

ПОШТАРИНА ПЛАЋЕНА У ГОТОВУ

# УЧИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС  
ЈУГОСЛОВЕНСКОГ УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

УРЕДНИК

МИЛИЋ Р. МАЈСТОРОВИЋ

БЕОГРАД

ИЗДАЊЕ ЈУГОСЛОВЕНСКОГ УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

КРАЉА МИЛУТИНА 66

ГОД. 17 (51)

ФЕБРУАР  
МАРТ 1937

## Садржај:

Iz oblasti socijalnog pitanja — D-r Petar Zenkl: O socijalnom staranju za decu (353); E. Спекторски: O социјалном питању (361); Савремени психолошко-педагошки погледи — Младен Савић — Ђорђевић: Зашто сеоски дечаки и младићи склапају другарске везе (367); Џон Дуји: Интерес и напор и њихов однос према васпитању воље (375); Трајко Михаиловић: Основа и облици наставе у активној школи (383); Вукосава М. Поповић: Психоаналитички значај грешења и кажњавања деце (390); Јован Петровић: Стваралачка школа (397). Реформни покрет у нас — Милорад Ж. Павловић: Реформа наше народне просвете (401); Стеван Д. Јовановић: Учитељ у старој и новој школи (412); Стеван М. Филиповић: За интелектуално подизање учитељства (415). Педагошка критика — Милош Р. Милошевић: Општа педагогика д-р Вој. Р. Младеновића (419). Идеолошка расправљања — Николај Лоски: Дијалектички материјализам (433). Школски рад — Милош П. Павловић: Коиспект предавања о придевима (440); Светомир Настасијевић: Јарчић — Рогован (хорска композиција) (444); Тихомир Т. Продановић: Приморје и море (446). Библиографија (455); Хроника (460).

---

---

---

Да ли сте измирили дужну претплату за „Учитељ“ и остала издања Југословенског учитељског удружења?

Да ли сте нашли још кога претплатника?

Да ли сте вршили на среским зборовима пропаганду за учитељску штампу?

Да ли сте дуговања унели у школске буџете и да ли сте нас о томе известили?

Запамтите, да се штампа Југословенског Учитељског удружења издржава само од претплате, а не од чланарине,

Обиље сигурне претплате и већи тираж, значи давање сигурне подлоге за повећање обима листова и побољшање њиховог квалитета.

Запамтите и ово, да се пун износ чланарине за Ј.У.у. мора исплатити среском друштву најдаље до 1 априла.

Дакле, нико да не изостане изван организације и нико да нема дужне претплате за издања Ј.у.у.

---

---

# УЧИТЕЉ-УЧИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

ФЕБРУАР-МАРТ 1937

БЕОГРАД XI

17(51) ГОД БР. 6-7

УРЕДНИК МИЛИЋ Р. МАЈСТОРОВИЋ — БОЖЕ ЈАНКОВИЋА БР. 30

## IZ OBLASTI SOCIJALNOG PITANJA

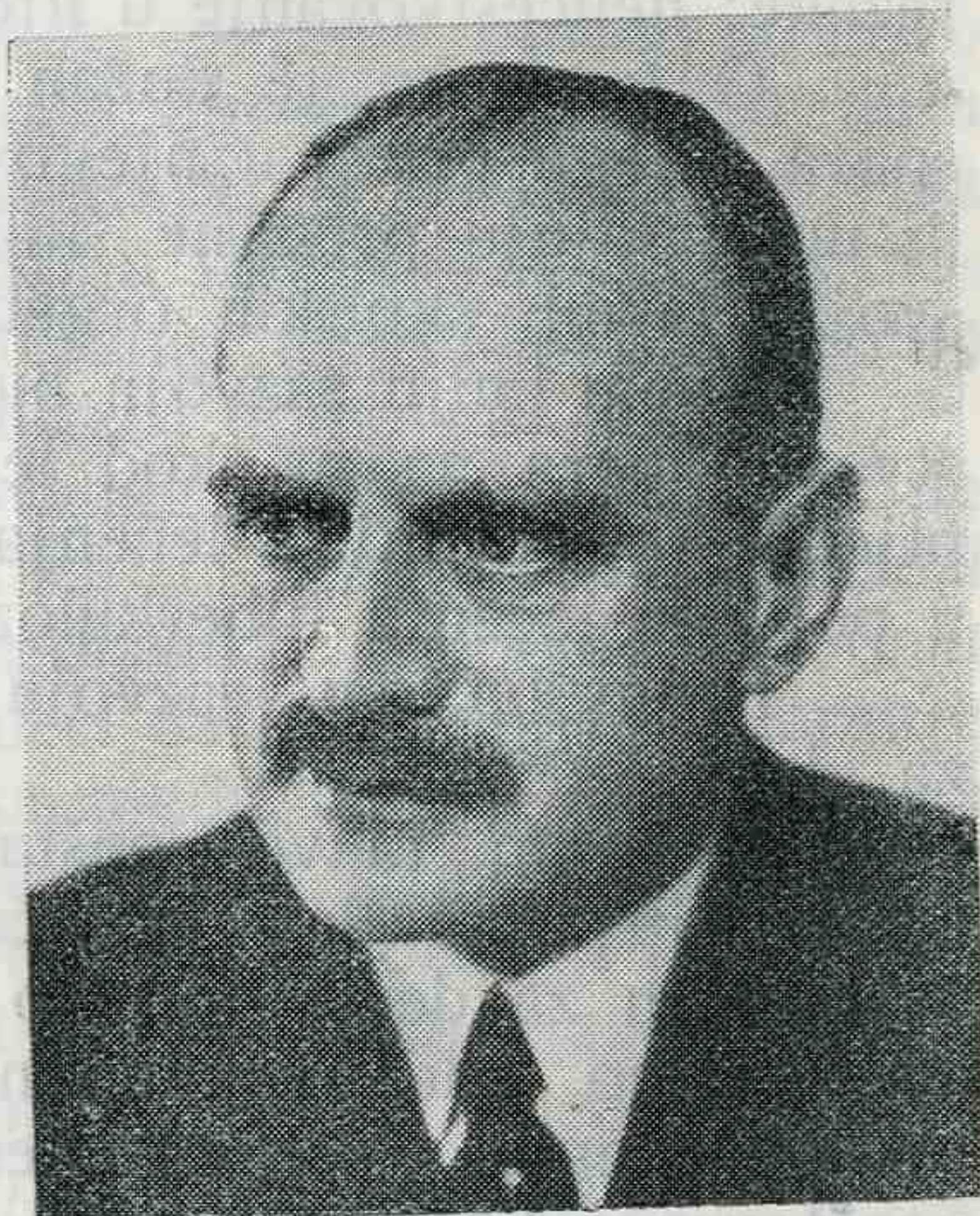
D-R PETAR ZENKL, PRAG:

### О социјалном старанју за децу

G. dr. Zenkl — najistaknutiji čehoslov. socijalni radnik i osvedočeni prijatelj našeg naroda — bio je ljubazan da nam, na naš poziv, u sažetoj formi iznese svoje poglede na savremeno socijalno staranje o deci, za šta mu iskreno blagodarimo. — Ako iko, ono je dr. Zenkl pozvan da govori o tome pitanju, jer je on tome poslu posvetio ceo svoj život: nema značajnije akcije na polju socijalnog staranja u ČSR, gde ne bismo sreli njegovo ime, a sve što Prag može da pokaže na tome polju njegova je zamisao i delo. Veličanstveni „Masarikovi domovi“ u Pragu-Krč najvidniji su spomenik rada dra. Zenkla o kome ćemo, nadamo se, jednom moći opširnije progovoriti.

Uredništvo

Mladež je budućnost naroda. Način kako se jedan narod stara za svoju mladež pokazuje kakvu budućnost želi on da ima. Svojim staranjem za mladež ispisuje društvo vrlo važnu stranicu presude koju će budućnost izreći nad nama. Svaki narod jeste i mora da bude upravo životno zainteresovan da se svim silama i dostojno postara za to da se deca rađaju zdrava, da se uz zdravo, neugroženo i nepodgriženo telo što bolje razviju sve sposobnosti detetove i da se položi dobar i pouzdan osnov njegovu karakteru. Da se detetu pruži i obezbedi svestrano staranje, normalan razvoj fizički, ekonomski, intelektualni i moralni, to je — prema tome kako je organizovano naše današnje društvo — pre svega zadatak porodice i lica koja su za to pozvana prema zakonima koji sada važe. Razume se, da svi faktori moraju da pomognu porodicu u njenome radu.



g. Petar Zenkl

Tamo gde vlastita porodica ili uopšte ne može da pruži ili pak pruža to staranje detetu samo u nedovoljno j meri, ili tamo gde nema neke od komponenata tog staranja, ili tamo gde treba pomoći u većoj meri nego što može porodica odnosno drugim načinom, tamo stupa u akciju staranje ljudskog društva odnosno pojedinih njegovih faktora.

Na dečje biće moramo gledati kao na celinu. I o staranju za dete moramo uvek razmišljati i raspravljati kao o celini. Samo harmoničan razvoj pojedinih komponenata tog staranja može dovesti do uspeha. Favoriziranje jedne komponente na račun ostalih imalo bi rdave posledice. Favoriziranje staranja za fizički i intelektualni razvoj deteta a u isto vreme prepuštanje dečjeg moralnog razvitka na milost i nemilost negativnim uticajima imalo bi katastrofalno dejstvo. Mnogo se energije do sada protraćilo u debatama koja je komponenta staranja za mladež najvažnija i kojoj treba da pripadne vodeće mesto i uloga: da li zdravstvenom, ekonomskom, intelektualnom ili moralnom staranju. A ipak su sve to noge jednog istog stola, koji čvrsto i sigurno stoji samo onda kad su sve četiri noge jednake.

Dobro organizovano i svestrano staranje za dete, za njegovo telo, razum i dušu, mora da obuhvati svu decu. Društvo može da postigne željeni uspeh samo onda, ako tim svestranim staranjem obuhvati svu decu bez razlike. Možemo govoriti o napuštenoj deci s obzirom na porodicu, ali ne smemo nikada s obzirom na društvo. Dužnost je društva da naknadi deci ono što joj nedostaje i da svoj deci bude jednako darežljiva mati.

Pratimo li razvoj pojedinih komponenata staranja za mladež, videćemo da se taj razvoj kreće pravcem ka uopštavanju. Izvesni ogranci staranja za mladež i decu već su danas za celokupnu javnost nešto što se samo sobom razume, i javnost bi se čudila kad bi to staranje bilo uskraćeno. Tako je na pr. u vaspitanju: školsko obrazovanje, koje je upočetku bilo privilegijom samo bogatih klasa a docnije omogućavano slučajnim okolnostima, postalo je tokom vremena pristupačno svoj deci i danas je utvrđeno kao opšta obaveza za sve bez razlike; neučestvovanje u njemu progone čak štaviše kaznene sankcije.

O tome ko je dužan da pruža to vaspitanje danas više nema spora. Njega pruža u njegovoj celini država, a ukoliko ga zamenjuju ili upotpunjuju privatne škole i slično njega država kontroliše preko svojih javnih školskih organa da ne bude ispod propisanog proseka.

Sličnu liniju razvoja možemo danas uočiti već i kod nekih zdravstvenih mera na pr. kod lečenja zaraznih bolesti, profilaktičkog cepjenja (pelcovanja), lečenja polnih bolesti i sl. U nekim zemljama i u pogledu lečenja tuberkuloze i sl.

Istom linijom razvoja kretaće se zacemento i socijalno staranje za dete.

Međutim, takvo uopštavanje ne priznaje i ne provodi se još ni u staranju za majke i odojčad, ni u staranju za ugroženo zdravlje, ni u staranju za decu moralno posrnulu itd. Naprotiv: čine se pokušaji da se tamo, gde socijalno najslabija deca dobijaju ono čega nemaju (u upoređenju s ostalom decom), zavede takva reforma po kojoj bi uopštavanje tih ustanova bilo doduše korisno deci koja socijalno bolje stoje, ali bi išlo na račun socijalno najslabije dece. Istina, reforma je ovde potrebna i treba je potpomagati, ali na svaki način treba sprečiti da tu reformu plate ona deca kojoj je socijalno staranje najpotrebnije. Najpre je potrebno pomoći obezbeđenje uslova za obično bitisanje i smišljeni razvoj onima koji ni toga nemaju, a tek onda može se misliti na produblivanje i poboljšanje za sve.

Izvođenje čestitog socijalnog staranja ove ili one kategorije mora da se u svakoj prilici rukovodi isključivo samo potrebama deteta. Dete

ne može i ne sme biti kažnjeno za to, što lica koja su po zakonu dužna nemaju volje, raspoloženja ili sposobnosti da mu pruže odgovarajuće staranje. Ono ne može biti kažnjeno što takvih lica možda uopšte nema. Ne može se ostaviti slučaju da li će dete u životu da nade dobro srce, spremno da mu pomogne. Socijalno staranje za dete ne sme biti samo predmet filantropije, koja je slučajna, nesistematska, provizorna i ne-naučna, već ono treba da je svesno svojih ciljeva, plansko i trajno. Dete ne može da snosi posledice toga ako se u javnoj upravi dohvate uticaja ljudi koji nemaju potrebnog socijalnog osećanja. Pružanje ma koje vrste staranja ili socijalne zaštite ne sme nipošto da bude vezano za neke sporedne obzire ili uslove: veroispovest, narodnost, zavičajnost, političko ubedenje i sl. Ako pri odlučivanju o pružanju pomoći i staranja pojedinom detetu dođu do izražaja klasna i partijska gledišta, onda je to najgrublji greh protiv čovečnosti. Bar decu moramo sačuvati od partijskih borbi, od razbijanja i uništavanja jedinstvenosti njihovih redova. Bar na decu moramo gledati kao na celinu, i sve što za njih radimo moramo uraditi uistinu za svu decu. Svim sredstvima moramo nastojavati da u budućoj generaciji već od detinjstva raste uzajamno poverenje, trpeljivost i prijateljstvo. Puni ogorčenja osuđivali smo iskorišćavanje dečijeg siromaštva za ciljeve konfesionalne, za odnarođivanje i sl. u bivšoj Austriji i Mađarskoj. Ne smemo, dakle, takve postupke, koji su za svaku osudu, podražavati ni u ostalim granama socijalnog staranja. Dete ne sme već od prvih dana svog života da bude pod jednostranim uticajem, ako nam je uistinu stalo do toga da se razvije u slobodnog građanina koji će jednom da odlučuje prema svom ubedenju. Glad, patnja, trpljenje, beda i dečja bolest ne pitaju za narodnost, konfesiju, partijsku ili klasnu pripadnost dečjih roditelja; ne sme se onda na to osvrutati ni pomoć koja se detetu pruža. Decu moramo nasititi prema njihovoj gladi; moramo ojačati njihovo zdravlje prema tome u kojoj meri je ono ugroženo; njihovu dušu moramo da spasavamo prema stepenu opasnosti, a nikako ne prema političkoj legitimaciji njihovih roditelja. Bar u staranju za mladež moramo udružiti sve sile da mladeži ne otežamo mogućnost da krene zajedničkim putem za bolji život u zajedničkoj domovini.

Ali za zajedničnost čestito organizovanog staranja za mladež ne govore samo moralni, etički i humani razlozi; nisu to samo razlozi socijalne solidarnosti. Za to govore i egoizam i samoodržanje onih društvenih klasa koje same mogu svojoj deci da pruže najšire staranje i najbogatiju pomoć. Iz prevelikih razlika među dečjim izobiljem na jednoj strani i dečjom bedom i gladi na drugoj strani ne može da izrasta trpeljivost, prijateljstvo i ljubav. Moralno ugrožena i pokvarena deca pretstavljaju veliku opasnost za ostalu decu, čak i za onu koja su najbolje snabdevena. Krnja i nedovoljna zaštita od tuberkuloze, nedostatak staranja za društvene klase koje su tuberkulozom direktno zahvaćene ili ugrožene, sve to može da prouzrokuje ne samo najtežu zdravstvenu opasnost za ekonomski jake klase, već može i da izazove potrebu za neplodne izdatke u budućnosti, koji obično bivaju neuporedivo viši nego što su oni izdaci sa kojima bi se mnogo uštedelo da su na vreme učinjeni. Dakle: jedan od osnovnih zahteva svakog čestitog socijalnog i socijalno-zdravstvenog staranja jeste da dođe u *pravo vreme*.

Kao u svim granama javnog života tako je i na polju socijalnog staranja, a naročito staranja za mladež, svako reformisanje i popravljavanje mnogo skuplje nego smišljeno i pravovremeno planiranje.

Upravo ovde, u svim ograncima staranja za mladež, potrebno je istaći pre svega potrebu *prevencije, profilakse*. Treba svestrano ispitati i utvrditi uzroke zla i te uzroke lečiti. Treba zlo preduprediti i zaštitom u pravo vreme sprečiti njegovo izbijanje. Dakako da to, pored ostalog, iziskuje još naročito detaljna znanja i stručnu spremu, da bi baš uzroci, koji kod socijalnih zala i nevolja mogu biti najrazličnijeg karaktera, bili obazrivo i na vreme utvrđeni, da bi mogla da se postavi pouzdana diagnoza i zavede efikasno lečenje i pomoć (popravka). U zdravstvenom staranju se kao nešto samo po sebi razumljivo priznaje strogo individualno staranje. U vaspitanju se, naročito u poslednje vreme, sve приметnije naglašava da je potrebno omogućiti individualno upoznavanje i shvatanje svakog pojedinog deteta i to sa što manjim brojem dece u razredima i sa što boljom spremom nastavnog osoblja, dalje: da je potrebno omogućiti da se posveti veća pažnja deci koja to trebaju zbog svojih ograničenih sposobnosti i da se naročito obdarenoj deci pomogne da potpuno razviju njihove sposobnosti. Ista takva individualizacija je preko potrebna i na polju socijalnog staranja za mladež. Svaka šablonizacija može prouzrokovati najgore zlo. Desetoro dece što prosjače ulicom znači deset tragedija, ali svaka od njih je različita. I teranje dece-prosjaka sa ulice i davanje milostinje toj deci značilo bi najpovršnije i najlakomislenije rešenje tog problema. Šablonski sistem potpora urodio je mnogo većim zlom nego što je doneo ekonomske koristi. Razne akcije za darivanje »en masse«, bilo da su domaćeeg porekla ili da su došle iz inostranstva, provođene shematski i šablonski neobično su otežale domaćim organizacijama njihov docniji rad i njihovo nastojavanje da se primenjuju jedino ispravni principi socijalnog staranja.

U tome pravcu ima veliki zadatak štampa, jer uspeh pa i najbolje zamišljenog rada zavisi pre svega od shvatanja i razumevanja širokih slojeva građanstva. Potrebno je da celokupno staranje za mladež bude slobodno od ma kakvog partizanstva. Ali često baš razlozi partijske netrpeljivosti zavode štampu da izmišlja razne optužbe, po pravilu neosnovane, a štampa i javnost danas vrlo često ne ocenjuju predloge i rad u socijalnom staranju prema njihovoj stvarnoj vrednosti, već prema partijskoj pripadnosti predlagača odnosno lica koja taj rad izvode. Kad bi dnevna štampa manje zloupotrebljavala pojedine primere dečje bede u senzacijske svrhe, a umesto toga posvetila odgovarajuće mesto i potrebnu vrednost poštenoj saradnji oko čestitog razvoja staranja za mladež i za dobro tog staranja, a naročito vaspitanju javnosti za taj posao, učinila bi delo od velikih zasluga. Jer nema sumnje da bi pod pritiskom zrelog javnog mišljenja bilo moguće da se obezbedi staranje za dete čak i bez njegovog zakonodavnog regulisanja. Naravno, pošto se ne može računati na stalnost i jednaku zrelost javnog mišljenja, koje je izloženo najrazličitijim uticajima, morala bi ipak zakonom da se obezbedi bar minimalna količina pomoći svoj deci. Inicijativi i pritisku javnog mišljenja moglo bi da se prepusti samo usavršavanje i povećavanje tih mera.

Uz našu društvenu organizaciju polazimo od pretpostavke da je najlepša vaspitna okolina (milje) i izvršilac ili bar inicijator najbrižnijeg staranja za dete u svim pravcima dobra *porodica*. Zato je neophodno da prvi elemenat planskog staranja za dete postane obezbeđenje porodice tj. dobra politika ukoliko se radi o obezbeđivanju posla i plata, socijalno zakonodavstvo i problem higijenskog stana (planiranje varoši, gradnja jeftinih a zdravih stanova, pitanje igrališta i parkova itd.). Društvo treba da preko svojih institucija za svu decu uzme na sebe brigu o onim zadacima za koje porodica, uopšte uzev, nije dovoljna: saradnja u vaspitanju dece od 6—14 godine itd. Zadatak socijalnog staranja mora biti: zameniti ili dopuniti porodično staranje tamo gde je to potrebno. Dakle, to znači u principu: graditi na porodici. To znači nastojavanje da se dete ne istrže iz porodice, dok to nije neophodno potrebno i neizbežno, to znači: pre svega pokušati svim silama da se porodica, ako je to ikako moguće, učini sposobnom da se sama stara za dete. To znači dalje: afirmirati ovu vrednost porodice ne samo u staranju za vlastito dete, nego i u staranju za napuštenu decu, za siročad i sl. Dakle, to znači takođe otstupanje od velikih zavoda za normalnu decu (sirotišta i sl.) i podržavanje značaja dobro organizovanog staranja u hraniteljskim porodicama (smeštanje dece u porodice), razume se uz brižan izbor dece i hranitelja, uz stalno nadziranje i kontrolu, uz obilato zdravstveno staranje i primerno ekonomsko obezbeđenje dečjih potreba. Takvo staranje u hraniteljskim porodicama znači istovremeno i realnu osnovu za budući razvoj deteta, koje se sada usled shematičnosti i šablonstva zavoda otuđuje od života u kome će jednom morati da se bori za svoj opstanak. Takvo staranje nema onih rdavih strana što je imaju akcije za smeštanje dece u tuđe porodice, ali privremeno i u vidu ugošćavanja dece, koje mogu da nanesu i mnogo zla, ako nema u dotičnoj porodici mnogo takta u postupanju sa decom.

Ukoliko nam više uspe da za saradnju na području socijalnog staranja za mladež pridobijemo široke slojeve grada i sela, utoliko će blagotvornije biti posledice ne samo u pogledu dece i njihova zdravlja, nego i u pogledu lepšeg uzajamnog razumevanja za potrebe i interese grada i sela. Staranje za mladež, gde se pre svega čovek mora da afirmira kao čovek, gde mora mnogo više da govori srce nego razum, koje se mora savesno izvoditi i to samo za dete i njegovo dobro a ne iz nikakvih sporednih uzroka — takvo staranje za mladež trebalo bi da postane polje rada na kome bi se radi plodne saradnje imali da udruže pripadnici raznih društvenih klasa, poziva, političkih partija, gde bi trebali da zaborave i otstrane sve što ih deli i svoje snage udruže u radu za cilj koji to zaslužuje. Kad bi se svi oni na tom poslu našli i upoznali zajednički cilj i jedini zajednički interes: budućnost naroda i države, postigli bi velike uspehe ne samo u staranju za mladež, nego bi mogli da se odupru i onima koji iz bilo kakvih uzroka iskorišćavaju njihova osećanja, šire i potpiruju mržnju i otpor prema drugima i podrivaju tako sposobnost za rad koja počiva na uzajamnom poverenju i poštovanju. Tako bi s tog polja mogao da izide preporod i za ostale grane javnog rada. Za sve to potrebno je, razume se, pre svega imati jasan pregled o potrebama socijalnog staranja i jasan cilj. Potrebno je imati sistematski plan i po tome planu

jednoobrazno raditi. Treba učiniti kraj dosadanjoj nejedinstvenosti, pocepkanosti interesa, snaga i sredstava, potrebno je da se postigne saradnja svih faktora koji rade na staranju za mladež i koordinacija njihove delatnosti. Pored svih parcijelnih i ličnih interesa treba preduzeti sve mere koje znače pojednostavljenje administracije, idejno produbljivanje, ekonomizaciju rada i poboljšanje njegovih rezultata.

A sada nekoliko napomena o pojedinim ograncima javnog staranja za mladež:

Pre svega je potrebno da deca dođu na svet zdrava. U tome pravcu treba javni organi da se pobrinu za to da muškarci i žene za vremena dobiju što je moguće bolju spremu o svojim zadacima i o svojoj odgovornosti, a naročito da žene budu pripravljene za svoj materinski poziv. Da bi se to postiglo treba sistematskog vaspitnog i obaveštajnog rada za koji se ne bi smela propustiti ni jedna prilika. Tome treba da služe udžbenici, predavanja u školi, sistematska predavanja, tečajevi i izložbe, da bi se materinstvu i materinskoj i roditeljskoj misiji vratila njihova nekadašnja ozbiljnost i značaj.

Smatram za samo po sebi jasnu stvar da bi organi javne uprave trebali da organizuju i izdržavaju sve vrste socijalno-zdravstvenih savetovališta. Ukoliko je prepušteno dobrovoljnoj inicijativi, gde će se savetovališta urediti i izdržavati, onda je potrebno da se javna uprava na svaki način pobrine da ta savetovališta budu čestito snabdevena, da se podignu u svim mestima gde su potrebna, da dobro funkcionišu i da u njima rade snage temeljito pripravljene za svoj posao.

Zadatak savetovališta nije, dakako, samo da roditeljima i deci daju potrebne savete, nego i da upozoravanjem u pravo vreme spreče buduća oštećenja zdravlja. Zato ruku pod ruku sa radom savetovališta mora da ide staranje društva, a naročito organa javne uprave, da se na vreme i temeljno ojača narušeno dečje zdravlje. Otuda i zahtev: čestito organizovano staranje za dečja igrališta i kupališta, ishrana dece u školama, slanje dece o velikom školskom odmoru u oporavilišta i ferijalne kolonije, a gde treba i u lečilišta, sanatorije i sl.

Mreža obdaništa, zabavišta i sl. je do sada vrlo retka i te ustanove ostavljene su uprkos njihovoj važnosti skoro isključivo privatnoj inicijativi. Te ustanove nedostaju često tamo, gde su najviše potrebne, bilo to zbog nerazumevanja nadležnih faktora ili usled nedostatka sredstava. Rad tih ustanova je u mnogo slučajeva prosto jednostran i daleko od ideala za kojim moramo težiti i koji možemo ostvariti samo uz pomoć čestito i stručno iškolovanih snaga. Čudnovato kako se u vreme kad se potpuno priznaje potreba stručnog spremanja za razne grane javne uprave, za administrativnu, računovodstvenu, tehničku, pravnu itd. službu, sličan zahtev da se isto tako radnicima u pojedinim ograncima socijalnog i socijalno-zdravstvenog staranja pruži potrebna stručna sprema probija samo uz najveće smetnje i prepreke do priznanja da je opravdan.

U staranju za napuštenu i sirotu decu moraju organi javne uprave da postupaju strogo u formi ali izdašno opsegom kad se radi o davanju potpora za vaspitanje siročadi. Novčana pomoć, koju većina opština daje za vaspitanje siročadi, prosto nije dovoljna. Staranje za tu decu ne sme da se zaustavi samo na priznanju i odobravanju mesečne pomoći, već njega mora da prati dobar nadzor i briga. Iako je potrebno



da se izjasnimo protiv organizovanja i podizanja velikih sirotišta a u korist dobro organizovanog staranja u hraniteljskim porodicama, ipak moramo podvući da se ni jedna veća samoupravna jedinica ne može da zamisli bez internatski uređene ustanove za staranje o deci koja su ostavljena pomoći javnosti, pa neka se ta ustanova nazove dom ili kako drukčije. Razume se, zadatak te ustanove nije da deca u njoj budu trajno smeštena, već je to smeštanje provizorno u cilju da se ispita dete i njegove prilike i da se tek onda na osnovu ovog ispitivanja odluči na koji način bi se moglo najcelishodnije pobrinuti za svako pojedino dete. Dakle, takvi domovi imali bi karakter tzv. sabirališta.

Što se tiče staranja za defektnu decu svih kategorija (moralno ugroženu i posrnulu, duševno manje vrednu ili telesno defektnu) i bolesnu, pokazuju i domaća i strana iskustva da se dobrim individualno zasnovanim i svesno vođenim staranjem, kad se ono preduzme na vreme, može postići neočekivani razvoj njihovih ograničenih sposobnosti. Mnogo pojedinaca, kod kojih se na vreme počelo sa celishodnim staranjem, osposobljeno je za rad, pa makar i u ograničenom obimu i pod nadzorom, mnogi su spaseni od toga da potpuno zavise od društva, mnogi oslobođeni od prosjačenja itd. Po nikoju cenu ne smeju ta deca da budu ostavljena ulici. Ta deca, čija je sudbina sama po sebi teška i kad im se pruži sva pomoć, ne smeju da pate zbog toga što nemamo bogatih mecena. Kad nema njih, mora uprava da nadoknadi ono što nedostaje.

Teška krivica našeg društva, pa i u vreme normalnih ekonomskih prilika, je čudno opadanje interesovanja društva za mladež čim ona navrší 14 godina, dakle baš u onim godinama kad je mladež često ostavljena najtežim iskušenjima i opasnostima. Opšta školska obaveza se završava, sposobnost porodice da se stara za dete ograničena je, a negativni uticaji života sa svih strana navaljuju na dete pojačanom merom. Čestito organizovana profesionalna orijentacija [savetovanje pri izboru poziva], primerno staranje za šegrte, fizičko vaspitanje, opšte vaspitno staranje i zdravstveno staranje za omladinu treba da dobiju onaj značaj i ono mesto koje im punim pravom pripada. A kako bi tek povećano moralo biti to staranje za odrasliju omladinu naročito danas, u doba teške ekonomske krize i velike nezaposlenosti!

To su samo neki zadaci staranja za mladež. Oni su od ogromnog značaja i obimni po svom opsegu. I to sve da mogu da izvršavaju sami organi javne uprave, naročito opštine, srezovi, banovine i sama država? Ne, oni nisu dovoljni za to ni uz najbolju volju. Neka se kod nas organizuje javna uprava kako mu drago, neka bude ekonomski najlepše obezbeđeno vršenje zadataka organa javne uprave u oblasti staranja za mladež, neka još tako dobro ispunjavaju svoje zadatke opštine, srezovi, banovine, država, škole, sudovi itd. čije učešće na tom poslu znači značajan faktor, ipak se u oblasti staranja za mladež nikad nećemo moći odreći saradnje tzv. dobrovoljnih radnika, ljudi požrtvovanih, nesebičnih, plemenitih i sklonih da pomognu gde pomoći treba. Kad bi se hteli odreći saradnje tih radnika to bi značilo lakomisleno precenjivanje snaga, značilo bi fatalnu veru u moć zelenog stola. Ali nije moguće a nije ni pravo da se na dobrovoljno staranje za mladež svaljuje više nego što ono može da podnese. A ako mu se već

poverava više nego što ono samo može podneti, onda je potrebno da mu se finansijski omogući ispunjavanje poverenih zadataka.

Problem: javno ili dobro organizovano dobrovoljno staranje za mladež, odnosno podela rada i zadataka među njima ne sme da se rešava razlozima prestiža, već jedino na osnovu principa celishodnosti, ekonomičnosti, sposobnosti za rad i dečjih interesa. Ovde se radi o životu koji teče, pa dakle nije moguća stroga, definitivna i trajna podela. Staranje za mladež, ako želi da ostane na visini zahteva savremenog života, mora umeti elastično da se prilagođava.

Kako na kraju da odgovorimo na pitanje šta nam treba na tom polju socijalnog rada? Trebamo li nov zakon? Da, potreban je zakon koji bi primerenim načinom rešio problem staranja za mladež u čitavom njegovom obimu, na osnovu utvrđenih potreba izradio sistematski i detaljni plan rada, po principu celishodnosti razdelio pojedine uže zadatke među činioce koji će biti sposobni da ih izvedu, koji bi se pobrinuo za savesno izvođenje pojedinih ogranaka socijalnog staranja uz voćstvo stručno školovanih snaga i obezbedio dovoljno sredstava za sistematsko i nesmetano vršenje zadataka tog staranja. Treba da nastojimo svim snagama da se takav zakon što pre donese.

Ali i dotle, dok ne bude donet takav zakon o staranju za mladež, može se mnogo učiniti na osnovu dosadašnjih zakona. Nije važno slovo, već duh. Nije reč samo o kogentnom propisu zakona, već i o dobroj volji i razumevanju pozvanih činilaca.

Deca ne smeju da se ostave na raspoloženje razvratu i kvarenju samo zato što pripadaju ekonomski slaboj ili socijalno neprobuđenoj opštini. Zato je neophodno potrebno da više samoupravne jedinice osnuju naročite fondove iz kojih bi se mogla dopunjavati, delom ili sasvim, sredstva nižih samoupravnih jedinica ukoliko su ona nedovoljna, barem na području socijalnog staranja za decu, i da se makar i prisilnim merama te samoupravne jedinice prinude da ispunjavaju bar propisani prosek minimalne pomoći deci koja tu pomoć trebaju i imaju na nju prava, ali im se ne pruža od strane samoupravnih jedinica koje su obavezne na to, ne možda zbog toga što bi finansijska sredstva bila nedovoljna, nego usled nedostatka razumevanja i dobre volje. Opštine, srezovi, banovine i država ne smeju da daju za socijalno staranje samo ono što im preostane. Učešće javnih organa u tom staranju ne sme da zavisi od privredne konjunktore, od dobre volje i interesa odlučujućih faktora. Zadaci staranja za mladež i njegov cilj jesu takve prirode da neizbežno zahtevaju da im se prizna prvenstvo u hijerarhiji »prekih potreba« i da im se posvete najbolje snage i žrtvuju sva potrebna sredstva. Novac koji se izda na staranje za mladež najbolje je investirani kapital. I pojedinac i država brižno čuvaju svoj kapital. Zato moramo tim pre svi da sačuvamo kapital narodni kao što je to mladež. Neka budući rad našeg naroda i države bude takav da prestanu važiti reči Prezidenta-Oslobodioca T. G. Masaryka: »Naše društvo ne ljubi još dovoljno decu, iako se s njom mazi.«

Е. СПЕКТОРСКИ:

## О социјалном питању

Социјално питање је толико старо колико и човечанство, јер где су људи ту је и друштво, ту је и социјална веза, а ту је и питање о томе како да се изгради друштво и ојача веза удруживања. Типични одговори или, тачније, типична постављања питања могу се сврстати у три категорије: *доместикацију*, *цивилизацију* и *социјацију*. Доместикација тражи решење у породици, цивилизација у држави, социјација у друштву. Доместикација чини човека породичним чланом, цивилизација грађанином, а социјација савезником и другаром. Ова поступност је и систематска и генетичка. Породичност, грађанственост и друштвеност укратко изражавају историју социјалног питања од старине до наших дана. Међутим, то не значи, да са појавом грађанствености ишчезава породичност и да ово двоје ишчезава са појавом друштвености. Свако ново искуство придружује се уз раније, које продужава своју сопствену еволуцију. Зато и у наше време, које се специјално карактерише огледима социјације, ни изблиза нису исцрпљене ни породичност, ни грађанственост. Уз *status familiae* и *status civitatis* само се додаје *status societatis*.

### 1. Доместикација

Дакле, историја социјалног питања почиње са доместикацијом, буквално речено, са преобраћањем човека у домаће биће. За неколико хиљада година историског живота људи су релативно утолико успели у овом погледу да су у томе склони гледати натуралну појаву природе; иако имају дубоки корен у природи, људи су у значајној мери творевина културе. Бифон је сматрао за најкрупнији успех припитомљавање коња, преобраћање њихово у домаћу животињу. Али још крупнији успех је било припитомљавање човека и преобраћање његово од дивљег створа, који ништа друго не признаје осим свога егоизма, у домаће биће, које је везано социјалним везама породице. Уистини, херојски напори непознатих стваралаца овога културног успеха, тако исто као и творачки геније изналазача првобитних камених или гвоздених оруђа нису се одржали у памћењу познијих поколења, која спадају у доисториску епоху, и обавијени су поетском маглом. Егзактна историја прихвата доместикацију, тачније, њено оснивање, као већ свршену чињеницу и прихвата је као прву појаву природе од које почиње даљи културни рад. На пример, такво је Аристотелово гледиште, који сматра породицу или савез домаћих лица за природну основу свакога друштва.

Стари Грци и Римљани дуго време су постављали и решавали социјално питање у тесним за савремену свест границама доместикације, савеза домаћих лица, породице, која се често разгранала у читав род, у сродничку задругу, чак у племе. Како је показао Фистел де Куланж, античке религије биле су изграђене на породичном култу, тј. на освећењу и чак обожавању доместикације. Као што се види из етимологије ових речи: *фратрија*,

герусија, патриције, сенат и држава се тако исто изграђиваху на породичним начелима. Држава се изједначавала са раширеном доместикацијом. Држава је била отаџбина, земља отаца, патрија. Отаџбина се појимала као дом. Порекло државе се објашњавало синојкизмом, спајањем домова. Грађанство се схватало као политичко побратимство. У Риму, у то време, за право грађанина се сматрао само отац породице, *pater familias*. Кратко речено, дом се сматрао за праву социјалну ћелију. Зато се социјални проблем често ограничавао на вођење домаће привреде, на оно што су стари Грци звали економија. У том смислу су и стари Римљани дуго схватили *per societas, socialis*. Овидије је називао породичну љубав социјалном (*socialis amor*). Код римских правника жена се звала *socia rei humanae atque divinae*.

У узаним границама породичног савеза социјално питање решавали су класични народи више или мање успешно, тако да се ми и сада често обраћамо њима за обрасце породичности. Истина, антички свет је преживео не само величину, већ и пад породице. Утолико су и биле јаче успомене о већ постигнутим успесима доместикације. И уколико се социјално питање постављало у њеним границама, утолико се проблем сводио само на препорођај породице, на редоместикацију, чему је стремило римско законодавство, а у XIX веку Ле Пле.

Као што је наглашено, у античком свету се на доместикацији градила не само породична, већ и државна заједница. Још Платон је сматрао за идеалну државу савез од 5040 породица. Али доста рано породичну државу је стала да потискује цивилизована држава. Међутим, то никако не значи да су се за увек прекинули огледи решавања државног питања и на породичним начелима, на доместикацији становништва јавном влашћу. Напротив, са крајем античког света такви огледи су се обновили са новом силом и славом. Европске монархије врло дуго су идеолошки изграђиване на породичности. Глава државе се сматрала оцем, *Landesvater*. У XVI веку Боден гледа на државу, као на правно управљање многим породицама. Босије је учио: *l'autorité royale est paternelle*. А енглеска публицистика XVII века још је бранила политичку доместикацију и патријархалну државу. Русо је ово исмевао. Међутим, још за време француске револуције породично схватање државе није ишчезло чак и у њеним активним радницима. У јуну 1789 год. један депутат (Bailly) је узвикнуо: *se jour rend la famille complète*. Лаплас је тврдио, да слога народа односно заједничког мердијана преобраћа народе у једну велику породицу. Прокламајући, поред слободе и једнакости тако исто и братство, револуција се концентрисала не само да преуреди државу на начелима грађанства, већ и да је још загреје неком сентименталном фамилијарношћу. Зато је Балзак грешио тврдећи, да је секући главу Лују XVI, револуција посекала главу тако исто и свима оцевима породица и да је тако коначно искоренила сваку породичност. Још у XIX веку немачка теорија кнеза и земље (*Fürst und Land*) и с њом сродна патријархална теорија руских словенофила решавали су проблем државе у духу породичности. У Француској Ле Пле је гледао у породици основу др-

жаве. Више или мање све народне химне прослављају у држави отаџбину, лепу нашу домовину, *tysen hjem*.

Међутим, принцип политичке породичности се изопачио и у многоне разложио чак и у монархијама. Политичку домести-кацију потисла је цивилизација.

## 2. Ц и в и л и з а ц и ј а

Још антички свет је покушавао да реши социјално питање у границама државе путем прелаза од политичког патроната на цивилизацију. Држава се тада разматрала не толико као систем породица или савез отаца, колико као укупност грађана (*civitas*), која је везана заједничким јавним делом (*res publica*). Грађанин је био отац. Али таквим грађанским правом, а понекад чак и са већим јавним правима користио се и син. Грађанственост је била шира од породичности. И палестински јудејац апостол Павле пред римским форумом поносио се звањем римског грађанина. Јавиле су се нарочите политичке врлине, врлине цивилизације које се поклапају са породичним врлинама. Грађане је ујединило јавно дело, јавно право, јавно спасење: *salus publica suprema lex*. Тако се добило политичко друштво чији се обим ширио све више и више, тако да се образовала чак космополитичка, а по тадашњим појмовима светска држава. Држава, која се састојала од грађана, називала се друштвом и сматрала се за нарочиту врсту успешног решења социјалног питања. Цицерон је прослављао *civium beate et honeste vivendi societatem*. А „Етимологија“ Исидора Шпанског објаснила је: *civitas est hominum multitudo societatis vinculo adunata*.

Тако је започела историја цивилизације у Европи, у средњем веку мало је увенула, у епоси ренесанса опет оживела и достигла апогеју у време француске револуције, која је ширила политичко друштво грађана (*citoyens*). Волтер је писао, да је Француска дуго време била варварска и да је само у његово време почела да се цивилизира. Фурје је учио, да се Европа од његовог времена налази у стадијуму цивилизације. А Француска академија унела је реч „цивилизација“ у свој речник 1835 год.

Са разним техничким усавршавањима такво друштво и до сада продужава традицију античке цивилизације: мноштво (*eine Menge*, како је учио Кант) грађана, који су потчињени јавној власти у име сувереног јавног дела. Традицију продужава и савремена демократија. За време светског рата, Французи су често тврдили да се боре за цивилизацију против варварства. Немци су пак тврдили, да се они боре за организацију и културу. У суштини овде није било принципијелне супротности. Организација коју је тако истицао Оствалд, првенствено се схватала као политичка. И култура се пре свега претпостављала као политичка. А политичка култура и јесте цивилизација. На тај начин водила се борба беспримерна по жестини између две цивилизације. И то служи као најбољи доказ, да цивилизација још не решава коначно социјално питање.

Исто не решава и Вилзонова формула „демократија против аутократије“, која је требала да замени последње остатке јавне породичности пуном цивилизацијом (грађанственошћу). Разуме се,

да се смисао савремених демократија у томе и састоји, да се на грађански, политички и економски начин живота распрострање принципи цивилизације који организују друштво као мноштво појединих грађана, који су слободни у искоришћавању приватних и јавних права, који су једнаки пред законом и који се покрећу државној нужности. Главни принцип такве демократије је једнакост грађана као јединки. Али због тога само она не може у потпуности да реши социјално питање, јер збир јединица не чини друштво. Формална једнакост никако не искључује фактичку неједнакост, па се у савременим демократијама неједнакост преобраћа у савез плутократије и демагогије. Није случајна та околност, да се поступно грађанска и политичка демократија потискују т.зв. социјалном демократијом за коју је стварно сарадничтво важније од формалне једнакости.

### 3. Социјација

Нови одговор на социјално питање, или, можебити, само његова нова поставка, може бити социјација. Она тежи да спроведе у узајамне односе људи начело друштвености, које се разликује од начела породичног и грађанског и које се своди на солидарност и сарадничтво свих чланова сваке животне заједнице основане не на принуди, већ на пристанку.

Проблем социјације јавио се релативно доцније, када су више или мање исцрпљени сви социјални ресурси доместикације и цивилизације, а социјално питање је ипак остало нерешено. Антички свет био је доста равнодушан према социјацији. Сва његова социјална енергија, готово без остатка, трошила се на породичност и грађанственост, на организацију породице и државе. Та социјација, коју уочавају у Платоновој „Држави“, то не оповргава, већ напротив потврђује. Римљани су знали за приватно право и обрађивали су класичну јуриспруденцију доместикације. Знали су они и за јавно право, које је постало класична јуриспруденција цивилизације. Али, они нису знали за социјално право. Чак стојици нису ишли даље од цивилизације, истина светске, не само космополитичке, но чак и космичке.

Почеци социјације јављају се у средњем веку у виду друштвене, корпоративе самопомоћи. Али ови први ластери друштвености били су пригушени принудном државном доместикацијом, политичким апсолутизмом, који је после уступио место царству цивилизације. Само у XIX веку у пламену овога царства поникао је са необичном оштрином друштвени проблем. Наиме овај проблем је и назват социјалним питањем у правом смислу те речи.

Проблем се сасвим природно појавио. Стара патријархална или братска породичност била је врло егоистичка, затворена („мој дом, мој катанац“) и ситна да би постала средиште савремене животне заједнице. Ни политички ни економски патронат никога није задовољио. Нова цивилизација је створила демократску грађанственост, тј. мноштво формално једнаких грађана који се слободно такмиче у личном, јавном и економском животу. По теорији, ово је морало дати социјалну хармонију. Али је на пракси довело до борбе класа па чак и грађанског рата са тенденцијама

за диктатуром која уништава сваку грађанственост. Разумљиво је, да се убрзо после француске револуције, ове апогеје грађанствености, јавила потреба за новим одговором на социјално питање. Друштво су сматрали као одговор на то питање, тј. друштво ће заменити државу. Све књиге, које се односе на људску животну заједницу, све новине, и сви разговори почели су се шаренити од социјалних термина. Сви су почели да решавају социјално питање. Дато је доста и одговора. Али ниједан није донео право решење. Најтипичнији су одговори: социјално законодавство, социјално самоопредељење, социјална диктатура, социјализам и комунизам.

Социјално законодавство тежи да утврди социјацију путем адекватног распореда јавних органа цивилизације. Ово је један део т.зв. социјалне политике. Али ко може бити прави социјални политичар међу политичарима наших дана? Лоренц Штајн је учио о монарху као јединственом социјалном политичару који се не упушта у борбу класа, већ који се уздиже изнад утакмице грађана. Али он није предочио све окупације парламентаризма, које су преобратиле уставног монарха од трансцендентног политичког посленика у импозантан, како се изражавао Беџхот, међутим тако исто и немоћан, чак и фиктиван, како је тврдио Сиднеј Лоу, додатак уз реалне политичке силе. А такве силе су политичке странке, које теже диктатури. И место стварног социјалног законодавства добија се монопол или у бољем случају компромис партиских егоизама у парламентима, овим страначким берзама, како се изразио Ратенау. Све је ово ипак, у крајњем случају, више или мање цивилизовано, али врло мало социјално.

Тако стоји ствар са илузијом социјалне политике и социјалног законодавства. Друга је илузија социјално самоопредељење. За многе „самоопредељење“ је сада постало лозинка, која ће својим фонетичким утицајем одмах све умирити, све објаснити и све усавршити. Међутим, смисао ове фонетике је такав, да се сви позивају да сами одреде своје домене, своје границе, тражећи и захватајући све што пожелеле. Другим речима, самоопредељење је безгранични егоизам једних, који није ничим ограничен, осим тако исто безграничним егоизмом других. И у љутој борби коју изазива „самоопредељење“ не само да се не постиже виша социјалност, већ често пада и готово ишчезава с муком постигнута грађанственост и, изгледа, готово и природна породичност.

Највиши циљ и природни плод свакога самоопредељења је социјална диктатура. Њена блажа форма је диктатура политичке странке, а потпун израз њен је диктатура класе или секте, која по праву победиоца располаже слободом, имањем и животом побеђених. Онда је јасно да се овим не решава социјално питање. Њега не решава ни социјализам. Један француски научник назвао је ову реч опасношћу која се преобратила у неизвесност. Реч стварно има више значења. Али је сада добила сасвим одређен смисао. Некада се социјализам схватао као ново хришћанство, као наивно, али и племенито маштање о радосном и продуктивном духовном и материјалном сарадничтву људи о остварењу старе јелинске пословице „у пријатеља је све заједничко“. Ради тога је Сен-Симон позвао све људе да гледају један у другога као на

браћу и учинио је од хришћанства свеопшту и јединствену религију; у овој околности он је предлагао оно, што је Ф. Ј. Штал назвао „дистрибутизмом“. Али се после овај социјализам проглашава за утопистички. К. Маркс се постарао да искорени сваку везу социјализма са хришћанством и принципијелно му је дао антихришћански карактер. Добио се нови социјализам, који се претенциозно назива научним, ма да у правој науци ниједна теорија, чак ниједна аксиома не може да претендује на изузетну и коначну тачност. Теориска основа таквог социјализма је пре свега материјализам, који тврди да изван материјалних брига нема и не може бити ничега стварног и чак ничега што постоји у људском животу. Такав социјализам без икаквих изузетака све оцењује радом, али не стваралачким, пуним радости, индивидуалним радом уметника, већ принудним, равнодушним и анонимним радом мускуларног радника у фабрици, радом који се мери сатовима. Како је приметио Ж. Сорел, социјализам је филозофија руку, а не филозофија главе. Затим се развија учење, да све зло не долази од тога, што се производи мало економских добара, већ, напротив, од тога што се производи врло много. Из овога следује природно позивање на толико на повећање производње, колико на расподелу и употребу већ произведених добара. Ово позивање се оснива на учењу о борби између класа, борби која се исповеда и проповеда, о борби беспопштедној и непомирљивој. Апотеоза свега је диктатура пролетаријата, тј. самоопредељење класе са скоком у царство слободе и читавим низом других, делом фериких, делом есхатолошких ефеката који потврђују познату примедбу да социјализам иако није религија ипак је производ социјалне митологије.

Најзад долази комунизам, овај законити син социјализма, који се разликује од свога оца тиме, што место принудне производње нових економских добара мисли највише о принудној расподели старих добара, па му техника апсорбује сву пажњу и до праве расподеле обично и не долази. Место увођења комунизма добија се власт комуниста. Место увођења комунистичког друштва добија се диктатура дружине комуниста, који паразитски експлоатишу раднике и трудбенике. Прокламована интернационалност се своди на ојачање међународне дружине која се напослетку клања капиталу и служи капиталистима, јер „практични комунизам је највернији слуга крупнога капитала који се њиме уме одлично да послужи“.

Таква су савремена, како се сада изражавају, схватања социјалног питања. Идеологија савремености је сиромашна. Немогуће је учвршћивати социјалност проповедањем класне борбе и немогуће је очекивати високих врлина од проповеди неограниченог материјализма. Може се поткопати и обалити вековни храст. Али то још не значи ископати темељ за величанствену зграду са дивним надградњама које циљају до небеса. Социјално питање је врло осетљиво питање и оно се може једино решити на начелима: солидарности, сарадништва, узајамне помоћи и праведне расподеле духовних и материјалних добара. Али то тражи другу студију, која прелази задатак овога чланка.



МЛАДЕН САВИЋ-БОРЂЕВИЋ

## Зашто сеоски дечаци и младићи склапају другарске везе

Испитивао сам 26 младића у моравском крају, недалеко од Алексинца. Посматрао сам њихово држање у разним приликама. Забележио сам неке њихове поступке и исказе, који су ми се чинили да су значајни.

Младићи које сам испитивао, махом су чобани, земљорадници и занатлије, којима занатски рад слабо иде од руке. А један од мојих испитаника је ишао у гимназију, па је због слабог успеха напустио.

Готово сви чобани су дечаци, који тек што су изашли из школе, или су ђаци, па за „летње верије“ чувају овце. Они још нису дорасли за рад у пољу, те су им родитељи, да би и од њих било неке „вајде“, изабрали ово занимање. Њихови родитељи често кажу: „Слабачак је још за у поље, па док порасне, нек' чува овце. И то је вајда“. Дечаци обично терају овце на пашу у њиву, где им родитељи раде. „Ту, да ми је стално на очи“ — кажу мајке дечака. На подне, кад се овце „запландујев“, помажу родитељима у раду, или им доносе воду с извора, ручак и „обед од кућу“, док буде време да после подне чувају стоку. И онда их родитељи стално пазе, сваки час опомињу да се не „успавав“, ако стока оде у штету грде и прете: „ће доћеш ти дома, па ћу те научим!“ или „Куде гледаш, бре, ћорчо!“ итд. Дечаци, да би се ослободили слатног родитељског надзора, гоне стоку на пашу даље од њих. Онда, да би имали с киме да „разговарају“, удружују се двојица или тројица и чувају заједно. „Боље кад смо заједно, правимо разговор“, каже дечак од 14 г. 3 м. (II). Родитељи им овакве поступке не одобравају, грде их и често туку. „Нисам те ја там пратија“ — каже отац, али мајке, које су много сажаљивије и попустљивије од очева, узимају их одмах у заштиту и измоле код очева да им дозволе да чувају „мало подаље од њи“. Оне их онда упућују на „другаре“, саветују им да се пазе, да добро чувају стоку и да не краду „јел ће носив лубеницу на гушу“. На њих свакодневни савети мајки утичу тако да се деца збиља здружују, осете да морају да су с неким „другаром“ и да не могу сами да чувају стоку. То нарочито бива с млађим дечацима који још не смеју да буду усамљени. Они се у присуству „другара“ осете слободнијим; кад су заједно, смеју и касно увече да дотерају овце кући, што су када су сами били, чинили још док сунце није зашло. „Кад се ставимо ја и Воја, прича дечак од 13; 7 (I), ми чувамо до половин' ноћ и ич не неје стра“. Неки дечаци увече задрже овце у пољу, да би, пошто сви оду из поља, пустили да пасу и у туђим њивама, некад и у житу. Исти овај (I) дечак је рекао даље: „А кад потерамо накуд кућу, ми ги одврнемо негде, ди има да пасев, па кад се овакве изгенчив (подбочи се и начини слово ф) таг терамо“.

Дечак при причању маше рукама, устаје с места, а причање је живо и брзо. Истиче своју снагу и јунаштво и слободу свога друга. „За то знав сви, каже он, али никој не сме ни да зине, јел ће одма' да поломимо тојаге од њега“. Правилно је развијен и најјачи је од својих вршњака, али ипак је миран. (Ни с ким до сада није се потукао, а многи су га задиркивали. Код куће „слуша“ све своје. Његова мајка се хвали: „Мој Дивча је свакога у стању да послужи). Свог друга само хвали, ни једне речи рђаве неће о њему да каже. Свог најбољег друга воли и неће без њега никуда да иде. Неће без њега да поједе оно што има. „Једно рушче да имам, ја ћу га поделим с Воју“ — рекао је једном. Понекад чува и с другима стоку, али то је само онда када његов друг не чува своју стоку, него је тера на пашу његова сестра. А он има пуно другова; ни с ким се не свађа, и сви га цене као доброг за „другара“. Зато што је слободан и добар, сви би желели да су с „њега другари“.

Лети, кад се „пченица пожње“ и крстине се отерају из поља, овчари пусте овце да пасу по свим њивама. Али кад још крстине нису отеране, или још није пожето, принуђени су да чувају само по својим њивама и ливадама. Па како су њиве и ливаде мале, а оваца доста, то један дечак, кад сâм чува, мора стално да је на ногама и стално да трчи за овцама. Дечаци, да би начинили себи „олакшицу“, чувају заједно, и то најчешће они који имају њиве и ливаде једну до друге. Дечак од 14; 5 (III): „Ја најволим да чувам овце са Ж. и сас С. Наше су њиве све заједно, па имамо доста ширину, и не мора сваки час да ги враћамо“. Овакви другови стално се „потерују куј ће да врати“ и често због тога долази до препирке међу њима, а некад се, тобож, мало озбиљније посвађају и не чувају заједно стоку. Али кад увиде да не могу сами да се јуре, они се опет мире. Начин мирења је занимљив. Онај који се „покори“, који први приђе, мора да пружи први руку и, кад му онај прихвати, трипут се пољубе. Отада поново чувају заједно, пошто онај претходно мора да уради један задатак који му овај буде дао; или да иде да украде нешто, или да јаше свог овна и др. Другове, који се више пута љубе, вршњаци исмеју и омаловаже. „Не може никој сас њега“ или: „Остави ти њи', не можев један без другога“, обојица ништа не знав кај овај мој ћузоња“. А другарске везе таквих другова не трају дуго; они су другови све дотле док се крстине не отерају из поља. А тада имају доста ширине (у овом се крају један крај поља цео сеје белим житом: пшеницом, јечмом, овсом, а дуги („друго поље“) кукурузом) и мало се помуче док сами истерају стоку у поље и увече док отерају кући, иначе у пољу је пусто, па иде куда хоће, а они иду за њом. Тада им другари нису потребни, јер и сами кад су „не враћав по много“. Овакви дечаци не воле да чувају стоку и једва чекају да дође који празник, да их одмени брат или старија сестра.

Има дечака који воле да су овчари; они су уредни и брину се да су им овце увек сите. Не жале, иако мало потрче, само да оне нису гладне. Они су најчешће сами, а кад се здружују, иду увек с оним који хоће добро да чува. И то највише њих двојица, јер кад су тројица „замајујев се“. Један дечак 15 г. 3 м. (V) каже: „Ја стално чувам с Лалу Јевтинога, и то један стоји од једну, а

други од другу страну и наше овце никад не чине штету, а никад нису гладне“. Они гоне стоку и у мале њиве, у које нико не тера, само ако има трава. Веома су пажљиви. Један другоме ниједну рђаву реч не каже. Него увек мекано, лагано, готово молећиво. На сваку овцу пазе и свакој знају име, па ако нека неће да пасе, долазе обојица, пазе да виде шта јој је, ако се случајно „подгима“, пипају јој уши, па ако су хладне, брзо подметну тојагу и засеку јој прво једно, а потом и друго уво. После овога један чува све овце, а други нађе какав мали прутућ и бије ону овцу по ушима све дотле док не почне да пасе; онда сматрају да је њихов лек успео. Овакви се другови помажу, пазе. Дечак од 13 г. 6 м. (IV): „Ја волим мојега другара зато што и он добро чува кај ја“. Шести дечак од 12 г. каже: „Ја и мој другар не замерујемо никад куј колико враћа, враћа онај куј пре стигне“.

У овоме крају пастири гоне стоку на пашу ујутру, а дотерују увече. На подне овце „пландујев“ у неком хладу, свиње леже поред њих такође у хладу, а они седе, причају приче, спавају, а понеки иду у крађу. Па није редак случај да се поједини дечаци удружују да чувају заједно само зато да би могли да иду да краду. Дечак од 15 г. (VII) прича: „Кад будне у подне и овце се запландујев, таг један седи куд овце, а један жандарише неки бостан, а таг је баш згода: нигде жив човек. Кад поједемо, корке дамо на свиње и на овце, а семке погазимо ели закопамо“. Такви дечаци се мере „на тојагу“, па „коме се падне“, тај је „жандар“. Дечак од кога сам ово чуо, много се хвали, као и многи други његови вршњаци, истиче да је он „мајстор за све“ и да слаже и да украде, а и да „услужи“. Тражи да му другови признају ове врлине. Ово прича с поносом, очи му светле и из њих могу да се прочитају његове речи: „Само ја и Тилко можемо тој и нико други!“

Младићи пастири у доба пубертета, када је сексуални нагон нарочито јак, терају стоку на пашу онамо куда и нека девојка (у овом крају и девојке чувају стоку, јер у подне, кад овце „пландујев“, могу да спремају „дар за свадбу“). Младићи у ово доба теже да имају љубавне авантуре, сматрају да је бољи момак онај „за кога више трчив девојке“ и тада завиде сваком свом вршњаку ако има успеха. Тада кидају везе са својим ранијим друговима најчешће због клевете код девојака, а здружују се с децом која им „не стојив на пут“. Младићи који се удружују с дечацима од 12—13 г., искоришћују ове своје нове другове да им чувају стоку, а они се „јурив сас девојке“. Али да се дечаци не би љутили због таквог њиховог држања, они им „замажу очи“ каквим поклоном. Они се у ствари не здружују с овим дечацима, али с њима гоне стоку на пашу, да би могли да се „шалив сас девојке“, а и овце да су сите, „да је и вук сит и овце да су на број“. И дечаци опет воле да су са старијима. Осећају се слободнијим, јер их ови бране, ако их ко нападне. „Ја, истина, чувам овце ал' он бије децу кад ме задевав“ IX дечак од 12; 8. Дечаци сматрају онда себе вишим од својих вршњака, зато што већ с „момка другујев“, и чисто им је мило кад их ујутру ови зову да гоне овце на пашу.

Има и таквих дечака који се друже само кад су у пољу „за овцама“. Такве дечаке другови (вршњаци) избегавају и они се друже с оним ко их ујутру позове. Дечак од 11 г. 7 м. (XI) каже: „Ја највише чувам с ови Добросимови зато што ме они викав“. Говор му је спор, млитав, као и целокупно његово држање.

Међу овчарима је тешко наћи у овоме крају дечка или младића без „другара“. Ја сам свега једног нашао. Он је из богате куће. Има највише оваца у селу, а с овцама и свиње гони на пашу. Он није охол, а стиди се што нема друга. „Не кажев људи да не ваљам кад немам ниједнога другара, јел не могу с никога да се сложим. А ја могу са свакога, но деда ми не дава да чувам с другог. „Нећу, вика, да заврћам у моје њиве белосветске овце“. Дечак има 14; 11 (X).

Другари се пазе, воле, једу заједно све што имају. Не свађају се никада или ретко, али брзо праштају једни другима и мире се, да поново наставе другарски живот.



Пошто дорасту за рад у пољу, дечаци бацају тојагу, остављају овце и свиње своје млађем брату или сестри, а узимају срп, мотику, плуг и друга земљорадничка средства и иду на рад у поље. Од пастирског живота остају им само успомене, и то што празником могу ако „оћев“ да „терав“ да нахране крупну стоку травом. Радећи у пољу, они су принуђени да се не састају често с друговима, једино на колу кад је „светак“, и то ако је такав случај да су другари престали да буду пастири, ако није, не састају се ни онда, јер „за овчара нема ни петак ни светак“. У таквом случају кидају се све другарске везе на миран начин: другар се извини другару што мора отсада да иде с другим, јер он не може сâм, а овај му одобри. Тако се овај који ради у пољу, растане са ранијим другом и тражи новог. Са старим другом, другом из доба дечаштва остане добар друг, и даље, кад се састану, причају један другоме „све своје тајне“, само овај први ређе, јер он је интиман с новим својим другом, док други више прича, јер нема другог друга. Најчешће се здружује са неким својим вршњаком суседом; с њим је најближе, њихови родитељи раде поље обично заједно, заједно иду у планину за дрва итд. А овај други, који остане пастир, не здружује се више са својим вршњаком, већ нађе неког дечка који добро чува стоку, а он кад не може у колу да се састаје с девојкама „кај његов другар“, састаје се радним даном у пољу кад чувају овце.\*)

Младићи другари заједно иду на коло, на саборе, по вашарима, свадбама, славама и другим скуповима. Купују иста одела, исте ципеле, односно опанке, шешире или капе — зависи од тога да ли се облаче у „цивилно“ одело или „шумадинско“. Другови, који имају иста одела, иду свуда заједно, пазе се, поверљиви, су, заједно стварају планове да ступају у љубавне односе с овом

\*) Случај напред изнесен.

или оном девојком. Тада им је машта необично разиграна, и они се договарају да један другоме буде девер или „младожењски момак“. (Видети чланак: „Узроци дружења сеоских младића“ од Г. Нешића, *Учитељ*, април-мај, 1936 и чланак: „О побратимствима код сеоских младића“ од Љ. Бајића у књизи *Душевни живот сеоске младежи* од С. Поповића и сарадника, Београд, 1932). Када пођу некуда, замишљају да су они најбољи и да „све живо“ у њих с дивљењем гледа. Дванаести младић (17; 1): „Кад ми пођемо, а обучени смо како један такој и други, све девојке у нас гледав“.

Њихове мајке се поносе њима, и често могу да се чују узвици: „Слатки моји! Гле ги: кај један!“ Оне такође сматрају своје синове за најбоље момке у целом крају и предвиђају им дивну будућност: обојица имају да се ожене „мирашчицама“, да буду најбогатији не само у селу но у општини или срезу. „Неће да има кај њи' у цел наш срез!“

Младићи у доба пубертета осећају јаку потребу „за другара“, јер онда налазе да имају много да говоре о себи, а немају коме. Старија браћа их не разумеју и смеју им се називајући их будалама, блесоњама и др. (Упоредити с чланком: „Узроци дружења сеоских младића“ од Г. Нешића, *Учитељ*, април-мај, 1936) Младићи онда налазе коме да се повере, а то је друг. Њему смеју да кажу све; могу и да се исплачу један код другог. „Е волим овога Божу зато што никад никоме неће ништа да каже. Кад кажеш њему — кај у земљу да га закопаш“ (Четрнаести младић од 19 год.) Петнаести младић (од 18;9) каже: „Што другару смем да кажем, то не смем никоме. С њега смем слободно да разговарам од све“.

У крају, који испитујем, младићи се жене врло рано. Њихови родитељи тако хоће и, ако се буду одупирали, ови их приморају. „Да имамо бар једнога радника више“, кажу они. Да би се нашала што боља девојка, потребно је да младић буде „чујен“, „угледан“ и „мочан“. Да би то постигли, треба да су добро обучени, да иду на свадбе, саборе и друге скупове и да су добри „кавалери“ и играчи у колу. Родитељи чине са своје стране све што могу: купују „цивилна“ одећа, ципеле, шешире и др., шаљу их „по сабори“ и на све друге свечаности где могу да дођу до изражаја и где могу да буду запажени. Сами младићи увиђају да је главно средство за придобијање девојака: „кавалерство“ и играње кола, па се труде да их стекну. Ради тога се удружују, најчешће двојица, „јер трећи је ђаво“, увече одлазе у штале, воћњаке или које друго скровито место и уче се да играју. На саборима или свадбама прво се хватају у коло у средини, а доцније, кад постану добри играчи, воде и коло. „Кад ја и мој другар играмо, стално се зна: један води коло, а други држи крај.“ (Шеснаести младић од 20 година.) „А искида ми неки коло, тешко си га њему! Да не пође куд кућу — има да га смлави кад га удари (мисли на друга) а јак је кај земља“. О своме другу прича весело и срећан је што може да га похвали.

Понеки младићи, из жеље да постану „угледни“, да умеју да играју, склапају другарске везе с младићем који је „личан и који је савладао технику играња. Али њихово другарство није

дуготрајно; они су другови само дотле док се овај научи да игра. А доцније се посвађају готово ни за шта, само да „налаже“ неки нешто, и спремају се на освету. Такво другарство су склопила два младића, један од 22;5 год., добар играч, други 21;7 год. слаб. Овај други је учио занат у вароши, па се вратио у село, да ту самостално ради. С овим се здружио из наведеног узрока. Био му, тобож, поверљив, давао му новац за „по сабори“, а овај га учио да игра. Кад је постигао добар успех у игрању, а имао је добро одело, и занатлија је, па је имао бољи успех код девојака од свога друга, овај му је завидио и почео је да га оговара. Говорио је да је глуп, да не зна да игра и почео да га избегава. А и овај није више тражио његово другарство, није му више било потребно, и тако се разишли. Али кад је сазнао за клевете код девојака, спремио се да му се освети. Освету је извео на тај начин што је на једном саборнику, скидавши коло, свога бившег друга омаловажио и наљутио да је успео да брани свој ауторитет. А овај га је онда тукао коцем све док није напустио саборник и отишао кући.\*)

Радећи у пољу, многи младићи, пошто покидају везе са својим друговима овчарима, или они који нису били овчари кад престану да се друже са школским друговима, зато што ови чувају стоку, остају без другова. На питање — како може сам, тринаести младић (од 18;4) одговара: „Такој сам научија од крај и сад могу с кога било“.\*\*)

Он признаје да је боље да човек има друга. „Добро је да човек има другара и за пут и за рад и одмор“ — каже он, али ни с ким се не дружи, јер не осећа потребу за дружењем. Деветнаести младић (20;10): „Ја могу са свакога. Свакога могу и да насмејем и да наљутим. Могу да поднесем и тужно и весело друштво“. Овакви су младићи, већином, сангвиници лако се поверавају, весели су и у друштву пријатни.

Богатији родитељи не допуштају својим синовима да се друже са „свакога“. А и они су горди због свога богатства и не друже се са својим вршњацима из истог села, већ се друже с младићима из других села по богатству себи равним. Најбогатији младић из села С. (XX од 16;8) каже: „Ниједан ми није другар из наше село, јел ниједан није за мој малић прс'. А кад отиднем негде, ја се нађем с Добри Ленкинога, Миле Милуновога и с њима идем.“ Због те његове гордости сви га младићи из истог села избегавају. „Он се много горди“ — кажу они и кад он оде некуда, па не нађе ниједног од својих другова из других села, ови чисто уживају. Када се враћају кући, они иду за њим и певају, мислећи да му се на тој начин смеју и да то њега кида. „Нек' пукне кад је луд“! — кажу.

Понеки младић нема друга зато што има нежењену браћу. Двадесетпрви младић од 21 год. каже: „Шта ће ми бољи другар

\*) Сравни с чланком Осветољубље код сеоских младића од Љ. Бајића, у књизи Душевени живот код сеоске младежи, од С. Поповића и сарадника, Београд 1932 год.

\*\*\*) Сличан исказ има у чланку г. Нешића: Узроци дружења сеоских младића, „Учитель“, април - мај 1936 год.

од Мију, и он је момак — има 17 год. С њега заједно свуд идемо и на свадбе и на саборе, да га мало прошеретим. С њега сам и Митин бостан покраја. Ја отиднем у колибу, па замајујем Л. (то је Митин син) а Мија покида све најбоље лубенице“.

У овоме крају момци и девојке сматрају крађу за врлину. Па се младићи, обично „момци за женидбу“ удружују и иду ноћу од бостана на бостан и колико могу покидају, а што не могу полуме у њиви; згазе, или у јесен иду из винограда у виноград и краду грожђе. Један младић: „Морам да спавам ноћас у бостан. Из Л. иду момци — цела банда — по бостани, па можда ће доћев и у мој. Кажу: „Ми идемо, откинемо куче (пса), ако изиђе неки, један му затвори очи и држи га, док покидамо, а таг му вежемо очи с нешто, па отиднемо.“ Ал’ ја нећу да изиђем, но ћу пушку, па у ноге“. Овај младић је даље причао да се ова „банда“, доцније растури, јер се „испосвађају“ због нечега и онда све испричају што су радили. Ови се момци обично те јесени и ожене, и од другарске „банде“ ни трага више.

Младићу земљораднику потребно је добро одело. Он одлази кројачу и седи код њега све дотле док одело не буде готово. „Треба да проба на мене“ — каже родитељима. Ако се деси да је кројач „момак“, онда седећи целог дана заједно почну да причају постепено и о себи, прво са страхом да који од њих не ода коме другоме, а доцније све су приснији, па и оно најтајније, кажу један другоме. Такви младићи стварају другарске односе. Кројач ће у будуће да шије одело за свог друга боље него за друге „момке“, а овај ће долазити, кад се преради у пољу, кројачу, да причају, те да му није досадно. Њихово другарство траје све дотле док се младић земљорадник не ожени. А кад се ожени; мајстор за одело више се не бира. „Не ћу д’идем на гледање с њега“ — каже рано ожењени сеоски младић и носи одело које му скроји који сеоски „абација“, јер он је редовно јевтинији од правих кројача. (Младић 17;8, XXII).

У овом се крају много пије. Пије се и на свадби и на слави, на крштењу, на каквом било весељу, па и у жалости: на пратњи. Све ове приредбе не могу да буду без момака и девојака. Ако је свадба, треба да изнесу саборник, слава, да носе колач у цркву; а ако је пратња, да изнесу покојника и поставе у кола. Онда, у свим овим приликама, морају да пију: за здравље и срећу младенаца, за срећну славу и да дâ Бог и „догодине“ да се слави, да су здрави ови што су остали итд. Тако се „благосиља“ поред неколико чаша, а доцније чаше се „претурају“ и без: „Здрав си!“ Младићи, који се редовно налазе на оваквим скуповима, склапају „друство“ и иду свуда где има да се пије. Они не маре за коло, саборе, али, када се добро „наките“, онда излазе и играју напред: воде кола, кидају кола, праве „џумбусе“ и „кавге“, па понекад дође и до батинања. Осрамоћени младићи одлазе у страну; спремају се за освету; али је не извршују одмах, већ чекају згодан час.

При ступању у „друство“, бирају се они младићи који могу добро да пију. Младић од 23;6: „Не дружим се ја са свакога, но само с онога куј ће мене да носи, а не ја њега“. (Двадесет





никад нисмо свађали, а годину смо заједно живели. Али кад се он ожени, ја се саставих сас Драгу. И он је добар, ал, мисли да је најбољи момак, а то му не ваља. И зато што ме није сматраја да сам кај он, нисам мога' с њега да другујем“.

Дечаци и младићи, у крају који сам испитивао, друже се врло радо и из различитих узрока. У табели се показује због чега они склапају другарске везе. Дечаци махом чувају стоку и упућени су самом природом на „другаре“. Другарске везе међусобно склапају дечаци истог темперамента, и из истих узрока. (Види табелу). Младићи при избору пазе на његов карактер. Највише се воле они који су поверљиви (4). Неколико младића немају друга. Они су навикли да живе без друга и не осећају никакву потребу за друговима.

## ЦОН ДУЈИ

### Интерес и напор и њихов однос према васпитању воље

#### II

Прелазимо на други део: психологија интереса. Претходна дискусија је показала да треба расветлити: однос интереса према жељи и задовољству, с једне, и према идејама и напору, с друге стране.

Да укратко дефинишемо интерес. Интерес изражава нашу активност; он је нешто покретљиво, динамично, привлачно; он није инертност и статичко стање у односу на објект. Друго, интерес је објективног карактера. Кажемо да човек има више разних интереса: трговачких, локалних, и др. Идентификујемо интерес с пословима. Интерес није сам себи циљ као осећање: везан је увек за објект, мотив, циљ. Треће, треба истаћи субјективан карактер интереса: ми се интересујемо за нешто нарочито. Најпоследње, интерес је емотиван исто колико је субјективан и објективан. Интерес је увек праћен емоцијом.

Такве су разне врсте и форме интереса. Битно значење појма интереса изгледа да изражава стање наше потпуне потчињености ономе што је за нас од највеће вредности. Етимологија речи: *inter-esse* наводи нас на мисао да интерес анулира сваку раздальину свести и објекта, узрока и последице, то је инструменат који ствара њихово органско јединство.

Покушаћемо да детаљно испитамо разне одлике интереса које смо истакли.

1<sup>o</sup> Активни покретач интереса је рефлекс тенденца, погона, спонтаних потреба живог организма. Погони нису никада у стању апсолутне равнотеже. Они су увек јако еластични и управљени ка једном мање-више одређеном правцу. Добро је позната легенда о гладном магарцу између две пуне зобнице, али је мало оних који то сматрају као апсурд. Ако би ја било пасивно и неутрално,

у очекивању спољњег стимулуса, остало би увек немоћно и умрло као и легендарни магарац између две порције хране. Заблуда је мислити да је „ја“ у једном сличном стању равнотеже. У ствари, оно је увек пред једном одлуком, у стању запетости, на путу ка једном одређеном циљу. Магарац, тако да кажемо, стално окреће главу ка једној од две зобнице. Никакво стање чисто физичке природе не може детерминисати једно психичко стање које би с истом снагом реагирало према два опречна стимулуса.

Корен природног интереса је управо овај спонтани, импулсивни карактер органске активности. Интерес као и погон не долази од спољњег надражаја. Пошто се врши одабирање погона, то се увек — када је наше психичко стање будно — интересујемо на овај или онај начин. Потпуно отсуство интереса или апсолутна равнотежа је мит као и легенда о Буридновом магарцу.

Друга заблуда, која може имати тешких последица, је покушај да се нађе један зев између погона и ја. Погони се сматрају као активне силе, ја као пасивна снага коју ове покрећу. У ствари они су једно; уједињују се у свом елану, у свом кретању.

2<sup>о</sup> Интерес се увек везује за неки предмет. Уметник се интересује за своје кичице, боје, технику; трговац за игру понуде и тражње, за берзу. Узмите ма коју било врсту интереса, па ћете се уверити да интерес слаби, постаје чисто субјективно осећање, ако га одвојите од предмета.

Али бисмо били у заблуди претпостављајући да интерес прво долази од предмета и да је то предмет који нас покреће. Звезде, кичица, боје интересују уметника једино зато што му ове ствари помажу да у себи открије већ постојећу уметничку способност. Нема, исто тако, ништа у најситнијим стварима што би могло побудити интерес детета, ако сви ти објекти не потстичу какав инстинкт или погон дајући им прилике да се развију. Број 12 је без интереса као проста чињеница, али је од интереса као средство за развијање енергије или латентних жеља, кад помаже да се изфабрикује нека ствар или измери стас нечији. Исти принцип важи, у разним степенима, у свима наукама: природним и историјским. Све што олакшава развијање нашег духа, све што га гура напред нужно садржи у себи један унутарњи интерес.

3<sup>о</sup> Прелазимо на субјективни, емотивни карактер интереса. Појам вредности је објективан исто колико и субјективан. То ће рећи, да овај појам садржи једно осећање а не само објективну страст. Очигледно, не може се ово осећање другаче дефинисати него да је личност свесна неке вредности. Где је интерес ту је и осећање вредности.

Суштина психологије интереса може се овако формулисати: интерес је првобитна форма активности „ја“, или његова еволуција, у форми латентних тенденција. Ако испитамо ову активност у односу према њеној садржини, према ономе што та активност даје, имамо посла са идејама, са објектима, etc., са нечим објективним. Ако је посматрамо као израз самога „ја“ које се открива и постаје свесно себе, имамо посла са емоционалном страном, са осећањем субјекта. Да се потпуно схвати интерес, треба у њему видети активност „ја“, која је интелектуалне садр-

жине, и која постаје свесна сама себе захваљујући осећају вредности.

Има случајева где се „ја“ изражава на један директан, непосредан начин, где се развија спонтано, без икаква циља. Оно неће ништа друго до активност у којој је ангажовано и која му годи. Циљ је актуелна активност, и између средстава и циља не постоји за „ја“ никаква празнина ни у времену ни у простору. Све што је покрет добија ову форму и свака чисто естетичка емоција изражава се на овај начин. У игри и уметничком уживању доживљено искуство је цело „ја“. Душа детета које се игра лоптом и душа уметника који слуша симфонију су подједнако раздрагане. Услед непосредне стварности. Могло би се рећи да је овде цео интерес у предмету који делује на чула, али би то било погрешно. Свест о објекту јавља се тек у моменту када „ја“ постаје активно. За дете, лопта је игра и игра је лопта. Често се мисли да је то предмет што привлачи пажњу и својим битним својствима ствара интерес у духу. Психолошки је то немогућно. Боја, пријатан тон, који интересују дете су само фазе његовог органског развоја — активности. Рећи да дете интересује шаренило не значи да га привлачи неки спољни предмет, већ пре да је тиме само појачана његова активност. Сопствена унутарња активност уздиже „ја“ до таквог степена потребног да се одржи.

С друге стране, имамо један посредан интерес, најмљени, или технички. Индиферентне ствари и шта више саме по себи непријатне постају интересантне новим везама којих раније нисмо били свесни. Није само један студент заволео математику, за коју раније није марио, кад је сазнао за њену примену у техници. Теорија музике и техника прстију, које саме по себи немају никаквог интереса за дете, постају интересантне чим дете осети од коликог је значаја техника за његов успех у музици. Све дакле зависи од односа објекта и субјекта, од начина како ће се тај однос манифестовати; и док неискусно дете види само површину ствари, доцније, обогато искуством, моћиће да посматра вредност једног акта, једног предмета, једне чињенице, не као једну целину, већ само као делове једне шире целине. Ако је схватање целине услов за активност, онда самим тим и његови делови постају интересантни.

У овом случају, али само у овом случају дешава се „да ствари постану интересантне. Мало је теорија тако проблематичних, — буквално речено, — као ова противника интереса по којој наставник прво треба да изабере наставно градиво па да га после учини интересантним. То је освештање две велике заблуде. Прва, извршити избор наставног градива потпуно независно од интереса и, према томе, независно од потреба и активности детета; и друга, свести васпитање на мање-више механичку вештину да се одржи пажња. У ствари, педагошки принцип интереса диктује да се градиво бира с обзиром на дечје искуство, његове потребе и делања, и још (случај кад дете није тога свесно) да наставник пружи детету нова знања, на најбоље схватљив начин, тако да оно схвати везу између тих знања и својих потреба. Према једној често изопачаваној теорији, наставно градиво постаје интере-

сантно и корисно само кад се код детета развије самосвест о томе. Другим речима: ево проблема за решавање: Постоји ли између ствари и духа такав однос који би служио као мотив пажње? Наставник кад задржи ученика после часа зато што није знао предмет, хоће да изазове индиректан интерес. Начинити од једне другу грешку »d'une taloche une faute de prosodie« је најбољи начин да се развије интерес за финесе латинског језика. Награда, љубав наставника, радост од промоције, нада на богаство, утицај у свету, све су то интереси исте врсте. Сви су деривати и о њиховој вредности судимо по следећем: до које је мере везан један интерес за други или замењен другим? до ког степена нови мотив, апел на дух, служи за разумевање односа духа и предмета ван домашаја непосредног интересовања? У истини ради се о стварању односа између извесних средстава и жељеног циља. Један неинтересантан или чак непријатан предмет постаје интересантан чим постане средство за постигнуће циља дејством „ја“, или боље чим се најављује као циљ омогућујући да се средствима при руци стави — „ја“ у дејство. У нормалним приликама, интереси се не везују само формално; прожимљу се, допуњују узajамно, мењајући се тако и добијајући нову садржину у свести. Отац породице, вршећи своју свакодневну дужност, добија све нове и нове инспирације, што му даје нову снагу и одушевљење, што већ није случај са нежењем који нема никаквих породичних брига. Али ако је отац без тог елана, ако му је посао терет, ако ради за надницу, ствари се развијају сасвим другачије. У овом случају, средства и циљ су удаљени, не прожимају се; посао је за радника казна коју је пробитачно избећи. Он, дакле, не посвећује сву своју пажњу, не предаје се без резерве.

За онога који мисли о својој породици, свака етапа његове бригае прожета је овом мишљу. Споља гледајући, физички, рад и породица су удаљене битности; психички, у свести, имају исту вредност и чине једно. Али ако је рад кулук, средства и циљ су одвојени у свести исто колико у времену и простору. Оно што је истинито у наведеним предметима исто је толико истинито и за сваки покушај „да се ствари учине интересантним“ захваљујући спољашњим мотивима.

Узмимо други пример: стварање једног уметничког дела. Један скулптор има свој циљ, свој идеал. Да га оствари, мора прећи једну серију сукцесивних етапа које немају, саме по себи, вредност циља. Треба да моделише, да прави скицу, да клеше, да предузима чине од којих ниједан не реализује директно идеалну форму какву је он замислио, док сваки троши енергију. Али, пошто су ова средства неопходна ради постигнућа идеалног циља, интерес кога овај циљ обухвата прожима сваки од ових нужних аката. Свака скица, сваки удар длетла вреди исто колико и довршено уметничко дело и ето зато је уметнички интерес ту апсорбован. Ако ова идентификација између средства и циља не би постојала, добивени резултат био би без уметничке вредности; и логичан закључак био би да уметник нема интереса за свој идеал. Истински интерес је да један идеал производи уметни

интерес равне интезивности за све нужне услове потребне да се изрази овај идеал.

Да расветлимо сада проблем односа између интереса и жеље, и између интереса и напора. Жеља и напор су обоје, у свом легитимном значењу, фазе посредног интереса. Они су корелативи а не супротности. Једно и друго постоје ако „ја“ има какав даљи циљ. Кад се енергија троши бесциљно, напор и жеља не постоје. Обоје уистини имплицирају једно стање унутарњег напона изазваног сукобом између жељеног идеала и услова за остварење истог. Овај напон зове се напор кад се јавља потреба да се измени ово стање ствари и прилагоди нашем идеалу. Тада посматрамо унутарњи процес с гледишта идеје, испитујући начин његовог остварења. У противном, овај се напон зове жеља кад се тиче унутрашњих напонских енергија које тај процес омогућавају да би идеја постала стварност или кад процес посматрамо с гледишта расположивих средстава за остварење идеала. Али у сваком случају, постоје тешкоће које треба савладати, вечита упорност унутарње опонирајуће активности. Оно по чему се нарочито разликује жеља од магловитих аспирација, то је управо напор; жеља се јавља тек на глас напора.

Испитујући својства интереса, може се инсистирати било на циљу, било на средствима, и према томе се посматра интелектуална или емоционална страна психолошког процеса. Циљ има тенденцију да се оствари, савлађивањем тешкоћа: отуда осећај напора. Душевне силе имају тенденцију да се развијају до краја, до остварења највишег циља: отуда осећај жеље.

Често се говори о прохтеву као нечем страсном и разузданом. У томе се види неко делање које је само себи циљ, независно од прилика и тежњи субјекта. Под другим условима прохтев се не јавља. Дела независно од сваких услова; није ни разуман, ни рационалан. Једини му је циљ расипање енергије. Сваки велики прохтев троши знатне физичке и психичке енергије, јер личност која их има није свесна њихова циља и све зависи од каприса разних случајности. Организам се троши потпуно бесциљно. Распојасаност и раздраганост стоје у обрнутој сразмери с постигнутим резултатима. Тренутно задовољство које се осећа при истраживању енергије, ето то је све.

Постоји осетна разлика између слепог прохтева нижих животиња и прохтева човека. Животињу је природа обдарила инстинктом. Страх јој служи да побегне или да се сакрије. Љутња јој даје снагу за напад или одбрану. Код животиња ретко осећаји производе узалудно трошење енергије. Што се тиче човечијих прохтева, ту ствар стоји другојачије. Нема сумње да би страх и љутња могли користити и човеку, као и животињи, али је за то потребно васпитање, док се код животиња циљ постиже и без тога. Главни задатак љутње, нема сумње, је отклањање сметњи за постигнуће циља, али, код детета, љутња то не постиже, а при том слаби енергију и исцрпљује организам. Слепи осећај, дакле, треба рационализовати ради чега је потребно ићи свесно циљу, контролисати и васпитати енергије које производе осећај.

Исто тако, да би се „ја“ могло изразити на најефикаснији и најправилнији начин, нужно је да буде свесно циља и средстава којима располаже. Сваки пут када наступе извесне тешкоће у координирању истих, ствара се емоција. Сваки пут када се, с једне стране, изражава идеја у односу на један циљ или предмет, и када се, с друге стране, буде инстинкти и страсти конвергирајући непосредно ка идеји, ствара се узбуђење, што је, са психолошког гледишта, емоција. Добро је познат факат да емоционални елемент нестаје чим се навика дефинитивно формира. Али следују друге навике, с другим циљевима, а с њима и емоција. Активно „ја“ је у једном стању напона, али се та активност не може развити без одређеног циља, сама по себи, за један произвољан и наметнут циљ. Отуда борба између навике и циља, нагона и идеје, средства и циља. Ово стање душевне напетости је битно својство емоције.

Лако је увидети да је циљ емоције стварање извесне количине допунске енергије у крупним моментима живота. Кад је циљ нов и непознат, тешко схватљив, природно, у нама се јавља тежња да га напустимо. Оригиналноста циља је управо та околност која га чини интересантним. Равнодушност према таквом циљу, била би ствар тешка, ако не фатална. То ствара тешкоће са далекусежним последицама. Емоције парализују оно што је сасвим ново у непредвиђеним случајевима стимулишући тако енергије „ја“.

Природно стање морала је у равнотежи емотивног елемента и идеала. Ако је први одвећ дифузан, морални мотив је парализован. Ако је, напротив, сувише снажан, покретач је неспособан да креће све снаге, он је мање-више по страни, под утицајем сопствене немоћи; долази једно стање у коме триумфују слепи осећаји.

Жеља се не може идентификовати с нагонима или слепим осећајима. Разликује се од животињског прохтева тиме што је увек мање-више свесна сопственог циља. Онај који води рачуна о предмету своје жеље и који је свестан тога, самим тим појачава средства за остварење исте. Но, жеља није чисто нагонско, а још мање чисто интелектуално стање.

Кад се у свести јавља представа о неком мртвом предмету, то може имати само естетички и теоријски значај. То пре свега изазива добре намере или индиферентан осећај зависти, али не праву жељу која је нешто активно.

Истинска морална корист жеље је једнака користи емоције чија је, уосталом, само једна специфична форма. Њена улога у моралном животу јесте изазивање потребних средстава ради остварења једног циља који бе, без тога, био предмет чисто теоријског или естетичког посматрања. Наше жеље су доказ да извесни циљеви, извесне идеје, имају утицаја на нас. Оне изражавају снагу нашег карактера, нашу способност рада. Оне посведочавају истинитост нашег идеала, јер циљ који не побуђује никакву жељу је илузија. То је доказ да наше морално стање није здраво и да патимо од хипокризије.

Да би жеља постала фактор моралног развитка треба је уравнотежити. Свака је жеља сама по себи пуста. Лишена мо-

тива, постаје сама себи циљ. Није довољно само имати један идеал, треба бити свестан циља коме се тежи. Сваки произведени надражај треба да служи корисној употреби енергије.

Ето како треба да посматрамо однос између жеље и задовољства. Извесно је да жеља увек појачава један осећај мање-више пријатан, што зависи од тога у којој је мери „ја“ свесно циља у коме долази до свог изражаја. Сам је овај циљ једно задовољство ако смо истог свесни.

Психолошка корист овога задовољства је у томе што циљ утиче на „ја“ и оспособљава га да оно што жели да то и оствари. Нормално задовољство је дакле један инструмент, али који може да промаши циљ и да послужи стварању једног стања пријатног осећања. У место средство, постаје циљ. Моралну распуштеност ствара искључиво ово рђаво искоришћавање задовољства.

Али, рећи ће се, да није довољно расветљен однос између изложеног и психологије интереса. О, дакако, наша анализа задовољства води нас директно на питање непосредног интереса. Права жеља, у ствари, и није ништа друго до особен случај ове врсте интереса. Не може се постићи равнотежа између прохтева, с једне, и идеја или циља, с друге стране, ако циљ није довољно заинтересовао „ја“ да би се предухитрило одвећ брзо и бесциљно трошење емоционалне енергије и ова искористила на најбољи начин за постигнуће циља. Интерес изазван циљем треба да стави у покрет све силе. Активна емоционална снага, то је интерес, који се још може дефинисати као: погонска снага за остварење идеала којим се изражава „ја“.

Интерес се за циљ умирује и дисциплинује жељу. Јер јака жеља, као и одвећ јака одвратност, потиру се сама собом. Ловац почетник је нестрпљив да убије дивљач, он је толико страстан, да је неспособан за самоконтролу и срља у авантуру. Искусни ловац има исти циљ, али он влада собом те је у могућности да користи сви средства за остварење циља. Оно што њега интересује, то није више мисао да се убије, већ потребна средства да се до циља дође. Он идентификује средства са циљем, жеља је постала посредни интерес.

Идеал је тако рећи мртав као чист идеал, али је он жива сила кад је „ја“ активно.

Довде смо испитивали процес изражавања „ја“ на посредан начин, водећи нарочито рачуна о средствима. Расмотримо проблем циља.

По начину свог постанка, идеал је обично пројекција наших активних моћи. Не постаје из ничега и не долази с поља. Идеал није ништа друго до наша активност које треба да смо свесни, да би се схватила њена стална улога и крајњи значај за укупност психичког живота. Једном речју, идеал је свестан нагон, нагон протумачен, процењен према својој важности.

Отуда проистиче његова функција. Ако би идеал постојао независно од активности, било би несхватљиво како може да изазове акцију. Психичка активност потребна за претварање чистог идеала у конкретну стварност била би апсолутна немогућност. И баш због тога што је идеал, у интелектуалном значењу

речи, пројекција психичке активности, он је неминовно идеја во-диља. Он је мотив исто колико и циљ.

Другим речима, кад је идеал мотив, ми констатујемо исту чињеницу, исту појаву коју и код преображавања жеље у посредан интерес. У овом последњем случају, ствар проматрамо у односу на средства, у првом, у односу на циљ. Докле год идеал не постане мотив, није дефинитиван. Постоји сукоб идеала. Ја се налазим између два циља, жељеног и могућег; један одговара мноштву његових активних снага, други мноштву нагона и навика. Мисли, рефлексije су различите; „ја“ још није постало свесно; оно не зна управо шта хоће.

Оно је пред изражајем и тражи час једно, час друго изражајно средство. Тежња ка једном идеалу, само једном циљу показује да се „ја“ изражава само на један начин. Само у том случају, идеал почиње да се конкретно остварује. Постаје мотив. Интерес изазван мотивом прелази ендосмозно у сталне нагоне и навике. Интерес сједињен с нагонима и навикама прожети једним идеалом, ето то је мотив.

Прави напор је управо ова тежња идеала да се оствари — његова борба да постане мотив. Идеал је једна илузија ако га не покрећу и не оплођавају активне моћи. Без динамичких својстава не може се остварити нити постати мотив акције. Али кад је идеал стварно пројекција, рационално развијање латентних снага „ја“, он тежи да се изрази, не малаксавајући упркос сметња и чини све да преобрати баш те сметње у подесна оруђа за своје конкретно остварење. У мери у којој успе у борби, он је стварно, не само формално, истинити идеал, свесна форма индивидуалног изражаја.

Да то илуструјемо. Кад неко не изврши дужност и правда се добрим намерама, узимајући то као олакшавајућу околност, шта вреди ово извињење? Ми испитујемо да ли је било, или није, с његове стране и у његовим намерама покушаја да се изврши дужност и да нису спољни узроци то омели. Ако су сметње биле савладљиве, ми закључујемо да нас ова особа vara или да vara сама себе. Оно што она зове добрим намерама, то су у ствари магловите сентименталне аспирације, илузије, којих није ни било у свести. Вредност једног идеала, његова истинитост, то су снага и надахнуће, истрајност упркос свих сметњи.

Напор узет као погон воље за нешто без интереса је аномалија. У том случају, циљ није садржина свести; он је ван сфере „ја“ и зато без интереса. Свестан напор је доказ истинског погона којим „ја“ тежи да постигне циљ који није нешто засебно. Погону је потребан потстрек споља, он је вештачки и увек доноси извесно исцрпљење. Под таквим условима, напор не само да не доприноси ништа моралном васпитању, већ позитивно значи и један минус. Немогуће је изазвати активне нагоне и у томе ићи до краја; да би се ови нагони изазвали биће потребно да се употребе и мотиви релативно неморални: такви као што је себичан страх, страх од дисциплине, навике чисто механичке или мамац једне рекомпензације.

Лако је увидети да теорије које објашњавају задовољство као мотив, као оне које рачунају с вештачким напором, практично



ништа не значе. И теорија задовољства по којој нема битног циља у коме су усредсређене паничке енергије и њиме управљане, стално мора да рачуна са спољним елементима као импулсима слабих енергија. Опште је позната морална истина, да се нико толико глупо не троши као онај који једино тражи задовољство.

Резултат наше психолошке анализе је раван резултату који добијамо кад анализирамо искуство васпитачево. Напори васпитача, да би ствари учинио интересантним и досаду колико толико претворио у задовољство, доводе овога до алтернативе раздражености и апатије. То је ствар искуства. Психологија напора учи да задовољство узето као циљ нужно производи, с једне стране, велики утрошак невредеће енергије, и с друге, бесциљно расипање ових енергија.

Искуство је научило васпитаче да њихов апел на „вољу“ и тада кад се „ја“ не интересује о предмету увек има за последицу расејаност и слабу пажњу; ученици уче механички, више привидно док њихова машта блуди... Психолози доказују да интересовање субјекта за објекат или за један одређен циљ значи да је субјект нашао свој пут и своје потребе. У овом случају разумљиви су и оправдани напори објекта; он зна ради чега треба да развије енергију: за постигнуће жељеног циља који му омогућава изражај.

У очима васпитача, прави интерес и напор изгледају као два идентична процеса личног изражавања. Наша психолошка анализа потпуно оправдава овај практични постулат васпитања.\*)

С француског  
Драг. Д. Прокић

ТРАЈКО МИХАИЛОВИЋ:

## Основа и облици наставе у активној школи

### У В О Д

Настава је постојала и онда кад није било теорије о њој. Од најстаријих времена, кад је примитиван човек приступао грађењу склоништа, ложењу ватре, лову и другим радовима у циљу самоодржавања, вршен је наставни утицај на млађе. Директан пример у раду од стране старијих, који су у ово доба најпростијег живота и рада, стицали знање својим личним искуством, често лутајући и грешећи, док су млађи посматрали и подржавали — приказују ову наставу као асимилацију, тј. тип наставе у којој је био потпуно одређен циљ: да млађи запамте, и не тражећи разлога таквоме раду, пасивно усвоје исти начин рада.

У току времена, са развићем науке и примењивањем све нових и нових научних истина у свима областима рада и живота,

\*) Даље објављивање ове расправе обустављамо, јер се појавила у засебној књижици под насловом „Интерес и напор и морал и васпитање“, у преводу Милована Арсенијевића, проф., Скопље. — Ур.

све већом поделом рада и стварањем разноврсних установа, друштво је постојало све сложеније тако, да је учење и примање тековина и појава једног овако компликованог друштва, непосредним учешћем ученика, постало немогуће. Из ових разлога појавила се потреба за оснивањем нарочитих установа — школа за омладину, а исто тако одређивано је наставно градиво и циљ, као и нарочити људи, којима се поверава извођење наставе и васпитање омладине.

Тако је од примитивног типа учења, у даљој својој еволуцији настава под разним друштвеним условима, имала врло различите сврхе и облике, на основу чега историја педагогике износи непрегледну многостраност типова. А с погледом на ту разноврсност циљева, који су се у прошлости код разних народа постављали настави, као и васпитању уопште, разрађивана је и педагогика, а специјално дидактика као наука.

Налазећи се пред задатком, да се пронађе и научним разлозима утврди основа на којој се мора поставити извођење наставе, потребно је претходно одговорити на питање: да ли циљ наставе треба да одређује ову основу или је одређује неки други чинилац?

Тражећи одговор на ово важно питање, потребно је констатовати, да је у прошлости циљ наставе, наставни план, наставно градиво као и методе рада нешто што је унето споља, субјективно, што је у разним временима стално било подложно променама, које су задовољавале потребе новог друштва, које се мењало. Зато у овим наставним чиниоцима није могуће пронаћи основу. Према томе погледи психолошке и педагошке науке најновијег времена упућени су ономе што је у настави главно и непроменљиво. Обрађена је пажња детету и суштини дечјег духовног живота, тј. ономе што је од природе дато, заједничко, стално, опште и једно, а то су *психофизички закони дечјег развића*. Они морају бити полазна тачка и основа на којој се има изводити целокупан наставни рад: постављати њен задатак, одређивати обим рада, наставно градиво, наставна средства као и наставни поступак.

Појавом ове основе, у којој су рођењем у дечјој природи усађени елементи, способни да се под повољним условима на своме тлу природно даље развијају по сталним психофизичким законима, обележена је нова епоха наставног и васпитног рада уопште. А разматрањем ове основе у вези са посматрањем и анализом старог правца наставног рада, који је потпуно изражен у наставној теорији Хербартовој, показале се два начелно супротна гледишта од којих може само једно бити научно оправдано и усвојено у теорији и у практичном наставном раду.

## I

## ОСНОВА ХЕРБАРТОВЕ НАСТАВЕ

Постављајући циљ целокупном васпитању и образовању моралног карактера, Хербарт је наставу узимао као најважније средство, којим се ради на постизавању васпитног задатка. Под

карактером он је разумевао један облик воље, а воља не постоји код детета кад дође на свет, већ се мора стварати. „Воља која се прво развије, није права воља, која би била способна, да се одлучи, него једно чудовиште, које је принцип нереди“.

У првим годинама дечјег живота, по Хербарту, и нема воље у правом смислу речи, већ је то неки стални немир и необуздатост, неуређена активност, која је штетна и руши ред ствари који је створен. Оваквим схватањем првобитне дечје активности он за њено спречавање препоручује забрану, а затим претњу, надзор, љубав, ауторитет, казне — систем дисциплинских средстава, која са наставом и васпитањем у ужем смислу, сачињавају потпун комплекс основних васпитних функција за добијање праве воље. Од ових средстава најважнија је настава. Васпитање је немогуће без наставе. Погрешно одбацујући основну чињеницу, да „у живом бићу постоје активне и специфичне функције — витална енергија, која тражи прилику да успешно дејствује“ и схватањем „да се дух састоји из онога што се научило“, тј. „образовањем помоћу наставног градива, које дејствује споља“<sup>1)</sup> — Хербарт поставља целокупни процес правога васпитања и наставе као најважнијег васпитног средства на разлозима из своје психологије, по којој су претставе основица свега душевног живота. Претставе постају способношћу духа да производи разне квалитете при реагирању на спољни свет — „реалије“, које на дух дејствују. Саме за себе претставе нису снаге, али су снаге у међусобним односима. Оне претставе, које су већ створене, могу се под утицајем новог градива потиснути новим и јачим, које се такође производе реакцијом душе. У овом процесу, раније задобијене претставе, које се потискују новим, не бивају уништене, већ заузимају положај тежње за поновним претстављањем и кад нестане препрека, оне се појављују опет као претставе. Према томе кад неке претставе у извесним моментима укупно претстављају објекте, оне се налазе у свести, а кад су потиснуте јачим, онда су испод површине („прага“) свести. Овај однос није увек строго и јасно одређен, јер има претстава, које су само делимично потиснуте, а својим незамраченим деловима налазе се у свести. Некад се претставе пењу, некад тону. Некад се боре са сметњама, а некад се неки други низ претстава бори са истим сметњама, те бива узајамног потпомагања. Стање претстава кад су притиснуте сметњама, а теже поновном изласку у свест Хербарт карактерише као осећања; а промене, покрете, који наступају услед преласка претстава из једног стања у друго, при чему неке савладају сметње и заузимају доминантно место — као жудњу, тј. стање, које је много јасније него што је осећање. Према овоме воља, која је једна врста жудње, а у којој је седиште карактеру, зависи од односа међу претставама, или мисаоног круга, који се помоћу наставе мора образовати само тако, да служи задатку васпитања. Зато настава мора бити васпитна. Ово се постиже ако се мисаони круг образује тако, да њиме вла-

<sup>1)</sup> Д-р Вој. Младеновић: „Основи науке о васпитању“ — стр. 6.

дају моралне идеје: слобода, савршенство, доброта, право и правичност, чиме се долази до оспособљавања за морално поступање.

Знање је без вредности ако из њега не произилази морална воља. Зато ово знање, створено из моралног мисаоног круга, мора бити прожето активношћу, живахно и снажно у тежњи да се претвори у хотење. Ове особине претстава у мисаоном кругу могу се створити, ако се оним претставама које се пењу у свест придружују нове, које се са старим везују и спајају при чему се појављује очекивање или „расположење да се добије прираштај у претстављању које имамо“, тј. облик пажње, која се манифестује као интересовање. Тако, на основу аперцептивне подлоге, ојачане претставе у мисаоном кругу, владају свешћу, и праћене пријатним осећањем (по Рајну и Цилеру), стварају активну снагу, која мртво знање оживљује и преводи у вољу. Према томе између знања и воље стоји интерес или пријатно душевно стање кад претставе завладају свешћу, због чега се појављује жеља за њим и потреба да се дух поново занима дотичним предметом. Због ове важности интереса, који је раније сматран за средство да би се дошло до знања, Хербарт је поставио обрнут однос: да учење мора бити средство да би постао интерес. На основу тога настави је задатак, да створи интерес и то многострани пошто је многострана и воља, у којој се сви њени правци морају развијати равномерно — хармонијски.

Од пресудне су важности за стварање многостраног интересовања две велике области, из којих претставе проистичу. То су *искуство*, које води *сознању* и *опхођење*, које води *учешћу*. Из ових области развијају се правци интереса: емпиријски, спекулативни и естетички (као интереси *сознања*) и симпатички, друштвени и религиозни (као интереси *учешћа*). Ово су извори из којих се помоћу наставе пуштају објекти да утичу на дечју душу, а тиме се мисаони круг проширује и квалитативно преображава психолошким процесом, који захтева два услова: *удубљивање*, тј. кад се у свест без сметњи доводе претставе и *размишљање*, кад се ове претставе сакупљају и везују.

## II

### ОБЛИК И РЕЗУЛТАТИ ХЕРБАРТОВЕ НАСТАВЕ

Своје поставке као погодбе за извођење наставног тока са гледишта многостраног интереса, Хербарт је даље разрадио у позната четири наставна ступња: јасност, асоциација, систем и метода; а његов ученик Цилер поделио је јасност у анализу и синтезу и обрадио „Теорију формалних ступњева“, утврђујући тако облик наставног поступка за практичан рад. Свака методска јединица одређеног наставног градива, спроведена на овај начин, искоришћавана је потпуно, јер се напред изложеним психолошким процесом по плану богати и снажи мисаони круг претстава, који је одлучујући за извођење васпитног задатка: образовање моралног карактера.

На постављеној основи наставе, која се састоји из механизма претстава конструисана је, дакле, и обрада наставног градива у изнетом облику и цео ток извођења наставе, према чему би изгледало, да је питање наставе као најважније средство у

васпитању решено, а тиме и проблем целокупног васпитања. Међутим, погрешни резултати, које је у пракси дала школа Хербартова и његових ученика, најбоље доказују, да је цео њен рад погрешан и одговара ненаучно постављеној основи.

Пре свега теорија, да се урођена дечја активност као штетна сузбија било дисциплинским или другим средствима, да би се утицало споља на дечји дух, спроведена је и у практичном школском раду као и у целом систему наставе, којој је дат шаблон у формалним ступњевима. Створена је школа слушања и говора или пасивног рада, јер наставно градиво обрађује наставник. Он је активан: развија, проналази, доказује, експериментише, говори, упоређује, црта и реализује, а ученици гледајући примају и одговарајући на питања, сарађују у извођењу наставе. Ученици су при учењу спореднији од наставника. Цео наставни процес и рад води наставник и у вези са дисциплинским захтевом од ученика да за време наставе „седе право и слушају“ — у целокупном наставном току показује се *пасивност* ученичких психофизичких способности. Највећа активност, којом ученици учествују, то је говор као израз онога што се од наставника чуло и видело. Највећим делом речима или пасивним посматрањем слика и објеката изучава се и изражава научено о природи и односу човека према њој; о моралним, религиозним, националним и човечанским особинама и узајамним односима и делању људи у друштву. Ова настава, која не пружа могућност да се развијају посебне потребе и лични интереси ученика, слаби вољу, јер спутава личну иницијативу и критику сопственог и туђег рада и тако убија самосталну активност, утакмицу и усавршавање.

Још једна битна карактеристика Хербартове наставе је *отсутност социалнога момента*. Код ученика се не обраћа пажња стварању односа узајамног учешћа у радости, болу, невољама и другим основним осећањима, која чине основу у развићу симпатичних и социалних осећања. Тиме је немогућан додир и веза са животом и радом друштва, које постоји ван школе у стварној социалној заједници. Наставом која је изолована од правога живота, ученици се на овај начин не спремају за живот у социалној заједници која постоји, него за један специјални школски живот, у коме се не упознаје реалност света и природе, већ се из наставног градива добија знање за неки замишљен живот.

Из свега се може закључити, да Хербартова васпитна настава не тражи основу наставног рада у животној радњи, која је од природе дата дечјем психофизичком организму, спремној да се под повољним условима, сама, изнутра развија у правцу акције за сазнањем, моралним делима и социалним животом. Она је нашла основу у спољним утицајима да би се створио мисаони круг, од кога зависи даљи развитак душевног живота. С вером да из знања резултира воља, тежила је гомилању знања и добила израђен тип *интелектуалистички*, а облик учења протезно *вербалистички*.

Ова карактеристика Хербартове наставе изразиће се и биће јасна у свему, кад се изврши разматрање битних одлика наставе у новој активној школи.

## III

## ОСНОВА АКТИВНЕ НАСТАВЕ

Не постоји појединачан људски живот. Он добија свој смисао само у људској заједници. Само заједнички рад могао је ући у борбу и савлађивање природе и створити савршенији живот свакога појединца. Заједница људскога живота створила је услове за свестрани развитак рада и науке, чијим се резултатима диви данашњица. За све сложеније задатке, који у животу претстоје, све више расте потреба за животном заједницом, јер она даје вредност и појединачном животу. И дете је члан животне заједнице. Садашња деца сачињаваће људско друштво у будућности. Према томе, права вредност будуће људске заједнице зависи од правца, којим се у садашњици упућује делање омладине. Зато је васпитање деце друштвени захтев, а из тога настаје потреба упознавања дечје природе, чији развитак треба потпомагати и водити. „Природа треба да пружи законе и циљ развитка. Према томе наша би дужност била да јој следујемо и да се прилагодимо њеним путевима; ми се управо склањамо с пута и пуштамо природи да она ради. Али је задатак васпитања, да се стара баш за оно што природа пропушта да обезбеди: подређивање природних снага социјалним нормама“.<sup>1)</sup> Али природне дечје снаге не могу се водити „по својој вољи“ — без обзира на друштво. Јер човек није биће испуњено само догађајима личнога живота. Свака особа изражава још и духовна стања, која садрже осећања, идеје, навике наклоњености и поступке, које испољавају једну социјалну средину. Човек је принуђен да из социјалне заједнице у којој живи, прима извесне начине рада, понашања, мишљења и осећања. Он се у друштвеној заједници упућује на обавезе: да се брине и о другима, да саосећа њихова душевна стања и да се ослобођава егоизма. Тако се гаје алтруистичка осећања из којих потичу пожртвовања и племенита дела, корисна за друге чланове социјалне заједнице, у којој се омогућава и њихова сарадња на опште-корисним задацима. Друштво обуздава страсти и учи трпљењу ради остварења виших циљева, развијајући осећања дужности према себи и према другима. У друштву се стварају навике и обавезе за свакога, — да се у извесној социјалној средини понаша учтиво, да се одева пристojно, да је у опхођењу и говору пажљив, у раду тачан. У противном, постоји реакција друштвене средине, да би се одржало створено нормално, уобичајено поступање. Још више друштво интервенише кад постоје иступања појединаца у областима моралних обичаја и рада. Па и кад не постоје строго принудне мере (на пр. закони, правилници), да се појединци обавезују и гоне на одређене поступке, у свима социјалним односима, при сваком раду, друштво појединим личностима намеће многе своје захтеве као обавезе. Према томе социјални нагони који потичу из дечје природе, подлежу утицају друштвене средине, а васпитним утицајем морају се доводити у сагласност са друштвеним потребама. И способност деце, да својим животом и поступањем у будућности заузму сагласан поло-

<sup>1)</sup> Ц. Дуј: „Педагогика и демократија“ — стр. 185—195.

жај са животом савремене друштвене средине претпоставља услов, да се она упуте саображавању обичајима, навикама и животу дотичне друштвене средине. Отуда, по Durkheim-у, „у сваком моменту времена има један регулаторни тип васпитања условљен духом времена, од кога се ми не можемо удаљавати, а да не ризикујемо велике авантуре“.<sup>1)</sup> Зато ово саображавање дечјих способности мора бити онакво, какво је друштво у извесном моменту времена, а из тога излази, да васпитни утицај не може бити увек истога правца, већ варира према моралним, интелектуалним, физичким, економским и политичким животним потребама друштвене средине, која се стално мења. Деца, рођена у друштвеној средини, у којој постоје разне социалне установе, разне културне и политичке организације, религиозна веровања, извесан ступањ науке и индустрије, моралне навике и обичаји, морају имати везе са тим организмом, у коме ће као одрасли чланови животне заједнице, у њима обавезно сарађивати. Значи, да и школа са својим ученицима, својом наставом и целокупним васпитним радом и животом, мора бити део општег друштвеног организма, у коме треба да струји исти живот као и ван школе, тј. школски живот и рад морају бити инервисани и натапани крвљу из истих извора, који хране и дају живот целом друштвеном телу тако, да се деца као будући чланови друштвене заједнице, оспособе за сагласну функцију у томе организму.

И настава, која служи вођењу дечјег душевног развика, мора имати задатак, да обрадом наставног материјала оспособи дете за самосталног члана и улазак у друштвену заједницу ради вршења социалних задатака. Зато се настава прилагођава реалном социалном животу у свима правцима. Школа постаје средина, у којој се истински проживљује физички, културни, морални, породични, професионални и национални живот. А тиме настава ступа у службу животу, јер се ученици у школи навикавају и оспособљавају за вршење социалних функција у стварном животу. Настава на овај начин постаје „настава живота“ или „школа живота“, у којој се живот не учи из књиге, већ се стварно он проживљује и стеченим искуством улази у социалну стварност ван школе, где ученици само настављају вршење својих социалних функција.

За вођење дечјег развика у правцу постављеног задатка, мора се поћи од суштине дечјег душевног живота или основе, коју налазимо у дечјој природи као спонтану активност. Психолошко испитивање дечје природе, показује, да се акција јавља пре свести. Она се појављује од најранијег детињства, управо од самога рођења, јер и први, неодређени покрети, показују спонтану, несвесну радљивост животога бића, док се свест стиче тек у току живота поступним утицајем спољњег света. Знање о појединим радњама не може бити извор акције, кад акција може постојати и пре сваког знања. А кад се акција налази у дечјој природи, као нешто безусловно дато, онда се од те основе, а не

<sup>1)</sup> Д-р Ф. Медић: „Проблем васпитања у светлости Диркхајм-ове социологије“ — стр. 17.

од знања, мора поћи при вођењу развитка дечјег. „Један мотор, који је у покрету можемо регулисавати само покретима, а никако речима. И вољу можемо развијати само акцијом, а интелигенцију — знањем“.<sup>1)</sup>

При вођењу развитка и настава мора поћи од ове основе. „Дакле, поћи од спонтане дечје активности: поћи од њихових ручних и конструктивних активности, поћи од њихових душевних активности, које доминирају у њима; поћи од њихових моралних и социалних манифестација, какве се јављају у свагдашњем животу, слободном и природном, према приликама, према догађајима, предвиђеним и непредвиђеним“.<sup>2)</sup>

Налазећи у дечјој природи наслеђене клице активности, за које треба стварати услове ради правца њиховог даљег вођења у развићу, настава добија особине активног чиниоца у васпитању, јер се помоћу ње само наставља процес акције, који је природно дат. Тиме се уједно у настави одређује и основни облик развитка, који се појављује као рад, дечје самостално доживљавање. Радом су обухваћени сви остали облици активности, помоћу којих се у заједници живота врши међусобни утицај и потпомагање развоја појединаца и друштва.

(Наставиће се)

ВУКОСАВА М. ПОПОВИЋ:

## Психоаналитички значај грешења и кажњавања деце

*Психоанализа кажњавања.* — Циљ је казне у васпитању: да се отклони понављање учињене грешке и да се отклони подражавање од стране других. Осим тога она мора да се примени на сваког појединца, да би се одржао праведан однос свих према реду тј. да би се дало задовољење нагонској потреби сваког да се брани од поремећаја реда. Она се употребљава и код здраве деце онда, кад друга васпитна средства не могу да помогну. Будући да је казна, тако рећи, нужно васпитно зло, то ми ако и не можемо њено дејство да сведемо у границе које желимо, морамо се трудити да бар отклонимо њене штетне последице и дејства. При кажњавању треба водити рачуна о индивидуалним особинама ученика. Јер будући да је казна резултат индивидуалне констелације, у којој се налазе с једне стране нагони и потребе ученика, а с друге интереси и потребе реда, то ће ученик схватити казну само онда као оправдану, ако признаје ред и ако увиђа своју кривицу тј. ако увиђа да је грешка његово индивидуално дело, а не последица, рецимо, стицаја околности, у које је доспео случајно или туђом кривицом. Даље, треба имати у виду да исту грешку ученици могу да врше из различитих раз-

<sup>1)</sup> Џ. Дуј: „Педагогика и демократија“ — стр. 36.

<sup>2)</sup> Ад. Феријер: „Активна школа“ — стр. 18.



лога: пакости, подражавања, непажње, заборав, неразумевања реда итд. Отуда према индивидуалном узроку и мотиву грешења мора се одређивати и казна и поступак у кажњавању. Јер неправилно схватање ученичке кривице изазива код ученика осећање да је казна неправедна, што има за последицу губљење разумевања школског реда и његове оправданости. Нетачно схватање кривице ученика повлачи за собом нетачно примењивање дисциплинских мера, које опет изазива, место преокрета на боље, преокрет на горе; место да га васпита, казна од њега ствара један несоцијални тип. Даље, ученик треба у казни да види или да му се објасни, да она није израз учитељеве самовоље већ израз успостављања школског реда. Треба да му се објасни да је без реда у школи немогућ рад. Из свих тих разлога казна се мора примењивати опрезно и њено одмеравање мора бити праведно. При томе треба нарочито пазити, да се казна често и непрекидно не понавља, јер то слаби ефикасност казне.

Педагошка пракса нам је показала, а и психоаналитички нам је то јасно, да су нарочито незгодне врсте кажњавања: понижавање и исмевање ученика. Оне изазивају код ученика осећање ниже моралне вредности. Понижавањем дете губи веру у себе и поштовање према себи, а оно дете које не верује у себе неће никад бити у стању, да напрегне све снаге у остварењу васпитних циљева и извршавању задатака које му школа налаже. Оно ће увек остати на пола пута верујући у своју неспособност; оно многе ствари неће ни покушати, бар не озбиљно, јер верује да их не може остварити. С друге стране дете које изгуби поштовање према себи, губи га и према свима стварима и вредностима око себе, па према томе и према вредности васпитних циљева и смисла наставе. Оно тиме постаје живи перманентни фактор нереда. Затим смањивање оцене за кривице није згодна казна због тога што васпитаник није у стању да увиди праведност казне, а то је, као што смо увидели, један од битних услова казне. Јер васпитаник који је неправедно кажњен, добија утисак да ред не поштују ни они који кажњавају, тиме што га кажњавају неправедно. Отуда он сматра казну као неправду, дакле, као зло, против кога има права да се бори као и против сваког другог зла које га у животу неправедно снађе. Кажњавање глађу, ускраћивање одмора су казне које се не препоручују због тога, јер имају неповољно хигијенско и здравствено дејство, те тиме шкодећи здрављу ученика поткопавају и подривају основне темеље и најглавније услове сваког васпитања уопште. Здравље је не само услов васпитања него и фактор реда, јер болесно дете лакше греша. Од казни које се смеју употребљавати према здравим васпитаницима рачунају се ове: 1) Укор исказан приватно или јавно. Приватно изражавање укора има повољно васпитно дејство због тога, што ученик тиме добија утисак да васпитач води нарочито рачуна о њему, а то омогућава успостављање једне пријатељске атмосфере поверења између васпитача и васпитаника. То пријатељство и поверење према васпитачу јесте најглавнији услов за идентификацију, а идентификација омогућава примање васпитачевог над- Ја од стране васпитаника, то значи

примање и присвајање принципа реда и васпитања од стране ученика. Јавни укор исказан пријатељски и благонаклоно може да има повољно дејство само у извесним случајевима, наиме, код здраве и амбициозне деце, код које је већ обављен процес идентификације. Укор је код њих у том случају нарочито повољан потстрек за рехабилитацијом односно за повраћањем изгубљене наставникове љубави. 2) Уклањање ученика из активности у којој је нарушио ред (из игре лакше него са часа) је згодан начин кажњавања због тога, што ученик ту има прилике да непосредно увиди однос између грешке и казне, те отуда може јасно да осети оправданост и праведност казне. Таква казна не може код њега да изазове никакве психичке поремећаје. 3) Исто то важи и за ограничавање датих слобода и привилегија које се сматрају за израз нарочитог васпитачевог поверења. 4) Достава кривице родитељима или оптужбе ученика вишој школској власти згодан је начин кажњавања због тога, што њима ученик осећа тежњу васпитачеву да буде објективан у примени казне и опрезан у њеном одмеравању. Та објективност и опрезност изазива код ученика љубав и поверење према васпитачу, јер дете осећа да ће родитељи најбоље проценити његову грешку и према томе одмерити величину казне онако како је то за њега најповољније. Пријава ученика вишој школској власти изазива код њега осећање да је циљ васпитача објективно одмеравање казне, коју у том случају он никако не може схватити као израз сталне личне мржње или гњева и нерасположења, него као адекватни израз величине учињеног преступа. Та адекватност пак ствара код њега уверење о оправданости казне. 5) Накнада за учињену штету је препоручљив начин кажњавања због тога, што васпитаник увиђа да неко води надзор над редом и интересом заједнице (у овом случају школе), што ствара и развија његове социјалне нагоне. С друге стране она као најадекватнији начин кажњавања очигледно одмерава казну према величини грешке. 6) Понижавање групе ученика је препоручљива репресивна мера због тога што она, нарочито изражена у благонаклоном тону, удара на колективно над-Ја или на јавно мњење заједнице. Будући да је човек, а дете поготово, социјално биће и да оно у већини случајева себе цени и поштује по цењењу које му указује његова ужа заједница, то понижавање те уже заједнице врши на њу морални притисак који она после преноси на појединца. Даље она може нарочито код осетљиве и морално здравље деце да пробуди социјална осећања према неправедном сношењу казне од стране заједнице и да на тај начин појача осећање социјалне солидарности. Понижавање групе може да буде незгодно онда, ако група није хомогена и ако не постоји међусобна љубав и другарска солидарност међу њеним члановима. У том случају понижавање групе за кривице појединаца изазива још јаче распадање заједнице и потенцирање казне и притиска, које заједница прима и преноси на онога, због кога је као целина била кажњена. Кривац у том случају бива много немилосрдније кажњен од заједнице, него што би га казнио и најстрожији васпитач. 7) Физичке казне које многи педагози одбацују, могу да буду од изванредног педаго-

шког дејства нарочито код здраве и млађе деце, ако се примењују праведно. При томе треба имати у виду да се телесна казна не сме препоручити као средство, не због тога што би било најгоре, него зато што се најлакше злоупотребљава. Треба само дозволити телесну казну уопште и многи ће васпитач било из лености било из љутине прибећи тој репресивној мери, која не захтева никакво размишљање нити било какве педагошке обзире. Хербартове дисциплинске мере, које многи сматрају за класичан пример постепености кажњавања и у исто време класичан пример губљења наставничког стрпљења, јесу у ствари специфициране казне, о којима је већ било речи. У те спадају: достава кривице вишој школској власти; да кривац изађе и стоји преставља у ствари потенцирани укор дат појединцу јавно; опомена целог разреда преставља понижавање заједнице за кривице појединаца. Куцање у сто и застанак у предавању имају повољно дејство због тога што уносе извесну неочекивану промену у монотони ток предавања (бар за ђаке понекад). Ова промена потстрекава пажњу на предавање и наставу, те се отуд може више употребити као згодно средство за потстицање пажње него као казна.<sup>1)</sup>

*Васпитне мере и њихов психоаналитички значај.* — Поред казне здраво дете се може присилити да нешто чини или не извесним наградама или како то Ајхорн каже, премијама љубави (*Liebes premien*). Постоје дакле, у главном два средства уврштавања деце у културну заједницу: казне и награде. Оба се та средства могу употребити. И кад психоанализа испитује њихов васпитни значај и примену, онда се она не пита, која је од њих боља, него, која је у датом случају погоднија и економнија. Јер има деце која много брже реагирају на казну, док друга то пре чине на награду. Али је важно у сваком случају да злоупотреба оба та средства постиже баш супротно дејство. Ако се у васпитању деце претера са наградама, ако се оно претерано мази и ако му се стално угађа, оно губи пут и смисао за стварност. „У томе се случају превиђа да награда треба да буде само потстрек — како то каже Ајхорн на то, да се дете одрекне оног што жели и што му чини задовољство. Ако васпитач награђује дете не тражећи од њега никакву противрадњу, ако он дакле награду добровољно поклања, не чекајући да је дете заслужи одричући се задовољења неког свог нагона, онда дете губи навику и прилику за напрезање. Оно је сигурно у награду и за њега не постоји потреба да се одрекне и оног задовољства које произлази из задовољења нагона, а које је потребно на путу у стварност. Оно, дакле, без напора прибавља себи двоструко задовољство“.<sup>1)</sup> Шта ће бити последица тога? „Дете ће бити све старије, сазреваће телесно, али ће остати подложно владавини принципа задовољства, што одговара једном много ранијем ступњу дечијег развика. Принцип задовољства може се савладати

<sup>1)</sup> О врстама казни и систему принудних мера упореди нарочито необјављена предавања Др. Вићентија Ракића из опште дидактике.

<sup>1)</sup> А. Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*, 1925, p. 246.

само тако, ако живот присили дете на одрицање и на непријатне доживљаје који се не могу искључити.“<sup>2)</sup>

Сваки човек у току свог развића и васпитања мора се и оспособити да буде члан културне заједнице. Он се мора уврстити у социјални живот, а за то је главни и први услов, да он познаје не само културне и социјалне односе који стварно владају у друштву него и економске, јавно и приватно-правне, па и природне (физичко-хемијске). То значи дете мора у току васпитања да се оспособи за пуно разумевање и природно-научних и духовно-научних односа зависности света. Једном речју, оно се мора оспособити за сналажење у духовном и физичком свету и у социјалном и културном животу заједнице, чији он треба да буде активан члан. Омогућити детету пут у стварност, како каже психоанализа, значи дакле омогућити му пут у духовну и физичку реалност света и пут у духовне и физичке потребе и захтеве живота.

Дете много мажено добија утисак да је живот много лакши да у њему нема ничег осим задовољства, да је прави циљ свих ствари да му омогуће и прибаве задовољење свих његових жеља. Чим оно наиђе на прву препреку у животу оно је склоно (или) да се разочарано повуче са попршта борбе, да кука и јадикује и да уобрази да је несретно и занемарено. Оно ће, једном речју, изгубити прави смисао за стварност и правилне односе у животу и свету. С друге стране ако се неко дете претерано кажњава тј. ако се оно васпитава са сувишном строгошћу, онда се код њега гомилају непријатни доживљаји. Дете не осећа љубав родитеља и васпитача, а ко није осетио љубав родитеља, тај никад неће моћи да воли и да успе у животу и то највише због тога што неће моћи нити да помоћу идентификације изобрази над-Ја (социјална свест) нити да стекне самоуверење и самопоштовање тј. веру у себе која је у ствари врста сублимарног израза родитељске љубави. Даље, оно се ставља у непријатељски положај према васпитачу и неће имати више довољног разлога ни мотива да призна захтеве стварности коју васпитач заступа. Оно ће сматрати да је избачено из друштвене заједнице, да је прогоњено и омражено од свих, те ће због тога осетити задовољство у свима радњама, које штете интересе заједнице. У њему ће се скупљати и нагомилавати гњев и незадовољство према заједници. Оно ће бити пркосно, ћутљиво, затворено, неповерљиво и лажљиво. Оно ће од заједнице очекивати само зло и тежиће да јој врати зло злим, дакле, оно ће је у ствари мрзити. Отуда оно неће никада признати колективно над-Ја нити моралну свест заједнице, те тиме ни њен интерес и ред.

У оба случаја, дакле, имаћемо посла са децом која, делом због љубави и попуштања, а делом због претеране строгости и многог кажњавања, нису могла да нађу пут у стварност, те отуда нису могла да се уздигну на ступањ развитка зрелог човека, него су остала на нижем стадију развитка. Јер смисао за реалност који се стиче правилним схватањем животних ситуација спада у један

<sup>2)</sup> Ibid. p. 247.

од битних услова развитка човекове личности. Тако нам Ајхорн саопштава случај једне девојчице, којој су родитељи рано умрли и која је услед тога доспела у руке даљње тетке која је са њом врло грубо поступала. Дете је изгубило своје родитеље не само рано него и на један изузетно трагичан начин. Наиме, отац јој је умро од туберкулозе гушећи се у сопственој крви, што је дете посматрало и проживљавало. Мајка је се убрзо после тога обесила о прозорску кваку, у ком положају ју је мала затекла. Дете је било кажњавано не само батинама и безобзирним поступком своје тетке него и тим доживљајем из детињства и начином на који је изгубило родитеље. Она је тек касније у школи, захваљујући изузетно лепом опхођењу од стране њене васпитачице и љубави школских другарица, први пут осетила љубав и поверење и пријатност која долази од околине. Последица тога је била један њен амбивалентан став према околини, наиме, у школи је била добра, пажљива, уредна, искрена, док је код куће показивала све знаке запуштеног и поквареног детета. На том примеру се лепо види, баш због те диференцираности става према околини, штетан утицај претеране строгости и кажњавања. Исти је случај са тзв. агресивном децом (то је нарочито случај покварене деце) коју је Ајхорн, у свом заводу за поправку запуштене деце, морао издвојити у засебну групу и примењивати нарочите методе васпитања. Оно што је за нас важно у овом случају је факат да су та деца била много кажњавана од својих родитеља или од живота уопште. Ајхорн их је лечио на тај начин што им је у прво време дозволио да раде све што хоће. Тиме је 1) показао потпуно поверење према њима и 2) што их за њихова недела (туче, свађе, разбијања) није уопште кажњавао, те тиме показао према њима љубав и заузео сасвим други став него што су према њима поступали људи и живот. Резултат тога је био потпуно позитиван. Дечаци су се после једног низа дана, пошто су своју агресивност претходно појачали, потпуно умирили и вратили социјалном реду.

*Васпитни поступак према болесној и поремећеној деци.* — Пре него што пређемо на третирање, те према томе и лечење грешака тј. отклањање њихово код оне деце која греше због неке душевне болести, рећи ћемо неколико речи о оној деци која греше из неког пролазног унутарњег конфликта. Тај конфликт је у већини случајева последица неког доживљаја из најранијег детињства. Психоанализа је утврдила да су доживљаји из најранијег детињства тј. од дана рођења до пете године, од пресудног значаја за здравље и душевну равнотежу кроз цели живот. Ми, разуме се, не можемо излагати овом приликом све случајеве таквих доживљаја, чија је последица дисоцијално или систематско грешење, али ћемо навести неколико типичних случајева.

Ајхорн саопштава случај једног запуштеног детета, које је поткрадало своје родитеље и бежало од куће. То је чинило због тога што је његов отац узео себи за жену младу девојку, према којој је дечко још пре него што му је постала маћеха, осећао детињску љубав. Та љубав би вероватно у току његовог пубертета сама по себи ишчезла тј. била пренесена на неки други мо-

гући објект љубави, да није његов отац, узевши је за жену, прекинуо здраво и природно решење те дечије љубави. Приморао га је да своја осећања уништи односно потисне у несвест, јер су она постала забрањена и ружна тиме, што је она постала његова маћеха. Будући да је отац виновник тих његових рушења осећања, то се његова мржња (разуме се несвесна) окреће против оца; он одбацује очево над- Ја, а са њиме и цели социјални поредак. Тај случај би се могао на тај начин лечити, што би неко пре свега примио на себе улогу оца (учитељ или неки старији рођак), чије над- Ја би то запуштено дете примило тиме што би се из љубави према њему са њим идентификовало, те са тим над- Ја примило и његове социјалне принципе. Ако би оно анализом било обавештено о узроку своје запуштености и о својој љубави према маћехи, онда ништа друго не би стајало на путу његовом даљњем правилном развићу и васпитању. Други случај нам илуструје један сасвим други тип запуштености детета, који се, разуме се, и друкчије лечи. Ради се, по причању Ајхорна, о једној девојци, која је укравши из куће рубље за време док јој је мајка лежала на умору, продала га и отишла да се забавља. Дошавши кући затекла је мртву мајку. Од тога доба стално ју је мучио један сан у коме јој се појављивала њена покојна мајка и давила је, из ког сна се она будила тек онда, кад је већ била мртва уморна. Уз то је волела да плаши другу децу и реметила је ред у школи. Анализом је утврђено да је тај сан последица те радње. Кад је то дете психоанализирано и када му је било објашњено да је то његово дело, истина, ружно, али да му се опрашта, оно је престало са својим асоцијалним понашањем и изгубило је патолошке снове.

Та врста запуштености из моралних разлога (како каже Ајхорн »*Verbrecher aus Moral*«) већ се приближује болесним случајевима, који се морају лечити и за које, према томе, кажњавање уопште не може доћи у обзир. У свим тим случајевима, дакле у случајевима грешења из неког психолошког сукоба или због болести, узрок грешења је последица недовољног и непотпуног развитка. Грешење је тада последица једног делимичног заостајања у развитку, које може да има најразличитије узроке. Последице тих узрока не могу се отклањати ни казнама ни придикама (речи, опомене, укор) него психоанализом и стварањем такве животне ситуације, у којој ће се детету пружити могућност да путем доживљаја надокнади и омогући развитак. На тај начин ће се отклонити душевни јаз и расцеп личности, који је услед тога настао. Кажњавање здраве деце, дакле, психоанализа не забрањује. Она га шта више препоручује у извесним случајевима. Али она се не задржава на томе, него испитује психолошке последице појединих начина кажњавања. Даље, последице претераног кажњавања или кажњавања садиста или рђавих педагога. Она испитује последице кажњавања деце која греше из неког душевног конфликта или перманентног душевног поремећаја и за те случајеве забрањује казне као потпуно неефикасно средство васпитања. Место кажњавања препоручује један систем васпитних мера и душевне хигијене, који има за циљ, пошто се

пронађе патогени фактор грешења или латентна запуштеност духовног развића детета, да га отклони. То се може постићи или 1) психоанализом или пренашањем, задовољавањем и каналисањем нагонских потреба, које су изазвале душевни поремећај и тиме омеле правилан развитак. То се може постићи и 2) сублимацијом тј. упућивањем нагонских снага, које нису директно могле бити задовољене, на социјално корисне циљеве, башто се за то претходно код васпитаника створи повољна душевна ситуација; 3) Идентификацијом и љубављу која потпомаже развиће над-Ја, те тиме и уврштавање у социјални ред и примање њихових принципа од стране васпитаника.

**Закључак.** — Но иако нам психоанализа не даје један општи рецепт за све случајеве она нам у виду горе изложених средстава даје низ упута помоћу којих можемо од случаја до случаја пронаћи патогени фактор или латентну запуштеност.

При свему томе психоанализа нам не даје једно опште упутство за све случајеве, него нас упућује на аналитичке студије појединих случајева и труди се да за сваког појединца створи такву ситуацију, која ће омогућити његово васпитање. То значи, она се стара да сваком појединцу, према природи узрока његовог грешења, створи такву ситуацију, која ће му омогућити надокнађавање оних доживљаја, чији је недостатак изазвао његово латентно грешење (тј. узрок грешења), а тиме развитак једне или више компонената његове личности. Уз то психоанализа се руководи општим правилом, да се нико не може васпитати придикама, речима и опоменама, него само и једино доживљајима.

**ЈОВАН ПЕТРОВИЋ:**

## Стваралачка школа

Нова савремена школа о којој се у нас почело водити рачуна после Светскога рата, за своје ближе одређивање добила је у нас неколико назива. Од њих су најпознатија ова три: *радна, активна и функционална* — школа.

Али кад се не губи из вида да без *рада, акције и функције* самих ученика није било ни досада нити може бити отсада било какве школе, — осећало се од самог почетка да ниједан од предња три најпопуларнија назива не обухвата баш оно што треба да је специфична одлика те будуће школе, која је баш сада у жеку стварања и код нас.

Јест! Будућа нова школа као *радна, активна и функционална* до највеће могуће мере и од стране самих ученика, несумњиво треба да развија понајпре *творачке* дечје снаге и на рачун њихових рушилачких склоности. Јер и рушиоци су и радни и активни и функционални колико највише могу, али — у негативном смислу. А човечанству су вазда потребне једино личности које ће стављати све своје и физичке и духовне напоре у правцу позитивног рада односно — стварања.

Да би пак будућа школа одиста могла бити *стваралачка*, у њој се васпитаницима не сме давати *ништа готово* од онога до чега они могу доћи или сами или уз припомоћ свога наставника. Јер само тиме ће се за свагда раскрстити како са досадашњом вербалном наставом при којој је васпитаник био пасиван слуша-лац поглавито речи без стварнога садржаја, тако и са свима осталим механичким радњама које се врше по датом угледу, а при којима је он прост работник, место да је свој лични изграђивач који срцем осећа све оно што духом и руком ствара и преживљује.

Зато ће у будућој новој школи поред појединачних преживљавања одјекивати на све стране и заједничка преживљавања. А то ће рећи: заједничка посматрања, истраживања, проналажења и откривања у вези са најразноврснијим духовним и физичким стварањима. Тиме ће се опет омогућити развијање и социјалних осећања која ће чинити основицу за заједнички поглед на свет и живот. А овај ће бити противтежа људске себичности из које баш и потиче највећи број друштвених зала. Тако ће будућа нова школа преваспитавати и децу негативно настројену, јер ће и рушиоце преобраћати у ствараоце па тим самим и бити *стваралачка* до највеће могуће мере.

### Настава рачунања

*Средства за извођење рачунања у будућој — стваралачкој школи*

Било је доба кад се за средства у рачунању није ни знало. Тада цифре бејаху и алфа и омега у обуци рачунице. Јер у то доба није се наслућивала вредност ни оних најосновнијих бројних претстава о количинама које чине прву десетицу. Тада се целокупно рачунање сводило на речи без стварне садржине. Зато је и падало онако тешко и деци и учитељима.

Када су се доцније стала уносити поједина наставна средства при обуци у рачунању, убрзо се појавила жеља да се од рачунице створи *оштрило* дечјег духа. Зато су се поред природних средства почела помаљати и разноврсна вештачка средства док се није дошло и до *машине* за рачунање. Али при свем том настава рачунања никако није могла да постане оно што се на почетку овога периода донекле и справом могло очекивати. Шта више муку муче са њом и наставници и васпитачи и у новој — *радној* школи. Јер рачунање се вазда извргавало па се и данданаас измеће у вербалну наставу, која се баш и у *радној* школи једначи са *механичком работом*. А механичко работање далеко је од тога да прибира и уздиже дух дечји онако како ваља.

Па ако се одиста жели да рашчисти са досадашњом вербалном наставом у рачунању, будућа — *стваралачка* школа пре свега другога мора да сведе број наставних средстава при обуци рачунице на најнужнији минимум, који ће ићи у сусрет дечјем прибирању место данашњег расејавања. А кад се томе послу приступи онда се јасно запажа да на првом ступњу ваља употребљавати поглавито *прсте* и *руску рачунаљку*, а на другом — *кукурузна зрна*, место којих се у крајњој нужди могу узети и сама деца.



## 1) П р с т и

Прсти ће бити примарно средство за обуку почетног рачунања у будућој — стваралачкој школи. Ово понајпре стога што су — као саставни делови људскога тела — најближи дечјем духу. Даље и зато, што се — поглавито њиховим затезањем при пружању — појединачне претставе о количинама баш у обиму прве десетице тиме најпоузданије истичу до нужне јасноће у почетничкој свести. Јер у том случају опште чуло узима учешћа до највеће могуће мере.

Још ваља бити начисто и стим, да прсти треба да остану примарно средство исто тако и при запажању оних првих изведених представа о количинама како у обиму друге десетице тако и током целе прве стотине. Јер док на пример Турци или Мађари логички исказују и количине у обиму друге десетице бројећи овако: десет један, десет два, десет три... десет девет, — дотле при исказивању ових количина словенски народи праве обрте па броје: један-на-десет, два-на-десет итд., из чега је у нас потом и дошло, једанаест, дванаест... и деветнаест. У германских народа пак овај обрт задржава се током целе стотине. Зато у томе и ваља гледати главни разлог што је рачуница њиховој деци тежа него нашој. А у алтајских народа ваља да је најлакша.

Да прсти треба да остану примарно наставно средство при првом запажању појединачних претстава о количинама у обиму целе прве стотине, говори и тај факат што је ван свакога спора њихов број на једној руци дао повода за појаву петичног, а на обема — за појаву десетичног бројног система. Али да су и прсти на ногама узимали удела у историјском развоју рачунања доказ је онај рудименат по коме Французи број осамдесет схватају као четири двадесет. Зато ће се у будућој — стваралачкој школи позивати у помоћ и прсти на ногама чим се пређе на другу десетицу, па ће се ово продужити и до краја прве стотине.

## 2) Р у с к а р а ч у н а љ к а

Од свију вештачких средстава, макако привлачна била њихова имена, — нема нити може бити савршенијег од руске рачунаљке. А она је изум **целога** руског народа. Њено преимућство над свима осталим средствима при извођењу почетног рачунања понајпре је у томе, што оличава суштину баш најсавршенијег бројног система како бројем својих шипака, тако и бројем куглица на свакој од њих. А одмах затим и у томе, што се њоме одвећ лако рукује па се зато добија и у времену. Јер куглице су не само одбројане него и у ред стављене. Стога се свака основна количина тренутно може схватити и одједном одвојити као засебна целина. А свега тога код осталих средстава нема. Зато се њима тешко рукује па губи и у времену док се врши нужно уређивање да би се појединачне претставе о количинама могле намах схватити као засебне целине.

Али како је непобитна истина да и најизвежбаније око не може тренутно да схвати више од пет једнаких предмета обичне величине стављених у један ред, то је нужно да прва половина куглица — изузев последњу шипку — буде једне боје, а друга половина друге боје. Овим би се руска рачунаљка већма приближила

самим прстима. А кроз овако проведен петични систем на њој самој, олакшало би се ученицима почетно схватање и оне друге половине основних количина што није случај кад је на првој шипци друге боје само једна куглица, на другој само две, на трећој три... а на деветој — девет. Јер овако обојеним куглицама ништа се не добија за јасно запажање количина већих од пет. А на последњој шипци треба да су све куглице једне боје. Она ваља да послужи као прелаз за схватање друге половине основних количина, као делова од целе десетице. Јер по том схватању свих десет куглица чине једну целину. Десет је дакле кад су све куглице. Девет је кад недостаје једна. Осам — кад се изоставе две. Седам кад остану три. Шест — кад нема четири. А пет је половина од свих десет.

### 3) Кукурузна зрна

Ово средство чини мало већа кутија пуна кукурузних зрна, којима се претстављају јединице. За десетице, стотине и хиљаде припреми се пак довољан број кесица и кеса у којима је ушивено по 10, 100 и 1000 зрна. А оне величином својом јасно одају да ли ће се употребити за предочавање десетица, стотина или хиљада, било кога броја у обиму од 100 до десет хиљада. Само по невољи пак место кукурузних зрна могу се употребити ученици на тај начин што ће највећи од њих претстављати хиљаде, мањи — стотине, још мањи — десетице, а најмањи — јединице. Па иако је овај други начин тренутно врло допадљив, ипак није за свесрдну препоруку понајпре стога што претстављене количине уистини не постоје. Но предност кукурузних зрна зајемчавају и други разлози.

Много је интересантније само сређивање хиљада, стотина, десетица и јединица у неопходно потребни ред, ради јаснога претстављања извесног броја — кад су по среди зрна него ученици. Даље зрнима се несравњено лакше могу претстављати бројни односи при разрешавању стварних задатака особито из множења и делења. Затим, на кесама и кесицама може очигледно да се изведе и прелаз са усменога на писмено рачунање, а ово је управо немогуће изводити на деци. И најпосле, кесама и кесицама лакше се и рукује него на пример новцима од хартије или каквим било другим средством.

Но већ допиру приговори како је оволика очигледност сувишна кад се има на уму десетичност бројнога система. Зато је — веле приговарачи — довољно ако се стварно обради прва стотина. На то одговарамо: за одлично настројену децу алтајских народа довољно је ако се обради како ваља и само прва десетица. Али у словенских народа за ту децу ваља да се има очигледно средство и за другу десетицу; за врлодобру — за целу прву стотину; за добру — и за прву хиљаду, а за слабу — и за свих десет хиљада, ако се хоће сигурно да избегне превремена појава цифара у обуци рачунице и досадашње извргавање рачунања у речи без стварне садржине. И са тих разлога смо за употребу и овога средства.

## РЕФОРМНИ ПОКРЕТ У НАС

МИЛОРАД Ж. ПАВЛОВИЋ:

### Реформа наше народне просвете

Нове животне погодбе, — које су настале у нашем народу после светског рата, разноврстан сложен социјални живот, неједнак културни развитак појединих крајева наше државе, који се отсева на свима областима социјалне делатности, и, најзад, данашњи услови и потребе духовног развитка нашег народа — избациле су на површину извесне проблеме, који траже своју реализацију.

Међу разним проблемима данашњице, нама се чини, да је, с обзиром на духовни развитак и народно духовно јединство, најпрешнији проблем народног просвећивања. Његова важност потенцирана је утицајима савремених педагошких идеја, које иако поникле у иностранству, нису мимоишле ни наше духове ни наше потребе, већ напротив, налазе у њима одјека. Самим тим што су нашле одјека, оне траже и своју примену.

Та тежња за применом нових идеја саобразно новим животним потребама и новим резултатима наука нарочито се показала снажном ових последњих 15 година нашег народног живота. Из ње се и родила идеја реформе наше народне просвете. Идеја је истицана, наглашавана и њена примена захтевана врло често и снажно, али до данас није у дело приведена. Цео овај петнаестогодишњи период, у току кога је мисао о реформи сазревала, претставља у ствари само једну фазу превирања, истраживања, одмеравања, пречишћавања појмова, кристализације мишљења. Отуда у њему и не видимо никакав систем, никакав план који би био усвојљив и који би де факто довео до извршења просветне реформе.

Данас се ми налазимо у том погледу у много повољнијем положају него пре 15 година. Али ипак ми не сматрамо да би се данас већ могло, онако „на пречац“, приступити рационалном и дефинитивном извршењу ове реформе, већ би се могло и требало приступити с једне стране *прибирању и сређивању материјала за коначно извођење реформе* и с друге стране *припремању потребног кадра и постепеном увођењу рефорама*.

Целокупан тај посао треба ставити у руке једном лицу, које је посвећено у *план реформе* и које добро познаје намере, потребе и могућности извођења исте. Кад једно лице управља извесним послом, отклоњена је могућност размимоилажења у гледиштима, неслагања и разне супротности друге врсте, које — по правилу — иду на уштрб и самог посла и општих, у овом случају државних, интереса.

За успешан преображај наше народне просвете потребно је пре свега имати *један план за извођење реформе*. Данас ми оскудевамо у плану за тај посао, иако се налазимо у веку планова и система. Код многих народа — без обзира на њихов културни ступањ и без обзира да ли су они запојени и руковођени конзер-



бавитивним или револуционарним идејама и принципима — планска или систематска реорганизација нашла је примену и у пољопривреди и индустрији, у трговини и саобраћају, у политици и просвети. Готово ниједан посао ширих размера не изводи се данас без унапред спремљеног плана или система, јер упротивном може лако одвести неуспеху, а у тежим случајевима хаосу и анархији. Нарочито дужа примена непрецизираног и несистематисаног рада карактерише се великом несређеношћу, несигурношћу и нејасношћима разне врсте, које на крају крајева одводе у безизлазан положај.

Услед недостатка једног таквог општег плана за реформу наше просвете, ми смо приступили пројектовању истог. Он је плод дугогодишњег размишљања о најсигурнијем и најцелисходнијем начину побољшања наших просветних прилика, а базира на детаљном практичном и теоријском познавању основне наставе, делимичном познавању средње и потпуном познавању једне врсте средње стручне наставе. Ово познавање проистиче из вишегодишњег практичног рада у основној и учитељској школи, који нам је омогућио да добро упознамо дух ових двеју школа, и све њихове добре стране и недостатке. Настављајући, после извесног времена проведеног на пракси, своје школовање ми смо се упознали са научном страном просветног система и главним принципима на којима он почива. Служећи, потом, 8 година у учитељској школи и сусрећући се сваке године по неколико пута на практичним учитељским испитима са кандидатима из разних крајева и различитих школа, разнолике спреме и начина рада, уочили смо главне недостатке и потребе наше данашње осн. школе. Опаске смо накнадно проверавали и код самих кандидата и код њихових надзорних органа, а и у вежбаоницама учит. шк. Резултат свих тих опажања и проверавања био је рађање једне замисли, управо система, по коме би рад у нашим данашњим школама могао бити постављен на једну модернију, уствари на једну научну а нашим приликама прилагођену основу. Тај рад имао би за последицу преображај наше школе. По овом систему би се — по нашем скромном мишљењу — успешно извршила коренита реформа наше школе, јер он задире у сам дух и процес рада, и при том оставља видне трагове, на основу којих би се могла контрола правилно вршити и давати потребне инструкције за даљи рад.

Наш општи план служи као база за реформу просвете уопште и односи се на забавишта, основну, грађанску и средњу школу; на нижу, средњу и вишу стручну наставу и све установе за народно просвећивање.

Као систем он је израз једног новог развоја, односно једног новог схватања које се у Југославији од ослобођења на овамо стално припремало и сада добива своју дефинитивну форму и примену. Он је принципијелан систем и то систем једнообразне, планске и ригурозно контролисане просвете.

По њему се може реформа успешно спровести, али удруженим силама и под условом да сваки, према својим стручним способностима и неоспорним моралним квалификацијама, буде на свом месту. Уза све то потребно је још и да сваки сарадник свесрдно прионе на посао, да му се сав посвети, да такорећи сагори

на њему, па тек онда да се са сигурношћу очекују позитивни резултати реформе. Ради тога, опет, потребно је сарадницима обезбедити средства за пристојну егзистенцију, па тек потом тражити им да од себе даду максимум.

### Општи план реформе

За један посао који се тиче интереса целе државе и народне будућности потребно је имати један *општи план*, који ће целом потхвату служити једновремено и као база и као директива, и бити гаранција да ће сетва довести поуздано до богате жетве.

У ту сврху ми смо израдили овај *Општи план реформе*. Он није везан само за једну врсту школа или само за једну врсту просветних установа, већ он важи као принцип, по коме ће се управљати реформама које школе и ма које врсте просветних установа. Према томе он ће чинити јединствену базу за просветну реформу.

Наш Општи план за реформу просвете предвиђа поступак у коме разликујемо *три* етапе:

*I етапа.* — Састоји се у *анализи* постојећих просветних прилика у разним крајевима наше државе. Она има да обухвати све мање зоне и све веће области које су карактеристичне по менталитету, погодбама живота и степену културе. Нарочито ће се усредсредити на утврђивање прошлих и садашњих, наслеђених и стечених, усвојених, самониклих и својствених расних духовних и материјалних тековина.

Специјалну пажњу, пак, поклониће откривању позитивних и негативних диспозиција са прогнозирањем могућности степена развика и сврхе којој оне могу најцелисходније послужити.

Из те *анализе* има да се састави поуздана *статистика* о потребама и могућностима темељне реорганизације.

*II етапа.* — Састојала би се у изградњи *потребних нових тела, организација и формација*, које су потребан услов за успешну дефинитивну реорганизацију просвете. Овде долазе на прво место: реорганизација просветне управе у унутрашњости земље, реорганизација просветне централе, стварање нових или реорганизовање садашњих установа за спремање новог способнијег наставничког кадра. Затим: организовање при Мин. просвете отсека: за лично усавршавање наставничког особља, за реформу наставе и васпитања, за критичко процењивање вредности уџбеника и наставних програма у пракси, за израду наставних планова и програма, за организацију школа и других просветних установа.

Све ове реорганизоване и новоформиране установе и тела имају да послуже рационализацији просвете. Стога их просветна централа мора одмах остварити или бар почети остваривати.

*III етапа.* — Састојала би се у *дефинитивној реорганизацији и прилагођењу просвете стабилованим приликама*.

У овој III етапи могло би се двојачко поступити: или по ауторитативном или по демократском систему.

У првом случају имало би да се наређује шта треба а шта не треба чинити. План реформе — по њему — био би статичан, нееластичан и неприлагодљив животу. Крајњи резултат овога система био би да једна група носилаца просвете са резигнацијом

игнорише наређења, друга то чини зато што то сме и хоће, трећа, опет, неодлучна и несигурна „изгубила би главу“ и на послу табала скачући, као шаховске фигуре, без разумевања с једног поља на друго; већина би била без иницијативе и радила „као од беде“ и „форме ради“ тако, да би на крају крајева постали „канцеларијски људи“ којима је главна брига да време протекне, па ма у чему било, јер „све спада у рок службе“, или би постали „занатлије“ који раде „на парче“ и „по потреби“, — што су у многим случајевима и данас.

У другом случају, по демократском систему, план реформе био би само оквир, у који би сваки просветни радник имао да „приложи своју лепту“, да унесе целог себе, и на тај начин сви скупа да га испуне богатом садржином. По њему би план претстављао чврсту подлогу, на којој се просвета изграђује такорећи сама од себе, слободно, с полетом и без претераног ризика ликвидира застарелости, рационализира се и уобличава у новом. Држава ту само поставља опште циљеве и уплиће се у рад једино онда кад је позвана.

Усвојити у данашње време ма који од ова два система било би ризично, особито због прилика и духа времена који светом влада. Ми не бисмо били ни за један од њих искључиво, јер би чисто ауторитативни одвео у реакцију, која би се испољавала у разним облицима, а чисто демократски, услед недовољно или погрешно развијене, пољуљане или претерано „еластичне“ свести и савесности многих, одвео би такође пренебрегавању, запуштености и разуларености која прелази границе. Сваки од њих, узет појединачно, ишао би, дакле, на уштрб опште ствари, јер је јасно свакоме да је данас савесно вршење дужности осетно ослабило, иницијатива у највише случајева замрла, а идеализам скоро ишчекао.

Ми бисмо зато понајпре били за један компромисан систем, по коме би план реформе само означавао трасе, просветни радници били сталним инструкцијама позитивно упућивани и у раду строго контролисани, лична иницијатива нарочито фаворизована, истицана и награђивана. На супрот томе сви они, који раде „као од беде“ или „клетве“ ради и они, који запуштају себе и подлежу утицајима ниже средине, уместо да они на њу утичу, били би непоштедно жигосани и у напредовању заустављени.

\*

\* \*

Како би се у пракси, приликом реформе једне врсте школа или просветних установа, ове етапе примењивале, односно поједини њихови елементи искоришћавали, показаћемо у излагању нашег *Плана (система) реорганизације основне наставе*. По угледу на то излагање моћи ће се изградити и планови за реформисање грађанских, средњих, стручних школа и др. просв. установа.

Ради убрзавања посла, реализација реформних етапа не мора се вршити сукцесивно, већ се отпочиње симултано остваривање појединих најнужнијих елемената из све три етапе, што ће се видети из следећег излагања.

## I

## План за реорганизацију основне наставе

Потреба за реформом основне наставе осећа се нарочито почев од ослобођења и уједињења. Она је, без сумње, условљена новим државним склопом и потенцирана новим научним струјама, које све више захватају свет.

Свугде па и код нас обично се истиче да на прво место долази потреба реформа основне наставе. То потиче вероватно отуда што она чини почетак целокупног планског васпитања и образовања. Али иза ове потребе нимало не изостају оне институције, у којима се: разна неразумевања, посебна неоснована „симпатисања“ и „несимпатисања“, лични „каприси“, „протекције“ и „тортуре“, погрешно постављени или погрешно извођени систем рада, „гледање кроз прсте“ једнима, „помагање“ другима, „прогоњење трећих, „малтретирање“ четвртих, приватно спремање у тајности, „давање задатака једним а недопуштање другима ни главу да покрену“, казивање тема, сумњичења, разна набеђивања и тако даље, и тако даље — у данашње време завршавају разним нежељеним сукобима а често и гашењима младих живота. Као да је школа основана не ради обазривог, благог и разумног подизања нараштаја у циљу снажења државе као целине, већ ради извесног броја људи, који раде по свом личном нахођењу и тренутном расположењу?!... Такво се бар мишљење формира у свести оних многих знаних и незнаних, који данас пролазе кроз школу, а оно се не може изградити ни такво ни друкчије без извесног основа. Често неувиђавни појединци, услед неосетљивости или неподобности за тај посао, инаугуришу и код ученика и код њихових родитеља неповољно мишљење о школи, из кога се може изродити још веће зло и довести до схватања већине, да школа онаква каква је губи разлог свога постојања... Истина, школа није основана ни зато, да је сврши сваки онај који у њу ступи, па да на пример доцније и после „свршене“ основне школе и после двогодишњег похађања гимназије или грађанске школе дође у I разред неке стручне продужне школе и тамо не зна да оперише бројевима у опсегу бројног низа од 1—20, или да не зна наћи своје родно место на географској карти, иако је оно велики и познат град у држави, и томе слично. Исто тако школа није основана ни зато да вуче као терет велики број оних који су за њу неподобни, па да их после, пошто је на неки — и самим њима чудноват — начин сврше, пушта као баласт у друштво — где они опет на неки начин успевају да се угурају у државну службу — да тамо као државни функционери буду „лионири прогреса“: да воде државну администрацију, тумаче закон, шире морал, деле правду, васпитавају, чувају јавну безбедност, рукују државном имовином итд.

Па кад на једној страни има таквих случајева пуно, а на другој нема потребних институција у довољној мери (или их уопште нема никако) које би подигле ниво широких слојева и упутиле гро масе — особито оне у пасивним крајевима — на рационално искоришћавање блага које му околна природа у изобиљу пружа, — зар онда то није довољно да се увиди, и зар све то не говори речито о потреби корените реформе свих оних школа које су већег

ранга од основне, као и о оснивању нових врста сталних или покретних школа нижег ранга, упутних станица, инструкционих центара у којима би широки народни слојеви стицали практична знања, оспособљавали се и упућивали у разне корисне делатности, Нарочито је за то подесан ситан домаћи ручни рад у току зимских месеци, чијим би продуктима ублажили пасивитет краја, побољшали своје материјално стање и на место беде створили извесно социјално благостање.

Али почнимо са основном школом да би некако и некад дошао ред и на остале.

Преображај основне школе — по мишљењу неких — отежан је и скоро онемогућен узроцима економске и финансијске природе и претерано великим бројем ученика, који падају на једну учитељску снагу. Међутим, по нашем мишљењу, проблем преображаја основне школе не зависи толико од ових елемената — иако су и они битни — колико од самог система организације и методе рада. Према томе ми сматрамо ова два чиниоца пресудним, што ће рећи најважнијим, када се тиче реформе основне наставе. Зато њима треба поглавито посветити пажњу при спровођењу реформе.

Систем организације, какав ми замишљамо, и метод рада стоје у таквој зависности, да ће, с једне стране сама организација условљавати један исти начин вођења евиденције о раду, који ће по форми бити истоветан за све учитеље у држави а по садржини давати маха личној иницијативи да се испољи и способностима да се открију и покажу у правој светлости, а с друге стране, сам метод рада, пошто ће бити детаљно изражен на један видљив начин и сачуван кроз цео период са свима својим позитивним и негативним резултатима, служиће као директива за вршење потребних измена у систему организације.

Да би се видело у чему се ова два чиниоца састоје и како их ми замишљамо, изложићемо их посебно.

### Организација основне наставе

Основну наставу издвојити од државне управне власти и учинити је аутономном. Звања среских школских и банских школских надзорника укинути. Њихове досадање функције раздвојити на: административну и инструктивну. За вршење сваке од њих поставити лица подобна и за ту сврху посебно одабрана. Тај нови кадар функционера у прво време регрутовати из редова учитеља, садашњих среских и банских школских надзорника и наставника учитељских школа са педагошком спремом, а доцније постепено га попуњавати приспелим генерацијама стручно спремљених инструктора на за то одређеним отсецима у Вишим педагошким школама.

а) Инструктивна служба:

За вршење чисто инструктивне службе предвидети сва звања и њима одговарајуће положаје: 1) просветни инструктор, 2) инструктивни просветни инспектор, 3) просветни саветник, 4) виши просветни саветник и 5) врховни просветни саветник са својим помоћником.



Просечан број ових функционера за целу земљу био би: 700 инструктора, 170 инструктивних инспектора, 60 просветних саветника, 20 виших просветних саветника 1 врховни просветни саветник и 1 помоћник врх. просв. саветника. Укупно 952 инструктивна функционера.

Врховни просв. саветник, његов помоћник и сви виши саветници имали би седиште у Мин. просвете, а сви остали по унутрашњости земље у средишту своје територије.

Да би се успешно управљало дечјим духовним развојем и успешно вршило просвећивање широких народних слојева — што је могуће само у том случају, ако се добро познају њихове менталне склоности — и да би инструктивни апарат одговорио задатку који му се поставља, потребно је државну територију поделити, независно од управно — административне поделе земље, на мање и веће зоне према особеностима менталитета становништва. Те се особености морају претходно утврдити помоћу већ извршених антропогеографских испитивања, уз допуну нових потребних и специјално за ту сврху одређених проучавања.

У тако извршеној подели моћи ће инструктивни и контролни органи успешно да обављају своје дужности, и још уз то да се посвете детаљном проучавању особина деце и одраслих у својим зонама, па да према новооткривеним чињеницама прилагођавају свој рад и чине нове предлоге за потребне измене било методе рада, било саме организације.

Делокруг рада инструктивних функционера био би овај:

У најмањим зонама, које би одговарале територијално за пола или четврт смањеним садашњим школским срезовима, делао би један просветни инструктор. На њега би, у крајевима где су насеља раштркана, падало по 30—40 радних снага основне школе са свима просветним установама везаним за њу, а у крајевима где су насеља ублизу или имају подесну саобраћајну везу са брзим превозним средствима падало би на једнога по 50—60 радних снага. Сваки инструктор био би стално у покрету, „на терену“, и то тако да једном седмично или бар једном петнаестодневно присуствује, хоспитује или инструктира сваког наставника.

На 4—10 инструктора долазио би по 1 инструктивни просветни инспектор који би имао да контролише, допуњава и проширује рад инструктора, свих наставника основних, и још поред њих и наставника грађанских школа и нижих гимназија на територији тих инструктора, као и свих просветних установа које су везане за те школе.

На територију 2—5 инспектора долази по 1 просветни саветник за све осн. и грађанске школе, непотпуне гимназије и просветне установе везане за њих. Њима су у колико се тиче инструктивног рада подређени сви просветни инструктори и инспектори на тој територији.

У надлежност једног вишег просветног саветника спада територија тројице просветних саветника са свима просветним установама и особљем на тој територији и још све потпуне гимназије са те територије.

У надлежност врховног просветног саветника и његовог помоћника спадају све школе са просветним установама везаним за њих, њихово особље и сви инструктивни функционери нижег ранга из целе државе.

Ово „задирање“ појединих функционера у рад школа вишег ранга и обратно, обухватање школа нижег ранга од стране вишег функционера, неопходно је потребно, јер све школе претстављају један континуирани живот и рад, све служе истој сврси и теже једном истом крајњем циљу, па је ради правилног рада потребно, да они, који прате рад и развитак једне социјалне делатности, добро познају поред садашњег фактичног стања једне установе и све оно што јој претходи а и оно што јој следи. Једино на тај начин они ће моћи чинити корисне предлоге и вршити разумне сугестије у циљу побољшања и једне и друге наставе. Идеално би било да целокупан инструктивно-контролни и наставно-васпитни рад по основним, грађанским школама и гимназијама буде у рукама лица истих квалификација, подобности и способности; лица пак, која управљају тим радом, да буду једна иста за све школе. Разуме се да је за то потребно да сви ти функционери проведу претходно по неколико година на раду у свакој од тих установа, те да упознају дух, живот и рад сваке од њих посебно, јер би једино на тај начин могли имати разумевања и прегледности потреба и могућности рада у свакој од њих посебно и свих скупа.

б) Административна служба:

За вршење чисто административне службе (режисерске дужности, персонално-статистичке евиденције, достављања расписа, наређења, спровођења молби и жалби, вршења саслушања и томе слично) ми предвиђамо три врсте техничких лица: 1) администратор, за територију 2—3 инструктора; 2) виши администратор — за територију 1 вишег просветног саветника, и 3) генерални администратор са својим помоћником — за целу државу.

Генерални администратор и његов помоћник имали би седиште у просветној централи, а остали по унутрашњости у средиштима својих пословних области.

На положај администратора били би постављени истакнути познаваоци просветне администрације. Положај вишег администратора заузимало би лице из просветне струке које поред своје струке има и свршен правни факултет, а у недостатку таквих — искључиво правници. На положај генералног администратора као и на положај помоћника ген. администратора дошли би добри познаваоци просветне администрације, права и просветног законодавства.

#### Извођење организације

Наставнички кадар чинио би главну масу и био најважнији фактор у целокупној организацији. Он би био главна полуга, на којој почива и на којој се изграђује систем нове, преобразене школе. — Од њега би зависила и сама метода рада, што ће рећи сам дух новоорганизоване школе. Њега је најтеже препородити. Он се не може изменити за дан или ноћ, потезом пера, жељом или

потребом нове организације. Зато се модификација његовог схватања и начина рада мора вршити постепено и обазриво разумним руковођењем нових инструктивних функционера.

Редови данашњег наставничког кадра били би надаље попуњавани младим снагама оспособљеним у реформисаним стручним школама и реорганизованим факултетима, — чему су позвани већ објавили своје предлоге, које само треба усвојити и увести у живот.

Целокупну реорганизацију и спровођење реформи треба ставити у руке врховног просветног саветника, снабдети га потребним бројем техничког особља, моралном подршком и најнужнијим материјалним средствима, уколико она уопште овде долазе у обзир, и захтевати да одмах приступи извођењу.

Дужност врховног просветног саветника била би пре свега:

1) да у року од 6 месеци прикупи потребне податке из целе државе (елементи I етапе) и да лично обиђе у сваком срезу по неколико школа и надзорништва те да на лицу места проучи прилике краја, просветне раднике и њихов начин рада. Из целокупног тог материјала имао би да изгради гледиште о потребама и могућностима реформе за поједине крајеве. Из њега би још открио и заједничке црте, које би бар у главним потезима претстављале потребе и могућности реформе за целу земљу. Тај рад имао би истовремено да му послужи и као средство да открије људе, који би били подобни и способни за просветне инструкторе, па да између њих одабере и предложи потребан број за тај посао.

2) да одржи курсеве свима одабраним инструкторима ради упућивања и оспособљавања за једнообразан рад на терену. По извршеном оспособљењу њихове би функције отпочеле једновремено и једнообразно за целу земљу, што је од особите важности за методу рада по новој формацији, а нарочито за изградњу једног јединственог схватања и погледа на живот, државу и свет код свих васпитаника и грађана ма у ком крају државе они живели.

3) да држи обавезно у својим рукама слушаоцима обеју В. педаг. школа, на отсеку за надзорнике, предмет *Инспекције рада* а по могућству и предмет *Реформа наставе и васпитања*, те да будуће квалификоване просветне инструкторе упутити у исти начин рада приликом ревизија и давања инструкција наставницима, у који је увео и оне који су у прво време за тај посао били одабрани из учитељских и надзорничких редова, па на курсу оспособљени за једнообразан рад и на посао упућени. Ради тога је потребно допунити Уредбу о В. педагошкој школи (елеменат II етапе) и за надзорнички одсек додати ова два предмета, који би били заступљени са по 2 теоријска и са по 4 практична часа недељно.

4) да након извршеног одабирања и оспособљавања потребног особља отпочне извођење реформе (елеменат III етапе) и њоме руководи до дефинитивног учвршћења.

### Контрола рада

За овакву једну организацију врло је важна контрола рада сваког појединца — функционера. Контрола мора бити детаљна, стручна, објективна и видљива, као уосталом и сам рад.

За ту сврху ми предвиђамо вођење двеју књига за инструктивни рад и једне за административни. Једна од књига за инструктивне органе звала би се *Књига инспекција рада* и служила би за уношење опаски уочених приликом сваке извршене инспекције од стране ма ког органа. Друга би се звала *Детаљан дневник систематског практичног рада*, који би служио за детаљно вођење евиденције о свршеном систематском практичном раду; њега би водио сваки наставник-ца за себе. За административно пословање увести књигу *Контролник приспелих и свршених предмета*. — Све три књиге треба устројити одмах у свакој просветној установи и упорно настојати да се свака брижљиво, савесно и на време води.

У *Књигу инспекција рада* уносио би сваки управитељ школе, инструктор, инспектор и саветник приликом сваког свог обиласка све позитивне и негативне опаске, и, нарочито, дата упуства за даљи сличан, идентичан или измењен начин рада. Али да би се поштедела наставничка осетљивост према примедбама треба у *Књигу* убележавати опаске, а име наставника-це и не помињати. Помоћу тих детаљно забележених опаски, примедба и датих упустава утврђивало би се при поновним прегледима да ли су исте усвојене и примењене и какви су резултати тиме постигнути, или су оне погрешно схваћене, или уопште занемарене и остављене без примене. У овом последњем случају одговорно лице би се жигосало као несавесно или неприлагодљиво, односно непрогресивно, а после више поновљених случајева и удаљило из службе као штетно.

У *књигу Дневник систематског практичног рада* уносиће сваки наставник-ца обавезно и свакодневно детаљно или у сажетом облику цео наставни поступак при обрађивању новог а исто тако и при понављању старог градива, заједно са свима васпитним утицајима, предузетим корацима и уоченим опажањима те врсте у току или између часова, за време излета, у слободном ваншколском животу, а не као до сада да само нотира једном речју градиво или врсту рада, и тиме склони и од свог и од туђег погледа најважније елементе васпитања и наставе, из којих би се једино и могла видети суштина и вредност извршеног рада.

У *Дневник рада* — који ми предлажемо — наставници би били дужни да убележавају поред датума, разреда, часа, наставног предмета и назива обрађеног градива још и: цео ток предавања, метод којим је рад обављен, употребљена наставна средства са ознаком у ком су моменту употребљена, како су употребљена, да ли је неки други моменат био погоднији за употребу, да ли би им које друго наст. средство још боље послужило тој сврси; а осим тога још и опаске уочене у току рада које се односе на одабрано градиво, распоред истог, ред у излагању, његову тежину или лакоћу за дотични разред, узроке неразумевања, места и идеје које нарочито узбуђују децу или их остављају у стању равнодушности; да ли су, у чему и колико деца добила од тог рада у погледу њиховог васпитања и образовања; карактеристике појединих ученика уочене у току дотичног часа, опаске уочене у том погледу доцније приликом утврђивања градива; критички изложен резиме целог рада; поуке за будући рад те врсте; дневне опаске у

погледу погодаба учениковог живота, породичних прилика, владања, понашања, средине у којој се креће ван школе, интересовања и занимања у слободном времену и тако даље.

Осим свега тога овај Дневник би садржавао и две рубрике које би се тицале наставниковог личног усавршавања. У њих би сваки убележавао: које је ново педагошко дело проучио дотичног месеца, које је важне идеје у њему нашао, да ли их је, кад у ком конкретном случају применио и какве је резултате отуда добио?

Образац ове врсте Дневника треба посебно израдити и са упуштвима за вођење ученици приступачним сваком наставнику, како би сви наставници на основу упуштава у њему изложених могли једнообразно водити детаљну евиденцију свога рада.

При обиласку школе сваки контролни орган прегледао би савесно сваки овакав Дневник и на основу њега изграђивао своје гледиште о способности и правилности рада дотичних наставника. Једино на тај начин могла би се упознати права вредност сваког наставника и дати правилна оцена о његовим способностима, савесности у раду и о резултатима до којих је својим радом дошао. У овом случају не би се никада десило да „мајски“ радници подвале на крају године и својим довијањима улазе у анегдоте, или да врло добри и одлични радници буду окатегорисани као „добри“, а слаби или једва добри као врло добри и одлични, или да наставници који прелазе градиво задајући „одавде... довде“ пролазе исто као и они који сагоревају на послу.

Све те и многе друге „могуће немогућности“ отпале би при једном оваквом остављању трага о раду и при савесном контролисању тог рада, као што ми предлажемо. Исто тако отпало би и оно ни мало похвално констатовање да 75% наставника не разуме и не зна психолошки да образложи и објасни наставни поступак који годинама практикује, већ као образложење наводе једино, да су тако од свог наставника научили.

Вођењем ново пројектованог Дневника наставници би се пре свега оспособили у самокритици и самоконтроли, затим у праћењу дечјег развитака и проучавању ученичке индивидуалности, а уз припомоћ инструктора оспособили би се да разумеју оно што раде, да знају зашто то тако раде и какав се процес збива у дечјој свести за време наставе или за време неког поступка друге врсте. Другим речима то значи да би се они тиме оспособили да буду не само стручни методичари са разумевањем свога посла, већ да у исто време буду и стручни психолози, антрополози, социолози. Иначе без свега тога они нису стручни педагози. У Америци важи као правило, да учитељ поред солидног познавања психологије, педагогике и методике мора бити и добар познавалац антропологије и социологије, јер има да се бави децом која воде порекло из разних друштвених средина и народности. Иако је то једна евидентна истина и неопходна потреба за васпитачки позив, ипак се до сада код нас о томе мало водило рачуна што — разуме се — у новој организацији не сме бити пренебрегнуто.

При вођењу овог Дневника треба наставнику допустити да у њега може убележавати ток свога рада и у сажетом облику, али

под условом да се и из њега ипак види све оно што чини суштину самог рада и што наставник сматра за најважније. Но и поред овог допуштања ипак би сваки наставник био дужан да седмично детаљно разради бар једно предавање, а месечно копију једнога, које он сматра да је од њих најбоље, да достави Отсеку за стручно усавршавање учитеља при Мин. просвете, где би оно било прегледано од за то нарочито одабраних стручњака. Најбољи радови били би публиковани за углед млађим и неискусним, као и свима оним наставницима који још нису ушли у нов дух рада. Овај Отсек би водили при Мин. просвете 3—5 најбољих практичара у држави. Они би поред овог рада имали за дужност да бар једном месечно одлазе по срезовима и држе угледна и огледна предавања у новом духу и дају упуте за рад те врсте.

Детаљне Дневнике рада обавезно би прегледали инструктори, инспектори и саветници приликом сваког свог обиласка. Опаске би уносили у Књигу инспекције рада. Приликом поновног обиласка проверавали би да ли је по њима поступљено.

У административној области водио би се *Контролник приспелих и свршених предмета*. Њега би закључивао и оверавао администратор сваког 1 и 15 у месецу. При сваком закључку он би био дужан увести у њега и образложење за сваки предмет који је задржан од извршења односно даљег спровођења дуже од 48 часова. За свако неосновано задржавање он би био узет на одговор.

На овај начин била би отклоњена могућност да се предмет „затури“ и да за њега не зна ни онај коме је приспео у надлежност, ни онај који очекује решење.

(Свршиће се)

СТЕВАН Д. ЈОВАНОВИЋ:

## Учитељ у старој и новој школи

И у старој и у новој школи дете, настава и учитељ три су главна фактора у школском васпитању. У старој школи учитељ игра главну улогу. Цео терет наставе био је на његовим леђима. Само му не смемо признати да је био активан. Његов је рад био исто што и рад занатлије, који свој посао обавља механички, полусвесно и по једном калупу. Он је у настави био субјекат а ученици објекат. Ученици су у дугим клупама седели мирно поређани у механичке радове. Скрштених руку као на молитви гледали су у наставника и слушали његове речи, а пажња им је била често ван учионице. Спутан учеников дух без слободне активности, био је упућен на механичко перципирање наставникових речи. Све наставникове речи морали су дословно упамтити. На унапред формулисана питања тражени су одређени одговори. Метод рада како код наставника тако и код ученика био је укалупљен у одређени методски поступак. Наставник је говорио, радио, експериментисао и узимао учешћа у наставни а ученици су

само слушали и посматрали. Ученик, који је био инертнији и који је имао добро памћење сматрао се као најбољи и служио је као пример. Дочим онај код кога се јаче испољавао нагон за активношћу и кретањем, сматрао се као бунтовник, зато га је редовно пратила батина „да се у њему сузбија зао дух“. Учитељ се трудио да код ученика нагомила што више знања, не водећи рачуна о његовој вредности и начину стицања. То знање било је механички седимент без виталности и духовне целине. Оно је убијало тело и дух ученика, уместо да га снажи и развија. Било је подвојено без органске целине. Више се учило него радило и размишљало. Интелект је играо примарну улогу. Прво треба сазнати па радити а не радећи долазити до сазнања. То је једна од основних заблуда Хербартове школе. Претпостављало се да кад човек зна шта је добро да ће радити оно шта је добро. Дочим то није у ствари. Човек се у животу више руководи осећањима и вољом него разумом.

Пошто је наставниковом речју предавано наставно градиво, наставних средстава је био врло мало. Табла, мапа и која слика то је било све. Дечија природа је била потпуно занемарена. О индивидуалности није било ни говора. Постојао је механички индивидуализам без стварне индивидуалности. Ученичке наклоности и диспозиције под оваквим приликама, нису могле доћи до изражаја. У школи постојао је просечан тип ученика, који је био само апстракција у наставничковој свести. Све психофизичке снаге сведене су на моћ памћења. Ученик је био аутомат, који је у свим приликама вршио исте покрете и исте реакције. Разред је био механички скуп чланова без протканости заједничким радом и интересима; није постојао колективни дух. Учило се за школу а не за живот. Школа је била животна апстракција. Ученички развој је био, што би рекла Елен Кеј, као клијање зрна у тањиру. Учитељ, са бирократским ауторитетом, био је носиоц знања које се садржало у речима а не у стварима. Рад и живот у школи био је крунисан гробном тишином, где се чује учитељев беседни тон а ученици перципирају његове речи примајући све на поверење.

Улога и положај учитеља у *новој школи* из основе се мења. То долази као природна последица другачијег система васпитања и образовања саображеног друштвеним потребама. Нова школа не може без новог учитеља, јер он у својој личности носи велики део те новости. Само на супрот старој школи, ученици су сада субјекат наставе; све у школи служи њима, све им је потчињено. Школа је једна животна средина, где ученици живе стварним животом. Дата су им потребна васпитна средства и остављени су да се сами боре са препрекама и тешкоћама; да сами суде и закључују; да сами стварају и изналазе.

Ту је живот где се појам школе идентификује са појмом живота. Учитељ је пасиван а ученици су активни. Само та његова пасивност није реална, већ привидна. У *новој школи* мора бити и учитељ активан као и ученици, али да његова активност не иде на штету ученика. Он активно врши само своју а никако њихову улогу. Он је више иницијатор и као организатор; стрп-

љиво посматра, води, упућује и помаже дечију стваралачку активност. Понекад узима извесну улогу у решавању заједничких проблема са ученицима. Он је тада први међу равнима. Ко површно посматра мислиће да је лако бити учитељ у новој школи, где се тражи његова потпуна пасивност. То је самообмана. Нова школа од њега захтева одличног педагога, психолога и методичара. Његова наставничка виртоузност у новој школи налази потпуну примену. Његове способности морају као радиум да дејствују на ученичке способности и снаге.

Ученици потпуно остављени сами себе у раду, лутали би као лађа без компаса. Постигао би се успех али много мањи и са више жртава. То би значило исто што и пустити дете, док је мало и неразумно, да тече искуство на грубостима воде и ватре, што би га често и живота стало. Такав би рад натерао ученика да изгуби самопоуздање и самоповерење. Али то не значи да наставник решава ученичке проблеме, већ им казује пут и начин за њихово решење.

Учитељев беседни тон нестао је у новој школи. Учионице су претворене у подесне дворане са потребним средствима, кабинетима, књижницама, школске вртове и баште. Учионице под ведрим небом јавно су добро нове наставе и новог васпитања. У школи влада животна атмосфера, сви ученици раде и сви су активни. То није механички рад где се ради равнодушно без учешћа воље и осећања, интереса и пажње, Ученици само раде, стварају и проналазе. Појам „работа“ замењен је појмом „рад“. Живећи животом решавају животне проблеме. Ту знање налази непосредну примену. Новој школи није задатак да само припрема за живот, већ и да буде живот. Као таква условљава потпун развитак индивидуалних способности и диспозиција, а ученицима је дата природна слобода и принцип саморадње до потпуности је заступљен.

Пошто нова школа захтева велика материјална средства, која су у данашњим економским приликама тешко остварљива, значи ли да је рад у духу нове школе немогућ? Не, ниуколико. Отежан је и не може се у потпуности спровести, али то не значи да је немогућ. Истина је, да специјално код нас у већини школа недостају најелементарније потребе; школске зграде су само склоништа од временских непогода и ништа више. Па и тамо се могу извести извесне реформе, јер се у новој школи изводи и материјална и духовна реформа. Заиста једно од другог зависи и тесно су везани. Може се речи да једно друго условљава. Али средства нису од пресудног значаја, њиховим отсуством, кад се не иде у крајност, не престаје школски живот. Тачно је што наш народ каже: „Без алата нема ни заната“, али ни алат без руку не претставља ништа, а руке без алата ипак доста значе. Првенство је руку у томе што имају живота да створе алат и средства. Способан, добар и вредан учитељ, који има педагошких способности, љубави према деци и своме позиву, може и у најтежим материјалним приликама реформирати дух старе школе. Оно што је најнужније од наставних средстава он ће набавити део по део,



као птица сламку за своје гнездо. Ако он није способан; ако није реформирао себе у новом педагошком духу, не може ни школу реформисати. Такав учитељ под најповољнијим материјалним приликама радиће по старим калупима и шаблонима. Простране одаје нове школе биле би испуњене његовим конзервативним духом.

Значај учитеља у настави не опада већ све више расте. Као што школа и школски живот стреме вишим и савременим облицима, тако и учитељ мора напредовати. У противном он ће кочити напредак школе. Саморадњом треба да се духовно јача, да се развија. На школу не сме гледати као на обичну установу, јер јој самим тим припадају све особине статичности, формалности и ограничености. Он у њој мора гледати живи организам, који се развија под утицајем друштвене и природне средине. Свака школа претставља индивидуалност с обзиром на природне и друштвене факторе, који утичу на њен живот. Ту се тражи оригиналност учитеља у своме раду. Свој рад мора саобразити средини у којој ради. Као што ни две средине у васпитном погледу немамо потпуно исте, тако ни рад, ни методски поступак у њима не смеју бити исти. Овим се не мисли рећи да се од учитеља тражи нарочити метод рада, већ да познаје наставне и васпитне области своје средине и да од њих пође; оне да му буду конкретан предмет обраде. Као што свака средина има нечега специфичног, тако и у његовом раду с обзиром на прилике мора бити индивидуалног.

Учитељ мора бити наоружан знањем. Не површним, шарланским, него дубљим, која задире у смисао ствари, хармонију природе, сложеност друштва и живота као и у законе који владају у природи и у друштвеном организму. То знање мора бити живо и као такво потстрекавати ученика на самостварање, на удубљивање; треба да их инспирише да им буде импулс у раду. Као што се одушевљавају стварима и радом тако треба да се одушевљавају и својим наставником. Учитељ без темељног знања, ма и са добром методском спремом, може бити добар занатлија и механичар у настави, а никако духовни неимар и прави васпитач.

---

СТЕВАН М. ФИЛИПОВИЋ:

## За интелектуално подизање учитељства

Ниједно се социјално питање не може решити издвојено. Питање интелектуалног подизања учитељства се налази у комплексу социјалних проблема и зато, када се хоће да решава то питање, мора се водити рачуна о целом комплексу питања која га директно или индиректно окружавају.

За свако социјално, па и ово питање, могу се изнети два решења. Једно, које нама изгледа идеално, јер претпоставља да се цео комплекс питања преображава тако, да се оно може у

целости да оствари; и такво се решење оставља као аманет будућности да га она оствари. Друго, практично, које претендује да се још у садашњости примени, а могуће је без великих промена у целом комплексу.

Идеално решење горњег проблема могуће је једино под овим условима.

Да се тачно фиксира: 1 Шта је задатак учитељства, шта оно има да ради у школи, а шта ван школе; 2 Који је највиши степен интелектуалног развића, који омогућава учитељу да даје максимални успех у раду; и 3 Који је то комплекс питања, који треба тако решити, да се омогући учитељима да дођу на тај највиши степен интелектуалног развића, и да могу да дају максимални успех у раду. Пошто ово за сада није прецизирано, ми нисмо у стању да дочарамо слику идеалног учитеља. Стога ћемо изнети, како замишљамо практично решење овога проблема.

## I

Истицањем овога проблема негира се ваљаност садашње учитељске спреме. Претпоставља се да је наш народ на таквом културном ступњу, да му нису довољни учитељи са средњом стручном спремом, већ да су потребни са академском спремом, факултетски образовани.

Откуда ово схватање? Како се појавило ово мишљење? — Сигурно су — ако не и узрок — а оно бар повод за овакав критеријум сами учитељи; њихов рад, резултати њиховог рада, па чак и њихово понашање. Због тога ћемо почети са њима.

Ширење културе условљено је писменошћу. Наша писменост није давнашњег датума, али увођење народног језика у књижевност и школе, може се рећи да је баш скоро извршено. Први наши пионири писмености, сем знања азбуке, нису имали никакве стручне спреме за обављање тога посла. Они су постајали учитељи онда, када су напустили своја дотадања редовна занимања, или су се уз своје главно занимање бавили и наставничким позивом. Тако су бивше занатлије или црквена и друга лица обављали учитељски посао, а да се за њега нигде и никада нису претходно спремали. Прва наша учитељска школа основана је тек 1812 год. у Сент Андреји, да би 1816 била пренета у Сомбор, где се и данас налази, а, у Крагујевцу је основана 1871 год. Јагодинску учитељску школу је основао Сретен Ацић 1898 год. (Петар Деспотовић).

Дакле, код нас тек у 19 веку почињу радити учитељи са стручном спремом.

Али буран живот нашега народа у целом 19, у почетку 20 века онемогућио је правилан рад тих првих стручно спремних лица. У 19 веку идеја ослобођења, а почетком 20 века и идеја уједињења биле су сазреле и морале се да остваре. Велику улогу у остварењу тих идеја имали су баш ти први и прави учитељи. Дубоко су урезане у памћењу нашега народа слике учитеља из краја прошлог и почетка овога века.

И док модерни назови о уређењу народних школа траже вишу, академску спремину за учитеље, народ прижељкује оне из

прошлих времена. Често ћете чути, како сељаци неком младом дипломираном учитељу, који је учио 5 година, претпостављају неког њиховог учитеља из 19 века, „који је учио сто ђака“. А зашто? Та се може само психолошки објаснити. 1) Што су народне школе са стручно спремним учитељима биле новина; 2) Што су се у школама предавала знања, која још нису била распрострањена, па су учитељи и својим знањем импоновали; 3) Што су школу посећивала деца која су имала не 7 година као сада, већ 10—14 год., па им је школовање по програму било јасније, утисци упечатљивији и због тога им је и у памћењу више остајало од тога што су учили; 4) Што су учитељи у тим критичним данима нашега народа са великим ентузијазмом радили и у школи и ван школе. Даље, законодавство није до детаља предвиђало све његове радње, него је био самосталан. И, најзад, учитељи су имали велико поверење у методе са којима су радили. Предавајући по њима нису сумњали, да не раде по истински утврђеним методама и принципима педагошких наука.

## II

А какав је данашњи учитељски кадар?

Да би га лакше схватили мораћемо да га поделимо у групе (Класификација је за споразумевање неопходна).

У 26.700 учитеља имамо три групе. У првој групи су они из предратних учитељских школа или Богословско-учитељских, песници, политичари, вођи сељака. А сељаци су их волели, јер су се узајамно добро разумевали, а пред њима су били велики задаци. У другој групи су они послератни, који су учитељску или богословско-учитељску школу завршавали за 1, 2 и 3 године, и они курзисти којима су признате ратне године, и најзад они којима су признате године службе проведене у школи под туђинском влашћу (егзархијски). У трећој су они који су редовно учили и гимназију и учитељску школу.

Сада да видимо са каквом су спремом излазиле из школе поједине групе.

1) У предратне учитељске школе одлазило је мало али одабрано. „Конкурс је, због малог броја места, а много кандидата, био врло строг“. И када су такви излазили из учитељских школа, они су заиста и постајали добри учитељи. Многи су од њих продужили школовање на страни, па су данас и на високим положајима; а, и ови што су остали у учитељским редовима, није их прегазило време, сви су то вођи учитељства, људи од пера, вредни или као писци или као преводиоци. Они су и данас учитељска елита.

2) Појединци брзо живе, па због тога морају брзо да остварују своје циљеве. А народ је мал те не вечан. У њему се смењују генерације. Једна генерација започиње извештај посао, а ко зна која ће га завршити. Добијам утисак да су моји савременици изгубили то из вида. Управљачи држава мисле да и друштвене заједнице, као и појединци, брзо живе, па све предузете послове: изграђивање путова, железница, мостова, школа итд.,

желе они и да започну и да заврше, па зато раде брзо и несолидно. Само нека се заврши што пре. Можда их на ово наводе и други, чак и лични интереси. То се догодило и 1919 год. са попуњавањем учитељског кадра. Мора се признати да је одмах после уједињења било мало учитеља. Али се попуњавање учитељског кадра ипак није смело да изврши онако како је извршено. Наравно, сада је о томе касно расправљати, али ми ово чинимо само зато, да видимо са каквом спремом располажу ти учитељи, који су непосредно после рата изашли из школе.

Политичари, министри и сви остали јавни радници хтели су да користе своје народу. Неоспорно је да су они добро схватили да ће највише користити своје народу, ако у сваком селу отворе школу и поставе потребан број учитеља. Добра намера, али данас ми видимо да је она рђаво остварена, и зато они који су за то, у своје време, добили награду, а претендују да их и покољења цене, заслужују осуду, јер су били кратковиди. А ево зашто.

Одмах после рата, још се ни ратни духови нису смирили, отворене су учитељске школе и где је за њих било услова и где их није било. Наставника за учитељске школе није било довољно већ хонорарни, контрактуални, привремени предметни учитељи, волонтери и апсолвирани филозофи. Тек по који професор, и то најчешће гимназијски, који је сматрао да је деградиран што је у учитељској школи. — Ђаци! Свака учитељска школа препуњена је ђацима. Одређен број за упис у I раз. обично се утрошчавао. Зашто? Све су учитељ. школе давале стипендије, и то по 250, 300 и 360 дин. месечно. Конкурса за пријем у учитељске школе и нема, или и ако га има, то је само формалност. Онај који пева тај је одмах примљен, а који немају нимало слуха доносе неко писмо, а често и без тога, из сажаљења, најзад буду примљени. Рад по свима учитељским школама неорганизован и површан. Без обзира на индивидуалне способности за обављање учитељског позива, сви који су на испитима давали минимално добре одговоре пропуштани су. Може се рећи, а то морају признати и наставници и ђаци из тога времена, да је по учитељским школама владао дух сажаљења, „гледања кроз прсте“. Према томе тадање учитељске школе нису били заводи за селекцију и спремање учитеља. То се види и по броју матураната, који се кретао између 50—100 у свакој учитељској школи. Између толиког броја било је и добрих, али је сигурно било и много рђавих. Реноме учитељских школа је ниско пао. Разумљиво је зашто се то догодило. Ни послератне гимназије нису биле ауторитативне, јер није било ни персонала ни материјала. Разреди се завршавали за 6 месеци. Сви су журили. Свуда је требало интелектуалаца. Значи, журило се да се произведе више него што треба. Али XX век је век лудости, како рече Лојд Џорџ.

Према томе из учитељских школа тога времена излазили су многи, који нису имали ни способности, ни спреме за учитељски позив; а ми знамо да та спрема и те способности нису малобројне, можда са више личних способности треба да располаже

учитељ него професор. Ово су пренебрегли и они који су се опредељивали за учитеље, и они који су били позвани да их одаберу и спреме за тај позив. Заборавило се да ће ти брзометни, у школи неспособљени и неодабрани учитељи, притискивати наше културно поље, сваки по 35 година.

У ову групу спадају још и они курзисти, егзархијски и признати учитељи. Међу њима може да буде довитљивих наставника, али они не могу да буду прави педагози.

3) Најзад трећу групу чине они, код којих је при избору позива донекле играла улогу и љубав. Од њих се тражио најмање врло добар успех и добар слух. Они су учили и гимназију и учитељску школу у којима је стање нормализовано.

Ово кратко излагање јасно нам показује да међу нашим учитељима не постоје само индивидуалне разлике, него се они могу поделити и по времену у коме су се школовали и по начину на који су се школовали. Већина од њих носи жиг свога школовања. Већина од њих ради онако, како је схватила у школи. А шта су учили у тим школама, то не спада овде, јер је то питање уређења учитељских школа. Напомињем, да организација учитељских школа, како оних пре и одмах после рата, тако и ових петогодишњих није сретно решена. Другачије уређене давале би далеко спремније учитеље. Али то не спада овде, и зато се враћамо својој предмети излагања.

(Наставиће се)

## ПЕДАГОШКА КРИТИКА

МИЛОШ Р. МИЛОШЕВИЋ:

### Општа педагогика д-р Вој. Р. Младеновића

На реду нам је, да из Младеновићеве педагогике укратко упознамо

#### 3. „Основно сазнање о васпитању“

Разуме се и по себи, да се из врло велике разноврсности тих сазнања, која умногоме стварно не припадају васпитању, можемо дотаћи само оних која нам се учењу Младеновићеве педагогике чине посве карактеристична. Такав смо један детаљ могли наћи још на стр. 4., где стоји:

„По нашем схватању васпитни смер се може добити тек из свестраног проучавања душевног развитка уопште и детета“.

Нећемо се питати, да ли је случајно, као „штампарска грешка“, на крају отпала реч „посебно“, или је то одлика једног стила. Али је већ карактеристично, да се, одмах у почетку излагања основних сазнања о васпитању, на стр. 34., писац овако изражава:

Много мање неслагања има у употреби речи **настава** и у схватању појма који се њоме изражава.

Оно што у овом изразу пара „духовно чудо“, то је „схватање појма“. Јер, појам је схватање, највиши, пречишћени израз схватања, те реч **схватање** може упућивати само на неки однос, изражен једним појмом, као што је и појам „настава“. Тако исто нам се показује логички неисправна и ова реченица:

„Настава према нашој употреби те речи има за предмет поглавито развијање разума, те је према томе најдужи између сва три појма“.

Ако сваки педагог понаособ има право на своју особену употребу речи **настава**, онда како ћемо се моћи споразумети у тако непрегледној разноврсности схватања! Још чудније звуче речи „најдужи између сва три појма“. Јер већ само одношење речи **најдужи** уноси извесну забуну, те се не зна на шта се односи та реч, да ли на **предмет** или на **разум**. Уистини пак, не односи се ни на једно ни друго већ на треће, на које је могао мислити сам писац, тј. на појам „настава“, те се с овим и чини компарација. И каква је то компарација, кад се за појам „васпитање“ може казати да је **најшири**, док се за појам „образовање“ ништа не каже с погледом на његов обим, а за појам „настава“ вели се да је **најдужи**.

Од врло многих других логици и стилу писца посве карактеристичних ситница, пре него пређемо на идејне ствари, да наведемо и један случај чудног падежног односа, какав се показује у овој реченици:

„Променљивост душевног живота долази отуда што свака наша животна радња зависи и од прошлих и од других садањих радња, а истовремено ствара и зависност с будућим радњама, припремајући их“ (49).

Овоме примеру, који чини „зависност с будућим радњама“, није потребан коментар. Довољно је да се региструје та „зависност с будућим радњама“, те да се на томе примеру ако ништа друго и ништа више као једном даљем доказу, покаже пишчева непажња која можда потиче из ничим оправданог хитања. Но зато, уколико се писац дотиче крупнијих питања о васпитању, утолико морамо бити опрезнији колико од самих нелогичности толико од погрешности.

Тако, код питања о „суштини васпитања“ на стр. 54 каже се да развитак чини предмет васпитања, а одмах потом, на наредној страни, се вели: „Васпитање је према томе исто што и развијање...“. Није ли то директна противречност? Јер оно што чини предмет једне радње не може бити исто што је та радња. Или, на стр. 53. се каже: „Само је педагогика стајала на несхватљивом гледишту да мора у природни развитак човеков да унесе духовне вредности и све ово што се назива васпитање“. (Само не знам, зашто је потребно било ово проширење реченице: „и све ово што се назива васпитање“, и на шта се односи „све ово“). Томе сасвим противно износи се на стр. 57: „На обележени начин морамо доћи до закључка да... васпитање данас није ништа друго до потпомагање и вођење развитка“. А како се развитак може потпомагати и водити, ако се не мора у природни развитак човеков да унесе духовне

вредности? Није ли то друга противуречност у појму „суштина васпитања”? У овом другом случају противуречност постоји не само међу двојаким тврђењем на две противне стране него и у самом наводу на стр. 57, а ту је противуречност писац истакао курзивом, да би нам она јаче пала у вид: „васпитавати значи развијати” — „васпитање.... потпомагање и вођење развитка”!

Но, ако би се засад још могло претпоставити да су тако контрадикторне ствари код Младеновића више у начину излагања него у самом учењу и схватању, ми ћемо се одмах ниже и мало даље уверити, да недоследност постоји и у самом учењу, у схватању, тј. у самим принципиелним поставкама. Тако се код Младеновића показује скоро непомирљива противност међу принципима природности и културе, јер се принцип културе безмало сасвим искључује из појма о васпитању, премда је суштина васпитања по нашем схватању, садржана у принципу културе. По Младеновићевом схватању се у природни развитак човеков не смеју уносити духовне вредности „и све што се назива васпитање”. Према томе с пуно разлога, морамо веровати, да на толику природност није могао мислити ни сам Песталоције, у своје истицању принципа природности. Јер и код њега се тај принцип допуњује принципом културе. А да је „васпитање исто што и развијање и није првобитно везано ни за какве смишљене планове и циљеве” (55), то је поставка којом се далеко надмашује и највећи досада познати педагошки револуционар, Русо. Но, кад се, „развијање врши у заједници”, онда и то развијање залази у област принципа културе већ по томе, што свака васпитна заједница човекова припада тој области. Младеновић као да је свестан ове своје противречности, и, хотећи је избећи, он животну заједницу проширује и на саму природу, „те према томе и природа редовно улази у појам заједнице” (17)!

То досад нисмо знали, или бар ја нисам знао, што сад сазнајем: да под васпитном заједницом треба подразумевати не само друштвену заједницу него и заједницу у природи! Јер, Младеновић тврди, да „природа редовно улази у појам заједнице”. Ја морам признати то, да ни у овоме појму не могу с Младеновићем изићи на пуну чистину. Ми знамо, већ по Јунгеовој „Сеоској бари”, за животну заједницу у природи. Али, таква једна заједница не може имати смисао васпитне заједнице у друштвеном животу. Она може бити употребљена само у дидактичком смислу као једна васпитна чињеница у смислу методске јединице код обраде наставнога градива, док је друштвена заједница у ходегетичком смислу један васпитни чинилац, васпитни фактор. А ако Младеновић ову истиниту васпитну заједницу проширује и на природу као што изгледа (јер он уште није јасан, када покуша да један принцип постави по своје гледишту или да своје гледиште утврди по једном принципу), онда излази да се човек може васпитавати и у самој природи, ван друштвене заједнице. Само у том случају се намеће питање: По чему је онда тачна поставка, да је човек само у животној заједници човек”?

Једино нам преостаје да мислимо још на заједницу човекову с природом као васпитним чиниоцем, какву заједницу чини саживљавање човеково са својом кућом, завичајем, његовим поднеб-

љем, са домаћим животињама, са воћем и цвећем које гаји, те пастиру његово стадо чини заједницу, вртару цвеће и поврће и т. д. Али таква животна заједница не пада у одредбу да је човек само у животној заједници човек, већ она чини засебну категорију васпитних чинилаца, коју је требало као такву дефинисати, а не правити збрку у употреби једнога појма, чинећи погрешку противу принципа идентитета, тиме што се једанпут под тим појмом подразумева сам друштвени живот човеков, други пут и заједница с природом или у природи.

Такву збрку и погрешку чини и пишчево нахођење, да се суштина васпитања једанпут налази у „првобитној функцији заједничког живота“, јер „само у примитивним заједницама развитак бива без нарочитог планског упућивања и вођења“<sup>(56)</sup>, други пут му је суштина васпитања потпомагање и вођење развитка, кога не може бити без нарочитог планског упућивања и вођења, те се сада „васпитањем активност разграђава и обogaћује“. Самим тим се каже, да васпитавати не значи само развијати, већ и нешто више: васпитање је „потпомагање и вођење развитка, те се у томе састоји његова суштина“<sup>(57)</sup>.

Која је поставка тачна: она прва или ова друга? Вољни смо примити за тачну ову другу. Али, одмах настаје невоља са излажењем на чистину, чим се запитамо: По каквим директивама треба да се врши потпомагање и вођење развитка, кад се из појма и суштине васпитања искључује све оно што се даје уносити од духовних вредности у природни развитак? Јер, такво уношење, по Маденовићевом схватању, припада „несхватљивом гледишту педагогике“. Које се ту гледиште управо показује несхватљиво, да ли Младеновићево, које из суштине васпитања искључује уношење духовних вредности у развитак духа и препоручује начин одређено потпомагање и вођење развитка, или гледиште оне педагогике која тражи да развитак нормира? Одговор на то питање оставља се читаоцу.

Но, због замашнога значаја саме одредбе суштине васпитања, потребном се чини још једна напомена, која се односи на тврђење Младеновићево, да је васпитање „постојало и кад није било никаквих школа, никакве наставе, никаквих метода“<sup>(57)</sup>. Већ само такво тврђење да васпитање не стоји у задатку педагошке теорије и методске вештине, једна је „контрадикција у адјекту“. Јер, каква је то педагогика чијој теорији у задатку не стоји васпитање, то показује сама Младеновићева педагогика. Али, пре свега, треба имати правилан појам о теорији. По обичном схватању, под теоријом се разуме свако научно испитивање, насупрот практичном мишљењу и раду. А шта Младеновић подразумева под теоријом и докле он сужава појам „теорија“ остаје нам непознато.

Што се пак тиче школа, наставе и метода у односу на одредбу појма „васпитања“, може се додати: Ако некада свега тога није било у данашњем смислу, или све то у опште није постојало, ипак је зато било некаквог учења и упућивања у односе породичне и друштвене, па је било и некаквог учења и некаквих метода учења и васпитања. То свакојак, није могло бити резултат неке педагошке теорије и методског знања, али је то било резултат и задатак



ондашњег и ранијег искуства из породичног, друштвеног и свега другог живота, те су тако педагошка теорија и методска вештина учења и васпитања постале резултат нагомиланог искуства и стеченог уверења. Потом је настао законити обрт, те планско упућивање и вођење постаје предмет и резултат педагошке теорије и методске вештине. То је по закону, по коме се једна вредност преобраћа у своју супротност и чини допуну својој првобитности. По томе закону васпитање се показује чињеница живота, као што се живот показује чењеница васпитања.

Сва пометња у питању суштине васпитања код Младеновића потиче из саме основне поставке, де је то „основна друштвена функција”. Погрешна одредба управо потиче из једностраног посматрања душевне функције, наиме отуда, што се развитак посматра само изнутра. Међутим, васпитању је доиста једним делом суштаствен развитак изнутра, но с друге стране упливисан, условљен и вођен споља. То двоје чини нераздвојене корелације. Зато је неразумљиво и погрешно Младеновићево учење, по коме

„Кад кажемо да је васпитање по својој суштини потпомагање и вођење душевног развитка, не треба мислити да је васпитање ипак неко спољно помоћно средство за развитак”.

Он зато чврсто стоји на гледишту, да је „оно (васпитање) основна функција развитка, сам развитак”, дакле ништа више, а ипак је „по својој суштини потпомагање и вођење душевног развитка”. Не уноси ли забуну и не чини ли пометњу у разумевању то несасгласно ређање: функција развитка — сам развитак — потпомагање и вођење развитка?

Ма како се изводила теорија о суштини васпитања, полазећи од једностраног важног принципа природности, она мора остати у основи противречна и погрешна, само зато што стоји у противности према надмашној важности принципа културе. Јер сам развитак није исто што васпитање. Васпитање је развитак плус култура развитка. А развитак сам по себи припада дивљој природи, те се човек без културе развија у свим могућим опоростима духа. Зато противности природе и културе, развитка по себи и култивисања духа се искључујући допуњују у светом трећем, које чини васпитање. То диалектичко надмашење, уједињење, хармонисање противности могуће је по томе, што, и у овом случају, противности потичу из једног корена: култура потиче из развитка, те се заснива на развитку и допуњује развитак. Уздижући се изнад природе, култура врши уплив на природу и развитак. И као што у биљном свету не може бити бољег цвета и плода без културе, тако развитак духа човекова без културе доноси мање мирисни и мање украсни цвет, као и неукусни и слабији плод дивљаке. Према томе, у појам „васпитање” пада како сам развитак, функција развитка, тако потпомагање и вођење развитка, усавршена, дотерана функција развитка. Отуда „вас — питати” значи свестрано хранити, неговати, што се чини споља, премда сам процес исхране се врши изнутра. Ово друго је природна, оно прво културна функција васпитања. То двоје стоји у односу корелације. Тако постављено вас-

питање појављује се у целости свога бића. Онако како га Младеновић претставља део једног целог схвата се као цело и указује се труп без главе. Такво схватање суштине васпитања, какво показује Младеновићева педагогика, није преокретање вредности („Umwertung aller Werte”), већ изопачавање вредности, изокретање правилног сазнања о васпитању. Такво „основно сазнање о васпитању“ показује се као основна погрешка и као основна заблуда у разумевању суштине васпитања.

По томе и по свему осталом Младеновићево учење о васпитању несумњиво је отишло у крајност и запало у једностраност. Оно својом једностраношћу показује онај редовни случај који наступа код сваке крајње једностране доследности, да ова прелази у недоследност и противречност. Таква се показује и Младеновићева поставка, „да се све планско васпитање састоји у последњој линији у оспособљавању за самоваспитање“, но без помоћног спољног средства за развитак. А да би инконзеквентност и овде била потпуна, по Младеновићу „душевни развитак појединчев траје до смрти“ (57). А какво је то оспособљавање за самоваспитање које траје све до смрти?

Закон контраста се у овом случају показао у пуној моћи његове једностраности, кад је једну тежњу за истином, т. ј. за потребним ограничењем васпитања и педагошке теорије у смислу индивидуализма и интелектуализма, одвео у другу крајност, па по томе и у такво теорисање које је по својој неоснованости и погрешности равно ономе противу којег устаје. Тај се случај показује утолико тежи, што се наместо негирања до краја једног правца не поставља ништа одређено позитивно, те излази на то да се зна шта се неће, али се не зна шта се хоће. Међутим, насупрот обема крајностима, правилно схватање може да истакне надмашно гледиште, по коме се васпитање полаже на основе природног развитка изнутра, а с помоћу садржаја целокупног културног живота васпитни уплив на стварање облика индивидуалног и колективног духа врши се у облицима планског утицања споља. На место тако разумљивих и супротности уједињујућих одредаба, код Младеновића појам о суштини васпитања даје се свести на таутолошку поставку: да је васпитање развитак, а развитак функција развитка.

Такво му је замућено и схватање васпитног циља. Јер по Младеновићу

„васпитању се сам по себи намеће један циљ: да потпомогне, омогући што успешније увршћивање у заједницу и што потпуније схватање њених вредности... да оспособи васпитника за што успешније самостално увршћивање у животну заједницу”. Такав циљ „није унет споља, не претставља ништа субјективно” (63).

Међутим, тек то што се не допушта да се ма шта унесе споља — објективно, показује нешто субјективно. Јер субјективно је већ то што се појављује у самом пишчевом схватању, а објективно је, на пример, једна општа норма, која може да послужи за оцену културних вредности, поред свега што је „то чинила традиционална, нормативна педагогика” (64).

Што је најгоре и најтеже у телеологији Младеновићеве педагогике, то је што се она заснива на посве мрачној категорији колективног субјекта са замагљеним примесима индивидуалног субјекта. Та мрачна колективистичка категорија и самој филозофији задаје неизмерне невоље, тако да најзад она прибегава метафизици или метапсихији. Зато и сам наш педагошки писац није слободан од сваке трансценденције свести и апсолутности духа. Али, уколико се сама филозофија више упуштала у тај проблем, утолико се и она већма уплитала у мрежу коју је сама испредала. Према томе може се судити о томе, шта је остало педагозици када се и она, без икакве потребе, уплиће у ту мрежу, у којој се налазе замршени појмови о колективним субјектима, као што су: народ и народна заједница, нација и друштво, држава и културни круг заједнице (Kulturkreis, Шпенглер) и човечанство. Разумљиво је, да је педагогика у кудикамо мањој могућности од филозофије, да свакој таквој посебној широј души или колективној свести одреди границе, да јасно претстави и окарактерише вољу или осећање, мишљење и убеђење, као и сам карактер, макар то било само једног народа. И сама психологија тешком муком успева да свему томе у личном, персоналном субјекту нађе какву — такву одређеност. А већ се нађе, и то у нас, педагогика која хоће још и у души народа и човечанства да покаже одређеност и ограничење! Кад један Heinrich Maier, у три велика тома своје филозофије Wahrheit und Wirklichkeit, из те тешкоће налази излаз у крајњим, метафизичким закључцима. (Види закључак његова списа: Die psychisch-geistige Wirklichkeit, чланак: Metaphysik und Weltanschauung), онда улетање педагога у ту филозофску маглу означава у најмању руку лако-мисленост. Сам Мајер категорију колективног субјекта означава као „једну од најнападнутијих тачака досадањих иманентно-каузалних историских теорија“. „Исто тако о развоју човечанства“, вели Мајер, „не може бити ни говора“ (нав. спис стр. 292). А што се ипак зато може говорити о „народној души“ и „народној живој вољи за народним колективним субјектом“, томе чине основу сви познати културни и културно-историски квалитети у језику, обичајима, уметничким народним творевинама, моралу, правним појмовима, привредним облицима, националним осећањима и схватањима, идејама и вољи о држави, па и у самим научним и техничким тековинама, најзад у веровању и верском расположењу. Али, све то као и саме промене тих квалитета у њиховим културно-историским, социално-психолошким и етичким облицима, специјално у значењима речи једног језика и његовим граматичким особеностима, (премда ове последње поменуте промене нарочито показују такве процесе који се одигравају у народној души), — нити ограничава нити искључује најразноврсније колизије и преливе у односима како једног народносног субјекта према другим таквих субјектима који чине један културни круг, тако према државном колективном субјекту и према сталешким, класним, верским заједницама, па и према самом међународном и човечанском субјекту. Нигде се њихове животне тенденције, како вели Мајер (295), садржајно ниуколико не поклапају потпуно. И као што државне тенденције могу показати мотиве који по своме дејству

далеко надмашују интересни круг народносног колективног субјекта, тако тенденције друштвених заједница, у економско-социјалном погледу, прелазе границе и интересе државе и нације, залазећи у сферу живота и интереса међународног и општечовечанског субјекта.

Кад, према изложеном, не постоји једна од осталих издвојена заједница, већ постоје многе које мисле, теже и поступају до супротности различно и у дивергентним правцима, намеће се питање о могућности васпитања према горе истакнутом циљу „успешног увршћивања у заједницу.“ И кад, према горе реченом, разне заједнице чији се интереси и мотиви укрштају са народном заједницом, различно процењују вредности културних добара, усто ове на најразноврсније начине мешају и мењају, како онда васпитање може и треба да „омогући и што потпуније схватање вредности“ једне заједнице? Кад, како Младеновић вели, „човек коме су културна добра и вредности страни није личност“ и кад се „културна добра и вредности појављују као средство и као циљ васпитања“ (66), зашто се у свој невољи разних колективних субјеката и често противположених њихових интереса и мотива васпитање не би помогло једним општим мерилем оцене вредности културних добара од стране моралнога персоналног и колективног субјекта и зашто филозофско-научна педагогика не би требала да потражи, нађе и испита широки и универзални значај таквог једног мерила? Је ли то само зато да модерна педагогика не би изгубила од свога угледа тиме што би усвојила нешто што потсећа на „традиционалну, нормативну педагогику“? Ако је то, онда где је континуитет, веза прошлости и садашњости у развоју и саме педагошке науке? И по коме се праву онда писац жали, што педагогика нема своје традиције?

Педагогика не може ни имати своје традиције кад она већ у самој својој телеологији показује највећу колебљивост, те запада час у једнострану важност једног највишег циља, којим се искључују остали према њему приређени или је та његова важност према нижима апсолутистички надређена, а другипут се показује толика њихова аутономија да прелази у анархију, или то се премештање врши од индивидуалистичке иманентности до колективистичке и метафизичке трансцендетности. У телеолошку трансценденцију одводи свако постављање васпитног циља ван васпитаника, као што је то чинила телеолошко-религиска педагогика и као што то чине социјалистичко-класна етика и национал-социјалистичка, расистичка или тоталистичка фашистичка педагогика. Свака таква педагошка теорија запада у телеолошку настраност своје врсте, тиме што поједине чињенице као средства васпитања преобраћа у једнострано важан циљ. У том случају од религије као средства вера постаје циљ васпитања и живота, те се човек одређује да служи Богу место човеку и да се спрема за загробни место овоземни живот. Или, социјалистичка етика и педагогика уче васпитању у служби радничкој класи, док фашистичка педагогика једнострано учи васпитању у служби нацији и националној држави. У самој ствари таква педагогика учи васпитању у служби једној свемоћној политич-

кој странци у земљи. Очигледно, свако такво васпитање и његова теорија се граниче фанатизмом и шовинизмом.

Зато се чудно и сумњиво показује „модерно схватање васпитног циља“, које заједницу, поред све горе показане њене неодређености, држи за толико одређену и реалну, да

„једино везаност за заједницу остаје стална и код појединаца упркос свима променама“ (62), те се „васпитању намеће сам по себи један циљ: да потпомогне, омогући што успешније увршћивање у заједницу и што потпуније схватање њених вредности“. А зато „при васпитању које се врши без педагошке теорије не тражи се помоћ од психологије, нема никаквих прописаних метода...“ (63).

Чудно се такво схватање васпитног циља показује по томе, што се по њему циљ васпитања полаже у нешто што се за реалност може узети само кад се циљ васпитања везује за ову или ону заједницу. Али, кад се то чини за реалност *уопште*, онда место реалности наступа иреалност васпитног циља, који се обележава као потпомагање, омогућење за што успешније увршћивање у заједницу. Зато је доиста имагинарно свако потпомагање *уопште*, омогућење за што успешније увршћење у заједницу *уопште*. Јер то „уопште“ у овоме случају доиста значи колико и ништа, те се као ништаван показује и такав „трајан, непроменљив, унитаран циљ васпитања“ (63). Сумњиво се пак такво схватање циља показује по томе, што такво „основно сазнање о васпитању, на коме мора да почива целокупна педагошка теорија и пракса“, истиче један „трајан, непроменљив, унитаран циљ“ као апсолутну, непроменљиву вредност у духу који се може појавити ко зна каквог све и самог политичког унитаризма или апсолутизма.

Таквој једној педагошкој крајности и настраности показује се противна Песталоцијева педагогика, која циљ васпитања тражи по индивидуалистичком принципу у човеку, а у важности методе по колективистичком принципу васпитања (не за заједницу, већ) у заједници и заједницом. Зато једно здраво педагошко учење не допушта да се телеологија поставља на основе једностраног колективистичког васпитања, те да се циљ васпитања и васпитање човека губе у магловитим одредбама колективног субјекта и колективних субјеката, нити у празној апстракцији једног уопштеног колективистичког објекта.

Кад се тако педагошка телеологија поставља на главу, онда за њом, сасвим природно, главачки иде и методологија. У том случају се неизбежно појављује магла и изопаченост такође у методологији, те се одредба из проблема васпитне методе показује као

„правилно општење између објекта, субјекта и средстава васпитања ради остварења васпитног циља... Дајући своју дефиницију, ми њоме наговештавамо да метода увек и у сваком конкретном случају зависи од саставних делова васпитне функције (васпитаник, васпитач, средства), и према томе она не може да буде универзална. Једину могућну општу основу пружа појам правилног општења, т. ј. општење у пуној сагласности између појединачног душевног живота васпитачевог и васпитаниковог с једне, и са животом у заједници и њеним објективираним вредностима с друге стране. Због многостраности односа и разноврсности погодаба, у којима васпитање бива, та се сагласност не може универзално и шематички прописати. Смисао методе састоји се у томе да се при педагошком поступању сачува и одржи јединство у множини“ (96).

Овако одвећ општи методолошки појмови, као превелико проширене апстракције, које у „јединству множине“ обухватају све „саставне делове васпитне функције“ (васпитаника, васпитача и средства васпитања), утолико губе од сваког свог реалног смисла уколико су већма проширене и уопштене, те су утолико и за саму стварност васпитања од мањег практичног значаја. „Дајући своју дефиницију“ методе васпитања, Младеновић нам даје такве опште речи које означавају све, а у оквиру васпитања и васпитне методе не значе ништа, као: „васпитна функција“, „суштина васпитања“, „јединство у множини“, „пуна сагласност“, „правилан однос“, „правилно општење“ и много друго. Такви често употребљавани неодређени изрази доказују више обиље фраза него стварно испитивање чињеница за „самостално изграђивање гледишта на свет“, по коме се тражи „функционално васпитање“, и то без икаквих нормативних вредности. Полажући на такву основу захтеве за „васпитача као претставника културних вредности и као субјекта васпитања“ (116), у густој магли принципâ васпитања, којих ћемо се у наредном чланку дотаћи, истиче се управо слепа активност духа, на коју ћемо доћи касније код питања васпитања воље. Притом се и само учење о методи показује посве извитоперено. То доказује и сам Младеновићев „педагошки реализам“, на коме се зато морамо задржати.

Да би „педагошким реализмом“ поставио своје гледиште, писац је као лонце пообарао сва „гледишта која не одговарају васпитачу“ (124), па према томе и сва становишта која сеprotиве његовом. Тако се тамо устаје против сентименталног натурализма Русовљевог, против фатализма Шпенглеровог и песимизма Шопенхауеровог, као и против релативизма, по коме „гледишту нема ничега апсолутног, датог унапред без сваких погодаба“. Најзад, одбацујући та гледишта са К. Штурмом, Младеновић одбацује и нормативни идеализам Штурмом. Отказујући му даљу своју сагласност, он напомиње:

„То исто мора да учини и сваки други све док проповедници нормативног идеализма не одговоре на питање: које су то норме од апсолутне важности што све скупа чине идеал за цело човечанство“. Па даље идеје за Младеновића „претстављају у најбољем случају само празне форме, чија (се) садржина произвољно испуњује... Поред тога, педагогика која би се заснивала на таквом схватању морала би се сама одрећи претензије да буде права наука, јер се науке баве истраживањем истине а не норми и идеала“ (126).

Према тако високом своме мишљењу о педагогици, заступник „педагошког реализма“ овако даље поставља и образлажава своје гледиште:

„Васпитач мора да заснива своје гледиште на научном испитивању суштине васпитања. Он због тога мора да буде реалист“. Главно је, да се ту са Петерзенем мисли на „реализам који полази од онога што јест, узима ствари и односе у свету, стара се додуше да их сазна у њиховом раду и по њиховој важности, али не сумња сам у ту могућност. ...Мишљење и егзистенција (оно што јест) нису одвојени светови и не могу водити дуализму нити скептицизму, јер је мишљење првобитно дато са стварношћу као и свака друга козмичка чињеница у мени или у свету“.

То је гледиште педагошког реализма Петерзен—Младеновићевог. На то гледиште они навлаче и Песталоција, налазећи с

њим пут којим ће се доћи до сазнања истине — по речима, веле, Песталоцијевом — „у најдубљој унутрашњости своје природе.“

„Другим речима — вели даље Младеновић — Песталоције испитује суштину човечјег бића, његовог душевног живота, његових односа и потреба онако како су дати у стварности и на основу тога испитивања утврђује суштину, методе и смисао (циљ) васпитања.... Живот, онакав какав је у истини, чини предмет испитивања. Зато се и дете (ово по Петерзену наводи) узима онако како је по природи, у истини, не као објект нормативног утицања ...него у његовом свету....“ (127).

Но, Младеновић се одваја и од Петерзена, као и од других „који на обележени начин говоре о ближој стварности и битном, егзистенцијалном васпитању“ и који тако „доведе свој педагошки реализам на границу, где несумњиво почиње скептицизам“ (127). Зато он неће „добровољно послушну педагогику“ према „овој стварности“ и односима између човека и човека у њој, налазећи да се

„таква послушност не може правдати ни тиме што реалистичкој педагогици ова стварност не изгледа „одвратна и без душе“ него као „оно, из чега смо ми, из чега тек добијамо своју егзистенцију, и то од другога, за кога смо према битности ствари везани“ (128).

Према утиску, који се из свега наведеног ипак добија о некој разлици Младеновићевог и Петерзеновог педагошког реализма, изгледа да би наш педагог хтео *веће спајање ближе и даље стварности*, већу допуну индивидуалистичког и колективистичког принципа у васпитању. Па било да он придаје већу важност васпитном субјекту као душевном бићу у његовим индивидуалним односима, или даљој стварности у животу друштвенога бића, или би можда хтео да су те две стварности, та два бића на равној нози, тек свакојако, ако заједница по Младеновићу чини, како изгледа, бар једним добрим делом, реалну подлогу његовога гледишта, онда морамо поново потражити Мајерово мишљење за потврду те даље и шире реалности, као и схватање културе од стране генетичке филозофије Марбуршке школе, нарочито од Наторпа у питањима развића општега логоса. Ради тога морали бисмо доћи и на Хегелову линију, те свуда тамо запитати „где се — како вели Мајер — људско-духовни културни живот уноси у универзални субјект, тако да се у њему сазнаје висина, најважнија фаза, најбитнији циљни садржај универзално-субјективног саморазвића.“ А тамо ћемо сазнати, да „што лежи у човековој души од вредности, од *норама и идеала*, уноси се у универзални ум. И саме логичке, моралне, културне *нормативне законитости* у овоме фундају. И ова *норме стварајућа и садржавајућа умност* прокламује се управо као *биће универзалног субјекта*. Објективно посматрано има се довољно основа, да се моралне тежње човекове, из којих најзад потичу све *норме, идеали и вредности*, „заленгере“ за универзални живот субјекта... Човеку је додељено, да своје морално културне сврхе и вредности *апсолутира*, тј. да поставља циљеве и мерила универзалног субјекта“, посматрао их, како вели даље Мајер, као метафизичке или не, посматрао их у аристотеловској мисаоној интуицији појмова или у платоновским идејама. „Платоново узди-

зање у испитивању, које води идејама, у стварности није чисто појмовна, већ опажајно-компаративна апстракција, која више иде у заједници са појмовним уопштавањем.<sup>1)</sup>

Овим је јасно изложено разумевање, да индивидуални субјект норме и идеала, које је вековима сам унео у ум универзалног субјекта, културног човечанства, чува и предаје покољењима појединаца да их даље гаје, усавршавају и евентуално мењају, али у сваком случају да служе васпитању појединаца и заједница. Шта може педагошки реализам имати противу таквог реалног идеализма? И место да педагогика испитује „логичке, моралне, културне нормативне законитости“, да учи методама улажења у „норме стварајућу и садржавајућу умност“ универзалног субјекта и у сам „универзални живот субјекта“, да „морално-културне сврхе и вредности апсолутира,“ — она се пером др. Младеновића руга свему томе, не знајући стварно ни сама шта би најзад хтела. Место да добро проучи филозофију, она се, по укусу примитивних људи, кити њеним перјем. Не чини ли се, слично томе, и педагогика чудном науком, показујући своју готовост да се и у најдубљи и у најзамршенији филозофски проблем лакомислено умеша, сматрајући себе компетентном и за она питања, која њој не припадају и чијим би се одговорима она могла сама с највећом опрезношћу да користи?

За доказ оправданости овог прекора, који чинимо Младеновићевој науци у питањима из проблема субјект — објекта, да упозоримо и на невољу педагогике са питањима о томе, да ли је или не „мишљење првобитно дато са стварношћу као и свака друга козмичка чињеница у мени и у свету“. Овако натрпане суштствене ствари највишега сазнања, ако би се и могле доиста показати као реалне, и тада би тешко могле што допринети педагошком реализму у његовом постављању гледишта на свет и у постављању васпитнога циља. Али, о односу мишљења и егзистенције ствари схватања су толико подељена међу логичарима и филозофима, да има пуно места скептицизму, и то само на области теорије сазнања. Но, срећом, педагогике се све противречности у теорији о највишем сазнању ни најмање стварно не тичу. Па ипак се с Младеновићем налази педагошких теоретичара који те ствари, и без потребе, уносе у педагошки систем, те се тако даје лако побркати обично познавање психичке природе човекове и природе самога сазнања, испитивање суштине васпитања и испитивање суштине сазнања. Зато и кад бисмо имали овом приликом места за задржавање на проблему односа мишљења и егзистенције, не бисмо ни могли наћи његово решење, јер бисмо већ на првом кораку угледали његову неизмерну дубину, која се неке може учинити лако мерљива и довољно испитана, те да покуша на њеном дну заснивати „реалистичко педагошко гледиште.“ Ради тога довољно је само потсетити на све велике разлике које у решавању тога проблема постоје код питања паралелизма форме мишљења и реалне егзистенције од Аристотела до Канта, Хегела, Хербарта, Шла-

<sup>1)</sup> Курзив је овде свуда наш.

<sup>1)</sup> Maier, нав. спис стр. 557 и 558.



јермахера и најновијих кантоваца. У те контроверзе педагогици није потребно улазити, те нема разлога ни да се дотиче тога проблема, а своје реалистичко, идеалистичко или реално идеалистичко гледиште може заснивати и развијати и без тога.

Но пре него зађемо у густу маглу педагошких принципа, какве Младеновић заступа и истиче, да скренемо пажњу још и на један детаљ његовог одређивања „педагошког реализма“, да би се, као на једном конкретном примеру, показало колико је Младеновићево учење, уопште узето, јасно и глатко. Такав један детаљ налазимо на стр. 127, где се каже:

„Суштина стварности у којој човечје биће живи, васпитава се и као појединац добија свој смисао, друкчија је од творевина и реда које су приступачне „паметним људима и лукавој срачунатости“. Зато се говори о „битном васпитању“.

Сувишно би ситно било чинити напомене које би се односиле на правилност употребе облика речи, као што је односна заменица употребљена у женском месту у мушком роду, кад запињемо за саму садржину једне, овде као и врло често другде, незгодне форме исказа. И не само да се формална страна показује неподесна за лако схватање једне мисли, него и сама садржина показује погрешно одвајање „стварности“ од „творевина и реда“, па било да их писац с неким заступником „егзистенцијалног васпитања“ сматра за паметне и лукаве или томе противно. Јер свака је таква реалност стварност васпитања, тј. стварност културе је исто тако стварност васпитања као и стварност природе. Сва је разлика међу том двојаком стварношћу у томе што је једна паметно или непаметно срачуната, те се показује целисходна или нецелисходна васпитању и животу, а друга је несрачуната, но ипак зато може се показати као „целисходност без циља“ или противна паметним мерама и срачунатости васпитања. Непедагошка је теорија чије се мере и срачунатост покажу у противности са законима развитка и принципима моралног и напредног живота, као што је противпедагошка теорија „битног васпитања“, која се без даљег показује противна „паметним мерама и лукавој срачунатости“ васпитања за вредности и културним вредностима. Притом је нетеориско, ненаучно, исто као непедагошко схватање да „појединац добија свој смисао“ само у оној стварности коју као такву замишља теорија „егзистенцијалног васпитања“. Јер посве је познато да на образовање смисла за живот исто тако, још и више и одређеније, делује стварност културе као и стварност природе и неудешеног упливисања целокупне животне, дакле и друштвене стварности.

Уосталом сва теорија о „битном васпитању“<sup>1)</sup> као да базира на темељу „психологије моћи“, Шопенхауерове воље као бића, Ни-

<sup>1)</sup> **Напомена.** Придев „битан“, од именице која се употребљава на хрватској страни нашега књижевног језика **бит**, код нас **биће**, **битност**, требало је обележити јаким дугим (високо-дугим) акцентом, да се не би изговарало кратким јаким (оштрим) нагласком, као **бѣтно**, већ као **бѣтно**, што отежава разумевање преведеног израза.

У прошлом броју „Учитеља“, на страни 330, ред 17 озго, стоји: **лист а** треба **спис**.

чеове „воље за моћи“, те је отуда постављен и „принцип слободног потчињавања заједници“ на што ћемо доћи у наредном чланку. Тиме се таква теорија показује недилектичка. Јер она у правцу „васпитања бића“ (Sein) иде до краја са врло слабом или никаквом везом противне стране, на којој је вредност (Sollen). Тим начином се напушта хармонија унутрашњости и спољашњости, напушта јединство духа и природе, не узима у обзир разликовање и везивање супротности у појмовима, чему нас учи филозофија још од Платонове „Диалектике“. Утолико се то више чини, кад се један појам, као што је „стварност“, разликује у његове супротности, али не да су у њиховом јединству нађе једна виша веза и допуна, већ да се једној страни припише сувише на штету друге стране.

Такво ненаучно и нефилозофско схватање је исто такво као када би се, разликујући појмове на психолошке и логичке, првима приписивала, другима непризнавала реалност. Међутим, кад се један „психолошки појам“, наставном или научном обрадом, уздигне до логичке творевине и тиме покаже сређени, логички ред односа у једном кругу стварности, онда је то, по Младеновићу и заступницима „битног васпитања“, учињено „у лукавој срачунатости.“ У самој стварности пак, обе творевине и оба реда односа, обележени једним психолошким и другим њему одговарајућим логичким појмом, одговарају стварности и чине реалност сазнања, с том разликом што је прва стварност емпирички реална, и зато претставља једну нижу вредност сазнања, док је она друга логички реална, апстрактно реална, идеална, и као логички појам садржи једну вишу вредност. Но, ипак зато и управо зато, ова друга, виша вредност укључује, а не искључује ону прву, јер свако апстрактно-логичко произлази из емпиричко-психолошког, и као таква показује се уистини као паметна мера и не претставља „лукаву срачунатост.“ Нешто слично томе важи и за „педагошки реализам“, који одговара психолошком емпиризму у сазнању, и зато претпоставља потребу стварања виших вредности у логичком рационализму, који одговара педагошком идеализму. Зато јединство и надмашење „педагошког реализма“ и педагошког идеализма у васпитању, које јединство чини реални идеализам, иста је она вредност коју у образовању појмова претставља јединство психолошког емпиризма и логичког рационализма.

Отуда се педагошкој науци намеће задатак не само да испитује стварност него и да процењује реалност од подножја до врхова живота и васпитања. Један и други задатак она не може у потпуности извршити ако не повезује супротности, ако не поступа диалектички: ако не испитује супротне моменте развитка и образовања, и ако не изводи закључке, правила, норме, законе допуна противности, а с тим и законе, норме, правила, закључке о упливисању и допунама животне и васпитне стварности. Зато је недилектичан онај начин којим се служи и Младеновићева педагогика. Зато такав начин није ни научан ни филозофски. По томе је и Младеновићев начин онај уобичајени педагошки: мање или нимало начин испитивања чињеница и научног закључивања, више или искључиво начин општега говора и зграбуљавања речи, ein

allgemeines Gerede und ein Wortkramm. А уколико такав начин ипак показује „испитивање“ чињеница и доношење закључака, он је онакав какав смо познали у одредбама заједнице, природе, друштва, државе, народа, нације и породице. И какав се тај начин показао овде, у питањима суштине васпитања и васпитног циља (а о методи васпитања биће касније говора), такав ће се показати и у постављању општих васпитних принципа, на којима ћемо се задржати у наредном чланку.

(Наставиће се)

## ИДЕОЛОШКА РАСПРАВЉАЊА

НИКОЛАЈ ЛОСКИ:

### Дијалектички материјализам

Биховски више систематичар него Познер, показује се у овом питању тако исто збуњен: „Материјалистичко схватање друштва“, говори он, „сматра да друштвена свест у свима својим формама и врстама не условљава друштвено биће, већ да се она условљава материјалним условима живота људи.“ „Не условљавају ток, правац и карактер историског процеса разум и воља људи, народа, расе и нације, већ су они сами продукат, израз и рефлекс услова живота, беоцуг објективног тока историских догађаја, тј. резултат склапања од воље независних односа између природе и друштва и односа у самоме друштву“ (Бих. 93). Међутим, даље он изјављује: „пакосна и лажна карикатура на марксистичко схватање друштва је тврђење да оно своди целокупан живот на економију, да одриче свако историско значење државе, науке, религије и да их преобраћа у сенке које прате економске преображаје.“ „Материјализам не одриче обрнут утицај наградње на своју основу, већ он објашњава правац тога утицаја и његове могуће границе“. „Тако, религија није само плод одређених друштвених односа, већ обрнуто она и на њих утиче, рецимо, на установу брака“. „Удаљеније манифестације друштвеног живота од производних основа не само да зависе од мање удаљених, већ, најзад, и на њих утичу.“ „На основи датога начина производње и околности адекватних производних односа разграђава се јак систем односа и претстава који узајамно утичу једни на друге и међусобно се преплећу. Материјалистичко схватање историје никако није мртви схематизам“ (106).

Налазећи у других социолога (Белфорт — Бакс, Жорес, Карјејев) „тврђење да биће утиче на свест, али и да свест утиче на биће“, он га оцењује као еклектизам (93), а самом себи дозвољава такво исто учење зато што његов материјализам „објашњава правац“ утицаја свести и „њене могуће границе.“ Као да његови противници испуштају из вида правац утицаја свести и као да они уображавају да свест може бити неограничена!

Нејасност дијалектичара — материјалиста у учењу о свести условљена је не само тим што они хоће по сваку цену да потчине нематеријалне процесе материјалним, већ још и тим, што они не разграничавају појмове „свест“ и „психички процес“. Свест је увек егзистенција нечега за субјекат, она је освешћивање бића. У овом смислу свака свест је увек условљена бићем. Тако исто и свако сазнање и мишљење има за свој предмет биће и, сагласно интуитивизму, чак га у себи садржи као непосредно увиђање; дакле, свако сазнање и мишљење увек се условљава бићем. Психичка страна свести, сазнања и мишљења састоји се само из *интенционалних психичких актова* који су управљени на биће и не мењају га; према томе, стварно, свест, сазнање и мишљење *као такви* условљени су бићем и њега не условљавају. Али други психички процеси везани са емоцијама, као вољни процеси тежње, нагони и хотења увек моћно утичу на биће и условљавају га. Поред тога уколико се вољни акт ослања на сазнање и мишљење, посредством њега и сазнање утиче на дубоки преображај стварности.

Учење о утицају душевног живота на материјални процес, које прихватају савремени марксисти, нарочито јасно показује да дијалектички материјализам уствари није материјализам. Познато је из историје филозофије да је питање како може материјални процес да утиче на ток психичких процеса и, обратно, како је могуће да психички живот утиче на ток материјалних процеса, увек било једно од најтежих питања о које су ломили главе разни мислиоци. Монистички и дуалистички системи филозофије не могу да реше овај проблем услед дубоке разнородности између физичког и душевног процеса. Схватити како су они везани један с другим и како је могуће да они утичу један на другог не будући у узрочном и последичном односу један према другом, могуће је само помоћу трећег начела које је стваралачко и које их уједињује, а то начело није ни материјално, ни психичко. Према моме изложеном учењу идеал-реализма то треће начело је конкретно — идеално биће, надвремено и надпросторно супстанцијално посленик.\*)

Борећи се против механистичког материјализма, дијалектичари-материјалисти не пристају да замене филозофију природним наукама. Енгелс каже, да природњаци нападајући филозофију и одричући се од ње, падају у ропство рђаве „вулгарне“ филозофије, ма да то и не примећују. Он сматра за нужно изучавање историје филозофије баш ради развића способности теоретичког мишљења. Осим тога циљ овога учења није само у изощтравању теоретичког мишљења, већ и у разрађивању нарочите науке, наиме теорије сазнања (гносеологије). Биховски говори да је „филозофија теорија науке“ (9). По Лењину, „дијалектика је теорија сазнања“.\*\*)

Разумљиво је зашто материјалисти — дијалектичари показују интересовање за теорију сазнања. Они се боре против скеп-

\*) Види моје књиге „Типы мировоззрѣній,“ „Миръ, какъ органическое цѣлое“ и „Свобода воли“.

\*\*) Къ вопросу о диалектикѣ, 16.

тицизма, агностицизма и релативизма и уче да је право биће приступачно сазнању. Да би заштитили то тврђење, нужно је разрадити теорију сазнања.

Ослањајући се на Енгелса, Лењин говори: „Човеково мишљење по својој природи способно је да даје и оно нам даје апсолутну истину, која се састоји из збира релативних истина. Сваки ступањ у развићу науке додаје нова зрна у овај збир апсолутне истине, само су границе истине свакога научног става релативне, па се час шире, час сужавају даљим развићем сазнања“.\*)

Лењин сматра осећаје за извор правога сазнања, наиме чињенице искуства, тумачећи их као „утицај покретне материје на наше чулне органе“ (254). Такву теорију сазнања Лупол правилно карактеризује као материјалистички сензуализам (182) (*sensus*). Изгледало би да из тога нужно следује солипсизам, тј. учење да ми знамо само своја субјективна стања, која су изазвана непознатим узроком и да она, може бити, никако на узрок не личе. Међутим Лењин не изводи такав закључак. Он поуздано тврди „да су наши осећаји претставе спољњег света“ (81); заједно с Енгелсом он је уверен у њихову адекватност, сагласност са стварношћу која изван нас постоји (90). Он оштро одбацује тврђење Плеханова да су осећаји и претставе човекове „хијероглифи“, тј. да они собом не претстављају „копију стварних ствари и процеса природе, не претставу њихову, већ деловне знаке, симболе“ (193). Он тврди, да „теорија симбола“ логички доследно води агностицизму (196) и изјављује да је Енгелс у праву када каже „не треба говорити ни о симболима, ни о хијероглифима, већ и копијама, снимцима, претставама и огледању отсликаних ствари“ (193). Енгелс у свима својим делима говори „о стварима и о њиховом мисленом претстављању или отсликавању (*Gedanken-Abbilder*), па је онда само по себи јасно да ово мислено претстављање не постаје друкчије већ из осећаја“ (26).

Дакле, теорија сазнања Енгелса и Лењина је сензуалистичка теорија копирања, отсликавања ствари. Међутим, несумњиво је да кад би истина била субјективна копија трансубјективних ствари, онда не би било могуће никада наћи ни у једном делимичном случају строги доказ за то, да ми поседујемо тачну копију ствари, тј. истину о њој и сама теорија копирања никада не би могла бити строго доказана. У самој ствари према тој теорији ми имамо у свести увек само копију, а немамо никакве могућности да посматрамо заједно копију и оригинал, да бисмо непосредним упоређивањем утврдили тачну адекватност њихову, слично ономе како се то може учинити када се упоређују биста и лице живог човека. Овде се материјализму придружује још једна тешкоћа: како може психичка слика бити тачна копија материјалне ствари? Да се избегне то бесмислено тврђење нужно је постати панпсихист, тј. признати да се читав спољашњи свет састоји из психичких процеса и да су моје претставе, на пример,

\*) Ленинъ, 108; слично размишљање постаје и у Енгелсовом „Анти-Дирингу“.

о осећају љутње, о тежњи итд. тачна копија туђе љутње, туђе тежње.

Наведени Лењинов пример осећаја, као „отсликавања“ стварности, с главе га издаје. „Осећај црвене боје“, говори он, „отсликава треперење етра, које се приближно изврши с брзином од 450 трилиона у секунди. Осећај плаве боје отсликава 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 видни орган. Наши осећаји отсликавају објективну реалност, тј. то што постоји независно од људи и њихових осећаја“ (264). Црвена и плава боја никако не личе на треперење етра. Ако узмемо у обзир да су нам, по Лењину, и сама треперења етра позната само као „претставе“ које су постале из наших осећаја, онда се питамо какве разлоге имамо да тврдимо да су ове претставе адекватне спољашњој стварности. Плеханов се држао схватања да теорије отсликавања, симболизирања итд. не могу строго утврдити не само особине спољашњег света, но чак и његову егзистенцију. Зато је он одлучио да се наслања на акт вере у егзистенцију спољњег света и да тврди, да „таква вера сачињава нуљан претходан услов критичког мишљења у бољем смислу те речи“.\*)

Разуме се да Лењин схвата комични карактер изјава Плеханова да је критичко мишљење основано на вери и неће да му следује. Како он сам излази из тешкоћа одмах ћемо се уверити, а сада ћемо да доведемо до краја разматрања његовог сензуализма. Зар се све наше сазнање састоји из осећаја? Односи, на пример, јединство особина ствари, узрочна веза итд. никако не могу бити осећаји:\*\*) рећи да су нам жутина, чврстоћа и хладноћа јабуке дати у три осећаја (видном, тактилном и термичком), а да је јединство ових особина четврти осећај, значи рећи једну грубост. Лица која су се марљивије од Лењина бавила филозофијом, чак и међу дијалектичарима-материјалистима, јасно схватају да у сазнању осим чулних елемената постоје и нечулни. На пример, Биховски говори: „Човек има на расположењу два главна оруђа помоћу којих остварује сазнање: своје искуство, укупност чињеница које добија кроз чулне органе и разум који уређује чињенице искуства и прерађује их“ (13). „Чињенице посматрања и експеримената морају бити смишљене, продубљене и повезане. Мишљењем морају бити утврђене везе и узајамни односи факата, они морају бити систематисани и оцењени, морају бити откривени закони и принципи“. „У том раду мишљење се користи многобројним општим појмовима којима се изражава и одређује веза између ствари и ова научно оцењује. Ти појмови и логичке категорије нужни су елементи у свима одељцима сазнања и у сваком сазнавачком процесу“. „Значење њихово за науку тешко је оценити, јер је њихова улога огромна у формирању сазнања“ (18-19).

\*) Плехановъ, примедбе уз руски превод Енгелсове књиге о Фојербаху (1918), 86 (женевско издање 1905 г., стр. 111.

\*\*) Види о томе моју књигу „Миръ, какъ органическое цѣлоє“.

Упознавање ових страна света, разуме се, врши се путем апстракције из искуства; „форме бића мишљење никада не може поцрпсти и изводити из самога себе, већ само из спољашњег света“, саосећајно цитира Лењин Енгелса.\*) То је тачно, али из овога следује да се искуство никако не састоји једино из осећаја и да природа из које се апстрахују принципи садржи у својој структури идеална начела. Деборин правилно каже, да категорије „нису ништа друго већ отсликавања, резултат и генерализација искуства. Али посматрање и искуство не своде се једино на непосредне осећаје и опажања. Без мишљења нема научног искуства“ (XXIV).

Из наведених речи Биховског и Деборина види се да они, знајући Канта, Хегела и савремену гносеологију не могу да се придржавају чистог сензуализма и не могу да одбаце постојање нечулних елемената сазнања, но отворено нису смели да разрађују њихову теорију. Навике добијене из механистичког материјализма потчињавају себи тако исто и материјалисте-дијалектичаре. У самој ствари за материјалисту-механисту свет се састоји из безбројних покретних делића чија је јединствена заједничност импулс; чулни органи реагују на импулс осећајима; све сазнање према тој метафизици добија се из искуства, које је резултат ових импулса (види у Лењина на стр. 80 савршено исто учење, као и у механиста) и састоји се само из осећаја.

По дијалектичком материјализму право сазнање се састоји од субјективних психичких процеса који морају копирати спољашњу стварност. На основу чега се они надају да ће чудо копирања материјалних ствари помоћу психичких претстава бити остварено? На то питање Енгелс одговара овако: „Наше субјективно мишљење и објективни свет потчињени су истим законима, зато они не могу противречити један другоме у својим крајњим резултатима, већ морају бити сагласни међу собом“ (94). Овај став он назива „претпоставком“ нашег теориског мишљења (94). Дијалектика је закон објективне стварности и уједно с тим закон сазнања, говори Познер (34), наслањајући се на Лењина.

Учење да субјективна дијалектика одговара објективној дијалектици не може бити доказано ако се прихвати теорија сазнања дијалектичког материјализма. У самој ствари, по овој теорији увек имамо у свести само субјективну дијалектику; дакле, њена адекватност објективној дијалектици увек мора остати недоказана хипотеза. Уз ово треба додати и то да ова хипотеза не објашњава како је могућна истина о спољашњем свету. По учењу дијалектичког материјализма закон дијалектичког развића има универзално значење. Дакле, њему је потчињено не само мишљење, но и сви остали субјективни процеси, на пример, фантазије. Ако субјективни процес фантазије не копира спољашњу стварност, ма да је потчињен закону који им је идентичан, онда га и субјективни процес мишљења тако исто не копира.

Покушавајући да утврди критериј хармоније између субјективног сазнања о спољашњем свету и стварне структуре овога

\* Ленинъ, 26; Ф. Энгельсъ „Анти-Дюрингъ“, § 1.

света, Енгелс га је следујући за Марксом нашао „у пракси, на-  
име у експерименту и у индустрији“. „Ако ми можемо доказати  
правилност нашега схватања дате појаве природе тим што је сами  
производимо, изазивамо из услова и нагонимо да служи нашим  
циљевима, онда је кантијанској несхватљивој „ствари по себи“  
дошао крај. Хемиски делићи произведени у телима животиња и  
биљака остају ствари по себи, док их органска хемија није стала  
припремати један по један; самим тим „ствар по себи“ преобра-  
тила се у „ствар за нас“ као, на пример, ализарин који ми сада  
не добијамо из корена марене, већ много јевтиније и простије  
из катрана каменог угља“.\*)

Дијалектичарима-материјалистима јако се допада овај Ен-  
гелсов аргумент и они га са одушевљењем понављају и разви-  
јају (на пр. Ленин, 80, 110—115, Биховски 69 с.). У самој ствари  
успешан практичан рад и све његово усавршавање даје нам право  
на тврђење, да смо ми способни да имамо право сазнање о свету.  
Међутим, из овога се добија закључак који није подесан за сен-  
зуалистичку теорију копирања света. Нужно је израдити такву  
теорију сазнања и теорију света, која би протумачила како је  
могућно да субјекат има право сазнање не само о својим до-  
живљајима, већ и о самом спољашњем свету у његовој ориги-  
налној битности, која је независна од наших субјективних актова  
сазнавања. Теорија сазнања дијалектичког материјализма, која  
тврди да су у свести непосредно дати само наши субјективни  
психички процеси (претставе, отсликавања итд.) не може да обја-  
сни како је могућно право сазнање о спољашњем, нарочито о  
материјалном свету. Она не може ни да објасни како је, пола-  
зећи од својих субјективних психичких процеса, човеково ја уоп-  
ште могло доћи на мисао да постоји материја.

Савремена гносеологија може да дође у помоћ материја-  
листи неспособном да објасни могућност нашег сазнања о мате-  
рији, али под условом да се он откаже једностраности материја-  
лизма и призна да је светско биће сложеније и да у његовом  
саставу материја, истина, постоји али да не претставља главно  
начело. Таква је, на пример, теорија сазнања интуитивизма спо-  
јена са метафизиком идеал-реализма, у чији састав између оста-  
лог улази и пансоматизам (тј. тврђење да сваки конкретни до-  
гађај има такође и телесну страну).

Лењин који је допустио да „у фундаменту саме зграде ма-  
терије“ постоје „способности сличне са осећајима“, као што ви-  
димо, близак је таквом идеал-реализму. Он каже: „филозофски  
идеализам је једино бесмислица са тачке гледишта грубог, про-  
стог и метафизичког материјализма. Обрнуто, с тачке гледишта  
дијалектичког материјализма филозофски идеализам је једно-  
страно и преувеличано *überschwängliches* (Дицген) развиће (разду-  
вање, надување) једне црте, стране и гране сазнања у апсолут  
који је одвојен од материје, од природе и претворен у божан-  
ство“ (17)\*\*)

\*) Лењинов цитат на стр. 78 из Енгелсовог „Л. Фојербаха“ 4 немачко  
издање, стр. 36.

\*\*\*) „Подъ знаменемъ марксизма“, 1925, бр. 5—6, стр. 17.



Потребно је само додати да тачан израз истине слободне од једностраног „надувања“ једног од елемената света није остварен не само у идеализму, но тако исто и у неком облику материјализма (нека се он назива и дијалектички), већ само у идеал-реализму.

Традиционалну логику са законима идентитета, противречности и искључења трећег дијалектички материјалисти одбацују и хоће да је замене дијалектичком логиком, коју Биховски назива „логиком противречности“ зато што је „противречност њен карактерни принцип“ (32). Раније је већ било показано, да су напади на традиционалну логику условљени неправилним тумачењем идентитета и противречности.\*)

И поред све своје филозофије несолидности, материјализам привлачи врло многе људе. Следује претпоставити да је то услед тога што се у његовој основи налази неко зрно истине, која се тешко може изразити у тачној форми и да се у недо-вољно дубокој анализи она лако тумачи у духу материјализма. Ова се истина садржи у следећем. Сви посленици у саставу света остварују не само унутрашња духовна и душевна дејства но тако исто и спољашња дејства, просторно сформирана, тј. она која имају карактер телесности. На тај начин све духовно и душевно је објективирано. Ово се учење може назвати пансоматизам (soma — тело). Разуме се, да се истина пансоматизма најдубљим начином разликује од материјализма: све постојеће има телесну страну, али се овом не исцрпљује; то је мало, телесна страна није главна манифестација бића, већ изведена и остварена под руковођењем унутрашњих, духовних и душевних процеса. На нижим степенима еволуције у неогранизваној природи унутрашњи процеси тако су упрошћени да је врло тешко установити њихово постојање. Услед неспоразума истина пансоматизма може бити изражена у таквој форми да по спољашњости личи на материјализам; таква је, на пример, метафизика стојичара, која по спољашњем изражавању личи на материјалистичку метафизику док уствари она је једна врста идеал-реализма.\*\*\*) Идеал-реализам, који сам овде укратко разрадио, такође садржи у себи пансоматизам у смислу како сам ја тај појам дефинисао.

Многа лица, нарочито под утицајем свога професионалног рада, на пример: радници, лекари и инжењери навикавају се да једнострано сусрећују своју пажњу на телесну страну бића и на тај начин добијају склоност за материјалистичко схватање света.

На тај начин могу се наћи психолошки мотиви који гурају нека лица у материјализам, али логичке разлоге у корист истинитости овога погледа на свет није могуће наћи. Ми смо видели, да се у основи дијалектичког материјализма налази голо тврђење: материја је све што постоји. Уствари у даљем развићу свога учења дијалектичари — материјалисти обдарују то главно биће таквим особинама, као што су: „способност слична са осећа-

\*) Види, на пр., Биховског, стр. 218—242.

\*\*) О томе види моју књигу „Типы мировоззрѣній“.

јем“, стваралачка активност, способност за *иманентно, спонтано развиће* које се остварује у *одређеном правцу* и ствара по вредности све више степене бића потчињене законима који се не могу анализати на законе претходних, нижих степена еволуције. У праву је Берђајев када каже, да „дијалектички материјализам марксиста — лењиниста“ обдарује материју божанственим особинама.\*) Зато је несхватљиво по ком праву они називају такво основно биће материјом.

Не будући у стварности материјалисти, марксиста дају своје погледу на свет изглед материјализма само нејасностима, нетачностима и неспоразумима. Не малу помоћ указује им реч кретање која се употребљава не само за означавање промена у простору, већ чак и за стваралачке актове који граде нове квалитете. Велику корист тако исто доноси и реч природа, која често замењује реч материју. Специфично учење дијалектичког материјализма, које је позајмљено из Хегелове дијалектике, о идентитету супротности и, дакле, реализацији противречности, у самој ствари је нетачан израз мисли о јединству супротности и ниуколико не одбацује закон противречности. Сами дијалектичари — материјалисти стоје близу тога да ово схвате. Лењин каже: „идентитет супротности“ („јединство њихово“, можебити, боље је речено).\*\*) Зато се не треба чудити што дијалектичари врло често стављају упоредо оба ова термина: „идентитет или нераздвојност“ (на пр. Енгелс 24), „истоветност или јединство“.

(Свршиће се)

## ШКОЛСКИ РАД

МИЛОШ П. ПАВЛОВИЋ:

### Конспект предавања о придевима

(Обрада једне радне јединке из науке о језику у III разреду).

Наставна средства:

„Добро дете“ и „Дечји лист“ (ђачки листови) и школски намештај.

**I Задатак.** — У обнављању и утврђивању обрађеног градива у II разреду о врстама речи (имена и радње), ученици су већ наишли у тражењу ових речи из штива за читање, на речи, које нису означавале собом ни име, ни радњу. Дечја радозналост била је појачана намерним наставниковим ређањем имена ствари са придевима из њих, у току разговора са ученицима своје разредне заједнице. Под притиском ове радозналости, наставник најављује а ученици моле да се наредног дана (часа) позабаве *новом врстом речи*, која им је пала у очи из читања по упутствима наставника.

\*) Бердяевъ „Генер. линія сов. философи“, стр. 16.

\*\*\*) „Подъ знаменемъ марксизма“, 1925, бр. 5—6, стр. 14.

На овај начин, сама разредна заједница утврђује задатак рада, тј. поставља проблем рада, који треба заједнички решити.

**II Наставна средства.** — Једновремено се намеће, под вођством наставника и питање градива, које ће бити употребљено при обради, као и наставна средства, која ће послужити решењу постављеног задатка и начину извођења самог рада. Овде је разредна заједница нашла изврсну грађу: штива из дечјих листова: „Добро дете“ и „Дечји лист“. Истакнута је, разговором жеља да се за наредни дан прочита нешто, из поменута два листа, тј. да сваки ђак прочита из листа који има, не тражећи од другова, нити туђи лист. Оне, који немају ове листове, згодно је упутити да: или прочитају нешто из школске читанке или да напишу 4—5 реченица о детету, ђаку. Ово се може препоручити и целој разредној заједници или само једној њеној групи, ако је рад у разредној заједници организован по групама.

На овом часу разговора, кад се одређује јединка за обраду науке о познавању језика, треба упутити ученике и на посматрање намештаја у учионици, школској згради, дворишту, кући и трговини. Ово учинити у вези разговора о намештају и њиховим својствима, боји и уопште квалитету, својини и градиву из кога је направљен.

**III Извођење рада.** — Одређеног дана (часа) наставник позива ученике да редом износе своје „извођење“ о посматраним предметима. Шта су на истима запазили? У овом појединачном излагању наводити и друге ученике да износе своја запажања. Добро је стављати општа питања: шта виде у разредној учионици од намештаја? Све означене ствари (имена) убележавају се на школској табли и у ђачке бележнице. Кад се изређају ове ствари учеоничког инвентара, треба поставити питање разредној заједници да тим стварима одреди боју, величину итд. Ово чинити по једном утврђеном реду и поступно. Одговоре ученика, које проверава разредна заједница, ученици обележавају у своје свеске и то одређеним реченицама. Пример: „Наша табла је црна“, „Наше клупе су жуте“, „Ова рачунаљка је бела“.

Препоручљиво је, ради вежбе у слободном изражавању и самосталном расуђивању, позвати ученике да изнесу слободно како би и шта рекли својим укућанима, о чему су данас у школи разговарали. Одговора ће бити разноликих али ће сви бити позитивни и поуздани. Пример: „Разговарали смо о нашем намештају: разговарали смо о боји ствари наше учионице. Или о величини разних ствари у нашој школи“.

После оваквих питања дошло би и питање, које би упутило разредну заједницу на јасно уочавање *нове врсте речи* (придева). Тако, кад наставник покаже једну ствар у учионици, ђак треба да јој каже не само *име*, већ и *њене особине (својства)*. Пример: „То је (ово је) *жута* клупа; *црна* табла; *бела* рачунаљка; *црвена* држака; *плава* корпа итд. У оваквој атмосфери ће и разредна заједница најпре осетити сврху оваквог разговора и увидети циљ његов, те ће интересовање њено добити већи замах да у даљем разговору о познатој написаној речи — (именице): табла, клупа,

рачунаљка, држаља дође до свог потпуног изражаја. Она друга реч се *придева* уз њу.

(Појам радње *придевати* потражити код ученика у њиховим доживљајима). Са овим се прелази и на друге примере, који треба да обележе сва својства ствари, као: „Чија је ова табла? (школска). Од чега је школска табла? (дрвета — дрвена). Или: Каква је ова држаља? (црвена). Још каква је? (дрвена, блехана). Чија је? (учитељева)“. Оваквих примера што више, да се осете и увиде својства ствари и оно нужно њихово *придавање* уз имена-именице.

После овога треба прећи на читање и излагање чланака из поменутих листова, које је прошлог часа разредна заједница нагласила и одредила за обраду. Из овог разговора и читања тражићемо ове овако *приденуте* речи уз именице и обележаваћемо их у ђачке бележнице. Ово се може изазивати згодним питањима, као: „Како се зове тај лист, из кога смо читали ову причу? (Добро дете). А може ли бити још какво дете? (Може: рђаво, послушно, чисто, неваљало). А чије је оно дете о коме смо читали? (бакино, мамино, родитељско). Како се зове други лист, који смо читали? („Дечји лист“). Све ово треба написати у ђачке бележнице.

„Зашто се овај лист зове дечји? — Чији још може да буде?“ (Овде наводити згодним питањима на одговоре: ђачки, школски, сељачки, занатлијски, трговачки, београдски, загребачки, католички, исламски, југословенски). Све ово писати на школској табли и у ђачким свескама. За овим се ученици позову да посматрају на школској табли прво оне речи, које смо у почетку написали. Ученици констатују да су то именице. Али сад, читајући и друге речи исписане на табли, као *приденуте* уз именице, почињу јасно уочавати да уз именице стоје и друге речи, које не казују собом неко име, као именицу. На потстицај наставника, ученици се сећају да су *именице* речи, које означају имена лица, ствари, животиња и биља.

„А шта означаје ова реч, *приденута* уз ову именицу?“ (Показати на школској табли редом већ написане *придеве* уз именице). Нижу се разнолики одговори. Цео разред настоји да дође до изражаја, да допринесе решењу постављеног проблема. Ако се ученицима поново поставе питања: „Какве је боје клупа? Чија је она? Још каква је — од чега је? (дрвена)“ — са неколико оваквих примера, ученици ће долазити до одговора, да те речи *придевене* уз именице означају (показују): *Какво је нешто? Чије је нешто и од чега је нешто?*

Разумљиво је, да је при овоме раду поступност од прворазредне важности, тј. прво примерима утврдити (изнети) речи, које показују *Какво је нешто*, затим речи које показују *чије је што* и најзад речи, које показују *од чега је што?* Примери и само примери означају поуздан пут ка решењу — сазнању.

Потом питати ученике да ли су ове нове речи имена? Ићи за тим да се уочи да су оне *ознаке*, које се *придевају* уз именице. Питати их где те *ознаке* стоје, да се добију одговори — уз именице. Зашто? (Да покажу какво је што, чије је што и од чега је

што?) Како се те речи зову које се придевају уз именице? (*Придеви*). Ово написати на школској табли а и у свескама.

„Зашто се ове речи зову придеви? Зашто се придевају уз именице?“ Све ово ревносно уносити у ђачке бележнице. До ових правила дошли су ученици својим искуством, заједнички и појединачно, примерима и вежбом.

„А да ли су све ове речи, које зовемо *Придеви* — једнаке? (Нису. Једне показују какво је што, друге — чије је што а треће од чега је што?)“ Хајде, да напишемо неколико придева, који показују какво је што? Неколико — чије је што и неколико — од чега је што?“

Писати на школској табли и у свескама:

*Какво је што*: црн, бео, жут, плав, црвен, добро, послушно, рђаво.

*Чије је што*: дечји, ђачки, школски, београдски, загребачки, католички, исламски, југословенски.

*Од чега је што*: дрвена, златна, блехана, земљана. „Кад причамо нешто о некој ствари, тј. причамо каква је она, како то можемо рећи, шта радимо? (Причамо, говоримо, описујемо).

Како можемо назвати придеве, који нам казују, какво је нешто? (*Описни*). А оне, који нам казују и присвајају чије је нешто? (*Присвојни*). А шта треба радити да би имали овакву школску таблу, клупе и други намештај? (*Купити их*). Од кога? (*Мајстора*). А од куда они њему? (*Направио, саградио*). Од чега? (*Дрвета, блеха*). Како би могли назвати оне придеве, који нам казују од чега је нешто грађено? (*Градивни*)“. Све ово записати на табли и у свескама.

После овога треба поновити све обрађено тако, да то ученици сами понове: које се речи зову придеви; каквих придева имамо и примерима све ово показати.

*IV Контрола — преглед рада.* — Овде се узимају практичне вежбе ради примене. Пример: написати на школској табли и у свескама неколико описних, неколико присвојних и неколико градивних придева. Затим их треба тражити у прочитаном штиву или у испричаном догађају — доживљају.

Да ли сје набавили за своју библиотеку

## Документи

о учитељевом националном раду у прошлости

ЦЕНА 10 ДИНАРА

и

«Учитељеву» библиографију

за педесет година његовог излажења

ЦЕНА 10 ДИНАРА

Пошаљите Југослов. Учитељ. удружењу Београд на чековни рачун 53-081 дин. 20 а обе књиге добићете о нашем шрошку.

# ЈАРЧИЋ – РОГОВАН

ДУШИЦА АТАНАСИЈЕВИЋ

СВ. НАСТАСИЈЕВИЋ  
1936

*Allegretto*

*f* Би-о јед-ном јар-чић је-дан Јар-чић ро-го-ван *p* Са бра-ди-цом

на-о сѣар-чић Сѣар-чић ба-ш-ио-ван Уз сѣар-ца-се јар-чић сви-о

го ва-це ли дан *p* Све док ку-џус ни-је кли-о ку-џус са-ла-  
ни-је кли -

џан *cresc.* *mf* Јед-ној да-на јар-чић џа-га  
ку-џус са-ла-џан -

*f* св о-бр-сѣи рог *mp* Ку-њ сѣар-чић аџа не са-га *cresc.* Не-сѣа-ге му

Andantino doloroso

*f* млог *p* Па гох-ва-ши мой-ку ду-іу мой-ку ша-на-ну *f* Ој - - -

Ој - - - *mp* Па у-дє-ри їо свом дру-іу дру-іу ја-ра-ну

*p* Ој - - - *cresc.* Ој - - - *f* По це-лам се

їо-сле їра-ду ја-го ро-їо-ван *p* Од ме-не је у-з'о бра-ду

Од ме-не је

сїар-ши баш-їо ван *mf* Па се ни-сам убре-ди-о ни оњ-га ни

у-з'о бра-ду Па се ни-сам у-бре-ди-о

*dimin* *tr.* *cresc. e riten.* *f*

сад А оњ ме-не у-ре-ди-о све за ку-іус млог

сад

## Приморје и Море

— Рад са комбинованим III и IV разредом —

Помоћна средства: репродукције у боји Црнчићевих детаља са мора: „Тунере“, „Утишано море“, „Пред буром“, фотографија љутог краса; разгледница Котора, града узаних улица; „Путникови“ пропагандни плакати са приморја; слика велике лађе; слика лађица — „трговишта на води“; цртеж ноћног лова риба са лампом; слика једрилице, морске шкољке; кутија сардина; крупна морска со; цртеж солане кад Стона; плодови лимуна, наранџе, смокве; флашица зејтина; цртеж кипариса; минијатурна њива ограђена каменом; мала приморска кућа од камена; велики табак сивог пак-папира за колективни цртеж; папир за скупни запис; компас; рељеф и карта наше државе.

Распоред помоћних средстава: На самом почетку овог рада види се да је употребљен велики број помоћних средстава. Колико је важно имати помоћна средства, исто је толико важно и распоредити их по њиховим узрочним везама. Живот није збрка — он је мајсторско ткање својих саставних нити. Такав се он мора предавати и деци. — Ако се дубље размисли о набројаним помоћним средствима да се видети, да је одабрано најмаркантније са приморја и мора, на основу чега ће деца изградити своју слику о том далеком крају.

Све слике сам стога, према њиховој сродности, причврстио на предњи зид учионице у висини дечијих очију. Десна страна зида имала је овај распоред: „Утишано море“ (диван призор бескрајне пучине), „Тунере“ (стражарење рибара и необично успела копирана плавет Јадрана), „Пред буром“ (разбуђена дивљина таласа и стеновита обала), слика велике лађе, цртеж ноћног рибарења с лампом, слика једрилице. Изглед леве стране зида био је следећи: фотографија љутог краса, разгледница Котора, града узаних улица, слика лађица — „трговишта на води“, цртеж солане код Стона, цртеж чемпреса, „Путникови“ пропагандни плакати. На столу: морске шкољке, кутија сардина, лимун, наранџа, венац смокава, флашица зејтина, крупна морска со, чаша засољене воде, минијатурна њива, минијатурна кућица. На табли је разапет табак пак-папира. Једна клупа је довучена — она је „писаћи сто“; на зиду карта, мало даље рељеф и на њему компас.

Деца су пре почетка рада слободно разгледала нову сцену у нашој учионици. Мало су се и споречкали за који је то разред спремљено. Прваци су били најгласнији, јер њихова слобода још не познаје ни једну узицу неких тежих забрана, а навикли су да се пред њих износи шароликост. „Није за вас! Ево рељеф, ево компас — а ви још не знате ни писати!“ Шта је то, децо? „Молим, не знамо за кога је ово спремљено. Прваци кажу да је за њих“. Биће ово некад и за њих, али ја знам шта они сада највише воле. Де да чујем, вредни моји мали радници! „Да радимо са дрвцима, каменчићима и иловачом“. Сваки узима своја дрвца



и каменчиће, даску и на њој иловачу — и ја немам да страхујем да ће прваци бити кочница рада са осталим разредима. Они ће стварати аутомобиле, цркве, куће, људе, намештај — са таквом вештином, да су и мене неки пут изненађивали својим израђевинама. Шта значи за почетнике рад иловачом, дрвцима и каменчићима, мислим, да није потребно наглашавати. Нова школа зна да дете има малу руку али и неразвијену ситну мускулатуру, да рачунање није искључив плод неког чисто интелектуалног процеса и да израда разних фигура подиже дечију пажњу. — Ви сте се из другог разреда јуче мало бунили што III и IV р. имају више цртежа од вас. Е, данас ћу вам дати бојице и кичице — па их стигните. Деца весело прихватају овај предлог; а и како не би, кад су посреду шарене бојице, па се „пером може направити баш какви је и жив“...

Нека изађе III и IV разред. Какво је јуче било време? (лепо). А данас? (небо се облачи). Ви знате од чега настају облаци; да видим ко ће бити јунак па да ми каже с које стране нама највише долазе облаци? Изађимо за час напоље. Запад је као неки страствени пушач одбијао димове-облаке. Деца утврђују да нам облаци највише долазе са западне стране. Стојанов деда ми је причао да нема кише док не пођу облаци са запада. А шта мислите, зашто баш нама долазе облаци највише са запада? Од чега они настају и шта је потребно па да се појави водена пара? Чија топлота највише утиче на стварање водене паре? (сунчева). Е, ја видим да ви не знате зашто ми највише облака добијамо са запада. А, да ли би погодили ко ће вам дати одговор на то? (Ви, ви). Е, баш нећу ја него ова земљописна карта! Деца се згледају и чуде. Је ли, мало чудно да ће вам карта дати одговор — а видећете да ја имам право. Ви из трећег разреда сада да поставите рељеф тако да буде окренут према странама света. Компас вам је ту, па да видим да ли сте заборавили. Обратите пажњу шта има на западној страни рељефа. Ви из четвртог разреда идите на карту па да видите шта је тамо на западној страни. Деца из III разреда оријентишу рељеф помоћу компаса. Они из IV разреда посматрају западну страну карте. Деца шапућу: Јадранско море, на западу је Јадранско море. Дакле, јесте ли пронашли шта је на западној страни? Оба разреда одговарају: Јадранско море! А шта је то море? (велика вода). Де да нађете нашу Мораву. Шта је веће: море или Морава? (море, море — могли би много, много Морава направити од мора — Морава као кончић а море читава рука!) Па сад да ми кажете на којој страни света у нашој држави има највише воде? (на западној, тамо је море). Има ли још које море наша држава? (нема). А сада да ми кажете зашто са запада долази највише облакова? (тамо је море, има много воде). Ви из IV разреда знате нешто и о сунцу на мору. Где је јаче: овде или тамо? (тамо). Колико тамо траје снег? (неколико сати). Видите на западу је море, велика, велика вода. Тамо сунце јаче греје него овде код нас. И сад ви знате зашто нам запад даје највише облакова. Деца су радосна и међусобно коментаришу то сазнање, признавајући да им је доиста карта дала одговор. Ено вам тамо папира и пера, запишите сад ово што смо разговарали.

Скупно да се договорите, да лепо смислите реченице, па онда да запишете. Деца дискутују. Писари пишу: „На западу наше државе јесте Јадранско море. Оно је јако велика вода. Много је широко. Нама највише са запада долазе облаци. На мору сунце јако греје. Снег крај мора траје само неколико сати“.

Ви из IV разреда да сами пронађете железничке путеве на Јадранско море; најпре онај који је нама најближи, а после све колико их има. Ја ћу с трећим разредом да разгледам какво је земљиште на рељефу према мору од нас. После ћемо се променити. Деца су пошла према Скопљу: „Назад — нема према западу пруге. Хајде, хајде — Сталаћ, а сада Сарајево, па крај Неретве у Дубровник“. Ја са III разредом утврђујем да је земљиште према мору брдовито, и да ће сигурно бити мало путева. „Ухааа, овај је јако дуг — то би било скупо: ићи у Београд, па у Загреб, па онда у Сушак... Ево, ево још један преко Дрвара у Сплит“. Ми смо нашли да је земљиште према мору брдовито и да има мало путева. Јесмо ли погодили? (јесте — свега три). Деца се састају и утврђују једина три излаза на море, попраћајући то разговорима о тешкоћи грађења пруге по великим брдима. Има ли шта да се запише? (има, има: пруге, брда). Из записа: „Од нас према мору има много брегова. Зато има мало железничких путева. Има их свега три. Први од Сталаћа, преко Сарајева до Дубровника. Други преко Босанског Новог и Дрвара до Сплита (уска пруга). Трећи преко Загреба до Сушака. Тешко је градити пруге по великим брдима“.

Хајде сада погледајте на рељефу шта је са рекама које теку у Јадранско море. Деца разгледају и утврђују да су Зрмања, Крка и Цетина краткотоке, да је једино Неретва нешто дужа, и да је то тако због великих брегова „све су отишле на север“. Зашто? (све ниже, ниже — а вода иде само низ брдо). Погледајте те реке и на карти. Шта би се могло записати? „Свега су четири реке: Зрмања, Крка, Цетина и Неретва. Најдужа је Неретва, уз њу иде и пруга. Све су реке отишле на север, јер су према мору високе планине“. — У слободном разговору утврђено је да је једино Неретва мало пловна; и то се уводи у скупни запис: „Једино је Неретва мало пловна до места Метковића“.

Сада пођите од Сушака на југ, па да пронађете све важније планине, и то само уз море. То нека ради III разред, а ви из IV разреда узмите ове цедуљице, на њима су написана имена тих планина. Ви ћете их постављати по рељефу, јер тамо нема ништа написано. Сада настаје права утакмица између III и IV разреда. У једном убрзаном темпу изналази се В. Капела, М. Капела, Динара, Свилаја, Мосор, Биоково, Орјен, Ловћен. Кад је ово свршено, деца записују: „Главне планине уз Јадранско море иду од севера на југ; то су: В. Капела, М. Капела, Динара, Свилаја, Мосор, Биоково, Орјен, Ловћен“. Набацујем питање која је планина највећа; деца брзо утврђују да је то Динара, на основу чега изводимо да је то група Динарских планина. Овде на рељефу и на карти не видите какве су те планине: да ли су шумовите или голе. Шта мислите, какве су? Утврђујемо да су голе, као и ове наше, али да су некад биле богате шумама. Деца записују: „Нај-

већа је Динара, зато се све заједнички зову Динарске планине. Голе су као и наше; некад су биле покривене лепим шумама“. Сада да ми кажете, зашто су реке у том крају кратког тока? Какво је тамо земљиште? (голо). Кад падне киша, где се земљиште пре осуши: тамо где има дрвећа или где га нема? Деца се распричала о густим врховима и томе да је тамо земљиште готово увек влажно, а да се на њиви где нема дрвећа брзо осуши, па ветар некад завитла и прашину преко њих. Шта буде с кишом кад падне на суво земљиште? (упије се). А шта ради на мокром? (тече). Знате ли сада зашто су тамо реке краткотоке? (голо земљиште, вода бежи у земљу). Шта је ово? — питам децу, показујући на реку-понорницу Лику. (река! Лика!) У коју она реку утиче? (Молим, није нацртано, ево, овде је прекинута. Погрешка!) Није погрешка, децо, него нешто ново што ви још нисте знали. Видите, у голим, каменим крајевима има река које се јаве из земље па теку, теку и онда опет нестану у земљи; оне пониру у земљу и зову се понорнице. Нађите на југу још једну понорницу. Деца проналазе Требишњицу. После врло живог разговора о понорницама, деца записују: „Реке су кратког тока, јер је тамо земљиште голо. Тамо има и понорница. Оне теку па опет оду у земљу. Нашли смо: Лику и Требишњицу“.

Хајде још да свршимо ове две ствари: градове на Јадранском мору и његова острва, па ћемо после да се позабавимо овим сликама и стварима. Истим поступком као и са планинама један разред чита на карти, други ставља написе на рељеф. Из записа: „Градови су: Сушак, Цриквеница, Нови, Сењ, Нин, Задар (није наш — талијански), Биоград, Шибеник, Трогир, Сплит, Макарска, Стон, Дубровник, Ерцегнови, Котор, Будва, Улцињ. — Острва су: Крк, Раб, Паг, Дуги оток, Брач, Хвар, Вис, Корчула, Мљет“.

Да видимо шта сте ви то досада записали. Деца читају цео свој запис и врше самостално понављање; допуњују се, коментаришу, исправљају...

Приводим децу левој страни предњег зида. Упирући прст на врло успелу фотографију љутог краса, питам их шта је то? (насликано камење). Посматрајте, децо, добро ову слику — овако већином изгледа земљиште у крају око Јадранског мора, голо је, сами камен — а назива се голи крас. У слободном разговору се утврђује да је ту пустош начинила вода после посечених шума. Шта је ово на столу? (около камење а унутра земља — мала њива). Ето, тако изгледају њиве тамо. Људи кад имају велику њиву као наша учионица хвале се да имају много голему њиву. А ово овде? (кућица од камена — па и кров од камена!) Такве су тамо куће. А знате ли да тамо људи сами праве њиве? Још даље него до Врања они иду по земљу и у сепетима је доносе на леђима, и тако праве њиве. После их ограђују зидом од камена. Шта је у средини нашег цвећарника? (бунар). Има ли у нашем селу пуно бунара? (има). А у приморју? (нема). Зашто? (у камену се тешко нађе воде). Зато нека села, децо, у приморју иду по 7 сати док не дођу до воде, коју преносе на магарцима у малим бурадима. Остављам сада вама самима да просудите како живи народ у тим малим каменим кућама са малим њивама

као наша учионица и удаљеним бунарима. Да видим да ли ћете то лепо написати. Из записа: „Земљиште је све сами камен. Зове се љути крас. Тамо људи тешко живе. Куће су им малене, сиромашне, направљене све од камена, па чак и кров. Они сами праве њиве и ограђују их каменим зидом. Они имају мало жита за хлеб. У њиховим њивама не оре плуг. Да су ближе, дали би им ми много сепета земље. Код њих нема ни бунара. Они морају да иду по воду неколико сати. Тежак је и сиромашан живот у том крају“.

Да прегледамо ову другу слику! Деца разгледају једну типичну которску улицу: „Ала су лепе куће!“ Упамтите да су тамо на мору одлични зидари — немају земље па морају да зарађују хлеб неким другим послом. Ти зидари одлазе и у друге наше крајеве; нарочито су вешти за градњу цркава. Да ли би могла кола овим сокаком? Погледајте ова два човека па га скоро закрчила. Тамо су улице веома тесне. Погледајмо сада ову слику. Шта је то? (лађице једна до друге. Ено тамо онај нешто мери, као у дућану). То вам је, децо, трговиште на лађама. Да ли се и код нас овако тргује? (Не, код нас у дућанима). А шта мислите: има ли и тамо дућана? (има). Ја вам баш зато и донесох ову слику па да видите шта тамо има а овде нема. Де сада запишите о кућама и овом трговишту на води. „Крај мора су лепе куће од камена. Тамошњи људи су добри зидари. Иду и у друге крајеве да зидају цркве. Тамо имају дућане и на води у лађама“...

Ко је жедан? Али само мало да пробаш воде из ове чаше. Гутљај је преобразио Божилово лице у слани изглед. Шта је, Божиле? (слана је). Ето, таква је вода у Јадранском мору. Ја сам се први пут преварио кад сам запливао у мору. Кашљуцао сам, а Приморци ми се смејали. Шта сам ја метнуо у ову воду кад је слана? (соли). Па шта има у морској води кад је она слана? (соли). Ево овде ћете на овом цртежу видети како људи ваде со из морске воде. Шта је ово? (као велике тепсије). Да, људе ископају у песку јаме као тепсије, па у њих доведу морску воду. А тамо сунце жарко пече? (вода се претвара у пару). И доле остану зрна соли. Зашто ископају плитке рупе? (да се вода може испарати). Ево даље оне беле хрпе, то је со. Она кућа је солана; где се со пречишћава. Највеће су солане код Стона. (Деца га налазе на карти). Ево разгледајте морску со. Молим, да ставим неколико зрна код Стона на рељефу — жели мали Стојан. Ево вам нешто и из новина. „На 100 литара морске воде долази 3 литра соли“. Колико ће соли дати 1000 л. воде? (30 л.). А шта смо рекли, чему одговара 1 литар воде? (1 килограму). 6 кг. соли колико је морске воде? (200 л.). Шта је на овој слици? (бор, бор). Није, децо, бор — то је кипарис (чемпрес), дрво које успева у приморју, код нас не може да успева. Шта раде ови људи? (купају се — ала их има много). А шта ово пише? (Посетите Јадран, најлепше море на свету. Сви у Цриквеницу. Макарска је рај). Деца разгледају „Путникове“ пропагандне плакате. Да ли се то купају они што имају мале њиве? (Не, они раде.) Па откуд оволико купача? (Дођу из других места.) Да, на наше море дође много људи. Тамо је чист и здрав ваздух а и здрава морска вода.

Многи људи у приморју живе од тих странаца. Сваки странац најмање троши на дан 100 динара. Деца се чуде: три дана па оде крава! Колико се потроши за 10 дана? (1000 динара.) Пошто је сада 1 кгр. кромпира? (1 динар.) Колико би требало пилогама кромпира да продаш, па да живиш 10 дана на мору? (1000 кгр. — е врло много.) У запису: „Морска је вода слана. У 100 литара има 3 кгр. соли. Код Стона се вади со из воде. У песку се копају рупе као велике тепсије. У њих се доводи вода, она од сунца испари и остане на дну со. На море иду људи да се купају. Сваки човек троши 100 динара на дан. Од њих добију новце они на мору и зарађују тако хлеб.“

Сада да ми поновите све о чему смо разговарали, али да ми, говорећи о појединим стварима, то и покажете било на карти, рељефу или сликама. Деца сређују своје сазнање о железницама, градовима, земљишту, њивама, планинама, туристима — и то у потпуно слободном заједничком претресању појединих питања.

Још нам је преостало нешто да видимо са приморја. Приђите столу и лепо се распоредите. Показујем деци лимун, наранџу, смокву, зејтин. Деца углавном познају показане плодове; једино сам при показивању зејтина морао дати мало објашњење о маслини, упоређујући прераду зејтина са прерадом уља које се добија од семенки мисирача. Затим се утврђује да то воће не може да успева код нас, да оно не подноси оштру зиму. Мала Вела нам прича о течиним лимуну у Врању, како га пазе у топлој соби и да ове године има преко 30 плодова; и њој су обећали један. Разговара се о колачима у којима има лимуна, о лимунади, утврђује се цена лимуна. Стојан није никад јео наранџу — показујем му како се чисти кора, и он сваку прогутану кришку пропраћа похвалом. Исто поступа и са смоквама, делећи их деци која још никад нису окусила смокву. Сада да ви лепо све ово запишете: „У приморју има лимуна, наранџи, смокава. Они успевају тамо где нема зиме. Лимун се може гајити и код нас, али само у топлој соби. Од маслине се добија зејтин. Смокве су слатке као шећер. Наранџе имају кришке. Лимун је добар за колаче и лимунаду“.

Ми смо већ споменули острва у Јадранском мору. Која су главна? (Деца их набрајају.) Ко ће бити јунак да ми нађе Брач, Хвар и Вис? Знате ли зашто сам тражио баш та три? Е, чујте: на њима се производи најбоље приморско вино. Има ли винограда у нашем селу? (Има.) У приморју нису оваки виногради. Тамо има мало земље, зато они пусте лозу да пуза, слично као што сам вам говорио како ћемо на пролеће посадити руже које пузају и од њих начинити лепу сеницу. Из записа: „На Брачу, Хвару и Вису производи се најбоље вино. Они тамо немају винограде као ми, они пуштају лозу да пузи.“ .....

Приђите, децо, овој слици. Све добро посматрајте па ћете ми после о томе сваки понешто да каже шта је запазио. Деца шапућу: „Вода, велика вода — а! гле, колицини је онај чамац. То је много веће од Мораве. То је сигурно море.“ Погодили сте, то је слика нашег мора. Стојан је лепо упоредио море са нашом Моравом — видите, децо, овде се на слици не види никако крај воде. Да ли се види крај Мораве с обале на обалу? (Види.) Ко-

лико је она отприлике широка? (25 м. — ми смо је измерили!) Море ви не би могли измерити. Зашто? (Јер је јако, јако широко). А зашто још? (Јер је јако дубоко.) Колико је дубок наш школски бунар? (13 м.) А колико је од нас удаљена карадничка школа? (800 м.) Видите, децо, море је понегде дубље него одавде до карадничке школе. Из записа: „Разгледали смо слику мора. Оно је много широко да му се не види крај. Море има велику дубину, чак до карадничке школе!“

Сада посматрајте ову другу слику. „Види, види: горе на великим лествима седи човек. Гледа у море. Ено тамо на обали много људи крај чамца. И-и-и! Како је ово лепа плава вода — наша Морава није никад таква. Господине, шта ради овај човек горе?“ Објашњавам деци да је и то слика са Јадранског мора. Описујем деци плавет нашег мора, напомињући да наше море има најлепшу воду од свих мора. Прелазим на објашњење тунера: да у мору живе рибе зване тунови које плоче заједно њих много, слично као овце у стаду; један рибар мотри, па кад оне наиђу јави својим друговима и они их онда мрежама лове. Деца необично живо коментаришу лов тунера. Узимам кутију сардина: шта би могло ово да буде? Можда је неко већ видео некад ово? Једни кажу да је лек, други дуванска кутија. Полако отварам кутију. Деца изненађена узвикују: „Рибе! Мале рибице“. Кутија иде од руке до руке. „Како су лепо сложене! У зејтину су. Молим, колико ово кошта?“ (8 динара.) „Како се зову?“ (Сардине.) Хоћете ли да вам испричам нешто о сардинама?.... Те године сам први пут отишао на Јадранско море. Једнога дана устао сам врло рано, још пре сунца. На мору је била тишина. Само је из даљине долазио један рибарски чамац, у коме су седела два рибара. Кад се сунце помолило иза камених брда и обасјало чамац и море, у чамцу је нешто блештало као сребро. У то су они пришли обали — у чамцу није било сребро, него пуно, пуно сардина. То је био лов ових рибица.... После се сардине одвозе у фабрику где се прерађују и слажу у ове кутије.... Још нешто да вам покажем о рибама. Деца разгледају цртеж ноћног лова. „Чамац са фењером. Човек један гледа у воду. Сигурно и ови лове рибе?“ Објашњавам деци да рибари на мору и ноћу лове и да маме рибу светлом. Напомињемо да је рибарски живот тежак и опасан. Шта мислите, децо, има ли у мору пуно риба? (Има.) Да вам споменем и ово: у мору живи много, много риба од којих су неке много големе. Из записника: „Јадранско море има лепу плаву боју. Људи у мору лове рибу. Крај мора су велике лестве. Рибар са њих пази када ће наићи тунови, онда јави својим друговима, па они улове много риба. У мору има ситних рибица, које се зову сардине. Оне се слажу у кутије и после продају. Рибари понекад лове и ноћу. Они на чамац привезу фењер. Рибе се ноћу купе око светла и тако их они много нахватају. У мору има и големих риба. Људи се у приморју занимају много риболовом. Живот рибара је тежак, сиромашан и опасан.“ Приводим децу слици велике лађе. „Лађа! Ала је лепа. Види, има два димњака. Пази округли прозори.“ Објашњавам деци да је лађа дужа од наше школе, да има собе за путнике, да има кухињу, кафану, купатила, апо-

теку, па чак и пошту. Деца знају све о возовима, зато лако долазе до сазнања да има и бродова путничких и теретних. Људи који раде на лађама зову се морнари. — Деца потпуно самостално изналазе да је поморство такође једно важно занимање наших примораца. Упознајем децу и са морском болешћу. „А шта би било ово?“ (И то је лађа! Ова има неке чаршаве.) Нису то чаршави, Чедо, то су разапета платна, која се зову једра — лађа се назива једрилица. Шта мислите, шта њу тера? (Ветар који дува у једра.) Која је боља и сигурнија? (Она са машинама и димњаком.)

Шта мислите, децо, да ли је море увек мирно и да ли је вожња по њему вазда угодна? Погледајте ову слику. Видите ли како је вода узнемирена. Јесте ли били некад уз Мораву кад дува ветар? (Вода се таласа.) Е тако је и на мору, само је тамо много опасније, таласи су већи, па су бродови често у опасности да потону. Из записа: „По мору плове лађе и једрилице. Једрилицу гони ветар, а лађу машина. У лађи је лепо као у кући. Приморци су добри морнари. Море некад буде немирно, па баца лађу која може да се потопа.“

Чиме ми бришемо нашу таблу? (Сунђером.) А би ли ми неко могао да каже откуд нам сунђер? Деца одговарају да се вади из мора, чули су од старијих другова. Разговарамо о томе како се вади сунђер из мора, као и о његовом пречишћавању.

А шта би било ово? (То су шкоље.) „Много су лепе. Оне из Мораве нису тако лепе и једнаке су, а ове су разне. Баш су лепе — шапуће мала и повучена Стоја. Објашњавам деци да има људи који од ових шкољака израђују разне украсне ствари: мале лепе кутијице, сланике, оквире, пепељаре. Има, децо, једна шкољка у којој се налази зрно бисера, она се зове бисерница.

Још нешто, децо, сем риба, шкољака, соли и сунђера има у мору. То су морске звезде. Оне само ноћу светле. Сећате ли се да и наш компас ноћу светли? Е, и те морске звезде имају оног фосфора у себи, зато могу да светле. Ко још светли од животиња? Кресници свитци. Деца расправљају о шкољкама, сунђеру и звездама. Следује колективни запис: „Сунђер се вади из мора. После га очисте и прекувају. У мору има лепих и разних шкољака. Најскупља је бисерница, јер се у њој налази бисера. Неки људи од шкољака праве лепе украсне ствари: кутије, сланике, пепељаре, оквире. У мору има и морских звезда; оне ноћу светле слично као креснице.“

Е, децо, сада смо углавном завршили о приморју и мору. Још имам три жеље и да видим да ли ћете ме развеселити. Ја сам вам донео све што сам могао да прикупим о мору и приморју; остаје на вама да ви сад покажете шта сте сазнали о том далеком крају — а то ћете ми показати, ако ми испуните следеће три жеље. Сада ћу вам их изнети: прво, да онај папир, разапет на табли, преполовите на два једнака дела; горњи део ће вам бити приморје, а доњи море — после да тамо где је одређено приморје нацртате све што сте упамтили о приморју; а опет где смо одредили за море да нацртате све што сте запамтили о мору. Да ли сте ме разумели? Јесте ли вољни да ми испуните прву жељу? Деца

су усхићена мојим предлогом. Неки су и одвише брзи, и већ хватају шарене крејоне. Е, само без журбе — прво да се договорице, исто као при заједничком писању. Ваш договор и удружени рад створиће лепу слику. Деца необично брижљиво приступају раду. Износим кратак опис тог цртежа: На самом врху су распоредили три железничка пута. На левој страни је лепо нацртан танки, игличави кипарис, зелен и охол, пун детињег духа и ведрине у себи. Крај њега је модри грозд, а испод грозда боца са црним вином, а уз њих три речи: Брач, Хвар, Вис. Мало даље је мала њивица оивичена камењем, у њој човек копа. На самој граници приморја и мора неколико људи у купаћим костимима, крај њих реч: гости. Затим се ниже плод лимуна, наранџе и низ смокава. Горе мало више је лепо нацртана ниска приморска камена кућица. Испод тога опет боца обојена жутом бојом, уз њу напомена: зејтин. На приморју неколико удвојених кружница и у њима реч „со“ то су солане. На самој десној страни лепо копирана црква из Котора и уз њу реч: зидари.

На доњој страни одређеној за море деца су нацртала следеће: Један пароброд са нарочито уочљивим димњаком, округлим прозорима. Покрај ње једрењача са великим белим једрима. Испод тога десетак црвенкасто-жутих морских звезда. Мало даље чамац и у њему рибари. Затим скуп риба, малих и великих. Није изостао ни кутија сардина. Потом тунера, на њој рибар, као и шкољке и сунђер. На пољу одређеном за море преовлађивала је плава боја, а на пољу за приморје сивкаста боја голог камењара. Готов је и колективни цртеж. Деца га погледају, смешкају се и тумаче поједине његове делове.

Прву сте ми жељу потпуно испунили. Ја сам задовољан. Овај ваш скупни цртеж заслужује да се сачува, зато ћете му прилепити притке и обесити га на зид.

Е, а сада да вам изнесем своју другу жељу: Ви сте већ више пута изабирали сами себи песме и чланке за читање. Неколико пута сам увидео да сте ви добри мајстори у изабирању онога што хоћете да читате. Имате ваше читанке, имате и часописе — после да видим да ли ћете испунити ту моју жељу. Желим да прочитате нешто о мору и приморју.

(Мислим да би неки опширнији коментар овом поступку био сасвим сувишан. Деца не уче вештину читања да лепо читају, него да знају самостално да користе књиге, тај важни проналазак својих предака; и да сама стекну вештину црпљења сазнања из тих немих а ипак тако дивно речитих ризница. У данашњици понире у пучину заборављања систем учитељевог задавања и бабичарења при сваком дечијем послу; као накнада одбацивања метода налога и сувишног помагања долази захтев што већег испољења и самоизналажења). После су деца одредила да ће после три дана бити слободни час реферисања о прочитаним слободно изабраним песмама и чланцима.

Има, децо, понешто што би се у вези са приморјем и морем могло да изради од дрвета, или пак извезе на платну. Ја ћу само да напоменем нешто: мали чамац, једрењача, тунера — лестве,



известити лимуне, наранџе, чепрес. Разуме се, да се нећу наљутити ако неко донесе и некоји цртеж.

\*

Час слободног дечијег реферисања о мору и приморју био је диван доказ да дечији саморад није брат безвредног лутања и сродник узалудног траћења времена. Било је ту дивно изабраних стихова о галебовима, таласима, баркама, плаветнилу, морнарима и печалбарима; било је вешто изабраних чланака о мору и његовој важности....

После неколико дана рељеф је био начичкан малим чамцима, једрењачама, тунерама — дечијим израђевинама. На столу су ме дочекали жути извезени лимунови, наранџе и кипариси. На игралишту је било неколико камених кућица... Деца су измислила и лепу игру, коју су назвали „Тунови“. Половина играча пузе земљом, имитирајући рибе. Један пази. Виче друговима: Тунови! Они баце конопац, заробљени су они које конопац опаше. Игра се док се и последњи „тун“ не улови — затим се мењају улоге.

И док девојчице везу лимуне и наранџе а дечаки играју нову игру, ја са задовољством полажем сам себи рачун о мом покушају из земљописне наставе.

## Библиографија

### а. ДОМАЋА КЊИЖЕВНОСТ

#### 1) ФИЛОЗОФИЈА, ПСИХОЛОГИЈА, ПЕДАГОГИКА

**Владимир Дворниковић Религиозни и религиозно-уметнички дух Јужних Словена**, Београд 1936, 16<sup>0</sup>, стр. 40. — „Вера као једна одређена и устаљена форма религиозности, прелази границе индивидуалног проживљавања и добива облике социјалне и државне организације...“ Религија „постаје духовном споном, путем и начином за стварање, дизање и одржавање државе“, дакле, по писцу религија ствара историске облике народа и државе. У погледу хришћанства аутор тврди да је оно „психолошки одговарало Словенима“, ма да хришћанство „ни римско ни византиско... није захватило у срж југословенску“, већ се та срж ипак сачувала и унела у цркву своје националне елементе. „Косовски култ и драма косовске християде“ претстављају „један наш спецификум који је кроз векове дубоко и пресудно утицао на живот народа и његову историјску судбину? Осим хришћанства писац износи психу и историску улогу богумилства и сматра да је богумилство хтело да сломије византизацију и латинизацију дела нашег народа, да постане национална црква (босанска) и да тако сувереној Босни да „божанску санкцију, тј. потпуну независност. У старо време „католицизам значао је за Босну угарско ropство, богумилство слободу и даље у том смислу нижу се врло интересантне опсервације.

Косовски култ је, по писцу, култ смрти у име живота, једна велика религиозна појава националног карактера. „Косовски култ је јединствен пример за функцију религије у животу народа...“ То је „наша национализована Христиада... Смрт је потстрек живота. Живот је пунији, јачи и дубљи, уопште и јест по томе живот што постоји — смрт“.

Други део ове кратке али дивне књижице са пуно нових мисли, које не треба да се обиђу, посвећен је нашој средњовековној уметности — архитектури и сликарству. Напоследку долази и тврђење: „немањићски споменици претстављају спиритуално посредство између наше претурске и послетурске епохе... Наше старе задужбине докуменат су високе културне потенцијалности“.

М. Р. М.

— „Грешка је „новог васпитања“ кад тежи само да се што више угоди инстинктивним прохтевима деце, да се деца само играју и да ништа не уче”. — „Глобална настава у тачном смислу те речи је, дакле, оправдана само на почетном ступњу наставе, и глобално читање је само један делимичан случај општег принципа глобализације као принципа који одређује структуру целокупне почетне наставе.” — „Васпитање и образовање су у суштини духовни, а не психолошки процеси.” — и т. д. и т. д. Расправа је пуна драгоцених и интересантних података. Тако, да наведем само један случај, из ње дознајемо да је Толстој у много чему био претеча најновијих педагошких схватања „нове школе” и да је написао четири читанке (преведене на много језика) које „спадају међу најбоље што је изашло из пера „великог писца руске земље”. Оне још и данас остају за све народе класичан узор читанака за децу, на коме би морао да учи и данас сваки аутор читанака за народне школе.” — Колико има у Југославији, не лаика, него стручњака, учитеља и професора који знају за ове Толстојеве читанке? Ја бар нисам о њима нашао помена ни у једном нашем часопису или педагошком делу. Најбољи доказ како се ми Словени још увек међу собом слабо познајемо и ценимо.

Уверен сам да ће ова одлична студија добро доћи и послужити свима школским радницима, нарочито оним, који се интересују за нова стремљења у педагогици.

Цв. Ђ. Поповић

## 2) Р А З Н О

**Свезнање**, општи енциклопедијски лексикон под уредништвом П. М. Петровића, на фолио формату у 2720 стубаца, на 1360 страна, повезано. Цена 500 дина. Издање „Народног дела” Београд, ул. Милоша Великог. — Најзад, појавио се из штампе и овај дуго сређивани и штампани лексикон за којим се осећала потреба не само у нашој општој култури, већ и учитељској средини. Добити брза и тачна обавештења из разних области науке и уметности, из области националне и опште историје, права, привреде, трговине и индустрије, географије, етнографије, економије, финансија, педагогике, хигијене и народног здравља са југословенске тачке гледишта — то је оно, што је потребно сваком интелегентном човеку не само по његовој него нарочито по туђим и њему мање познатим струкама.

Једно опште гледиште, које је изгледа заступљено у „Свезнању”, то је израђивање југословенског става на сва питања, а то је оно што недостаје страним лексиконима, који су су рађени под другим углом посматрања и са друге тачке гледишта. Материјал је огроман, али је и сарадника било много и подела послова је изведена до највећих могућих граница, да је „Свезнање” рађено не само на научан и строго објективан начин, већ му је излагање и популарно и приступачно ширим круговима. Укратко, информативно и позитивно упознати на лак и брз начин манифестације свих народа глобуса са свима њиховим најважнијим тековинама — то је циљ овог лексикона.

Али се, на први поглед види, да се много водило рачуна да буду у „Свезнању” што потпуније заступљени и сви важни подаци о нашем народу и нашој земљи, као и подаци о осталим словенским народима. Посебна пажња, изгледа, да је обрађена истоку, који је јако утицао на формирање наше културе.

У идућој свесци морамо опширније проговорити о овој технички одлично опремљеној књизи, која поред многобројних цртежа и слика, садржи и 10 географских карата, 17 табела у боји и 40 табела у тифдруку. **М. Р. М.**

**Милован Ристић**, професор: **Краљ Александар Карађорђевић — Живот и рад** — посвећено Њеном Величанству Краљици Марији. Страна 144 вел. осмине табака, са четири листа, на крају књиге, уметнички израђених слика претставника династије Карађорђевића, и тужних слика са погребом пок. Краља Александра. — Цена 20 динара.

Г. Ристић је у овом делу изнео, у концизној форми, целокупан живот и рад најзаслужнијег и највећег Карађорђевића поч. Краља Александра, од његовог рођења на Цетињу 1888, па до његове трагичне смрти у Марсељу 9 октобра 1934 године.

Савременик пок. Краља, а по струци историчар, који је своју љубав према народној историји посведочио још као студент универзитета, добијајући

Светосавску награду, г. Ристић је био предиспониран да напише једно овако лепо и значајно дело о пок. Краљу Александру.

Пишући ово значајно, а притом врло популарно дело, г. Ристић се послужио са осам разних збирака и докумената о животу и раду пок. Краља, као и литературом од 46 разних најистакнутијих писаца: публициста, књижевника, политичара, професора универзитета, великих војника и других, у чијим су делима и написима осветљене све манифестације целокупне делатности овога у истини јединственога неимара на извођењу народног јединства и стварању Југославије. А по срећно завршеним ратовима и стварању уједињене државе, Краљ се свом снагом и неизмерном вољом прихвата послова на уређењу државе и стварању народног благостања. И војска и народна просвета и вера и народна привреда, уметност и књижевност, витешке и хумане установе у Краљу налазе највећег пријатеља, иницијатора и најиздашнијег материјалног помагача.

Г. Ристић је овим својим радом задужио не само савременике живота и рада неумрлога Краља Александра, већ и сву нашу данашњу и будућу омладину, јер им је у овом делу дао, лако схватљиву, лектуру о нашем највећем Краљу. Нарочито је потребно да ова књига дође до руку средњешколске омладине свих врста тих школа. А ниједан просечни интелегенат града и села не би требало да буде без ове књиге.

Надамо се да ниједна књижница народних и средњих школа неће остати без овога значајнога дела, као ни остале народне књижнице и читаонице.

Р. Ст. Мићић

**Сељачки буквар**, лист за сељака и сељачки дом, Београд — Карађорђева ул. 61, цена 10 дин. годишње. Излази месечно. Год. I, бр. 1. — У већем броју листова за село, нарочито стручним листовима за пољопривреду уопште, на сваком кораку се срећу чланци који су писани стилем неразумљивим за наше сељачке масе. **Сељачки буквар** је покушај да се начин излагања градива из свих грана пољопривреде и газдинства подеси нашем обичном писменом сељаку и да му се пруже кратке информације о целокупном раду у вези са сезонским пословима. Први број садржи календар за фебруар, онда Радови у фебруару. За овим следеју информативни чланци: Ако желиш да ти детелина раније приспе, Скупљај и чувај ђубре јер без ђубрета нема напретка у пољопривреди, Прскање воћака у пролеће, Сваки сељак може годишње да заради на поврћу по неколико хиљада динара, Треба производити рано поврће, Задруте, Кад сељак има право на привремено ослобађање од плаћања или снижења порезе? О исушивању баруштина, крчењу камењара, сађењу воћњака и винограда. Покушај да гајиш кокоши (које носе три пута више јаја него обичне кокошке! Седамнаест савета сваком сељаку (да удвостручи приход од свога имања), О размножавању оваца, Жутица, Рат против кртице, Пепео као ђубре. Детаљна упутства за рад у фебруару (њиви, воћњаку и др.). Шта може да се види код пољопривредника у напредним земљама (са илустрацијама)? Шта се хоће и жели са пољопривредним коморама? Речник господско-сељачког језика. — Судећи по овом броју, **С. Б.** је на добром путу: стил прост, јасан и народски; информација научно тачна и популарна. Терен чисто инструктиван и ванпартиски. Такав лист ће добро доћи нашем сеоском човеку и сеоском учитељу, чији рад на уздизању села спада у његову свету дужност. Јер дижући село, подиже културни ниво своје школе. Овај се лист може слободно дати и деци од III р. осн. школе на читање. Тако их уводити у читање стручних књига за сеоску привреду.

М. Р. М.

### 3) БИБЛИОГРАФИЈА ЧЛАНАКА

ИЗ ЈУГОСЛОВЕНСКИХ ПЕДАГОШКИХ ЧАСОПИСА У НОВЕМБРУ И ДЕЦЕМБРУ 1936 ГОД. И ЈАНУАРУ И ФЕБРУАРУ 1937 ГОДИНЕ

[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), Glas ned. = Glas nedužnih (Zemun), Грађ. школа = Грађанска школа (Београд), Нар. просвета = Народна просвета (Београд), Родит. лист = Родитељски лист (Београд), Savr. škola = Savremena škola (Zagreb), Slov. učitelj = Slovenski učitelj (Ljubljana), Учит. стража = Учитељска стража (Крагујевац), Učit. tovariš = Učiteljski tovariš (Ljubljana). — Читава се испуцују имена часописа: Napredak (Zagreb), Popotnik (Ljubljana), Учитель (Београд).]

### ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА:

Bojc E.: Strukturna psihologija in pedagogika — Slov. učitelj, 25; Čiček Fr.: Vzgojitelj in samovzgoja — ibid., 1; Filković J.: Kulturna i politička funkcija u okviru odgoja — Nar. prosveta, 23/1; Jaњушевић J. M.: Васпитање и друштво — Учитељ, 296; Кољеншић B.: Polazna tačka u vaspitanju — Nar. prosveta, 27/2; Le Bon G.: Nastava i odgoj — Savr. škola, 48; Oklobdžija M.: Uslovi promjena odgojnih ciljeva i metoda — Napredak, 379; Petras dr. M.: Funkcija uzgajanja u aspektu teorije i prakse — ibid., 406; Pataki dr. S.: Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti — ibid., 1.

### НАША НАРОДНА ПЕДАГОГИКА:

Špoljar Z.: Pedagogija rodne grude — Savr. škola, 177.

### ШКОЛА РАДА:

Јовановић др. Д.: Покрет радне школе и проблем југословенског васпитања — Учитељ, 184.

### ШКОЛСКА РЕФОРМА:

Mandić dr. H. F.: Pokret uzgajanja u prirodi u Jugoslaviji — Učitelj, 209; Павловић Ж. М.: Једна наша школа будућности — ibid., 214; Петерсен П. (К. Грубачић): Како је постао Јена — план — ibid., 289.

### ВАСПИТАЊЕ ИГРОМ И УМЕТНОШЋУ:

Grgošević Z.: Metodika napredne obuke u pjevanju — Savr. škola, 15; Knežević A.: Dječje kazalište kao pedagoški faktor — Građ. škola, 123 (Dom i šk., 39); Dječji teatar u Bugarskoj — Dom i šk., 58; Никитовић Ђ. М.: Дечје игре и њихов педагошки значај — Уч. стража, III — 1/7; Perčević S.: O školskim tamburaškim zborovima — Savr. škola, 185; Popović dr. D.: Zdrava dečja zabava — Rodit. list, 39; Reiner K.: Prvi međunarodni kongres za glazbeno vzgojo — Slov. učitelj, 280.

### ШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ:

Čiček F.: Aktivnost v elementarnem razredu — Popotnik, 79; Kopriva A.: Teorija in praksa protialkoholnega gibanja v narodni šoli — Slov. učitelj, 248; po Kornilovu: Negovanje pamćenja kod dece — Rodit. list, 56; Кукаљ В.: Бесмртна површност — Учит. стража, 9—10/18; Pavlović M.: Vaspitanje školske gomile — Napredak, 17; Švabić dr. P. M.: Umni i telesni zamor školskog deteta — Rodit. list, 58.

### СОЦИОЛОГИЈА ПОРОДИЦЕ И ВАСПИТАЊЕ У ЊОЈ:

Demarin M.: Ne prisiljavajte djecu prerano na knjigu — Dom i šk., 67; Динић Ср.: Значај родитељства — Родит. лист, 35; Јоксимовићка Д. Љ.: Страх од учитеља — ibid., 44; Rühle O. (Todorović M. D.): Ophođenje sa decom — ibid., 41 i: O drvenom čekiću, jednom ljutitom osu i odvracanju — ibid., 42; Сабовљевић П.: Ђачки родитељи као кочница у васпитању — Нар. проsvета, 32/2; Вагнер Ш.: Поштовање и љубав према родитељима — Родит. лист, 36.

### ДОМ И ШКОЛА:

Ђукановић И.: Заједница дома и школе — Гласник ЈПД, 446; Kren S.: Dom i škola kao uzgojni činoci — Dom i šk., 25; Salamunić N.: Zašto je potrebna saradnja doma i škole — Rodit. list, 54; Срњић Б. В.: Заједница дома и школе у Енглеској — ibid., 43.

### ЖЕНСКО ВАСПИТАЊЕ:

Franičević M.: Ravnopravnost žene i odgoj — Učit. straža, III — 1/13.

### СЕКСУАЛНО ВАСПИТАЊЕ:

D-vić: Seksualni problemi u pedagogiji — Građ. škola, 93.

### ВАСПИТАЊЕ ДЕФЕКТНЕ ДЕЦЕ:

Gogala dr. S.: Misli prilikom poseta zavodima za defektnu decu — Glas ned., 225; Špišić dr. B.: Liječenje i školovanje sakate djece — ibid., 217; Željeznova — Korkalj M.: Skrbstvo za duševno zaostale otroke in problem zaštite normalno razvitih otrok — Popotnik, 89.

### ВАСПИТАЊЕ ЗА ПРАКТИЧАН ЖИВОТ:

Frlić dr. A.: Omladinska štednja — Rodit. list, 45; инж. Ракић М.: Опасности од електричне струје — *ibid.*, 60.

### НАЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ:

Čuš V.: Več narodne in domovinske vzgoje — Slov. učitelj, 22.

### ДРУГИ ВАСПИТНИ УТИЦАЈИ:

Шаулић А.: Сарадња просветних установа са школом — Гласник ЈПД, 279.

### ДИСЦИПЛИНА У ШКОЛИ:

Поповић М. В.: Психоаналитички значај грешења и кажњавања деце — Учитель, 303; Vuk-Pavlović P.: Na granicama odgajateljske obazrivosti — Napredak, 399.

### МЕТОДЕ:

Božičević M.: Kako da provedemo princip skupne obuke u našoj školi — Napredak, 389, 430; Pibrovec L.: Celotna ali globalna metoda čitalnega pouka — Popotnik, 142.

### ДИДАКТИКА И ШКОЛСКИ РАД:

Kramar J.: Izdelane kateheze za prvo šolsko leto — Slov. učitelj, 241, 9;  
 Lovrak M.: O glumljenju u narodnoj školi — Učitelj, 275; Pavić N.: Djeca rišu i pišu za djecu — Napredak, 38; Сенић Р. Н.: Упознавање говорних елемената (глас „ш“) — Учитель, 270; Špoljar Z.: Dječji časopis kao zamjena čitanke — Savr. škola, 9; Tavželj J.: Kratak uvod v spisje — Popotnik, 82; Zazula R.: Pouk čitanja — Slov. učitelj, 236;  
 Ljubunčić S.: Primjer rada iz stvarne nastave — Savr. škola, 188;  
 Demarin M.: Kraj Tomislav — Napredak, 382;  
 Keler Z.: Kraj uz Vrbas — Napredak, 33; Pirnat V.: Zemljepisni pouk, zanimiva in resna igra — Popotnik, 88; Robotić M.: Umanjeno mjerilo — Napredak, 426;  
 Čepinac dr. N.: Matematska nastava po vaspitnom sistemu Marije Montessori — Napredak, 25; Mihotić R.: Tri čiče kod staroga Mate (igrokaz o metarskim merama) — Savr. škola, 198; Павловић П. М.: Како смо добили метарске мере? — Учитель, 271;  
 Lavrič St.: Vse gre iz ljubezni do dela, tudi reforma šole v oteženih okoliščinah (Alkohol — uničevalec človeštva) — Popotnik, 152; Ljubunčić S.: Zubi — Napredak, 416;  
 Soulier H. (Špoljar Z.): Led, voda i vodena para — Savr. škola, 38;  
 Špoljar Z.: Opće privredne pouke u IV razredu — Savr. škola, 31;  
 Markovac M.: Ilustracije bojadisanim papirima — Napredak, 392; (isti): Ptice iz češera — Dom i šk., 31;  
 Bjelovarac N.: Gimnastika u osnovnoj školi — Napredak, 51;  
 Kernic J. B.: Tri međumurske narodne porijekve (kompozicija) — Savr. škola, 42;  
 Настасијевић Св.: Успаванка за Мишу (композиција) — Учитель, 274;  
 Царевић С.: Неколико практичних покушаја активизирања наставе — Учитель, 333; Demarin M.: Uoči Božića (pokušaj skupne obuke) — Savr. škola, 23; Ledinek M.: Po bratski Češkoslovaški (delovna enota za II r. višje nar. šole) — Popotnik, 92.

### ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИКЕ:

Harvaux & Mouilleseaux (Vesić B.): Pedagoške ideje gđe Montessori — Građ. škola, 89; Brumen V.: Slomšekova izdaja šolskih knjig — Slov. učitelj, 262, 31; Deisinger E.: Slomšek—Pestalozzi — *ibid.*, 272, 39; Дивљак Б.: Јан Амос Коменски — Грађ. школа, 145, 193; Klementina A.: Kulturno-pedagoški pomen knjige »Blaže in Nežica v nedeljski šoli« — Slov. učitelj 266, 37; Шкавић Ј.: Правци и тежње југословенске педагогије — Учитель, 199;

### ИСТОРИЈА ШКОЛСТВА:

Цветичанин М.: Када су основане и прорадиле средње школе у Шапцу, Зајечару и Чачку — Гласник ЈПД, 454; Марковић П. Р.: Школски патронат Св. Саве — *ibid.*, 296; Новитовић Е.: Основне школе у Србији за време окупације од 1915—1918 године — Учитель, 223.

### ОРГАНИЗАЦИЈА ШКОЛА:

Deisinger E.: Problem tipizacije školstva — Slov. učitelj, 11.

## ШКОЛСКА АДМИНИСТРАЦИЈА И ЗАКОНОДАВСТВО:

Alfirević A.: O uzrocima nepohađanja škole — Nar. prosveta, 21/2; Šiv.: O razrednih katalogih in matičnih listih — Učit. tovariš, 26/2; Шундић З. В.: Спорост у администрацији — Нар. просвета, 31/3; Вујачић Ј. Р.: Проблем школског надзора — Нар. просвета, 21/2.

## УЧИТЕЉИ И ШКОЛСТВО НА СТРАНИ:

Cohen-Portheim (Vuković A.): Sveučilišta Oxford i Cambridge — Napredak, 57; Kovač A. V.: Pokusne reformne škole u Zlinu — Savr. škola, 12; Ledinek M.: Po čeških reformnih školah — Popotnik, 139; M. F.: Ovogodišnja (VIII) Pedagoška nedelja u Pragu — Nar. prosveta, 32/1; Михаиловић Д.: Просветна политика Народног фронта у Шпанији — Учит. стража, 9—10/31; Милановић Д.: Учитељи и народни фронт у Француској — *ibid.*, 9—10/28; Teodosić V. R.: Narodno obrazovanje u Sovjetskoj Rusiji — Nar. prosveta, 25—26/4; Vir: Narodno-socialistična vzgoja v Nemčiji — Učit. tovariš, 17/4, 18/4; \*\*\*: Obrtno-nadaljevalno šolstvo na Češkoslovaškem — *ibid.*, 28/4, 29/4; Жерјав А.: Чехословачка грађанска школа у перспективи својих наставних програма — Грађ. школа, 83, 113.

## ШКОЛЕ ЗА ДЕФЕКТНУ ДЕЦУ:

Erat V.: Nešto o zemljopisnoj nastavi u pomoćnoj školi — Glas ned., 246; Erbežnik J.: Ilustracija kot govorni in učni pripomoček — *ibid.*, 232; Horrix H. — J. i O. Zubčić: Pješčanik u pomoćnoj školi — *ibid.* 238; Матић В. М.: Књижар (предавање у III р. школе за глувонеме) — *ibid.* 236.

## ПРОДУЖНЕ ШКОЛЕ:

Jandl F.: Dr. Turićeva zamisel kmečko-nadaljevalnih škol — Popotnik, 148; Kmet H.: O živi potrebi naše kmetske nadaljevalne šole — Učit. tovariš, 17/2; Rukavina J.: Potreba zadržanja — Nar. prosveta, 24/1.

## ГРАЂАНСКЕ ШКОЛЕ:

Калуђерчић Р.: Припрема за састављање крајњег инвентара — Грађ. школа, 95; Рејић В.: Izdržavanje građanskih škola — *ibid.*, 127; Poljanec S.: Nekoliko napomena o novijim metodama učenja stranih jezika — *ibid.* 211; Ванлић М.: Све веће индустријске тенденције у југословенским школама — *ibid.*, 81; Novi učni načrt za meštanske šole (Pripombe dravske sekcije UNGŠ) — *ibid.*, 165.

## СРЕДЊЕ ШКОЛЕ:

Андријашевић Д.: Морално васпитање наших ученика — Гласник ЈПД, 428; Ђурчић М.: Наш наставни план — *ibid.*, 241; Храњец З. Н.: Статистички преглед успеха по гимназијама јуна шк. 1935/36 год. — *ibid.*, 334; Ilešić dr. F.: O učenju slovenskih jezika u našim srednjim školama — *ibid.*, 271; Јовановић М. М.: O могућности националног васпитања у средњој школи — *ibid.*, 280; Каралић П.: Неколико речи за једну националну гимназију — *ibid.*, 406; Марковић А. М.: Народна историја у вишим разредима наших средњих школа — *ibid.*, 276; Milićević N. Al.: Levičarski uticaji ulice na našu srednjoškolsku omladinu — *ibid.* 442; Tadić A.: Fenološka opažanja u srednjim školama — *ibid.* 266.

## СТРУЧНЕ ШКОЛЕ:

Бабић Ј. Ј.: Кроз годишње извештаје средњих стручних школа Министарства трговине и индустрије — Гласник ЈПД, 451.

## ВИСОКЕ ШКОЛЕ:

Popović M.: Reakcija na univerzitetu — Nar. prosveta, 22/1.

## ШКОЛСКЕ ЗГРАДЕ:

Freudenreich A.: O gradnji škola i o školskoj pozornici — Savr. škola, 44.

## НАСТАВНА СРЕДСТВА:

Fink F.: Novo računalo — Popotnik, 158; Hlobik J.: Jedno praktično sredstvo za obrađivanje istorije — Učitelj, 341.

## УЏБЕНИЦИ:

Žerjav A.: O zemljepisju v naših šolskih knjigah — Popotnik, 129.

## ЛИТЕРАТУРА ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕЖ:

Цуцић С.: О нашој дечјој књижевности — Грађ. школа, 154, 203; Илић—Агапова др. М.: Шта највише чита наша омладина — Учитель, 299; Kozarčanin J.: Povodom ankete o dječjoj književnosti — Savr. škola, 1; Peroš V.: Dječja i omladinska književnost — Dom i šk., 56; Теодосић В. Р.: Једна насртљивост и једна нелојалност — Учит. стража, 9—10/36.

## ПЕДАГОШКА КЊИЖЕВНОСТ:

Војс Е.: Књиге Slov. šol. matice za l. 1935 — Slov. učitelj, 258; Матичевић др. Стј.: Педолошка стремљења и испитивања у Југославији — Учитель, 161; Милошевић Р. М.: Филозофија и настава (критика књиге дра Либерта „Филозофија наставе“) — Учитель, 259; — исти —: Општа педагогика др. Воје Младеновића — *ibid.*, 322.

## ДУШЕВНИ И ТЕЛЕСНИ РАЗВОЈ ДЕТЕТА:

Бајшански др. Б. М.: О назебу код деце — Родит. лист, 40; Bartulić V.: Liječenje medom — Dom i šk., 28; Ђурић др. М.: Економско стање и успех у школи — Гласник ЈПД, 470; Gotvald dr. S.: Žlijezde s unutrašnjim lučenjem (Endokrine žlijezde) — Napredak, 399; Иванић др. З. Ст.: Здравље и болести школског детета — Родит. лист, 51; Kopriva A.: Nekaj statistike o protialkoholnem gibanju drugod in pri nas — Slov. učitelj, 21; Matic V. M.: Histerična deca — Nar. prosveta, 25—26/4.

## СОЦИЈАЛНО-ЗДРАВСТВЕНА ЗАШТИТА ДЕЦЕ:

Скала А.: Подижимо здрав југословенски подмладак (Народна школа у служби еугенике) — Учитель, 232; Minjin V. R.: Deca-prestupnici — Nar. prosveta, 23/2; — исти —: Vaspitanje maloletnika — *ibid.*, 24/2; — исти —: Problem vaspitanja maloletnika — *ibid.*, 25—26/2; \*\*\*: Varstvo otrok in mladine — Učit. tovariš, 25/1.

## ДЕЧЈЕ ПИТАЊЕ:

Милатовић Б. А.: Они завршише школу — Учит. стража, III—1/23; Minjin V. R.: Dečji najamni rad — Nar. prosveta, 18/3; — исти —: Samoubistvo učenika — *ibid.*, 29/2; — исти —: Nekoliko slučajeva đачких samoubistava — *ibid.*, 30/2; — исти —: Zašto učenici dižu ruke na sebe — *ibid.*, 32/2, 33/2; Вуковић Р.: Дечја самоубиства — Учит. стража 9—10/7.

## ИСПИТИВАЊЕ МЛАДЕЖИ:

Ђорђевић Љ. Б.: Осећање мање вредности и другарски односи код сеоских дечака и младића — Учитель, 180; Матичевић др. Стј.: Педолошка стремљења и испитивања у Југославији — Учитель, 161; Вељановић Б.: Прилог психологији младићских група на селу — Учитель, 293.

## УЧИТЕЉЕВА ЛИЧНОСТ И ПОЗИВ:

Бодулић М. Љ.: Личност учитељице у нашем роману — Учитель, 243; Чешљар К. В.: Просветна и социјална мисија народног учитеља — Нар. просвета, 33/3; Микетић А. Д.: Социјална свест — *ibid.*, 29/3; Zelić A.: O vršenju nastavničke dužnosti — Savr. škola, 180.

## УЧИТЕЉСКО ОБРАЗОВАЊЕ:

Babić Lj.: O našoj narodnoj školi i obrazovanju učitelja — Napredak, 65; Brumen V.: Po pedagoškom tečaju... — Slov. učitelj, 5; Chardon M.: Умети говорити — Нар. просвета, 29/2; Чешљар В.: Образовање учитеља — *ibid.*, 29/2; Ђурђевић Г. М.: Вaspитна вредност средских друштава и књижица при њима — *ibid.*, 18/6; Gogala dr. S.: Pomen pedagogike za učitelja — Popotnik, 72, 113; Kovačić M.: Učimo strane jezike — Napredak, 395; Мајсторовић Р. М.: Учитељи, њихово самообразовање и публикације ЈУУ — Нар. просвета, 25—26/3; Maticević dr. Stj.: Iz mojih inspekcijskih izvještaja — Napredak, 54; Mlinar A.: Učiteljska izobrazba in življenje — Učit. tovariš, 28/2; Ozvald dr. K.: Kaj nas uči letošnji pedagoški tečaj v Ljubljani — Popotnik, 105; Pavčić M.: Kriatika ruši in gradi — Učit. tovariš, 22/1; Šilih G.: Reforma praktičnega učiteljskega izpita — Popotnik, 118; Tiljak M.: O učiteljskom samoobrazovanju — Napredak, 436; Trdan T.: Zelo nepraktični »praktični učiteljski izpiti« — Učit. tovariš, 21/1; Vauda M.: Praktični učiteljski izpiti in sorodni problemi — *ibid.* 24/1; — исти —: Strokovni kmetijski tečaj — *ibid.*, 15/1; K. A.: Pregled pedagoškega dela v l. 1936 pri nas — Slov. učitelj, 254.

(Наставак у идућој свесци).

## Хроника

**Српска краљевска академија у Београду** на своме свечаном скупу од 7 марта ове године, поред више награђених списа наградила је и два учитељска списа и то из Задужбине Павла и Радојке Вуковића и сина им Павла, спис у рукопису „Учитељ-ратник“ од г. **Милана Ст. Недељковића** у износу од 3000 дин. и штампани спис „Под Старом Планином“ г. **Ђуре Ранчића**, у износу од 2000 дин. Честитамо колегама г. г. Недељковићу и Ранчићу.

Интересантно је нагласити, да је ове године пок. Михаило Миловановић, земљорадник из Караџице (космајски, дун. бан.) оставио Академији својим тестаментом две њиве у Караџици у величини шест хектара да се у Академији оснује Задужбина Лепосаве и Михаила Миловановића, с тим да Академија задужбинске приходе употребљава на научне циљеве.

**Тридесетогодишњица рада проф. д-р Стјепана Матичевића** — Педагошко и педолошко средиште Хрвата — Загреб, крајем прошле године прославило је скромно тридесетогодишњицу рада универзитетског професора г. д-р Стјепана Матичевића. Како његово име претставља општу југословенску вредност, јер су му списи читани и изучавани и изван загребачког радног круга и како је он у два маха у последње време писао о педологији и радној педагогици у **Учитељу** („Појам рада или активности у радној школи“, **Учитель** 1934 г., Педолошка стремљења и испитивања у Југославији, „Учитель“ бр. 3—4, 1936 г. — сепарат у издању београдске књижаре Целебдић), то и **Учитель** учествује у овој прослави са неколико скромних редака и жели нашем слављенику плодан рад у наредној деценији на пољу које је до сада тако с пуно части и дубине обрађивао.

Као психолог, проф. Матичевић је стао на гледиште генетичке психологи-

је. У педагогици је своје гледиште нарочито ерудитивно изградио у делцету „К проблематици функције одгајања и једне науке о њој“. Ту је стао на гледиште да „научна ексистенција, физиономија и аутономија педагогије одвиси од специфичне одгојне функције, а ова од специфичности одгојне каузалности, која се може увидјети и утврдити само тачним одређењем појма одгоја као процеса свршног човечјег дјелања нарочите врсте. Васпитање (одгој) „је свршна и планска њега природних могућности човјека у његову развоју на разини духовних му тежња, тј. одгој је свијесна њега културне воље човечје. Одгој је културан акт управљен на одгојну или образовну идеју“. Према томе „педагогија је специфична и према другима јасно разграничена наука сопствене законитости, она је аутономна наука“. Она није ни примењена психологија, ни филозофија већ аутономна „чиста теоријом фундирана технолојска (нормативна) наука, која се наслања на бројне помоћне науке, прије свега на психологију и филозофију“.

У погледу примене педагошких начела у школи, управо о идеологији нове школе, проф. Матичевић говори, да она има неколико лозинки: „Природа, живот, човјек, доживљај, изражај, култура, рад, стваралаштво, умјетност, слобода, индивидуализам, оптимизам, филантропија, социјалност, морал, вера, национализам“ и да се тек помоћу „идеологије нове школе можемо пробити и кроз лабиринт њене феноменологије“. Матичевић, попут Клапареда, истиче функционално начело у радној школи.

И ми с наше стране желимо, да у наредној деценији наш драги г. проф. Матичевић изради једно обимније педагошко дело у коме ће бити прегледно изложен целокупан његов педагошки систем.

М. Р. М.

---

„Учитель“ излази у месечним свескама од 4—5 табака. Годишња му је цена за чланове Југ. учит. удружења 50 дин.; за нечланове и школе 80 дин.; за ђаке учитељ. школа 45 дин. Претплата се полаже унапред најмање за пола године на Југослов. учит. удружење, Београд, чек. рач. бр. 53081.

---

Власник и одговорни уредник

**ИВАН ДИМНИК**

п р е т с е д н и к Југословенског учитељског удружења

Краља Милутина б5.

Београд

Телефон 22-585

---

Штампарија »Привредник« Жив. Д. Благојевића, Београд Кн. Михаилова 3. Тел. 21-450