadašnju obimnu reformu školstva i bio važna prekretnica u ukupnom sustavu obrazovanja, još su detaljnije nabrojani zadaci općinskih, kotarskih i republičkih savjeta, kao i (novoga) Prosvjetnog savjeta Jugoslavije, koji nije imao upravne ovlasti, nego je samo pokretao određena pitanja od zajedničkoga interesa, po potrebi davao preporuke i određivao osnove nastavnih planova i programa i opća načela o izdavanju udžbenika. U sklopu nove reorganizacije državne uprave iz 1962. opet su dva savjeta spojena u jedan, odnosno Savjet za prosvjetu i kulturu, do donošenja novoga Ustava SR Crne Gore (1963) i nove organizacije državne uprave te ukidanja savjeta (vidi u: Cvijović i Kovačević 1996).

Opći nadzor nad primjenom zakona i propisa obavljali su savjeti, a stručno-pedagoški nadzor stručne službe savjeta. Republički je savjet (više) osiguravao nadzor nad srednjim, a kotarski nad osnovnim školama, uz njihovu međusobnu suradnju, kako je bilo dominantno do donošenja *Uredbe o osnivanju Zavoda za unapređenje školstva NRCG* (1955), koji je započeo s radom 1956. godine. Međutim, tek *Uredbom o organizaciji i radu Zavoda za unapređivanje školstva NRCG* (1959) stavlja se naglasak i na stručno-pedagoški nadzor, uz istraživačko-analitičku funkciju (Gvozdenović i dr. 1986, str. 71). Štoviše, godinu poslije *Zakonom o prosvjetno-pedagoškoj službi* (1960) Zavod dobiva proširene nadležnosti, određene upravne ovlasti, pa i formalni status upravne ustanove, čime je osnovano i pet međuopćinskih

zavoda za prosvjetno-pedagošku službu. Otkud uopće Zavod za unapređivanje školstva u Crnoj Gori baš u to vrijeme? S obzirom na to da savezna tijela – što tada praktički znači samo Odbor za prosvjetu Saveznoga izvršnog vijeća – nisu mogla znatnije utjecati na prosvjetnu politiku i pratiti što se na tom polju događa u republikama, a s druge strane prijašnja republička ministarstva nisu bila dovoljno sposobna obavljati svoju funkciju, na inicijativu Odbora za prosvjetu Saveznoga izvršnog vijeća 1955. osniva se Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja. Savezni zavod bio je za škole samo savjetodavno tijelo, funkcionirao je kao neka vrsta sabirnoga središta i bavio se proučavanjem podataka iz oblasti školske problematike (Starovlah 1993, str. 56). Potom su republike pristupile osnivanju svojih zavoda, pri čemu su postojale znatne razlike u njihovim nadležnostima, što se sveukupno može smatrati još jednim primjerom decentralizacije u oblasti upravljanja obrazovanjem u Jugoslaviji.

#### 4 Razdoblje *korekcije* samoupravnoga koncepta (1963–1974)

Ustavom zajedničke države i republičkim ustavima iz 1963. te ustavnim amandmanima (Odluka... 1967; Odluka... 1971), kojih je bilo 42, određena je, među ostalim, neprikosnovenost prava građana na samoupravljanje, slobodan udruženi rad sredstvima za proizvodnju u društvenom vlasništvu i samoupravljanje u proizvodnji i raspodjeli društvenih proizvoda (Ustav SR Crne Gore 1963, čl. 6, str. 264), uz prije proklamirane principe i pravo na samoopredjeljenje, uključujući odcjepljenje, te su još proširene nadležnosti republika, što je dovelo i do nove promjene naziva savezne države u Socijalistička Federativna Republika Jugoslavija, čime je naglasak preusmjeren ne samo nominalno s *narod(n)a* na socijalističko uređenje. Kako (i) u vezi s tim Ustavom nije postojala opća suglasnost, o čemu svjedoče i brojni amandmani koji su omogućili još veće slabljenje vlasti federacije i prenošenje nadležnosti na republike, moguće je problematizirati njegovu kvalitetu jer su savezni organi postajali samo koordinirajući i zajednički, a ne nadređeni. Može se govoriti i o kontinuitetu toga trenda u pogledu jedinstvenoga odgojno-obrazovnog sustava i (ne)podređenosti u upravljanju u Jugoslaviji poslije i u sljedećem Ustavu SFR Jugoslavije (1974).

Usljed smanjenih ovlasti federacije ukinut je Savezni sekretarijat za obrazovanje i kulturu, a umjesto njega osnovan Savjet kao državni organ nižega ranga. Tako je i u Crnoj Gori došlo do ukidanja državnih sekretarijata i sekretarijata Izvršnoga vijeća za pojedine oblasti, kao i Savjeta za prosvjetu, kulturu i znanost, te je osnovan sekretarijat koji se, kao i ostali, trebao brinuti za provođenje donesene politike i zakona Skupštine i Izvršnoga vijeća te za njih pripremati nacрте zakona i drugih propisa. Republički sekretarijat za obrazovanje, kulturu i znanost obavljao je poslove državne uprave, a sektor za obrazovanje posebno za predškolske ustanove, osnovne, srednje i specijalne škole, visokoškolske organizacije, radnička i narodna sveučilišta, domove, tjelesni odgoj itd.

Ipak, 1966. osnovan je Pedagoški savjet Crne Gore, nastavljajući tradiciju Prosvjetnoga savjeta, koji je imao važnu upravnu funkciju u školstvu i bio stručni organ te je, uz ostalo, donosio osnove nastavnih planova i programa za osnovne i srednje, a ponekad i za više škole (cjelovite planove i programe za više škole sačinjavao je republički Zavod za unapređivanje školstva) (Medojević 1988). Pedagoški savjet samostalno je na prijedlog Zavoda propisivao koji bi se udžbenici trebali obvezno koristiti u školama. Republički Zavod imao je iste ovlasti kao i prije, ali je *Zakonom o prosvjetno-pedagoškoj službi* (1965) organiziran na novi, samoupravni način, kao i međuopćinski zavodi za prosvjetno-pedagošku službu. Naime, detaljno je propisano ostvarivanje samoupravljanja i u tim ustanovama. Bitno je istaknuti da se u tom razdoblju javila potreba za inspektoratima za kontrolu primjene propisa, koja je inače bila predviđena kao mogućnost u zakonskim rješenjima jer je samoupravna normativna djelatnost na svim razinama počela čak i nekontrolirano rasti, pa je donesen *Zakon o prosvjetnoj inspekciji* (1973), kojim je osnovan Republički prosvjetni inspektorat u sastavu Republičkoga sekretarijata za prosvjetu, kulturu i znanost (vidi u: Cvijović i Kovačević 1996).

Novost u upravljanju školama bila je da su njihovi samoupravni organi tada samostalno odlučivali o unutarnjoj raspodjeli dohotka, a u njihovim savjetima nalazili su se i predstavnici društvene zajednice, koji su sudjelovali u odlučivanju jer se radilo o djelatnostima od posebnoga društvenog interesa. To je jedan od primjera razrješenja kulminacije odnosa između organa društvenoga upravljanja koji su prije bili u sjenci državnih organa, odnosno onih koji su upravljali materijalnim sredstvima (Mićunović 1975, str. 314).

U tom razdoblju školstvo je dobilo dobre temelje, posebno srednje stručno školstvo zbog razvoja privrede, potrebe za više školovanih, velikoga interesa učenika i migracijom sa sela u gradove. Ono se sve više objedinjavalo u školske centre, uglavnom iz ekonomskih razloga (najčešće integracijom srednjih stručnih škola i škola za kvalificirane radnike), ali je liberalizacijom upisne politike i izjednačavanjem uvjeta za redovno i izvanredno školovanje već tada započelo degradiranje kvalitete stručnoga obrazovanja naglim i nekontroliranim rastom broja srednjoškolaca uz nedovoljne kapacitete, iako se pritom povećavao i broj škola (Cvijović i Kovačević 1996, str. 150–157).

Po Ustavu SFRJ (1963) i amandmanima, gotovo sve nadležnosti federacije u oblasti obrazovanja prenesene su na republike, a to je bio jedan od uzroka koji su omogućili da se one počnu intenzivnije okretati i svojim specifičnostima u zajednici, odnosno nacionalnim kulturama i njihovoj afirmaciji. Unutar Crne Gore čak je i na tom polju i u to doba bilo mnogo unutarnjih neslaganja zbog njezine multinacionalne i multikonfesionalne strukture. Ta će neslaganja poslije biti još i veća, a može se reći da na određeni način traju i danas u njoj kao samostalnoj državi.

## 5 Razdoblje *totalnoga* (raspada) samoupravljanja (1974–1990)

Ovu fazu karakteriziraju pokušaji postizanja *potpunoga* samoupravljanja slobodnom razmjenom rada i interesnim udruživanjem u samoupravne interesne zajednice (SIZ). Ubrzo će se pokazati da takav pokušaj reanimacije klimave savezne države i stanja u privredi, uz još neke čimbenike izvan Jugoslavije, nije omogućio poticaj za razvoj republika i očuvanje zajedničke države. Temeljna politička polazišta za predstojeću reformu sustava odgoja i obrazovanja formulirana su u Ustavu SFRJ (1974), republičkim ustavima, odlukama X. kongresa SKJ (1974) koje su se odnosile na samoupravnu preobrazbu sustava odgoja i obrazovanja i Zakonu o udruženom radu (1976), a neke od osnovnih postavki bile su:

- u sklopu transformacije sustava društvenoga samoupravljanja obrazovanje treba postati sastavni dio cjeline udruženoga rada, a radnici neposredno sudjeluju u odlučivanju u obrazovanju
- obrazovanje na svim razinama treba biti, uz jednake uvjete, dostupno svakome

- podizanje općeobrazovne razine stručnih škola s naglašenim marksističkim idejno-političkim obrazovanjem treba biti važan uvjet za stjecanje ravnopravnih uvjeta za nastavak svakoga daljnjeg obrazovanja tijekom cjelokupnoga radnog vijeka i ususret izazovima znanstveno-tehnološkoga razvoja u svijetu.

Pritom je novi Ustav djelatnost obrazovanja još više, gotovo potpuno, prenio u nadležnost republika, pa su se i zajedničke funkcije, interesi i potrebe regulirali sustavom društvenoga dogovaranja i sporazumijevanja (Đukanović 1988, str. 39). Skupština Crne Gore donijela je *Zakon o samoupravnim interesnim zajednicama obrazovanja i vaspitanja* (1974), čime je predviđeno njihovo osnivanje u općinama i republici. Općinski SIZ-ovi mogli su se osnivati za jednu ili više općina i preko njih su osiguravana sredstva za financiranje predškolskoga i osnovnoga obrazovanja i odgoja, rada međuopćinskih zavoda za prosvjetno-pedagošku službu, stručno usavršavanje učitelja i nastavnika itd. Bilo je predviđeno da ih, ako se ne osnuju samoupravnim sporazumom sudionika u slobodnoj razmjeni rada, skupština općine može osnovati svojom odlukom.

Za područje republike *Zakonom o samoupravnim interesnim zajednicama obrazovanja i vaspitanja* (1974) osnovane su dvije samoupravne interesne zajednice: za osnovno i za usmjereno (odnosno srednje, više i visoko) obrazovanje. Njima su upravljale skupštine sastavljene od dva vijeća: vijeća korisnika i vijeća davatelja usluga, a takav je koncept i inače bio bit ideje SIZ-ova. Odluke su se donosile suglasnošću obaju vijeća, a skupštine su, među ostalim, određivale programe razvoja djelatnosti, kriterije za raspodjelu sredstava na korisnike i dr. Jako je teško išlo s praktičnom primjenom takva koncepta jer su delegati udruženoga rada materijalne proizvodnje u SIZ-ovima uglavnom bili nezainteresirani za rad organa tih zajednica, a predstavnici davatelja usluga uglavnom preokupirani raspodjelom sredstava za korisnike, pa je sve najčešće vodilo k birokratizmu i sve glomaznijim stručnim službama. Kada je Skupština Socijalističke Republike Crne Gore razmatrala pitanja iz oblasti za koje su osnovani SIZ-ovi koji su u nadležnosti republike, skupština SIZ-a s njima je o tome odlučivala ravnopravno s nadležnim vijećima republičke Skupštine (vidi u: Cvijović i Kovačević 1996).

*Zakonom o republičkim organima uprave (1974)*, donesenim nakon Ustava, pokušalo se još više precizirati pojedine nadležnosti organa uprave, pa je Republički sekretarijat za obrazovanje, kulturu i znanost imao obvezu i pratiti sustav financiranja, ostvarivanje novoga odgojno-obrazovnog sustava, brinuti se o kadrovima itd., a sličan djelokrug rada imali su i općinski sekretarijati. Znatna dio tih aktivnosti bio je i u djelokrugu SIZ-ova, pa je bilo teško razgraničiti nadležnosti.

U tom je razdoblju (opet) nastupio period velike reforme obrazovanja, koji je uz određene zakonske korekcije trajao do raspada Jugoslavije. Bitna okolnost za reformu bila je da je sustav obrazovanja bio praktično već potpuno u nadležnosti republika, a uvelike su se pojavljivali pokazatelji buduće razjedinjenosti federacije u brojnim oblastima zajedničke države. Kao pokušaj da se taj proces zaustavi, 1981. došlo je do dogovora između republika i pokrajina o osnovama sustava odgoja i obrazovanja da bi se među njima ublažile razlike u poimanju reforme, ali uz sustav društvenoga dogovaranja nisu postignuti zadovoljavajući rezultati. Jedna od posljedica takva stanja bilo je kontinuirano nekontrolirano širenje broja i mreže srednjih škola. I dalje se popravljao materijalni položaj obrazovanja, a nastavljalo se i favoriziranje usmjerenoga obrazovanja bez obzira na stvarne potrebe privrede i društvenih djelatnosti. Koncept o suradnji obrazovanja i udruženoga rada, posebno u oblasti materijalne proizvodnje, nikada nije kvalitetno ostvaren u skladu sa zamislima. Bilo je sve teže zaposliti se, a s druge strane, kao i danas, rapidno je rastao broj srednjoškolaca i studenata jer su oni bili primorani u tome vidjeti odgođenu šansu koja im može biti od koristi, ne iz altruizma nego zbog teške gospodarske situacije u cijeloj državi. Pritom su se škole, zbog ograničenja potrošnje i sve težega materijalnog položaja prosvjetara, utrkivale koja će imati više izvanrednih kandidata (koji su plaćali polaganje ispita), a privlačnost se zadobivala ako bi se pročulo da se u nekoj školi najbrže stječe diploma (Cvijović i Kovačević 1996, str. 177). Naravno, u takvim okolnostima kvaliteta obrazovanja nije mogla biti u skladu s očekivanjima reforme.

Opet su postojala brojna preklapanja nadležnosti u oblasti upravljanja obrazovanjem. Naprimjer, Republički sekretarijat za obrazovanje, kulturu i znanost nije obavljao samo upravne poslove, a Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja, pored stručnih, samostalno je obavljao i neke upravne poslove, poput nadzora nad primjenom propisa o organiziranju i radu škola i primjenom udžbenika, čime se bavila i Prosvjetna inspekcija. Pedagoški savjet dobio je u skladu s odgovarajućim

*Zakonom o Pedagoškom savjetu SRCG* (1976), uz prethodnu stručnu, širu društvenu funkciju u provođenju obrazovne politike i sve ovlasti republičkoga organa uprave: samostalno donošenje nastavnih planova i programa za predškolsko i osnovno obrazovanje, prvu fazu usmjerenoga itd., ali i praćenje i proučavanje ostvarenja u odgojno-obrazovnom sustavu, čime se bavio i Zavod, ili predlaganje mjera prosvjetne politike i sl., što je bio zadatak i Republičkoga sekretarijata za obrazovanje, kulturu i znanost.

Dakle, i u posljednjem razdoblju samoupravljanja ponovno se mijenjaju i nazivi i status, struktura i ovlasti organa uprave u društvenim djelatnostima, što ilustrira dezorijentiranost u pokušajima njihova (novoga) *podruštvljavanja*. Republički sekretarijat za obrazovanje, kulturu i znanost ukinut je 1984. i osnovan je Republički komitet za obrazovanje, kulturu i znanost, koji je imao uglavnom iste nadležnosti, bez odredbi o odgovornosti za stanje u svojoj oblasti i staranje o kadrovima, ali je dodatno trebao pratiti i ostvarivanje prosvjetno-kulturnih i znanstvenih djelatnosti narodnosti koje žive u Crnoj Gori (*Zakon o izmjenama i dopunama Zakona... 1984*, str. 179). Godine 1989. uslijed burnih političkih događaja dolazi i do promjena u Izvršnom vijeću Crne Gore, zakonskih izmjena, čime su ukinuti republički komiteti, a umjesto njih formirani sekretarijati, te je Republički komitet za obrazovanje, kulturu i znanost (opet) postao Republički sekretarijat za obrazovanje, kulturu i fizičku kulturu kao upravni organ za svoje oblasti. Bitno je istaknuti da je tada uslijedilo donošenje brojnih propisa kojima su se praktički ukidali samoupravljanje i SIZ-ovi, a *Zakonom o društvenim djelatnostima* (1990) omogućilo se osnivanje odgojno-obrazovnih institucija privatnoga ili mješovitoga karaktera. Ubrzo su u sustav uprave uvedene još neke važne izmjene, tj. umjesto Izvršnoga vijeća Skupštine Crne Gore ustanovljena je Vlada, umjesto sekretarijata ministarstva, a osnovano je i Ministarstvo prosvjete i znanosti (*Zakon o izmjenama i dopunama Zakona... 1991*, str. 33–37).

## 6 Zaključak

U Jugoslaviji je na saveznoj razini u velikoj mjeri suštinski i u procesu donošenja najvažnijih odluka postojala centralizacija moći u oblasti odgoja i obrazovanja. S druge strane, gotovo od samoga njezina osnutka bio je prisutan više ili manje kontinuiran proces decentralizacije u oblasti obrazovnih politika, koji se može pratiti na primjeru Crne Gore kroz pojedine događaje, postignuća i njihove posljedice u pojedinim fazama:

1) 1945–1951. – razdoblje *administrativnoga* socijalizma: donošenje prvoga zakona iz oblasti obrazovanja u Crnoj Gori 1945/46; povećanje trajanja obveznoga osnovnog obrazovanja s četiri na sedam godina od 1947; obvezna osmogodišnja osnovna škola od 1950; uspostava mreže srednjih škola; stvaranje preduvjeta za razvoj višega i visokoga školstva; sustav solidarnosti prema manje razvijenim republikama; ideološki raskid sa Sovjetskim Savezom; nagovještaj reorganizacije državne uprave u obrazovanju i omogućavanje što šire inicijative republika u toj oblasti; savezno ministarstvo provodilo je nadzor davanjem općih smjernica i vođenjem evidencije, a Crna Gora donijela je, slijedeći odluke Partije, novi nastavni plan i program za osnovne škole, što je vodilo prestrukturiranju organa državne uprave 1951. godine.

2) 1951–1963. – razdoblje *odumiranja* države i začetka samoupravljanja: zaokret ka koncepciji samoupravnoga socijalističkog razvoja; novi sustav odgoja i obrazovanja, koji se ogleda kao novi sustav školstva, jedinstven i konzekventan; iako je federacija imala sve manje nadležnosti, zadržala je ovlasti usmjeravanja reforme rezolucijama i drugim općim aktima (Partije i) Savezne skupštine; do tada najveća ekspanzija školstva u Crnoj Gori (možda kao nigdje u Jugoslaviji) slijedom reforme školskoga sustava, gospodarskoga napretka itd.

3) 1963–1974. – razdoblje *korrekcije* samoupravnoga koncepta: umjesto savjeta uvodi se sekretarijat; obnavljanje rada Pedagoškoga savjeta Crne Gore; nova samoupravna organizacija Zavoda za školstvo; mogućnost da upravljanjem u školama one samostalno odlučuju o unutarnjoj raspodjeli dohotka; uspon, masovnost, ali i devalvacija kvalitete srednjega obrazovanja; znatna ulaganja u obrazovanje u republici.

4) 1974–1990. – razdoblje *totalnoga* (raspada) samoupravljanja: neostvaren cilj poticanja ekonomije i učvršćivanja federacije; ambiciozna reforma sustava obrazovanja, u početku hvaljena i široko podržavana, a poslije sve više osporavana, mora se promatrati u kontekstu tadašnjih sveukupnih zbivanja u federaciji – nestala je sa samoupravljanjem uslijed duboke krize u federaciji te dobivala ideološki i politički karakter; iako je imala brojne nedostatke, ne mogu joj se poreći pokušaji i određena postignuća, od kojih su neka opstala i nakon razdruživanja zajedničke države.



Posebno je Ustav iz 1974. omogućio veća prava republikama i istodobno zapostavio njihovu koordinaciju u cilju opstanka i razvoja jedinstvenoga obrazovnog sustava, a da pritom ni republički ustavi nisu predviđali visoku razinu usklađenosti i zajedničke obrazovne politike kao nužno obvezujuće. Pogrešno shvaćena, realizirana ili zloupotrijebljena demokratizacija države dovela je do razbijanja i jedinstvenoga sustava obrazovanja i same federacije. Samoupravne interesne zajednice, uz lošu organizaciju, nezainteresiranost, birokratizaciju, mnogo neracionalnoga rada, dupliranje poslova i preklapanja ovlasti u oblasti upravljanja obrazovanjem, pokazale su u tadašnjim okolnostima svoja brojna ograničenja u praktičnoj primjeni.

Sva spomenuta razdoblja, koja su bila jako kompleksna i isprepletena, karakterizira specifičan i kontinuiran proces decentralizacije upravnih organa u oblasti obrazovanja, odnosno prijenos nadležnosti s federacije na republike, iako je u najvećoj mjeri nadležnost kreiranja obrazovne politike bila centralizirana u najvišim partijskim organima države, a državni i osobito republički organi mogli su donositi odluke i propise prvenstveno o njezinoj primjeni. Crna Gora imala je u Jugoslaviji relativno visok stupanj autonomije u vođenju, ali ne i u kreiranju suštine, koncepcije ili pravca razvoja obrazovne politike. Čini se kao da je savezna (obrazovna) politika sve vrijeme pokušavala napraviti balans između zajedničkih interesa, odnosno interesa zajednice, te specifičnosti i potreba njezinih članica, tj. republika. Ipak, s vremenom su republike sve više isticale svoje posebnosti u opravdavanju ili potpori što većoj decentralizaciji, što se umnogome zloupotrebilo. Iako je samoupravljanje u biti imalo humanu orijentaciju i ideološku opravdanost, ono je na polju obrazovnih politika često bilo opaženo i korišteno kao idealno sredstvo za manipulacije u različite svrhe. Pritom kao da je na saveznoj razini obrazovanje, odnosno upravljanje obrazovanjem bilo zanemareno, odnosno nije mu se pridavala važnost kao nekim drugim oblastima u zajedničkoj državi. U praksi je samoupravljanje u brojnim segmentima imalo za ishod zanemarivanje nastave i pedagoškoga razvoja nauštrb normativnoga birokratizma, zapošljavanja i materijalnih raspodjela. U oblasti upravljanja obrazovanjem bila su prisutna kontinuirana lutanja, osnivanja i ukidanja institucija, promjene nadležnosti i naziva institucija, preklapanja i loša koordinacija aktivnosti.

Bitno je istaknuti da se sama decentralizacija, barem u oblasti obrazovanja, u Jugoslaviji može promatrati kao nešto što je u uskoj vezi ne samo s njezinim federalnim uređenjem nego i konceptom socijalističkoga samoupravljanja. Ideja samoupravljanja nije originalni izum socijalizma u Jugoslaviji, ali jest njegova verzija

primjene. Ona je nadgradnja i specifična varijanta realizacije radničkih savjeta i radničkoga samoupravljanja iz Marxova koncepta socijalizma, koji je u slučaju Jugoslavije korišten i za distanciranje od ideologije i obrazovne politike posebno svojega konkurenta – Sovjetskoga Saveza. Samoupravljanje je kroz decentralizaciju, na primjeru upravljanja obrazovnim politikama republika, imalo za cilj demokratizaciju, a ne parcijalizaciju na štetu jedinstvenoga odgojno-obrazovnog sustava. Njegova kvalitetna diferencijacija po republikama nije ostvarena u sklopu integriranoga obrazovnog sustava zbog brojnih razloga, od kojih smo iznijeli samo neke. Ipak, iako je obrazovna politika u Jugoslaviji i Crnoj Gori od 1945. do 1990. imala brojne nedostatke, ona je ostvarila brojna postignuća koja su i danas važna, tj. u znatnoj su mjeri i u mnogim segmentima pridonijela razvoju školstva i institucija nadležnih za oblast upravljanja obrazovanjem u novonastalim državama na tlu nekadašnje Jugoslavije.

#### **Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Zorić, V. (2015). Izobraževalna politika v socialistični Črni gori = Educational policy in socialist Montenegro. *Sodobna pedagogika*, 66, br. 2, str. 86–101, 96–112.

#### **Literatura**

- X. kongres SKJ. (1974). U: *Dokumenti*. Beograd: Komunist.
- Backović, S. (ur.). (2001). *Knjiga promjena*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Cvijović, V. i Kovačević, B. (1996). *Upravljanje prosvjetom u Crnoj Gori (ministarstva i ministri 1882–1996)*. Podgorica: Kulturno-prosvjetna zajednica Podgorica.
- Damjanović, R. (2005). *Leksikon (pedagoško-psiholoških pojmova i izraza)*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đukanović, R. (1988). Neki pokazatelji efikasnosti društvenog dogovaranja u oblasti obrazovanja. *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 2, str. 39–44.
- Grbić, Č. (1975). Samoupravljanje i država u razvoju socijalističkog samoupravnog sistema u Jugoslaviji. *Politička misao*, 12, br. 3, str. 86–114.
- Gvozdinović, M., Pejović, B. i Radović, Lj. (1986). Prosvjetno-pedagoška služba za srednje škole. U: M. Brajović (ur.). *U službi obrazovanja 1956–1986*. Titograd: Pobjeda, str. 71–82.
- Jakšić, A. (ur.). (1996). *Pedagoški leksikon*. Beograd: ZUNS.
- Medojević, M. (1988). *Prosvjetni savjet Crne Gore*. Titograd: Biografika.
- Mićunović, V. (1975). Obrazovanje u samoupravljanju. U: S. Andrić (ur.). *Maršizam, odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Instruktivni centar, str. 306–327.
- Odluka o proglašenju ustavnih amandmana. (1967). *Službeni list SFRJ*, br. 18, str. 485–486.
- Odluka o proglašenju ustavnih amandmana. (1971). *Službeni list SFRJ*, br. 29, str. 525–539.
- Odluke V. kongresa KPJ*. (1948). Beograd: Kultura.
- Opšti zakon o sedmogodišnjoj osnovnoj školi. (1946). *Službeni list FNRJ*, br. 56.
- Opšti zakon o školstvu. (1958). *Službeni list FNRJ*, br. 28.
- Osnovni zakon o upravljanju državnim privrednim preduzećima i višim privrednim udruženjima. (1950). *Službeni list FNRJ*, br. 43.
- Petogodišnji plan razvoja Crne Gore 1947–1951. (1947). *Službeni list NRCCG*, br. 14, str. 179–194.

- Potkonjak, N. (1980). *Sistem obrazovanja i vaspitanja Jugoslavije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pravilnik o Savjetu za stručnu i profesionalnu nastavu. (1945). *Službeni list NRCC*, br. 6, str. 51.
- Rezolucija Trećeg plenarnog zasjedanja CK KPJ o zadacima u školstvu. (1950). *Komunist*, br. 1, str. 1–8.
- Starovlah, M. (1986). Smisao promjena u poratnom obrazovanju. U: M. Brajović (ur.). *U službi obrazovanja 1956–1986*. Titograd: Pobjeda, str. 9–51.
- Starovlah, M. (1993). *Škola između vlasti i slobode*. Cetinje: Makarije.
- Starovlah, M. (1994). *Putevi i stranputice srednje škole*. Nikšić: Trebinje.
- Ukaz Prezidijuma Narodne skupštine Crne Gore od 17. aprila 1945. godine o imenovanju Vlade federalne Crne Gore. (1945). *Službeni list NRCC*, br. 1, str. 1.
- Uredba o organizaciji i radu Zavoda za unapređivanje školstva NRCC. (1959). *Službeni list NRCC*, br. 7, str. 150–152.
- Uredba o osnivanju Prosvjetnog savjeta pri Ministarstvu prosvjete NRCC. (1946). *Službeni list NRCC*, br. 8, str. 57.
- Uredba o osnivanju Saveznog zavoda za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja. (1955). *Službeni list FNRJ*, br. 7, str. 162.
- Uredba o osnivanju savjeta za prosvjetu i kulturu pri sreskim i gradskim narodnim odborima. (1951). *Službeni list NRCC*, br. 2–3, str. 17.
- Uredba o osnivanju Zavoda za unapređenje školstva NRCC. (1955). *Službeni list NRCC*, br. 26, str. 329.
- Ustav FNR Jugoslavije. (1946). *Službeni list FNRJ*, br. 10: čl. 44, točka 24; čl. 89; čl. 94, točka 24.
- Ustav SFR Jugoslavije. (1963). *Službeni list SFRJ*, br. 14, str. 261–289.
- Ustav SFR Jugoslavije. (1974). *Službeni list SFRJ*, br. 9, str. 209–265.
- Ustav SR Crne Gore. (1963). *Službeni list NRCC*, br. 14, str. 1–25.
- Ustavni zakon o osnovama društvenog i političkog uređenja NRCC i republičkim organima vlasti. (1953). *Službeni list NRCC*, br. 4, str. 20–30.
- Ustavni zakon o osnovama društvenog i političkog uređenja NRCC i republičkim organima vlasti. (1957). *Službeni list NRCC*, br. 15, str. 1–13.
- Zakon o društvenim djelatnostima. (1990). *Službeni list SRCC*, br. 19, str. 273–280.
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o Izvršnom vijeću i republičkim organima uprave. (1984). *Službeni list SRCC*, br. 11, str. 178–181.
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o Vladi SR Crne Gore i republičkim organima uprave. (1991). *Službeni list SRCC*, br. 4, str. 33–37.
- Zakon o organizaciji državne uprave. (1956). *Službeni list NRCC*, br. 9, str. 107–114.
- Zakon o Pedagoškom savjetu SRCC. (1966). *Službeni list SRCC*, br. 27, str. 298–299.
- Zakon o Pedagoškom savjetu SRCC. (1976). *Službeni list SRCC*, br. 48, str. 583–584.
- Zakon o prosvjetno-pedagoškoj službi. (1960). *Službeni list NRCC*, br. 17, str. 206–210.
- Zakon o prosvjetno-pedagoškoj službi. (1965). *Službeni list SRCC*, br. 20, str. 509–513.
- Zakon o prosvjetnoj inspekciji. (1973). *Službeni list SRCC*, br. 21, str. 333–335.
- Zakon o republičkim organima uprave. (1974). *Službeni list SRCC*, br. 9, str. 263–267.
- Zakon o samoupravnim interesnim zajednicama obrazovanja i vaspitanja. (1974). *Službeni list SRCC*, br. 32, str. 551–557.
- Zakon o udruženom radu. (1976). *Službeni list SFRJ*, br. 53.
- Zakon o uvođenju obaveznog sedmogodišnjeg osnovnog obrazovanja u NRCC. (1946). *Službeni list NRCC*, br. 10, str. 79.



# DOSTIGNUĆA I PROTURJEČJA U RAZVOJU OBRAZOVANJA I PEDAGOGIJE U SOCIJALISTIČKOJ MAKEDONIJI (1945–1990)

SUZANA MIOVSKA-SPASEVA

Sveučilište »Sv. Kiril i Metodij« Skopje, Filozofski fakultet, e-adresa:  
suzana@fzf.ukim.edu.mk

**Sažetak** Članak istražuje obilježja 45-godišnjega razvoja obrazovanja i pedagogije u razdoblju socijalizma u Makedoniji. Ideološka osnova novostvorenoga nacionalnog sustava obrazovanja bila je marksistička znanstvena teorija, koja je određivala ciljeve, načela i sadržaj odgojno-obrazovnoga rada na svim razinama školovanja. Analiza je usredotočena na postignute uspjehe, ali i na ograničenja i proturječnosti sustavnih reformskih aktivnosti koje su u tom razdoblju poduzete u obrazovanju. Istraživanje se temelji na izvornim dokumentima s kojima je izgrađena obrazovna politika i praksa u bivšoj socijalističkoj republici. Na osnovi te dokumentacije raspravlja se o osnovnim principima marksističke pedagogije koji su se razvili u Jugoslaviji, kao i o elementima drugih obrazovnih teorija koje su utjecale na konceptualnu strukturu, organizaciju i metodiku nastave socijalističkih škola u Makedoniji.

**Glavne riječi:**

razvoj škole,  
Makedonija,  
marksistička  
pedagogija,  
Jugoslavija,  
socijalističko  
obrazovanje.

# ACHIEVEMENTS AND CONTRADICTIONS IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOLING AND PEDAGOGY IN SOCIALIST MACEDONIA (1945-1990)

SUZANA MIOVSKA-SPASEVA

University »Sv. Kiril i Metodij« Skopje, Faculty of Philosophy, e-mail:  
suzana@fzf.ukim.edu.mk

**Abstract** The article explores the characteristics of the development of education and pedagogy during the forty-five years of socialist society in Macedonia. The ideological basis of the newly formed national system of education was Marxist scientific theory which determined the objectives, principles and content of educational work at all levels of schooling. The analysis is focused on the successes that were achieved, but also the limitations and contradictions of the systemic reform activities that were undertaken in education during that period. The research is based on the original documents with which the educational policy and practice in the former socialist republic were built. They are used to discuss the basic principles of the Marxist pedagogy that developed in Yugoslavia, as well as elements of other educational theories that influenced the conceptual set-up, organization and teaching methodology of the socialist schools in Macedonia.

**Keywords:**  
school  
development,  
Macedonia,  
marxist  
pedagogy,  
Yugoslavia,  
socialist  
education.

## **1 Uvod: kontekst**

Višedesetljetna izgradnja socijalističkoga društva u Makedoniji koja se odvijala u okviru bivše Jugoslavije od iznimne je važnosti za razvoj makedonskoga školstva i obrazovanja. Sudjelovanjem u Narodnooslobodilačkom ratu makedonski narod prvi se put u svojoj povijesti i višestoljetnoj borbi za nacionalno i socijalno oslobođenje izborio za državnost, a zahvaljujući tome stvoreni su uvjeti za izgradnju nacionalnoga odgojno-obrazovnog sustava. On se stvarao na istim temeljnim načelima i provodio kroz iste razvojne faze koje su bile karakteristične za obrazovanje u jugoslavenskoj federaciji, ali s pojačanim intenzitetom, koji se očitovao osobito u prvim godinama nakon završetka Drugoga svjetskog rata. To je razdoblje ekspanzije i brze eliminacije naslijeđene obrazovne zaostalosti u Makedoniji. Nijedna druga društvena djelatnost u zemlji u to vrijeme nije imala toliko brz i dinamičan razvoj kao što je imalo obrazovanje (Kamberski 1994, str. 6), koje je bilo glavni čimbenik u društvenom, gospodarskom, kulturnom i znanstvenom razvoju Makedonije. Njegova glavna značajka bio je stalni i brzi porast broja i vrsta odgojno-obrazovnih ustanova, kao i inkluzija djece, mladih i odraslih u obrazovnim institucijama širom zemlje.

Razvoj obrazovnoga sustava nastavio se i u desetljećima koja su uslijedila, iako umjerenijim tempom. Paralelno i u korelaciji s tim razvojem uspostavljeni su i temelji pedagoške znanosti. Njezini su se počeci nalazili u okviru sovjetske pedagogije, a njezina teorija socijalističkoga obrazovanja bila je politički uvjetovana i ideološki definirana marksističkim znanstvenim pogledom na svijet.

Ovaj rad daje kratak pregled razvoja pedagogije u vrijeme socijalizma, a zatim, koristeći izvorne, a prije svega programske dokumente obrazovne politike u Makedoniji tijekom razvoja socijalističkoga društva, pokušava identificirati osnovna načela obrazovnoga sustava na kojima se temelji odgojno-obrazovni rad u tadašnjim makedonskim školama.

## **2 Pregled razvoja pedagogije i pedagoških istraživanja u Makedoniji**

Na isti način kao i školski sustav, razvoj pedagogije i pedagoških istraživanja u Makedoniji nosio je obilježja njihova razvoja u jugoslavenskoj federaciji. Tijekom prvoga desetljeća nakon završetka Drugoga svjetskog rata pedagoška znanost u Makedoniji, i cijeloj federaciji, bila je nedovoljno razvijena jer nije raspolagala, kako

kažu istraživači i svjedoci toga vremena, nijednom znanstveno-istraživačkom institucijom ili posebnim osobljem koje bi se bavilo takvom djelatnošću u području obrazovanja i odgoja (Potkonjak 1977, str. 183). Iznimke su bile katedre na filozofskim fakultetima, ali i na njima nisu bili stvarani uvjeti za razvoj pedagoške znanosti (isto). Na Katedri za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Skopju, čiji je početak bio povezan s osnivanjem Fakulteta 1946<sup>1</sup>, do početka šezdesetih godina prošloga stoljeća nastavu pedagoških disciplina pokrivali su samo jedan ili dva profesora i isto toliko asistenata (Temkov i dr. 2006, str. 97). Imajući u vidu da je prije oslobođenja Makedonije i osnivanja Filozofskoga fakulteta u Skopju postojala vrlo skromna znanstveno-istraživačka tradicija u području obrazovanja (isto, str. 98), može se reći da u tom prvom poslijeratnom razdoblju u Makedoniji gotovo da nije bilo institucija i kvalificiranoga osoblja koji su mogli obavljati ozbiljniji znanstveno-istraživački rad. S druge strane nisu postojale ni mogućnosti i uvjeti za njegov intenzivniji razvoj jer su se pedagozi uglavnom bavili rješavanjem osnovnih odgojno-obrazovnih problema praktične prirode (širenje školske mreže, osposobljavanje nastavnoga osoblja za osnovne i srednje škole, izrada nastavnih planova, programa i udžbenika itd.). Zato je uredništvo prvoga i najvažnijega makedonskog časopisa za prosvjetu *Prosvetno delo* sredinom šezdesetih godina, povodom desetogodišnjice svojega postojanja, procijenilo da »[...] još uvijek nemamo dovoljno organiziran i sistematiziran znanstveno-istraživački rad, još uvijek nije utvrđena osnova za solidnu generalizaciju novih stvari koje se pojavljuju u našoj pedagoškoj praksi« (Deset godini... 1955, str. 340).

U takvoj se situaciji izlaz tražio u sovjetskoj pedagoškoj i marksističko-filozofskoj teoriji i programu Komunističke partije i drugih stranačkih dokumenata (Angeloska-Galevska 1998, str. 91). Ciljevi, načela i sadržaji odgojno-obrazovne prakse na svim razinama školovanja gradili su se na ideološkim temeljima marksizma, koji je bio shvaćen kao »znanstvena teorija, klasno oslobođenje i revolucionarna praksa radničke klase« (Damjanovski 1985, str. 28). U nastojanju da oslobode odgojno-obrazovni proces od recidivizma »građanske škole« i »buržoaske ideologije«, makedonski pedagoški radnici okrenuli su se sovjetskoj pedagogiji, koja se smatrala jedinom znanošću o socijalističkom odgoju (Angeloska-Galevska 1998, str. 92). To je bio izvor u kojem su istraživači u cijeloj jugoslavenskoj zajednici tražili i pronalazili

---

<sup>1</sup> Filozofski fakultet u Skopju osnovan je 1920. u tadašnjoj Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca kao ogranak Filozofskoga fakulteta u Beogradu (Uredba... 1920). Njegov rad prekinut je početkom rata, a tradicija visokoga obrazovanja u Narodnoj Republici Makedoniji nastavljena je osnivanjem novoga Filozofskog fakulteta 1946, koji je bio prva konstitutivna jedinica budućega makedonskog sveučilišta u Skopju (Temkov i dr. 2006).



smjernice za razvoj metodologije pedagoških istraživanja. U svojem radu predstavljenom na simpoziju šezdesetih godina Vladimir Mužić ističe da je »od oslobođenja do oko 1952. godine [...] rad pedagoga vezan uz metodologiju bio ograničen na prijevode poglavlja posvećenih pedagoškoj metodologiji u određenim sovjetskim pedagoškim udžbenicima« (Mužić 1963, str. 354). U Makedoniji, čak i nakon sukoba službene jugoslavenske partijske i državne politike sa sovjetskim Informbiroom 1948, ta naklonost sovjetskoj pedagogiji ostala je nepromijenjena. U prilog tome svjedoči Zakon o Sveučilištu u Skopju iz 1949, u kojem se zahtijeva da ta najviša obrazovna institucija u Narodnoj Republici Makedoniji »[...] treba surađivati u znanstvenom radu i ostvarivati razmjenu znanstvenih iskustava, znanstvenih radova i publikacija s drugim sveučilištima u FNRJ [Federativna Narodna Republika Jugoslavija, op. a.] i sa stranim sveučilištima, prije svega sa sveučilištima u SSSR-u [Savez Sovjetskih Socijalističkih Republika, op. a.] i drugim zemljama narodne demokracije« (Zakon za univerzitetot... 1949, čl. 2).

Razvoj pedagogije u tom razdoblju karakterizira apologetstvo i nepostojanje kritičkoga pristupa, jer su njezini zadaci teorijsko-metodološki deducirani i predstavljaju razrađene stavove stranačkih i državnih tijela, koji su sadržani u određenim dokumentima (programi, rezolucije i sl.) (Angeloska-Galevska 1998, str. 94–95).

Situacija se postupno počela mijenjati krajem pedesetih i početkom šezdesetih godina, kada je, kako je napisao Potkonjak (1977, str. 185), došlo do »djelomičnog otrežnjenja od utjecaja sovjetske pedagogije« i prihvatanja metodološkoga nasljeđa empirijsko-induktivne »buržoaske metodologije pedagogije«. U sljedećih nekoliko desetljeća prisutan je pozitivan trend u razvoju pedagoških istraživanja u Makedoniji. To se ogleda u činjenici da kreatori obrazovne politike počinju tražiti uključivanje istraživanja u praktičnu realizaciju školske reforme te da se znanost, iako još uvijek stidljivo, stavlja u funkciju unapređivanja odgojno-obrazovnoga rada. S tim je usko vezan i brzi razvoj metodologije pedagoškoga istraživanja, »posebno njegovih istraživačkih tehnika i instrumenata«, čime se postiže da »slabosti koje proizlaze iz tzv. deduktivne i normativne pedagogije budu prevladane« (Koprovski 1985, str. 2). Istodobno se povećao broj znanstvenika i znanstvenih radova u području pedagogije. Poseban doprinos tome dala je Katedra za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Skopju, koja je proširila i produbila svoj znanstveni rad: povećao se broj nastavnika sa znanstvenim naslovima; krajem pedesetih i početkom šezdesetih

godina na Filozofskom fakultetu obranjene su prve doktorske disertacije iz područja pedagoških znanosti; akademske godine 1980/81. uspostavljen je poslijediplomski studij pedagogije; prvi magistarski rad obranjen je 1983, a do 1990. jedanaest kandidata steklo je znanstveno zvanje magistra pedagoških znanosti i četrnaest kandidata doktorat;<sup>2</sup> intenzivirano je sudjelovanje znanstvenih istraživača iz Makedonije na saveznim stručnim i znanstvenim skupovima i konferencijama; povećao se broj stručnih i znanstvenih radova objavljenih u makedonskom časopisu *Prosvetno delo* (Temkov i dr. 2006, str. 96–99). Sve te aktivnosti pridonijele su razvoju pedagoške znanosti u Makedoniji, kao i poboljšanju rada u odgojno-obrazovnim ustanovama.

### 3 Teorijske osnove odgojno-obrazovnoga sustava u Makedoniji

Općenito su principi na kojima se zasnivao i gradio odgojno-obrazovni sustav Narodne Republike (poslije Socijalističke Republike) Makedonije bili pod izravnim političkim utjecajem i donosili su se na kongresima Komunističke partije. Partija je u svojim rezolucijama određivala obrazovne ciljeve, koje je zatim Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja (*Zavod za unapređivanje na vospitanieto i obrazovanieto*) formalno operacionalizirao u zadatke i programe koji su se provodili odozgo prema dolje. Te su rezolucije prouzrokovale promjene u zakonima na temelju kojih su se razvijali i u školama provodili nastavni planovi i programi. Primjerice, rezolucija Savezne skupštine o razvoju odgoja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi (Rezolucija Savezne skupštine... 1970) uzrokovala je promjene u zakonu o srednjem obrazovanju u Socijalističkoj Republici Makedoniji (Zakon za srednoto obrazovanie 1970), a na temelju tih promjena Republički zavod za unapređivanje školskoga sustava (*Republički zavod za unaprieduvanje na školstvoto na SR Makedonija*) pripremio je nastavne planove i programe za srednjoškolsko obrazovanje čija je provedba započela školske godine 1974/75. (*Sredno obrazovanie...* 1973).

I pedagoška znanost u Makedoniji citirala je te partijske direktive i opredjeljenja i zajedno sa školama bila u službi izgradnje jedinstvenoga modela političkoga mišljenja i djelovanja. Ideološka osnova za taj model bila je marksističko-lenjinistička teorija odgoja, koja je prožimala cjelokupno školovanje učenika, od osnovnoga do visokoga

---

<sup>2</sup> Podaci o broju magistarskih i doktorskih disertacija preuzeti su iz interne evidencije Filozofskoga fakulteta u Skopju.

obrazovanja. »Moramo stvoriti uvjete za sve šire i sve sustavnije marksističko obrazovanje«, rekao je tadašnji predsjednik Jugoslavije Josip Broz Tito u svojem govoru u Titovu Velesu 1975. godine (Bezić 1978, str. 25). Ti su uvjeti u Makedoniji stvoreni kroz konceptualni okvir i ideološku i političku osnovu cjelokupnoga odgojno-obrazovnog rada.

U nastavku ćemo identificirati glavna načela na kojima se obrazovni sustav u Makedoniji zasnivao tijekom 45 godina socijalističkoga razvoja, a svoju fundiranost imaju u marksističkoj pedagoškoj teoriji.

### **3.1 Demokratski pristup obrazovanju**

Marksistička pedagogija pridaje veliku važnost odgoju i obrazovanju radničke klase jer ih smatra moćnim oruđem za njezino oslobođenje. Političko prosvjetljivanje masa zahtijeva podizanje opće kulture; stoga je nakon oslobođenja jedan od najvažnijih zadataka podizanje kulturne i obrazovne razine stanovništva. U ostvarivanju toga cilja, još od samoga konstituiranja odgojno-obrazovnoga sustava u Makedoniji, školovanje je postalo besplatno, a osnovno obrazovanje obvezno. Idejno-društvena izgradnja poslijeratnoga odgojno-obrazovnog sustava u Jugoslaviji započela je još u Narodnooslobodilačkoj borbi, kada su formulirani osnovni postulati nove prosvjetne politike, u kojoj su posebno došli do izražaja sljedeći demokratski ciljevi:

- dostupnost svih škola i drugih organiziranih oblika obrazovanja za svu djecu, mlade i odrasle, bez obzira na njihov društveni i materijalni status, nacionalno i vjersko podrijetlo
- proklamiranje načela ravnopravnosti naroda i narodnosti u odgoju i obrazovanju i osiguravanje nastave u školama na materinskom jeziku učenika (Krneta 1978, str. 111).

Početni položaj Makedonije u obrazovanju i prosvjeti bio je nakon oslobođenja iznimno loš. O tome svjedoči činjenica da je 1945. godine 75% stanovništva u dobi od 10 i više godina bilo nepismeno, a prema podacima popisa iz 1948. godine, 48,8% cjelokupne populacije starije od 10 godina nije imalo nikakvo školsko obrazovanje (*Statistički godišnik na SRM* 1968, str. 6). Zbog toga su poduzeti koraci za obnovu školske strukture koja je postojala u predratnom razdoblju, kao i za njezino

proširivanje i obogaćivanje novim odgojno-obrazovnim institucijama od predškolske razine do obrazovanja odraslih.

Načelo obrazovanja na materinskom jeziku učenika primijenjeno je u Makedoniji čak i u razdoblju Narodnooslobodilačkoga rata i ASNOM-a<sup>3</sup>, kada su istovremeno s razvojem školske mreže na makedonskom bile otvorene škole s nastavom na jezicima nacionalnih manjina (albanski, turski i srpsko-hrvatski). Godine 1944/45. bilo je 60 osnovnih škola s 3975 učenika i 104 učitelja na albanskom nastavnom jeziku, 37 škola s 49 učitelja na turskom jeziku i 2 škole sa 186 učenika i 2 učitelja na srpsko-hrvatskom jeziku (Jurukova 1990, str. 91). U idućim godinama mreža škola proširila se i na druge razine: 1947. počinje razvoj školovanja narodnosti na materinskom jeziku u području srednjega obrazovanja (Zlatku 1985), od 1952/53. na višoj razini osposobljavaju se na albanskom i turskom jeziku učitelji u nižim razredima osnovnih škola, a od 1958. i učitelji u višim razredima osnovnih, kao i nastavnici u srednjim školama (*Pedagoška akademija »Kliment Ohridski«* 1972). Tijekom socijalističkoga razvoja u Makedoniji udio učenika iz nacionalnih manjina kontinuirano se povećavao u odnosu na ukupan broj učenika, pa je 1974/75. iznosio 26,2% (Kamberski 1994, str. 80).

### 3.2 Društveni karakter obrazovanja

Jedan od osnovnih principa na kojima se zasnivao 45-godišnji razvoj obrazovnoga sustava u socijalističkoj Makedoniji bio je njegov društveni karakter. Utemeljen je i prije potpunoga oslobođenja zemlje, kada je Predsjedništvo ASNOM-a na sjednici održanoj 8. siječnja 1945, slijedeći temeljne odredbe Rezolucije o karakteru društvenih odnosa, donijelo odluku o ukidanju svih škola u privatnom vlasništvu i zabrani njihova rada (Veljanovski 1987, str. 36–37). Tom je mjerom isključena mogućnost bilo kakve privatne inicijative u institucionalizaciji obrazovnoga sustava. Javni karakter obrazovanja u Makedoniji potvrđen je Ustavom Narodne Republike Makedonije donesenim 1946. (Ustav na NRM 1947) i taj se princip zadržao do proglašenja neovisnosti Makedonije 1991. godine. Do pedesetih godina prošloga stoljeća država je imala školski sustav u svojoj nadležnosti, a time i pravo odlučivanja o svim važnim odgojno-obrazovnim pitanjima kao što su definiranje ciljeva i

---

<sup>3</sup> ASNOM je skraćenica za Antifašističko sobranje narodnog oslobođenja Makedonije (*Antifašističko sobranje na narodno oslobodavanje na Makedonija*), prvu vrhovnu vlast u Narodnoj Republici Makedoniji, konstituirano 2. kolovoza 1944. u manastiru Prohor Pčinjski.

zadataka, osnivanje škola i drugih prosvjetnih i kulturnih institucija, donošenje nastavnih planova, programa i pravilnika za organizaciju odgojno-obrazovnog rada, osiguravanje materijalnih uvjeta i finansijskih sredstava za rad u školama, zapošljavanje i otpuštanje nastavnika (Kamberski 1994, str. 44–45). Na taj je način promoviran centralizirani sustav upravljanja, što se, naravno, odražavalo i u organizaciji rada škole kao državne institucije. Nakon Trećega plenuma Centralnoga komiteta Komunističke partije Jugoslavije, koji je održan krajem 1949. (Petranović i dr. 1985, str. 484), društveni status i funkcije odgoja i obrazovanja u Makedoniji doživjeli su promjene u smjeru deetatizacije i demokratizacije, što se ogleda u decentralizaciji nadležnosti državnih organa i uvođenju tijela društvenoga upravljanja školstva i prosvjete (školskih odbora i vijeća) (Kamberski 1994, str. 58–60).

### **3.3 Odvojenost škole od religije**

Poznato tumačenje utemeljitelja marksizma Karla Marxa da je religija »opijum naroda« (Žlebnik 1983, str. 151) usvojeno je i provedeno u jednom od najvažnijih načela sovjetske i jugoslavenske pedagogije – antireligioznom odgoju. To je načelo bilo i jedan od glavnih postulata u organizaciji školskoga sustava i obrazovanja u socijalističkoj Makedoniji. Donošenjem prvoga Ustava Narodne Republike Makedonije škole su odvojene od Crkve (Ustav na NRM 1947, čl. 37), a odgojno-obrazovni sustav zadržao je taj sekularni karakter tijekom svojega višedesetljetnoga socijalističkog razvoja. Ipak, potrebno je spomenuti da je u prvi službeni nastavni plan za osnovne škole, koji je 1944. donio Prezidij ASNOM-a (Hristov i dr. 1984, str. 238), kao i u Privremeni plan i program iz 1945. (*Zbornik dokumenti...* 1964), bio uključen vjeronauk, odnosno vjerska nastava, kao izborni predmet u prva četiri razreda osnovne škole, s programom koji su razradile vjerske, a odobrile prosvjetne vlasti. Međutim, u sljedećim programskim dokumentima koji se odnose na osnovnu školu vjerski sadržaji bili su potpuno izostavljeni, a marksističko obrazovanje – »znanstveno-materijalistički pogled na svijet« (*Nastaven plan i programa...* 1966, str. 7), što je bio jedan od glavnih ciljeva u obrazovanju mladih ljudi – provodilo se ne samo kao uvod u marksistički sadržaj nego i kao sredstvo za omogućavanje marksističke kritičke valorizacije cjelokupnoga sadržaja. Na taj su način isključeni utjecaji drugih ideoloških orijentacija, uključujući i religiozne.

### 3.4 Ciljevi i zadaci odgoja i obrazovanja

Pitanje ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja, jednoga od najsloženijih i najosjetljivijih problema pedagoške znanosti, u razdoblju socijalizma imalo je ideološki i politički karakter i značenje. To je pitanje usklađivano s društvenim razvojem i promjenama u organizaciji i upravljanju društvenim odnosima, ali neki su ciljevi i zadaci ostali nepromijenjeni: »Mladi moraju biti upoznati i razvijati naše revolucionarne tradicije, čime će mlade generacije biti povezane s najsajnijim dostignućima socijalističke revolucije tijekom cijelog socijalističkog razvoja«, istaknuo je predsjednik Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije Josip Broz Tito u govoru održanom tijekom Desetoga kongresa Saveza komunista Jugoslavije i dodao: »Trajne vrijednosti koje je stvorila naša revolucija su neiscrpan izvor socijalističkog odgoja mladih – za jačanje bratstva i jedinstva svih naših naroda i narodnosti, jugoslavenskog socijalističkog patriotizma, internacionalizma, borbenosti i požrtvovanosti« (*Deseti kongres SKJ* 1974, str. 51). Te su vrijednosti uistinu ostale trajne jer ih vidimo u formuliranju ciljeva idejno-odgojnoga rada među mladima petnaestak godina poslije, kada je jugoslavenska federacija bila na kraju. Primjerice, na znanstvenom skupu u Skopju, posvećenom ideološkoj funkciji odgojno-obrazovnog rada, Potkonjak (1989, str. 44–47) istaknuo je sljedeće zadatke, sadržaje i područja ideološkoga obrazovanja mladih: marksističko obrazovanje; razvoj jugoslavenskoga socijalističkog patriotizma i njegovanje bratstva i jedinstva jugoslavenskih naroda i narodnosti; samoupravna socijalistička orijentacija mladih; razvoj odnosa prema radu, dužnostima i javnom vlasništvu; razvoj međuljudskih odnosa.

Mnoge od tih ciljeva i zadataka nije teško identificirati u službenim dokumentima kojima je uređen odgojno-obrazovni rad u socijalističkoj Makedoniji. Formulacije cilja obrazovanja susreću se u prvim dokumentima koje je izdalo Povjerenstvo za prosvjetu kao resorni organ Prezidija ASNOM-a, a kojima se nastojalo konsolidirati i institucionalno transformirati osnovno obrazovanje u Makedoniji. U prvom dokumentu koji je izdalo Povjerenstvo za prosvjetu 3. travnja 1944. – Privremeni plan za obuku u osnovnim školama – može se identificirati nekoliko elemenata ili načela u formulaciji odgojnoga cilja:

- znanstvenost: »da upozna učenika s našom stvarnošću«

- kolektivizam: »da učini učenika članom zajednice u kojoj nema mjesta za egoistične i individualističke težnje«
- permanentnost: »da osposobi učenika da se služi perom i knjigom, ne samo dok je učenik nego i nakon toga«
- zajedništvo i bratstvo i jedinstvo: »da upozna učenika sa stvarnošću drugih bratskih naroda; da ga inspirira duhom naše borbe koja nije odvojena, nego je povezana s borbom drugih bratskih naroda u Demokratskoj Federativnoj Jugoslaviji« (Hristov i dr. 1984, str. 235).

U kasnijem razdoblju razvoja socijalističkoga društva isti se ciljevi ponavljaju u više ili manje modificiranim i/ili integriranim oblicima u zakonskim i programskim dokumentima. To se može sagledati, naprimjer, u Općoj programskoj strukturi – nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 1973, gdje je cilj odgoja formuliran riječima: »Samoupravno socijalističko društvo zahtijeva mnogostranu, slobodnu i humanu osobu, sposobnu za obavljanje svojih funkcija u složenim uvjetima života i rada« (*Osnovno učilište...* 1973, str. 5). Zajedništvo i bratstvo i jedinstvo nepromjenjivi su princip i nakon trideset godina, kolektivizam također ostaje, a naglasak se stavlja na »usklađivanje osobnih i društvenih interesa«; znanstvenost ima jasan smjer: »usvajanje marksizma i njegova znanstvenoga pogleda na svijet [...]« (isto).

Ideja kolektivizma, koja je jedan od glavnih postulata marksističke teorije odgoja, u jugoslavenskoj zajednici utjelovljena je kao njegovanje i razvijanje zajedništva, bratstva i jedinstva jugoslavenskih naroda i narodnosti. Jugoslavenska omladina oblikovala se u duhu te najveće tekovine Narodnooslobodilačke borbe i revolucije i za nju ona treba biti jamstvo sigurnosti i postojanosti jugoslavenske federacije (Bezić 1978, str. 25–27).

I u Makedoniji je njegovanje bratstva i jedinstva jedan od najvažnijih zadataka u odgoju socijalističke samoupravne ličnosti. U svim službenim i neslužbenim državnim i samoupravnim dokumentima pozornost se uvijek posvećivala načinu na koji su školski predmeti i njihov sadržaj omogućavali razvoj bratstva i jedinstva naroda i narodnosti u Makedoniji i Jugoslaviji (Angelovski 1985, str. 97). To se prije svega ostvarivalo u procesu nastave (gotovo da nije bilo školskoga predmeta ili područja u kojem to nije bio osnovni odgojni zadatak) (*Nastaven plan i programa...* 1950; *Sredno obrazovanje...* 1973), ali i u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima učenika, poput susreta škola istoga naziva, različitih radničkih akcija, sportskih

utakmica, kulturnih manifestacija, izleta, kampiranja i drugih okupljanja pionira i omladine.

### 3.5 Široko opće obrazovanje

Lenjinova misao da će »osoba postati komunistom samo kad obogati vlastitu memoriju spoznajom o potpunom bogatstvu koje je čovječanstvo postiglo« (Žlebnik 1983, str. 254) ilustrira veliku važnost koju marksistička pedagogija daje intelektualnom odgoju, usvajanju sistematiziranoga znanja i širokom teorijskom obrazovanju koje bi trebalo omogućiti formiranje obrazovanih graditelja socijalističkoga društva. Zato je cilj odgoja i obrazovanja u Socijalističkoj Republici Makedoniji razvijanje »svestrano obrazovane ličnosti« (*Nastaven plan i programa...* 1966; *Osnovno učilište...* 1973), a to se ostvaruje u školama, u kojima se stječe sistematsko obrazovanje utemeljeno na proučavanju obimnih sadržaja velikoga broja predmeta. To znači da su programi u makedonskim školama bili obilježeni enciklopedizmom, što je preopterećivalo učenike. Pitanje preopterećenosti bilo je i razlog brojnih promjena u sadržaju osnovnoga obrazovanja (1957, 1959, 1966, 1972, 1980) (Bezdanov 1979, str. 30–33) koje su bile usmjerene na korekciju fonda radnih dana i sati i/ili uvođenje i ukidanje pojedinih područja i oblika nastave. Primjerice, jedan od osnovnih razloga za prvu reformu osnovnoga obrazovanja krajem pedesetih godina prošloga stoljeća, koja je donijela nove nastavne planove i programe u osnovne škole, bilo je »preopterećenje nastavnih planova i programa i njihov nesklad s psihofizičkim sposobnostima učenika« (Angelovski 1985, str. 88). Korekcije nastavnih planova i programa iz 1966. imale su cilj »zajamčiti veći fond sati za neke nastavne predmete na koje upućuju praksa i suvremene društvene potrebe« (isto, str. 89). Godine 1972. ponovno su učinjene promjene u sadržaju osnovnoga obrazovanja u Makedoniji, a jedan od razloga za uvođenje nove strukture programa bila je, opet, preopterećenost učenika (isto, str. 92). To znači da provedene reforme, u slučaju osnovnoga obrazovanja, nisu donijele znatnije promjene i da je nastavni plan i program u razdoblju socijalističkoga razvoja makedonskih škola i obrazovanja odražavao prioritet stjecanja manje ili više obimna fonda znanja.

Enciklopedijski karakter obrazovanja bio je usko povezan s nekim drugim obilježjima programa koji su se realizirali u makedonskim školama tijekom socijalističkoga razvoja. Naime, to su uglavnom bili zatvoreni programi propisani »odozgo«, bez mogućnosti intervencije škola, iako su promjene iz 1959. i 1966.



(*Nastavni planovi i programi...* 1960; *Nastaven plan i programa...* 1966) dale priliku općinama i školama da dopunjavaju nastavni plan i program prema specifičnim potrebama lokalne zajednice. Istovremeno su do početka devedesetih godina programi u makedonskim školama bili unificirani i »sociocentristički orijentirani«, što znači da se u odgojnom procesu ne polazi od djeteta, nego od interesa socijalističkoga društva (Kamberski 2000, str. 66). Potvrda za to, u jednom primjeru, nalazi se u obilježjima programa iz 1980, koji se provodio od četvrtoga do osmoga razreda osnovne škole tijekom dužega razdoblja (*Opšta programska struktura...* 1981). U tom programu obrazovanje se tretiralo više »[...] kao društvena, građanska dužnost, a ne kao jedno od temeljnih prava pojedinca. To je pristup kojim država određuje koja je vrsta osobnosti potrebna da bi država mogla zadovoljiti vlastite potrebe, a ne osobnost koja se razvija samostalno i prema vlastitim mogućnostima, potrebama i interesima. Država svojim tijelima definira cilj i sadržaj obrazovanja, a kroz programe određuje ne samo ono što će se učiti nego i u kojem opsegu, po kojem redoslijedu itd. To su strogo propisani elementi programa u kojima škola i nastavnik, kao realizatori, i učenik, kao izravno zainteresirana strana, nemaju pravo ništa promijeniti [...]« (Kamberski 2000, str. 67).

### **3.6 Učenik kao subjekt odgoja**

Svestrano razvijeni graditelji socijalizma svjesno usvajaju znanje (Žlebnik 1983, str. 254–255). Lenjinova poznata trijada spoznaje, »od živog promatranja do apstraktnog mišljenja, a od potonjeg do prakse« (Bognar i Matijević 2014, str. 9–10), bila je teorijska osnova sovjetske didaktike, koja je, prema nekim autorima, dominirala jugoslavenskim obrazovnim prostorom trideset godina nakon Drugoga svjetskog rata (isto, str. 5). Načelo svjesnoga usvajanja znanja bilo je prihvaćeno u školama u Makedoniji već tijekom prve faze poslijeratnoga razvoja, a što se tiče metodike nastave, inzistiralo se na primjeni metoda koje imaju istraživačko-stvaralački karakter, što je značilo da učenicima ne treba pružati gotova znanja, nego ih treba stavljati u situaciju da ih sami otkrivaju (*Rakovodstvo za učitelje...* 1945, str. 5).

Načela svjesnosti i aktivnosti nisu obilježje samo marksističke teorije učenja nego i drugih teorijskih struja koje se mogu identificirati u organizaciji i metodici odgojno-obrazovnoga rada u makedonskim školama. Tako se u prvim službenim dokumentima normativnoga, programskoga i didaktičko-metodičkoga karaktera kojima se postavljaju temelji novoga koncepta škole u Makedoniji mogu identificirati

elementi socijalne pedagogije, pragmatističke pedagogije i radne škole, kao i didaktički model kompleksne nastave (Kamberski 1994, str. 66; Angelovski 1985, str. 87).<sup>4</sup>

Primjerice, u službenim dokumentima prve makedonske vlade, izdanima 1945, mogu se pronaći formulacije zahtjeva za reformiranje stare škole koje su gotovo identične onima koje je istaknuo glavni predstavnik pragmatističke pedagogije John Dewey u svojoj knjizi *Škola i društvo* (Dewey 1949). U tom se dokumentu kaže: »Jedan je od prvih i najvažnijih zadataka učitelja u novoj makedonskoj školi napraviti potpuni preustroj, potpunu reorganizaciju, pravu revoluciju stare škole«, koju treba transformirati »od školske ustanove u dio društvenoga života, od knjiške škole u socijalnu školu« (Kamberski 1994, str. 65). U tim riječima lako je prepoznati Deweyjeva zalaganja za »[...] duboku i potpunu transformaciju tradicionalne škole«, koja bi trebala postati »embrionalni oblik društvenog života« i »mjesto gdje dijete živi« (Džui 1935, str. 15–19).

Slične se analogije mogu naći i u odnosu na položaj učenika u nastavnom procesu. Deweyjeve čuvene riječi o potrebi za kopernikanskom revolucijom u kojoj će dijete postati sunce oko kojega će se okretati sva obrazovna sredstva i centar oko kojega će biti organizirani (Džui 1935, str. 20) mogu se naći u formulaciji u programskom dokumentu Povjerenstva za prosvjetu Prezidija ASNOM-a: »Sada se treba pojaviti novi Kopernik, koji bi trebao pomaknuti pedagoški centar tako da učenik, koji je do sada bio planet, postane sunce oko kojega će kružiti školski program i tjedni raspored sati, red, higijena i sve ostalo u školi. Taj novi Kopernik za našu školu bit će novi makedonski učitelj« (Kamberski 1994, str. 66).

U programskim dokumentima u poslijeratnom razdoblju zagovarali su se i principi aktivnosti, funkcionalnosti i samoaktivnosti, koji su bili pod utjecajem radne škole Georga Kerschensteinera (Angelovski 1985, str. 87). Prepoznatljiv je i didaktički model kompleksne nastave koji se provodi u prvom i drugom razredu osnovne škole, u kojem se, kako je formulirano u dokumentu, »[...] pojedini nastavni predmeti gube [...], a dolazi do izražaja jedan cjeloviti proces proučavanja objektivne stvarnosti, ljudske i društvene sredine« (*Rakovodstvo za učitelje...* 1945, str. 25).

---

<sup>4</sup> Zanimljivo je da je kompleksna nastava u Makedoniji promovirana trinaest godina nakon službenoga ukidanja u Sovjetskom Savezu 1932. (*Enciklopedijski rječnik pedagogije* 1963, str. 399).

Utjecaj pragmatističke pedagogije i određenih struja tzv. nove škole, iako ne u eksplicitnom obliku kao u spomenutim primjerima, može se vidjeti i u nekim službenim dokumentima vezanim uz reformu osnovnoga obrazovanja u Makedoniji tijekom šezdesetih i ranih sedamdesetih godina prošloga stoljeća, kao i u programskim dokumentima iz kasnih sedamdesetih godina u kojima se razmatra kvaliteta nastave i čine pokušaji za njezino unapređivanje. Tako se u strateškim pravcima dugoročnoga razvoja i reforme obrazovanja u Makedoniji mogu identificirati neki elementi koji upućuju na spomenute smjerove (Bezdanov 1979):

- individualni pristup u nastavnom procesu
- promjena tradicionalne organizacije nastave i školskoga života u smjeru veće aktivnosti učenika i primjene suvremenih metoda i sredstava
- promjena sustava discipline u smjeru njegova ublažavanja: »Tradicionalni sustav uspostavljen zakonom treba zamijeniti jedinstvenim pravilnikom o kućnom redu i međusobnim radnim i pedagoškim odnosima između nastavnika, učenika i ostalih zaposlenika, koje će oni zajednički određivati i verificirati u samoupravnom organu škole, u koji su uključeni roditelji i ostali predstavnici društvene zajednice« (isto, str. 132)
- promjena uloge nastavnika kao predavača i arbitra u ocjenjivanju znanja i ponašanja učenika u organizatora, posrednika, savjetnika i pedagoškoga suradnika: »Dosadašnja uglavnom predavačka uloga nastavnika i njihova uloga arbitra u ocjenjivanju znanja i njihovo ponašanje prema učenicima mora biti zamijenjeno ulogom organizatora i posrednika u stjecanju samo osnovnih znanja, ulogom savjetnika u izboru izvora i metode samostalnoga učenja i ulogom pedagoškoga suradnika koji zajedno sa sudionicima-posjetiteljima izgrađuje norme individualnoga ponašanja i međuljudskih humanih odnosa« (isto, str. 133).

Međutim, u istim preporukama naglašava se da je nužna odlučna borba protiv svih »[...] stranih i, za marksizam i socijalizam, neprihvatljivih pojava, kao i protiv utjecaja građanskoga liberalizma« (isto). Vjerojatno zbog toga ove preporuke, kao i one iz prethodnoga razdoblja, koje inkorporiraju nove pristupe u nastavnom radu, nisu našle izravnu realizaciju u praksi. Tijekom sljedećega desetljeća većina škola u Makedoniji najčešće nije u didaktičkoj i metodičkoj artikulaciji odstupala od uobičajenoga tradicionalnog modela. Stoga se može reći da su u razdoblju socijalističkoga razvoja dominantni aspekti nastave u makedonskim školama bili

uglavnom frontalni rad, prijenos gotovoga znanja i njegovo pamćenje, autoritarnost nastavnika i receptivnost i pasivnost učenika – sve karakteristike koje daju sliku tradicionalne škole i nastave (Kamberski 2000, str. 68).

#### 4 Zaključak

Valorizirajući socijalistički razvoj školstva i pedagogije u Makedoniji s današnje vremenske distance, može se reći da je to razdoblje postizanja impresivnih rezultata u pogledu povećanja kulturno-prosvjetne razine stanovništva te znatnih konceptijskih, strukturnih i organizacijskih promjena u odgojno-obrazovnom sustavu, ali i razdoblje neusklađenosti i proturječja između teorijski utemeljenih i deklariranih zahtjeva i njihove realizacije u praksi. Pedagoška znanost bila je u funkciji stvaranja obrazovne politike u zemlji i osmišljavanja reformskih aktivnosti čiji je cilj bilo unapređivanje odgojno-obrazovnoga procesa. Ali te reforme vrlo često nisu išle dalje od tradicionalnih rješenja i pridonijele su, ako uopće, samo minornom poboljšanju i osuvremenjivanju postojeće situacije. Stoga je pedagogija u tom razdoblju nosila teret akumuliranih teorijsko-metodoloških nedoumica u rješavanju odgojno-obrazovnih problema.

Gledano u cjelini, to razdoblje daje važan doprinos razvoju obrazovanja u zemlji jer su tada postavljeni čvrsti temelji koji su danas inkorporirani u odgojno-obrazovni sustav samostalne Makedonije: dostupnost školovanja, neselektivnost, pravo na obrazovanje na materinskom jeziku pojedinca i sekularno obrazovanje. To su obilježja koja pokazuju procese demokratizacije obrazovanja u odnosu na obrazovnu situaciju u Makedoniji prije Drugoga svjetskog rata i omogućavaju kontinuitet obrazovnoga sustava u zemlji. Međutim, u isto vrijeme taj sustav, koji se u Makedoniji gradio gotovo pet desetljeća, nosi teret partijskoga i ideološkoga monizma koji prožima čitav školski rad i pedagošku znanost te ograničava slobodu mišljenja i djelovanja učenika, nastavnika i znanstvenih radnika. To je nasljeđe kojega se nova država, Republika Makedonija, od samoga početka svoje neovisnosti 1991. nastojala što prije osloboditi, a otvaranjem vrata pluralizmu i tržišnoj ekonomiji usmjeriti razvoj odgojno-obrazovnoga sustava i pedagogije u drugom pravcu.

**Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Miovska-Spaseva, S. (2015). Dosežki in protislovja v razvoju šolstva in pedagogike v socialistični Makedoniji (1945–1990) = Achievements and contradictions in the development of schooling and pedagogy in socialist Macedonia (1945–1990). *Sodobna pedagogika*, 66, br. 2, str. 102–115, 114–128.

**Literatura**

- Angeloska-Galevska, N. (1998). *Kvalitativni istraživanja vo vospitanieto i obrazovanieto*. Bitola: Kiro Dandaro.
- Angelovski, K. (1985). Sadržinata i programska struktura na osnovnoto obrazovanie i vospitanie. U: N. Andovska (ur.). *Vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija (1943–1983)*. Skopje: Prosvetno delo, str. 80–97.
- Bezdanov, S. (red.). (1979). *Razvitokeit i reformata na vospitanieto i obrazovanieto vo SR Makedonija* (knj. II). Skopje: Republički sekretarijat za nauka i obrazovanie na SR Makedonija.
- Bezić, K. (1978). Tito o odgoju i obrazovanju. U: *Tito o odgoju i obrazovanju i jačanje odgojne funkcije škole (žbornik materijala sa savjetovanja u Crikvenici, 3. i 4. studenoga 1977)*. Zagreb: Školske novine, str. 10–39.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2014). *Dvadeset godina jedne didaktike – Kako smo stvarali Didaktiku*. Dostupno na: <http://ladislav-bognar.net/files/Kako%20smo%20stvarali%20Didaktiku%20%284%29.pdf> (pristupljeno 10. 2. 2015).
- Damjanovski, A. (1985). Četirieset godini sloboden razvoj na vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija. U: N. Andovska (ur.). *Vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija (1943–1983)*. Skopje: Prosvetno delo, str. 23–43.
- Deset godini na spisanieto »Prosvetno delo«. (1955). *Prosvetno delo*, br. 7–8, str. 331–341.
- Deseti kongres SKJ*. (1974). Beograd: Izdavački centar »Komunist«.
- Dewey, J. (1949). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Džui, Dž. [Dewey, J.J.]. (1935). *Škola i društvo*. Nova Gradiška.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije*. (1963). Zagreb: Matica hrvatska.
- Hristov, A., Todorovski, M. i Veljanovski, N. (red.). (1984). *ASNOM. Dokumenti* (tom I i II, knj. 1 i 2). Skopje: Arhiv na Makedonija.
- Jurukova, N. (1990). *Osnovnoto vospitanie i obrazovanie vo Makedonija (1944–1950)*. Skopje: Institut za nacionalna istorija.
- Kamberski, K. (1994). *Od bukvar do univerzitet*. Skopje: Prosvetno delo.
- Kamberski, K. (red.). (2000). *Predučilišnoto i osnovnoto vospitanie i obrazovanie vo Republika Makedonija*. Skopje: Filozofski fakultet.
- Koprovski, Lj. (1985). Četirieset godini na spisanieto Prosvetno delo. *Prosvetno delo*, br. 5–10, str. 1–6.
- Krneta, Lj. (1978). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Mužić, V. (1963). Stanje i problemi metodologije pedagogije kod nas. *Pedagogija*, br. 3, str. 353–361.
- Nastaven plan i programa za osnovnite učilišta*. (1950). Skopje: Ministerstvo za prosveta na NR Makedonija.
- Nastaven plan i programa za osnovnite učilišta vo Socijalistička Republika Makedonija*. (1966). Skopje: Republički zavod za unapreduvanje na školstvoto na SR Makedonija.
- Nastavni planovi i programi za osnovnoto učilište na NR Makedonija*. (1960). Skopje: Prosvetno delo.
- Opšta programska struktura so nastaven plan za osnovnoto vospitanie i obrazovanie*. (1981). Skopje: Republički zavod za unapreduvanje na obrazovanieto i vospitanieto na SR Makedonija.
- Osnovno učilište – opšta programska struktura so nastaven plan i program*. (1973). Skopje: Republički zavod za unapreduvanje na školstvoto na SR Makedonija.
- Pedagoška akademija »Kliment Ohridski« – Skopje 1947–1972*. (1972). Skopje.
- Petranović, B., Končar, R. i Radonjić, R. (prir.). (1985). *Sednice Centralnog komiteta KPJ (1948–1952)*. Beograd: Komunist.
- Potkonjak, N. (1977). *Teorijsko-metodološki problem pedagogije*. Beograd: Prosveta.
- Potkonjak, N. (1989). Ostvarivanje na idejno-vospitnata komponenta vo procesot na socijalističkoto vospitivanje i obrazovanie na mladata generacija. U: A. Damjanovski i dr. *Idejnata funkcija na*

- vosпитno-obrazovnata rabota vo sovremeni uslovi*. Skopje: Centar za idejno-teoretska rabota i marksističko obrazovanje pri GK SKM-Skopje; Društvo na pedagogite na Skopje, str. 41–50.
- Rakovodstvo za učitelite od dolniot kurs na osnovnite učilista vo Makedonija za učebnata 1944/45 god.* (1945). Skopje: Poverenstvo za narodna prosveta.
- Rezolucija Savezne skupštine o razvoju vaspitanja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi. (1970). *Službeni list SFRJ*, br. 5.
- Sredno obrazovanie, nastavni planovi i programi za podgotvitelniot period.* (1973). Skopje: Republički zavod za unapreduvanje na školstvoto.
- Statistički godišnik na SRM* (1968). Skopje: Republički zavod za statistika.
- Temkov, K., Petreska, D. i Korubin, J. (red.). (2006). *Filozofski fakultet vo Skopje*. Skopje: Univerzitet »Sv. Kiril i Metodij«, Filozofski fakultet Skopje.
- Uredba o Filozofskom fakultetu u Skoplju i pravnom fakultetu u Subotici. (1920). *Službene novine Kraljevine SHS*, br. 27.
- Ustav na NRM. (1947). *Služben vesnik na NRM*, br. 1.
- Zakon za srednoto obrazovanie. (1970). *Služben vesnik na SRM*, br. 27.
- Zakon za univerzitetot vo Skopje. (1949). *Služben vesnik na NRM*, br. 4.
- Zbornik dokumenti na ASNOM 1944–1964.* (1964). Skopje: INI.
- Zlatku, A. (1985). Vospitanieto i obrazovanieto na decata na narodnostite i drugite narodi vo SRM. U: N. Andovska (ur.). *Vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija (1943–1983)*. Skopje: Prosvetno delo, str. 170–178.
- Veljanovski, N. (red.). (1987). *ASNOM. Dokumenti* (tom I, knj. 3). Skopje: Arhiv na Makedonija.
- Žlebnik, L. (1983). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Prosvetni pregled; Gornji Milanovac: Dečje novine.

# III.

Pedagogija u bivšoj  
Jugoslaviji između  
prošlosti i sadašnjosti







# KLJUČNI VIDICI INSTITUCIONALNOGA RAZVOJA PEDAGOGIJE KAO AKADEMSKE DISCIPLINE U SLOVENIJI

TADEJ VIDMAR I EDVARD PROTNER

Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet, Ljubljana, Slovenija, e-adresa:  
tadej.vidmar@ff.uni-lj.si

Sveučilište u Mariboru, Filozofski fakultet, Maribor, Slovenija, e-adresa:  
edvard.protner@um.si

**Sažetak** U članku o crtavamo razvojnu liniju postavljanja pedagogije u okvir sveučilišnoga studija. Ishodište stavljamo u vrijeme konstituiranja državnoga školskog sustava, kada se pojavljuje potreba za ujednačavanjem školske doktrine, te slijedimo uvođenje pedagoških sadržaja na filozofskom i teološkom studiju do raspada Austro-Ugarske. Osnivanjem Sveučilišta u Ljubljani i katedre za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Sloveniji 1919. pedagogija na akademskoj razini dobiva posve novu dimenziju. Novu ekspanziju pedagogija je kao sveučilišni studij doživjela nakon Drugoga svjetskog rata, kada je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani i kadrovski čvrsto ojačala, što je omogućilo veću disciplinarnu raščlambu, koja je postupno vodila u rascjep i odvajanje andragogije kao samostalnoga studijskog područja i poslije socijalne pedagogije. U članku analiziramo i studijske programe pedagogije na Sveučilištu u Mariboru i Sveučilištu u Primorskoj te upozoravamo na trend prilagođavanja američkoj tradiciji razumijevanja »edukacijskih studija«.

## Ključne riječi:

Slovenija,  
pedagogija,  
povijest školstva,  
studijski  
program,  
sveučilište.



DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-320-3.10>

ISBN 978-961-286-320-3

Dostupno na: <http://press.um.si>

# KEY ASPECTS OF THE INSTITUTIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGY AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN SLOVENIA

TADEJ VIDMAR & EDVARD PROTNER

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia, e-mail:  
tadej.vidmar@ff.uni-lj.si

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia, e-mail:  
edvard.protner@um.si

**Abstract** The article draws the development line showing how pedagogy was positioned within university studies. The starting point is set in the period when the state school system was founded and when the need for a unified school doctrine emerged. It also analyses the relationships between university or academic pedagogy, pedagogy in teacher training and the pedagogic textbooks used during the period. At the academic level pedagogy in Slovenia acquired an entirely new dimension with the establishment of the University of Ljubljana and the Chair of Pedagogy at the Faculty of Arts in 1919. Pedagogy as a university study program saw new growth after World War II, when the Faculty of Arts, University of Ljubljana, appointed additional academic staff. This enabled greater disciplinary diversity, which gradually led to the foundation of andragogy as an independent field of study, later followed by social pedagogy as well. The article also analyses the pedagogy study programs at the Universities of Maribor and Primorska, and it draws attention to the trend of adapting to the Anglo-American tradition of »educational studies«.

**Keywords:**  
Slovenia,  
pedagogy,  
history of  
school,  
study program,  
university.

## 1 Uvod

Čini se da se jednako kao u drugim postsocijalističkim društvima i u Sloveniji identitet pedagogije kao znanosti odnosno akademske discipline našao pred novim izazovima pri suočavanju s novom društvenom realnošću krajem 20. i početkom 21. stoljeća (raspad socijalističkoga društvenog uređenja, razmah kapitalizma i raspad Jugoslavije, kao i nastanak neovisne Republike Slovenije). Na jednoj strani pojavljuje se želja za očuvanjem tradicije razumijevanja pedagogije kao integralne neovisne znanosti, karakteristične za srednjoeuropski prostor, a na drugoj strani za područje odgoja i obrazovanja očito je intenzivno preuzimanje anglo-američkoga koncepta, koji pedagogiju uopće ne definira kao znanstvenu disciplinu te se koncipira kao *educational studies*. Bolonjska obnova studijskih programa početkom 21. stoljeća samo je pospješila proces »destabilizacije« pedagogije. U posljednje vrijeme ta događanja privukla su pozornost znanstvenika u regiji. Nakon simpozija pod nazivom *Studij pedagogije između tranzicije i izazova budućnosti u centralnoj i jugoistočnoj Europi*, održanog 2015. u Mariboru (usp. Protner i Vidmar 2016a), izašao je tematski broj znanstvenoga časopisa *Sodobna pedagogika*, koji je predstavio razvoj i položaj pedagogije kao akademske discipline u Austriji (Brezinka 2016), Sloveniji (Vidmar 2016a), Hrvatskoj (Batinić i Radeka 2016), Srbiji (Vujsić Živković i Spasenović 2016), Bosni i Hercegovini (Šušnjara 2016), Crnoj Gori (Zorić 2016) i Makedoniji (Miovska-Spaseva 2016). U okviru toga simpozija izašao je i tematski broj časopisa *Historia scholastica* (Protner i dr. 2017), koji donosi radove o razvoju i položaju pedagogije u Slovačkoj (Kudláčová 2017), Italiji (Polenghi 2017) i Bugarskoj (Chavdarova 2017; Ilieva 2017). O pitanjima povezanim s razvojem i položajem pedagogije u državama srednje Europe raspravljalo se i na simpoziju održanom u listopadu 2016. u Smolenicama u Slovačkoj (Kudláčová i Wiesenganger 2016). Ovaj tekst znatno je proširen i dopunjen verzija ondje predstavljenog rada (Protner i Vidmar 2016b).

Na slovenskom jeziku već postoje tekstovi koji se bave razvojem pedagogije kao nastavnoga predmeta u obrazovanju učitelja i teologa u visokoškolskim ustanovama (Schmidt 1960) te pedagogije kao sveučilišnoga studijskog programa u Sloveniji od prve institucionalizacije nadalje (Schmidt 1969; Vidmar 2009b, 2009c), ali u ovoj raspravi nudimo pogled koji obuhvaća povijesni kontinuitet od početaka do danas – vjerujemo da je tako moguće u cijelosti pratiti trendove i prepoznati probleme. Oni postaju izraženiji kada u analizu, koja je do sada bila usredotočena prije svega na

razvoj pedagogije kao akademske discipline na Sveučilištu u Ljubljani, uključimo njezinu suvremenu prisutnost na sveučilištima u Mariboru i Primorskoj.

## 2 Pedagogija kao školski predmet u službi ujednačavanja školske doktrine u državi do Prvoga svjetskog rata

Većina područja današnje Slovenije do kraja Prvoga svjetskog rata bila je dio Austro-Ugarske, što znači da je ondje na snazi bilo i austrijsko školsko zakonodavstvo. Prvo organizirano pedagoško obrazovanje učitelja uspostavio je prvi austrijski osnovnoškolski zakon iz 1774. godine. *Opći školski red* odredio je za obrazovanje učitelja *normalke*, škole koje bi trebale biti primjer i norma kako bi trebalo poučavati. Ondje su se budući učitelji upoznavali s pedagoškim predmetima, posebno s »novom metodom učenja«, promatrali nastavu te osposobljavali za učiteljski rad. U to vrijeme nastao je i prvi prijevod pedagoškoga teksta na slovenski jezik. Godine 1775. preveden je izvadak iz Felbigerove *Metodičke knjige* (*Methodenbuch*) pod naslovom *Jezgra metodičke knjige* (*Kern des Methodenbuches besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten*).<sup>1</sup> To nije samo prva pedagoška knjiga na slovenskom jeziku nego i prvi pokušaj uporabe slovenskoga kao jezika znanosti (Schmidt 1963, str. 215).

Prvi pedagoški sadržaji u obrazovanju osnovnoškolskih učitelja pojavili su se još prije nego što je pedagogija kao predmet znanosti stupila na sveučilišta i u visokoškolske zavode. U tom smislu Brezinka (2016, str. 16) napominje da razvoj predmeta *pedagogija* možemo razumjeti jedino ako ga proučavamo usporedno s razvojem školstva te razvojem obrazovanja učitelja za različite tipove i stupnjeve obrazovanja. Korijene pedagogije (kao sveučilišnoga predmeta), po njegovu mišljenju, treba tražiti u okviru potreba za obrazovanjem osnovnoškolskih učitelja, obrazovanjem teologa za učitelje vjeronauka, obrazovanjem školskih nadzornika i kućnih učitelja (isto), a sami tome dodajemo i obrazovanje gimnazijskih nastavnika (usp. Autor 1989).

Putovi i sadržaji pedagoškoga obrazovanja počeli su se diferencirati ubrzo nakon donošenja prvoga osnovnoškolskog zakona. *Opći školski red* zahtijevao je od svih svećenika koji su željeli poučavati vjeronauk u školama te nadzirati školstvo da im odgovarajuće znanje i osposobljenost potvrdi kateheta na normalkama, a potvrdu o

---

<sup>1</sup> Prijevod je izašao u Beču 1777. pod naslovom *Sern ali vonusetek teh Methodneb buqvri possebnu sa dushelske uzhenike ú zšársarskeh kraüileveh dushellah*.

odgovarajućem znanju morali su dobiti i kandidati za kućne učitelje. Pedagoški sadržaji počeli su se pojavljivati još ranije u okviru nastave katehetike na teološkim fakultetima. Isto tako postajalo je sve očitije da pedagoški tečajevi na normalkama svojom pedagogijom ne zadovoljavaju potrebe »gimnazijske« pedagogije (Schmidt 1960). To dvoje, uz opću pozornost koja je u to vrijeme bila posvećena razvoju školstva, utjecalo je na zamisao da pedagogija treba postati visokoškolski predmet. »Austrija je bila prva država na svijetu koja je od 1805. na svojim sveučilištima i filozofskim obrazovnim ustanovama uvela katedre za *odgojslovje*«, bilježi Brezinka (2016, str. 20)<sup>2</sup> i u tom su se okviru na slovenskom tlu pedagoška predavanja pojavila i u visokoškolskim ustanovama.

Prvo sveučilište na slovenskom tlu osnovano je tek 1919. godine, iako visokoškolski studij ovdje ima dulju povijest. Povezan je sa školskom djelatnošću isusovaca, čije više studije (*studia superiora*) možemo uvrstiti u tercijarni stupanj obrazovanja. U 17. i ponajviše 18. stoljeću za filozofski i teološki studij na isusovačkom kolegiju počeo se spominjati naziv *licej* (usp. Zwitter 1969). Pedagogiju su od 1815. predavali u okviru filozofskih i teoloških studija (usp. Ciperle 2001; Schmidt 1960). Budući svećenici upoznavali su katehétiku kao tehniku i teoriju poučavanja vjeronauka i vjerskoga odgoja, ali su već s prvim austrijskim osnovnoškolskim zakonom dobili i dodatne obveze vezane za nastavu u školi, tim više što su se, kao potencijalni lokalni školski nadzornici, morali upoznati i s osnovnoškolskom pedagogijom (tj. metodama poučavanja), s pravima i dužnostima osnovnoškolskih učitelja, organizacijom školstva itd. (Schmidt 1960, str. 9).

Drugačiju ulogu imala je sveučilišna pedagogija, koja je uvedena s novim kurikulumom filozofskih studija 1805. godine; *odgojslovje* (njem. *Erziehungskunde*) bilo je svrstano među preporučljive, ali neobavezne predmete koji su potrebni svećenstvu i privatnim učiteljima (isto, str. 10). Dekret iz 1808. proširio je obvezu pohađanja pedagoških predavanja na sveučilištima i na sveučilišne kandidate za profesorska mjesta u gimnazijama i na filozofskim studijima (isto), čime se do kraja uspostavilo rješenje koje je pedagogiju na visokoškolskoj razini povezaló s potrebama svećenstva

---

<sup>2</sup> Pedagogija se kao poseban sveučilišni predmet prvi put pojavila 1779. na Sveučilištu u Halleu, gdje ju je do 1783. predavao Ernst Christian Trapp. I ondje je inicijativa došla od države te je bila povezana s potrebama obrazovanja (gimnazijskih) učitelja i odgojitelja, ali je taj prvi pokušaj konstituiranja pedagogije na filantropističkom utilitarističko-pragmatičnom konceptu zaustavljen uspostavljanjem neohumanističke paradigme. U okviru neohumanizma pedagogija se kao sveučilišna disciplina ponovno pojavila početkom 19. stoljeća (usp. Autor 1989). Od 1802. na Sveučilištu u Göttingenu predavao ju je Johann Friedrich Herbart. U to vrijeme pedagogija je u okviru filozofije i teologije na njemačkim sveučilištima bila već »opće uvedena« (isto, str. 47).

(kao učitelja vjeronauka i školskih nadzornika), gimnazijskih nastavnika te privatnih učitelja.

Nakon raspada liceja u Ljubljani i Klagenfurtu, 1848–1850. filozofski je studij reorganizacijom postao dio gimnazijskoga programa u sedmom i osmom razredu, zbog čega se pedagogija u ljubljanskoj gimnaziji održala do 1865, ali je kao visokoškolski predmet sve do osnivanja sveučilišta 1919. postojala samo u okviru teološkoga studija (isto, str. 39–40).

U proučavanom razdoblju sadržaj pedagoških predavanja možemo relativno lako rekonstruirati. Bečka je vlada sve od potvrde *Programa filozofskih studija (Philosophischer Studienplan)* 1805. tražila primjeren udžbenik za taj predmet. Po Brezinkinim riječima, imala je veliku sreću što je katedru za pedagogiju na bečkom Sveučilištu 1806. preuzeo Vinzenz Eduard Milde jer je njegov *Udžbenik općega odgojsovlja za upotrebu na javnim predavanjima (Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen)* izašao u dva sveska 1811. i 1813. i od 1814. do 1849. bio obvezna literatura na svim pedagoškim katedrama (Brezinka 2016, str. 22; Schmidt 1964, str. 296). Taj udžbenik i njegova kraća verzija iz 1821. godine (usp. Brezinka 2000, str. 237) bili su teorijski i intelektualno neusporedivo zahtjevnije štivo od raznih *metodičkih priručnika*<sup>3</sup> koji su se u pripremnim tečajevima koristili za obrazovanje osnovnoškolskih učitelja.

Donošenjem austrijskoga Državnoga osnovnoškolskog zakona (*Reichsvolksschulgesetz*) 1869. godine (zvanog Treći osnovnoškolski zakon) oblikuju se potpuno novi odnosi između pedagogije na visokoškolskoj razini i pedagogije u obrazovanju učitelja. Novim zakonom obrazovanje osnovnoškolskih učitelja preselilo se u četverogodišnje učiteljske škole, gdje je središnji stručni predmet bila Pedagogija s praktičnim vježbama, a obrazovanje srednjoškolskih (gimnazijskih) nastavnika u Monarhiji počelo se provoditi po uzoru na herbartovske pedagoške seminare na njemačkim filozofskim fakultetima (usp. Garai i Németh 2018).

---

<sup>3</sup> Johann Ignaz Felbiger izdao je 1775. *Metodičku knjigu za učitelje u njemačkim školama u carsko-kraljevskim nasljednim zemljama (Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erblanden)*, koja se u normalnima upotrebljavala kao obvezan udžbenik za obrazovanje učitelja. Od izdavanja 1820. nadalje (i dorade 1848) u drugoj polovini 19. stoljeća službeni udžbenik bila je knjiga Josepha Peitla pod naslovom *Metodička knjiga ili upute za racionalno izvođenje nastave za učitelje trivijalnih i glavnih škola (Methodenbuch oder Anleitung zur zweckmäßigen Führung des Lehrantes für Lehrer in Trivial- und Hauptschulen)* (Brezinka 2016).

Važna prekretnica u razvoju pedagoške misli u Sloveniji bilo je sazrijevanje ideje o potrebi za udžbenicima za pedagogiju na slovenskom jeziku. Prvih godina nakon što je nova organizacija obrazovanja učitelja počela djelovati još su se upotrebljavali stari udžbenici pedagogije, koji nisu bili prilagođeni većoj zahtjevnosti novih kurikulumuma za učiteljske škole. Nakon 1877. uvode se dva udžbenika Gustava Adolfa Lindnera: *Opći nauk o odgoju* (*Allgemeine Erziehungslehre*) i *Opće obukoslojje* (*Allgemeine Unterrichtslehre*). Prvi udžbenik doživio je 19 izdanja, a drugi 10 (Brezinka 2003, str. 61). Još prije toga izrazito raširen bio je udžbenik Josefa Micha (1872) *Osnova općega nauka o odgoju i obuci* (*Grundriss der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre*), koji je autor poslije preradio u dva odvojena udžbenika. I za Sloveniju vrijedi Gönnerova tvrdnja (1967, str. 207) da su se Lindnerovi i Michovi udžbenici desetljećima koristili s »određenom isključivošću«. Radilo se, naravno, o udžbenicima na njemačkom jer su se pedagogija i didaktika u to vrijeme u učiteljskim školama poučavale samo na tom jeziku. Situacija se što se tiče jezika na ispitima za osposobljenost za obavljanje učiteljske profesije promijenila 1886, kada je ministarski dekret (djelomice) omogućio provođenje ispita za osposobljenost za pučke i građanske škole na slovenskom jeziku (Strmčnik 1970, str. 393). To je potaknulo Frana Gabršeka da 1887. na slovenski jezik prevede najprije Michovu (1887) pedagogiju, a sljedeće godine i didaktiku (Mich 1888). Nakon prijevoda *Jezgre metodičke knjige 1777*, ta dva djela možemo smatrati prvim dvama udžbenicima pedagogije na slovenskom jeziku (usp. Protner 2015a).

Istovremeno su, neovisno o spomenutima, izdana još dva udžbenika pedagogije. Rekli smo da je nakon reorganizacije filozofskoga studija 1848. pedagogija na visokoškolskoj razini ostala još samo u okviru teološkoga studija. Kao sporednom predmetu, dugo joj nisu posvećivali veću stručnu pozornost. Do 1849. u okviru općega nauka o odgoju predavalo se po Mildeu, a u okviru metodike poučavanja u uporabi su bili isti udžbenici kao i za obrazovanje učitelja u normalkama. Ni udžbenik *Pedagogija*, koji je po uzoru na Mildea napisao Anton Zupančič (1888) te ga možemo smatrati prvim visokoškolskim udžbenikom pedagogije u Sloveniji, sadržajno i stručno ne nadmašuje srodni srednjoškolski udžbenik za učiteljske škole, a to i nije bila njegova svrha. U predgovoru je Zupančič objasnio da u Ljubljani »već blizu dvadeset godina uče pedagogiju na slovenskom, iako do sada nismo imali domaće knjige te vrste« (isto, nepaginirano). Objasnio je da se ovdje (u okviru teološkoga studija) koristio isti udžbenik kao i u učiteljskim školama iako »otkad škola, a istodobno i knjiga nije više vjerska, takvim si gradivom katolički svećenici

više nisu mogli ni smjeli pomagati – stvarno smo osjećali potrebu za slovenskim, u kršćanskom duhu pisanim naukom o odgoju« (isto). Prvi neprevedeni (ali po stranim izvorima eklektički napisan) udžbenik na slovenskom jeziku nastao je dakle prije svega iz vjerskih razloga.

Sljedeći udžbenik iz toga razdoblja također je nastojao udovoljiti, bez većih teorijskih ambicija, isključivo praktičnim potrebama. Napisao ga je Franc Kos (1890), učitelj u učiteljskoj školi u Gorici. U predgovoru i on naglašava da je počeo pisati pedagoški udžbenik u nadi da će se taj predmet početi poučavati na slovenskom jeziku, a naglasio je i da kada ga je počeo pisati, nije znao da se priprema još kakav udžbenik na slovenskom jeziku (očito je u mislima imao Zupančičev i Mich-Gabršekov udžbenik). Slično kao i Zupančičev, taj udžbenik bio je eklektički napisan (vidi: Protner 2015a).

U spomenutim udžbenicima veći naglasak bio je na težnji da se pedagoška misao primjenjuje na slovenskom jeziku nego što su nastojanja bila usmjerena na njezinu teorijsku originalnost. Iako su tekstovi Kosa i Micha/Gabršeka napisani na temelju herbartovske pedagoške doktrine, ta se teorijska podloga uglavnom nije reflektirala, što je pokazivalo stanje pedagoškoga teorijskog (ne)razvoja u Sloveniji u to vrijeme. Najveći domet teorijskoga mišljenja bio je postignut raspravom o usklađenosti ili neusklađenosti s vjerskom doktrinom (usp. isto). Veći preokret dogodio se nešto poslije, kada je u krugu učitelja u učiteljskim školama, a i u teološkim krugovima, u prvi plan stupila teorijska refleksija herbartovske doktrine, tada prevladavajuće doktrine prvih pedagoških katedri na njemačkim sveučilištima, kao i na sveučilištima u Austro-Ugarskoj Monarhiji (usp. Protner 2014).

Pri kraju Austro-Ugarske Monarhije pedagogija je dakle kao akademska disciplina u Sloveniji postojala samo u okviru teološkoga studija, ali na istoj razini sadržajne i teorijske dubine kao pedagogija u učiteljskim školama. Slovenski pedagozi bili su upoznati s pedagoškom teorijom koja se razvijala na pedagoškim katedrama stranih sveučilišta, a to znanje slovenski učitelji znali su kritički vrednovati i kreativno uvoditi u školsku praksu. Kada je pedagogija u posve novom političkom i socijalnom kontekstu nakon Prvoga svjetskog rata konstituirana kao sveučilišna disciplina na novoosnovanom Sveučilištu u Ljubljani, od početka je slijedila potpuno novu pedagošku paradigmu.



### 3 Pedagogija kao akademska znanost između dva svjetska rata

Kada je 1919. osnovano Sveučilište u Ljubljani, jedna od prvih katedri na Filozofskom fakultetu bila je ona za pedagogiju, a među prvim predavanjima bila su predavanja iz pedagogije.

Do 1925. ustroj studija na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani (dalje: FFUL) bio je približna kombinacija studija na austrijskim sveučilištima do 1918. i studija Sveučilišta u Beogradu iz 1906. godine (Grafenauer 1969b). Studij se provodio dvopredmetno, u obliku glavnoga i sporednoga predmeta, a na fakultetu su se uglavnom obrazovali budući gimnazijski nastavnici. Nakon petoga semestra svaki budući nastavnik gimnazije polagao je tzv. opći ispit iz filozofije i pedagogije te jezika. Pedagogija se mogla studirati i kao glavni diplomski predmet te kao doktorski studij; za pristup doktorskom ispitu kandidati su morali imati osam završenih semestara studija, od čega najmanje šest semestara studija predmeta koji su izabrali za glavni predmet doktorskoga ispita (Vidmar 2016b). Godine 1925. studij na Sveučilištu u Ljubljani reorganiziran je u skladu s uređenjem Sveučilišta u Beogradu; takvo uređenje bilo je manje-više na snazi do 1947. godine (Grafenauer 1969a). Od početka studija pedagogije kao doktorskoga studija do 1945. promovirano je 13 doktora filozofije koji su odabrali pedagogiju za glavni predmet (Pavlič 1980).

Za prvoga profesora pedagogije na FFUL-u imenovan je dr. Karel Ozvald, koji je na tom položaju ostao do 1945. godine (Vidmar 2016a). S njim se pedagogija u Sloveniji prvi put uzdignula na razinu neovisne akademske znanosti, pri čemu se Ozvald oslanjao na teorijsku konceptualizaciju duhovnoznanstvene pedagogije, paradigmatu koja je u međuraću imala dominantan položaj i na njemačkim sveučilištima (usp. Protner 2015b; Vidmar 2016a).

Od samoga početka Ozvald je imao relativno autonoman položaj unutar fakulteta i disciplina koje su se ondje predavale. Nazivi nekih od njegovih predavanja od 1920. pokazuju isprepletenost pedagoških, filozofskih, psiholoških i socioloških tema (usp. Vidmar 2016b). U zimskom semestru 1923/24. Ozvald je počeo predstavljati duhovnoznanstvenu, odnosno kulturnu pedagogiju, a rezultat njegova istraživanja na tom polju bila je knjiga *Kulturna pedagogija* (Ozvald 1927), koju treba smatrati i prvim slovenskim izvornim visokoškolskim udžbenikom pedagogije.

U ljetnom semestru 1930. Ozvaldu se kao vanjski suradnik i voditelj praktičnoga pedagoškog seminara pridružio dr. Stanko Gogala, također predstavnik duhovnoznanstvene, odnosno kulturne pedagogije. Njegovim je dolaskom u program pedagoške katedre uključena i metodika srednjoškolske nastave odnosno didaktika (Vidmar 2009a, str. 20).

Između dvaju ratova studij pedagogije bio je sadržajno vrlo raznolik, a pored općih saznanja pedagoške znanosti važan udio imala je i povijest pedagogije. Kao što je spomenuto, Ozvald i Gogala predavali su i neke od »graničnih disciplina«, koje su u to vrijeme bile shvaćene kao pomoćne discipline pedagogije, a tada još nisu bile razvijene na fakultetu ili nisu uključivale pedagoško gledište: psihologiju (pedagošku, dječju, psihologiju mladih, individualnu), karakterologiju, psihoanalizu, sociologiju djece i mladih, filozofiju pedagogije (usp. Vidmar 2016b).

Iako su Ozvald i Gogala imali različite poglede na određena pedagoška pitanja i probleme (usp. Protner 2015b), u pedagoškom stručnom tisku kao predstavnici duhovnoznanstvene, odnosno kulturne pedagogije često su sudjelovali u polemikama s osnovnoškolskim učiteljima te predstavnicima drugih pedagoških smjerova i svjetonazorskih orijentacija (Vidmar 2009a, 2011). Jedna od najpoznatijih pedagoških polemika u tom razdoblju bila je ona o »staroj« i »novoj« školi 1928, kada je Ozvald u članku pod nazivom »Nova« škola nastojanja učitelja za reformu škole u smislu radne škole označio kao pedagoški diletantizam i demagogiju. Učitelj Anton Osterc u odgovoru mu je predbacivao uzvišen akademski stav te branio ideje reformske pedagogije, koja je tada bila veoma primijenjena među učiteljima praktičarima. Razlike između njih posebno su bile izražene u odnosu na postojeću školu, u kojoj je Ozvald, uz Gogalinu potporu – unatoč zadržkama – prepoznavao mnoge pozitivne kvalitete, a Osterc ju je radikalno odbacivao u duhu pedagogije koja polazi »od djeteta« (usp. Protner 2015b).

Također je bilo očito da postoji razlika između dvaju predstavnika duhovnoznanstvene ili kulturne pedagogije i marksistički orijentiranih učitelja. U tom je smislu Ozvald nekim njihovim socijalno-kritičkim pogledima priznavao vrijednost te (iznenađujuće) čak i sudjelovao u pripremi upitnika za empirijsko istraživanje utjecaja društvenih uvjeta na psihofizički razvoj djece. S druge strane Gogala se jasno distancirao od ideja marksistički usmjerenih učitelja s upozorenjem da prikupljanje socioloških podataka mora imati svoje ishodište u pedagoško-

-kulturnom cilju i pedagoškoj volji. U tom je smislu odbacio i marksističku tezu da su tek promijenjeni socijalni uvjeti preduvjet učinkovitoga odgoja (isto).

Gogala je bio angažirani katolički intelektualac – bio je i član uredništva jednoga od istaknutijih katoličkih stručnih časopisa, gdje je objavljivao tekstove o religioznom odgoju te članke s kritikom marksizma – ali se unatoč tome u obrani pedagogije kao autonomne znanosti uključio u polemiku s Alešom Ušeničnikom, tadašnjim vodećim katoličkim autoritetom (usp. Protner 2015b).

Osim kao sveučilišna disciplina na FFUL-u, pedagogija je nastavila biti predmet i na Teološkom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani, ali bez ambicije da nadvlada doktrinarnu usmjerenost Katoličke crkve. Godine 1918. *Odgojslovna načela* Franca Ušeničnika (1918) zamijenila su spomenutu Zupančičevu knjigu te je taj udžbenik korišten na Teološkom fakultetu sve do kraja Drugoga svjetskog rata.

Kvalitetna pedagoška misao razvijala se i u kontekstu obrazovanja učitelja u učiteljskim školama, no zamjetna je razlika između prioriteta kulturno orijentirane i teorijski reflektirane duhovnoznanstvene pedagogije, prilagođene potrebama gimnazijskih nastavnika koju su na Sveučilištu razvijali Ozvald i Gogala, i potrebama osnovnoškolskih učitelja, što je ostajalo u domeni učitelja pedagoških predmeta u učiteljskim školama.

#### **4 Razdoblje Drugoga svjetskog rata**

Sloveniju su 1941. okupirali Talijani, Nijemci i Mađari te ju podijelili; Ljubljana je pripadala talijanskoj fašističkoj državi. U to je vrijeme Sveučilište u Ljubljani nastavilo s radom. Godine 1942. proglašena je kulturna tišina, koja je zahtijevala bojkot suradnje slovenskih umjetnika, publicista i znanstvenika s fašističkim vlastima na širem kulturnom području (Resolucija kulturnih delavcev 1942), što je uključivalo i Sveučilište u Ljubljani, ali zbog prirode svojih aktivnosti i poslanstva Sveučilište je bilo donekle izuzeto (usp. Godeša 1994, str. 15). Tijekom talijanske okupacije Ozvald i Gogala nastavili su s predavanjima (usp. Vidmar 2016b).

Nakon kapitulacije Italije u rujnu 1943. Ljubljani je okupirala nacistička Njemačka, a Leon Rupnik, vođa kolaboracijske marionetske provincijske vlade, odlukom od 11. studenog 1943. prekinuo je sva predavanja na Sveučilištu u Ljubljani (*Naredba...* 1943; usp. i: Godeša 1994). Takva je situacija bila sve do jeseni 1945, a u tom razdoblju nisu se održavala ni predavanja iz pedagogije.

## 5 Novi položaj pedagogije nakon Drugoga svjetskog rata

Sveučilište u Ljubljani ponovno je počelo djelovati u zimskom semestru 1945/46. U to vrijeme ponovno se započeo izvoditi studij pedagogije, ali na novim i drukčijim ideološkim i političkim temeljima, koji su nastali uspostavljanjem socijalističkoga društvenog sustava pod političkim monopolom Komunističke partije. Pri analizi poslijeratnoga razvoja slovenske pedagogije potrebno je razlikovati školsku politiku od pedagoške znanosti (Medveš 2015, str. 15) iako su akteri pedagoške misli u prvim poslijeratnim godinama sami priznavali da se u to vrijeme događalo »prevođenje političkih smjernica u pedagoški jezik« (Schmidt 1969, str. 214) te nekritičko oslanjanje na sovjetsku pedagogiju (Schmidt 1954). U tim novim okolnostima prijeratna »buržoaska« pedagogija više nije bila prihvatljiva. Ozvald je 1945. prerano umirovljen, što upućuje na to da je bio neprihvatljiv za novu vlast (Vidmar 2002, str. 37; usp. i: Vidmar 2016b). Mnogo više iznenađuje da je rad na Sveučilištu od 1945. nadalje mogao nastaviti Gogala. Istina je da je kao pripadnik kršćanskih socijalista surađivao s antifašističkim pokretom otpora te tako stekao određeno poštovanje poslijeratne vlasti, ali poznati su primjeri njegovih istomišljenika kojima je u poraću bilo onemogućeno javno djelovanje i izražavanje stavova (usp. Protner 2015b). To je vjerojatno bio razlog – što su Gogali također predbacivali – da se nakon rata uglavnom bavio temama i područjima koja nisu bila ideološki snažnije obilježena (*Zapisnik...* 1952; usp. i: Vidmar 2016b).

U zimskom semestru 1947/48. uz Gogalu je kao honorarni predavač na pedagogiji počeo predavati dr. Vladimir Schmidt – do tada je bio profesor novoosnovane Više pedagoške škole u Ljubljani – koji je postao vodeći pedagoški teoretičar u poslijeratnoj Sloveniji i jedan od najistaknutijih u socijalističkoj Jugoslaviji (usp. Vidmar 2016b). Na temelju marksističke idejne osnove u početku je teorijski utemeljivao podređenost odgojnih ciljeva političkima, a šezdesetih godina 20. stoljeća pri empirijskom istraživanju zajedno s kolegama na FFUL-u kritizirao je neke školsko-reformske ideje političke vlasti.

U tom kontekstu valja spomenuti i sudbinu pedagogije na Teološkom fakultetu. Odmah nakon rata fakultet je nastavio s radom (1949. bio je odvojen od Sveučilišta u Ljubljani), no u svibnju 1945. grupa profesora i studenata koji su tijekom rata politički bili bliži okupatoru zaputila se u sjevernu Italiju. Već u lipnju 1945, najprije u Praglii, a zatim u Briksenu, počela je djelovati izbjeglička studijska ustanova sa statusom fakulteta i pravom podjele akademskih stupnjeva, što je studentima omogućilo nastavak prekinutih studija. U veljači 1947. ta se ustanova preselila u Argentinu, gdje je do 1959. zadržala status fakulteta, a poslije je djelovala kao visoka bogoslovna škola. Sačuvan je strojopis skripta za pedagogiju koja je za potrebe te škole napisao Ivan Ahčin (1945–1947). Radi se o relativno originalnom i filozofski promišljenom djelu, koje je sadržajno potpuno podređeno doktrini Katoličke crkve. U tom je smislu taj udžbenik ideološka alternativa npr. Schmidtovu visokoškolskom udžbeniku pedagogije iz toga vremena, koji pak tada ne bi mogao biti objavljen na slovenskom prostoru (usp. Protner 2003).

Nakon Drugoga svjetskog rata nagli razvoj obrazovanja, reformski procesi i potrebe za pedagoškim kadrom imali su snažan utjecaj na strukturu pedagoških studija. Od pedesetih godina nadalje pedagogija se počela intenzivno dijeliti i diferencirati na različite poddiscipline i srodne znanosti (pedagoška sociologija, didaktika, pedagoška metodologija). Istodobno je to bilo vrijeme kada se psihologija počela odvajati od filozofije i pedagogije – u zimskom semestru 1950/51. uveden je samostalni studijski program psihologije (usp. Vidmar 2016b).

Spomenuli smo da su u prvim godinama nakon Drugoga svjetskog rata vlasti pedagogiju shvaćale kao sredstvo za prevođenje svojih političkih i ideoloških stavova u pedagoški jezik. Ideologija i obrazovna politika težile su redukciji pedagoških nastojanja na neposredne svakodnevne društvene zadatke i usmjeravale razvoj pedagogije na rješavanje tih zadataka te zanemarivale temeljne probleme pedagoške teorije i prakse (Bergant 1994; Schmidt 1958, 1985). Krajem pedesetih godina 20. stoljeća započinju postupni naponi za veću profesionalnu autonomiju u pedagogiji (Vidmar 2009c); uglavnom na temelju težnji profesora Odjela za pedagogiju FFUL-a, i pedagogija se polako počela oslobađati svoje isključivo transformacijske uloge i preusmjeravati iz čisto deduktivnoga u induktivno empirijsko spoznavanje pedagoške stvarnosti, odnosno naglašavanje i istraživanje njihova međusobnoga prepletanja i interakcije (Bergant 1994; Schmidt 1969, str. 214). Međutim, i dalje je pedagogija u različitim školsko-reformskim procesima bila nedovoljno i

neodgovarajuće uzeta u obzir, nekoliko puta čak i ignorirana (Vidmar 2009c; usp. i: Medveš 2015).

Šezdesetih godina 20. stoljeća Odjel za pedagogiju FFUL-a posvećivao je sve više pozornosti razvoju metodologije empirijskoga pedagoškog istraživanja, što je omogućilo kritičku empirijsku procjenu reformskih težnji školskih vlasti. U to su vrijeme članovi Odjela serijom rasprava (npr. Bergant 1966; Schmidt 1966) kritički upozoravali na nedostatke u politički planiranoj reformi prvotno primarnoga, a zatim i sekundarnoga obrazovanja, koja je doživjela vrhunac opsežnom reformom sekundarnoga obrazovanja krajem sedamdesetih godina (Bergant 1994; usp. i: Pediček 1990).

## **6 Raščlanjivanje studija pedagogije na Sveučilištu u Ljubljani i uvođenje studija pedagogije na sveučilištima u Mariboru i Primorskoj**

### **6.1 Studij pedagogije na Sveučilištu u Ljubljani krajem 20. i početkom 21. stoljeća**

Sedamdesetih godina u nastojanjima Odjela za pedagogiju FFUL-a, u okviru kojega se pedagogija uglavnom razvijala kao znanost u Sloveniji, vidljivo je preusmjeravanje istraživačke pozornosti na organizaciju obrazovanja i profiliranje profesionalnoga područja diplomiranoga pedagoga u kontekstu školskoga savjetodavnog rada. Općenito se može primijetiti da se krajem sedamdesetih godina studijski program Pedagogija počeo više približavati praksi. Do tada jedinstven, studij se podijelio u tri usmjerenja, odnosno smjera<sup>4</sup> – školski, andragoški i domski. Na prve dvije godine studiji su bili zajednički, a na trećoj i četvrtoj godini dio programa bio je zajednički, a dio specifičan u odnosu na smjer (*Učni program... 1979*).

Jedna od značajki sedamdesetih i osobito osamdesetih godina bio je brz razvoj teorije i prakse obrazovanja odraslih i teorije permanentnoga obrazovanja. Kao što je rečeno, osamdesetih godina na FFUL-u se održavao četverogodišnji dvopredmetni studij pedagogije s tri studijska smjera od treće godine, uz ostale i andragoškim. U to vrijeme počelo se intenzivnije razmišljati o uvođenju samostalnoga ili barem

---

<sup>4</sup> U različitim razdobljima u sadržajima predavanja korištena su različita imena za skupine obveznih izbornih predmeta – npr. usmjerenja, skupine izbornih predmeta, izborne skupine, smjerovi. Zbog opće primjene i među studentima i među sveučilišnim profesorima i u stručnoj javnosti odlučili smo koristiti izraz *smjer*. Nijedno ime nije bilo povezano s posebnim ili samostalnim stručnim nazivom nakon završetka studija.

jednopedmetnoga studija andragogije, osobito kada se raspravljalo o uvođenju jednopedmetnoga studija pedagogije uz postojeći dvopedmetni. Postojala je dvojba o tome kako bi trebao biti konceptualno zasnovan neovisni studij andragogije, odnosno obrazovanje odraslih. Krajem 1991. godine, nakon mnogih rasprava i dogovaranja, pripremljen je prijedlog četverogodišnjega studija andragogije, koji je zapravo uveden 1992/93. – u formalnom okviru unutar studijskoga programa Pedagogija (Vidmar 2009b). Posljedično je 1996, nakon dugih rasprava, Odjel za pedagogiju preimenovan u Odjel za pedagogiju i andragogiju, čime se naglasilo razdvojenost i jednakovrijednost obaju samostalnih studijskih programa (*Zapisnik...* 1996). Taj naziv Odjela sačuvan je do danas.

Do druge polovine osamdesetih godina jedan od smjerova studija pedagogije bio je i domski smjer. Tada su počela razmišljanja i rasprave o njegovoj smislenosti i perspektivnosti na Odjelu za pedagogiju FFUL-a. Prevagnula je odluka da će se Odjel odreći toga smjera i prepustiti ga Pedagoškoj akademiji u Ljubljani (*Zapisnik...* 1986), koja je počela izvoditi program Socijalna pedagogija od 1991. godine. Odluka je imala dalekosežne posljedice jer je program pedagogije time bio osiromašen za socijalnopedagoške sadržaje, a suzio se i stručni profil pedagoga (Vidmar 2009b).

Odjel za pedagogiju i andragogiju FFUL-a započeo je 2004. obnavljati svoje studijske programe pedagogije i andragogije u skladu sa smjericama bolonjske reforme. Krajem 2006. odlučeno je da će studijski program pedagogije i andragogije biti jedinstven na prvom bolonjskom stupnju, a na drugom stupnju podijeljen u dva samostalna programa: Pedagogija i Andragogija. U skladu s tom odlukom i smjericama početkom 2007. pripremljen je prijedlog za jednopedmetni studijski program pedagogije i andragogije (Vidmar 2009c). Tada su u akreditacijski postupak poslana tri jednopedmetna studijska programa: trogodišnji program Pedagogija i andragogija na prvom stupnju te dvogodišnji program Pedagogija i dvogodišnji program Andragogija na drugom stupnju. Godine 2008. obnovljen je, a u skladu sa zahtjevima Bolonjskoga procesa osmišljen i doktorski studij pedagogije i andragogije. Za proces akreditacije pripremljena su dva odvojena doktorska programa: Pedagogija i Andragogija (isto).

## 6.2 Studij pedagogije na Sveučilištu u Mariboru i Sveučilištu u Primorskoj

Studij pedagogije kao samostalne znanstvene discipline na Sveučilištu u Mariboru (dalje: UM) razvijen je na temelju potreba pedagoškoga obrazovanja učitelja osnovnih škola na Pedagoškoj akademiji, osnovanoj 1961. godine. Današnji Odjel za pedagogiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mariboru (dalje: FFUM) nasljednik je Odjela za pedagogiju, psihologiju, didaktiku i specijalne didaktike, koji je organizacijski uspostavljen 1986. transformacijom Pedagoške akademije u Pedagoški fakultet (Protner 2011). Uspon obrazovanja učitelja i nastavnika na fakultetsku razinu doveo je do većih ambicija na području istraživačkoga rada, a kadrovski potencijal tadašnjega odjela dopustio je razmatranje uspostavljanja studijskoga programa Pedagogija, koji je kao dvopredmetni sveučilišni studij Pedagogija i... akreditiran krajem 1996. te se počeo izvoditi u akademskoj godini 1997/98. Za razliku od FFUL-a, studij pedagogije u Mariboru od početka je bio samo dvopredmetni – što je omogućilo studentima povezivanje sa svim drugim dvopredmetnim pedagoškim studijskim programima tadašnjega Pedagoškog (i Teološkog) fakulteta UM-a. Ubrzo je uslijedio i poslijediplomski (»stari« magistarski i doktorski) studij (isto).

Godine 2006, kada je Pedagoški fakultet podijeljen na Pedagoški i Filozofski fakultet UM-a, Odjel se organizacijski pridružio Filozofskom fakultetu, a nakon osnivanja Odjela za psihologiju preimenovan je u Odjel za pedagogiju. U 2008. FFUM je započeo s provedbom obnovljenih – bolonjskih – studijskih programa. Akademске godine 2008/09. Odjel za pedagogiju uveo je i počeo provoditi dvopredmetni sveučilišni studijski program prvoga stupnja Pedagogija, a 2011. akreditirana su i uvedena dva drugostupanjska bolonjska studijska programa pedagogije: dvopredmetni pedagoški studijski program drugoga stupnja Pedagogija, koji se može povezati s drugim pedagoškim i nepedagoškim drugostupanjskim studijima, te jednopredmetni studijski program drugoga stupnja Pedagogija. Akademске godine 2011/12. akreditiran je i uveden i studijski program trećega stupnja Pedagogija (isto).

Studij pedagogije na UM-u od samoga je početka osmišljen prema modelu ljubljanskoga studijskog programa. Usprkos određenim razlikama, slijedio je strukturu kurikuluma i podjelu pedagoških disciplina, što je povezano s tradicijom i logikom pedagogije kao integralne akademske, odnosno sveučilišne discipline, s tom



razlikom da je u Mariboru sve do danas bitno manje zastupljena andragogija, odnosno obrazovanje odraslih. Čini se da su baš prisutnost i razvoj andragogije kao samostalne znanstvene discipline na FFUL-u znatno determinirali sliku studija pedagogije. Usporedba sa studijem pedagogije u Mariboru pokazuje da FFUM (za razliku od FFUL-a) nudi studij pedagogije bez andragogije, a pedagogija se na prvom stupnju može studirati samo u okviru dvopredmetnoga programa, a tek na drugom stupnju u okviru jednopredmetnoga (ali i dvopredmetnoga) programa.

Slično kao u Mariboru, formiranje i razvoj studijskoga programa Pedagogija u Primorskoj također su povezani s Pedagoškim fakultetom (dalje: PeF). Pedagogijom kao znanosti na akademskoj razini na Sveučilištu Primorska (dalje: UP) nisu se bavili sve do 2009, kada su, kako se čini, slijedeći trendove primjene anglo-američke terminologije, uveli studijski program prvoga stupnja: Edukacijske znanosti (*Študijski program Edukacijske vede/pedagogika* 2017). Kurikulum toga programa u nekim se karakteristikama razlikovao od studijskih programa pedagogije u Ljubljani i Mariboru, posebice u dijelu gdje je ignorirao povijest, odnosno razvoj pedagoških ideja i povijest pedagogije, te se zadovoljio poviješću slovenskoga školstva. Od tradicionalnih predmeta studijskih programa pedagogije ovdje također nalazimo primjerice didaktiku ili pedagošku psihologiju, ali uglavnom se već imenovanjem predmeta kurikulum približio strukturi anglo-američkih studijskih programa edukacijskih studija. Godine 2015. program je preimenovan u studijski program Pedagogija, a čini se da je bitan razlog za preimenovanje bilo zvanje diplomanata (do tada profesor/profesora edukacijskih znanosti /UN/), budući da su tek preimenovanje i novo ime profesor/profesora pedagogije (UN) omogućili prepoznatljivost na tržištu rada, iako se promjena naziva nije odrazila i u većoj sadržajnoj (i konceptualnoj) promjeni programa.

Zanimljivo je (i simptomatično) da se prvostupanjski (jednopredmetni) studijski program Pedagogija na PeFUP-u ne nastavlja na drugom stupnju. Kao nadgradnja prvoga stupnja, koji omogućuje izravan upis iz studijskoga programa Pedagogija, na drugom (magistarskom) stupnju tri su studijska programa: Rano učenje, Inkluzivna pedagogija i Obrazovanje odraslih i razvoj karijere. Ovdje je odstupanje od tradicije studija pedagogije najočitije i pokazuje trend primjene studijskih programa koji nisu osmišljeni logikom podjele znanstvenih disciplina nego logikom područja rada. U okviru magistarskoga studija izvodi se i program Socijalna pedagogija, ali se nakon završetka prvostupanjskoga studija pedagogije na taj program ne može izravno

upisati (tj. bez dodatnih obveza) (*Študijski program Edukacijske vede/pedagogika* 2017; *Študijski program Inkluzivna pedagogika* 2017; *Študijski program Izobraževanje odraslih...* 2017; *Študijski program Socialna pedagogika* 2017; *Študijski program Zgodnje učenje* 2017).

## 7 Zaključak

U radu smo iscertali liniju razvoja pedagogije kao akademske (sveučilišne) discipline, koja pokazuje da ta znanost u Sloveniji ima dugu tradiciju. Povijesno je povezana sa srednjoeuropskom školskom i sveučilišnom tradicijom, koju je slijedila sve do raspada Austro-Ugarske, ali i poslije, kada se između dvaju ratova slovenska »sveučilišna« pedagogija snažno poistovjetila s (njemačkom) duhovnoznanstvenom pedagoškom paradigmom te razvijala pod nazivom kulturna pedagogija. To je vrijeme konačnoga osamostaljenja pedagogije kao znanstvene discipline, što se odrazilo i u nastanku neovisne (ne više s filozofijom povezane) sveučilišne katedre za pedagogiju na FFUL-u. Ta katedra (poslije odjel) ostala je središnje mjesto razvoja pedagoške misli u Sloveniji dugo nakon Drugoga svjetskog rata. Njezin razvoj u tom razdoblju bio je višestruk: s jedne je strane slovenska pedagogija neprestano bila razapeta između ideoloških pritisaka i težnje za samostalnošću, a s druge je strane njezina konceptualna razdvojenost između humanističkih i društvenih znanosti zakomplicirala i ograničila čvršće sidrenje u sustavu znanosti. Njezin teorijski razvoj više nije omogućavao jedinstvo koje je nekoć gajila aplikativno orijentirana »učiteljska pedagogija«, nego se istovremeno morala suočiti s upletanjem »edukacijskih znanosti« (usp. Medveš 2010), dakle sa situacijom kada se pitanjima odgoja i obrazovanja sve više bave druge discipline. To je legitimno, čak i nužno kada se u tom okviru utvrđuje interdisciplinarnost istraživanja odgoja i obrazovanja, a problem nastaje kada se druge znanstvene discipline počnu baviti središnjim pedagoškim temama.

U poslijeratnom razdoblju studij pedagogije temeljito se preoblikovao. Jedan od najvažnijih poteza dogodio se kada se iz studijskoga područja pedagogije na FFUL-u odvojila socijalna pedagogija te se organizacijski preselila na Pedagoški fakultet. Proces se nastavio time da se andragogija osamostalila kao znanstvena disciplina, a s njom i cjelokupno područje obrazovanja odraslih. Organizacijski je ipak ostala povezana s Odjelom za pedagogiju i andragogiju, međutim jedna od posljedica toga odvajanja oblikovanje je prvostupanjskih (jednopedmetnoga i dvopedmetnoga) studijskih programa Pedagogija i andragogija, koji svojim

nazivom, kurikulumom i programom sugeriraju da je to istovremeni studij dviju znanstvenih disciplina. Studij pedagogije kao samostalni jednopredmetni studij na FFUL-u moguć je samo na drugom i trećem bolonjskom stupnju. Situacija je slična na FFUM-u – čak ni ovdje pedagogija se ne može studirati kao samostalni jednopredmetni program u cijeloj bolonjskoj vertikali od prvoga do trećega stupnja budući da je na prvom stupnju moguć samo dvopredmetni studij. Jedini jednopredmetni program studija pedagogije na prvom stupnju trenutačno postoji na PeFUP-u, ali nema nadgradnju na magistarskom stupnju. PeFUP na drugom stupnju ne nudi studij znanstvenih disciplina nego programe koji pokrivaju različita potencijalna područja rada (to odstupanje od humboldtvske logike sveučilišnoga studija znanstvenih disciplina donijela je bolonjska reforma). Iznimka je studijski program Socijalna pedagogija, ako prihvatimo tvrdnju da je ta znanost u nas zamišljena kao samostalna znanstvena disciplina, ali ovdje se susrećemo s novom nedosljednošću: uvjeti za upis na taj program ne dopuštaju izravan upis nakon završetka prvostupanjskoga studija pedagogije bez dodatnih obveza, što dobro ilustrira koliko se te dvije discipline odmiču jedna od druge nakon što se socijalna pedagogija izlučila iz studijskoga programa Pedagogija na FFUL-u krajem osamdesetih godina prošloga stoljeća.

Analiza razvoja studijskih programa pedagogije u Sloveniji dovodi nas do pomalo iznenađujućega zaključka: tko bi na slovenskim sveučilištima želio studirati isključivo pedagogiju kao jednopredmetni studijski program (bez andragogije), trebao bi započeti studiranje na prvom stupnju na PeFUP-u i nastaviti na drugom stupnju na FFUL-u ili FFUM-u. Među usporedivim društvenim i humanističkim studijskim programima znanstvenih disciplina (npr. filozofija, sociologija, psihologija...) bilo bi teško pronaći sličan primjer. Unatoč promjenama u logici osmišljavanja nastavnih planova i programa donesenih Bolonjskim procesom, ove znanosti zadržale su jednopredmetnu strukturu u cijeloj vertikali unutar pojedinačnoga sveučilišta ili fakulteta.

**Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Vidmar, T. i Protner, E. (2018). Ključni vidiki institucionalnoga razvoja pedagogike kot akademske discipline v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 69/135, br. 3, str. 10–27.

## Literatura

- Ahčin, I. (1945–1947). *Pedagogika*. Pragla; Brixen.
- Autor, O. (1989). Konstituiranje pedagogike: E. Ch. Trapp, J. F. Herbart. *Zbornik za zgodovino šolstva in prosvete*, 22, str. 41–53.
- Batinić, Š. i Radeka, I. (2016). The development of and prospects for pedagogy in Croatia. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 54–68.
- Bergant, M. (1966). Pedagoška analiza stališč in utemeljitev v načrtu za »Unapredjenje sistema obrazovanja na II. stopnju«. *Sodobna pedagogika*, 17, br. 3–4, str. 59–69.
- Bergant, M. (1994). »Samoupravljalna pedagogika« kot kritika etatizma ter ideološkega in političnega podrejanja pedagogike in šole v socializmu. *Sodobna pedagogika*, 44, br. 1–2, str. 51–59.
- Brezinka, W. (2000). *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (sv. 1). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Brezinka, W. (2003). *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhundert* (sv. 2). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Brezinka, W. (2016). The subject of pedagogy at Austrian universities and teacher training 1774–1918. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 14–34.
- Ciperle, J. (2001). *Podoba velikega učilišča Ljubljanskega. Licej v Ljubljani 1800–1848*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Chavdarova, A. (2017). Pedagogy as university degree program in Bulgaria – historical and contemporary aspects. *Historia scholastica*, 3, br. 1, str. 30–41.
- Garai, I. i Németh, A. (2018). Construction of the national state and the institutionalization processes of the modern Hungarian secondary school teacher training system. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5, br. 1, str. 219–232.
- Godeša, B. (1994). Leta okupacije 1942–1945. U: M. Repež (ur.). *75 let Univerze v Ljubljani. 75 let neprekinjenega delovanja Univerze v Ljubljani 1919–1994*. Ljubljana: Univerza, str. 11–17.
- Gönnert, R. (1967). *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Grafenauer, B. (1969a). Filozofska fakulteta. U: R. Modic (ur.). *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani: 1919–1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, str. 195–198.
- Grafenauer, B. (1969b). Življenje univerze od 1945 do 1969. U: R. Modic (ur.). *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani: 1919–1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, str. 143–168.
- Ilieva, M. (2017). Mikhail Geraskov (1847-1957) – the founder of University of Pedagogy in Bulgaria. *Historia scholastica*, 3, br. 1, str. 85–96.
- Kos, F. (1890). *Vzgojeslovje*. Ljubljana: Matica Slovenska.
- Kudláčová, B. (2017). Pedagogy as part of university education in Slovakia – historical and contemporary perspective. *Historia scholastica*, 3, br. 1, str. 4–15.
- Kudláčová, B. i Wiesenganger, M. (ur.). (2016). *Continental Pedagogy – Its Issues and Challenges Through the Lens of History and Philosophy. Conference Programme and Abstracts*. Trnava: University in Trnava, Faculty of Education.
- Medveš, Z. (2010). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. U: D. Nečak (ur.). *Pogledi. Humanistika in družboslovje v prostoru in času*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 84–113.
- Medveš, Z. (2015). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*, 66, br. 2, str. 14–37.
- Melik, V. (1975). Pregled razvoja univerze. U: R. Modic (ur.). *Univerza v Ljubljani ob tridesetletnici osvoboditve 1945–1975*. Ljubljana: Univerza, str. 50–72.
- Mich, J. (1872). *Grundriß der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre*. Wien: A. Pichlers Witve & Sohn.
- Mich, J. (1887). *Občno vzgojeslovje*. Ljubljana: »Pedagogiško društvo« v Krškem.
- Mich, J. (1888). *Občno ukoslovje*. Ljubljana: »Pedagogiško društvo« v Krškem.

- Miovska-Spaseva, S. (2016). The study of pedagogy in the Republic of Macedonia: development and contemporary challenges. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 124–140.
- Naredba o zračni ustanitvi predavanj na Univerzi v Ljubljani. (1943). IV. br. 7428/1. ZAMU IV-217.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Pavlič, S. (1980). Seznam doktoratov pedagogike Univerze v Ljubljani 1922–1980. *Zbornik za zgodovino šolstva in prosvete*, br. 13, str. 130–131.
- Pediček, F. (1990). Paradigme slovenske pedagogike. Prikaz ideoloških nasprotij in obravnavanih vprašanj v slovenski pedagogiki (1945–1988). *Sodobna pedagogika*, 41, br. 7–8, str. 363–395.
- Polenghi, S. (2017). Pädagogik als akademisches Fach in Italien. Eine Skizze von den Ursprüngen bis zu den Sechziger Jahren. *Historia scholastica*, 3, br. 1, str. 16–29.
- Protner, E. (2003). »Pedagogika« dr. Ivana Ahčina – doslej nepoznano delo slovenske povojne pedagoške misli. *Solska kronika*, 12, br. 1, str. 11–30.
- Protner, E. (2011). Oddelek za pedagogiko. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4, poseban broj, str. 240–242.
- Protner, E. (2014). *Herbartianism and its educational consequences in the period of the Austro-Hungarian Monarchy: the case of Slovenia*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Protner, E. (2015a). The process of the Slovenian pedagogy gaining independence under the Austro-Hungarian Monarchy. *History of education & children's literature*, br. 1, str. 601–624.
- Protner, E. (2015b). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Slowenien zwischen Totalitarismus und Demokratie. *Historia scholastica*, 1, br. 1, str. 70–81.
- Protner, E., Kasper, T. i Kasperová, D. (2017). Editorial. *Historia scholastica*, 3, br. 1, str. 1–3.
- Protner, E. i Vidmar, T. (2016a). Editorial – History and contemporary challenges of the study of pedagogy in the countries of the former Yugoslavia. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 6–12.
- Protner, E. i Vidmar, T. (2016b). Pedagogy as an Academic Discipline and Study before and after the Breakup of the Former Yugoslavia / Pedagogika ako akademická disciplína a predmet štúdia pred a po rozpade bývalej Juhoslávie. U: B. Kudláčová i M. Wiesenganger (ur.). *Continental Pedagogy – Its Issues and Challenges Through the Lens of History and Philosophy. Conference Programme and Abstracts*. Trnava: University in Trnava, Faculty of Education, str. 30–32.
- Resolucija kulturnih delavcev. (1942, 6. 4.). *Slovenski poročevalec*, 3, br. 14, str. 2.
- Schmidt, V. (1954). Pota naše pedagoške znanosti. *Naša sodobnost*, 2, br. 9, str. 801–816.
- Schmidt, V. (1958). Za načelno kritiko pedagoške znanosti. *Sodobna pedagogika*, 9, br. 9, str. 299–302.
- Schmidt, V. (1960). *Pedagogika kot učni predmet filozofskih študij na Slovenskem v prvi polovici 19. stoletja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Schmidt, V. (1963). *Zgodovina pedagogike in šolstva na Slovenskem* (1. dio). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Schmidt, V. (1964). *Zgodovina pedagogike in šolstva na Slovenskem* (2. dio). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Schmidt, V. (1966). Metodologija šolske reforme. *Sodobna pedagogika*, 17, br. 9–10, str. 247–283.
- Schmidt, V. (1969). *Pedagogika*. U: R. Modic (ur.). *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani: 1919–1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, str. 206–216.
- Schmidt, V. (1985). Povojni uspehi in stiske pedagoške teorije in prakse. *Sodobna pedagogika*, 36, br. 7–8, str. 259–271.
- Strmčnik, F. (1970). Razvoj izobraževanja osnovnošolskega učiteljstva na Slovenskem v obdobju od leta 1869 do razpada Avstro-Ogrske. U: V. Schmidt, V. Melik i F. Ostanek (ur.). *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 339–411.
- Študijski program Edukacijske vede/pedagogika.* (2017). Dostupno na: [http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski\\_studij\\_1%20stopnje/edukacijske\\_vede\\_\(un\)](http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/edukacijske_vede_(un)) (pristupljeno 5. 11. 2017).
- Študijski program Inkluzivna pedagogika.* (2017). Dostupno na: [http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski\\_studij\\_2%20stopnje/inkluzivna\\_pedagogika](http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski_studij_2%20stopnje/inkluzivna_pedagogika) (pristupljeno 5. 11. 2017).

- Študijski program Izobraževanje odraslih in razvoj kariere.* (2017). Dostupno na: [http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski\\_studij\\_2%20stopnje/izobrazevanje\\_odraslih\\_in\\_razvoj\\_kariere](http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski_studij_2%20stopnje/izobrazevanje_odraslih_in_razvoj_kariere) (pristupljeno 5. 11. 2017).
- Študijski program Socialna pedagogika.* (2017). Dostupno na: [http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski\\_studij\\_2%20stopnje/socialna\\_pedagogika](http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski_studij_2%20stopnje/socialna_pedagogika) (pristupljeno 5. 11. 2017).
- Študijski program Zgodnje učenje.* (2017). Dostupno na: [http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski\\_studij\\_2%20stopnje/zgodnje\\_ucenje](http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski_studij_2%20stopnje/zgodnje_ucenje) (pristupljeno 5. 11. 2017).
- Šušnjara, S. (2016). Pedagogy of Bosnia and Herzegovina between past and future. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 86–103.
- Učni program za študij pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani.* (1979). Ljubljana: PZE za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Ušeničnik, F. (1918). *Vzgojeslovna načela*. Ljubljana: Katoliško tiskovno društvo.
- Vidmar, T. (2002). *Damatio memoriae* ali Ozvaldova pedagogika v luči povojnih kritik. *Sodobna pedagogika*, 53, br. 7, str. 18–39.
- Vidmar, T. (2009a). The Conceptualization of Slovenian Pedagogy between the World Wars. U: J. Hopfner i E. Protner (ur.). *Education from the Past to the Present. Pedagogical and Didactic Lessons from the History of Education*. Maribor: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, str. 46–59.
- Vidmar, T. (2009b). Čeri slovenske pedagogike – ob devetdesetletnici pedagogike na Univerzi v Ljubljani. U: N. Ličen (ur.). *Misliti vzgojo: problemi oblikovanja vzgojno-izobraževalnega koncepta*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 19–23.
- Vidmar, T. (2009c). Oddelek za pedagogiko in andragogiko. U: J. Ciperle (ur.). *90 let Univerze v Ljubljani*. Ljubljana: Rektorat Univerze, str. 530–532.
- Vidmar, T. (2011). Pedagogika v Sloveniji na začetku 20. stoletja – identifikacija nekaterih dilem. U: T. Vidmar i J. Aksman (ur.). *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 33–48.
- Vidmar, T. (2016a). Pedagogy in Slovenia at the Beginning of the 20th Century. *SAGE Open*, 6, br. 2, str. 1–8.
- Vidmar, T. (2016b). Pedagogy at the University of Ljubljana from its founding to the beginning of the 1950s. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 36–52.
- Vujisić Živković, N. i Spasenović, V. (2016). The development of pedagogy as an academic discipline in Serbia – between scientific and vocational needs. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 70–85.
- Zapisnik posvetovanja o pedagoško-političnih vprašanjih 1952.* (1952). CK ZKS IV. AS 787.
- Zapisnik seje Sveta oddelka 19. 2. 1986.* (1986). Arhiv Oddelka za pedagogiko in andragogiko.
- Zapisnik seje Sveta oddelka 14. 6. 1996.* (1996). Arhiv Oddelka za pedagogiko in andragogiko.
- Zorić, V. (2016). Establishment, work and prospective development of the department of pedagogy in Montenegro. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 104–123.
- Zupančič, A. (1888). *Pedagogika*. Ljubljana: Katoliška bukvarna.
- Zwitter, F. (1969). Višje šolstvo na Slovenskem do leta 1918. U: R. Modic (ur.). *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani: 1919–1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, str. 13–51.

# RAZVOJ I PERSPEKTIVE STUDIJA PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ

ŠTEFKA BATINIĆ I IGOR RADEKA

Hrvatski školski muzej, Zagreb, Hrvatska, e-adresa: sbatinic@hsmuzej.hr

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Zadar, Hrvatska, e-adresa: iradeka@unizd.hr

**Sažetak** Studij pedagogije u Hrvatskoj osnovan je 1928. na zagrebačkom Sveučilištu. Prije osnutka studija pedagogija se kao disciplina razvijala po modelu i uzoru na pedagogiju njemačkoga govornog područja. Dvadesetih godina 20. stoljeća profiliraju se pedagoški teoretičari iz akademske zajednice – Stjepan Matičević, Stjepan Pataki, Pavao Vuk-Pavlović i Vlado Petz. U novim političkim i društvenim prilikama nakon Drugoga svjetskog rata funkciju Pedagoškoga seminara preuzima Pedagoški institut (1946), koji objedinjuje nastavnu i znanstvenu funkciju. Njegov je predstojnik do svoje smrti 1953. Stjepan Pataki. Nova organizacijska forma iz 1960. – Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i u njegovu sastavu Zavod za pedagogiju – zadržana je do danas. Na Filozofskom fakultetu u Zadru prva predavanja iz pedagogije 1958/59. održava Vladimir Janković – najprije u okviru Pedagoške katedre, koja 1966. prerasta u Odsjek za pedagogiju. Studij pedagogije u Zadru pokrenut je 1961. godine. Nova sveučilišta osnovana u hrvatskim regionalnim centrima Rijeci, Osijeku i Splitu u prvoj polovini sedamdesetih godina 20. stoljeća također su obilježena razvojem pedagogije u oba smjera: najprije kontinuiranim pedagoškim obrazovanjem učitelja i profesora različitih struka, potom uspostavom cjelovitih studija pedagogije – u Rijeci 1966. (studij industrijske pedagogije), odnosno 1978. (opći profil studija pedagogije), Osijeku 2003. i Splitu 2007. godine.

## Ključne riječi:

studij  
pedagogije,  
visoko  
obrazovanje,  
bolonjska  
reforma,  
Hrvatska,  
19–21. stoljeće.



DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-320-3.11>

ISBN 978-961-286-320-3

Dostupno na: <http://press.um.si>

# THE DEVELOPMENT AND THE PROSPECTS OF PEDAGOGY IN CROATIA

ŠTEFKA BATINIĆ & IGOR RADEKA

Croatian School Museum, Zagreb, Croatia, e-mail: sbatinic@hsmuzej.hr  
University of Zadar, Department of Pedagogy, Zadar, Croatia, e-mail: iradeka@unizd.hr

**Abstract** The study of pedagogy in Croatia was established at the University of Zagreb in 1928. Prior to the existence of the study, pedagogy had been modelled and developed in the likeness of the pedagogy in German speaking regions. In the context of new political and social circumstances following World War II, the role of the Pedagogical Seminar was taken over by the Institute of Pedagogy (1946), where the instructional and the research function of the seminar were brought together. The new organisational form – the Department of Pedagogy at the University of Zagreb’s Faculty of Philosophy, and the Institute of Pedagogy as its constituent element – has been retained to this day. The study of pedagogy in Zadar started in 1961. New universities established in Croatian regional centres of Rijeka, Split and Osijek in the first half of the 1970s also featured the development of pedagogy in two directions: firstly, by continuous pedagogical education of teachers and subject-specific teachers, and secondly by establishment of integral pedagogy studies – in Rijeka in 1966 (industrial pedagogy course) and in 1978 (general pedagogy), in Osijek in 2003 and in Split in 2007.

**Keywords:**

study of  
pedagogy,  
higher  
education,  
Bologna reform,  
Croatia,  
19th-21th  
century.



## 1 Uvod

Pedagogija se kao sveučilišna disciplina u Hrvatskoj razvijala po uzoru na pedagogiju njemačkoga govornog područja – kao praktična učiteljska disciplina u okviru školskoga sustava Austro-Ugarske Monarhije i kao teorijska disciplina utemeljena na Herbartovu pedagoškom sustavu. Važnu ulogu u tom procesu imali su učitelji, pa je i na Hrvatsku primjenjiva Brezinkina tvrdnja (Brezinka 2008, str. 12) da je interes za znanstvenu pedagogiju u Austriji bio veći među pučkoškolskim učiteljima nego među gimnazijskim nastavnicima, čija se profesionalna predodžba o sebi temeljila na stručnim znanostima koje su studirali, a predodžba o sebi učitelja pučkih škola na pedagogiji. Nastavnici pedagogije u učiteljskim školama bili su u početku svećenici, koji su bili i autori prvih pedagoških udžbenika za učiteljske škole – Stjepan Ilijašević objavljuje 1850. djelo *Obuka malenih ili Katechetika*, namijenjeno ponajprije pedagoškoj i metodičkoj izobrazbi budućih vjeroučitelja, a prvi hrvatski autorski udžbenik pedagogije, *Gojŕtba i obća uĉba*, napisao je 1867. Stjepan Novotny. Njegov je udžbenik potisnuo dotadašnje anonimne kompilacijske pedagoške udžbenike – *Znanost odbranjanja*, *Obćenita znanost podučavanja (Didactica generalis)* i *Posebna znanost podučavanja (Didactica specialis)* – objavljene na hrvatskome jeziku 1849. za potrebe novoosnovane muške učiteljske škole u Zagrebu, prve javne učiteljske škole u Hrvatskoj.

Samo godinu dana nakon dolaska u zagrebaĉku učiteljsku školu, kao prvi svjetovni nastavnik pedagogije, do tada puĉki uĉitelj, Stjepan Basariĉek izdaje svoj prvi pedagoški udžbenik *Teorija pedagogije ili nauk ob uzgoju* (1876). Sljedeće godine objavljuje i udžbenik psihologije *Kratko izkustveno dušoslovje*, a epitet utemeljitelja teorijske pedagogije u Hrvatskoj stekao je nakon objavljivanja kompleta pedagoških udžbenika u nakladi Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora – *Uzgojoslovje* (1880), *Povijest pedagogije* (1881), *Obće obukoslovje* (1882) i *Posebno obukoslovje* (1884). Basariĉekovi udžbenici, koji su svoju teorijsku osnovu imali u pedagogiji Johanna Friedricha Herbarta, rabili su se u učiteljskim školama, uz nekoliko prerada i novih izdanja, sve do dvadesetih godina 20. stoljeća.

Usporedno s Basariĉekovom dominacijom na području pedagoške izobrazbe budućih puĉkoškolskih uĉitelja, razvija se u okviru akademske zajednice model pedagoške izobrazbe budućih srednjoškolskih nastavnika.

Iz modela pedagoške izobrazbe pučkoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj se postupno razvija studij pedagogije, prvotno na Sveučilištu u Zagrebu, kao tada jedinom hrvatskom sveučilištu, a nakon više od trideset godina i na drugim visokim učilištima – danas sveučilištima u Hrvatskoj. U radu koji slijedi daje se pregled razvoja studija pedagogije u Hrvatskoj redom njihova osnivanja: u Zagrebu, Zadru, Rijeci, Osijeku i Splitu. Analizira se način njihova osnivanja, struktura, akademski stupnjevi na kojima djeluju te na kraju perspektive razvoja u budućnosti. Najveća je pozornost posvećena razvoju prvoga studija pedagogije na Sveučilištu u Zagrebu, ne samo zbog toga što je on i danas po broju profesora, studijskih programa i studenata najveći u Hrvatskoj nego i zato što je u mnogočemu utjecao na razvoj ostalih studija (osobito zadarskoga, osječkoga i splitskoga; kako će se vidjeti, riječki je studij nešto specifičniji). Pored toga, na nešto veću razliku između prostora posvećenog pojedinim studijima u ovom radu utjecao je i nedostatak izvora za neke studije pedagogije (prije svega osječki).

## 2 Počeci pedagogije kao sveučilišne discipline u Hrvatskoj i razvoj studija pedagogije u Zagrebu

U prvoj akademskoj godini novoustrojenoga Sveučilišta u Zagrebu 1874/75. Ivan Koharić drži na Bogoslovnom fakultetu kolegij *Pedagogika*, a sljedeće godine isti kolegij drži Martin Štiglic (*Akademičke oblasti...* 1874/75). U Redu predavanja Mudroslovnoga (Filozofskoga) fakulteta u Zagrebu kolegij *Pedagogija (Disciplina paedagogica)* prvi se put javlja u zimskom semestru 1876/77. godine. Nastavu je izvodio Franjo Marković, akademik, doktor filozofije i redovni profesor, koji je 1874/75. obnašao dužnost dekana Filozofskoga fakulteta. Uz četiri sata nastave Marković je vodio i *Vježbe pedagoške za kandidate (Colloquia paedagogica instituentur)* jedan sat tjedno (*Akademičke oblasti...* 1876/77). Pedagogija je bila jedan od kolegija profesora Markovića, koji je tijekom svojega sveučilišnoga nastavnog rada, među ostalim, predavao i sljedeće kolegije: Estetiku, Etiku, Logiku, Psihologiju i Gimnazijsku didaktiku.

U Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti čuva se rukopis Markovićevih predavanja te njihov rukopisni prijepis iz kojega su očita glavna teorijska uporišta i područja pedagogije s kojima su se upoznavali studenti Filozofskoga fakulteta, budući gimnazijski nastavnici. U uvodnom se dijelu bavi osnovnim pojmovima i zadacima pedagogije, koju smatra »drugotnom« znanostu, podređenu etici i

psihologiji. Najveći dio rukopisa čini cjelina *Sustav općenite pedagogike*, obrađen s obzirom na etičku i *psihologijsku* osnovu te na njegove osnovne sastavnice: *stegu* (disciplinu), *nauk* (poučavanje) i odgoj, čime se Marković legitimira kao Herbartov sljedbenik. Ono što je herbartovac Stjepan Basariček značio za osnovnoškolsku, to je Marković značio za srednjoškolsku pedagogiju i didaktiku u Hrvatskoj krajem 19. i početkom 20. stoljeća. No, za razliku od Basaričeka, Marković nije objavio pedagoške udžbenike. Osobito je zanimljiva nedovršena cjelina *Gimnazijska pedagogika*<sup>1</sup>, u kojoj se Marković bavi *gimnazijskom didaktikom*, odnosno metodikom nastave klasičnih jezika (Arhiv HAZU, XV, 37/8-1).

Novim Propisom o ispitivanju kandidata za gimnazijsko i realno učiteljstvo u Hrvatskoj i Slavoniji (1885)<sup>2</sup> pedagoška je izobrazba postavljena kao jedan od uvjeta prijave stručnoga ispita, što je podrazumijevalo mogućnost njezina stjecanja u okviru sveučilišne nastave, odnosno pohađanje predavanja iz pedagogije, logike i psihologije. Uz *Pedagogiju*, koju je predavao u akademskim godinama 1876/77, 1879/80, 1882/83, 1886/87. i 1889/90, i *Pedagogijske vježbe* (1876/77, 1883/84, 1886/87), Marković 1890/91. počinje predavati *Gimnazijsku didaktiku*, koja također nije u rasporedu svake akademske godine, nego je dalje izvođena kao jednosemestralni ili dvosemestralni kolegij 1893/94, 1897/98, 1900/01, 1901/02. i 1904/05. godine.

U rujnu 1893. odobreno je osnivanje »profesorske stolice za pedagogiku te teoretičnu i praktičnu filozofiju«, a iste godine profesorom pedagogije imenovan je Đuro Arnold, dotadašnji ravnatelj zagrebačke učiteljske škole (Posavec 1998, str. 208), bivši Markovićev student i prvi doktor filozofije promoviran na zagrebačkom Sveučilištu<sup>3</sup>. Kao prvi imenovani profesor pedagogije, Arnold počinje s predavanjima iz *Opće pedagogije* (tri sata tjedno) u ljetnom semestru 1894/95. (*Akademičke oblasti...* 1895), pa će neki autori (Previšić i dr. 2003, str. 11) ustvrditi da bi se 19. travnja 1895, kada je Arnold održao prvo predavanje, »mogao s pravom smatrati danom utemeljenja Katedre za pedagogiju na Mudroslovnom (Filozofskom) fakultetu u Zagrebu«, a drugi su (Dumbović 1995; Posavec 1998)

<sup>1</sup> Rukopis *Gimnazijska pedagogika* objavljen je u časopisu *Napredak* uz članak A. Bežena (Bežen 2008, str. 339–369).

<sup>2</sup> Člankom 5. propisano je da »svaki kandidat mora za svojih nauka pribaviti si onu obćenitu filozofijsku i pedagojsku obrazovanost koja je učitelju, struke koje mu drago, od priekie potrebe, ter uspjeh tih nauka treba mu dokazati domaćim izradkom kojega zadatka« (Propis... 1885, str. 146). Do tada su svi kandidati kao dio općega obrazovanja trebali imati opću filozofsku naobrazbu te dokazati znanje hrvatskoga i jednoga stranog jezika (Privremeni propis... 1877, str. 220).

<sup>3</sup> Arnold je bio u prvj generaciji studenata na obnovljenom Sveučilištu u Zagrebu (1874), a doktorirao je 1880. godine.

skloniji godinom utemeljenja Katedre za pedagogiju smatrati 1896, kada je osnovan *Pedagogijski seminar*, na čijem je čelu do umirovljenja 1923. bio Đuro Arnold. Njegovim je dolaskom započela redovna i sustavna pedagoška izobrazba studenata Filozofskoga fakulteta za nastavničko zvanje. Predavao je *Opću* i *Specijalnu pedagogiju*<sup>4</sup>, najčešće u opsegu od tri sata tjedno, zatim *Psihologiju* i *Uvod u filozofiju*. Ti kolegiji nisu bili izvođeni u svakom semestru, za razliku od *Pedagogijskoga seminara*, koji je od 1896. sa deset ili pet sati tjedno bio konstanta. Svrha mu je bila »da svoje članove na osnovu znanstvene pedagogike i didaktike uvodi u praktičan rad u srednjim učilištima, i da im pruža zgodu steći onu okretnost i vještinu, bez koje se uspješno obučavanje ne da pomišljati« (*Spomenica...* 1900, str. 53). Seminar je imao filozofsko-povijesni i matematičko-prirodoslovni odjel, a vježbe su se sastojale od hospitiranja i pokusnih predavanja, najčešće u zagrebačkoj donjogradskoj gimnaziji (isto). Uspješan rad na *Pedagogijskom seminaru* tijekom sedmoga i osmoga semestra bio je uvjet za pristupanje ispitu za srednjoškolsko učiteljstvo, a kandidati koji su u okviru seminara izradili kvalitetnu raspravu pedagoškoga ili didaktičkoga sadržaja bili su oslobođeni pisanja pedagoške rasprave za ispit.

Uz Arnolda je do 1904/05. Marković povremeno držao predavanja iz kolegija *Pedagogika*, *Općenita pedagogika* i *Gimnazijska didaktika*. Nakon što je 1914. na zagrebačkom Sveučilištu stekao *venia legendi* raspravom iz područja srednjoškolskoga odgoja, slovenski pedagog Karel Ozvald nalazio se kao privatni docent 1915/16. i 1916/17. na popisu nastavnoga osoblja »izvan profesorskog zbora« (*Akademičke oblasti...* 1916, 1917). U zimskom semestru 1917/18. redovni profesor filozofije Albert Bazala predaje *Povijest pedagogije od 16. stoljeća naovamo*, a zatim će u još dva navrata držati jednosemestralne kolegije iz povijesti pedagogije: *Povijest pedagogije od humanizma do naših dana* (1922/23) te *Prijegled povijesti pedagogije novijega doba* (1928/29).<sup>5</sup>

Nakon Arnoldova odlaska *Pedagogijski seminar* preuzima Stjepan Matičević, koji je kao privatni docent 1920/21. držao kolegij *Glavni problemi didaktike prema modernoj psihologiji mišljenja* (*Red predavanja...* 1921), što je bila i tema njegova habilitacijskoga rada – *Nauka o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja* (1920). Sljedeće akademske godine drži kolegij *Uvod u opću pedagogiju* (*Red predavanja...* 1922), a 1922/23. kolegij *Radna pedagogija s osobitim obzirom na srednju školu* (*Red predavanja...* 1923). Matičević 1924. postaje izvanredni, a 1925. redovni profesor pedagogije i

<sup>4</sup> Specijalna pedagogija odnosi se na metodike pojedinih predmeta.

<sup>5</sup> *Red predavanja...* za godine 1917/18, 1922/23. i 1928/29.

kontinuirano vodi *Pedagogijski seminar* do 1939. te paralelno drži predavanja iz različitih pedagoških kolegija – uz spomenute, držao je i kolegije *Suvremene pedagojske struje* i *Osnovi funkcionalne pedagogije*.

Uredbom od 6. travnja 1928. na Filozofskom fakultetu u Zagrebu nastaju nove studijske grupe i uvode se novi diplomski ispiti (*Godišnjak Sveučilišta... 1929*, str. 138), među kojima i *pedagoška grupa*, koja se mogla studirati u kombinaciji s ostalim studijskim grupama kao tropredmetni studij. Podizanjem pedagogije na razinu fakultetske studijske grupe počelo je novo razdoblje u njezinu razvoju. Ona je i dalje jednim dijelom bila u funkciji osposobljavanja studenata za nastavnička zvanja, no istodobno se razvijala i kao samostalna znanstvena disciplina, čime je započeo proces smanjivanja dominantnoga utjecaja pučkih učitelja, koji su više od pola stoljeća – kao autori udžbenika i priručnika, urednici i suradnici pedagoških časopisa te predavači pedagogije u učiteljskim školama – bili glavni pokretači i nositelji razvoja pedagogije u Hrvatskoj. Jezgru međuratne akademske pedagogije, uz Matičevića, činili su Pavao Vuk-Pavlović<sup>6</sup>, Stjepan Pataki<sup>7</sup> i Vlado Petz<sup>8</sup>. Svi su oni prije dolaska na Filozofski fakultet odnosno paralelno predavali pedagogiju na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu – Matičević od 1919. do 1938, Pataki od 1938. do 1941. i Petz od 1935. do 1941. godine. U sklopu Više pedagoške škole, koja je imala važnu ulogu u razvoju reformne pedagogije (pokreta radne škole) u Hrvatskoj, osnovan je 1923. Institut za psihologiju i pedagogiju sa svrhom »1. da slušače spomenute škole obrazuje znanstveno, teoretički i praktično, u psihologiji, njenim metodama i njenoj primjeni uopće, a napose u pedagogiji; 2. da ih isto tako obrazuje teoretički i praktično u svim granama pedagogije; 3. poseban je zadatak instituta da usto prati, ispituje i provjerava nastojanja u organizaciji školstva i pedagogije, s osobitim obzirom na njihovo primjenjivanje našim prilikama« (*Viša pedagoška škola... 1934*, str. 4).

Do 1945. pedagogiju je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu diplomiralo 116 kandidata. Od 1941. do 1945. nastavu na Pedagogijskom seminaru izvode Petz i Pataki. Petz je dolaskom komunističke vlasti udaljen s fakulteta i prijevremeno umirovljen, a Pataki 1945. postaje profesorom pedagogije i radi na osnivanju Pedagoškoga instituta, koji od 1946. djeluje kao nastavna i znanstvena jedinica u okviru Filozofskoga fakulteta. Pataki je bio njegov predstojnik sve do smrti 1953.

---

<sup>6</sup> Kao docent filozofije, od 1929. vodi novoosnovanu Katedru za praktičnu filozofiju; 1931/32. predaje kolegij *Ponijest odgoja i odgojnih teorija*, a 1937/38. uvodi kolegij *Filozofija odgoja*.

<sup>7</sup> Dolazi 1935/36. kao docent za *Didaktiku i Opći pedagojski kolokvij*.

<sup>8</sup> Angažiran je 1940/41. nakon Matičevićeve smrti (1940) kao izvanredni profesor didaktike i metodike.

godine (Previšić i dr. 2003, str. 18). Pedagoški institut u načelu funkcionira po modelu prijeratnoga pedagoškog seminara, uz uvođenje novih kolegija i kadrovsko širenje. Njegova je funkcija ponajprije bila pedagoška izobrazba studenata nastavnčkih smjerova Filozofskoga i Prirodoslovno-matematičkoga fakulteta.

Novim organizacijskim ustrojem Filozofskoga fakulteta 1960. djelatnost Pedagoškoga instituta preuzimaju Odsjek za pedagogiju kao nositelj nastave i Zavod za pedagogiju kao nositelj znanstvene jedinice, što je i današnja organizacijska forma pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Ustrojavanjem Odsjeka za pedagogiju formirane su četiri katedre: Katedra za opću i sistematsku pedagogiju, Katedra za didaktiku i metodike, Katedra za povijest pedagogije i komparativnu pedagogiju te Katedra za adultnu pedagogiju. Pedagogija se studirala kao dvopredmetni i jednopredmetni studij, a od 1979/80. do 1993/94. isključivo kao jednopredmetni. Uslijed novoga organizacijskog ustroja Filozofskoga fakulteta, Odsjek za pedagogiju spaja se 1981. s pedagoškim akademijama u Zagrebu, Čakovcu i Petrinji te s Centrom za pedagošku izobrazbu i istraživanje<sup>9</sup> u organizacijsku jedinicu pod nazivom OOUR<sup>10</sup> Pedagoške znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Krizno razdoblje Odsjeka kulminira 1993, kada je bilo upitno upisivanje novih studenata pedagogije. Nakon privremenoga rješenja u obliku kombiniranja studija pedagogije sa studijskim grupama Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu (osnovani 1992), Odsjek za pedagogiju 1997. ponovno postaje ravnopravan s ostalim odsjecima Filozofskoga fakulteta (Previšić i dr. 2003). Od 2005/06. studij pedagogije organiziran je prema standardima Bolonjskoga procesa kao jednopredmetni i dvopredmetni preddiplomski i diplomski studij u trajanju od pet godina (3 + 2), na koji se nastavlja poslijediplomski doktorski studij. Odsjek za pedagogiju danas ima pet katedri: za sistemsku pedagogiju, didaktiku, povijest pedagogije, predškolsku pedagogiju i andragogiju.

---

<sup>9</sup> Centar za pedagošku izobrazbu i istraživanje Sveučilišta u Zagrebu osnovan je početkom 1970-ih sa zadatkom organiziranja pedagoške izobrazbe studenata nastavnčkih usmjerenja i asistenata, naknadne pedagoške izobrazbe nastavnika srednjih stručnih škola te proučavanja pedagoških problema visokoškolske nastave. Ta je koncepcija pedagoške izobrazbe nastavnika uskoro prihvaćena i izvan zagrebačkoga Sveučilišta (Vukasović 1998). Danas djeluje pod nazivom Centar za obrazovanje nastavnika Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

<sup>10</sup> OOUR – osnovna organizacija udruženog rada – ustrojbeni jedinica karakteristična za osnovni oblik radne organizacije u sustavu tzv. socijalističkoga samoupravljanja u nekadašnjoj Jugoslaviji od sredine 1970-ih.

Prvi poslijediplomski znanstveni magistarski studij pedagogije organiziran je 1967. godine. Prve su generacije imale opći smjer s individualnim usmjerenjima studenata, a 1984/85. uvedena su usmjerenja iz područja predškolske i školske pedagogije, pedagogije slobodnoga vremena i andragogije. Od 1987. do 1998. nije bilo poslijediplomskoga studija. Ponovno se aktivira 1998/99. i sustavno provodi do 2004/05. godine. Ukupno su 122 polaznika magistrirala, a do 2006. doktorirala su 103 pristupnika. Prva generacija doktorskoga studija pedagogije prema bolonjskom planu i programu upisana je 2006/07. godine. Tijekom pet uzastopnih godina na doktorski su studij upisana 173 studenta. Od 2007. do 2014. doktoriralo je više od 50 pristupnika.<sup>11</sup>

### **3 Razvoj studija pedagogije u Zadru**

Na temeljima bogate baštine Zadra – višestoljetnoga društvenog, političkog, ekonomskog i kulturnog središta Dalmacije – sačuvane u različitim kulturno-historijskim spomenicima i arheološkim ostacima, 1955. donesen je Zakon o osnivanju Filozofskog fakulteta u Zadru. S radom započinje akademske godine 1956/57. kao detaširani dio Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Fakultet je sastavni dio Sveučilišta u Zagrebu do 1974, kada suosniva Sveučilište u Splitu. Od početka obrazuje većinu srednjoškolskih nastavnika iz studijskih grupa za dalmatinsko područje, a od 1979, integracijom Pedagoške akademije u Zadru, preuzima i osposobljavanje osnovnoškolskih učitelja.

Filozofski fakultet u Zadru po svojem je karakteru bio nastavnički orijentiran. Na svih pet studija s kojima je započeo rad 1956. stjecale su se nastavničke kompetencije. Nastavnički studiji prevladavali su tijekom cijeloga njegova rada. Zbog toga je pedagogija bila konstitutivni i prepoznatljivi dio Filozofskoga fakulteta u Zadru.

Pedagojski sadržaji od samoga su početka oblikovani u opći predmet obvezan za studente II. godine svih studija na Fakultetu. Akademske godine 1957/58. započinje kontinuirano održavanje pedagojskih predavanja i seminara. Prvi pedagog zaposlen na Fakultetu bio je izvanredni profesor dr. sc. Vladimir Janković. Već dolaskom na Fakultet akademske godine 1958/59. osniva Pedagošku katedru.

---

<sup>11</sup> Podaci u ovom odlomku preuzeti su s mrežnih stranica Odsjeka za pedagogiju (<http://pedagogija.ffzg.hr/web-new/>).

Od početka rada Fakulteta pa sve do naših dana neprekidno traje pedagoško osposobljavanje profesorskih studija. Pritom treba imati na umu da je ključni, i ne malen, zadatak Pedagoške katedre bilo cjelovito organiziranje ne samo pedagoškoga i didaktičkoga nego tada i metodičkoga osposobljavanja svih studenata Fakulteta za profesorski poziv. Tek poslije metodičko osposobljavanje preuzimaju pripadajuće studijske grupe, a pedagoško i didaktičko osposobljavanje ostaje briga Pedagoške katedre, odnosno poslije osnovanog Odsjeka za pedagogiju. Pedagogija je tada uživala veliki ugled. Pedagoško osposobljavanje drugih studijskih grupa ključan je razlog osnivanja Pedagoške katedre, iz koje je proizašao i studij pedagogije. Uz pedagoško osposobljavanje drugih studijskih grupa istovremeno se pripremao studij pedagogije.

Veliki napredak u razvoju pedagogije započinje akademske godine 1961/62. Potreba za razvojem pedagoških kompetencija u sve razgranatijem sustavu školstva ponukala je članove Pedagoške katedre Filozofskoga fakulteta u Zadru da pokrenu prvi studij pedagogije u Hrvatskoj izvan Zagreba. Trogodišnji dvopredmetni studij pedagogije kao II. glavnog predmeta kombinirao se s bilo kojim dvopredmetnim četverogodišnjim studijem Fakulteta kao I. glavnim predmetom. Akademske godine 1966/67. Pedagoška katedra prerasta u Odsjek za pedagogiju.

Ta je etapa razvoja važna za pedagogiju u Zadru iz više razloga. Naime, pored trogodišnjega studija pedagogije u njoj Odsjek za pedagogiju pomaže osnivanje studija psihologije, koji započinje akademske godine 1978/79. U to je vrijeme napokon realizirana i deset godina stara nakana proširenja studija pedagogije s tri na četiri godine. Akademske godine 1976/77. uz pedagogiju kao II. glavni predmet upisana je i prva generacija studenata pedagogije kao I. glavnog predmeta. Iduće godine na Fakultetu se u cjelini napušta podjela studija na I. i II. glavni predmet, pa se proširenjem I. glavnog predmeta na sve godine studija pedagogije istovremeno napušta program II. glavnog predmeta. Svi dvopredmetni studiji u novom su konceptu međusobno izjednačeni. Umjesto dotadašnjega hijerarhijskog rangiranja I. i II. glavnog predmeta, prva upisana studijska grupa naziva se A1, a druga A2, pri čemu je status obiju grupa identičan.



Odsjek za pedagogiju kadrovski sve više jača. Bolje kadrovske prilike omogućile su ponovnu promjenu nastavnoga plana i programa te koncepta studiranja – od akademske godine 1982/83. pedagogija postaje jednopredmetni četverogodišnji studij općega usmjerenja. Nastavni plan i program jednopredmetnoga studija pedagogije trajao je jedanaest godina. Posebnost je toga programa što je bio najopsežniji oblik studija pedagogije realiziran u Zadru.

Akademska godina 1993/94. donosi posljednju prekretnicu u razvoju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zadru. Vraćanjem dvopredmetnoga studija općega smjera istovremeno je posljednji put izmijenjen nastavni plan i program pedagogije. Do promjene je došlo zato što je kombinacija pedagogije s drugim studijima dobro prihvaćena u neposrednoj praksi, pa su diplomirani pedagozi u školama često istovremeno zapošljavani i kao nastavnici. Stoga od 1996/97. sve studijske godine rade po novom dvopredmetnom četverogodišnjem programu, koji se slobodno kombinira s bilo kojom dvopredmetnom studijskom grupom. U odnosu na dvopredmetni četverogodišnji studij između 1976/77. i 1981/82, taj je program promijenio strukturu i dao studentima veću slobodu izbora nastavnih sadržaja.

Cijelo vrijeme postojanja studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zadru svojim razvojem na određeni način prati razvoj najstarijega studija pedagogije u Zagrebu. Usto veći broj sveučilišnih profesora sa zagrebačkoga studija pedagogije gostuje u to vrijeme na studiju pedagogije u Zadru kao kadrovska pomoć u izvođenju nastave, kao i u vođenju pojedinih asistenata do stjecanja prvoga znanstveno-nastavnog zvanja budući da ih je većina završavala poslijediplomske magistarske i doktorske studije na Sveučilištu u Zagrebu. Osnivanjem Sveučilišta u Zadru studij pedagogije kadrovski je ojačao, pa više nije bilo potrebe za takvom vrstom suradnje. Od tada se pedagogija u Zadru razvija mnogo samostalnije.

Filozofski fakultet u Zadru prestaje postojati 2002. donošenjem Zakona o osnivanju Sveučilišta u Zadru, nakon čega njegove sastavnice postaju dijelovi novoosnovanoga sveučilišta. U toj transformaciji Odsjek za pedagogiju prerasta u Odjel za pedagogiju. Nedugo nakon toga događa se i posljednja promjena načina studiranja u skladu s Bolonjskim procesom: počevši od 2005/06, umjesto četverogodišnjega dvopredmetnoga dodiplomskog studija pedagogije pokrenut je trogodišnji preddiplomski dvopredmetni studij pedagogije i dvogodišnji diplomski

dvopredmetni studij pedagogije, a od akademske godine 2014/15. dodan im je i trogodišnji poslijediplomski doktorski studij pedagogije.<sup>12</sup>

Kadrovsko stanje na Odjelu za pedagogiju toliko je poboljšano da je on 2012. stekao kritičnu znanstvenu masu na temelju koje mu je za to mjerodavno hrvatsko državno tijelo za izdavanje suglasnosti na izbore u znanstvena zvanja odobrilo matičnost. Od tada Sveučilište u Zadru ima ovlasti provoditi izbore u pedagojska zvanja u okviru vlastitoga sveučilišta.

Uz povremena vrlo kratkotrajna odstupanja, može se reći da gotovo cijelo vrijeme postojanja studija pedagogije u Zadru od 1961/62. – i nekada na dodiplomskoj i sada na preddiplomskoj i diplomskoj razini – studiji nemaju neko specifično usmjerenje, nego su općega profila. Iznimka je poslijediplomski doktorski studij koji nosi naziv Kvaliteta u odgoju i obrazovanju. Iako je svojim nazivom profiliran, ne može se reći da je u isto vrijeme specijaliziran za bilo koji segment ili aspekt odgoja i obrazovanja. Tek bi se moglo reći da je orijentiran prema izvrsnosti. A njegova orijentiranost prema doktorandima čak je i proširena time što je upis studija omogućen ne samo pedagozima koji su završili nekadašnji dodiplomski ili sadašnji diplomski studij nego i nastavnicima istih obrazovnih razina. Stoga se može reći da je i na tom završnom, najvišem stupnju formalnoga obrazovanja postignuto svojevrсно prožimanje nastavničkih s pedagoškim studijem.

#### 4 Razvoj studija pedagogije u Rijeci

Studij pedagogije u Rijeci također je iznikao iz obrazovanja nastavnika i razvijao se u nekoliko visokoškolskih ustanova: Višoj stručnoj pedagoškoj školi (1953–1962), Visokoj industrijsko-pedagoškoj školi (1962–1972), na Fakultetu industrijske pedagogije (1972–1977), Pedagoškom fakultetu u Rijeci (1977–1998) i Filozofskom fakultetu u Rijeci (od 1998). Prvi studij pedagogije pokrenut u Rijeci bio je ujedno i jedini specijalizirani dodiplomski studij pedagogije dugoga trajanja, a bio je rezultat industrijske orijentacije riječke regije toga doba. Redovni i izvanredni četverogodišnji jednopredmetni studij industrijske pedagogije djelovao je u Visokoj industrijsko-pedagoškoj školi od 1966/67. do 1971/72, a potom se nastavlja na Fakultetu industrijske pedagogije. Posljednje dvije godine studija razvijale su se u smjerovima

---

<sup>12</sup> Tekst o razvoju studija pedagogije u Zadru do ovoga mjesta napisan je na temelju podataka objavljenih u: Previšić i dr. 2002, str. 49–67.

Pedagoški organizator, Organizator nastave, Odgajateljski smjer i Organizator kulturnih djelatnosti. Za razliku od studija pedagogije u Zadru, koji je u svojim počecima tijesno surađivao sa zagrebačkom pedagogijom, riječki studij pedagogije mnogo se samostalnije razvijao, uzimajući prije svega u obzir specifične regionalne potrebe.

Na Visokoj industrijsko-pedagoškoj školi diplomiralo je 2116 studenata (886 redovnih i 1230 uz rad), a na Fakultetu industrijske pedagogije do prestanka njegova postojanja 1977. godine 2009 studenata diplomiralo je industrijsku pedagogiju (760 redovnih i 1249 izvanrednih).

Od akademske godine 1978/79. na Pedagoškom fakultetu u Rijeci studij industrijske pedagogije zamijenjen je jednopredmetnim četverogodišnjim studijem pedagogije općega profila s usmjerenjima za predškolskoga pedagoga, školskoga pedagoga, pedagoga za izvanškolsko vrijeme i pedagoga u organizaciji udruženoga rada. Osnivanjem toga studija od 1978. postupno se gasi studij industrijske pedagogije.

Uz redovni dodiplomski studij pedagogije od 1980/81. do 1989/90. djelovao je u Rijeci i poslijediplomski znanstveni magistarski studij pedagogije, a poslijediplomski doktorski znanstveni studij pedagogije od 1980/81. godine.

Od akademske godine 1993/94. uz jednopredmetni pokrenut je i dvopredmetni studij pedagogije općega profila u kombinaciji sa studijem informatike, a potom od 1999/2000. prerasta u dvopredmetni studij u slobodnoj kombinaciji s hrvatskim, engleskim ili njemačkim jezikom i književnosti, kao i filozofijom, informatikom ili povijesti.

I nakon reforme studija pedagogije u skladu s Bolonjskim procesom od 2005/06, koji se i u Rijeci izvodi kao trogodišnji preddiplomski i dvogodišnji diplomski studij općega profila, moguć je upis jednopredmetnoga i dvopredmetnoga studija.<sup>13</sup> Na Filozofskom fakultetu u Rijeci i dalje postoji poslijediplomski doktorski studij pedagogije, koji je također općega profila.

---

<sup>13</sup> Tekst o razvoju studija pedagogije u Rijeci napisan je na temelju podataka objavljenih u: Previšić i dr. 2002, str. 31–47.

## 5 Razvoj studija pedagogije u Osijeku

Pedagoško obrazovanje nastavnika započelo je još na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Osijeku, koji je započeo s radom 1977/78. godine (Pintarić i dr. 2002, str. 8). Taj početni oblik pedagoškoga visokoškolskog obrazovanja nastavio se i na Filozofskom fakultetu u Osijeku, koji je nastao preustrojem započetim 2002/03. iz Pedagoškoga fakulteta Sveučilišta u Osijeku (Pintarić 2010, str. 6). Nastava se organizirala u okviru Katedre za pedagogiju. Ubrzo nakon toga, 2003/04. uz redovno obrazovanje nastavnika upisao je prvu generaciju novoosnovanoga dvopredmetnog (tada još dodiplomskog) studija pedagogije u četverogodišnjem trajanju. Reformom studija u skladu s Bolonjskim procesom organiziran je od 2005/06. preddiplomski i diplomski studij pedagogije po modelu 3 + 2 godine. Dvije godine poslije, 2007/08, Katedra za pedagogiju prerasta u Odsjek za pedagogiju (Pintarić 2010, str. 59). Akademske godine 2015/16. pokrenut je poslijediplomski sveučilišni doktorski studij pedagogije Pedagogija i kultura suvremene škole.

## 6 Razvoj studija pedagogije u Splitu

S obzirom na to da Filozofski fakultet u Splitu nije postojao prije osnivanja Sveučilišta u Zadru 2003. – Filozofski fakultet u Zadru bio je dio splitskoga Sveučilišta – pedagoško osposobljavanje na mnogim nastavničkim studijima Sveučilišta u Splitu odvijalo se na Filozofskom fakultetu u Zadru. Dio splitskih nastavničkih studija bio je na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja Sveučilišta u Splitu, koji je zajedno s Filozofskim fakultetom u Zadru 1974. suosnivač Sveučilišta u Splitu. Prije osamostaljivanja Prirodoslovno-matematički fakultet dio je Filozofskoga fakulteta u Zadru. Dok su se u Zadru obrazovali nastavnici društveno-humanističkoga usmjerenja, u njegovu dijelu u Splitu uz odgojitelje i učitelje razredne nastave – koji su se istovremeno obrazovali i u Zadru i u Splitu – postojali su još i nastavnički studiji prirodoslovno-matematičkoga usmjerenja te glazbene, likovne i tehničke kulture. Na tom su fakultetu kontinuirano pedagoški obrazovani nastavnici. Filozofski fakultet u Splitu, osnovan 2005, pravni je sljednik Više pedagoške škole osnovane u Splitu 1945, potom Visoke pedagoške škole koja datira od 1998. te na kraju Odjela za humanističke znanosti Sveučilišta u Splitu iz 2001. godine (*10 godina Filozofskog fakulteta u Splitu...* 2015). Nakon njegova osnutka studiji odgojitelja predškolske

djece i učitelja razredne nastave prelaze s Prirodoslovno-matematičkoga fakulteta na Filozofski fakultet u Splitu.

Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Splitu osnovan je 2007, dvije godine nakon osnutka Fakulteta. Prve je studente upisao i počeo s izvođenjem nastave na sveučilišnom dvopredmetnom trogodišnjem preddiplomskom studiju pedagogije akademske godine 2007/08. Studij se može kombinirati s ostalim dvopredmetnim studijima na Fakultetu, a 2010/11. pokrenut je dvogodišnji dvopredmetni diplomski studij pedagogije. Oba su studija općega smjera te neprekidno traju od svojega pokretanja.

Na Odsjeku za pedagogiju trenutačno su četiri zaposlenice u znanstveno-nastavnim zvanjima i jedna asistentica. Osim redovnoga rada na studiju pedagogije na svojem odsjeku, profesorice održavaju nastavu za stjecanje nastavničkih kompetencija i na drugim nastavničkim studijima na Fakultetu. Poput svih drugih nositelja studija pedagogije u Hrvatskoj, Odsjek za pedagogiju u Splitu osnivač je, nositelj i izvođač programa za stjecanje nastavničkih kompetencija ne samo u simultanom nego i u sukcesivnom modelu, koji završava oko 10% nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama. Prema tome, svi studiji pedagogije u Hrvatskoj kontinuirano rade na dva kolosijeka: uz matične studije pedagogije osiguravaju pedagoške kompetencije na nastavničkim studijima.

Pedagogija na Filozofskom fakultetu u Splitu jedina nema završnu, doktorsku razinu. Umjesto toga nastavnici s Odsjeka za pedagogiju sukreirali su i organizirali interdisciplinarni poslijediplomski specijalistički studij Probacijski tretman, koji Filozofski fakultet realizira u partnerstvu s Ekonomskim, Pravnim i Medicinskim fakultetom Sveučilišta u Splitu (*10 godina Filozofskog fakulteta u Splitu...* 2015).

## **7 Aktualna obilježja hrvatskih studija pedagogije**

Studiji pedagogije u Hrvatskoj nastajali su u okviru razvojnih planova pojedinih sveučilišta bez izravne veze s društvenim potrebama za pedagoškim stručnjacima. Nije to specifičnost pedagogije, nego izraz ukupnih akademskih prilika u Hrvatskoj. Osnivanje pojedinih studija i upisne kvote na studijima spadaju u autonomiju sveučilišta u Hrvatskoj, pa o njima odlučuju pojedini fakulteti na kojima se studiji osnivaju. Kako je koncept razvoja sveučilišta u Splitu, Rijeci i Osijeku preuzet od najstarijega Sveučilišta u Zagrebu, tako je i pedagogija (poput ostalih studija)

razvijana kao potreba da svako regionalno središte ima na svojem sveučilištu sve one studije čiji su kadrovi potrebni na tom području. Studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zadru, kao detaširanom fakultetu Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, razvijao se na tragu svojega fakulteta osnivača<sup>14</sup>. Pedagogiju je u tom pogledu bilo nešto lakše osnovati jer je imala uporište u nastavničkim studijima kojih je svako sveučilište, kao i Filozofski fakultet u Zadru, imalo u znatnoj mjeri.

Reforma svih studijskih programa u Hrvatskoj u skladu s Bolonjskim procesom započela je akademske godine 2005/06. uvođenjem trostupanjske razine studiranja.<sup>15</sup> Na temelju te reforme svih je pet hrvatskih studija pedagogije u modelu 3 + 2 + 3, što znači da tri godine traju svi preddiplomski studiji pedagogije, dvije godine diplomski i tri godine poslijediplomski studiji. Trenutačno se četiri hrvatska studija pedagogije (na sveučilištima u Zagrebu, Zadru, Rijeci i Osijeku) izvode na sva tri stupnja do doktorata znanosti, a studij pedagogije u Splitu izvodi se na dvostupanjskoj razini, obrazovanjem prvostupnika i magistara pedagogije, uz sudjelovanje u specijalističkom interdisciplinarnom poslijediplomskom studiju Probacijski tretman za rad s osuđenima koji izdržavaju kaznu na slobodi uz pojačani nadzor.

Svi preddiplomski i diplomski studiji pedagogije u Hrvatskoj na sveučilišnoj su razini i općega profila. Međutim, način studiranja u skladu s Bolonjskim procesom omogućava svakom studentu na svim studijima pedagogije aktivno sukreiranje znatnoga dijela vlastitoga studijskog programa odabirom izbornih kolegija te se na taj način i profiliraju u različitim smjerovima. U skladu s razvojem Bolonjskoga procesa, studiji se kontinuirano mijenjaju i prilagođavaju suvremenim društvenim i znanstvenim promjenama po sve višim standardima unapređenja kvalitete. Svi su studiji pedagogije u novim okolnostima podvrgnuti kontinuiranoj internoj i eksternoj evaluaciji. Znanstveno-nastavni potencijali hrvatskih odsjeka i odjela koji izvode studije pedagogije dosta su veliki, što potvrđuje i činjenica da tri od pet studija

---

<sup>14</sup> Razvoj Sveučilišta u Zadru (osnovano 2002), Sveučilišta u Dubrovniku (osnovano 2003) i Sveučilišta u Puli (osnovano 2006) drukčiji je od prvih četiriju hrvatskih sveučilišta u Zagrebu, Splitu, Rijeci i Osijeku. Za razliku od tih sveučilišta, koja se razvijaju po uzoru na najstarije i najveće zagrebačko Sveučilište, koje ima čak 33 fakulteta i zasebne Sveučilišne studije i na kojem je otprilike 50% nastavnoga kadra i broja studenata u Hrvatskoj, tri najnovija sveučilišta departmanskoga su tipa specifične društveno-humanističke orijentacije i nemaju strategiju razvoja po uzoru na četiri velika sveučilišta.

<sup>15</sup> O razvoju programa nastavničkih studija na području Jugoslavije u kontekstu reforme u skladu s Bolonjskim procesom više vidi u: Protner i dr. 2012.

imaju svoju matičnost za izbore u zvanja unutar vlastitoga visokog učilišta (Rijeka, Zadar i Zagreb).

Nešto veća programska specijalizacija započinje tek na razini poslijediplomskih doktorskih studija. Međutim, ni ta vrsta specijalizacije nije usmjerena prema pojedinim razinama odgoja i obrazovanja, ili pedagogije kao znanosti, niti na bilo koji drugi način smanjuje mogućnost znanstvenoga istraživanja pedagoških problema. Uglavnom se radi o tematiziranju cjelokupnoga područja teorije i prakse kroz neke aktualne aspekte i koncepte kao što su kurikulum, kvaliteta, kultura u suvremenoj školi i sl. Razlog tomu prije svega je veličina Hrvatske, koja ne dopušta sužavanje ionako razmjerno malena prostora konkretnoga pedagoškog i pedagoškog djelovanja. Najveća specijalizacija događa se na doktorskoj razini, izborom teme doktorske disertacije, čime se svaki doktorand profilira prema vrlo konkretnom pedagoškom području i fenomenu.

U budućnosti je ipak moguće očekivati određeno profiliranje hrvatskih studija pedagogije na sve tri razine (preddiplomskoj, diplomskoj i doktorskoj), što će prije svega ovisiti o interesu za studij pedagogije i specifičnim potrebama za stručnjacima toga profila. Te će se promjene dodatno ubrzati, ne samo na studijima pedagogije nego i na drugim sveučilišnim studijima, kada se hrvatska sveučilišta započnu financirati prema modelu *lump sum*. Tim modernim i u razvijenom svijetu uobičajenim načinom financiranja javnoga visokog obrazovanja – koji se temelji na jednokratnoj uplati cjelokupnoga iznosa financiranja (plaće, troškovi održavanja nastave i znanstvenih istraživanja, hladnoga pogona i dr.) na sveučilištu, pri čemu država precizno određuje ishode, tj. rezultate koje zauzvat očekuje – sveučilišta će preuzeti punu odgovornost za svoj razvoj. Tada misija i vizija svakoga sveučilišta neće biti tek »mrtvo slovo na papiru« koje postoji iz formalnih razloga, nego ključni strateški dokument koji presudno utječe i na profiliranje i na opstanak svakoga hrvatskoga sveučilišnog studija.

**Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Batinić, Š. i Radeka, I. (2016). Razvoj in perspektive študija pedagogike na Hrvaškem = The development of and prospects for pedagogy in Croatia. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 50–63, 54–68.

**Izvori i literatura**

- 10 godina Filozofskog fakulteta u Splitu : 2005–2015.* (2015). Split: Filozofski fakultet.
- Akademike oblasti, osoblje i red predavanja na K. sveučilištu Franje Josipa u Zagrebu.* (1874–1905). Zagreb.
- Akademike oblasti, osoblje i red predavanja u Kr. sveučilištu Franje Josipa I. u Zagrebu u ljetnom poljeću 1915./1916.* (1916). Zagreb: Tisak Kr. zemaljske tiskare.
- Akademike oblasti, profesori, privatni docenti, učitelji, činovnici itd. u Kr. sveučilištu Franje Josipa I. u Zagrebu u naučnoj godini 1916./1917.* (1917). Zagreb: Tisak Kr. zemaljske tiskare.
- Arhiv HAZU – Arhiv Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u Zagrebu. Rukopisna ostavština Franje Markovića, XV, 37/8-1.
- Bežen, A. (2008). *Gimnazijska pedagogika* Franje Markovića – prvi tekst hrvatske akademske metodike. *Napredak*, 148, br. 3, str. 339–369.
- Brezinka, W. (2008). Uspón i kriza znanstvene pedagogije. *Analí za povijest odgoja*, 7, str. 7–21.
- Dumbović, I. (1995). Pedagogija na Zagrebačkom sveučilištu. *Napredak*, 136, br. 2, str. 204–212.
- Godišnjak Sveučilišta Kraljevine Jugoslavije u Zagrebu za školske godine 1924/25-1928/29.* (1929). Zagreb.
- Pintarić, A. (ur.). (2010). *Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera*. Osijek: Grafika.
- Pintarić, A., Kolenić, Lj. i Horvatić, J. (ur.). (2002). *Pedagoški fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera*. Osijek: Grafika.
- Posavec, K. (1998). Utemeljenje pedagogije kao sveučilišnog predmeta i studija (1876–1928) Sveučilišta u Zagrebu. *Napredak*, 139, br. 2, str. 205–212.
- Previšić, V., Rosić, V. i Radeka, I. (2002). *Pedagogija na filozofskim fakultetima u Hrvatskoj*. Rijeka: Grafrade, Filozofski fakultet u Rijeci; Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu; Zadar: Filozofski fakultet u Zadru.
- Previšić, V., Rosić, V. i Radeka, I. (2003). *Studij pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Privremeni propis ob ispitivanju kandidatah gimnazijskoga učiteljstva u Hrvatskoj i Slavoniji. (1877). *Sbornik zakonah i naredabah valjanib za kraljevinu Hrvatsku i Slavoniju*, 4, br. 10, str. 218–233.
- Propis o ispitivanju kandidata za gimnazijsko i realno učiteljstvo u Hrvatskoj i Slavoniji. (1885). *Službeni glasnik kr. brv. slav. dalm. zemaljske vlade, odjel za bogoštovlje i nastavu*, 3, br. 9, str. 144–162.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujišić Živković, N. (2012). The Development of Teacher Training in the States of Former Yugoslavia. U: A. Németh i E. Skiera (ur.). *Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main et al.: Lang, str. 239–265.
- Red predavanja u Sveučilištu kralj. S.H.S. u Zagrebu.* (1917–1930). Zagreb.
- Spomenica o 25-godišnjem postojanju Sveučilišta Franje Josipa I. u Zagrebu.* (1900). Zagreb: Akademiki senat Kr. sveučilišta.
- Viša pedagoška škola u Zagrebu (osnovana 1919).* (1934). Zagreb.
- Vukasović, A. (1998). Pedagoška izobrazba na Sveučilištu u Zagrebu (1893–1998). *Napredak*, 139, br. 3, str. 372-380



# BOSANSKOHERCEGOVAČKA PEDAGOGIJA

## IZMEĐU PROŠLOSTI I BUDUĆNOSTI

SNJEŽANA ŠUŠNJARA

Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, e-adresa: snjezana.susnjara@ff.unsa.ba

**Sažetak** Osnivanje i djelovanje Katedre za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Sarajevu bilo je od velike važnosti za razvoj pedagoške znanosti u Bosni i Hercegovini. Katedra je prvu generaciju studenata upisala 1963, a pored nastavne funkcije imala je i važnu ulogu u razvoju pedagoških znanosti jer su pedagoški radovi njezinih članova utjecali na promjenu tokova znanosti u Bosni i Hercegovini, ali i izvan nje. Nagli razvoj odgojno-obrazovnih institucija u Bosni i Hercegovini uvjetovao je i suvremeniji tretman razvoja pedagoške teorije i prakse. Gotovo svi budući profesori na novootvorenoj katedri u Sarajevu studirali su i doktorirali u Beogradu. Većina njih imala je završenu učiteljsku školu i staž od dvije-tri godine praktičnoga rada u školi u učiteljskom pozivu, a neki su imali i završenu višu pedagošku školu. Pored razvojno-aplikativnih, proučavali su i fundamentalno-teorijska pitanja pedagogije, provodili znanstveno-metodološka istraživanja, publicirali monografska djela, stvarali i okupljali znanstveni pomladak, pokretali izdavačko-pedagošku djelatnost te organizirali znanstvene skupove.

### **Ključne riječi:**

visokoškolska pedagogija, poslijeratno razdoblje, politika, studenti, Bosna i Hercegovina.

# PEDAGOGY OF BOSNIA AND HERZEGOVINA BETWEEN PAST AND FUTURE

SNJEŽANA ŠUŠNJARA

University of Sarajevo, Faculty of Philosophy, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina,  
e-mail: snjezana.susnjara@ff.unsa.ba.

**Abstract** The founding and actions of the chair of Pedagogy at the University of Sarajevo were of the great importance to the development of the pedagogical science in BiH. In 1963, the first generation of students was registered at the chair of pedagogy. The sudden development of educational institutions in BiH was conditioned by a modern treatment of the development of the pedagogical theory and practice. The majority of professors at the newly opened chair studied and finished their PhD in Belgrade. Previously, they used to work as teachers for 3 or 4 years and some of them had even finished Higher Pedagogical school. These professors achieved new breakthroughs; in a way, they studied and analyzed not only developmental-applicative issues but also the fundamental-theoretical issues of pedagogy, promoted scientific-methodological-based research, published monographic works, created and gathered new scientific generations, founded editing-pedagogical activities and organized scientific conferences.

**Keywords:**

higher education  
pedagogy,  
postwar period,  
politics,  
students,  
Bosnia and  
Herzegovina.

## 1 Uvod

Bosna i Hercegovina (BiH) ušla je u Drugi svjetski rat kao najzaostalije područje predratne Jugoslavije. Imala je nerazvijenu industriju, zaostalu poljoprivredu, stanovništvo je bilo uglavnom nepismeno, a školstvo slabo razvijeno. Od četiri odrasla stanovnika tri su bila nepismena (Papić 1981, str. 177). Ni rat nije štedio to područje. Nakon rata BiH je bila uništena i razorena, bez ijedne visokoškolske institucije i tome srodna profesionalnoga kadra. Papić ističe da je razvitak školstva u Europi, pa i u razvijenijim krajevima bivše države, išao prirodnim tijekom (isto). Na razvijenoj mreži osnovnih škola rađalo se srednje školstvo, s čijom se osnovom računalo pri otvaranju visokih škola i fakulteta. U BiH je taj proces tekao dugo i sporo jer se u isto vrijeme javila potreba i za učiteljima i za visokokvalificiranim kadrom (isto). Potreba za obrazovanjem učitelja utjecala je i na razvoj pedagogije kao znanosti koja učiteljskom pozivu daje potrebne temelje. Razvoj pedagogije kao samostalne znanstvene discipline u tijesnoj je vezi s (ne)razvijenošću školskoga sustava. Pedagoška misao i praksa, pedagoška znanost u cjelini, nisu nikako tek zaseban entitet, nisu ni izvan ni iznad konkretnoga društva, kategorija za sebe. »Postoji dijalektička veza i odnos između pedagoške teorije i prakse, odgoja i obrazovanja i konkretnih ekonomskih, političkih, kulturnih i društveno-historijskih težnji, ciljeva i razvitka« (Bevanda 2001, str. 81).

Kako je nakon Drugoga svjetskog rata BiH bila opustošena, valjalo je kretati ispočetka na svim područjima, pa tako i u obrazovanju. Nastojalo se osnivati vlastite visokoškolske institucije uz pomoć domaćih kadrova, ali i profesora koji su onamo stizali iz drugih krajeva Jugoslavije. Ovim radom želi se rasvijetliti vrijeme u kojem nastaju odgojno-obrazovne institucije, upozoriti na važnost pedagogije kao znanstvene discipline, ali i na politički okvir u kojem su nastajale i djelovale visokoškolske institucije nakon Drugoga svjetskog rata. Nakon uspostavljanja prvoga sveučilišta u Sarajevu i procesa postupnoga osiguravanja odgovarajućega, politički podobnoga kadra krenulo se u osnivanje Filozofskoga fakulteta. Posebice je važno istaknuti nastanak i razvoj Katedre za pedagogiju, a poslije i Odsjeka za pedagogiju na tom fakultetu. Stoga će u nastavku podrobnije biti predstavljena situacija na tom području. U prvom dijelu rada ukratko će se prikazati obrazovne prilike u BiH tijekom povijesti, potom situacija u školstvu nakon Drugoga svjetskog rata te uvjeti nastanka prvoga sveučilišta, Filozofskoga fakulteta i Odsjeka za pedagogiju kao okosnice za produljenje nastanka i razvoja pedagoške misli, pedagogije kao znanstvene discipline i studija pedagogije od osnutka do danas.

## 2      **Obrazovne prilike u Bosni i Hercegovini prije Drugoga svjetskog rata**

Pedagogija i njezin predmet proučavanja društveno su uvjetovani i zasnivaju se na konkretnom društvu iz kojega proizlaze i na čiji cjelokupan razvoj neposredno i posredno utječu. Pedagogija je, kao dio društvene djelatnosti, određena materijalnim i političkim prilikama društva i odnosima koji u njemu vladaju (Bevanda 2001, str. 81). Kada bi se razvoj pedagoške misli ocjenjivao samo na temelju ekonomskoga razvitka BiH tijekom prethodnih razdoblja te na temelju kulturnih i prosvjetnih prilika, onda bi se za pedagošku misao moglo reći da je bila nerazvijena, pa čak i zaostala. Postojao je veliki raskorak između teorije i prakse. Ni svi krajevi bivše države nisu podjednako sudjelovali u stvaranju pedagoške teorije. Prednjačili su Zagreb, Beograd i Ljubljana jer su imali institucionalne uvjete za to. Prije ujedinjenja u Jugoslaviju postojale su velike razlike u stupnju razvijenosti pojedinih dijelova zemlje, od kojih su neki svoju pedagošku teoriju i praksu razvijali samostalno ili u okviru Austro-Ugarske. Postojale su razlike i u pedagoškom nasljeđu, organizaciji i koncepciji sveukupnoga školskog sustava. Međutim, bilo je i nekih sličnosti, npr. utemeljenost školskih sustava na Herbartovoj pedagogiji. Glavni promotor i predstavnik Herbartova učenja bio je Stjepan Basariček (1848–1918), čiji su se udžbenici pedagogije gotovo punih pedeset godina koristili ne samo u Hrvatskoj nego i u BiH (Bevanda 2001, str. 81–82). Na Učiteljskoj školi u Sarajevu u vrijeme Austro-Ugarske pedagogija je bila obvezni predmet u sva četiri razreda (Papić 1972, str. 90). Prvo godišnje izvješće Učiteljske škole iz 1888. pokazuje da se za I. godišće za poučavanje pedagogije koristilo *Uzgojoslovje*, za II. *Opće obukoslovje* i za III. *Posebno obukoslovje* i *kratka povijest pedagogije* autora Stjepana Basaričeka (*Godišnji izvještaj... 1888/89*).

Do početka Drugoga svjetskog rata nastavnici i učitelji obrazovali su se u učiteljskim školama. Kako u BiH nije bilo druge znanstveno-pedagoške infrastrukture, učiteljske škole bile su glavna središta za razvoj i njegovanje pedagoške misli i prakse (Bevanda 2001, str. 112). Oni koji su željeli steći više ili visoko obrazovanje išli su u susjedne zemlje ili inozemstvo. U učiteljskim školama u vrijeme Kraljevine Jugoslavije stručna sprema nastavnoga osoblja bila je zadovoljavajuća, a pedagoška skupina predmeta i broj sati te školska praksa dobro zastupljeni. Slušali su se, među ostalima, sljedeći predmeti: psihologija s logikom, dječja i pedagoška psihologija, opća pedagogika, povijest pedagogije, metodika, školski rad te filozofija (isto, str. 113–114). Kakvo je stanje bilo u Kraljevini Jugoslaviji možemo zaključiti riječima Zaninovića: »Stara

Jugoslavija je u pismenosti zauzimala pretposljednje mjesto u Europi, a u Jugoslaviji Bosna i Hercegovina bila je na posljednjem mjestu. Od završetka Prvog svjetskog rata Bosna i Hercegovina je ostala i dalje najzaostaliji i najzapostavljeniji dio države u pogledu školstva, posebno u pogledu osnovnog školstva i pismenosti« (Zaninović 1968, str. 5). Prema podacima iz 1922/23, na nepuna dva milijuna stanovnika u BiH bilo je 517 osnovnih škola i samo 78 164 dječaka i djevojčica koji su pohađali školu. Prema popisu iz 1939, školu je pohađalo 150 783 učenika, a doraslih za školu bilo je 547 900. U školama je radio 2321 prosvjetni djelatnik, pa je na jednoga učitelja dolazio 61 učenik (isto, str. 7–8). Između dva rata u BiH nije bilo viših i visokih svjetovnih škola. Studirati se išlo u druga središta, najčešće u Zagreb, Beograd i Ljubljani, te na pojedine fakultete u Subotici i Skopju. Školski nadzornici, učitelji i nastavnici srednjih učiteljskih škola iz BiH pripremani su uglavnom na višim pedagoškim školama u Zagrebu i Beogradu (Bevanda 2001, str. 106). Tek 1946. otvara se Viša pedagoška škola u Sarajevu, a 1951. u Mostaru i Banjoj Luci. Godine 1948. u cijeloj BiH bilo je samo 4000 visokoobrazovanih osoba (isto, str. 17).

### **3      **Obrazovne prilike u Bosni i Hercegovini nakon Drugoga svjetskog rata****

Obrazovne prilike u BiH nakon Drugoga svjetskog rata bile su na nezavidnoj razini. Podaci iz popisa stanovništva 1953. pokazali su da je svaki jedanaesti građanin i svaki četvrti poljoprivrednik u BiH posve nepismen. Pogubno je bilo to što je 18 000 zaposlenih bilo nepismeno, a među zaposlenicima je bilo 50 000 nekvalificiranih i 50 000 polukvalificiranih radnika koji nisu imali ni osnovnu školu, a ona je pak bila uvjet za daljnje stručno usavršavanje. Nepismenost je bila veliki problem poslijeratnoga razvoja zemlje. Tomu su pridonijele i godine prije rata, kada je većina stanovništva ostajala izvan škole – 1941. u BiH je bilo oko 70% nepismenoga stanovništva (Šušnjara 2013, str. 46). Osnovne škole pohađalo je oko 150 000 učenika, a poučavalo ih je 4100 učitelja raspoređenih u 1100 četverorazrednih osnovnih škola. U srednjim školama bilo je oko 25 000 učenika i 1000 nastavnika i profesora. Predratna BiH, osim vjerskih, nije imala nijednu visokoškolsku ustanovu (isto). Stoga je došlo do svojevrstne komunističke modernizacije, koja se uglavnom provodila prisilno, ponekad i uporabom represivnih mjera. Pokušaj prosvjećivanja zaostalih dijelova zemlje bio je nužan i koristan. Međutim, sveopću zaostalost i neprosvijećenost nije bilo lako suzbiti, a uslijed teških ratnih razaranja i siromaštva i zdravstveno-higijenske prilike bile su u kritičnom stanju, posebice u BiH, u kojoj je prema nekim procjenama u vrijeme rata uništeno čak 41% građevina (Dobrivojević

2011, str. 7). Pritom su postojale i čvrsto ukorijenjene predrasude i praznovjerni narodni običaji i vjerovanja, koji su bili dodatni glavni »protivnici« vlasti u naporima prosvjećivanja narodnih masa. Rodoljub Čolaković predlagao je na Trećem plenumu Centralnoga komiteta da bosanski funkcionari »posvete više pažnje izgradnji škola i kratkoročnim kursovima jer je bolje imati i manje kvalifikovane analfabetske tečajevе, nego nepismenu decu« (Petranović i dr. 1985, str. 342). No takva se politika nije pokazala praktičnom i dobrom. Otvaranje škola na brzinu, bez kadrovskih i materijalnih uvjeta, uzrokovalo je slabo obrazovane učenike. Naime, 1963. još su postojale šestogodišnje škole iz kojih su učenici dolazili s lošim predznanjem. »Tako nije rijedak slučaj da se šesti razredi otvaraju u hodniku škola, bez najosnovnijih učila i opreme. U njima obično rade tri prosvjetna radnika, tako da njihovo dnevno radno vrijeme iznosi po 8 i više sati. Ako se ovome doda pripremno razdoblje za nastavu, onda se cifra penje na 12 sati dnevno, što prelazi stvarne mogućnosti i norme tih nastavnika. U takvim uvjetima rada gdje jedan nastavnik vodi po 2 odjela i predaje po 10 i više sati honorarno, nemoguće je postići kvalitetu« (Ivanić 1963, str. 5). Godine 1967. primjetna je kriza u cjelokupnom školstvu, posebice u osnovnom, koje je bilo posebno važno za tadašnji društveni razvoj. Jedan vid krize bilo je osipanje učenika od prvoga do osmoga razreda. Jedva je polovica učenika upisanih u peti razred uspijevala završiti osnovnu školu u osam godina. Osipanje je započinjalo već u petom razredu, koji je bio izvjesna prekretnica u životu osnovaca. U petom je razredu bilo i mnogo ponavljača zbog nenaviknutosti djece na veći broj učitelja i drukčije pristupe nastavi. Također je većina roditelja smatrala četverogodišnju školu osnovnom, a više razrede gimnazijom, koja djeci na selu ne treba (Šušnjara 2013, str. 101).

Profesionalizaciju prosvjetnoga poziva i njegovu ekspanziju ometale su postojeće goruće potrebe za kadrovima kao što su liječnici, građevinci, agronomi i sl. Zbog toga su se naponi za osiguravanje toga kadra često postavljali ispred rješavanja nepismenosti ili otvaranja većega broja osnovnih i srednjih škola, koje su u to vrijeme bile prijeko potrebne. Stoga se u različitim intervalima davala prednost jednoj ili drugoj vrsti škola. Čak je bilo i prigovora da se otvaraju brojni fakulteti, a u isto vrijeme preko 50% djece nije pohađalo osnovnu školu, a preko 60% odraslih bilo je nepismeno (Papić 1981, str. 177). Štoviše, u Bosni je bilo čak 39 mjesnih odbora na čijem teritoriju nije bilo nijedne osnovne škole, a struktura učiteljskoga kadra bila je neodgovarajuća. Čak  $\frac{3}{4}$  učitelja imalo je završen učiteljski tečaj umjesto učiteljske škole (Petranović i dr. 1985, str. 352).

#### 4 Osnivanje prvoga sveučilišta u Bosni i Hercegovini 1949. godine

Odmah po preuzimanju vlasti nova je uprava započela s revolucionarnom preobrazbom društva. Ostaci staroga društva i staroga sustava proglašavani su »buržoaskim«, »reakcionarnim«, »dekadentnim« i »zaostalim« (Dobrivojević 2011, str. 7). U izgradnji novoga socijalističkog društva i »socijalističkoga« čovjeka obračun sa starim postavio se kao neminovnost. Došlo je do progona političkih neistomišljenika, kolonizacije, masovnih preseljenja ljudi iz sela u gradove, a posebice je vladalo nepovjerenje prema intelektualcima. Sve te pojave obilježile su prvih nekoliko godina socijalističke Jugoslavije (isto). Razdoblje od 1945. do 1950. bilo je karakteristično po nedovoljnoj razvijenosti pedagoške teorije i istraživačke djelatnosti u odgoju i obrazovanju. Razvoj školstva i pedagoške misli u BiH imao je mnogo sličnosti s tadašnjim razvojem tih oblasti u Jugoslaviji, ali su se slabosti jugoslavenske pedagogije duže zadržale na prostoru BiH. U prvi su plan stavljana iskustva sovjetske pedagogije, a tekovine građanske pedagogije negativno su ocjenjivane i odbacivane. To se može dokumentirati pregledom *Prosvjetnoga radnika*, lista koji je u Sarajevu izlazio od 1946. do 1949. godine. U njemu je znan broj priloga prevedenih s ruskoga jezika, citata i pozivanja na sovjetske autore. Primjenjivani su sovjetski udžbenici pedagogije i drugi priručnici i školske knjige. Objavljivani pedagoški prilozi bili su u biti konkretizacija odluka državnih, partijskih i prosvjetnih organa. »U metodološkom pristupu dominantno je frazerstvo, ‚citatologija‘, apologetizam, dogmatizam i spekulativni deduktizam« (Ilić 1989, str. 104).

Prije osnivanja fakulteta u BiH maturanti iz te zemlje upisivali su se na fakultete u Zagrebu, Beogradu i Ljubljani, za što su dobivali stipendije od Vlade BiH (Papić 1981, str. 178). Svjesna očite oskudice kvalitetnoga prosvjetnoga kadra, Komunistička partija Jugoslavije (KPJ) radila je na stvaranju nove, »komunističke« inteligencije (Dobrivojević 2011, str. 12). Kada su se 1949. konačno stekli uvjeti za osnivanje prvoga sveučilišta u Bosni i Hercegovini, na svečanoj akademiji u Sarajevu istaknuto je što ono znači za obrazovanje i odgoj novih visokoobrazovanih stručnjaka: »Otvaranje Univerziteta u našoj Republici predstavlja značajan događaj u istoriji naših naroda. To nije važno samo za našu Republiku, nego je otvaranje Univerziteta u Sarajevu značajan događaj za sve narode Jugoslavije. Stvaranje našeg Univerziteta toliko je značajno kada se ima u vidu kojim je putem išla i kako se razvijala Bosna i Hercegovina u svojoj prošlosti, s jedne, i, s druge strane, kada se imaju u vidu potrebe koje danas osjeća naša socijalistička domovina za stručnim i

visokokvalifikovanim kadrom, a nada sve potrebe koje naš čovjek osjeća za kulturnim i prosvjetnim uzdizanjem» (prema: Papić 1981, str. 181).

Obrazovanje prvoga sveučilišnoga nastavničkoga kadra prolazilo je različite faze jer se radilo o određenom broju nastavnika sa zadovoljavajućom stručnom spremom, ali ne i spremnošću da odgojni rad usmjeravaju onako kako je to nalagao novouspostavljeni režim. Papić (1981, str. 181) ističe da se ovdje radilo o nesporazumima između naprednijih i konzervativnijih shvaćanja. Naime, konzervativnim elementima u društvu smatrani su svi oni koji su bili »zaostali«, koji nisu podržavali nastale političke promjene u društvu i školstvu nakon Drugoga svjetskog rata te oni kojima uspostava novoga režima nije značila oslobođenje. Stoga ih se nazivalo »buržujima, reakcionarima i dekadentima« (Dobrivojević 2011, str. 7). Napredni su, s druge strane, bili svi koji su podržavali režim i nekritički slijedili upute raznih političkih komesara, koji su često i sami jedva bili pismeni. Vidljivo je to i u članstvu prvoga partijskoga sveučilišnjog aktiva, u kojem su sjedili istaknuti sudionici rata i članovi Partije, a koji je »odigrao veliku ulogu da ovaj najmlađi Univerzitet u Jugoslaviji postavi u red najnaprednijih visokoškolskih ustanova«, kako stoji u Uredbi o katedrama na fakultetima donesenoj 1950. (*Službeni list NR BiH* 1950b, str. 337).

## 5 Pedagoška teorija i praksa

Nakon 1948. javljaju se novi društveni tokovi, što potvrđuju i stavovi Trećega plenuma Centralnoga komiteta KPJ iz 1949. o odgoju i školi. Osniva se Pedagoško društvo BiH 1950. i pokreće časopis *Naša škola*. Uvođenjem društvenoga samoupravljanja u privredu i društvene institucije stvaraju se povoljniji uvjeti za razvoj pedagoške misli i prakse u BiH. Naime, na Trećem plenumu Centralnoga komiteta KPJ kritički se osvrnulo na sovjetsku pedagogiju te u okviru prije određenog predmeta pedagogije nastaju zahtjevi za proučavanje jugoslavenske pedagoške prakse i razvijanje teorije (Ilić 1989, str. 105). Od 1950-ih nadalje u BiH nisu još uvijek obavljana cjelovitija teorijska ni zapaženija empirijska pedagoška istraživanja. U pedagoškoj periodici najčešće su se mogli naći stručni instruktivno-aplikativni prilozi, objavljivani u *Našoj školi*. U izdavačkoj djelatnosti prevedeno je tek nekoliko knjiga (A. S. Makarenko, K. D. Ušinski, M. S. Skatkin), objavljen udžbenik pedagogije (*Pedagogika* Radovana Teodosića iz 1957) te prvi



bosanskohercegovački priručnici za početnu nastavu autorice Dragice Čalić (isto, str. 105–106).

Ilić (1994) kaže da je osnivanjem Pedagoškoga društva BiH 1950. ipak stvorena znanstvena organizacija koja je tijekom četrdeset godina pridonosila razvoju pedagoške znanosti i prakse. To se društvo isticalo pronalaženjem vlastitih, autentičnih rješenja za probleme pedagoške teorije i prakse. Članovi i osnivači Pedagoškoga društva u prvih su petnaest godina postojanja bili osobito angažirani u akcijama profesionalnoga osposobljavanja učiteljskoga i nastavničkoga kadra te njihovu stručnom usavršavanju. Aktivno su sudjelovali u kreiranju i razradi te tumačenju obrazovnih reformi, uređivanju i izdavanju pedagoških časopisa, osnivanju znanstvenih skupova i dr. (isto, str. 33). Pedagoško društvo BiH osnovalo je časopis *Nаша škola*, a surađivalo je i u stvaranju biblioteke Kreativnost u okviru Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva Svjetlost iz Sarajeva (Šušnjara 2015, str. 91).

Godine 1958. pokrenuta je inicijativa za otvaranje katedre za pedagogiju i okupljen znanstveni pomladak na Filozofskom fakultetu u Sarajevu. Time su ispunjeni osnovni uvjeti za organiziraniji i dinamičniji razvoj pedagoške znanosti. U to vrijeme napravljene su i stručne pedagoške analize provođenja reforme bosanskohercegovačkoga školstva i odgojno-obrazovnoga rada. Jedna od njih provedena je pod nazivom *Osnovni programi daljeg razvoja školstva u BiH*, a Svjetlost ju je objavila 1962. godine. Povećan je bio i broj stručnih priloga bosanskohercegovačkih autora u svezi s rješavanjem različitih didaktičko-metodičkih i općih pedagoških pitanja objavljivanih u *Našoj školi*. Pojavljivali su se i znanstveno-istraživački radovi različitih autora (B. Rakić, P. Mandić, N. Filipović, V. Bogićević i dr.). Prevođene su i izdavane knjige i priručnici. Međutim, bez obzira na određeno napredovanje i pripremanje znanstvenoga kadra i razvoj pedagoške misli, tada se u BiH još nisu provodila opsežnija znanstveno-pedagoška istraživanja, osim izrade doktorskih disertacija *Vaspitna vrijednost literarnog stvaralaštva mladih* (Nikola Filipović) i *Moralni samonadzor kao problem moralnog vaspitanja mladeži* (Petar Mandić), niti su objavljena cjelovitija, trajnije vrijedna monografska pedagoška djela, osim povijesno-pedagoške studije Đorđa Pejanovića iz 1953. pod nazivom *Srednje i stručne škole u BiH od početka do 1941. godine* (Ilić 1989, str. 107–108).

Razvoj obrazovanja u BiH do 1964/65. imao je sljedeće karakteristike: znatniji porast broja svih obrazovnih ustanova, porast broja učenika i studenata, razvoj srednjega i visokoga školstva te zaostajanje u tempu razvoja osnovnoga školstva (Milišić 2007, str. 324). Razdoblje nakon 1963. otkriva drukčiji intenzitet i dinamiku razvoja pedagoške znanosti i znanstveno-istraživačkoga rada u BiH. Za razvoj pedagogije u Socijalističkoj Federativnoj Republici Jugoslaviji, pa tako i u BiH, posebnu važnost imalo je Savjetovanje o stanju i problemima pedagoških znanosti, održano od 18. do 21. lipnja 1963. na Sljemenu kraj Zagreba. Ondje je analiziran dotadašnji tijek razvoja pedagogije i upućeno je na pravce njezina daljnjega razvoja. U uvjetima izgrađivanja samoupravnoga socijalizma, društvo i odgojna praksa postavljali su pred jugoslavensku pedagogiju novi, originalan način rješavanja novonastalih problema odgoja i obrazovanja. Iako je tada istaknuto da jugoslavenska pedagogija »počinje da zaostaje i u odnosu na izvestan polet u prethodnoj fazi, i u odnosu na stvarne potrebe vaspitne prakse i našeg društva i u odnosu na neka metodološka kretanja i dostignuća u pedagogijama drugih socijalističkih zemalja« (Potkonjak 1982, str. 461), Ilić iznosi da je u tom razdoblju pedagoška znanost u BiH, u odnosu na njezin razvojni put prethodnih godina, zabilježila znatan uspon sudeći po broju znanstveno-istraživačkih radova, teorijskih rasprava i članaka objavljenih u pedagoškoj periodici. Tako on ističe da su stručni i znanstveni radovi bosanskohercegovačkih autora tada objavljivani u Sarajevu u časopisima *Naša škola*, *Putevi i dostignuća u nastavi i vaspitanju* i *Iskustva*, *Škola danas* (Mostar), *Putokazi* (Tuzla), ali i u pedagoškim časopisima u Zagrebu, Beogradu, Osijeku, Novom Sadu, Titogradu, Splitu i dr. (Ilić 1989, str. 108). U to je doba porastao i broj objavljenih monografija i cjelovitijih pedagoških studija, didaktičko-metodičkih priručnika, obranjenih doktorskih disertacija.<sup>1</sup> Iz svega toga vidljivo je da su 1950. i 1963. bile prijelomne godine za razvoj pedagoške znanosti u BiH.

Nagli razvoj odgojno-obrazovnih institucija u BiH uvjetovao je suvremeniji tretman razvoja pedagoške teorije i prakse. Prema statistikama, BiH je 1980. imala oko 950 000 učenika i studenata, oko 3200 odgojno-obrazovnih institucija i oko 35 000 nastavnika na svim stupnjevima škola, fakulteta i akademija (Muradbegović 1984, str.

---

<sup>1</sup> U izdanju Zavoda za izdavanje udžbenika Svjetlost, Sarajevo, publicirane su knjige: P. Mandić, *Seksualno vaspitanje omladine* (1965), *Saradnja porodice i škole* (1968), *Problemi polnog razvoja i ponašanja mladih* (1969), *Inovacije u nastavi* (1972); V. Bogičević, *Istorija razvika osnovnih škola u Bosni i Hercegovini u doba turske i austrougarske uprave (1463–1918)* (1965); B. Rakić, *Interyju u vaspitanju* (1967), *Motivacija i školsko učenje* (1970); N. Filipović, *Vaspitna vrednost literarnog stvaralaštva mladih* (1968), *Stvaralaštvo u nastavi* (1969) i dr. Od 1965. do 1978. na Filozofskom fakultetu u Sarajevu obranjeno je 14 doktorskih disertacija.

391–400). To je uvjetovalo narastanje potreba za stručnjacima pedagozima u odgojno-obrazovnim institucijama, ali i u radnim organizacijama (isto). U usporedbi s provedenim društvenim akcijama vezanim za razvoj školstva, prosvjete i kulture, ulaganja u razvoj znanstveno-istraživačkoga rada vezanog za pedagogiju u BiH bila su vrlo skromna, što se očitovalo i u broju znanstvenih kadrova i u broju i kvaliteti te opremljenosti pedagoških publikacija. Kada bi se odnos društva prema pedagogiji u to vrijeme usporedio s odnosom prema nekim drugim znanostima, uvidjelo bi se da je pedagogija bila zapostavljena, ne samo u pogledu financiranja nego i u pogledu važnosti (Ilić 1994, str. 31). »Naše društvo shvaća veliku važnost odgoja i škola za socijalistički razvitak zemlje (premda u tome ima nerazumijevanja), ali još ne uviđa u punoj mjeri specifičnosti toga područja koje istražuje i o kojemu je pozvana da dade svoju riječ i pedagogija kao nauka... Kad se pojavljuju teški odgojni problemi ili neuspjeh u nastavi, kritika društva upućuje se na pedagogiju, što još više obara njezin ugled... Znamo da je bilo i negiranja naučnog karaktera pedagogije« (Franković 1963, str. 287). Važno je napomenuti da je više puta isticano da je uvjet za razvoj pedagoške znanosti upravo pružanje društvene potpore istraživanjima u odgoju i obrazovanju (Ilić 1994, str. 32).

## **6 Osnivanje Filozofskoga fakulteta u Sarajevu i Katedre za pedagogiju**

Prije osnivanja Filozofskoga fakulteta u cijeloj je BiH postojala samo jedna viša pedagoška škola, osnovana 1946. sa sjedištem u Sarajevu, na kojoj su se školovali budući učitelji i nastavnici. Ondje su radili profesori koji su završili studije u Zagrebu ili Beogradu. Važno je napomenuti da je na Višoj pedagoškoj školi 1950. otvorena katedra za pedagogiju, a taj je studij završila samo jedna generacija od dvadesetak studenata – upravo u vrijeme kada se osnivao Filozofski fakultet u Sarajevu. S obzirom na to da su profesori Više pedagoške škole bili stekli prva iskustva više nastavničke škole, veći broj njih prešao je raditi na novoootvoreni fakultet, a kadrovska pomoć stigla je i iz drugih republika (Šušnjara 2015, str. 90). Viša pedagoška škola prerasla je 1969. u Pedagošku akademiju, na kojoj su studirali budući odgojitelji za predškolske ustanove, učitelji razredne nastave, učitelji srpskohrvatskoga jezika i južnoslavenske književnosti, učitelji matematike i fizike te učitelji domaćinstva i kemije (Smajkić 2004, str. 97).

Uredbom Vlade BiH osnovan je 1950. Filozofski fakultet u Sarajevu (*Službeni list NR BiH* 1950a, str. 66). U njegovu sastavu bile su zastupljene i prirodno-matematičke grupe predmeta, koje su 1960. izdvojene iz sastava Filozofskoga fakulteta. Od tada su u Sarajevu djelovala dva fakulteta koja su obrazovala studente i za nastavnička zanimanja: Filozofski fakultet za društvene grupe predmeta i Prirodno-matematički fakultet za prirodne i matematičke grupe predmeta. Kao osnovna nastavna i znanstvena jedinica na fakultetu određena je katedra, s mogućnošću uspostave odgovarajućega instituta ili laboratorija. Ondje gdje nije bilo uvjeta za katedru osnivale su se grupe predmeta (Papić 1981, str. 181–182). Prve katedre na Filozofskom fakultetu bile su: historija, srpskohrvatski odnosno hrvatskosrpski jezik, jugoslavenska književnost, germanistika, anglistika, orijentalna filozofija, matematika i fizika, kemija i geografija. Na tim je katedrama radilo samo osamnaest profesora (*Spomenica...* 1980, str. 13). Kasnijim povećanjem broja studenata i profesora katedre prerastaju u odsjeke (odjele). Znanstvene discipline pedagogija i psihologija organizacijski su i kadrovski nastajale i razvijale se u okviru Odsjeka za filozofiju formiranog 1956. godine. Dr. Ante Fiamengo, profesor sociologije na Katedri za filozofiju, držao je predavanja iz općega tečaja pedagogije (*Spomenica...* 1980, str. 59). Dr. Fiamengo pisao je 1957. prof. Rakiću – s kojim je studirao u Beogradu, a koji je 1959. doktorirao u području zdravstvenoga odgoja na Filozofskom fakultetu u Beogradu – da dođe predavati pedagogiju na Katedri za filozofiju u Sarajevu (Branković 2013, str. 22). Ministarstvo prosvjete BiH odredilo je 1954. da se određeni broj odabranih kadrova-učitelja pošalje na studij pedagogije u Beograd i Zagreb. Među studentima iz BiH koji su tada studirali u Beogradu većina je imala završenu učiteljsku školu i dvije-tri godine staža praktičnoga rada u školi u učiteljskom pozivu, a neki su imali i završenu višu pedagošku školu (Branko Rakić). Petar Mandić došao je na Filozofski fakultet u Sarajevu 1954, a Nikola Filipović 1959, i oni su upućeni u Beograd na specijalizaciju, odnosno dodatno školovanje da bi mogli biti zaposleni na Fakultetu. Po povratku sa specijalizacije 1960. predavanja na općem tečaju pedagogije preuzeo je Petar Mandić, a didaktike Nikola Filipović (Šušnjara 2015, str. 90). Dolaskom na Fakultet dr. Branka Rakića i prof. Aleksandra Bojkovskog, Ismeta Dizdarevića i Muhameda Muradbegovića stvoreni su uvjeti za otvaranje Katedre za pedagogiju, koja je započela s radom ujesen 1963. godine (Muradbegović 1984, str. 392). Stalni profesori na novoosnovanoj katedri bili su Petar Mandić, Nikola Filipović, Branko Rakić i Aleksandar Bojkovski<sup>2</sup> (*Spomenica...*

<sup>2</sup> Petar Mandić (1927–1999) stekao je doktorat pedagoških znanosti u Beogradu 1961. godine. Sudionik Narodnooslobodilačkoga rata od 1944. godine. Bio je predsjednik Saveza pedagoških društava Jugoslavije i dekan

1980, str. 59–63). Svi su oni bili i aktivni članovi Komunističke partije, osim prof. Rakića, koji je bio sudionik Narodnooslobodilačke borbe, kao i Mandić, Bojkovski i Gojko Babić, koji na Katedru dolazi 1965. godine. Ta je činjenica posebno isticana u njihovim biografijama. Osnivanjem Katedre za pedagogiju 1963. stvoreni su kadrovski i institucionalni uvjeti za pedagošku znanstveno-istraživačku djelatnost. Te je godine objavljeno cjelovitije djelo (monografija) kao rezultat istraživanja izvannastavnih aktivnosti u BiH<sup>3</sup> (Ilić 1989, str. 103). Ilić ističe da je nakon izdavanja te monografije stalno rastao broj znanstveno-istraživačkih projekata i objavljenih radova, koji su često privlačili pozornost stručne i znanstvene javnosti u cijeloj bivšoj državi. Od tada započinju, po njegovu mišljenju, korjenite promjene u profesionalnom osposobljavanju pedagoga, organizaciji znanstvenih i stručnih skupova i pokretanju i djelovanju novih pedagoških biblioteka, edicija i časopisa u izdavačkoj djelatnosti (isto, str. 104). Za Mandića se smatralo da je vodeći znanstveni

---

Filozofskoga fakulteta u Sarajevu. Osnovne znanstvene oblasti kojima se bavio: problem suradnje porodice i škole, seksualni odgoj mladih i inovacije u nastavi. Objavio je više od 150 znanstvenih i stručnih radova te brojne knjige. Nositelj je više odlikovanja (*Spomenica...* 1980). Bio je član ANUBiH od 1981. (Komšić 2010, str. 235). – Nikola Filipović (1926–2001) doktorat je stekao u Beogradu 1962. godine. Prije toga, 1960. pohađao je posljediplomsku nastavu i obranio specijalistički rad pod nazivom *Slobodno vrijeme mladih*. Objavio je i prvi udžbenik didaktike 1977. godine (*Didaktika 1-2*). Bio je poznati bosanskohercegovački i jugoslavenski didaktičar, publicist i kulturni djelatnik preko 40 godina. Znanstveno područje njegova rada bilo je obrazovanje mladih i didaktika; objavio je oko 300 radova. Bio je član Centralnoga komiteta Saveza komunista BiH i predsjednik Predsjedništva Socijalističke Republike BiH (1988–1989). – Branko Rakić (1912–2002) doktorirao je u Beogradu 1959. na temu *Zdravstveno-vaspitni aspekt sanacije školske sredine u selima uže Srbije*. Godine 1962. izabran je u zvanje višega predavača za predmet Opća pedagogija na Katedri za filozofiju Filozofskoga fakulteta u Sarajevu. Po dolasku na Filozofski fakultet u Novom Sadu (Komšić 2010, str. 233–234). U *Spomenici iz* 1980. nema podataka o tom profesoru. – Aleksandar Bojkovski (1909–1981) diplomirao je u Zagrebu 1937. psihologiju, pedagogiju i historiju filozofije. Habilitirao je 1970. (Komšić 2010, str. 233). Od 1963. dakle od osnutka Katedre, do umirovljenja 1980. radi na predmetima Psihologija djetinjstva i mladosti te na Općoj psihologiji. Osnovne oblasti bile su mu psihologija učenja i psihologija mladošći. Autor je oko 40 radova iz psihologije i više knjiga. Radio je i na Višoj pedagoškoj školi u Sarajevu. Sudionik Narodnooslobodilačke borbe, odlikovan dvama ordenima (*Spomenica...* 1980, str. 64). – Muhamed Muradbegović (1928–1983) u Sarajevu je stekao doktorat na Filozofskom fakultetu s tezom *Metodika vrijednosti kompleksnog i monografskog postupka u početnom čitanju – prilog eksperimentalnom istraživanju* (1966). Bio je stručnjak za metodiku osnovne školske nastave; posebno se bavio slobodnim vremenom mladih i problemima sveučilišne nastave. Objavio je više radova iz tih područja (Komšić 2010, str. 233–234). – Gojko Babić (1929–) doktorirao je na Filozofskom fakultetu u Sarajevu s tezom *Problem racionalizacije vaspitno-obrazovnog rada u osnovnoj školi*. Na Katedri za pedagogiju je od 1965. na predmetu Andragogija i metodologija znanstveno-istraživačkog rada. Objavio je oko 90 znanstvenih i stručnih radova. Bio je predsjednik Saveza andragoških društava Jugoslavije te dekan Filozofskoga fakulteta u Sarajevu. Sudionik Narodnooslobodilačke borbe od 1943. nosilac dvaju ordena (*Spomenica...* 1980, str. 65). – Ismet Dizdarević rođen je 1934. godine. Doktorirao je na Filozofskom fakultetu u Sarajevu s temom *Utjecaj stvaralačkih sposobnosti na socijalno ponašanje učenika* (1978). Od 1961. bio je na predmetu Opća psihologija. Glavna su mu znanstvena područja bila: psihologija ličnosti, stvaralačke sposobnosti i socijalno ponašanje. Objavio je više knjiga i znanstvenih i stručnih radova (*Spomenica...* 1980, str. 63–65). – Godine 1970. na Odsjek stiže dr. Darinka Mitrović iz Beograda i radi punih sedam godina na predmetima Opći tečaj pedagogije, Komparativna pedagogija i Predškolska pedagogija (Muradbegović 1984, str. 393). – Tu su još i dr. Vladimir Erceg, dr. Ratko Dunderović, dr. Ejub Čehić, dr. Nedjeljka Gajanović, Renko Đapić, magistri Azra Jajatović, Maja Đurić, Marko Palekić, Petar Stojaković, Milenko Brkić, Veljko Bandur te Hašim Muminović (*Spomenica...* 1980, str. 66–70).

<sup>3</sup> Filipović, N. (1963). *Vannastavne aktivnosti učenika*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika Svjetlost.

istraživač na prostorima bivše Jugoslavije u pedagoškim oblastima moralni odgoj, inovacije u nastavi, humanizacija odnosa među spolovima i seksualni odgoj (Komšić 2010, str. 235). Rakić je uz suradnju Kvašćeva nastojao ugraditi psihološke spoznaje u pedagogiju. Također je preko Krkovića nastojao eksperimentalno zasnovati pedagoška istraživanja na Katedri za pedagogiju. Jedno je vrijeme predavao i socijalnu psihologiju prilagođenu školskim uvjetima. Sve je to znatno obilježilo Katedru, koja je postala poznata po svojem znanstveno zasnovanom načinu rada. S druge strane nastojao je Katedru voditi s integriranim studijima pedagogije i psihologije, što je izazvalo pomutnju i različite osvrte. Rakić je to komentirao: »Takav studij je bio i moja intimna pedagoška ambicija, iako sam znao kako će na to gledati tzv. čisti psiholozi« (Branković 2013, str. 23).

Na Katedri je postojao jednopredmetni i dvopredmetni četverogodišnji studij. Na jednopredmetnom studiju glavni predmeti bili su: opća pedagogija, povijest pedagogije, didaktika, metodika, andragogija, predškolska pedagogija, opća psihologija, pedagoška psihologija, psihologija djetinjstva, psihologija mladosti, socijalna psihologija, povijest filozofije s estetikom i logika. Na dvopredmetnom studiju bili su svi nabrojani predmeti osim povijesti filozofije s estetikom i logikom. Postojali su i predmeti jednaki za sve odsjeke i katedre Fakulteta: strani jezik, Osnovi nauke o društvu i Predvojnička obuka (*Statutarna odluka...* 1963, str. 7).

Formiranje te katedre poticajno je djelovalo na razvoj pedagoških i psiholoških znanosti u BiH. U razmjerno kratkom vremenu stvoreni su institucionalni i kadrovski uvjeti za stvaranje nastavne baze, ali i uvjeti za znanstveno-istraživački rad. Provedena su mnoga teorijska, empirijska i eksperimentalna istraživanja koja su se sve jasnije i čvršće vezivala za metodologiju znanstvenih istraživanja. U tom razdoblju nisu postojale institucije za znanstveno-istraživački rad i nije bilo uvjeta za stvaranje pedagoškoga instituta te se ne može ni govoriti o potpori društva razvoju pedagoške znanosti (Ilić 1994, str. 31). Ipak, znanstveno-istraživački rad odvijao se na Filozofskom fakultetu i u okviru Katedre (poslije Odsjeka) za pedagogiju. Kadrovi koji su činili taj odsjek uglavnom su bili iz BiH, ali nije ih bilo dovoljno. Stoga su pozivani profesori iz drugih republika da bi se ojačala Katedra, a usput i obrazovao pomladak za preuzimanje određenih predmeta u budućnosti. Predavači koji su dolazili bili su u statusu profesora u dopunskom radnom odnosu. Negdje ih se naziva i »kontraktualnim nastavnicima« (*Pregled predavanja...* 1977, str. 1). Tako već 1967. zatječemo dr. Zlatka Pregrada iz Zagreba na predmetu Predškolska pedagogija,

dr. Mihajla Ogrizovića iz Zagreba na Historiji pedagogije, a dr. Borivoja Samolovčeva iz Beograda na Andragogiji sve do školske godine 1977/78, kada taj predmet preuzima dotadašnji asistent, a sada docent, dr. Gojko Babić, koji je te godine zabilježen i kao dekan Filozofskoga fakulteta (*Pregled predavanja...* 1977, str. 73). Prof. dr. Radivoja Kvašćeva iz Beograda nalazimo u *Pregledu predavanja iz 1971/72.* na predmetu Pedagoška psihologija s metodikom psihološkog rada, prof. dr. Nenada Havelku iz Beograda na Socijalnoj psihologiji, prof. dr. Borisa Petza iz Zagreba na Statistici. Na Predškolskoj pedagogiji je prof. dr. Darinka Mitrović. U *Pregledu predavanja iz 1971/72.* nema više predmeta Historija pedagogije i tako će ostati sve do 1992. (*Pregled predavanja...* 1971, str. 146). Poslije su bili angažirani i dr. Dragutin Franković, dr. Tihomir Prodanović iz Beograda te dr. Anđelko Krković i dr. Mladen Zvonarević iz Zagreba (Muradbegović 1984, str. 393). Dr. Dragutin Franković bio je profesor u dopunskom radnom odnosu na predmetu Komparativna pedagogija, koji vidimo u *Pregledu predavanja iz 1971/72.* a u *Pregledu predavanja iz 1974/75.* nalazimo predmet Opća pedagogija s komparativnom pedagogijom (*Pregled predavanja...* 1974, str. 126). Međutim, u *Nastavnom planu i programu* (1977) taj predmet nije naveden. Dr. Krković je bio na predmetu Statistika i psihometrija, a dr. Zvonarević je preuzeo Socijalnu psihologiju. Svi ti profesori dali su veliki doprinos radu i razvoju Odsjeka za pedagogiju samim time što su bili priznati stručnjaci u jugoslavenskoj pedagogiji (Muradbegović 1984, str. 393). Inače, bilo bi zanimljivo istražiti dostupne preglede predavanja i nastavne planove i programe da bi se vidjele promjene i različitosti u nazivima predmeta te ukidanja određenih predmeta ako nije bilo odgovarajućega kadra, kao što je bio slučaj s Poviješću školstva ili Komparativnom pedagogijom.

## 6.1 Prvi studenti pedagogije

U vrijeme osnivanja fakulteta, bez posebnih odobrenja mogli su se na sve fakultete upisivati samo učenici koji su položili završni ispit u gimnaziji. Takvih u BiH nije bilo dovoljno, pa se već tada pojavljuje problem maloga broja upisanih studenata (Ilić 1989, str. 178). U razgovoru s jednom od prvih polaznica Katedre za pedagogiju, danas umirovljenom sveučilišnom profesoricom, Adilom Pašalić Kreso saznajemo da su te školske godine 1963/64. studenti upisivali pedagogiju i još jedan strani jezik. Takva je bila praksa. Na pitanje zašto su odabrali taj studij odgovor je glasio: »Zato što je to bilo nešto novo, nešto apstraktno što se činilo zanimljivim. Nije bilo određenog programa rada, samo plan. Svi su se tek uhodavali i profesori su čitali studentima iz skripti ili teka, nije bilo udžbenika. Teško je bilo studirati. Od upisanih

60-ak studenata, studij je završio jako mali broj, njih 5-6«, ističe prof. Pašalić Kreso, danas članica Akademije nauka i umjetnosti BiH (Komšić 2010, str. 230). Zapravo ih je diplomiralo sedmero 1967, kako stoji u *Spomenici iz 1980. godine (Spomenica... 1980, str. 179)*. »Učitelji koji su došli iz prakse studirati Pedagogiju imali su bolji tretman kod profesora nego gimnazijalci, studenti. Studenti učitelji su već poznavali metodičko-didaktičku terminologiju i profesori su se više oslanjali na njih. Oni su osvajali „pričologijom“, kaže prof. Pašalić Kreso.<sup>4</sup>

Da bi riješio problem broja studenata, Savjet Filozofskoga fakulteta na sjednici u ožujku 1968. donosi *Odluku o uslovima i načinu upisa studenata na Filozofski fakultet u Sarajevu u školskoj 1968/69. godini*. Odlukom se određuje da se na Filozofski fakultet u Sarajevu može upisati neograničeni broj studenata. Pravo upisa imali su kandidati koji su završili sljedeće škole II. stupnja: gimnaziju, učiteljsku školu, višu pedagošku (grupa društvenih znanosti), Višu političku školu »Đuro Đaković«, srednju novinarsku školu, srednju bibliotekarsku školu, višu vojnu akademiju JNA i druge vojne akademije u trajanju od tri i više godina (*Odluka... 1968, str. 1*).

Od profesorice Pašalić Kreso također saznajemo da su »postojeće društvene potrebe zahtijevale stručnjake pedagoge za rad u školama i drugim organizacijama udruženog rada i socijalnim službama. Pedagozi su radili na televiziji u obrazovnim programima, na Radničkom univerzitetu pri kojem je bio Centar za obrazovanje odraslih, u ponekim školama u Sarajevu, u većim poduzećima kao što su Unis ili Energoinvest ali tada pod nazivom andragog, jer je bilo nezgodno zvati se pedagog a raditi s odraslima«. <sup>5</sup> Branko Rakić i Petar Mandić nastojali su zaposliti pedagoge u školama u BiH. Budući da su radili u komisijama za polaganje profesorskoga ispita, uspjeli su zaposliti i prvoga pedagoga u Trgovačkoj školi u Sarajevu (Branković 2013, str. 24). Cilj prve koncepcije Katedre za pedagogiju bio je formirati opći tip pedagoga koji bi bio polivalentno korišten za rad u većem broju odgojno-obrazovnih institucija. Kako su potrebe za razvoj pedagoških i psiholoških znanosti narastale, što su uvjetovale i društvene potrebe za kadrovima pedagoških i psiholoških usmjerenja, pojavila se inicijativa za stvaranje profila stručnjaka koji bi bio podjednako i pedagoški i psihološki obrazovan. Tako se došlo do zvanja školski pedagog-psiholog. To je bio i jedan od razloga zašto se 1969. Katedra za pedagogiju transformirala u Odsjek za pedagogiju i psihologiju (Muradbegović 1984, str. 392).

<sup>4</sup> Adila Pašalić Kreso. Razgovor vodila Snježana Šušnjara u listopadu 2015. godine.

<sup>5</sup> Adila Pašalić Kreso. Razgovor vodila Snježana Šušnjara u listopadu 2015. godine.



Zahvaljujući svemu spomenutom Odsjek za pedagogiju i psihologiju jako je utjecao na razvoj pedagoške i psihološke znanosti i prakse u odgojno-obrazovnim institucijama i radnim organizacijama. Ipak, Muradbegović (1984) navodi da su članovi Odsjeka poduzimali znatne napore u usmjeravanju na što veći rad u nastavnim bazama. Tako su se trudili formirati stručnjake za potrebe udruženoga rada. Odsjek je radi toga organizirao i poslijediplomski studij u trajanju od dvije godine (četiri semestra), a sve u cilju metodološkoga osposobljavanja stručnjaka za potrebe udruženoga rada u BiH. Školske godine 1974/75. započela je poslijediplomska nastava na Nastavničko-znanstvenom odsjeku za pedagogiju i psihologiju za stjecanje akademskoga stupnja magistar pedagoških znanosti i akademskoga stupnja specijalist tehnologije suvremene nastave. Cilj te poslijediplomske nastave bio je da se kandidati uvedu u metode znanstvenoga rada i da im se omogući produbljeno i svestranije proučavanje problema znanstvenih pedagoških disciplina. Taj je studij bio redovan, bez mogućnosti izvanrednoga studiranja. Studenti su bili dužni nakon položenih ispita određenih nastavnim planom i programom obraniti pismeni magistarski rad. Poslijediplomska nastava za stjecanje akademskoga stupnja specijalist tehnologije suvremene nastave trajala je jednu godinu, unutar koje su se izučavale znanstvene oblasti: tehnologija suvremene nastave (četiri sata tjedno) i istraživanja tokova nastave i praćenje rezultata (dva sata nastave tjedno). I taj je studij bio redovan, na kraju su polaznici polagali dva ispita, a bili su dužni i obraniti pismeni specijalistički rad nakon položenih ispita (Kurbegović 1975, str. 93). Tako su se formirali sljedeći profili, odnosno poslijediplomski studiji: opći profil pedagoga, tehnologija nastave, odgovorno roditeljstvo, humanizacija odnosa među spolovima i obrazovanje odraslih (Muradbegović 1984, str. 395). U prvih dvadeset godina na Odsjeku je magistriralo 46 kandidata, a 9 ih je steklo zvanje specijalista. Osnovan je i poseban doktorski studij radi podizanja znanstvenoga pomlatka i u prvih dvadeset godina obranjene su 22 doktorske disertacije iz pedagoških znanosti i 2 iz psiholoških znanosti, koje nisu bile nadgradnja poslijediplomskoga studija, što je vidljivo iz naslova teza. Branko Rakić osnovao je zajedno s Nikolom Filipovićem kabinet za didaktiku i kabinet za eksperimentalnu psihologiju (Branković 2013, str. 24). Iako su postojali prijedlozi za osnivanje instituta za pedagoška istraživanja poradi stvaranja bogatijega znanstvenog angažmana, on nikada nije osnovan (Muradbegović 1984, str. 395). Školske godine 1988/89. iz Odsjeka za pedagogiju i psihologiju izdvajaju se dva samostalna odsjeka – Odsjek za pedagogiju i Odsjek za psihologiju (Komšić 2010, str. 229).

## 7 Situacija u visokom školstvu nakon rata u Bosni i Hercegovini (1991–1995)

Zahvaljujući demokratizacijskim nastojanjima međunarodne zajednice nakon rata raste interes za akademsko obrazovanje u svrhu društvene promocije. Ovdje se radi o procesu sličnom onome koji se zbivao u Jugoslaviji nakon Drugoga svjetskog rata. Naime, i nakon nedavnoga rata u BiH elite koje su dospjele do državnih funkcija u drugoj polovini 1990-ih osiguravaju svoje položaje dobivanjem »partijskih diploma«, a onda idu dalje i teže za višim akademskim kvalifikacijama, koje ponovno postaju preduvjet socijalnoga uspona pojedinca (Weber 2007, str. 28). Osnivanje novih sveučilišta tijekom rata pridonijelo je dramatičnom porastu broja studenata nakon rata. Sveučilište u Sarajevu sa 25 000 upisanih studenata 2000. godine dostiglo je predratnu razinu, a tri godine poslije bilo je 47 000 upisanih studenata. U zemlji u kojoj se ekonomija ograničeno i sporo obnavljala nakon ratnih razaranja, gdje je procijenjena stopa nezaposlenosti bila oko 50% i čiji je ukupan broj stanovnika znatno opao, »ova politički propisana kvantitativna ekspanzija na sveučilišta znači da su još jače nego 80-tih godina primorana preuzeti njima stranu funkciju socijalnog ventila« (isto, str. 29). U takvim uvjetima akademskom obrazovanju ostaje regresivna funkcija proizvodnje formalnih akademskih titula. »Visoke škole u BiH predstavljaju u ovom pogledu vjernu sliku vlastitog društva u kojem autoritarni oblici ličnosti pod utjecajem rata dobijaju na značaju, dok sve socijalne institucije u isto vrijeme doživljavaju dalekosežno opadanje autoriteta« (isto). Pritom je izražena i pojava osnivanja privatnih fakulteta i sveučilišta kao novi oblik komercijalizacije. »Ove komercijalne ustanove, nastale uz pomoć političke protekcije i kapitala iz krugova parlamentarnih stranaka, financiraju se školarinama koje su nedostižne za prosječnog građanina. One novim političkim i ekonomskim elitama služe za osiguravanje ratom postignute društvene promocije u sljedećoj generaciji te za održanje pozicija moći u okviru vlastitog okruženja« (isto).

Ti procesi društvenih promjena na sveučilištima ne rezultiraju razvojem nove akademske zajednice, makar i s etničkim predznakom, nego »dolazi do reprodukcije atomiziranog stanja raspadanja« (isto, str. 33). Jedan od središnjih elemenata erozije sveučilišnoga obrazovanja i znanosti jest trajna blokada generacijske smjene. Problem reprodukcije nastavnoga kadra, nastao kao posljedica ratnih zbivanja, doveo je do starenja nastavnih kadrova na bosanskohercegovačkim sveučilištima. Naprimjer, na Sveučilištu u Sarajevu gotovo polovica profesora u dobi je od 55 ili

više godina. Istodobno je ondje gdje dolazi do generacijske smjene uočljiva primjena uhodanoga principa negativne selekcije. Tome pridonosi i složen postupak odobravanja magistarskih i doktorskih teza, proces koji često traje između jedne i tri godine i tako postaje sredstvo iskazivanja birokratske samovolje. »Paralelni proces blokade i negativne selekcije mladih znanstvenika dodatno je pojačan gubitkom društvenog značaja akademskih zanimanja i njihova materijalna degradacija« (isto).

Pritom se dogodila i bolonjska reforma, u koju su visokoškolske institucije ušle nespremljene i došlo je do poprilične neujednačenosti u ECTS bodovima i načinu studiranja, pa je situacija glede obrazovanja uopće u BiH prilično složena. Primjenom Bolonjskoga procesa počevši od akademske godine 2005/06. razlike unutar pojedinih sveučilišta na području obrazovanja bitno su povećane u odnosu na prijašnje stanje. Prepoznaje se to na temelju istovremene primjene različitih modela, tj. duljine trajanja studiranja (3 + 2, 4 + 1, 5 + 0), različitih akademskih naziva i različitoga pristupa fenomenu Bolonjskoga procesa i njegova razumijevanja (Protner i dr. 2014, str. 11).

Danas se na Odsjeku za pedagogiju studij organizira u dva ciklusa – dodiplomski studij i poslijediplomski studij po modelu 3 + 2. Na obje studijske razine postoje opcije jednopredmetnoga ili dvopredmetnoga studija, što je tradicionalno postojalo i prije na Odsjeku. Pored redovne nastave Odsjek za pedagogiju, u okviru aktivnosti vezanih uz ideju cjeloživotnoga učenja i permanentne stručne izobrazbe nastavnoga kadra, redovito organizira i jednosemestralno ili dvosemestralno pedagoško obrazovanje nastavnika srednjih stručnih škola koji to obrazovanje nisu stekli za svojega dodiplomskog obrazovanja (Komšić 2010, str. 230).

Na Odsjeku je 2001. u suradnji sa Sveučilištem Joensuu (Finska) kreiran jedinstveni međunarodni magistarski studij pod nazivom *Individualizacija i inkluzija u obrazovanju*. Nastava se ravnopravno realizirala na materinjem i engleskom jeziku. Dio nastave izveden je za vrijeme jednomjesečnoga studijskog boravka studenata u Finskoj. Svršeni studenti stekli su diplome validne i u BiH i u Finskoj, a finska diploma, utemeljena na ECTS bodovima, priznata je u cijeloj Europi. Prva promocija tih internacionalnih magistara pedagoških znanosti upriličena je 2005. u sklopu obilježavanja 55-godišnjice osnivanja Filozofskoga fakulteta (Komšić 2010, str. 232).

Godine 2007. Odsjek je organizirao XIII. kongres udruženja komparativnih pedagoga na temu *Živjeti zajedno: edukacija i interkulturalni dijalog*. Odsjek je bio i ostao mjesto okupljanja prosvjetnih radnika i kadrova koji su se bavili kreiranjem prosvjetne i obrazovne politike, stručnim i znanstvenim radom. Odsjek za pedagogiju imao je i ima neprocjenjivu važnost za obrazovanje profila školskoga pedagoga, nezamjenjivoga stručnoga kadra koji svoje mjesto nalazi u gotovo svakoj školi u BiH, ali i u drugim djelatnostima. Diplomiranih pedagoga danas ima u izdavaštvu, novinarstvu, kulturi, umjetnosti, zatim u politici, socijalnom radu, nevladinu sektoru koji se bavi obrazovanjem i pravima djeteta itd. Nekoliko najvažnijih pedagoških časopisa, poput *Naše škole*, *Prosvjetnoga lista* i *Obrazovanja odraslih*, uglavnom su uređivali i uređuju profesori i članovi Odsjeka za pedagogiju ili ugledni diplomirani studenti i afirmirani suradnici toga odsjeka (Komšić 2010, str. 230–232).

## 8 Zaključak

Iz svega iznesenog može se zaključiti da je BiH prošla tegoban put pri osnivanju i stvaranju osnova za visoko školstvo. Bez potrebnih iskustava i kadrova koji bi mogli valjano i kvalitetno osnivati fakultete, temelje za uspostavu sveučilišta, ova se bivša jugoslavenska republika našla u teškoj situaciji. Papić ističe: »Kao što je nivo osnovnog obrazovanja najevidentniji pokazatelj širine na kojoj počiva prosvjećenost jednog naroda, tako se u univerzitetu ogleda visina do koje se jedna zemlja uzdigla u svom obrazovnom i naučnom dostignuću« (Papić 1981, str. 181). I Babić primjećuje: »Dok su se u drugim zemljama jugoslovenskog nacionalnog teritorija osnivali naučni zavodi, visoke škole i stručno-naučne organizacije, dok se u tim zemljama stvarala i jačala društvena osnova za normalno i uspješno razvijanje naučnih aktivnosti, dotle su, u isto vrijeme, u Bosni i Hercegovini tek počeli da se postavljaju temelji suvremenijeg osnovnog obrazovanja, pri čemu su i ovi elementarni naponi bili znatno oslabljeni materijalnim i političkim teškoćama, društvenim predrasudama i većom ili manjom ravnodušnošću sredine« (Babić i Kovačević 2000, str. 6). Ipak, uz pomoć drugih republika BiH je 1949. uspjela osnovati sveučilište na bazi pravnoga, medicinskoga, poljoprivredno-šumarskoga, veterinarskoga i tehničkoga fakulteta.

Godine 1950. i Filozofski fakultet postaje dio Sveučilišta. Taj je fakultet bio sačinjen od više odsjeka i katedri, a nama je najzanimljivija Katedra (poslije Odsjek) za pedagogiju. Da nije bilo prvih entuzijasta, učitelja koji su se odvažno upustili u nastavak svojega obrazovanja, teško bi Katedra za pedagogiju prerasla u Odsjek i bila zanimljiva studentima. Na pitanje zašto su upisivali taj predmet studenti su govorili da je to bilo nešto novo i činilo im se zanimljivim. Uvjeti studiranja nisu bili lagani. Nije bilo knjiga, profesora, asistenata. Sve se nekako rješavalo u hodu. Poslije se situacija popravila i taj odsjek postaje vodećim na Filozofskom fakultetu, o čemu svjedoči i funkcija dekana koju su obnašali profesori Odsjeka za pedagogiju. Prvi čovjek Odsjeka, Nikola Filipović, bio je i uvaženi političar toga doba, predsjednik Predsjedništva Socijalističke Republike BiH (1988–1989). I njegovi su kolege visoko kotirali u tadašnjoj državi. Danas je politička ideologija još uvijek, nažalost, prisutna i u obrazovnim strukturama. »Bolonja« je dodatno usložnila odgojno-obrazovnu situaciju. Ipak, mora se priznati da na Sveučilištu u Sarajevu postoje kvalitetno obrazovani i perspektivni mladi znanstvenici koji žele pridonositi boljitku obrazovanja. Imajući u vidu smjenu generacija, jer veći broj redovnih profesora odlazi u mirovinu, ti su mladi ljudi veliki potencijal za transformaciju bosanskohercegovačkih sveučilišta, koja će biti dugoročnoga karaktera jedino ako dolazi iz same unutrašnjosti te važne društvene institucije.

#### **Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Šušnjara, S. (2016). Bosansko-hercegovačka pedagogika med preteklostjo in prihodnostjo = Pedagogy of Bosnia and Herzegovina between past and future. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 80–96, 86–103.

#### **Literatura**

- Babić, A. i Kovačević, D. (2000). Prilog o historiografiji srednjovjekovne Bosne i Hercegovine. *Most* (Mostar), XXVI, br. 131 (42), str. 73–79.
- Bevanda, M. (2001). *Pedagoška misao u BiH 1918–1941*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Branković, D. (ur.). (2013). *Život i djelo Branka Rakića*. Banja Luka: Filozofski fakultet u Banjaluci.
- Dobrivojević, I. (2011). Od ruralnog ka urbanom. Modernizacija Republike Bosne i Hercegovine u FNRJ (1945–1955). U: H. Kamberović (ur.). *Identitet Bosne i Hercegovine kroz historiju*. Sarajevo: Institut za istoriju u Sarajevu, sv. 2, str. 7–26.
- Franković, D. (1963). Stanje i problemi pedagogije u našem društvu. *Pedagogija* (Beograd), br. 3. *Godišnjak 1981/82*. (1981). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Godišnji izvještaj učiteljske i s njom spojene I. narodne osnovne djačke škole kao vježbaonice u Sarajevu*, prvi (škol. god. 1888/89).
- Ilić, M. (1989). Periodizacija razvoja pedagoške nauke u Bosni i Hercegovini (1945–1980). *Naša škola*, br. 3–4, str. 97–113.
- Ilić, M. (1994). *Savremeni tokovi u pedagogiji*. Banja Luka: Novi glas.

- Ilić, M. (2005). Naučno-metodološke vrijednosti pedagoško-didaktičkog opusa profesora dr-a Nikole Filipovića. U: *Zbornik radova Znanstvenog skupa 28. V. 2002.* Sarajevo: Filozofski fakultet Sarajevo, str. 50–59.
- Ivanić, Lj. (1963). O nekim uzrocima slabog uspjeha učenika završnih razreda osnovne škole. *Prosvjetni list*, br. 212, str. 5–6.
- Komšić, I. (ur.). (2010). *Spomenica 60. godišnjice Filozofskog fakulteta u Sarajevu (1950–2010)*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Kurbegović, M. (1975). Uloga odsjeka za pedagogiju i psihologiju na Filozofskom fakultetu u Sarajevu u formiranju kadrovskih potencijala. *Nаша škola*, br. 1–2, str. 87–94.
- Milišić, S. (2007). Razvoj prosvjete, nauke i kulture u Bosni i Hercegovini, 1945–2003. U: M. Filipović (ur.). *Naučni skup Bosna i Hercegovina prije i nakon ZAVNOBiH-a*. Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, str. 321–328.
- Muradbegović, M. (1984). Dvadeset godina Odsjeka za pedagogiju i psihologiju. *Nаша škola*, br. 5–6, str. 391–400.
- Nastavni plan i program Filozofskog fakulteta Sarajevo.* (1977).
- Odluka o uslovima i načinu upisa studenata na Filozofski fakultet u Sarajevu u školskoj godini 1968/69.* (1968). Sarajevo: Savjet Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu.
- Papić, M. (1972). *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme austrougarske okupacije (1878–1918)*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Papić, M. (1981). *Školstvo u Bosni i Hercegovini (1941–1955)*. Sarajevo: Svjetlost.
- Petranović, B., Končar, R. i Radonjić, R. (1985). *Sednice Centralnog komiteta KPJ 1948–1952*. Beograd: Izdavački centar Komunist (Izlaganje Rodoljuba Čolakovića na Trećem plenumu CK KPJ, n.d. 342; Izlaganje Avde Hume na Trećem plenumu CK KPJ, n.d. 352).
- Potkonjak, N. (1982). Predmetno-metodološki problemi jugoslovenske marksističke pedagogije. *Pedagogija*, br. 2–3, str. 460–463.
- Pregled predavanja 1968–1969.* (1968). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Pregled predavanja 1971–1972.* (1971). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Pregled predavanja 1974–1975.* (1974). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Pregled predavanja 1977–1978.* (1977). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujišić Živković, N. (2014). The Bologna Reform of Subject Teacher Education in the Newly Founded States in the Territory of the Former Yugoslavia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46, br. 1, str. 7–28.
- Službeni list NR BiH.* (1950a). Br. 8.
- Službeni list NR BiH.* (1950b). Br. 40.
- Smajkić, S. (2004). *Obrazovanje nastavnika osnovne škole u Bosni i Hercegovini (1946–1986)*. Sarajevo: Pedagoška akademija.
- Spomenica (1950–1980) Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu.* (1980). Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Statutarna odluka Filozofskog fakulteta u Sarajevu o nastavnom planu i osnovnim pravilima studija.* (1963). Sarajevo.
- Svrđlin, Đ. (2005). Život i djelo Nikole Filipovića. U: *Zbornik radova Znanstvenog skupa 28. V. 2002.* Sarajevo: Filozofski fakultet Sarajevo, str. 29–44.
- Špago, S. (2005). Pedagogija i politika u pogledima prof. dr. Nikole Filipovića. U: *Zbornik radova Znanstvenog skupa 28. V. 2002.* Sarajevo: Filozofski fakultet Sarajevo, str. 132–134.
- Šušnjara, S. (2013). *Razvoj specijalnog školstva u Bosni i Hercegovini od 1958. do 1990. godine*. Zagreb; Sarajevo: Synopsis.
- Šušnjara, S. (2015). Development of school systems and pedagogy in Bosnia and Herzegovina from the period after the World War II to the 1970s. *Journal of Contemporary Educational Studies*, br. 2, str. 78–94.
- Weber, B. (2007). *Križa univerziteta i perspektive mladih naučnika u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Zaklada Friedrich Ebert.
- Zaninović, M. (1968). *Kulturno-prosvjetni rad u NOB-i*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

# RAZVOJ PEDAGOGIJE KAO AKADEMSKE DISCIPLINE U SRBIJI – IZMEĐU ZNANSTVENIH I STRUČNIH POTREBA

NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ I VERA SPASENOVIĆ

Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd, Srbija, e-adresa:  
nvujisic@f.bg.ac.rs, vspaseno@f.bg.ac.rs

**Sažetak** Od svojih početaka razvoj pedagogije u Srbiji određen je bliskom vezom između teorije obrazovanja i metodike nastavnih predmeta, kao i izgradnjom školskoga sustava i profesionalnom pripremom nastavnika. Profesionalno polje primjene znanstvenih znanja o obrazovanju bilo je čvrst čimbenik promjena u teorijskim koncepcijama svih generacija srpskih pedagoga. U ovom radu pratili smo razvoj pedagogije kao akademske discipline u Srbiji u kontekstu međuovisnoga odnosa njezine profesionalne legitimizacije i znanstvene afirmacije. Pokazalo se da pristup koji smo primijenili ne samo da informira o uslozljavanju pedagoških uloga i profesija – od klasične nastavničke do nadzorničke i razvojno-istraživačke profesije pedagoga – nego daje i nove uvide u suštinske determinante povijesnoga razvoja znanosti o obrazovanju u Srbiji. Posebna pozornost posvećena je i povijesnim i aktualnim pitanjima akademskoga zasnivanja pedagoškoga obrazovanja u odnosu na dominantna teorijsko-metodološka stanovišta srpskih pedagoga s jedne i zahtjeve odgojno-obrazovne prakse u Srbiji s druge strane.

## **Ključne riječi:**

pedagoška  
znanost,  
Srbija,  
obrazovanje  
pedagoga,  
reforme studija  
pedagogije,  
povijest.



DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-320-3.13>

ISBN 978-961-286-320-3

Dostupno na: <http://press.um.si>

# THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGY AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN SERBIA – BETWEEN SCIENTIFIC AND VOCATIONAL NEEDS

NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ & VERA SPASENOVIĆ  
University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Belgrade, Serbia, e-mail:  
nvujisic@f.bg.ac.rs, vspaseno@f.bg.ac.rs

**Abstract** Since its beginnings, the development of pedagogy in Serbia was determined by close ties between the theory of education and subject teaching methodologies and by the construction of a school system and teacher education. The application of scientific knowledge to education was a powerful agent in changing the theoretical concepts developed by all generations of Serbian educators. In this paper, we follow the development of pedagogy as an academic discipline in Serbia in the context of the interdependent relationship of its scientific acceptance and its application in practice. It has transpired that the approach we apply informs not only about the complexity of teaching roles and professions – from classical teaching roles to the roles of supervisors and researchers in pedagogy – but also provides new insights into the fundamental determinants of the historical development of the science of education in Serbia. Special attention has also been paid to the historical and current issues of academically established pedagogical education in relation to the dominant theoretical and methodological standpoints of educators on one hand and to the requirements of educational practice in Serbia on the other.

**Keywords:**  
science of  
pedagogy,  
Serbia,  
education of  
pedagogues,  
reform in  
pedagogy study  
curriculum,  
history.



## 1 Uvod

Kompleksnost i delikatnost organizacije filozofsko-znanstvene konceptualizacije i na istraživanju zasnovane refleksije o obrazovanju pokazuju i danas prisutne razlike u sveučilišnom predavanju pedagogije (tzv. anglosaski i kontinentalni model) (Keiner i Schriewer 2000). Postojeća različita shvaćanja identiteta znanosti o obrazovanju nisu nastajala isključivo kao rezultat njezina epistemološko-metodološkoga razvoja nego i uslijed djelovanja mnogih čimbenika iz društvenoga i profesionalnoga konteksta različitog od onoga u kojemu se ovo znanstveno područje razvijalo. Unatoč tome, povjesničari pedagogije tek su se relativno nedavno počeli baviti istraživanjem tih utjecaja i davati potpunije konture procesa razvoja discipline (Depaepe 2002; Hofstetter i Schneuwly 2001; Tenorth 1994). Taj val istraživanja još uvijek nije zahvatio prostore jugoistočne Europe i zadatak je sadašnjih povjesničara pedagogije s naših prostora da s jedne strane integriraju rezultate do kojih su došli povjesničari iz zapadne Europe i Sjedinjenih Američkih Država, a s druge strane daju svoj doprinos objašnjavajući kompleksan put akademske institucionalizacije pedagoške znanosti na individualnoj nacionalnoj razini. Prihvaćajući taj zadatak, omeđivši razmatranje ove teme na Srbiju, svjesni smo izazova da prenasglasimo evidentne sličnosti procesa koji istražujemo s onim na zapadu europskoga kontinenta, ali i opasnosti da zanemarimo specifičnosti razvoja srpske pedagogije. Upravo razotkrivanjem tih specifičnosti, prije nego iznalaženjem nasilnih analogija, možemo doprinijeti općem fondu znanja pedagoške historiografije, korisnom za procese integriranja europskoga i svjetskoga obrazovanja kao područja znanstvenoga istraživanja.

Predmet je našega članka akademska institucionalizacija pedagogije u Srbiji. Cilj je bio ispitati razvojne čimbenike i analizirati put akademske institucionalizacije pedagoške znanosti u Srbiji. Bliži su zadaci identificirati društvene, profesionalne i kulturno-ideološke obrazovne potrebe koje su stajale iza specifičnosti u razvoju pedagogije u Srbiji u odnosu na sličan proces u europskim zemljama, a zatim pobliže razjasniti odnos obrazovanja pedagoga s jedne i epistemološko-metodološkoga konstituiranja znanosti o obrazovanju i njezine praktične primjene s druge strane. Osim toga određuju se važni stupnjevi akademskoga razvoja pedagogije u Srbiji.

Sistematizacija pedagoškoga znanja u Srba, koja je obuhvaćala prenošenje vanjskih i stvaranje originalnih postupaka obrazovanja i odgoja, tekovina je 18. stoljeća (Stefanović 2009, str. 215). Od početka je uspostavljena bliska veza između teorije pedagogije i metodologije, izgradnje školskoga sustava i stručne pripreme nastavnika. Nastojanja da se fond pedagoških znanja prenese na područje izgradnje općega kulturnog i društvenog sustava ili na »pravilan« odgoj u obitelji postojala su sve vrijeme povijesnoga razvoja pedagogije, ali nisu bila dovoljno snažna da odrede njezin glavni tok. Pitanja institucionalne i profesionalne izgradnje obrazovnoga sustava bila su sve vrijeme u središtu pozornosti svih pedagoga. Pedagogija je istovremeno shvaćana i kao znanost o oblikovanju čovjekova karaktera poučavanjem u skladu s razvojnim mogućnostima djece (Perović 1990) i kao znanost o uređenju školstva (Stefanović 2009, str. 215). Međutim, do danas nisu dovoljno proučene posljedice tako postulirane teorije obrazovanja. Tradicionalno se mnogo više pozornosti u srpskoj pedagoškoj historiografiji pridaje prepoznavanju konceptualnih utjecaja na stvaranje pedagoške teorije i određivanje pripadnosti određenim pedagoškim pravcima i pokretima (npr. Potkonjak 2012) nego preispitivanju socijalnoga i profesionalnoga konteksta u kojem se odvijaju počeci znanosti o odgoju.

Promjena istraživačkoga fokusa u povijesti pedagogije, fokusa koji bi obuhvaćao njezinu akademsku institucionalizaciju i polje znanstvene primjene, legitimna je i sa stanovišta usporedne pedagoške historiografije i iz aspekta moguće primjene historiografskih nalaza u sadašnjoj i budućoj debati o statusu, ulozi, ciljevima i zadacima znanosti o obrazovanju. To je osobito došlo do izražaja u radovima Tenortha (1994), Depaepea (2002) te Hofstetter i Schneuwly (2001, 2002).

U ovom smo radu nastojali, među ostalim, istaknuti i eventualno razjasniti probleme međuovisnoga odnosa razvoja pedagoške teorije i profesionalnoga obrazovanja i usavršavanja prosvjetnih radnika u Srbiji tijekom posljednja dva stoljeća. Dublja istraživanja te materije za sada su tek u začetku (Vujisić Živković 2012) i bit će potrebno još dosta istraživačkih nalaza da bi se mogla uopćavati. Ovdje ćemo se ograničiti na neposredne zadatke određivanja prijelomnih povijesnih trenutaka u institucionalizaciji pedagoške znanosti, njezinoj društvenoj i profesionalnoj afirmaciji i omeđivanju nastavnoga i istraživačkoga programa.

## 2 Akademiški status pedagogije u Srbiji u 19. i prvom desetljeću 20. stoljeća

Dok je pedagoška grupa predmeta bila osnova obrazovanja osnovnoškolskih učitelja, počevši od sedamdesetih godina 19. stoljeća pojavio se problem odgovarajućega pedagoško-metodičkog osposobljavanja nastavnika srednjih škola, prije svega osmorazrednih gimnazija. To je bio temelj uspostavljanja Katedre i tečajeva iz pedagogije na Filozofskom fakultetu Velike škole u Beogradu<sup>1</sup>. Na njihovu prethodniku, Liceju, zabilježen je paradoksalni fenomen. Dok se pedesetih godina 19. stoljeća smatralo da budući učitelji trebaju steći i pedagoško obrazovanje, iz sačuvanih programa predmeta Pedagogija iz 1861, koji je držao filozof Konstantin Branković (1814–1865), vidi se da se na Liceju izlagala razlika između teorije i vještine u odgoju, zatim teorija tjelesnoga odgoja, a obrazovanje duha obuhvaćalo je načine intelektualnoga, estetskoga i najviše moralnoga odgoja<sup>2</sup>. U tom programu nije bilo riječi o školskim pitanjima iako je predmet bio namijenjen budućim nastavnicima. Što nam pokazuje analiza programa predavanja iz pedagogije Konstantina Brankovića na Liceju, prvih akademskih predavanja te vrste u Srbiji? Najprije je u Uvodu raspravljano o pojmu odgoja u užem i širem smislu, zatim o cilju odgoja, a onda je razmatrana razlika između znanosti o odgoju i vještine odgoja i njihov međusobni odnos. Opća tematika predmeta bila je podijeljena na dva dijela. Prvi je govorio o tjelesnom odgoju (uključujući i higijenska pravila i nadzor nad spolnim nagonom odgajanika), a u drugom se govorilo o odgoju kao formiranju duhovne prirode. Taj je dio bio podijeljen na tri tematska područja: prvo se odnosilo na intelektualni odgoj, drugo na estetski odgoj, a treće, najveće, na moralni odgoj. Razmatranje »obrazovanja moći saznavanja« išlo je od pitanja čulnoga opažanja, njegova potpomaganja igračkama, do obrazovanja govora i praktičnoga vježbanja u njemu, zatim potpomaganja pažnje i mašte djece, obrazovanja moći pamćenja, razuma (kroz »razgovjetnost predodžbi«), obrazovanja moći prosuđivanja samodjelatnošću odgajanika i naposljetku do obrazovanja uma i utjecaja čitanja knjiga na intelektualno obrazovanje. U poglavlju o estetskom odgoju, osim na razvoju ukusa, inzistira se i na razvoju moralnih i religioznih osjećaja kod odgajanika. Ipak, »osjećanje za istinu« vidi se kao vrhunac estetskoga odgoja, što bismo mogli tumačiti postupnim zaokretom od religioznoga k filozofsko-znanstvenom kao

<sup>1</sup> Velika škola, utemeljena 1863. kao nasljednica Liceja iz 1838, sastojala se od tri fakulteta: Filozofskoga, Pravnoga i Tehničkoga, a 1905. prerasla je u Sveučilište.

<sup>2</sup> Arhiv Srbije, fond Ministarstva prosvete, f. X, br. 1798, 1861.

vrhovnom načelu u formiranju samosvijesti čovjeka. Budući da je Branković u filozofiji, psihologiji i pedagogiji slijedio kantovske ideje, primljene preko tada popularnoga filozofa Wilhelma Kruga, prisutnost te gradacije ciljeva u pedagoškoj teoriji u Srbiji toga vremena vrlo je zanimljiva i velika je šteta što je Brankovićev rukopisni udžbenik *Pedagogija* izgubljen u njemačkom bombardiranju Narodne biblioteke 6. travnja 1941. (Tešić 1967, str. 8).

Kao što smo rekli, Branković je najveću pozornost posvećivao moralnom odgoju. On je najprije upoznao studente s »prvobitnim moralnim svojstvima dječje prirode« i upozoravao na važnost njezina upoznavanja i točna iskustvenoga ocjenjivanja; tek su potom studenti uvođeni u izlaganje osnovnih pravaca i sredstava moralnoga odgoja, koji u nekim slučajevima podrazumijeva i poduzimanje stegovnih mjera ili »pedagoško moralno liječenje« (isto). Općenito je Brankovićeva glavna metoda moralnoga odgoja bila potpomaganje dječjih moralnih nagona da bi se oblikovao karakter moralne ličnosti, pune socijalnih vrlina.

Kasnije, 1875. godine, na Velikoj školi pojavljuju se sporadični tečajevi iz pedagogije i estetike koje je držao filozof Milan Kujundžić Aberdar (1842–1893), pristaša anglosaske filozofije i protivnik njemačkoga idealizma, uključujući herbartizam. Kao udžbenici su korištena ista djela kao i u Učiteljskoj školi u Beogradu: *Teorija pedagogije* Friedricha Dittesa (1872) i *Rad u školi* Stevana D. Popovića (1871) (isto, str. 13).

Od 1873. na Velikoj školi gotovo je puna dva desetljeća trajala polemika o pedagoško-didaktičkoj spremi gimnazijskih nastavnika. Kontinuitet u pedagoškim predavanjima nije uspostavljen najviše zato što ona nisu imala karakter profesionalne primjene. Dugo vremena na Filozofskom fakultetu Velike škole više se polagalo na opće nego na profesionalno obrazovanje i tek kada je počelo stručno osposobljavanje, primjerice nastavnika povijesti, od devedesetih godina 19. stoljeća, istovremeno započinje i rad na znanstvenom profiliranju pojedinih disciplina (Ćirković 2007, str. 146–153).

Tek kada je sama nastavnička profesija stasala do zrelijih formi udruživanja, stvaranjem Proforskoga društva 1889, započelo se s uvođenjem stalne pedagoške katedre na Filozofskom fakultetu (Bakić 2009, str. 82–83). Tu inicijativu, obrazloženu u referatu *O odgoju u srednjim školama* gimnazijskoga nastavnika i pedagoga Živana Živanovića (1891), prihvatio je ministar prosvjete Ivan Bošković i

1892. stvorena je Katedra za pedagogiju, uz izbor dr. Vojislava Bakića (1847–1929) za njezina profesora (Vujsić Živković 2012, str. 315). Sam Bakić, prvi doktor pedagogije u Srba, nadao se sveučilišnom angažmanu koji bi omogućio da se stvori »centrum pedagoške literature«<sup>3</sup>. Bakić je bio učenik umjerenoga herbartovca Karla Volkmar Stoya i dugogodišnji upravitelj Učiteljske škole u Beogradu. Njegovim prelaskom na Filozofski fakultet simbolično je prijeđena jedna hijerarhijska stepenica u akademskoj institucionalizaciji pedagogije – od učiteljskih škola do sveučilišta. Dolazak na Katedru, koja se sinonimno označavala i kao Katedra gimnazijske pedagogike i metodologije, omogućio mu je produbljeni znanstveni rad, ali i uobličavanje novih oblika nastave. Tako on 1894. na rođendan J. A. Komenskog osniva Pedagoški seminar, koji je zamislio kao »dijalošku« nastavu pedagogije i kojim su dopunjavana predavanja iz pedagogije na trećoj i metodike na četvrtoj godini studija (Bakić 2009, str. 110). Od 1897. Bakić je uveo i Akademski pedagoški seminar, kojem su pridružene vježbaonice – gimnazija i Viša ženska škola, hospitiranja i predavanja studenata odvijala su se po pismenoj pripremi i pod nadzorom dr. Bakića, a potom su slijedile diskusije na seminaru o rezultatima nastavnih sati studenata (isto, str. 140–141). Uzor za taj seminar bio je sličan rad Bakićeva vršnjaka Wilhelma Reina na Sveučilištu u Jeni (Šević 1929, str. 12; o sveučilišnim akademskim seminarima u Njemačkoj vidi u: Protner 2001).

Usporedno s poučavanjem Bakić razvija svoj znanstveno-pedagoški sustav, dopunjavajući Stoyev herbartizam nalazima W. Wundta, H. Spencera i A. Bennana, vlastitim iskustvom i refleksijom o pedagoškim potrebama Srbije. Godine 1897. objavio je *Opštu pedagogiku* (Bakić 1897), u kojoj je naglašena istraživačka važnost pedagoške znanosti, a potom 1901. i *Posebnu pedagogiku* (Bakić 1901), u kojoj je prvi put u Srba sustavno izložena gimnazijska metodika.

Iz ovih ukratko iznesenih podataka može se vidjeti da je područje profesionalne pripreme također odredilo akademski status pedagogije. Potreba za pedagoško-metodičkim obrazovanjem gimnazijskih nastavnika uvjetovala je stvaranje stalne Katedre za pedagogiju na Filozofskom fakultetu, a njezin je rad u nastavnom pogledu prvenstveno odgovarao tim potrebama, ali je u znanstvenom smislu odgovarao i potrebi za razvojem opće pedagogije.

---

<sup>3</sup> Arhiv Srbije, fond Ministarstva prosvete, f. I, Molba V. Bakića Ministarstvu prosvete, Sremski Karlovci, 5. januar, 1875.

Razvojem obrazovnog sustava i zbog potrebe da se u zemlji obrazuju školski nadzornici i nastavnici učiteljskih škola dolazi do znatnoga proširenja akademskoga polja pedagogije uvođenjem 11. filozofsko-pedagoške grupe na Filozofskom fakultetu 1900, i toga puta zaslugom dr. Bakića (Vujisić Živković 2012, str. 329). Od tada se prvi put u Srbiji profesionalno obrazuju i filozofi i pedagozi: filozofija i pedagogija slušale su se kao glavni predmeti, kao pomoćni su se slušali Povijest srpskog naroda, Srpska književnost i strani jezik, a kao sporedni Školska higijena, Geografija Balkanskog poluotoka i dvije realne znanosti po izboru studenata (Marić 2003, str. 27). Predavanja iz pedagogije postala su obuhvatnija, u metodičkom dijelu odnosila su se i na osnovnoškolsku nastavu, planirano je uvođenje etike i povijesti pedagogije kao dvaju novih predmeta i izbor još jednoga profesora pedagogije (Bakić 2009, str. 200). U okviru Pedagoškoga seminara u prvom i drugom polugodištu tjedno su tri sata bila posvećena raspravljanju pitanja iz opće i posebne pedagogije, usmeno i pismeno, a raspravljalo se i o pojedinim pedagoškim spisima, domaćim i stranim. Referati studenata čitani na Pedagoškom seminaru povremeno su objavljivani u domaćoj periodici (Tešić 1967, str. 31).

Proboj u tom smjeru bio je posljedica praktičnoga i teorijskoga rada profesora Bakića na Velikoj školi. Od osnutka 11. filozofsko-pedagoške grupe Velike škole na nju se kao redovni studenti primaju svršeni đaci Učiteljske škole jer su bili zainteresiraniji i spremniji od gimnazijalaca da budu nadzornici u narodnom školstvu (Bakić 2009, str. 202). Osim toga za Bakića je bilo neprihvatljivo da se učiteljima uskrati pravo na visokoškolsko obrazovanje jer je zadatak učitelja da »prosvjećuje i civilizira narod u svojoj sredini, kao filozof i kao društveni reformator [...], ali je jasno i to da sama učiteljska škola ne može dati potrebne vještine za obavljanje tih teških zadataka, nego da je potrebno neko više obrazovanje. Više obrazovanje pruža velika škola ili sveučilište« (Bakić 1902, str. 98). Bakić je imao u vidu iskustvo obrazovanja učitelja na nekim sveučilištima u Njemačkoj (u Leipzigu i Jeni) i smatrao je da nije potrebno produžavanje njihova poučavanja u učiteljskoj školi, nego da bi na sveučilištu, produbljenim filozofsko-pedagoškim obrazovanjem te obrazovanjem u drugim znanostima koje su osnova školske nastave, uz redovito hospitiranje u vježbaonicama, učitelji mogli »svoje stručno obrazovanje na znanstvenoj osnovi potpuno [da] dovrše, kako bi mogli samostalnije, pouzdanije i uspješnije raditi na narodnoj prosvjeti« (isto, str. 99). Međutim, ni svuda u Njemačkoj to pitanje nije bilo riješeno u korist sveučilišnoga obrazovanja učitelja, a u Češkoj se, primjerice, smatralo da je realniji put osnivanje viših dvogodišnjih pedagoških škola (Prokić

1908, 348–349), pa je utoliko bilo manje mogućnosti da se Bakićev akademski nastavni program potpuno realizira. Zbog toga je i on sam pribjegao specifičnoj taktici: najspremnije učitelje primao je na pedagošku grupu Velike škole kao zakonom priznate redovne studente, pripremajući ih za školske nadzornike ili nastavnike u učiteljskim školama (Vujisić Živković 2012, str. 233). Na taj su način nastavnici bili izjednačeni s drugim državnim dužnosnicima u mogućnosti napredovanja u struci i mogli su biti fakultetski obrazovani. Možemo konstatirati da je učiteljima u to doba bio omogućen prijam na malom broju europskih sveučilišta, pa je ovaj beogradski korak, iako usporen pretvaranjem Velike škole u Sveučilište i odlaskom dr. Bakića u mirovinu 1905, bio veliko dostignuće.

Za pedagoško usmjerenje na Filozofskom fakultetu bili su u prvom redu zainteresirani svršeni učitelji, pa su se pojavili brojni sporovi o tome mogu li oni, budući da nisu polagali gimnazijsku maturu, nisu znali latinski jezik itd., biti ravnopravni s ostalim studentima regrutiranim iz gimnazije. Uvaženi profesori osporavali su sposobnost učitelja da budu redovni slušatelji sveučilišta. Tako su, naprimjer, članovi jedne komisije profesora Velike škole 1903. dali mišljenje da se učiteljima ne dopusti upis na 11. filozofsko-pedagošku grupu Filozofskoga fakulteta jer se program učiteljskih škola znatno razlikuje od programa gimnazija, a ako je državi potrebno da se za pedagoške znanosti spremaju baš svršeni učitelji, neka otvori višu učiteljsku školu.<sup>4</sup> Situacija je bila veoma važna za održavanje akademskih studija pedagogije – primjerice, u ožujku 1903. od sedamnaestero redovnih slušatelja pedagogije samo su trojica bili gimnazijalci, a ostali su bili učitelji i jedna studentica sa završenom Višom ženskom školom (Bakić 2009, str. 194).

Očito je Bakić morao odoljeti velikom otporu da bi konsolidirao novoformiranu grupu za pedagogiju. Bio je najoštrij kritičar stava da se učiteljima zabrani pravo na sveučilišne studije. Iz mirovine, 1907. piše u glasilu Učiteljskoga udruženja: »Nema nikakva razloga da se učiteljima koji imaju sposobnosti i mogućnosti za znanstvene studije, uskraćuje redovito učenje na Sveučilištu« (Bakić 1907, str. 5). Nasuprot tome, nakon prerastanja Velike škole u Sveučilište 1905. prevladao je stav po kojem su čak i doktori pedagogije sa stranih sveučilišta morali polagati gimnazijsku maturu prije primanja u državnu službu. Sve je to živo praćeno i kritizirano u pedagoškoj periodici Srbije, ali su se učitelji koji su promjenom režima 1903. postali utjecajni na političkoj

---

<sup>4</sup> Ministar prosvete, rektor i profesori Filozofskog fakulteta – prepis oko upisa svršenih učenika Učiteljske škole na Filozofski fakultet (10. 11. 1903), u: Veselinović 2005, str. 441–444.

sceni prepustili više stranačkim borbama nego staleškim interesima. Tako je to pitanje ostalo u velikoj mjeri neriješeno, pa je tek nakon Drugoga svjetskog rata svršenim učiteljima učiteljskih škola opet dopušteno da se upisuju kao redovni slušatelji na studij pedagogije (Vujsić Živković 2012, str. 359–360).

### 3 Sveučilišno obrazovanje pedagoga u Srbiji između dva svjetska rata

Nakon Prvoga svjetskog rata Grupa za pedagogiju počinje raditi pod nazivom Seminar za pedagogiku (za obrazovanje pedagoga) školske godine 1926/27, a iste je godine osnovan i Opći pedagoški seminar za pedagoško-metodičko obrazovanje budućih srednjoškolskih nastavnika s drugih studijskih grupa Filozofskoga fakulteta (Gligorijević 1967, str. 39–40). Dominantni utjecaj na formiranje budućih pedagoga u to vrijeme imao je docent dr. Vićentije Rakić (1881–1969), koji je svoja istančana shvaćanja o obrazovanju i odgoju, prožeta i duhom reformske kontinentalno-europske i nalazima američke progresivističko-bihevioralne pedagoške teorije, prenosio u srpsku sredinu. Držao je predavanja i seminarske vježbe iz Osnova teorije obrazovanja, Didaktike, Problema narodnog obrazovanja sa sociologijom odgoja i psihologijom društvenih preobražaja (isto, str. 49–52). Rakić je snažnom znanstvenom utemeljenošću svojih izlaganja uspio kod studenata razviti svijest da je za bavljenje pedagoškom problematikom potrebno razviti istraživačku kulturu kao i za druge, afirmiranije znanosti (Jovanović 1939, str. 16). Vićentije Rakić bio je kao stipendist Filozofskoga fakulteta prije Prvoga svjetskog rata upućen na doktorske studije u Njemačku, s naglaskom na usmjerenje studija u pravcu potreba srednjoškolske metodike, odnosno budućega obrazovanja gimnazijskih nastavnika (Đurović 2004, str. 715). Međutim, njegov znanstveni interes znatno je nadilazio to polje, pa je vrijeme na studijima iskoristio da se upozna i s aktualnim trendovima u anglosaskoj i francuskoj znanosti o odgoju (Tešić 1973). Bio je zainteresiran za fundamentalna pitanja pedagoškoga procesa, što se najbolje vidi u njegovoj doktorskoj disertaciji *Vaspitanje igrom i umetnošću*, obranjenoj kod Ernsta Meumanna 1911. u Leipzigu (isto, str. 7). U svojim predavanjima na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Beogradu Rakić je uspijevaio njegovati interdisciplinarnu poziciju u pedagoškoj znanosti, gradeći samosvojnu teoriju obrazovanja i dopunjavajući ju vrlo zanimljivim programom iz didaktike (sa snažnim utjecajima progresivističke američke škole), sociologije odgoja, pristupa narodnom obrazovanju u ruralnoj sredini. Vićentije Rakić bio je svjestan »kraja filozofske pedagogije« i težio je normativizam dotadašnje pedagoške znanosti zamijeniti empirizmom (Vujsić



Živković 2006, str. 545). U tom je poslu više usustavljivao rezultate tuđih istraživanja nego što je provodio vlastita, ali to je bilo dovoljno da odnjeguje pravi kult znanstvenosti kod svojih studenata – većina njegovih predavanja sačuvana je kao litografirane ili tiskane bilješke pojedinih studenata i još uvijek čeka nepristranu, objektivnu povijesnu procjenu (Gligorijević 1967, str. 41). Po prirodi samozatajan, Rakić nije napredovao u akademskom zvanju niti se mnogo angažirao u kreiranju prosvjetne politike, što je dovelo do njegova prijevremenoga umirovljenja i konačnoga udaljavanja s Filozofskoga fakulteta 1938. godine (isto).

Nakon Vićentija Rakića osnovni rad na Grupi za pedagogiju spada na izbjeglicu iz nacističke Njemačke, profesora filozofije i pedagogije Arthura Lieberta (1878–1946). Liebert je bio daleko od pozicije koju zagovara Rakić, ali je uspio održati vrlo visoku razinu predavanja i seminarskih vježbi (uglavnom na temelju analize tekstova klasika pedagogije) u raspravi o najvišim dvojabama tadašnje europske kulture, koja je sve više pokazivala svoje mračno lice (isto, str. 42–43). U takvim okolnostima Liebertovo djelovanje u beogradskoj i filozofskoj i pedagoškoj sredini zaslužuje najviše poštovanje i jedan je od svijetlih, nedovoljno proučenih aspekata povijesti beogradskoga Sveučilišta.

Nakon više javnih prosvjeda upućenih akademskim i državnim prosvjetnim vlastima zbog neodgovarajuće pedagoške obuke budućih gimnazijskih nastavnika obnavlja se i Opći pedagoški seminar za srednjoškolske nastavnike na Filozofskom fakultetu u Beogradu 1927. godine. Nastava je podrazumijevala i hospitiranja i rasprave o nastavnom radu u srednjim školama, a vodio ju je vrsni poznavatelj srednjoškolske nastave, honorarni profesor pedagogije i predsjednik tada osnovanog Pedagoškog društva dr. Milan Šević (1866–1934). Šević je bio blizak stajalištima duhovnoznanstvene pedagogije i prvi je prevoditelj Wilhelma Diltheya na srpski jezik. I pored velikoga autoriteta koji je imao u srpskoj javnosti, Ševiću nije bilo lako izboriti se za veći opseg praktičnoga obrazovanja budućih srednjoškolskih nastavnika, pa se razočaran time 1931. povukao s dužnosti (Mitrović 1967, str. 84). Općenito govoreći, nakon početnih nedoumica oko akademskoga statusa pedagogije po prerastanju Velike škole u Sveučilište u Beogradu (1905) nastava na Grupi za pedagogiju odvijala se na visokoj akademskoj razini i njezini su se slušatelji mogli nositi sa složenim pitanjima teorije i prakse obrazovanja.

#### 4 Počeci empirijske istraživačke orijentacije

Akademski status pedagogije posljedično se odražavao i na njezin istraživački program. Prvi se put pedagoška znanost identificirala s istraživačkom praksom u odgoju i obrazovanju u djelu dr. Vojislava Bakića, a ubrzani prodor eksperimentalne pedagogije i psihologije doveo je do niza prevedenih i domaćih članaka i monografija o metodologiji znanstvenoga, eksperimentalnoga i deskriptivnoga rada u pedagogiji. Glavni predstavnik eksperimentalnoga pravca u srpskoj pedagogiji bio je učenik Ernsta Meumanna dr. Paja Radosavljević (1879–1958). Ipak, nastojanja dr. Bakića da se Radosavljević iz Amerike, gdje je bio profesor na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u New Yorku, dovede za profesora Filozofskoga fakulteta ili makar direktora Više pedagoške škole nisu uspjela (Vujisić Živković 2012, str. 236). Prije Prvoga svjetskog rata djelovalo je Srpsko društvo za dječju psihologiju, sastavljeno od Bakićevih đaka, koje je objavljivalo svoj vrlo sadržajan *Glasnik* (Stankov 2007).

Znanstvene udruge pedagoga bile su u rasponu od kratkoga jednogodišnjeg rada Srpskoga društva za filozofiju, pedagogiju i društvene znanosti (1898) i Akademskoga pedagoškog društva (1908) do dugotrajnijega sveučilišnoga Pedagoškog društva, koje je od 1924. do 1934. vodio dr. Milan Šević s programom intenziviranja znanstvenoga rada na području obrazovanja (Trnavac 2012, str. 412).

Pored eksperimentalne pedagogije, predstavnici kulturne pedagogije, radne škole i socijaldemokratske pedagogije (Potkonjak 2012) okupljali su se oko ideje »nove škole« i »novoga obrazovanja«. Kruna istraživačke pedagogije između dva svjetska rata obrana je triju doktorskih disertacija na Grupi za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Beogradu tridesetih godina 20. stoljeća – Slobodana Popovića, Dušana Jovanovića i Radmila Vučića (Jovanović 1939, str. 25).

#### 5 Uspostava cjelovite sveučilišne konfiguracije pedagogije u drugoj polovini 20. stoljeća

Nakon završetka Drugoga svjetskog rata 1945. počinje proces društvene modernizacije, prije svega industrijalizacije, urbanizacije i masovnijega školovanja. Razvoj školskoga sustava zahtijevao je intenzivnije zapošljavanje stručnjaka u području obrazovanja, čiji broj u tom trenutku nije bio dovoljan da bi se zadovoljile sve potrebe za nastavnim, administrativnim i istraživačkim mjestima u prosvjeti

Srbije. Te su se okolnosti povoljno odrazile na afirmiranje pedagogije kao akademske i znanstvene discipline, ali su s druge strane tadašnji društveno-politički uvjeti znatno ograničili i usmjerili bavljenje teorijskim i metodološkim pitanjima pedagoške znanosti, kao i formiranje njezina istraživačkoga identiteta.

Budući da je obrazovanje smatrano bitnim čimbenikom izgradnje socijalističkoga društva i pretpostavkom »vlasti radničke klase«, školski sustav i pedagoška znanost razvijali su se pod ideološkom kontrolom vladajuće partije (Vujisić Živković i Spasenović 2010). Snažan utjecaj marksističko-lenjinističke ideologije i pedagoških ideja sovjetskih autora na razvoj pedagoške teorije i prakse, prisutan u poslijeratnim godinama, zadržao se i nakon razlaza sa Sovjetskim Savezom 1948. (Potkonjak 1994). S druge strane, uspostavljanje i razvijanje jugoslavenskoga socijalističkog samoupravljanja bilo je usko vezano za pokušaj izgradnje autentične jugoslavenske teorije i prakse obrazovanja, što je posebno vidljivo tijekom reforme srednjega obrazovanja sedamdesetih godina 20. stoljeća, poznate pod nazivom »usmjereno obrazovanje«.

Znanstveno-istraživački rad općenito se cijenio, ali s očekivanjem da se ne odstupa od dominantnoga ideološkog diskursa. S jakim utjecajem dogmatskoga ideološkog normativizma, od pedesetih godina 20. stoljeća napreduje empirijska metodološka orijentacija u pristupu obrazovnim problemima. Godine 1959. osnovan je Institut za pedagoška istraživanja, prva i do danas jedina samostalna znanstvena i istraživačka institucija u Srbiji koja proučava obrazovanje i odgoj. U prvom desetljeću rada Instituta prevode se najvažnija djela iz metodologije, organiziraju seminari iz pedagoške statistike i izdaju prvi priručnici iz toga područja, provode se komparativne studije o školskim sustavima, udžbenicima i nastavnim planovima i empirijski orijentirana istraživanja koja predstavljaju početak konstituiranja empirijske metodologije pedagoškoga istraživanja u Srbiji (Gutvajn i dr. 2014).

Iako u tom periodu počinje postupno otvaranje prema Zapadu, suradnja s međunarodnim organizacijama (prije svega s UNESCO-om) i čvršće povezivanje unutar pedagoške profesionalne zajednice (prvenstveno kroz djelovanje znanstvenih i stručnih društava), tek krajem šezdesetih godina čuju se prvi kritički tonovi u okviru jugoslavenske pedagogije i upozorava se na potrebu preispitivanja odnosa između ideologije i pedagogije (Vujisić Živković i Spasenović 2010). Međutim, prošlo je još dosta vremena dok se nije raščistilo s ideološkom dominacijom u tom području i

dok se nije prevladala homogenost pedagoške misli. Pedagoška istraživanja, unatoč konstantnim zahtjevima za ideologizaciju, sedamdesetih i osamdesetih godina bila su pod snažnim utjecajem empirizma i pozitivizma. Kasnija kritika pozitivističke paradigme nije bila ideološka i zasnivala se na upozoravanju na važnost pluraliteta teorijsko-metodoloških pravaca i orijentacija u proučavanju pedagoških fenomena, pa tijekom posljednja dva desetljeća raste broj istraživača koji se okreću kvalitativnim i participativnim istraživanjima.

Budući pedagozi nastavili su se pripremati na relativno utjecajnom i kadrovski sve jačem sveučilišnom Odjeljenju za pedagogiju u Beogradu, a poslije i na drugim sveučilištima u Srbiji (najprije u Novom Sadu, potom u Prištini i Nišu). Temeljni studijski programi pedagogije činile su fundamentalne pedagoške discipline (opća pedagogija, povijest pedagogije, didaktika, pedagoška psihologija, metodologija pedagoških istraživanja – uvedena sredinom šezdesetih godina 20. stoljeća itd.), s tim što je u početku njihov broj bio manji u odnosu na nepedagoške, uglavnom filozofske discipline, a taj se odnos s vremenom mijenjao, pa je danas udio obveznih nepedagoških predmeta sveden na relativno malu mjeru. Od šezdesetih godina uvedena je mogućnost usmjeravanja (predškolska pedagogija, školska pedagogija i andragogija). Metodiku nastavnoga rada polako se potiskivalo iz studijskih programa, tako da je danas potpuno izgubljena. Poslijediplomski studiji uvedeni su 1963, što je u znatnoj mjeri doprinijelo formiranju budućega znanstvenog pomlatka u oblasti pedagogije (Djordjević i Prodanović 1967).

Polje sveučilišne pripreme budućih pedagoga postupno se proširivalo od uže metodičke orijentacije k područjima predškolskoga i školskoga odgoja i obrazovanja, kao i obrazovanja odraslih. Na profesionalnu pripremu pedagoga poseban je utjecaj imalo uvođenje stručnih službi pri školama i vrtićima i nastajanje profesije (pred)školskih pedagoga početkom šezdesetih godina (Trnavac 1996). U koncepciji studija usmjerenje na profesiju (pred)školskoga pedagoga postalo je od tada dominantno, što ne treba čuditi ako se ima u vidu da se najveći broj svršenih studenata zapošljava upravo na tim radnim mjestima. Međutim, nije bila zanemarena priprema stručnjaka za profesionalno djelovanje u nekim drugim institucijama (istraživačkim, centrima za socijalni rad, izvanškolskim ustanovama itd.). Osnivanjem Grupe za andragogiju i uvođenjem posebnoga studijskog programa na Filozofskom fakultetu u Beogradu 1979. započinje obrazovanje budućih andragoga. Od tada je i službeni naziv promijenjen u Odjeljenje za pedagogiju i andragogiju,

koje se sastoji od dvije grupe: za pedagogiju i za andragogiju, sa zasebnim programima na svim razinama studija. Na drugim fakultetima/sveučilištima u Srbiji nema takve mogućnosti obrazovanja andragoga i takve organizacije studija.

Ključni doprinos razvoju teorijskih i metodoloških pitanja pedagogije tijekom druge polovine 20. stoljeća, ali i važna uloga u formiranju niza generacija prosvjetnih radnika pripada profesorima Odjeljenja za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu, među kojima su dr. Nikola Potkonjak (opća pedagogija i metodologija pedagoškoga istraživanja), dr. Jovan Đorđević (didaktika), dr. Aleksandra Marjanović (predškolska pedagogija), a nešto poslije i Ljubomir Kocić (metodologija pedagoškoga istraživanja), Mirjana Pešić (predškolska pedagogija) i Nedeljko Trnavac (školska pedagogija). Znanstveni rad tih profesora čini nezaobilaznu literaturu ne samo za studente pedagogije nego i za buduće odgajatelje, učitelje i predmetne nastavnike.

Razvojne promjene i bolonjski reformski proces (Protner i dr. 2014) u području visokoga obrazovanja tijekom proteklih godina reflektirali su se i na oblikovanje studijskih programa pedagogije. Pored »tradicionalnih« pedagoških disciplina primjetno je povećanje broja tematskih ili problemski zasnovanih tečajeva, pretežno stručno-aplikativnoga karaktera, kao i veća ponuda izbornih predmeta (Spasenović i Skubic Ermenc 2014). Disciplinarna zasnovanost studijskih programa pedagogije s jedne strane i zastupljenost raznovrsnih stručno-aplikativnih tečajeva s druge strane pokazuju da su programi koncipirani kao kombinacija tzv. kontinentalnoga modela, koji karakterizira naglasak na izučavanju fundamentalnih pedagoških disciplina, i anglosaskoga modela, koji se odlikuje većom izbornošću i izraženijim pragmatičnim karakterom, odnosno usmjerenošću k zahtjevima koji dolaze iz stručnoga i administrativno-političkoga područja (Vujisić Živković 2014). Preispitivanje koncepcije studija pedagogije potaknulo je, ali i ostavilo otvorenim, neka od sljedećih pitanja: treba li u profesionalnoj pripremi pedagoga fokus biti na ovladavanju pedagoškom znanošću (teorijom) ili na pripremi za djelovanje u praksi? Kakav bi trebao biti odnos između temeljnih (općih) pedagoških predmeta i aplikativnih predmeta? Koja je uloga orijentacije na kompetencije u području profesionalne pripreme pedagoga?

Pitanje odnosa pedagoške teorije i prakse usko je povezano s pitanjem korisnosti pedagoškoga znanja i njegove uporabe u praksi. Rasprave u toj oblasti potaknute su globalno (ali i lokalno) prisutnom znanstvenom i obrazovnom politikom, koje posebno cijene i potiču primijenjena (praktična) istraživanja, očekujući od njih na dokazima temeljene odgovore na pitanje kako treba mijenjati praksu (Skubic Ermenc i dr. 2015). Iako pedagoška istraživanja mogu koristiti obrazovnoj politici, njihova se funkcija ne smije reducirati samo na to. Čini se da je većina istraživača-pedagoga u Srbiji sasvim svjesna toga. To opet dovodi do pitanja veze između teorijskoga i praktičnoga obrazovanja pedagoga, odnosno razvoja kompetencija koje će budućim pedagozima omogućiti odgovarajuće korištenje teorijskih znanja i istraživačkih vještina u rješavanju profesionalnih izazova u praksi.

## **6 Umjesto zaključka: povijesna pouka o razvoju kao potpora u suočavanju s aktualnim izazovima znanosti o obrazovanju**

Jedan njemački istraživač razvoja pedagogije (Keiner 2002, str. 94) primijetio je da se disciplina širila i na području teorije i na području praktične primjene usprkos stalnim prigovorima o podcjenjivanju u akademskom svijetu i neprihvatanju od strane praktičara. Za Srbiju se može reći da intelektualna elita nije uvijek bila dovoljno pozorna na podizanje filozofsko-znanstvenoga pristupa problemu odgoja i obrazovanja, da su obrazovne vlasti često zanemarivale mogućnosti razvoja sustava pedagoškoga obrazovanja u punom kapacitetu, ali i da je sama logika procesa modernizacije i masovnosti obrazovanja pogodovala akademskoj institucionalizaciji i istraživačkom profiliranju znanosti o obrazovanju.

Okolnost da su vodeći pedagozi obrazovani u najuglednijim centrima pedagoškoga istraživanja u drugoj polovini 19. i prvoj polovini 20. stoljeća te da su njegovali vrlo usredotočen pristup razvoju domaće pedagoške teorije i nacionalnoga obrazovnog sustava pridonijela je tome da su se stihijske potrebe obrazovne politike prevodile u strateške poteze podizanja ukupnoga pedagoškog znanja na višu razinu. Cijeli proces nije tekao bez poteškoća i regresije, ali su suštinski iskoraci u korištenju znanosti za profiliranje pedagoškoga osoblja u Srbiji bili nepovratni. Međutim, oni su se odigrali samo kada je postojala kritična količina interesa u profesionalnom području i jasna društvena potreba markirana od strane političara.

Dakako, promatrano iz perspektive intelektualnoga potencijala koji je mobiliziran, ukupni domet pedagoške znanosti mogao je biti veći, ali je, kako smo pokušali pokazati, socijalno-profesionalna upotreba pedagoškoga znanja također bitno određivala njegov razvoj. Rezimirano, pedagoška znanost ni u Srbiji nije stvorena u društvenom i profesionalnom vakuumu. Njezino institucionaliziranje i istraživački identitet bitno su određeni potrebama društva i zajednice praktičara. Taj povijesni nauk treba imati na umu pri planiranju daljnjega razvoja i evaluacije svih segmenata obrazovnoga sustava – umjesto da se nastavi govoriti o »krizi obrazovanja« i »krizi znanosti o obrazovanju«, treba jasno identificirati čimbenike njihova razvoja. U vrijeme kada su sve pedagoške profesije postale akademske, a istraživanje je preduvjet važnih promjena u polju obrazovne politike i prakse, taj povijesni nauk zaslužuje punu pozornost.

#### **Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Vujsić Živković, N. i Spasenović, V. (2016). Razvoj pedagogike kot akademske discipline v Srbiji – med znanstvenim in strokovnimi potrebami = The development of pedagogy as an academic discipline in Serbia – between scientific and vocational needs. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 64–78, 70–85.

#### **Izvori i literatura**

Arhiv Srbije, fond Ministarstva prosvete.

Bakić, V. (1897). *Opšta pedagogika*. Beograd: Učiteljsko udruženje.

Bakić, V. (1901). *Posebna pedagogika*. Beograd: Učiteljsko udruženje.

Bakić, V. (1902). Produženo obrazovanje naših učitelja. *Prosveta*, 3, br. 7, str. 97–99.

Bakić, V. (1907). Akademijsko obrazovanje učitelja. *Učitelj*, 22, br. 7, str. 5–9.

Bakić, V. (2009). *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji 1872–1929*. Beograd: SAO; Užice: Učiteljski fakultet.

Ćirković, S. (2007). *O istoriografiji i metodologiji*. Beograd: Istorijski institut.

Depaepe, M. (2002). The Practical and Professional Relevance of Educational Research and Pedagogical Knowledge from the Perspective of History: Reflections on the Belgian case in its International Background. *European Educational Research Journal*, 1, br. 2, str. 360–379.

Dites, F. (1872). *Teorija pedagogije*. Beograd: Državna štamparija.

Djordjević, J. i Prodanović, T. (1967). Katedra za pedagogiju posle Drugog svetskog rata. U: N. Potkonjak i sur. (ur.). *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 39–54.

Đurović, A. (2004). *Modernizacija obrazovanja u Kraljevini Srbiji 1905–1914*. Beograd: Istorijski institut.

Gligonjević, B. (1967). Katedra za pedagogiju u periodu između dva rata. U: N. Potkonjak i sur. (ur.). *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 59–67.

Gutvajn, N., Đerić, I. i Malinić, D. (2014). *Pedeset pet godina Instituta za pedagoška istraživanja 1959–2014*. Beograd: IPI.

Hofstetter, R. i Schneuwly, B. (2001). *The Educational Sciences in Switzerland: Evolution and Outlooks*. Bern: CSTS.

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

- Jovanović, D. (1939). Idejni razvitak pedagogike u Srba (1918–1938). U: M. Majstorović (ur.). *Pedagoška Jugoslavija 1918–1938*. Beograd: JUU, str. 5–29.
- Keiner, E. (2002). Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, 1, br. 1, str. 83–98.
- Keiner, E. i Schriewer, J. (2000). Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, br. 1, str. 27–50.
- Marić, I. (2003). *Filosofija na Velikoj školi*. Beograd: Plato.
- Mitrović, D. (1967). Opšti pedagoški seminar. U: N. Potkonjak i sur. (ur.). *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 80–87.
- Perović, M. (1990). *Pedagoški pogledi Dositeja Obradovića: prilog istoriji pedagogike prosvćenosti*. Užice: Narodna biblioteka.
- Popović, D. S. (1871). *Rad u školi*. Beograd: Državna štamparija.
- Potkonjak, N. (1994). *Razvoj i shvatanja o konstitutivnim komponentama pedagogije u Jugoslaviji (1944/45–1991/92)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Potkonjak, N. (2012). *Pedagogija u Srba*. Beograd: Eduka.
- Prokić, Ž. V. (1908). O višem obrazovanju učitelja. *Prosveta*, 8, br. 24, str. 348–349.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujisić Živković, N. (2014). The Bologna Reform of Subject Teacher Education in the Newly Founded States in the Territory of the Former Yugoslavia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46, br. 1, str. 7–28.
- Skubic Ermenc, K., Vujisić Živković, N. i Spasenović, V. (2015). Theory, Practice and Competences in the Study of Pedagogy – Views of Ljubljana and Belgrade University Teachers. *CEPS Journal*, 5, br. 2, str. 35–55.
- Spasenović, V. i Skubic Ermenc, K. (2014). Poređenje univerzitetskih programa iz oblasti pedagogije na prvom i drugom stepnju studija na Univerzitetu u Beogradu i Univerzitetu u Ljubljani. U: V. Spasenović i K. Skubic Ermenc (ur.). *Kakovost univerzitetnega izobrazavanja: mnenja študentov oddelkov za pedagoško in andragoško v Beogradu in Ljubljani*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, str. 23–44.
- Stankov, Lj. (2007). Delatnost Srpskog društva za dečju psihologiju (1907–1910). U: V. Nikolić (ur.). *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – istorijski aspekt*. Užice: Učiteljski fakultet, str. 397–410.
- Stefanović, M. (2009). *Leksikon srpskog prosvetiteljstva*. Beograd: Službeni glasnik.
- Šević, M. (1929). Vojislav Bakić. *Učitelj*, 10, br. 1, str. 10–14.
- Tenorth, H. E. (1994). Profession und Disziplin: zur Formierung der Erziehungswissenschaft. U: H. H. Krüger i T. Rauschenbach (ur.). *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. München: Juventa, str. 17–28.
- Tešić, V. (1967). Pedagogija na Liceju, Velikoj školi i na Univerzitetu u Beogradu do 1914. U: N. Potkonjak i sur. (ur.). *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, str. 7–37.
- Tešić, V. (1973). Put do doktorata V. Rakića. *Nastava i vaspitanje*, 25, br. 1, str. 101–124.
- Trnavac, N. (1996). *Pedagog u školi: prilog metodici rada školskog pedagoga*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Trnavac, N. (2012). *Leksikon istorije pedagogije srpskoga naroda*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Veselinović, A. (ur.). (2005). *Filozofski fakultet Velike škole 1895–1905* (Arhivska građa, knj. V). Beograd: Filozofski fakultet.
- Vujisić Živković, N. (2006). Disciplina pitanja Vićentija Rakića. *Pedagogija*, 61, br. 4, str. 543–550.
- Vujisić Živković, N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Vujisić Živković, N. (2014). Konceptualizacija studija pedagogije. U: V. Spasenović i K. Skubic Ermenc (ur.). *Kakovost univerzitetnega izobrazavanja: mnenja študentov oddelkov za pedagoško in andragoško v Beogradu in Ljubljani*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, str. 9–14.



- Vujišić Živković, N. i Spasenović, V. (2010). Modernization, Ideology and Transformation of Educational Science: Former Yugoslavia Case (1918-1990). *Pedagogija*, 65, br. 2, str. 213–222.
- Živanović, Ž. (1891). O vaspitanju u srednjim školama. *Nastavnik*, 2, br. 4, str. 385–403.



# RAZVOJ PEDAGOGIJE U CRNOJ GORI

VUČINA ZORIĆ

Sveučilište Crne Gore, Filozofski fakultet, Nikšić, Crna Gora, e-adresa:  
vucina@ucg.ac.me

**Sažetak** Ovaj rad predstavlja istraživanje o počecima, radu, dostignućima, problemima, izazovima i perspektivama razvoja pedagogije u Crnoj Gori. U tu svrhu analizirana je pojava, status i zastupljenost pedagogije (i fundamentalnih pedagoških disciplina) kao nastavnoga predmeta, ali i drugi važni preduvjeti za konstituiranje Studijskoga programa za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, jedinom takve vrste u Crnoj Gori. Pritom je analizirana i upisna politika, daljnja prohodnost i mogućnosti zapošljavanja svršenih studenata pedagogije te uvjeti u kojima se razvija Studijski program i usavršava nastavno osoblje. Došlo se do spoznaja da danas tretman i osobito zastupljenost pedagogije kao znanstvene i akademske discipline nisu na zadovoljavajućoj razini na brojnim studijskim programima na Sveučilištu Crne Gore, što govori, među ostalim, i o velikom nerazumijevanju njezine važnosti, posebno za obrazovanje budućih učitelja i nastavnika.

## **Ključne riječi:**

pedagogija,  
Studijski  
program za  
pedagogiju,  
obrazovna  
politika,  
Filozofski  
fakultet u  
Nikšiću,  
Sveučilište Crne  
Gore.



DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-320-3>  
ISBN 978-961-286-320-3  
Dostupno na: <http://press.um.si>

# RAZVOJ PEDAGOGIJE U CRNOJ GORI

VUČINA ZORIĆ

University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Nikšić, Montenegro, e-mail:  
vucina@ucg.ac.me

**Abstract** This paper is a study of the origins, work, achievements, problems, challenges and prospective development of the pedagogy at the University of Montenegro. The occurrence, status and representation of pedagogy (and fundamental pedagogical disciplines) as a subject have been analysed, as have other important prerequisites for establishing the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Nikšić, the only one of its kind in Montenegro. In doing so, we analyse the admissions policy and the progression of and employment opportunities for graduates of pedagogy, the conditions under which the study programme developed and how the teaching staff is trained. We found that the treatment of pedagogy today, particularly its representation as a scientific and academic discipline in numerous programmes at the University of Montenegro, is not satisfactory. Among other things, this speaks to a lack of understanding of its importance, especially for the education of future teachers.

**Keywords:**  
pedagogy,  
department of  
pedagogy,  
educational  
policy,  
Faculty of  
philosophy in  
Nikšić  
University of  
Montenegro.

## 1 Uvod

Nastanak, rad i perspektive razvoja Studijskoga programa za pedagogiju u Crnoj Gori gotovo da nisu bili predmet dublje i šire analize pedagoških stručnjaka, osim u rijetkim i iznudenim prilikama za unutarnje potrebe Sveučilišta Crne Gore, odnosno Filozofskoga fakulteta u Nikšiću kojemu pripada. Iako je to jedini studij pedagogije u Crnoj Gori i osnovan je tek akademske godine 2004/05, čini se smislenim, potrebnim i korisnim prikazati proces njegova konstituiranja i funkcioniranja te analizirati i poteškoće i mogućnosti napretka. To može biti važno i zbog razumijevanja okolnosti u kojima je program osnovan i funkcionira, razmatranja njegove kompatibilnosti s onima u inozemstvu, ali i brojnih postojećih problema, dvojbi i izazova. Analizirat ćemo i određene segmente koji se odnose na upisnu politiku, organizaciju studija, daljnju prohodnost i mogućnosti zapošljavanja svršenih studenata pedagogije, ali i uvjete u kojima se razvija Studijski program i nastavno osoblje.

Da bismo potpunije razumjeli i prikazali podrijetlo i osnovne preduvjete nastanka Studijskoga programa za pedagogiju, u istraživanju smo se fokusirali i na najvažnije podatke koji se odnose na analizu pojave i razvoja pedagogije (i fundamentalnih pedagoških disciplina) kao nastavnoga predmeta u Crnoj Gori. Za razliku od samoga Studijskog programa koji je skoro osnovan, pojavu i razvoj pedagogije kao nastavnoga predmeta u Crnoj Gori moguće je analizirati kroz njegovu realizaciju u poprilično dugom razdoblju, tj. krajem 19. stoljeća u Bogosloviji, odnosno Bogoslovno-učiteljskoj školi i Djevojačkom institutu carice Marije na Cetinju, preko učiteljskih škola nakon Prvoga i Drugoga svjetskog rata pa sve do osnivanja prvoga sveučilišta – *Univerzitet Crne Gore* – tek 1975. te samoga Studijskog programa za pedagogiju 2004. godine. Međutim, iz nepoznatih razloga ni to nije bilo polje sustavnoga, nego samo usputnoga interesa istraživača pedagoškoga ili nekog drugog profila, pa smo pokušali u primjerenom obimu proučiti i status, zastupljenost, forme i sadržaj pedagogije kao nastavnoga predmeta, odnosno njegovu aktualnu postojanost, rasprostranjenost, tretman i perspektive razvoja i afirmacije. Pritom se analiziralo i problem udžbenika iz pedagogije, pojavu prvih relevantnih pedagoga i utemeljitelja pedagogije kao znanstvene i akademske discipline, forme obrazovanja učitelja i u tome zastupljenost pedagoških predmeta.

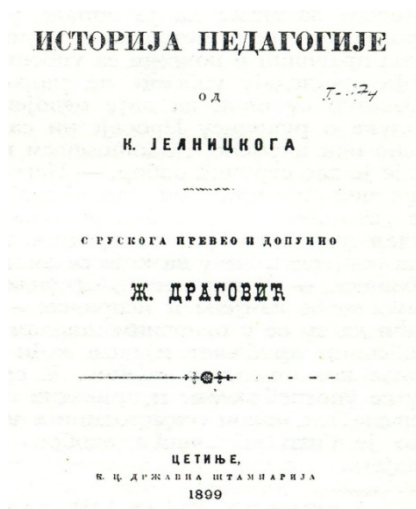
## 2 Pedagogija kao nastavni predmet

S obzirom na to da je u Crnoj Gori prvo sveučilište osnovano tek 1975, pedagogija se u različitim formama i obimu pojavila i realizirala kao nastavni predmet najprije u okviru teoloških studija budućih svećenika i obrazovanja učitelja. U Bogosloviji, osnovanoj 1869. na Cetinju, kao prvoj državnoj stručnoj srednjoškolskoj ustanovi za obrazovanje budućih svećenika (a neki od njih ponekad su bili i učitelji u osnovnim školama zbog nedostatka učiteljskoga kadra) u Crnoj Gori (Backović 2001, str. 179; Delibašić 1980, str. 96), realiziran je nastavni predmet *Učiteljski metod sa pedagoškijskim uputstvima (u osnovnoj školi)* (Kostić 1876, str. 196). Njezinom transformacijom u Bogoslovno-učiteljsku školu (1887–1916), u kojoj je nakon prve dvije zajedničke godine obrazovanja dolazilo do bifurkacije na trećoj i četvrtoj godini radi opredjeljivanja i specijalizacije za samo jednu profesiju (Delibašić 1980, str. 98), realizirala se *Pedagogija – teorijska i istorijska (Pravila o ustrojstvu... 1887)*, potom dva zasebna predmeta: *Pedagogija i Istorija pedagogije* (Nastavni plan... 1890), a 1908. samo *Pedagogija (teorija nastave, didaktika i metodika svih predmeta u osnovnoj školi)* (Pejović 1971, str. 124).

Prva odgojno-obrazovna ustanova (srednja škola) za žensku populaciju u Crnoj Gori i na Balkanu, Djevojački institut carice Marije na Cetinju (1869–1913), bila je institucija koja je, uz ostalo, obrazovala i buduće učiteljice. Bitno je istaknuti da je, za razliku od sličnih institucija u pojedinim južnoslavenskim krajevima koji su bili pod utjecajem Austro-Ugarske, ta ustanova bila u znatnoj mjeri kadrovski popunjena ruskim nastavnicima i financirana od Ruskoga Carstva te i koncipirana dominantno po njihovu modelu obrazovanja (Protner i dr. 2012). Od 1879. bila je zastupljena *Pedagogija* (koja je podrazumijevala *Psibologiju, Logiku, Nauku vaspitanja i Metodiku*) (Rovinski 2000, str. 36), a od 1907. i *Pedagogija i Istorija pedagogije (Nastavni plan... 1907)*.

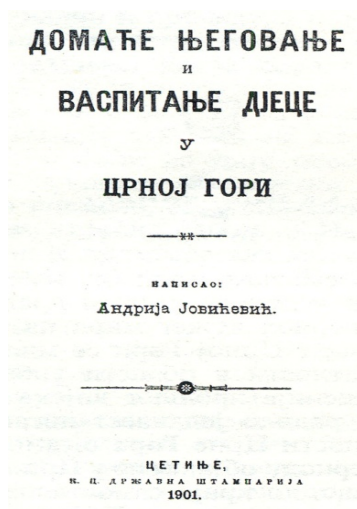
U obje obrazovne institucije koristile su se publikacije stranih autora – naprimjer, prva iz oblasti pedagogije bila je *Istorija pedagogije* (K. Jelnicki), koju je 1899. preveo Ž. Dragović. Dragović je taj udžbenik i dopunio posebnim tekstom o razvoju i stanju školstva i obrazovanja u Crnoj Gori te ga uvjetno možemo smatrati prvim domaćim povjesničarom pedagogije i školstva. Prvo djelo domaćega autora iole vrijedno spomena, koje doduše nije posvećeno pedagogiji kao znanosti ili povijesti pedagogije

i školstva nego odgojnoj problematici u lokalnom kontekstu, bilo je *Domaće njegovanje i vaspitanje djece u Crnoj Gori* A. Jovićeвића iz 1901. godine.



Slika 1: »Istorija pedagogije« K. Jelnicog, 1899.

(izvor: Martinović i Marković 1982, str. 25)



Slika 2: »Domaće njegovanje i vaspitanje djece u Crnoj Gori« A. Jovićeвића, 1901.

(izvor: Martinović i Marković 1982, str. 28)

Prije Prvoga svjetskog rata država je ulagala znatne napore i sredstva za razvoj obrazovanja učitelja realizacijom seminara, stipendijama za obrazovanje i stručno usavršavanje u inozemstvu, definiranjem neophodnih kvalifikacija za profesiju i zapošljavanje učitelja, ali i objavljivanjem njihovih predavanja, obogaćivanjem literature, objavljivanjem knjiga i časopisa, pa sve do osnivanja biblioteka (Zorić 2013, str. 118–119). Zanimljivo je da su crnogorski pedagozi do danas napisali brojne udžbenike i monografije iz raznih pedagoških oblasti, ali nijedan za disciplinu povijest pedagogije, nego se i dalje koriste onima iz inozemstva, najčešće iz regije. Problem udžbenika domaćih autora postoji od početka uvođenja pedagoških, ali i drugih nastavnih predmeta, a nastava se često odvijala i bez ikakvih udžbenika (Zorić 2015b, str. 267). Osim *Osnova pedagogije* iz 1922. domaćega autora P. Čubrovića (1880–1942) gotovo da i nema onoga koji bi se mogao koristiti za opću pedagogiju. Inače, Čubrović je bio prvi doktor pedagogije (na Sveučilištu u Leipzigu) iz Crne Gore na temu razvoja moralnih vrлина, direktor i profesor Učiteljske škole u Beranama (1919–1929) (Deletić 2002, str. 89–93), veoma istaknut pedagog i plodan pisac (Delibašić 2009, str. 310) te ga možemo smatrati pionikom pedagogije u Crnoj

Gori. Najvažnije publikacije i najveći doprinos u oblasti opće i nacionalne povijesti pedagogije, odnosno pedagoških ideja i školstva, dao je Rade Delibašić (1928) svojim sveučilišnim angažmanom i brojnim monografijama i člancima (Delibašić 1980, 2003, 2009 itd.).

Između dva svjetska rata učitelji su obrazovani u učiteljskim školama u Danilovgradu, Cetinju, Beranama i Herceg-Novom. U njima je pedagogija kao nastavni predmet bila zastupljena, naprimjer u Beranama (1919–1929), najprije kao *Istorija pedagogije*, od 1922. kao *Opšta pedagogija i Metodika i istorija pedagogije*, od 1925. samo *Opšta pedagogija* i 1929. kao *Opšta pedagogija sa istorijom* (Deletić 2002), ili u Danilovgradu (1919–1929) kroz realizaciju nastavnoga predmeta *Opšta pedagogija* (Vuković 1985).

Nakon Drugoga svjetskog rata i nastankom Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije nije bilo većih promjena u odnosu na zastupljenost nastavnoga predmeta *Pedagogija* (odnosno *Opšta pedagogija* i *Istorija pedagogije*) u njezinim republikama, ali jest u razumijevanju, sadržaju i ciljevima (sve više socijalistički koncipirane i usmjerene) pedagogije (Medveš 2015; Vujić Živković 2015; Šušnjara 2015; Miovska-Spaseva 2015; Radeka i Batinić 2015; Zorić 2015a). Pritom je bitno istaknuti da se domaći koncept pedagogije uslijed političkoga i ideološkoga neslaganja sa Sovjetskim Savezom veoma brzo počeo razlikovati u traganju za vlastitom verzijom socijalistički usmjerene pedagogije prilagođene domaćim specifičnostima i potrebama (Zorić 2015a). Tako su se u te svrhe, čak i dugo nakon toga sukoba i distanciranja, kao što pokazuje primjer iz Učiteljske škole u Nikšiću, u okviru nastavnoga predmeta *Istorija pedagogije* i dalje izučavale, ravnopravno s idejama pedagoških klasika, i ideje klasika marksizma i socijalizma (*Nastavni plan...* 1962, str. 6).

Odmah po oslobođenju i uspostavljanju organa državne uprave organizirani su prvi oblici obrazovanja budućih učitelja, koji su bili jako deficitarna profesija, a u njihovu su osposobljavanju pedagogija i pedagoški nastavni predmeti imali važno mjesto i zastupljenost. Godine 1945. u Bijelom Polju realiziran je 15-dnevni tečaj, među ostalim i nastavnih predmeta: *Pedagogija, Istorija pedagogije, Didaktika, Kompleksna nastava, Nastavni plan i program, Učiteljska taktika* (Starovlah 1996, str. 112–113). Godine 1946. učiteljski tečajevi postaju šestomjesečni, kao naprimjer onaj pri Učiteljskoj školi u Herceg-Novom, a bila je realizirana i *Pedagogija*, odnosno *Opšta pedagogija* i *Istorija pedagogije*. Zanimljivo je da je tada u toj školi pedagoška (i



psihološka) grupa nastavnih predmeta bila brojnija u odnosu na stručne predmete koje će budući učitelji realizirati u nastavi u osnovnoj školi (Šuković 1997, str. 53–54). Od školske godine 1948/49. učiteljski tečajevi trajali su godinu dana, a imali su i *Pedagogiju* i *Istoriju pedagogije* (Starovlah 1997, str. 34–35). U četverogodišnjoj Učiteljskoj školi u Beranama (1949–1951) izučavale su se i *Pedagogija* i *Istorija pedagogije*. Godine 1951. Učiteljska škola u Nikšiću, u petogodišnjem trajanju, imala je nastavne predmete *Pedagogija* odnosno *Opšta pedagogija* i *Istorija pedagogije*. Razlike u trajanju tečajeva, odnosno godinama obrazovanja budućih učitelja postojale su zbog razlika u njihovu prethodnom obrazovanju, tj. ovisno o tome jesu li prije završili neki kraći tečaj, koliko su razreda i koje srednje škole završili, jesu li sudjelovali u ratu ili regulirali vojnu obvezu itd. (Starovlah 1997, str. 33–35). U Višoj pedagoškoj školi (1947–1963), prvoj visokoškolskoj ustanovi u Crnoj Gori namijenjenoj prije svega obrazovanju učitelja predmetne nastave (Šuković 2003, str. 7–13), 1949/50. izučavala se *Opšta pedagogija sa istorijom pedagogije*, a njezinim prerastanjem u Pedagošku akademiju u Nikšiću 1963. i *Pedagogija* i *Istorija pedagogije* te 1971. samo *Pedagogija (opšta i didaktika) sa istorijom pedagogije* (Arhiv Studentske službe Filozofskog fakulteta).

Danas se *Opšta pedagogija* (ali i *Didaktika*) realizira (samo) kao jednosemestralni nastavni predmet na gotovo svim (nematičnim) studijskim programima na Filozofskom i Filološkom fakultetu u Nikšiću (državnoga Sveučilišta Crne Gore) koji su prvenstveno usmjereni na obrazovanje budućih nastavnika (sociologija, filozofija, povijest, engleski jezik i književnost itd.). Međutim, i predviđeni fond od dva sata predavanja bez vježbi čini se nedovoljnim. *Istorija pedagogije* na tim se programima uopće ne realizira, čak ni na Studijskom programu za obrazovanje učitelja ili Studijskom programu za predškolski odgoj, ni na jednoj razini studija. Godine 1979. bila je na oba studijska programa kao dvosemestralni predmet, 1987. na predškolskom je ukinuta, a na Studijskom programu za obrazovanje učitelja postala je četverosemestralna, ali je i na njemu od 1992. ukinuta. Na Studijskom programu za pedagogiju *Istorija pedagogije* svedena je na dva jednosemestralna nastavna predmeta na prvoj godini osnovnih studija (*Opšta istorija pedagoških ideja* i *Opšta i nacionalna istorija školstva*). Tako je, među ostalim, Bolonjski proces utjecao na više ili manje umjetno fragmentiranje ili usitnjavanje pedagoških disciplina kao nastavnih predmeta s obzirom na to da je bilo obvezno da svi nastavni predmeti postanu jednosemestralni. Time su transformirani brojni nastavni predmeti na studiju pedagogije, pa i *Opšta pedagogija* (prije dvosemestralni predmet) u *Uvod u pedagogiju* i *Teoriju vaspitanja*, a preimenovanje je provedeno u skladu sa sugestijom da nije preporučljivo nazivati predmete naprimjer *Opšta pedagogija I* i *Opšta pedagogija II*

osim ako bi drukčije bilo zaista teško izvedivo ili neprimjereno, kao što je slučaj s nastavnim predmetima *Metodika rada školskog pedagoga I i II*. Važno je istaknuti da se na Studijskom programu za obrazovanje učitelja oblast opće pedagogije realizira samo u jednom nastavnom predmetu, pod nazivom *Osnovi pedagogije*, kao i na Studijskom programu za psihologiju.<sup>1</sup>

Posljednjih godina status pedagogije kao nastavnoga predmeta (najčešće kao *Opšte pedagogije*) i njezinih oblasti postaje sve lošiji i na mnogim drugim fakultetima Sveučilišta Crne Gore. Naime, na pojedinim studijskim programima (od kojih su neki u znatnoj mjeri namijenjeni budućim nastavnicima) ukida se, ponegdje se umjesto pedagogije uvode neki drugi predmeti koji imaju više ili manje veze s pedagogijom, na nekima gubi status obveznoga, pa postaje izborni predmet, a nigdje nema uvođenja toga nastavnog predmeta ako ga prije nije bilo, čak ni kao izbornoga. Naprimjer, posljednjih nekoliko godina na Fakultetu za sport i tjelesni odgoj na specijalističkim poslijediplomskim studijima programa Fizička kultura postoji nastavni predmet *Didaktika* (koji ne predaje pedagog), a umjesto prije realiziranog predmeta *Opšta pedagogija – teorija vaspitanja* uvedena je *Pedagogija sporta* (Arhiv Fakulteta za sport i fizičko vaspitanje). Na Fakultetu likovnih umjetnosti nastavni predmet *Pedagogija* izborni je predmet, a nemaju *Didaktiku* (Arhiv Fakulteta likovnih umjetnosti). Na Prirodno-matematičkom fakultetu na Studijskom programu za fiziku imaju *Pedagogiju*, ali nemaju *Didaktiku* (Arhiv Prirodno-matematičkog fakulteta). Već i to pokazuje da segment pedagoško-psihološke grupe predmeta, odnosno modula nije sustavno riješen, što samo po sebi predstavlja problem i budućim nastavnicima u znatnoj mjeri uskraćuje važne kompetencije koje su im neophodne za rad u nastavi. Takvi se propusti djelomično nadoknađuju prilikom polaganja stručnoga ispita prije zapošljavanja nastavnika, koji sadržava poprilično reducirane sadržaje iz pedagoško-psihološke grupe nastavnih predmeta (Pravilnik o polaganju... 2003, str. 21–26), što nikako nije dovoljno i kvalitetno rješenje.

---

<sup>1</sup> *Nastavni plan i program Studijskog programa za obrazovanje učitelja* (2015); *Nastavni plan i program Studijskog programa za psihologiju* (2015).

### 3 Studijski program za pedagogiju

Iako je pedagogija kao nastavni predmet odavno bila realizirana na određenim razinama, odnosno usmjerenjima obrazovanja učitelja i nastavnika u Crnoj Gori, prvi suštinski i formalno važan primjer inicijative i pokušaja konstituiranja studijskoga programa za pedagogiju zbio je tek 1979. godine. Tada je na Nastavničkom fakultetu (danas Filozofski fakultet) u Nikšiću pokrenuto pitanje mogućnosti da Studijski program za predškolski odgoj i Studijski program za obrazovanje učitelja (koji su bili u dvogodišnjem trajanju) ujedno postanu i prvi stupanj budućega Studijskog programa za pedagogiju (dodatno dvogodišnjega trajanja) (*Nastavni plan...* 1979). Taj originalni koncept zbog lošega ekonomskog stanja u Crnoj Gori tada nije ostvaren, a ni poslije. Stoga su mladi iz Crne Gore, kao i prije, studirali pedagogiju dominantno u Srbiji, ali i Bosni i Hercegovini i Hrvatskoj, pri čemu se mali broj njih vraćao u rodna mjesta i ondje zapošljavao (Delibašić 2009, str. 305).

Na Filozofskom fakultetu u Nikšiću posebno je od 1993. Studijski program za obrazovanje učitelja bio matična jedinica za pedagogiju i psihologiju na Sveučilištu Crne Gore. Tako je bilo sve do osnivanja Studijskoga programa za pedagogiju, koji je preuzeo matičnost i središnju ulogu za pedagoške grupe predmeta. Osnovan je kao jednopredmetni studijski program (tek akademske godine 2004/05) kada su se istovremeno svi studijski programi u Crnoj Gori uskladili u svojem konceptu rada s principima Bolonjske deklaracije. Stoga nije moguće usporediti specifičnosti u njegovu konceptu i radu u odnosu na prethodni sustav studija. Sustav studija do 2017. (kada se prešlo na studije po modelu 3 + 2) bio je unikatan u odnosu na druge države u kojima se studira u skladu s Bolonjskom deklaracijom, gdje se primjenjuju modeli 3 + 2 + 3, 4 + 1 + 3 ili eventualno 5 + 0 + 3. Naime, u Crnoj Gori dugo je postojao model studija 3 + 1 + 1 + 3 godine: 3 (osnovni studiji – stupanj Bachelor *BA* Pedagogija, 180 ECTS bodova) + 1 (poslijediplomski specijalistički studiji – stupanj Specijalist *Spec. Art* Pedagogija, 60 ECTS bodova) + 1 (poslijediplomski master stupanj – stupanj master *MA* Pedagogija, 60 ECTS bodova), što je bila samo opcija, a ne preduvjet za zapošljavanje na radno mjesto pedagoga (ili nastavnika na drugim studijskim programima) + 3 (doktorski studiji, 180 ECTS bodova). Taj koncept nije ostvario poželjnu i punu kompatibilnost s drugim sličnim modelima, a bio je i velika poteškoća za mobilnost studenata koji su u inozemstvu htjeli završiti master studij nakon specijalističkih u Crnoj Gori uslijed neprepoznatljivosti te razine obrazovanja. Pritom je važno istaknuti da je tek od 2017. i u Crnoj Gori postalo pravilo da je master razina obrazovanja uvjet za rad u nastavi, odnosno odgojno-

-obrazovnim institucijama, kao što je u velikom broju država Europske unije i u regiji (Protner i dr. 2014). Međutim, problem je što su se na Studijskom programu za pedagogiju master studiji organizirali periodično, odnosno ne svake akademske godine. Zbog svega iznesenog prikazujemo samo nastavni plan razine studija pedagogije koji se realizirao svake akademske godine, tj. osnovnih studija, odnosno poslijediplomskih specijalističkih studija koji su odnedavno dovoljni za zapošljavanje na radnome mjestu pedagoga.

Tablica 1: Studijski program: pedagogija – nastavni plan akademskih osnovnih studija iz 2015.

Seme- star	R. br. pr.	Naziv predmeta	Predavanja		Vježbe	ECTS
			Teo.	Pr.		
I.	1.	Uvod u pedagogiju	3		2	7
	2.	Opća povijest pedagoških ideja	2		2	7
	3.	Opća psihologija	2		1	5
	4.	Uvod u filozofiju	2		0	5
	5.	Strani jezik I	2		0	2
	6.	Uvod u informatiku	2		1	4
		Ukupno:	13		6	30
II.	1.	Teorija odgoja	3		2	7
	2.	Opća i nacionalna povijest školstva	2		2	7
	3.	Osnove logike	2		0	5
	4.	Razvojna psihologija I	2		1	4
	5.	Osnovi sociologije	2		0	5
	6.	Strani jezik II	2		0	2
		Ukupno:	13		5	30
III.	1.	Didaktika I – Uvod u didaktiku	3		2	7
	2.	Predškolska pedagogija I – teorijske osnove	3		1	6
	3.	Obiteljska pedagogija	2		1	5
	4.	Razvojna psihologija II	2		1	4
	5.	Pedagoška psihologija I	2		1	4
	6.	Strani jezik III	2		0	2
	7.	Izborni predmet III. semestra	2		0	2
		Ukupno:	16		6	30
IV.	1.	Didaktika II – Organizacija nastave	3		2	7
	2.	Predškolska pedagogija II – primijenjene osnove	3		1	6
	3.	Školska pedagogija	2		1	5
	4.	Statistika u pedagogiji	2		2	4
	5.	Pedagoška psihologija II	2		1	4
	6.	Strani jezik IV	2		0	2
	7.	Izborni predmet IV. semestra	2		0	2
		Ukupno:	16		7	30
V.	1.	Komparativna pedagogija I – suvremeni pedagoški pravci	2		2	7
	2.	Andragogija I – Uvod u andragogiju	3		1	6
	3.	Metodologija pedagoških istraživanja I – teorijske osnove	3		2	7
	4.	Pedagogija djece s posebnim potrebama	2		2	5
	5.	Psihologija ličnosti	2		0	3
	6.	Izborni predmet V. semestra	2		0	2
		Ukupno:	14		7	30
VI.	1.	Komparativna pedagogija II – suvremeni obrazovni sistemi	2		2	7
	2.	Andragogija II – Organizacija obrazovanja odraslih	3		1	6
	3.	Metodologija pedagoških istraživanja II – znanstveno-istraživačke metode	3		2	7
	4.	Pedagoška komunikologija	2		2	5
	5.	Pedagogija slobodnog vremena	2		0	3
	6.	Izborni predmet VI. semestra	2		0	2
		Ukupno:	14		7	30

Izborni predmeti na osnovnim studijima po semestrima su: *Antropologija vaspitanja i obrazovanja* i *Zdravstveno vaspitanje* (III); *Inkluzivno obrazovanje, Pedagoški menadžment* ili *Estetika* (IV); *Savremena obrazovna tehnologija* i *Psihopatologija djece i adolescenata* (V); *Evaluacija obrazovne institucije* i *Rad sa darovitom djecom* (VI). Na specijalističkim studijima studenti mogu birati samo u okviru jednoga izbornog predmeta (II), i to između *Ekonomike obrazovanja, Interaktivne nastave* i *Andragogije rada*. Inače, osnovna i poslijediplomska specijalistička razina studija pretrpjela je od osnivanja Studijskoga programa neznatne promjene gotovo samo u dijelu izbornih nastavnih predmeta.

**Tablica 2: Studijski program za pedagogiju – nastavni plan poslijediplomskih specijalističkih studija iz 2015. godine**

Semestar	R. br. pr.	Naziv predmeta	Predavanja		Vježbe	ECTS
			Teo.	Pr.		
I.	1.	Suvremene didaktičke teorije	3		1	5
	2.	Metodika rada školskog pedagoga I	3		2	5
	3.	Socijalna pedagogija	2		1	5
	4.	Programiranje odgojno-obrazovnih sadržaja	3		1	5
	5.	Andragoška didaktika	3		1	5
	6.	Pedagogija ranog djetinjstva	3		1	5
Ukupno:			17		7	30
II.	1.	Dokimologija	3		1	5
	2.	Metodika rada školskog pedagoga II	3		2	5
	3.	Planiranje kadrova i obrazovanja	3		1	5
	4.	Interkulturalna pedagogija	2		1	5
	5.	Izborni predmet	3		1	5
			Specijalistički (diplomski) rad			
Ukupno:			14		6	30

Gotovo svake godine postojao je jako velik broj kandidata, odnosno srednjoškolaca solidnih u pogledu njihovih prosječnih ocjena i ostalih kriterija za upis na studij pedagogije (Arhiv Studentske službe Filozofskog fakulteta), a najčešći razlozi bili su, osim njihova interesa za tu oblast i profesiju pedagoga, što je taj studijski program noviji, što pruža potencijalno široke mogućnosti zapošljavanja (*Izvještaj Matične komisije...* 2004, str. 4) i prohodnost iz gotovo svih vrsta srednjih škola. Naime, uvjeti za upis su završena gimnazija, medicinska, ekonomska (i turistička), likovna ili muzička srednja škola, a boduju se: ocjene iz *Maternjega jezika* i *Psihologije/Filozofije/Sociologije/Logike/Istorije*; opći uspjeh na maturi odnosno stručnom ispitu, koji se polaže eksterno (ako kandidat nije imao eksternu maturu, polaže na upisu diferencijalne ispite iz *Maternjega jezika* i *Psihologije*); opći uspjeh na završetku pojedinih razreda srednjega obrazovanja; diploma *Luča* (odličan uspjeh iz

svih nastavnih predmeta tijekom srednje škole) ili ekvivalentna diploma i eventualno diploma (ili ekvivalentni dokument) za osvojenu prvu ili drugu nagradu na državnom natjecanju srednjoškolaca koje je organiziralo ministarstvo nadležno za prosvjetu i znanost ili natjecanju višega ranga iz predmeta od važnosti za svladavanje Studijskoga programa (*Pravilnik o uslovima...* 2015, str. 1–9). Dakle, ne postoji nikakva vrsta obveznoga dopunskog, tj. prijamnog ispita koji bi pružio dodatni uvid u potencijale ili profiliranost kandidata za upis na studij pedagogije.

Poslijediplomski specijalistički, master i doktorski studij mogu upisati kandidati sa završenom prethodnom razinom studija iz »odgovarajuće oblasti« (*Pravila studiranja...* 2015, čl. 14; *Pravila doktorskih studija* 2015, čl. 24), što je odrednica koja omogućava različite interpretacije. Naprimjer, akademske godine 2011/12. na Studijskom programu za pedagogiju na master studij smjera Obrazovna politika upisani su, pored pedagoga, i kandidati koji su završili akademski specijalistički studij na studijskim programima za psihologiju, talijanski jezik i književnost, engleski jezik i književnost, ali i primijenjeni studij programa za predškolski odgoj. Međutim, na doktorskom studiju svi upisani studenti završili su akademski poslijediplomski studij za pedagogiju. Za razliku od osnovnoga i poslijediplomskoga specijalističkog studija, poslijediplomski master i doktorski studij organiziraju se periodično, prvenstveno ovisno o obrazovnoj politici Sveučilišta, odnosno aktualnoj procjeni o potrebi za pedagoškim stručnjacima na toj razini obrazovanja, ali i zanimanju i financijskim mogućnostima studenata. Ako razmatramo samo razdoblje od 2004. do 2017, poslijediplomski master studij na općem smjeru organiziran je 2008, 2009, 2012, 2013. i 2015. godine (ukupno 34 studenta), na smjeru Obrazovna politika 2011. godine (24 studenta) i na smjeru Inkluzivno obrazovanje 2014. godine (20 studenata), a doktorski jedanput – 2013. godine (7 studenata) (Arhiv Studentske službe Filozofskog fakulteta).

U *Dopuni diplome*<sup>2</sup> za studente pedagogije nakon prve dvije razine studija navedena su stručna zvanja i mogućnosti zapošljavanja na sljedeći način:

- *BA*: stručni suradnik u oblasti predškolskoga odgoja i obrazovanja, socijalnoga rada, domskoga odgoja učenika i studenata, kulture i medija (*Dopuna diplome za studente stepena BA studija 2015*, str. 3)
- *Spec. Art*: diplomirani pedagog, posjeduje profesionalnu kompetenciju za samostalno obavljanje poslova pedagoga u institucijama predškolskoga, osnovnoga i srednjega odgoja i obrazovanja te obavljanje pedagoško-andragoške djelatnosti u raznovrsnim institucijama odgojno-obrazovnoga sustava, privrednim organizacijama, zavodima za zapošljavanje, centrima za socijalni rad, kao i poslova nastavnika pedagogije na razini srednjoškolskoga obrazovanja (*Dopuna diplome za studente stepena Spec. Art studija 2015*, str. 3).

U praksi je gotovo nemoguće zaposliti se u struci bez diplome svršenoga poslijediplomskoga specijalističkog studija. Usto pedagog s bilo kojom razinom obrazovanja ne može biti nastavnik pedagogije u srednjoj školi u Crnoj Gori jer ona kao nastavni predmet nikada nije postojala, čak ni kao izborni predmet.

Pri samom osnivanju Studijskoga programa za pedagogiju ustanovljeno je da različite javne institucije (obrazovne, socijalne itd.) trebaju minimalno 200 diplomiranih pedagoga (*Izvještaj Matične komisije...* 2004, str. 4). Stoga se posebno prvih godina odobravao upis velikoga broja studenata.

---

<sup>2</sup> Odluku o sadržaju profesionalnih mogućnosti, odnosno zapošljavanja nakon određene razine studija pedagogije donose Studijski program, Uprava Filozofskoga fakulteta i Sveučilišta Crne Gore, a izdaje se na osnovi čl. 118. Zakona o visokom obrazovanju (2003, str. 1–31), Pravilnika o sadržaju i obliku diplome... (2007, str. 1–30), kao i na osnovi preporuka Europske komisije, Savjeta Europe i UNESCO-CEPES-a (*Dopuna diplome za studente stepena BA studija 2015*, str. 1).



**Tablica 3: Broj upisanih studenata na Studijskom programu za pedagogiju po godinama (izvor: Arhiv Studentske službe Filozofskog fakulteta)**

Ak. g.	Broj upisanih studenata
2004/05	58
2005/06	67
2006/07	52
2007/08	37
2008/09	21
2009/10	39
2010/11	40
2011/12	35
2012/13	39
2013/14	35
2014/15	30
2015/16	30
<b>Ukupno</b>	<b>483</b>

(izvor: Arhiv Studentske službe Filozofskog fakulteta)

Do 13. listopada 2015. osnovni studij završilo je 235 studenata, a od 349 studenata koji su mogli završiti i poslijediplomski specijalistički studij diplomiralo ih je točno 200. Pretpostavlja se da je među njima ipak znatan broj nezaposlenih, a razlozi za to su brojni. Aktualna zakonska rješenja daju male mogućnosti odgojno-obrazovnim institucijama u pogledu zapošljavanja pedagoga. Po njima:

- ustanova koja ima više od 450 učenika odnosno djece ima pravo na jednoga pedagoga ili psihologa
- ustanova koja ima više od 1000 učenika odnosno djece ima pravo na jednoga pedagoga i psihologa
- dvije ili više ustanova koje zajedno ispunjavaju uvjete u pogledu broja učenika odnosno djece, a nalaze se na teritoriju iste općine, mogu imati jednoga pedagoga ili psihologa
- resursni centar (kontinuirana edukacija i rehabilitacija djece, mladeži i odraslih itd.) ima pravo na jednoga psihologa, a ako ima više od 100 učenika odnosno djece, ima pravo i na jednoga pedagoga (Pravilnik o normativima... 2010, str. 44–45).

Samo je jedan od problema što ne postoji mnogo odgojno-obrazovnih ustanova koje imaju više od tisuću učenika. Naravno da je takvim ustanovama, a i onima manjim, potreban i pedagog i psiholog – koji uostalom nisu istih specijalnosti. Također je malo vjerojatno da jedan pedagog može veoma kvalitetno i posvećeno obavljati svoj posao istodobno radeći u dvije ili više ustanova. Posebno je nejasno i uopće neprecizirano po kojem se to kriteriju u manjim školama izabire između zapošljavanja pedagoga ili psihologa.

Po službenim podacima Zavoda za zapošljavanje Crne Gore od 3. listopada 2015, postojao je jedan nezaposleni diplomirani pedagog (*Spec. Art*) i potražnja za zapošljavanjem jednoga pedagoga.<sup>3</sup> S druge strane, tada je bilo nemoguće doći do dubljih relevantnih podataka, odnosno podataka o tome koliko je zaposlenih pedagoga, jer pojedini rade u više škola, ne postoji dostupna evidencija o zaposlenima koji su završili studij pedagogije u Crnoj Gori i onima koji su završili studij izvan nje, koliko ih radi izvan škola ili struke itd. Vrlo je vjerojatno da znatan broj onih koji su nezaposleni nisu registrirani na tržištu rada, ne rade u struci ili rade u inozemstvu. Inače, dokumenti koji sadržavaju strategije o zapošljavanju u Crnoj Gori ističu nedovoljne kapacitete službi koje se bave karijernom orijentacijom, pa pojedini predviđaju njihovo jačanje, među ostalim, i zapošljavanjem pedagoga (naprimjer *Akциони plan...* 2013, str. 22). Vlada Crne Gore posljednjih nekoliko godina također intenzivnije realizira programe stručnoga osposobljavanja za osobe sa stečenim visokim obrazovanjem, a nalaze se u evidenciji Zavoda za zapošljavanje i nemaju radnoga iskustva, čime mogu odraditi pripravnički staž i položiti stručni ispit, što su uvjeti za stupanje u stalni radni odnos.

Studijski program za pedagogiju, ali i Studijski program za psihologiju osnovani su u specifičnom društveno-političkom trenutku i okolnostima. Naime, da bismo razumjeli zašto je baš tada osnovan Studijski program za pedagogiju i još neki na Sveučilištu Crne Gore, osim razloga procjena o potrebama u odgojno-obrazovnom sustavu važno je istaknuti da je to već uvelike bilo doba kada je bilo izgledno i očekivalo se da Crna Gora i formalno opet postane samostalna, odnosno istupi iz zajedničke države sa Srbijom, što se i dogodilo 21. svibnja 2006. godine. Imajući u vidu prethodne tokove, Crna Gora željela je što prije obogatiti i osnažiti, među

---

<sup>3</sup> Podaci Zavoda za zapošljavanje Crne Gore (2015).

ostalim, i svoje visokoškolske kapacitete i omogućiti što većem broju svršenih srednjoškolaca da ostanu i studiraju u svojoj državi.

Prvih godina rada Studijski program za pedagogiju imao je samo nekoliko gostujućih profesora iz inozemstva, a relativno brzo stvoreno je potpuno domaće nastavno osoblje. Ambiciozna ideja osnivanja Studijskoga programa za pedagogiju ostvarena je uz pomoć jezgre koju su činili prije svega pedagozi kao osnivači i nositelji programa: profesori koji su tada radili na Filozofskom fakultetu (Ratko Đukanović, Pavle Gazivoda, Ljubinka Milošević, Rade Delibašić, Nikola Mijanović, Saša Milić, Radovan Damjanović), profesori izvan Crne Gore (Novak Laketa, Miomir Despotović i dr.) koji su idućih nekoliko godina bili gostujući profesori te mlađi domaći kadar koji se u međuvremenu usavršavao (Tatjana Novović, Katarina Todorović, Vučina Zorić i dr.). Pritom je bitno napomenuti da je Studijski program od samoga osnivanja radio na osiguravanju mladoga suradničkoga kadra iz redova najboljih studenata, danas doktoranada na Studijskom programu za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Nikšiću, koji će s vremenom moći preuzeti daljnji razvoj Studijskoga programa i rad u nastavi (Milica Jelić, Milica Jaramaz, Jovana Marojević, Sanja Čalović Nenezić, Milena Krtolica i dr.) (Arhiv Studentske službe Filozofskog fakulteta). Ostaje žal što nije bilo prilike za angažiranje najistaknutijega i najutjecajnijega pedagoga, odnosno andragoga iz Crne Gore, jednoga od utemeljitelja andragogije, relevantnog u svjetskim okvirima, prof. dr. Dušana Savićevića iz Nikšića (1925–2015), koji je na Filozofskom fakultetu u Beogradu, gdje je radio, osnovao čuveni Studijski program za andragogiju 1979. godine. Aktualno nastavno osoblje, osim suradnika u nastavi, obrazovalo se na sveučilištima u drugim jugoslavenskim republikama, tj. u Beogradu, Novom Sadu, Sarajevu, Rijeci i drugdje, a srž kadrovskega potencijala Studijskoga programa čine jedan redovni profesor, tri izvanredna profesora i pet suradnika u nastavi (*Nastavni kadar – biografije* 2019). Oni su angažirani na brojnim studijskim programima, odnosno fakultetima gdje realiziraju nastavu iz pedagoških predmeta.<sup>4</sup> Jako su aktivni u domaćem prostoru i uključeni u brojna tijela koja vode i realiziraju određene segmente obrazovne politike (upravni organi Sveučilišta Crne Gore, Odbor za obrazovanje Crnogorske akademije nauka i umjetnosti itd.). Međutim, već su dugo mnoge komisije, seminari za nastavnike, projekti i slično, u kojima bi bilo prirodno da bude pedagog, često bez zahtjeva za njihovo uključivanje. Iako još uvijek mlad, Studijski program uspio je

---

<sup>4</sup> Vidi na: <http://www.ucg.ac.me/me/o-univerzitetu/info/clanice-univerziteta> (pristupljeno 1. 10. 2015), a sve u skladu s *Odlukom o određivanju matičnosti...* (2015).

2009. osnovati Institut za pedagoška istraživanja<sup>5</sup>, razvija intenzivnu regionalnu i međunarodnu suradnju, organizira i realizira brojne projekte unutar međudržavnih programa (Tempus, Erasmus Mundus, CEEPUS itd.) i sudjeluje u raznovrsnim drugim aktivnostima poput međunarodnih konferencija izvan Crne Gore, uređivačkih odbora međunarodnih časopisa u inozemstvu, mobilnosti nastavnoga osoblja i studenata, objavljivanja samostalnih i radova s kolegama iz regije i šire u najreferentnijim međunarodnim publikacijama (*Samovrednovanje po studijskim programima* 2012, str. 35–39, 42–44).

#### 4 Zaključak

Pedagogija je u prošlosti gotovo uvijek imala veoma važnu ulogu u obrazovanju odgojitelja, učitelja i nastavnika. Ipak, status, forma i sadržaj pedagogije i pedagoških nastavnih predmeta bili su promjenjivi, a zastupljenost najčešće nesustavno riješena, kako je u znatnoj mjeri i danas. Čak i na mnogim studijskim programima koji su prvenstveno namijenjeni obrazovanju budućih nastavnika pedagogija i njezine fundamentalne discipline nisu zastupljene u dovoljnoj mjeri, a njihova svrha i primjena veoma se često pogrešno shvaća i svodi na metodike nastavnih predmeta. Donekle je zadovoljavajuća situacija samo na Filozofskom fakultetu (na kojem su, pored ostalih, i studijski programi za pedagogiju, obrazovanje učitelja i predškolski odgoj) i djelomično na Filološkom fakultetu (do 5. listopada 2015. bio je u sklopu Filozofskoga fakulteta), koji prije svega profiliraju buduće učitelje i nastavnike, te na Muzičkoj akademiji.

Na mnogim fakultetima studenti izučavaju pedagoško-psihološku grupu predmeta u različitom obimu i to pitanje nije sustavno riješeno, nego prepušteno autonomnim odlukama jedinica Sveučilišta Crne Gore. Naime, tu grupu predmeta (uglavnom obveznih i poprilično različitih) imaju gotovo uvijek na posljediplomskim specijalističkim studijima, a njihov udio ide od 14 do 24 ECTS boda. Tek se uvidom u *Dopunu diplome* može ustvrditi je li diplomirani student polagao tu grupu predmeta, a ako nije, to mora postići prilikom polaganja stručnoga ispita, koji je njihova reducirana verzija i zaista jako loše rješenje (vidi: Protner i dr. 2014, str. 15–16, 20).

---

<sup>5</sup> *Odluka o osnivanju Instituta za pedagoška istraživanja* (2009). Institut je osnovan kao interni znanstveni centar, tj. interna znanstvena jedinica Filozofskoga fakulteta u Nikšiću koja radi na bazi postojećih i novih znanstvenih projekata iz oblasti pedagogije, a čine ga nastavnici i suradnici angažirani na realizaciji rada i programa Instituta.

Najvažnije (i do sada jedino masovnije) okupljanje pedagoga iz Crne Gore, koje je pokušalo inicirati rješavanje brojnih prethodno iznesenih problema, bilo je na Prvoj konferenciji pedagoga Crne Gore pod nazivom *Stanje i perspektive pedagoške teorije i prakse u Crnoj Gori*, održanoj u Petrovcu od 17. do 19. listopada 2011. u organizaciji Foruma pedagoga Crne Gore (osnovan 10. rujna 2003, predsjednik Radoje Novović), ali i Studijskoga programa za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nikšiću i Instituta za pedagoška istraživanja, a sve uz finansijsku potporu i sudjelovanje predstavnika Ministarstva prosvjete i sporta, Zavoda za školstvo i Centra za srednje stručno obrazovanje (*Vaspitanje i obrazovanje* 2011, str. 13). Cilj je bio da se kritičkom analizom trenutačnoga stanja pedagoške teorije i prakse pridonese razvoju suvremene koncepcije odgojno-obrazovnoga sustava, pedagoške struke i njezinoj afirmaciji u Crnoj Gori. Sudjelovalo je 110 pedagoga iz svih krajeva Crne Gore, izloženo je 25 referata, a većina ih je objavljena u jedinom pedagoškom časopisu u Crnoj Gori – *Vaspitanje i obrazovanje* (2011). Neki od najvažnijih zaključaka i prijedloga na kraju konferencije bili su sljedeći: treba raditi na donošenju koncepcije razvoja pedagoške djelatnosti; valja donijeti zakon o radu pedagoga da bi se regulirao status (niz pitanja koja zakon treba riješiti – Program rada, pitanje mentorstva, polaganje stručnoga ispita, napredovanje u karijeri itd.); prilikom izrade zakonske regulative obvezno se treba konzultirati s istaknutim pedagoškim teoretičarima i praktičarima; pedagogiju treba razvijati samo kao integralnu znanost o odgoju; pri svakoj promjeni vezanoj za odgojno-obrazovni rad potrebno je uključivati pedagoge. Jedan od najzanimljivijih prijedloga bila je inicijativa za razmatranje mogućnosti uvođenja nastavnoga predmeta *Pedagogija* kao izbornoga odnosno fakultativnoga predmeta u pojedinim srednjim školama u Crnoj Gori, prvenstveno zbog afirmacije pedagogije, njezine važnosti i koristi za učenike, ali i radi intenzivnijega reguliranja problema zapošljavanja pedagoga (*Vaspitanje i obrazovanje* 2011, str. 14). Ipak, ta inicijativa da se pedagozi angažiraju u nastavi do sada je dobila potporu jedino u formi prijedloga Ministarstva pravde i ljudskih prava Vlade Crne Gore. Naime, ideja je da, pored ostalih nastavnika i psihologa, i pedagozi mogu nakon odgovarajućega stručnog usavršavanja (u čemu je sudjelovao Forum pedagoga Crne Gore) realizirati u VIII. i IX. razredima osnovnih škola te I. i II. razredima gimnazija nastavu iz izbornoga nastavnog predmeta *Zdravi stilovi života (Izvyještaj o ostvarivanju plana... 2012, str. 7)*, koji obrađuje teme: prevencija nasilja, reproduktivno zdravlje sa spolnim odgojem i prevencijom spolno prenosivih bolesti, mentalno i emocionalno zdravlje, unapređenje međuljudskih odnosa i komunikacija.

Studijski program za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nikšiću nema nikakvu konkurenciju jer nema ni srodnih ili sličnih stručnih usmjerenja odnosno programa kao što bi mogle biti andragogija, specijalna pedagogija itd. Vrlo je vjerojatno da će zadugo i ostati jedini, prvenstveno zbog aktualnih službenih procjena potreba sustava obrazovanja, stanja na tržištu rada, ali i nezainteresiranosti privatnih sveučilišta i fakulteta (najvjerojatnije najviše zbog financijskih razloga i nemogućnosti da se studentima pruži jasna slika i pomoć prilikom zapošljavanja). Procjene o nedostatku pedagoškoga kadra u Crnoj Gori prilikom osnivanja Studijskoga programa za pedagogiju (*Izvještaj Matične komisije...* 2004, str. 4) pokazale su se kao nerealne prije svega uslijed zakonskih rješenja, koja u velikoj mjeri otežavaju njihovo zapošljavanje (Pravilnik o normativima... 2010, str. 44–45) te dovode do situacije da imamo hiperprodukciju diplomiranih pedagoga. Ono što svakako ostaje zadatak i sve veći izazov bit će sve važnija uloga informiranja i privlačenja srednjoškolaca na upis studija pedagogije, ali i konkretna pomoć u rješavanju problema njihova zapošljavanja.

*Samovrednovanje po studijskim programima iz 2012. godine* (str. 43–44) predstavilo je najvažnije slabosti, prednosti i potencijale i Studijskoga programa za pedagogiju. Neki od dugotrajnih problema u radu Studijskoga programa jesu nepostojanje ili nedovoljna prepoznatost prednosti modela i studiranja; nedovoljna sredstva za razvoj profesionalnih kapaciteta nastavnoga osoblja; prenaplaštena tehnokratizacija načina i pravila studiranja, koja u znatnoj mjeri ne korespondira s potrebama realizacije nastave, komunikacije sa studentima i načinima procjenjivanja studentskih postignuća; neodgovarajuća upisna politika, koja bi mogla ugroziti cjelokupnu kvalitetu nastave na Studijskom programu, što bi se odrazilo i na kvalitetu budućih diplomiranih pedagoga, a samim time imalo bi negativne posljedice i za rejting Studijskoga programa u visokoškolskim krugovima, posebno kod srednjoškolske populacije, potencijalnih studenata pedagogije itd. Brojne su i prednosti programa: kvalitetan nastavni plan i program usklađen s potrebama obrazovnoga sustava Crne Gore i suvremenim tendencijama razvoja odgoja i obrazovanja u Europskoj uniji; odgovarajući prostorni uvjeti za rad i realizaciju nastave; uvođenje mladoga nastavnog osoblja znatno je pridonijelo modernijem pristupu nastavi i komunikaciji sa studentima; razvoj specijalističkih, master i doktorskih studija u velikoj mjeri pridonosi daljnjem stručnom i znanstvenom utemeljenju programa i pruža mogućnosti većega otvaranja u pravcu suradnje sa srodnim studijskim programima u zemljama regije; sudjelovanje u brojnim međunarodnim projektima itd. Mnogo je

moгуćnosti za razvoj koje pogoduju budućem napretku Studijskoga programa: razvoj i povećanje broja predškolskih ustanova, a time i porast potražnje za pedagozima; uvođenje svih privatnih institucija za brigu o djeci u redovni/državni obrazovni sustav rezultirat će i potrebom za bazičnim i specijalističkim obrazovanjem pedagoga; uvođenje standarda kvalitete u cjelokupni odgojno-obrazovni sustav Crne Gore rezultirat će pojačanom potrebom za stručnim usavršavanjem pedagoga iz radnoga odnosa, što u znatnoj mjeri otvara prostor za angažman Studijskoga programa; stjecanjem statusa države kandidata za Europsku uniju otvaraju se brojne mogućnosti apliciranja s projektima usmjerenim na unapređenje kurikuluma, razvoj novih silabusa i unapređenje predavačkih i pedagoških kompetencija nastavnika itd. (vidi u: *Samovrednovanje po studijskim programima* 2012, str. 43–44).

Društveno-politički kontekst uvijek je u Crnoj Gori uvelike determinirao tretman, zastupljenost, sadržaje i razvoj pedagogije. Raspad socijalistički usmjerene Jugoslavije doveo je i do promjena u odnosu na deideologizaciju pedagogije. Također se Crna Gora prestala oslanjati na dobivanje pedagoškoga kadra obrazovanog na sveučilištima u okruženju te je osnovala Studijski program za pedagogiju na državnom Sveučilištu Crne Gore. Iako je pedagogija kao znanstvena i akademska disciplina u Crnoj Gori oduvijek bila utemeljena na njemačkoj tradiciji i konceptu (Delibašić 2009, str. 252, 270, 308), taj koncept počeo je u posljednje vrijeme slabjeti uslijed znatne usmjerenosti k strategijama i konceptima koji su aktualni u mnogim državama Europske unije, a koji su umnogome koncipirani po modelu anglosaskih znanosti o odgoju. I u nastavnim sadržajima i publikacijama koje se koriste u nastavnim predmetima na Studijskom programu za pedagogiju u određenoj se mjeri osjeća utjecaj takva koncepta znanosti, odnosno nauka o odgoju, što se donekle neizravno potiče i kriterijima za izbor u viša zvanja nastavnoga osoblja (*Mjerila za izbor...* 2004). Naime, najvažniji je habilitacijski kriterij objavljivanje radova u publikacijama koje se nalaze u bazama Web of Science – Thomson Reuters (samo SSCI i A&HCI), pa se u određenoj mjeri pedagogija u Crnoj Gori počela preusmjeravati iz njemačkoga u anglosaski jezični i kulturni prostor. Dakle, očit je trend i poticanje promjena koje se kreću od izvornoga njemačkoga koncepta pedagogije kao jedinstvene znanosti o odgoju i obrazovanju k više ili manje, neizravno izazvanom, opasnom transformiranju u konglomerat znanosti o odgoju i dezintegraciji pedagogije. Bitno je istaknuti da radovi objavljeni u eminentnim časopisima koji se nalaze u spomenutim bazama u znatnoj mjeri imaju jamstvo i pokazatelj su kvalitete radova autora, ali čitav koncept takva najvažnijega kriterija za

habilitaciju znatno pridonosi tome da je nastavno osoblje primorano fokusirati se na postizanje toga cilja uz pomoć samo takvih sredstava, stoga se rjeđe i teže posvećuje istraživanju problema koji nisu atraktivni tim časopisima, pisanju udžbenika i sl.

Mladi Studijski program za pedagogiju uspio je za kratko vrijeme formirati potpuno domaći stručni kadar, intenzivirati suradnju u regiji i šire, osnovati Institut za pedagoška istraživanja te se brojnim međunarodnim projektima i aktivnostima sve više afirmirati i kao potencijalno važan oslonac i nositelj reformi u odgojno-obrazovnom sustavu Crne Gore. Ipak, brojne su dvojbe i izazovi, među ostalim, i uslijed aktualnoga procesa integracije i sistematizacije na Sveučilištu, koji mogu bitno utjecati na status i perspektive razvoja Studijskoga programa i same pedagogije kao znanosti u Crnoj Gori. Međutim, ako Studijski program za pedagogiju promatramo neovisno o okolnostima, on ima potencijal, tendenciju napretka i sve većih i raznovrsnih dostignuća. Ima mnogo razloga za opstanak i prostora za razvoj Studijskoga programa za pedagogiju, a prvi važniji pomak učinjen je prilikom reakreditacije Studijskoga programa za pedagogiju i čitavoga Sveučilišta Crne Gore 2017, kada se napokon prešlo na studij po modelu 3 + 2.

#### **Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Zorić, V. (2016). Nastanak, delovanje in perspektive razvoja študijskega programa pedagogika v Črni gori = Establishment, work and prospective development of the department of pedagogy in Montenegro. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 98–116, 104–123.

#### **Izvori i literatura**

- Akциони plan za unapređivanje zapošljavanja mladih za 2014. godinu.* (2013). Podgorica: Ministarstvo održivog razvoja i turizma Vlade Crne Gore.
- Arhiv Fakulteta likovnih umjetnosti. Fakultet likovnih umjetnosti, Cetinje.
- Arhiv Fakulteta za sport i fizičko vaspitanje. Fakultet za sport i fizičko vaspitanje, Nikšić.
- Arhiv Prirodno-matematičkog fakulteta. Prirodno-matematički fakultet, Podgorica.
- Arhiv Studentske službe Filozofskog fakulteta. Filozofski fakultet u Nikšiću.
- Backović, S. (ur.). (2001). *Knjiga promjena*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Čubrović, P. (1922). *Osnovi pedagogije*. Beograd: Kajmakčalan.
- Deletić, Z. (2002). *Učiteljska škola u Beranama 1919–1929*. Kosovska Mitrovica: Ofset pres.
- Delibašić, R. (1980). *Razvoj školstva i pedagoške misli u Crnoj Gori*. Titograd: Republički zavod za unapređivanje školstva.
- Delibašić, R. (2003). *Filozofski fakultet u Nikšiću*. Nikšić: Filozofski fakultet Nikšić.
- Delibašić, R. (2009). *Istorija pedagoške misli u Crnoj Gori*. Podgorica: CID.
- Dopuna diplome za studente stepena BA studija.* (2015). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.
- Dopuna diplome za studente stepena Spec. Art studija.* (2015). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.



- Izještaj Matične komisije za obavljanje pripremnih radnji za početak rada Studijskog programa pedagogija na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.* (2004). Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću.
- Izještaj o ostranivanju plana aktivnosti za postizanje rodne ravnopravnosti u Crnoj Gori 2008–2012.* (2012). Podgorica: Ministarstvo pravde i ljudskih prava Vlade Crne Gore.
- Jelnicki, K. (1899). *Istorija pedagogije* (s ruskog preveo i dopunio Ž. Dragović). Cetinje: K.C. državna štamparija.
- Jovičević, A. (1901). *Domaće njegovanje i vaspitanje djece u Crnoj Gori.* Cetinje: K.C. državna štamparija.
- Kostić, M. (1876). *Škole u Crnoj Gori od najranijih vremena do današnjeg doba.* Pančevo.
- Marković, F. (1932). *Savremeni nastavni metodi.* Cetinje: Knjižara Lovćen.
- Marković, F. (1933). *Dom i škola.* Cetinje: Štamparija Napredak.
- Martinović, D. i Marković, M. (1982). *Crnogorski udžbenici 1836–1981.* Titograd: Republički zavod za unapređivanje školstva.
- Medveš, Z. (2015). Socialist pedagogy: Caught between the myth of the fairness of the unified school and cultural hegemony. *Sodobna pedagogika*, 66 (132), br. 2, str. 14–41.
- Miovska-Spaseva, S. (2015). Achievements and contradictions in the development of schooling and pedagogy in socialist Macedonia (1945–1990). *Sodobna pedagogika*, 66 (132), br. 2, str. 114–128.
- Mjerila za izbor u akademska i naučna zvanja.* (2004). Podgorica: Univerzitet Crne Gore. Dostupno na: [http://www.ucg.ac.me/fajlovi/mjerila%20akademska\\_zvanja.pdf](http://www.ucg.ac.me/fajlovi/mjerila%20akademska_zvanja.pdf) (pristupljeno 1. 10. 2015).
- Nastavni kadar – biografije.* (2019). Preuzeto sa: <http://www.ff.ucg.ac.me/12Pedagogija/01os.htm> (pristupljeno 12. 1. 2019).
- Nastavni plan i program Studijskog programa za obrazovanje učitelja.* (2015). Preuzeto sa: [http://www.nastava.ucg.ac.me/ucg/index.php/StudijskiProgram/view?org\\_jedinica\\_id=19&sp\\_id=16&smjer\\_id=0&podsmjer\\_id=0](http://www.nastava.ucg.ac.me/ucg/index.php/StudijskiProgram/view?org_jedinica_id=19&sp_id=16&smjer_id=0&podsmjer_id=0) (pristupljeno 1. 10. 2015).
- Nastavni plan i program Studijskog programa za psihologiju.* (2015). Preuzeto sa: [http://www.nastava.ucg.ac.me/ucg/index.php/StudijskiProgram/view?org\\_jedinica\\_id=19&sp\\_id=20&smjer\\_id=0&podsmjer\\_id=0](http://www.nastava.ucg.ac.me/ucg/index.php/StudijskiProgram/view?org_jedinica_id=19&sp_id=20&smjer_id=0&podsmjer_id=0) (pristupljeno 1. 10. 2015).
- Nastavni plan i program za Bogoslovsko-učiteljsku školu i knjaževsku crnogorsku državnu gimnaziju u godini 1890/1. (1890). *Prosvjeta*, 11/12, br. 2, str. 269–289.
- Nastavni plan i program za Djevojački institut »Carice Marije« na Cetinju.* (1907). Cetinje.
- Nastavni plan i program za Učiteljsku školu.* (1962). Titograd: Zavod za unapređivanje školstva Crne Gore.
- Nastavni plan iz Koncepta razvoja Nastavničkog fakulteta.* (1979). Nikšić: Nastavnički fakultet Univerziteta Crne Gore.
- Odluka o određivanju matičnosti organizacionih jedinica Univerziteta Crne Gore.* (2015). Podgorica: Senat Univerziteta Crne Gore.
- Odluka o osnivanju Instituta za pedagoška istraživanja.* (2009). Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću.
- Pejović, Đ. (1971). *Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori 1852–1916.* Cetinje: Obod.
- Podaci Zavoda za zapošljavanje Crne Gore. (2015). Dostupno na: <http://www.zzzcg.org/home/default.asp?goDirect=../home/type.asp|iCat=55|iChannel=201&nChannel=Radna%20snaga> (pristupljeno 3. 10. 2015).
- Pravila doktorskih studija.* (2015). Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Pravila o ustrojstvu Bogoslovsko-učiteljske škole na Cetinju.* (1887). Cetinje: Bogoslovsko-učiteljska škola.
- Pravila studiranja na postdiplomskim studijama.* (2015). Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Pravilnik o normativima i standardima za sticanje sredstava iz javnih prihoda za ustanove koje realizuju javno važeće obrazovne programe. (2010). *Službeni list Crne Gore*, br. 66, str. 44–45.
- Pravilnik o polaganju stručnog ispita nastavnika. (2003). *Službeni list Republike Crne Gore*, br. 67, str. 21–26.
- Pravilnik o sadržaju i obliku diplome i dopune diplome (supplement), vođenju matične knjige studenata, evidencije i sadržaju javnih isprava koje izdaje Univerzitet i ustanove visokog obrazovanja. (2007). *Službeni list RCG*, br. 9, str. 1–30.
- Pravilnik o uslovima, kriterijumima i postupku upisa na osnovne studije Univerziteta Crne Gore.* (2015). Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujišić Živković, N. (2012). The Development of Teacher Training in the States of Former

- Yugoslavia. U: A. Németh i E. Skiera (ur.). *Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reforma*. Frankfurt am Main et al.: Lang, str. 239–265.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujsić Živković, N. (2014). Bologna reform of subject teacher education in the newly founded states in the territory of the former Yugoslavia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46, br. 1, str. 7–28.
- Radeka, I. i Batinić, Š. (2015). Pedagogy and school system in Croatia between the end of World War II and the end of 1950s. *Sodobna pedagogika*, 66 (132), br. 2, str. 42–63.
- Rovinski, P. A. (2000). *Djevojački institut »Carice Marije« na Cetinju*. Cetinje: Obod.
- Samovrednovanje po studijskim programima*. (2012). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.
- Starovlah, M. (1996). *Osnovna škola u Crnoj Gori 1944–1994*. Podgorica: Unireks.
- Starovlah, M. (1997). Kursevi i tečajevi kao oblik osposobljavanja učitelja. U: M. Brajović (ur.). *Učiteljska škola u Herceg Novom 1945–1948*. Cetinje: Obod, str. 30–35.
- Šuković, R. (1997). Učiteljska škola u Herceg Novom 1945–1948. U: M. Brajović (ur.). *Učiteljska škola u Herceg Novom 1945–1948*. Cetinje: Obod, str. 45–65.
- Šuković, R. (2003). *Obrazovanje nastavnika u Crnoj Gori (1947–1977)*. Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću.
- Šušnjara, S. (2015). Development of school systems and pedagogy in Bosnia and Herzegovina from the period after World War II to the 1970s. *Sodobna pedagogika*, 66 (132), br. 2, str. 78–94.
- Vaspitanje i obrazovanje*. (2011). Podgorica, br. 4.
- Vujisić Živković, N. (2015). Constitutive discontinuity. Education and pedagogy in the socialistic Serbia (1945–1990). *Sodobna pedagogika*, 66 (132), br. 2, str. 64–77.
- Vuković, R. (1985). *Napredni učiteljski pokret u Crnoj Gori između dva rata (1918–1941)*. Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Zakon o visokom obrazovanju. (2003). *Službeni list RCG*, br. 60, str. 1–31.
- Zorić, V. (2013). The development of primary school teachers education in Montenegro. *History of Education & Children's Literature*, 8, br. 1, str. 107–129.
- Zorić, V. (2015a). Educational Policy in socialist Montenegro. *Sodobna pedagogika*, 66 (132), br. 2, str. 96–112.
- Zorić, V. (2015b). Vývoj vzdělávání učitelů nižších škol v Černé Hoře v letech 1862–1914. U: T. Kasper i M. Pánková (ur.). *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě*. Praha: The Academia – Publishing House of the Academy of Sciences of the Czech Republic & Národní pedagogické museum a knihovna J. A. Komenského, str. 259–269.

# STUDIJ PEDAGOGIJE U MAKEDONIJI: RAZVOJ I SUVREMENI IZAZOVI

SUZANA MIOVSKA-SPASEVA

Sveučilište »Sv. Kiril i Metodij« Skopje, Filozofski fakultet, e-adresa:  
suzana@fzf.ukim.edu.mk

**Sažetak** Članak daje pregled gotovo stogodišnjega razvoja studija pedagogije u Makedoniji i razmatra trenutačnu situaciju u organizaciji i realizaciji obrazovanja i profesionalnoga razvoja pedagoga. Povijesni aspekti studija razrađuju se u okviru nekoliko faza razvoja visokoga obrazovanja u Makedoniji. Analiza suvremene situacije usredotočena je uglavnom na promjene strukture studija koje su napravljene provedbom bolonjske reforme. Svaki od tri ciklusa studija razmatra se kroz elaboraciju studijskoga programa, usporedbu sa situacijom prije reforme i inicijative poduzete za poboljšanje kvalitete obrazovanja. Analiza se temelji na internim dokumentima i statističkim podacima fakulteta i sveučilišta, kao i na pravnoj regulativi visokoga obrazovanja u Makedoniji. Na kraju, naglašena je važnost dvaju pitanja kao izazova za budući razvoj studija pedagogije: promjene u jeziku pedagogije i obrazovanja koje odražavaju proces globalizacije i pristup slobodnoga tržišta u obrazovanje te posljedice provedbe bolonjske reforme koje zahtijevaju njezino ponovno razmatranje i reviziju.

## **Cljučne riječi:**

pedagogija,  
studijski  
program,  
visoko  
obrazovanje,  
obrazovanje u  
Makedoniji,  
bolonjska  
reforma.

# STUDY OF PEDAGOGY IN MACEDONIA: DEVELOPMENT AND CONTEMPORARY CHALLENGES

SUZANA MIOVSKA-SPASEVA

University »Sv. Kiril i Metodij« Skopje, Faculty of Philosophy, e-mail:  
suzana@fzf.ukim.edu.mk

**Abstract** The article gives an overview of almost a hundred years of development in the study of pedagogy in Macedonia and examines the current situation regarding the initial education and professional development of the pedagogues. Historical aspects are elaborated in the framework of several stages of development of Macedonian higher education. The analysis of the contemporary situation focusses on degree structure changes that were made by implementation of the Bologna Reform. It is based on internal faculties' and university's documents and statistical data, as well as legal documents that regulate higher education in Macedonia. Finally, the importance of two issues is highlighted as challenges for the future development of the study of pedagogy: changes in the language of pedagogy and education that reflect the process of globalisation and the free market approach in education, and consequences of the implementation of the Bologna reform which call for its reconsideration and revision.

**Keywords:**  
pedagogy,  
study program,  
higher  
education,  
education in  
Macedonia,  
bologna reform.

## 1 Uvod: kontekst

Studij pedagogije jedan je od najstarijih u makedonskom visokom obrazovanju i odražava njegove razvojne faze i izazove. Visoko obrazovanje u Makedoniji ima gotovo sto godina tradicije, koja se razvijala u tri različite države i isto toliko različitih političkih i obrazovnih sustava. Studiji su započeli početkom 20. stoljeća, kada je tzv. Vardarska Makedonija postala dijelom Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca. S obzirom na srpski politički interes, Vlada Kraljevine i Sveučilište u Beogradu stvorili su u veljači 1920. prvu visokoobrazovnu instituciju u Makedoniji, Filozofski fakultet u Skopju (Uredba... 1920). Osnovan je kao samostalni ogranak istoimenoga fakulteta u Beogradu s ciljem ostvarivanja srpske nacionalne i obrazovne politike u Makedoniji. Fakultet je započeo s pet studija na katedrama za književnost, lingvistiku, povijest, filozofiju i pedagogiju, a lista studija povećavala se tijekom idućih godina. Ta rana faza razvoja visokoga obrazovanja u Makedoniji obilježena je ograničenim brojem profesora (prve akademske godine bilo je sedam redovnih profesora i suradnika i tri izvanredna profesora) i sve većim brojem upisanih studenata (prve akademske godine 1920/21. – 21, 1924/25. – 118, 1928/29. – 124 i zadnje akademske godine 1940/41. – 280 studenata) (Petreska 2006, str. 19, 22). Samo je 30% studenata bilo iz Makedonije, a u pogledu njihova socijalnoga podrijetla samo ih je 20% bilo iz siromašnih obitelji radnika, poljoprivrednika i obrtnika (*Godišnjak Skopskog Filozofskog fakulteta* 1930) iako se više od 80% stanovništva u Makedoniji bavilo poljoprivredom (Kamberski 1994, str. 22). Profesori su bili različitih nacionalnosti (Srbi, Hrvati, Slovenci, Rusi), a nastavni jezik bio je srpski – službeni jezik u Vardarskoj Makedoniji. U predratnom razdoblju Fakultet je djelovao 21 godinu, tijekom kojih je bilo nekoliko pokušaja njegova ukidanja ili ograničavanja njegove autonomije (1927. i 1933) zbog financijskih i prvenstveno političkih pitanja (Petreska 2006, str. 25). Dolaskom Drugoga svjetskog rata i nakon demonstracija 27. ožujka protiv potpisanoga pakta Kraljevine Jugoslavije s Trećim Reichom, 3. travnja 1941. Filozofski fakultet prestao je raditi po nalogu rektora Sveučilišta u Beogradu (isto, str. 30).

Tijekom 45 godina razvoja Socijalističke Republike Makedonije u okviru Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije (1945–1991) uspostavljeni su temelji makedonskoga nacionalnog sustava odgoja i obrazovanja i nastavljena je predratna tradicija visokoga obrazovanja. Godine 1946. osnovan je novi Filozofski fakultet u Skopju kao prva konstitutivna jedinica makedonskoga sveučilišta koje je svečano inaugurirano u Skopju 1949. godine. Sve katedre unutar Fakulteta, uključujući

pedagogiju, provodile su teoriju socijalističkoga obrazovanja, koja je bila politički uvjetovana i ideološki definirana marksističkim znanstvenim pogledom na svijet (Damjanovski 1985, str. 28). U četiri desetljeća razvoja Fakulteta povećavao se broj studenata, ali i izazova u pogledu kompatibilnosti studija sa srednjim obrazovanjem te usklađivanja akademske ponude s potrebama znanosti i tržišta rada, u onoj mjeri u kojoj je to tražio razvoj društveno-ekonomskih odnosa (Kamberski 1994, str. 162–178).

Nakon stjecanja neovisnosti 1991. Makedonija je stupila u novu fazu razvoja visokoga obrazovanja. U njoj se nastoje stvoriti uvjeti za neometanu primjenu načela i preporuka koji proizlaze iz Bolonjskoga procesa da bi se poboljšala kvaliteta obrazovnog procesa i povećala učinkovitost studija te da bi se osigurala konkurentnost i kompatibilnost u okviru europskoga i globalnoga akademskog tržišta (*Nacionalna programa...* 2006, str. 241–243).

Unutar identificiranoga razvojnog i društveno-političkoga konteksta slijedi analiza studija pedagogije iz povijesne i suvremene perspektive.

## 2 Korijeni i razvoj

Studij pedagogije ima dva početka. Prvi je bio 1920, kada je Filozofski fakultet u Skopju osnovan kao organizacijska jedinica od pet odjela, među kojima pedagogija ima važan status. Tijekom dvadesetogodišnjega predratnog života on je imao istu ideološku ulogu kao i drugi odjeli: pripremiti nastavnike srednje škole da »razvijaju nacionalnu svijest«srpskog naroda« u Južnoj Srbiji (Kartov 1973, str. 103).

Drugi je početak bio odmah nakon Drugoga svjetskog rata, kada je 1946. osnovana prva makedonska visokoškolska ustanova: novi Filozofski fakultet u Skopju. U prve tri godine nakon osnivanja (1946–1949) studij pedagogije organiziran je unutar Katedre za filozofiju. Akademske godine 1949/50. izdvojila se samostalna Katedra za pedagogiju, koja je 1977/78. preimenovana u Nastavno-znanstvenu studijsku grupu pedagogije, a krajem osamdesetih u Institut za pedagogiju, što je naziv koji se zadržao do danas (Kamberski i Korubin 1996, str. 41).

Uvjeti za razvoj studija pedagogije u Makedoniji neposredno nakon rata nisu bili povoljni. Nedostajalo je nastavnoga osoblja (samo jedan redovni profesor povijesti pedagogije) (Temkov 2006, str. 50), što se nadoknađivalo gostovanjem profesora s drugih sveučilišta u jugoslavenskoj federaciji. Naprimjer, akademske godine 1948/49. svi profesori katedri za pedagogiju i psihologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu deset dana držali su predavanja studentima u Skopju. Sljedeće akademske godine svi studenti pedagogije iz Skopja posjetili su zagrebački fakultet i jedan semestar pohađali tečajeve koji su im bili potrebni (isto). Osim profesora iz Zagreba makedonskim studentima predavali su gostujući profesori i s Filozofskoga fakulteta u Beogradu (Nikola Potkonjak, Borivoj Samolovčev) (isto).

Tijekom sljedećih gotovo sedam desetljeća razvoja struktura i organizacija pedagoških studija mnogo su puta revidirane. Cilj je bio unaprijediti studijski program i uskladiti ga s potrebama društva i razvojem pedagogije i drugih znanosti povezanih s njom. Prvi nastavni plan i program sastojao se od 16 predmeta (Kamberski i Korubin 1996, str. 41), a taj se broj postupno povećavao uvođenjem novih akademskih disciplina: Metodologija pedagogije i Andragogija (obvezni predmeti) 1962/63. (*Pregled na predavanjata za učebnata 1962/63*), Metodika odgojnog rada (obvezni predmet) i Komparativna pedagogija (izborni predmet) 1977/78. (*Pregled na predavanjata za učebnata 1977/78*), Pedagogija obitelji i Školska pedagogija (izborni) 1991/92. (*Nastaven plan i režim... 1991*), Specijalna pedagogija i Socijalna pedagogija 1997/98. (*Priručnik za studentite...1997*, str. 19). Izmjene programa donijele su promjene i u organizaciji studija:

- provedba dvopredmetnih studija u nekoliko navrata (1959/60, 1962/63, 1967/68, 1977/78) (*Pregled na predavanjata za učebnata 1959/60, 1962/63, 1967/68, 1977/78*)
- uvođenje izbornih skupina disciplina i izbornih predmeta (1977/78, 1982/83) (*Pregled na predavanjata za učebnata 1977/78, 1982/83*)
- jačanje praktičnoga rada studenata.

Posljednje reformske promjene u strukturi, organizaciji i trajanju pedagoških studija provedene su 2004/05. kao rezultat primjene bolonjske reforme i Europskoga sustava prijenosa bodova (*European Credit Transfer System – ECTS*), koji je zakonskom regulativom postao obvezan na svim sveučilištima u zemlji (Zakon za visokoto obrazovanie 2000). Novi sistem rada zamijenio je tradicionalni predmetni pristup

modularnim, što je rezultiralo pretvaranjem »velikih« dvosemestralnih ili trosemestralnih predmeta u jednosemestralne tečajeve. To je dovelo do znatnoga povećanja ukupnoga broja predmeta u studijskom programu (Studiska programa za dodiplomski studij 2004).

Od početka 1946. do 1994, kada je na Državnom sveučilištu u Tetovu osnovan pedagoški studij na albanskom jeziku, Institut za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Skopju bio je jedina visokoškolska ustanova u Makedoniji koja je omogućavala četverogodišnje sveučilišno obrazovanje za pripremu pedagoga, stručnjaka za odgoj i obrazovanje. Akademski karakter Instituta usmjeren je istovremeno i na poučavanje i na znanstvena istraživanja, što potvrđuje i rana organizacija poslijediplomskoga studija (od 1980/81) i promoviranje prvoga doktora pedagoških znanosti na Filozofskom fakultetu 1958. godine (Kamberski i Korubin 1996). Od početka 2004/05. uveden je dvogodišnji poslijediplomski studij iz područja menadžmenta u obrazovanju, koji se 2009/10. s već postojećim poslijediplomskim studijem iz područja pedagoških znanosti transformirao u jednogodišnji studij (60 ECTS bodova) (*Studiska programa za II ciklus...* 2011). Početkom akademske godine 2013/14. uveden je trogodišnji doktorski studij iz područja pedagogije (*Studiska programa za tret ciklus...* 2011).

### 3 Suvremeno stanje studija pedagogije

Kao potpisnica Bolonjske deklaracije 2003. godine, Makedonija se obvezala na »strukturno i kvalitativno prilagođavanje sustava visokoga obrazovanja« (*Nacionalna programa...* 2006, str. 272) u skladu s ciljevima određenim u Bolonjskom procesu. Slijedom toga uspostavljen je zakonodavni okvir za reformu visokoga obrazovanja donošenjem Zakona o visokom obrazovanju (Zakon za visokoto obrazovanie 2008). U njemu su sadržana glavna načela Bolonjske deklaracije:

- uspostavljanje sustava lako prepoznatljivih i usporedivih stupnjeva obrazovanja
- uvođenje triju ciklusa na prvostupanjskoj, magistarskoj i doktorskoj razini
- prihvaćanje ECTS-a kao nacionalnoga sustava bodovanja
- redizajniranje sveučilišnih kurikuluma stvaranjem više izbornih kolegija i prijenosom bodova između fakulteta



- donošenje nacionalnoga kvalifikacijskog okvira koji je kompatibilan sa sveobuhvatnom europskom kvalifikacijskom mrežom (isto).

Svi ti elementi čine referentni okvir za reorganiziranje studija pedagogije s ciljem povećanja kvalitete obrazovanja pedagoga u zemlji i postizanja međunarodne transparentnosti te akademskoga i stručnoga priznavanja njihovih kvalifikacija.

U Makedoniji se obrazovanje pedagoga ostvaruje na dvije visokoškolske ustanove, koje su sastavni dio dvaju državnih sveučilišta: Filozofskom fakultetu Sveučilišta »Sv. Kiril i Metodij« u Skopju i Pedagoškom fakultetu Državnoga sveučilišta u Tetovu. U okviru prvoga djeluje Institut za pedagogiju kao jedna od konstitutivnih jedinica Fakulteta,<sup>1</sup> a drugi obuhvaća Odjel za profesionalnu pedagogiju<sup>2</sup>. Oba nude studije u prvom i drugom ciklusu, na makedonskom odnosno na albanskom jeziku, a Filozofski fakultet u Skopju i Pedagoški fakultet u Bitoli organiziraju doktorske studije, prvi iz područja pedagogije (*Predlog-projekt za izmeni i dopolnuvanje...* 2014), a drugi iz područja obrazovnih znanosti (*Resenie za akreditacija na studiskata programa Obrazovni nauki...* 2018).

Prvi ciklus pruža potrebne kvalifikacije za rad pedagoga. Prema propisima makedonskoga zakonodavstva, diplomirani pedagog ima širok raspon mogućnosti za rad: pedagog u vrtiću, osnovnoj ili srednjoj školi, razredni učitelj, odgojitelj u vrtiću, nastavnik pedagogije u srednjoj školi, pedagog u području socijalne skrbi i obrazovanja odraslih (*Zakon za osnovnoto obrazovanie* 2008; *Zakon za socijalnata zaštita* 2009).

Svi kandidati koji su uspješno položili državnu ili međunarodnu maturu imaju se pravo upisati na studij pedagogije. Godišnju kvotu studenata određuje Ministarstvo obrazovanja i znanosti. Posljednje dvije akademske godine broj upisanih povećao se s 40 na 65 studenata, od kojih je 30 u državnoj kvoti (školarina je 200 eura godišnje), a ostali sufinanciraju svoje obrazovanje i plaćaju 400 eura godišnje. Kriterij za odabir kandidata za upis u prvi ciklus studija je prosjek ocjena učenika u srednjoj školi. Uspjeh učenika izražen je u bodovima: maksimalan broj je 100 bodova, u kojem 60%

---

<sup>1</sup> Institut za pedagogija, Filozofski fakultet, Skopje.

[http://fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/page/category/news\\_institutes/pedagogija\\_14](http://fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/page/category/news_institutes/pedagogija_14) (pristupljeno 3. 12. 2018).

<sup>2</sup> Institut za profesionalna pedagogija, Pedagoški fakultet, Tetovo.

<http://unite.edu.mk/wp-content/uploads/2018/05/pedagogji-profesional.pdf> (pristupljeno 3. 12. 2018).

bodova čini prosječna ocjena svih predmeta, a 40% ocjene postignute na državnoj maturi (Pravilnik za uslovite... 2013, čl. 4; *Konkurs*... 2015, str. 8).

#### 4 Stupnjevita struktura studija (*Degree Structure*)

Bolonjski sustav akademskoga rada uveo je tri ciklusa studija i donio određene promjene u organizaciji, dužini i terminologiji pedagoške naobrazbe: »stari« četverogodišnji preddiplomski studij zamijenjen je prvim ciklusom studija iste duljine, izražen u 240 ECTS bodova (prvostupanjska diploma); dvogodišnji poslijediplomski studiji pretvoreni su u jednogodišnje studije (60 ECTS bodova) u drugom ciklusu (magistarski stupanj), a umjesto mentoriranoga individualnog rada na doktorskoj disertaciji uvedeni su trogodišnji studiji (180 ECTS bodova) u trećem ciklusu (doktorski stupanj). Akademski naslovi i kompetencije ostali su isti kao i prije »Bolonje« diplomirani pedagog, magistar pedagoških znanosti, doktor pedagoških znanosti.

##### 4.1 Prvi ciklus: diplomirani pedagog

Uvođenje nove strukture studija i sustava bodovanja bilo je povezano s revizijom studijskih programa koja se zasnivala na zamjeni tradicionalnoga predmetnog pristupa modularnim. Neposredno nakon uvođenja bolonjske reforme na državna sveučilišta u Makedoniji fakulteti koji pripremaju buduće pedagoge suočili su se s pritiskom kontinuiranih zakonskih promjena (ukupno 18 od 2008. godine, kada je donesen novi Zakon o visokom obrazovanju), a slijedom toga i neophodnosti revizije studijskih programa. Od provedbe Bolonjskoga procesa Institut za pedagogiju napravio je četiri revizije studijskoga programa (*Studiska programa za diplomski studij* 2004; *Priručnik za studenti*... 2009; *Priručnik za studenti*... 2013; *Studiska i predmetna programa*... 2018). To je stvorilo određenu konfuziju među akademskim osobljem, kao i poteškoće u organiziranju procesa nastave (različiti tečajevi, različiti statusi /obvezni ili izborni/ i sati nastave istoga tečaja, različite skupine studenata /s različitih odjela ili fakulteta/ koji proučavaju isti tečaj).

Revizija studijskoga programa provedena 2013. godine, koja je uglavnom potvrđena i akreditacijom programa 2018, napravljena je na temelju promjena u propisima koje su se odnosile na omjer između obveznih i izbornih tečajeva. Naime, prema Zakonu o visokom obrazovanju (Zakon za izmenuvanje i dopolnivanje... 2011, čl. 8),

obvezni kolegiji koje nude sveučilišne ili fakultetske jedinice ne smiju prelaziti 60% ukupnoga broja kolegija; 30% su izborni kolegiji koje nudi sveučilišna jedinica (fakultet), a 10% je izborni kolegij iz zajedničkoga popisa tečajeva koji su stvorili sveučilišni fakulteti. Struktura posljednjega studijskog programa koji je uveden početkom akademske godine 2018/19. prikazan je u tablici 1.

**Tablica 1: Struktura studijskoga programa Instituta za pedagogiju za prvi ciklus za akademsku godinu 2018/19.**

		Broj predmeta	ECTS
Izborni predmeti	<b>Obvezni predmeti</b>	29	163
	Lista Instituta	6	29
	Lista Fakulteta	3	16
	Lista Sveučilišta	4	19
	Izborni smjerovi (osmi semestar)	Predškolski smjer – 2 Školski smjer – 2 Andragoški smjer – 2 Socijalno-pedagoški smjer – 2	8
	<b>Ukupno</b>		5
<b>Diplomski rad</b>		<b>44</b>	<b>240</b>

Pripremanje novih programa na osnovi postojeće zakonske regulative otvorilo je mnoga pitanja koja se odnose na izvedivost njihove primjene, imajući u vidu znatno veći broj ponuđenih predmeta studentima različitih programa, različitu razinu prethodnih znanja studenata u okviru tih predmeta, kao i veliki broj studenata s kojima profesori rade. Zato ostaje sumnja da će postojeće promjene u programima dovesti do željene kvalitete studija.

Posljednjih godina uloženi su naponi za poboljšanje kvalitete inicijalnoga obrazovanja pedagoga povećanjem sati praktičnoga rada tijekom studija. Izmijenjeni Zakon o visokom obrazovanju iz 2008. (Zakon za izmenuvanje i dopolnivanje... 2008, čl. 14) propisao je minimum od 30 dana obvezne praktične nastave po akademskoj godini, a na temelju toga 2010. prihvaćen je Pravilnik o načinima i uvjetima organizacije praktične nastave studenata (Pravilnik za načinot i uslovite... 2010). Provedbu tih propisa poduprle su Smjernice za praktičnu nastavu studenata nastavnčkih fakulteta, koje su 2013. pripremili predstavnici nastavnčkih fakulteta u suradnji s makedonskim Ministarstvom obrazovanja i znanosti (*Upatstvo za izveduvanje praktična nastava...* 2013).

Pedagoški instituti na fakultetima u Skopju i Tetovu prihvatili su te propise i smjernice, a od akademske godine 2014/15. uveden je 30-dnevni praktikum za svaku studijsku godinu. Oni su uložili i znatne napore za poboljšanje organizacije praktične nastave pružajući studentima priliku da posjete različite institucije obrazovanja i socijalne skrbi kako bi surađivali s odgojiteljima, nastavnicima i pedagozima koji ondje rade. Studenti također dobivaju potrebne instrumente za vođenje evidencije o aktivnostima u koje su uključeni tijekom prakse, što im olakšava refleksije o praktičnim iskustvima koja su stekli. Osim praktikuma, u program četverogodišnjega studija uključen je u određenom postotku praktični rad, kao i praktična nastava u okviru seminara iz metodike nastave pojedinih predmeta. Promjene uvedene najnovijim studijskim programom odražavaju tendenciju povećanja mogućnosti za više praktičnoga iskustva produženoga trajanja koje se stječe od samoga početka sveučilišnih studija. Nedavno istraživanje koje je razmatralo percepcije i iskustva 80 studenata o organizaciji i realizaciji 30-dnevnoga praktikuma tijekom akademske godine pokazalo je pozitivne rezultate, ali i upozorava na neophodnost integralnoga, sustavnoga i koordiniranoga pristupa i djelovanja svih faktora uključenih u praktičnu obuku budućih pedagoga (državne i lokalne prosvjetne vlasti, visokoobrazovne institucije, osnovne i srednje škole i druge institucije) (Miovska-Spaseva i Barakoska 2014).

#### **4.2 Drugi ciklus: magistar pedagoških znanosti / pedagogije**

Zapošljavanje pedagoga u Makedoniji ne zahtijeva magistarsku kvalifikaciju dobivenu u drugom ciklusu studija (stupanj 7 Europskoga kvalifikacijskog okvira) (European Parliament and Council of the European Union 2008). Ipak, prihvaćajući bolonjska načela i europske preporuke da se »razmotri donošenje mjera usmjerenih na podizanje razine kvalifikacija« (Council of the European Union 2007, str. C300–308), oba instituta za pedagogiju omogućavaju nastavak studija u drugom ciklusu. Nakon »Bolonje« postojeći dvogodišnji poslijediplomski studij (magistarski stupanj) reorganiziran je u jednogodišnji zasebni studij drugoga ciklusa za koji se provodi posebna selekcija studenata na osnovi prethodno završenog prvog stupnja studija. Pregled studijskoga programa na magistarskoj razini dan je u tablici 2.

Tablica 2: Drugi ciklus studija pedagogije / pedagoških znanosti

Fakultet	Studijski program	Oblik studija	ECTS	Model 1 + 2 ciklus	Diploma	Oblasti
Institut za pedagogiju – Filozofski fakultet Skopje	Pedagoške znanosti	akademski	60	4 + 1 3 + diferencijalni ispiti + 1	magistar pedagoških znanosti	Teorijsko- komparativna Didaktičko- metodička Predškolska Andragoška Istraživačka Socijalno- pedagoška
Institut za profesionalnu pedagogiju – Pedagoški fakultet Tetovo	Pedagogija	akademski	60	4 + 1	magistar pedagogije	/

Podaci pokazuju da oba fakulteta imaju jednogodišnje akademske studije (60 ECTS bodova) pedagogije ili pedagoških znanosti. Institut za pedagogiju omogućava magistarski studij i za studente trogodišnjega obrazovanja u prvom ciklusu, uz uvjet polaganja diferencijalnih ispita, koji nose 60 ECTS bodova. Prezentirane informacije odnose se na trenutačnu situaciju programa drugoga ciklusa, koja je ustanovljena 2009. godine. Međutim prije toga, od 2004. do 2009. »poslijediplomski« studij odvija se u periodu od dvije godine (120 ECTS bodova) s ulaznim zahtjevom završenoga četverogodišnjeg studija u prvom ciklusu (240 ECTS bodova). Pravni okvir za model 4 + 2 bio je Zakon o visokom obrazovanju iz 2000. godine (Zakon za visokoto obrazovanie 2000), koji je zahtijevao najmanje tri semestra poslijediplomskoga studija, od kojih su dva bila za nastavu, a jedan za pripremu teze (isto, čl. 11). Fakulteti su prihvatili model četverosemestralnoga studija (tri semestra za nastavu – 90 ECTS bodova i jedan za tezu – 30 ECTS bodova) na temelju prijenosa bodova i kombinaciju obveznih i izbornih kolegija. Međutim, taj model nije ponudio bitne promjene u usporedbi s predbolonjskim modelom.

Glavna promjena u odnosu na drugi ciklus dogodila se 2009. godine: skraćivanje dvogodišnjih magistarskih studija na jednogodišnje. Slijedom toga, kao i u prvom ciklusu, akademske discipline koje su se proučavale na magistarskoj razini pretvorene su u jednosemestralne tečajeve koji su više primjenjivi i orijentirani na kompetencije i na ishod učenja. Prema postojećem zakonu, studenti primljeni na magistarski studij moraju imati 240 ECTS bodova ili završen četverogodišnji studij u prvom ciklusu. Svaki fakultet može odrediti dodatne kriterije za upis. Pristup je obično slobodan, bez obzira na postignuća kandidata tijekom prvoga ciklusa studija. Rezultat toga bio

je da se broj studenata u drugom ciklusu nakon 2009. znatno povećao sljedećih nekoliko godina<sup>3</sup>, što je svakako kvantitativni indikator postizanja jednoga od ciljeva nove agende za modernizaciju europskoga sustava visokoga obrazovanja: povećanje broja magistranata (European Commission 2011). Međutim, sveučilišni profesori slažu se da su kvaliteta drugoga ciklusa studija i ulazne i izlazne kompetencije magistranata smanjene. Zato se, iako se na formalnoj razini predbolonjski magisterij izjednačio s bolonjskim masterom, s obzirom na razlike u trajanju studija (dvije godine prema jednoj) i u studijskim programima (disciplinarni prema modularnom pristupu) postavlja pitanje odgovara li drugi ciklus studija (VII/A nacionalnoga kvalifikacijskog okvira) predbolonjskom dodiplomskom studiju (VII/1) ili poslijediplomskom studiju (VII/2) (Protner i dr. 2014, str. 10–14).

### 4.3 Treći ciklus: doktor pedagoških/obrazovnih znanosti

Prije bolonjske reforme i uvođenja trećega ciklusa 2011. godine doktorski studij omogućavale su dvije visokoobrazovne ustanove u zemlji: Institut za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Skopju, s više od četrdeset godina tradicije organiziranja najviše razine istraživačkih studija u području pedagoških znanosti (2008. uveden je i doktorski studij iz menadžmenta u obrazovanju), i Pedagoški fakultet u Bitoli, jedna od jedinica Sveučilišta u Bitoli, koji je pokrenuo doktorski studij iz područja obrazovnih znanosti 2000. godine. Oba studijska programa zahtijevala su najmanje tri godine samostalnoga rada kandidata pod mentorstvom profesora. Bolonjska reforma donijela je znatne promjene u trećem ciklusu studija. Od 2011. do 2012. uveden je doktorski studij u trajanju od tri godine na oba fakulteta (180 ECTS bodova). Usporedni pregled prikazan je u tablici koja slijedi.

---

<sup>3</sup> Prema internim statističkim podacima Filozofskoga fakulteta u Skopju, broj magistara pedagoških znanosti znatno se povećao nakon 2009, kada su prve generacije studenata završile jednogodišnji magistarski studij. U usporedbi s razdobljem od 2000. do 2006, kada je godišnje studij završavalo jedan do pet magistara pedagoških znanosti (ukupno 18), u sljedećim godinama taj se broj postupno povećavao: 2010. bilo je 17, a 2011. godine 28 magistara. Nakon toga, a posebno posljednjih nekoliko godina, studentski interes za drugi ciklus studija pedagogije na Filozofskom fakultetu bitno se smanjio (samo nekoliko studenata godišnje). Za razliku od fakulteta u Skopju, interes kandidata, prije svega albanske nacionalnosti, za upis na drugi stupanj studija pedagogije na Pedagoškom fakultetu u Tetovu još uvijek je velik.

Tablica 3: Treći ciklus studija pedagoških/obrazovnih znanosti

Fakultet	Studijski program	Oblik studija	ECTS	Model 1 + 2 + 3 ciklus	Diploma	Oblasti
Institut za pedagogiju – Filozofski fakultet Skopje	Pedagoške znanosti	akademski	180 (istraživačka obuka 30, izborni tečajevi 30, doktorska teza 120)	4 + 1 + 3	doktor pedagoških znanosti	Teorijsko-komparativna Elementarno obrazovanje (predškolsko i osnovno) Andragoška Socijalno-pedagoška
Pedagoški fakultet Bitola	Obrazovne znanosti	akademski	180 (istraživačka obuka 90, doktorska teza 90)	4 + 1 + 3	doktor obrazovnih znanosti	/

Doktorski studij na Filozofskom fakultetu u Skopju organiziran je kao akademsko istraživanje u području pedagogije, u okviru kojega se nude različiti moduli u različitim specifičnim područjima studija. Stoga je akademski naziv na kraju studija isti za sve kandidate, ali se naglašava specifično područje studija u dodatku diplomi (*Studiska programa za tret ciklus...* 2011). Sastavni dio obaju doktorskih studija je istraživačka obuka. Predstavljena je različitim brojem ECTS bodova, a cilj je razvijanje generičkih istraživačkih vještina studenata. Ono što je specifično za doktorski studij u Skopju jest da se ta obuka provodi u okviru novoformirane doktorske škole kao sveučilišnoga tijela koje pruža »jednake kriterije za osiguranje kvalitete doktorskih studija u svim područjima istraživanja« (Pravilnik za uslovice... 2010). U toj školi istraživačka se obuka sastoji od tri kolegija (12 ECTS bodova), kao i od seminara, konferencija i »radionice istraživanja prakse« (18 ECTS bodova) (isto).

Minimalni obrazovni zahtjev za upis u treći ciklus studija je magistarski stupanj (ukupno 300 ECTS bodova iz prvoga i drugoga ciklusa). Oba doktorska studija otvorena su za magistre pedagoških znanosti (po starom ili novom programu), magistre s drugih nastavničkih fakulteta koji su već stekli didaktičku i metodičku naobrazbu ili su završili neke druge kompatibilne studije drugoga ciklusa. Mogu se prijaviti i drugi kandidati, ali moraju biti ispunjeni dodatni uvjeti.

Od 1958. godine, kada je na Filozofskom fakultetu u Skopju promoviran prvi doktor pedagoških znanosti, godišnje je bilo prihvaćeno između jednoga i tri doktoranda. Veći interes za doktorski studij pedagoških znanosti uočen je 2009, kada je prva generacija reformiranoga studija prvoga ciklusa završila drugi ciklus.<sup>4</sup> Većina tadašnjih kandidata imala je magisterij iz pedagoških znanosti, ali mnogi od njih stekli su svoje akademsko zvanje na drugim nastavničkim fakultetima u zemlji. Što se tiče reformiranoga trećeg ciklusa studija, primjetno je da je interes za »nove« doktorske studije znatno manji u usporedbi sa »starim«.<sup>5</sup> Za to postoji nekoliko razloga:

- finansijski troškovi (ukupna školarina za trogodišnji studij iznosi oko 5.000 eura, što je iznos otprilike 14 puta veći od prosječne godišnje plaće u Makedoniji)
- viša razina angažmana koju zahtijevaju studiji trećega ciklusa
- stroži kriteriji za upis (minimalni prosjek ocjena je 8 od 10 u prvom i drugom ciklusu studija, a neophodno je priložiti i dokaze o objavljenim radovima, sudjelovanju u projektima, pohađanju konferencije...).

Kao i magistarski stupanj, doktorski stupanj praktički nije valoriziran na tržištu rada. Sve dok se ulaganje vremena, novca i energije u vlastiti profesionalni razvoj ne priznaje niti nagrađuje na odgovarajući način, motivacija pedagoga za povećanje njihovih profesionalnih kvalifikacija bit će na niskoj razini.

## 5 Studij pedagogije kao sastavni dio obrazovanja nastavnika

Pored prvoga, drugoga i trećega ciklusa studija pedagoški instituti fakulteta u Skopju i Tetovu, zajedno s tri pedagoška fakulteta u zemlji (visokoškolske ustanove koje pripremaju predškolske odgojitelje i razredne učitelje), nude programe za pedagošku, psihološku i metodičku pripremu svim diplomiranim studentima koji su završili neki tzv. nenastavnički fakultet (fakultet koji ne daje nastavničko zvanje), a željeli bi steći kompetencije za posao nastavnika u osnovnoj ili srednjoj školi (*Pravilnik za načimot i uslovice...* 2014). Ti programi čine kratki, jednosemestralni ciklus studija (30 ECTS

---

<sup>4</sup> Unutarnja statistika Filozofskoga fakulteta u Skopju pokazuje da se 2009. prijavio 21 magistar na doktorski studij za oba područja (pedagoških znanosti i menadžmenta u obrazovanju). Vrhunac je postignut 2011, kada je za »stare« doktorske studije prihvaćeno posljednjih 32 kandidata: 18 iz područja pedagoških znanosti i 14 iz menadžmenta u obrazovanju.

<sup>5</sup> Od 2011. godine, kada je uspostavljen novi doktorski studij, broj upisanih kandidata na Filozofskom fakultetu godišnje iznosi između nula i pet.



bodova). Program se sastoji od tri obvezna predmeta (pedagogija, psihologija i metodika nastave), dva izborna predmeta (dokimologija, organizacija škole, etika u odgoju, metodika odgojno-obrazovnog rada, pedagoška komunikacija ili interkulturno obrazovanje) i 45 dana nastavne prakse u osnovnoj ili srednjoj školi (*Studiska programa za stručno profesionalno usavršavanje...* 2015). Praksa je uvjet za prijavu na ispite. Takav model pripreme uveden je akademske godine 2014/15, ali je izgrađen na već postojećoj pripremi budućih nastavnika u okviru samo triju ispita: pedagogija, psihologija i metodika nastave.

Pedagoški predmeti postoje kao obvezni i/ili izborni predmeti u studijskim programima tzv. nastavničkih fakulteta<sup>6</sup>, odnosno visokoobrazovnih institucija koje pripremaju razredne učitelje i predmetne nastavnike za osnovne i srednje škole. Najveći broj pedagoških predmeta nalazi se u studijskim programima pedagoških fakulteta (opća pedagogija, povijest pedagoških ideja, školska pedagogija, metodologija pedagoškoga istraživanja, pedagogija obitelji, pedagogija slobodnoga vremena, pedagoška komunikacija, različite didaktike) (*Studiski programi za prv ciklus; Studiska programa po oddelenska nastava*), a drugi obično nude pedagogiju kao obvezni ili izborni predmet, ili metodiku nastave određenog predmeta kao obvezni kolegij.

## 6 Zaključak: otvorena pitanja i izazovi

Procesi globalizacije koji su posljednjih desetljeća utjecali na sve aspekte života imali su odlučujući utjecaj i na obrazovanje. Od stjecanja neovisnosti Makedonija je entuzijastično prihvatila zapadno obrazovno nasljeđe da bi svoj odgojno-obrazovni sustav učinila kompatibilnim i konkurentnim onima iz razvijenijih zemalja Europe i šire zajednice. Međutim, uvoz stranih iskustava kroz reformske aktivnosti u makedonskom obrazovanju tijekom protekla tri desetljeća donio je brojne izazove u pogledu autentičnoga razumijevanja tih reformi i njihove kompatibilnosti s naslijeđenim obrazovnim konceptima i okolnostima. Stoga je pri određivanju prioriteta u odnosu na nacionalnu obrazovnu politiku i praksu neophodno preispitati sadašnje stanje i jasno definirati smjernice za budući razvoj. Što se tiče studija pedagogije u Makedoniji, mogu se identificirati dva otvorena pitanja koja smatramo važnima za raspravu u zaključnim primjedbama: terminologija i jezik pedagogije i obrazovanja te provedba bolonjske reforme.

---

<sup>6</sup> Nastavnički fakulteti u Makedoniji su tri pedagoška fakulteta, Filozofski fakultet, Filološki fakultet, Prirodno-matematički fakultet, Fakultet muzičkih umjetnosti, Fakultet za fizičko obrazovanje i sport te Fakultet likovnih umjetnosti.

Posljednjih godina u makedonskoj akademskoj zajednici raste trend zamjene pojma *pedagogija* pojmom *obrazovanje* ili *obrazovne znanosti* da bi studij pedagogije bio prepoznatljiviji na svjetskoj obrazovnoj sceni.<sup>7</sup> Ako ta promjena upućuje na prijelaz iz jedne znanosti u mnoge znanosti koje istražuju područje obrazovanja, mogla bi se očekivati veća prisutnost tih drugih znanosti u samom studijskom programu. Međutim, ako se usporede studijski programi Instituta za pedagogiju 70-ih ili 80-ih godina prošloga stoljeća s aktualnim programima, može se ustvrditi da su se filozofija, psihologija i sociologija tada proučavale više nego danas. Razlog je taj što je u prethodnim programima bilo nekoliko obveznih kolegija iz tih područja (opća psihologija, psihologija djece i mladih, pedagoška psihologija, filozofija, logika, sociologija) (*Pregled na predavanjata za učebnata 1977/78, 1978/79, 1982/83*), a danas postoji samo nekoliko njih kao izborni tečajevi. U prvom studijskom programu Instituta samo šest od 16 obveznih kolegija bili su pedagoški; ostali su bili iz područja filozofije, psihologije i općega obrazovanja (Kamberski i Korubin 1996, str. 40). U usporedbi s tim, posljednji se program sastoji od 40 predmeta, od kojih samo sedam može biti, ali ne nužno, iz drugih područja, budući da ih biraju studenti s fakultetskih i sveučilišnih lista izbornih predmeta koji nisu ograničeni samo na područje obrazovanja (*Studiska i predmetna programa...* 2018). Zato smatramo da pluralitet izražen u nazivu *obrazovne znanosti* ne odgovara pluralnom karakteru istraživanja područja obrazovanja, nego odražava tendenciju približavanja zapadnoj obrazovnoj tradiciji, u kojoj pedagogija kao cjelovita znanost o odgoju i obrazovanju nije postojala i ne postoji, a polje obrazovanja proučava se u sklopu različitih znanosti (filozofija obrazovanja, sociologija obrazovanja, psihologija obrazovanja, ekonomija obrazovanja, povijest obrazovanja itd.).

S druge strane, procesi globalizacije doveli su do prodora engleske terminologije u makedonski jezik obrazovanja: *misija* i *vizija* zamijenile su tradicionalne *ciljeve* i *zadatke*; *kurikulum* je potisnuo *nastavni/studijski program*. Strateški dokumenti za razvoj obrazovanja u Makedoniji, nastavni programi i udžbenici preplavljeni su »standardima« (*standardi*), »kompetencijama« (*kompetencii*), »deskriptorima« (*deskriptori*), »modulima« (*moduli*), »ajtemima« (*ajtemi*), »formativnim i sumativnim ocjenjivanjem« (*formativno i sumativno ocenuvanje*). Prisutnost engleske terminologije odražava i pristup slobodnoga tržišnoga gospodarstva u obrazovanje, koji je u

---

<sup>7</sup> Nedavno je jedna od visokoškolskih ustanova u zemlji koja priprema razredne učitelje i odgojitelje promijenila ime Pedagoški fakultet u Fakultet odgojnih znanosti. Pedagoški fakultet u Bitoli od 2011. nudi doktorske studije obrazovnih znanosti, a ne pedagogije.

Makedoniji izražen još od 90-ih godina prošloga stoljeća. Taj pristup promovira konkurentno društvo i obrazovanje sa svojim globalnim jezikom: postignuća, performanse, odgovornost, učinkovitost (*efficiency*) mjerena korelacijom između *inputa* i *outputa*, učinkovitost (*effectiveness*) rezultata itd. Međutim, trebaju li ti vanjski parametri uspjeha biti prioriteta u stvaranju obrazovnoga profila budućih pedagoga u zemlji? Što je s etimološkim korijenima obrazovanja, koji upućuju na pomoć u razvoju? Ne smijemo zaboraviti da pedagogija (i obrazovanje) ima u prvom redu ljudsku dimenziju; radi se o osnaživanju ljudi, stvaranju odnosa i brižnoj i poticajnoj zajednici koja će intrinzički motivirati ljude da uče i razvijaju svoje individualne potencijale i snage. Stoga je pri planiranju obrazovnih prioriteta i stvaranju jezika obrazovanja umjesto konkurentnosti temeljene na učinku potrebno promovirati društvene odnose temeljene na komunikaciji, pomoći i suradnji.

Pored terminologije, smatramo važnim još jedan niz pitanja koja su vezana uz bolonjsku reformu i način na koji se ona provodi u makedonskom visokom obrazovanju općenito te na fakultetima koji pripremaju buduće pedagoge. Autoričina analiza studijskih programa pedagogije te opažanja na osnovi vlastitoga iskustva u vezi s učenjem i poučavanjem studenata na sva tri stupnja pokazuju sljedeće:

- Europski sustav prijenosa bodova (ECTS) primijenjen je više kao mehanički pristup za pretvaranje broja sati u bodove, a ne kao sveobuhvatni izračun opterećenja studenata.
- Modularizacija programa pretvorila je dvosemestralne ili višesemestralne predmete u kratke jednosemestralne predmete, pri čemu je obimni materijal sveden na ograničen broj tema, čije se usvajanje obično provjerava pomoću testova znanja.
- Studenti uglavnom uče da bi položili testove/ispite; njihov interes za više informacija, za individualno istraživanje i kritičko i autonomno razmišljanje vrlo je rijedak. Čini se da im je smjernica u odabiru izbornih predmeta »učiti što je manje moguće«, što se temelji na informacijama koje dobivaju od prethodnih generacija kolega o obimnosti materijala i lakoći polaganja ispita.
- Studenti uglavnom uče iz udžbenika, priručnika i materijala koje su napisali ili pripremili profesori koji vode tečajeve.<sup>8</sup> Posljednjih nekoliko godina

---

<sup>8</sup> Istraživanje provedeno 2010. o mišljenju 240 studenata iz tri ustanove za obrazovanje nastavnika u Makedoniji o organizaciji nastavnoga procesa pokazuje da učenici uglavnom uče iz priručnika ili udžbenika koje je napisao

povećala se količina takve vrste izvora znanja, ali to se ne može reći i za kvalitetu njihova sadržaja.

Kao rezultat svega toga među nastavnim osobljem na fakultetima postoji suglasje da je kvaliteta studija u sva tri ciklusa znatno opala. Zato bi fakulteti u Makedoniji koji pripremaju pedagoge i omogućavaju njihovo znanstveno usavršavanje trebali razmotriti i redefinirati kriterije za upis, kao i programske sadržaje u svim ciklusima studija i njihovu organizaciju u pogledu raspodjele glavnih stupova pedagoškoga obrazovanja: teorije, nastavne prakse i istraživanja. Osim toga, imajući u vidu otvoreno pitanje o ekvivalenciji predbolonjskoga magisterija i poslijebolonjskoga drugog ciklusa studija, a s druge strane europske trendove za podizanje kvalifikacija na višoj i istraživački orijentiranoj razini, neophodno je da pedagoški studiji u zemlji preispitaju razumijevanje prvoga i drugoga ciklusa da bi se jasno definirale kompetencije i razina kvalifikacija pedagoga i njihovo priznavanje i vrednovanje na tržištu rada.

#### **Prevedena, pregledana i dopunjena verzija teksta koji je prvi put objavljen u:**

Miovska-Spaseva, S. (2016). Študij pedagogike v Republiki Makedoniji: razvoj in sodobni izzivi = The study of pedagogy in the Republic of Macedonia: development and contemporary challenges. *Sodobna pedagogika*, 67, br. 3, str. 118–133, 124–140.

#### **Literatura**

- Council of the European Union. (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union*, C300, 6–9. Dostupno na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF> (pristupljeno 3. 9. 2015).
- Damjanovski, A. (1985). Četirieset godini sloboden razvoj na vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija. U: N. Andovska (ur.). *Vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija (1943–1983)*. Skopje: Prosvetno delo, str. 23–43.
- European Commission. (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Dostupno na: [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/modernisation_en.pdf) (pristupljeno 17. 9. 2015).
- European Parliament and Council of the European Union. (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, C111, 1–7. Dostupno na:

---

predmetni profesor, a slabo se koriste knjigama drugih autora, posebno onima napisanim na stranom jeziku (Miovska-Spaseva i Bočvarova 2011, str. 14–15).

- <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> (pristupljeno 15. 9. 2015).
- Godišnjak Skopskog Filozofskog fakulteta*. (1930). Br. 1.
- Kamberski, K. (1994). *Od bukvar do univerzitet*. Skopje: Prosvetno delo.
- Kamberski, K. i Korubin, J. (ur). (1996). *Filozofski fakultet: 1946–1996*. Skopje: Filozofski fakultet.
- Kartov, V. (1973). *Kulturno-prosvetna politika na vladačkite režimi na Jugoslavija vo periodot megu dvete svetski vojni* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Skopje.
- Konkurs za zapišuvanje studenti na prv ciklus studii na studiskite programi na Univerzitetot »Sv. Kiril i Metodij« vo Skopje vo učebnata 2015/2016 godina*. (2015). Skopje: Univerzitet »Sv. Kiril i Metodij« vo Skopje.
- Miovska-Spaseva, S. i Barakoska, A. (2014). Practicum in the Initial Education of the Pedagogues: Students' Perceptions and Experiences. U: *First International Conference: Practicum of Future Pedagogues, Teachers and Kindergarten Teachers in Multicultural Environments – Experiences and Challenges* (Conference Proceedings). Skopje: Faculty of Philosophy, str. 240–250.
- Miovska-Spaseva, S. i Bočvarova, J. (2011). ECTS and Conditions for Its Application in the Faculties of Education in the Republic of Macedonia. U: *Book of Proceedings of the VI International Balkan Congress for Education and Science: »Modern Society and Education«*. Skopje: Faculty of Pedagogy »St. Kliment Ohridski«, str. 11–19.
- Nacionalna programa za razvoj na obrazovaniето vo Republika Makedonija 2005–2015 so pridružni programski dokumenti*. (2006). Skopje: Ministerstvo za obrazovanie i nauka na Republika Makedonija.
- Nastaven plan i režim na studii na Institutot za pedagogija*. (1991). Skopje: Filozofski fakultet.
- Petreska, D. (2006). Filozofskiot fakultet vo Skopje od 1920 god. U: K. Temkov, D. Petreska i J. Korubin (ur.). *Filozofski fakultet vo Skopje*. Skopje: Filozofski fakultet, str. 17–32.
- Pravilnik za načinot i uslovite za organiziranje na praktičnata nastava na studentite. (2010). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 120.
- Pravilnik za načinot i uslovite za studiranje na studiskata programa za steknuvanje na pedagoško-psihološka i metodska podgotovka na Institutot za pedagogija pri Filozofskiot fakultet – Skopje*. (2014). Skopje: Filozofski fakultet.
- Pravilnik za uslovite, kriteriumite i pravilata za zapišuvanje i studiranje na prv i vtor ciklus univerzitetski studii (prečisten tekst). (2013). *Univerzitetski glasnik*, br. 254.
- Pravilnik za uslovite, kriteriumite i pravilata za zapišuvanje i studiranje na tret ciklus studii – doktorski studii na Univerzitetot »Sv. Kiril i Metodij« vo Skopje. (2010). *Univerzitetski glasnik*, br. 150.
- Predlog-projekt za izmeni i dopolnuvanje na trigodišna (180 krediti) studiska programa na III ciklus – doktorski studii od podražeto na opštstveni nauki – pedagogija*. (2014). Dostupno na: <http://www.fzf.ukim.edu.mk/public/uploads/posts/Predlog%20proekt%20Pedagogija%20II%20ciklus%20FZF.pdf> (pristupljeno 8. 10. 2018).
- Pregled na predavanjata za učebnata*. (1959/60, 1962/63, 1967/68, 1977/78, 1978/79, 1982/83). Skopje: Filozofski fakultet.
- Priračnik za studenti, Institut za pedagogija 2009/2010*. (2009). Skopje: Filozofski fakultet.
- Priračnik za studenti (prv ciklus studii), Institut za pedagogija 2013/2014*. (2013). Skopje: Filozofski fakultet.
- Priračnik za studentite na Filozofskiot fakultet*. (1997). Skopje: Filozofski fakultet.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska-Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujišić Živković, N. (2014). The Bologna reform of subject teacher education in the newly founded states in the territory of the former Yugoslavia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46, br. 1, str. 7–28.
- Resenje za akreditacija na studiskata programa Obrazovni nauki tret ciklus studii na Pedagoški fakultet pri Univerzitet »Sv. Kliment Ohridski« vo Bitola*. (2018). Dostupno na: <http://www.pfbt.uklo.edu.mk/Resenija%20za%20III%20ciklus.pdf> (pristupljeno 8. 10. 2018).
- Studiska i predmetna programa po pedagogija 2018/2019*. (2018). Dostupno na: [https://drive.google.com/file/d/1R2IeCbT\\_NSF\\_tYO4hV-Ib5nbGvy7prEO/view](https://drive.google.com/file/d/1R2IeCbT_NSF_tYO4hV-Ib5nbGvy7prEO/view) (pristupljeno 12. 12. 2018).
- Studiska programa po oddelenska nastava*. Pedagoški fakultet, Skopje. Dostupno na: [http://www.pfsko.ukim.edu.mk/?page\\_id=102](http://www.pfsko.ukim.edu.mk/?page_id=102) (pristupljeno 13. 2. 2016).
- Studiska programa za II ciklus studii po menadžment vo obrazovaniето 2009/2010*. (2011). Dostupno na: <http://fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/public/uploads/files/postedipl2009/!!!!%20Postdiplomski>

- [%20Institut%20za%20Pedagogija/06%20Menadzment%20postdiplomski%20studiska%20programa.pdf](#) (pristupljeno 21. 11. 2018).
- Studiska programa za dodiplomski studij Institut za pedagogija 2004/2005. (2004). U: *Priručnik za studenti 2004/2005 (informativen paket)*. Skopje: Filozofski fakultet, str. 1–57.
- Studiska programa za stručno profesionalno usavršavanje za steknuvanje na nastavnički kompetencii*. (2015). Filozofski fakultet, Institut za pedagogija. Dostupno na: [http://www.fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/public/uploads/media/studiska\\_programa.pdf](http://www.fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/public/uploads/media/studiska_programa.pdf) (pristupljeno 2. 2. 2016).
- Studiska programa za tret ciklus (doktorski studij) po opštstveni nauki od oblasti na pedagogija*. (2011). Skopje: Univerzitet »Sv. Kiril i Metodij«, Filozofski fakultet, Pedagoški fakultet »Sv. Kliment Ohridskik. Dostupno na: <http://www.fzf.ukim.edu.mk/files/doktorski/pedagogija3ciklus.pdf> (pristupljeno 2. 2. 2016).
- Studiski programi za prv ciklus*. Pedagoški fakultet, Bitola. Dostupno na: <http://www.uklo.edu.mk/tabs/view/c19f13a3390b7e5a185ea6b1fad82812> (pristupljeno 13. 2. 2016).
- Temkov. K. (2006). Filozofski fakultet vo Skopje kako prva visokoškolska institucija vo slobodna republika Makedonija. U: K. Temkov, D. Petreska i J. Korubin (ur.). *Filozofski fakultet vo Skopje*. Skopje: Filozofski fakultet, str. 33–60.
- Upatstvo za izveduvanje praktična nastava na studentite od nastavničkite fakulteti*. (2013). Skopje: OBSE.
- Uredba o Filozofskom fakultetu u Skoplju i pravnom fakultetu u Subotici. (1920). *Službene novine Kraljevine SHS*, br. 27.
- Zakon za izmenuvanje i dopolnuvanje na Zakonot za visokoto obrazovanie. (2008). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 103.
- Zakon za izmenuvanje i dopolnuvanje na Zakonot za visokoto obrazovanie. (2011). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 17.
- Zakon za osnovnoto obrazovanie. (2008). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 103.
- Zakon za socijalnata zaštita. (2009). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 79.
- Zakon za srednoto obrazovanie. (2002). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 52.
- Zakon za visokoto obrazovanie. (2000). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 64.
- Zakon za visokoto obrazovanie. (2008). *Služben vesnik na Republika Makedonija*, br. 35.



Znanstvena monografija Razvoj i aktualne tendencije pedagogije i školstva na području nekadašnje Jugoslavije predstavlja izjemno pomemben prispevek k razvoju pedagogike, zlasti zgodovine pedagogike in školstva ter primerjalne pedagogike. Je rezultat dolgoletnega tvornega sodelovanja raziskovalcev s področja bivše Jugoslavije in zato delo več avtorjev, katerih prispevke v celovito znanstveno delo povezuje urednik Edvard Protner. Delo prinaša izsledke, ki so geografsko zamejeni, a njihova znanstvena relevantnost je mnogo večja. Tudi v širšem mednarodnem merilu je namreč eno redkih tako poglobljenih in celovitih del, ki sledijo zgodovinsko-primerjalnemu raziskovalnemu pristopu. Veliko pozornosti je namenjene terminologiji, ki je zato precizno in utemeljeno rabljena, znanstveni izsledki so izjemno dobro podkreppljeni z viri, tako s primarnimi kot sekundarnimi viri.

izr. prof. dr. Klara Ermenc Štubic

Izrazito vrijednim se ističe kritički pristup odabranim fenomenima uz isticanje potrebnih budućih istraživanja kao i smjernica promjena koje mogu pridonijeti kvaliteti teorije i prakse pedagogije i sa njom bliskih fenomena. Isto tako, vrijednost je ove knjige i u tome što je jedna od rijetkih koja na jednom mjestu daje sustavan pregled razvoja školstva i pedagogije na području bivše Jugoslavije te aktualno stanje u novonastalim državama.

red. prof. dr. sc. Sofija Vrceš

