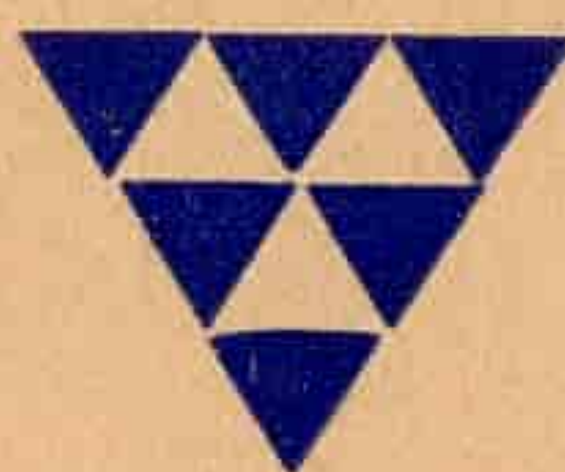


POŠTARINA PLAĆENA U GOTOVU

UČITELJ

PEDAGOŠKO-SOCIJALNI ČASOPIS



B E O G R A D
IZDANJE JUGOSLOVENSKOG UČITELJSKOG UDRUŽENJA
KRALJA MILUTINA 66

GOD. 17 (51)

JANUAR 1957

UČITELJ-UČITELJ

PEDAGOŠKO - SOCIJALNI ČASOPIS JUGOSLOV. UČITELJSKOG UDRUŽENJA

JANUAR 1937

BEOGRAD XI

17(51) GOD. BR. 5

GLAVNI UREDNIK MILIĆ R. MAJSTOROVIĆ, BOŽE JANKOVIĆA BR. 30

САВРЕМЕНЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ТЕЖЊЕ

ПЕТАР ПЕТЕРСЕН, ЈЕНА:

Како је постао Јена-план

Г. П. Петерсен професор Универзитета у Јени и један од најпознатијих светских педагога био је љубазан да за часопис „Учитељ“ напише овај чланак о свом школско-реформаторском покрету, на чему смо му особито захвални.

Уредништво

Име „Јена-план“ дали су чланови лондонског одбора припремајући IV. заседање »New Education Fellowship« у Локарну 1927 године, на коме сам требао да говорим о своме покушају у Јени, и тако је од уводног списка спремљеног за учеснике тог заседања постала од тада врло распрострањена књига, која је сада и на српски преведена, али још није штампана.

Његови прави извори леже у великом покрету за школску реформу крајем 19. и почетком 20. века, разуме се у првом реду у северно-немачким стремљењима тога покрета. То је као што знамо онај све-европски, шта више светски покрет, који захтева свуда једну другу школу различиту од оне коју нам је предао 19. век.¹⁾

У Немачкој имамо три чињенице у којима се огледа пут и први правци ове школске реформе: 1) дани васпитања за уметност, од 1901, 1903 и 1905 године, на којима су се свестрано претресала питања из наставе цртања, уметности, немачке књижевности као и музике и телесног вежбања (гимнастика, музичко васпитање); 2)



Г. П. Петерсен

¹⁾ Петерсен, Die neueropäischer Erziehungsbewegung, 1926.

покрет радне школе: опитни разреди у Лајпцигу, Аугсбургу, Минхену, Дортмунду, Есену, Берлину; најпознатији су резултати Георга Кершенштајнера и Хуга Гаудига. 3) Лај (W. Lay) и Ернст Мојман уводе и развијају експерименталну психологију у педагогију, дакле развитак „експерименталне дидактике“, „експерименталне педагогије“.

Ја сам ушао у покрет за школску реформу 1911 године, у доба када су сва три ова правца стајала још на висини и када се од њих још много очекивало. Тако Ернст Мојман на пр. наговештаваше да ће тек онда, кад експериментална психологија све испита, педагогија бити основана, и он мишљаше да ће се овај циљ ускоро постићи. Он је образовао у Хамбургу 1913 године масу радних група, којима је углавном он управљао, а које су требале да обраде, испитају још преостале области из основне наставе, пре свега у погледу вишег ступња народне школе и наставе страног језика. Дакле кроз неких 5—6 година биће и ово постигнуто, а онда.....

И ја сам за све време од 1909—1923 био заузет овим питањима. Школска пракса и научни рад били су нераздвојни. Као школски саветник Јованове научничке школе, најстарије хамбуршке гимназије, и као помоћни учитељ педагогије и психологије на једној женској учитељској школи, најзад од 1920—1923 као управитељ и учитељ на Лихтварковој школи у Хамбург-Винтерху, првој немачкој вишој школи, коју је држава признала да буде опитна школа, имао сам најбољу прилику за то.

Од 1913 године управљао сам једном радном групом коју је основао Мојман при свом „институту науке о младости“, за испитивање тестова при пријему и избору ученица које су се јавиле за учитељску школу, сарађивао сам на резултату тестова и психолошких упитника за избор пријављених ученика од 1919 године за најнижи разред Хамбуршке више школе, сâм сам састављао и изводио тестове за Лихтваркову школу, од 1921—23 године држао сам за наставнике предавања са практичним вежбањима из психологије, и издавао годишњак о немачкој психолошкој литератури за часопис „философије и филозофске критике“ од 1914 све до његовог престанка 1920 године.

Школски рад пружао ми је исто тако довољно прилике да спроводим разне методске опите иако сам исте морао ограничити на свој разред и на врло мало часова. Али као уредник листа за два највећа немачка педагошка удружења „Немачког друштва за васпитање и наставу“ (осн. 1908) и „Немачког одбора за васпитање и наставу“ (осн. 1915) могао сам да будем у непосредној вези са свим водећим личностима на пољу школске реформе, са њиховим опитима, искуством и надама. Из свега тога осећала се потреба да школска питања треба решавати у целости народне културе, у ономе што се у Немачкој од 1930 године зове „политички“ карактер школске стварности. Из овог саживљавања у самом покрету, из размишљања и схватања свију у њему заковитланих питања, резултирао је у зимском семестру 1920/21 план за „Науку о васпитању“ за развијање једне науке о васпитању

која има да претходи свакој педагогији, дидактици и методици. Њу сам предавао најпре у летњем семестру 1921 године на Хамбуршком универзитету, на коме сам хабилитирао у мају 1920 г.

Како је дошло до одлуке за једну нову науку?

Скоро десетогодишња искуства на првом месту поучила су ме најубедљивије, да се до нове школе, за коју се борило већ близу 50 година, не може доћи настојањем да се измене наставне методе, нити неком помоћном или главном педагошком науком, најмање социологијом или психологијом. Као учитељ у свакодневној пракси, посвећивао сам се озбиљно и овим наукама, сарађујући и практично у њима, покушавао најзад, да спојим обављање праксе и науку, па сам доживео увек једно те исто: С тим се скоро ништа није постигло! Чињени су по правилу врло напорни заобилазни путеви да би се постигао неки резултат који би се применио у настави, до кога би дошао и сам учитељ при темељном испитивању наставне стварности. Без сумње, тамо где су се отварале патолошке странице душевнога, где се почињало абнормама, могла је психологија да пружи констатовања, на основу којих је педагог могао да обавља драгоцен посао. Али касније сам увидео да и овде интуитивна обдареност и највећом љубављу ношена преданост према слабом детету, чине психолошка испитивања у многим излишним.

Било ми је јасно да по среди мора бити нешто сасвим друго, наиме, да од школе као целине треба нешто ново створити, тј. цео школски живот из темеља, радикално изменити. Тек тада успоставити тамо наставу и чекати, под пресијом да се добије онај нови школски живот, обелодане нова схватања о школи, кратко речено: потчинити наставу васпитању, бити прво васпитач па тек онда учитељ.

Затим сам увидео да се овај покушај мора учинити у правом, јавном животу, не у интернатима, не у забаченим домовима за васпитање под такозваним подесним условима, али у истини под нестварним условима. Покушај је тек онда успео ако рад и задаци које један народ мора захтевати од сваке школе буду постигнути и у овој новој школи. Тако је било у Лихтварковој школи у Хамбургу, а те сам услове поставио и у школи при универзитету у Јени, кад сам тамо о Ускрсу 1924 године могао да почнем са својим опитом, док није најзад непрестано напредујући могао после 1929 године да се опроба и изван Јене у свим државним школама.

О овом опиту реферише се данас у низу списа на скоро 1300 штампаних страна, томе припада сад и „Педагогија наставе“ као и обе свеске „Опште науке о васпитању“ и почетци једне нове помоћне науке наиме „Педагошке карактерологије“, били су почетци изнесени у једном програм-спису као и у више студија мојих ученика.

Ако, на крају, треба да кратко кажемо шта је најважније од ових обрта за стварање „нове школе“ онда ћемо указати на следеће:

I. Најужа спона између родитељске куће и школе; школа се мора свом озбиљношћу заузети да постане школа породице

(Familienschule); учитељ је на првом месту у њеној служби, и вршећи ову службу у породици обавља у исто време највећу службу своје народу и држави.

II. Сасвим се друкче схвата васпитавање и дисциплина; однос учитеља и ученика, ученика и ученика постављен је на чисто човечну и достојанствену основу. Социјални живот ученика у школским просторијама и за време рада стављен је у једну одређену нову форму и то тако да је ономе што је добро у човеку поклоњено пуно поверење. То је неопходно прво зато што и добронамерно поступање казнама, страхом и приморавањем нема никакве вредности ни за појединца у његовом личном животу нити пак у већој заједници. Затим због тога што ниједан човек не може прибавити добар живот и поступање тамо где се то у људима дотичног круга већ не налази. Исто тако као што ће и један учитељ тешко постићи неко разумевање за музику и оспособљавање за њу тамо, где у ученику није баш ништа музикалног урођено....

Потребно је, дакле, дати школском животу „преуређења“ (»Vor-Ordnungen«), како то ја називам, а не „наређења“ (Verordnungen) као највише принципе за заједнички живот, а између њих на првом месту „закон групе“ који гласи: „У просторији се сме догодити само оно што желе сви скупа и оно што свима скупа зајемчава живот у реду, моралу и лепоти“. За његово спровођење јамче сви подједнако: ученици и учитељ; сваки има право свакога опоменути и пред свима учинити одговорним, дакле и ученици учитеља! Ко то схвати тачно и озбиљно, тај ће своју школу учинити васпитном школом, моралном школом, школом у служби образовања моралне и морално-религиозне личности, сасвим онако како гласе те важне речи водиље. Само начело, што је овде истакнуто може свуда у свету да омогући истински морални заједнички живот у верности, преданости, саучешћу, услужности итд. дакле да тиме одговарајући утиче на људе и учвршћује их у том начелу. Само у таквом педагошком схватању може да постане од учитеља васпитач у пуном смислу те лепе речи.

III. Сасвим је друга улога учитеља и у раду деце. Док је учитељ у школи учења или школи учитеља скоро увек носилац наставе, дотле је у новој школи у многим смањен овај део његових задатака, тј. форма настављања или како то ја кажем „учења задатака“, да ученици раде по налогу и понављају оно што је учитељ развио или казао и сл. мора се сузбити. Зато нам се у Јени наметнуо као срж проблем у настави: како учитељ управља, води, крмани радом ученика? И тако је постало дело „Вођење наставе“ тј. „Педагогија наставе“.... Овде ћемо само узгред споменути да смо у овим покушајима далеко од превласти, наиме, далеко од примата „струкама“, „часовима“ и „лекцијама“, далеко од старог распореда часова и градива итд. (види »Führungslehre«). Тако се увек могао боље овај нови свет наставе и школе у њему самом да схвати, опише и научно среди. То ми називамо: „педагошко испитивање чињеница“; тако баш сад излазе два рада: „Понашање новајлија у педагошким ситуацијама групне наставе

и слободног рада“ од Зоре Пуљевић, и „Вођење наставе у групно-наставном поступку више групе“ од Вили Шнајдера; осим тога реферати задњих година садржавају низ прилога који ово „вођење наставе“ на основу тачних протоколарних података описују и утврђени поступак излажу, разуме се слично као у делу „Вођење наставе“.

IV. Али, да би се уопште задовољили захтеви под II. и III. било је потребно прво испитати како да се групишу ученици у школи. То је значило темељно испитати „разред“ што смо га примили. То смо извршили још у Лихтварковој школи на тај начин, што смо одлучили, да ученике из најнижег разреда који су преведени у старији разред, дакле ученике после прве школске године, не запостављамо читаве три године, него да их три године унапредимо као разредну заједницу и дозволимо да се саживе један с другим. У школи при универзитету у Јени могао сам у оквиру народне школе још слободније да предузнем и испитам који се ученици најбоље слажу (*zusammenpassen*), како се ученици социјализирају итд. При том се указала потреба, да се у десетогодишњој народној школи створе не годишњи разреди него четири „групе“ и то тако да у најнижој групи буде 1.—3. школска година, у средњој групи 4.—6. шк. г., у вишој групи (6.)—8. шк. г., у групи младежи (8.)—10. школска година и то независно од свију превођења и премештаја у старом смислу. Ове групе живе у својим „одомаћеним учионицама“ (*»Schulwohnstuben«*) а све групе заједно сачињавају са родитељима „школску општину“. У једној таквој истински животној школској општини ушле су поново у употребу целокупне форме образовања, како су развијене у животу човечанства: игра, забава, рад и свечаност, тако да су у таквој школи дати најбољи услови за једну животну заједницу која сама себе васпитава.

Превео с рукописа **Константин Грубачић**

БРАНИСЛАВ ВЕЉАНОВИЋ:

Прилог психологији младићских група на селу¹⁾

На селу се често могу запазити групе младића који имају исто схватање живота, и међу којима постоје односи поверења. Младићи једне групе обично иступају заједно на саборима и другим скуповима. Заједнички се бране од противника, заједнички бирају и измишљају начине на које ће придобити девојке. У свим животним згодама и незгодама врши се скупно саветовање и, како већина одлучи, онако се и поступа. Могло би се рећи да ове младићске групе на селу претстављају донекле заједнице, које каткад имају и васпитни карактер. Вођство се не бира, већ „власт“

¹⁾ Испитивања су вршена у крају око Јужне Мораве, северно од Ниша.

припада увек већини. Али, иако нема формалног вођства, ипак се готово увек истакну или наметну неки чланови, који, некад приметно а некад неприметно, воде целу групу куда и како они хоће. Тада се јавља и „опозиција“ са противним схватањем. Под њеним утицајем „вођи“ се повлаче, или, ако имају јаку тежњу за влашћу и наклоњени су диктатури, напуштају „матицу“ и прилазе другој, противничкој групи којој откривају све тајне планове својих бивших другова. Тим откривањем противници се служе за исмевање и омаловажавање целе групе особито код девојака. Ако исмевање пређе границу, онда се донесе одлука да се противници исмевачи „ортачки“ измлате. Ова физичка разрачунавања узму некад толико маха да је и месна општинска власт принуђена да се умеша. Али то се ретко дешава; обично се међусобно истуку и „сваки остане на своје“, или се оговарају и клеветају код девојака. Али кад запрети општа опасност од младића из суседних села, сви се удруже да се заједнички бране, иако су дојуче били „крвни“ непријатељи и супарници у љубави.

Узрок овим младићским размирицама, појединачним и групним, јесу готово увек девојке. Оне могу да заваде и најбоље другове, „два ока у глави“, у чему после уживају. Ретки су младићи који отворено гледају на ту „препреку“ и разумно решавају све спорове, не допуштајући да се девојачка таштина развије и пркоси на штету свих момака.

На сеоским светковинама младићске групе заједнички плаћају свираче, када се нарочито спријатеље. Коловођство, међутим, тече према утврђеном распореду. Но често се дешава да извесни младићи неће да поштују тај ред, већ хоће да другима наметну своју вољу. Том приликом се привремена група раскида и образују се мање групе. За поједине групе и младиће овај тренутак је врло згодан да покажу своју снагу пред скупљеним светом. Настане препирка која се готово увек сврши расцепом кола. „Бунтовници“ изнајмљују другог свирача и засебно праве „оро“. Али и овде девојке одлучују победу.

У групи се иде не само на свадбе него и у крађу воћа, више из пакости и освете, јер воће има готово сваки младић на свом имању. Пре него што се пође у крађу изврши се подела рада: једни ће чувати стражу, други ће испитати крај, а трећи, најхрабрији, вршиће „операције“. Кад „лов“ буде, на унапред одређеном месту се састану и заједнички поједу плен у највећем задовољству, јер им је успела крађа, коју сматрају као подвиг. Ако одлуче да се некоме нарочито освете, они му, поред осталог, полупају лубенице, полеме винограде и нанесу друге штете. Због једног таквог ноћног „подвига“ младића од 15—18 година била је приморана и општинска власт да врши увиђај и истрагу, која се, и поред свих напора општинских часника, свршила безуспешно, захваљујући хладном држању виновника.

Групе младића се често и опијају, нарочито кад нађу негде „муфте“, и кад их родитељи не могу видети. Ево једног разговора младића од 16—21 г. Један из групе (20 г.) који ради на вршаћој машини, узима реч: „Бе'мо једну ноћ сви пијани и завуко'мо се у колибу. Кад нешто, сотона ли је, шта ли је, до'вати „жегре“, па

поче да удара: цин — цан, цин — цан. Ми се ућута'мо. Кад ти оно поче да се гађа с камења... Ја побег'о у дреш међу виле“. Присутни младићи га најпре пажљиво слушају, а потом изражавају неповерење. Тада се један између њих сети како је приповедач једном приликом, бежећи од неких младића, прегазио бару. У своју одбрану младић исприча како се то збило. „Бале ме наговори, а тад бе', пијан, а ја, кад сам пијан, мен' човек може лако да подмаже. Сачекам ја њи', па се извијем: па пап једноме, па другоме, па трећему“. Остали упадају, говорећи му да лаже. „Ма, чек ви кажем, бре!“ У тај мах наилази учесник у тучи и прича: „Ми Балету добро наплати'мо, а да бе'мо тебе у'ватили, одрали би те кај мачку“. Нападнути младић узалуд покушава да прикаже своју храброст, док се остали смеју. Само га један узима у заштиту: „Море, 'ајд', бре, шта су они за њега? Ће ги лупи по једну, па ће се чуду!“

За време свадба дечаци и младићи у групама иду ноћу од једне свадбе до друге, певајући путем разне, махом раскалашне песме. Радозналост им не да мира, те се много не задржавају на једном месту, боје се да се што „важније“ не догоди у другом крају, на свадби, а да они то не виде. Када се отпева једна песма, почиње се друга, или настану такмичења у вицевама и псовкама које се односе на млађи женски свет. Где нађу алкохолна пића, вино и ракију, добро се „понапију“ и онако „развеселјени“ наставе ноћна лутања. Изгубе стид; сексуално узбудљиве слике све више им се јављају у свести. Том приликом још више пију и теже да се приближе девојкама. Ако неки младић то постигне, постао је херој за пијане другове. Ако се деси да из групе младића учествује један као „званична личност“ на свадби, онда његови другови сматрају да су у много бољем положају, да имају више вредности од осталих, јер ће се под његовом заштитом много боље провести.

Групе младића, створене у млађим годинама, остају често такве и доцније, шта више и у погледу политичког схватања. То су „исписници“. Није редак случај да се већ зрели људи сећају свога момковања и „срећних“ дана „када се ни о чему није бринуло, сем о одећи, девојкама и авантурама“. Та сећања се највише препричавају уз чашу вина или ракије. Свеже успомене и „жал за младост“ дају им могућности да разумеју многе ситне и крупне грешке савремене омладине, јер знају да ће „све то за време бити“. — Ако се неко из групе ожени, приређују се врло нежна опроштајна весеља, праћена пуцњавом и песмом растанка.

Односи између појединих младићских група су разноврсни: пријатељски, непријатељски и равнодушни, што зависи од схватања већине једне и друге групе. Младићи се често сврставају под утицајем старијих укућана, који им одређују другове по личној симпатији. Има и таквих младића који из ината иду баш у групе које њихови родитељи не трпе, или из јаког пријатељства према једном и или више чланова дотичних група. Последњи је случај ређи, јер се родитељи служе свим могућим средствима да наметну своје мишљење своме сину, што им негде више, негде мање и успева — зависи од младићевог темперамента и карактера.

МИЛАН Ј. ЈАЊУШЕВИЋ:

Васпитање и друштво

Није редак случај да нам је врло тешко прецизно одредити значење извесних појмова које тако често употребљавамо, а такав је случај и са појмом васпитања. Иако скоро сваки дан чујемо ову реч, ипак нам је тешко одмах рећи шта она тачно означава, тј. шта све обухвата појам васпитања. Ако погледамо како су педагози овај појам дефинисали, видећемо да скоро сваки од њих даје различиту дефиницију васпитања. Али ипак, изгледа ми, да се све те различите дефиниције слажу у томе, да је васпитање свесно вођење и помагање психофизичког развитка омладине. Разлике у дефиницијама васпитања произилазе највише отуда што једни педагози дефинишу појам васпитања према радњама које чине васпитни процес,¹⁾ док други према задацима и циљевима које васпитање треба да постигне или према улози коју оно има у развитку друштва (Ц. Дјуи). Те разлике долазе и отуда што једни педагози сужавају појам васпитања, док га други проширују и изједначују са појмом образовања (Диркхајм). Најзад те разлике у дефиницијама настају и стога што извесни педагози одређују појам васпитања само са психолошког гледишта, сматрајући васпитање поглавито као душевни развитак детета (Хербарт), занемаривши биолошко гледиште, по коме се сматра да је васпитање продужетак и допуна биолошком развитку (Е. Клапаред², код нас д-р В. Ракић), и социолошко гледиште, под чим се подразумева да се васпитањем не врши само психо-физички развитак већ се истовремено обавља и „реконструкција искуства“ (Ц. Дјуи) нагомиланог у културним добрима једног друштва, и да се том реконструкцијом омогућава духовно плођење и развијање друштва (П. Барт)³⁾. Но сва три ова гледишта осветљавају само по једну страну истог проблема.

Да је васпитање продужетак и допуна биолошком развитку и да је везано за биолошки развитак, увериће нас посматрање развитка младунчади различитих животињских врста, почев од амеба до човека. Кад једноћелична животиња даде деобом нову јединку, њен потомак је способан да одмах врши све функције као и родитељ. Доба младости код ових животиња такорећи и не постоји. Али ако посматрамо младунчад осталих животињских врста, које се на ланцу развитка све више приближују човеку, примећујемо да су њихова младунчад неразвијенија уколико се врсте више приближују човечијом врсти, и да им је потребан све дужи период младости да се потпуно развију. Код човечије врсте видимо да је тај период младости најдужи. Јер уколико је нека врста виша, утолико је дужи период младости, одн. развитка њеног подмлатка. Али велика је разлика између развитка младун-

¹⁾ Тако одређује код нас појам васпитања Др В. Ракић.

²⁾ Др Ed. Claparède, *Psychologie de l'enfant*, Genève 1924.

³⁾ Код нас ово гледиште заступа Др. П. Сланкаменац.

чади код животиња и човечијег подмлатка, не само у трајању младости него и у начину развитака. Развитака младунчади код животиња обезбеђен је поглавито факторима наслеђа, јер су њихове радње већ диференциране и одређене, те је потребно само да се у доба младости још развију и очврсну њихови органи. Код људског подмлатка пак нити су нагонске активности онако диференциране нити је њихов развитака потпуно обезбеђен факторима наслеђа, већ се развитака тих урођених снага врши **употребом** и **вежбањем**. Из извесног броја недиференцираних нагонских активности диференцирају се и развијају вежбањем и употребом све снаге душевног живота, како оне које дејствују у виду специјалних вештина и навика (механичке снаге) тако и оне које делају као опште снаге за прилагођавање и сналажење (интелигенција). Под **употребом** подразумевамо оне радње које се врше ради непосредног практичног задовољења потреба (свакидашњи послови), а под **вежбањем** подразумевамо оне радње које се врше „са унутрашњим дејством“ и имају за циљ што боље развијање наших „унутрашњих снага“⁴⁾ Само ову другу врсту радња извесни педагози увршћују у васпитање, а обе ове врсте радња са факторима наслеђа и свим осталим утицајима увршћују у појам образовања, ма да неки педагози, као што смо видели, изједначују појам образовања са ширим појмом васпитања. Но било да се узме појам васпитања у ширем или у ужем смислу, васпитање се овде дефинише према радњама и чиниоцима који сачињавају васпитни процес, којим се врши психо-физички развитака подмлатка, а тај развитака везан је, као што смо видели, са биолошким развитаком и на њега се надовезује.

Али овај васпитни процес психо-физичког развитака омладине обавља се у друштву и помоћу друштва и његове културе и цивилизације, и друкчије се васпитање не би могло ни изводити. Јер развијајући васпитањем своје урођене способности, деца истовремено стичу извесна знања, вештине и способности. Ми немамо другог начина да развијемо свој дух, до примањем и прерађивањем извесних знања, вештина, културних добара и културних вредности, којим располаже једно друштво. Према томе, васпитањем се врши не само психо-физички развитака нових генерација, већ се оне у исто време и социјализирају⁵⁾, тј. укључују у друштво, и то на тај начин што је васпитни процес праћен примањем културе и цивилизације културних вредности и културних стремљења оног друштва у коме се врши васпитање. Без овога не би био могућ напредак ни опстанак једног друштва. Зато Ц. Дјуи с правом вели, да васпитање није никакав луксуз већ нужна друштвена потреба. Тако видимо да социолошке дефиниције оних педагога који одређују васпитање као друштвену функцију којом се социјализирају нове генерације, не стоје у супротности са биолошко-психолошким дефиницијама, већ се узајамно допуњују. Јер социолошке дефиниције узимају више у обзир циљ и резултат васпитања и улогу коју оно има у друштву, док биолошко-психолошке

⁴⁾ Ову поделу извео је г. д-р В. Ракић у својој *Теорији образовања*.

⁵⁾ Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, 2^{me} éd.

дефиниције се више темеље на самом процесу васпитања, тј. на радњама и чиниоцима из којих се састоји тај процес. А васпитање у целини има и свој биолошко-психолошки процес, и свој резултат и своју улогу у друштву. Кад тако схватимо васпитање, може нам бити јасно да, иако васпитни процес и техника васпитања могу бити исти у васпитању различитих друштава, васпитни циљеви и васпитни резултати неће бити исти код различитих друштава истог доба, нити код истог друштва у разним добима, јер су културе и цивилизације тих друштава, које дају садржину васпитању, различите, а различита су и друштвена стремљења која утичу на одређивање циљева васпитања. То се може јасно уочити кад се упоредо расмотри развитак друштва и развитак васпитних циљева кроз историју.

Пошто се васпитање омладине врши примањем и прерадом искуства, одн. културе једног друштва, разумљиво је, да уколико је богатија и виша култура једног друштва, утолико ће бити потребно и више времена за васпитање његове омладине. Зато је потребан дужи период времена за васпитање културних народа, док је тај период много краћи код примитивних народа. У примитивном друштву васпитање се врши више по инстинктима (игре и имитације), чије зачетке налазимо већ код виших животиња. Али уколико се друштво развија и културно уздиже, инстинкт се све више замењује разумним старањем старијих чланова. Али васпитање се још дуго врши простом употребом нагонских снага. Но кад се у току друштвеног развитка извршила друштвена подела рада, тада су се у друштву нагомилала многа културна добра, која дете није могло више стећи имитацијом и непосредним учешћем у друштвеном раду, а није их могло ни сва стећи, већ се морао вршити изван друштва избор и давати деци само оно што је главно и опште. Тај посао се морао поверавати нарочитим личностима, а потом су у ту сврху основане и посебне установе — школе. Школе су, дакле, поникле из нужне друштвене потребе да се омладини систематски допуни знање какво није могла стећи у самом друштвеном раду, јер је рад био и разноврстан и многобројан, а без оног општег знања она не би могла успешно вршити друштвене послове. Истина школе су, у почетку биле установе појединих сталежа, па су оне и организоване према потребама сталежа који их је оснивао. Али у колико се друштво развијало и демократизирало, школе су све више прелазиле у државне руке, те се у њима све јаче одржавале потребе и захтеви свих класа једног друштва организованог у државу. Но да ли ће те школе одговарати потребама свих друштвених слојева зависи од тога, да ли је спољашња и унутрашња организација школе еволуирала и прилагођавала се друштвеном развитку. Јер ми смо напред видели, како се васпитни циљеви, па самим тим и садржина васпитања, мењају упоредо са променама друштва, па и школа као васпитна установа мора следовати тим променама. Ако то није случај, онда настаје криза школе и васпитања. Та криза се испољава у неслагању резултата школског васпитања са потребама и тежњама већег дела самог друштва. — Данас пак многе појаве у свету указују

нам да постоји криза школе и васпитања. Јер сви они многобројни реформистички педагошки и школски покрети такозв. нове педагогије, претстављају у ствари само тражење различитих излаза из те кризе.

Д-р МАРИЈА ИЛИЋ-АГАПОВА :

Шта највише чита наша омладина

Multa debetur puero reverentia.

Шта писцима отвара пут дечјој души, односно шта највише чита омладина, питање је које данас захтева највећу пажњу. Ако дечја душа и није чист лист хартије, и ако и дете долази на свет с извесним урођеним особинама, па чак и наследним оптерећењима, оно је ипак од детињства, кроз младеначко, пубертетско доба, па све до свог пунолетства ванредно осетљиво на све утиске, тако да се увек или скоро увек може очекивати извесно одређено дејство. Књига у свему томе може да одигра једну огромну улогу. Она редовно и игра и то далеко већу и значајнију него ли та на први поглед обично изгледа.

Ми још нисмо научили, да себе убрајамо међу народе „велике читаче“. Међутим је наш став према књизи у својој основи ванредно племенит; омладина, уз мало пажње и интереса, показује, колико та латентна, урођена љубав може доћи до свесног изражаја једног великог васпитног и просветног чиниоца; наша деца у свим добима њиховог психичког развоја, уз извесно руководство, пријатељску и ненаметљиву пажњу, изграђују свој однос према књизи у ставу трезвених, интелектуално добро постављених књижевних судија, тако да својим судом често изазивају у нама дубоки осећај задовољства везаног с вером у будућност.



Да одмах пређемо на конкретни материјал. Имајући у виду читаоце од 11—12—14 година, видимо, да у средишту свих књига које данас највише чита омладина стоји дело Фрање Молнара, Јунаци Павлове улице, које спада у број оних дела савремене модерне омладинске књижевности, чији су писци нашли магични пут, који води души и срцу њихових читалаца.

Разлози, који опредељују читаоца за неку књигу, могу бити у извесном смислу и формалног карактера: лепа опрема књиге, илустрације добро погођење према укусу читалаца, да је књига изашла као једно од дела у издању, које је већ стекло њихове симпатије. Код Молнарове књиге интерес младих читалаца није одредио ниједан од ових споредних фактора, а у колико је и деловао, његова је улога минимална. Главну привлачну силу књиге сачињава њена унутрашња снага.

Пишући своју књигу Молнар је ушао у дечју душу и сав се уживео у најинтимније њене побуде и интересе, оживео и дочарао у пуној мери свет детињства. Проучавајући дечји интерес у вези с овом књигом, саме по себи падају на памет Христове речи: „Будите као деца и онда ћете ући у царство небеско“, али то царство небеско, како га је схватио писац, није у томе, што оно служи објектом дечјих жеља и интереса, већ је у томе како деца приступају животу, како гледају на њ, како се односе према спољашњем свету. Јунаци које описује Молнар налазе се у оном добу, кад дете живи у свету бајки, кад још не зна за тамне, рђаве стране живота, кад га привлачи не овај свет који у стварности постоји, већ онај и онакав како га оно замишља. У томе је највећа драж и привлачност младих јунака ове књиге, чија се целокупна радња креће око једног дворишта, дрваре, која се налази стиснута између високих градских кућа. То двориште, ког одрасли виде у пуној реалности његовог грубог изгледа, за децу ове књиге претставља Архимедову тачку ослоња, која им служи за преображавање читавог живота: њихове игре и састанке. Отуд и оно одушевљење пуно самоодрицања, којим деца овај свој посед бране.

Да се види, шта привлачи децу овој књизи, треба нарочито истаћи неколико њених особина: књига је написана језиком одраслих, али је тај језик толико пластичан, толико сликовит и прожет интимним расположењима, да је она у целости разумљива и за младе и за старије читаоце; дискретни хумор, ванредна једноставност, топла искреност то су даље особине књиге. Однос човека према ономе што га занима увек је присан, субјективан, прожет страху. Такав став према ономе што их занима извео је писац овде и код деце до крајњих консеквенца. Циљ малог јунака Боке, да одбрани чаробно двориште, није с гледишта одраслог човека раван циљу Наполеоном, да освоји Аустерлиц, али су њихове психологије приближно једнаке или исте. И један и други уноси се сав у борбу, и код једнога и код другог видимо исту психологију страственог одушевљења за постављени циљ.

Деца у Молнаровој књизи налазе се у оној доби психичког и физичког развоја, кад код њих влада т. зв. „доба једне игре“, коју изводи организовани скуп руковођен својим себи наметнутим правилима. Страствени и пун узбудљивих догађаја и трагичних последица опис дечје игре је даљи снажан елемент, који привлачи читаоце овој књизи. *Од игре, која за дете значи увод у живот, писац је знао створити узбудљиву драму.* Деца се у његовој књизи сва уносе у игру, све дају од себе и све траже од других, без погађања и без компромиса. Чињеница, да су кроз ову узбудљиву игру изведени ванредни дечји типови, и они, којима је суђено да кроз живот пролазе као победници, као и они, који, ма колико иначе морално високо стајали, морају погинути у животној борби, у друштву у ком, какво оно јест, не налазе места и прилике за опстанак (Немечек...), намеће ванредно уметнички и дискретно изведен закључак и даје књизи засебну вредност и ванредну сугестивност.

Уметничка књижевност за децу је релативно млада. Дела с дубоким познавањем дечје душе, реалистично, а у исто време естетски безпрекорно приказаним дечјим животом, има релативно мало. Књига Молнарова испунила је у том погледу једну велику празнину, и то нарочито у вези с потребама споменуте групе младих читалаца, чији су интереси досад у омладинској књижевности највише занемаривани, омладине у доби од 11—13—14 година, дакле деце у пред пуберталном добу.

Међу познатим писцима, који су дали своје прилоге за ово доба: Л. Толстој је у опису детињства искрен, тачан и сликовит, али је готово епски миран, сав у дискрецији; В. Короленко у својој књизи у „Рђавом друштву“ заноси ванредним продирањем у тајне дечје душе, али и благом хуманошћу која остаје мимо дечје свести, ма да ванредно дубоко делује на одрасле. И ако Молнар није први међу омладинским писцима, који нам открива дечју душу, он је међу првима у погледу динамике и врло прецизног импресионистичког, ма да у суштини протоколарног описивања и приказивања не само дечје већ уопште људске трагедије условљене и особинама наше психе и данашњег социјалног живота. Он је сав у темповима, ритмовима и доживљајима наше немирне данашњице. Његов „светоглед“ (животна филозофија) није над животом као код великих хуманиста Толстоја и Короленка; њему сам живот намеће проблеме, он није високи идејни мислилац, већ реалиста. И ако он у причу о својим јунацима уноси и извесну иронију, он се ипак неприметно одушевљава њиховим интересима и повлачи и нас у тај круг одушевљења и симпатије снагом великог мајсторског писца наше савремености.

Око Молнарове нижу се друге веће и мање књиге из ове области, које највише привлаче пажњу омладине. Ту су и стара, позната класична као и нова, савремена дела. У вези са свим тим што данас сачињава претежни омладински интерес, оцртава се и решење у вези с питањем омладинске литературе уопште. До тог се решења долази на два начина. Било чисто теориски, наиме на основу проучавања појединих доба детињства, и појединачних психолошких особина сваког доба — којим путем долазимо до закључка о томе шта деци и омладини мора дати добра књига, као и како једна или друга књига делују на децу и омладину; — други пут води преко познавања статистичких података, односно фактичног материјала, о томе што деца стварно највише читају.

Интерес за Молнарову књигу „Јунаци Павлове улице“ је један позитивни интерес наше омладине у избору најмилије литературе. Такових примера има још много, али се на основу проучавања стварних чињеница мора истаћи, да наша омладина — узето опћенито — не чита само врло добре књиге, већ често и лоше, а не би се могло рећи, да само добри читају добре књиге, а да рђаву лектуру воли само покварена младеж. Интересовање за једну или другу књигу није везано за њену моралну вредност, већ за то, што задовољава извесне душевне потребе о којима млади читалац у већини случајева и не може дати јасан одговор. Њега изводимо сами из оног што га занима. Књиге попут »Notre Dame de Paris« задовољавају велики интерес, заправо незаситну

знатижељу за познавањем историјског збивања; Чича Томина колеба буди осећај самилости према свим потлаченим и револт против насиља и насилника; Короленкова књига — У рђавом друштву — говори младом читаоцу о њему самом, као и Молнарова књига Јунаци Павлове улице; Дон Кихот привлачи смешном страном главних јунака, али и племенитом борбом за добро других. Најмлађег читаоца ово дело у главном насмешу. Читаоца који је зашао у пубертет оно дирне, јер јунак више пута осећа да и њега исто тако не разумеју, као што нису разумели Дон Кихота. Бајке Хиљаду и једна ноћ задовољавају најбујнију машту млађег читаоца; путописи заносе старију децу. Дакле, свака класична књига има своју специфичну вредност и своју нарочиту драж, али има нешто што им је свима заједничко: Деца и омладина у првом реду воле да књига буде написана приступачно, другим речима језик и слог морају бити једноставни, сликовити и разумљиви. У толико: симболичка, футуристичка и декаденска литература остаје сасвим ван интереса млађих читалаца. Исто тако, будући децу и омладину у књижевности нарочито привлачи динамичност, опширни психолошки романи, па макар и с најлепшом и најуспелијом анализом, остају ван њиховог интереса.

Из даљег проучавања интереса наше омладине према књизи, истиче се, да нашег младог читаоца привлаче маркантне појаве и маркантне личности. Проза свакидашњице не привлачи га у ниједном случају. Баш у овом трећем факту, као и у првом и у другом, лежи оно што може бити заједничко и добрим и рђавим књигама и што делује да се и рђаве књиге читају. Тако долазимо до ових главних закључака:

1. Наши млади читаоци воле књиге било добре, било рђаве, само ако одговарају њиховим душевним потребама и психичким особинама њиховог доба развоја.

2. У недостатку књига, које су специјално за њих састављене, одабирају из литературе за одрасле дела која то заиста заслужују, која у свему одговарају њиховим душевним потребама, или настоје, да тај недостатак попуне макар и оним делима, која иначе не заслужују њихову пажњу.



И ако има погрешака у избору књига, које настају услед оскудности наше дечје и омладинске књижевности, или довољног надзора, ипак се мора истаћи, да главни интерес наших младих читалаца заузима добра дечја литература и да без веће тешкоће млади читаоци напуштају лошу ради добре књиге. Тако у њиховом списку највише читаних књига долазе поред већ споменуте књиге Фрање Молнара и наших класичних писаца: Марк Твен „Тома Савијер“, Валасеов „Бен-Хур“, Жил Вернов „Царев гласник“, као и сва главна дела Хенриха Сјенкијевића. Уз то се код нашег читаоца овог доба, како је споменуто, истиче потреба критичног оцењивања појединих дела. Појава „Хајдука“ нашег познатог писца Бранислава Нушића, изазвала је у своје

време међу омладином посебну полемику, која је својом, могло би се рећи, „тананом“, анализом у пуној мери показала с коликим интересом омладина не само чита, већ у исто време расуђује о оном што чита, показујући ванредне интелектуалне предиспозиције, које су у стању да изненаде и најсмелије очекивање.



Недостатак уметничких дела попуњује и у омладинској литератури народна књижевност. Али се у вези с овим проблемом мора истаћи једна ванредно значајна чињеница општег карактера и вредности. Како је доба које имамо у виду најподесније за буђење и развој националне свести и љубави према отаџбини, добра омладинска књига би не само попунила једну велику празнину у нашој омладинској књижевности, већ би у исто време тим био извршен и један велики национални задатак. Без тога, питање оног човечијег типа, ког желимо предати друштву на изласку из дечјег, омладинског и младићског доба, остаје нерешено или врло двојбено. Велика историја нашег југословенског народа, богатство и разноврсност наших крајева, лепота природе, садашњи живот нашега народа — све, то пружа мноштво прекрасних сижеа, који, кад буду обрађени, могу дати дела велике књижевне вредности, која ће омогућити нашој омладини, да се заноси својим јунацима, да дрхти и стрепи над судбином љубимаца који су везани за наше рођено тло. Интерес нашег младог читаоца, његова дубока захвалност неће изостати, јер наша омладина носи у својој души све оне елементе, који је унапред предиспонирају за схватање свега што је лепо и племенито.

ВУКОСАВА М. ПОПОВИЋ:

Психоаналитички значај грешења и кажњавања деце

Етика казне. — Свака друштвена заједница мора се ради свога одржавања и живота држати извесног реда, извесних правила и прописа који регулишу међусобне односе чланова те заједнице, затим и извесних правила која регулишу њихове радње и понашање ради остварења циља који је та заједница себи поставила. Ми се овом приликом нећемо упуштати у испитивање прописа реда, радњи и циљева заједнице уопште, него само оних специјалних заједница које се стварају у циљу васпитања деце, то значи у циљу увођења и уврштавања деце у културну заједницу и културни живот одраслих. Све људске заједнице, биле оне опште или специјалне, морају заједно са редом установити и извесне превентивне и репресивне мере ради одржања тога реда. Те мере служе ради принуде односно приволе оних чланова заједнице, који за то не осећају неодољиву потребу, а то

је у већини случајева већина чланова. Веће социјалне заједнице су у ту сврху организовале правни поредак, један низ превентивних мера као: објављивање закона, васпитавање деце у политичком, социјалном и националном духу, ширење свести о заједничким интересима, стицање извесних знања о социјалном реду, стварање навика и воље за заједнички живот. Репресивне мере сачињава један систем судских казни.

У школи такође мора постојати извешан ред, ако се хоће несметано и најлакше да остваре васпитни циљеви. Тај ред је разнолик и ми се нећемо упуштати у његово детаљно описивање. Превентивне мере сачињавају извешан низ услова, делом психолошке, делом социјалне, а делом чисто физикалне природе, које имају за циљ да олакшају одржање реда и испуњавање социјалних норма.

Међу репресивне мере спадају у главном казне. Казна је, најопштије речено, једно зло које се на основу извесних прописа спроводи над оним који је прекршио ред или пренебрагао дужност. Циљ казне по једнима је одмазда (*punitur quia reatum est*), то значи законска освета или надокнађивање социјалне штете настале преступом, наношењем зла ономе који је преступ учинио; дакле, надокнађивање социјалног зла које је настало прекршајем реда или неиспуњавањем дужности другим законским злом. По другима циљ казне је васпитни (*punitur, ne recsetur*), тј. кажњава се ради тога да кажњени, а нарочито остали чланови заједнице, не понављају грешку.¹⁾ Примарно право кажњавања у људским заједницама, има држава. Све друге заједнице изводе то право из државног права кажњавања. Чак и школско кажњавање изводи своје право из државног права кажњавања. Међутим државно право кажњавања почива по једнима, на друштвеном тј. фиктивно-историском уговору између појединаца, који се прећутно признаје. Појединци су својим удруживањем у државну заједницу пренели на њу сва своја права; тиме она постаје главни чувар реда, те тиме и главна инстанција кажњавања.

По другима, право кажњавања се изводи из моралних и педагошких обзира и циљева. Тако се по Канту право кажњавања изводи из категоричког императива тј. из једног априорног принципа практичног ума, који нам категорички налаже вршење дужности. По трећима, право кажњавања правда се самим преступом или као што Хегел каже: казна је негација негације права. Ми смо изводили ове теорије због тога, јер оне заправо чине саставни део моралног осећања оправданости казне. А психоаналитички значај и утицај казне и кажњавања може се разумети само онда, ако се има у виду оно осећање и убеђење оправданости, које осећа односно има онај на ког се казна односи. Код деце, која у том погледу примају моралне назоре својих родитеља и чији психолошки састав је много нежнији, кажњавање нарочито у млађим годинама, а пре свега у првим годинама живота, има много већи и дубљи значај. Да бисмо могли разумети значај и последице казне код деце, треба да имамо у виду

¹⁾ Види о томе: Тома Живановић, Основи књижевног права, Београд.

результате до којих је дошла психоанализа у испитивању узрока (etiologije) грешења или преступа. Грешка је са становишта психоанализе само симптом тј. само знак једног несвесног психичког поремећаја или једног комплекса. Пошто васпитач у томе погледу не треба да буде ни судија, а ни морализатор, него лекар, то је његов задатак увек, не да механички примењује казну, него да пронађе тај узрок грешења или, како се то психоаналитички каже, латентну душевну запуштеност и да је по могућству отклони. Дакле, место казне психоанализа нам препоручује испитивање узрока грешења и његово отклањање (лечење). Наиме, кажњавање би у најбољем случају било у стању да отклони сам симптом, саму последицу запуштености тј. грешку, али не и сам њен узрок тј. саму латентну запуштеност. Међутим психоанализа нам не даје никакво опште важеће упутство нити један генерални рецепт за лечење запуштености у свима случајевима, него нам налаже да од случаја до случаја испитујемо узроке грешења и тако исто да их од случаја до случаја отклањамо. У том погледу можемо поделити сву децу која греше на: 1) здраву децу која греше случајно, 2) децу која греше због неког пролазног душевног поремећаја или комплекса, 3) децу која греше због трајног душевног поремећаја или неурозе.

Психоанализа грешења. — Деца из прве групе греше: 1) ако је школски поредак неприродан и усиљен тј. ако је у опречи са урођеним особинама деце. Јер као што нема социјалног поретка који би се могао силом одржати дуже времена, ако се противи и не задовољава интересе већине њених чланова, тако исто нема школског реда, који се може одржати дуже времена, ако се противи и ако не задовољава урођену природу детета. 2) Ако наставник и школа нису у стању да се наметну деци, тако да се она повину школском реду из унутрашњих побуда, јер је сам престиж наставникове воље, кад је управљен на одржање реда, најбоља превентивна мера да се ред одржи. И за здраву децу, која греше само случајно, он представља један од најјачих мотива исправног владања. Али то не значи да васпитач треба да силом и механички натура своју вољу, тачније речено, своју самовољу ученицима и да их води као безвољну и неслободну масу, него ауторитет васпитача треба да се схвати као израз љубави и поверења ученика према њиховој духовној, моралној и социјалној вредности. 3) Интерес који буди наставни рад у школи такође делује повољно код здраве деце као фактор одржања реда и као предохрана против грешења. Кад наставник није у стању да заинтересује дете, онда ни здраво, а тек поремећено или неуротично, дете није у стању да одоли импулсима својих нагона и да се сачува од грешака. 4) У интересу одржавања реда важно је заинтересовати саму децу за ред и њихово чување, ангажовати их у одржавању и надзору реда. То се ради у виду организације ђачких самоуправа које имају задатак одржавање и надзирање реда у школи, и које у ту сврху постављају саме ученике да чувају школски ред. Треба имати у виду да је овај начин чувања школског реда нарочито практичан и погодан. То нам је на основу психоанализе лако разумљиво. Деца се на тај начин

идентификују са старијима тј. са чуварима и надзорницама реда. Та идентификација има за последицу не само моментално чување реда него, како се то аналитичким речима каже, уврштавање принципа реда у над- Ја тј. у етичку свест детета. То идентификовање има нарочито повољно дејство код оне деце која греше из комплекса или из душевних поремећаја насталих из осећања ниже вредности. Она на тај начин компензирају осећања ниже вредности и постају не само најбољи чувари реда, него се уједно тиме и лече од осећања ниже вредности која би могла да буду и даљни фактори грешења. 5) Здрава деца осећају неодољиву потребу за кретањем, борбом и игром, једном речју, за потпуном употребом свих својих нагонских снага. Због тога треба водити рачуна о томе да се да одушка или да се бар каналишу све оне нагонске снаге, које нису ангажоване и употребљене у самом наставном раду и поступку. Спорт, борбене игре и друге дистрактивне активности служе као једно од најефикаснијих средстава (код здраве деце) за одржавање реда. 6) Здрава деца греше веома често под утицајем свих дистракционих спољашних утисака, који долазе са улице или из дворишта или који настају у самом разреду, а који одвраћају пажњу од наставног рада. 7) Она греше и кад се налазе у заједници која је као целина склона рушењу и непоштовању реда тј. ако је јавно мњење разреда, или психоаналитички речено, ако је колективно над- Ја целог разреда несоцијално и против-социјално. Због тога треба нарочиту пажњу обратити на то т.зв. разредно јавно мњење и на изображавање тога колективног над- Ја, које се постиже нарочито идентификацијом васпитаника са ауторитетом и личношћу васпитача и примањем његовог над- Ја. Разуме се да у том случају психоанализа тражи да васпитач буде једна високо морална личност. Јер треба имати на уму да се идентификација и иначе обавља само са личношћу особа за које се верује да су од веће моралне вредности. Дакле, васпитач који није високо морална личност може да предаје знања, да учи вештине и да изображава навике, али не и да васпитава тј. он не може подизати децу на борбу за културне циљеве и идеале само зато што не може да изазове идентификацију. 8) И најзад су и здрава деца склона да греше, ако је слаб надзор над редом тј. ако она осете да њиховом грешењу не следују никакве репресивне мере или никакве мере уопште; ако кажњавање није праведно и енергично или ако надзор над редом није ефикасан (или услед величине васпитне групе или из недостатка ауторитета, средстава и способности надзора реда). У свима другим случајевима, кад здраво дете греша из његових унутрашњи побуда, тачније речено, из неспособности за оно обуздавање својих нагона које се мора претпоставити код нормалне деце, ако се хоће уопште да изводи настава, потребне су репресивне мере. Јер, поред свих лепих путева и начина, метода и средстава да се дете васпита, треба имати у виду да васпитање као целина преставља ипак једно присилно уврштавање деце у културну заједницу одраслих. То се не може извршити без извесне принуде и насиља (да се тако изразим) над сировом природом дечијих нагона. Култура изискује увек

извесно принудно прилагођавање. Истина, ми морамо претпоставити могућност и такве културне заједнице која ће у току културног развитка у много мањој мери захтевати принудно прилагођавање, јер ће бити ближа и адекватнија човековој природи. Међутим и при томе не треба заборавити да ће се и у васпитању за ту културу морати извршити извесно насиље, ако не над другим човековим особинама, а оно сигурно над његовим егоистичким нагонима, несоцијалним тежњама и лености.

(Свршиће се)

ПРОФ. Б. П. ВИШЕСЛАВЦЕВ:

Прави смисао сублимације

(Критика С. Фројда)

Симон Франк у својој значајној студији Психоанализа као схватање света, каже следеће: „филозофски психоанализа није пречистила са скривеним благом дубине душевног живота које је она пронашла. Плиткост њених рационалистичких и натуралистичких појмова не одговара дубини и ирационалности духовног материјала који је она открила.“ Франк одлично показује филозофско сиромаштво и примитивизам фројдизма: као поглед на свет то је „сексуални материјализам“, који је потпуно аналог по своме методу са „економским материјализмом“, и заједно с њим остаје на тачци гледишта натурализма. Уосталом, таква критика није тешка: филозофска погрешност материјализма и натурализма одавно је објашњена; много теже је оценити по вредности то „скривено благо“ и ту тајанствену дубину, коју је открио Фројд, а најглавније је филозофски се с њом обрачунати. Ово је циљ нашег излагања. Први корак за његово решење биће филозофско тумачење суштине сублимације.

Фројдове филозофске грешке су класичне грешке: оне се појављују на светлости у оним случајевима, када натуралист (на пр. психијатр) покушава да помоћу добро му познатих и испитаних категорија природе продре у натприродну сферу духа. Ова грешка значи неспособност видети више категорије, више степене бића и несхватање њихових односа са нижим категоријама. Категоријално тумачење вишега помоћу нижега типично је нарушавање хијерархиског закона категорије. Као пример може да послужи објашњење органског живота помоћу категорија механизма и хемизма; објашњење слободне целисходности (стваралаштва) једино помоћу узрочности; објашњење појава „духа“ помоћу категорија материјално-просторног бића. Сваки материјализам је груби облик ове погрешке.

Такво свођење на ниже ми зовемо „профанација“; Франк је то назвао „диничким схватањем света“; Шелер „игром на понижење“. Али како се понижење може сублимирати? Тврђење, да

је могуће све објаснити уз помоћ нижих категорија уопште одриче самостално значење виших категорија, одриче хијерархију степена бића и хијерархију вредности. Али ако нема вишег, онда како се може узвисити, сублимирати ниже? Најозбиљнији приговор Фројду састоји се у томе, да је у његовом погледу на свет сублимација немогућа.

Нужно је да се постави филозофско питање: како је могућа сублимација? Она је могућа само тада, ако постоји узвишено, *sublime*, *das Erhabene*, ако постоји „Свеузвишени“ (индиски термин), ако постоји „Свевишњи“. Само је тада могуће „узвисити“, сублимирати. Појам сублимације је појам нарочите врсте платонизма. „Узвишавање“ ка Апсолуту је основна идеја Дионисија Ареопагита. Она се сачувала доцније у облику *amour anagogique*, у облику *sublimatio creaturae rationalis super naturam*.

Већ ова блистава Александрова формула показује, да је сублимација узвишење над природом, прелаз преко граница природе и у чистом натурализму (*deus sive natura*) је сасвим немогућа. У Платона она је била могућа, јер над Еросом и над природом постоји свет идеја; а код Фројда? За њега у суштини, као и за сваки натурализам и материјализам, све „узвишено“, *sublime* је илузија и утанчана сексуалност (*»Die Zukunft einer Illusion«*). А шта је то не илузија? Не илузија је: сексуални нагон и његово нормално задовољавање. На ово се у суштини своди сва терапеутика и сав „морал“ Фројдов.

Пита се откуда се узимају те „моралне идеје“, које теже да управљају сексуалношћу (*libido*), које остварују њено истискивање, *Verdrängung*, а затим сублимацију? У натуралистичком Фројдовом схватању света њих уопште принципијелно нема. Он може и мора сваки морал да објасни као сублимирану сексуалност. Али у том случају добијамо, како је нагласио Шелер, порочни круг: сва виша морална осећања објашњавају се из сублимиране сексуалности; и, с друге стране, сублимација сексуалности објашњава се из постојања „морала“, који је својим забранама гуши и упућује на „више задатке“. Али шта су то „виши задаци“? Где је врх, а где је подножје? На то никакав натурализам никада не може да одговори.

Сублимација је узвишење нижег на више; да би се схватило ово узвишавање потребно је имати систем категорија бића, потребно је имати хијерархију вредности. О овоме Фројд и његова школа немају никаквог појма. Сублимација претпоставља неки категоријални хијерархиски закон, који је приметно још Аристотел и формулисао као однос форме и материје: нижа категорија бића служи као материја за вишу, која је форма. Форма је нешто више и ново (на пр. статуа), и она претпоставља ниже, као услов могућности, као материјал (на пр. мермер), који се не уништава већ одржава и преображава у вишу „форму“ лепоте. Даље, овај је закон формулисао Хегел, као *aufheben*. С највећом тачношћу он је изражен у савременој филозофији од стране Н. Хартмана.

Фројд је приметно присуство нижег у вишем. И ово је једино што га зближава са Платоновим Еросом и са хришћанским

појмом сублимације: нижи, потсвесни нагони (libido) могу се не само гушити, већ се могу и сублимирати, тј. формирати, преображавати у више. Тако је мислила сва европска аскетика. Међутим, Фројд категоријално не разуме ово „формирање“, па према томе не схвата и сублимацију. Он не види, да је виша форма нешто апсолутно ново, нова виша категорија у којој је нижа у неком смислу „уништена“, у неком „сачувана“, а што је најглавније — „подигнута“ на нови виши ступањ: *ist aufgehoben!* Другачије речено, сублимирана, преображена, преостварена. Одржање нижег у вишем овде је извор заблуда, јер више никако не види. Процеси механизма и хемизма, на пример, одржавају се у организму у свој својој неприкосновености; ланци узрочности одржавају се у целисходном и слободном стваралаштву. Из тога се јавља саблазан да се призна како је организам само сложени механизам и да је слобода само комбинација узрока.

Рећи да је статуа само сублимирани мермер; љубав и религија само сублимирана сексуалност; наука, уметност и култура само сублимирана привреда, значи поновити класичну погрешку. Она је сусрећена у речи „само“. Наиме *не само!* Прва сублимација је стваралаштво, тј. стварање потпуно *новог*, раније не постојећег *степен* *бића*.

У Платона такве погрешке нема и не може бити: његов Ерос узвишава ка новим степенима *бића* и открива нове категорије живота: 1) Ерос, као libido, продужење је врсте, рађање поколења; 2) Ерос, као поезија (стваралаштво) рођење је „деце Хомера и Хесиода“ и „царска вештина“, политика која ствара државу. Други степен Ероса претпоставља први, јер поезија, култура и држава претпостављају продужење врсте и смену генерација; али други степен је нови степен, нова категорија живота. Ерос се не задржава ни овде, он се трансцендира још више и открива неки новији степен: 3) филозофију, увиђање идеја; и овај степен такође претпоставља два прва, јер, да би се филозофирало, треба живети и културно живети, имати привреду и државу (како је то показао Платон у својој Политији). Али филозофија је апсолутно ново *биће*, нова категорија, по упоређењу са »Hunger und Liebe«, по упоређењу са економијом и политиком. Последњи транс, који предузима Ерос, јесте екстаза или транс у Апсолутно (како је то показао Плотин). Овде он налази нешто сасвим ново, »das ganz Andere«, што се ни са чим не може мерити.

Шта је то Ерос, ако он остаје ипак сам на свима степенима свога узвишења, своје сублимације? Разуме се, он не може бити идентификован са чулним нагоном, са libido, јер то је његова функција само на првом степену. Ето зашто се libido шири у Јунга до границе главне психичке енергије, енергије стваралаштва и фантазије.

Права суштина Ероса открива се у томе што је он *тежња*, у томе што изражава стремљење наше суштине, нашег најдубљег центра, нашег „срца“ које „куца на прагу некога двојаког *бића*“. Отуда двојакост и дијалектичност Ероса. Тежња је дијалектичка: она прелази од тезе на антитезу, она увек наилази на границу и

увек прелази преко ње, увек трансцендира (Фихте). Платон је симболички претставио луталачки, каприциозни, тражилачки и меланхолични карактер Ероса: он је такав и у љубави, и у смени генерација, и у поезији, и у политици и у филозофији. Сваки „иманентизам“ за Ероса је несносан и значи живљење у *пећини*. Али Ерос је транс и стално „живи у трансу“. И он се умирује само тада, када трансцендује сву хијерархију степена бића и вредности, када наиђе напослетку на *пуни простор*, бескрајни простор Апсолутног.

Како је могуће у таквом свеобухватном дијапазону Ероса ипак сачувати првобитно значење *libido* (сексуалности), како то чине Платон и доцније Фројд?

Трансцендирајућа природа *тежње* даје јасан и исцрпан одговор. *Libido* је *тежња* и дакле транс, први и најприроднији излаз из себе, излаз преко граница свакога „аутоеротизма“ (*Ichtrieb*), почетак сваког пожртвовања, сваког тражења потпуности и бескрајности. Али ово је само **први ступањ тежње**. Он се оставља позади. Суштина Ероса открива се у том чудном факту, да се свака истинита „заљубљеност“ **трансцендира** преко граница сексуалности и прима напомену о њој као профанацију љубави. Но даље, права љубав се **трансцендира** преко граница непосредног објекта љубави и она обухвата месец, сунце, звезде, сав космос...

Ако је истина да права љубав чини човека песником, онда то значи да она чини човека *ствараоцем* и, дакле, уздиже га на нове степене бића где се објективирају нове идеје, смислови, вредности.

Разуме се, сви ови транс који извршава *тежња* за Фројда су *илузија*, али *илузија* ће бити не само заљубљеност, већ и поезија и уметност, и култура, и морал и, разуме се, религија. По Фројдовом учењу сублимација је немогућа, јер је *сублимација* по Фројду *илузорна*. Сублимација је могућа само у потпуно другом погледу на свет.

Шелер оправдано указује прстом на апсолутно *разна својства различитих тежња* и њихову несводљивост на једну тежњу, на пример, на сексуално. У овом смислу потпуно је тачно, да су љубав према оцу, према матери, према сестри, према драгани — *квалитативно различите љубави* и да претстављају различите категорије љубави. „Света љубав“ Франциска од Асизе никако не може да се еволуционо објасни из сексуалног нагона. Такво објашњење је просто неспособност да се види нешто квалитативно ново и више што постаје на вишим степенима, неспособност да се види нова категорија.

Све је ово тачно, само Шелер није довољно нагласио *јединство тежње*. Тежња, како је било показано, увек тендира томе, да образује „свеобухватни афект“, иначе нарушава јединство личности. Шелер, у својем плурализму емоција и тежњи не оцењује **праву сублимацију**. Она се састоји у томе да различите тежње, у својој непосредној квалитативној самосталности, не стоје индиферентно упоредо, већ образују систем узајамног проткивања и потчињавања. Ово је јасно већ из тога, што је у свакој тежњи

дато доживљавање *нарочите вредности* (како је то оправдано нагласио Шелер), а вредности образују хијерархиски систем потчињавања.

Хијерархиски нижа тежња може улазити, као интегрални момент, у неки виши комплекс, али се у овом вишем комплексу она оригинално преображава и облагорођава не престајући ипак бити оно што јесте. Ето такав је смисао праве сублимације, како је он обележен у Платоновој Гозби. Сама Гозба претставља најбољи симбол такве сублимације: у њој је дато симфониско јединство разноликих емоција и тежњи — пријатељских, естетичких, еротичких, дијалектичких, филозофских и мистичних; и ето, немогуће је одрицати, да у овом интегралном јединству присуствују нижи, гастрономски нагони. Иначе Гозба не би била гозба. Хлеб и вино могу се налазити у основи највише заједнице људи. Сама духовна љубав има за свој први захтев — гладнога нахранити.

У овој чудној симфонији, која се зове Платонова Гозба, присуствује глас нижих виталних нагона, али они су преобразени до непознатости, уздигнути до недоступне висине. Гозба Платонова има „економски фундамент“. Али би била права профанација рећи, да је Symposium (гозба) само сублимирани апетит и сублимирано пијанство!

(Превео Ј. Р.)

ЦОН ДУЈИ:

Интерес и напор

и њихов однос према васпитању воље

Исто је тако тешко издвојити један педагошки проблем и третирати га засебно као и филозофски проблем. Решење сваког од ових проблема зависи од решења многих других проблема меособно повезаних. Одвојено третирање ма ког проблема представља ризик да се пренебрегну важни моменти или да се несвесно и нехотично унесу у дискусију непотребни елементи. Међутим ограниченост времена и простора каткад диктују да се одступи од овог принципа и ствари засебно посматрају. У таквим случајевима, оно што треба радити, то је, најподеснијим методом скренути пажњу на актуелне проблеме и утврдити њихов однос према предмету дискусије. Тешкоће су особито велике кад се третира питање интереса. Интерес је у тесној вези с емоционалним животом с једне стране, с интелектуалним, с друге, затим, својом идентичношћу, с пажњом. Тачна анализа интереса претпоставља детаљно и савршено познавање психологије осећања и свести и њихових узајамних односа, као и њихову повезаност — или отсуство те везе — с вољом.

Ово је само покушај да се укаже на главне стране проблема. Надам се да ће резултати мојих истраживања, који, може бити,

неће бити једнодушно прихваћени, ипак поставити проблем и олакшати дискусију.

Највише има изгледа на стварну сагласност кад се проучава интерес с васпитног гледишта. Ако успемо да, одређујући значај интереса у васпитању, поставимо један општи принцип, имаћемо мање — више сигурну основу за анализу психологије интереса. У сваком случају, одредићемо границе у оквиру којих ће се водити дискусија. После тога, дискутоваћемо сва ранија и садашња схватања проблема интереса. Најпосле вратићемо се, са резултатима наше психолошке и критичке студије, на питање васпитања и испитати нарочито образовање моралног карактера.

I

По питању интереса, на први поглед, изгледа узалудно очекивати и најмању сагласност од стране васпитача. Први факат који нас фрапира јесте дубока контрадикција која дели разне педагошке школе у овом питању. Једни тврде, да је интерес кључ образовања и васпитања, да је главна брига наставникова да наставу учини тако интересантном како се најбоље може побудити и развити пажња ученика. Други, напротив, тврде да би напор у истини био васпитан треба да је резултат неког спољњег утицаја, а да интерес расејава и морално слаби ученика.

У овом спору између партизана интереса и напора, треба чути обе стране. У корист интереса наводи се да је он једина гаранција пажње; ако успело да развијемо интерес за мноштво чињеница или идеја, можемо бити потпуно сигурни да ће ученик успети да развије максимум енергије потребне за најрационалнију асимилацију истих; и још: ако интересовање упућујемо у правцу моралног живота, можемо тако исто бити сигурни да ће се дечје активности испољити у том правцу; али ако су све те ствари без интереса, не можемо знати шта ће дете радити у давом случају. Банкротирала је доктрина дисциплине. Апсурдно је претпоставити да ће дете добити више моралне и интелектуалне дисциплине кад ради без воље и љубави него кад је свом душом предано послу.

Теорија напора претендује углавном на то, да добровољна пажња заузме место спонтане. У пракси, каже се, теорија напора не значи ништа. Кад дете осети да је посао тежак, неће радити драговољно, без принуде. Престаните да га контролишете, дете ће радити оно што га интересује. Васпитано по теорији напора, дете се само претвара да је заузето стварима које га мало интересују: у ствари његова је душа далеко од свега тога. Теорија напора противуречи сама себи. Она замењује истинско интересовање за ствари лажним: главну улогу игра страх од наставника или награда, нада на једну реконпезацију. Тип карактера формираних по овој теорији описао је Емерсон у своме есеју: Компензација. Ако се сада жртвујете, доцније ћете моћи бити већи егоиста; или: ако сте сада добар (добар значи интересовати се и за оно што вас не интересује) доцније можете бити и рђав. — Теорија напора доказује да је њено дело стварање јаких карактера; у животу, то

се не види. Она ствара или људе тесногруде, биготе, тврдоглаве и неприступачне за све што није њихов идеал и вера или људе слабе, без воље, без енергије, лишене животног елана спонтаног интересовања за ствари.

Да чујемо и другу страну. Живот је, кажу присталице напора, пун ствари без интереса с којима се морамо бавити. Ако човек није претходно навикнут да ради и оно што га не интересује, ако није навикнут да сконцентрише пажњу на извесна факта једино с тога што пажња изискује извештан напор, онда, пред тешкоћама, или ће се његов карактер сломити или ће капитулирати. Живот је одвећ узвишен да би се могао деградирати на степен задовољства и узети без икаквог другог циља до задовољења личних интереса. Живот изискује стално развијање сила напора: да би се стварности могло погледати у лице, нужно је навићи се на тешкоће. Сваки други начин живота слаби карактер и од човека ствара мекушца, или још више, доводи човека у једно стање пуне моралне слабости, стварајући му апетит само за забаву и разоноду.

Дете се дражи, расејава сталним развијањем интереса. Све постаје игра, забава. То је расипање енергије и претерано дружење. Воља се ту не манифестује. Цело васпитање је пријатна варка. Детету се све показује у лепој боји и оно се од рана навикава да се не интересује оним што није чаробно. Размажено дете које има само каприсе и ради оно што воли, ето то је неизбежан резултат васпитне теорије интереса.

Ова теорија је опасна како за интелекат тако и за морални карактер. Пажња није никада сконцентрисана на оно што је битно. Она се зауставља само на површини ствари.

Ако је нека чињеница без интереса или непријатна, пре или после, мора се приказати таква каква је. Прикрити је под сјајном маском, значи фалсификовати стварност. Два и два су четири. То је једна гола истина која треба да се види као таква. Није потребно да се ова истина доказује занимљивим причама о птицама и цвећу. Вара се ако се мисли да ће се дете тада интересовати за бројне односе. У ствари, његова ће пажња бити заузета занимљивим сликама: шаренило слика апсорбоваће дечји дух. Тако теорија негира саму себе. Боље је, од почетка, отворено признати, да се извесне чињенице морају научити и кад су мало интересантне и да је то једино могућно по цену сопствених напора и силом унутрашње активности без икакве помоћи и олакшице са стране. Шта више, поступајући тако, ствара се једна дисциплина навикава се стварности озбиљно гледати у лице, што је од неоцењиве користи по будућност детета.

Покушао сам да изложим респективне идеје ова два опречна табора какве се оне приказују несамо у савременим дискусијама о овом предмету, већ у контроверзама старим исто колико Платон и Аристотело. Оно што одмах пада у очи и што чини снагу сваке ратујуће стране, то је, више оно што се спори у противничковој теорији, него што се тврди у својој. Свака је теорија јача са својих негација него са својих афирмација. По мало је чудан

факат да се стално поставља несвесно један општи принцип у основе теорија врло опречних по изгледу. Сличан принцип није тешко наћи у различитим теоријама партизана напора и интереса.

Ова сличност долази отуда што „ја“ не познаје објект или идеју што је за њ' од интереса, циљеве којима тежи, радње које врши. Зато што „ја“ не познаје објект или циљ, треба их учинити интересантним и ради тога нужно је створити вештачки стимулус и тако изазвати фиктивну пажњу. Зато што је воља слаба, кад је објект ван домашаја „ја“, потребно је развити способност за непријатан напор. Истински принцип интереса је онај на коме почива веза између објекта или акције и личног расположења; онај који у овом објекту или акцији види извесну органску жељу која стално расте, нешто што се спонтано манифестује. Ако је тако, излишно је апеловати на добру вољу и ствари приказивати интересантним за дете. Теорија напора, видели смо, значи неку врсту удвостручавања пажње чему одговара интелектуална и морална дезинтеграција карактера. Велика заблуда ове теорије јесте идентификовање вежбања и васпитања воље с извесним знацима и резултатима спољне активности. Кад дете ради неки посао с успехом, претпоставља се да то код њега иде с вољним напором и да се у њему развијају интелектуалне и моралне навике. Али, у ствари, спољни знаци нису доказ снажне воље и моралне навике не стварају се оним што се ради по команди. Нема манифестације снажне воље у домену интересовања без духа, без мотива, без диспозиција, што све ствара одушевљење.

На пример, дете је потпуно заузето учењем таблице множења; способно је да одговори на постављена питања. Учитељ уображава да је довољно васпитао вољу ученикову и развио његове интелектуалне и моралне навике. Али докле год нисмо начисто с тиме, шта је, за време учења, било у детињој свести, чиме се оно највише интересовало, шта осећало и желело, није решено питање моралне наставе. Психолошки је могуће да је пажња код ученика расејана ма да се има утисак да му рад није досадан. Привидно, његово око, његово ухо, његова уста, заузети су наставом, док је, стварно, његова свест преокупирана унутрашњим животом.

Морално васпитање не одговара циљу ако игнорише овај факат. Чисто механичка пажња у настави је неизбежна последица једног васпитања које омогућава да дух скривено лута пут фантазије.

Дечје спонтане моћи, његова потреба да развије своје нагоне, не може се ничим сузбити. Ако спољни услови не омогућавају детету да радом развије своје нагоне, ако дете има осећај да се радом не може изразити, он ће тада разумети потребу да на један потпуно целисходан начин одржи сву потребну пажњу, да би удовољило захтевима наставника и да би, опет, сачувало један део умне енергије ради својих унутрашњих потреба. Не мислим да се воља под оваквим условима не може васпитати, али сматрам да морално васпитање зависи од закона унутрашње пажње.

Док себи честитамо на дисциплини ученика коју ценимо по њиховој способности да понове лекцију, дотле се снєбивамо кад треба осудити недисциплину, урођену у дечјој природи, која има своје каприсе, моменталне испаде или сталне навике. Изгледа ми без основа уверење да је васпитање унутрашњих душевних сила мање важно од спољашње дресуре. Посматрано и са гледишта моралног, а не само с практичног, прво је, напротив, много важније.

Само ко жмури пред стварношћу, може веровати да се ученици не навикавају постепено на привидну пажњу. Ова привидна пажња са дезинтеграцијом карактера, као корелативом, тако је уобичајена да настава постаје проблематична. То је врло жалосно; али је то факт који гони педагога да види стварност и све штетне последице овако васпитаване пажње.

Иста дисхармонија између „ја“ и спољњег света, што чини суштину т. зв. теорије напора, чини такође основу т. зв. теорије интереса. Зато што дете не познаје свет у коме живи, потребно је развити му интерес за исти. Али се стварно не могу учинити интересантним ствари које то нису. Једноставно се изазива осећај задовољства. Дете се потстиче у извесном правцу у нади да ће на неки начин асимиловати градиво које га не интересује. Има две врсте задовољства. Једно, праћено активношћу. Оно се увек ствара кад „ја“ долази до пуног изражаја. То је енергија која расте са свешћу. Апсорбовано је активношћу. Не манифестује се самостално. Праћено је једним легитимним интересом. Потреба је органска. Друга врста задовољства ствара се додиром. Производ је рецептивности. Долази споља. Радимо што нас интересује; захтевамо што желимо. Изоловано је од свих примеса. Постоји само по себи у свести као задовољство, независно од жеље за акцијом.

Кад васпитач учини ствари интересантним, осећа се друге врсте задовољство. Искоришћује се оно што се надражајем једног органа добије као извесна сума задовољства. Активно „ја“ није више потпуно неосетљиво за предмете који га не интересују.

Резултат овако добивен дели енергију „ја“. Код непријатног напора, деоба је симулатана. У другом случају, сукцесивна. У моменту кад чисто механичка и спољна активност прати унутарњу активност, упућену ка једном другом циљу, опажа се извесно осциловање од надражења до апатије. Дете преживљује наизменично активност и пасивност. Ово се може констатовати код већине дечјих вртова. Шта више, надражај једног специјалног органа: ока, уха, изазива сталну потребу нових надражаја. Исто тако лако је изазвати пријатне осећаје за око или ухо као и осећаје сласти за чуло укуса. Има ученика дечјих вртова који исто тако осећају потребу надражаја произведеног плавим бојама и пријатним звуцима као и пијаница што осећа потребу надражаја од винске чаше. Тако се објашњава разонода и траћење времена тако карактеристично код неке деце и њихово лако потчињавање спољним утицајима.

Пре но што приступимо детаљнијој психолошкој анализи овог питања, да резимирамо нашу дискусију. Стварни интерес у васпитању овако се дефинише: интерес је кад се „ја“ идентифи-

кује са идејом или објектом који су средство да се „ја“ изрази. Напор, у смислу супротном интересу, имплицира деобу свести од објекта за посматрање или потребне активности. Последица овога јесте борба између две врсте активности. Стварају се механичке навике, на око активне, али без психичке активности и, према томе, без вредности. У свести, ствара се забуна, много је идеја, али без једног јасног и одређеног циља. Интерес, у смислу супротном напору, је просто дражење чула, праћено задовољством, што повлачи нервну исцрпљеност с једне, и непажњу, с друге стране.

Кад се пође од факта да код детета постоје моћи које треба да се развијају, кад се нађу ослободне тачке за развитак и дисциплину истих, добија се солидна база за васпитање. Напор се развија нормално кад је обезбеђено слободно развијање и цветање ових моћи. Радећи тако, адекватним начином, у истом смеру, постиже се оно што је главно, пажња, концентрисано „ја“, управљено једном одређеном циљу; тако се ствара солидна и стална навика да се све индивидуалне моћи развијају у правцу одређених циљева. Овакав напор није досада, не троши се у болесној нервној исцрпљености, јер је прожет интересом у коме је ангажовано цело „ја“.

(Наставиће се)

С француског Драг. Д. Прокић

ИДЕОЛОШКА РАСПРАВЉАЊА

НИКОЛАЈ ЛОСКИ:

Дијалектички материјализам

Пређимо сада на најважније питање, на питање какво је место свести и психичког процеса у природи. На жалост, дијалектички материјалисти када говоре о овим питањима они не разграничавају тако различите предмете испитивања, као што су: свест, психички процес и мишљење. Овом низу они додају још осећаје, као нижи облик свести. Сад треба рећи неколико речи о разликама између ових чињеница, да бисмо се лакше снашли у учењу дијалектичког материјализма. Прво ћемо почети са анализом човечје свести.

Свест је увек двострана: неко сазнаје и нешто сазнаје; назовимо ове две стране терминима: субјект свести и објект (предмет) свести. У човечјој свести субјект свести је човеково ја. Суштина свести састоји се у томе да сазнавано (радост коју осећамо, звук који чујемо, цвет који видимо итд.) на неки интимни начин постоји не само по себи, већ и у субјекту. У савременој филозофији и психологији јако је раширено учење, да је за сазнавање осим субјекта нужен још и нарочити психички акт сазнавања, који управља субјекат на објект (на радост, звук, цвет). Такви психички актови називају се интенционалним актима: они су управ-

љени на објекат и без објекта немају смисла, они не мењају објекат али уводе објекат у састав свести и сазнања субјекта. Сазнавање објекта још није сазнање о објекту; члан фудбалске екипе тек што је одржао победу може јако да се радује никако не посматрајући у себи ово осећање, будући заузет живим причањем о ситуацијама утакмице. Ако је пак психолог, он може да сусреди пажњу на своје осећање радости и да га упозна, на пример, као ликоване са сенком тријумфа над побеђеним противником; он тада не само да преживљава осећање, већ има и претставу тога осећања и чак суђење о њему; за ова сазнања о осећању нужно је извршити, осим акта сазнања, још низ допунских интенционалних актова, на пример, акт упоређења датог осећања са другим психичким стањима, акт разликовања итд.

У духу теорије сазнања, коју ја називам интуитивизмом, упознавање мога осећања од моје стране у облику претставе или чак и суђења о њему, не постоји замена осећања његовом претставом, копијом, симболом итд.: моје сазнање о моме осећању радости је мој непосредни посед у облику самога овога осећања у оригиналу (*интуиција*, управљена на ово осећање), али тако да ја могу дати себи и другима рачуна о њему, разликовати у њему разне његове стране (мислена анализа) и подвући његову везу са светом.

Психичко стање може се сазнавати и без управљања интенционалних актова упоређивања, разликовања итд. на њега; тада оно остаје само сазнато, али не и упознато. Осим тога могуће је још веће упрошћење душевног живота: понекад се психичко стање остварује без акта сазнавања који је на њега управљен, тада имамо потсвесни или несвесни психички доживљај. Тако певачица слушајући своју супарницу може да казује критичке примедбе о њеном певању под утицајем несвесног осећања зависти, које њен саговорник хвата по изразу њенога лица и интонацијама њенога гласа. Никако се не може рећи да несвесно психичко стање није уствари психичко стање, већ чисто материјални процес у централном нервном систему. Чак такав прост акт, као што је извесна тежња за време живог разговора за столом узети испред себе комадић хлеба и појести га, не може да се разматра као чисто материјални процес лишен унутрашњих психичких стања, а који се састоји само из центрифугалних таласа у нервном систему: више је било показано да чак и у неорганској средини свако одбијање и привлачење не може да буде остварено друкчије, већ на основи претходног му унутрашњег стања, психолошке тежње ка одбијању или привлачењу у одређеном правцу. Освешћујући и упознавајући такво унутрашње стање као тежњу и као спољашњи процес, као премештање делића ствари у простору, ми са апсолутном тачношћу видимо да су ово два догађаја који се дубоко један од другог разликују иако су они један с другим тесно спојени.

Дакле, свест и психичко нису истоветни појмови: могуће је и несвесно (или потсвесно) психичко. Одмах ћемо увидети да разликовање ових појмова иде још и даље. По учењу интуити-

визма сазнајући субјекат је способен да упућује непосредно своје актове свести и сазнавање не само на своја душевна стања, већ и на своје телесне процесе и чак на спољашњи свет у оригиналу: падање камена и дете које горко плаче, јер је прикљештило прст вратима, могу бити непосредно сазнати и нама свесни, како они постоје, независно од мојих актова пажње итд. који су на њих управљени. Човеково ја тако је тесно спојено са светом, да може непосредно да загледа у састав туђега бића.*)

Подударно са овим учењем, када ја посматрам падање камена, овај материјални процес постаје *иманентан* мојој свести, али остаје *трансцендентан* мени као субјекту свести, он не постаје мој психички процес. У случају свесности и сазнања овога предмета у област психичког долазе моји актови пажње, разликовања итд., а само разликовање — облик и боја камена, његово премештање итд. јесте материјални процес. У саставу свести и сазнања треба разликовати субјективну и објективну страну: само субјективна страна, моји интенционални актови, јесте психички процес, а објективна страна може бити свако биће из састава света: материјални процес, туђе психичко, моје психичко, социјално, идеално (невремено и непросторно) итд.

Из тога јасно излази да психичко и свест нису истоветни: психичко може бити несвесно; у свести могу постојати и непсихички елементи.

Мишљење је важнија страна сазнавачког процеса: то је интенционални психички акт управљен на мислено (нечулно), на име на идеалну (тј. невремену и непросторну) страну предмета, на пр. на односе. Нечулно, на пример односи, постоји у сазнајућој свести у оригиналу и, како је речено, оно није ни психички, ни материјални процес: оно је идеално.

Шта претстављају осећаји, на пример, лепог цвета, музичког тона (а 3, топлоте итд)? Боја, звук итд. су нешто што се радикално разликује од *психичких* стања субјекта, од његових осећања, жеља, тежњи. То су физички квалитети везани са механичким материјалним процесима, на пример, звук са ваздушним таласима или уопште треперењем материјалних делића. Само су актови *сазнавања*, сензације, управљени на њих психички процеси.

После овога дужег отступања сад можемо покушати да се снађемо у нејасним учењима дијалектичког материјализма о психичком животу.

„Осећај, мисао, свест“, каже Лењин, „виши је производ на нарочити начин организоване материје. Такво је гледиште материјализма уопште и Маркс—Енгелса напосе“ (39). Осећај Лењин сматра за мисао, свест, психичко стање (в. на пр. стр. 33, где он

*) Одговор на питања која се јављају у вези са теоријом интуиције, као способности субјекта да непосредно умно гледа предмете спољњег света у оригиналу, на пр., на питање о улози чулних органа, види у мојим књигама студијама, нарочито у студији „Интуитивизмъ и учение о трансубјективности чувственныхъ качества“, Зап. Русскаго Научн. Инст. въ Бѣлградѣ, вып. 5, тако исто у гносеолошком уводу у „Лотику“ (постоји српски превод), у „Обосновани интуитивизма“ итд.

назива осећај мишљу). Он тврди: „осећаји су претставе спољњег света“ (81), наиме његове копије, Abbild или Spiegeldbild по Енгелсу (77). „Друкчије сем кроз осећаје ми ни о каквим облицима ствари и ни о каквим облицима кретања ништа не можемо дознати; осећаји се изазивају утицајем покретне материје на наше чулно органе.“ Осећај црвене боје рефлектује треперење етра, које се приближно изврши брзином од 450 трилиона у секунди. Осећај плаве боје рефлектује треперење етра са брзином око 620 трилиона у секунди. Треперење етра постоји независно од наших осећаја светлости. Наши осећаји светлости зависе од утицаја треперења етра на човеков орган вида. Наши осећаји рефлектују објективну реалност, тј. то, што постоји независно од човека и од човекових осећаја“ (254).

Из овога би изгледало да се Лењин придржава учења механиста, по коме су осећаји и уопште психичка стања узрочно условљени механичким процесима кретања који се збивају у чулним органима и ткању мозга (види, на пр., стр. 38 с.). Ово учење увек је било сумњива тачка материјализма. Дијалектичари—материјалисти то поимају и одбацују га, али ми о томе не можемо у њих наћи јасно и одређено позитивно учење. Лењин каже, да се садашњи погледи материјалиста не састоје у томе „да се изводи осећај из кретања материје или да се своди на кретање материје, већ у томе да се осећај призна за једно својство покретне материје. Енгелс је у овом питању стајао на тачки гледишта Дидроа. Од вулгарних материјалиста Фохта, Бихнера и Молешота Енгелс се ограђивао између осталог и због тога, што су се они држали гледишта да мозак лучи мисао тако исто како што јетра лучи жуч“ (32).

Ко је логички доследан одмах за овим треба да призна, да је заједно с кретањем тако исто и осећај или неко друго простије стање аналого осећају, схваћено као унутрашње стање или психички процес, такође исконско својство материје. Ту мисао и налазимо у Лењина: „Материјализам у пуној сагласности са природним наукама узима примарно материју сматрајући свест, мишљење и осећаје за изведене, јер у јасно израженом облику осећај је везан само са вишим формама материје (органска материја), и „у фундаменту саме зграде материје“ може се само претпостављати да постоје способности које су сличне са осећајем. Таква је претпоставка на пр., познатог немачког испитивача природе Ериста Хекела, енглеског биолога Лојда Моргана и др., а да не говоримо о досетци Дидроа, коју смо раније навели“ (30). На тај начин Лењин има овде у виду то исто што смо ми раније назвали психоидним процесима. Ослањајући се на Лењина, тако исто и В. Познер говори да је „способност осећати“ својство високо организоване материје, али и неорганизована материја има унутрашња стања (46 с.). Присталице метафизичког и механистичког материјализма не виде, каже Познер, да свест, тј. „способност рефлектовања не може бити просто сведена на спољашњи размештај материјалних делића“, „она је везана са унутрашњим стањем покретљиве материје“ (64). У исто време, он

устаје против Плеханова, као присталице хилоцоистичког учења о свеопштој одушевљености материје(64); али он никако не забравља да покаже чиме се разликује од учења Плеханова тврђење Лењиново, понављајући за њим да чак и неорганизована материја има унутрашња стања аналога осећају.

Сличан неспоразум налазимо и код Биховског. Он пише: „свест је својство одређеног облика материје, материје на одређени начин организоване, материје веома сложене по својој структури, која се јавила на врло високом ступњу еволуције природе“. „Свест присутна материји као да је чини двостраном: физиолошки, објективни процеси пропраћају се унутрашњим рефлектовањем, субјективношћу. Свест је унутрашње стање материје, интроспективни израз неких физиолошких процеса“. „Каква је овде тип везе између свести и материје? Може ли се рећи да свест стоји у узрочној зависности од материјалних процеса, да материја утиче на свест и да се као резултат добија промена свести? Материјална промена може да изазове само материјалну промену“. Признавши да механички процес није узрок, који рађа свест и душевна стања, Биховски решава питање овако: „свест и материја нису две разнородне ствари“. „Физичке и психичке је један исти процес само посматран са две стране“. „То што са објективне стране претставља физички процес, то се изнутра самом материјалном суштином опажа као појава воље, као појава осећаја, као нешто духовно“ (Бих. 83—84). Даље он додаје: „сама ова способност, свесност, јесте особина која је условљена физичком организацијом слично осталим њеним особинама“ (84).

Овај додаток противречи тврђењу, да „материјалну промену може изазвати само материјална промена“. Недоследност може се избећи само путем следећег тумачења. Материјална основа света која је као што знамо остала неодређена у дијалектичких материјалиста, ствара првобитно своје механичке манифестације, па онда на одређеном ступњу еволуције, наиме у организмима животиња, ствара као допуну спољашњим материјалним процесима још и унутрашње, психичке процесе. У таквом случају разлика између учења Лењина и Познера и учења Биховског је оваква: по Лењину и Познеру, материјална основа света ствара од самога почетка, на свима ступњима еволуције не само спољашње материјалне процесе но још и унутрашње процесе, осећаје или у крајњем случају нешто слично осећајима; по Биховском, материјална основа света увршћује унутрашње процесе у спољашње само на релативно високом ступњу еволуције. Али за нас је свеједно да ли ћемо се држати учења Лењина и Познера или ћемо прихватити учење Биховског, јер се појављује следеће питање: ако начело које се налази у основи светских процеса ствара два низа догађаја који образују једну целину али се не свде један на други, наиме спољашње материјалне и унутрашње психичке (или сличне психичким), онда какво право имамо да овај стваралачки извор и носилац догађаја називамо материјом? Тачан израз тога што смо ми нашли дато је у учењу које тврди да ово начело стоји изнад оба низа, а то је — *металпсихофизичко*

начело. Право учење о свету није једностранни материјализам или једностранни идеализам, већ идеалреализам који је право јединство супротности. Енгелс и Лењин говорећи о основном бићу не називају га узалуд речју *природа*, што означава нешто сложеније него што је материја (в. на пр. Ленин 18, 118 и д.).

Настојавати на томе да основно биће ипак треба називати материјом могуће би било само учењем да је психичко увек нешто изведено у том смислу да је оно увек копија, „рефлекс“ материјалног процеса, тј. да увек служи за циљеве сазнања о материјалној промени. Међутим таква интелектуалистичка теорија психичког живота немогућа је: прво место у психичком животу заузимају осећања и вољни процеси који нису копија, нису „рефлекс“ са њима везаним материјалним променама. У горњим редовима извршена анализа показала је да је тежња полазна тачка сваког узајамног утицаја, чак и тако простог као што је импулс (покрет).

Дијалектичари материјалисти схватају психички процес као нешто оригинално, што се разликује од материјалног процеса. Интересантно је сада дознати да ли психички процес има утицај на даљи ток светских промена или је он потпуно *пасивна* појава, пошто се за објашњење развића света нема потребе ослањати на психичке процесе. Лењин каже, да материјализам никако не утврђује „мању реалност свести“ (235). Дакле, психички процес, свест, у таквој је мери биће као и материјални процеси. Изгледало би да из тога излази да они могу имати значење за ток материјалних процеса тако исто, као што материјални процеси имају значење за појављивање психичких феномена. Међутим, по Марксу, свест не условљава биће већ биће условљава свест. И сви дијалектичари материјалисти стално понављају овај став, разуме се подразумевајући под свешћу све психичке процесе. Ако се овај став призна за природни закон, онда он обавезује да се све више манифестације душевног и духовног живота: религија, уметност, филозофија итд. сматрају са *пасивну* надградњу над друштвеним материјалним процесом. Суштина историског и економског материјализма, који проповедају марксисти, састоји се у учењу да се историја друштвеног живота условљава развићем производних сила и производних односа. Економски су односи, говоре марксисти, *реални базис* друштвеног живота, а државни облици, право, религија, уметност, филозофија итд. само су *надградња* над том основом, зависећи од њих.*)

Маркс, Енгелс и прави социјалисти могли су да се придржавају овога учења мислећи да ће се социјалистички преврат извршити у земљама са високим развићем индустрије, где ће се диктатура пролетаријата извршити тако рећи у часу, услед огромне бројне надмоћности радника и службеника над малим бројем сопственика. Али у Русији, земљи индустријски заосталој, комунистичка револуција је извршена од стране релативно мале партије большевика. Овај преврат развио је у СССР страшне

*) Подробније о економском материјализму види моју књигу Типы міровозрѣній.

облике деспотског државног капитализма; држава — сопственик сусредивши у својим рукама и војно-полициску силу и снагу својине, подвргава раднике таквој експлоатацији о каквој не би смели ни да маштају буржуји — капиталисти. Сада, када се природа власти потпуно испољила, нарочито када су сељаци од ситних сопственика постали надничари у колхозима, комунистички строј у СССР се држи снагом мале гомиле партизана против воље огромне већине становника и његово одржавање тражи од власти необично напрезање воље, вешту пропаганду, рекламу, васпитање младежи и др. начине, који јасно доказују битни утицај идеологије и смишљеног вољног рада човековог на одржању и развићу друштвеног живота. Зато сада бољшевици почињу одређено да говоре о утицају идеологије и на економску основу. Политички и правни односи, филозофија, уметност и остало идеолошко развиће, пише Познер, „основани су на економији, али сви они показују утицај један на другог и на економску основу“. Значајно је, да он на истој страници каже: „свест људи не условљава њихово биће, већ обратно, њихово друштвено биће условљава њихова свест“ (68). И ту он продужује: „када велике производне силе створе бескласно друштво тада ће се остварити „планско свесно руковођење процесом друштвене производње и свега друштвеног живота“; тада ће се извршити, према Енгелсу, скок из царства нужности у царство слободе“ (68). Лупол каже, да је Лењин признавао реалност и могућности сазнања „крајњих узрока“, тј. тврдио је целисходан, телеолошки карактер неких процеса (186).

(Наставиће се)

ПЕДАГОШКА КРИТИКА

МИЛОШ Р. МИЛОШЕВИЋ:

Општа педагогика Д-р Вој. Р. Младеновића

Након дужег низа година појавило се на нашем језику једно велико оригинално педагошко дело — **Општа педагогика**, г. Д-р Вој. Р. Младеновића. Разумљиво је да његова појава изазива разнолико интересовање: прво, оно изазива интересовање као научни систем и, друго, као дело човека који је годинама на њему радио, предавао тај предмет и који сада заузима важно место у наставничко-педагошкој хијерархији. Зато се преко „Опште педагогике“, у интересу саме педагошке науке не треба ћутке да пређе, већ је треба подврћи објективној али и строгој именованој критици, као и компаративној критици са гледишта других педагошких метода. У том циљу Уредништво се обратило неколицини истакнутих педагошких радника, који су по своме угледу у нашем друштву и својим изграђеним педагошким схватањима — достојни да изложе своје мишљење о овом делу г. Д-р Младеновића. Неки су се извинили, а неки су пристали на дискусију. Прва оцена је од г. М. Р. Милошевића. За њим ће следовати друге, уколико буду приспеле. На закључку добија реч сам писац г. Д-р Младеновић. Надамо се да

ће ова јавна дискусија бити од велике педагошке користи за наше читаоце и за разбистравање многих педагошких појмова. Тако и само тако треба схватити ову дискусију.

Уредништво

У прошлим бројевима *Учитеља* приказани су чланци о делу „*Филозофија наставе*“, које је пружио један пример уношења дидактике у филозофију. Овом приликом хоћемо да прикажемо једно уношење филозофије у педагогику. Оба случаја су необична за педагошко учење. У првом случају, насилно убацивање елемената дидактике у метафизику показало је као последицу разводњавање филозофије, а сву добит за педагогику у томе да се она као наука и филозофија може и треба да обрађује по диалектичкој методи, премда у супротном правцу према Либертовој. У другом случају, којим ћемо се забавити овом приликом, неподесним уношењем и не увек подесним изношењем филозофских и научних, па и самих политичких момената у педагогику, постигло се толико да се замути њен систем.

При оцени једнога филозофско-научног дела пажња се управља у два правца: на спољну и унутрашњу страну његову, на форму и садржину, на спис и идеју водиљу. Ако притом самом спису нема шта важније да се замери, као што се показало код *Филозофије наставе* Д-р Артура Либерта, онда се у оцену узима само правац и идеја, само гледиште и метода испитивања. У противном случају, какав је наступио код *Опште Педагогике* Д-р Вој. Р. Младеновића, оцена пада на обе стране. Према томе, у оном првом случају, вредност самог списка, може се рећи, стоји изнад критике, у другом она пада у критику.

У сваком случају пак, при оцени се узимају у обзир поглавито две ствари: метода научног испитивања и систем, систематизација појмова, њихове дефиниције и класификације, поставка и решавање проблема, доказивање основаности хипотеза, принципа, закона, гледишта, идеје водиље, а поврх свега примена логичко-методолошких принципа учења. Стога ћу, приказујући Младеновићев спис, у првом реду, замерити неким његовим одредбама и учинити напомене на извесне стилске необичности и незгоде, као и на гдекоје синтактичне омашке, а потом ћу се редом задржавати на идејним и принципским, телеолошким и методолошким, више општим него посебним, схватањима, било да ми се оне учине мутне и нејасне, или неправилне и нетачне. По таквом, више идејном него књижевном, расправљању критиковаће се расправљајући и расправљаће се критикујући.

І. ОПШТА ЗАПАЖАЊА

1. Претходно о педагогици као науци

Одмах у почетку морам рећи, да се општи утисак од списка не слаже у довољној мери с карактерним цртама једне науке. Јер, и у самој садржини списка, као и његовој форми, има елемената који ремете утисак научности, или су по неки од њих просто убачени и само додирнути, често без стварне потребе, као да се хтело показати што веће шаренило. Притом од тих излиш-

них садржаја има и таквих који не само што не доприносе јасности, већ и отежавају разумевање, а усто многи од њих нарушавају и саму хомогеност садржине система. У таквом учењу, пре свега, треба тражити узрок, што педагогика ни до данас није обрађена као наука и што се њен положај међу осталим наукама не схвата како се жели. Међутим, писац вели, да „узрок тому треба тражити пре свега у традицији“ (стр. 7).

Доиста је традиција педагогике слаба, јер је слаб њен историски развитак и слабо јој је духовно наслеђе, које се врши на путу традиције. Али, томе узрок лежи у самој природи педагошког учења и још више у природи педагога, који место да испитују развој културнога духа човекова у разним временима и животним приликама, у разним генерацијама, слојевима и народима, и да тако различне појаве повезују у опште закључке о законитости васпитања, — место дакле да поступају биолошки, социолошки и културно-историски, они полазе од себе, од човека појединца, од „суштине бића човекова духа“. Па како ова полазна тачка чини један вечито решавани и никад коначно решени филозофски проблем, то се педагози никад не могу сложити у својим теориским назорима, те сваки заснива своју теорију, обарајући или просто игноришући оно што се пре њега утврдило или покушало да утврди. Према томе, узрок недаћама педагогике не лежи у традицији, како Младеновић мисли, већ узрок оскудици у традицији педагогике лежи у природи самое доданашње, па и данашње педагогике, тј. у природи начина њеног учења.

Таквим начином Младеновић оправдава „достојно место педагогике међу другим наукама“. Он то чини наводећи нечију (Фишерову) поделу целокупног научног сазнања (стр. 8), где се помиње и педагогика. Међутим, то није стварни доказ научности једне науке. Стварни доказ њене научности може бити само њена *метода испитивања и излагања*, у првом реду метода класификовања и дефиновања појмова, као и сама *особеност предмета изучавања*. То двоје, и треће метода поделе, метода излагања и склопа самог система педагошке науке оправдавало би „достојно место педагогике међу другим наукама“, а не то како је неки научник разврставао науке, па међу њих убацио и педагогику. Таква једна, више произвољна него на некој унутрашњој логичкој вези заснована, класификација исто тако нас мало може уверити у то, да према тако једној учињеној подели педагогика долази у посебне или опште духовне науке (стр. 9), ако она сама собом не покаже одлике, по којима се може овако или онако разврстати. Место дакле да се научност и подела педагогике сазна из саме природе њенога градива и учења, место суштине саме педагогике, Младеновић (као и други) већ за саму поделу педагошког система узима нешто педагошком учењу само помоћно, али не суштаствено, узима *психолошку* — место опште научну и филозофску: *логичку основу*, — узима „суштину човечјег бића“, место *суштину филозофско-научног духа*, која је у логосу. Зато вели:

„Ако је у педагогици, чији је предмет васпитање, раније за дуго била могућна заблуда да она као наука може да одговори своме задатку и без свестраног, темељног познавања суштине човечјег бића, данас у такву заблуду могу да падну само они који не схватају битност васпитања“ (12).

Овако нахођење показује двојаку заблуду, што би према данашњем стању науке и филозофије требало да је онемогућено у појави, и то: прво веровање, да се суштина човечјег бића може свестрано и темељно упознати, и друго, да поделу педагогике као науке треба учинити према битности васпитања. Јер, за прво се зна, да постоји немогућност познавања бића уопште, према томе и човекова без остатка, те је стога филозофија новог времена наместо проблема бића узела постављати и решавати проблем вредности. Против оне друге заблуде пак говори оно што малочас рекосмо за логичку основу поделе сваке, па и педагошке науке. Ова друга заблуда је јасна већ и по томе, што је нелогично и немогуће извршити образложену поделу педагошког система на основи схватања битности васпитања, кад се она може познати тек у самом току систематског излагања. А зато што је и Младеновић прихватио такву једну са стране психологије позајмљену поделу, узев тројаку страну душевног живота за њену подлогу, он је могао тај „научно-филозофски“ акт поткрепити оваквим једним „разлогом“:

„О њима (воља, осећање и ум, разум) и данас говоре чак и најубеђеније присталице јединства душевног живота и васпитања, ма да оштро нападају то тројство, то „старо ногаре“ за психологију и педагогику... зашто се та три призната изражаја душевне активности не би узела за основу поделе, којој је у крајњој линији смер техничко савлађивање градива... када... се психолошко сазнање постепено, али сигурно враћа њему, само са једним продубљеним схватањем... не могу се те три стране једне целине назвати „старо ногаре“, утолико пре но што и онај који их је тако крстио редовно говори о њима“ (14 и 15).

„Старо ногаре“ већ и као шаљиви израз је недоличан озбиљном учењу једне науке, те га није требало ни једном, још мање поновно помињати. Али, када се већ „старом ногару“ придаје незаслужени значај трихотомног принципа поделе и саме педагошке науке, морамо се на њему задржати, те насупрот његовом механичком саставу и „смеру техничког савлађивања градива“ истаћи логички развој психолошког тројства у појавама развијеног духа, да бисмо притом истакли логичко-методолошки момент не само трихотомне поделе него и методе обраде једног научно-филозофског система уопште, какав треба да је и систем педагогике. На томе примеру и првом акту, на подели педагошког система, увидеће се сва површност, ненаучна и нефилозофска методичност израде Младеновићеве педагогике. То се све показује већ на првом кораку, кад се за употребу „старог ногара“ не наводе никакви дубљи — логички разлози, који важе за поделу и осталу методичку обраду сваке науке, већ то: што се и данас те поделе држе чак и они који нападају то тројство, што су то три призната изражаја душевне активности и што се таквом поделом може постићи успешно техничко савлађивање градива. Сви ти и такви разлози доказују само спољашње, никако унутрашње гледање и обављање, које показује унутрашњи развој духа, проиштивање једног из другог и допуњу једног другим, а то је оно

из чега се даје увидети и утврдити законска условљеност промена у животу и развоју духа, у васпитању и образовању човека. Тек из овога се може назрети суштина бића духа човека, као и свих бића из области органског живота и културног развоја, па и самих вредности напредног човека и човечанства. А ми смо на другом једном месту могли разумети, да суштину бића свих ствари и вредности треба тражити у постајању двојег супротног из једног нижег и у надмашењу двојег супротног једним вишим, трећим, као њиховим јединством.¹⁾ То свето тројство у бићу свих ствари и развоју посебног и општег човековог духа, из истих логичких и филозофских разлога, мора усвојити и педагошка наука не само за трихотомни принцип своје поделе који проистиче из диалектичко-логичких односа мишљења, осећања и воље, него и за целокупну диалектичко-логичку обраду педагошког система. Зато што такав начин обраде педагогике стоји у основи самог васпитања, као и у основи методске обраде наставног градива, ми ћемо се у даљим излагањима на њега још једном вратити. Засад само напоменуемо као један од осталих детаља из некритичке, ненаучне, нефилозофске израде Младеновићеве педагогике, чему се за даљи доказ може навести и ова појединост неукусне стилизације, која се односи на класификацију:

„Систематска класификација наука може се извршити на више начина, јер је она у вези са филозофским схватањем мислиоца који врши класификацију“ (7).

Такво „образложење“ класификације наука „на више начина“ никојим начином не образлажева ниједан начин. Оно показује само једно наукусно фразирање, којим се ништа не казује нити што доказује. Тако су махом, ако не редовно, садржајно празна и она места где се очекује неко истраживање, наместо кога се показује само говор. Таква је ова поставка:

„Испитујући суштину и методе васпитања, педагогика мора доћи и на проблем о суштини душевног живота, јер су оба проблема нераздвојно везана; али педагогика има пред собом увек целокупност душевног живота и појединачног и заједничког, па га испитује с погледом на крајњи смер који се васпитањем као чиниоцем треба да постигне“ (6).

У то мало редака показује се не само утрпаност него и измешаност појмова: суштина васпитања, методе васпитања, суштина душевног живота појединца и заједнице, тако да се тешко можемо снаћи у томе вртлогу од појмова. Ово се види и по томе, што не можемо чак ни то знати о колико се ту проблема ради: о два, колико их писац налази, или о више њих. Исто тако се по изложеном не може опазити у каквој вези стоје питања из тих проблема с крајњим смером „који се васпитањем као чиниоцем треба да постигне“. Тако утрпане и нејасне поставке често показују још и конфузне појмове, као што је ова са стр. 4:

„Но научно испитивање може се простирати и на више области, којима се иначе већ баве друге науке, или више наука могу да се баве једним истим предметом, па да се такво испитивање ипак сматра као посебна научна област, јер се врши према посебном, друкчијем гледишту“.

¹⁾ Види о томе мој спис: **Увод у филозофију живота кроз контрасте.**

Овако стилизован израз једне мисли или једног факта сазнања садржи противречност, која се могла избећи. Јер, кад је већ дато *више* области научног сазнања, онда не може оно чинити *једну* науку, и кад се *више* наука баве једним истим предметом, таква испитивања се не могу сматрати као *једна посебна* научна област, и поред тога што се таква испитивања могу вршити према једном заједничком гледишту. Зато кад се хтела једна тако сложена мисао изрећи, ваљало јој је наћи подесан и разумљив израз, као што би се могло рећи за једну реку или планину, да о њима може учити исто тако педагошка наука у методици обраде наставнога материјала као и географска наука.

Сличне примедбе, на неким местима Младеновићеве педагогике, могу се учинити у исто оноликом броју колико има реченица у једном реченичном низу, као што је овај на стр. 5:

„Педагогика има данас своју посебну научну област, коју одређује проблем суштине васпитања као чињенице. Неки одвајају као други део научног педагошког испитивања проблем **методе** који се по нашем мишљењу садржи у проблему о суштини. Овако одређена област научне педагогике не спречава да се под називом „педагогика“ налази много градива које не спада у педагогику, а каткад нема градива које несумњиво припада њеној области. Узрок тому треба најпре тражити у разном схватању појма „васпитање“, па онда и у томе што систематска обрада педагогике није старог датума и што њој на многим универзитетима, као местима за неговање наука, није признато место које она према својој равноправности с осталим наукама извесно заслужује. Педагогика ни данас нема један завршен, признат и устаљен систем. Та околност несумњиво отежава сагласну обраду њену у свима деловима, али се због тога научна вредност и важност њена не сме да потцењује“.

Већ прва реченица оптерећује нас задатком, да мислимо на „проблем суштине васпитања као чињенице“ пре него нас је педагогика научила да размишљамо о чињеницама васпитања. Још тежа и необичнија нам се чини поставка, да се проблем методе испитивања једне науке подводи под појам и проблем суштине предмета њеног испитивања. Јер свуда је иначе проблем методе једне науке једно, предмет њеног испитивања друго, поред свега тога што је везано прво за друго. Ако се пак, притом, подразумева проблем методе у настави, онда је утолико тежи случај, што се по Младеновићу тај проблем решава познавањем душевног стања учениковог и наставниковим знањем, те се методолошки принципи учења свде, могло би се рећи, на поставку: Метода, то сам ја, моје знање и познавање душевног стања учениковог!

Код таквог схватања и обрађивања педагогике не можемо се чудити, што наша наука још није нашла једно утврђено и опште признато објективно мишљење о себи, те о њеном учењу може сваки њен писац да суди више по своме личном нахођењу него по општим утврђеним логичко-методолошким принципима, који важе за све науке, па и за педагошку. У таквом случају узалудно је и Младеновићево залагање за равноправност педагогике са другим наукама и за њено угледније место на универзитетима. А кад ове већ поменуемо, вредно је напоменути још и то, да је нетачно схватање, које дели Младеновић, да се једна наука може неговати само на универзитетима. Ако се томе мишљењу насупрот не би могао навести случај Младеновићеве обраде педагогике, несумњиво се може томе навести за пример случај Милана

Тасића, који нема ни пуну гимназиску спрему, ни факултетско образовање, нити академску титулу, па ни осигурано парче хлеба каквом наставничком или другом којом државном или приватном службом, па ипак зато успешно обрађује тако једну озбиљну науку као што је математика.¹⁾

Потом, кад једној науци недостају битни делови за обраду, од којих је први метода испитивања и излагања њенога градива, онда у том случају „сагласну методу“ не отежава то што нема система, као што Младеновић налази, већ и педагогика нема свог утврђеног система што нема своје утврђене методе истраживања чињеница и што се зато у њеном систему не показује законитост тих чињеница. А како би се у педагошком учењу могло доћи до једног утврђеног и признатог система, када се негира и основна педагошка догма, која у себи садржи појам методе наставе и васпитања — не као шаблоне, већ као принципа и закона?! Јер ако се негира једна метода у настави, не би се могла и смела негирати једна метода као принцип сазнања и као закон развитка и васпитања, нити се оправдано може порицати принципиелност *више* наставних и васпитних метода.

Толико из првог одељка Увода, у коме се расправља о педагогици као науци. Даље ћемо загледати мало и у други одељак Увода: у погодбе за васпитање или васпитне чиниоце.

2. Нешто у вези са социално-васпитним факторима

Већ сам почетак испитивања васпитних погодаба показује одвећ далеко и дубоко залажење, које одводи до једне немогуће педагошке поставке: да се васпитање врши и инстинктивно! Такво је схватање васпитања апсурдно по томе, што је инстинктивно нешто природно, а васпитање је нешто културно. Па ипак зато васпитање се може донекле управљати по природним законима развитка, али оно само у целини и појединостима припада страни културе.

Поред такве једне природи самог васпитања противречне Младеновићеве поставке, да се васпитање врши инстинктивно, постоји и овакво једно необично и чудно резоновање:

„Човека који би од почетка био потпуно издвојен из заједнице не можемо никако ни замислити у људском облику. Адама као завршеног човека могло је људско размишљање створити по подобју божјем кад је бог замишљен такође као човек са несравњено проширеним способностима; али Адама који би се од прапочетка сам за себе развио и постао човек не можемо замислити“ (16).

Оваквом размишљању и аргументисању није место у учењу једне озбиљне науке. Усто се човек, било у заједници или издво-

¹⁾ Види његова дела: **Виша математика, Рационална механика, Теорија вектора, Нов метод**, и, као расправу, штампану у часопису „Живот и рад“ за јануар т. г.: **Кант и његови критичари**. Кад се прочита ова критика Кантових критичара у нас (Д-р Петронијевића, Д-р Селесковића и Д-р С. Марковића), увиђа се да она, без обзира на саму њену оправданост и тачност, може послужити за пример прецизности и концизности критичког изношења. Утолико нас та критика мора више заинтересовати, што једно академски необразовано лице тако оштро критикује три академски титулисана и својом стручном спремом позната лица.

јен из ње, не може друкчије замислити него у људском облику. И зар се Адам могао замислити као човек тек пошто је Бог замишљен у човечјем облику, а то се није могло учинити непосредно? Притом се обично мисли, да је Бог замишљен по човеку, а не „први човек“ по Богу. Поред тако честих замућених и нелогичних излагања, Младеновић се радо служи украсним стилем, који се мало слаже с научношћу и омета концизност научног учења. Отуда место просте констатације једне посве познате васпитне чињенице, појављује се дуга сложена реченица, као што је ова:

„За даљи развитак детињи не може бити свеједно да ли дете расте у мрачној изби бедом притиснутих родитеља или у удобној соби имућније породице; у свежој, веселој сеоској средини или у притешњеним градским становима; у радничкој и занатлијској или у чиновничкој, уметничкој и научноковој породици; у лађарској кабини речних и морских бродова или у колиби степских становника; у ескимској земуници поларних крајева или под лиснатим настрепницама крај тропских џунгли; у каменитој кућици кршевите Далмације и Црне Горе или у домовини монотоно равне Бачке, брежуљасте Шумадије и шумовите Славоније; у селима крај великих река или у неприступачним планинским местима итд.“

Исто тако писац радо узима украсне цитате од других, као нпр. од Фихтеа (стр. 416) и од Шилера (418). Међутим, сва таква излагања износе или посве обичне и познате ствари, као што је једна таква малочас наведена, те су она махом више забавна него поучна, ниуком случају научна, или су више политичке него дидактичке природе. То показује и овај цитат са стр. 418:

„Песник Хелдерлин међутим није као Хегел био политичар већ лепотом опојена сањалица, те безобзирније него Хумболт и Шилер тражи пуну слободу за развитак лепе, свестране личности, устајући против државне принуде на начин који показује на пр. овај цитат: „Па ти ипак сувише силе дајеш држави! Она не сме да тражи што не може да изнуди. А оно што даје љубав и дух не може се изнудити, те нека не дира или нека се њен закон узме и стави на срамотиште! Забота! Не зна онај колико греши који државу хоће да учини моралном школом. Свакако је државу начинило паклом то што ју је човек хтео да начини својим небом.. О, кишо с неба! О, одушевљење! Ти ћеш нам опет донети пролеће народа, тобом држава не може да заповеда. Али нека те и не омета, па ћеш доћи. доћи ћеш са својим свемоћним силама, заогрућеш нас у златне облаке и носити нас високо изнад смртности“.

Што се оваквим начином, у одвећ проширеном и китњастом облику, износе извесне чињенице, тиме наука само губи у својој научности и концизности, а ништа не добија. Јер тим начином одвећ проширен њен обим пада на рачун њене одабране садржине и хомогености. А када се већ хоће да наводи један писац, с којом педагогика иначе нема никакве ближе везе, онда треба узети у обзир не само његове речи него и његово биће, ако и оно иде у прилог једне педагошке мисли. Међутим, Младеновић, у чланку „Развијање националног осећања“ наводи (по Шпрангеру, поред Фихтеа, кога ту помиње 8 пута, Шилера, Хердера, Хумболта и Хегела по 2—3 пута) и до крајности неуравнотеженог, настраног Хелдерлина, и то цитира речи управљене против државе — за неограничену личну слободу, те у таквом назору и писцу гледа „развијање дубоког осећања духовног јединења“ и „поуздану основу за културно напредовање нације, сваког појединца и човечанства“! (417). А за тога истога песника историја

немачке књижевности морала је рећи да је „недостатак у моћи воље био пре свега узрок његове пропасти“, јер је „његовом сопственом бићу недостајало јединство“, те је 36 година проживео помраченог ума. Зато би се Хелдерлин могао пре навести за пример једностраности и ексцентричности у осећањима и поступцима једне књижевне сањалице, чија воља није била моћна да постигне јединство жеља и моћи, мисли и осећања. Јер жеље могу бити најлепше и мисли тачне, али то све не вреди ништа без духовног јединства, као „поуздане основе за културно напредовање нације, сваког појединца и човечанства“. Тако је тај исти песник могао изрећи (у роману „Хиперион“) једну највишу истину о животу, по којој: „Као разилажење заљубљених дисонанце су света: Измирење је по среди сукоба и све раздвојено се опет сједињује“. Али, у његовој личности та се истина није обистинила, већ је учинила један најтежи изузетак.

Овај пример с Хелдерлином у педагогици Младеновићевој подесан је доказ томе, да је у тај обимни лист стрпано много што-шта чему није било места и што није нашло складности у посве хетерогеном материјалу. У случају учења о националном васпитању нескладност чини и то, да се за пример није навео ни један наш родољубиви песник и национални радник, већ се ређају толики немачки књижевници, а нарочито један из једне од најмучнијих књижевних периода, као што је „јуриша и навале“, и то један песник који је подлегао болесном духу те периоде и није могао наћи надмашење супротности, које су раздирале њене претставнике.

Од овако нескладних појединачних ствари из Младеновићевог педагошког система, које припадају више форми него садржини педагошког учења, у већој мери нас морају интересовати саме чињенице васпитања, оличене у облицима заједница, какве чини: породица, друштво, држава, народ и човечанство. Па и изношење ових у већини је такво да њихове одредбе и поделе често уносе извесну пометњу, нејасност и нетачност. Тако се за првог чиниоца на стр. 19 каже:

„Породица као ћелија сваке заједнице никад неће нестати, не може нестати, јер би то било противно основној природи човековој и живота уопште. Породица као заједница човека, жене и деце вечита је. Са њеним нестанком нестало би извесно и народа а и човечанства у данашњем смислу“.

Пре свега сувишно је генералисање, да је породица ћелија сваке заједнице, као што је тешко усвојити схватање, по коме је породица као заједница човека, жене и деце вечита, кад се зна да је породични живот из основе мењао своје облике, те се може веровати да ће друштвени живот и даље вршити промену у облику те основне животне заједнице човекове. Сетимо се само групног брака са више заједничких мужева и жена, па најстаријег породичног живота у коме је стварно био „човек кућни гост“. Притом је несумњиво и то, да је породица као основни облик социалног живота постала, што значи да она у дивљем стању није могла бити заједница у данашњем смислу, и да она исто тако може из основе изменити свој данашњи смисао. И као што рекосмо за васпитање, да тај појам припада категорији кул-

туре, тако и све друго што је друштвено није природно. Само је оно природно што ниуком случају не зависи од друштвених фактора, нпр. природна је плотска љубав, али брак и породица у заједници човека и жене не. И кад Младеновић налази да је породица нешто својствено „основној природи човековој и животу уопште“, онда излази да људи без породице не спадају у живот и људе, а човечанство које не би било у данашњем смислу човечанство не би уопште било човечанство!

Као што се писац, без икакве стварне потребе, упушта у питања из проблема породичне заједнице, место да је посматра као саму васпитну чињеницу, тако се уплиће у излишна питања, која се везују за друштво, те на стр. 20 вели:

„Каже се и „човек од друштва“, па се притом мисли на добро, отмено друштво за разлику од нижих слојева... за разлику од државе као принудног друштва... Друштво је социолошки појам...“

По оваквој одредби могло би се помислити, да нижи слојеви не спадају у добро друштво, већ само виши, као што се таквом стилизацијом не одваја појам државе од појма друштва. Јер држава уопште није друштво, држава је једна, друштво друга објективна реалност. Усто се не би могло рећи, да је друштво социални појам, већ појам друштва спада у социолошке појмове. Исто тако „пара уши“ оваква једна одредба:

„Кад се масе организују, тј. кад се створе дуготрајни ауторитети који владају поједином (индивидуалном) свешћу, онда се добија друштво. Друштво је дакле организована маса“ (21).

Према таквој одредби и разна удружења чине организоване масе под владом дуготрајних ауторитета, или, ако није тај случај, уопште не спадају у обим појма „друштво“. Зато нам мора чудно падати, да „овако долази до појма друштва јенски педагог П. Петерзен“, и када се „наглашава да је друштво за њега скуп свих социјалних појава, тј. он обухвата цело људско друштво, те се према томе у њему садржи и појам државе и појам грађанског друштва“. Још чудније нам пада што се одмах затим каже:

да „друштво увек тежи једном, са спољне стране одређеном, поступању на основу разума и нагиње механизму; заједница почива на свестраној, унутрашњој вези помоћу душевног живота и има природни нагон за непрекидним развијањем и напредовањем“.

Тешко би се могло рећи, да друштво увек тежи једном одређеном поступању, и то још на основу разума; нити би се смело одмах томе додати, да оно ипак зато нагиње механизму. Јер разум и механизам не слажу се много, нити се природни нагон много слаже са развијањем и напредовањем духа. Исто тако неке сувишности и сумњиве поставке износи Младеновић за државу, кад примећује:

„Ну ако је држава према изложеном поглавито спољашња заједница, не треба мислити да је унутрашње, духовно јединство међу њеним члановима које правници називају заједничком свешћу, немогућна. Ако је данас теже спровести то унутрашње јединство због одмаклог културног развитка и компликованости самога заједничког живота, раније, док се правни поредак није одржавао законима него обичајима, заповести државне власти тј. закони су изражавали ту заједничку свест“.

Чудна се указује логичност, кад се каже: раније, док се правни поредак није одржавао законима него обичајима, „запове-

сти државне власти тј. закони су изражавали ту заједничку свест“! Таква логика би одговарала оном Његошевом: „Закон му је, што му срце жуди, што не жуди, у Коран не пише“. И као што се писац дао завести неким чисто правничким питањима, тако је могао запасти у чудну школско-политичку логику, по којој налази: да

„разлог што је у прошлости било знаменитих педагога, који су тражили да се државни утицај на васпитање ограничи... лежи поглавито у спорости државне администрације“!

Такав разлог је толико ништаван, да се његово истицање показује управо смешно. Јер експедитивност се увек даје постићи и спорост убрзати. На новинарске чланке опомиње и даље што се међу такве „разлоге“ наводи:

„да у доношењу школских закона често пута и не учествују људи који имају потребно разумевање и беспрекорно познавање свих васпитних питања“ и што „код државног старања често пута спољна страна васпитања (ред, тачност, извештачена пристојност) преовлађују на рачун правог васпитања слободних и у сваком погледу ваљаних чланова народне заједнице“ (24).

Наведени разлози доказују, по Младеновићу, да држава није добар васпитни фактор. Међутим, за саму педагошку науку, за социалну и културну педагогику, културна држава се показује васпитни фактор у сваком времену и у свима приликама, а *какав* се она показује васпитач као „врховни управљач свим културним добрима свога народа“, то зависи од времена и културе самог народа, по познатој речи, да сваки народ има онакву управу државом какву заслужује да има. Па ако притом педагогика не треба да је нормативна наука, као што Младеновић с другима мисли, онда њено није да прописује норме ни за државу о томе каква она треба да се показује као васпитни чинилац, већ би њено било да утврђује оно што и како *јест*, испитујући социално-васпитне односе у једној културној држави, који служе културном унапређењу заједнице у односу према привреди, здравствениости и економском благостању, према просвети и религији, уметностима и друштвеном моралу, при чему долазе у обзир све важније установе за грађанско и национално васпитање. Исто тако неподесно се показује учење које овако расправља:

„Сви људи који живе у границама једне државе чине једну заједницу, један народ. Ма да се сваки појединац, па био он школован или не, по свом урођеном унутрашњем осећању и убеђењу ретко вара при одређивању коме народу припада, ипак се при научном расправљању појављују више мишљења о томе како треба одредити појам народа“ (25).

Кад је писац већ усвојио одредбу, да је један народ одређен једино утврђеним државним границама, те чини једну *принудну* заједницу, онда како може „сваки појединац по свом урођеном унутрашњем осећању и убеђењу“ знати за своју припадност једном народу? Ако се притом још узме у обзир народ као *нација*, те се неко осећа као рођени припадник једној народности, која се простире и ван граница његове државе, хоће ли га и у том случају његово „урођено унутрашње осећање и убеђење“ преварити коме народу припада? Зато, кад се према појму „народ“, у смислу политичке заједнице разних народности у границама једне државе, стави појам „народност“ (нација), као етнографски појам, лако наступа пометња, каква се показује само у ово неколико речи:

„Израз нација према употреби у нашем језику одговарало би изразу народ“.

Оваквој једној поставци скоро се може учинити толико при-
медаба колико она у себи повезује појмова. По таквом изразу
излази, да у нашем језику реч *нација* значи нешто друго према
ономе што она означава у осталим језицима, тако да се она
„према употреби у нашем језику“ идентификује са појмом *народ*.
Није ли то директна и најобичнија противречност према предњој
одредби, по којој је појам „народ“ одређен државним границама?
Притом, да би се у једној јединој реченици стекле двојаке по-
грешке, једна у садржини и друга у форми израза, дошло је још
неслагање речи у истој реченици: „Израз... одговарало би...“!

Усто се тамо, на стр. 25, налази и тврђење, да је „народ
извесно старија социална појава од државе“. И код ове поставке
морамо опоменути на (једном поновљено) схватање, по коме се
обим појма „народ“ поклапа с границама његове државе. Како
се онда може говорити о појави народа пре државе? Јер и само
тзв. тоталистичко схватање фашизма и национал-социализма не
може се преносити у прошлост, када је оно искључиво ствар са-
дашњости, пошто су у далекој прошлости постојала само тако-
звана „гола друштва“. А о народу као једној историској кате-
горији може се говорити тек од времена разбијања феудалног
уређења. Зато се народ може супротставити тек модерној др-
жави, а пре ове постојале су извесне друштвене заједнице и пле-
мена, али није постојао појам „народ“, још мање „нација“. Кад
се пак томе појму хоће да прида општи значај, према његовом
данашњем расистичком или тоталистичком значењу, онда је то
исто као кад би се појам „Устав“ као историска категорија, као
ограничење извршне власти народним претставништвом, хтео да
изједначи са Уставом данашње Немачке.

Толико о изради и другог одељка Увода Младеновићеве пе-
дагогике. Као што се показало, и овај одељак је испуњен, једним
добрим делом, одредбама у које се, без потребе, уплиће педа-
гошко учење са пуно нетачности, нејасности и противречности.

(Наставиће се)

ШКОЛСКИ РАД

СТЕВАН ЦАРЕВИЋ:

Неколико практичних покушаја активизирања наставе

Тешке су прилике под којима ради свој васпитачки посао
велики број учитеља народних школа.

Неподељене школе са сва четири разреда, школе без до-
вољно наставних средстава, превелики број деце у разреду, деца

Пажња. У прошлој свесци *Учитеља* у критици Либертове књиге изостао
је стих: *Човек све док тежи, дотле ће да блуди*, а место њега први двапут
поновљен. Молим да се исправи. Ур.

која долазе у школу уморна од дугог пешачења од куће до школе, деца недовољно храњена, деца без школских потреба, деца која говоре дијалектом који се разликује од књижевног језика, све су то тешкоће које коче и често онемогућавају правилан педагошки рад, напредак и потпун успех.

Учитељ такве школе има многоструко тежи задатак и далеко више посла него учитељ подељене школе с једним разредом и нормалним приликама за рад.

Учитељ који се налази на тако тешким позицијама мора широм да отвори очи при избору метода рада. Он треба да што боље и плодносније искористи време. Он не може у исто време да ради са четири разреда. Он не сме дозволити да за време док он ради с једним разредом остала три разреда у беспослици троше време. Он треба да оспособи ђаке за саморад, да би они знали и могли радити корисно и стваралачки и онда кад их он мора да остави саме. Да би знање које стекну било трајније и сигурније, јер нема се времена за дуга понављања и утврђивања. Трајније и сигурније је једино оно знање које се освоји саморадњом. Оно и васпитава.

Учитељ у таквим неповољним приликама мора свакако да се довија, мора сам да прави и наставна средства која су бесплатна или барем сасвим јевтина.

Писац ових редова налази се, као учитељ неподељене школе у једном малом селу на крајњем југу наше земље, у таквим приликама за рад какве су споменуте у почетку ово написа.

Баш због тих тешких прилика морао сам се трудити да наставу активизирам и да тражим и користим најједноставнија и најприступачнија наставна средства.

О томе хоћу да говорим у овоме напису.



Рељеф је код обраде неког географског краја неопходан. Но мора ли се рељеф правити од скупог пластилина, од иловаче или од папирштине? Многи мисле да се једино од тих смеса може направити рељеф, па ако њих немају и не могу да набаве онда одустају од прављења рељефа. Међутим, до рељефа који не стоји ни једне паре може да дође свака школа. *Рељеф могу правити деца од земље у школској башти.* Такав рељеф је најприроднији, најближи стварности а прављење таквог рељефа има са педагошког гледишта већи значај него рељефи од пластилина, иловаче или папирштине.

Ево зашто:
Рељеф од земље прави се у већим димензијама, на већем простору. Велики број деце и цео разред може да узме учешћа у раду. Омогућено је да већи број деце ради један колективни посао. Милина је погледати децу како су сва дубоко заокупљена и заузета тим колективним радом, радост је за учитеља кад види ту организацију рада која је створена без његовог учешћа, ту поделу рада: неколико „инжењера“ раширило је пред собом карту и дају упуте на коме месту треба да се уздиже Шар-Планина,

којим смером треба да тече Вардар, на коме месту треба да се подигне Битољ; други копају ашовима земљу и обликују планине, копају речна корита, прокопавају клисуре, буше тунел кроз Бабуну; трећи трче и траже беле каменчиће и шљунчиће да би саградили друм који се са серпентинама пење на сам врх Кајмакчалана; четврти ломе ћерамиде у мале, подједнаке коцке од којих граде жељезничку пругу; пети исецају заједно са земљом дебеле плоче зелене ледине и доносе их да њима означе поља; шести на комадићима картона исписују имена градова са шарама и словима у бојама, причвршћују одговарајући картон са именом града на прут пободен у земљу покрај сваког направљеног града; седми су се досетили да врхове Шар-Планине и других високих планина поспу пиљевином — вечитим снегом; неко је на врх Кајмакчалана побо малу заставицу хотећи тиме немуштим језиком казати да су се ту догодили крупни историјски догађаји.

Сама природа овога сложеноса посла поделила је децу у радне групе. Учитељ није ауторитативно распоређивао децу у радне групе, него је свако дете само изабрало себи задатак за рад према својим индивидуалним способностима и наклоностима. Деца прелазе из једне групе у другу, са једног рада на други.

Код таквих радова значајно је то што у њима, због обимности и разноврсности посла и због поделе рада, могу и увек радо хоће да учествују и она деца која су по класификацији традиционалне школе „лена“, „глупа“, „заостала“, „непоправима“. Та обесхрабрена деца, кад се увуку и укупчају у овакав колективни рад, почињу да стичу уверење да су и она, ето, потребна, да и она нешто могу, долази им самопоуздање и охрабрење, нестаје убитачног осећања невредности, нестаје јаза те деце и оне „добре“ и она тако полако оздрављују и дижу се. Важно је то што ниједно дете, кад тај посао буде готов, кад рељеф Вардарске бановине засија у својој лепоти, не може да каже: — Ево шта сам ја направио —, него што могу и морају сви да кажу: — Ево шта смо ми направили —, што је то дело колективног дечјег рада. Такав рад сузбија и онемогућава убитачну, асоцијалну и протуваспитну себичност, узрок свег зла, и развија — у васпитном погледу — спасоносни и плодносни социјални осећај, осећај за заједницу.

Овакав рад има све карактеристике саморадње: учитељ не само да није учествовао у томе раду, него није био ни присутан цело време, а средства за рад деца су сама изналазила: учитељ им није казао да тунел кроз Бабуну претставе са једном цеви увученом кроз пробушену планину, да цистерну претставе дном једне разлупане флаше, да снег на Шар-Планини претставе пиљевином, поље — осеченим комадима травне ледине, црногоричну шуму — листовима папрати итд. Тај рад, видимо, није био неки механички рад, но рад какав се у радној школи и захтева: потпун рад у психофизичком смислу. Видимо да је код таквог рада запослено више органа и функција: и интелекат и осећај и воља. То је стваралачка активност.

Каква је дисциплина у оваквом раду, кад учитељ није понекад ту ни присутан? Ту сигурно нема дисциплине, мислио би

неки присталица традиционалних метода. Међутим, дисциплина каква влада децом кад су заузета оваквим радом није дисциплина старе школе заснована на страху, него је то унутарња дисциплина која извире из саме дечје заједнице, дисциплина коју стварају и чувају сама деца. Сваки евентуални покушај нарушавања реда при овом послу, сваки покушај саботаже, деца сама сузбијају и онемогућавају, јер виде да се тиме иде на штету и да се крње резултати њиховог заједничког рада. Стара школа проверавала је да ли ђак нешто зна на један вербалистички начин, испитивањем: ако је сваки ђак знао да исприча: „Река Вардар извире испод... тече кроз Тетовско Поље... итд...“, онда је то за стару школу био довољан доказ да ђак зна и разуме. Ми, данас, знамо колико је тај доказ несигуран.

Овакав рад, као што је описано прављење рељефа Вардарске бановине, јесте у исто време и један целисходнији, невербалистички начин проверавања дечјег знања и разумевања, начин драгоцен нарочито за наставника неподељенее школе, коме је време скупоцено, јер се тим начином може у кратком времену да провери колико стварног знања и разумевања имају ђаци. Кад видим да ђаци на нашем рељефу стрмо засецају обале Вардара на једном месту јужно од Велеса и Градског, зар ми то није сигуран доказ да они имају јасне појмове о клисури, О Демиркапији и да знају где је она? И не само да није неопходно, него је и сувишно да ми то ђаци декламују сувим, туђим речима. Овако се уштедило и у времену. А осим педагошке предности овог рада у природи, овог прављења великог рељефа, тај рад напољу, у природи, на ваздуху и ово дечје кретање и из хигијенских разлога имају велики значај и предност над непокретним седењем у досадној учионици вербалистичке школе. Додуше, напољу се може радити само онда кад је лепо време. Истина, овакав рељеф под ведрим небом није сачуван од временских непогода. Оне га руинирају. Кад падне киша ископаним коритима река нашега рељефа потече вода, напуне се водом наша језера, трава по нашим пољима на рељефу оживи и засија свежином. У нашим минијатурним градовима сруше се од воде неке куће: поплава!

Педагошки гледано рушилачко дејство временских непогода и природних појава на наш рељеф није било од штете. Напротив: ово чини да он такорећи живи, да се на њему врше и догађају и могу да проматрају неке геолошко природне појаве и промене, као и у стварној природи. На нашем рељефу вода је порушила неколико кућа, мостова, железничку пругу, друмове, а деца су читала у новинама да је истинска поплава порушила у Скопљу и др. местима приличан број кућа, један део железничке пруге, многе друмове и мостове. Као што у животу друштвена организација поправља оштећене објекте, тако и ми на нашем рељефу поправљамо оштећено и уверавамо се о потреби организованог рада и бриге око одржавања правих жел. пруга, путова, мостова итд., тј. о потреби и важности организоване друштвене заједнице.

*

Други пример из школске праксе, који ћу да наведем, има осим добрих особина првога примера још неке које ћу да истак-

нем. Ево које је било моје најглавније наставно средство кад сам обрађивао с децом тему Јадранско Море: Покрај наше школе, око цркве на великој ливади, на којој се моји ђаци играју а лети цео дан проводимо и учимо, има један извор. Вода из тога извора тече малим, двадесетак сантиметара широким кориташцем неколико метара, па се онда шири у једно мало језерце са промером од свега два метра, које ми зовемо виром. Ето тај вир био је моје најважније наставно средство при обрађивању теме — Јадранско Море. Њему ја имам да захвалим што је обрада те теме текла радосно, одушевљено и саморадно, према новим педагошким захтевима. Тај вир је далеко природније и боље претставио море него што би се оно могло претставити на рељефу од најскупљег пластелеина, или најбољом уметничком сликом. Вир има праву обалу, дно, површину, дубину; ти појмови на виру сами излазе пред децу и нуде им се у својој јасноћи, Кориташцем жубори вода, која из извора тече у вир, на виру су наше руке мокре, вода мирише. У њој се огледају наша лица, трава на обали, сунце: све наше чулне органе запослио је вир. И кад су, тако, сва наша чула напета, препуна утисака онда стваралачкој машти неће бити тешко да тај добијени материјал допуни, да морску воду учини сланом, површину воде непрегледном, дубину још дубљом, таласе већим и рибаре да оживи, да би претстава о правом мору била што тачнија, пунија и богатија.

Деца су на правој обали нашега вира направила, средствима која су сама пронашла, градове, пристаништа, улице градова посули су песком, изградили су друм који се серпентинама пење са обале на планину и води у залеђе, од комада ледине са травом и пољским цвећем направили су парк, шеталиште покрај Сплита, па чак — на моје велико и пријатно изненађење — и једну цистерну од дна разбијене флаше, на нашој речици саградили су неколико мостова и водопад помоћу једне ћерамиде постављене хоризонтално на дно брзе речице — каналића тако да вода тече по њој и на крају где пада са ње има већи пад, тако да вода падајући пени и жубори, бучи наш „Скрадински Бук“. Направили су лађице које су пливале по „пучини“, с рибарима, с путницима, с робом. У пристаништима утоваривала се и истоваривала роба. Све су то деца радила и урадила уз весеље и песму, уз шалу и смех. Деца су се осећала као рибари, уживала су се у улогу рибара и без икаквог мог потстрека начинили су туњеру, косо нагнуту над површину воде.

У разреду је рад настављен:

Ја сам нацртао на табли туњеру и на њој човека с подигнутим десном руком, с отвореним устима.

— Шта ли виче овај рибар? — питају се деца.

— Ево шта он виче! — кажем ја и ћутећи пишем на табли покрај слике рибара овакав текст:

„Другови рибари тун гре спремајте мреже веслајте јако опколите их овуда затегните мреже вуците на обалу живели другови имамо лова“.

И као што сам текст погрешно написао, без интерпункција, тако им и читам тај текст навлаш погрешно: без застајања гла-

сом, без боје, без модулације, неживо, монотono. Деца одмах опажају да ту нешто није у реду, да цео тај текст не може бити једна реченица, опажају контраст између мог свакидашњег и малопређашњег живљег говорења и читања и овог сада — монотоног. Неочекивано, дошла је згодна пригода да деца схвате употребу знака чуђења и то наизглед успут, у игри, весело, интересно, иако иначе граматика и поуке о језику важе као суви, досадни, апстрактни и за децу тешки предмети. IV разред једногласно констатује да ја нисам добро написао текст и ту констатацију гласно узвикују.

— Е, па кад ја нисам добро написао, напишите ви то у вашим вежбанкама, али онако као што треба! Они узимају вежбанке и пишу.

Сад и остали разреди добијају посао. Рад за све разреде изводи се из исте подлоге, исте теме. Враћам се IV разреду. Прегледам како пишу. Сви су на местима где треба да се ставе знаци чуђења почели стављати тачку или запету. Прегледајући вежбанке ја правим мимичке знаке неодобравања и смешкам се. Кажем им:

— Замислите ви као да је сваки од вас рибар на туњери. Добро погледајте слику! Шта говори он и како говори? Деца: — Он виче! — Хајде ти Никола говори исто као онај рибар! Ђак правилно наглашава, узвикује.

Ђацима тек сад, пошто су се уживели у ситуацију, сине свест. Много ђака спонтано је узвикнуло: — А, ту треба знак чуђења! Сад сам се сетио! Па разуме се, он то узвикује! Ено се види на слици како је чак и руку дигнуо! Да он то не виче они доле не би могли да га чују!

Ту имамо пример душевне активности, пример *сазнавања активношћу и уживљавањем саме деце*, које се, мислим, прилично разликује од хербартовског примања готовог знања од учитеља. Више пута сам се уверио да је такво знање трајно и сигурно.

Из те теме, из тог комплекса: Јадранско Море црпен је материјал за рад за сва четири разреда. Сви разреди су у вези са овом темом рачунали, читали, писали, цртали, певали, па чак изводили неке гимнастичке покрете и игре у вези са овом темом, на пр.: рибари веслају, рибар се пење на туњеру, рибари извлаче мрежу... Ови радови: рачунање, читање, писање итд. били су средство да се постављени проблем што боље и свестраније обради.

Тај рад вршен је по комплексној методи, али ја не мислим подробније приказивати обраду целог тог комплекса. Кад бих већ имао намеру приказати један практичан пример из школског рада изведен према комплексној методи, онда бих узео за пример обраду неког комплекса боље одабраног, неке животне целине која је у ближој вези са животом и радом саме деце, као на пр.: рад наше ђачке кухиње или зидање задружног дома у нашем селу, код којих је био заступљен не само телесни и душевни, него и социјални рад ђака моје школе. То ћу учинити другом приликом.

Сада сам само хтео да упозорим на неколико бесплатних а радних наставних средстава и да прикажем неколико скромних примера покушаја практичне примене неких савремених педагошких принципа.

Још нешто у вези са виром као наставним средством. Већ сам споменуо како је настава покрај вира текла у весељу, без прекида, него улепшана радосним кликтијама деце. Али кад су деца видела да у виру још живи рибица, коју је пре хладне зиме пустио у вир један ђак, е, онда је настао урнебес од радосног викања: — „Ено је, ено је, ено!“ — Сви показују рукама на њу, вуку ме за руке да ми је покажу и нервирају се што је ја никако не могу да опазим. Од те живе рибице оживело је цело то наше „језеро“, то наше „море“ и све што је у вези с њим добило је већи смисао и приближило се стварном животу. Појава праве рибице у виру изазвала је сензацију, јер мало је казати интересовање — и одушевљење. Требало је то дечје одушевљење, то снажно интересовање — према захтевима тзв. *пригодне обуке* — искористити у обуци. Прећи преко тога силног интересовања, прескочити га била би штета и било би противно захтевима савремене педагогике.

Зато сам саставио, откуцао на писаћој машини, илустровао и ставио на наше зидне новине ову песму:



Ми знамо да има правих језера
ал та су језера голема,
а тако малог језера ко наше,
а, таквог језера нигде нема!

Крај правих језера лепа су градови,
по њима чамци и лађе плове,
у њима знојни и уморни од веслања
рибари рибу лове.

Крај нашег језера има два града,
ту су и лађе и пристаништа,
ал наши рибари у чамцима од љуске
не могу да улове ништа.

Нека се томе не чуди нико.
Та они, јадници, нису криви,
како ће ловити људи од дрвета
који нису ни живи.

Неко ће казати: „Ни рибе нема
у томе вашем виру тамо!“
Ми ћемо викнути: „Та има, има,
додуше једна само!“

Она је у вир пуштена летос,
она је у виру провела зиму.

Да видимо да ли је сирота жива,
да ли је издржала ту хладну климу.

Зато смо, кад је престала та страшна зима,
отишли да видимо да ли је жива.

Педесет је ђака код језера стало.
Кад се риба појави и репом луци
педесет је ђака радосно викало:
„Ено је, ено је, ено!“

Ево сад приче о тој рибици:

Она се излегла у Црној реци. Још
кад је била мала ухватили су је са
„пизјулом“. Она се отимала, ударала о
мрежу својим малим репићем. Ништа
јој није помогло. Човечја рука бацила је
у торбу међу друге рибе. Она је зевала,
тражила воду. Умало се није удавила
без воде.

Човек је рибе однео својој кући. Же-
на је бирала рибе за вечеру. Кад је ди-
гла нашу рибицу, она је казала своме
мужу: О, Кочо, чуму ни је толцна ри-
бица! Да је фрлиме на мачка!

Али ту је био један дечак: Он је
викнуо:

„Не, не бацајте је мачки, греота је!
Дајте је мени!“

Дали су му рибицу.

*

Покрај наше школе и покрај цркве,
на ливади на којој се ми играмо, а лети
цео дан проводимо и учимо, има један
извор. Вода из тога извора скупља се
у једно језерце 2 метра дугачко и два
широко. Ту смо ми направили у игри,
учећи, градове, пристаништа, туњере,
лађе, чамце...

*

Ви сад већ знате шта је учинио тај
дечак са том рибицом.

Он је отрчао у школу с рибом,
он је радостан био,
он је рибицу у мали вир код цркве,
у наше ђачко језеро пустио.

Тај добри дечак спасилац
добро је дело направио
он је нашу малу рибицу
од страшне смрти избавио.

Тај добри дечак спасилац
Таневић Ванђел се зове.
Да њега не беше не би било
ни наше рибице ни песме ове.

Па како живи рибица у виру?
Да би живела њој хране треба,
зато јој ми ђаци понекад
спуштамо у вир хлеба.

Ако је неко хоће да лови
она се крије на дно.
Ми се највише чудимо томе
како јој није у води хладно.

кад се најде и нема другог посла
не пролази јој време цабе,
она тад слуша како певају
њене комшике — жабе.

Ми се за њу бринемо много,
плашимо се што извирује из воде
и забринути молимо рибицу немирну:
„Рибице, чувај се роде!“

Стеван Царевећ



Сматрам да није важно питање има ли ова песма неку уметничку вредност и мислим да ми се неће урачунати у нескромност што тврдим да она, неоспорно има вредности ако је процењујемо са педагошке тачке гледишта. Ја сам се, уосталом, уверио да је она силно деловала на ђаке моје школе, више и јаче него макоја друга песма из читанке или остале лектире. Одакле долази снага њенога дејства? Долази отуд што је у овој песми заправо обликован осећај, речима приказан радосни доживљај саме деце. Догађај који су деца радосно проживела и проосетила, ја сам само овом песмом обукао у речи. Песме о далеким и туђим стварима много слабије изазивају осећаје. Такве песме рецитију се грамофонски, укочено, монотono, мртво, шаблонски. Овакве песме као што је наведена, своје, песме о себи и блиске себи, такве песме деца могу рецитовати правилно: пластично, топло, искрено, живо. Она места:

— А, таквог језера нигде нема! — или оно:

— Рибице, чувај се роде! —, деца говоре пластично и са нежношћу и топлином, која задивљује слушаоца, јер те речи долазе из дубине њихове душе. Такве речи, које долазе из дубине душе, оне могу да звоне топло, искрено, живо, потресно. И на тај начин се деца уче да говоре и читају нешаблонски, немонононо, правилно и лепо. Ову песму деца уче напамет невероватно брзо и лако. Разумљиво: та песма је већ живела у деци, а ја сам јој само дао спољашњи облик.

Задовољен је и савремени захтев да настава треба да има печат завичајности, а и захтеву да школа сама себи ствара своју читанку.

На ђака Таневића Ванђела и на друге ђаке ова песма је деловала васпитно, охрабрујући. Ја се са разлогом и са правом нисам плашио да ће прилично времена после ове песме Таневић Ванђел учинити нешто рђаво. Много више после појаве песме, него пре ње, а под утицајем њеним, деца су доносила и спуштала у вир хлеба. Ниједно дете није остало незабринуто кад је једна рода насртљиво кружила над виром. Трчали су да одбију роду од вира и спонтано узвикивали: — „Рибице, чувај се роде!“

Један пример моралног самоваспитања и васпитања без вербалног придиковања.

OSIP HLOBIK:

Jedno praktično sredstvo za obrađivanje istorije

Dosta dugo nisam pozitivno znao, što se od učitelja zapravo traži da obradi u »turskim osvajanjima«, a što u »turskim osvajanjima jugoslovenskih zemalja. Naklapao sam ovo i ono, ali ništa nije bilo sigurno. Pred očima mi je bio jedan od glavnih ciljeva istorije »upoznavanje učenika s prošlošću jugoslovenskog naroda«. Time se zamo od sebe likvidiralo mišljenje jednoga kolege, inače priznatoga praktičnog metodičara, da se pod turskim osvajanjima podrazumjeva etapno napredovanje Turaka iz njihove pradomovine Turkestana do jugoslovenskoga tla u okviru današnje države. Ipak, niti jedan od nas dvojice nije mogao dati pozitivan komentar za ove dvije methodske jedinice. Željno smo očekivali prvu ediciju priručnika za istoriju po novom programu. U njemu nađosmo da se pod »turskim osvajanjima« ima obraditi marička pogibija tj. osvojenje Južne Srbije, a pod »turskim osvajanjima jugoslovenskih zemalja« padanje ostalih zemalja naše države pod tursku vlast. Kolega se uznemirio, pa počeo kritikovati samoga pisca priručnika: »Kako? Južna Srbija je jugoslovenska zemlja kao i ostale zemlje unutar današnje države, pa zašto bi baš samo za nju važila točka 14 novoga programa bez dodatka »jugoslovenskih zemalja«, a za ostale zemlje sa dodatkom »jugoslovenskih zemalja«! Ovakvo rezonovanje mojega kolege me je potaknulo, da detaljnije zavirim u to pitanje. Došao sam do zaključka, da se tim jedinicama htjelo naznačiti kako djecu treba pou-

čiti o *etapnom* zauzimanju naših zemalja, da bi kasnije lakše shvatala onaj lanac događaja od poraza pod Bečom do trijumfa u balkanskom ratu. Prešao sam na rad.

Ncrtao sam na velikom papiru za pakovanje zemljopisnu kartu naše države, a na njoj naznačio sve zemlje i omeđio svaki komad koji bi Turci novim nasrtajem zauzeli. U obliku osvojenih zemalja izrezao sam šaroliki papir, a na njega priljepio dvije trake od debljega papira. U širini traka sam prorezao kartu na dva mjesta kraj svake osvojene zemlje tako, da se u proreze mogu uvući trake kao ono kad se razgednice stavljaju u albumu. Na taj način se šarolikim papirom može pokriti svaka osvojena zemlja od Turaka, a uvlačenjem traka dobiva papir stabilan položaj. Na svakom takvom papiru je slika turskoga cara osvojitelja i onoga vladara za čijega vladanja padne jugoslovenska zemlja pod Turke, kao i godina pada.

Kako nastavnik nema takvih slika pri ruci, to će dobro doći dječji crteži na kojima se po karakterističnim dijelovima nošnje na prvi pogled može zaključiti ko je osvajač, a ko pobijedeni. Na papirima za pokrivanje su priljepljeni redni brojevi, radi uočljivijeg kronološkog reda turskih osvajanja. Iste brojeve nose razglednice najvećih ili značajnih gradova zauzetih zemalja od Turaka, koje se lijepe oko karte. Sve ovo, kao i sve ono što će kasnije doći rade djeca u umanjenom obliku.

Sada prijedimo na samu stvar. Prvi kontakt sa Turcima ima novi nastavni program u točki 14 sa metodom jedinicom »turska osvajanja«.

Kako rekosmo, tu valja obraditi tragediju kod Črnomena 1371. Dobro. Nastavnik je to obradio i pokazao djeci na pripremljenoj karti, da su Turci osvojili Južnu Srbiju u visini linije koja ide iznad Skoplja, a dotiče se albanske i bugarske granice. Sada uzme svjetlozeleni papir od kojega je prije načinio oblik zemlje osvojene poslije črnomenske bitke i utakne trake u proreze. Na zelenom papiru su slike Vukašina i Uglješe sa njihovim imenima, napisana 1371 godina, slika osvojitelja Murata i priljepljen broj 1 od izrezanog papira. Kraj ovoga papira je razglednica Skoplja na kojoj je isto napisan broj 1. Time djeca steknu jasan zor o prvom turskom teritorijalnom zauzeću, a s karte koja će im biti stalno na uvidu sve do pada posljednje jugoslovenske zemlje mogu pročitati, da je prva pala pod Turke Južna Srbija sa Skopljem, da ju je 1371 zauzeo Murat i da su pobijedeni Vukašin i Uglješa. Ostalo će djeca lako koncentrirati oko ovih fakata.

Pad jednoga dijela despotovine. Poslije jedinice »turska osvajanja« obradim 15, 16 i 17 jedinicu, naglašujući, da Turci poslije kosovske bitke nisu Srbiju teritorijalno pripajali svojem carstvu, jer Bajazit mora kući da osigura prijestolje, a Stevan Visoki vlada kao turski vazal. Tek kod 18 metodske jedinice — Đurđ Branković — se izvede konstatacija, da su Turci od Đurđa Brankovića osvojili dio Srbije od Drine do bugarske granice u visini Zapadne Morave. Pokrivamo novo osvojenje crvenim papirom. Na njemu su slike Đurđa Brankovića i zauzimača Mehmeda, godina 1445 i broj 2. Postrance je priljepljena slika crkve Lazarice u Kruševcu, koja isto nosi broj 2. Ovo osvojenje je obrađeno u vezi sa Đurđem Brankovićem, a ne posebno.

Pad ostatka despotovine. Po programu dolazi 19 jedinica »turska osvajanja jugoslovenskih zemalja«. Nastavnik iznese prilike poslije Đurđeve smrti radi kojih djeca postaje jasno zašto mora pasti i ostatak despotovine. Novo osvojenje pokrивamo žutim papirom. Na njemu su slike Stjepana Tomaševića i Mehmeda, godina 1459 i broj 3. Kraj toga je slika smedervskoga grada sa brojem 3. Najbolje je ako se slike Mehmeda kopiranjem umnože u tri komada zato, da sve budu iste veličine i da sve budu jednako obojadisane, pa će djeca kasnije pomoću tih sličica lako čitati s karte, što su Turci osvojili za sultana Mehmeda. Isti slučaj će kasnije biti sa slikama Sulejmana. Poslije 1459 ostaju od cijele Srbije neosvojeni Beograd i Mačva. Zašto? Djeca će se sjetiti, da ih je Đurađ Branković poklonio hrvatsko-ugarskom kralju.

Pad Bosne i Hercegovine. Nastavnik iznese stradanje Stjepana Tomaševića. Naglasi da je 1463 godine pala pod Turke cijela Bosna, ali da je još iste godine oteo Mehmedu Sjevernu Bosnu hrvatsko-ugarski kralj Matija Korvin. Uzimamo jasnomodri papir i pokrивamo Južnu Bosnu do linije južno od Srebrenice, sjeverno od Travnika, južno od Jajca i Bihaća. Na papiru je slika Stjepana Tomaševića i Mehmeda, godina 1463 i broj 4. Postrance je slika Sarajeva sa brojem 4.

Za osvojenje Hercegovine nastavnik iznaša tipičan primjer nesloge u našoj istoriji. Vladanje Hercegovinom je ostavljeno trojici braće: Stjepanu, Vladislavu i Vlatku. No Stjepan se brzo poturči, a Vladislav mora bježati pred Vlatkom. »Nesložna braća, gotova propast«. Takvu zemlju su Turci 1482 lako zauzeli, iako se u to doba vode u Turskoj krvave borbe o prijestolje između Bajazita i Džema, Mehmedovih sinova. Pokrивamo Hercegovinu tamno-modrim papirom. Na njemu su slike turskoga vojnika i hercega Vlatka, godina 1482 i broj 5. Postrance je slika Mostara sa brojem 5.

Pad Crne Gore. Crna Gora je imala sličnu sudbinu kao Hercegovina. Ostavljeno je da njom vladaju tri brata: Đurađ, Stefan i Staniša. Staniša se poturči i dobije ime Skender-beg, Stefan nagovori sultana da udari na Đurđa, a ovaj 1499 bježi iz zemlje našto ju Turci približe svojem carstvu. Pokrивamo Crnu Goru crnim papirom. Na njemu su slike turskoga vojnika i Đurđa, godina 1499 i broj 6. Kraj toga je slika Cetinja sa brojem 6. Za osvojenje Hercegovine i Crne Gore ne upotrebljavamo imena sultana, jer su za nas manje važni nego ostali.

Osvojenje Like i Mačve sa Beogradom. Poslije krbavske bitke 1493 radi turskoga zuluma se narod raseljuje, pa 28 godina kasnije Sulejman pripoji turskome carstvu Liku do Otočca i Slunja. Iste godine (1521), od istoga hrvatsko-ugarskoga kralja Ludovika zauzme Mačvu i Beograd. Pokrивamo Liku, Mačvu i Beograd ljubičastim papirom. Na njima su slike Ludovika i Sulejmana, godine 1521 i brojem 7. Kraj Like je slika Gospića, a kraj Mačve Beograda. Nose brojeve 7.

Turska osvajanja poslije mohačke bitke. Sada mogu djeca na karti vidjeti, da Turci još nisu zauzeli Vojvodinu, Srem, Slavoniju, Banovinu, Dalmaciju i Sloveniju. Idemo dalje. 1526 postaje fatalna po ove zemlje. Odmah poslije mohačke bitke osvoji Sulejman Baranju, Bačku i Banat, a poslije toga postepeno kroz 50 godina zauzmu

Turci Srem, Slavoniju, Hrvatsku do Koprivnice i Čazme, a Banovinu do južno od Petrinje. Pokrivamo ove zemlje ružičastim papirom. Na njemu su slike Ludovika i Sulejmana, godina 1526 i broj 8. Postrance su slike Subotice, Osijeka i Gline sa brojevima 8. Kao posljedice mohачke bitke obradi se u vrlo kratkim crtama osvojenje Sjeverne Bosne i Dalmacije. Poslije smrti Ludovika nastaju borbe između pristaša Ferdinanda i Zapolje. Zato Sulejman već dvije godine kasnije zauzme Sjevernu Bosnu. Pokrivamo ju smeđim papirom. Na njemu su slike Ferdinanda i Sulejmana, godina 1528 i broj 9. Kraj toga je slika Jajca sa brojem 9. Zadnja je pala pod Turke Dalmacija do ušća Neretve. Pokrivamo ju tamno-crvenim papirom. Na njemu su slike Sulejmana i Ferdinanda, godina 1537 i broj 10. Postrance je slika Knina sa brojem 10. Ovim su završena turska osvajanja jugoslovenskih zemalja i po nepokrivenom dijelu naše države djeca zaključuju, da Turci nisu osvojili cijelu Sloveniju, manje dijelove Hrvatske, Banovine, Like, te dalmatinske (primorske) gradove i otoke. Kasnije se šaroliki papiri skidaju, pa na taj način djeca shvate i oslobođenje od Turaka, od poraza pod Bečom pa sve do trijumfa u balkanskom ratu.

Iz svega ovoga vidimo, da se »turska osvajanja« mogu obraditi u jednoj metodskoj jedinici, a »turska osvajanja jugoslovenskih zemalja« u pet, koliko ih ima i u priručniku za istoriju po novom nastavnom programu.

Библиографија

А) ПСИХОЛОГИЈА И ПЕДАГОГИЈА

Иван Кањух: Росолимова метода психолошког профила и њен педагошки значај. Савремена педагошка библиотека, св. 4, 1936. Издање књижаре „Рајковић. Београд. Цена 7 дин. — У новије време побудила је јаку пажњу психолога и педагога Росолимова метода психолошког профила, коју је јасно и прегледно приказао г. Иван Кањух. Московски психијатер Росолимо долази до сазнања духовне развијености једне особе, а нарочито до степена развијености појединих испитаникових духовних процеса. Резултате испитивања квантитавних вредности разних психичких особина, које чине психомеханику једне личности, графички претставља, тако да се очигледно види (са графичког приказа) колико је нека психичка функција развијена а колико је друга заостала. „Овај графички приказ који омогућава да се првим погледом схвати висина ове или оне психичке способности, као и структура психомеханике једне индивидуе назвао је психолошким профилем“ (с. 7). Овом методом се утврђују „типичне особине и јачина елемената психомеханике и открива се њихов узајамни однос.“

Код Бине - Симоновог начина испитивања за сваки узраст постоје посебни тестови, док код Росолимовог система исти тестови важе за све узрасте, али тако да „компликовану дечју психомеханику рашчлани, да измери величине као и узајамне односе изолованих психичких способности које је сачињавају и да то на једној очигледној слици јасно прикаже“ (с. 8). Из графичког приказивања се види „које су јаке, а које су слабе психичке стране неке особе.“

Росолимо утврђује јачину девет психичких функција: пажње, воље, непосредног памћења, посредног памћења, схватања, комбинативне способности, сналажења, фантазије и способности посматрања. За сваки духовни процес постоје по десет експеримената. Уколико испитаник реши већи број од ових десет питања, утолико је јача она духовна способност која се испитивала (у књизи постоје нацрти и табеле, те се читалац лако сналази). Када се испитају све способности, лако се закључује да ли је особа даровита, нормално развијена или је имбецил. Све функције Росолимо сврстава у три групе:

а) психички тон, б) памћење и в) асоцијативни процеси. Психички тон сачињава просечну висину пажње и воље; памћење чини посредно памћење и непосредно памћење; асоцијативни процеси састоје се из схватања, способности комбинације, сналажења, маште и способности посматрања. Да би се испитала целокупна психомеханика једне личности, потребно је да се добије одговор на 260 питања, јер се ових девет духовних функција рашчлањавају, те се стварају 26 психичких процеса, а за сваки процес нужно је да се изведу по десет експеримената. Неопходно је два до три часа за детаљно експериментисање. Резултати који су добијени проучавањем појединачних процеса, изражавају се математичком формулом, проучавају се, и тако се добија општа слика психолошке развијености испитане особе.

Метода психолошког профила служила је само за индивидуално продубљивање психичког механизма, али у новије време Росолимо је њу прилагодио и колективном испитивању духовне структуре. Отуда могу да се испитују психомеханичке функције веће групе истовремено, не само деце, већ и одраслих.

Критичке погледе на Росолимову методу дали су Клапаред и Гизе. Они су изнели и своје модификације. Клапаред захтева да се утврди „ред који заузима нека индивидуа у групи од 100 индивидуа, поређаних према добивеним резултатима за извесан тест“ (с. 30); треба да се по приказаној скали констатује и графички претстави да ли је појединачна психичка способност „10 процентна, 20 процентна, 30 процентна... 100 процентна.“

Клапаредова модификација, као и Гизеова, омогућава да се добије психолошки профил испитаника који прецизније приказује његову психичку развијеност, него онај који је предложио Росолимо.

Г. Кањух наводи, поред Клапареда и Гизеа, и друге недостатке Росолимове методе. Росолимо рашчлањава психички механизам на поједине функције и испитује их „изоловано као да су самосталне стварности.“ То је немогуће, јер се често један психички процес не може одвојити од другог, „већ у свакој функцији суделују у извесној мери и друге функције.“ Такође је потребно да се, поред интелектуалних и вољних процеса, обрати пажња и на манифестације емоционалног живота. Ова метода је и доста компликована, јер је потребно много времена, док се детаљно проучи испитаник.

Поред свега тога, метода психолошког профила има велики педагошки значај. Лако могу да се добију разреди са истим духовним способностима, јер се према висини профила ученици деле у хомогене групе, а тиме „би се дошло и до хомогених разреда, што је са практично-педагошког гледишта од огромног значаја“ (с. 34). Да би се васпитна делатност могла прилагодити индивидуалности ученика, неопходно је да се упознају њихове духовне особине. — При избору позива ова метода има велики значај. Када се тачно зна које су психичке функције нарочито важне за поједине позиве, а метода профила показује које су испитаникове психичке способности довољно развијене а које су закржљале, онда се може доћи до поузданих резултата. Потребно је упућивати личности на оне позиве, који одговарају њиховим психомеханичким функцијама. — Не само да се за ову методу интересују психолози и педагози, већ и психијатри, пошто има значаја и за педагошко лечење.

Г. Кањух је с правом посветио више пажње методи психолошког профила. Једино је било потребно навести већи број примера за експериментисање, при испитивању појединих психичких функција, да би васпитачи могли да је примене са више вештине. Значај ове методе је јасан, јер „открива главне црте духовне физиономије“ и графички их претставља. „По своме значају она спада несумњиво у ред најзначајнијих педагошких, психолошких и психијатријских тековина нашега времена.“

Љубинко Милићевић

Stanko Prvanović: O radu i prilježanju, Šibenik 1936, 8^o, str. 144. — Ми смо на освитку новог морала и васпитања, на освитку зоре енергетичке етике и стваралачке педагогике. Неко то боље а неко слабије увиђа. И док су старији етичари и педагози били само у домену нормативизма, етичари и педагози енергитизма стоје на терену још довољно неразрађене али већ откривене етике и педагогике стваралаштва. Отуда и школа рада у многих педагога почива на принципима нормативизма, или начелима економизма, који су у суштини императивистичке а не стваралачке природе. Права активна школа и њена педа-

гогика не обилазе нормативизам, не обилазе етику закоништва, „стари завет“, али се на њима не задржавају већ их прелазе, улазе у „нови завет“, — али не у „нови завет“ као култ новине, већ као култ стваралаштва коме се постављају границе у вечности а не у времености, у енергитизму а не у статичности. Отуда формуле једног савременог педагога: „Рад је такав процес између човека и природе у коме човек потчињава природу својој вољи, нагони је да служи човековим потребама“ и „Радно васпитање је васпитање господара природе“ — и поред њихове прогресивности претстављају формуле императивистичке а не енергитичке, формуле законичке а не стваралачке етике.

И наш колега Првановић у овом обимном спису, који је поткрепљен многим цитатима и мишљењима моралиста и педагога, стара се да осветли значај рада, да сугерира његову вредност, да докаже његов значај за човека и друштво и да убеди људе у потребу рада и са економске, физичке и душевне стране. Најзад, да укаже на његово апсолутно значење у животу човека и човечанства.

Спис је писан доста популарно и хоће да има мисионарски карактер. Он је претежно моралистичке и императивистичке природе и лежи на граници између етике и педагогике нормативизма и етике и педагогике стваралаштва.

Тежак је и многозачан проблем рада. И Првановић је успео да се снађе у многим његовим манифестацијама. На томе му ваља одати признање. Али има још много што-шта што он није дотакао и дубље разрадио, на пример: право на рад и проблем слободног рада. Није сваки рад, прави и слободан рад. Рад не треба замишљати статички, већ енергитички. Прави рад је стваралачки, не само у смислу „преобраћања датих предмета у предмете корисне по човечанство“ — што је узано и само економско тумачење рада — већ и у смислу стварања нових вредности, нових категорија вредности у духовном смислу. Економски рад је једна (и није једина) категорија рада и њему је важан „продукат“ рада. Док рад дубље и пространије схваћен, схваћен енергитички сматра за много важније „реализовану стваралачку енергију у човеку“, сублимирање њихово, победу унутрашњег човековог ропства и његово ослобођење за слободан рад, „пошто стваралац није роб, већ слободан човек, ослобођен тираније инстинката.“

Овај спис Првановићев препоручујемо пажњи наших колега.

Сима М. Јеврић : Школа рада по најновијем наставном програму за основне школе Краљевине Југославије, Београд 1936, 8°, стр. 176. Издање књижарнице Милорада П. Милановића Београд. — По самом наслову књиге проблем школе рада третира се у вези са садашњим програмом за основне школе (не и више народне школе). Да би довео покрет радне школе у везу са југословенском стварношћу и њеним проблемима, Г. Јеврић је у Уводном делу говорио о највећем заточнику југословенске мисли блаженопочившем Краљу Александру и његовим главним васпитним мислима. Онда о нашем народу и народности са гледишта концепције Т. Масарика и основа колективне психологије о Јужним Словенима по Јовану Цвијићу, затим о националном васпитању са гледишта најбољих синова : Штросмајера, Цанкара, Д. Трстењака, о југословен. соколству и реформи садашње наше школе. Ту је, углавном, изложен (један) покушај основа народне васпитне школе као прилог југословенској педагогици и школској реформи у циљу „да кристалише главне мисли овога покрета и тиме учитељу, било млађем или старијем, колико је могућно што више олакша у раду“ јер се „сада налазимо у епоси **духовног сједињавања и културног стварања**, у којој су нам отворени широки видници срећне будућности.“ За овим је укратко изложио „главне линије школе рада.“

Г. Јеврић сматра да „школа рада није нов педагошки „изум“, већ појачана примена идеја давне прошлости, које су свима нама већ биле познате“ (49—50) и да се она базира на „закону активности“, а то је „исти закон у деце и одраслих (50). Полазећи од Песталоција Јеврић каже, да је „најсавршенија само она метода, која почива на вечним законима природе људског рода“ (52). „Зато ова нова школа није школа учитељског ауторитета и спољне принуде, већ установа којом се омогућује саморазвиће ученичко уз наставнички потстрек, помоћ и вођство“ (53 — курзив је свуда пишчев). И „наставним методом или поступком у духу радне идеје и изложеним разним облицима постављен је камен темељац школи рада“ (56). Али „идеја радне школе стоји у сагласности са југословенском животном стварношћу. Она садржи у себи све народне идеје и тежње, јер врело њихово није у мислима, већ у првобитној активности и делу.“

Наш живот није у **богињи сутона**, већ у снажном полету симболичаног **Сокола** и **Орла**, да бисмо наслеђе предака одржали и умножили“ (58).

Као што се из изложеног види и г. Јеврић је у многима заробљеник идеје, која од Песталоција, Шмида, Хербарта, па преко експерименталне педагогике (Мојман) и данас има несумњиви утицај, а која се огледа у проналаску једног универзалног метода у основној школи, који ће је начинити добром школом. Међутим, није довољан само метод. Тако исто неће бити довољна ни радна настава као метод па да створимо добру југословенску основну школу. Постоје и други фактори, који се не могу обићи.

У одељку идеје радне школе држи се немачких теоретичара. Ту помиње Лихтварка, Лица, Сајдела, Кершенштајнера. Узгред се наводи и Џон Дуји (Dewey, кога погрешно назива Девеј). Онда Е. Кеј, Гансберг и **Сајнинг**, који претставља „Средњу линију школске реформе“ чије је погледе раније изложио. За овим говори о концентрацији, укупној настави и у кратком коментару приговара недостацима садашњег плана и програма (о непотпуности **наставне концентрације, сувишности градива**, делимично пропуштеном **радио-техничком** распореду градива и недостатку **радних облика** и методских упутстава за поједине наставне предмете (86). Уз наставни програм сваког предмета додаје упутства. Упутства су негде доста опширна, али нарочито упутство за рачунску наставу није довољно јасно за почетнике, без читања наведене литературе. Узгред су чињене примедбе на сам програм, нарочито на градиво замљописа и историје. На крају су приложена три „практична примера (скице предавања) из радне наставе“.

На сваки начин и ово штиво добро долази као лектира учитељима да упознају једно **умерено** гледиште о спровођењу радне наставе у живот наше основне школе према садашњем програму, да га огледају у пракси и донеесу свој самосталан суд о њему.

Вујица Петковић: **Наставни план и програм** за основну и вишу народну школу, са званичним прописима и објашњењима и са методским упутствима за наставни рад. Београд 1937, ср. 8^о, стр. 290. Издање Геца Кон А. Д. — У недостатку званичних инструкција за наставнике, појавио се и овај обимни зборник колеге Петковића, који показује чињеницу да је приватна иницијатива у овом случају претекла званичну. Скупити уједно све постојеће планове и програме за основну и вишу народну школу, као и програм за верску наставу најважнијих признатих вероисповести, то је један потребан посао и необично користан за све наставнике. То је г. Петковић успешно извео, јер је усто додао и најважније расписе Минист. просвете који се односе на наставу и њено боље извођење. Истина, то је један сабирачки посао. Али, други много важнији је коментар и објашњење извођења програма по свима његовим грананама, по свим његовим грананама. Разуме се, да ту није изнета исцрпна методика свих предмета савремене наставе, већ њихово сажето излагање, неко резиме, излагање у обиму „орехове љуске“, у циљу да се наставници потсете и освеже своје методичко знање. У савременој школи постоје разнолика струјања, често потпуно супротна, схватања која се понекад искључују. Петковић је обишао полемички карактер у излагању свога градива и по сопственом расуђивању старао се да његова теориска излагања и његова упутства буду „у напредном духу“. По читању свих излагања добија се јасан утисак мирноће, која је свакако рефлекс пишчеве сталожености, и никако се не запажа нека пренагљеност, нити јурњава за новотаријама по сваку цену. Стога коментари г. Петковића могу у многима разочарати педагошке екстремисте. Уосталом, ствар је у овоме: сложили се ми или не са колегом Петковићем, његов зборник треба да се нађе на столу сваког учитеља, јер, је, свакојако, и његов циљ не само рад „у напредном духу“, већ рад за **добру** нашу народну школу.

Сергееј Ј. Хесен: **Глобални метод или глобална настава**. Београд 1937, 8^о, стр. 56. Предео с чешког Фердинанд Ј. Маслић. Издање књижаре Јер. Целебцића Београд, Карађорђева 61. — Име ауторско је познато не само код нас, већ и у Европи, као име једног од великих савремених педагога. Зато је било интересантно чути шта ће проф. Хесен рећи о глобалном методу у вези са почетном наставом. Његово излагање је теориско-педагошке и филозофске природе, он наставне и методичке појединости хоће да осветли са једног вишег гледишта и одбацује веру у апсолутност једнога наставног метода, који има своју традицију од Песталоција, Хербарта и Шмида, преко експерименталне педагогике до „кула“ савременог „педагогизма“ и „методичарења“ у „учитељским семинарима“.

Целокупно принципијелно излагање овога питања, као дела опште структуре школе, свело би се на ове мисли: „Глобалитет је само почетна, примитивна фаза остваривања тоталитета“. А „глобална настава у тачном смислу те речи је оправдана само на почетном ступњу наставе, и глобално читање је само један делимичан случај општег принципа глобализације који одређује структуру целокупне почетне наставе“.

Зато ова књижица проф. Хесена добро долази не само наставницима I разреда, већ и свима онима који се баве дубљом студијом школске структуре нове педагогике и проблемом укупне наставе. Превод колеге Маслића је коректан.

М. Р. М.

Б) ИНОСТРАНА ПЕДАГОШКА КЊИГА

К. П. Домусчиев и Т. К. Новаков: Предметно учение I и II кн., стр. 189+196, цена обе 80 лева. 1937, Софија. Издање „Казан долина“. — Г. Домусчиев је дугогодишњи уредник дечјег часописа „Другарче“, а од скора уредник педагошког часописа „Бугарски учитељ“. Био је дуго година школ. надзорник, па је на пракси, у заједници са г. Т. Новаковом видео многе недостатке у стварној настави I и II р. буг. школа. Стварна настава је стожер око које се окреће укупна настава I и II р., а не обична веза између дома и школе. Писци ове две књиге знају да је учитељима потребно дати у руке један организован наставни план целокупног градива из стварне наставе у духу предвиђеног држав. програма и то конкретизиран план проверен у практичном раду. Мањег је значаја методичка спрема, која је у наставника већином добра. Обе књиге садрже краћи теориски део и онда практични. Распоред градива је солидно организован у вези са кућом, школом и сезонски. Да су ствари добро примљене од бугарских колега доказ је, што су обе књиге доживеле прва — четврто, а друга — треће издање. И наши би учитељи нашли доста идеја за рад у овим списима.

К. П. Домусчев и Г. Димитров: Писмените упражненија, Софија 1936. 8^о, стр. 236, цена 60 лева. Издање „Казанлишка долина“. — Полазећи од става да треба изградити методичко гледиште а не методичко клише и шаблон, писци су у овим „Писменим вежбањима“, тражећи „апсолутну нужност планског рада у пракси“ покушали да учитељима пруже кроз сва 4 раз. осн. школе једно конкретно градиво почевши од читања и писања у IV раз. Упутство је од веће вредности и добро служи за упознавање овога рада у бугарских колега.

В) ДЕЧЈА КЊИГА

Мис Малок: Доживљаји једног враголана, с енглеског Стана Стојановић Београд 1936, 8^о, стр. 58, цена 8 дин. Издање књижарнице Ј. Ј. Целебџића, Карађорђева 61. — Као Рибецал Паула Арнта, који је истина господар брда, тако и Враголан Мис Малок; домаћи патуљак који живи у ђумурани, претставља и вилењака и чаробника и створење пуно шале и несташлука! Али и као Рибецал тако и Вилењак имају срца за децу, воле децу и другују са децом. Само је Враголан писан енглеским а Рибецал немачким хумором. Враголан је створ који све може, који узима на себе разне ликове и мађионичарски претвара једне ствари у друге. Он све ради да чини добро и бори се против ружних навика и рђавих дела. И наша деца ће га радо читати.

М. Р. М.

Г) РАЗНО

Карел Направњик: Песме за основне школе, Суботица 1936, 16^о стр. 60, цена 12 дин. — Г. Направњик је професор мушке гимназије у Суботици и компоновао је ове песме у духу народном. Где тај дух изостаје, песме су дате у изражајним могућностима дечјих гласова. Рађене су да послуже као средство у настави. Садржај је следећи. Песме за I и II р. (Тамчићу, Путем иде, Испаде ми мрвица, Падај, падај снеже, Носим коку, Скочи Павле, Мали Јова (азбука), Ајде Иво, Седи Иво, Падај, падај кишице, Ведри ведрило, Иди горе диме, Пуж, Још сам нејак, Горичице зеленица, Кола воде, Салих кола, Нешто су се посвађали, Испод ока вире, Мајка Јову, Спи пиле, Љуља, љуља, Киша сипи, Ја сам мала Ката, Пресличица, Зечић, Стани птиче, Пролеће је, Патка вели, Мује мацо, Дај пчелице меда, На потоку, Жаба и рак). Песме за I и II р. су у 1 гласу. Песме за III и IV р. су (у два и три гласа) следеће: Свет, Руднички орач, Грличница, Перина трка, Прши снеже, У ред, Југославија, Поздрав домовини, Мали Соколи, Ја сам Соко, Чобанска фрула, Горски поток, У пољу, Песма ко-сачева, Јорговане, Песма ратарева, Ластавица, Планино моја, Три птичице, Кад киша пада, Братско коло, Из слева „Смрт Смаил-аге Ченгића“ и Домовино.

Александар Замуровић : Митолошки речник (Митологија Грка и Римљана) књ. I. Од слова А—И. Нови Сад књижара Славија 1936, ср. 8°, стр. 213, цена ? Са опширним предговором Д-р Милана Петровића. — У недостатку систематског дела о митологији Грка и Римљана овај речник часно врши своју улогу једног важног средства. Техничка опрема је примерна. Илустрације су многобројне. Препоручује се школским књижницама.

д) БИБЛИОГРАФИЈА ЧЛАНАКА ИЗ ЈУГОСЛОВЕНСКИХ ПЕДАГОШКИХ ЧАСОПИСА У МЕСЕЦУ ОКТОБРУ 1936 ГОД.

[Ради краткоће наведена је код сваког часописа само страница. Скраћенице за поједине часописе: *Dom i šk.* = *Dom i škola* (Zagreb), *Гласник ЈПД* = *Гласник Југословенског професорског друштва* (Београд), *Грађ. школа* = *Грађанска школа* (Београд), *Нар. просвета* = *Народна просвета* (Београд), *Родит. лист* = *Родитељски лист* (Београд), *Slov. učitelj* = *Slovenski učitelj* (Ljubljana), *Учит. стража* = *Учитељска стража* (Крагујевац), *Učit. tovariš* = *Učiteljski tovariš* (Ljubljana). Читава се исписују имена часописа: *Popotnik* (Ljubljana), *Учитељ* (Београд).]

Школска реформа: Ledinek M.: In mi.... — *Popotnik*, 19; *Prihoda dr. V.*: Idejna osnova češkoslovaških reformnih škol — *Popotnik*, 3; *Vranc E.*: Naše gledanje v svet — *Popotnik*, 26.

Женско васпитање: Шаулић А.: Школовање женске омладине — *Гласник ЈПД*, 101.

Васпитање игром и уметношћу: Š-r. V.: Zašto se tako malo pjeva u našim školama? — *Dom i šk.* 20.

Школско васпитање: Kopriva A.: Teorija in praksa protialkoholnega gi-banja v narodni šoli — *Slov. učitelj*, 194; Š.: Po brazdam dauše.... — *Dom i šk.* 15.

Социологија породице и васпитање у њој: Viteški kralj Aleksandar I Ujedinitelj o majci kao vaspitačici — *Rodit. list*, 18; Deisinger E.: Vzroki arzkroja in propadanja družine — *Slov. učitelj*, 201; Корнилов К. Н.: Дечје играчке — *Родит. лист*, 21; Pavelić N.: O odgajanju značaja — *Dom i šk.* 16; Sarvan dr. M.: O negovanju i vaspitavanju jedinčeta u porodici — *Dom i šk.* 19.

Други васпитни утецаји: Šram F. A.: Film kao uzgojitelj — *Грађ. школа*, 67.

Дидактика и школски рад: Kramar I.: Izdelane kateheze za prvo šolsko leto — *Slov učitelj*, 186.

Алексић К.: Појам о гласу — *Учитељ*, 135; Lovrak M.: O glumljenju u narodnoj školi — *Učitelj*, 137; Продановић Т. П.: Обрада песме „Молитва“ од М. Божића — *Учитељ*, 141; Zazula R.: Pouk čitanja — *Slov. učitelj*, 178.

Смиљанић Ж.: Углови (геом. у III разреду) — *Учитељ*, 147.

Demarin M.: Uz gimnastičku vježbu sa pjevanjem »Jesenske« — *Učitelj*, 152; Mandelj A.: Sodobna telovadba v luči aktivnosti im koncentracije — *Slov. učitelj*, 190.

Историја педагогике: Brumen V.: Slomšekova izdaja šolskih knjig — *Slov. učitelj*, 206; Compaugé — Весић: Монтењева педагогија — *Грађ. школа*, 54; Deisinger E.: Slomšek — Pestalozzi — *Slov. učitelj*, 125; Klementina A.: Kulturno-pedagoški pomen knjige »Blaže in Nežica v nedeljski šoli« — *Slov. učitelj*, 212; L.(užar) F.: Anton Martin Slomšek — *Slov. učitelj*, 177.

Историја школства: Deduš V.: Trista godina opstanka realne gimnazije u Varaždinu — *Glasnik JPD*, 81; è: Bivše učiteljišče v Kopru — *Učit. tovariš* br. 10/2.

Организација школа: Mravljak Fr.: Učni načrt inneobvezni predmeti — *Glasnik JPD*, 134; Милићевић Н. Ал.: Стручне инспекције и нова правила о оцењивању гимназиских наставника — *Гласник ЈПД*, 88; Пастељ Вл.: Практичан предлог за извођење диференцијације наставе у нашим средњим школама — *Гласник ЈПД*, 145; Весић Б.: Стална средњошколска инспекција — *Грађ. школа*, 72.

Забавишта: Петровић М. Ј.: Значај забавишта — *Родит. лист*, 23.

Основне школе: Voko J.: Škola i život — *Nar. prosveta* br. 16/1.

Грађанске школе: Калуђерчић Р.: Припрема за састављање крајњег инвентара — *Грађ. школа*, 69; Žerjav A.: Češkoslovačka meščanska šola v perspektivi svojih učnih načrtov — *Popotnik*, 32.

Средње школе: Ernek dr. F.: Srednje šole v Češkoslovački — *Popotnik*, 40; Димитријевић Р.: Наставници народног језика и њихов предмет — *Гласник ЈПД*, 109; Новитовић Ј.: Узроци неуспеха по средњим школама — *Гласник ЈПД*, 91.

Школске зграде: Arch. ing. Velavarský V.: Nova šolska posloplja v ČSR — *Popotnik*, 14.

Наставна средства: Грбић И.: О зидним новинама — *Учитељ*, 131.

Душевни и телесни развој детета: Бајић Љ.: Прилог психологији другарства код сеоске младежи — Учитељ, 81; Minjin R. V.: Morbiditet i mortalitet dece u Jugoslaviji — Nar. prosveta, br. 14/2; Popović dr. D.: Dobro i rdave navike — Redit. list, 20; P. Сл. др.: Деца на чистом ваздуху — Родит. лист, 19.

Социјално-здравствена заштита деце: Лукић Б.: Школске кухиње Подмлатка црвеног крста — Родит. лист, 29; Поповић др. Ђ. М.: Важност дечјег питања — Родит. лист, 27; Вуковић Р.: Пут у живот (Беспризорни) — Учит. стража, 13; * * * : „Беспризорни“ — Нар. просвета, бр. 16/1.

Професионална оријентација: Schmidt V.: Psihotehnika in poklicne svetovalnice v češkoslovaški republiki — Popotnik, 50.

Литература за децу и младеж: Грбић И.: Један недовршен спор — Учит. стража, 20; Поповић Ђ. Цв.: Дискусија о васпитном значају бајки — Учитељ, 125; Теодосић В. Р.: Бајке и дијалектика — Учитељ, 112; —бић—: Ob desetletnici Mladinske matice — Učit. tovariš, br. 12/1.

Педагошка књижевност: Kratochvil dr. R.: Češkoslovaška pedagoška literatura v l. 1918—1936 — Popotnik, 9; Милошевић Р. М.: Филозофија и настава (критика књиге Др. Либерта „Филозофија наставе“ — Учитељ, 102; Žerjav A.: Nekaj besed o slovenski pedagoški knjigi — Grad. škola, 49.

Педагошке установе: Војс Е.: Šolski muzeji pri nas in drugod — Slov. učitelj, 198.

Учитељева личност и позив: D.-vić: Pedagoški fragmenti — Grad. škola, 64; Zalokar A.: Sodniki in učitelji — Učit. tovariš, br. 14/1; * * * : Pomen vzgojiteljeve osebnosti — ibid. br. 13/1.

Учитељско образовање: Eržen Fr.: Higijenski tečaj za učitelje v Kraljevici — Učit. tovariš, br. 10/3; Roš F.: Vtisi in misli z naše poti po češkoslovaški republiki — Popotnik, 17; Шахт др. Х.: Ново образовање учитеља у Рајху — Нар. просвета, бр. 13/2 i Šilih G.: Obrazovanje učiteljstva na Češkoslovačkem — Popotnik, 44; Pedagoška ekskurzija slovenskih učiteljev na Češkoslovačko — Popotnik, 1; Počitniška tečaja za učiteljice gospodinjsko nadaljevalnih šol — Učit. tovariš, br. 10/1.

Учитељска идеологија: Peš.: Mi vstajamo! (Glas najmlajših) — Učit. tovariš, br. 10/1; Š.: Naše delo — Učit. tovariš, br. 14/1.

Учитељска организација и конгреси: Бјелић Ј.: Пред среске годишње скупштине — Нар. просвета, бр. 14/1; L(ebar) A.: Občni zbor Slomškove družbe na Brezjah — Slov. učitelj, 223; Милановић Д.: Са овогодишњих учитељских скупштина — Учит. стража, 3; Rukavina J.: Savremeni problemi — Nar. prosveta, br. 14/1; Вучевић М.: После Охридске скупштине — Учит. стража, 8; Zborovanje predsednikov sreskih društev JUU, sekcije za dravsko banovino — Učit. tovariš, br. 12/2; Poslovnik kongresa Jug. prof. društva — Glasnik JPD, 219; Zapisnik sednica XVIII redovitog kongresa Jugosl. prof. društva održanog u Varaždinu 5 i 6 jula 1936 godine — Glasnik JPD, 195.

Учитељев живот и сталешко-просветна политика: Јукић П.: Некад... — Нар. просвета, бр. 15/3; Максић М. С.: Неправде — Учит. стража, 11; Михаиловић Д.: Учитељски премештаји — Учит. стража, 1; Sudeta M.: Učiteljska stalnost potreba škole i države — Nar. prosveta, br. 13/1; Шикић Љ.: Дрварице — Учит. стража, 31; Vir.: Naši dolgovi — Učit. tovariš, br. 10/1; Vitor D. Lj.: Za boljšo šolo in boljše razmere učiteljstva — Učit. tovariš, br. 11/1; Divide et impera — Učit. tovariš, br. 11/1; Кома је потребан раздор ЈУУ — Нар. просвета, бр. 15/1; Наш став — Нар. просвета, бр. 16/1; Ne pozabimo brezposelnih — Učit. tovariš, br. 13/1; Pisma mlademu tovarišu — Učit. tovariš, br. 14/2; Rezolucija brezposelnih učiteljskih abiturientov — Učit. tovariš br. 14/1; Za našo stanovsko linijo — Učit. tovariš br. 12/1; Жртве позива — Нар. просвета, бр. 14/1.

Живот у школи: Ивановић М.: Историја једне школске године — Учит. стража, 27; Milena: Iz beležnice — Slov. učitelj, 183.

Дом и школа: Станковић Ј.: Домаћи задаци — Родит. лист, 25.

Народни живот: Јовановић М.: Дробњак — Учит. стража, 37; Милошевић Ј. М.: Једна од многих — Учит. стража, 41.

Наука: Љумовић Кр.: Најновије проучавање циклуса Краљевића Марка — Glasnik JPD, 124; Петровић М.: Карактеристична константа бројних низова — ibid. 148.

Психологија: Хинс Г. К.: Формирање друштвене психологије — Учитељ, 96.

Некрополи: -en-: Ludovik Čemnej — Popotnik, 57; Станојевић К. М.: Херман Вендел — Нар. просвета, бр. 14/1.

Јубилеји: Костић Т. Жив.: Један редак јубилеј (Стев Калуђерчић) — Нар. просвета, бр. 15/3; L. P.: Nestor slovenskega učiteljstva (Fr. Kavčič) 90-letnik — Učit. tovariš, br. 12/2; -r-: Fran Gabršek 80-letnik — Učit. tovariš, br. 13/2. **Ф. М.**

Хроника

А) Домаћа

Огледне основне школе у свима бановинским центрима. — Министар просвете г. Добривоје Стошовић, посетио је 21 јануара огледну основну школу Краља Александра I у Београду. После прегледа Господин Министар је дао новинарима следећу изјаву:

„Изванредно сам задовољан радом ове наше прве огледне основне школе. Нарочито ми је стало да изразим своје потпуно задовољство с радом г. г. наставника, који предано и с љубављу врше свој тежак посао. Резултат рада ученика и ученица је такав какав се само пожелети може. Сви они заслужују моје пуно признање. Ви сте и сами могли констатовати да је ниво школе на таквој висини да она може са успехом конкурисати и са школама сличне врсте и у најпросвећенијим земљама Запада.

Било би од велике користи по нашу народну просвету, ако би сваки наставник основних школа учинио напор да се упозна с радом и методама рада ове школе првом згодном приликом која му се укаже. Апелујем такође и на ђачке родитеље чија се деца у овој школи васпитавају да и они са своје стране пруже пуну сарадњу школи и наставничком особљу.

Са своје пак стране могу вам изјавити да сам одлучио да се овакве огледне школе подигну у седиштима свих бановина што је могуће пре, како би се њихов пионирско-препородилачки утицај на нашу основну наставу осетио и по основним школама у најзабаченијим местима наше отаџбине.“

„Политика“

Б) Страна

ЧЕХОСЛОВАЧКА

Учитељство испитује литературу за младеж. У Реформном збору удружења прашког учитељства основана је секција за испитивање омладинске књижевности. Претседник секције је **Е. Шторх**, аутор многих дечјих књига. Секција је у тесној сарадњи са сличном секцијом Масарикова института за народно просвећивање. Израђени су нарочити „упитници“ у циљу спровођења анкете међу децом, а дечји ће се одговори тачно класификовати и на основу тако добијеног материјала утврдити дечје жеље, васпитна и образовна вредност појединих књига, како оне и колико забављају децу итд. На основу тог испитивања израдиће се онда и публиковати ката-

лози у циљу да олакшају родитељима и васпитачима оријентисање у дечјој књижевности.

Школски радио у народним школама. Ове године завршена је прва „петогодка“ у изградњи и популарисању чехословачког школског радија. Она је имала углавном пионерски и пропагандистички карактер: свака школа да има свој радио-апарат! Према званичним подацима, а према стању од 1 јануара 1936 год., поседовала је властити радиопријемни апарат у читавој ЧСР (сем Поткарпатске Русије) 1741 школа, тј. 11.86% свих школа, и 782 грађанске школе (39.93%), свега: 2523 народне школе од свега 16.621 тј. 15,17%. У осталих 4817 школа слушали су се часови за ђаке с времена на време па и редовно на позајмљеним апаратима. С обзиром на економску кризу, која је врло отежала снабдевање школа добрим радио-апаратима, задовољни су пропагатори и вође чсл. школског радија резултатом ове прве „петогодке“.

Учитељско образовање. Према подацима Централног статистичког уреда постојале су у ЧСР током 1934/35 школске године ове установе за образовање учитељства народних школа: 4 држ. педагошке академије, 1 абитуријентски курс и 61 учитељска школа (43 државне, 1 градска и 17 конфесионалних). Ове школе бројиле су свега 10.615 ђака (4893 м. и 5722 ж.), од тога је било у учитељским школама њих 10.182 подељених у 252 разреда са 890 наставника.

На учитељске школе и педагошке академије са чехословачким наставним језиком отпадало је 7.904 ђака, на русинске заводе 697, на немачке 1626, на мађарске 325, а на пољске 63 ђака. У конфесионалним (црквеним) школама било је 2361 ђак (пређашње године, 2247) тј. 22% од целокупног броја ученика.

Успех је био бољи него у средњим школама: одлично оцењених било је 20.6% (од тога на женске отпада 70.1%), а остало да понавља разред њих свега 308 тј. 3%, од чега на женске опет отпада мањи део (30.8%).

Иначе се осећа хиперпродукција учитељских кандидата: заједно с онима који раније чекају на место био је крајем 1934/35 школ. године број неуспешних младих учитеља(-ица) 4116, према 3995 у пређашњој години, од чега 2029 (49.3%) женских.

Ф. М.

КЊИГЕ ПОСЛАТЕ НА ПРИКАЗ

- Mussolini: O korporativnoj državi, Београд 1937, 8⁰, стр. 164. цена 25 дин.
 Mate Demarin: Idejne komponentne radne škole, Zagreb 1936, 8⁰, стр. 152, цена ?
- Д-р Слободан Поповић, проф. Више педаг. школе: Психологија младости и методика средњошколске наставе, цена 5 дин. (са поштарином). Наручује се код писца. Чековни рачун бр. 51.667, Београд.
- Сергеј Хесен: Глобални метод или глобална настава, Београд 1937, 8⁰, стр. 56, цена 10.— дин. Издавач Целебцић.
- Д-р Стјепан Матичевић: Педагошка стремљења и испитивања у Југославији 1937, 8⁰, стр. 20, деца 5 дин. Издавач Целебцић.
- П. Сорокин: Социјална педагогика, Београд 1937, 8⁰, стр. 180, цена 25.— дин. Издавач Целебцић.
- К. Корнилов: Методика испитивања детета, Београд 1937, 8⁰, стр. 96, цена 12.— дин. Издавач Целебцић.
- А. Богосављевић: Уредба о дисциплинској одговорности школских надзорника и наставника народних школа, Београд 1936, 8⁰, стр. 72, цена 10.— дин. Издавач Целебцић.
- Мис Молок: Доживљаји једног враголана, 1936, 8⁰, стр. 58, цена 8.— дин. Издавач Целебцић.
- Јован Удицки: Мали свет, Београд 1937, 8⁰, стр. 72, цена 10.— динара. Издавач Целебцић
- Е. Багрјана и други: Из ружине долине, Београд 1937, 8⁰, стр. 58, цена 8.— дин. Издавач Целебцић.
- Бранислав Д. Лазић: Из царства дечјих снова — басне, Београд 1937, 8⁰, стр. 54, цена 8.— дин. Издање књижаре Целебцић.
- М. Кордунаш: Српске народне приповетке књ. V, Загреб 1936, 8⁰, стр. 206, цена 30 дин. Издање пишчево.
- Г. Компере: Монтењева педагогија, Београд 1936, 8⁰, стр. 24, цена 5 дин. Издање Удружења настав. грађан. школа.
- Владимир Дворниковић: Религиозни и религиозно-уметнички дух Јужних Словена, Београд 1936, 8⁰, стр. 40, цена? Издање пишчево.
- Илија Папазов: Задругарство у Бугарској, Београд 1936, 8⁰, стр. 95, цена 15.— дин. „Задружна библиотека.“
- Даница С. Јанковић: Мелодије народних игара (за виолину и певање), Београд 1937, 8⁰, стр. 24, цена 20.— дин. Издање ауторско — Подринска 4/1.
- Гл. Елезовић: Стручност и објективност др. Хенрика Барића, Београд 1936, 8⁰, стр. 55.
- Слободан Видаковић: Портрет Милослава Стојадиновића, Београд 1936, 8⁰, стр. 176.
- Milica Stupan: Teško vzgojivi otroci, Maribor 1936, 8⁰, стр. 160, цена 30.—
- Ljubo Brgić: Moja djeca, Zagreb 1936, 16⁰, стр. 62, цена? — Изд. пишчево. дин. Založba »Žena in svet.«
- Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts, Verlag von Julius Beltz — Langesalza — Berlin — Leipzig 1937, 8⁰, стр. 264.
- Х. Ханзелман: Деца, които саздават грижи у дома си и в училиштето, Софија 1937, 8⁰, стр. 112, цена 40 лева. „Медико-педагогическа библиотека“ Но 1.
- Сборник произведени Ал. Сер. Пушкина. Приложение к журналу „Народ. школа“ 1936, 8⁰, стр. 36 Ужгород.
- Ante Tadić: Akvarijum, Subotica 1937, 8⁰, стр. 44, цена 15.— дин. Књижара Маричић и Јанковић — Суботица.

„Учитель“ излази у месечним свескама од четири до пет табака. Годишња му је цена за чланове Југ. учит. удружења 50 дин.; за нечланове и школе 80 дин.; за ђаке учитель школа 45 дин. Претплата се полаже унапред најмање за пола године на Југосл. учит. удружење, Београд, чек. рач. бр. 53081.

Власник и одговорни уредник

ИВАН ДИМНИК

претседник Југословенског учительског удружења

М Краља Милутина 66.

Београд

Телефон 22-585

Штампарија „Привредник“ Жив. Д. Благојевића, Београд Кн. Михаилова 3. Тел. 21-450