

POŠTARINA PLAĆENA U GOTOVU

UČITELJ

PEDAGOŠKO-SOCIJALNI ČASOPIS

JUGOSLOVENSKEG UČITELJSKOG UDRUŽENJA

UREDNIK

MILIĆ R. MAJSTOROVIĆ

B E O G R A D

IZDANJE JUGOSLOVENSKEG UČITELJSKOG UDRUŽENJA
KRALJA MILUTINA 66

GOD. 17 (51)

APRIL 1937

Садржај:

Проф. Д-р Дим. Ђуровић: А. С. Пушкин као вођ у ризницу матерњег језика и тумач руске мисли (465). Савремени психолошко-педагошки погледи. — Д-р Вацлав Пшихода: Организацијска реформа Чехословачких школа (474); Драгомир Костић: Прилог психологији група и другарства код сеоске младежи (482). Трајко Михаиловић: Основа и облици наставе у активној школи (490). Реформни покрет у нас. — Мило-рад Ж. Павловић: Реформа наше народне просвете (495); Стеван М. Филиповић: За интелектуално подизање учитељства (499). — Педагошка критика. — Милош Р. Ми-лошевић: Општа педагогика д-ра Вој. Р. Младеновића (505). — Идеолошка расправ-љања. — Николај Лоски: Дијалектички материјализам (515). — Библиографија (519—528).

„УЧИТЕЉ“ св. 9 и 10 изаћи ће уједно крајем месеца маја. Моле се претплатници да ово имају у виду и не врше рекламацију.

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 центри на најдаље до 1 маја.

Очигледна настава је средство за постизавање најбољег успеха у школи. Поручите knjigu **АКВАРИЈУМ** од ANTE TADIĆA, profesora iz koje ćete naučiti praviti akvarijume i sve potrebne mehanizme za osvežavanje vode, zatim hraniti i lečiti slatkovodne ribe. Upustva su detaljno opisana. Knjiga je ilustrovanа slatkovodnim ribama i potrebnim biljem. *Akvarijum je najbolje očigledno sredstvo za učenje prirodopisa.* Cena 15 dinara. Ko poruči pet komada dobije 20% rabata. Knjiga se šalje franko ako se pošalje novac čekom broj 52-187. Razašilje **knjižara Maričić i Janković, Subotica.**

(465)

UČITELJ-UČITELJ

PEDAGOŠKO - SOCIJALNI ČASOPIS JUGOSLOV. UČITELJSKOG UDRUŽENJA

APRIL 1937

BEOGRAD XI

17(51) GOD. BR. 8

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

проф. Д-р ДИМ. БУРОВИЋ

А. С. Пушкин

као вођ у ризницу матерњег језика и тумач руске мисли¹⁾

Постоје геније и пророци, који изражавају дух својега народа извесне епохе и прокрче својему народу пут, укажу поље рада, на коме нација усредсреди своју физичку и духовну снагу ради остварења ове или оне националне или верске мисли. Таквих генија има скоро свака нација. Али има генија и пророка, који не припадају само једној нацији, нити једној епоси, већ целом човечанству и његовој будућности, јер они обасјавају свечовечанске идеје, оличавају најузвишеније особине својега народа и најлепше духовне вредности у историји полета људскога духа. У такве геније спада и Александар С. Пушкин, чију стогодишњицу смрти прославља ове године цео културни свет. И баш ова свеопшта прослава великога рускога генија сведочи, да је Адам Мицкевић био у праву, кад је казао да је „књижевност једино поље рада, на коме се могу састати и сложити сви народи.“

Заиста дух великога генија не зна за националне границе, он обухвата све народе и показује им на заједничке трајне духовне вредности.

Вечност је дала Русији Пушкина на прагу XIX века, 26 маја ст/ст. 1799 г., на Спасовдан. А то је било доба рађања духовне индивидуалности нација, праскозорје првога препорода Словена; детињство пак Пушкиново протекло је у атмосфери витешких подвига рускога народа, када је Русија ослобађала и звала у живот поробљене европске народе. Тада су малога Пушкина, као и остале руске племиће, учили домаћи учитељи германскога и романскога порекла, и можда би са њиме било то, што се десило са главним јунаком његова романа „Јевгенијем Оњегиним“: учио би од свега помало, и ништа потпуно, и не би био способан за стално и трајно делање на извесном пољу рада, да није био под окриљем највишега дародавца, који је ударио на његову душу печат трогранога дара: необичнога запажања, необичнога разумевања и синтетисања и необичнога дара сликарскога претстављања виђених

¹⁾ Предавање поводом стогодишњице његове смрти, одржано у Руско-српском клубу 4 фебруара 1937 г.

и запажених појава. А поред тога провиђење му је помогло, да заволи дадиљу своју, Арину Родионовну, која га је увела у царство народне бајке, приповетке и песама о измишљеним витезовима, а затим бабу своју, Марију Алексејевну, која је вешто пробудила у његовој души љубав према славној прошлости рускога народа.

Ова околност увела је Пушкина у ризницу народнога језика. А матерњи језик и јест она златна жица, у коју је упредена прошлост народа, којом је изаткана његова садашњост и којом су извезене шаре, што говоре и о његовој будућности.

Дивно је то симболисала она наша бајка, која каже да уочи свакога првога у месецу, у петак, силази на земљу вила, седа на грану, преде златне жице, а њена другарица их мота у клупко, и, ако ко у тај мах прође испод дрвета и дотакне се златне жице, онда он добива песнички дар. — Стварно гениј Пушкинов осетио је моћ тих жица и постао је чаробњак, који је тим жицама извезао ћилиме самолете од свакоје шаре.

Знање народнога језика и народне поезије достиже код њега до врхунца у оним његовим творевинама, које су написане у стилу народне поезије. На пример, његов спев „Почетак приче“ толико је у стилу и у духу народне поезије да нико не би могао рећи да то није спев народнога песника, кад не би испод њега било Пушкиново име.

Печат трогранога дара на Пушкиновој души испољио се јасно већ у дванаестој години његова живота, и то су знали његови другови у лицеју. Овде је био обичај да наставници рускога језика и књижевности често дају теме, на које се тражио одговор у стиховима. Једном је предложена била тема „Восход солнца“ (исток сунца). Пушкинов друг стигао је, после великих мука мисли, да напише само „Встаёт с заката царь природы“ (диже се са запада цар природе). И кад је ударило звонце, замолио је Пушкина да му доврши стих. Пушкин, погледавши његов стих и осмехнувши се на његову неприродну мисао, казао му је: „Кад је тако, онда настави:

„И удивлённые народы

Не знают с чего начать,

Ложиться спать, иль вставать“ (И зачуђени народи не знају шта да раде, да ли да легну да спавају или да устану).

Наравно, Пушкинову стварању претходила је спрема, добивање знања, које је тражила и добивала његова генијалност. У седмој години својега живота он је приступио читању руских и страних писаца, и већ у деветој години читање је постало његова духовна храна, књига му је била и извор знања и варница, која је потстицала његову стваралачку машту.

Прве његове духовне творевине имају на себи печат генијалности, печат чаробњака, који златним кључем отвара читаоцима ризницу матерњег језика и интелигенцији, која је лутала и тражила срећу по Европи, показује богатства и лепоте рускога језика. Тако, већ прва његова поема „Руслан и Лјудмила“, која је угледала света 1820 године, учинила је утисак нечувене новине, очарала је читалачку публику реалистичким оцртавањем и песни-

ковим оперисањем народним веровањима и односом к царству народне бајке и приче; језик поеме потсетио је читаоце на језик њихове рођене мајке и створио је код њих веру у лепоту матерњег језика, чије жице личе на најфинији плиш под нежним прстима осетљиве руке. Без таквога осећања није могло бити љубави према том језику и према народу, као што не осећа љубав према мајци онај, који ју је прерано изгубио и није био срећан да чује и осети топлину и лепоту њенога гласа. Пушкин је свим оним друштвеним круговима, којима је језик иноземних учитеља заменио матерњи језик, дао могућност да чују глас своје мајке, да осете лепоте матерњег језика и да се освеже његовом емоционалношћу. А то је био чаробан кључ за буђење стваралачке мисли и за излазак из лавиринта ропскога подражавања.

Пушкиново стваралаштво је обилно и свестрано, и свака његова песма, а камоли веће уметничко дело, заслужује читаву студију, јер је и гениј његов свестран и отсјај свечовека; зато ћемо бацити летимичан поглед на три правца његова уметничкога стварања: на оцртавање живота руске историјске прошлости, у колико је он у знаку мисли о вишој и социјалној правди; на његове мисли о злом удесу једнога дела руске интелигенције и на његово решавање проблема Русија и Европа. А сва та питања су у тесној вези са тежњом за продирањем у тајне душе рускога народа.

Давно је европска мисао покушала да продре у тајне рускога духа, поглавито од онога доба, када је Русија почетком XIX века дала слободу европским народима и када је позвала у живот душевне и политичке робове великога освајача Наполеона. Али је Русија за германске и романске народе у току XIX века постојала све већа и већа загонетка, а од почетка нашега века она је постала за њих права сфинга. Та загонетност, дакако, повећана је тиме, што се руски народ оцењује и посматра кроз германско-романске наочаре, чија стакла обухватају само материјалну страну предмета, а носиоци и мајстори тих наочара, будући обузети материјалистичким схватањем, све подвиге и напоре Русије објашњавају тежњом за личном коришћу, а не алтруизмом и њој само својственом човечношћу. И то је побудило песника Ф. Тјутчева да каже:

„Умѡм Россіи не понять,
Аршином ѡбщим не измерить,
У њѣй особенная стѣть, —

В Россію мѡжно тѡлько вѣрить (Разумом се Русија не може схватити, нити измерити општим аршином, она има свој властити став, у Русију се може само веровати).

То је један од узрока погрешнога схватања и старе Русије. Обично се мисли, на пример, да је претпетровска Русија била варварска земља и да је Петар Велики отворио за њу окно у Европу, кроз које је снажним млазом прострујала европска култура и цивилизација, појам о личној слободи, вишој и социјалној правди.

Пушкин је у својој драми „Борис Годунов“ растумачио једну страницу живота рускога народа из краја XVI и почетка XVII века. То је доба великих буна, политичких и социјалних окршаја; доба

кад се највише могао осетити пад моралних вредности и кад је Русији претила опасност да постане плен својих суседа непријатеља.

Пушкин мајсторски оцртава увод у то доба, време кад се угасила династија Рјуриковића после убиства малолетнога сина Јована Грознога, Димитрија, и смрти цара Феодора, кад је дошао на царски престо шурак цара Феодора бојарин Борис Годунов. Генијалним потезима он слика властољубље старих руских кнежева и бојара, описује њихову мржњу према Борису Годунову што је он, као човек нижи од њих пореклом, дошао на царски престо. И већ у првим силуетама њихових намера и замисли Пушкин наговештава подмукли рад ових великаша. У исто време он показује и њихово познавање народне психике и умешност њихову довођења у покрет народне мисли о вишој правди и о том да свака грађевина, а поглавито грађевина социјалнога карактера има трајну вредност у толико, у колико је у њеној основи мисао о заједничкој срећи, мисао да човек своју срећу, па ни срећу веће заједнице не сме зидати на несрећи другога. Кнежеви и бојари вешто искоришћују овај високи морал народа и његов појам о вишој и социјалној правди. Они са пољским језуитима спремају на једној страни Самозванца — Сврзимантију бегунца, који се издаје за сина Јована Грознога, Димитрија, а на другој страни шире у народу најпре глас, да је Борис Годунов духовни убица царевића Димитрија, да би се дочепало престола, и одмах за овим — да је Бог спасао Димитрија: у Углићу је грешком убијено друго дете, а не Димитрије, како је Годунов био наредио, тврдили су бојари.

То је довољно да се покрене народна воља и душевне емоције, да народ омрзне Годунова, иако је он показао велики државнички ум, радио на подизању културних установа, на изградњи Москве, да би се запослили радници, задовољава народне масе за време гладних — неродних година. Народ је вишу правду ставио изнад својих личних и материјалних интереса, и определио се за нејакога Димитрија, верујући да га је сачувала виша правда.

Почела се борба за престо, за време које је Борис Годунов изгубио све своје присталице и умро у тешким душевним мукама.

Последња слика драме, где се бојарство показује народу у злочиначкој боји: оно организује гомиле, буди у њима зверски инстинкт, упада у Кремљ, у Борисов дворцац и најзад излази на терасу Мосаљски и саопштава народу, да су се Марија Годунова и син њен Феодор отровали, чини утисак најсјајнијега продирања у народну душу, у којој се чита народни суд и почетак нове драме. Кад Мосаљски саопштава народу да је видео лешеве невинне Борисове породице, народ у ужасу ћути. А кад га он пита, зашто он ћути и каже: „вичите да живи цар Димитрије Иванович!“ он опет ћути! Тиме је велики стваралац завршио своју драму, и на један генијалан начин претсказао нову буру. Својим ћутањем у ужасу народ је показао своје схватање да је преварен од стране бојара и да ће он, као оруђе више правде, казнити преступнике. И заиста народ је убрзо казнио самозванца; настала је нечувена буна, која је трајала све до 1613 године, када је бојарство укло-

њено с политичке позорнице, делимично уништено, уступивши место ситнијим спахијама, тако званом дворјанству (племству), када је уведен нов поредак — управљање земљом преко земаљских сабора, од којих је први изабрао цара из породице Романова.

Пушкин је у генијалним потезима истакао моралну вредност претпетровске Русије и народно осећање више правде, са појмом о којој је он везао и социјалну правду и циљ и смисао својега живота.

Историчари су касније утврдили многе чињенице, до којих је Пушкин дошао само на основу стваралачке маште, као на пример, Пушкинова слика како су бојари спремили Самозванца из мржње према Борису Годунову. А један од најбољих познавалаца историје рускога народа, професор Василије О. Кључевски, у оцртавању морала претпетровске Русије пошао је Пушкиновим трагом. У својој расправи „Добри људи старе Русије“ каже да је претпетровска Русија и социјално-економска питања решавала у толико, у колико је то утицало на морално васпитање народа, зато просјачење и сиромаштво она није сматрала као економско зло, или као рану на организму друштвенога поретка, већ као средство буђења код имућних осећања човечности и мисли о Богу, о вишој и социјалној правди. Због тога су милостињу давали увек лично из руке у руку, да нико не види. То исто су чинили и руски цареви претпетровске Русије. Они су уочи великих празника тајно излазили из дворца и посећивали тамнице, свратишта и склоништа убогих, где су давали милостињу лично, из руке у руку, руководећи се учењем цркве да је вера без дела мртва. За време овакве једне посете помишљано је и на највећу жртву: на давање живота за ближње своје. Достојевски у своме Дневнику каже, да је цар Алекса Михаилович 1656 год., на Ускрс дошао и до свратишта српских, бугарских и грчких калуђера, који су долазили у Русију ради скупљања прилога. Цар се са калуђерима поздравио са Христос васкресе! и казао им: „Идите својим кућама и кажите вашим свештеницима и калуђерима да се моле Богу да ми помогне да вас ослободим, јер сам решио да пођем у борбу за ослобођење ваше браће, па макар изгубио сву своју војску. Ако то не учиним, Бог ће ме питати, шта сам урадио за добро ближњега својега!“

То би био коментар оне слике из Пушкинове драме, у којој се оцртава убоги Христа ради, коме цар Борис, излазећи из цркве, за време својих душевних мука, даје милостињу и каже му да се моли за њега Богу.

Као уметничко дело Пушкинова драма је необична књижевна новина како по форми, тако и по обради. Драма је написана у сликама, а не у чиновима, како је то било по правилима тадашње литерарне теорије и по обичају у књижевности тога доба. У њој поред главне личности скоро исто тако важну улогу игра народ; однос народа к цару чини главну осовину драме; народ је у драми главна активна снага, и царева судбина је, сходно историји, тесно везана с расположењем народа.

Поред тога у драми се ређају комичне сцене са трагичним. Слике драме служе као отсјај стварнога живота извеснога доба;

у њима се свестрано оцртава душевни живот појединих типова. Својим описивањем и продирањем у душе претставника појединих сталежа и друштва Пушкин је у светској књижевности засновао уметнички реализам. Суштина Пушкинова реализма састоји се у тражењу искре Божје у човечјој души, у показивању добрих душевних особина и истицању мисли да развој тих добрих особина зависи од друштва, у коме се личност налази, од услова за живот. На тај начин се улази у социјално-економске проблеме, који долазе у књижевности место романтичарских политичких питања и снажних — борбених личности.

То је онај реализам, о којему је писао Тома Масарик крајем деведесетих година прошлога века, позивајући чешке писце да се угледају на руске песнике, а не на германске и романске натуралисте.

Друго историјско Пушкиново дело „Бакрани коњаник“ јавило се као одговор на познати Мицкевићев спев *Dziady* (Дедови).

Мицкевић је у овом спеву сконцентрисао све, што се могло рећи против историјске форме руске државе. Мицкевић је у име хришћанства осудио правац европскога живота, поглавито то, што је Европа од Вестфалскога мира, заборавивши на слободно развиће човечје и народне душе, направила од државне моћи идол, клања се грубој сили, богатству и материјалном благостању. И Петар је, мисли Мицкевић, једна од тих европских снага, која ради у том правцу. Зато он види у „Бакраном коњанику“ само спољашњу силу, оличење насиља, па је, и нехотично, на уста Ољешкевића изразио и омаловажавање народа, који је створио руску државу.

Пољски научник Трећак у својој студији »*Medziany jezdziac Puszkina*« *Studyum polemiczne* (Kraków 1900) казао је да су „Бакрани коњаник и *Dziady*“ дозивање двојице највећих словенских генија по једном од основних питања људске заједнице, наиме по питању: да ли је дозвољено задата личну и општу срећу на несрећи другог?

Пушкин је више пута истицао мисао да се лична срећа не сме задати на несрећи другог. У „Бакраном коњанику“, у вези са тенденцијом Мицкевићева спева *Dziady* и успоменом на Петра Великога, реформатора и револуционара, који је и свој живот жртвовао у име заједничке среће, каже да су жртве при изградњи Петрограда биле неизбежне при окретању точка историје. Али оне нису плод себичне и зле воље Петрове револуционарне снаге, јер је Петар Велики, како га Пушкин оцртава у „Полтави“, народни витез, који употребљава своју снагу на служење своме народу и на осигурање му боље будућности.

Пушкин у „Бакраном коњанику“ изражава саучешће несрећном Јевгенију, који осуђује Петра Великога за то, што је саградио Петроград, у коме за време поплаве (1824 год.) нађоше смрт његова драга браћа. Али се он не слаже са Мицкевићем у томе, да је руску државу створило јунаштво невоље, дух слепог ропске покорности; не, каже Пушкин, створио ју је државнички инстинкт народа; није она фетиш грубе силе, већ моћно средство за разуман и срећан живот.

Шире је Пушкин схватио и смисао европске културе и цивилизације, и богатства: и једно и друго служе за духовно усавршавање сваке личности, као члана људске заједнице; културом треба да се користи сваки члан велике заједнице и да осети у њој братску и другарску топлину, да стекне уверење, да ће му, у случају нужде, сваки притећи у помоћ. Култура, богатство и цивилизација треба, дакле, да су у знаку мисли о социјалној правди.

У посматрању и тумачењу савременога му живота Пушкин је и стваралац и пророк. Прославивши Петра Великога, као народнога витеза и револуционара, који несебично руши и ствара у име среће и будућности својега народа, Пушкин је на један необичан начин показао и рђаве последице површнога схватања европске културе и цивилизације од стране једнога великога дела руске интелигенције, која се појавила у знаку Петровскога пре-сађивања европске културе.

Као необичан посматрач животних појава Пушкин је уочио интелигента луталицу на рођеној груди, који се код своје куће осећа као у туђини; лута и не уме да се запосли на широкој народној њиви, иако на њој има и сувише посла, од којег зависи како његова лична, тако и народна срећа. Велики уметник продире у суштину његове душе, показује необичну видовитост и претсказује му са болом у души зао удес. Али у исто време он показује и узроке несреће те руске интелигенције. Мајсторски он оцртава одвојеност од народа, површно учење од свега помало код иноземних учитеља, који нису знали ни духа, ни историје, ни обичаја рускога народа. Пушкин показује како се васпитавала и учила та интелигенција: „Његов отац је давао годишње три бала“ и на крају крајева је пропао материјално; али ипак Јевгеније је имао гувернанту, коју је сменио мосје ЛАбе, убоги Француз, који га је учио свему као од шале, да се дете не измучи. Кад је одрастао; он се нашао на слободи, био је ошишан и обучен по последњој моди; знао је француски савршено, говорио је и писао, умео је да игра у колу и да се поклони како треба, и друштво је нашло да је он отмен и пријатан... Читао је Адама Смита и био је дубоки економ, т.ј. умео је да суди о том, како се држава богати, чиме и од чега она живи и зашто јој не треба злато, кад има сировина. Али највише је знао страст нежности, и то је био његов највећи посао; али, и највећа његова несрећа, јер другог посла није знао. У роману „Јевгеније Оњегин“ Пушкин описује друштво, које се формирало под утицајем ропскога подражавања европској моди и спољашњој култури; показује како се образовала интелигенција без знања живота, без воље за рад и без иницијативе, како се изгубила личност и способност личнога оцењивања вредности онога, што је кроз Петрово окно долазило из Европе у Русију.

У овом роману свестрано се оцртава живот рускога друштва прве четвртине XIX века. Јевгеније Оњегин, као тип тога друштва, у ствари је добра душа, чезне за срећом и складношћу човечанства. Али је он душевни роб и пародија, нема способности самосталнога одлучивања и оцењивања ове или оне вредности; сувише је потчињен мњењу великоварошкога друштва. Он се чак

на свом имању осећа као гост и не зна шта да ради. Такво стање рађа у његовој души досаду и неповерење према идеалима својега народа; а то га коначно утврђује у мисли да се на рођеној њиви не може радити. Зато он скита по Русији и Европи. И тамо далеко од својега завичаја он је осетио своју самоћу и своју несрећу.

У овом случају Пушкин, као пророк, претсказује тој интелигенцији зао удес. Он јој симболично предочава касно кајање за грех према народу: маштање у туђини о руском поднебљу, о руској природи, о руским колибама и руској балалајци.

Није Пушкин геније само у оцртавању рускога живота, не, он је светски гениј, гениј-свечовек, који има највише способности да се оваплоти у дух туђих народа. Достојевски у свом говору поводом откривања споменика Пушкину у Москви каже да је он нечувена и невиђена појава у светској књижевности. Ниједан светски гениј нема толико способности оваплоћења у себи генија туђега народа, колико те способности има Пушкин. Сви ти Шекспири, Сервантеси, Шилери, наставља Достојевски, не могу с Пушкином да такмиче на пољу оваплоћења у себи генија туђих народа. Европски песници, оцртавајући туђе народе, оваплоћавали су их у своју националност и разумели су их на свој начин. На пример, у Шекспира су Италијани у главном Енглези. Међутим Пушкин се оваплоћава у туђе народе. Његове сцене из Фауста, балада „Живео је на свету сиромашни ритер“, „Дон Жуан“ и др. служе као отсјај шпанскога генија, и кад испод њих не би било Пушкинова потписа, нико не би рекао да их није написао Шпањолац. Такав је Пушкин у „Гозби за време куге“, где се у фантастичним сликама спева чује гениј Енглеске; или у спеву „Једном путујући дивљом долином“ чује се душа севернога протестанства, енглескога јересиарха, мистика, осећа се дух реформације. У „Подражавању корану“ осећа се дух корана, грозна, крвава његова снага.

Пушкин продире и у дух старога света. Његове „Египатске ноћи“ носе обележје онога доба, кад су земаљски богови презрели народне тежње, постали усамљени и кад су се тешили фантастичним дивљаштвом и сладострашћем.

А што да се каже о његовим песмама „Западних Словена“, у којима се он показује као прави народни песник Јужних Словена, иако се са њиховом поезијом упознао преко француских романтичара. Пушкин исправља Мериме-а и остале француске романтичаре, и њихов текст му служи само као потстрек за стране изражавање генија Јужних Словена.

Најзад, у вези са питањем о европском подражавању Европи Пушкин се дотакао и питања Русија и Европа. Он је то учинио поводом устанка Пољака 1831 год., кад су германски и романски журналисте отворено испољили мржњу својих народа према Русији и стали да јој прете. У својој песми „Клеветницима Русије“ Пушкин се јавља пре свега као изразица идеје Декабриста о уједињеном разноликом Словенству. Пушкин за овај устанак каже да је то само унутрашње источно питање, међусобни спор Словена, који Западна Европа не може да реши. Ако на путу спајања Словена стоји Пољска у својству преграде, онда ова мора бити сломљена... Запад шуми... Запад негодује, али исток, Русија има

своје задаће, своју мисију, и нема силе, која би стала на путу остварења тих задатака. А у чему се састоје ти задаци? — У искупљењу руском крвљу европске слободе, европскога мира и части, каже Пушкин. Тако је било за време татарске најезде: „Руси су држали штит између две непријатељске расе.“

У писму Чаадајеву Пушкин тумачи ову мисао: „Русија је, каже он, својим огромним простором прогутала монголску победу: Татари се нису усудили да пређу наше западне границе и да нас оставе у позадини. Они су отступили у своје пустиње, и хришћанска цивилизација је била спасена“. Зато он у песми „Бородинска годишњица“ пита: „Куда да помакнемо низ утврђења?.. Кома припада венац? — мачу или ларми? Је ли јака Русија? — Да, она има велику мисију“.

Песник Тјутчев допунио је Пушкинову мисао: он ту мисију види у окупљању Словена и вођењу их на подвиг просвећивања, као једномишљењу армију, која ће да освежи човечанство, да га просвети идејом братства народа, правдом и човечношћу. Отуд и пророчанство о великој руској држави са седам унутрашњих мора, са седам великих река: „Од Нила до Неве, од Лабе до Кине, од Волге до Еуфрата и од Ганга до Дунава.“

То не би била држава створена насиљем, мачем и бајонетима, већ држава братства народа, у којој би се зацарио морал Пушкинове Русије и остварила идеја социјалне правде.

Али коме је суђено остварење такве државе: проповедницима непротивљења злу, Гогољевским Мањиловим, или следбеницима револуционарне снаге Петра Великога, Пушкин није стигао да нам каже, јер је 27 јануара ст. ст. 1837 год., у 38 години својега живота умро од ране добивене на двобоју са сином феудалне Европе, емигрантом и штићеником цара Николе I.

Зар то није сувише велика жртва, коју је дала Русија црним гаврановима — злослутницима, који су се хранили лешевима самовлашћа!

Набавише за своју личну и школску библиотеку:

Документи

о учитељевом националном раду у прошлости

ЦЕНА 10 ДИНАРА

и
»Учитељеву« библиографију

за десет година његовог излажења

ЦЕНА 10 ДИНАРА

Пошаљише Југослов. Учитељ. удружењу Београд на чековни рачун 53-081 дин. 20 а обе књиге добићеш о нашем прошку.

Д-р ВАЦЛАВ ПШИХОДА — ПРАГ:

Организацијска реформа Чехословачких школа

Аутор, доцент педагогике на Карловом универзитету у Прагу, творац школске реформе у братској Чехословачкој, њен вођа, неуморни пропагатор и бранилац, био је тако љубазан да напише овај чланак специјално за „Учитељ“ па му за то искрено благодаримо. О животу и раду Д-ра Пшиходе донећемо у једном од наредних бројева исцрпну и документовану студију у рубрици „Савремени словенски педагози“.

Уредништво



Д-р В. ПШИХОДА

У европској се педагогици скоро сасвим потцењује проблем школске организације. Полази се са гледишта да је васпитање интиман процес, од човека к човеку. За опасно се сматра све што би могло механизирати тај однос. Али нарочито се гледају сметње за хуманистички карактер школског васпитања у организацијској интервенцији која се у својој правој суштини тиче колектива, а не појединаца. Нарочито у Немачкој пре 1932 год. јављала су се страховања од организацијских реформи којима се пребацивало да имају више „површински“ карактер и не задиру дубље у школски живот, а и кад то чине, онда је тај утицај само негативан.

Али чим се отресемо површног хуманизма и коракнемо према самим основима културне и политичке улоге школе, потпуно се мења перспектива школске организације. Чим се школској организацији даје социјални циљ, тј. омогућити за сву децу што боље васпитање, указује нам се проблем организације школе као најважнији проблем модерног школства уопште. Наставни и васпитни проблеми добијају своје дубље важење тек кроз такве измене у школској организацији које омогућавају извођење социјалне правде у образовању.

Какво, дакле, чудо да се највећа идеја хуманистичког педагога Јана Амоса Коменског односи баш на организацију образовања? Циљ васпитања код Коменског беше да „сви људи буду људима“. А по његовом мишљењу може се тај циљ да постигне само таквим образовањем да „сви све уче“. На крају своје чешке Дидактике опомиње он племство врло енергично да подижу школе за сву децу. Он је хтео школе за богате и сиромашне, за дечаке

и девојчице. Коменски опомиње чешке племиће нека се чувају тога да само они буду учени, а да не помажу да и други (по могућству сви) стекну ученост. Зато је Коменски, као први од свих педагога, направио план за величанствену зграду *јединствене школе*. После шестогодишње основне школе долази шестогодишња латинска школа, а на њу се надовезује шестогодишња академија.

Коменски је још усвајао феудални поредак са социјалном и економском неједнакошћу коју је он настојао да премости религијском једнакошћу, јер смо сви деца једног Бога. Француска револуција, која је створила нов друштвени и економски поредак, детерминисан трећим сталежом, буржоаском класом, доноси са собом нову идеју не религијске, него човечанске, тј. политичке и социјалне једнакости међу људима. Речи исписане на заставама Велике револуције: „Слобода, једнакост, братство“, које и данас стоје на нашим соколанама, дају мишљењу о човеку и друштву нову садржину. Конзеквенције тих речи за васпитање развио је идејно филозоф Антон Никола Кондорсе (Antoine-Nicolas de Condorcet), који је — као филозоф из „доба просвећености“ — веровао у једнакост људског разума, а на њој је заснивао право на социјалну и политичку једнакост као и на једнакост у образовању. Баш интелектуална једнакост била му је гаранцијом за безграничан прогрес човечанства, који му је замењивао идеју личне бесмртности. Као члан „Комисије за јавну наставу“ израдио је Кондорсе свој предлог јединствене школе са пет ступњева којој је дао филозофско образложење изведено из појма слободе. На најнижем ступњу су школе првог степена (*écoles primaires*), па школе другог степена (*écoles secondaires*), а на њих се надовезују јединствене диференциране школе даљег степена, тзв. институти (*instituts*), у којима већ ђаци могу да бирају између предмета четири групе. По апсолвирању института ступају ђаци у лицеје (*lycées*) који претстављају неку врсту универзитета. Највиша васпитна установа у томе систему јединствене школе јесте „Народно удружење за науку и уметност“ (*Société nationale des sciences et des arts*), које није само научна установа, него и највиши управни орган за целокупно школство у држави, и то орган који не зависи од државне власти.

Кондорсеов предлог није се реализовао као ни други школски планови француске револуције. Зато ипак идеја јединствене школе, као последица револуције грађанства противу феудалног уређења, остаје на европском тлу као живи тестаменат. Само у једној јединој земљи постала је јединствена, демократска школа стварност: у Сједињеним Америчким Државама (У. С. А.). У тој држави, која је настала из револуције фармера, надовезивале су се латинске школе и академије на основно школство. Кад су пак почеле да ничу прве више школе (*high schools*), које су претстављале нови тип средњошколског васпитања, и оне су се исто тако настављале на народно школство, иако се његово трајање продужило. Пред крај прошлог столећа усталио се демократски карактер јединствене америчке школе, кога сачињава систем дванаестогодишње народне школе, издржаване од локалних фак-

тора и бирократски никако неспутаване, у којем после осам година основне школе долази четиргодишња виша школа. Пошто је тај школски систем поред тога још био потпуно ослобођен од црквених и религијских утицаја утврђујући своју организацијску јединственост јединством научног погледа на свет, постао је он — такорећи — неким сном многих европских реформатора.

Тај првобитни систем јединствене школе није решио дијалектички однос појединца према друштвеној целини. Појединац се ту, додуше, респектовао, уколико се ради о његовој психолошкој страни (нарочито на америчким школама), али не школском организацијом. Васпитну једнакост, као основни хуманистички и демократски принцип, заменила је овде васпитна униформност. У том егалитаристичком схватању, дакле, беше антитеза: појединац — друштво редуцирана на друштво. Сви ученици требали су у народној школи да добију једнако образовање. Тек виша школа, која је упочетку била већ ван граница обавезног школовања, беше диференцирана по струкама и то у сасвим незнатној мери. Тај правац јединствене школе пребацио је нужним начином образовање које се код нас зове средњошколско, а другде секундарно, све до доба постпубесценције, дакле до иза четрнаесте године. То продужавање народне школе, како се на пр. усталило у У. С. А., омогућило је да се свим ђацима пружи исто основно знање. Талентовани ђаци морали су такође да се потчине тој „демократској“ униформности. Читавих осам година није у школи било стручне наставе по предметима, већ је ученике по правилу у свим предметима поучавао само један учитељ (управо учитељица). Тако се догодило да су се преко потребни реални предмети (географија, историја и познавање природе) предавали ученицима само на елементарном ступњу. Страни језици већином се уопште нису учили.

То егалитаристичко планирање јединствене школе беше баш узрок, да се ни у европским демократијама није приступило његовом извођењу. Наравно да је европско мишљење било исто као и америчко, тј. није се освртало на неједнакост људи у школској организацији као друштвеној целини. Истина, да је у Европи, културно и друштвено развијеној, идеја једнакости имала други значај него у сразмерно новој држави, као што су Сједињене Америчке Државе. Уосталом, водећи педагози немачки, енглески и француски полазили су у погледу појма образовања од чињенице душевне неједнакости, а поред тога није им било стало ни до тога да се сачува демократска једнакост. Образовање беше на европском континенту далеко више привилегијом виших социјалних класа, него што је то случај у Америци. Нарочито у Француској и Немачкој била су деца грађанске класе већ од уласка у школу, тј. од своје шесте године, одељена од деце из радничких слојева, тако да је немачка гимназија почињала са приправним разредом (*Vorschule*) баш као што је и француски лицеј имао свој *«cours préparatoire»*. Критичари идеје о јединственој школи позивали су се, дакле, на интелектуалну неједнакост деце, схватајући њихову социјалну и економску неједнакост као последицу душевне неједнакости њихових роди-

теља. Доказивали су да се обдарена деца морају другојаче да васпитају него просечна, или чак заостала деца, па су зато такву децу одвајали у нарочите школе у којима би њихов талент могао брже да се развије. Идеја јединствене школе била је на послетку одбачена као неизводљива, јер је била спојена с оправданим страховањем да би се ниво народног образовања знатно у суштини смањио, кад би се организовала јединствена школа. На послетку наводило се да је избор обдарених ђака помоћу засебних основних и средњих школа демократски не само оправдан, него и да је са гледишта демократије директно неопходан, јер да се управо демократија заснива на вођству образовних људи и жена. Све до данас и у Чехословачкој, која се с правом сматра за кулу демократије, велика већина образованих људи, а нарочито универзитетских професора, сматра идеју о јединственој школи као оруђе социјалне и интелектуалне нивелизације. Наиме, јединствена школа и не схвата се скоро никако друкчије него недијалектички тј. такво схватање јединствене школе заснива се на претпоставци да у јединственој школи сва деца добијају само просечну меру образовања. А одбацивање јединствене школе привидно је оправдано приговором, да мозак код свих људи није исти.

Проблем школске јединствености потребно је, дакле, решити сасвим друкчије. Потребно је место апстрактног идеала, који је утопистички, настојати да се конкретно проведе у дело јединствена школа. Остварење јединствености могуће је само тако, ако захтев јединства не оделимо од његове антитезе, од индивидуалне животне манифестације. Праву идеју једнакости морамо остварити код конкретних појединаца чија психичка структура није једнака. Чим ефикасније будемо водили рачуна баш о тој неједнакости код људи, о индивидуалним варијацијама међу људима, тим ћемо сигурније постићи школско јединство. Респектовање индивидуалних разлика зовемо *диференцијација*. Ми, дакле, школу схватамо тим јединственију, чим је она диференциранија, чим боље у основима своје јединствености омогућава развој слободне личности, у коме је важан фактор такође општа и специјална обдареност. Јединственост се, дакле, остварује тек диференцијацијом. Оба та појма припадају нужним начином један другоме, они су само две различне стране једног истог бића.

Управо несхватање ове дијалектике водило је противнике јединствене школе да консолидују школску *сегрегацију*, тј. да потпуно поруше школско јединство поделом младежи у доба школске обавезе у разне школе. Аустријска гимназија првобитно се настављала на основну школу, која је према Фелбигеровом нацрту била додуше шестогодишња, трајала је од 6 до 12 године, али је уствари, нарочито на селу, трајала само три године, јер су деца са навршеном деветом годином била ослобођавана од похађања школе. Може се узети да је јединствена школа практички трајала код нас све до године 1869, кад је основним државним законом школска обавеза била безизнимно продужена до 14 године. Исти закон предвидео је оснивање трогодишњих

грађанских школа (од 11—14 године), од којих је у сваком срезу требала да буде барем једна. Државни закон, то величанствено либерално дело, поделио је младеж која је била обавезна да посећује школу уствари на три категорије: 1) Већина деце посећивала је све до своје 14 године основну школу; 2) Део деце посећивао је после 11 године грађанске школе; 3) Незнатан део ђака одлазио је у 10—11 години у гимназије и реалке. Културној неједнакости, која беше заведена 1849 год., Експер-Боницовом (Exner-Bonitz) основом за организовање реалки поред дотадањих јединствених гимназија, придружила се дакле сад још и социјална неједнакост: за продукцијске класе био је стабилизован колосек народног школства, за чиновничку (управну) класу колосек државног школства; за занатлије и сељаке било је прописано практично школство, за „господу“ теориско школство; за радни свет грађанска школа на коју су се надовезивале стручне школе (а међу њима и учитељске школе), а за „свет духа“ средња школа (гимназија и реалка) на коју се надовезивао универзитет. Већ у својој једанаестој години морала се код нас младеж одлучити за један од тих путева а истовремено изабрати, ако је одлазила у средњу школу, или инжењерски позив, или који од „слободних“ позива (медицину, права, теологију, филозофију).

У Чехословачкој, која је наследила аустријски школски систем, ишло је, према подацима из 1928 год., од све деце између 11 и 14 година у основне школе 58,3% у грађанске школе 36,4%, а у средње школе 5,3%. Од 1928 год. није тај проблем био решаван статистички (тј. нема новијих статистичких података). Али је сигурно да се у минулих десет година повећао број ђака како у средњим школама, тако и у грађанским школама, тако да би се процентуални број тих ђачких категорија изменио. Ми судимо да око 50% наше деце остаје и после навршене једанаесте године у основној школи, 42,5% да посећује грађанску школу, а 7,5% средњу школу. Године 1935 био је издат закон о „среским“ грађанским школама. На тај начин постала је та категорија школа обавезна за сву младеж која не посећује средњу школу, а способна је уопште за учење. Финансијске тешкоће у којима се моментано налази држава наравно да јако коче и ометају извођење закона, који ће се моћи да изводи само постепено. Кад закон буде остварен у целини, имаћемо код нас округло 3000 грађанских школа место садањих 2000, док имамо отприлике 300 нижих средњих школа.

Настојавање да се у ЧСР дође до јединствене школе односи се, како смо видели, на неколико проблема:

1) Сва младеж, ма које вероисповести она била, треба да иде у исту школу;

2) Треба захтевати да се спроведе принципијелна коедукација у школама свих категорија. Реализовањем те идеје оствариће се идеја јединствене школе за дечаке и девојчице;

3) Појављује се тежња да се спроведе у дело закон о среским грађанским школама, да ниједно способно дете не остане без образовања које пружа школа II степена. Тако ће се отстранити

најболнија неправда, која је ометала сеоску децу у погледу могућности за образовање;

4) Главни циљ свих тежња за уједињавањем школе јест организовање обавезне школе II степена за сву младеж без изузетка. Конкретно говорећи, овде се ради о укидању нижих (непотпуних) средњих школа. Школа II степена пружиће образовање деци која данас посећују основне, грађанске и ниже средње школе, наравно диференцирано према њиховој способности;

5) Дуализам у средњем школству између гимназија разнотипа и реалки има да се отстрани организовањем „атенеја“ (atheneum), или јединствених школа III степена. Диференцијација у интересима и потребама младежи извешће се системом елективности предмета (тј. да ученици сами могу да бирају које ће предмете да уче);

6) Техничке високе школе имају да уђу у склоп јединственог универзитета;

7) Последица тежње око уједињавања школа претставља захтев јединственог, диференцираног образовања учитеља свих категорија у педагошким факултетима јединственог универзитета.

Сви ови циљеви били су свечано прокламовани на Првој педагошкој недељи, 1928 године. Реформна комисија при Школи високих педагошких студија у Прагу одмах је приступила огледном решавању тих захтева. Министар просвете Д-р А. Штефанек сазвао је у пролеће 1929 год. анкету, а предмет те анкете беше дискусија о јединственој диференцираној школи. Министар се сасвим отворено и одређено декларисао као присталица те идеје, али њу је усвојила само петина свих чланова анкете. Првог септембра те године отворене су прве јединствене школе у Прагу, Хумполцу и Злину. Истовремено била је у Прагу основана стварна виша педагошка школа, чији су слушаоци уједно уписани као редовни слушаоци на филозофском или природонаучном факултету Карловог универзитета. Тек после пет година, 1934 год., био је организован први атенеум (јединствена виша средња школа) у Прагу. Све те школе су огледне (покусне). Није се изменила само њихова организација него и њихов наставни, методички и васпитни програм. Од тог доба порастао је број „реформних“ школа. Прогле, 1936 године усвојио је Савез чехословачког учитељства и његова земаљска друштва гесло, да се у сваком срезу организује барем једна реформна школа. У ту сврху врше се озбиљне предрадње.

Године 1929 преузео је ресор просвете Д-р Иван Дерер, који је хтео да програмски створи предуслове за остварење јединствене школе. Већ 1930 год. издао је одлуку о прелажењу ђака са грађанске школе у нижу средњу школу. Та одлука решила је ово питање врло либерално. Године 1932 био је донет нови наставни програм за грађанске школе који је већ прожет идејом јединствене диференциране школе. Прва два разреда грађанских школа имају исто наставно градиво као и прва два разреда нижих средњих школа. У трећем и четвртном разреду грађанских школа били су уведени француски и латински језик као факултативни предмети и то у истом обиму као и на средњим школама. Новим на-

ставним програмима за грађанску и нижу средњу школу изведена је, дакле, прва етапа јединствене школе. Али је важно да је и наставни програм за основне школе из 1933 године прилагодио наставно градиво за виши ступањ (од VI—VIII разреда) наставном градиву грађанских школа, тако да се и овде манифестовала тежња да се барем донекле изравнају образовне могућности сеоске омладине и омладине варошке.

Извођење јединствене школе у религијском погледу је у ЧСР политички проблем, дакле: врло тежак проблем. У чешким земљама (земља чешка и моравско-шлеска) школе су готово сасвим религијски (конфесионално) неутралне. Од 10.372 школе у тим земљама било је школ. год. 1935/36 само 155 приватних школа, и то већином црквених (конфесионалних), дакле само 1,4%. Али сасвим друкчије изгледа у источним земљама Републике (Словачка и Поткарпатска Русија), где је школство у верском погледу врло разнолико. Према основном мађарском закону из 1868 год. могле су се, наиме, оснивати црквене (конфесионалне) школе с правом јавности и биле су у свему изједначене са јавним школама. После државног преврата 1918 год. којим је створена Чехословачка република било је у тим земљама око 75% црквених школа. Државна управа тежила је и утицала у том смислу да се место тих школа организују државне (или општинске) школе. Нарочито за ере Дерерове дошла је та тенденција за ликвидацијом црквених школа а кроз то и тенденција за уједињавањем школства на истоку Републике до изражаја управо у револуционарним сразмерама. Према последњој статистици из 1935/36 год. било је у Словачкој већ 42,0% државних или општинских основних школа, 0,1% приватних и 57,9% црквених школа разних вероисповести. Код грађанских школа тај је однос далеко повољнији: црквених школа има само 15,3%, приватних 0,7% а државних 84,0%. У Поткарпатској Русији је борба за уједињавање школства у верском погледу а на подлози верске неутралности већ скоро довршена, уколико се ради о грађанским школама, јер тамо постоји свега једна једина црквена грађанска школа. Од основних школа је само 16,9% црквених, док су осталих 83,1% државне школе. Тај развој зацело ће да се продужи путем демократског настојавања грађанства и државних власти, да макар школа уједини све грађане наше Републике, кад нас већ деле прилике народносне, социјалне, економске и политичке.

Сасвим јасно може да се примети напредовање јединствене школе и с обзиром на проблем коедукације. Аустријско законодавство није било наклоњено коедукацији. На грађанским школама била је коедукација забрањена, као и у учитељским школама, а на средњим школама није се уопште изводила. После стварања слободне наше Републике, која је дала и мушкарцима и женама једнака права у политици, почело се радити на томе да оба пола постану равноправна и у школи. Одмах после преврата 1918 год. проглашена је на средњим и учитељским школама коедукација без икаквих ограничења. Док је још 1919 год. студирало на средњим школама само 20,4% девојака, године 1934 било их је већ 35,2%. Та чињеница може да нам послужи као доказ да антикоедукаци-

ско становиште није демократско, јер ускраћује женском полу прилику за образовање. У основним школама у нашој Републици уведена је коедукација скоро свуда. Године 1928/29 било је коедукацијских основних школа 91,6%, а 1935/36 год. 92,1%. Очигледнији је напредак у грађанским школама. Док смо још 1928/29 год. имали само 39,5% коедукацијских грађанских школа, дотле се њихов број прошле године, 1935/36, попео на 44,9%. Сметњу наглијем развоју претставља закон по коме се грађанске школе морају да поделе у мушку и женску, чим имају преко 300 ђака.

Главни је циљ јединствене школе да пружи апсолутно исту могућност и прилику за образовање деци обојег пола, свих вероисповести, богатој и сиромашној, социјално срећној и занемареној. Тај идеални циљ достићи ће се апсолутно можда тек у далекој будућности. Али ипак европске и прекоморске демократије све се више приближују тому циљу. Један од чинилаца који смета да се спроведе у дело тај идеал јесте, на ступњу школе, непотпуна организација школе. У принципу морала би свака школа да има онолико разреда, колико годишта деце има. Тај принцип испуњен је готово без изузетка у варошима. Али на селима се оснивају обично једноразредне или дворазредне школе, уопште узев: школе које имају мање разреда него што имају годишта деце, тако да су оделења комбинована из два или више разреда. Чехословачки закон пребацује старање о подизању школа у првој инстанцији на општине. Према закону мора се основна школа основати увек тамо, где у селима или засецима а у пречнику од 4 км. има више од 40 деце обавезне да похађају школу, и то стално у периоду од пет година. Такав начин школске организације може се узети да је погрешан, јер препушта изграђивање и оснивање школа великој случајности. У погледу грађанских школа не веже се нови закон више на поједине општине, већ организује веће школске рејоне. Очигледно је да ће у будућности морати доћи до новелисања закона који ће оснивање и изградњу основних школа да повери старању срезова.

Неподељене (мањеразредне) школе не могу увек да пруже деци исту могућност за образовање као потпуно организоване школе, али у исто време претстављају за учитеља далеко тежи и напорнији проблем. Зато се у ЧСР плански и систематски ради да се, уколико је то могуће, уопште не оснивају нарочито једноразредне школе и да дође до спајања школа у формације, више организоване. Тај развој нарочито се јасно огледа у наглом смањивању броја једноразредних школа. Док је 1926 год. било у ЧСР пуних 39,0% једноразредних школа, остало их је 1935 год. још само 27,3%. Нарочито револуционаран је тај развој у источним покрајинама. Док је 1926 год. било у Словачкој 63,7% једноразредних школа, било их је 1935 год. само 31,5%. У Поткарпатској Русији опао је њихов број чак са 63,9% на 18,7%. Тај процес иде тамо упоредо са постепеним подржављењем школства. Разуме се да су и томе развоју постављене границе, нарочито утолико што проблем школске консолидације, тј. спајања школа у формације вишег реда, није решен законом.

Као што се види из свега што смо навели, Чехословачка је као водећи принцип у школској организацији усвојила идеју јединствене школе. Реализовање те идеје развија се, наравно, демократским путем, тј. путем лаганим и где треба много да се ради. Реализовању тог принципа претходи његово испитивање на реформним школама чији се број стално множи. Месни фактори и државна управа настоје да се јединственост постигне нарочито у конфесионалном погледу као и да се изједначе могућности за дечаке и девојчице. Најтежи је проблем уједињавање школства на II ступњу, за младеж од 11—15 година. Настојања која теже томе јединству разбијају се како о сталешки отпор средњошколских професора, тако и о недијалектичко мишљење о односу јединства и диференцијације, као што смо показали. На томе ступњу очекују чехословачке педагоге и политичаре који су идејно разрадили идеју демократије до њених дубина још дуге и упорне борбе што се тиче школства. Али први корак већ је учињен како оснивањем огледних школа првог степена (до 11 година старости), другог степена — тзв. „коменија“ — (од 11—15 година) и школа трећег степена или тзв. „атенеја“ (од 15—19 година), тако и одлуком о прелажењу ученика грађанских школа у средње школе, која је за обдарене ученике врло лака, а напослетку и прилагођавањем наставних програма и организације обеју врста школа II степена, тј. грађанских и средњих школа.

За југословенске учитеље могу чехословачки напори око реализовања јединствене школе да послуже као пример како полако и стрпљиво се мора борити за сваки корак школског прогреса, али истовремено и како се постепено може досећи циљ, ако се за то има довољно одважности и ако се тежња за бољом школом не ослања на магловите теорије, него на научну анализу проблема у чврсту и разрађену идеологију.

С рукописа превео: ФЕРД. Ј. МАСЛИЋ

ДРАГОМИР КОСТИЋ:

Прилог психологији група и другарства код сеоске младежи

Испитивали смо групе и другарске односе код 39 дечака и младића у једном селу крај Јужне Мораве, између Сталаћа и Алексинца. Оно се налази на брду, изнад железничке пруге, и испод ње, у равници, близу Мораве.

Деца се друже са вршњацима из свог сусетства. Дете које долази у школу, дружи се са вршњаком са којим се дружило у претшколском периоду. Посматра непознату децу првог дана у школи, она остављају на њега непријатан утисак, и због тога

још више воли друга који му је познат. Тада њихове другарске везе постају јаче, а добијају и нове другове.¹⁾

У току школовања дете стиче све већи број другова који су не само из сусетства него из даљих кућа, али из једног дела села, једне „мале“. Дечко од 11; 5 прича о својим друговима са којима чини групу: „Ја и Радомир и Бора, Љуба и онај Тојин, чим се пуштимо из школу, одма' трчимо на 'не Божидарове крушке. Ђаше не једанпут побије Душан. Кад удари Ратка Тојинога по образ — све га разглави! А ми побегамо. После више никако не смемо да крадемо. Куј сме: све ће не побије!“ А потом много хвали Ратка као неустрашивог дечка од 13 година: „Куку, што је јак онај Тојин! Кад он иде с нас, ми се никога не бојимо — све побијемо Џигуранци, кад се пуштимо. Чак ги јуримо до станицу. Једанпут Ратко све уби једнога Мирка Џигуранца. Сви његови побегаше; не смеју да га бране; стра' ги ће и ми да јурнемо“. Групу чине дечаци из једног краја села. Ратко је снажан дечко, способан да сваког бије у школи, и зато предмет дивљења његових другова. Он је предводник групе дечака из исте „мале“. Група налази уживање у томе да туче децу из других крајева овог места или из другог села. Често долази до сукоба између те групе и група из других крајева села. Дечку те групе каже вршњак из друге групе: „Шта, ће се бијете! Чекај, јутре ће одма' да ве јавимо господину! Ђе рекнемо: „Они, господине, узели камење, па ће да не бију!“ Али, и поред те претње, група у којој се налази овај дечко, била је „својски измлаћена“. Другари друге „мале“ боје се прве групе, а нарочито њиховог „предводника“ Ратка, који се у борби служи свим средствима. Основна мисао, циљ његове групе је да се одржи телесна надмоћност над осталом децом у селу; социјално владање те групе одређено је тим циљем.

Али то није дух свих дечака у овом селу. Има парова и малих група које се заснивају на узајамном материјалном искоришћавању. Дечко од 10; 4 прича о своме вршњаку и дружењу с њим: „Ја се дружим све с онога Душковога. Кад пођем у школу, ја га увек викнем, па он понесе бонбоне, па увек је'мо. Он ги украде кад му га нема отац у дућан. По пун вишек понесе, па некипут напуни ми пун прегрш'. Некад ги тури у торбиче. Сви би 'тели да иду с њега, да ги дава бонбоне. Ал' он неће с њи' да иде, све с мене иде. Кад н'уме д' израчуна, кад ни учитељ зада неки задатак, све му ја израчунам, па он после препише.“ Дечко је син сиромашних родитеља, али најбољи ђак у III разреду основне школе и помаже бакалиновом сину у учењу, а овај му даје бонбоне.

Заједнички интереси везују дечаке тако да чак и када дође до свађе, па и туче, брзо се мире. Дечко од 11; 5 каже да се свађао са својим најбољим другом и ударио га каменом, али су се ускоро помирили, јер су научили да заједно иду у школу, уче и играју се.

¹⁾ Видети рад О дружењу сеоских дечака и младића од Љ. Бајића у збирци Прилози психологији сеоских младића од др. С. Поповића и сарадника. Београд, 1936. Издање књижаре Д. Петковића. О другарским односима код школских почетника на селу видети Прилог психологији другарства код сеоске младежи од Љ. Бајића у часопису Учитељ, октобар 1936, стр. 81—82.

Удружују се дечаци које је задесила иста невоља. Тако су најстарији ученици били кажњени због непристојног понашања према сељацима: бацали се камењем на псе и одговорили псовком када их је домаћин грдио. Смислили су и заједно остварили освету. Пркосили су одраслима, па и васпитачима; показивали су много слободе, дрскости, храбрости у понашању. Скоро сваком ђаку смислили су ружно име и када се „пусте на одмор“ уживају у дозивању: „Кушљо, пујо, крмељу, бабо!“ Покаткад добију новог члана који им се по природи намеће, или искључе оног за кога приметите да им је неверан, „издајица“. Овоме се свете чим им се укаже погодна прилика за то. Дечко од 13 година: „Па кад се пуштимо из школу, ја и Стошић га причекамо, е, онде, куд, Салине куће, па кад га до'ватимо, па удри, удри — све га уби'мо!“ А ако не могу да му се освете док су ђаци, прете му: „Чек док изађемо из школу, има га све убијемо, па после нек не јави!“

Психолошке разлике међу групама дечака и младића из овог села потичу од разлика у њиховом месту становања, у економском стању, и у васпитању. Разликују се у ношњи у понашању. Једни су стегнути, други су слободни. „Горњомалци“ нису живахни и умешни. Дечаци из равнице су живљи, улазе у школу са нешто бољим васпитањем. Горњомалци су више примитивни и већи конзервативци, а ови у долини су културнији и воле напредак. Куће су им поред главног друма, принуђени су да боље уређују куће и баште; више се угледају на варошки живот и уређење кућа. Стога су умешнији и слободнији од горњомалаца. Те разлике се показују и међу групама дечака из два краја села, и у другарским односима.

Када дечко заврши основну школу, махом добија какав посао: иде у варош, „на занат“ или у гимназију, а већина остаје код куће и бави се истим послом којим се баве родитељи. Први посао за ове последње је чување стоке. Више проводе време у пољу. Имају своје друштво. Дечаци су весели, живи, дрски. Играју се „до миле воље“. Дечко од 14; 9 „Једва чекам да се самне, па да терам овце у Николино. Све ги јурим низ пут, да ги што пре отерам. Па ту дотера и онај Алексин... Он понесе једно лоптиче, па с' играмо у коло. Ваздан се јуримо, па све с' изубивамо од падање“.

Многи дечаци који су се дружили у школи, сада, по завршеном школовању, прекидају везе, јер не могу да се састају зато што су им имања удаљена. Дечко од 12; 3: „Ја кад сам лани ишао у школу, све сам ишао с онога Сандинога. Па кад изађо'мо из школу, несам га видео куј зна кад. Он се до'ватио с онога из реку, па све с њег чува овце у оно Јеврино. Ја кад би' тамо имао неку њиву, ја би' терао. Ал' овам' да терам куд Мораву у бару по оно моје стрњиште. Тамо дотерује и онај Тисин, па кад бидне на подне, ми затворимо овце у Станимиров тор, па се после бањамо, па 'ваћамо лептирици, па ги турамо у једну кутију. Једанпут смо у'ватили преко двае'с“.

Сиромашни младићи у овом селу обично немају никакву стоку, те се слабо играју и слабо другују. Они нису несташни и обесни као синови богатих сељака, већ су повучени и мирни, воле

игру, али не уживају у њој страсно као други. Друже се махом с неким дететом из сусетства, јер их њихови имућни вршњаци избегавају. Дете од 5 година прича: „Онај Зивуљан, све он, све онај Зивуљан долази код моје куће, па се ми куд мој кош играмо. Правимо колца од тикву, па ти товаримо, па ти онај Зивуљан вуче.“ Овај малишан није пошао у школу, а другује са дечком од 13 година, који је већ изишао из ње, а чије је материјално стање, као и домаће васпитање бедно. Њега, као и остале сиромашне младиће у селу, избегавају имућни вршњаци. Родитељи кажу своме сину: „Само још једанпут да те видим с онога Зивуљановога, па ћу те лепо научим! Да се саири народ с тебе! Ће рекну: „Види га онај Толин: иде с онога Зивуљановога, ки кад нико други неће д' иде с њега!“ Тако имућни сељаци стварају и одржавају подвојеност између својих синова и сиромашних младића.

Правог другарства у овом периоду после школе нема код омладине у овом месту. На питање: „Имаш ли неког друга?“ један младић ми одговара: „Јок! Шта ће ми! Дружим се с кога заврнем“. Тек када младиће заинтересује женски свет, а то бива у почетку пубертета, када им се пажња са спољашњег света окрене на унутрашњи живот, онда имају потребу за верним другом. И тек онда може бити говора о правом другарству.

Процеси пубертета, развијање нагона, нарочито полног, чине да младићи постају живљи, отворенији и смелији у понашању. У вези са сексуалним нагоном снаже се ниже емоције и страсти. Младић тражи верног друга с којим може разговарати о забрањеним стварима. У почетку саопштавање тајни бива са извесним стидом због сумње у верност друга, али ако му и овај објави иста открића, јаче се зближују и стварају чврсту другарску везу. Онда постају бестидни и дрски и слободно изражавају свој пробуђени нагон и теже да га непосредно задовоље. Ако немају прилике за то задовољење, уживају у безобразним изразима и псовкама и предају се онанији, која их одводи често крајностима у понашању и изазива велике преврате код њих. Младићи који заједнички вештачки изазивају полни нагон постају поверљиви један према другоме, али неповерљиви према околини, од које крију ту недопуштену радњу. Тако, један младић од 16 година саопштава свом верному другу како заједнички онанише са неки својим вршњаком, одлазе на ноћне игранке и састају се са поквареним женама. Два старија младића друже се зато што заједно иду неморалним женама у селу. Један сасвим отворено и без стида описује њихове авантуре. Његова искрена исповест, коју не можемо навести овде, показује да се момци друже баш зато што су сигурни када иду заједно поквареној жени са којом полно опште. Та сигурност даје снаге њиховој сексуалној страсти и појачава њихово другарство.

Полна пожуда, која бива све већа код многих младића у овом селу, показује се у њиховом интересовању за женску младеж, у управљању пажње на спољашност, улешавању, кинђурењу, истицању, посећивању игранке. (Видети рад *Полни нагон и тежња за истицањем код сеоских младића* од Љ. Бајића у збирци *При-*

лози психологији сеоских младића, 1936, од д-р С. Поповића и сарадника). У почетку им се тешко испуњује жеља за играњем у колу: пубесцентима старији момци дају последње место. Један момчић: „Бреј, Дражо, пушти ме ту да играм!“ А старији момак му одговара: „Море, 'ајд', бежи там', знаш где ти је место. Еј, там' на крај, па се дрмај ваздан 'ко 'оћеш!“ Два петнаестогодишња младића се врло лепо слажу, саопштавају тајне један другоме, носе се подједнако, играју заједно. О њима се говори у селу: „Ама, ки кад ги Бог саставио. Па једнаки опанци сас лакувани каиши, па нове сукнене дреје, једнаки шешири — ама, ки кад су близнаци! Благо на њине мајке кад ги овако испратиле!“ Један је из горње, други из доње мале, па су се ипак здружили, и то због тога што то желе њихови родитељи који су у задрузи, да би даље одржали свој углед задруге у селу.

Сексуални нагон који изазива преврате у младићу, изражава се и у његовом осветољубљу. У пубертету има висок суд о себи, прецењује себе као и сеоски младић који се школује у вароши,¹⁾ и најмања увреда изазива у њему огорчење и гони га на освету. Али већем броју младића недостаје слобода и храброст. Увређено самољубље гони такве младиће да траже борбене другове са којима могу смислити и извести план освете. Осећање задовољства због успеха у извођењу освете појачава другарске везе код младића. Осветољубиви младићи се удружују, стварају групе и највише се забављају кројењем планова за различите освете.²⁾ Те групе показују велику сигурност и задовољавају се највише физичким кажњавањем противника. Један младић од 18; 5 приказује опширно освету коју је извео са другом од 19; 11.

Младићи који се одликују музикалношћу, досетљивошћу, пожртвовањем, брзо се удруже и стварају групу која има надмоћност над осталим групама у селу. Око те групе се на неким састанцима обично окупе младићи њихових година, као и млађи, да слушају досетке, шале, приче и жељно очекују прилику да што згодно убаце и тако заслуже пажњу најбољих другова, који чине групу што служи другима као узор. Уочи свадбе, на саборнику, где су готово сами, без девојака, смеју се слатко, са пуним задовољством, добацују и задиркују се — као да никад не осећају болну чежњу и немир. Али првенство има „најбоља“ група, јер она је способна да се свуда истакне, а нарочито када се тиче досетљивости: „Бре, Гајо, каки си: ки вук!“ — „Чувај се ти од вука, немо'те он удави!“ — „Не би' те пољубио кроз девет губера!“ — „О, 'де си, слико, срце, душо, мајке! Па тебе тражим“ тек довикне неко придошлици, јер овај ствара сензацију у селу крађом, тучом или сличним испадом. Онда сви ударе у смех и добацивање: „'ћеш Станимиров боб! Неће ти више падне на 'м!“ Некад искидају венац са младожењиних вратница и изделе га и тиме се туку, и то потајно: кад се неко окрене на другу страну,

¹⁾ В. Самооцењивање и тежња за самопосматрањем код младића (1928) од С. Поповића, стр. 5 и даље.

²⁾ Видети чланак Љ. Бајића: Осветољубље код сеоских младића у збирци Душевни живот сеоске младежи од С. Поповића и сарадника. Београд, 1932. Издање часописа Мисао.

или се некако загледа, ударац му зачас падне на главу уз општи смех. Ударен онда проналази кривца, љути се, неспретан је при том што је смешно. Ако им не успе да се тиме туку, онда се најчешће бију рукама. На свим осталим састанцима су увек тако безбрижни и весели. Праве шале, обично на рачун некога, који нешто хоће, а не уме, због чега је неприродан.

Ова група, која има особине које су за остале младиће у селу идеал, показује се у врло опасним ситуацијама. Највеће задовољство налази се у скитању ноћу, нарочито по брдима, где лети има много бостана. Ту је крадљивцима често у питању живот, јер готово свуда постоји ноћни стражар. У савлађивању тешкоћа, у борби с чуваром, да му отму оружје и да га „својски премлате“ или да вешто, незапажено украду бостан и пријатно поједу, највеће им је уживање; најлепше успомене остављају са својим друговима. Он припада „најбољој“ групи у селу: „Ја, Дража, Воја, Стојан и Ланча, ми смо много друговали, а и сад другујемо. И! Кад се сетим! Једанпут, тако пред св. Ранђела, решимо се ми да крадемо бостан. Саберемо се куд моје куће, па пођемо у Пере Шопу бостан. Кад отиднемо тамо, оно тишина. Нема ништа да шушне. Онда отиде Ланча, да види, да л' га нема Шоп у колибу, а ми га чекамо у лојзе Богомирово. Дође после неко време и каже: „Нема нико!“ Ми ти онда направимо један распоред: Дража да чува стражу, да не искрсне неки, а ми зађемо, па накрадемо колико сваки може да понесе. Кад после дође и Дража, па и он поче да кида. Каже: „Море, нема нико, што да се плашим!“ Па онда и он накида, и онако натоварени уђемо у Чедино лојзе, поседамо и избројимо лубенице, оно — дваест две, и то све овакве. На 'но време морале су коштале десет динара лубеница. Кад почнемо да ги сечемо, оно — све зелене. И, мајку му, покидамо оволики бостан цабе! Побра'мо оно што се може да је'. Аја, несмо се најели. Па се ту договоримо д' идемо у Шундин бостан, одма' ту близо. Његов бостан био прилично зрео. Ту се не бојимо од никога. Зађемо по бостан и проберемо сваки по своју вољу и ту, усред бостан, поседамо и добро се најемо. Тад је било тако, око два сата ноћу, а ми ки ајдуци се кренемо куд куће, јер ће већ зора, па ће не виде људи. Некипут у'ватимо ми, па се завучемо у моју сламу, па ту спавамо све док сунце не изгреје. Ел некипут се набијемо у мој јар, па ту закључамо, па терај све док не огладнимо. Па после тако, око онај воз у осам сати, изиђемо, а они сви отишли на рад. Ако тако осванемо у недељу, ми отиднемо сваки куд своје куће, те се добро најемо, онда у'ватимо по складовима, врбацама, по девојчићи. Беше тад ова Цука. Много смо трчали по њу, а беше и лепа“. Потом прича како су још две вечери били у краћи. Тиме се нарочито хвали.

Ови младићи немају очеве код кућа. Двојици, који су браћа од стричева, очеви су железнички службеници и стално су на служби, а остали су ратна сирочад. Зато раде „на своју руку“. Обично кажу: „На мајку куј обраћа пажњу: виче- виче, па се ућути. Сигурно ће да ме бије!“

Ова група се састоји из доњомалаца.

И горњомалци воле да се друже, али мање, и не стварају групе. Више су повучени, ретко се састају, много раде и задовољни су напретком у кући. Обично се састају када треба да оду на какву свадбу или сабор.

Синови угледних доњомалских кућа, најчешће задруга, образују групе које се одликују смелошћу, пожртвованошћу и духовитошћу. Код чланова тих група постоји трајно другарство. Они се узајамно помажу у невољи и верни су један другоме. Два младића који се налазе у пубертету, чували су једног дана овце у пољу и када су их увече враћали кући, морали су да се одвоје због удаљености кућа. Тих дана река је од кише веома набујала и преко ње је морао са овцама прећи Душан, док је мало старији Ђока прелазео преко моста. Када су се прилично удаљили један од другог, Ђока одједном чу неко запомагање. Он прича: „Брго се ја јурнем, јер ми паде на памет: можда је Душан пао у реку и јака вода сигурно га занела. Кад стигнем до реку, има шта и да видим: овце већ све занела матица чак у Мораву, а Душан се ухватио за једно грањче, баш 'де се улива река у Мораву; још мало, па да га занесе река матица од Мораву, и удавио би се сигурно. Ја одма' сиђо' доле и пружи' му моју тојагу, те се он ухвати за њу, па га полако извуко'. А он, кад изиђе, одма' ме загрли, па поче да ме љуби. Каже: „Ово ти никад нећу заборавити. Ти си ми сад више не брат“. Ђали смо да се побратимимо, ал' то тако и остаде. Много лепо живимо. Рек'о ми чим може ће ми купи једно одело“. Верни су другови, иако се по природи доста разликују: Ђока је више плаховит, а Душан је миран и сталожен и доста попустљив и одобрава увек Ђоки због помоћи коју му је указао у невољи.

Понекад се најбољи другови и побратиме, да би тиме доказали искрено осећање љубави и да би ту везу учинили трајном и доживотном. Живот у љубави још из детињства, узајамно запомагање и поверење утичу на њих тако да се зближе и побратиме. (Има братимљења због болести, а онда је рећи другарски однос. Да ли ће братимљење настати услед болести или из другарске љубави зависи од менталитета људи једног краја. У многим крајевима је раширено братимљење због болести.) Има много случајева братимљења младића који су најбољи другови.⁴⁾

Чланови „узорне“ младићске групе слушају свог вођу, Дражу, када имају да донесу какву важну одлуку и помажу му када се налази у каквој непријатној ситуацији. Једном на Ускрс, када је Дража (21; 3) водио коло, неки момак из оближњег села ухвати се близу коловође и намерно прекину коло. Онда му један младић из групе, Стојан (21 год.) приђе и „разглави га од силнога ударца по глави.“ Још овај није ни помислио на одбрану, а „другари“ су сви изишли пред њега, да се један другоме нађу. Када виде да му је немогуће да се брани, момак „сави шипке и отиде право у своје село“. Чланови групе су готови и да доживе срамоту ако

⁴⁾ Видети чланак Љ. Бајића О побратимствима код сеоских младића у збирци Душевени живот сеоске младежи од С. Поповића и сарадника. Београд, 1932. Издање часописа М и с а о.

је потребно да учине какву услугу своје другу. Остале групе у селу ова група исмева, тежи да им напакости, обрука и тиме јаче истакне свој углед. Немилосрдна је нарочито према појединим младићима који су неко време живели у вароши, вратили се у село и хоће да покажу да више вреде од осталих. То су махом сметењаци, „ни за у село, ни за у варош“.

Ретки су младићи који се интересују за културне организације. Када је испитивач једном говорио о вредности тих организација, један младић је поставио питање: „Ма, каж' ти мени је л' се плаћа нешто онем куј с' упише у то друст'о“. Када је добио негативан одговор и када му је поново подвучена важност културних удружења, одговорио је: „Е, кад се не плаћа, што да се млатим цабе?“ Ту се изражава став социјалне средине села

ТАБЕЛА

Узроци стварања група и другарства код младежи	Дечаци и младићи по годинама													Свега
	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Верност	—	1	4	1	—	—	—	—	—	—	—	5	—	11
Помоћ у невољи	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	5	—	7
Тежња чланова групе за физичком надмоћношћу	1	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
Потреба за духовним зближењем	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2	1	5
Потреба за сигурношћу при задовољавању полног нагона	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	1	1	—	4
Заједничка игра	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
Узајамно материјално искоришћавање	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
Тежња за одржавањем угледа задруге	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	2
Осветољубље	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	2

према духовним вредностима. Често и они који су позвани да буду културни вођи села имају тај став и избегавају сваки рад „који им се не исплаћује“. То држање се показује и код група дечака и младића и у њиховим другарским односима.

На основу грађе коју смо сабрали, можемо рећи да су узроци стварања група и другарских односа код дечака: верност (6), тежња чланова групе за телесном надмоћношћу (5), заједничка игра (3), узајамно материјално искоришћавање (2). А код младића: узајамна помоћ у невољи (5), верност чланова групе (5), потреба за духовним зближењем (5), потреба за сигурношћу при непосредном задовољавању полног нагона (4), тежња за одржањем угледа задруге (2) и осветољубље (2).

ТРАЈКО МИХАИЛОВИЋ:

Основа и облици наставе у активној школи

IV

ОСНОВНИ ОБЛИК АКТИВНЕ НАСТАВЕ

РАД КАО ПРИНЦИП И СРЕДСТВО У НАСТАВИ

Урођена активност је први спонтани рад, јер активност као и рад показује душевна или физичка стања, у којима се изражава и троши енергија. Према томе настава, која узима рад као средство, у исто време је и активна ако се развитак води у свима правцима, у којима се манифестује живот: материјални и духовни, морални и интелектуални, друштвени и културни. Пут за улазак у све ове области културног живота води од рада. У њему најраније долази до изражаја биолошка активност која се огледа у кретању и тежњи за истраживањем, сазнањем и стварањем. Зато је рад природан пут у живот. А живот сваког појединца као члана социјалне заједнице, кроз рад и знање које стиче, мора се унапредити, да би се тако створио развој и читавог друштва.

До правога педагошког схватања рада као средства и принципа у целокупној настави, дошло се поступном еволуцијом од рада као заната, који је прво имао привредни значај и, природно, одвео тежњи, да се што боље усаврши механизам при извођењу радова. Ученици су упутствима наставника понављали извесне покрете и вежбањем долазили до успеха, да су руке могле радити без икаквог учешћа духа. Овај „мануелни вербализам“ у настави, изгубио је право опстанка са напретком психологије као науке. Истицањем важности воље, осећања у животу, важности органских покрета и духовне активности, психологија је поставила базу, од које се у наставном раду морало поћи и рад схватити као дидактички принцип, који се има примењивати на пространој основици живота. Јер рад мора уза се везати све потребне форме конкретног живота (биолошки моменат), мора бити градиран

према функцијама духа (психолошки моменат) мора давати знакове једне изразите субјективне динамике (педагошки моменат).¹⁾

Тако рад у настави добија пун педагошки значај ако се њиме обухвате покрети и напор свих чула и свих телесних органа, мисли, осећања и воље, ако је при раду заузето цело психофизичко биће. Овакво стање ће наступити кад се пође од објеката и појава, природних и социјалних, које су најближе, непосредне и које највише интересују децу. Онда се у процесу рада појављују нова сазнања и нова осећања. Изазивају се моралне снаге, које доводе до правога духовнога рада, кад се постављају питања и задаци и приступа њиховом решавању. Само преко физичког рада може се доспети до духовног рада, јер на то упућује природа дечја, која првенствено тежи конкретном тј. предметима упознатим у дружењу са природом. Истичући рад као биолошку потребу за децу, Ц. Дуј вели: „Никакви часови стварне наставе нису у стању да даду ни сенку оне поуке, коју стичемо познанством са биљем и животињама на каквом пољском имању или врту путем стварног живљења уз њих и бриге о њима“.¹⁾ А Феријер, стојећи на истом гледишту, да рад полази од онога што је у животу најближе, закључује: „Радити друкчије, наметнути једну методу, то значи претпостављати код детета способност апстракције, мишљења, расуђивања, које оно још нема, а баратање конкретним предметима, мора га управо ставити у могућност да стече ту способност“.²⁾

И у разним врстама занимања, која се као појаве социјалног живота морају унети у наставу основних школа, полази се с децом у рад од онога што је најближе и на основу неодољиве жеље и пуног, спонтаног интересовања деце за радове. Отуда рад у кухињи, врту и радионици, не треба да ствара куварице, баштоване и занатлије, већ сва ова и остала занимања претстављају разне врсте живота, која у школи као средства изражавају *активан, стварни друштвени живот*, у коме деца упознају *битне потребе живота у заједници*, начине којима се те потребе задовољавају и *цео процес којим се друштво одржава*. Овако се мора поставити развиће и природна припрема за будући живот деце, јер се из живота радом иде у живот.

С погледом на примену начела рада у настави у односу према детету, код педагога постоје у главном три мишљења којима се разликују правци рада: *мануелни правац*, чији су претставници Оскар Сајниг и Георг Кершенштајнер; *духовни правац*, који заступа Хуго Гаудиг и *психофизички правац*, који заступају: Бургер, Феријер и Цон Дуј — као типични претставници.

Исто тако и однос принципа рада према наставном градиву створио је више система организације наставних предмета као: систем комплексне наставе, пројект — метода, Далтон — план, школа по мери, Монтесори — метода, Фребелов систем, Декроли — метода итд.

¹⁾ Салих Љубунчић: „Школа рада, стр. 60.

²⁾ Ад. Феријер: „Активна школа“ — стр. 29.

Али и поред тога што постоје све ове разноликости у правцима и системама, у самој суштини примене принципа рада у настави, налазе се исте тежње и побуде и једни исти закони, на чијим се основама изграђује та примена. Јер код свију система и праваца из спонтане активности води се даље развиће. Свуда се при раду ангажују сви телесни и духовни органи и функције — цела личност. Рад се простире на све наставно градиво и код свију праваца и система, он обухвата духовне, природне и социјалне прилике и правне и културне установе животне заједнице. Исти је свуда и захтев, да рад почне од стварности, од најближег, непосредног, од живота у природи и друштву... А оно, чему је намењен рад и на чему он почива, у свима правцима и системама, може се свести у речи: дете. У његовој психофизичкој природи је основа за примену принципа рада у настави и целокупном развићу. „У деци, у њиховим животним и духовним манифестацијама, у њиховом духовном, социјалном и културном развоју.... Томе треба да се прилагоди наставни програм и да се посвете учитељеви методи.“³⁾

Различити правци и системе у примени принципа рада морају постојати и умножавати се и даље, јер принцип рада није формула (шаблон), већ функција, која претставља непрекидну динамику. Отуда проф. Матичевић с правом одређује циљ функционалној педагогици кад каже: „Удеси своје узгојне (педагогијске) методе тако, да изазовеш културној, нарочито национално-културној грађи, одговарајуће (адекативне психолошке функције: тјелесне, мисаоне, чувствене и вољне“.⁴⁾

Према овоме рад као принцип и средство у настави остаће вечито, јер се изводи из основе, која је у дечјој психофизичкој природи; а правилна је његова примена кад обухвати све наставно градиво: цео живот природе и друштва.

V

Особине рада у активној настави

Принцип рада у настави, којој се поставља задатак да служи душевном развићу, као што је изложено, поникао је из клице, која се налази у првобитној акцији дечје природе. А како је развитак дечји регулисан социјалним условима, то се и наставом тежи, да се деца прилагоде друштвеном животу, да би у њему узела активног учешћа као личности, које самостално поступају. Отуда рад као средство, којим се природна активност води и развија, мора имати одлику, којом се образује самосталност, а то је могуће, ако се рад у настави примењује као слободна саморадња. По томе настава у активној школи радом уводи ученике, да личним трудом проналазе и стичу знање и развијају вољу. Тиме у дечјој природи све психофизичке снаге постају слободне, јер се и оне, које су мировале, буде и стављају у покрет, уводе у акцију и развијају. Оне се ослобађају и обавезних шаблона (као што су формални

³⁾ Салих Љубунчић: „Школа рада“, стр. 36.

⁴⁾ Др. Стјепан Матичевић, проф. унив.: „Појам рада или активности у радној школи“ — Учитељ, бр. 7—1934 год.

ступњеви) по којима ученици само гледајући и слушајући стичу знање. „Као што је медицина открила после дугог испитивања, да су бољи лекови били најпростији и да се састоје у лечењу ваздухом и сунцем, савремена педагогија треба да призна, да је најефикасније сретство да се дође до бољег резултата — оставити деци слободу у понашању и слободу при избору момената кад би извршила овај или онај рад.“⁵⁾ При поступку по принципу слободе и саморадње, ученицима се не намеће наставно градиво. Полазећи од оних природних и друштвених објеката, појава и догађаја, који су деци најближи, непосредни, и који децу привлаче, појављује се између њих и ученика близак однос у коме ученици сами себи постављају задатке и питања и сопственим напором, уз помоћ наставника, траже начине за њихово решење. Тако се долази до личног искуства, које је резултат слободне, сопствене саморадње. А самосталним радом ученици се богате искуством и све се више шири стварно интересовање, које је услов за даљу акцију и саморадњу. Овако се појављују координиране све телесне и душевне функције. Ученик упознаје своју личну снагу. Увиђа своју вољу. Увиђа како се та воља снажи и уздиже. Долази до свести шта може и шта зна. Појављује се осећање самопоуздања. Пријатност и радост. Смелост за даље напоре и прегнућа. Понос, самопоштовање, вера у себе и жеља за новим и сложенијим радом и акцијом ширега обима. Тако се помоћу саморадње врши процес развића и оријентише и ствара став ученика према природним и социјалним објектима и појавама, тј. према животу, у коме је њихова дужност да самостално поступају као индивидуе сарађујући на друштвеним задацима. Дакле, то је рад, који произилази из унутрашњих потреба, а ученик га врши ради себе и ради друштва, јер се у саморадњи приказују две битне особине: спонтани рад и активан рад, тј. онај рад, који се врши личном снагом и потиче из унутрашњости природе и рад који се враћа у облику васпитног утицаја на тело и душу ученика. А овим особинама издваја се ова саморадња педагошког значаја од механичке саморадње код заната.

При обради наставног градива, саморадња мора бити врховни принцип, спроведен кроз цео процес наставног рада од почетка до краја. Слободном саморадњом ученици истичу задатак рада у настави, проналазе сретства и начине за извођење постављеног задатка и врше контролу свога рада.

Рад је васпитно средство само онда кад потиче из пријатних побуда. Као такав, он је и у целом процесу извођења увек праћен пријатним осећањима. Непријатност при раду доказује, да му се није приступило с љубављу и радошћу, а такав рад не може имати педагошког утицаја на дух и тело ученика, јер је духу стран, непривлачан, мрзак, исто онако, као што се и побуде за рад могу појавити само онда, кад су изазване јаким интересовањем, што се код ученика изражава у облику личног напора или саморадње. Према томе осећања имају врло велику улогу у односу према раду, који је васпитно средство. Ако се она при самосталном раду јављају са великом снагом и ако су дубока и трајна, онда настаје нај-

⁵⁾ Ад. Феријер: „Школа подобности“ — стр. 23.

већи активитет душевног живота, који се карактерише као доживљај.

Ма да је свака саморадња у исто време и доживљај, ипак су осећања, која изазива наставно градиво из разних области саморадње врло различита по интензитету, дубини и трајању. Има наставног градива, које одређује врло висок ступањ снаге емоционалног стања и обратно. Исто је тако код наставног градива велика разноликост и у погледу трајања и дубине осећања. А од природе наставног градива зависи и начин и облик, којим се доживљаји манифестују. Зато се доживљаји у настави некад изражавају душевним и мануелним радом, некад наизменично многим душевним функцијама, некад свима, а некад укупним душевним радом и учешћем свију телесних органа. Зато је доживљај и оно стање кад на позорници живота, у великом болу или радости, неко даје израза говором, покретима тела и усклицима, а доживљај је и оно стање, кад неко укочен занеми — исто, као што је у настави за неко наставно градиво изражајни облик цртање, за неко претежно говор, за неко моделовање, а за неко само дубоко и свечано ћутање и — сузе... „Има часова када је рад претворен у храм чисте мисли, а има кад присутност алата не одузима ништа величанствености места.“⁶⁾

Свуда је меродавна природа наставног градива. Јер од тога зависи у којој ће мери владати осећања и остале душевне функције, и према томе, од колике је педагошке важности саморадња као доживљај. А ова разноврсна педагошка вредност наставног градива доприноси, да се свечани momenti доживљаја у настави појављују повремено, јер ако би се непрекидно низали, дошло би се до једног трајно напрегнутог, ненормалног душевног стања и до отупљивања дечјег душевног живота.

Разноврсна педагошка вредност наставног градива одговара и психичкој дечјој природи, код које су душевне појаве у непрекидној функцији, а на основу оних које се највише манифестују, врши се опредељивање при избору наставног градива за обраду.

Осим ових особина, ученички рад у настави мора стално имати у себи и елементе *економичности* и *продуктивности*. Јер саморадњом се тежи да се изазове напор свих телесних и душевних снага, али се оне не смеју расипати, већ искоришћавати рационално. Свака утрошена енергија мора бити одређена, управљена циљу и донети позитивне резултате. Тежи се што мањој употреби енергије, а да се добију што већи резултати. Ово исто правило важи и за употребу времена и средстава при раду. Оно се примењује и у свима областима људскога рада. У савременој настави активне школе оно је битно и обавезно у примени, насупрот настави формалних ступњева, у којој под видом развијања наставног градива увек постоје ученичка нагађања и лутања, која често и наставника одводе у претерану, непотребну опширност тако, да се ученици истроше и заморе, а и не постигне обрада целе методске јединице. Цео душевни живот, а напосе морална страна ученика, у току дугог низа година, навикнута на овај шаблонски начин рада

¹⁾ Ад. Феријер: „Активна школа“ — стр. 36.

при коме се дају механички одговори, постаје све мање осетљива и тупља, и тако се наставом долази до нежељених резултата. Ради стицања знања, некад су цела предавања састављена из самих речи — питања и одговора, која стоје супротно стварном стицању знања, које се добија као плод самосталног, слободног и економичног рада ученика.

И са социјалног гледишта у наставном раду мора се економисати са снагама ученика, јер је свако дете и социјално-национална јединка, која се рационалним путем мора довести до изражаја у националној заједници, у којој се према друштвеном принципу економије и продуктивности у раду, и сама имају држати тога правила, ради прогреса заједнице и прогреса личног.

Ма да је дете центар целокупне наставе и од његове активности полази сваки рад, ипак је од пресудне важности улога наставника при извођењу наставе. Он је у радној заједници организатор рада, који даје правац, да се не би узалудно ишло странпутицама. Он отклања сметње, потстиче, даје објашњења и изазива дечја питања и одговара на њих појачавајући активитет у раду. Наставник треба да створи и услове за слободну саморадњу, а нарочито за важне доживљаје; да при ученичкој саморадњи упућује на најкраће путеве у раду, економишући са ученичком енергијом, временом и материјалом. Од спреме наставникове и његових практичних способности за извођење наставе, зависе и резултати у стицању знања и општи дечји развитак, који се заснива на дечјој психофизичкој природи, а изводи на принципу рада.

(Свршиће се)

РЕФОРМНИ ПОКРЕТ У НАС

МИЛОРАД Ж. ПАВЛОВИЋ:

Реформа наше народне просвете

МЕТОД РАДА

Цео систем организације неће одговорити очекиваним надама ако начин рада остане исти. Кад је реч о преображају школе, онда ту пресудну улогу игра метода рада. Од ње зависи: хоће ли школа бити место, где ће дечје активности бити спутаване или ће бити место, где ће оно живети у правом смислу те речи и самостално и слободно тећи животном искуству; хоће ли се навикавати на ред, рад, послушност и поштовање под утицајем правилно организованог школског живота и правилно васпостављених односа, или под утицајем старих — по оној народној „од Бога благословених“ — васпитних средстава; хоће ли целокупно његово образовање и васпитање почивати на механичком памћењу и голом подражавању или на активном учешћу свих његових снага, властитих огледа, корекција, самоконтроле и самокритике.

Због тога новоорганизована школа мора бити „нова“ баш по методи рада. Али при том не треба губити из вида да су носиоци методе наставници, и да поглавито од њих зависи хоће ли у школи почети струјати нов живот или ће се радити на стари начин само под „новом фирмом.“ Они су у већини случајева већ формиранни, што ће рећи да су навикли на један начин рада, који они сматрају за најбољи па макар он био и погрешан. Од тог начина рада врло је тешко одвићи их, а још теже убедити да постоји неки бољи, који они не познају. Зато ће главна дужност инструктора бити да све наставнике помоћу практичних примера и објашњења уведу у нов дух рада и на тај начин омогуће им да се прилагоде новим потребама и новим захтевима. Учешће инструкторово једном недељно или једном петнаестодневно у практичном раду сваког наставника биће довољно да за кратко време заструји нов живот кроз наше школе. Нов метод рада почеће се развијати сам од себе и причињавати радост носиоцима а и самим ученицима.

Ради даљег обезбеђења успеха новог начина рада треба одмах отпочети са оспособљавањем будућег наставничког кадра у реорганизованим стручним школама у којима треба упослити одабрано најспособније особље, а не сваког ко је само стекао квалификације за те школе без обзира на његову стварну вредност.

МАТЕРИЈАЛНА СТРАНА РЕОРГАНИЗАЦИЈЕ

Ово питање претставља камен спотицања при извођењу ма које врсте реформе. Оно међутим не треба и не сме да долази у обзир кад се тиче просвете, јер државу много више и много скупље стаје непросвећеност, него просвећивање на ма како издашној основи.

Издаци за путовања инструктивних и контролних органа, било да буду предвиђени и исплаћивани по Уредби или паушално, могли би се умањити издавањем бесплатних карата на свима државним жељезницама, паробродима и аутобусима, а где ових нема — бесплатним подвозним средствима месних општина. Индиректна надокнада осталих издатака уследила би заустављањем у напредовању свих лежерних, непродуктивних и непрогресивних елемената.

У вези са обављањем ових дужности треба једну појаву у корену пресећи. Реч је о обичају угошћавања претпостављених органа од стране потчињених. Из овог обичаја, који се обично правда традицијом и словенском срдечношћу, нужним начином произилази двоје: прво, да неки претпостављени органи временом отпочну посматрати своја путовања са чисто материјалне стране и везивати их искључиво за њу, не водећи при том рачуна о томе, да тиме руше углед и себи и држави, која им плаћањем путних трошкова обезбеђује егзистенцију за све време рада ван места службовања, и друго, да потчињени мање или више „рачунају“ на то своје гостопримство, јер из искуства знају, да оно у више случајева помаже да се смањи дистанца између њих и претпостављеног, и доприноси да се ублажи евентуална претерана строгост, па постепено води „попуштању“, „гледању кроз прсте“, прела-

жењу преко извесних „ситница“, које на крају крајева чине „крупнице“. Очеvidно је да друкчије очекује потчињени оног свог претпостављеног за кога зна, да у току рада не гледа кроз прозор, да би се уверио да ли се шта „окреће на ражњу“ и не убрзава посао само да би се што пре ручало, а друкчије оног, који прво пита: „Шта ће бити за ручак и какво је пиће набављено?“, па тек после отпочиње преглед. Осим тога друкчије се и ради у току целе године кад се зна, да неће „решење бити према печењу“, већ према заслуги. Тај друкчији рад само једним делом може почивати на страху, али већим делом он почива на свесности, да се повољни и повољнији резултати могу очекивати једино према ономе што се, колико и како урадило, дакле, према заслуги. А то и јесте најправичније. Истина је да потчињени и претпостављени треба да буду у односу срдечног пријатељства, али у послу, а не за трпезом, јер посао је тај који их везује и упућује једне на друге, а не гозба.

Да гостопримство у службеном односу иде на уштрб функција које се обављају, јасно је као дан, и о томе не треба дискутовати, већ под претњом најстрожије казне забранити претпостављеним и потчињеним да долазе у однос госта и домаћина.

II

ОРГАНИЗАЦИЈА НОВИХ ИНСТИТУЦИЈА ЗА НАРОДНО ПРОСВЕЂИВАЊЕ

Досадашња организација за просвећивање ширих народних слојева исцрпљивала се у предавањима, курсевима, народним књижницама, читаоницама, дилетантским позориштима, певачким друштвима и томе слично. Све те установе одговарале су своме задатку само једним делом, дакле, не и потпуно, јер осећање потребе за тим организацијама и институцијама и учешће у њима везано је у знатном степену за благостање које влада у дотичној средини. Оне нарочито нису могле довести до позитивних и видних резултата у економски slabим срединама.

Зато ми сматрамо да ову врсту државне делатности треба, по угледу на Холандију, Данску и Скандинавске земље у скорој прошлости, проширити оснивањем сталних или покретних школа, практичних течајева, информационих станица и посебних центара за давање инструкција из појединих практичних грана домаће привреде. Ове би установе организовале, с једне стране, стручна упућивања одраслих у практичне делатности за које они већ имају интереса и смисла и то у вези са сировинама којима располажу поједини наши крајеви, а с друге, организовале би пласирање тих продуката.

За ту сврху треба прво узети у обзир ситан домаћи ручни рад, којим би се бавили сви одраслији чланови сеоских и градских породица у слободном времену, а нарочито за време зимских непродуктивних месеци. Богатство наше земље у дрвету, камену, павити, прућу, слами, рогозу, рафији, вуни, инд. биљкама и тако даље пружа могућност да се у појединим крајевима наше државе развије израда разних резбарских продуката, дечјих играчака, украса, многобројних домаћих потреба из области плетарства итд. Тиме би се смањио увоз ових објеката и задржале велике количине новца, који за њих свакодневно струји у иностранство, и уместо

да одлази у руке иностраним радницима који их производе, оне би одлазиле у руке нашем сиромашном становништву. Велики део нашег становништва из пасивних крајева учинио би се тиме продуктивним, што би довело до увећавања народног благостања, а самим тим и до веће просвећености, економског и културног снажења државе.

Област народног просвећивања у ширем смислу треба првенствено упутити и проширити у овом правцу и у вези с тим организовати потребне институције, па тек онда делати и у другим правцима. Прво смањити беду и обезбедити егзистенцију свима онима којима је она угрожена, а који би могли бити продуктивни само кад би знали у шта да пласирају своју снагу и слободно време, па тек потом тражити од њих сарадњу и учешће у другим областима.

III

ПЛАН ЗА РЕФОРМУ ГРАЂАНСКИХ ШКОЛА И ГИМНАЗИЈА

На бази нашег Општег плана и детаљно изложеног плана за реформу основне наставе треба израдити план за реформу и грађанских школа и гимназија. При изради ових планова треба првенствено повести рачуна о овим чиниоцима: о међусобној повезаности, зависности и заједничком циљу свих школа, о потреби селекције и ученика и наставника, о потреби испитивања подобности за наставнички позив при ступању у ма коју школу која спрема за стручне васпитаче — наставнике, о редукцији извесних предмета и градива, о преуређењу вишег течаја, о практичној стручној спремности наставничког особља пре ступања у службу, а нарочито о промени методе рада и измени односа између наставника и ученика.

О овоме треба прво да даду своју реч позвани теоретичари и практичари из саме средине тих школа, у колико то нису до сада и сами учинили.

IV

РЕОРГАНИЗАЦИЈА МИНИСТАРСТВА ПРОСВЕТЕ

Реорганизација просветне централе у нераздвојној је вези са реорганизацијом једне гране или целокупне просвете у држави. Било да се приступи делимичној или потпуној реорганизацији, просветна централа мора бити тиме тангирана.

Имајући у виду наш Општи план за реформу и посебни за основну наставу организација Министарства просвете мора бити извршена на новој основи. Преуређење се може извршити на два начина:

1) повезати истоврсне функције свих школа и ставити их у руке једних истих лица, што значи да реорганизацију гимназија и грађанских школа треба извршити на истој основи на којој је у овом Плану предвиђена реорганизација основне наставе, и то учинити истовремено са основном, па према томе реорганизовати и Одељење за основну и Одељење за средњу наставу: везати их у једно наставно и једно административно одељење.

2) за основу задржати данашњу организацију Министарства само је проширити новим отсецима и одељцима према духу и потребама реформе.

Који ће од ова два начина бити бољи, о томе има да суде они који ту реорганизацију буду спроводили. Ми лично пре смо за први, него за други начин, што се већ могло и закључити из претходног излагања.

V

ЗАКЉУЧАК

Излажући овај систем просветне реформе није нам био циљ да све просветне гране обухватимо и детаљно разрадимо, већ на првом месту да поставимо принципијелну базу за извођење реформе, а на другом, да на једној области, у овом случају на основној настави, да покажемо како у детаљима треба практично спровести тај систем.

Реорганизовање осталих школа, које се у овом елаборату спомињу и које је само у главним потезима означено, као и других непоменутих просветних установа, било би извршено по истим принципима и у тесној зависности од детаљно пројектоване реорганизације основне наставе. То уосталом нужним начином проистиче и из саме стварне повезаности функција, којом смо се ми и руководили при практичној организацији инструктивне и административне просветне службе.

Детаљно разрађен *План за реформу основне наставе* представља нашу главну тачку практичног извођења реформе. Он је уједно и база за практично извођење реорганизације средње школе, као и свих осталих школа и просветних установа, које су са основном у директној или индиректној вези.

Радећи овај План ми нисмо били у заблуди да стварамо нешто од апсолутне вредности, јер би то било апсурдно, али смо живели у уверењу да смо у просуђивању потреба и могућности били искусни, објективни и добронамерни, и да смо за наше данашње прилике и потребе пројектовали најцелисходнији начин преображаја школе и просвете уопште. Исто тако живимо у дубоком уверењу да нам овај систем може 100% -тно гарантовати бољу будућност и у погледу наше просвете и у погледу државног живота уопште.

СТЕВАН М. ФИЛИПОВИЋ:

За интелектуално подизање учитељства

III

Посматрајући наше савремене учитеље на раду закључујем: да се, без обзира у коме су времену и под којим условима учили учитељску школу, могу поделити опет на неколико група.

1) *Учитељска интелектуална елита.* а) Они који су рођени за учитеље, а своју велику педагошку спрему примењују и у пракси. То би били идеал учитељи. б) Конфузионисти. Имају урођених способности за учитеље, прате савремену педагошку литературу, али раде као обични кулчари, без воље. За ово је крива школа, јер није помогла да им се развије воља за рад.

2) *Осредњи.* а) Имају способности за учитеље, али се нису довољно наоружали педагошким знањем, те више раде по инстинкту. За њих кажу да су добри практичари. Они се кроз школу провукли својом интелигенцијом, а када су изашли из школе нису продужили своје самообразовање. б) Немају способности за учитеље, али су трудом савладали теорију васпитања, и са приличним успехом отпављају свој посао. Признаје им се уложени труд. Показују велику вредноћу у раду. Овде је рђаво изабран позив.

3) *Слаби.* Нити имају предиспозиција за учитеље, нити су се трудили да бар у школи што науче. (То су права учитељска беда). Они постижу добре успехе на другој страни. Баве се економијом, политиком, или ма чим другим, само не учитељским послом. И ту је рђаво изабран позив, а кривица је и до школе, што их одмах није одбацила.

Према данашњем схватању, у веку поделе рада нормално би било, када би између ових група био овај однос: 65% у првој групи, 34% у другој, а само 1% у трећој. Ови из последње групе били би сваке године избацивани из службе, и не би се множили.

Какав је однос међу овим групама код нас, не знам, не располажем статистичким подацима, али мислим да је поремећен, јер се за учитеље тражи више образовање, пошто се мисли да ће се тиме и његова вредности увећати.

Сада се може поставити питање: да ли за овакав свој удес, носе пуну одговорност сами учитељи. — Нису само учитељи криви што је друштво тако организовано да се њихов социјалан рад свео на минимум. Нису криви учитељи што се у народној школи још увек ради по наставном плану и програму који је још 1882 год. на тада модерној основи прописао Стојан Новаковић. Најмање они могу сносити одговорност за уређење учитељских школа, јер они свуда, и на скупштинама и по својим часописима и листовима, пледирају за боље уређење не само учитељских већ и народних, па чак и средњих и највиших школа.

IV

Просперитет друштвене заједнице зависи и од тога, да ли је сваки њен члан на своме правом месту, да ли игра ону улогу која му најбоље „лежи“, те својим радом омогућава њен напредак. Она ће пропадати ако се догоди поремећај снага, тј. ако њени чланови врше оне функције за које немају способности и нису довољно припремљени. Они ће својом неспособношћу и незнањем створити хаос у друштвеној заједници. Дакле, основно начело једне добро организоване друштвене заједнице могло би се овако да изрази: свакоме према способности одредити посао, спремити га да перфектно зна да обавља тај посао, и најзад, поставити га на оно место где ће дати максимум.

Да ли је овај принцип примењен на учитељство? Пре него што пређемо на то питање, учинићемо једну констатацију. До сада је говорено о учитељству подразумевајући ту и учитеље и учитељице. Али када се учитељство посматра на терену, онда се мора извршити диференцијација. Зато ћемо прво говорити о учитељима, а после о учитељицама.

Учитељ, господин учитељ, уча, даскал, сеоски учитељ, варошки учитељ, итд., све су то имена која се придевају наставницима народних школа. На јавним скуповима, зборовима и другим приредбама, када говорници хоће да покажу своја „висока разумевања“, чућете како се китњасто изражавају о учитељима, о њиховом позиву и њиховој просветитељској улози. „Бог да прости учитеља па онда родитеља“. — У групи сељака се налази и учитељ. „Е, брате, како ви излазите на крај са толиком децом, кад ја са оно троје код куће муку мучим.“ Вама се мора признати, додаје други, од оволицно ти треба да створиш човека. То су све гласно или у очи изражена мишљења. Али опште интимно мишљење, које се казује иза леђа, или у дискусијама није ни мало повољно за нас учитеље.

Варошани говоре: Како можете да живите на селу? Ја не бих могао ни два дана тамо да останем.

Нема човек друштва. Не може да се проведе. (Као да се они у вароши само проводе!)

Варошки интелектуалци сматрају да су учитељи, а нарочито сеоски, духовно много нижи од њих, ма да је свима познато да баш сеоски учитељи највише читају; више и од професора, а да не говоримо о адвокатима, лекарима, који време новцем мере, и другима поштарима, порезницима, полицијским чиновницима итд. Они сматрају да је наше село у свему заостало, па да су и они који у њему живе достојни сажаљења. То своје саучешће они са познатом иронијом исказују: „Лепо је у селу, тамо је мирно, пријатно, романтично. Благо вама! Ми по градовима погубисмо живце од бурног живота. А ви два сата пре, два сата по подне, па онда блажени мир.“ Али ипак завршавају: „у граду живи, а село хвали.“

А сељаци? Непознавајући довољно луксуз града, који их све исцрпљује завиде сеоском учитељу, кога при раду „не пече звезда“, чека први, итд. Да би иронија била већа често пута говорим: десет месеци ништа не радимо, два месеца се одмарамо.

Питам дете, вели један сељак, зашто не идеш у школу? — „Отишао господин да прими плату.“ А после неколико дана: „ти опет ниси у школи“? „Господин опет прима плату.“ „Чести месеци а плате велике и сигурне.“ „А наше: радиш а не знаш ко ће да обере. Па и кад обереш, опет није сигурно да ћеш ти да поједеш.“

Док је био привредни просперитет сељаци нису примећивали учитеље, који су тада били бедно плаћени. Али од када је ова економска криза, а народ запао у заиста тешку невољу, учитељ је стално на удару, јер је он ту, пред очима, и он долази сваки дан са њима у додир. А, и, политичари због јефтиних ефеката подјарују овај антагонизам.

Град нас понижава, а село нам завиди.

Али без обзира у коме се месту налазили учитељи раде. Њихов се рад често, чешће но и један други, и тајно и јавно оцењује. Те оцене њима дају и надлежни и ненадлежни, и компетентни и лаици.

Какав ти је господин? питају некога шврћу од 7 год. Дете се мало замисли, па онда одговара: добар је или није добар.

Е, мој учо, не уче се тако ђаци! Када сам ја учио школу, а ја сам свршио три разреда основне школе, онда се то овако радило... Па исприча некакав трик. Који разред имаш учо? — Други. Па није чудо што не знаш преко стотине да рачунаш.

Рећи ћете да су то вицеви. Не. Они су толико пута поновљени, да се на њих више нико не смеје. То је озбиљно оцењивање. Сви знају како се уче деца, и сви би тај посао боље обављали од учитеља, „који цабе вуче плату“. Али учитељи и даље са мирном савешћу, свесни свога задатка, раде. Из дана у дан они раде са децом у школи, а са народом ван школе. Пошто је на њих општа повика да мало раде, они раде све што мисле да могу да ураде. Раде оно зашто их плаћају, али раде и оно зашто их не плаћају, често пута на своју штету; раде где их зову, раде и онамо где их не зову; сами себи стварају посао. А како раде?

Пошто смо видели на који су начин ушле у народну школу, и у народ, све три групе, и на који се начин после у току рада издиференцирале, остаје нам да расмотримо средину у којој они обављају свој посао.

Већ смо поменули да мишљење и сељака и варошана није ласкаво за нас. А рекли смо и то, да је друштвена заједница тако организована да се учитељева делатност како у школи тако и у народу свела на минимум. (Не верујем да је наш народ толико културан да нема шта више да научи и од учитеља). И ма колико се целокупно учитељство напрезало да се ослободи, да омогући себи слободан рад, да осигура своју егзистенцију толико, да би могло све своје снаге да уложи само у свој позив, а не да се растрза на све стране, ипак до данас то није успело. А зашто?

Учитељ није слободан у избору шта ће радити, јер му то прописују закон, наставни план и програм, наређења, итд., али слободан у избору начина, средства, па донекле и времена, како ће, са чиме и када ће то радити. И толика самосталност чини да на сваког појединог учитеља пада велика одговорност, које појединци, често пута нису свесни. Колика је та одговорност учитеља, може се видети на овом упоређењу. Једна иста машина даје различите резултате, ако њоме рукују разна лица. А тек како је са радом у школи где су деца? Док при руковању машинама, у администрацији, итд. сваки има свој делокруг рада, дотле је сваки учитељ самосталан шеф предузећа. И стога је велико чудо што је учитељев ауторитет тако мали!

Ако пођемо од принципа да смо у овој држави сви равноправни, да сви морамо да извршавамо своје дужности, и користимо своја права, онда излази да сва деца у нашој држави имају право на подједнако образовање бар у народним школама. Према томе сва места у нашој држави имају право на народну школу, а свака народна школа има право на доброг и спремног учитеља. Како је ово питање код нас решено?

Све се наше школе могу поделити на варошке и сеоске, а, и једне и друге на боље и горе. Да је ова подела тачна, доказ је и то, што и међу учитељима постоји борба о места, па чак и Министарство просвете рђаве учитеље премешта из бољег у горе место. Са каквом се логиком чини ово? Ако је учитељ рђав, он нигде неће ваљати, ни у добром ни у рђавом месту. Зар су она деца, чије село

или варош заузима рђав географски положај, толико скривила да их Министарство кажњава рђавим учитељем? Каква ће она бити када им је учитељ рђав? Министарство мора пронаћи друга ефикасна средства за кажњавање службеника, а не ово којим се кажњавају невина деца и мирни становници неког забаченог села или вароши. Све су ово неоспорне чињенице, а поменуте су овде зато, да би се могло да увиди, да ли је правилно извршена расподела учитеља на школе; да ли је сваки учитељ на своме правом месту или није. Какав је критеријум за постављање, премештање учитеља? Персоналну политику води Министарство просвете, добићете јавно одговор. Али ми сви знамо, да поред Министарства и многи други неодговорни фактори играју видну улогу у томе. Око премештаја и постављења наводе се многи разлози, само не онај главни: личност учитеља. Погледајте око себе, па ћете видети да ме стварност неће демантовати.

По принципу просперитета заједнице, у најтежа места би требало поставити најспремније учитеље, јер они неће клонути духом, радиће и знаће како да раде, али их за то треба наградити, а после извесног времена дати им лакше место.

Рад у варошким школама је доста олакшан. Рад у већим селима је прилично удобан. Док је рад у малим, забаченим селима најтежи. Које су и какве су ове олакшавајуће и отежавајуће околности, нама, учитељима је познато. Како су распоређени учитељи по тим школама? То се може врло кратко изложити.

По варошима распоређени су старији, искуснији, за рад у оваквој народној школи, и одлично оспособљени учитељи.

Крајња супротност овоме је село са 70—90 кућа, 40—50 ђака, школа бедна, празна. Само клупе са којих се боја утрла. Једна табла обешена и рачунаљка, коју је столар самоук израдио. Учитељ млад. Тек из војске изашао. Ово му прво место. Мора да ради са сва четири разреда, да води администрацију школе и одбора, да ради у свима културним и привредним установама ако их има, а ако их нема онда да их оснива. Село је сиромашно, деца гладна, треба и школска кухиња. Он запне, све почиње, све хоће, јер осећа да ће своме народу само тако помоћи. А он жели да му својски помогне. За тај му рад треба друштво. Заинтересује сељаци. Сељаци су добри, неће да га одбију, али знају да неће успети, јер је пре њега то исто радио и његов претходник, па се „оладио“. Учитељ лети од једне установе до друге. Он је као ошамућен. Будан сања како ће он ово бедно село да препороди, да у њега унесе мир, слогу, братство, љубав, благостање. — Сви га са стране гледају и смешкају се. „Разочараћеш се и ти. Преварићеш се. Кајаћеш се.“ Али он и даље трчи, њега тешкоће гоне на рад.

„Остави ти то, учо, па гледај своја посла, своју школу, а за народ има ко да брине“, рећи ће једнога дана учитељу, некакав лепо обучен, избријан и без жуљева на руци, сељак. „Немој знаш ти овде да се размећеш, јер ћеш брзо одлетети“.

„Како молим? Ви то мени претите? А зашто?“

„Ама не претимо ми, него само кажемо, немој ти наше људе да завараваш, и ми знамо шта је политика“.

Тек је сада младом учитељу, кога и дискреционо право Министра буни, пукло пред очима, да он може за свој рад да буде премештен, па можда и отпуштен. Машта је бујна. Он види себе отпуштеног, без службе, без хлеба. Њему је прошло двадесет година, не може ништа изнова да учи. Он је осуђен да буде само учитељ, и то државни, јер приватних основних школа нема. Почиње да се боји за свој живот и повлачи се. Пази на сенку да не згази. — Околина ликује.

„Ала овај брзо леже на руду“.

„Какав вам је учитељ“ — „Добар. Беше се мало узјогунио, али је сад миран. Слуша“.

Он се повукао у школу. Док је радио „ван школе“ није толико мислио на резултат у школи, али сада увиђа да се са четири разреда не може радити онако, како је учио, а он другачије не зна, нема искуства. Почиње да се довија. И да му нико не каже, он сам налази оне старе и застареле методе: задавање из уџбеника, преслишавање, клечање, штап, итд. Обесхрабрен је.

Долази школски надзорник. Преглед рада у школи.

Он није спремио ђаке за испит. Предавао је, али није стигао и да механизира, јер је програм велики, а није му познато, нити му то ко зна објаснити, како да га скрати, кад има четири разреда. — Пита. Деца несигурно одговарају. Грло му се стегло. Пребледео. Деца осећају да се господин боји. Њихов се вођа уплашио и она почињу да дрхћу. — Бадава уче пет година ови млади, ипак ништа не знају, мисли у себи надзорник и некако је задовољан собом.

„Радите ли ван школе“, пита озбиљан надзорник.

„Па не може се“, одговара он као какав велики грешник.

„Не може! А како сам ја?“

На крају лекција. Ово овако, оно онако. Ово необрађено. Оно неутврђено. И онда великодушно: али показује вољу за рад. С обзиром на почетништво „добар“.

Надзорник је отишао. Учитељу се не улази у учионицу. Стиди се од деце. Бежи од друштва, јер га је срамота. Размишља. Целе године сам радио, а рад слаб. Ни друштва, ни књига, ни хране, а рад слаб?

Сувише велико бременовано на младог неискусног човека.

Средњи. Код нас између ове две групе сада заузимају средину учитељи VIII, VII и један део VI групе. То су они који су школу завршили уочи рата, одмах после рата и до 1920 год. Они су заузели места по варошима, варошицама и већим селима, или у непосредној близини градова. Међу њима има појединаца који својим радом блистају у околини. Предано, са спремом раде у школи. Ваншколски рад им је такође завидан. Они су на правом месту, јер средина у којој раде, тражи снаге, а они је имају. Дакле, једини они су на правом месту. Њима само треба омогућити да слободно, без бојазни, обављају своју дужност, па ће резултат бити велики.

(Свршиће се)

ПЕДАГОШКА КРИТИКА

МИЛОШ Р. МИЛОШЕВИЋ:

Општа педагогика д-ра Вој. Р. Младеновића

4. Проблем васпитне методе¹⁾

Досад приказано „основно сазнање о васпитању“ односило се поглавито на „суштину васпитања“ и васпитни циљ. Тамо смо сазнали колико је одређено управљање васпитног циља у правцу колективног објекта и субјекта, као и то колико је основано његово полагање на „васпитање као неопходну функцију заједничког живота“, на „посматрање васпитања као једне од примарних функција сваке животне заједнице“. О томе колико је основано „успешно увршћивање у заједницу према суштини васпитања“ као „трајан непроменљиви, унитарни циљ васпитања“ уверићемо се и даље код питања из проблема васпитне методе и општих педагошких принципа. Све ће нас то уверити да је такав један циљ и на таквој једној методолошкој основи чиста фикција, и то таква која нити је изведена из животне стварности, нити има нити може имати некакав значај за само васпитање. Јер кад се каже „да се човек васпитава за заједницу и помоћу ње“, а тиме није речено и за какву заједницу и помоћу какве заједнице (као што је на пр. национална или интернационална, политичка или културна, демократска или фашистичка, религиозна или арелигиозна и антирелигиозна итд.), онда тиме није ништа речено.

Да се и све даље „основно сазнање о васпитању“ састоји у казивању којим се ништа стварно не казује, то ће показати и Младеновићево расправљање о васпитној методи, где особиту замршеност показују појмови: објект, субјект и средства васпитања. Заплет и овде потиче из основне поставке да се погледи на суштину, циљ, методу и опште принципе васпитања стичу по „испитаној чињеници заједничког живота“ и „самом природном процесу развитака и васпитања“, а све положено на „првобитну активност духа“. Зато што се све то „основно сазнање о васпитању“ хоће да задобије из најмрачније стране индивидуалног и истовремено колективног духа, из његовог „корена“, дошло се до немогућности разумевања онога што у свему томе треба да се покаже као најдубље и највише схватање суштине васпитања и методе. И као

¹⁾ Напомена. Према наговештајима из прошлога чланка, намера је била да се засад пређе преко питања из проблема васпитне методе, како би се добило у времену за прибављање неких података из изворних списа, којима се писац послужио у својим поставкама и решавању тога проблема. Али, због необичне важности централног појма у педагогици, о овоме ћемо још сада повести дискусију, у уверењу да ће нам се дати прилика да се још једном вратимо на некоја питања из истог проблема.

У прошлом броју „Учитеља“ промакле су коректури штампарске грешке, и то:
 на стр. 420 озго 3 ред стоји: чудо, а треба: чуло
 на стр. 423 озго 11 ред стоји: друштвена а треба: душевна
 на стр. 427 оздо 23 ред стоји: у важности а треба: важност
 на стр. 431 озго 13 ред стоји: људима а треба: мерама

што се према раније реченом, показало посве неодређено лишчево „испитивање суштине васпитања“, коју треба тражити час у самом душевном развиту час „у потпомагању и вођењу душевног развита“, тако се неодређеност показује у одредби субјекта и његовог односа према објекту. Јер

„свако утицање претпоставља: нешто што утиче (субјект) и нешто што се утиче (објект утицања)“, а што се „врши под утицајем заједнице, те се према томе она мора сматрати за субјект васпитања... Појам васпитног субјекта означава јединку, врсту, род и др. Милан утиче на Бранка, отац на сина, породица на децу, верске и привредне организације на свој подмладак, старије генерације на млађе, држава на све одрасле¹⁾ чланове народне заједнице“ (91).

Док се тако при врху 91 стране тврди да се васпитно утицање „врши под утицајем заједнице, те се према томе она мора сматрати за субјект васпитања“, при дну исте стране каже се:

„Овде нам је за појмове, о којима је реч, довољна ова одредба: васпитни субјект или васпитач је лице које у заједници и као њен израз врши васпитно утицање“...

Које је од та два тврђења тачно: да ли појам васпитног субјекта означава индивидуу или заједницу преко индивидуе? Јер не зна се, да ли писац налази да је васпитни утицај заједнице само посредан или непосредан. Према ниже наведеном би се могло мислити да важи само први случај, кад се при дну горе наведене стране каже:

„Остаје дакле само закључак, који намеће само суштина васпитања и који се као израз чињенице не може избећи: заједница преко васпитача утиче на васпитанике, а васпитање је могуће само у заједници, чији су они чланови. Васпитач се према томе појављује као заступник, претставник заједнице“.

Насупрот свему томе окретању и извртању у самој ствари на појединца утиче појединац и заједница *непосредно и посредно*, као што посредно и непосредно васпитно утиче заједница на заједницу, особито шира и виша на ужу и нижу, као што исто тако васпитно утиче старије и у сваком погледу надмашније лице на млађе и слабије. Чиме притом можемо бити убеђени у тачност пишчевог тврђења: да „остаје само закључак који се не може избећи“ да се заједница „мора сматрати за васпитни субјект“? И није ли то директна противречност, да се ипак зато суштина васпитања састоји у утицању заједнице на васпитни субјект само преко претставника заједнице?!

Наместо те бесмислице, сама животна стварност потврђује истину да лице на лице васпитно непосредно утиче и без икакве њихове заједнице, као у случајевима када дете из прикрајка у кући слуша и посматра разговор и кретање некога госта, или у суседству и на улици има примере позитивног и негативног упли-васања на њ. Исто тако непосредни васпитни утицај врши не само кућа, школа, црква, касарна, држава као такве него и сам рад и ред у кући, школи итд. врши васпитни уплив као такав, без посредника и претставника у личном субјекту.

¹⁾ Зар само на одрасле?

Писац признаје да „дато објашњење односа између субјекта и објекта при васпитном утицању не чини још јасним само утицање“, па упућује на „питање: како се утицање врши одн. која се средства притом употребљавају“, па вели:

„Заједничка културна добра и њихова вредност претстављају средства, а правилно општење с њима и преко њих са заједницом — начин васпитања... Новорођенче с првим добивеним осећајем преживљује везу са заједницом, коју никад неће моћи да раскине; у првом изражавању, било покретима било гласовима или говором, дете чини, уз помоћ родитеља, прве кораке к упознавању културних добара заједнице... оно се развија и васпитава под њеним утицајем и за њу.... Васпитач (учитељ) олакшава разграњавање веза са животном заједницом и свестрано општење с њом, а као средства не служе само поједини модели, справе, предмети, животиње итд., већ и целокупно пространство природних и културних добара у повезаности...“ (92).

Овим се стилски и мисасно збунљивим начином место расплета заплиће појам методе. Такво се показује свако учење које оваквим начином изводи један појам:

„Оно (новорођенче) постепено али стално умножава своје везе са заједницом, проширује своје општење с њом и њеним вредностима... Сви ови наговештаји показују даљу тесну повезаност и узајамност васпитног објекта, субјекта и средстава међу собом и са погодбама, под којима се и планско васпитање врши у животној заједници... Целокупно субјективно старање добија свој прави смисао у постепеном оспособљавању васпитног објекта за самостално схватање свих страна његове животне заједнице и правилно општење с њеним члановима и вредностима...“ (92).

Ако се из свега овога и горе више тога наведеног даје нешто одређено извести, то је да се тиме хтело указати на однос међу објектом, средствима и субјектом васпитања, јер се васпитно „утицање врши у односу узајамности“. Зато је тај однос требало што јасније и простије истаћи, па на њему фиксирати „појам методе и педагошки поступак (акт)“ као закон односа. Наместо тога писац нас увлачи у вртлог најмутнијег комешања наноса набујале реке речи и апстракција, и овако почиње изводити појам методе:

„План, по коме треба уредити потпомагање развитака, називамо методом (начин васпитања). И она мора да се заснива на истинама о суштини душевног живота која се састоји у једној првобитно и безусловно датој активности човечјег живог бића. Метода спаја и ред и план за потпомагање, чинећи од њих јединство, рационални систем, који одговара јединству живота појединчевог и заједничког живота“ (93).

Да се мало задржимо на овим фундаменталним поставкама, па ћемо потом поћи даље, пасус по пасус анализујући. Према реченом, план потпомагања развитака је метода, заснована на првобитној активности бића, и тај план (метода) чини систем, спојеног реда и плана у уједињавању живота појединца и заједнице. Кад је тако учињена „логичка“ основна поставка за извођење појма „метода“, настаје, одмах у продужењу, овакво објашњење односа садржајних делова појма:

„Систем стоји према методи као животни облик према функцији. Систем претставља сталне односе у облицима живота, метода — уређен однос функција. Сваком облику одговара једна одређена метода, свакој методи један систем (Крик). А сваки облик животне заједнице има неопходно своје васпитне снаге, у ствари свој васпитни систем и методу (говор, привредна добра, уметност, технички облици, закон, културни и управни ред). Та природна систематика и метода проширује се у нарочиту организацију кад је у питању васпитање нараштаја, младих гене-

рација у заједници. То су васпитне методе у ужем смислу: из метода једног заната произлази метода за спремање нараштаја тому занату; из животног облика једне сељачке, грађанске или племићке породице — метода за васпитање деце тих породица, из животног облика једне народне заједнице — систем и метода за васпитање чланова те заједнице“.

За објашњење односа систем — метода узет је у помоћ однос облик — функција. Горе видесмо да метода чини систем. Према томе, и додатку к том, излази да функција чини облик. Но сад настаје замућивање поставком да систем претставља сталне односе у облицима живота, а метода уређен однос функција. Кад се удруже ти парови: стални — уређени односи, систем — облик, метода — функција, шта то све даје? Зар на крају свега сваки тај пар не показује једно исто? То показује и сама тамо наведена Крикова поставка: Сваком облику одговара једна одређена метода, свакој методи један систем. И не само да то потврђују одмах затим изложене пишчеве речи него оне казују и нешто више, да је све то на крају крајева исто. Јер тамо се каже:

„Сваки облик једне животне заједнице има... свој васпитни систем и методу“. А „једино што је несумњиво заједничко свакој правој методи јест њена сагласност са суштином душевног живота и његовог развита“.

Дакле све се, на крају свега, своди на „суштину душевног живота и његовог развита“, тј. на првобитну активност. Осећајући да је тиме исто тако нешто „јасно“ и „одређено“ речено као што нам је „јасна“ и „одређена“ суштина душевног живота и његовог развита одн. првобитна активност, писац као да је хтео нешто мало допринети разговетности свога неразговетног учења, кад је у продужењу ставио у заграду: „говор, привредна добра, уметност, технички облици, закони, културни и правни ред“. Међутим, стављање у један ред тако хетерогених облика, система, метода, функција само повећава забуну и изазива потребу нашег објашњења наведених примера, место да нам се објаснило примерима. И кад бисмо се упустили у објашњење објашњења, прво бисмо наместо неодређенога „говора“ рекли језик, наместо „привредна добра“ — привреда. А одмах потом бисмо збуњени застали код примера „уметност, технички облици“, и не бисмо могли наћи одговор на питање: Какве везе све то може имати са системом, методом, облицима и функцијом васпитања, образовања васпитног објекта? А „закони, културни и правни ред“ — какве сличности ту систем, метода, облик и функција има са системом, методом, обликом, функцијом у суштини васпитања, с првобитном активношћу духа, с његовом суштином и његовим развитаком?

Једино могући негативни одговор на то питање најбоља је потврда томе, да није довољно само рећи да се систем, метода, облик итд. заснива на истинама о суштини душевног живота која се састоји у једној првобитно и безусловно датој активности човечјег живог¹⁾ бића“. Него треба у потпуности и пуној јасности одговорити и на питање: Како? Ово питање поставља и сам писац, али га оставља без јасног и потпуног одговора. Наместо таквог

¹⁾ Зар може бити говора и о датој активности човечјег мртвог бића?

једног одговора, одмах после у загради поређаних несагласних и неодговарајућих примера, каже се да се

„Та природна систематика и метода проширује у нарочиту организацију кад је у питању васпитање нараштаја, младих генерација у заједници. То су васпитне методе у ужем смислу“.

Дакле, по Младеновићу, облици говора, уметности, технике и остали облици и системи *историске* категорије чине *природну* методу, коју само треба проширити у нарочиту организацију васпитања нараштаја у заједници! Кад се такво и толико проширивање изводи из првобитне активности преко категорије техничких културних добара и оно назива природним, онда се такво извођење показује као право чудо логике! Ништа мање чудновато се показује и даље овако „објашњење“:

„Овако схваћена васпитна метода разликује се и од технике и од уметности. Као што техника означава примену природних наука, тако по мишљењу многих педагога није ни педагогика ништа друго до примењена духовна наука. А како духовних наука има много, разумљиво је што су они који су педагогику сматрали као примену духовних наука... све више повећавали број „основних“ или „помоћних“ наука за педагогику“ (94).

Зато што „изложено схватање стоји у оштрој супротности с битним особеностима душевног живота, па према томе и с васпитањем“, јер „техничар (субјект поступања) прерађује мртав материјал (објект поступања)“, те ту „између субјекта и објекта нема никакве сродности, они су битно туђи једно другом, као што је дух стран природи“, док су „објект, субјект, па и средства васпитања повезани у јединство особеношћу душевног живота“, и што је „смер који техничар постигне произвољан, зависан од субјекта који врши технички чин, смер који се на педагошком објекту хоће да постигне није никаква досетка... него се налази у самој суштини душевног живота објектовог који је нераздвојно везан с животом у заједници“ — — зато писац одбацује оно што је напред усвојио: да „сваки облик животне заједнице има неопходно...“ оно што имају: „говор, привредна добра, уметност, технички облици...“. Стога он тражи нешто подеснију аналогију „између поступања педагога и уметника“, налазећи да су овде „можда само нешто блажије¹⁾ супротности“. И да би ту нашао оно што му је потребно као прелаз на суштину методе, он ту разлику овако објашњава:

„То ублажавање произлази отуда што уметник има посла с лепим које је у вези с моралним, а морални момент игра велику улогу у васпитачком послу. Али док уметник углавном даје материјалу облик независно од њега, јер га бира и одређује према свом субјективном смеру, дотле је облик који треба васпитањем да се добије од објекта (васпитанике) дат у клици у њему самом. Ништа што се у тој клици, у индивидуалности васпитаниковој већ не налази не може васпитач добити од педагошког објекта...“ (95).

Пре него пођемо даље од ових ублажених супротности између поступања васпитача и уметника, ваља приметити да ни те супротности између васпитача и техничара нису толико оштре како их Младеновић налази. Јер техничар *стиче*, ако не налази неку сродност с објектом који обрађује, те занатлија задобија извесне

¹⁾ Блаже!

особине свога заната и начина којим обрађује материјал свога чина. Отуда потичу све разлике између не само телесних него и духовних особина једнога ковача и кројача, столара и месара итд. Објект и субјект дакле ни овде нису „битно туђи једно другом“, као што Младеновић мисли.

Што се тиче саме ублажене противности и разлике између педагога и уметника, та разлика није толико значајна по томе што „уметник има посла с лепим“ колико по томе што уметник материјалу даје облик према своме субјективном смеру, а васпитач свој смер добија од васпитаника, налазећи га „у клици у њему самом“. Само ни у томе писац није хтео бити јасан, те да каже у чему је то што се може наћи „у тој клици, у индивидуалности васпитаниковој“, него се наставља и даље општи говор и поставља овај претежак захтев:

„Васпитач мора пре свега добро да разуме, да схвата не само укупни душевни живот детињи него и свако поједино душевно стање васпитаниково.... Он мора да се унесе, уживи у душу васпитаникову, да осећа и хоће или неће заједно с њим, да га укупним својим душевним животом „разуме“ у укупности његовог душевног живота...“ (95).

Сад настаје питање о томе како писац схвата васпитачево разумевање васпитаника, да би с њим заједно осећао, хтео и не би хтео. То „како“ показује употреба речи разумевање под наводницом: „На основу тога „разумевања“... до тог „разумевања“ не долази васпитач... да га укупним својим душевним животом „разуме“...“ Такво „разумевање“ исто толико значи колико неразумевачење или као да васпитач васпитаника разуме. Ако је постављени захтев истинитог *разумевања* оправдан, онда истинито разумевање не треба стављати под наводницу. Јер, ако уистини васпитач не буде разумео „укупни душевни живот детињи и свако поједино душевно стање васпитаниково“, онда како може наступити могућност „да он осећа и хоће или неће заједно с њим“? А не само без тога *индивидуалног* разумевања душевних стања и тежња него и без разумевања онога *колективног* „треба“, не може се знати: у коме правцу и облику они *треба* заједнички да осећају, да заједнички хоће и неће. Нити се без истинитог разумевања разумом може знати: ко кога васпитава и води, чија воља и чије мишљење *важи* а чије *треба* да *важи*, ко према коме *више* треба да се управља и *према* чему треба да се заједнички управљају. Без свега тога истинитог разумевања не само душевног стања васпитаниковог него и потреба самог васпитања не може бити правилног *вођења*.

Даље настаје велико и од пресудног значаја питање о смислу самог васпитног вођења, у коме се показује оно што чини суштину васпитања и васпитне методе. Питање је о томе, да ли се васпитање и васпитна метода у крајњој линији свде на *изношење и извлачење*, или на *уношење, пружање, додавање, њишање*. Какав ће се дати одговор на то питање, зависи од тога са кога ће се гледишта на васпитање поћи, управо од тога каква ће се важност приписати супротно положеним принципима развитка и васпитања: принципима природности и културе, принципима природњачко-научног посматрања развитка индивидуе и филозофско-

научног објашњења уплива друштвености. По првом гледишту би васпитање било вођено методом индивидуалног развитка, одређено првобитним и посебним садржајима активности посебнога духа. По другом је гледишту метода васпитања одређена законитошћу свега развитка, под уливима облика културног живота и културно-историског развитка. Тамо су систем, метода, функција, облик садржани у самим процесима природног развитка, те је притом облик производ развитка. Овамо, на страни културног живота, сви методолошки моменти утицања су садржани у процесима како природног тако културног развитка, те се уливни облици показују као фактори васпитања. На првој страни не постоји, на другој постоји смер, и то постоји разумни смер. Но како се ипак зато и природни процеси, облици, системи показују циљу живота сходни, али не намерно постављени, то су они у филозофији обележени као „целисходност без циља“, док културом, васпитањем утврђени процеси, облици, системи показују планско утицање, показују циљност. Док се тамо процеси врше по неопходности „првобитне активности“ творачке природе, овамо се сваки акт управља по унапред постављеном смеру, по утврђеном плану, по систему стваралачког културног духа. Овде се форма, системи, метода намеће развитку и одређује га; тамо све то следује развитку, проистиче из њега, садржано је у њему.

У тој разлици огледа се „метода“ и „систем“ природног, а метода и систем културног развитка, с тим и васпитања. Код природног развитка дата је законитост сама по себи, код културног уливисања на развитак дата је подешена законитост. Један конкретни пример за илустрацију те разлике може се показати поредећи природни ток реке и њен ток просечним, регулисаним коритом, које је снабдевено свима установама у сврхама културног живота и напретка (мостови, пристаништа, бране и др.). Други такав пример добијамо поредећи природни развитак и културу биљака. У сваком случају је дата „првобитна и безусловна активност“ како живота једне реке и биљке тако живота и васпитања човека, с том разликом што у случају културе првобитна активност служи само као база, али таква из које не проистиче садржај културнога духа, према томе ни садржај, ни облик, нити систем и метода васпитања. При културној активности се свака природна снага само искоришћује, али зато све што се у садржини културне активности налази — уноси се кроз знање и умење из тековина облика, садржине, метода, функција културног живота. Све што се допринесе бољем узрасту, одгоју, то је унето, а није извучено, нити проширено, протегнуто, изведено из „првобитне и безусловно дате активности“.

Према реченом јасно је, да је природно једно, културно друго, поред свега што им је база иста. Особито се духовно јасно разликује на природно и културно, по томе што је прво, као првобитно, недиференцирано и претставља „сирову снагу“, сирово биће, док је друго диференцирано и показује повишену вредност. Наместо да се, према тако учињеној разлици, или некој другој тој сличној, пошло са краја повишених вредности, писац је са заступницима „битног васпитања“ пошао са стране сировог бића

васпитаниковог, да из њега све васпитању потребно развије и извуче. Па је и у томе развијању и извлачењу хтео показати оригиналност, те овако учи о напред поменутом „разумевању“ душевног живота васпитаниковог:

„Такво разумевање омогућује једино узајамна симпатија, љубав између педагошког субјекта и објекта. Истина је да је љубав једно врло сложено осећање и да се појам љубави многоструко тумачи, али се љубав која код педагошког поступања долази у питање може ипак довољно одредити. Није то слепа љубав која не види негативне стране; није ни чулна љубав која је код сваког појединца друкчија; није реч ни о љубави уметника или научника према свом предмету испитивања, који је најзад мртва ствар“ (95).

Љубав између педагошког субјекта и објекта је дакле тај особито драгоцен изналазак у разумевању „укупног душевног живота детињег“, самог бића васпитног објекта и суштине васпитања. Да ли се тај васпитању битни елеменат показује битан и за „васпитну методу у ужем смислу“, то се без даљег не може рећи, нарочито док се љубав не прошири и на социалну љубав. Међутим, писац педагошку љубав узима посве једноставно, као личну међусобну симпатију, уздижући је ипак зато до највишег општег педагошког принципа. Тако из најдубље низине до највише висине уздигнутом појму он тражи одредбу и налази поделу. Па пошто је претходно утврдио да васпитач, као што је напред показано, до опажања љубави према васпитанику долази *размишљањем, разумом*, а она се (сасвим логично!) *разуме осећањем*, „једино узајамном симпатијом“, то се даље излаже:

„Све нијансе осећања које се обележавају речју „љубав“ можемо поделити у две групе: чулна и духовна, или земаљска и небеска љубав. Код педагошког поступања долази у питање једино духовна љубав, која се још назива и педагошка љубав. Она претставља ону чаробну моћ која узноси и спасава из највеће беде, најтежих порока, из потиштености и болести; она чини да се васпитач и васпитаник осећају као једно за напредак свакога од њих и заједнице“ (95—96).

Према овако учињеној подели и одредби, педагошка љубав је *небеска љубав!* Као таква она спасава из највеће беде и болести!... И то се зове „научна“ класификација и „филозофска“ детерминација! По нашем скромном мишљењу, то је једна најобичнија бесмислица коју је могла изрећи „модерна“ педагошка „наука“. Такву једну бесмислицу не можемо наћи ни у најзастрањенијој религијској педагогици. Но да смо такву поделу и одредбу педагошке љубави нашли у некој педагогици за Богословије, она би могла бити на своме месту, јер би ипак и такво схватање показивало један виши и шири смисао љубави: смисао хришћанске љубави према свим људима и према Богу. Али, за једну позитивну науку таква подела и одредба, какве налазимо код Младеновића, уистини показује отсуство смисла за позитивно учење. Такво учење се може узети чак и као неодговорно вређање позитивне науке уопште, педагошке посебице. Зар се тако једном важном (према схватању писца најважнијем) појму не само у „решењу“ проблема васпитне методе него (као што ћемо видети) и у поставкама општих педагошких принципа није могла наћи боља подела од оне која нам је позната по Тицијановој слици „Земаљска и небеска љубав“?!

По свему се увиђа, да је у полиматију једног шареног педагошког учења убачен један галиматијас. Наместо овога куд - и

- камо би било боље да је педагошка љубав разликована на индивидуалну љубав према васпитанику и социалну љубав према васпитању. Јер ова друга педагошка љубав има много шире извориште и много пространији слив, па и много већи културни значај од оне прве. Шта више, индивидуална љубав унеколико је егостичке природе, јер васпитач, учитељ и из разлога личне добити осећа симпатију према добром васпитанику и ученику, док се она друга, шира и виша, социална љубав показује алтруистичка, а ову Младеновић и не помиње. Зато ова шира и виша љубав не само да надмаша ону уску и нижу, него она своју хуману активност може показати и у случају супротности личне љубави, наиме онда када васпитач у души васпитаника не може наћи онај корен из кога би се желела да развије плодна биљка. Јер такви случаји не само што су скоро редовни у Дому за васпитање малолетника, чести у Дому за васпитање сиротне и напуштене деце, него се појављују и у нормалним школама: да се — услед несрећног рођења, рђавог домаћег васпитања и још горег живота — наместо душевне топлине осети лед у души једнога детета или дечака. У таквим приликама ни васпитач, поред најбоље воље, не може показивати симпатију, љубав према таквом свом васпитанику и ученику. Али, он зато може и мора показати утолико упорнију и узвишенију љубав према васпитању и јачу преданост своме васпитачком задатку: да лед раскрави и хладну воду загреје¹⁾. На такво до супротности различно расположење потсећа и Бернард Шо, који мрзи сиротињу, али зато баш хоће да је отклони и обогати.

Та шира и виша педагошка љубав, као социална, може имати много јаче своје извориште у социалној мржњи према несразмери поделе културних добара од онога које има индивидуална, лична љубав срећног васпитача и његовог васпитаника. Та разлика између двојаке педагошке љубави доказује сву ускост и нетачност поставке и решења проблема васпитне методе из корена личне љубави и на подлози првобитне активности индивидуалног духа. А да писац тај и толики значај за решење проблема васпитне методе приписује љубави, то се види из ових редова:

„Сваки васпитачев акт који се заснива на „разумевању“ душевног стања васпитаниковог и са љубављу спроводи утицај који одговара томе стању називамо педагошким поступком.... Укупност педагошких поступака и њихово сређивање у целину која одговара васпитном циљу дају методу“ (96).

Наведене речи несумњиво доказују да писац „педагошку љубав“, како је он у проблему васпитне методе схвата, сматра за битни моменат сваког педагошког поступка, по томе и сваке васпитне методе. Јер, према горе наведеном, педагошка љубав чини главну погодбу за педагошки поступак, а „укупност педагошких поступака и њихово сређивање у васпитном циљу дају методу.“ По томе се даје судити о „поузданости“ основе и „јасности“ васпитне методе, чија дефиниција гласи:

¹⁾ Напомена. Пример оваквог педагошког расправљања, види забележен у мојој Етици средње мере (књиж. Рајковић и Ђуковић), на стр. 41 и 42: „При ђачкој трпези“. Ученик, који се показао нетактичан и према Управитељу и према дотичном наставнику с дипломом у џепу једном је прекинуо вожњу железницом да би поздравио Управитеља, којом приликом је изјавио да је на себи осетио и сазнао како се може мржња преобратити у љубав.

„Правилно општење између објекта, субјекта и средстава васпитања ради остварења васпитног циља. Дефиниција, као што се види — вели даље писац — обухвата целокупну васпитну функцију у свој њеној разноврсности, те ће се многим учинити широка“ (96).

Овако изведена општа дефиниција појма „метода“ из једне посебне чињенице душевног живота (из међусобне љубави) и потом одрицање опште важности исте дефиниције, несумњиво је противречност. А што се тиче самог обима исте одредбе, нама се она чини, с једне стране посматрана, и сувише широка по томе што је њом индивидуална васпитна функција, по чињеници љубави васпитача према васпитанику, протегнута на „целокупну васпитну функцију“. С друге стране схваћена, иста дефиниција је превише сужена тиме што у обиму појма „метода“ није могла бити предвиђена социална васпитна функција не само по много пространијој чињеници љубави према васпитању него ни функције у укупности културнога живота и развитка свега културнога духа, тако да би тим начином, у смислу законитости свега живота и развитка, васпитна метода доиста била обележена као универзална.

Као што је растегљива горња одредба појма „васпитна метода“, тако је њена садржина празна. „Правилно општење између објекта, субјекта и средстава васпитања ради остварења васпитног циља“ само је један повезани ред речи, које ништа не казују. Таква једна „одредба“ исто је што дефиниција појма „истина“, којом се не одређује никаква истина, слично дефиницији дефиниције појма без појма. Зато, ако појам „правилно општење“ детерминишемо једном конкретном садржином, као његовом ближом одредницом, те за ову узмемо љубав, која у ту садржину и спада, онда — по писцу и његовој горњој дефиницији методе — њену правилност треба тражити не само у односима васпитача и васпитаника него и у њиховим односима према средствима. Ако усто у томе фиксирању зађемо у детаље, доћи ћемо на питање о правилном општењу кад наступе неправилни односи, те међусобна љубав буде нарушена створеним незадовољством васпитача васпитаниковим радом и понашањем. У таквим приликама „правилно општење“ прелази границе личне љубави и настају педагошки поступци који потичу из опште љубави према васпитању а особено према васпитном задатку у датом моменту. Сад је у питању управо педагошка дужност више него педагошка љубав, јер се она протеже све до великодушности и узвишености и при самој примени последњег васпитног средства — казне. Зато, што у појам васпитне методе спадају сви редовни и ванредни поступци, одредба „правилно општење“ без икакве ближе одредбе је сувише пространа, а одредбом личне педагошке љубави би била одвише сужена, те се појам „правилно“ показује врло растегљив. Јер, што је у једној прилици правилно, у другој се показује неправилно. По свему учињени приговори Младеновићевој дефиницији појма „васпитна метода“ казују да је она изведена без довољне или без икакве реалне подлоге у стварним чињеницама искуства. Отуда је и могао наступити изопачени ред следовања, да се „општи педагошки принципи“ изводе из и преко методе место да се метода изведе из и преко педагошких принципа.

(Наставиће се)

ИДЕОЛОШКА РАСПРАВЉАЊА

НИКОЛАЈ ЛОСКИ:

Дијалектички материјализам

Похвална је тежња дијалектичког материјализма да се ослободи сиромаштва механистичког материјализма и да открије богати садржај сваке појаве, како је то подвукао на пр. Лењин у наведеном цитату из његовог чланка „Карл Маркс“. Међутим, дијалектичност — која обавезује на сложеност и материјализам — који повлачи за собом сиромашну једностраност, раздвајају се као вода и уље. Бојазан да изгубе материјализам обавезује марксисте да се вежу за догмат материјализма који нужно осиромашују свет. Поменућу неке од њих: схватање света мора бити *монистичко* (Биховски, 32 с.); свако биће мора бити схваћено као просторно-временско; састав свести мора бити протумачен у духу *сензуализма*, тј. сведен на осећаје; свест се мора сматрати за *пасивну* (биће условљава свест, а свест не условљава биће); обавезан је *детерминизам*, а слобода се мора одбацити.

Услед ових веза са материјализмом добијају се следеће једностраности, осим оних које смо раније набројали, или недоследности у случају жеље да се постигне свестраност.

1) Дијалектичари — материјалисти проповедају монизам, док је истина о свету синтеза монизма и плурализма: јединство главних принципа и смисла бића уз мноштво квалитативних садржаја његових. Покушај дијалектичара да признају стваралачку еволуцију, која креира квалитативно различите степене бића, не хармонизира са њиховим учењем да је основно биће материја.

2) Временски процес претпоставља спајање временског и невременског; просторни процес претпоставља спајање просторног и непросторног; другим речима, једнострано реализам (признање само просторно-временског бића) је заблуда; истина о свету је идеал — реализам.

3) Признајући у речима богатство и разноликост света дијалектичари — марксисти у исто време хоће да сведу сав састав искуства на чулне чињенице (сензуализам); међутим, истина о искуству је учење о јединству чулних и нечулних чињеница у искуству. Али дијалектичари — материјалисти се боје и најмањег помена о нечулном аспекту света: признање нечулнога везано је са признањем духовнога, а духа се бољшевици-марксисти боје као ђаво крста.

4) Енгелс и савремени дијалектичари — материјалисти говоре да је Хегелова дијалектика била апстрактно идеалистичка а да је они замењују *конкретном* дијалектиком, пошто имају у виду чулно биће (види, на пр., Деборин, стр. XXVIII с.). У стварности чулне чињенице боје, звука итд., чак узете у њиховој појединачној „овој датости“, но без њихове прожетости са свим осталим богатим и сложеним саставом света, тако исто су празне апстракције као и рационални појмови, на пример, математике. Материја-

листи — дијалектичари виде само две крајности, а обе су апстракције: с једне стране опште рационалне појмове, а с друге стране појединачне чулне чињенице; дубину духовног и душевног бића они не виде, јер када и говоре о томе они обично немају у виду целокупно богатство духовног и душевног живота, већ само мишљење у апстрактним појмовима, функцију која није најбитнија. О правој конкретности (која значи пуноћу духовног и душевног стваралаштва) емоционалних доживљаја својих и светских вредности, вољног целисходног мешања у живот света и о апеловању свих ових функција у телесном животу они немају ни појма. Хегел, који је уствари био идеал — реалиста а не идеалиста и који је то рђаво изразио у своме систему, био је бескрајно ближе истини од дијалектичара — материјалиста*).

5) Сиромаштво и једностраност дијалектичког материјализма нарочито се отворено испољава у испитивању најсложенијих процеса, наиме историских процеса. У речима они су већ признали „да удаљеније манифестације друштвеног живота од производних основа не само да зависе од мање удаљених, већ да на њих и утичу. „На основи данога начина производње и око одговарајућих производних односа разраста се најсложенији систем односа и претстава, који утичу једни на друге и узајамно се преплићу. Материјалистичко схватање историје није мртви схематизам“ (Бих. 106). Уствари, код материјалиста—дијалектичара налазимо свуда гомилу не само мртвога но још и лакомислено-површног схематизма: најразноврсније и најдубље струје духовног живота, које имају непролазно значење они у својој литератури објашњавају утицајем „феудалног“ поретка, „буржоаског“ строја, „племства“, утицајем развића „трговачког капитала“ итд.

За образац њиховог мишљења може да служи Познерово искоришћавање психоаналитичких теорија: „малограђански карактер немачке буржоазије, њена плашљивост и неспособност за одлучну борбу са феудализмом довели су до раскошног цветања и литературу и филозофију, у којима се она старала да накнади то што није могла да постигне у политичкој области“ (16). Дакле, довољно је бити плашљив па створити цветање литературе и филозофије; као да се из негативног услова може извести појава стваралаштва, која захтева сложене позитивне способности.

Материјализам је тако лабилна и површна филозофија да се упорност са којом се њега држе главни претставници рускога большевизма и њихова фанатичка нетрпљивост према осталим појавама мисли, може да објасни само неким дубоким психолошким мотивима и страстима, које их држе у сужањству. Најглавнији је мотив, што је материјализам чврсто и непосредно везан са атеизмом; он је најподеснији за рушење свих религиозних претстава и осећања, па је зато нарочито привлачан за большевике који лудо мрзе хришћанство. У самој ствари хришћанство проповеда љубав, поштовање човекове личности, васпитава личности у друштву за уважавање традиција, старијих, ауторитета и истиче здрави конзерватизам,

*) Види моју студију „Гегел, какъ интуитивистъ“, Зап. Русск. Научн. Института въ Бѣлградѣ, 9, 1933 год.

не одбацује кретање унапред, али избегава болесно ломљење прошлости. Бољшевизам има особине које су непосредно супротне хришћанској култури. Бољшевици проповедају мржњу према прошлости. Ова веза њихове душе не са будућношћу, већ са прошлошћу дивно је изражена у делима Н. Берђајева: они живе у мржњи према ранијем друштву и то не према његовим негативним установама, већ према живим људима; у мржњи према буржују, племићу, свештенику и филозофу — идеалисти. Мржња према живој индивидуалној личности јесте сатанско осећање: она се, по јасној Шелеровој примедби, прати завишћу када се посматрају добре особине противникове и злурадошћу када покаже своје рђаве црте. Такво осећање се никада не руководи високим мотивима. Код револуционара у основи осећања стоје личне увреде које су сишле дубоко у област потсвести: социјалне, породичне итд. трауме, повређено самољубље, властољубље, таштина и охолост. Ови мотиви су нарочито јасно изражени у владању бољшевика: рушење старог они врше средствима најстрашнијег насиља и потпуно презиру човекову личност; нови поредак којим хоће да обдаре човечанство они уводе против воље „људи“, охоло уверени да они боље знају шта је коме корисно. У своме владању они се руководе убеђењем да је „све дозвољено“ ради постигнућа постављеног им циља. Поглед на свет, који им је одрешо руке, јесте материјализам и атеизам.

Дијалектички материјализам за бољшевице је подеснији од механистичког материјализма. Сусрећујући сву своју пажњу на социјално — економске проблеме, они хоће да буду у својој области независни од природних наука (види, на пр., Рјазанов, стр. XI с.). Убеђење у променљивост свих степена бића, које се ослања на принципе дијалектике, чини од овога погледа на свет добро оружје за револуционарно рушење стварности (Познер, 30). Нарочито је подесна слобода од забране нарушити закон противречности. Ма какви били резултати бољшевичке привреде, ма како се разилазила њихова политика са њиховим сопственим идеалима, противречност се мора називати „животном“ и њихова акција се тако оправдава. На пример, бољшевици цепају СССР на мноштво аутономних националних република, вештачки култивишући језик и књижевност у народности које савршено нису склоне да своје национално развиће одвоје од Русије (као што видимо, у основи ове политике налази се циљ: „Завади па владај!“). Стаљин у једном своме говору каже о томе, да је националним културама нужно да се развијају да би се слиле „у једну заједничку културу са једним заједничким језиком“. О држави, која је по марксизму увез експлоататорска форма организације друштва и коју треба потпуно уништити, Стаљин говори ово: „више развиће државне власти у условима који припремају услове за изумирање државне власти — ето марксистичке формуле.... ова је противречност животна и она у целини отсликава Марксову дијалектику“ (види Познер, стр. 50).

Бољшевици не траже истину у филозофији, већ само подесно оруђе за постигнуће својих револуционарних циљева. Зато они, понављајући Лењина, хвале „партизанство“ у филозофији.

„Маркс и Енгелс“, говори Лењин, „од почетка до краја били су партизани у филозофији, умели су да откривају отступања од материјализма и попуштање идеализму и фидеизму у свима „новијим“ правцима“ (287). Под утицајем партизанства изумире самостално посматрање и испитивање и развија се једино интерес за заштиту скамењених догми по сваку цену. Сама пак средства ове заштите постају све наивнија: то су или ослањање на ауторитет, или псовке, претње и денунције. Лупол у својој књизи „На два фронта“, која је управљена против „мењшевичког идеализма“ и „механистичког материјализма“, назива отступања од марксизма „штетношћу“ коју треба ликвидирати; присталице њихове он назива „скривеним штеточинама“ (стр. 9). А ми знамо како бољшевици ликвидирају „штетност“: стрељањем или концентрационим логорима. Торнштајн је још отровнија: она говори да је игнорирање лењинизма, као вишег ступња дијалектичког материјализма, „планско штеточинство“ (стр. 4).

Стил бољшевичког писања изненађује својом грубошћу. У њиховој литератури не наилази се на језик којим говоре сељаци или радници, већ на језик који је раширен у некултурним и грубим пургерским породицама: он кипти речима које се свршавају на *ка* или *штина* (поповштина, богдановштина итд.) итд.; у њему су честа отужна упоређења као „сто хиљада Хекелових читалаца значе сто хиљада упљувака на адресу филозофије Маха и Авенаријуса (Лењин, 299).

Још одвратнија од пакости веома је раширена у савременој бољшевичкој литератури сервилност, жеља да се не отступи од генералне линије и да се сваком речи потврди своја ортодоксија. Тако у целокупном строју живота СССР и у свима теоријама на први план истакнуто је друштво као противтежа индивидуалном личном бићу. И ето Познер, говорећи одмах за Лењином о томе да је осећај „слика“ одговарајуће спољашње појаве, продужује: дијалектички материјализам иде и даље, он учи да осећаји „не постају просто, као пасивни резултат утицаја спољашњих предмета на наше чулне органе, већ као резултат активног утицаја друштвеног човека на природу, у резултату обратног утицаја на околну стварност“ (47). Значи, да жуту боју песка не може да опажа човек појединац, већ само, на пример, члан артела, који копа јаму за вештачко језеро.

Раније излагање дијалектичког материјализма и његова анализа дају нам право на следећи општи закључак. Прави материјализам, тј. учење да су у простору покретљиви непробојни делићи материје основно биће, а да су психичке појаве пасивни производ кретања материје, јако је сиромашан и неспособан за даље развиће. Дијалектички материјализам говорећи о материји или о природи као основном бићу кити праоснову света богатим квалитетима и способностима, али он нема никаквог права да то назове материјом. Видљивост материјализма он даје себи делом својом терминологијом, делом недоследном везом са неким остацима догмата правога материјализма, а делом нејасностима и неспоразумима. У СССР дијалектички материјализам је партијска филозофија која не служи циљевима истраживања истине, већ практичним по-

требама револуције. Док у СССР господари власт која дави свако слободно испитивање, дијалектички материјализам није способан ни за какво плодносно филозофско развиће. У слободних мислилаца дијалектички материјализам ће се убрзо препородити у неки сложени систем идеал — реализма.

Библиографија

А) ФИЛОЗОФИЈА, ПСИХОЛОГИЈА, ПЕДАГОГИКА

Фридрих Ниче: Воља за моћ, превео д-р Душан Стојановић 1937, в. 8^о, стр. 591. „Космос“ Београд. — Међу крупним претставницима филозофије живота у Немачкој 19 века, поред Шопенхауера и Е. Хартмана, Ниче заузима врло важно место и оно може да се упореди са местом које је Кант заузимао у научној филозофији. Иако је често дефинисан као контрадикторан, можда зато што није био систематичан, ипак се његов став на културу углавном јасно отликава на два правца: у критичком и творачком. Прво, он је сав у негацији и критици савремене европске културе. Не само то, Ниче је један од највећих разбијача те културе, разбијач свих „таблица“ вредности које нису одговарале његовом идеалу. Али, друго, ту се осећа и један позитиван момент. Ниче продире у психолошку несвесност културе, понире до најдубљих основа вредности културе, да доцније и психоанализа и Чемберлен и Шпенглер и др. само развијају те потсвесне мотиве означене у Ничеа и дају савременом човечанству материјал, (много мање методе) да се обрачунава са том несвесном дубином. Ниче је градио виталну теорију сазнања, која ово узима у службу животу и та је теорија нашла доцније многе посленике и дубљу и ширу разраду не само код американских прагматиста, већ и код Берксона и др., ма да не увек у оном смислу како је то Ниче захтевао.

Ничеов живот је страдалнички, трагичан живот. Његов афористички начин излагања чинио је нејасним његова учења, те су она разнолика тумачења. Као филозоф живота, Ниче је објавио борбу свему што је против живота, свему што умањава, слаби или поткопава живот. Ниче је апостол живота, и бескрајна љубав према животу је централна тема његове филозофије. Он прославља све велико, јако и моћно у животу. Воља за моћ главна је његова животна тежња. Као натуралиста Ниче је учио да је природа аристократска и да је извор неједнакости. Ниче је аристократа и мрзи демократију. Демократско нивелисање је ознака пада човека и државе. Ниче је иморалист. Али он не одриче морал већ га надомашује и хоће да замени вишим поретком живота. Ниче прелази морал, хита увис, изнад данашњег европског морала. Његова се творачка тежња састоји у грађењу великог и самосталног човека, у преобраћање човека у племенитог човека, који је свестан одговорности пред собом, који је аристократа духа и карактера, који је потпуно свестан личнога достојанства и који влада собом. У моралу једнакости Ниче је гледао највећу неправду према великим људима. Зато је морал једнакости назвао моралом робова. Он је за морал малог броја изабраних, који су високо изнад гомиле, за морал натчовека. Као атеиста, Ниче је на место хришћанског Бога ставио свога натчовека; он му је заменио персоналног Бога. Међутим, нападајући и историско хришћанство и самога Распетота, Ниче је видео у њему тријумф морала робова, морала једнакости. Он је у том погледу интересантан и за хришћане и за противнике хришћанства. Али је поред све снажне критике он слабо схватао „морал“ Распетота, управо није га разумео. Он није појмио да се у правом хришћанству крије морал који је виши аристократски од аристократског морала његовог натчовека и да позитивне вредности племенитог човека имају свој корен у Распетоме, који не проповеда заробљавање већ највише — прво духовно, па остало ослобођавање и дизање у вис.

Ниче је пророк аристократске културе и његов натчовек је идеал човек, а његов нови морал је аристократски индивидуализам. Прецењивање свих вредности, које је извео у горњем делу, значи уједно стварање нових вредности и конструисање нове културе, јер свака нова култура има и свој систем појмова вредности. Зато је он филозоф, законодавац и пророк нове културе. У исто време, Ниче је огледало душе савременог европског човека, резиме његове стварности и најбоља слика његовог духовног стања.

Књига „Воља за моћ“ није за свакога. Она може бити и врло добра и врло опасна књига, нарочито за омладину која лако подлеже сугестијама великих духова. За читаоце који са довољном самокритиком улазе у мисли највећих умова, Ниче као лектира може бити увек препоручен — прво, да што дубље уђу у критику савремене европске културе и, друго, да својим размишљањем одбацују све оно нездраво и патолошко што у тој критици постоји и да увек са новим ставом прилази Ничеу као филозофу садашње и будуће културе. Али, има једно здраво зрно истини у Ничеу, које одвојено од свега осталог значи много, можда све: то је позив на стваралаштво.

Уз потпуно поуздан превод долази и опширна добра информативна студија Д-р Стојановића о Ничеу, која је популарно написана.

М. Р. М.

Ружа Леринц: Машта малог детета, прилог дечјој психологији и педагогији, 1937, стр. 78, цена 12.— динара. Савремена педагошка библиотека, св. 5. Издавачка књижарница Рајковић, Београд, Теразије 16. — Под горњим насловом је недавно објављена књига г-це Руже Леринц. Студија се односи на рад маште детета до седме године живота, до школског периода, до времена када дете још није изложено збиљи живота.

На основу материјала, сакупљеног, углавном код деце из забавишта у Алексинцу, аутор утврђује да је машта детета у претшколском периоду необично жива и лако покретљива. Илузионизам, комбинативна активност и небрижност су њене најкарактеристичније ознаке. Битна разлика између стваралачке уобразиље и рада дечје маште је у томе што код дечје фантазије нема управљености једноме, нема синтезе, већ се скаче с преставе на преставу. Ма да дете толико ужива у свету замишљеног, који му даје могућности да допуни свој недостатак личног искуства и знања, ипак код њега се врло лако јавља и свест о разлици између стварности и илузије. Стицањем искуства та разлика постаје све јаснија.

Машта малог детета делује у правцу његових интереса. Отуда њој изванредно одговара бајка. Писац врши подробну анализу бајке, осврће се на мишљење педагога који су противу ње, и долази до закључка да је бајка детету потребна. „Лиштити дете бајке значило би немати довољно схватања за особине његова унутрашњег живота“, јер бајка својом природом одговара одликама дечје маште. Особито су препоручљиве бајке у којима се награђује нека врлина, као: братска љубав, стрпљивост и доброта. Бајке се могу одбацити само код оне деце која су сувише наклоњена маштању или су лако раздражљивих живаца. Активност маште није код сваког детета подједнако бујна. Постоји маса индивидуалних разлика.

Писац посматра и улогу дечје маште у игри, без које мало дете не можемо ни замислити. Оно инстинктивно осећа потребу за вршњацима, са којима се игра ради саме игре. Цео духовни живот човеков у својим почецима пролази кроз игру, па и фантазија. Живост дечје маште најјаче је истакнута у играма у којима нема предмета.

У тесној вези са дечјим играма стоји и дечје цртање, у коме се такође изражава дечја фантазија. Првобитни цртежи су просте шеме, које се временом све више приближују претставном облику. Индивидуалне разлике и ту постоје. Једна деца највише воле да претстављају људе, друга коње, трећа локомотиве, лађе и др. Поред дара и интереса, дечји успех у вештини цртања у претшколском добу одређен је и материјалним чиниоцем. На крају писац изводи закључак да „сва васпитачка делатност мора да тражи ослонаца у детињој природи. Васпитач мора имати љубави према детету и разумевања за његов свет, да би могао пружити повољну средину у којој ће оно да расте и да се развија гоњено унутрашњим снагама“.

Занимљива, јасна у излагању брижљиво сабраног материјала, књига г-це Леринц је користан прилог нашој психологији и педагогији. Она је добродошла забавиљама, родитељима и уопште свима онима који желе да се што темељније упознају са дечјом психологијом, ради што правилнијег васпитања младежи.

Љубивоје Бајић

Проф. К. Н. Корнилов: Методика испитивања детета — превео с руског Рад. В. Теодосић, издање књижаре Целебдић, цена 12 динара.

Душевно развиће детета све више је предмет проучавања психолога и педагога. Резултате дечије психологије користе и општа психологија и наука о васпитању. Познавање дечије душе основни је постулат савременог васпитања. Испитивање детета код нас готово и не постоји. Сем веће студије из области де-

чијет говора од д-р Миливоја Павловића (Le langage enfantin, Paris 1920) имамо још само мање расправе и чланке написане на основу сопствених испитивања и запажања (д-р М. Павловић, д-р Бр. Крстић, д-р Бор. Стевановић, д-р Сл. Поповић и др.). Слободно се може рећи, да је психологија нашег детета још у повоју. Недостаје конкретност градива за извођење општијих закључака о душевном развоју нашег детета, на основу којих бисмо могли повући паралелу с развојем деце других народа и извести конзеквенце за васпитање у нашим школама. Отуда посебна вредност за нас сваког дела које нас упознаје с дечијом психологијом и методама испитивања детета. Од како је у програм учитељских школа уведена и педагошка психологија, у недостатку уџбеника за тај предмет, „Психологија детета“ од проф. К. Н. Корнилова (превод М. Цветковић) постала је главни ослонац и наставницима и ученицима. Сад смо добили превод и другог дела проф. Корнилова „**Методика испитивања детета**“. Ова методика у ствари је допуна ранијег дела „Психологија детета“. И добро је што је преведена, јер мање стручно упућеним чини много места из „Психологије детета“ јанијим и што је главно, на сасвим једноставан и разумљив начин даје упутства како треба испитивати дете. Баш због тога књига има нарочити значај за нас што омогућава заинтересованим појединцима да почну са прикупљањем научне грађе за изградњу психологије нашег детета. Ово нарочито важи за учитеље и професоре. С мало воље и труда, они би могли испитивањем своје и туђе деце дати драгоцен материјал. Да би тај материјал имао и научну вредност, „Методика“ проф. Корнилова даће им потребна упутства. Она ће их подробно упознати како се испитују дечији осећаји, опажање, претставе, памћење, пажња, фантазија, цртежи, говор, осећања и воља. Последња XIII глава и додатак дају укупни преглед о вођењу дневника о деци и шему развојка детета у раном детињству и претшколском узрасту. На крају књиге је веома поучна и корисна графичка шема, која служи као преглед досадањих резултата дечијег испитивања.

Ставио бих, уосталом мање важне, примедбе самој садржини. Код мерења обима груди (стр. 12) није назначено да ли се наведени бројеви односе на обим груди приликом издахнутог и удахнутог ваздуха. — Врло је неодређено испитивати дечији слух „куцањем часовника“ (стр. 19), пошто јачина куцања часовника није једнака, него зависи од израде. Код простијих часовника куцање је врло јако и чује се и на већој даљини, на којој се куцање бољих часовника уопште не чује. Слично вреди и за испитивање слуха „тихим шапатам“ (стр. 19). Тихо шаптање је релативан појам, може бити разне јачине, и зато резултати добивени на тај начин не би се могли употребити за опште закључивање.

Превод је изгледа добар, пошто нема нејасних и неразумљивих места, сем мањих изузетака. На пр. на 13 стр. „Загрејте или расхладите цуцлу према топлоти мајчиног млека и ставите је детету у уста“. Реч „према“ овде квари смисао, јер цуцла треба да буде топлија или хладнија од мајчиног млека (В. стр. 84). У испитивању обима памћења као варијације огледа спомињу се: „Заједно са предметима показати и цртеже аналогних предмета на једном листу хартије или изговорити детету неколико речи конкретног садржаја и затим питати свако дете посебице (стр. 32). Изгледа да реч „заједно“ није овде на свом месту. Како да се испитује обим ако се истовремено, **заједно с предметима** покажу и слике „аналогних“ (!) предмета или изговори неколико речи конкретног садржаја! Можда би требало да стоји: **место** предмета показати цртеже... и т. д., јер се испитивање обима дечијег памћења врши показивањем предмета, **или** показивањем слика, **или** изговарањем речи (В. Психологија детета од Корнилова, стр. 58 и 59. — На стр. 60 стоји: „Обратите пажњу при томе, када дете почиње да противставља велики прст осталим прстима при узимању предмета у руке“. — Немогуће је при хватању противставити „велики прст“ осталим прстима. Да није у питању палац?

Наша врло оскудна литература из области дечије психологије овим преводом је добила једно веома корисно дело, а сам аутор проф. Корнилов је довољно јемство за његову научну вредност.

Цв. Ђ. Поповић

N. Bouchet, L'individualisation de l'enseignement, Paris, 8°, 546, 50 fr. — Буше у овом великом раду, може се без претеривања рећи, дао је једно од најзначајнијих педагошких дела у европској литератури последњих година. Главни циљ књиге је борба са „социологизмом“ у васпитању, борба против заборава права личности детета и његовог значаја за успешно васпитање. Са-

времена француска, немачка и швајцарска педагошка литература, много су заузеле развићем и ојачавањем социјалних сила у дечјој души, јако истичу социјалне задатке васпитања и теже да чак и личност објасне као резултат дејства социјалних сила. Та тенденција „социологизма“ има, разуме се, своја законска права, али, када добије преувеличане облике, на пр., као у Русији, Немачкој и Италији, онда постаје врло опасна и рушилачка. Буше се са великом вештином и документовано бори с крајностима „социологизма“. Књига има предговор од А. Феријера.

В. З.

Мате Демарин: Идејне компоненте радне школе, Загреб, 1936, 8^о, стр. 152, цена? — У Госпићу на периферије Отаџбине, у маломе личком месту било је ипак неких услова за теориски рад и плод тога рада је ова прилично обимна књига, чији се материјал оснива на доста богатој и разноликој педагошкој литератури. Види се да је књигу писао идеалиста и велики трудбеник, који је као пчела скупљао мед са свих биљака за своју доста богату књижицу. То много значи за оне који до Бога кукају како не могу на књизи да раде, јер су у културно забаченим местима. А Госпић?

Шта је писац хтео са овом књигом. Да нам изложи главне идејне линије историјског развоја радне школе (на жалост, највише како се развој кретао у Немачкој). Да нам јасније изложи тезу, да садашње схватање радне школе претставља резултат извесног развоја, извесне борбе, извесног доста дугог рада у педагогици крајем 19 и почетком 20 века. То је испитивање потребно и оно се мора да продужи и продуби, да би „многобројни фактори и моменти који су овде сврстани у идејне компоненте радне школе“, постали још јаснији и потпуно уочени.

Поред историских линија развоја радне педагогике и радне школе изложене су идејне компоненте радне школе: психолошка, социолошка и педагошка. За овим основни принципи радне педагогике. Закључак целокупног излагања је у доминацији емоционализма у великој синтези интелектуализма, волунтаризма и емоционализма.

Ова лепа излагања писана на основу туђе литературе али преломљена кроз праксу и душу аутореву, душу човека који воли свој народ и децу, човека хуманисте — звуче понекад и сувише песимистички и писац са покличем зове све у борбу за бољу школу не само кроз школу и школски рад, већ и кроз друштвени преображај, јер је „реформа школе готово намогућа без темељите друштвене реформе, без праведнијег социјалног поретка“. Посебно учитељ не сме бити „непомичан, резигниран и скрштених руку“. Јер радна школа се не декретира већ ствара и борбом и радом. А преко ње врши се препорођај људи. Зато „ваља ући с пуном вером у бој за обнову људи, њихових душа и срца, али и социјалне правде“.

Драгољуб Бранковић и Тодор Лилић: Огледна народна школа „Краљ Александар I“ у Београду, Београд 1937, 8^о, стр. 206, цена 25.— динара. Издање наставничког колегијума. — У низу књига из области васпитања и наставе ова књига има једно посебно место, јер претставља теорију и праксу прве државне огледне основне школе, која ради по савременим начелима. Обичај је у читавом културном свету да се новине у области васпитања и наставе прво огледају, испробају у таквим школама и онда, према резултатима, оглашавају за успешне или неуспешне. Ту се врши један напоран рад најбољих теоричара и практичара и после дугих студија и експериментисања дају се формулисани закључци преко брошура, часописа и књига и тако презентирају осталој заинтересованој јавности.

Наша прва огледна школа је почела свој рад 1 септембра 1935 год., у не баш најбољим приликама за свој рад, и сада нам после годину и по дана рада излаже своје методе и своја упутства. Не треба мислити да је ова Огледна школа за то кратко време извршила све оно што такве школе имају да изврше. Не, тако не треба схватити овај спис. Он у суштини претставља извод из методичког и педагошког рада, који се окреће око појма радне школе, школе живота. Сва начела и сви поступци који се сматрају за најбољи у овоме покрету на страни, огледани су у овој школи, они су код нас испробани да би се прилагодили нашим школским и народним приликама. За сада није реч овде о једном специфичном новом и непознатом начину организације школе и рада, о неком новом до сада непознатом систему, већ је реч о примени опште познатих начела радне школе у нашој средини. Зато се може рећи, да је Огледна школа у Београду почетак покушаја Београдске реализације свих тих начела и њихово што подесније остварење с нашим средствима и у нашим приликама.

Свакојако, да ће после ове прве књиге следовати и друге, које ће изложена начела нове врсте рада детаљније приказати, да се у појединостима види целокупан процес рада, такорећи, стенографски забележен. Књигу топло препоручујемо читаоцима „Учитеља“.

Џон Дјуи: Интерес и напор и морал и васпитање, превео са француског Милован Арсенијевић, професор, Скопље 1936, ср. 8^о, стр. 75, цена 10.— дин. — Име Џ. Дјуи, пропагатора нове педагогике добро је познато нашим читаоцима. Прва студија је посвећена интересу и напору у њиховом односу на васпитање воље. Дјуи поводом тога каже: „Кад умемо открити нагоне и активне детиње навике и кад умемо покренути их подешеним опкољавањем, ми тада нећемо имати потребе да се превине мучимо поводом интереса; они ће водити бригу сами о себи лично“. У другој студији се говори о моралу и васпитању, па се каже да не постоје „две серије моралних принципа, две моралне теорије... Морално владање је једно и њихови принципи се морају свести на јединство“. Што је најважније: „Морал мора бити пренет у садашње погодбе колективнога живота и међу активне снаге које га извршују као и у сплет нагона и навика које сачињавају индивидуалну делатност... Треба апсолутно да утврдимо да су морални принципи исто тако реални у истом смислу, као друге снаге, да су битно спојени за социјални живот и за индивидуални психички механизам.“

Милан Ј. Јањушевић: Из савремене педагогије, Скопље 1937, ср. 8^о, стр. 104, цена 15.— дин. Издавачка књижарница „Славија“. — Помоћи да се што јаче осветли однос између новог школског покрета, друштва и биолошког развића јединки, тј. што чвршће повезати биолошке и социолошке разлоге у заснивању нове, радне школе — то су тежње М. Јањушевића, које спроводи и кроз пет мањих студија у овој збирци. То су: Васпитање и друштво, Спонтана активност као основни принцип савремених педагошких покрета. Васпитање М. Монтесори, Васпитна вредност ручног рада и Активна школа Ад. Феријера као синтеза савремених педагошких покрета. Неке су студије штампане у „Учитељу“. Нашем младом сараднику желимо још већи успех у будућем раду.

Д-р Стеван Патаки: Педагогијска наука и проблем одгојне функције, Загреб, 1936, 8^о, стр. 40. и **Развој човјека и образовање личности**, Загреб 1937, 8^о, стр. 19. — О овим и другим списима Д-р Патаки проговорићемо опширније другом приликом. Сада само скрећемо пажњу на њихову појаву.

Анте Тадић: Акваријум, Суботица 1937, 8^о, стр. 43, цена 15.— дин. Издање књижаре Маричић и Јанковић. — У новој школи акваријум служи као одлично средство за наставу и без њега се ниједна нова школа ни основна ни средња не треба да замисли. Овде је изнето упутство: Шта је то акваријум, како се он поставља, како се њиме руководи, како се мења и освежава вода, које врсте биљака, риба и водоземаца долазе у акваријум и како се хране. Делце је илустровано са 53 слике. Препоручујемо га читаоцима.

Г. Компере: Монтењева педагогија, превео с француског Божидар П. Весић. Издање Удружења наставника грађ. школа Београд (Дринчићева 3) 1937, 8^о, стр. 24, цена 5.— динара. — У историји педагошке мисли име Мишел де Монтења заузима врло важно место, јер он долази у ред „најактивнијих и најоригиналнијих духова који су икад постојали“. Зато се ова студија топло препоручује. Превод Весићев је потпуно у духу нашег језика, иако је задржао све особине Компереовог стила.

М. Р. М.

Б) СОЦИОЛОГИЈА

Д-р Илија Папазов: Задругарство у Бугарској, превео К. Крајшумовић, Београд 1937, 8^о, стр. 98, цена 15.— дин. „Задружна библиотека“ Поенкареова 21. — Упознати се са привредним и социјалним условима Бугара пре ослобођења и покушајима око побољшања привредног и социјалног положаја њиховог у то време; упознати се са првим практичним покушајима на пољу задругарства после ослобођења и са задружним покретом и његовим успехом у садашњици, то је циљ ове популарно писане књиге. Наши читаоци ће се преко ове књиге упознати са једним важним делом живота наше источне браће, па је топло препоручујемо.

Муссолини: О корпоративној држави. Београд 1937, 8^о, стр. 160, цена 25.— дин., превео Д-р Свет. Стевановић. — Ова књига може да послужи као увод у схватање фашистичке идеологије и има интереса и за симпатизере и противнике. Садржи 4 говора, доктрину фашизма, из корпоративног и социјалног законодавства. Превод и техничка опрема солидна.

М. Р. М.

В) РАЗНО

Даница С. Јанковић: Мелодије народних игара за виолину и певање, Београд 1937, цена 20 динара. — Употреба правих народних игара у основној школи све се више шири, нарочито после ригорозно обрађених **Народних игара**, које су скупили и описале г-це Ј. и Д. Јанковићеве. Ове мелодије су нужна допуна Народним играма и препоручују се свима онима, који јаче уводе праве народне игре и мелодије да их набаве на адресу аутора Подринска 4(1) Београд.

М. Р. М.

Општи енциклопедиски лексикон „Свезнање“. — Ово је дело значајно и по обиму и по садржани, нарочито по критичности и концепцијама. Обухвата све манифестације људског духа, целу светску културу и претставља у изводу универзалну историју у синтетичком облику. Национални дух и живот дошао је у први план, где је обрађена: историја, уметност, привреда, право, итд., али тако, да је национални живот органски смештен у светски културни так. „Свезнање“ је у целини плод људи наше науке. Сто двадесет стручњака се удружило да повежу разнолике области људског знања у хармоничну целину и да својим критичким духом створе једно дело, које Свезнање ставља у ред најбољих светских лексикона.

Мало је необична у нашем животу овако опсежна научна организација, али ово дело је један доказ да је она могућа и оно је унело у наше кругове један нови оптимизам и уверење да се и у нас могу изводити научни послови када су организовани, када их води истина и када су им стављена на расположење велика материјална средства. Вођени истином сарадници су се трудили да што збијеније и језгровитије подвуку позитивне и негативне стране код сваке друштвене појаве и сваке културе. Идеје су више анализирани а дела су више карактерисана. То исто и са личностима. Политичари, научници и уметници добијају овде исто поштовање. Научна и уметничка мисао посматрана је увек са гледишта њеног слободног ствараоца и није се величала или понижавала неким социјалним или религиозним уверењем некога од сарадника. Овде је смећа: левица и десница одбачена, јер је то декаденција духа, од које смо се ми досад бранили нашом етичком свежином. Такве тезе и антитезе не постоје у Свезнању. Јер докле људи верују у једну истину, докле се може градити један друштвени идеал. Миром и чврстином судова ово дело прво отвори видик па онда обавештава и учи.

Али Свезнање хоће да игра и улогу живог народ. универзитета. Оно хоће да ствара сферу идеја, да их сеје и да њима неприметно и ненаметљиво храни дух.

Свезнање је и по површном прегледу богати трезор знања. Ако узмемо лингвистику, онда видимо етимологију, правопис, дијалекте, стране речи. Ако узмемо уметност, онда видимо објашњене правце, термине и биографије уметника. Филозофија садржи најглавније појмове и најистакнутије мислиоце; то исто и педагогика; медицина је заступљена у свима гранама; тако исто привредне и техничке науке. Многи нужни подаци из пољопривреде, финансија, социологије, статистике и т. д. налазе се у Свезнању, које је још и богато илустровано табелама, фотографијама, мапама и т. д.

Има још једна ствар, која је наглашена у предговору. Поштујући регионалне тековине, тежило се налажењу и истицању синтетичног духа југословенске културе. „Код нас има доста културних напора, али мало дела која служе за оријентацију; више анализе која дробе и уситњава него синтезе која окупља и организује; отуда ми више осећамо недостатке него врлине и пре знамо шта треба срушити, него шта треба подићи.“ Свезнање служи синтези и подизању. Зато је оно обимно свеучилиште и компас по многим и многим питањима. Г. П. Петровићу — иницијатору, организатору и уреднику овога огромног дела треба одати пуно признање, јер се после Свезнања, које ће још сигурно допунити може приступити писању велике Енциклопедије од неколико оваквих големих томова, која ће пространије изложити градиво које постоји и тако дати нови потстрек за наше културно и национално стварање у циљу изграђивања бољег човека и света, што учитељи нарочито желе.

Б. Т.

„Примењена уметност“. — Пуштен је у продају и други број овог новог часописа. Од теоријских чланака он садржи — као и први број — само један: **Значај ручног рада за буђење и развијање естетских осећања код школског детета**. Остало су све практични радови и упутства за њихово извођење, што је такође реткост код данашњих часописа ове врсте, јер се многи — иако по намени искључиво практични — исцрпљују у теоријским разглабањима. Техничка опрема часописа је примерна. У овом броју срећемо изванредне мотиве за уметничко стварање у слободном времену. Одабирање објеката и материјала за рад извршено је тако, да пружају могућност разноврсног и слободног избора према наклоностима сваког поље уметнички настројеног лица, па ма у ком крају државе оно живело и ма којим се занимањем оно бавило. Минимално коштање и алата и потребног материјала за рад, даје могућности и лицу са најскромнијим средствима, да ужива у властитом уметничком стварању.

Овај број садржи следеће практичне радове: линолеум — **Манастир Жича**, керамика — **сликање на тањирџу од порцулана**, филигран — **израда цвета за украс**, испупчивање коже — **израда женске ташне**, гравирање метала — **служавник**, сликање на сомоту — **јастуче**, украшавање златом и бронзом — **кутија**, сликање на кожи — **албум**, столарство — **израда кутије**, обојени восак — **израда вештачког воћа**, картонажа — **повез књига**, калиграфија — **костур штампаних слова**. За сваки предмет означене су потребне алатке, врсте и количине материјала, боје и размер појединих делова. Уз текст су приложене и слике дотичних објеката, те да интересант види шта има да изради и како то има да изгледа.

Овим радовима може се свако у слободним часовима бавити и у својим уметничким израђевинама уживати. Тим радом створиће себи многе корисне и лепе ствари, које се у данашње време скупо плаћају.

Наредни бројеви почеће доносити у прилогу или у саставу осталог текста **примену ручног рада у школској пракси**, то ће их учитељи и наставници осталих школа моћи користити у свом практичном раду.

Због свега тога ми топло препоручујемо овај часопис свима наставницимацама основних и других школа.

Лист излази једанпут месечно на 22 стране великог формата и стаје 10.— динара примерак или 100.— динара годишње. Адреса: Сомбор, Златна Грета 19. Чековни рачун бр. 59080. Власник листа је Гргур Станојевић, акад. сликар и наставник учитељске школе.

М. Ж. Павловић

Мирко Жежељ : Двадесети век I, Београд 1936, ср. 8⁰, стр. 118, цена ? Издавачко предузеће Г. Кона. — Наслов је привлачан и читалац помишља да се говори уопште о 20 веку. Међутим, реч је о књижевним портретима Скерлића, Матоша и Б. Поповића, о оним личностима из књижевне српскохрватске критике, које и данас уствари доминирају (иако прва двојица нису живи) књижевним погледима и литерарним укусима. Ови портрети — белешке нису писани са пуним симпатијама за третиране личности (што је некад за неке писао М. Цар), већ је аутор кроз себе и своје гледање хтео да да једно друкчије тумачење њихово. Зато ова збирка долази у ред новијих тумачења пом. писаца. Последњи чланак „Белешке о данашњој лирици“, испуњен је цитатима десетак песама (М. Настасијевића, Д. Максимовићеве, Р. Драинца, А. Боглића, Б. Ђукића и Н. Шопа) и кратком њиховом анализом, која **не обухвата** све стваралаштво именованих песника. А. Шоп је проглашен од аутора за „најбољег од данашњих песника“, а ли не и са довољно убедљивости. „Двадесети век“ се лепо чита. **Матош** је најуспелија студија.

Уредба о дисциплинској одговорности школских надзорника и наставника народних школа, са коментаром Адама Богосављевића, Београд 1936, ср. 8⁰, стр. 72, цена 10 дин. — Ова Уредба је нова појава у нашем животу и обнародована је 16 септембра 1936 године и важи за све наставнике: забавишта, народних школа, школа за недовољно развијену и дефектну децу, обданишта, алфаветских, домаћичких, привредних, хигијенских и др. течајева и школ. надзорнике. Као новост она треба да се проучи од стране сваког наставника-це за које важе њене одредбе. Садржи опште одредбе: неуредности, дисциплинска кажњива дела, дисциплинске казне, дисциплински судови, надлежност дисциплинских судови, дисциплински тужиоци, браниоци, стављање под дисциплинско поступање, дејство судског кривичног поступка на ток дисциплинског поступка, дисциплинско ислеђивање, одређивање претреса, усмени претрес, пре-

суда, жалбе, извршење пресуде, застарелост, поновљење поступка, удаљење од дужности, достављање, правна дејства и рокови, ослобођење од таксе, службеници у пензији и прелазна наређења.

Уредбу је г. Богосављевић марљиво коментарисао и његови коментари су конкретни и јасни. Да бих скренули пажњу на значај ове Уредбе, довољно је да наведемо „ситне ствари“, које се сматрају као дисциплински кажњива дела: изнуђавање макакве награде за рад који се врши по службеној дужности, примање мита, немарно или неуредно долажење на дужност, нетачно извештавање о службеним стварима, расипно трошење службеног материјала, недостојно или сурово понашање са странкама или ученицима, недовољан надзор итд. старешина према млађим, прављење смутња итд. с другима у служби, вршење споредне службе без дозволе, недостојно владање у приватном животу. Уредба је строга и с пажњом треба да је проуче сви они на које се односе њене одредбе.

М. Р. М.

Г) ДЕЧЈА КЊИЖЕВНОСТ

Јован Удицки: Мали свет, Београд 1937, 8^о, стр. 72, цена 10 дин. издање Ј. Ј. Целебџића. — Удицки је одавно познат са своје специфичне литерарне делатности; он се највише бави драматизацијом ствари за децу. Његова **Весела деца**, у издању исте књижаре и **Мали свет** су и по идеји и обради исти, само са различитим мотивима. Школске свечаности увек имају нешто од колеге Удицког и, ја мислим да нема школе у којој се преко године не изведе нека његова драматизација. Зато је он добро урадио што их је општампао у ове две књиге и тако пружио и наставницима и деци на искоришћавање. Али ове ствари немају само пригодан карактер, већ и васпитни и наставни значај. На супрот индивидуалистичком декламовању Удицки обрађује драматизацију где учествују веће заједнице, где свако дете има своју улогу али сви заједнички дају једно истину мало али органско дело. За васпитање у заједници и за заједницу Удицки много чини својим драматизацијама. У овој књизи има их 47 на броју.

Tratinčice s naših livada. Dječji list kojemu su saradnici sama djeca. Uredništvo Podmlatka crv. krsta Marčelji, p. Sv. Matej (via Sušak). — Наш вредни колега Александар Милих, који се отледао на савременом школском раду у „Наплетку“ и „Савр. школи“, већ дуже времена уређује „Тратинчице“. Поред „Бачког рада“ и „Цар Урош“ који већ неколико година излазе у Београду, ово је нови дечји лист у коме су ђаци осн. и грађ. шк. сарадници. То је једна добра ствар и даје потстрека самим младим писцима и читаоцима да се усавршавају. Немајући при руци све примерке „Тратинчица“ не можемо рећи свој суд о њима. Али из ових види се да је рад на добром путу. С обзиром што ће следећи бројеви бити посвећени једном питању, рецимо: **Загребачки број, Сушачки број, Косовски бој** и др., то се надамо да ће за дотичну школу овај лист јаче продубити и саму комплексну наставу. Желимо листу да истраје.

Е. Багрјана и др.: Из ружине долине, с бугарског Љубомир Божиновић, Београд 1937, 8^о, стр. 54, цена 8 дин. — После А. Каралијчева „Свет прича“ и Елин Пелина „Јан Бибијан“, Божиновић нам у „Ружиној долини“ најје 12 приповедака за децу најпознатијих бугарских дечјих приповедача у циљу да деца из Југославије виде „колико је оно што њих занима слично са оним што браћу с оне стране границе одушевљава и забавља.“ И заиста г. Божиновић има укуса да одабере. Ове приче су, иако од разних писаца, углавном писане у једном духу — у духу народних приповедака, те су психолошки најприступачније деци. На пример: Срећа да ти ради, има сличности са Пепељугом, Златна торба, личи на легенду о Златној рибици, коју је и славни Пушкин опевао, Богородичина суза има Еванђелски мотив. — Уверени смо да ће ове приповетке југословенска деца читати са истим одушевљењем, као и њихова браћа с оне стране Старе Планине.

М. Р. М.

Д) БИБЛИОГРАФИЈА ЧЛАНКА (Види „Учитељ“ бр. 6-7)

УЧИТЕЉСКА ИДЕОЛОГИЈА:

Михаиловић М. Д.: Зашто? — Учит. стража, III—1/3; Прокић Д.: Доктрина и методи сталешке борбе — *ibid.*, III—1/10; Šiv.: Hočem! — Učit. tovariš, 17/1; V.—ik

M.: Novi časi, nova pota — *ibid.*, 26/1; П. Д. М.: Смисао нашег става — Нар. просвета, 28/1; ***: Идеологија и тактика — *ibid.*, 19/1; ***: Učiteljski pokret — Učit. tovariš, 28/1; ***: Učiteljstvo in politika — *ibid.*, 16/1; ***: Čuvajmo naš stanovski ugled — *ibid.*, 17/1.

УЧИТЕЉСКА ОРГАНИЗАЦИЈА И КОНГРЕСИ:

Budak D.: Upravičenost borbe — Učit. tovariš, 17/1; Чикара Г.: Смисао сталешке организације — Нар. просвета, 28/1 (на slovenačkom: Učit. tovariš, 27/2); Грбић И.: Бојкот и саботажа у Сарајевском учит. друштву — Учит. стража, 9—10/35; Кљајић Р. Ђ.: Штампa као мерило интелектуалне јачине једног сталеза — Нар. просвета, 21/2; Милановић Д.: Прилике у учитељству на почетку 1937 — Учит. стража, III—1/17; Ткалчић М. М.: Prosvjetna komora — Glasnik JPD, 401; Топаловић—Ђурић М.: Оснивајмо просветну комору — Нар. просвета, 33/1; Војнић Ј.: Quo vadis? — Vujić D.: Osiguranje članova Udruženja (nastavnika građ. škola) za slučaj smrti, bolesti i drugih nezgoda — Građ. škola, 117; L. A.: Božične prireditve Slomškove družbe — Slov. učitelj, 51; М. Д.: Покрет који заслужује пажњу — Нар. просвета, 31/2; Peš.: Za ustvaritev enotne in močne učiteljske fronte — Učit. tovariš, 15/1; V—ik M.: Naš tisk — *ibid.*, 23/1; Z.: Без колебања — Нар. просвета, 33/1; — исти—: Једна потребна реч — *ibid.*, 25—26/1; ***: Учитель грађанин и учитель члан организације — *ibid.*, 17/1; ***: Da se zna — *ibid.*, 17/1; ***: Етичка и морална вредност резолуција против управе ЈУУ — *ibid.*, 18/1 (slov.: Učit. tovariš, 16/1); ***: Непотребно, али наметнуто објашњење — *ibid.*, 23/1; ***: Учительски клубови — *ibid.*, 29/1; ***: Учительски политички клубови — *ibid.* 31/1; (slov.: Učit. tovariš, 26/1); ***: Za ozdravljenje škodljivih vplivov v JUU — Učit. tovariš, 29/1; ***: Stanovska časna razsodišča — *ibid.*, 24/1; Osnutek pravil Prosvetne zbornice — Građ. škola, 179.

УЧИТЕЉЕВ ЖИВОТ И СТАЛЕШКО-ПРОСВЕТНА ПОЛИТИКА:

Hudales O.: Obrtnik ali umetnik — Učit. tovariš, 27/2; Јеленковић Л. Ж.: Учительска сталност као потреба школе и државе — Нар. просвета, 19/1; Кукаљ В.: Два жалосна случаја — Учит. стража, 9—10/33; Младеновић Св.: Нови учитељ — *ibid.*, III—1/27; Мићић Р. Ст.: О животу и раду учитеља и учитељица пензионера — Нар. просвета, 19/2; Михаиловић Д.: Отпуштање учитеља — Учит. стража, 9—10/1; Stupan M.: Weekend učiteljstva — Učit. tovariš, 18/1; Vilfan H.: Začetničke težave in bridkosti — *ibid.*, 27/2; Вујачић Ј. Р.: Наш став — Нар. просвета, 28/3; Д.: Наше потребе — *ibid.*, 22/1; Д.: Како да се развије понос и ведрина — *ibid.*, 24/1; Д.: Демократија и учительска сталност — *ibid.*, 31/1; ***: Да се разумемо — *ibid.*, 21/1; Vir.: Različna mnjenja — Učit. tovariš, 18/1; ***: Naše težnje in zahteve — *ibid.*, 22/1; ***: »Razpadanje družbe« — *ibid.*, 19/1; ***: Ustavne svoboščine učiteljstva — *ibid.*, 15/1.

НЕЗАПОСЛЕНИ УЧИТЕЉИ:

G.: Nujna je rešitev problema brezposelnih učiteljskih abiturientov — Učit. tovariš, 25/1; y: Kako najkoristneje izrabiti čas brezposelnosti — *ibid.*, 16/2; ***: Dajte nam dela! — *ibid.*, 21/2; ***: Šest let brezposelnosti slovenskega učiteljskega naraščaja — *ibid.*, 25/1; ***: Odkrite besede brezposelne — *ibid.*, 25/1.

НАРОДНО ПРОСВЕЋИВАЊЕ:

—ej: Kulturna društva in učitelj na naši vasi — Učit. tovariš, 22/2; Динић Ср.: Плима и осека у народном просвећивању — Нар. просвета, 27/3; Поповић Ђ. Цв.: Опасна заблуда — *ibid.*, 24/2; Tavželj J.: Kako naučimo podeželske pevske zборе petja po notah — Slov. učitelj, 17.

НАША ПРОСВЕТНА ПОЛИТИКА:

Дивац Н.: Просвета и народ — Нар. просвета, 25—26/1; Д. М. П.: Црква и школа — *ibid.*, 25—26/3; Д.: Пажња према просвети јест пажња према отаџбини — *ibid.*, 32/1; Kukalj V.: Hiperprodukcija intelektualaca — *ibid.*, 31/2; Влајић М. Р.: Просветне прилике на Југу — Учит. стража, 9—10/23.

ЖИВОТ У ШКОЛИ:

Demarin M.: Posjećivanje škola i skupni izleti — Nar. prosveta, 28/2; Furlan J.: Dečje zadruga v življenski šoli — Porotnik, 76; Ивановић И.: Историја једне школске године — Учит. стража, 9—10/13.

НАРОДНИ ЖИВОТ:

Аврамовић О. Св.: О урођеној култури нашега народа — Учитель, 205; Стефановић Д. М.: Социјално-економски односи на селу — Учит. стража, III—1/16; Шикић Љ.: Јер није било тридесет динара — *ibid.*, III—1/20; Trifunović S.: Umiranje pred bolnicom — *ibid.*, 9—10/26.

НАУКА:

Janjanin M.: Da li se izgovara »dijete« ili »djete« — Glasnik JPD, 272; Krleža F.: Neke nove teorije o valenciји — *ibid.*, 259; Лоски: Дијалектички материјализам — Учитель, 251, 316; Стојиљковић др. М.: Бојни гасови — Гласник ЈПД, 320; Verlić M.: Jednadžbe tangenata na krivulje drugog reda — *ibid.*, 264; Вуковић Л. Ј.: Да ли се изговара, „дијете“ или „дјете“ — *ibid.*, 466; Живковић М.: Једначине тангената на криве другога реда — *ibid.*, 468.

ПСИХОЛОГИЈА:

Дјуи Џ.: Интерес и напор и њихов однос према васпитању воље — Учитель, 311; Jandl F.: О lenobi — Slov. učitelj, 13; Вишеславцев Б. П.: Прави смисао сублимације (Критика С. Фројда) — Учитель, 307.

КУЛТУРНА ИСТОРИЈА:

Čermelj dr. L.: Josip Stefan, slovenski pesnik in pisatelj — Glasnik JPD, 247; Deisinger E.: Genij volje (I. Loyola) — Slov. učitelj, 278; Grünvald dr. I.: Život i rad Dra Franje Račkoga — Dom i šk., 43, 60, 71; Kranjčević S.: Ivan Filipović — Napredak, 369; Мартиновић А.: Орфелин и Похлин — Гласник ЈПД, 464; Плетњев др. Р.: А. С. Пушкин *ibid.*, 457; Sonnabend A.: Josip Stefan — *ibid.*, 248; Вељковић И.: Стеван Сремац — *ibid.*, 314; P. L. J.: Štrosmajer — Nar. prosveta, 30/1; С. К. М.: Свети Сава — *ibid.*, 29/1.

ЛУБИЛЕЈИ:

Šilih G.: Dr. Stjepan Matičević (ob 30 letnici njegovega znansteno-publicističnega udejstvovanja) — Popotnik, 65; ***: Josip Ribičić — petdesetletnik — Učit. tovariš, 15/2.

НЕКРОЛОЗИ:

† Emil Adamič, mladinski skladatelj — Slov. učitelj, 50; † Fran Gabršek (F. Lužar) — *ibid.*, 47; † Вишији школски надзорник Fr. Gabršek (Dr. Gogala) — Popotnik, 155; † Марија Јамбришак — Savr. škola, 14; † Koloman Rac (dr. Grdenić) — Glasnik JPD, 505.

Ф. 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 учител. школа 45 дин. Претплата се полаже унапред најмање за пола године на Југосл. учит. удружење. Београд, чек. рач. бр. 53081.

Власник и одговорни уредник
ИВАН ДИМНИК

претседник Југословенског учитељског удружења

Краља Милутина 66

Београд

Телефон 22-585

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