

ПОШТАРИНА ПЛАЋЕНА У ГОТОВУ

# **УЧИТЕЉ**

**ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС  
ЈУГОСЛОВЕНСКОГ УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА**

**УРЕДНИК  
МИЛИЋ Р. МАЈСТОРОВИЋ**

**БЕОГРАД**  
ИЗДАЊЕ ЈУГОСЛОВЕНСКОГ УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА  
КРАЉА МИЛУТИНА 66

**ГОД. 17 (51)**

**МАЈ  
ЈУНИ 1957**



**Поручујте издања Југословенског учитељског удружења  
„ПЕДАГОШКА БИБЛИОТЕКА ЈУУ“:**

1. „Пројекат наставног плана и програма за народне школе“ од Ернеста Вранца . . . . .	Динара 3.50
2. „Учитељско образовање у страним земљама“ . . . . .	2.50
3. „Реформа практичног учитељског испита“ . . . . .	2.50
4. „Реформа учитељског образовања у Југославији“, од Душана Прице и Густава Шилиха . . . . .	4.—
5. „Учитељева библиографија“ — од М. Мајсторовића преглед педагошких писаца и чланака за 50 година . . . . .	10.—
<b>Свих пет свезака Свега 20.—</b>	

**ЗА УЧИТЕЉЕ**

6. „Документа о учитељском националном раду у прошлости“, са 31 сликом . . . . .	10.—
7. „Учитељски календар за 1935 г. са шематизмом свих школа у Југославији и свим потребним упутствима за учитеље . . . . .	5.—
8. „Учитељски календар за 1936 г. са „Наставним планом и програмом за основне школе“, који је и сада на снази . . . . .	10.—
9. Комплети „Учитеља“ за 1922/23, 1925/26, 1926/27, 1928/29, 1932/33, 1934/35, по . . . . .	25.—
и „Полукомплети“ за год. 1922/23, 1925/26, 1928/29, 1929/30, 1930/31, 1932/33, 1943/34, 1934/35 по . . . . .	8.—
10. Годишњи извештај о раду ЈУУ за 1933/34, 1934/35, 1935/36. г. по . . . . .	5.—

**ЗА РОДИТЕЉЕ**

11. Комплет „Родитељског листа“ за 1936 г. нарочито важно за родитеље по . . . . .	10.—
као и „полукомплети“ за 1936 и 1937 г. по . . . . .	5.—

**ЗА ДЕЦУ**

**Нарочито препоручујемо колегама „Југословенче“ и „Југословенске народне приповетке“, издања која се могу употребити као дар ученицима о годишњем испиту (наградне књиге и то:**

1- Комплет „Југословенчета“ за године: 1931/32, 1932/33, 1933/34, 1934/35, 1935/37, по . . . . .	7.—
Полукомплет за исте године по . . . . .	5.—
2. „Југословенске народне приповетке“ илустроване по . . . . .	5.—

**РЕДОВНА ИЗДАЊА ЈУУ**

Исто тако препоручујемо колегама наша редовна издања, без којих не би требао да буде ниједан свестан члан, а нарочито апелујемо на колеге, управитеље школа, да своје школе претплате, у колико их ове не примају, и то на:

1. „Народну просвету“, сталешки орган Јуу, који излази недељно са годишњом претплатом за чланове . . . . .	50.—
за нечланове . . . . .	60.—
2. „Учитеља“, педагошко-социјални часопис, који излази месечно са годишњом претплатом за чланове . . . . .	50.—
за нечланове и остале . . . . .	80.—
а за ученике учитељских школа . . . . .	45.—
3. „Југословенче“ дечји лист, који излази месечно, са претплатом (повериоцима изнад 3 броја 15 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> рабата.) . . . . .	10.—

Новац најзгодније послати чеком бр. 53.081 и поруџбеницом — Југословенском учитељском удружењу Београд — Кр. Милутина бр. 66.

---

**Оčигледна настава** је средство за постизавање најбољег успеха у школи. Поручите књигу **АКВАРИЈУМ** од ANTE TADIĆA, професора из које ћете научити правити акваријуме и све потребне механизме за освежавање воде, затим хранити и леџити слатководне рибе. Упутства су детаљно описана. Књига је илустрована слатководним рибама и потребним биљем. *Акваријум је најбоље очигледно средство за учење природописа.* Цена 15 динара. Ко поручи пет комада добије 20<sup>0</sup>/<sub>0</sub> рабата. Књига се шаље франко ако се пошље новач чеком број 52-187. Разашиље **књижара Мариџић и Јанковић, Суботика.**

---



# УЧИТЕЉ-УЧИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

МАЈ-ЈУНИ 1937

БЕОГРАД XI

17(51) ГОД БР. 9-10

УРЕДНИК МИЛИЋ Р. МАЈСТОРОВИЋ — БОЖЕ ЈАНКОВИЋА БР. 30

## САВРЕМЕНИ ПСИХОЛОШКО-ПЕДАГОШКИ ПОГЛЕДИ

Д-р СЛОБОДАН ПОПОВИЋ:

### Другарства код сеоске младежи\*

Испитивали смо узроке удруживања дечака и младића на селу и дошли смо до резултата који претстављају, бар унеколико, одговоре и на остала питања изнесена у *Уводу* ове збирке<sup>1)</sup> Морамо рећи да ови резултати нису коначни, ма да је испитан велики број младића и дечака у разним селима предратне Србије.

Наглашено је у *Уводу* да смо применили са сарадницима, поред методе трајног посматрања понашања младежи у свакодневном животу, и анкете и статистичку методу. Квалитативна анализа појединих случајева омогућује нам познавање душевног живота дечака и младића који се друже и друштвених чинилаца од којих зависе њихови односи. Вредност изазваних исказа младежи, добијених анкетама у школама, проверена је слободним исказима које су дечаци и младићи дали у разговорима са испитивачима, према којима су се понашали као према својим друговима. У својим спонтаним изјавама, описима и причањима изразили су како своје дружељубље, мишљење о друговима и став према њима, тако и многе друге своје особине и емоције. Стога смо овде, као и у ранијим збиркама<sup>2)</sup>, дали доста простора тим слободним исказима, који су наведени без измене, са језичним грешкама. (Морали смо изоставити само непристојне изразе и псовке, ма да су то врло често значајни подаци о карактеру и темпераменту, особито полном животу сеоске младежи у појединим крајевима.) Многи младићи су слободно казивали своје присне доживљаје нашим сарадницима и тако испољили своје тежње, нагоне и особине, те је испитивачу олакшао проучавање другарства у вези са цело-

\* Завршна студија збирке о другарству код сеоске младежи. Досад објављени радови о овом питању јесу прилози индивидуалној и социјалној психологији и социологији села.

<sup>1)</sup> В. Учитељ за март 1936.

<sup>2)</sup> С. Поповић и сарадници: *Прилози психологији с. младежи* (1931), *Душевни живош с. младежи* (1932), *Психологија сеоских младића у часопису Мисао* (1933) *Прилози психологији сеоских младића* (1936).



купним карактером појединаца. Раније смо нашли да су извесни школовани младићи изненада саопштавали своје душевне муке, ма да те исповести нису биле у вези са темом: исказима су се служили као средствима за ослобођење од несвесних комплекса.<sup>3)</sup> Нешколовани сеоски младићи су такође дали испитивачу своје исповести, и то усмено, у искреном разговору, без везе с питањима која он посебно проучава, и ми смо овде, као и у досадањим збиркама, навели те исповести, ма да оне нису у чврстој вези са питањем које обрађујемо. То су каткад драгоцени подаци о карактеру појединих младића и о њиховој друштвеној средини уопште. У њима се местимично испољава и самокритика неких испитаника. (У поменутих књигама налазе се подаци и о томе како извесни нешколовани сеоски младићи посматрају и прикажују себе и своју околину.)

Квалитативном анализом појединих случајева може се расветлити улога индивидуалних тежња, жеља, интереса, потреба и страсти у другарским односима код сеоске младежи. Стога смо у табели навели све узроке дружења дечака и младића. Можда ће се новим истраживањима наћи да су у појединим крајевима распрострањени узроци које смо утврдили у малом броју случајева. Овде ћемо се задржати само на неким моментима који се, изгледа нам, морају узети у обзир при проучавању питања о другарству код сеоске младежи. Ово проучавање смо вршили како са гледишта индивидуалне, тако и социјалне психологије и социологије.

Запазили смо код великог броја младића у разним селима бестидну сигурност и на основу објашњења многобројних случајева можемо закључити да је та ознака израз тежње за подвизима и пустоловинама и код дечака и код младића у појединим крајевима. Заједничке авантуре и изгреди зближују дечаке од 13 и 14 година. Они доживљују најјаче задовољство услед напетости коју код њих ствара једна дрска крађа, испад или освета. Живи и немирни дечаци највише воле о е своје другове који учествују с њима у тим радњама. Сигурност животног става код великог броја дечака изражава тежњу за телесном надмоћношћу групе којој припадају над осталим групама, а код многих младића и сексуални нагон, који тражи непосредно задовољење. Обесни сеоски младићи ноћу скитају, доживљују пустоловине, праве неред, врше крађе, а ујутру долазе кући, до ручкују, па, ако је празник, одлазе у врбаке и забране, где се састају са „девојчићима“. Другарске везе између тих младића појачавају се заједничким пустоловинама и задовољавањем полне пожуде, која постаје страст нарочито у пролеће. Дружење већег броја дечака и младића има узрок у обезбеђењу непосредног задовољења чулности као „специфичне способности за уживање која иде са органским задовољењем сваке врсте“.<sup>4)</sup> Дрска крађа

<sup>3)</sup> Видети наш рад *Самоискази као средства за вежбање младежи у самопосматрању* (1933) с. 18.

<sup>4)</sup> Ch. Bühler: *Kindheit und Jugend* (1928), с. 226—227.



коју врши група дечака или младића, произилази не само из жудње за пустоловинама него и из органске потребе. То се јасно изражава у искреним исказима дечака и младића који су, удружени, крали воће, а она често потиче из органске потребе. У њој лежи узрок и скитње најбољих другова. Другарска љубав која везује чланове група, може се објаснити ако се посматра са гледишта гешталтпсихологије у њеној карактеристичкој улози, у њеној функцији, условљености у целини карактера испитаника<sup>5)</sup>. Према томе, не може се увек свести на тежњу чланова за надмоћношћу, нити на сексуални нагон. Случајеве дружења које произилази из тежње за пустоловинама, морамо одвојити од случајева у којима младићи другују највише због тога што заједно могу најлакше и најсигурније задовољити свој полни нагон. У дрскости коју тада испољавају, изражава се њихова свест о обезбеђењу задовољења. Пошто је број ових случајева — то се види из табеле — мали, не можемо изводити опште закључке. Ако ови налази буду потврђени испитивањем већег броја случајева, можда ће бити олакшано даље проучавање особености душевног живота сеоске младежи.

Мали део грађе показује и да улога другарства у животу плашљивих и малодушних дечака и младића јесте у томе што их ослобађа осећања ниже вредности и ствара код њих животну сигурност. Извесни испитаници кажу да воле своје најбоље другове зато што ови лепо поступају с њима, живе лепо (17 или 2,76%), не свађају се, не грде се, не бију се (13 или 2,11%). Указивање пажње од стране другова јавља се такође као узрок другарства. Беспомоћност у непознатом крају зближује младиће. Другарство овде има извор у потреби појединих младића за заштитом. Али други, наведени случајеви јесу докази да другарство на селу нема једино ту улогу.

Ма да је број тих узрока мали, ми смо се задржали на њима и због тога што објашњења тих случајева потврђују закључак да у другарским односима дечака и младића добијају израз њихове индивидуалне тежње, жеље нагони, интереси, потребе и страсти.

Али целокупна грађа показује да другарства носе обележја друштвених односа на селу. Испитивањима наших сарадника потврђени су закључци, изнесени у Уводу, да сеоски дечаци и младићи, поред психичких ознака фазе развоја у којој се налазе, изражавају у својим исказима и понашању животни стил своје социјалне околине, њене погледе и схватања и да су форме другарства одређене средином и искуством које она стиче. Рајнгеров закључак да је социјална средина од великог значаја за избор другова код дечака важи и овде. Ако у појединим случајевима деца не узимају то у обзир, онда то чине родитељи. Рај-

<sup>5)</sup> Видети М. Wertheimer: *Gestaltpsychologische Forschung* у књизи Е. Saure: *Einführung in die neuere Psychologie*, 1928, с. 52. Са тог гледишта смо посматрали особине и радње младића који су се вежбали у самоисказима. Уп. *Самоискази као средшва за вежбање младежи у самопосматрању* (1933), с. 19 и 20.



нингер није могао запазити трајан однос међу ученицима који су припадали приметно неједнакој средини. Он је утврдио велику сличност милјеа и код оних који нису имали своје пријатеље у кругу ђака са којима су учили<sup>6)</sup>. Јачина утицања социјалне средине показује се и у избору и природи другарства код младића. Сеоског младића не муче тешки проблеми. Он јасно опажа ствари и оцењује их у оквиру традиционалних мисли и закона. Ханс Фукс је утврдио да оцењивање вредности и вољне радње сеоског младића зависе од његове средине, животни циљеви су утврђени, преносе се традицијом, младићи већином не долазе до тога да стварају свој животни план у правом смислу и само делом могу развити код себе прави младићски живот<sup>7)</sup>. Сеоски младић је везан за родну грудну и природу. Његово образовање има јак корен у традицији<sup>8)</sup>. У Уводу смо истакли да младић прима од своје околине схватање другарства и уверења која се односе на другарске и пријатељске односе на селу. Код великог броја испитаних дечака и младића истичу се свест о корисности удруживања у животу и другарска верност. Они су свесни да су јачи када су удружени него кад су одвојени. Заједнички се бране од непријатеља као и одрасли. Договарају се у важним околностима. Колективна делатност је ознака одраслих на селу. Сељаци су упућени на узајамно помагање. Та црта се изражава и у другарским односима код младића и дечака. Најчешћи узроци њиховог дружења су: заједничко учење и помагање при учењу (12,03%), узајамно помагање у невољи (10,08%) и узајамно материјално потпомагање и искоришћавање (9,91%).

Грађа показује да и сеоски младић заузима критички став према својим друговима, врши избор и даје карактеристике својих најбољих другова. За ове каже да су поштени, честити, искрени, поверљиви и одани<sup>9)</sup>. Код нешколоване сеоске младежи која сазрева, јавља се расправљање о вредностима<sup>10)</sup>, али у знатно мањој мери него код школоване из узрока које смо раније навели.

<sup>6)</sup> Karl Reininger: *Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät*, 1924 с. 83.

<sup>7)</sup> Hans Fuchs: *Psychologie der Jugendlichen des Landes*, 1928 с. 47—49.

<sup>8)</sup> Ed. Spranger und Ed. Niffka: *Der jugendliche Mensch (Männliche Jugend)* 1932, с. 32. О сеоским младићима у Словенији видети Josip Jeraj: *Duševna podoba mladosti* (1930) и *Naša vas* (1933).

<sup>9)</sup> Разлике у оцењивању вредности обелодањују се у говорном изразу код дечака и младића. Док искази дечака од 11—14 год. показују сиромашан речник и једноликост, понављање истих израза, неодређене и оскудне појмове, дотле се у исказима младића од 14—18 година изражава познавање већег броја речи, разноврсност, већи број примера, јасност већег броја појмова. У односу на дечаке наши резултати подударају се са резултатима до којих је дошао Ханс Лобауер који је проучио сазнање које имају дечаци и девојчице од 11—14 година о туђем душевном животу. Видети H. Lohbauer: *Die Erkenntnis fremden Seelenlebens bei 11 bis 14 jährigen. Zeitschrift f. päd. Psychologie*, April 1928, с. 212.

<sup>10)</sup> Видети Штернову дефиницију суштине пубертета у *Grundlinien des jugendlichen Seelenbildes* у *Erziehungsprobleme der Reifezeit*, h. von Küster, 1925, с. 28. За сеоску младеж важи и Шпрангерова одредба битности доба сазревања, са извесним ограничењем. (Видети Ed. Spranger: *Psychologie des Jugendalters*, 1924, с. 38).



Упоређивање наше сеоске омладине са варошком која се школује, у погледу другарства, може се извести када се испитају другарства код ове друге<sup>11)</sup>.

Извесни ђаци често имају пресудан утицај на душевни живот и радње разреда и група у разреду. То су „вође“. (Њихов утицај може бити предмет посебног проучавања индивидуалне психологије, док облике другарства, групе дечака и младића и њихов психички живот испитују социологија и социална психологија). „Вође“ су често најбољи ђаци који помажу својим друговима при учењу. С њима се многи ученици удружују из тежње за образовањем. То се изражава у раније наведеним написима ученика грађанске школе. Поједини испитаници утичу на групе и разреде, а групе и разреде утичу на понашање појединих ђака. Сличне појаве смо опазили и код сеоских дечака и младића који се не школују. Вође њихових група и дружина одликују се телесном снагом, енергијом и предузимљивошћу. Они показују највећу смелост при прављењу изгреда, нападима на друге групе и појединце, при пустоловинама, осветама и крађама. Врло често чланови тих група, иако у годинама сазревања, имају карактерне црте дечака који се налазе у претпубертету. Душевно сродни дечаки и младићи удружују се и стварају групе. Психичка сродност као узрок другарства јавља се код 18 испитаника (2,92%).

Али те групе не трају дуго: губе се када се поједини чланови ожене. Заједничко изживљавање телесних нагона пре брака везује многе младиће. Права другарства и пријатељства су код нешколованих сеоских младића ређа него код школованих у претежно сеоској средини<sup>12)</sup>. Из табела се види да душевне везе постоје међу многим младићима на селу. Нису ретки младићи који имају мало искрених другова или само једног присног друга који је за њих пријатељ<sup>13)</sup>.

<sup>11)</sup> Жорж Рума је нашао да од 25 испитаних младића 14 изјављују да воле свог пријатеља више од осталих због физичких и моралних особина (посебно: искрености, честитости, дискреције), 4 зато што је сâм испољио велико пријатељство према њима. Видети Georges Rouma: *Pédagogie sociologique*, 1914, с. 110—112 и даље. О томе биће више говора у другом делу збирке о другарствима. Ту ћемо узети у обзир и остале радове о овом питању.

<sup>12)</sup> У једном чланку указали смо на то да код наших сеоских младића преовлађује изживљавање телесних нагона и да они брзо постају одрасли. В. Разлике у шемпу сазревања код младића у часопису *Учитељ*, март 1927, 524. Видети и Ch. Bühler: *Das Seelenleben des Jugendlichen*, 1923, с. 40, наш рад *Једна нова психологија пубертета*, *Просветни гласник*, октобар 1924 с. 617 и 618, расправу *Критична раздобја у отроковом развоју* од Густава Шилиха, *Ропотник*, јули 1933, с. 293 и књигу *Duševna podoba mladosti*, 1930, од Јосипа Јераја, с. 221.

<sup>13)</sup> О разлици између другарстава и пријатељстава подробније о раду F. Walter: *Zur Soziologie der Schulklasse in der Vorpubertät*, *Zeitschrift f. päd. Psychologie*, 1934, с. 176. Фриц Валтер истиче да се пријатељства разликују од другарства пре свега тиме што се заснивају на обостраној личној симпатији, док код другарства узајамна симпатија произлази тек из заједничког посла и правца интереса. И пријатељи се врло често предају заједничком раду; али се ова простире тада на све, док је поље рада у другарству ограничено. Изван школе школско другарство губи свој значај; међутим, пријатељство постаје врло значајно. Другарство обухвата веома често више од два лица; пријатељство само два лица. Е. Боц дефинише стога пријатељство као везу између



На основу целокупног материјала можемо разликовати три типа у односу на питање о другарству. Први тип се одликује постојаношћу у другарству, показује оданост и верност, осећа радост када помаже друговима, жртвује се за њих. Дечаци и младићи другог типа стварају другарске везе, али их прекидају после извесног времена, чим престану потребе из којих се друже. Другарство је ту малотрајно, спољашња веза. Трећи тип није наклоњен дружењу. Наглашено је у Уводу да се малотрајно другарство најчешће јавља код дечака у претпубертету, а право махом код младића у фази сазревања. Тај закључак је потврђен испитивањима наших сарадника. Из табела и графичких приказа види се да се душевне везе јављају више код младића но код дечака. Најчешћи узроци дружења дечака су: заједничко учење и помагање при учењу (15,50%), заједничко материјално потпомагање и искоришћавање (13,36%), заједничка игра (10,42%), узајамно помагање у невољи (8,82%), користољубе (8,55%). Младићи се друже најчешће зато што се узајамно помажу у невољи (12,03%), међусобно се воле (10,78%) зато што су другови поштени, искрени (8,71%), зато што поверавају један другоме тајне (7,88%), заједнички уче и помажу се при учењу (6,63%) из користољубља (5,39%). Узајамно помагање у невољи јавља се код дечака 8,82%, код младића 12,03%, међусобна љубав, братска љубав, верност код дечака 4,04%, код младића 10,78%, зато што су другови поштени, искрени код дечака 1,87%, код младића 8,71%, зато што поверавају један другоме тајне, идеале код дечака 2,38%, код младића 7,88%. Код неких младића се другарства кумствима и побратимствима претварају у трајна пријатељства. На крају једне збирке<sup>14</sup>) изведен је закључак да право побратимство код сеоских младића спада у везе које проистичу из унутрашње потребе и ширењем и јачањем те везе потпомаже се стварање основа за слободан духовни развитак младежи на селу. Овим испитивањима другарства потврђен је закључак да код сеоских младића постоји духовни живот (који је код многих угушен телесним нагонима и материјалистичким интересом<sup>15</sup>) и да је једностран сваки правац психологије који своди њихов душевни живот на телесне нагоне, који слику о томе животу „сексуализира“,

два човека која се заснива на узајамном поверењу, утврђује се у узајамној искренности, уздању и верности и налази своје довршење у личној љубави. Валтер утврђује да се психолози и педагози слажу у томе да пријатељство у том високом смислу још није могућно код дечака у претпубертету. „Пријатељства“ се и код дечака оснивају на чисто спољашњим односима, при чему узајамно навикавање игра велику улогу. Сусетство у школи, исти пут до школе и међусобна веза родитеља често су основи таквих пријатељстава. Састави које је Рајнинггер дао у своме разреду, показали су да су дечаци разликовали пријатеље и другове. Видети нав. рад Ф. Валтера, с. 176, дело Ch. Bühler: *Das Seelenleben des Jugendlichen*, 1923, наш рад *Једна нова психологија пубершета*, *Просветни Гласник* за 1924 годину, св. за новембар (с. 671) и децембар (с. 757—758) расправу Gustav Šilih: *Mladeniška doba*, *Pedagoški zbornik*, 1926, с. 127 и 136, књиге: Karol Ozvald: *Duševna rast otroka in mladostnika*, 1930, с. 117 и даље; Josip Jeraj: *Duševna podoba mladosti*, 1930, с. 138 и даље; W. Stern: *Anfänge der Reifezeit*, 1925, с. 59 и даље.

<sup>14</sup>) Видети *Душевни животи сеоске младежи* (1932) од С. Поповића и сарадника, с. 87.

<sup>15</sup>) Нав. књига. с. 8.



као и онај који „идеализира“ ту слику. Изучавање природе другарства и његове улоге у психичком животу сеоских младића може нам олакшати студију суштине пубертета на селу код нас и фазе сазревања уопште.

Ханс Фукс разликује пет група код сеоске младежи оба пола у Немачкој, и то :1) младе природе које су још деца; 2) неразвијене; 3) полуварошане; 4) практично-трезвене и 5) оне код којих се најјасније показује смисао становника села, који сеоској омладини показују правац у коме она има да се развија<sup>16)</sup>. Ми смо на основу обрађене грађе о другарствима код наше сеоске младежи утврдили четири типа: 1) тип који је везан за земљу и који се не може ослободити традиција; код њега је развијена свест о корисности удруживања у животу, о потреби помоћи коју указују другови једни другима по угледу на одрасле који су упућени на узајамно потпомагање у свакодневном животу; али код многих младића овога типа јавља се и потреба за духовним зближењем; 2) недовољно развијени тип младића, код кога је другарство ограничено на најужу околину, код ученика на школу; 3) практичан тип, кога је другарство малотрајно и засновано на користољубљу и 4) тип који тежи за духовним вредностима и који показује две врсте: једна је везана за село, друга се школује. Узрок удруживања код овог типа је тежња за самообразовањем. Тај узрок показује се код 19 испитаника (3,08%). Испитаник се дружи са најбољим друговима зато што га ови поучавају, уче га ономе што је добро, исправљају му грешке, добри су ђаци (11 или 1,78%). Међу ученицима у доба пубертета стварају се искрени односи; њихово другарство прелази често у пријатељство. За социјално развијање младежи на селу значајно је да се многобројни ученици удружују са бољим ђацима да би стекли што више знања, да би се развили. Они су свесни користи тог другарства, и то се изражава у њиховим исказима и у понашању. Неки истичу и своју захвалност друговима који им помажу у учењу. Тако се стварају другарске везе не само између ученика истога разреда, него и између дечака и младића из свих разреда једне школе у сеоској средини. Дружење је ту израз тежње за одржањем и даљим развијањем. И критички ставови које младићи заузимају према својим друговима, јесу изражаји те тежње. Ова појачава другарску наклоност код младића, тако да се претвара у пријатељство. Под утицајем образовања први тип може прећи у четврти. Отуда се између младића оба типа у пубертету често образују другарске везе, које постају чвршће услед заједничке тежње за духовним усавршавањем; школовани младићи четвртог типа могу постати вођи младића првога типа који се ослобађају штетне традиције и примају корисне новине. Другарска љубав међу њима постаје често пријатељство, које може имати значајну улогу у социјалном и економском подизању села.

<sup>16)</sup> Видети Hans Fuchs: *Psychologie der Jugendlichen des Landes*, 1928, с. 222 и даље. О типовима сеоских младића у Словенији видети дела Josip Jeraj: *Duševna podoba mladosti* (1930) и *Naša vas* (1933). Уп. и студију K. Ozvald: *Priložnostna in duhoslovna smer psihologije s pedagoškega vidika* (1934), с. 49 и J. Jurančič: *K poznavanju kmečke mladine u Pedagoškem zborniku Slovenske šolske matice za leto 1935*, с. 83 и даље.



## ТАБЕЛА 1

Број	УЗРОЦИ ДРУЖЕЊА	Г О Д И Н Е																								Укупно	%
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24										
1	Заједничко учење и помагање при учењу	1	10	12	22	13	3	5	7	1	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	74	
2	Узајамно помагање у невољи	—	1	4	7	21	4	7	5	3	3	3	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	62	
3	Узајамно материјално искоришћавање и потпомагање	1	11	15	20	3	3	1	1	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	61	
4	Заједничка игра	1	2	5	16	15	4	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	61	
5	Користољубље	—	—	15	15	2	—	—	2	1	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	45	
6	Зато што се међусобно воле; воле се као браћа, одани су један другом	1	3	3	6	2	1	5	12	1	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	41	
7	Зато што су другови поштени, искрени, не лажу се	—	—	1	3	3	3	9	8	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	28	
8	Зато што поверавају један другом тајне, идеале	—	1	1	5	2	—	1	6	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	28	
9	Заједничка одбрана од непријатеља	—	6	4	4	4	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	21	
10	Зато што га другови поучавају, уче га о- nome што је добро, исправљају му грешке	—	1	1	2	5	—	3	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	19	
11	Заједно иду у школу и враћају се кући; суседи	—	1	3	9	1	2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	19	
12	Душевна сродност	—	—	2	10	2	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	19	
13	Зато што поступају лепо с њим, живе лепо	—	—	—	4	8	—	—	4	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	18	
14	Никада се не свађа с њим, не грди, не бије се с њим	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	17	
15	Зато што су добри браћи	—	—	2	3	1	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	13	
16	Зато што су рођаци	—	1	2	2	1	—	4	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	11	
17	Остали узроци	—	8	8	18	6	9	5	7	6	6	11	9	7	4	2	1	2	—	—	—	—	—	—	—	103	
		615																								99,90	



Т А Б Е Л А 2  
УЗРОЦИ ДРУЖЕЊА ДЕЧАКА

Бр.	У з р о ц и	Г о д и н е					Свега	%
		9	10	11	12	13		
1	Заједничко учење и помагање при учењу	1	10	12	22	13	58	15,50
2	Узајамно помагање у невољи	—	1	4	7	21	33	8,82
3	Узајамно материјално потпомагање (и искоришћ.)	1	11	15	20	3	50	13,36
4	Заједничка игра	1	2	5	16	15	39	10,42
5	Користољубље	—	—	15	15	2	32	8,55
6	Зато што се међусобно воле; воле се као браћа, одани су један другом	1	3	3	6	2	15	4,01
7	Зато што су другови поштени, искрени, не лажу се	—	—	1	3	3	7	1,87
8	Зато што поверавају један другом тајне, идеале	—	1	1	5	2	9	2,38
9	Заједничка одбрана од непријатеља	—	6	4	4	4	18	4,81
10	Зато што га другови поучавају, уче га ономе што је добро, исправ. му греш.	—	1	1	2	5	9	2,38
11	Заједно иду у школу и враћају се кући; иду заједно на појату; суседи	—	2	3	9	1	15	4,01
12	Душевна сродност	—	—	2	10	2	14	3,74
13	Зато што поступају лепо с њим, живе лепо	—	—	—	4	8	12	3,21
14	Никада се не свађа с њим, не грди, не бије се с њим	—	5	2	3	1	11	2,94
15	Зато што су добри ђаци	—	—	2	2	1	5	1,33
16	Зато што су рођаци	—	1	2	5	—	8	2,14
17	Заједно чували говеда, стоку, заједно чувају	—	2	1	2	—	5	1,33
18	Иду у његову врсту, те побеђују противника; тежња чланова групе за физ. надмоћношћу	—	1	4	1	—	6	1,60
19	Указивање пажње	—	—	—	5	—	5	1,33
20	Остали узроци	—	4	3	10	6	23	6,15
У к у п н о :		4	50	80	151	89	374	60,81

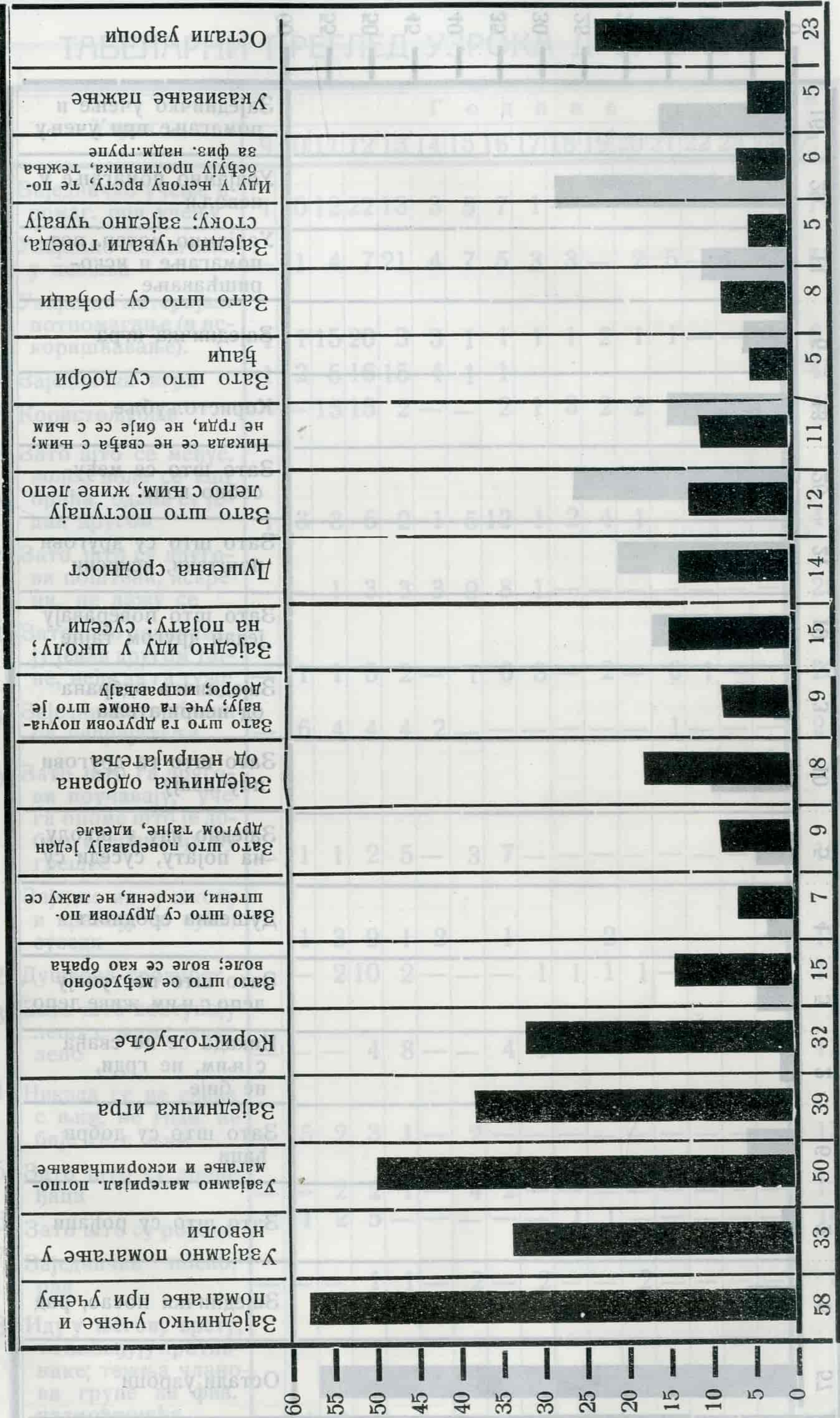


**ТАБЕЛА 3**  
**УЗРОЦИ ДРУЖЕЊА МЛАДИЋА**

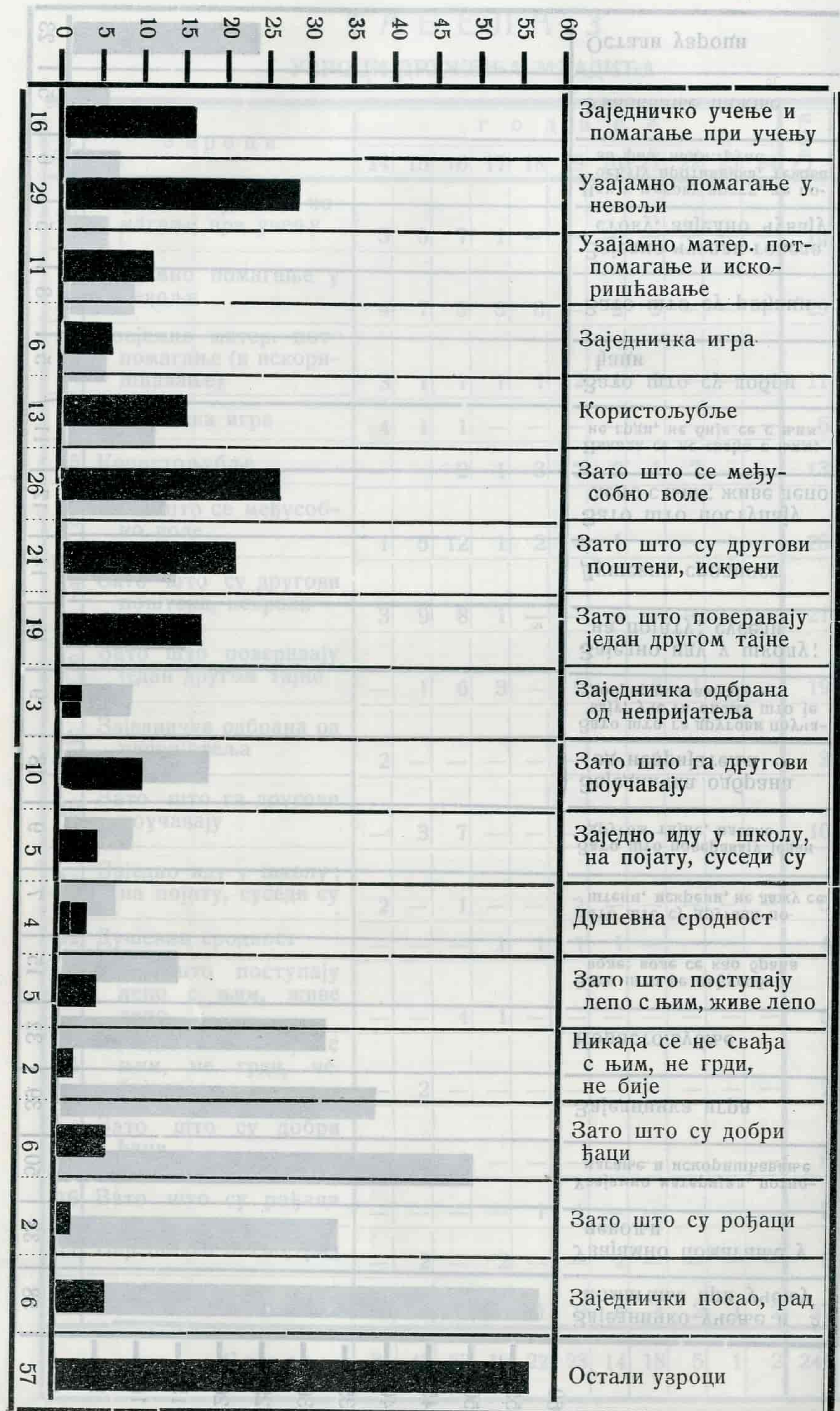
Бр.	Узроци	Г о д и н е											Свега	%
		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
1	Заједничко учење и помагање при учењу	3	5	7	1	—	—	—	—	—	—	—	16	6,63
2	Узајамно помагање у невољи	4	7	5	3	3	—	2	5	—	—	—	29	12,03
3	Узајамно матер. потпомагање (и искоришћавање)	3	1	1	1	1	2	1	1	—	—	—	11	4,56
4	Заједничка игра	4	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	6	2,48
5	Користољубље	—	—	2	1	3	2	2	1	2	—	—	13	5,39
6	Зато што се међусобно воле	1	5	12	1	2	4	1	—	—	—	—	26	10,78
7	Зато што су другови поштени, искрени	3	9	8	1	—	—	—	—	—	—	—	21	8,71
8	Зато што поверавају један другом тајне	—	1	6	3	—	2	—	6	1	—	—	19	7,88
9	Заједничка одбрана од непријатеља	2	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	3	1,24
10	Зато што га другови поучавају	—	3	7	—	—	—	—	—	—	—	—	10	4,14
11	Заједно иду у школу; на појату, суседи су	2	—	1	—	—	2	—	—	—	—	—	5	2,07
12	Душевна сродност	—	—	—	1	1	1	1	—	—	—	—	4	1,65
13	Зато што поступају лепо с њим, живе лепо	—	—	4	1	—	—	—	—	—	—	—	5	2,07
14	Никада се не свађа с њим, не грди, не бије;	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	0,82
15	Зато што су добри ђаци	—	4	2	—	—	—	—	—	—	—	—	6	2,48
16	Зато што су рођаци	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	2	0,82
17	Заједнички посао, рад	—	2	—	2	—	—	2	—	—	—	—	6	2,48
18	Остали узроци	9	3	7	4	11	9	5	4	2	1	2	57	23,65
С в е г а :		31	43	63	19	22	23	14	18	5	1	2	241	39,18



ГРАФИЧКИ ПРЕТСТАВЉЕНИ УЗРОЦИ ДРУЖЕЊА ДЕЧАКА







ГРАФИЧКИ ПРЕДСТАВЉЕНИ УЗРОЦИ ДРУЖЕЊА МЛАДИЋА







Бр.	УЗРОК	Године												Свега					
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	
19	Потреба за духовним зближењем	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2	2	—	—	6
20	Заједно су чували стоку, говеда, заједно чувају	—	2	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
21	Указивање пажње	—	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
22	Крађа	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	2	1	—	—	—	—	5
23	Зато што у друштву има шале, смеха, слободe, да науче вице-ве, шале се са сваким	—	2	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	4
24	Потреба за сигурношћу при задовољавању полног нагона	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	1	1	—	—	—	4
25	Осећање ниже вредности и помоћ у невољи	—	—	—	—	—	2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	4
26	Осећање ниже вредности и заједнички рад	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	3
27	Зато што не лаже, не краде	—	1	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
28	Зато што је друг миран ђак, миран и уљудан	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	3
29	Да би избегли самоћу	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
30	Да би имали коме да оду у госте	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1	—	—	—	—	—	3
31	Добро чувају стоку	—	—	—	1	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
32	Зато што имају ширину за стоку	—	—	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
33	Најпознатији су му у месту рођења	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
34	Помаже му да туче друге	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
35	Заједнички материјални интереси	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	2
36	Да би били прваци	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	2



Бр.	УЗРОК	Године														Свега		
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		23	24
37	Истовремено ће се оженити	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	2
38	Тежња за одржавањем угледа задруге	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	2
39	Осветољубље	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	2
40	Политичке амбиције	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	2
41	Слободнији су када су заједно	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
42	Добри играчи	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	2
43	Имају иста одела, свуда иду заједно	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	2
44	Беспомоћност у туђини, непознатом крају	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
45	Заједно станују	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
46	Иду заједно на појату	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
47	Свирају један другом	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
48	Зато што скитају заједно	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1
49	Седе у једном реду и седе у једној клупи	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
50	Немају јасан избор друга	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
51	Немају другова	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
52	Иду заједно на купање	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
53	Подједнако су богати	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1
54	Зато што га „викав“ кад „потерав“	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
55	Не љути се кад их удари.	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
																	615	



DR. KURT LEVI:

## Kondicionalni refleksi (I. P. Pavlov) i moderna psihologija

Tek u prošlom veku ušle su objektivne metode, metode prirodnih nauka, u naučnu psihologiju. Time je psihologija stupila u red prirodnih nauka i bitno se udaljila od čisto filozofski-spekulativne psihologije ranijih vekova.

Osnivači moderne psihologije služili su se u svome radu gotovo jedino egzaktnim metodama a prvenstveno merenjem i eksperimentom. Introspekcija, subjektivni opis, uopšte sve one manje ili više subjektivne metode bačene su u „staro gvoždje“. Iz toga doba potiču osnove današnje psihologije, psihologija čula, psihologija asocijacije, Weber—Fehnerov zakon, zakon specifičnih čulnih energija (Miler), jedan deo psihologije pamćenja i mn. dr.

Medjutim, sve te objektivne, eksperimentalne i egzaktne metode uopšte nisu mogle da se upotrebe čim je započeto proučavanje čoveka kao celine, kao ličnosti. Merenja i eksperimenti su neprikladni za proučavanje ljudskog „Ja“. Radi toga je ta oblast psihologije bila zanemarena u prošlom veku (barem sa strane psihologa po struci). Ali s istog razloga su gore pomenute egzaktne metode morale da stupe u pozadinu, kad je jednom sva pažnja skoncentrisana na tu oblast psihologije. Ponovo je tada subjekat zauzeo centralno mesto u psihologiji; opažanju, posmatranju i personalnoj analizi se pridaje sve veća važnost. Frojdova metoda slobodne asocijacije je najviši stepen toga razvitka. Ipak ni taj pravac nije ostao bez protivnika kojima se ne može osporiti ni veličina ni široke naučne koncepcije. Najveći i najznačajniji medju njima je sigurno nedavno preminuli ruski fiziolog I. P. Pavlov. Otkako se bavio psihološkim problemima, Pavlov je uvek zastupao i uvek ponovo naglašavao mišljenje, da jedino eksperimentalno-analitičke metode čine psihologiju naukom, i da se samo primenom tih metoda mogu postići jasni i jednoznačni rezultati. Pa i plod njegovih naučnih radova — kondicionalni refleksi i njihova psihološka primena — rezultat je upotrebe takvih metoda.

### 2.

Anatomija i fiziologija već odavno razlikuju senzitivne živce od motornih, sekretornih i vazomotornih. Prvi dovode čulne draži u centralni nervni sistem, ovi drugi izazivaju: rad mišića (motorni), lučenje žlezda (sekretorni) i promenu širine krvnih sudova (vazomotorni). Refleksna radnja je ona radnja koja nastaje ako jedna draž predje preko kičmene moždine direktno sa senzibilnog živca na motorni, sekretorni ili vazomotorni i izazove odgovarajuće reakcije. Kod izazivanja te radnje volja nema nikakvog uticaja, jer je ona vezana za više moždane centre. Postoji doduše mogućnost da se refleks onemogućiti (pod dejstvom viših centara), ali to je za ovo razmatranje od sporednog značaja. Pa pošto draž direktno ide sa senzitivnog na motorni živac isključeno je svako direktno učešće viših psihičkih centara.



Draž i reakcija tu stoje u nužnoj nepromenljivoj vezi. Ista draž uvek izaziva istu reakciju. Taj prosti refleks, Pavlov ga naziva *apsolutni refleks*, najniži je oblik nervne delatnosti viših organizama.

U fiziološkoj psihologiji se pretpostavlja, da psihičke funkcije čoveka zavise od delatnosti kore velikog mozga (iako i to mišljenje ima danas dosta protivnika i ograničenja). Pošto ti u kori smešteni centri ne učestvuju, barem direktno ne, pri refleksnim radnjama pretpostavljalo se da se psihički život čoveka zasniva na sasvim drugačijem načinu funkcionisanja toga dela mozga a ne na refleksnim. Znalo se doduše gde ti centri leže u kori velikog mozga (centri za vid, sluh, govor, pokrete, ukus i dr.), znalo se i da su ti centri neophodni za dotične psihičke funkcije, ali mehanizam dejstva tih centara nije bio poznat. Ogromna je Pavlovljeva zasluga, što je dokazao i proučio reflekse koji sigurno imaju svoje sedište u kori velikog mozga. Time je ustanovljen način funkcionisanja viših psihičkih centara. Pomoću tih refleksa objasniće se verovatno jednog dana mnoge psihološke činjenice i rešiti mnogi problemi duševnog života.

Te reflekse je Pavlov radi nekih njihovih osobina nazvao *kondicionalnim refleksima*. Naime, dok su apsolutni refleksi urodjeni i traju kod zdravih ljudi do smrti, kondicionalni refleksi postaju i nestaju u toku života, pod izvesnim tačno utvrdjenim uslovima.

Ako se na pr. stavi na jezik psa prah od ekstrakta mesa ili mu se kapne u njušku nekoliko kapi neke kiseline onda nastaje refleksno lučenje pljuvačke. To je prost, apsolutan refleks. On nastaje prenosom draži sa jezika i sluzokože usta preko živaca ukusa na produženu moždinu i odavde na sekretorne živce koji prouzrokuju lučenje pljuvačke. Dakle: direktan prenos, bez učešća viših centara. Pavlov je na svojim psima češće izazivao ovaj refleks ali je svaki put uz to proizveo neki (ali uvek isti) čulni utisak na životinju s kojom je eksperimentisao. Udružio je na pr. kapanje kiseline sa zvukom jednog malog zvona. Ako je to nekoliko puta ponovio, on je naposletku mogao da izazove lučenje pljuvačke samo zvukom toga zvona. Tu više nije bilo draženje živaca za ukus, već je jedna čulna draž, koja je delujući preko centra za sluh, mogla da izazove istu reakciju. U tome refleksu je dakle učestvovao jedan viši centar u kori velikog mozga, a pošto je taj refleks postao udruživanjem jedne draži koja izaziva jedan apsolutni refleks sa jednom indiferentom čulnom draži, dakle, pošto je postao pod jednim uslovom — on je uslovan, kondicionalan.

Ti kondicionalni refleksi, nasuprot apsolutnim, nisu stalni. Ako se zvuk zvona češće primeni sam, bez kiseline, refleks lučenja pljuvačke će naposletku nestati. To nestajanje kondicionalnog refleksa ili *inhibicija*, kako ga zove Pavlov, nastaje uvek kada se taj refleks češće izaziva, tj. kada se nekoliko puta primeni samo psihička draž bez one koja izaziva apsolutni refleks (inhibicija uostalom može da nastane i iz drugih razloga). Posle izvesne pauze ili pri ponovnom udruženom delovanju apsolutne i kondicionalne draži, kondicionalni refleks se ponovo uspostavlja.

Takvih kondicionalnih refleksa ima bezbroj kod viših životinja i čoveka. Svaka draž može da postane izvor jednog kondicionalnog



refleksa. Pavlov misli da se jedan veliki deo a možda i cela delatnost viših organizama svodi na kondicionalne reflekse, koje je taj organizam stekao u toku svoga života, koje neprestano stiće, gubi i menja i koji se odnose na sve oblasti aktiviteta. Tako on opisuje refleks slobode, refleks ropstva, refleks cilja i objašnjava postanak sna iz inhibicije svih kondicionalnih refleksa. Pavlov je i uspeo da stvori kod psa jedno stanje koje je vrlo slično nekim neurozama u čoveka. Suština toga stanja je poremećaj između razdražljivosti (*ekscitacije*) i inhibicije jednog kondicionalnog refleksa.

Da bi stvorio teorijsku osnovu za svoja istraživanja o funkciji moždane kore kod kondicionalnih refleksa, Pavlov je morao da stvori u fiziologiji mozga neke nove pojmove. Najvažniji od tih pojmova su *iradijacija*, *indukcija* i *koncentracija draži* u kori velikoga mozga, pa dalje shvatanje čulnih centara mozga kao „*analizatora*“.

Svako čulo ima svoj psihički centar u izvesnoj oblasti moždane kore. Prema Pavlovu rad tih centara se sastoji u razlaganju percepcija iz spoljnog sveta u pojedine čulne draži i u razlikovanju stepena, kvaliteta i intenziteta pojedine draži. Ti bi centri, dakle, imali analitičku ulogu u radu velikoga mozga, oni bi imali funkcije analizatora. Tom vrlo utančanom i usavršenom analizom omogućeno je stvaranje i diferenciranje novih i mnogostrukih kondicionalnih refleksa, pomoću kojih se svaki viši organizam može savršeno prilagoditi situaciji u kojoj se nalazi i može tačno da udesi svoj rad prema svojim aktuelnim potrebama. Tome utanačavanju moždanoga rada doprinosi još s jedne strane iradijacija draži, s druge strane indukcija i koncentracija draži u kori velikoga mozga. Kad čulni nervi dovedu jednu draž u veliki mozak, onda ona dospeva uvek u jednu tačno određenu oblast kore koja zavisi od vrste, kvaliteta i intenziteta draži. Da to nije tako, moždani centri i ne bi mogli da funkcionišu kao analizatori. Medjutim, kad je već draž dospela u mozak ona ima tendenciju da se širi i na druge oblasti i da izazove kondicionalne reflekse koji su u vezi sa tim oblastima. Tu pojavu širenja draži u mozgu je Pavlov nazvao *iradijacija*. Iradijacijom se može objasniti što se vrlo često javljaju kondicionalni refleksi koji ne stoje u vezi sa prvobitnim nadražajem. Dabome da je potreban izvestan stepen razdraženosti nekog mesta na kori mozga da bi se pojavio kondicionalni refleks, tj. potrebna je izvesna *koncentracija* draži na onome mestu u mozgu od kojega polazi taj refleks. Ako je, a to se često dešava, takvo jedno mesto već donekle nadraženo (na pr. ranijim utiscima) pa primi još i nadražaj iradijacijom, onda se upravo može dostići potrebna koncentracija draži i izazvati dotični kondicionalni refleks.

*Indukcija* je suprotan fenomen. Ona se sastoji u tome što draž, kad dospe u oblast mozga koja je za nju „predvidjena“, stvara oko sebe, u svojoj neposrednoj blizini, jedan pojas smanjene nadražljivosti, a u udaljenim oblastima povećava nadražljivost. Indukcija, dakle, nasuprot iradijaciji, sužava dejstvenu zonu draži u mozgu; ona tu draž, takoreći, izoluje.

Možda nije bez interesa ako napomenemo da je A. L. Timer pokušao da objasni schizothymne i cyclothymne Krečmerove tipove pojmovima iradijacije i indukcije. Kod schizothymnog tipa i u ek-



stremu toga tipa, u schyzophreniji, preteže po tome autoru indukcija u moždanom radu. Odatle dolazi ona pocepanost psihe (izolacija draži!), ona ukočenost (nemogućnost da se dovedu razne moždane oblasti u vezu!), ono raspadanje celog individualiteta. Kod cyclothymnog tipa, i još mnogo više kod manije, preteže iradijacija: svako raspoloženje, svaka misao, svaki impuls takoreći poplavi psihu dotične osobe, jer u mozgu ne postoje nikakve prepreke širenju raznih draži.

Bez obzira na ovu psihopatološku primenu ovih pojmova treba istaknuti da su oni vrlo važni za razumevanje moždanog mehanizma i načina funkcionisanja kondicionalnih refleksa. Misli se čak i za najviše psihičke funkcije, da se one zasnivaju na tome nervnom mehanizmu. Prema Pavlovu ovako shvaćeni kondicionalni refleksi predstavljaju jedinu mogućnost da se egzaktnim putem prouči psihički život viših životinja, pa i čoveka. Sve subjektivne metode su problematične, jer se teško ili nikako ne mogu kontrolisati, i nenaučne, jer ne pružaju nauči činjenice nego interpretacije subjektivnih stanja ili posmatranja. Na posletku, te metode i suviše zaboravljaju, prema Pavlovu, na onaj nužni postulat koji tek čini nauku naukom: na proučavanje tačne veze između uzroka i posledice.

Uticaj Pavlova, njegovih konstatacija i shvatanja ne može se danas ni približno proceniti. On je ogroman i to ne samo kod pristalica Pavlovljevih nazora nego i kod njegovih protivnika. Tu je taj uticaj možda još i od odsutnije važnosti, jer je Pavlov naterao jedanaest ceo niz naučnika da se sete jedne činjenice koju stručni psiholozi rado zaboravljaju: da čovek pored psihe ima i nervni sistem.

Pavlov je imao i ima naročito uticaj na *američku i englesku psihologiju*. Behaviorizam je stekao u njegovim koncepcijama odličnu teorijsku podlogu, a preko njega je nauka o kondicionalnim refleksima znatno uticala na razvitak američke dečje psihologije i zoopsihologije. Ispitivani su kondicionalni refleksi u svim mogućim psihološkim oblastima, pronalazeni su kondicionalni refleksi čak i kod plodova u majčinoj utrobi. Možda će biti od velike važnosti za buduću neuroterapiju što su ustanovljeni kondicionalni refleksi i u oblasti vegetativnog nervnog sistema.

U Evropi „refleksologija“ počinje da utiče prvo na psihofiziologiju, ali danas se već može da primeti njezin uticaj u gotovo svim oblastima psihologije, u savremenoj psihologiji (vidi pomenuti rad Timera) pa i tamo gde se niko ne bi nadao tome uticaju — u psihoanalizi. *Schjelderup* je u svome udžbeniku psihologije izneo shvatanje da se stvaranje kompleksa u Frojdovom smislu može psihofiziološki objasniti na bazi kondicionalnih refleksa. Po njegovom mišljenju je, naime, asocijacija ono što vezuje draž apsolutnog sa draži kondicionalnog refleksa. Pa pošto u suštini ni kompleksi nisu ništa drugo nego produkti asocijacija, onda se njihov postanak u detinjstvu može shvatiti kao kondicionalno „kalemljenje“ sve novih utisaka na osnovnu infantilnu traumu.

Tako vidimo da se stvara jedan most između „najpsihološkije“ i „najfiziološkije“ grane današnje psihologije.

Ali time uticaj nauke o kondicionalnim refleksima još nije ni izdaleka iscrpljen. Od mnogih činjenica napomenućemo samo neko-



liko: Postoje teorije, gde se na bazi kondicionalnih refleksa objašnjava psihogena impotencija kod muškarca i frigiditet kod žena, gde se inhibicijom kondicionalnih refleksa objašnjavaju govorne mane dece (naročito mucanje), teorije gde se pomoću kondicionalnih refleksa objašnjava suština estetskog i etičkog doživljaja itd. itd. Na posletku, da napomenemo još i to da se u pedagoškoj psihologiji kondicionalnim refleksima pridaje sve veći značaj pri učenju i pamćenju.

## 3.

U nauci svako rešeno pitanje otvara čitav niz novih, još nerešenih pitanja. Kontinuitet i evolucija svake žive nauke baš se i sastoji u tome, što nijedno rešenje nije krajnje i nijedna tvrdnja nije definitivna.

I sa kondicionalnim refleksima je isto tako. I tu je Pavlov bio prinuđen da stvori čitav niz novih pojmova u fiziologiji centralnog nervnog sistema. Međutim, ti pojmovi su gotovo u celini problematični, oni su samo razumljive, konzekventne i vrlo upotrebljive pomoćne hipoteze (ono što Nemci zovu „Arbeitshypothese“), ali o suštini iradijacije, indukcije, inhibicije, i dr. nije ništa poznato. Niko ne zna šta se to zapravo odigrava u kori velikoga mozga kod tih pojava i šta ustvari reprezentuje te pojave: ono što se zna je takoreći, samo njihov odblesak u funkcionisanju kondicionalnih refleksa. Pa i sam Pavlov na mnogo mesta naglašuje da će stvarno objašnjenje tih pojmova moći da da tek jedna hemija mozga i njegovog metabolizma, koja će prodreti do najsitnijih detalja hemijske strukture toga organa.

Ali glavna i najveća problematika nauke o kondicionalnim refleksima ne leži u tome. Ta glavna problematika je više psihološka nego fiziološka.

Sigurno je doduše da se pojam i mehanizam kondicionalnih refleksa može da primeni i na mozak čovekov. Ali tom primenom uopšte nisu obuhvaćeni baš oni fenomeni koji čine glavne predmete psihologije, a veliko i vrlo problematično je pitanje da li se preko kondicionalnih refleksa tim pitanjima uopšte može prići.

Kondicionalni refleksi, primenjeni na čoveka, objašnjavaju njegovo delanje, aktivitet, rad; jednom rečju: sve njegove manifestne reakcije. Prema Pavlovu to je, kao što smo rekli, put naučnog i egzaktnog ispitivanja, nasuprot onim „nesretnim“ subjektivnim metodama.

Medjutim, šta upravo objašnjavaju kondicionalni refleksi? Oni u suštini objašnjavaju samo i isključivo tok nervnog razdraženja od momenta nadražaja do reakcije.

I taj tok trebalo bi da obuhvata celu delatnost čoveka od prvih pokreta novorodjenčeta do poslednjih trzaja samrtnika, od nerazumljivog buncanja idiota do genijalne inspiracije!

Pa možda, konačno, i jeste tako; svakako će biti stvar budućnosti da reši pitanje može li se mehanizam kondicionalnih refleksa primeniti na svaku delatnost čoveka. Ali upravo i da jeste tako, time su tek otvorena vrata problemima psihologije delanja. Onda se tek postavlja pitanje: *koju ulogu igra svest u delanju čoveka?* Jer to delanje je kondicionalnim refleksima tako kompletno determinisano, jedna etapa puta draži neposredno dolazi za drugom, sve je tu tako usko povezano kao točkovi u satu, da za svest uopšte ne ostaje mesta.



S jedne strane draž, s druge strane reakcija, a između njih jedan niz nervnih ćelija i vlakana kroz koje sve to teče. I ništa više. Nema više ni svesne odluke, ni motiva, ni impulsa i protiv-impulsa; nema uopšte ničega što ustvari čini psihologiju delanja. Ali sve to ipak neosporno postoji u nama. Realitet svih tih činjenica se ne može negirati. Osnovno psihološko pitanje koje se onde postavlja posle ovog ogromnog rada velikog ruskog naučnika nije: *da li sve to postoji*, nego: *kako je moguće da postoji cela ova psihička strana ljudske delatnosti, ako postoje i kondicionalni refleksi*. Drugim rečima: kondicionalni refleksi tek otvaraju sve probleme psihologije delanja, oni ih ne rešavaju.

Još se mnogo manje može kondicionalnim refleksima pridati odlučujuća ili čak jedina uloga pri objašnjenju duševnih fenomena koji leže van oblasti delanja. Doduše, kondicionalnim refleksima može se pridati izvesna uloga u stvaranju misli i emocija. Medjutim, ta uloga sigurno nije velika, ona se *a priori* može odnositi samo na nervno-reaktivne komponente tih duševnih pojava. Ali nemoguće je objasniti psihološku suštinu misli i emocije na osnovu kondicionalnih refleksa, isto tako kao što se ne može objasniti ornamentika gotske arhitekture osobinama građevnog materijala koji je služio kao mehanička osnova te ornamentike. I misao i emocija, pa i instinkti i impulsi su pored toga što su produkti jednog nervnog mehanizma *još i fenomen* jednog subjektivnog zbivanja. To se subjektivno zbivanje može zamisliti kao organski zasnovano na jednom nervnom mehanizmu, ali ono ni u kome slučaju nije identično sa njim. Mržnja i ljubav, misao i emocija su duševne pojave, mi ih osećamo kao takve, one u psihologiji čoveka nisu i ne mogu biti samo jedan izvestan tok nervnih draži. Ako bi negirali čisto psihičku stranu svih tih pojava, mi bi naprosto negirali jedan deo realiteta. A negirali bi ga samo zato što ga našim današnjim laboratorijskim metodama i našim fiziološkim eksperimentima ne možemo definisati. Ta negacija u najmanju ruku ne bi bila naučna.

*Najmanje pak kondicionalni refleksi doprinose rešenju jednog od centralnih problema psihologije, problema čovečijeg „Ja“, problema psihologije ličnosti.* Uostalom u toj oblasti nemamo pravo da mnogo očekujemo od kondicionalnih refleksa. Rekli smo već da kondicionalni refleksi apsolutno ne rešavaju pitanje psihološke suštine svesti. Oni tek omogućuju da se to pitanje pravilno postavi (a i to je već vrlo mnogo!). Ali pošto je ljudsko „Ja“ jedan od najviših produkata svesti, onda i nije opravdan zahtev da kondicionalni refleksi treba da dadu ma kakvo, a kamo li definitivno rešenje toga problema.

Pored svega toga: ono što moderna psihologija ima da zahvali Pavlovu ogromno je mnogo. Setimo se svih onih upliva nauke o kondicionalnim refleksima, svih onih potstreka koje je dalo genijalno delo Pavlovljevo, svih onih objašnjenja za koje psihologija ima da zahvali kondicionalnim refleksima! Posle dugog vremena razilaženja opet se približavaju psihologija i fiziologija nervnog sistema. Ako to približavanje danas još izgleda kao sukob, time jok nije smanjen značaj te činjenice. Naprotiv. Bez sukoba ni u jednoj nauci nema napretka. Što se pak tiče onog neopravdanog univerzaliziranja



kondicionalnih refleksa, one tendencije da se sve u psihologiji svede na te reflekse i da se prosto negira sve ono što se ne može obuhvatiti ovim nervnim mehanizmom; sve se to nikako ne može pripisati samom Pavlovu. Sve to stoji u suštoj protivnosti sa duhom i načinom posmatranja ovog velikog naučnika. On je sam izjavio jednom prilikom: „*Osećam jaku antipatiju za svaku teoriju koja želi da obuhvati ceo naš subjektivni svet, ali se nikada neću odreći analiziranja i tendencije isvesnih tačaka u tome svetu*“ (Iz „Reply of a physiologist to psychologists“). Kamo sreće da mnogobrojni epigoni Pavlova raspoložu samo jednim delom njegove skromnosti i kritičnosti!<sup>1)</sup>

DR. STEVAN PATAKI:

## Jedinstvena škola i problem školske organizacije

Škola je jedan od najmoćnijih faktora odgoja, ili bi bar trebala da bude. Ona je ustanova u kojoj se odgaja kako sistematikom duha ili ideje tako i sistematikom organizacije. Dakako da ona nije i jedna atmosfera u kojoj se odgaja; naprotiv, uklopljena je u živi organizam zajednice i kao takva ona je samo jedan oblik kulturne svijesti, odgojne svijesti i odgojne volje — svakako jedan od najznačajnijih. Nismo u mogućnosti da u okviru ovog prikaza pobliže razmotrimo sve one elemente, motive i faktore koji sačinjavaju bit t.zv. *izvanškolskog odgoja*. Stalo nam je međutim do toga da posebice skrenemo pažnju na tu problematiku, budući da je pojam odgoja *jedan i jedinstven u svojoj prirodi* te se iz činjenice tog *jedinstvenog odgoja* nameće i potreba što uže i organičnije veze i kolaboracije između školskog i izvanškolskog odgoja.

Struktura izvanškolskog odgoja je vrlo složena; dovoljno je da spomenemo samo njegove *najvidljivije* elemente: porodicu, zvanje roditelja, „ulicu“, socijalni, ekonomski i kulturni ambijent života, profesiju, narodnu svijest i svijest humaniteta. Svi ovi različiti i mnogo-

### <sup>1)</sup> LITERATURA

I. P. Pavlov: Essai d' une interpretation physiologique de l' hyssterie Encephabl, 1933.

I. P. Pavlov: Les reflexes conditionnels. Etude objective de l' activite nerveuse superieure des animaux. Prevod s ruskog. Ed. Alcan.

I. P. Pavlov: Reply of a physiologist to psychologists. Rpsych. Review, 1932.

A. P. Timmer: Die schyzothymen und ziklothymen Temperamente Kretschmers im Lichte Pawlowschen bedingten Reflexe berachtet. Zeitschrift für Neurologie, 1931.

E. Bachrach et G. Morin: Un nouveau reflexe aquis (conditionnel) de la vegetative. Comptes rendues de l' Academie des Sciences, 1932.

W. S. Ray: A preliminary report on a study of foetal conditioning. Children development, 1932. 8

Hans Henning: Psychologie der Gegenwart. Kröner.

H. R. Schjelderup: Psychologie (prevod s danskog) Walter de Gruyteru. Co. Razni kraći članci i referati.



liki elementi i motivi ulaze u izvanškolsku odgojnu atmosferu. Nije potrebno posebno naglasiti kako onda ta atmosfera ulazi svakako i u školu i daje joj i svoje posebno obeležje. — Već u tom pogledu razbiremo jasno kako škola nije, i ne može biti, odvojena od *životne supstancije* nego je samo jedan osobiti oblik šire kulturne i odgojne volje. Prema tome je jasno da ona ne živi nekim izoliranim životom i da se ne izgrađuje *autonomno i samovoljno*, nego je uvijek po nuždi i karakteru svoje egzistencije ovisna o složenim prilikama života — o ekonomskim, socijalnim, narodnim, općekulturnim, metafizičkim i mn. dr. prilikama. Poradi te svoje ovisnosti škola je dakako i *heteronomno obilježena*, što znači da ona u neku ruku reprezentira kulturni sadržaj, izražava socijalni i kulturni duh i svojim ga odgojem i obrazovanjem prenosi i unosi u nove generacije. Onda dakle *posreduje*, i kao takvo oruđe kulturnog života ona mu služi *podređujući* mu se i služeći njegovim interesima u najširem smislu te riječi. Da je škola u ovom smislu *heteronomno* određena i da se ona u tom duhu razvijala, izgrađivala i razgranjavala svjedoči nam najautentičnije sama historija škole i njenih oblika. Dovoljno je da spomenemo samo različite nazive škola, koji već nominalno izražavaju različiti karakter i podrijetlo školskih oblika iz mnogolikih dominirajućih interesa samog života kako su se oni tokom historije javljali; spominjemo tako na pr. srednjevekovni *aristički fakultet, samostanske i katedralne škole* za cikveni i redovnički naraštaj, *gradske škole* obrtničkog staleža za čitanje i pisanje, *humanističku gimnaziju* za više obrazovanje koju traže viši pozivi, *realnu* jednog Heckera i Semlera koju traži razvijeniji ekonomski život u vezi sa tehnikom i industrijom, *narodnu školu* opće školske obaveze, i konačno današnju *realnu gimnaziju i reformnu realnu gimnaziju*, samo da spomenemo ove najmarkantnije pojave u historiji škole i njenog života. Ovisnost škole, njenog karaktera i organizacije, o složenim i mnogolikim prilikama života ne da se poreći a ne smije se ni potcenjivati sa stajališta *ideje autonomije škole*. Škola, u dobrom smislu te riječi, treba da služi životu, njegovim vrijednostima, normama i idealima, njegovim kulturnim i opštesocijalnim potrebama. Kao refleks ili odraz tog života, škola je *i s obzirom* na svoj karakter ili duh *i s obzirom* na svoju organizaciju i diferenciranje njegov *izraz* — i prema tome ona već po svojoj bitnoj strukturi ne predlaže i ne propisuje samoniklo i samosvojno autonomnu odgojnu svrhu i obrazovno dobro, nego ga samo na svoj način *produbljuje, koncentrira, preuzima, prenosi i posreduje*. Tako ona služi životu pa je ona u tom smislu i instrumenat života i kulture. Ali ovo i ovako razmatranje škole i njene uloge u životu, u *kulturnom životu*, ne pogađa njen pravi značaj i njenu ideju. Ideja škole se razvija i jača; ona se pročišćuje, produbljuje i proširuje. Njen ćemo duh najlakše upoznati ako je pokušamo osvijetliti i razumjeti iz njene zadaće, iz zadaće da razvija u čovjeku *humanitet*, da razvija kulturnu svijest i volju, ukratko da razvija kulturnu ličnost. Ako s te strane zagledamo funkciju škole onda će nam biti odmah jasno da škola niti može niti smije da se u punom smislu te riječi *povodi* za životom i njegovim mnogolikim i složenim prilikama; ona mu ne smije služiti slijepo bez kritike, podliježući njegovom preživom ritmu. Na sreću po svom karak-



teru i organizaciji, koji traže uvijek jednu relativnu stabilnost, ona i ne može, kada bi sve i htjela, da slidedi u koraku taj ritam; ona ne može da neposredno odjekuje na dinamiku onog života koji se odvija izvan škole. Ta činjenica ima svoju pozitivnu i negativnu stranu. *Pozitivnu* utoliko, što uklanja mogućnost da škola postane pukim apendiksom života, da postane predmetom trajnih borbi, ideoloških, političkih, socijalnih i mn. dr. Jednom riječi spomenuta je činjenica pozitivna utoliko što školu izdvaja iz *labilne atmosfere* života i što mu podaje jedan relativno stabilniji oblik potreban za konzekventnije sprovođenje svoje zadaće. Ali ta ista činjenica očituje se u negativnom obliku utoliko, ukoliko uslijed svoje stabilnosti, i sa ovom skopčanom *negibivošću* svojom, „*zaostaje*“ i *zakašnjava* za životom i kulturnim razvojem, da što više životu postane strana i da mu više ne služi u potrebnoj mjeri. Već iz toga razabiremo kako je funkcija škole vrlo osjetljiva i odgovorna; razabiremo, međutim, još nešto što je vrlo značajno za njen karakter i funkciju koju ona u kulturnom životu vrši — a to je njena *dijalektika*. Čuli smo u početku da škola po svojoj strukturi nije autonomna ustanova, a sada smo čuli da i pored bezuvjetne ovisnosti škole o životu ne možemo ovu u njenoj funkciji i ulozi pobliže razumjeti ako je obilježimo samo kao *heteronomnu ustanovu*, kao ustanovu koja naprosto *preuzima* i putem svoje organizacije i koncentracije *prenosi* kulturno dobro. Na ovaj način ona bi bila degradirana na stupanj pukog mehaničkog *posrednika*. Škola je međutim ipak nešto drugo. Njena se ideja tokom života pročišćuje i produbljuje, pa se prema tome konkretno i praktično škola i njeni oblici sve više i više determiniraju iz sve jasnije uočene ideje. Daleko od toga da se prepustimo nekom apstraktnom i konstruktivnom idealizmu, uvjereni smo da ideja kao zadatak, norma ili postulat pokreće i kreće život, ali ne kao iz nekog drugog svijeta, nego kao imanentni faktor, element i motiv reda *unutar* samog života — djeluje dakle u dijalektici samog života i njegovih mnogolikih slojeva i strana. Prema tome kada govorimo o ideji škole ne mislimo na neki apstraktni ideal *prvobitno izvan* života, koji onda ulazeći i zahvaćajući u život treba da ga vodi u svom duhu. Naprotiv, mislimo na onu ideju koja se tokom historije kulturnog života ostvaruje uočavanjem t.j. *spoznavanjem i intencijom u praksi* u njenu duhu.

Postavlja se s tim u vezi zadaća da prije prelaza na naše pitanje bar u najkrupnijim crtama obeležimo ideju škole i njene funkcije, dakako u aspektima sadašnjice, njenih potreba, interesa i tendencija a onda i s obzirom na naše posebne prilike. Kao što smo zabacili *autonomiju škole*, budući da je ova po svom karakteru bitno ovisna o dijalektici samog života, tako zabacujemo i formulu *heteromonije* budući da škola nije samo kopija života i u tom pravcu priprava za život. Odgoj je u svom pravom i izvornom značenju upravljen na buđenje i razvijanje humaniteta u čoveku. Znamo vrlo dobro da ne možemo daleko s apstraktnim pojmom humaniteta i čovječnosti, jer se humanitet uvek na poseban i konkretan način manifestira. Držimo da je za naše potrebe zasada dovoljno ako pod pojmom humaniteta razumjemo *sistem vrijednih odn. kulturnih sila u čovjeku*. Kako, u kojim dominirajućim pravcima, s kojim težištima će se te kulturne



sile povezivati u manje više zaokruženi sistem, to je već pitanje konkretne ljudske egzistencije i njene kulture.

Škola treba da se rukovodi trajno zadaćom *otkrivati, interpretirati i razvijati pravi humanitet*, raditi u pravcima *prave* kulture. Ona prema tome treba svakako da osluškuje i pulz života — u tome se sastoji *dobra* heteronomija škole, ali u isto vreme ona treba da svojom samosvojom kritikom, a iz ideje odgoja i obrazovanja, u neku ruku samostalno, ne podliježući naprosto *zovu* momenta ili nametljivoj situaciji života, *tumači i normira* duh pravog odgoja. U tome se onda sastoji njena *relativna autonomija*. Ideja škole izgrađuje se u duhu *ortonomije* tj. u duhu i pravcima pravog odgoja i prave kulture. Formula ortonomije na dijalektički način udružuje u sebi autonomiju i heteronomiju; udružuje ih u svom relativnom pravu u jednoj višoj sintezi, izmiruje ih ali pod vidom jednog novog gledišta. Iz svega ovog može se razabrati da je struktura škole složena i mnogolika, da u njoj dolazi do bitnog izražaja svijest o njenoj ovisnosti, nadalje svijest o relativnoj samosvojnosti i naposljetku uvjerenje da njena ovisnost i samosvojnost izvire iz ideje ortonomije, iz ideje pravog odgoja i prave kulture. Budući da ideja kulture, a prema tome i ideja pravog odgoja, nisu najedanput dane kao gotove ideje, nego se trajno u svojoj dijalektici otkrivaju ljudskom duhu na specifičan način, to se otud nameće i potreba *trajnog ispitivanja i preispitivanja* duha škole i njenih zadaća, pa što više i njenih organizacionih oblika.

Razmatrajući naš problem u vidu sadašnjice, njene situacije, njenih potreba i tendencija, dužni smo prije svega da naglasimo jedno. Buđenje *narodne svijesti* u prošlom stoleću imalo je za posljedicu jačanje državljanske svijesti i prema tome izgrađivanje i učvršćivanje države. Ona je pored ostalih općih briga preuzela i skrb nad školom na sebe, ne samo da nadzire i intervenira nego da vodi i tumači njenu zadaću. Tu činjenicu ne smijemo previdjeti; naprotiv potrebno je da rasvijetlimo tu skrb države nad školom odn. da razumijemo karakter etetiziranja školstva. U našim posebnim prilikama znademo da je cjelokupno školstvo u vlasti države. Privatne škole su idejno i organizatorno prilagođene zahtjevima državnog školskog zakonodavstva i njegovim školskim planovima i programima, što dakako ne znači da ove u svom okviru ne mogu razvijati i svoju posebnu zadaću iz drugih idejnih motiva. Etatizacija ili podržavljenje škole je kurz gotovo u čitavom kulturnom svetu. U Evropi možda danas samo u Engleskoj privatno školstvo i privatna inicijativa dolaze u većoj meri do izražaja, ali i tamo, kako *S. Hessen* u jednom svom prikazu engleskog školstva izvješćuje, jača sve više i više tendencija apsorpiranjem škole sa strane države. Ta briga i skrb države *nije samo vanjske* prirode, ne proteže se samo u pravcima administracije, nadzora i nužne intervencije nego je gotovo *totalna*, što znači da ona zahvaća u njenu jezgru, u njenu ideju i sadržaj. Država ovđe nastupa i djeluje svijesna svoje kulturne zadaće (*Kulturstaat*). Ove činjenice moramo imati u vidu. Svakako je ona u današnjim prilikama onaj najmoćniji faktor koji će najkorisnije poslužiti ideji i



organizaciji odgoja putem škole ako se rukovodi kulturnom voljom, zadaćom i metodom.

Tom zgodom držimo neće biti od štete da potsjetimo na odnos crkve i škole, tim više što znamo vrlo dobro kako je crkva, a osobito katolička, vršila moćan utjecaj na školu; štoviše imala u svoje vrijeme gotovo i punu vlast nad školom. Ni danas ona ne popušta u tom svom zahtjevu, pa se tako između crkve i države često povela diskusija o pravu crkve na odgoj omladine, o njenom pravu na školu itd. Ne ulazeći u ocjenu i rješavanje tog pitanja želio bih naročito upozoriti i potsjetiti na riječi Nadbiskupa = koadjutora *g. Dra. Stepinca* u Božićnom broju Jutarnjeg Lista a povodom skorog potpisivanja konkordata između crkve i naše države. Među ostalim dr. Stepinac rekao je i slijedeće: „Katolička Crkva nikada se neće i nikomu za volju odreći svojih osnovnih prava, a napose ne prava *na odgoj* mladeži. I kada za to ne bi bilo ni jednog drugog razloga, dovoljan bi razlog zato bili porazni rezultati odgoja mladeži u zadnjih nekoliko godina, kada se je rukama i nogama pod uplivom masonerije nastojalo istrgnuti mladež ispod upliva Crkve Katoličke. Zato i vidimo činjenicu da su naši odgojni zavodi, što ih vodi Crkva upravo prenatrpani jer očajni roditelji ne nalaze nigdje drugdje dovoljno sigurnosti za svoju djecu“. Možda ove riječi i u previše tamnim bojama crtaju našu školsku i odgojnu stvarnost, ali kako bilo da bilo svakako iz njih proizlazi sa sigurnošću da se Crkva ne odriče prava na školu i odgoj, i da je mišljenja kako apsorpiranje škole sa strane države nije jedino rješenje školskog pitanja; u praksi će ono biti riješeno pretežno putem tolerancije između Crkve i države, tako da će Crkva moći da u okviru podržavljene i njoj prilagodjene škole odgaja mladež i u duhu svojih posebnih zadaća. U svakom slučaju naša škola ako i nije akonfesionalna nije ni konfesionalna, a dakako ni antikonfesionalna. — Možda se baš na tom primjeru jasnije vidi kako se ovo pitanje, kako u teoriji tako i u praksi, ne rješava principima heteronomije i autonomije nego u duhu ortonomije, naime u pravcu jednog ispravnog rješenja koje će zadovoljiti i zahtjevima države kao *kulturne* države, a zadovoljit će intenciju Crkve i vjere kao moćnog kulturnog i odgojnog faktora. Na sličan način i ostali kulturni faktori naglašavaju svoje pravo na školu — ovi dakako u užem opsegu. I oni sa svoje strane traže da udju u obrazovno dobro škole (n. pr. nauka, ekonomski i socijalni problemi života, fizički odgoj itd.). Često dolazi do diferencija, pa i do sukoba i dužih napetosti — ali sve to nije samo interna stvar škole i odredjenja njegova obrazovnog sadržaja, nego je u prvom redu izraz same dijalektike kulturnog života, koja se onda odrazuje i u školi. U toj dijalektici škola treba da se utvrdjuje i razvije pravcem ortonomije, uvažavajući *kritički* vrijednu i pravu jezgru ljudske egzistencije, koju treba da budi, njeguje i izgrađuje u svom radu.

Država je preuzela na sebe gotovo svu skrb i brigu nad školom. U duhu svoje kulturne zadaće ona u svom školškom zakonodavstvu, u diferenciranju školskih tipova, u propisivanju nastavnih planova i programa, pa štoviše u detaljnim uputstvima za rad, zahvaća u sadržaj škole, pa možemo punim pravom reći da je ona danas u velikoj ve-



čini kulturnih zemalja onaj fundamentalni faktor koji joj određuje i njen *unutrašnji duh*. Dakako da država nije samo politička i pravna organizacija sa svrhom da putem svoje moći i vlasti intervenira samo tamo i onda gdje i kada se ukaže za to neophodna potreba (*Schutz- i Rechtsstaat* u smislu *W. Humboldta*; „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“). Naprotiv mi smo svjedoci činjenice da se ona razvija u smjeru jednog moćnog i aktivnog i pozitivnog kulturnog faktora, koja svojim inicijativama, svojim djelovanjem pa štoviše i svojom kulturnom ideologijom zahvaća duboko u život narodne zajednice; formulira, njeguje i razvija ono vrijedno i značajno što u njoj na neki način već latentno i neizrečeno živi. — Na ovoj složenoj i osjetljivoj problematici mi se ne možemo zadržati, ma koliko je ona inače s obzirom na nacionalno-kulturne prilike i probleme sadašnjice vrlo aktuelna.

Dovoljno je da potsjetimo na to kako problem škole i odgoja nalazi u široku i mnogoslojnu problematiku općekulturnog, državnog i narodnog života i kako se iz nje izradjuje njen duh, metodika i organizacija. Zависи uvijek o posebnoj koncepciji izraženoj u školskom zakonodavstvu, a onda i o unutrašnjim i latentnim silama i napetostima najrazličitijih vrsta unutar složenog života, kako će se duh škole u praksi konkretno očitovati.

Život je u posljednjem redu jedna iracionalna dijalektika u koju ljudska misao, teorije i prakse radi, zahvaća i izdvaja pretežno samo ono što je markantno i lako uočljivo, dok ona široka, mnogolika i nevidljiva baza života izmiče njenim pogledjma, a dakako i kontroli i vodjenju. Kako kulturni tako i državni i narodni život, pa prema tome karakter i egzistencija škole, *izviru* iz te i takve dijalektike u kojoj se ukrštavaju najrazličitije sile, energije i motivi: politički, nacionalno-kulturni, socijalni, ekonomski, teorijski, etički, metafizički itd. Bez obzira na vrlo komplikovanu problematiku koja nam se ukazuje u vezi sa odnosom države prema školi, moramo naglasiti da je ova veza u svakom slučaju za školu od pozitivnog značenja onda, ako je sa strane države ona nadahnuta pravom kulturnom voljom. Znamo vrlo dobro da je tek ojačana država mogla da preuzme i efektivno na sebe *sprovodjenje opće školske obaveze*, koja bi bez njene moći i vlasti ostala gotovo jedna utopija. A o tom što opća školska obaveza znači za kulturno dizanje naroda i, nadalje, za *demokratizovanje* odgoja u pravcu prava na kulturu, prosvjetu i školu — nije potrebno posebice ni govoriti. Sigurno je da ona svojom prosvjetnom i školskom politikom može *najkorisnije*, najharmoničnije a i najefikasnije poslužiti podizanjem i razvijanjem školstva prema potrebama i mogućnostima zajednice i narodnog života — dakako uvijek u skladu sa svojom kulturnom zadaćom. Njena skrb i zadaća ne ograničavaju se međjutim na *vanjskoorganizatornu* stranu tog posla. Ona donosi ideju *jedinstvene škole*. Ta krilatica je inače vrlo raširena i naročito je ona bila aktuelna u poslijeratnom živom reformom previranju. Ne ulazeći u historiju te misli i, nadalje, u razmatranje o njenoj posebnoj i koji put osebujnoj interpretaciji, ograničit ćemo se samo na njenu jezgru tj. na ono što svakim danom postaje sve veća kulturna i školska stvarnost i, dakako, još na ono što treba i može u tom



pravcu da se učini. Nema sumnje da je u tom pogledu država onaj faktor koja je u mogućnosti da najviše *učini* u smjeru izgradjivanja jedinstvene škole, budući da njen problem nije samo uske, svakako bitne, *ideološke* prirode nego je i, jednako bitne, najšire *školsko-organizatorne* prirode.

Možda je potrebno da se sa nekoliko reči osvrnemo na jednu moguću primjedbu koja kao da je u zraku a vrijedi posebice za današnje prilike. Postavlja se naime pitanje da li je za stvar kulture, prosvijete, odgoja i škole uputno i korisno da država, dakako kao *kulturna* država (kao Kulturstaat), tako dalekosežno apsorbira kulturnu i odgojnu volju, pa po toj činjenici na neki način koji put donosi i ideologiju. Tu ideologiju onda normira i putem svoje autoritativnosti unosi u cjelokupni javni i privatni život.

Da to ne ide uvijek glatko i najkraćim putem i, nadalje, kako je to skopčano napetostima najrazličitijih vrsta nije potrebno naročito ni naglašavati. Okosnica države je svakako u posljednjem redu duh autoritativnosti i prema tome nema države bez autoritativne volje, ali je pitanje u tome kako daleko ta *autoritativnost* u području kulture, prosvijete, odgoja i škole treba da se *proteže*? Dali će autoritativnost države biti u tom pogledu *potpuna*, tako reći jedina i totalna, kao na pr. danas u Rusiji, Njemačkoj i Italiji, ili će biti *dominirajuća* kao u velikoj većini kulturnih zemalja današnjice; — ili će se ona konačno ograničiti više na vanjskoorganizatornu stranu tih pitanja (kao u Engleskoj i u Sjedinjenim državama Sjeverne Amerike) — to pitanje izmiće rješavanju teoretika. On tu može jedino ocjeniti i zabacivati, može postavljati diagnoze i prognoze ali u svakom slučaju njegova teorija nije ona moć koja kreće i pokreće tu složenu i iracionalnu dijalektiku života koja se na raznim mjestima i u raznimahistorijskim momentima na različiti i mnogoliki način isgrađuje i manifestira.

Ako vodimo međutim računa o tome da je funkcija i zadaća države, pored ostalih bitnih funkcija i zadaća njenih, i *kulturna* onda ideja kulturne a s tim u vezi, i *odgojne države* (Erziehungsstaat) ne uključuje nužno u sebi opasnost za razvoj prave kulture i ne ugrožava i ne ograničava prava i mogućnosti ličnosti na samostalni razvoj i razvijanje kulture (pravo individualizma!).

Dakako da je sve to pretežno samo ideja s kojom se stvarnost ne poklapa ni iz daleka potpuno (navodim primjer *Platonove* države koja se gotovo u pravilu ocjenjuje kao utopistička konstrukcija). Imamo međutim mnogo razloga za tvrdnju kako se kulturni život razvija ipak u pravcu gore izložene ideje. Iz širih historijskih perspektiva smijemo i možemo to tvrditi, ako i trenutačno događaji oko nas prividno rade protivno duhu izložene ideje.

Da se vratimo našem pitanju! Odlučan zahvat u kulturne i prosvjetne prilike narodne zajednice učinila je država u onom trenutku kada je svojim kulturnim zahtjevom opće školske obaveze na neki način proklamovala demokratsko načelo *prava svakog na školu, odgoj i kulturu*, s tim u vezi preuzela na sebe *dužnost* da tom pravu svakog ljudskog bića dade mogućnost slobodnog, ispravnog i po mogućnosti što šireg zadovoljenja. Prva i temeljna misao jedinstvene škole bila je time ostvarena. Svakome podati mogućnost školovanja, podi-



zanjem guste školske mreže, znači teoretski i praktično da škola nije monopol samo nekih društvenih slojeva i da se u nju ne ulazi po ekonomskim prednostima. Ona je opća ili *narodna škola*, škola cijelog naroda. Danas je ta istina za nas svakidašnja, prirodna i samo po sebi razumljiva. Ne moramo međutim ići ni tako daleko u prošlost pa da vidimo kako je ta misao bile prije daleki ideal, a u davno vrijeme možda i utopija.

Stvaranjem narodne škole uklonjen je princip socijalnog, klasnog i ekonomskog odabiranja; svima je priznato jednako pravo na školu — a u obliku školske obaveze. Zato je opća narodna škola *jedna* za sve narodne slojeve, bez obzira na bilo kakve razlike, u duhu riječi *J. Tews*a, velikog nemaškog ideologa jedinstvene škole, „*jedan narod jedna škola*“. Takva škola može u velikoj meri da uklanja, ili bar ublažuje, one napetosti i odbojne sile u narodnom životu koje razjedinjuju narodni organizam a izvire iz razlika socijalnog, ekonomskog i kulturnog života. Na taj način ona sa svoje strane može da posluži razvijanju duha toleracije i kulturno-socijalne solidarnosti.

Da ostvarenje te ideje nameće državi velike materijalne žrtve i kako ona s toga nailazi na velike poteškoće; kako ona, nadalje, u ostvarivanju te svoje zadaće nalazi i na poteškoće koje prelaze opseg njene volje i moći — sve je to dakako i previše poznato. U želji da se pravo na školu i kulturu što efikasnije ostvari, opća školska obaveza postavlja i određene zahtjeve s obzirom na broj godina ili razreda narodne škole, ili barem s obzirom na granicu dobi do koje je školovanje obavezno. U različitim zemljama, prema posebnim kulturnim, ekonomskim, socijalnim i drugim prilikama, to se i različito određuje. Uglavnom možemo reći da postoji jednodušnost u kulturnom svijetu i s obzirom na ovu stranu opće obavezne narod. škole. Kod *nas* je ona *osmogodišnja* odn. do navršene 14 godine života; u *Sjed-državama Sjeverne Amerike* nije jednaka za sve države, u 9 država je obavezna do 14 godine, u 32 do 16 godine, u 7 država prelazi ona štoviše i 16 godinu. U *Engleskoj* varira granica između 14—16 godina; u *Njemačkoj*, *Čehoslovačkoj* i *Belgiji* ona je osmogodišnja kao i naša; u *Francuskoj* je sedmogodišnja. U *Danskoj* i *Švedskoj* sedmogodišnja a u *Norveškoj* i *Holandiji* šestogodišnja. U *Italiji* je po *Gentile-Lombardo-Radice*ovoj školskoj reformi od 1923 osmogodišnja, u *Sovj. Rusiji* poradi osobitih prilika, a poslije mnogih pokušaja i djelomičnih neuspjeha, dekretom iz 1925 godine, četverogodišnja (od 8 do 12 godine života) kao *prva etapa* za buduće višegodišnje obavezno školovanje.

To je dakle stvarnost, ili tačnije po tim principima i zahtjevima treba da se izgrađuje stvarnost opće obavezne narodne škole, koja izvire iz prava djeteta i omladine na kulturu i školu. To pravo dobilo je i svoju *međunarodnu* sankciju u „*Deklaraciji o dečjim pravima*“ koju je dao najprije savjet „*Internacionalne dječje pomoći*“ a 1925 ona je prihvaćena i u petoj plenarnoj skupštini Društva Naroda.

*Druga* je temeljna tačka jedinstvene škole, a što je u organskoj vezi sa ovi dosada rečenim, *određivanje duha i zadaće* narodne škole. Njena je zadaća u prvom redu *kulturna* u pravcu buđenja



izgrađivanja humaniteta u čovjeku, u razvijanju psihofizičke i duhovne funkcionalnosti a s tim u vezi ulaženje i prodiranje u sadržaj opće i narodne kulture. Zadaća je, kako razabiremo, vrlo složena i mnogolika. U prvom redu narodna je škola općeobrazovna, što proizlazi iz njene temeljne i opće zadaće da budi i razvija humanitet. Ma koliko se ona prema posebnim prilikama i potrebama prilagođuje donekle i praktičnom životu, ma koliko se ona rukovodi gdje u većoj mjeri i utilitarnim obzirima, ona to čini u okviru svoje općeobrazovne zadaće. Mislim ovđe u prvom redu na ono što se u planovima za osnovne škole traži pod „Praktična privredna znaja i umenja“ a u građanskoj školi na njeno diferenciranje u pravcu zanatsko-industrijskom, trgovačkom i poljoprivrednom (po Uredbi o novim nastavnim planovima i programima od 11 maja 1936 godine).

Budući da je narodna škola u doslovnom smislu te riječi gotovo i jedina škola najširih narodnih slojeva, dakle škola najgušćeg i najvećeg dijela narodne zajednice — a osobito u našim prilikama — to i otud slijedi zahtjev da njena općeobrazovna zadaća ne smije biti apstraktna i odvojena od života i njenih potreba. Ona u duhu humaniteta treba da daje potrebno opće osposobljenje za one kojima je narodna škola prva i poslednja škola. Zato se i punim pravom niži stupanj narodne škole naziva *osnovnom školom* (Grundschule, elementarna ili primarna škola) budući da ona izgrađuje osnove humaniteta i izrađuje s tim u vezi, među ostalim, temeljne komponente psihičkog i duhovnog života. Osposobljenje što ga ona daje nije bitno i u prvom redu ono što ga traži konkretna praksa života u najširem smislu te riječi. Narodna škola ne odgaja i ne obučava u smjeru poziva, zvanja ili stručnog osposobljenja.

Postavljaju nam se sada neka vrlo značajna pitanja u vezi sa koncepcijom i organizacijom jedinstvene škole. U vezi sa općom školskom obavezom, narodna škola treba da razvija i podiže kulturni nivo cjelokupnog naroda i svih njegovih slojeva, kako bi unijela više *kulturne jedinstvenosti* u narodni život i kako bi smanjila na što manju moguću mjeru one oštre razlike koje u kulturnom pogledu postoje između različitih slojeva i staleža. Jedinstvena škola nije »škola jednakosti« (Gleichheitsschule) kako je prikazuju neki njeni protivnici (osobito oni u Njemačkoj); ona ne misli na to da svakom podjednako poda isto obrazovno dobro i da svakog vodi do približno istog kulturnog stupnja putem jedne i »iste« škole. Ta misao ne proizlazi iz duha i postulata jedinstvene škole. Što ova traži jest *kulturna i školska pravda* tj. u skladu sa općim i posebnim sposobnostima, darovitostima i sklonostima podati svima mogućnost za što puniji kulturni razvoj, razumijevajući pod ovim i put k posebnom pozivu ili zvanju u kome se konkretno i na poseban način ostvaruje konačno život svakog ljudskog bića.

Jedinstvena škola ima, dakako, u tom pogledu zadaću da uklanja i ublažava jaz između t. zv. neobrazovnih i obrazovnih, između kulturno inferiornih i kulturno superiornih, kako bi pomogla izgrađivanju jednog uravnoteženijeg nacionalno-kulturnog organizma. Toj svojoj volji daje država vidljivi izraz u svom školskom zakonodavstvu kada govori o zadaćama narodnih škola koje među ostalim »...treba



da nastavom i vaspitanjem (citiram ovdje doslovni tekst) u duhu drž. i narodnog jedinstva i vjerske trpeljivosti, spremaju učenike za moralne, odane, i aktivne članove državne, narodne i društvene zajednice; da šire prosvjetu u narodu neposredno i posredno saradnjom sa kulturnim ustanovama za narodno prosvjećivanje«. Nema sumnje da su poteškoće u tom pogledu vrlo velike i gotovo nepregledne što sve, međutim, ne smije imati tu posljedicu da se odrekemo rada u tom pravcu.

Treća tačka ili program jedinstvene škole je odnos škole prema vjerskom odgoju i vjerskoj nastavi. Po zahtjevima jedinstvene škole vjera odn. konfesija ne smije biti ni ideološki ni organizacioni princip škole. Konfesionalne škole, konfesionalni odgoj, kaže se, razjedinjuje narod, unosi u njega nesretnu borbu i konfesionalne napetosti. Na tom pitanju mi se nećemo zadržati. Moramo jedino dozvati u svijest ono što je već svakom inače poznato. Mi smo u tom sretnom položaju da je taj problem u nas riješen u najkonzekventnijem skladu sa duhom jedinstvene škole. Naše javno školstvo nije konfesionalno; škole su simultane tj. članovi različitih vjeroispovijesti pohađaju istu školu. Naše školstvo nije opet ni akonfesionalno kao na pr. ono u Francuskoj ili u Sjedinjenim državama Sjeverne Amerike, budući da se svakome daje mogućnost za vjerski odgoj i obuku unutar same škole.

Privatne konfesionalne škole, kod nas malobrojne a u Francuskoj na pr. u velikom broju, izvršavaju svoju posebnu zadaću u punom skladu i poklapaju sa javnim školama. Naša *školska molitva* je možda najljepši primjer vjerske trpeljivosti i jedinstva koji u školi vladaju. Ne smijemo dakako potcjenjivati one sile koje veliku važnost polažu na vjerski odgoj i koji sa tog svojeg stajališta nastoje da u svakoj prilici prošire i učvrste svoj utjecaj na cjelokupni odgoj mladeži.

Kada smo se tako ukratko osvrnuli na zahtjev jedinstvene škole s obzirom na vjerski odgoj i nastavu, potrebno je da se pozabavimo jednom njenom vrlo značajnom stranom, koja je danas možda aktuelnija više nego ikada, ne samo kod nas nego i u stranom svijetu.

Jačanje državne i narodne svijesti, *svijesti o narodnoj državi*, koja je naročito ojačala poslije Velikog rata, imalo je tu posljedicu da se u jačoj mjeri i u većem opsegu definira *nacionalni*, upravo *nacionalno-politički* karakter i zadaća škole — kako narodne tako i srednje škole.

Škola ima da odgaja, među ostalim, za *narodnu zajednicu*, pa štoviše i za *nacionalni ideal*. To ona čini na taj način što se udubljuje u narodnu dušu, u narodno kulturno dobro koje uzvisuje do *narodnog obrazovnog dobra*. Dovoljno je da s tim u vezi upozorimo kako naša škola posvećuje najveću pažnju t. zv. *grupi nacionalnih predmeta* (narodni jezik, narodna povijest, zemljopis, narodna poezija, folklor itd. i u Nemačkoj je sve to obuhvaćeno imenom *Deutschkunde*), pa da vidimo kako se tu ne radi o nekoj više perifernoj zadaći njenoj već o bitnoj zadaći škole, pa štoviše o duhu škole. Kako narodna škola ostvaruje taj nacionalni zadatak već je spomenuto, dovoljno je da potsjetimo sada na to kako § 1 Zakona o srednjim školama u svom složenom određenju zadaće srednje škole govori, među ostalim, o tome kako ona ima da daje »više opće i nacionalno obrazovanje«. Sve je



to samo po sebi razumljivo i nema potrebe da se ovaj zahtjev posebno tumači i opravdava. Svaki je čovjek po nuždi svoje egzistencije najprije građanin svoje zemlje i član svoje uže narodne zajednice a tek onda »građanin svijeta«. Iz te činjenice proizlazi i bitni nacionalni zadatak škole.

Narod je onaj uži životni ambijent u kome čovjek živi, u kome misli i djeluje, u kome ostvaruje zadaće i ideale svoga života. Narod je ona atmosfera u kojoj čovjek duhovno postaje i izgrađuje se. U egzistenciji svakog pojedinca na neki se način izražava duša naroda, njegova volja i misao. Ukorijenjen u narodu on se ne može od njega odvojiti osim da se sam iz njega ne isključi i izopći. Država narodna država, u svom školskom zakonodavstvu prirodno i s pravom posvećuje najveću pažnju i brigu nacionalnom odgoju. Zavisí dakako uvijek o nacionalno-političkim prilikama državnog i narodnog života kako, u kojoj mjeri i u kojem pravcu će se ostvarivati nacionalni odgoj. Ako je nacionalno-politički život u živom previranju i izgrađivanju, ako je on pored toga i obilježen i mnogim napetostima, onda će se sve to, nema sumnje, odraziti bilo na koji način i u školi kao ustanovi nacionalnog odgoja. Moramo međutim upozoriti na neke tendencije koje mogu da ugroze misiju škole i njenu kulturnu zadaću. Danas se sve više i više govori o *autohtonoj ili samorodnoj narodnoj kulturi* a s tim u vezi, u nacionalno-kulturnom životu, kojiput i o *autarkiji* (na pr. danas u Njemačkoj); dakle ne ističe se samo posebnost nego i oštra *odvojenost i zatvorenost*. Patos nacionalnog osjećaja često se izobličuje u strast šovinizma i ima za posljedicu stvaranje *kulturnog regionalizma i partikularizma*, koji pored političkog partikularizma predstavljaju sigurno najmoćnije odbojne sile u razjedinjavanju zajedničkog života čovječanstva. Da svaka kultura ima svojih autohtonih elemenata i motiva po kojima se ona kao posebna izgrađuje i obilježava — to je tačno i ne treba da bude predmet posebnog razmatranja. Ali kada imamo na umu da kulturni život čovjeka ima i jednu opću okosnicu koja se daje u temeljnim pravcima i kategorijama njegova duha i, nadalje, kako narodne kulture nastaju i postaju u najživljem dodiru i izmjeni kulturâ pa štoviše i udaljenih kulturnih krugova, onda nemamo opravdana razloga da *posebnost* narodne kulture, ili tačnije nacionalno-kulturnog života, u punom smislu te riječi autohtono obilježimo i tako je oštro izdvojimo iz općeg i jedinstvenog duha čovječanstva.

U februaru 1936 godine Pruska Akademija Znanosti objavila je rad *Euarda Sprangera* pod naslovom: *Probleme der Kulturmorphologie*, u kome ovaj ugledni njemački filozof i pedagog opširno i dokumentarno govori o strukturi kulture, o njenim različitim oblicima, o kulturnim krugovima i konačno o *specifičnoj narodnoj kulturi*. On je mišljenja da ova svakako izvire iz posebnih autohtonih elemenata i motiva ali zabacuje tezu po kojoj je ona u *cjelini* autohtona i autarhična i da strani kulturni elementi ugrožavaju njenu čvrstoću i zdravlje. Naprotiv kulture nastaju u najživljem dodiru, u izmjeni i zračenju jednih na druge, tako da se s punim pravom može i smije govoriti i o općoj kulturnoj svijesti čovjeka. Ova je dana u tipičnim krugovima evropskog, azijskog, američkog itd. čovjeka a individualizirana je u mnoštvu narodnih kultura.



Vrijedno je zabilježiti da je u sličnom duhu, a s obzirom na posebne prilike naše današnjice prof. *Filip Lukas*, na skupštini Matice Hrvatske u svojstvu njenog pretsjednika upozorio na vrlo složenu problematiku narodne kulture naglasivši pri tome naročito kako je narodna kultura samo u relativnom opsegu i značenju autohtona ili samorodna, budući da se u njoj organski *isprepliću i ukrštavaju* posebni i opći kulturni elementi i motivi. Dovoljno je napomenuti na pr. kako religija i crkva predstavljaju autohtoni narodni element, ma koliko su se oni tokom historije ukorijenili u narodnu dušu i u njoj se na poseban način sada očituju. Da i ne govorimo o drugim životnim područjima koji izvire iz jedinstvene strukture duha kulturnog čovjeka (na pr. nauka, etika i dr.).

Kada smo tako u općim potezima izložili temeljna načela jedinstvene škole bit će potrebno da bar ukratko razmotrimo kako se njena misao očituje u vezi sa problemom školske organizacije uopće; dakle u prvom redu u vezi sa onim školstvom koje prelazi opseg i područje obavezne narodne škole. Na ovom mjestu problematika jedinstvene škole postaje mnogo složenija, teža i mnogostranija. Pokušat ćemo izložiti njene opravdane zahtjeve da bismo onda što jasnije uočili što bi se trebalo i moglo učiniti za unapređivanje školstva sa ciljem da ono odgovori što potpunije svojoj kulturnoj zadaći na jednoj a potrebama i zadaćama narodnog života na drugoj strani.

Da odmah kažemo ono što je za razumevanje duha i zahtjeva jedinstvene škole potrebno kako bismo presjekli sve one neopravdane prigovore koji dolaze sa protivničkih strana. Budući da ona obuhvaća cjelokupnu školsku organizaciju potrebno je to učiniti tim više da se njena misao shvati po onome što je u njoj pozitivno i vrijedno i što treba da nas rukovodi u unapređivanju školskog života.

Svakako je pogrešno razumiju i tumače oni koji drže da je njen temeljni princip »*ista škola za svakoga*« u duhu zahtjeva kulturne jednakosti. Tko bi to želio, želio bi gotovo nešto nemoguće. Protivnici su je stoga, ne razumijevajući je, nazvali jedinstvenu školu *školom jednakosti* — ili su bar vidjeli u tom smjeru opasnost. »Jedinstvena škola to nije i ne može biti. Ono što ona zahtijeva jest idealno: »*svaki čovjek na svoje pravo mjesto*« i s tim u vezi zahtjev da se svakom čovjeku omogući pohađanje one škole koja odgovara njegovim općim kulturnim mogućnostima i sposobnostima, darovitostima i sklonostima. Daleko od toga da školstvo reducira na *jednu školu*, dakle u jedan jedini *linearni* put, iz njena se duha postavlja zahtjev najšire, upravo što gušće školske mreže, ali sa zadatkom da to školstvo bude organski povezano u što uravnoteženiju cjelinu. Pod tim razumijemo potrebu da se oštre konture među različitim i srodnim školskim tipovima ublaže, da se uspostave veze i prelazi, kako bi školska organizacija postala elastičnija i omogućavala svakome da kroz školu slobodnije ide svojim putem.

Toj zadaći škola, kakva je ona danas, ne može zadovoljiti u jednoj većoj mjeri. Izabrana škola poslije 4-godišnje osnovne škole u velikoj većini slučajeva je *put* kojim se ide kao po nekom određenju sudbine; na njemu se može jedino zapeti i sa njega sići, ali je teško u sadašnjoj situaciji ići putem sposobnosti, darovitosti i sklonosti bu-



dući da ima vrlo malo prelaza i veza sa ostalim školskim putovima. Tko na pr. zađe u građansku školu taj se neće moći lako prebaciti u gimnaziju. Sposobnosti, darovitosti i sklonosti su *tu*, ali neelastična školska organizacija ne daje mogućnosti za prelaze, za druge putove, koji se nameću kao potrebni i nužni. Osobito je to vidljivo a i tragično onda kada dijete više nuždom vanjskih prilika ide u građansku školu, jer druge nema, a ne može poslije svojim putem; tj. može, ali kako? Ako položi privatno sva 4 razreda gimnazije ili realne gimnazije, dakle ako u stvari dječak uči *dvije škole*. Može, kažemo, uz spomenute uvjete ukoliko je zadovoljen još jedan bitan uvjet — a taj je ekonomska mogućnost. Ove ekonomske poteškoće koje u našim prilikama uveliko sprečavaju daljnje školovanje i, koje, nadalje, ne daju šire mogućnosti ispravnom izboru škole u duhu sposobnosti, darovitosti i sklonosti, trebalo bi svesti na najmanju moguću mjeru. To bi se postiglo onda kada bi država u jednom većem opsegu pristupila pomaganju sposobnih a siromašnih učenika, kako bi im omogućila školovanje u pravcu sposobnosti, darovitosti i sklonosti.

Jedinstvena škola se rukovodi jednim visokim idealom a taj je da svaki čovjek putem škole dođe na svoje pravo mjesto. Taj ideal je, kako rekosmo, visok i uzvišen — dakako i dalek; njegovo ostvarivanje nailazi na mnogolike i nepregledne poteškoće. Odreći se međutim te misli i tog načela značio bi odreći se duha idealizma uopće. Ako se stvarnost teško prilagođuje i podređuje ideji i idealu ne znači to rezignaciju i potrebu napuštanja ideala nego naprotiv potrebu da se volja i rad u smjeru ideje intenzivira i proširi u što većem mogućem stupnju i opsegu.

Značilo bi svakako *povoditi* se utopističkim nadama kada bismo željeli cjelokupni kulturni, prosvjetni i školski problem rješavati na osnovu isključivo kulturnih i prosvjetnih principa. Mi znamo vrlo dobro koliko ekonomske, socijalne i druge prilike života podaju sa svoje strane kulturnom životu, odgojnoj i školskoj stvarnosti svoje specifično obilježje.

To spominjemo i podvlačimo i s obzirom na ovaj, koji put beskompromisni, zahtjev jedinstvene škole da se školovanje rukovodi *isključivo* i *jedino* selektivnim principom sposobnosti, darovitosti i sklonosti. Veliki njemački ideolog nacionalnog odgoja *Fichte* izrekao je slavne riječi: »svaki je talenat svojina naroda koji se ne smije od njega uzeti«. Znači: škola treba da se rukovodi zadaćom, otkrivati, njegovati i razvijati sposobne, darovite ljude; upoznavati vrijedne sklonosti i prema tome svakoj vrijednosti dati put kroz jednu gusto razgranjenu školsku organizaciju. To je konačno i smisao t. zv. *elastične jedinstvene škole*. Ona zahtijeva što šire diferenciranje školske organizacije u pravcima sposobnosti, darovitosti i sklonosti, ali u vidu jedne organički povezane cjeline. Od dječjeg vrtića pa do univerziteta princip jedinstvene škole unosi u cjelokupnu školsku organizaciju duh harmonije, povezanosti, solidarnosti i uravnoteženosti koji treba da odgovara kako potrebama nacionalno-kulturnog života, tako i načelima kulture uopće. Školsko organizatorsko sprovođenje tih načela nailazi dakako na mnoge i velike poteškoće. Mi ćemo se ograničiti samo na neke značajnije momente u vezi sa potrebama naše školske organizacije a u duhu i pravcu jedinstvene škole.



Neki teoretici jedinstvene škole mišljenja su da diferenciranje školstva treba nešto kasnije započeti a ne odmah poslije 4-godišnje osnovne škole. Praktično kod nas, a i u drugim zemljama, školski putovi se granaju poslije 4 razreda niže narodne ili osnovne škole. Škola se diferencira u nekoliko pravaca odn. ona se nastavlja u nekoliko tipičnih smjerova: u smjeru više narodne škole, građanske škole, čiste gimnazije ili realke i konačno smjerom realne gimnazije. To je naše diferenciranje. Svaki od spomenutih putova specifično je obilježen tj. sadržava specifično obrazovno dobro i obilježen je tako reći posebnim duhom. Kako i po čemu se u obrazovno-obučnom pogledu, planski i programski oni razlikuju, držimo, da nije potrebno posebno navoditi. Postavlja se pitanje po kojim se načelima provodi izbor škole nakon završene osnovne škole, ili da to pitanje još konkretnije postavimo: da li se nakon završene osnovne škole opće sposobnosti, darovitosti i sklonosti pojavljuju u onom opsegu i tako *jednoznačno* da bi ove mogle poslužiti kao *stvarni putokaz* ili barem kao sugestija za izbor odgovarajućih školskih putova. Ovo pitanje, od najvećeg značaja za školsku organizaciju, među ostalim je *psihologijsko* pitanje prvo reda. Da uzmognemo ispravno gledati na ta pitanja potrebno je temeljno ispitati problematiku sposobnosti, darovitosti i sklonosti u vidu razvojne psihologije a s obzirom na život osnovnoškolskog djeteta. Odgovoriti kategorički na ta pitanja nije danas još lako i jednostavno.

Za naše potrebe, držimo, dade se međutim bar nešto, što je vrlo važno, i sa sigurnošću reći, a to je slijedeće: darovitosti i sklonosti u mladim godinama osnovnoškolskog djeteta ne pokazuju se još ni izdaleka jasno i jednoznačno u toj mjeri da bi nam one mogle podati uvid u buduću kulturnu fuzionomiju njegovu. Duševno-duhovni život tog razdoblja, a i dalje sve nedje do 14—15 godine, još je i suviše labilan i neizgrađen a da bismo u svemu tome mogli otkrivati trajnije darovitosti i centralne sklonosti. Otud protivnici današnje *kratke* osnovne škole predlažu njeno produžavanje sa svrhom kako bi se diferenciranje započelo *kasnije* tj. onda kada se sposobnosti specijaliziraju i kada se darovitosti i sklonosti javljaju u onoj mjeri koliko je to potrebno da se bar sa nekom sigurnošću nasluti smjer sposobnosti i razvijanja. Svakako jedna misao koja ima mnogo svojih opravdanih razloga. Tako su socialisti u Njemačkoj tražili 8-godišnju osnovnu školu kao jednu i jedinu jedinstvenu osnovnu školu, poslije koje bi tek diferenciranje započelo. Drugi ne idu tako daleko pa traže 5- ili 6-godišnju osnovnu školu. — Mi ta pitanja sada obilazimo. Faktično i u praksi provodi se izbor škole poslije navršene osnovne škole pretežno načelima mogućnosti odn. nuždom prilika više vanjskog karaktera. Samo u velikim gradovima je zaista moguć izbor u širem smislu. Svakako je, dakle, veliko pitanje da li sposobnosti i interesi osnovnoškolskog djeteta odaju već takav karakter da bismo ga mogli s pravom uputiti na pr. u čistu ili realnu gimnaziju ili u čistu realku. Ovo pitanje spominjemo, bez namjere da se upustimo u njegovu razmatranje, samo u želji da podvučemo njegov veliki značaj.

I ustanova prijemnog ispita nema tu svrhu da nešto поближе kaže o diferenciranju tj. o mogućem budućem školskom putu. Taj ispit uglavnom je upravljen na ocjenjivanje općih sposobnosti potrebnih



za nastavljavanje školovanja. On je most ali i brana koja zaustavlja; u svakom slučaju njemu ne pripada uloga da bude selekcionni princip u svrhu finijeg diferenciranja, nego je ona opća mjera koja »propušta« sposobne a »zaustavlja« manje sposobne. Ustanova prijemnog ispita nastala je iz opravdanih potreba i razloga. Možda bi se jedino njen oblik i metodika trebali dotjerati u tom pravcu da ona u punijoj mjeri posluži svojoj zadaći.

Oni koji su prijemnim ispitom zaustavljeni, dakle oni t. zv. manje sposobni, *upućeni* su na građansku školu. Ta činjenica kod nekih izaziva dojam kao da je ona zato zaista škola za manje sposobne i darovite. Nije dosta da je ona po nuždi prilika pretežno škola siromašnijih slojeva (Armenschule), nego iz ovih perspektiva izlazi ona još i kao škola manje sposobnih (Schule für Dumme). To je mišljenje u osnovi krivo i neopravdano.

Ne ulazimo potanje u pitanje diferenciranja nižeg stupnja srednje škole koje se dakako mora razmatrati i iz cjeline t. zv. općeobrazovnog srednjoškolskog obrazovanja. Potrebno je međutim naglasiti kako se tek potkraj završetka školovanja na nižem stupnju, dakle negdje oko 14—15 godine, javljaju u određenijem i specialnijem obliku sposobnosti, darovitosti, interesi i sklonosti, ma da još uvijek u jednom relativno labilnom obliku.

Po načelima jedinstvene škole ispravnije diferenciranje moglo bi započeti tek sada u jednom većem opsegu. I to na jednoj strani u pravcu gusto *razgranjenog stručnog školstva*, a na drugoj strani u pravcu diferenciranja višeg stupnja općeobrazovne srednje škole. Potkraj školovanja na nižem stupnju, koji je iz mnogih razloga diferenciran, škola sa svojom metodom ima dovoljno načina da ocijeni mogućnosti, smjer i potrebu budućeg školovanja svojih učenika. Ne mislimo ovdje zalaziti u pojedinosti. Podvlačimo samo još jedanput potrebu najozbiljnijeg proučavanja stručnog školstva, brigu da se ono što više i korisnije razvije u pravcu potrebâ i mogućnosti narodnog života.

Budući da samo jedan relativno tanki sloj narodne zajednice prolazi cijelu općeobrazovnu srednju školu, a još manje dolazi na univerzitet i visoku školu, stručna škola *jest* i treba da bude škola onih širokih slojeva čiji pozivi ili zvanja traže već srednju kvalifikaciju — kako mi to kažemo. Dakako da bi i ovima trebalo u duhu jedinstvene škole dati punu mogućnost da postignu višu kvalifikaciju svoje struke omogućavanjem prelaza na visoke škole dotične struke. Kao što se na pr. danas iz učiteljske škole može na univerzitet tj. na filozofijski fakultet, sa trgovačke škole na visoku komercijalnu školu, tako bi trebalo poraditi na tome da srednji tehničari mogu na tehniku, apsolvanti srednjih poljoprivrednih škola na agronomiju itd. U tom slučaju stručno školstvo bilo bi harmoničnije i sretnije ukopčano u školsku organizaciju, a na taj bi način bilo zadovoljeno i *pravo* sposobnih na napredovanje tj. na školu koja im to omogućava.

Kao i ovdje tako i u području nižeg stupnja srednje škole postoji veliki niz pitanja koja čekaju svoje ispravnije rješenje kako u duhu teorije tako i po zahtjevima široke prakse. Zasada su zidovi između različitih školskih tipova previsoki pa nema prema tome veza i lakih prelaza, a otud neograničenost i ukočenost školske organizacije.



Na višem stupnju općeobrazovne srednje škole, koja pretstavlja problem za sebe, trebalo bi svakako voditi računa o tipičnim sposobnostima i sklonostima u svrhu da se njima dade mogućnost što punijeg razvoja. To se u stranom svijetu (osobito u Francuskoj) čini razdjeljivanjem obučne građe u višim razredima na *obligatnu* tj. *obvezatnu jezgru* i na t. zv. *dobrovoljne kurseve*, kojih u Francuskoj ima dva: matematički i filozofijski, a u drugim zemljama i više (na pr. u Njemačkoj i poznatom *mannheimskom* sistemu *Sickingera*), već prema tipičnim kulturnim područjima, interesima i sklonostima. To su filološko-historijski, biološki, matematsko-prirodoslovni, filozofijski, tehnički, ekonomski itd. — U tom obliku srednja škola bi sretnije i ispravnije poslužila budućem opredeljenju i radu na univerzitetu i visokoj školi, a da i ne govorimo o tome kako bi se putem ovakve škole svršeni abiturijent općeobrazovne škole lakše prilagodio posebnim zahtjevima koje na njega stavlja izabrano zvanje — ukoliko ne nastavlja školovanje na visokoj školi. Općeobrazovna enciklopedičnost više srednje škole bila bi na taj način izgrađena i u duhu potreba visoke škole koja je po svom karakteru specijalna.

Konačno, da ne idemo u širinu, potrebno je na završetku reći još nešto. Problem obrazovanja nastavnika svih vrsta pretstavlja jedan značajni problem. Osobito je on, po mišljenju velike većine, važan i gotovo akutan za pedagoški obrazovanje srednjoškolskih profesora. Mi smo danas svjedoci jedne opće struje pedagogiziranja našeg cjelokupnog školskog života. Za srednjoškolske nastavnike to će međutim biti nedovoljno sve dotle dok se na neki način ne *preorijentira* već na univerzitetu priprava za budući učiteljski i odgajateljski poziv. Ne potcenjuje se time njihova pedagoška svijest i volja; naprotiv, kod nas se u tom pogledu mnogo radi, a u Zagrebu čini se i najviše u našoj državi. Ali sve to nije još ono što se traži i očekuje. U srednju školu umesto učitelja ulazi stručnjak! Eto u tome leže poteškoće a u tome i cijeli problem. Da se to pitanje djelotvornije riješi bilo bi potrebno, u jednom određenom značenju te riječi, i pedagogiziranje filozofijskog fakulteta tj. intenziviranje pedagoškog studija (rad u vježbaonici). Dakako da je on institucija nauke i naučnog rada i da se prema tome rukovodi bitno metodama naučnog istraživanja; on je i nikao iz duha i potreba nauke. Ali on danas ima da posluži i jednom drugom, vrijednom i širokom, zadatku, zadatku da sprema i osposobljava nastavnike, srednjoškolske učitelje, kako bi ovi, nadahnuti svojom odgojnom zadaćom, a osposobljeni pedagoški, općekulturno i stručno, mogli izvršiti one zadatke koje na njih postavlja duh i ideja njihova poziva.

Svjesni smo toga da je problematika jedinstvene škole s obzirom na njenu organizaciju vrlo složena. Mi smo željeli da sa nekoliko napomena osvjetlimo bar glavnije elemente njene. Iz svega rečenoga, s obzirom na školskoorganizatornu stranu jedinstvene škole, izlazi da ona nije neki *linearni* put nego je naprotiv stablo sa jednim čvrstim korijenom koje se prema svojoj visini sve više i više razgranjuje ostajući pri tome ipak jedna organska cjelina.



## Улога памћења у животу

Шта је *памћење*? Многи писци дали су своју дефиницију о памћењу. Памћење је способност примања спољних утисака, задржавања и репродуковања њиховог у датом моменту. Да би се ови утисци што боље урезали у нашој свести, потребно је да они буду што јачи, да се просто упију у наш нервни систем, помоћу кога се и ствара слика предмета у нашој свести. Начин на који примамо ове утиске, оставља за собом јачи или слабији траг. Тако, уколико посматрамо једну ствар с већом пажњом и интересовањем, утолико ћемо је боље запамтити и дуже у свести задржати. Према томе, уколико је наш нервни систем осетљивији према спољњем утиску, уколико је наша пажња јача, као и утисци, утолико ће наше памћење бити јаче.

Памћење је веома важна душевна појава, која обезбеђује сваком човеку успех у животу, без обзира на његово занимање. Тако, оно је неопходно ученику, наставнику, адвокату, лекару, говорнику и сваком разумном бићу. Без памћења успех у животу не би се могао ни замислити. Уколико ученици имају јаче, верније и постојаније памћење, утолико ће им и успех у животу бити обезбеђенији, утолико ће успех у њиховим подухватима у животу бити сигурнији. Ученицима је дакле, веома потребно јако памћење, да би с успехом пратили наставу, чији је задатак да по извесном плану стално проширује круг њиховог знања. Оно је потребно и људима свих професија. Потребно је фабриканту да би познавао појединости својих пословања; потребно је трговцу у општењу са својим муштеријама, да би упамтио њихов укус, њихову наклоност, њихове карактерне особине, према којима би се могао управљати. Говорнику је, такође, веома потребно јако и сигурно памћење, да би могао са сигурношћу развијати једну идеју и излагати читав низ мисли логичним редом, повлачећи, с времена на време, паралелу између извесних догађаја и излажући свој суд о данашњем стању ствари. Зар би се могао замислити уметник без јаког, верног и сигурног памћења, које му је неопходно за запажање боја и облика разних пејзажа и романтичних предела? Њихов уметнички дар не би могао да даје оно што би требало. Уметник лишен памћења, лишен је правог уметничког стварања. Данас, када се на свима пољима људског знања увећавају духовна богатства, неговање памћења је нарочито потребно. Уколико један човек узима виши учешћа у друштвеној заједници као човек, утолико му је памћење потребније, утолико му је потребније вежбање и свих својих духовних снага, да би своју дужност правилно и ваљано извршио и корисно послужио друштву коме и сам припада. Памћење може бити разнолико. Ако је стечено помоћу чула вида онда је то визуелно памћење. За особе, код којих се памћење врши поглавито помоћу чула слуха, каже се, да имају акустичко памћење. Оне највећим делом памте слушањем онога о чему им се говори, оно што имају да



запамте. Оне, пак, особе код којих се обнављање успомена врши на тај начин што се највише ослањају на претставе покрета, памте предмете помоћу цртања, моделовања итд.

Поред ових главних категорија памћења, чије шире рашчлањавање и објашњавање није циљ ових редова, у свакодневном животу наилазимо и на људе који поседују разноликости у памћењу. Тако, једни добро памте имена и презимена, други бројеве, трећи пределе кроз које су пропутовали. Неке особе имају јако памћење у једном правцу, док га у осталим немају, или га имају слабо. На пример, онај који одлично памти имена, има слабо топографско памћење; онај који има развијено памћење бројева, има слабо памћење крштених имена итд. Осем тога, према јачини примљених утисака у нашој свести памћење може бити једнострано и многострано. Лица, која су способна да у једно исто време приме више разноврсних утисака у својој свести и да их репродукују, располажу многостраним памћењем. Друга су, међутим, у стању да приме у једно исто време само ограничен број утисака, и то с великом јачином. Такве особе памте само ограничен број утисака, и то с великом јачином. Тако, неко памти историју а математику не; а неки математику памти одлично, док географију не. Лица, која имају развијено памћење само за извесне предмете, имају специјално памћење.

Затим, памћење може бити верно и неверно. Верно репродукује утиске онако исто како смо их примили, док неверно памћење неверно прима утиске и неверно их задржава у репродукцији. Према брзини примања и њиховог репродуковања, памћење може бити брзо и споро. Ако пред својим ученицима испричамо неку занимљиву приповетку или бајку из Хиљаду и једне ноћи, видећемо да нека деца брзо упамте причу, а нека не могу ни после двадесетог пута причања њихових другова. Ову појаву, која се примећује код ученика, примећују сви наставници. Лица која брзо памте, брзо и заборављају; док она лица, која с муком и напором памте, тешко заборављају. Наставници, који имају да раде са децом која припадају разноликим типовима памћења, морају да изаберу начин предавања који највише одговара својству њихова памћења. Сасвим је природно да ће се у томе управљати према ономе типу памћења, коме припада највећи број деце, трудећи се да заузме што више дечијих чула. На тај начин се очигледност у настави појављује као неопходна. Због тога потребна је, на пример, израда рељефа онога краја кроз који су деца са својим наставником пропутовала, почевши од најближе околине па до веће географске области. Израђујући рељеф деца ће запослити своја чула, мобилишући своје размишљање и фантазију, вршећи асоцијацију старих и нових слика о појединим предметима у својој свести, учвршћујући везу између старог и новог знања. Обрађујући рељеф пропутованих крајева у песку, иловачи, гипсу, пластелину или у којем другом подесном материјалу; затим, цртајући исте пределе на својим свескама, — у њиховој се свести боље урезају утисци и на тај начин јаче памте. На овај се начин, уједно, снажи и њихова интелигенција, миш-



љење, пажња, концепција, што повољно делује на јачање дечјег расуђивања уопште. Уколико се појачавају утисци до извесне јачине, утолико ће се памћење појачати. Да би примљени утисци остали што дуже у дечијој свести, потребно је да се исти понављају. Без понављања, утисци би избледели и стечено знање би ишчезло. Зато је понављање у настави неопходно. Једна ствар ће се дуже и боље памтити, уколико се више понавља. При понављању треба пазити на то, да размак од једног понављања до другог не буде сувише велики, јер утисци слабе утолико више, уколико је размак већи од дана примљеног утиска до његовог понављања. Понављање ће се лакше постићи, ако се распореди по времену. На пример, ученици ће научити једну песму боље, ако је понављају, рецимо, по двапут сваког дана за пет дана, неголи ако првог и петог дана исту ствар понове пет пута. Јер јачина утисака зависи од осетљивости нервног система. Да је ово тачно, видимо најбоље из тога што, пролазећи кроз сајам, појава нагарављеног глупог августа који свира у трубу изазива радозналост код посматрача. После одласка са вашара, у њиховој свести се, нехотично, појављује августова слика, његова труба и његово гараво лице. Исто тако, слика дивне шуме у којој смо брали јагоде, са својим дубоким и богатим хладовима, коју смо посетили приликом излета, појавиће нам се у свести после неколико дана. Задржавање ових слика у свести бива помоћу наших нерава. Према томе, веома је потребно поклонити велику пажњу хигијени наших нерава и целог нашег нервног система; јер од исправности наших нерава и нервног система у многome зависи и јасноћа примања утисака у њихово обнављање. Зато је потребно избегавати сваки онај рад, било душевни или физички, који исцрпљује наш нервни систем.

На памћење штетно утиче површно читање књига, часописа и новина. Јер површно читање оставља и површне и нејасне појмове у нашој свести, што ствара збрку у нашем памћењу, па се ничег јасно не сећамо, од толико прочитаних ствари. Своје памћење штетимо и на тај начин, што сваку ситницу прибележавамо у потсетник. Тим записивањем сваке ситнице ми, уствари, лишавамо своје памћење његовог потребног вежбања и еластичности. Претерана употреба енциклопедија, без икаквог удубљивања, такође слаби наше памћење. Све то отуђује нашу пажњу и концепцију. Слабо памћење долази, у већини случајева, и од организма. Бледе, изнурене и исцрпене особе пате од слабог памћења које је дошло као природна последица њиховог слабог организма. Слаба исхрана слаби не само наш организам, него и наше памћење. Ако се мозак не храни како треба, ако крвоток ослаби и крв осиромаша, онда се као последица свега тога јавља и слабо памћење. Слабост органа за варење изазива и слабост памћења. Желудац, који не вари храну на време, не може је благовремено ни доставити организму путем крвотока за исхрану. Претерана сексуална уживања такође слабе памћење. Код оваквих људи концентрација пажње је слаба, њихове мисли несигурне. Наркотична средства, као опијум, морфијум, претерано пушење дувана,



веома штетно делују на наше памћење. Алкохолна пића исто тако; лекови у којима има алкохола такође. Сваки онај ко хоће да појача своје памћење, мора претходно да се потруди да пронађе, уколико му је то могућно, узрок своме слабом памћењу.

У јачању памћења много чини концентрација мисли и пажње на једну ствар. Пажња игра велику улогу у јачању памћења. Због тога је потребно у настави учинити све да се код ученика одржи потребна пажња за време предавања. У интересу доброг памћења треба посветити пажњу психо-физичкој хигијени, тј. обезбедити мозгу и целом организму оно што надокнађује утрошену енергију духа и тела. На духовни живот детета, па и човека, на правилно неговање мисли, утиче и начин дисања кроз нос. Зато се треба постарати да деца дишу правилно кроз нос. Утврђено је, да деца која пате од недисања кроз нос, тешко памте и у школи тешко напредују. Сузбијајући све оно што наноси штету памћењу, у корист свега онога што га појачава, ми ћемо најбоље обезбедити јачину свога памћења. Глава без доброг и сигурног памћења је исто што и тврђава без гарнизона, — рекао је некада Наполеон. Ето, зашто је потребно појачати своје памћење, да бисмо обезбедили успех у свима својим акцијама.

ТРАЈКО МИХАИЛОВИЋ:

## Изражајни облици принципа рада у активној школи

### 1. Дечја игра

„Игра је активност. Она је прва дечја активност, први облик рада и делања“.<sup>1)</sup> Игра је заснована на биолошким законима дечје природе и прва потреба живог бића. Она је заснована и на психичким законима, јер одговара нивоу душевног дечјег развика. Она је основни изражај спонтаности и конкретна манифестација пробуђених интереса. Игра не би постојала кад се у дечјој психофизичкој природи не би појављивало интересовање. На интересовању се заснива и целокупна настава, јер само ако је наставно градиво занимљиво, ако је приступачно дечјем духу, оно може изазвати мотиве за рад и створити саморадњу. Интересовање доказује, да између дечјег духа и извесних околних предмета и појава постоји сродност и веза, а тиме су постављени услови за рад у настави.

Развијање дечјих интереса као главни и непосредни циљ наставе постављао је и Хербарт. Овај дидактички захтев поставља и савремена индивидуална педагогија, истичући право детета: да настава мора полазити од дечјих психофизичких потреба, од онога што дете жели, што га занима, тј. од интереса.

<sup>1)</sup> Анте Дефранчески: „Начела нове школе“ стр. 94.



На овом принципу засновали су типове нових школа у Италији г-ђа Марија Монтесори и у Белгији др. Декроли, који у својим школама, помоћу самога живота, који интересује децу, стварају навике за делањем, мишљењем и за разним осећањима, т.ј. стварају смисао за живот, држећи се принципа: *живошом у живош*.

Као што постоји разлика између интересовања дечјег и одраслих људи, тако исто интереси се мењају у току детињства. Ад. Феријер, који је испитивао дечје интересе, захтева, да се целокупна настава, избором и распоредом наставног градива, прилагоди доминантним дечјим интересима, постављајући шест њихових фаза у којима се она у детињству јављају. Одмах после фазе „сензоричних интереса“, у којој се деца у најранијем детињству (до 3 године) интересују оним што утиче на њихова чула, Феријер поставља „доба игре“ као другу фазу интересовања (до 6 године).

Игра је изливање нагомилане енергије. Она је активност која нема одређеног циља ван себе, као што рад има задатак да постигне неки производ. Хесен вели да је игра „својевољна“, јер се не подвргава закону као рад. Игром се оспособљавају чула и телесни органи за функције у будућем животу, зато она има биолошко-телеологијски значај. Претшколско доба детињства, које је испуњено игром, припрема је за искоришћавањем у настави. Јер „дечја жеља за радом пре свега се изражава у игри, у кретању, у покретима, замишљеним радњама, а потом постаје одређенија, па тражи израза у преради разноврсне грађе у опипљиве облике и трајне предмете“.<sup>1)</sup> А нагон за радом, који се у рано доба детињства изражава у игри, и нагон за знањем, који се изражава у дечјој радозналости, дају могућност, да се у настави примени принцип рада. Према овоме и почетна школска настава мора имати обележја игре, којом се деца поступно уводе у озбиљан рад.

## 2. Ручни рад

У активној школи психофизичког правца, помоћу ручног рада, ученици се уводе у прави мисаони и духовни рад, којим се осећа, преживљује и упознаје целокупан природан и друштвени живот.

Од простих, најближих предмета, којима ученици ручним радом изражавају своје идеје и осећања, поступно се иде све сложенијим, који духу осветљавају потребу ових предмета у друштвеној заједници, зависност друштва од њих и поступак да се они ставе у службу друштву. Ручни рад није само рад руку или само телесни рад, већ је изражајни облик активне наставе, којим се даје могућност, да се угледају сва битна обележја живота: материјално и духовно, морално, интелектуално и друштвено: а све су то нови облици рада, који се јављају из ручног рада, а стоје у служби целокупној настави.

Ручни рад је животна потреба дечје природе, а изражавање ове потребе настаје утицајем свега наставног градива у току целокупног наставног рада. У разним моментима наставе ова је

<sup>1)</sup> Ц. Дуј: „Школа и друштво“ стр. 25.



потреба, због природе наставног градива, различита и изражава се некад цртањем, некад писменим описом, некад моделовањем, а некад у неком другом облику. Али потреба изражавања увек мора доћи спонтано, као последица неодољиве унутрашње снаге осећања, као императив. И зато што се облици ручног рада употребљавају према потреби, коју изазива наставно градиво, ручни рад не може бити засебан предмет, већ служи целокупној настави и, обухватајући телесну и духовну активност ученика, добија значај педагошког рада уопште — као принцип.

По Ад. Феријеру, који из личног искуства, у своме делу „Активна школа“, свестрано и исцрпно излаже све користи ручног рада у настави, могао би се укратко извести овакав преглед:

Ручни рад доноси телесни напредак ученика, јер се телесни органи слободно крећу, гibaју и јачају, а ослобођени су сталног прописног става и седења у клупама старе школе, у чему је узрок многих телесних неправилности и болести, нарочито груди и кичме.

У педашко-психолошком погледу ученици такође напредују богатећи се знањем и развијајући своје способности, јер се упознају са разним алатима и сировинама, које у ручном раду искоришћују. При разним ручним радовима, ученици морају посматрати, мерити, мислити и рачунати; улажу духовни напор, да својој замисли даду одређен, конкретан облик и сједињују рад духа и мишића, а овим духовним функцијама стављају се у службу и вежбају сва чула и развија се опажање, фантазија, мишљење, памћење и асоцијација. При ручном раду појављују се разне неприлике и тешкоће, за које ученици морају сопственим трудом проналазити средства да их отклањају, а често је потребно, да се прилагођавају специјалним условима и средствима, која су на расположењу. У оваквим ситуацијама саморадња ученика добија своју потпуну примену, а дух се вежба у адаптацији неприликама у случају да се оне не могу избећи при раду.

Сваки успех после свршеног дела ручним радом, буди пријатна осећања и понос, што је у исто време и нова побуда за даљи рад, за даљу акцију, што значи да се развија и јача воља за делањем. Објекти израђени ручним радом код ученика буде и вежбањем усавршавају укус за лепим, што је основа за естетичким образовањем. При ручном раду ученици преживе лични напор и тешкоће, увиде колико се труда, времена и материјала утроши око продукције једног објекта, а то утиче на душу и социјално-морално процењивање, што доводи до поштовања туђег рада и радника.

На израђеним предметима ученици самостално процењују тачност и лепоту и поређењем долазе до истине који је рад бољи, а који лошији, те и ове моралне законе преживе а не уче их из речи.

Често се у радној заједници при ручном раду млађим ученицима указује помоћ од стране старијих; често су и више њих или сви у међусобној сарадњи, што даје прилике, да ученици дођу до уверења, да је у животу ван школе појединац везан за заједницу, у



којој добија своју праву вредност, којој се мора потчињавати и поштовати друге личности.

Сем овог социјалног значаја, ручним радом се стичу и друге особине, које вежбањем постају важне одлике карактера, а то су: тачност, издржљивост, одлучност, истрајност итд.

Женски ручни рад има неоспорну педагошку вредност у настави педагошке школе, ако се он схвати и изводи у духу општег принципа рада. И овај ручни рад мора бити у вези са наставним градивом појединих наставних предмета. Нарочите је вредности национални вез, који код нашег народа у неким крајевима показује дубоку психичку страну и који као такав садржи свој велики васпитни утицај на ученике. Јер наша жена, слагањем боја и фигура, уносила је у ове своје радове своје жеље и радости, свој бол, своју наду, мисли на сјај своје државе и херојство народа, и тугу за изгубљеном слободом. Она је стварала дела пуна душе која живе и која уткана у младе душе ученика, помоћу ручног рада, чувају прошлост, националне светиње и васпитавају национално.

Потребно је поменути и то, да је извор за добијање материјала за ручни рад ученика неисцрпан и то, пре свега у природи, а у великој мери, остали материјал ученици могу набављати од својих домова без новчаних издатака.

### 3. Цртање

Акција дечије природе врло рано изражава се цртањем. Урођен нагон за изражавањем помоћу цртања, јавља се још у најудаљенијој прошлости природних људи. Ови цртежи као слободне манифестације духа откривају идеје, карактер, машту, укус и друге индивидуалне особине.

Погрешним схватањем задатака цртања, да је његова вредност у цртању геометријских облика и механичком прецртавању са прегледа, ово наставно средство првог реда у савременој школи стајало је неупотребљено и тек крајем прошлог века (1870—1890 год.), нашло је унеколико разумевања, да се цртање као предмет уведе у наставне планове основних школа. Њему је, пре свега, постављен задатак, као и настави других уметности, да образује укус за лепим, да негује естетичка осећања, а у вези са тим, да негује и вежба чула и руке. Овим се ученик упућује и навикава на виша уживања у лепотама у природи и уметности као и то, да посматрањем предмета природе и уметности извежба моћ тачног опажања. А од способности у цртању, задобивених у настави, очекивала се и практична корист као његова примена у разним занимањима у животу.

Али прву педагошку вредност цртања, истакла је настава активне школе. Као један од најважнијих облика радног принципа у настави, цртање својим изражајима изазива и ставља у наизменичну акцију читаве комплексе душевних и телесних појава. Тиме служи развоју воље и развоју пријатних осећања и љубави према раду, из чега се јављају нове тежње за даљом акцијом. Јер у



активној школи цртање није само наставни предмет, већ средство, које се примењује у свим наставним предметима. Још у најмлађим разредима, служи ученицима да претстављају објекте из стварне наставе, а у вишим разредима основних школа, њиме се изражава нарочито штиво из матерњег језика, историје, земљописно и природописно градиво. Овим се пружа могућност, да ученици цртају из природе, по сећању и из маште и да се тиме ставе у покрет репродукција, асоцијација, фантазија, памћење, расуђивање, закључивање и друге душевне функције у вези са радом руку и чула. Тако је права педагошка вредност у овом *изражајном цртању*, а сем тога, као последица је и задобијање знања, које овим путем постоје јасно, сређено и утврђено, јер се оно цртањем поново духовно преживљује и постаје очигледно.

Илустровање наставног градива оспособљава ученике и у самој техници цртања, јер се њиме као средством ученици морају свакодневно служити у настави као и описивањем.

У овој настави ученици се упућују на потпуну самосталност у раду и слободно опредељивање, јер ће само тако цртеж бити изражај целокупне њихове душе.

Као што се настава уопште мора руководити законом поступности, тако се и у цртању долази до елементарних и простих изражаја, који се коректуром допуњују и усавршавају. А у даљем, постепеном напредовању, настаће све већа прецизност, примена обојених оловки и саме боје. Поступно се израђује укус за лепим и тежња за уметничким стварањем.

#### 4. Моделовање

Спонтана активност у детињству врло рано показује своје манифестације у блику моделовања. Код мале деце, која на гомили песка „праве кућу“ или од мекане земље, дрваца, црепова и другог најпростијег материјала „зидају“ и „месе“, имитирајући стварност предмета и живот људи и остале природе — не постоји спољни утицај да ово раде. Она то чине по сили урођеног нагона, осећања да се изразе. И кад нико споља не утиче на правац њиховог рада, она нешто створе. Остваре замисао. Претворе је у видљиво и опипљиво дело. Потпуно слободним избором идеје и самосталним трудом око набавке потребног материјала, и слободним и самосталним поступцима при извођењу рада, реализују своју идеју и задовољење своје жеље. Природно изражавање активности у слободном и самосталном ручном раду, а у исто време слободан и самосталан избор замисли, којој се даје реални облик, што је очигледно заједнички рад духа и тела. За ову слободу и самосталност дечју у раду најбољи је доказ, што ће свака „јабука“, сваки „човек“ или „кућа“, које посебно моделују већи број деце, бити дело специјалне врсте, лично, у коме се огледају разне индивидуалности и, у сваком случају, субјективна духовна радња.

Ове урођене особине дечје природе ка изражавању моделовањем искоришћује настава активне школе. Јер многи моменти



разноврсног наставног градива изазивају потребу при извођењу наставног рада, да ученици своје стваралачке нагоне изразе у овом конкретном облику.

Почиње се са најмлађим ученицима, јер се настава у ово доба мора заснивати искључиво на конкретном у животу природе и друштва. А затим природописна настава, историјска, а нарочито земљописна, не може се замислити без употребе овога облика рада. Једино ученичком конкретном израдом појединих објеката, географских области или њихових делова, реализовањем појединих историјских момената и природописних ситуација помоћу песка, иловаче, гипса, пластилина или резањем у дрвету — може се дати оно што је битно у идеји принципа рада у настави, а то су атрибути физички, психолошко-педагошки и социјални. Јер у самом процесу моделовања леже сви они васпитни утицаји на телесно и духовно развиће ученика, који су изложени у одељку о ручном раду, а сем тога резултат је и јасно и темељно знање, стечено удруженим напором духовног и телесног рада. Тако се радом води развиће и учи.

У најновије време, под утицајем идеја активне школе, по нашим народним школама честе су појаве моделовање и изрезивање у дрвету. Ако ови ученички модели и изрезани предмети, као и цртежи, садрже извесну идеју у вези са наставним градивом, ако изражавају извесан однос према другима природним или социјалним објектима или појавама, или ако приказују неки догађај из кога се види стваралачки рад духа и руку, онда је постигнут задатак, који је педагошки оправдан. Тиме се доказује, да овај облик ручног рада није служио као средство којим се тежи припреми ученика да стекну занатске способности као основу за будући привредни живот, већ се потврђује наставничко разумевање општег принципа рада у настави, по коме модели или изрезани предмети нису само објекти копирани и изоловани од животних ситуација, него приказују сам живот, који се у овом радном облику преживљавао и служио развиту, из њега у школи добијало искуство — знање за живот.

### 5. Рад у природи

Велики део наставног градива које ученици моделују у школи да би духовно и физички преживели поједине природне и социјалне објекте и појаве, налази се у своме оригиналу ван школских зидова. Оно је у природи у своме току живота, у међусобној вези и у разним односима према животу и раду појединца и људске заједнице. Све што ученици моделују у школи, у природи је прожмано животном снагом, порастом и развијањем, често привидним нестанком, обновом — непрекидним променама. Док је на моделу географског рељефа неки шумовити брег зелен, он је у природи некада бео у цвећу и под снегом, некад зелен, некад увео, а некад мрк и у смиреном животу. Живот тиче у природи даје верну слику истинског живота кад се посматра њено грађење гнезда, њено опхођење са младунцима, њена песма, њен лет, страх,



њено старање за исхрану — док сам модел не претставља прави живот чије је упознавање главни задатак природних наука.

Природа је извор живота и рада свега човечанства. У њој је материјал за обраду, опстанак и све успехе човечје. Она је широко поље за духовни и физички рад, развитак и унапређење свију врста људских занимања, која воде материјалном и културном прогресу. Она је и у настави активне школе васпитни чинилац првога реда, јер је она стварност, живот који постоји. У њој је искуство, а „да ми само учинимо својим искуством, а из књига и туђих речи једино ако се вежу за наше искуство, јесте сушта истина<sup>1)</sup>“. Зато је вођење дечјег развитка и учење на терену живота природе, један природан и незаменљив облик наставе. Почетна настава је највише управљена природи, јер на то упућује психолошки захтев дечје природе, која у своме почетном духовном развићу тежи искључиво конкретним предметима. Овај психички закон утврђује и Ц. Дуји, усвајајући неке основне мисли о васпитању од Русоа, који вели: „Васпитање добијамо из три врела: од природе, људи и ствари . . . . . Васпитање стварима састоји се у личном искуству, које стичемо у додиру са околним предметима<sup>2)</sup>“. А за стицање искуства природа је најбогатија предметима. У њој је непосредно чулно опажање. Она је пуна објеката, који привлаче пажњу ученика, који са интересовањем прилазе да их посматрају и да стичу јасне представе и појмове. У њој ученици налазе појаве и увиђају да су оне последице извесних узрока, а да су оне саме узрок новим појавама, што доводи до закључка, да се у природи све дешава по извесним непроменљивим законима, да су сви предмети и појаве у узајамној зависности, у узрочној вези, а да природа претставља целину, у којој је и човек један њен нераздвајни део.

Сваки објекат или појава, којој у природи деца прилазе под утицајем интересовања, постаје проблем за појединачни и заједнички рад. Јер у природи, у којој се не може избећи близина са животом, даје се прилика, да и најслабији ученици дођу до изражаја и активирају своје психичке способности, сарађујући макар и на простијим стварима, које су им најближе; а то утиче на душу и ствара повод за даљу и већу активност и интензивнији рад, јер по закону функционалне сарадње „истакнути рад у једној душевној функцији, у једној области, већ по својим предностима утиче на оживљавање других функција<sup>3)</sup>“.

Из свега изложеног може се увидети од колике су важности за наставу *излећи* у природу. Увиђа се и потреба наставе активне школе, да ови излети због посматрања и развитка природних предмета, буду што чешћи и да се изводе методски: прво посматрање природних целина, које су деци психолошки блиске (бара, шума, њива и др.), а после вршити прелаз на појединости.

1) Ц. Дуји: „Школа и друштво“, стр. 10

2) Ц. Дуји: „Педагогија и демократија“, стр. 185

3) Салих Љубунчић: „Школа рада“ — стр. 138



Наставом у школи сви доживљаји из природе поново добијају објашњења и употпуњавања, а према потреби се изражавају и у другим радним облицима: цртањем, моделовањем или писменим саставима.

### 6. Говор

Човек је говором у преимућству над осталим живим бићима. Као психофизиолошки процес, који постаје без икаквог упућивања од старијих, говор је нагонски рад, који се заснива на играчком нагону и развија се самосталним вежбањем говорних органа. Тек после инстинктивне игре са говорним органима, којима се произвољно производе гласови, наступа имитирање старијих у говору. Читавим низом промена у развоју говора, долази се до ступња, када он постаје изражајни облик за саопштавање унутрашњег душевног живота.

Помоћу говора појединац утиче на друга лица и преносећи своје мисли, изазива његово интересовање и вољу, а овом изменом мисли у друштву буде се и социјални интереси и одржава духовна веза код читавих народа. Пренос и развитак науке и уметности врши се писменим говором, јер се читањем, књигом, духовни саобраћај шири и доприноси културном усавршавању.

На урођеном нагону за говорним изражавањем, настава активне школе мора пружити услове да се говор код ученика што више развија и усавршава. Први су услови што се говору ученичком даје *слобода у самосталном* изражавању. Нарочито у почетној настави ученицима треба дозвољавати, да излажу своје мисли својим начином употребљавајући и своје локалне изразе и акценат. Тиме деца добијају осећање, да су свој живот из куће само наставила у школи. Тако се ученици охрабре на самосталност и слободу и у стављању питања за оно што их интересује, а наставникова је дужност, да даје импулсе и регулисава ток разговора, да не би пошао странпутицом, и да говори правилно, да би ученици по нагону подражавања, могли поступно усвајати овај говор. Према томе, у почетној настави ученике не треба поправљати у говору и захтевати књижевно изражавање, јер би то спутавало слободу и самосталност у описивању доживљаја и искреном исказивању мисли о своме унутрашњем животу. Сем тога и у свима наставним предметима има материјала за вежбање ученика у самосталном и слободном говору, а код неких као што је историја, често наставно градиво упућује на то, да по многим питањима ученици самостално проналазе податке и чињенице по изворним текстовима и у заједничком раду у школи, воде слободне разговоре у облику *дискусије*, да би дошли до извесних закључака.

За вежбање у говору и изражавање говорних осећања, настава активне школе узима и *декламовање* као један говорни облик. Али учење песама напамет, сем овога, има и других задатака, међу којима је главни, да се у лепој књижевној форми ученици пренесу у садржину песме и на природан начин искажу туђе мисли и туђа осећања. А да се ученици могу увести у ово пре-



живљавање туђих душевних стања, потребна је наставникова способност, да се он сам може уживети у наставно градиво, да га сам преживљује у току обраде, као и да располаже сугестивном снагом на децу, јер се само тако могу његова субјективна осећања пренети на децу и изазвати дубока осећања лепом садржином, уметничким обликом и лепим начином изговора декламације.

Овај облик говора може бити за децу много занимљивији, лакши и природнији, кад се уводи у наставу модификован, у облику *драмског приказивања*. Јер драматизовано градиво, које одговара ученичком духовном развоју, које децу интересује, а садржи у себи уметничких особина, доприноси не само говорном вежбању, већ удружује активност целог бића спајајући моторичну акцију телесних органа и комплекс психичких активности. Према овоме, ученицима се мора дати проста драма, у којој ће бити чист језик, а улоге које одговарају дечјој моћи схватања и увек тако, да сви ученици по групама вежбају и уче поједине улоге, како би после избора лица за свечано извођење претстава, сви ученици духовно пратили драму.

У циљу што јачег развијања ученичке саморадне у овом радном облику наставе, Ад. Феријер препоручује за старије ученике, да они сами уз помоћ наставника, израђују комаде, сликају декорације и праве костиме. Овоме би се могло додати, да би ученици са наставницима из области прозних састава несумњиве књижевне вредности као и из области народних песама, могли правити избор штива и са успехом прерађивати га и подешавати за драме, илуструјући нарочито поједине историјске личности или кога главног јунака из социјалног живота, у коме је оличена нека племенита идеја.

Културна важност духовног саобраћаја који врши књига и писмена веза у људској заједници оправдано ставља у задатак настави неговање *писменог говора*. Као што је за усмени говор најважније, да се ученици вежбају у исказивању онога што испуњава њихову унутрашњост, онога што их највише интересује и неодољиво тежи испољавању, тако је и у писменим саставима најважније, да се вежбања ученика заснивају на личним доживљајима. И овде је услов за успех *слобода и самосталност* у писменом изражавању. Слобода у избору предмета и појава за описивање заснива се на самом индивидуалном интересовању ученика, према чему писмени састави у једном разреду и на истом часу могу бити различити по предметима обраде. Сваки описује психичко стање или доживљај, који доминира духом. Исто тако потпуна самосталност, која у првим писменим саставима може показати много грешака, нарочито код почетника ученика, као и усмени говор, поступно се ових ослобођава и долази до успеха у писменом изражавању, јер у току рада ученици сами ограничавају своју слободу, постављају разлику између речи и речи, облика и облика, и све пажљивије и са више разумевања и познавања говора израђују своје писмене саставе.

По резултатима, које је дало психолошко испитивање деце, са писменим изражавањем може се почети још у почетку школо-



вања, чим ученици науче писати и читати ма да ово писање мора имати стилистичких и граматичких грешака, којих се ученици вежбањем поступно ослобођавају. У писменим саставима је најглавније, да они потичу из душевне потребе, да се самосталним писањем као једним обликом рада изрази дечја активност, износећи дечје унутрашње душевно стање у правцу њиховог интересовања тако, да овај рад, удружујући активност тела и духа, васпитава, доноси радост и литерарни и интелектуални напредак.

### 7. Социјални рад

Дете је по својој природној инстинкту социјално биће. Овај нагон искоришћује се у целокупном вођењу дечјег развоја, па је и настава задатак да служи детету као јединки и друштву, уводећи сваког појединца у заједницу ради службе њеним општим задацима. Отуда настава садржи индивидуалне и социјалне квалитете и поставља принцип: „Од детета ка националној заједници“.

Животом у заједници добија се туђе искуство, а даје своје. Зато сам процес живота у заједници васпитава. Зато се и наставом тежи да омладина стиче искуство и да га шири. Стога у активној школи мора постојати прави социјални живот у маломе, онај исти, који постоји ван школе. И у школи сви чланови заједнице морају имати исте мисли и осећања, исте тежње и исту делатност према заједничком циљу, јер свест о истоветности заједничког духовног живота и рада чини суштину социјалне заједнице као што је то и у правој нормалној породици или држави. Да би се ово у школи постигло, наставом се мора створити једна проста и природна средина, која одговара способностима деце ради схватања сложеног социјалног живота који постоји, а то бива читавим низом делатности ученика, који тако учешћем у заједничком раду и преживљујући поједине социјалне функције, усвајају циљеве и начине рада социјалне заједнице и прожимају се истим осећањима, истим духом, тј. везују се блиским духовним родбинским везама и сваки разред ученика постаје животна радна заједница.

На овој основи активна школа помоћу наставе школску омладину запаја и повезује једним колективним националним духом и ствара националну заједницу.

Школске животне радне заједнице развијају се наставом на принципу *слободе* и *саморадње*. Из практичних примера, које у својој делу „Активна школа“ наводи Феријер, најлепше се види како се на овим принципима, васпитним животом у школској заједници, стичу социјалне врлине потребне за будући живот. Пример даје Песталоци, развијајући наставу на бази породичног живота, кад је *послављао у школске клупе или код стола увек једног здравог и паметнијег ученика у средини између два слаба и неука, да би их помагао у потребама и поучавао, илуструје ситуацију, у којој се немоћни, мали ученици осећају заштићеним, а старији, здравији и ученији заштитницама. Међу њима је искрена исповест утеха, узајамна брига — свака морална помоћ*. Они се навикну на узајамно помагање у свима својим потребама и у



свима својим акцијама: у учењу, у разним службама, у играма, у свима животним приликама.“<sup>1)</sup> Узајамна помоћ из школе шири се и ван школе: према беднима, поплавленима, гладнима, заробљеницима, избеглицама. Јер „дух узајамне помоћи ако је ухватио корена, ствара трајну везу између бића, везу плодну и корисну.“<sup>2)</sup>

Да би се побудило и створило милосрђе, не треба са ученицима само читати причу о милосрђу, него доживети га и поступати по речима: „Водите вашу децу у сиромашне домове и тамо их научите да чине милостињу.“<sup>3)</sup>

За морално развијање ученици се морају довести до самосталног владања собом у границама реда, које владају у друштву. За делатност у овом правцу од велике је важности *ђачка самоуправа* у школској заједници. Њихов је задатак, да се ученици спреме за социјално делање и да истичући интересе заједнице над личним, стекну уверење, да је развој и напредак сваког појединца уско везан за напредак заједнице.

„Увођење радних занимања, проучавање природе и природних наука, уметности и историје, а потискивање свих симбола и свега формализма у позадину; промена у моралној атмосфери школе, у односу ученика према наставницима, једном речи дисциплине; унашање у школу саморадње, самоизражавања и самоуправе, све те промене нису прост случај, већ су нужне последице шире социјалне еволуције. Остаје само да се сви ови чиниоци организују, да се оцене у пуном смислу свога значаја и да се идеје и идеали, у њима садржани, унесу у пуно, непоколебљиво власништво наших школа. Урадити ово значи створити од сваке наше школе једну почетну животну заједницу, пуно типовима разних занимања у којима се огледа живот зрелог друштва и скроз прожету духом уметности, историје и науке. Кад школа свако дете уведе и васпита за чланство у кругу те мале школске заједнице и кад га засити духом службе другима и снабде га оруђима правога самоопредељивања, онда ћемо имати најјаче и најбоље јемство, да ће доћи једно боље друштво, пуно љубави и слоге.“<sup>1)</sup>

#### ЛИТЕРАТУРА

1. А. Феријер: „Активна школа“
2. „ „ „Школа подобности“
3. Џон Дуј: „Педагогика и демократија“
4. Др. Душан Рајчић: „Посебна дидактика“
5. Драг. Бранковић: „Психологија“
6. Силих Љубунчић: „Школа рада“
7. Анте Дефранчески: „Начела нове школе“
8. Др. Вој. Младеновић: „Основи науке о васпитању“
9. Др. Ф. Медић: „Проблем васпитања у свешлости Диркхајмове социологије“
10. Часопис: „Учишљ“ за 1933/34, 1934/35 и 1935/36 годину.
11. С. Ј. Хесен: „Основе педагогике“

<sup>1)</sup> Ад. Феријер: „Активна школа“ — стр. 51.

<sup>2)</sup> Ад. Феријер: „Активна школа“ — стр. 54.

<sup>3)</sup> Ад. Феријер: „Активна школа“ — стр. 55.

<sup>1)</sup> Џон Дуј: „Школа и друштво“ стр. 16.



СТЕВАН М. ФИЛИПОВИЋ:

## За интелектуално подизање учитељства

### VI

*Учишљеице.* Много другарске љубави, знања и такта потребно је ономе, који хоће о њима да говори, а да их својим излагањем не увреди. Опет сеоска и варошка учитељица.

Д-р Вићентије Ракић на универзитету је отприлике рекао ово: Један од узрока кризе породице јесте и тај, што се девојке васпитавају у школама које су намењене мушкарцима.

А то је тачно. Васпитавати девојку као мушкарца значи не помоћи јој да се развије у жену, мајку и домаћицу. Васпитавајући је као мушкарца она неће постати мушкарац, али ће много изгубити од своје женствености.

То се догодило и са нашим учитељицама. Оне су училе оне исте (и онако исте) предмете као и мушкарци, и у мешовитим и у женским учитељским школама. Због тога оне на терену скоро раде исто тако као и учитељи; али ми смо свесни да је оваквим стањем наша нација много изгубила.

Удајом жена преузима и породичну улогу. Највећи број наших југословенских девојака свршава само народну школу, ма да на нашу велику жалост, а нечију велику корист, има још увек велики број који и њу не походи. Дакле систематско васпитање за улогу жене, наше девојке могу добити само у основној школи. Па да ли их ко за њу спрема? Не! Оне уче исто што и њихови другови. Према томе наше будуће мајке, супруге, домаћице не васпитавају се правилно за свој позив. У садањем друштву осећа се некакав поремећај. Један од главнијих узрока је и тај, што се дечаци и девојчице васпитавају у истом духу. Ко би могао да буде васпитач тих девојчица. Онај кога је природа за тај посао одредила; а то су њихове старије другарице оспособљене за васпитачице. Док се то не уради, улога учитељице у просвећивању нашега народа је непотпуна.

И учитељице су исто тако незгодно подељене по основним школама као и учитељи само што њима ова подела пада много теже него учитељима.

Млада учитељица постављена у мало село. Само даље нећу да говорим, јер су њене тешкоће свима познате.

Млада учитељица долази у село где је учитељ момак или ожењен?

Готовани који су и сами покварени, и сувише гласно праве глупе закључке о тим невиним мученицама учитељицама. Свет лако верује да су ти глупи гласови истинити, јер се свуда само зло рекламира, а „рђав глас иде још и даље“.

Са великим страхом родитељи шаљу своје ћерке на прво место службовања. Али оне морају запливати у мутну воду што се зове свет и живот, па шта им буде. Често пута ове учитељице падну као жртва инсинуација, клевета, самоће и др. Покварени



мушкарци свију сталежа, учествују у овом убијању васпитачица нашега народа. Неки „политичари“ и овде имају главну реч. Родитељи, браћа, сестре, другови, другарице, поштени људи и искрени родољуби вапију за једним човечним решењем положаја учитељица. То су чињенице које су нагнале известан број стручњака да размишљају о томе: како подићи учитељски углед; како их интелектуално подићи, да би им морална вредност била већа, а рад правилан, па и успех већи; како оспособити учитеље да своју функцију социјалних радника врше тако, да се наш народ што интензивније просвећује. Као решење истиче се: академско образовање. Што више школе, више знања и умења, то способнији за посао. Да ли је то тачно, или то само нама тако изгледа? Покушаћу да изнесем другачије решење овога проблема.

## VII

У току векова умножавале су се људске потребе. Разноврсне потребе изазвале су разне врсте занимања. Појединци се специјализирали у извесним пословима, па су и саме послове унапређивали. Најзад, извршила се подела рада и људи се према својим способностима опредељивали за извесна занимања. Њихов успех у раду показивао је да ли је добро изабран позив. Из тога се може извести и овај закључак.

Наставнички посао не може вршити свако лице са успехом, већ само оно које за њега има нарочите способности. Најзад, мора се признати да су педагошке науке, како теоријске, тако и практичне унапређивали баш они који су за васпитаче имали највише смисла, који су могли да разумеју децу и које су деца радо слушала. Колико има примера да нас нечија појава одбија, да код нас изазива неугодна осећања, без обзира ко је он, какав положај заузима и шта нам може да учини. Кад је код одраслих тако, онда можете мислити како је то и код деце, чији је сав живот испуњен емоцијама. Како ђаци радо слушају неког свог друга, или бившег ђака, а спавају на часу строгог учитеља.

Због тога није довољно да се при пријему у учитељску школу проба само глас и слух, већ је потребно да се још више води рачуна о томе, да ли је кандидат социјалан или асоцијалан тип; да ли може утицати на околину; да ли га радо слушају; или он делује на околину као јастреб на голубове.

На који се начин то може сазнати? Тај извештај треба да дају учитељи и професори, који су водили књигу индивидуалних особина својих ђака. Рећи ће се: па они могу погрешити или могу бити пристрасни. Али ми кажемо: боље је да се огреше о појединца него о друштво. Боље је да се њиховом грешком одбију десеторица, него да се без избора и један без тих особина прими. Оних десет запослиће се на друго место, а онај један има да упропасти 8—9 генерација.

Поред тога кандидат мора имати развијене у довољној мери оне особине и способности, које ће према програму морати да развија код својих ђака. Те су способности разноврсне: течно исказивање мисли, дар за телесне вежбе, цртање, моделовање, ручни рад уопште, лепо писање итд. итд. Не може другога учити онај, који и сам не зна.



У току школовања кандидате треба васпитавати тако, да стекну само позитивне особине. Чиме ће их изводити у живот, где би имали да решавају практичне проблеме. Теоријско васпитање треба да буде у директној вези са практичним радом. Растерити их од оних наука, које немају своју примену ни у народној школи ни у народу.

Када са таквим способностима прођу кроз такву школу, кандидати ће бити довољно спремни да могу схватити школу и народ, рад у школи и рад у народу. Али и све то још није довољно па да се младом, у свом пуном развиту, али не и развијеном човеку, повере ђаци једнога разреда, или чак и једна школа и село. Њему треба још знања и још искуства. На који начин да их стекне?

Тако младе наставнике треба доводити у разна места, код старијих наставника, да би стекли искуство или да се користе туђим. Када буду прошли широм наше лепе Југославије, осетили разне услове и видели разне начеле рада, биће довољно спремни да предузму и самосталан рад. Али им још не треба поверити децу. После тог трогодишњег упознавања, опет се наставник враћа у школу и вежбаоницу, где самостално у разреду ради два месеца, под стручним надзором педагога и старијег наставника, и ако ови донесу одлуку да се пусти у народ, тек онда добија прво постављење. Немојте одмах рећи да је ово неизводљиво, него промислите, па ћете видети да је ово једини пут да се дође до заиста спремних наставника. Мислим да се ово може већ сада изводити, јер 2.000 чекају постављење. То би у правом смислу била приправничка служба, јер је ова то само по имену, а у ствари данас учитељ приправник дела као и учитељ чиновник.

Па када се и овим путем постане наставник, опет се при томе не сме остати, јер се наставнички посао не сме механизирати. Свакога дана ради се друго, а сваке године друкчије. Да се то постигне треба код наставника одржати дух, интензивну вољу за рад, жељу за упознавањем савременијих метода и стремљена у педагогици.

Кад су у питању школе са више наставника, онда се то може чинити на свакодневним седницама, које треба одржавати редовно после поподневних часова, а на којима би се расматрао дневни рад и стварао програм за сутрашњи дан. На њима би се износило оно што се тога дана обрадио, и колегијуму би се саопштавао начин на који је то обрађено, уједно би се сваком наставнику дале директиве за сутрашњи дан. Тако би те седнице постале опруге, које не би дале да се рад у школи спусти на голи механизам. Наставници из школе са једним или два одељења били би дужни да се бар два пута недељно састану са наставницима из оближњих школа ради договора о раду. Ове би седнице омогућиле да наставници свакога дана дођу у разред припремљени, и уједно свакага дана да раде.

Поменути начин избора кандидата за учитељску школу, овако замишљена трогодишња приправничка служба и ове сталне седнице, главни су услови за стално интелектуално и морално подизање учитељског staleжа.



## ИДЕОЛОШКА РАСПРАВЉАЊА

П. И. НОВГОРОДЦЕВ:

### О праву човека на достојанствен живот

Међу правима која се обично помињу у савременим декларацијама не налази се једно право које мора да постоји у символу савремене правне свести, а то је право човеково на достојанствен живот.

Шта је то „право на достојанствен живот“? Да ли је то појам без јасне садржине, или противречан по смислу и врло широк да се не може сместити у оквире правне регламентације, или сувише субјективан да би био предмет општих дефиниција? Разуме се, да појам о достојанственом човековом животу даје повода за бескрајне захтеве и претпоставке о неограниченом човековом идеалу. Али, када се говори о *праву* на достојанствен човеков живот, онда под овим не треба разумети позитиван садржај човековог идеала, већ само одрицање оних услова који потпуно искључују могућност достојанственог човековог живота. Тако исто говоримо о праву на слободну мисао и савест, у смислу одрицања спољашњих ограничења духа, иако добро знамо да се позитивно остварење идеала једино унутрашњом слободом не може остварити.

Реч је у овом случају у томе, да се свакоме обезбеди *могућности* за човечански живот и да се сваки ослободи притиска животних услова, који човека убијају физички и морално. А пошто се слична брига односи пре свега на оне који не могу стати на чврсто земљиште у животној борби, којима је потребна помоћ и заштита, то обезбеђење права на достојанствен човеков живот *прво* има у виду лица, која пате од економске зависности, од недостатка средстава и од незгодних околности.

Но овде се појављује нова сумња. Да ли право може узети на себе овај задатак, који је тако простран и сложен? Ми знамо за гледиште старе правничке школе, која је учила, да помагање потребитих не може бити задатак права. То гледиште, тако ауторитарно у своје време, у целини се оснива на једној коренитој погрешци, коју је сасвим јасно открило друштвено развиће минулог века: стављајући за циљ права чување слободе и одвајајући од овога потребу давања средстава, та теорија заборавља да искоришћавање слободе може бити потпуно парализовано немањем средстава. Задатак и суштина права стварно се састоји у заштити личне слободе, али за остварење овога циља нужна је и брига о материјалним условима слободе: без овога слобода неких може остати празан звук, неостварљиво добро које им је правно зајемчено али фактички одузето. На тај начин у име заштите слободе, право мора узети на себе бригу и о материјалним условима њенога остварења; у име вредности личности, право мора узети на себе бригу и о праву на достојанствен човеков живот. Из дубине живота до нас допире вапај о заштити



овога права. Многи се жале на своје унижење: „Наш је живот гори од радних животиња; молимо, помогните нам да скинемо тешко бреме, које нам затвара врата за даље културно просвећивање“.

Правник наших дана најмање може понављати стари појам о заштити формалне слободе, јер животна пракса иде у раскорак са овом теоријом. Шта је фабричко законодавство ако не брига о „једном делу друштва, који осећа потребу за помоћи“, брига и попуна „недовољних средстава“ у неравној борби рада са капиталом? Зар из овога једног примера није ствар очигледна, да се право не ограничава само на заштиту слободе, већ да узима на себе тако исто и регулисање материјалних услова за њено остварење? Нема сумње, право је већ ступило на овај пут: нужно је само формулисати и ојачати сам циљ који се открива праву на овом путу. Нама се чини да је најбољи израз за овај циљ признање права на достојанствен човеков живот.

Разуме се, да су човекове потребе разнолике и субјективне, те није лако тачно одредити где почиње такав начин живота, који је достојан човека. Међутим, из овога не следује, да право овде нема шта да ради. Пре свега је несумњиво да у сваком друштву и у сваком положају постоји нарочити ниво живота, који се сматра за норму и да постоји граница преко које почиње недозвољена крајност. Може да се дискутује о дневном радном времену, може да се дискутује о размерама стања и др, али је неоспорно, да мрачни и влажни станови противрече сваким нормама дозвољеног и могућег. Право и стаје на овај пут, када узме на себе улогу да одреди извесне условне норме. И у овом случају има велико значење већ само признање принципа заштите личности у сваком човеку. То, што нарочито притискује и мучи трудбенике живота, јесте свест, да су незаштићени и безпомоћни у животној борби. Истаћи у самом закону принцип подржавања свих слабих и незаштићених, то значи уздићи у њима осећање о личној вредности и ојачати им свест да иза њих стоји сам закон.

Разуме се, да није довољно само прокламовање општега принципа. Да овај принцип не би остао само морална жеља, нужно је да из њега следују конкретне правне последице. Један смо од услова поменули: то је законодавство о свима трудбеницима. Оно се може изразити како у општој заштити интереса трудбеника, уз помоћ објективног права, на пример, путем регулисања санитарних услова рада, тако и у признању сваком трудбенику особних субјективних права, која следују из општег појма о правима човекове личности. На пример, такав карактер има право на обезбеђење у случају болести, неспособности за рад и старости. То је право признато у многим законодавствима, али је несумњиво да будућност у овом праву мора да оствари читав низ сличних права. Нарочито овде има коренито и принципијелно значење тако звано *право на рад*, које су још од времена велике француске револуције покушавали да у неком облику унесу у текст декларације права. До нас је допро читав низ пројеката те врсте; познати су огледи Томоро и Дифура, Варлеа и најзад Робеспјера.



Утицај последњег био је делимичан и врло слаб на декларацију из 1793 год., у којој налазимо следећи члан (21): „Друштвено старање је света дужност. Друштво је дужно дати подршку бедним грађанима или им дати рада, или им обезбедити средства за живот ако нису у стању да раде“. Карактеристичан чланак садржи и декларација из 1848 г.: „Република је дужна братском помоћи да обезбеди живот оскудним грађанима, или давањем рада према својим средствима, или указивањем помоћи онима без породице, који нису у стању да раде“. Ови чланови имали су значење пре једног моралног става, него правног принципа, али су ипак на неки начин нагласили принцип који се даље развијао. Па ипак до последњег времена право на рад се сматрало као утопија, па чак и као изопачење појма о праву. Браниоци старе догме, која полази од принципа свете и неприкосновене својине (римско право) нашли би у оваквом постављању питања извртање идеје права. Али правна свест нашега доба изнад права својине ставља право човекове личности, и у име овога права, у име човековог достојанства и у име слободе одбацује идеју неотуђиве својине замењујући је принципом јавно-правног регулисања стечених права са нужном наградом њихових поседника у случају отуђивања.

Друга важна последица из признања права на достојанствен живот је пространа дозвола за професионална удружења. Ако је главна невоља оних, који су изнемогли у животној борби у томе што немају потпоре, а то је потекло од недостатка личне снаге и средстава, онда је један од тачних путева за излаз из стања немања помоћи — удруживање лица која су зближена заједничким положајем и која узајамном помоћи ојачавају у себи осећање солидарности и свести о слободи. Дозволити и признати право на образовање професионалних удружења још је неопходније, што се оно извргавало и извргава сумњи. Велика француска револуција није остварила ово право: законодавство револуционарне епохе понашало се сасвим негативно према професионалним удружењима, као и уопште према свима асоцијацијама; у томе се изражавала дубока антипатија револуције према изопаченим облицима средњовековног корпоративног живота, који су били изграђени на узаном начелу цеховске (еснафске) затворености и искључивости. Али и у наше време право на живот професионалних удружења понекад се оспорава: овде се појављује врло сложен задатак — помирити слободу професионалних удружења са државним интересима. На основи слободе удружења стварају се моћне организације, које у извесним условима могу угрозити правилан ток државног живота и довести до растројства саме основе друштвеног склопа. Овде је нужно наћи извесну линију за примирење, а за то су средство неутралне и посредничке инстанције, које силом свога друштвеног ауторитета могу да отклоне могуће конфликте и да помогну задовољењу захтева, који су остварљиви у датим условима. Разуме се, да пространа дозвола за професионална удружења уноси већа усложњавања и у државне и у друштвене односе; али то не може да служи као аргумент против њих.



Трећа конкретна последица, која излази из општег принципа, јесте обавезно друштвено и државно старање о лицима без средстава и неспособним за рад, било да њихова немоћ долази од младости или старости, болести или из других извора. Уколико се старање о сиротињи из добровољне племенитости преобраћа у законску обавезу, то старање добија правни карактер и ставља се под санкцију права. Што је некад било невероватно и немогуће, сада постаје стварност и ми стојимо, нема сумње, уочи одлучне и корените измене наших претстава о границама права и морала у сфери горе поменутих односа.

Ја овде нисам имао у виду да изложим подробну правничку конструкцију права на достојанствен човеков живот. Мој је задатак био много скромнији: показати да ово право добија јасне правне контуре. Само се по себи разуме, да је право и пуно остварење овога права у исто време и решење социјалног питања. Али то никако не прави сметњу да се изложено право унесе у општу декларацију права.

СИМОН Л. ФРАНК:

## О начелу служења

Начело служења је најбитнији израз човекове онтолошке суштине. Зато је оно нормативно начело друштвеног живота. Човек је као такав *самосавлађујуће* створење; његов прави живот не састоји се у утврђивању његове сопствене воље, ни у пасивној потчињености сопственим природним нагонима, већ у испуњавању *правде* и *истине*, у остварењу више у њему делујуће воље. Човек по самој својој суштини никада није *ајсолуџни господар* свога живота; напротив, он је извршилац вишег наређења, спроводник апсолутне правде и истине; слуга а не господар.

Начело служења оштро противречи претставама о суштини човековог и друштвеног живота, које су постале и ојачале се у новије време. Човеку новог времена, атеистички васпитаном, изгледа, да овај вечити закон не важи за њега; поносећи се својом просвећеношћу, он је уверен, да „*pous avons changé tout cela*“; ко може, у крајњем случају, бити врховни заповедник човековог живота, ако не сам индивидуалан и колективан човек? Сам човек устројава свој живот, живи и мора да живи тако, како *он сам то хоће*. Ово изгледа толико очевидно да се супротна мишљења чине као застарела.

Нетачност овога одлучног и, изгледа, очевидног тврђења савршено је јасна; наиме тада када човек доследно и неустрашиво хоће да буде неограничени и самовласни господар у своме животу, он постаје роб стихијских страсти које не утврђују и не развијају, већ руше и убијају његов живот. Тако се дешава са сваком дрском самовољом у личном човековом животу; али то се исто потврђује и у друштвено-историском искуству. Замисао јакобинаца



да народ начине стварним и потпуним господаром његове политичке судбине, или аналога замисао источних максималиста да се народ начини потпуним господарем економских добара и економског живота, довеле су до страха свеопштег ропства.

У стварности човек је у таквој истој мери и таквом истом смислу господар свога историског и друштвеног живота, уколико је „господар“ и свога физичког живота. Разуме се, он може чинити све што хоће; али да би сачувао и утврдио свој живот он мора да потчини своју вољу свима законитостима које онтолошки управљају његовом природом. Да би човек сачувао здравље, а *самим њим* и слободу, он се мора потчињавати од њега независним правилима хигијене, која следују из законитости његове физиолошке природе. Да би сачувао своје биће и своју слободу у моралном животу, човек мора да потчини своју вољу законима који од искони управљају његовим духовним животом. Човек, да би уистини, имао власт над својом судбином, мора пре свега да влада *самим собом*, својом самовољом, својим стихијски-природним страстима. Елементарно политичко искуство учи нас, да је слобода, како индивидуална тако и колективна (слобода друштвеног самоопредељења) — могућна само на основу права поштовања заједничких објективних норми које регулишу заједнички живот; али, шта је то поштовање права, потчињавање човекове самовоље вишем начелу, натчовечанској правди и истини? Човек је човек наине зато, што је он нешто више него *само* човек, него природни створ; човек је човек уколико је проткан другим, натчовечанским начелом, које је битна ознака човека као духовног створења. Али човек (и индивидуални и колективни) баш и остварује своју слободу, своје опредељење уколико он остварује своје служење вишем начелу, начелу *истине и правде*.

Из овога следује да је виша, права и прва категорија морално-друштвеног живота човековог само *дужности*, а не *право*; свако право може бити само рефлекс и одсев дужности. Ни човек појединац не може прво ништа *захтевати* ни од другога човека, ни од друштва, а ни друштво не може прво захтевати од човека. Јер сви захтеви и претензије, ма какве човечје инстанције, морају бити прво измерени на теразијама правде и истине, морају прво *оправдати* себе, доказати своју *правичност*, тј. своју адекватност са апсолутном истином чије је испуњавање обавеза и свакога човека појединца и друштва. Јер света је примарно само *истина* као таква, само апсолутно *добро*; зато је човеково владање — индивидуално и колективно — условљено *дужношћу*, наине обавезом служења добру. Сва човекова права проистичу у крајњој линији — директно или индиректно — из једног јединог „урођеног“ права: *из права изражења, да му се да могућност да испуни своје дужности*. Сва даља индивидуална права, која следују из принципа слободе и самоопредељења личности, посредно су утврђена у *дужности* сачувати индивидуалну слободу као обавезно начело човековог живота. Али и друштво, као целина, може да тражи од свакога свога члана, од свакога човека појединца не да служи једино њему, друштву као таквом и његовим интересима, већ само



суделовање у служењу истини и правди, што претставља обавезу не само за човека појединца, већ и за друштво у целини. Дакле, и сваки човек и друштво у крајњој линији не испуњавају своју сопствену, ни туђу човечју вољу, већ само вољу за истином и правдом. Моментом *служења*, као врховним начелом, одређена је целокупна структура права и дужности које образују друштвену организацију.

Да је начело служења врховни принцип друштвеног живота, темељ на коме се зида сваки друштвени строј и уједно цемент којим се он цементира, то непосредно излази из саме природе друштва. Два изведена начела, начело *солидарности* и начело индивидуалне *слободе*, јединство „ми“ и јединство „ја“, — могу се помирити и сагласити међу собом само ако су потчињена начелу „служења“, а пошто је њихова хармонија суштина друштва, онда је јасно централно значење врховног начела. „Ми“ и „ја“, друштво као јединство, као жива целина и личност налазе се у друштвеном бићу као две самосталне противречне инстанције од којих свака претендује на апсолутно значење и свесна је себе као апсолутног начела. Добро и интереси друштва као целине, задатак његовог одржања и ојачавања, јесу у емпијском државно-друштвеном животу виши циљ коме мора бити потчињено владање његових чланова и на чију се жртву приноси њихов живот; друштво се појављује и доживљује као неки „земаљски бог“. Али непосредно и свака поједина личност, „ја“ као такво, свесна је себе као апсолутног начела; „ја“ је тачка у којој апсолутно биће долази до самовласти, оно постоји непосредно *за себе*; свега емпијског света па и друштва оно је свесно као средине и средства за своје самоостварење и зато се никада не може помирити са положајем средства или органа за друштвено добро. Ова свест није истоветна са грубим егоизмом као изразом емпијске животне човекове стихије; „ја“ сазнаје у својим дубинама да у њему постоји јединствено и непоновљиво, нека виша вредност, нешто свето од чега се оно не само не може, него није ни у *праву* да откаже. Тако два „земаљска божанства“ — друштво и личност — ступају у судбоносни конфликт међу собом и свако иступа са претензијом на апсолутно значење, као виши циљ и светиња човековог живота коме мора бити потчињено све остало. Уколико се ова два начела прихватају као највиша и последња начела, између њих не може бити помирења; друштво, изгледа, да је осуђено на вечито осцимирање између деспотизма државне друштвене воље која све гута и анархије личних стремљења, која све дроби. Начело солидарности пак огледа сваку индивидуалну слободу, као умањивање самог себе, као грожење своје бићу; начело слободе огледа пак сваки принудан захтев друштвеног јединства као уништавање себе. И ствар овде не стоји тако, да једно начело може да савлада друго и тријумфује на рачун његовог умањивања или уништења; пошто су оба начела подједнако нужна за друштвено биће, пошто ни јединство „ми“, ни „ја“ *не може да се замисли* једно без другог, јер су противници везани међу собом нераздвојним везама, то у случају победе побеђени повлачи за собом победиоца и оба заједно пропадају. Друштво утврђено једино на самом себи одређено је на смрт у вечитој борби између *деспојизма* и *анархије*.



Из овога пре свега следује привидност како либералних, тако и социјалистичких теорија друштва. У њима је могућ и фактички постоји само неки еклектички, безпринципијелни компромис оба начела, који доказује да она *нису* примарна начела друштва. Онда се долази или до неограниченог деспотизма друштвеног јединства који уништава личност — а самим тим и друштво — или до неограничене анархије, која уништава друштвени поредак а уједно с њим и свако лично човеково биће. Није, дакле, реч о механичкој равнотежи две разнородне и независне силе, већ о органској хармонији два узајамно повезана и узајамно условљавајућа начела где умањивање једнога јесте уједно *самим њим* и умањивање другога. На тај се начин, с једне стране, овде већ претпоставља треће, више начело у својству супер-арбитра над спорним странама, а, с друге стране, помирење се постиже само у облику скраћивања претензија обе стране, тј. умањивања пуноће целине.

Решење ове антиномије налази се у начелу органске универзалности, као примарног јединства „ја“ и „ми“, где оба начела не противстају једно другом као независне спољње инстанције, већ где проткивају једно друго и осећају се као унутрашње силе које једна другу хране. Борба између „ја“ и „ми“, или између начела слободе и начела солидарности води се утолико, уколико се она боре за *власћ*, за *сојсћвено независно биће* свакога од њих. Борба се смењује саглашавањем и хармониским сарадњаштвом, када оба начела схватају своје биће као *служење*, када свако испуњава не своју но вишу вољу.

Да је сваки друштвени поредак основан на *сарадњашћу*, тј. заједничком на поједине функције рашчлањеном саучешћу слојева и појединих чланова друштва у делу *служења*, — ово је у извесном смислу само по себи очевидно.

Али натуралистички поглед на свет схвата ово служење као служење размени услуга, које имају циљ задовољење човечјих потреба. У том случају циљ сарадњаштва је лични егоизам и сам факат сарадњаштва само једно од могућих, увек само релативно целисходних средстава и путева за задовољавање егоизма. Зато је иза таквог сарадњаштва скривена борба егоизма, борба класа, сталеза, продавца и купаца, власти и подвлашћених.

Такво утилитаристичко заснивање начела служења подрива сам темељ на коме постоји начело служења. Једино признање служења за главни принцип, али као служења истини и правди отклања ову противречност. Свако спајање и свака подела рада и функција у друштву јесте испољавање врховног начела служења и универзалности његовог значења. Сарадњаштво појединих класа, професија и лица у општем делу не гради се у крајњој линији на утилитарној нужности, већ на моралној свести да је начело служења врховни принцип и основна суштина човековог живота. Такав је смисао и морална основа везе између власти и подвлашћених: ова веза је јака само тамо где је она утврђена на идеји заједничког служења истини и правди. Уствари, и само порекло и биће сваке класе и сваке друштвене инстанције бесмислено је друкчије замишљати, већ једино на основи њиховог функционалног значења као органа служења.



КОСТАНТИН И. ГРУБАЧИЋ:

## Волошинова критика фројдизма

Волошинов, у своме делу „Фројдизам“\*) открива суштину психоанализе и са оштроумношћу и богатим аргументима са гледишта дијалектичког материализма, поставља је на право место. Пошто су и код нас отпеване химне психоанализи и фројдизму, требало би чути и критику (која је иначе доста оскудна) како би се упознали и са наличјем тога учења, и правилније ценили то „популарно, идеолошко струјање савремене Европе.“

Волошинов најпре указује на основни идеолошки мотив фројдизма и на два правца у савременој психологији (субјективна и објективна психологија) како би нам пружио критичку оријентацију у фројдизму и осталим правцима савремене филозофске мисли. Затим излаже психоаналитичко учење (несвесно, психичка динамика, психоаналитичка метода и фројдистичка филозофија културе) и најзад критику фројдизма. Ми ћемо се задржати само на критици и то у сажетој форми, испуштајући притом и пишчеву критику апологија фројдизма, где он упоређује фројдизам и материјалистичку дијалектику, критикујући нарочито гледиште Биховског, Лурија, Фридмана, рефлексологизован фројдизам Залкинда ит.д.

Психоанализа претставља једну варијацију субјективне психологије, психологије која на основу унутарњег субјективног искуства тумачи психички живот. Кад Фројд и његове присталице мисле да стоје на терену објективне психологије, која базира на објективном искуству, онда они превиђају, да је фројдизам примио сва зла од традиционалне психологије, да је запао у голи сујективизам далеко од објективног искуства у коме „налазимо процес изванредног *компликовања материјалне организације*, која доводи на одређеном степену по појаве психе, као новог *квалитета материје*“. Психоанализа је, пре свега, задржала стару поделу нашег психичког живота (ум, воља, осећање), па ако се узме у обзир да ти елементи постоје само у свести, а психоанализа се бори против идентификовања свесног и психичког, онда није тешко увидети како се Фројд налази у шкрипцу контрадикције. Јер ако те елементе пренесемо и у област несвеснога, како то Фројд чини, па на основу „свести“ закључујемо о „несвесном“, да ли нам у томе ико даје право, а камо ли наука. Како да ставимо несвесно насупрот свести, кад се у њему налазе сви елементи свести. Кроз призму субјективне самосвести стварно видимо психички живот као борбу жеља, осећања и претстава, али кроз ту призму не видимо које објективне силе леже у основи те борбе. Све ако извесне жеље или претставе означимо као „несвесне“ а друге као „свесне“, ми ипак имамо само ону слику психичког живота, коју нам пружа субјективна самосвест, а ту

\*) Ово је дело издала пре кратког времена књижарница „Светлост“ у Београду.



слику одбацује објективна психологија. Фројдизам је не само пренео све елементе свести у несвесно него је задржао тамо и „сву тоталност њихове предметне диференцираности и логичне прецизности“. Јер у несвесноме „све претставе и слике сасвим тачно одговарају одређеним предметима, све су жеље одређено управљене, а осећања сачувају све богатство својих нианса и најсуптилнијих прелаза“ (н. пр. рад цензуре).

Психоанализа као и субјективна психологија раскида јединство између субјективно-унутарњег и материјалног, између психичке и опште природне законитости. Кидајући то јединство она *мајеријално* или одбацује или га психологише. Такав је случај н. пр. са ерогеним зонама. „Фројд се не ослања на неку физиолошку теорију тих зона, њега апсолутно не интересује хемизам тих зона, њихова физиолошка веза на другим деловима тела. Фројд подвргава анализи и свестраном проучавању само њихове психичке еквиваленте, т.ј. ону улогу коју играју везане са тим зонама субјективне претставе и жеље у психичком животу човека, са гледишта његовог унутарњег самопосматрања“. Посматрајући те зоне не у материјалном саставу организма, него у изолованој субјективној психи, психоанализа долази до ненаучног закључка, да је судбина њихова независна од њихове физио-хемијске и биолошке судбине у материјалном свету. Отуд је Фројд на основу такве теорије ерогених зона извео и теорију о карактеру, према којој *„цео процес формирања карактера проишче у границама узетиме субјективне психе“*, (узмите за пример формирање карактера код аналног еротичара).

Фројд је и биологију психоанализао и субјективисао. Сводити све нагонне на сексуални нагон и нагон „Ја“ апсурдно је са гледишта биологије. Касније Фројд тврди да постоји само нагон живота или сексуални нагон, нешто попут Бергсоновог *élan vital* и нагон смрти, нешто попут нирване и тако је своју класификацију нагона обукао у метафизички плашт.

Иако је психоанализа саграђена на принципу самопосматрања, далеко од сваког објективног искуства (физичка и социјална средина) ипак има једна битна ознака којом се она разликује од других праваца објективне психологије. То је тзв. „психичка динамика“. Јер док према традиционалној психологији у психичком животу влада спокојство и целисходност, дотле Фројд иако методом самопосматрања увиђа у психичком животу борбу мотива. Ослањајући се на методу самопосматрања не тражећи никакву физиолошку и социјалску подлогу психичке динамике, та динамика добива код Фројда форму борбе идеолошких мотива, а не природних сила, јер „за самопосматрање сви продукти несвеснога добивају форму жеља или побуда, они налазе *вербални* израз и већ у таквом виду, т.ј. у виду *мошва* постаје их човек свестан“. Објективна психологија, међутим, тумачи човеково понашање не на основу самопосматрања, не на основу субјективне свести него на основу објективних — физиолошких и социјално-економских — услова понашања, и тако иза „психичке динамике“ иза борбе



мотива налази материјалну диалектику природе и историје. Фројд је указао на динамику нашег душевног живота али то је у ствари само пројекција социјалних међуодноса у индивидуалну душу. Исто тако интерпретирање разних комплекса (нарочито Едиповог комплекса) који се формирају у детињству, врши се ретроспективним путем, а на основу сећања одраслих особа, а то значи тумачење прошлости на основу садашњости, пројекција свесне садашњости у несвесну прошлост, што не може да има научне подлоге. О дечјој сексуалности може се оправдано говорити само онда, ако се под тим разуме „одређена целокупност физиолошких манифестација“.

Фројдов субјективизам дакле превиђа објективне материјалне процесе, који условљавају „психичку динамику“. То су физиолошки и социјално економски фактори. „психа“, „свест“, одражава дијалектику историје. Садржина наше психе (мисли, осећања, жеље) која се исказује у форми речи (у широком и конкретном социолошком смислу) одређена је објективним економско-социјалним факторима. Конфликти и борба мотива изражена унутарњом или спољном речју, нису узрок човековог понашања него његов саставни део. Субјективно исказивање индивидуе мотивација свог властитог поступка или самосвест (која је увек вербална) значи у ствари подвођење себе под друштвене норме, посматрања себе очима другог човека, претставника своје социјалне групе. Отуд је самосвест у ствари одраз класне свести, а ту је корен и најинтимнијих вербалних реакција. До тога корена можемо доћи „помоћу оних објективно-социолошких метода, које је развила објективна наука за анализирање разних идеолошких постројења — права, морала, науке, схватања света и живота, уметности, религије.“ Исто тако, ако методама објективне, материјалистичке науке проучавамо културно стварање, онда видимо да «пут који води од садржине индивидуалне психе — садржини културе, дуг је и тежак, али је то јединствен пут и у целом своме току, на свим својим етапама одређује га једна те иста социјално-економска законитост“.

„Свест“ и „несвесно“ или официјелна и неофицијелна свест са свим континентима патолошких формација (сан, мит, виц и др.) одражавају борбу разних идеолошких тенденција и праваца условљених економско-социјалном стварношћу. Лажни морал, маскирана неправда и бљутавило у царству свести против којих се бори „несвесно“ само је психички еквивалент наведених епитета, у данашњем друштву, против кога се бори стварност. И прецењивање сексуалног карактеристика је свију епоха друштвеног и породичног распадања. — *У здравом колективу и у социјално здравом личности животно идеологија основана на социјално-економској бази — пошћуно је чврста*: нема никаквих размимолажења између официјелне и неофицијелне свести“.

Београд.



ПЕДАГОШКА КРИТИКА

МИЛОШ Р. МИЛОШЕВИЋ:

## Општи педагошки принципи у „Општој педагогици“ д-р Вој. Р. Младеновића

Као у проблемима суштине васпитања, васпитног циља и методе васпитања тако је у питањима општих педагошких принципа писац редовно нејасан. Чиме би се другим дала објаснити та појава ако не претпоставком да ни њему самом нису јасне биле чињенице на којима он заснива своје учење: првобитна активност, чињеница заједничког живота, душевно јединство и стална променљивост. Оно што нас највише утврђује у томе уверењу, то је да у свему учењу писца „Опште педагогике“ нема система. Стога се не види јасно ни то како су педагошки принципи изведени из напред изложених чињеница, као ни из методе, циља и суштине васпитања, како би он то хтео да учини, нити се даље очито показује примена њихова у посебним деловима учења. А када тако једноме учењу недостаје систематска форма, за коју се из логике зна шта значи за једну науку, и још усто изостају примери примене и важности изложених принципа, онда се не треба чудити њиховој магловитости. Тако се магловит показује већ

### *а. Принципи активности помоћу сопствених доживљаја*

Да загледамо претходно саму његову одредбу, која почиње и завршује у виду заповести:

„Омогући школској животној заједници подесно поље васпитаниковој активности...“, па се даље, у истој заповести и одредби налаже да васпитаник „изложи своје дело и свој поступак брижљивом самоваспитању с погледом на његову вредност за заједницу...“ (151),

Већ само сложено име тога принципа збуњује нас, утолико више његова врло растегнута и утрпана одредба коју због њене досадне сложености и не наводимо овде у пуној њеној опширности. Али, и ово колико наведосмо довољно је да покаже већ у самој форми дефиниције нешто несагласно: „Омогући школској заједници... васпитаниковој активности“. А колико има јасности и разумевања у тој активности и захтеву за старањем „да васпитаник има истински доживљај и да изложи своје дело и свој поступак брижљивом самоиспитивању с погледом на његову вредност за заједницу“ (!), то се даје одмах познати по томе шта и како писац сматра за суштаствени моменат првобитне активности: то је *очигледност* као основни акт духа. Писац о томе говори тако опште и несређено (а тако је махом све његово учење) да *ниједном речи не додирује оно што се ујраво показује као чинилац првобитне активности*; нити нам вели шта је то што је „Песталоције наслућивао у чему се састоји истинска саморадња“, у чему се састоји „развитак других страна човечје природне снаге... па да се постигне уметна способност“ и шта би то уистини могло бити што је велики швајцарски педагог својом гениалном интуи-



цијом могао нејасно наслућивати, да се „помоћу очигледности поднесе ученичким чулима све што природа пружа несређено и у побрканим односима на начин који ће омогућити да ученици на основу сопствене активности дођу дотле да свакодневно схватају предмете... правилније“ (148)

Место да укаже на то наслућивано у суштини истинске саморадње, на то што чини уметну способност, што сређује несређено и побркано у односима, као и то у чему се огледа сопствена активност, — писац наставља потом говор, којим нас обавештава да

„данашња педагогика говори радије о активности него о саморадњи“, да је разлог томе у „погоршаном схватању начела саморадње у прошлости“, јер је „она сваком човечјем бићу дата од самог почетка и заснива се на суштини његовог душевног живота, тј. на првобитној активности коју оно с рођењем доноси на свет и која се од првог додира са спољним светом почиње да развија“ (148 и 149).

Овакво учење не само чини општи говор којим се ништа не објашњава него оно показује очито како писац примењује *circulus viciosus*, „врћење у кругу“. Јер он суштину душевног живота, објашњава првобитном активношћу, првобитну активност суштинском душевног живота, активност човечјим бићем а у човечјем бићу налази првобитну активност. Таквим својим учењем писац покренуто питање саморадње и „принцип активности помоћу сопствених доживљаја“ оставља у магли нејасних општих израза. Томе насупрот, мени се чини да у томе питању треба чути Наторпа, шта он вели о Песталоцијевом „прапочетку образовања“ и како он гледа на Песталоцијеве „најпростије елементе образовања“. Код њега се налази да сав недостатак у разумевању Песталоција лежи у томе што је „опажање“ схваћено само у ужем значењу своје, тј. као чулно опажање, док оно значи и нешто више: значи, вели Наторп, делатност идеје и преобраћање идеје у дело, те је чулно опажање само њена активност у конкретном, активност којом се идеја појављује као моћ стварања, те делатношћу идеја „човек постаје дело самога себе“. У смислу делатности идеја схвата се, према томе, *принцип елементарног образовања*, који упућује на идеално, идејно *опажање радом чулне маште*. Тим „опажањем“ хармонише се рад главе и руку, а овај двојаки рад је надмашен радом срца (мишљење, воља и осећање), и у томе је Песталоцијева „азбука опажања“ („Реч, облик, број“).<sup>1)</sup>

То „хармонисање“ у смислу „активности помоћу сопствених доживљаја“ и „првобитне активности“ треба дакле тражити, пре свега, у деловању дечје маште. Та активност је тек само *шворачка*, још не и *стваралачка*, коју може показати много касније појављена разумна машта у појмовима. Али зато творачка активност чулне маште у претставама чини само *предуслов*, не и *основ стваралачкој активности*. Јер првобитна активност је више емо-

<sup>1)</sup> *Paul Natorp, Pestalozzi (Aus Natur- und Geisteswelt 450)*. — Види и мој спис: *Основна настава у светлости дидактичког кришицизма* (Чланци: Ка идејном Песталоцију, Идеално и реално опажање) — *Напомена*: „Глас“ или „реч“ (Wort), логос, означава *мишљење*; „облик“ (Form) *вољу*, а број (Zahl) треба да означава *осећање мере, односа, сагласности, хармонију, јединство, синтезу*.



ционална него интелектуална. Тек касније активност показује рад разума и разумне маште у појмовима, рад развијеног интелекта, омогућен прибављеним истинитим појмовима. Творацка (дакле још не и стваралачка) активност чулне маште показује се, по Наторпу, као моћ конкретизовања идеје, као активност духа у конкретним претставама без контроле и садејства разума, без акције разумне маште у појмовима и логичким расутцима. *Стваралачка* активност духа, активност разума пак не потиче, не развија се *из творацке*, из неконтролисане првобитне активности духа детињег, као што се ни појмови не развијају *из претстава*, јер се та теорија показала као погрешна. Али, зато су ипак појмови *условљени* претставама, дакле нису из ових саливени или апстраховани. А сама творацка делатност, у првом реду стварање појмова, развија се утврђавањем *односа* објеката, заснива се на расутцима којима се ти односи утврђују. То је најбољи доказ нетачности схватања да је *целокућно* васпитање засновано на *првобитној* активности. Тачно је међутим, да се првобитна активност духа показује само као предступањ, који се не може и не сме прескочити. Зато се *морачини* јасна разлика између *ниже* и *више* *активности*, из које разлике потиче и *битна* разлика између *елементарног* и *вишег* образовања. Та се разлика своди на разлику у раду чулне и разумне маште, на разлику између имагинарног и рационализованог опажања, између емпиричко-психолошког и рационалног опажања, између „психолошкога“ и „логичког мишљења“.

Кад ту разлику педагошка теорија буде довољно уочила и њен значај за ниже и више образовање буде у пуном обиму показала, наставна пракса се може надати да ће, пре свега, бити одређена *граница међу елементарном и вишом наставом*. У том случају би елементарна настава могла бити упућена да се *боље посматра за активност дечјег духа у емоционалној сфери образовања*, а виша за *активност у правцу образовања појмова* и оних покрета духа који стоје у вези с појмовима. По тако учињеном разграничењу не би се западало, као данас, у двојак погрешке наставног рада и насилне активности: не би се на страни елементарне наставе уносили елементи учења који не одговарају моћима и потребама дечјег духа, те се не би западало у превремени интелектуализам, а на страни више наставе не би се показивао „дидактички материјализам“ и сувишни конкретизам. Тек када буду тачно повучене граничне линије тих двојак сфера образовања, онда ће се у вишој од тих сфера моћи рачунати с *активношћу* ученичког духа на основи истинитих појмова. Само у том случају би се за рад у вишој сфери образовања могло рећи да „могућно савршенство зависи од изабраних средстава за извршење дела и њихове правилне употребе“ и да васпитаник може „да улази у духовну вредност тих средстава“, која падају у сферу виших културно-васпитних проблема. Тек у тој вишој сфери образовања васпитаник се може показати *способан* да почне улазити у културна добра и вредности културног живота и стварања. Кад се тако буде довољно разликовала активност ученичког духа у једној и другој сфери образовања, па према томе и принцип



рада буде нашао своју пуну и правилну примену у обе сфере, тек тада може бити говора о правој и пуној важности принципа активности помоћу сопствених доживљаја. Јер прва активност помоћу сопствених доживљаја је несумњиво изражена у активности чула и чулне дечје маште.

Према изложеном, нејасност и неодређеност значења првог општег принципа наступала је услед недовољне основе сваке принципелне поставке: услед недвојења једног појма на његове противности. Без тога се не може знати докле се простире важност и у чему је прави и пун смисао једног принципа. Као што субјект према себи мора имати објект и као што је Фихте према Ја ставио Не ја, тако је према „активности помоћу сопственог доживљаја“ требало рећи нешто о активности без сопственог доживљаја, па то и неком примером објаснити, да би се знало о чему се управо ради у важности истакнутог принципа. Зато кад је (и ако је) за тежиште те важности означено опажање или саморадња у смислу постављеног принципа, ваљало је поставити разлику између чулног опажања „споља“ и умног, имагинарног „изнутра“. Исто тако без разликовања супротности не може показати јасност и одређеност.

#### б. Принцип реалне одмерености

Истина, код писца се овде показује једна супротност, али тако противуречна да је ту тешко разумети могућност допуне њених противних страна. То је противност између „сталне и многостручне променљивости стања душевног живота“ и „повезености њихове“. Прву особеност душевног живота он сматра за основну, другу за битну. У чему је ту разлика између основног и битног исто је тако нејасно као и оно што писац сматра суштаствено у „разграђавању првобитно дате активности човечјег бића“. Зато што све то троје спада у особеност самога нашег бића, мора остати, као и ово само, нејасно и неразумљиво, те се тиме слабо што може објаснити а још мање се може нешто са извесношћу на томе разумети. Отуда је код писца морао и сам појам „развитак“ остати нејасан.

Па ипак се према таквом једном појму чине овакве поставке: да се

„педагошко поступање мора увек да управља према стању развитка у датом моменту“, да „свака васпитна помоћ буде правилно одмерена“, да се не продужава с праксом традиционалне педагогике по којој се „обично и сувише рано жели оно што према природном развоју долази доцније.“

Све су то оправдани захтеви, али посве општи и неодређени. Јер „управљање према датом моменту“, „помоћ правилно одмерена“, „сувише рано“ и „што долази доцније“, све то скупа не значи ништа, ако се бар на једно стање писац не осврне, као што је ступањ чулно-имагинарног деловања дечјег духа, па да се на томе ступњу покаже примерима смисао и важност принципа реалног одмеравања, при чему би се показало мешање реалних и идеалних момената образовања. Јер без идеалне не може бити ни реалне одмерености. Без мешања момената стварног



живота рад маште је празно маштање, као што би васпитање и образовање, рад и учење без идеалних момената за развитак дечјег духа био сух и одвећ прозаичан, те зато природи дечјег духа посве неприродан. Ако „свако стање треба да буде задовољено у својој активности тако да из тога произлази истински доживљај“, онда се не би смела занемарити емоционално-имагинарна као најживља активност за младога васпитаника, коме ће опажање из такве активности бити истински доживљај управо по томе ако је доживљај колико имагинаран толико и стваран.

Наместо *сјушћања* до појединих ступњева развитка, како бисмо на тај начин могли схватити и сам практични значај и да бисмо могли теориски разумети принцип о коме је реч, писац се *уздиже* до празног теорисања о развитку личности под упливом животне заједнице и помоћу вредности заједнице, као и о повећању вредности заједнице доприносом појединаца, те нас овако учи:

„Пошто укупност свих стања и ступњева означава у ствари развитак једне личности, разумљиво је да тај развитак зависи од укупних индивидуалних друштвених особености појединаца, који се развијају у личност, тако и од културних добара, које (која) одговарају тим индивидуалним особеностима и помоћу којих се развија личност у правом смислу. Личност у овом дубљем значењу разликује се од природне, можемо рећи, вегетативне личности по томе што је она носилац вредности, и увршћујући се као таква за члана животне заједнице, она повећава и њену вредност и доприноси напретку, како се то обично каже. Из тога што лична вредност појединаца на означени начин постаје помоћу вредности заједнице, а доприноси ипак унапређењу заједнице, не може се рећи да такво извођење претставља „врћење у кругу (152)“

Толиком реалношћу развитка личности, по којој се васпитање препушта заједници, водећи слабо рачуна о планском васпитању по одређеним установама међу које спада и васпитна настава, Младеновићева педагошка теорија засењује *идеолошко* питање, „интенционални“ акт, којим се нешто хоће да постигне и нешто намерава да оствари.<sup>1)</sup> Полагати све на сам по себи дат реални развој духа, а занемаривати саму *идеју* васпитања и образовања, изведену из садржине културног живота и примењену на програм васпитања и образовања и у самим школама, то је несумњиво једностраност и настраност једне теорије која се изграђује *без идејне подлоге* у постављеној некој *одређеној сврси* и по *ушврћеним методолошким принципима* васпитног вођења и деловања.<sup>2)</sup>

Заведен једностраном важношћу принципа „реалне одмерености“, како писац тај принцип схвата, њему васпитну реалност чини *личност и њен однос према заједници*. Притом он разликује „личност у дубљем значењу“ и „природну, вегетативну личност“, према уобичајном разликовању *личности* од *лица*, по чему се *личност*

<sup>1)</sup> Види D-г Stevan Pataki, Problemi filozofske pedagogije. Zagreb, 1933, чланак: Ideološki i metodološki problem pedagogije.

<sup>2)</sup> *Напомена*. Зато је умесно примећено у једном нимало повољном приказу Младеновићеве Опште педагогике, што ова управо пориче сваки значај планском васпитању и васпитном образовању наставом: „Nagavno je onda da je i pitanje ličnosti u obrazovnom procesu, a što je za kulturne pedagogije vrlo važno, ostalo s gledišta vrijednosti neriješeno i neizvedeno“. Види: „Savremena Škola“, Zagreb, 1937, Sv. II. Br. 3—4.



односи само на *морално развијено лице*. Па да би нам писац учинио јасним тај фундаметални појам у поставци на свој начин схваћеног и овог принципа, његово учење о односу личности према заједници не само да „претставља врћење у кругу“ него чини прави вртлог од окретања речи истог значења, кад — према горе наведеном — каже да „развитак једне *личности*... зависи од *индивидуалних* душевних особености *појединаца*, који се развијају у *личности*, тако и од културних добара, која одговарају тим *индивидуалним* особеностима, и помоћу којих се развија *личност*.“ Доиста је то један необичан стил и још необичније учење којим се у *једној* реченици показује овакво једно „врћење у кругу“ како показују курзивом истакнуте истозначајне речи!

Исто тако је стилски и логички до чудноватости необично и даље учење којим се најзад утврђује исти принцип.

„Стварна културна добра имају свој смисао који је у њима у току историјског развитка објективирају. Те вредности утичу на личност која се налази у развоју и прелази у току свога непрекидног утицања у субјективне одлике појединачног живота, у субјективне изразе појединих личности... па се на основу индивидуалности и као резултат појединачне активности објективирају поново као дела појединаца. Тако се вредности заједничког живота не само одржавају него и умножавају, јер су под утицајем појединачне активности изложене новим променама, новим изражајима и усавршавању. Због тога смо ми још раније тврдили да су велика дела израз заједничког живота који помоћу истинских великих личности долази само до свог савршеног објективирања (152).

Према тој филозофији културе културне вредности се, развијајући се кроз личности, показују само као особени изрази тих личности које потенцијално стање чине активним, те тако мењајући их и умножавајући одржавају их у заједничком животу. Све се то своди на улогу великих личности у одржавању и стварању вредности заједнице. Али, ако од свега тога нешто добија у култури „личност у дубљем значењу“, коју на тај начин „живот образује“, шта од тога има „природна, вегетативна личност“, управо обично лице које чини масу заједнице а на коју се наш педагог и не обзире? И у таквом једном учењу могло се наћи „одмеравање педагошког поступања“! И на основу тако нечега изложеног могло се одмах затим овако „разложено“ закључити.

„Ово одмеравање педагошког поступања према датом реалном (стварном) стању или ступњу васпитаниковог развитка, с једне стране, и укупној индивидуалности васпитаниковој, с друге стране (још и то!) толико је важно за сваку врсту васпитачког рада (по чему?), да из те неопходности (коју нико од нас не може увидети) произлази (зар?) други општи педагошки принцип... који гласи: При одређивању појединих својих васпитних поступака управљај се увек како према датом ступњу стварног развитка тако и према укупним индивидуалним особеностима сваког свог васпитаника (!), и пази да свако културно добро одговара васпитаниковој индивидуалности...“ (153).

Одговарати таквом једном захтеву васпитне теорије, која пориче сваку вредност „традиционалној нормативној педагогици“, не би могао ни Арстотело, када би по други пут постао васпитач ма то било само једног а где ли једне групе васпитаника. А све такво учење, које напред говори само у смислу филозофије историје развитка и одржања културних вредности преко великих индивидуалности а одмах затим, на један мах, поставља нормативни захтев васпитања од стране васпитача у правцу појединих



обичних васпитаника, доказује оно што смо од почетка налазили да се учење Младеновићеве Опште педагогике одликује честим несагласностима, нелогичностима, противречностима, неоснованостима, неуубедљивошћу, чак чудноватошћу и поврх свега препадљивом необузданошћу, пустом вољом за насилном оригиналношћу која се редовно граничи једностраношћу и настраношћу. —

На реду нам је да видимо какво значење код писаца налази

### в. Принципи целине

Одредба овог принципа издваја се од одредаба осталих принципа у двојаком погледу: што не показује форму заповести из Мојсијева Закона и што се показује анемичнија од свих осталих. Зато су сви пасуси образложења тога принципа пунији од свих других утрпаностима ствари које се међусобно не слажу или једне другима противрече. Отуда је овај принцип обавијен гушћом маглом него сваки други у његовом реду. То показује у пуној мери већ трећа по реду реченица:

„Душевни живот појединчев није састављен из елемената и комбинације тих елемената... као што је чинио (учио) Хербарт; он се не може објаснити ни кад се усвоје два елемента, из чијег везивања постају спојеви... као што је мислио Вунт; он се не може објаснити помоћу физиологије и биологије, јер такво објашњење чини основну грешку кад на немогућан начин своди дух на материју и изједначује оно што је међусобно различно по својим битним особеностима, а поред тога претставља и једно бркање научних области, остављајући празнину у битном проблему за такав начин схватања, тј. не објашњава како оно што је физиолошко прелази у психичко или како из материје постаје дух, као што по том схватању изгледа да бива“.

Кад тако олако, „ни од пò муке“, Младеновић негира Хербартово и Вунтово учење, налазећи да ово друго, у вези са физиологијом и биологијом, „чини основну грешку кад на немогућан начин своди дух на материју и изједначује што се изједначити не може“, те замера „бркању научних области“ и налази немоћ објашњења преласка физиолошког у психолошко, и кад тако смели писац врло ауторитативно одбацује учење још духом живог Вунта — могли смо очекивати да ће изнети нешто томе на супрот. Место тога он цитира Кершенштајнера, који познато јединство, међусобну повезаност душевних радња износи својим речима, али не и својим мислима. То пак никакве везе нема с оним што је пре тога порицано, а порицано је оно што не припада самој научној, емпијској и физиолошкој психологији, још мање педагогици, већ метапсихији, проблему монизма и дуализма. Младеновић критикује управо Вунта као *философа*, и то *младога* Вунта, не старога. Јер Вунт је, као што је познато, у младости оснивао монистички неоспиноцизам, те дух и тело, физичке и психичке феномене схватао као двојак атрибуте исте супстанце и зато душу посматрао као збир функција. Али, то је само Вунтов „грех младости“, који му Младеновић не опрашта, те изгледа као да не зна или неће да зна за старога Вунта, или му је требало да не зна.

Најмање нам се пак нешто може доказати Песталоцијевим „хармонијским развијањем свих човечјих снага“, том изанђалом фразом и већ давно одбаченим „моћима“ духа. А што се зато притом



налаже, да се „све три стране душевног живота — воља, осећање и ум — са свима својим ниансама у изражавању морају при педагошком поступању подједнако имати на уму и потпомагати у развијању“ то је потпуно излишан налог, кад се с Кершенштајнером каже: „Осећања носе наше претставе, наша воља оријентише се према претставама и осећањима, осећања и воља су у сталном наизменичном утицању. Ми не можемо логички да мислимо без хтења да логички мислимо, и не можемо да имамо моралну вољу а да објективно не мислимо...“ Кад је све то тако, и доиста је тако, онда какву практичну важност може да има педагошки принцип целине, којим се налаже: „Сваки педагошки поступак мора да се управља према укупној душевној структури... а никад само према појединачним душевним радњама...“? Никакву! Принцип целине би могао имати само теориско-психолошки значај који има смисао закона јединства душевног живота, а педагошки посматрано јединство душевног живота је само један *психички факт*.

Када се пак из тога једног истинитог *психичког факта* хоће да изведе један лажан, управо *шимеран педагошки принцип* за поступање при васпитању, онда се то, по Младеновићевом начину, овако чини:

„Јединство друштвеног живота мора се одржавати чак и онда кад је у питању тзв. *подела рада*, то неизбежно зло модерног начина привређивања. Доследно спровођење поделе рада до крајњих граница не служи јединству заједнице, не ствара личности нити самосталне чланове заједнице. Свођење човекова рада скоро на рад машине убија поверење у самога себе, онемогућује потребну везу и разумевање међу члановима заједнице и не унапређује заједницу као целину. Савремену заједницу истина прати подела рада, и она је утолико већа уколико је заједница развијенија, али васпитањем треба настати да се одржи потребна веза између разних група које су подвојене било мануелним било умним радом. Сукоби који су особито данас чести међу разним групама умних радника, потичу од слабљења оних веза, на којима заједница почива, од смањене могућности за међусобно разумевање код чланова заједнице. Да би се омогућило правилно разумевање, а тиме створила и духовна веза међу члановима заједнице, педагошко поступање мора увек обухватити целокупну душевну структуру васпитаникову“ (154).

Васпитање треба, према овоме учењу, да се постара за јединство *индивидуалног* душевног живота, које нарушава сама структура *друштвеног* душевног и телесног живота, „да би се омогућило правилно разумевање, а тиме створила и духовна веза међу члановима заједнице“! Јер „васпитање се бави појединцима, али развитак појединаца је могућан само у заједници за заједницу“ (153)! Има ли, и може ли бити, веће противречности у једноме учењу од истицања потребе за јачањем јединства душевног живота појединца на супрот духу друштвеног живота, који нарушава то своје јединство, да би се ово одржало и поправило, премда се васпитање врши у самој заједници? Кад педагошко поступање мора обухватити целокупну душевну структуру васпитаникову, да би се омогућило правилно разумевање међу члановима заједнице, које сама заједница чини неправилним (поделом рада), онда ипак излази да је могућно васпитање ван заједнице такве каква *јест* за заједницу онакву каква *треба да је*. А то је контрадикција у адјекту, директна противречност „суштини васпитања“.



У коликој је мери такво педагошко учење противречно, у толикој мери прецењује моћ индивидуалног утицања у смислу социјалне солидарности и класне трпељивости поред и насупрот класне подвојености и поделе рада, насупрот подели и сукобима међу мануелним и умним као и међу самим умним радницима по њиховим класама. Таквим учењем „научне“ педагогике и сувише се полагаје па *треба* насупрот оном како *јест*, поред свега и насупрот свему што „битна педагогика“ осуђује „традиционалну педагогику“ за њено учење у смислу „треба“! Није ли све то не празан него бесмислен говор којим се — насупрот незадржљивом току светског живота, његове културе и цивилизације, с тим и насупрот „неизбежном злу модерног начина привређивања“, подели рада, насупрот колосалној снази машине, која је из основе изменила структуру друштвеног живота — истиче моћ педагошког поступања којим се обухвата „целокупна душевна структура васпитаникова“?! Такво се учење и васпитање може показати исто толико успешно колико су моћне Гандијева коза и преслица да зауставе светску машинерију и њену индустрију.

Међутим, не само да се показује бесмислен и смешан сваки теориски и проповеднички протест противу тока светског живота, који следује неумитним својим законима, него је умногоме и неоснован, јер је једнострано схваћена улога поделе рада и самих разлика међу друштвеним редовима. Ни ове као и све друге животне вредности, не показују се толико негативне кад се *двосирано* процењују. Јер, премда заострености у подели рада и друштвеним заједницама по њиховим класним разликама слабе и ремете целину и јединство друштвеног живота, ипак зато сама природа индивидуалног и колективног духа условљава поделу, те се ова како у душевном животу појединца тако у међусобним односима заједничког живота показује потребна, неизбежна, нужна. Зато ни подела рада ни разлике у класама друштвеним нису по себи у толикој мери велико зло ни личног нити заједничког живота како се уобичајило мислити и како то мисли писац најновије Опште педагогике у нас. Напротив, поделе рада (аналогно томе и разлика у редовима) мора бити. И она се мора разумети као један од основних и општих услова не само живота него и развојка појединих способности како социјалног тако индивидуалног духа. Томе су најбољи примери потреба усавршавања рада по појединим гранама привреде, заната, трговине, одбране земље, лекарског, просветног и другог стручног делања. Зато се и само мишљење, као и остале радње човечјега духа, морало јаче развијати у појединим посебним сврхама. Да ли ће при свој диференцираности духа и подели рада бити солидарности и јединства, то *најмање* зависи од „васпитања које се бави појединцима“, то *највише* зависи од склопа и духа самог живота у заједници, од система државног и друштвеног уређења, као и од самог настојања појединих друштвених установа да се одржи и оснажи јединство заједнице и принцип целине.

По свему томе, у питању важности и примене принципа целине писац превиђа његову законитост и закониту важност у животу.





и развиту колико индивидуалног толико несравњиво више живота и развита *колеktivног* субјекта. Истичући *принцип*, писац превиђа саму *законитост* и *чињеницу*. А важност законитости и чињенице духовне целине, јединства, као и поделе животних и васпитних функција у појединим правцима и облицима развита зависи колико од саме духовне природе појединаца и заједнице толико од услова и потреба њиховога живота. Колико разноликости и неједнакости постоји само у инвенцији појединаца! Колико разноликости у склоностима и моћима за разне облике и степене мишљења, обећања и хтења! А колико има одраслих и неодраслих појединца којима недостаје и само јаче јединство душевног живота, које се не даје никаквим васпитањем појачати, али се зато дају јаче наклоност и урођене способности за размишљање или хтење у овом или оном правцу активности култивисати и корисним учинити, чак и у случајевима где се појединци одликују јачом вољом и радљивошћу без одговарајуће промишљености! Ипак упућивање и вежбање у јачању заосталих способности може доста да допринесе важности принципа целине. Но у сваком случају нити је недостатак у размерним односима разних снага духа тако велико животно зло, нити је много хваљена хармонија свих снага тако велико васпитно добро, све и кад би се „хармониско образовање“ могло учинити стварношћу.

Уосталом јача ова, слабија она страна духа, неједнако распоређивање снага код појединаца и раса спада у економију природе и чини њену етику. Из морално-економских разлога природа општег духа у једном погледу једном лицу додељује, у другом погледу му одузима, да утолико додели другом лицу на једној и одузме на другој страни. Зато се природа за понешто покаже утолико издашна уколико се за друго што покаже штедљива, често пута и шкрта. Отуда поничу индивидуалне особине и разлике до пуних супротности. Понегде природа особито обдари памћењем у разним његовим облицима и посебним областима, као што се показује на другој страни посве издашна за особене способности мишљења по разним струкама сазнања, делања и стварања. Све је то изазвало оправдане захтеве „индивидуалне педагогике“. Томе насупрот хармонизујућа педагогика *Gleichschaltung*-а устремљује се на саму урођену природу духа, изналазећи разлоге противљењу и самом природном диференцирању, гранању духа.

Природа духа појединца и друштва је међутим, по самој законитости интегрирања и диференцирања, таква да она на једној, унутрашњој страни показује важност принципа целине, на другој, спољашњој страни, у правцу испољења духа, облицима живота, у испољењу и животу како индивидуе тако и заједнице, чини поделу способности и рада. А оно што Младеновић, као заступник принципа целине у васпитању, наводи, у прилог његове основаности — „првобитну и безусловно дату активност у тројаким функцијама духа“ (воља, осећање и мишљење) — док поделу рада осуђује, то је само доказ недовољног просуђивања о самој природи духа и животној стварности. Најзад, писац о томе принципу завршује напоменом да „њега усвајају и други педагози, ма да га не одређују



подједнако“. На то се може приметити, да би за читаоца било много занимљивије и поучније кад би усто могао сазнати који то педагози тако различно од писца и како одређују исти принцип, те да би могао учинити поређење и не би мислио да су ти „други педагози“ исти принцип, као и остале, јасније и смишљеније поставили од одредбе која гласи:

„Сваки педагошки поступак мора увек да се управља према укупној душевној структури васпитаниковој, која по природи својој чини једну целину (јединство), а никад само према појединим радњама..“ (154).

Уколико у даљем свом учењу писац хоће да покаже своју насилну оригиналност утолико веће насиље врши над науком, те измишља нове и утолико више прекраја старе принципе, што показује и

## *2. Принципи слободног пошчињавања заједници*

У питању важности општих педагошких принципа Младеновић се одваја од Кершенштајнера, особито својом поставком овог „новог општег принципа“. Јер, вели, „њихово спајање у један принцип слободног потчињавања заједници одговара боље и суштини васпитања и васпитном циљу, како га ми схватамо,“ (161). Полазећи од Кершенштајнера који истиче седам таквих принципа, Младеновић редуцира тај број на пет, тиме што је неке од свога учитеља изоставио, неке прекрстио и дао им измењена значења, а овај четврти по реду ставља наместо принципа ауторитета и слободе. Он тиме хоће не само да упрости ствар него и да заведе већу одређеност. Зато, уопштавајући своје принципиелне поставке у „јединство свих принципа и њихов значај“ (160), између осталог, вели:

„Велика множина разноврсних предлога, планова, тежњи и праваца при педагошком раду изгледа многима као несавладљива неодређеност, замршеност, збрка или хаос, пред којима се и искуснији практичари не умеју да снађу. Та је тешкоћа разумљива кад се зна да је одређена и успешна педагошка пракса немогућна без теоријске основе. наших пет принципа као природни и логички резултат једног, по нашем мишљењу, једино савременог и правилног теоријског схватања васпитања и наставе, пружају такву основу за оцену педагошке праксе и за поуздано сналажење у огромној разноврсности разних гледишта“ (161).

Наводећи горње редове, ми смо у прегледу Младеновићеве педагогике изишли мало напред, да бисмо преко оцене тих редова дошли на оцену принципа о коме је овде реч, јер се првим горе цитираним речима приказује „нов општи принцип“ као спој два стара посебна принципа у један. Последњи редови горњег навода интересантни су, ако ни по чему другом, по својој нама необичној, писцу обичној логичности. Пре свега, чудна нам се чини логика по којој се „великој множини разноврсних предлога...“ додаје један више предлог, и то у намери да би тиме разноврсност била упрошћена и да би се тако размрсала „звршеност, збрка или хаос“. Нама се напротив чини да се доливањем у пуну чашу ова мора преливати. Али се и у речима писца прелива све оно што чини последњу горе наведену реченицу, и то тако да капљице: „по нашем мишљењу једино савременог и правилног схватања...“ одају још и непријатан задах. А да ли се притом приказују „пет принципа као природни и логички резултат“ и да ли



они „пружају основу за оцену педагошке праксе и за поуздано сналажење у огромној разноврсности разних гледишта“, то смо већ могли увидети из свега досад реченог, као што ћемо се моћи у то уверити и из даљег.

Но, од свега тога нас мора засад највише занимати логичка веза и сагласност самих наведених поставака. У првој горе изложеној реченици, по ономе што „многима изгледа као несавладљива неодређеност, замршеност, збрка и хаос, пред којима се и искуснији практичари не умеју да снађу“, добијамо утисак да то *само изгледа* тако као да не могу ни најокретнији практичари да се снађу у противречностима и неодређеностима теориских поставака и захтева. По почетку друге реченице очекујемо објашњење тога само наизглед несавладљивог, а већ у другој њеној половини налазимо једну уобичајену фразу о потреби теориске спреме практичара. Да је притом назначена и наглашена *довољна* теориска спрема, била би ствар разумљива. Али, она ипак постаје разумљива тек кад се прочита не само и трећа реченица него и оно што међу редовима пише: Практичару ће сва та „несавладљива неодређеност, замршеност“ итд. бити јасна кад буде добро разумео „наших пет принципа...“ Зато кад се све то у чаши мутне течности добро промућка осећа се мирис оних разливених капљица!

Да видимо, шта даље има у котарици хваљених јагодица. Тамо налазимо и две не природно срасле, већ вештачки слепљене јагодице у једну већу. У томе слепљивању, противно стварности живота и васпитања, своде се супротно положени принципи ауторитета и слободе у „принцип слободног потчињавања заједници“. Тиме се неће да супротности само диалектички *повежу* у однос допуне супротних принципа него се иде на *укидање* противности и да се тиме постави нешто ново у педагошкој теорији. Међутим, по диалектичкој методи разумевања супротности у животу, ове не треба укидати и избегавати већ их ваља у њиховим подесним допунама искоришћавати.

Даље питање о важности тако „изнађеног“ „новог општег принципа“ односи се на његову основаност, која овако изгледа:

„Од самога почетка свога развитка васпитаник мора да се потчињава утицајима своје животне заједнице. Ма како лепо замишљали слободни дечји свет, он је увек производ заједнице а не детета, које га само за себе не би могло никад створити. Права слобода у развоју не може никад значити самовољност и безобзирност према другим члановима заједнице; васпитаник долази до слободе само онда кад своју вољу и своје поступање сам доведе у сагласност са вредностима у заједници, са вољом и поступањем осталих чланова заједнице, јер они долазе такође до израза у заједничким вредностима. Старање да се постигне таква сагласност изазива *осећање одговорности*, у вези с њим јавља се у васпитнику као и сваком појединцу онај унутрашњи судија, који оцењује ту сагласност, онај унутрашњи закон у коме та сагласност долази до израза... наша савест. Нема праве слободе без тога закона коме наша личност мора да се подчињава. А како је тај закон израз не само личности него и признатих вредности у заједници, без чијег усвајања се не може развити личност у правом смислу, права слобода значи својевољно потчињавање заједници“ (156).

Све речено разликује се у два дела, од којих први припада важности ауторитета, други култу слободе. А као нека средина и као савезно треће међу тим противностима умеће се осећање одго-



ворности и страхопоштовања. Само што нам притом нимало није јасно да ли се преко те везе или и без ње, по самом захтеву друштвеног живота, долази до закључка и уверења да „нема слободе без икаквих ауторитативних ограничења“ (157). Ова истина је уосталом посве позната ствар. Па ипак, тај тако познати и јасан однос између два посве изразита, независно један од другог важна животна и васпитна приципа, који се поред и услед своје супротности допуњују, Младеновић замућује својим горњим резоновањем. То чини већ сама без потребе створена противречност у појму „васпитање“, кад се каже да васпитаник долази до слободе само онда кад своју вољу и своје поступање *сам доведе* у сагласност са вредностима у заједници“. Јер, већ сам појам „васпитање“ собом означава извесну моралну принуду, упливисање, уверавање, морално потчињавање. Тим начином се васпитаник  *принуђује* да своју вољу и своје поступање доведе у сагласност са општом вољом заједнице и поступцима њених чланов. Све то доказује важност принципа ауторитета, чијој важности доприносе и сами неми примери и све друго што немо, али осетно упливише споља и изнутра, као: љубав, уважање, поверење и тсл. Отуда се не може очекивати, још мање захтевати, да сваки може *сам* створити општој вољи подесне погледе, да „*сам доведе* своју вољу у сагласност са вредностима у заједници“, како би се тобож *шим* начином и у *шаквом*, чисто идеалном, само замишљеном облику показао у важности принцип слободе у виду „принципа слободног потчињавања заједници“. Сасвим противно томе може се очекивати и захтевати више наметнуто него без уплива са стране, потпуно слободно стечено уверење и створене такве навике по којима се уистини добровољно врши потчињавање заједници. Према самој животној реалности дакле указује се *немогућно реализовање једног иреалног* „принципа слободног потчињавања заједници“, особито ако је у питању принудна заједница, као што је државна.

Зато убацивање поставке „кад своју вољу и своје поступање сам доведе у сагласност“ у одредбу једног принципа дејствује као бачени камен у плитку воду. Али, такав један теориски потез у Младеновића учењу није ни случајан ни изузетан, већ је редован и условљен његовом тајанственом везом са тајанственим „унутрашњим судијом, који оцењује ту сагласност... коме наша личност мора да се потчињава,“ као „израз не само личности него и признатих вредности у заједници, без чијих вредности се не може развити личност.“ По тако магловитим речима је тешко и немогућно ухватити смисао који треба да покаже „унутрашњи судија,“ „морални закон у нама“, „наша савет.“ Све такве колико крупне толико тајанствене старе речи ниуколико не објашњавају тако један необичан нов принцип, какав се показује оспособљавање човека за слободно увршћивање у заједницу, нарочито ако се ова узима у смислу политичке заједнице, почев од приступања једној политичкој странци или радничкој организацији до националистичких и патриотских удруживања. Увршћивање и у те заједнице може се вршити и врши се двојако: на неки начин принудно, премда не и насилно, и слободно. Једну врсту принуде чини и



уписивање у странке, које се истина врши приволним начином, али је ипак зато само уписивање и издавање чланске карте једна врста обавезе и принуде, којом се умногом одузима слобода мишљења и даљег политичког опредељивања. Међутим, у земљама развијеније политичке свести обичним грађанима је остављена пуна слобода самоопредељивања приликом вршења избора народних посланика или неког референдума, па и без икаквог привезивања за поједине политичке странке, по којима су подељени само страначки вођи. Слично томе показала се разлика у мишљењу Троцког и Лењина у питању радничких синдиката у совјетској држави, од којих је први мислио да их начини саставним делом државне администрације, док је други настао да им и даље остави карактер слободних удружења<sup>1)</sup> Тако се и увођење колективистичког газдинства у Русији подводи под та два принципа (принуде и слободе), те се по једном она чине државним, подржављују се (совхозе), а по другом се уводе задружне имовинске и радне заједнице (колхозе), којима сељаштво слободно приступа, опредељујући се према стеченом уверењу о корисности заједничке својине. Кад тако знамо о *каквим* је заједницама реч, можемо судити о начинима и чињеницама оспособљења *човека* за слободно увршћивање у *шакве* заједнице. Свакако да у те начине и чињенице спада, у првом реду, само искуство, „сопствени доживљај,“ увиђање користи, схватање интереса класних, националних, општих и личних економских. У сваком случају васпитање, у смислу оспособљавања за слободно ступање у заједницу, не може бити опште већ мора бити везано или упућено на ову или ону заједницу. Али то се може чинити само код слободног, а *не и код принудног* увршћивања, како то напомену смо, код државне заједнице. Овде се може ићи за тим да се грађани задобију за ту заједницу и да јој буду одани, а не противни или у најмању руку да се показују према њеној судбини равнодушни.

Ако се пак принцип *слободног* потчињавања заједници хоће да прошири и на *неслободне, принудне* заједнице, какву чини један народ и разне народности у држави, да би тако била измирена демократска и фашистичка стремљења, онда је у том и њему сличном случају дата противречност која се не може никојим вишим принципом надмашити. За такве заједнице важе (пored извесних приволних средстава, каква се показују заједнички интереси), ауторитети власти и закона, лични уплив водећих личности и традиција. Али, у сваком случају, као што слобода не може важити независно од ограничења ауторитетом, тако у данашњем времену не може ни ауторитет владати без слободе и љубави. Зато нас утолико више мора интересовати у Младеновића Општој педагогици

#### д. Принципи педагошке љубави

За науку је важно питање о томе како се дошло до једног принципа и колика је његова теориска и практична вредност. Младеновић је с мало научним начином дошао и до овог принципа,

<sup>1</sup> Види: *Сл. Јовановић*, Поратна држава, стр. 145 и д.



који је од једне чињенице индивидуалног душевног живота учињен свеобухватним и највишим, а без његове шире основе у социалној љубави васпитача према *васпитувању* и васпитном циљу својих поступака, како смо то видели код проблема васпитне методе. Па ипак је зато такво начело писцу

„изгледало потребно не само ради потпуног обухватања целокупне васпитне функције него и због пресудне улоге коју осећање љубави игра при васпитању“ (161).

Ако потражимо основу не само томе него и сваком таквом начелу које се ставља на највиши врх моралног живота и васпитања, наћи ћемо једну, код Младеновића и других заступника „модерног правца“ педагошке науке, у мрачној низини првобитне природе духа човекова, и другу, код Канта, утврђену филозофско-спекулативним начином, као „морални закон у нама,“ познату као „наша савест“, као „наш унутрашњи судија.“ На ово се и Младеновић позива (на стр. 156), спајајући, необјашњивим начином, то двоје у нама: елементарно и првобитно са највишим, које је за Канта, као категорички императив, „једина непроменљива одлука, којом човек поставља највишу основу својих максима, по којима се рђаво преокреће у добро“. Ма да је ова Кантова поставка спекулативна, она је показала епохалан свој значај за преокрет педагошког учења, којим је преокретом оно управљено у филозофско-научном правцу, особито од Хербарта.

По Канту би педагогика и саму педагошку љубав, како према васпитанику тако према васпитању и васпитном циљу, објашњавала моралним законом у нама и дужношћу, док би јој „модерна педагогика“ с Младеновићем и другима објашњење тражила у првобитности самога душевног стања васпитаниковог и човековог уопште. Зато што се ово друго објашњење показује прениско, оно прво превисоко, оба су подједнако неразумљива, с том разликом што се превисоко показује догматичко, док се прениско објашњење показује хипотетично. Међу њима би се налазило као средње *културно* објашњење, тј. такво по коме се све стиче целокупном културом социалног и индивидуалног духа, понајвише културно-историским развојем. Овим начином, начином учења културне педагогике, треба тражити оно што чини *најширу основу* свему ономе чиме се „рђаво преобраћа у добро“ сваке врсте. На тој и таквој основи развија се *социална љубав у вези с индивидуалном љубављу, али не на основи ове*. Уколико се социална љубав покаже шира и виша утолико је мање „код сваког појединца друкчија“, јер је утолико више вођена идејом социалне солидарности и оданости општем добру. Таква идеја — сила доиста има чудотворну моћ. Јер тако „кад се воли, планина постаје долина“, како је рекао Горки у своме роману Дело Артамонових. Таква љубав је толико моћна да ниске и уске вредности индивидуалног живота преобраћа у високе и широке вредности социалне љубави, — тако је (опет по једној речи из истога романа) моћна да и немо камење натера да проговори.

Али, да идеја љубави постане идеја — сила, то она не може постати по самој замисли, по препорученом и надоцираном „принципу педагошке љубави“, како томе учи Младеновићева педаго-



гика. Јер и Петар Артамон се показао немоћан да оствари своју добру вољу за бољим васпитањем свога сина од онога како је њега отац васпитавао, нити је могао према радницима показати социалну љубав, која још не беше у самом социалном животу сазрела, као што се ни љубав према своме сину није могла у свакој прилици потчинити доброј вољи и намераваној методи. Зато премда се добронамерни отац устезао да употреби методу свога оца, ипак је у прилици кад се његов син показао према својим друговима, дечацама нељубазан и није хтео веровати њиховом глупом брбљању, он најзад „реши да је најпростије и најразумљивије — тући“, те га је одгурнуо и заповедио: „Одлази. Седи у својој одаји и остани тамо.“ Поред све љубави и према своме сину и према самом васпитању, показала се дакле *немоћ примене* добре методе васпитања, *принцип се показао немоћан* у његовој примени, јер се стварност, животна пракса показала јача од „сиве теорије“. А рђава метода васпитања није могла никад донети неко васпитно добро, поред свега лепо реченог, да су

„Љубав и преданост у стању биле да изгледе многе недостатке старих, одбачених метода и да покажу изванредне успехе у васпитању“ (152)

На шта све мисли писац при оваквој једној констатитацији, да ли само на методу *васпишања*, о чему је реч, или на методу *нашаве*, о чему није реч? Ако мисли на прво, погрешно је; ако мисли на друго, депласирано је. Јер, као што је Петар Артимон, својом погрешном методом васпитања, учинио непоправљиви грех, те му син нанету увреду никада није заборавио и она је оставила неизгладиву ограбину на његовој души, тако никада никакав недостатак старих, одбачених метода у својој примени није могао показати изванредне успехе у *васпишању*, ни поред показане љубави и преданости. То још може бити случај у *нашави*, али тамо где се педагошки акт дотиче осетљиве душе ученика и васпитаника „свака се погрешка свети“. А то је зато тако што је *закон методе* виши од сваког „општег педагошког принципа“.

Сад мало поређења. Довде смо видели колика је и каква теориска и практична вредност једног тако одвећ уопштеног и високо постављеног као свеобухватног принципа. Сад ћемо мало загледати у његово далеко порекло и заборављено сродство.

Старост порекла љубави као највишег принципа показује историја хришћанске цркве. Сродство принципа педагошке љубави са идејом хришћанске љубави у васпитању даје се познати по старој религијској педагогици. Старост и сродство идеје — принципа љубави пада на рачун *пишчеве оригиналности*, док разлика међу њима пада на штету *садржине* принципа педагошке љубави. Једно и друго даје се лако увидети, ако упоредимо учење Младеновићеве Опште педагогике и учење Шварц — Куртмановог „Уџбеника васпитања“ I део. У овом старом педагошком спису као идеју водиљу налазимо хришћанску љубав, која „као киша с Неба оросава човека и народе“ насупрот душевној суши човека и друштвеног живота, а као „малтер за зидање на Земљи“ везује појединце, редове и народе у уже и шире заједнице. Али, идеја љубави тако теоријски схваћена не реализује се подједнако



ни у самој васпитној стварности, те има и родитеља и управљача и васпитача који ни по рођењу нити по васпитању нису за васпитачки позив. Зато се вели у старој педагогици:

„Има у највећој мери честитих и побожних лица, која потпуно оскудевају у моћима да се с децом опходе, и која су стога немоћна да задобију поверење и љубав деце, док друга овај рад поседају у високом степену, тако да без муке и самосавлађивања одмах улазе у мишљење и поступке деце. Зато сваки, који се хоће да ода васпитачком позиву, треба претходно озбиљно да испита (а ми бисмо рекли, да буде претходно озбиљно испитан), да му недостају услови за успех... Код сваког избора позива такав је испит ствар савести, код овога то је пак грех према младоме роду, кад се лако-мислено преко тога прелази. Но и после срећног избора не сме васпитачу изостати вежбање у опхођењу са децом.. вежбање у стрпљењу и веселости детета а да се притом не повреди озбиљност човека.“<sup>1)</sup>

Тако једно старо учење о васпитању скромно учи о важности и неважности васпитачке љубави, препоручујући при томе одабирање и вежбање за васпитачки позив, али без икаквог мојсијевског и кантовског императивног налагања, како то чини Младеновићево учење, које се усто хвалише једним више „новопостављеним“ принципом. Међутим, то је само измењена етикета, прекрштена стара идеја у „нов принцип“. И све што се каже о важности тога „новог“ принципа само је рђаво формулисање већ давно познатог, кад се на крају даје оваква дефиниција:

„Зато ми уздижемо педагошку љубав такође до једног општег принципа који гласи: Заснивај сваки свој педагошки поступак на љубави и преданости, да би код васпитаника изазвао такође љубав, преданост и поверење, јер ћеш тако најуспешније и најлакше потпомоћи развитак васпитаников до самосталне, морално слободне личности и оспособити га за праву службу заједници“ (159).

Упоређени наводи из старог „Општег учења о васпитању“ и једне нове „Опште педагогике“ дају ову паралелу: прво се показује реално садржајно, друго одаје увек празнине; прво посматра саму чињеницу љубави, друго се показује као празан и безначајан општи говор; старо учење чини ограничење, опомиње на самоиспитивање и упућује на вежбање, док ново издаје императивни налог са висине Синајске горе, прописује безусловну и апсолутну педагошку љубав. Онај први начин учења по Младеновићу припада традиционалној педагогици, док он само свој начин учења сматра за научни и филозофски! Међутим, ми бисмо по свему рекли, да је посредни двојак парадокс, јер се по датуму ново показује по форми и садржини застарело, те је без икаквог истинитог посматрања, јер је без анализовања чињеница, док по форми и по садржини старо учење стоји ближе истинитој науци. Стога као прекор оваквој новој педагогици, каква се показује Младеновићева, важе речи исте старе педагогике: „Говори се о васпитању, али се мало чини за њега.... Педагози су обично за писаћим столом, али не у дечјој соби“ и животној стварности. Из исте старе науке о васпитању могу се навести од неког песника тамо узете речи: „Сива је, пријатељу, свака теорија, а зелено је златно дрво живота“.

<sup>1)</sup> Schwarz und Curtmann, Lehrbuch der Erziehung. I. 8 A. Leipzig und Heidelberg 1880 S. 213.



Сива боја такве теорије и сувише је ишарана својим ироничним опаскама на све досадање педагошко учење, те наместо озбиљног проучавања и закључивања по законима логичке неопходности, она педагошку љубав уздиже до општег и највишег свеобухватног принципа из све самих оваквих поставака:

„...Љубав изазива љубав, поверење ствара поверење, а на преданост се одговара преданошћу. Из заједнице тих расположења проистиче сам по себи једини правилан однос васпитаника према васпитачу... боље него што ма како добро смишљена вештачка средства могу то да учине. Љубав претставља ону срдачну духовну везу између васпитаника и васпитача, за коју васпитаник спонтано и радо захваљује осећањем страхопоштовања и ауторитета. Ну васпитач не може изазвати такво расположење, ако и његова љубав није проткана истим осећањима према свему што је истинито лепо и добро“ (158)

Код овако празних општих речи намеће се питање: Да ли се писац, ма и за један часак, обазрео на стварност, кад тако теорише? Зар између ученика и наставника уистини увек и безизузетно „љубав изазива љубав, поверење ствара поверење...“? Зар нису на страни ученика, па и своје деце, тако чести и обични, бар у нас, случајеви злоупотребе тих васпитних добара? Зар писац ни за тренут ока није посумњао у довољну основаност својих поставака: да једино из тих расположења, и то *сам по себи* проистиче једини правилан однос, и да су, поред љубави, излишна сва друга „ма како добро смишљена вештачка средства“! А шта ћемо рећи и чинити, у врло честим приликама, када се покаже да љубав, поред све њене срдачности, не претставља ону срдачну духовну везу коју заслужује и преданост васпитача и наставника и не покаже се да „васпитаник спонтано и радо захваљује осећањем страхопоштовања и ауторитета“? И зар доиста *ауторитет* код детета уживају „истински вољена мајка и сестра или и вољени друг“? И зар се доиста из „прве клице савести код детета“, коју чини љубав, захвалност и поверење, те из тога потекла послушност, јавља „осећање дужности према народу, држави, човечанству и најзад према општој, вечној заједници с Богом“?! По тој „сивој теорији“ дакле све што је највише развија се из једног најнижег, а све то по једном општем и највишем захтеву по коме се „љубави која види“ придаје „пресудна важност за правилно и успешно васпитање“! У истом смислу се даље овако наставља:

„У данашње време многобројних предлога за реформу васпитања и разноврсних метода за извођење предложених рефорама, не може се довољно истаћи пресудна важност љубави, коју смо назвали педагошком за успех у васпитању“. (Стил!) Недостатак такве љубави главни је узрок неуспеху“ (159).

Опет морамо прекинути тај тако звучни говор једним питањем без одговора: Чијем управо неуспеху је главни узрок „недостатак такве љубави“, да ли оних који су предлагали реформе, или оних који би требали да следују оваквим теоријама као што је Младеновићева? Писац је врло удаљен и од саме помисли на такво једно питање, кад верује да је довољно што више уздићи статуу богиње педагошке љубави, па је већ тиме проблем васпитања решен. Зато он може овако даље да нас учи, опет у извесној сличности с напред поменутом старом педагогом:



„Највећем броју оних који се посвећују васпитачком послу несумњиво је потребна туђа помоћ, да би дошли до правилног разумевања компликоване васпитне функције, али нема ниједне методе, која би била тако савршена, да би без љубави и преданости према васпитачком послу могла сама за себе да буде довољна и успешна... Зато они који немају љубави за васпитаника нити за предану службу заједници у правцу васпитног циља не би требало да се посвећују васпитачком позиву. Шаблонско, занатлијско, механичко извођење ма каквих прописа, без љубави и преданости, није посао оних који носе племенити и узвишени назив васпитача... С друге стране, у великој су заблуди они који мисле да им ова или она „најновија“, „опште призната“ метода може обезбедити успех и онда кад је примењују без љубави и преданости...“ (159).

Према напред изложеним речима из старе педагогике, овде изложене речи из нове педагогике показују „стару песму на нов глас“, отпевану заједљивим тоном, задахнуту духом мржње према „овој или оној најновијој, опште признатој методи“. Разлика између старог и новог певања једне исте песме је у томе што старо певање показује просту, али пријатну модулатију, док се ново одликује сувишним извијањем и самоистицањем. Новим певањем се усто једнострано и сувишно наглашује *једна* чињеница успеха у васпитању и настави, а то је исто толико погрешно колико њој противно схватање, које полаже све на стручно знање и упућеност у добар начин наставе и васпитног поступка без унутрашњег фактора. Зато у коликој су заблуди они који мисле „да им ова или она метода може обезбедити успех без љубави и преданости“, у толикој заблуди су и они који с писцем мисле да се успех може обезбедити из љубави и преданости без „ове или оне методе“, била или не била то „најновија“ и „опште призната“.

Сувишно наглашавање „педагошке љубави“ и њено уздизање до највишег принципа није толика заблуда колико је погрешно схватање да се једна природна и спонтано појављивана функција у индивидуалним односима претставља као опште важна културна функција. Љубав, оданост, поверење, поред срећног наслеђа у подобности за здраве међусобне личне, породичне и шире социјалне односе, условљени су још и повољним околностима ужих и ширих животних заједница, као и целокупним садржајем културнога живота, док напротив, без тих услова, изостаје и љубав и оданост, и поверење, те наместо њих наступају њихове противности. Свим тим условима, као и самим духом времена, повременим стањима, дакле свом садржином једнога отсека живота и времена, одређено је како индивидуално тако социјално *биће*, иза кога често далеко изостаје свако педагошко *шреба*, а наместо овога се истиче само *бйшно шреба*. Зато права наука и филозофија мање полажу на само *небйшно педагошко шреба*, а много више на испитивање чињеница и утврђивање законитости појава напредовања и опадања моралних квалитета духа појединца и заједнице.

Најмање би смела педагошка наука да своје поставке, принципе, методе утврђује полазећи *с једног* краја, било левог или десног, доњег или горњег. У ту кардиналну погрешку запала је педагогика о којој је овде реч, тиме што све своје опште поставке



и основна сазнања о васпитању утврђује полазећи из замрачене низине „првобитне активности“ индивидуалног духа. Полазећи са тога краја, ниједна се наука, као ни филозофија, не може индуктивним путем уздићи до основних општих закључака, па то не може постићи ни педагошка наука, ни филозофска педагогика. Пре се до таквих закључака може доћи дедуктивним путем, полазећи „озго“, од свеобухвата културног живота и развитка, спуштајући се одатле у низине васпитања појединаца и заједница. Јер природно је да се видик и његова равнина указују у погледима са висине а не из низине. Но ни та, као и свака друга, једностраност не доводи до пуне истине. До пуне истине се долази само двостраним посматрањем.

\* \* \*

Према свему што смо могли разумети из „основних сазнања“ и о општим педагошким принципима, писац и овде свуда води двоструки говор, који смо познали и код проблема васпитне методе. Јер он, као што смо раније видели, *одбацује* једну општу, па ипак *формулише* једну такву методу васпитања. Такву једну методу он је поставио на основу *индивидуалне љубави*, па је потом ову уздигао до *ојшћег*, и то највишег и свеобухватног принципа. Уопште узев, писац се труди с једне стране, да своје *ојшће* методолошке поставке изрази у виду општих педагошких принципа, мислећи да им је довољно испитао њихову *ојшћу* законску важност у самом *ојшћем шок*у развијка, и то из првобитне активности духа, а под упливом општега *социално-психолошког и културно-историског* живота, док им, на крају, налази одредбе у духу *индивидуалистичког* васпитања, те оне почињу: „Омогући... Старај се... Не заборави... Управљај се... пази... допринеси... Заснивај сваки свој педагошки поступак...“!

По свему се добија утисак да су у много и врло разнолико знање утопљене идеје. У фигури речено, велику количину примљене хране желудац није могао да свари. Обољење од „проширеног стомака“, створеном нездравим апетитом за насилном оригиналношћу, причинило је поремећаје и у систему Младеновићеве Опште педагогике. Зато, пре него загледамо у посебно учење ове волюминозне књиге, намеће се потреба за оценом и самог њеног система без система.

**Дали сје набавили:**

**Документа**

О УЧИТЕЉСКОМ НАЦИОНАЛНОМ РАДУ У ПРОШЛОСТИ I КЊ. 10 ДИН. и

**„Учишћеву“ библиографију**

ОД М. Р. МАЈСТОРОВИЋА 10 ДИН.

Југословенском учитељском удружењу Београд на чек. рачун бр. 53.081.

Пошаљите 20 дин. и обе књиге добијате о нашем трошку.



# НЕСТАШНИ ПЕРА

— Л. БОЖИНОВИЋ —

СВ. НАСТАСИЈЕВИЋ  
1936

*Allegro moderato*

*p* У ма-ло-га Пе-ре Све и-де без ме-ре Ма-ко це-о дан

*f* Ма-ма ви-ге ња-ди Ма-ма му се ср-ди а-ли у-за-мвн

*p* Ју-шрос ра-но, е-шо У-сину-на-о ње-шо Ма-о за и-наш

*f* А њо-сле је ма-ле Ма-чи-ће од ша-ле сше-за-о за врати

*Moderato espressivo*

*p* Мач-ки би-ло жа-о Што је Пе-ра за-и *mf* У смис-ли-ла њош



# НЕСТАШНИ ПЕРА

*p* Плав-ла-ло је ма-ге Нех сад Пе-ра њла-ге Каг је вра-го-лон

*mf* Нок-ши-ма је ња-ко *cresc.* За-ка-чи-ла ла-ко *f* Пе-ри-гин об-раз

*p* Са-га Пе-ра ска-ге *mf* Туж-но Туж-но њла-ге *f* Цу-ри кр-ви мјаз

*тр.* За-што мо-ли Пе-ра Ви-ше зло не сме-ра до-бар је он сад

*p* Ни-ко-га не му-чи *тр.* *mf* *mf* *f* Већ за-гај-ке у-чи Јер зло што је јад

Југословенском учитељском удружењу Београд ил. чек. рачун бр. 52.081.  
 Поштомате 20 дана, а обе калге добијате о нашем трошку.



## ШКОЛСКИ РАД

ТИХОМИР Т. ПРОДАНОВИЋ:

### М а ч к а

(РАД СА III РАЗРЕДОМ)

Крај засеока на брегу упаљена је кречана. Ми смо будно пратили цело пословање од разбијања камења, зидања кречане, прављења ватриног гнезда, слагања кречњака, па све до паљења ватре. Кречана гори већ четврти дан. Деца из тог засеока не могу да се напричају како је лепо увече гледати кречану како светли и како је тамо велика врућина.

То јутро ме је цела учионица дочекала и сувише гласним повицима: „На кречану! Хоћемо на кречану! Сутра ће се угасити.“ Пењемо се уз брег. Деца живо коментаришу о кречу, ватри, врућини итд.

„Гле, гле како игра ваздух... У-ху, ала гори!... Пази, пази: сама цепаница иде унутра — вуче је пламен. Ено, ено дима!“ Деца обилазе кречану. Посматрају усијано камење и уститрани ваздух. Примећују, запиткују. III и IV р. и овај пут слободно прибележавају своје записке о стварању креча. Кречари дају деци најопширнија обавештења. Један малишан из III р. осигурава за нашу збирку леп комад креча преко старог кречара.

Наједанпут је горе код букава залајао пас. Деца се наглас зарадовала призору који се одиграва крај букве. Пас је наваљивао на мачку, а она се бранила и узмицала. Још једном је огребла гарова, а онда се хитро винула уз букву. Гаров је још дуго лајао и погледао на високе огранке у које се скрила мачка. „Е, сад да се гаров припне горе... Или да маца некако падне... Било би черупања!“ „А зар би ви волели да се они туку?“ „Молим, наша мачка спава са шарком на прагу, они лепо живе.“ И још стотину примедба.

„Е, сада сте се сити напричали о свађи маце и гарова, а и нагледали сте се кречане. На реду је да се нешто ради.“ „Ми би правили мале кречане“ — говоре мали прваци. „И ми би то исто!“ жели II р. „Добро, али ви из II р. да мало бројите камење са првацима, да се они мало вежбају у рачуну.“ — „Гледали смо данас један бој — кога ви више волите, је ли ви из III р.“ „Ја мацу — Ја гарова.“ „Који су за мацу нека дигну руку.“ „О, па вас је више... Ја знам лепу причу о дивљој маци и њеном припитомљивању — ја бих вам је сада испричао, али, ето, има деце која не воле мацу.“ „Причајте, причајте!“ Сада су сви у заједници једне жеље. „Да ли имате неко семе, ви из IV р., које се може наћи у шуми?“ „Немамо.“ „Ваш посао ће бити, да скупљате семе букве и храста.“ I и II вредно копају јаме и праве мале кречане. IV р. се расуо по шуми и натичу се ко ће наћи лепши узорак буквице и жира. III р. очекује најављену причу.

„У пећини старог чиче из Крапине појавило се много, много мишева. Муку је мучио чича из Крапине с њима, јер у то време



још није било питоме цице маце као данас. Гонио чича из Крапине мишеве, викао на њих, убијао их каменицама и штапом, али то није ништа помагало. Ноћу су мишеви уједали и самог чичу из Крапине. Он је тада бесно скакао и будио своју чељад, гласно вичући: „Циу, циу!“ — а тиме је он својим чудним језиком говорио да су се опет појавили мишеви. Сви би они устали и водили борбу са силним мишевима... Једног дана отишла је сва чељад чиче из Крапине у лов и скупљање плодова. У пећини је остао висећи на зиду један одерани зец кога је прошлог дана каменом убио најстарији син чиче из Крапине. На букви крај пећине била је једна дивља мачка која већ четири дана није могла да нађе ништа за јело. Она је била јако огладнела и погледала је на све стране не би ли негде нашла нешто за јело. Напослетку је опазила оног одераног зеца у пећини. Сишла је брзо са букве и отшуњала се у пећину. Хитро се припела до зеца и почела га халапљиво јести. Одвише гладна, она није ни приметила кад се у пећину вратио чича из Крапине. Он је одмах приметио мачку, прикрао јој се и поклопио је кожом од медведа која му је служила уместо капута. Мачка се копрцала, али јој ништа није помогло. Она је постала заробљеник чиче из Крапине. Кад су се вратили и остали укућани чиче из Крапине, он им је сав радостан почео показивати уловљену мачку, коју је зазидао камењем да случајно не побегне. Чича из Крапине се радовао и пљескао својим дугачким и чупавим рукама. Пружао је руке према мачки и викао: Мјау, мјау. То је на његовом говору значило реч мачка. Сви су они заволили уловљену мачку и сваки дан је добро хранили. Једног јутра су се сви веома изненадили: мачка је омацила петоро мачића. Мачићи су мјаукали, маца их умиљато лизала, а чича из Крапине и његови укућани смејући се дизали шест прста и непрестано викали: Мјау, мјау — хотећи тиме рећи да сада имају шест мачака. Кад се мачка припитомила и смирила, онда су је пустили из њеног затвора. Она није никуда ишла од својих мачића, који су били још питомији од своје мајке. После се размножило много, многих питомих мачака и у кући чиче из Крапине и његових рођака никада више није било много мишева. Ето, тако је постала питома мачка, или Мјау, како је то говорио чича из Крапине, који је од дивље мачке створио питому мачку.“ ...

Деца у слободном разговору детаљно обнављају испричану причу, нарочито оживљавајући говор крапинског човека. У том слободном разговору разумљиво да није изостала и анализа саме приче, при чему су деца дала ванредно објашњење о мачкиној љубави према мачићима које је омацила и који су је задржали да не бежи у шуму. „Ми једном понели мачиће, па их сакрили, а наша маца узела маче у уста, па га опет однела на старо место.“

Цртежи, премда стварани на коленима, дали су неколико ванредних делова из приче, међу којима се нарочитом пластиком истицао бој чиче из Крапине са мишевима, заточење мачке и њено мацење. Вредно је поменути да деца и за време цртања спроводе захтев помагања и узајамне сарадње, што је у овом конкретном случају било у виду договора које све моменте и предмете треба



унети на поједини цртеж; чиме се ни у ком случају не спутава лични полет и самостварање, него му се чак даје одређенији смер и шири избор.

„Да ли би сте могли, децо, негде у оближњој кући да нађете једну мирну мачку? Требала би нам само неколико часака, да је ви боље разгледате и упознате.“ Деца се убрзо враћају са великом сивом мачком. „А, то је деда Николина Дремавка — само дрема и спава. Каже дед Никола да су јој мишеви почупали бркове.“ „Е, сада да ми лепо описујете ову мачку — шта све видите на њој?“ „Глава јој округла... Има кожу... Реп јој је дугачак; она с њим миче кад види миша... Витка је. Ух, што лако скочи! Погури се, па истом полети као тица... Очи су јој боље него наше. Молим, она светли с њима ноћу — ја једно вече нисам знао то: мама, мама, ено гори кревет, а то није горио кревет, већ мачка лежала на њему. Светле јој очи као свеће.“ — „А како се она, олако лако пење уз букву кад јој се примакне зло?“ „Има она оштре нокте као игла — ево, могу се видети и код Дремавке... Е баш неће да их покаже: увукла их. А да се јави мија, ала би га шчепала.“ „Шта рекосте: може их увући?“ „Па да.“ „А ми наше?“ „Не можемо, не можемо па нисмо ми мачке!“ „Погледајте у њене табане, децо, шта видите?“ „Као мале лоптице.“ „Зашто је то тако?“ „Да лакше иде — и наша пета је овако мека — а и да се може пришуњати мишевима.“ „Ала ви то знате као да сте некад и сами били мачке.“ „Молим, господине, Дремавка огребла Дену.“ „Е, па она је тиме хтела да каже да је време да је пустимо.“ Дремавка је хитрим корацима напуштала наше друштво. Деца су је испраћала раздраганим повицима...

„Лепо сте испратили цицу мацу. Сада знате готово све о мачки: и како је припитомљена и о њеном телу. Али нам је још нешто преостало: требало би да мало поразговарамо и о мачијој породици. Ја се сећам кико сте ви прошле године весело говорили о кокошијој породици. Де, сада да чујемо ко је отац код мачака, како се он зове?“ „Мачак! Мацован, а кажу му и Мацан.“ „А мајка?“ „Мачка! Мица! Маца... Она својој деци преде а и људима кад је милују.“ „Како она храни своју децу?“ „Доји их млеком, а кад мало поодрасту, улови им и понеког миша.“ „А деца?“ „Мачићи! Они су мали, само мјаучу и сисају.“ Тако су деца у једном занимљивом говору претресла и мачију породицу.

Неколико дана после овога деца су у свом јутарњем извештају напоменула и ово: мали Страшимир и Рајчо (браћа) причали код куће оцу и мајци како је припитомљена мачка. Страшимир је само приповедао, а Рајчо је чак преврнуо кожух, затворио мачку и говорио као чича из Крапине- мјау и циу. Деца су са пуно радости причала о томе. Један доказ како се дубоко засеца у дечију свест рад који не одише књишким загушљивим дахом. „Мени је мило што су њих двојица причала код куће о ономе што су радили у школи. „Не само то, ја бих жело да и ви нешто слично изводите овде пред нама у школи, као што су њих двојица код своје куће. Зато би било згодно да се сада лепо договоримо, шта би све требало направити, шта говорити,



колико да вас суделује, па да то онако најлепше буде. Ја ни овога пута нећу да се много мешам у ваше послове; хоћу да видим како ћете ви то сами извести. Сада на посао! Ви ћете то лепо сложити, ја знам, само се сви заједнички договарајте и радите“.

Деца радосно прелазе на тај посао: После дугих договарања а и живих расправљања, деца су изнела предлог о извођењу импровизације припитомљавања мачке, у чему ће се опет одразити у пуном светлу тврдња, да деца сама и незауздавана, сувишном, а често пута штетном, бригом наставника могу много тога да учине и потврде, да је њихов дух тако дијаметрално опречан бесмисленом предметном цепању. Ево тог њиховог предлога: изводиће претставу у дворишту крај зида, да то изгледа као да је пећина; прво ће се приказати ноћ кад мишеви нападају на чичу из Крапине и његову породицу, затим заробљење мачке и радост свих укућана и напослетку миловање питомих мачака. Деца напомињу да сви они који буду претстављали морају имати извраћене кожухе и да ће наложити ватру, и то „кресањем како је радио и чича из Крапине“.

Само извођење је текло овако: породици чиче из Крапине је зима, они тај осећај хладноће испољавају дрхтањем и мрмљањем бррр — ху, после сви чланови вредно спремају ватру кресањем кремена о кремен. Кад се ватра разгорела, сви су полегали, а један ђак је почео да прича: „Пала је ноћ. Породица чиче из Крапине спава. Она нема добру цицу мацу која би их чувала од мишева. Мишеви су гладни и нападају чак и на људе.“ „Праљуди“ скачу и уз повике: циу, циу, циу! гоне замишљене мишеве. — После тога говори једна ученица: „Једног дана породица чиче из Крапине отишла сва у лов и сабирање воћа и плодова. Пећина је остала сама. На њеном зиду висио је један одерани зец. Крај пећине на букви била је једна гладна дивља мачка. Гладовала је већ три дана. Нањушила је оног зеца у пећини и брзо се увукла унутра да га поједе. Била је јако, јако гладна и није опазила кад се је вратио чича из Крапине у пећину. Он је на њу полетио и уловио је.“ Један малишан је носио на рамену камену секиру. Опрезно је скинуо свој кожух и бацио на замишљену мачку. У кавезу од камена већ је робовала из суседства донета мачка. „Чича из Крапине се много радовао уловљеној мачки. Кад се је вратила његова дружина, сви су се радовали том лову“. Укућани пећине скакућу око камене ограде, пљескају рукама и усхићено певају: мјау, мјау, хоп, хоп — мјау, мјау — хоп, хоп. Говорник наставља: „Мачка је била скотна и она се ускоро омацила. Више никада мишеви нису досађивали чичи из Крапине и његовим укућанима.“ Дружина чиче из Крапине седи и храни мачку и петоро мачића. Понеки весело запева: мјау, мјау — и потом дигне шест прста, желећи рећи да имају сада шест мачака. — „Мачка и мачићи се припитомили. Нису били више дивљи и нису никуда бежали. Ето, тако су постале питоме мачке“. — Глумци се повлаче са „позорнице“. Мачке се односе суседима.

Сва деца весело коментаришу приказивање припитомљавања мачке.



МАТО ЛОВРАК:

## О глумљењу у народној школи<sup>1)</sup>

### 3 РАЗГОВОР МАЛИХ СКЛОНИШТАРАЦА

(Овај разговор удешен за позорницу особито је прикладан стога, што може упослити 18 дјечака, док заправо најтеже улоге имаде највише четворо до петоро дјечака. Ова драматизација слободно је створена на темељу закључног једног разговора, којег сам чуо једног дана међу дјечацима мојега одељења, који су готови сви ђаци врло сиромашних родитеља са најудаљенијег периферије великог града. Сваки ће наставник врло лако опазити што је у играказу заиста од деце, а што од наставника придано. Код овог сценског разговора желимо нагласити ово: Тај сценски приказ особито, а исто тако ни она два прије овога нису уопће писана по законима драмског литерарног дела. Ту се може да виде дијелови драме. Ту нема кризе ни перипетије и т. д. Унаточ тога могу дјеловати с позорнице исто ефектно, ако се дјеца увјежбају солидно глумачки, и ако се, особито у овом случају, разговор извађа у живом темпу, бурно без станке, т. ј. управо онако како бурно тече разговор међу дјецом. Још нешто треба да се каже: Овим драматизацијама је главни циљ да дадемо неколико практичних примјера драматизација, према којима ће евентуално вјешт наставник створити сличне играказе, који ће бити подеснији за његову околину. Овај „разговор“ не би био толико за село. Он је узет из живота великоградске сиротне дјеце. Према њему ће наставник са села моћи удесити „разговор“ својих малих ученика сељачића с нешто мало вјештине. Да се не догађа овај сценски приказ опет у разреду као онај први, ставили смо га у просторије градског склоништа (обданишта), у којем наши сиромашни ђаци бораве преко цијелога дана под паском учитељица. Тамо се и хране и приправљају за школу. Мојих осамнаест ученика извело је овај играказ на школској приредби, која је била изведена у славу „Мајчиног дана“ и „Црвеног крста“. Зато смо коначно разговора онако у пар реченица удесити „пригодно“, с обзиром на „Мајчин дан“, (дан Црвеног крста.)

Прије него што се завјеса рашири, чује се на позорници звекет ножева, виљушака и жлица као и дјечији жамор. То мали склоништарци управо ручају. Кад се завјеса рашири, на позорници се виде три стола. Око њих осамнаест столица. На столовима много књига, биљежница, пера и оловака. Изнад врата пише великим словима: „Благоваона градског склоништа.“ Усред собе са стропа виси табла са натписом: „Учионица склоништа“. Још једно кратко вријеме публика гледа празну позорницу и слуша жамор и звекетање из благоваонице. Наједном наста мир на позорници. Кроз врата улазе ђаци. Кад су сва осамнаесторица на позор-

<sup>1)</sup> Види *Учишељ* стр. 137 и 275.



ници, стане у средину *13 дјечак*. (Глади се по трбуху и говори): Аха! Данас је би за нас одличан ручак! Шпинат и фаширани шницл! Наситио сам се до гуше! *2 дјечак*; Зато ће сутра бити лук повјак! Тај ће ти сигурно покварити весеље! *17 дјечак*: Но, па проћиће и тај дан лука повјака и доћи ће опет иза њега славан дан резанаца са орасима. Сви (се сладе): Аха! Фино!.... *1 дјечак*: Дечки, доста је разговора о јелу! Хајдемо на столове! На посао! (Сви сједају за столове, осим *2 дјечака*. Овај узима своју столицу и носи је напред на позорницу близу рампе, тик до публике и сједне на њу као да јаши.) *18 дјечак* (устаје за столом и буни се): зар да и данас учимо?! Па данас је „Мајчин дан“! Сви (прихватају): Тако је, тако је! Зашто баш да и данас учимо?! *1 дјечак*: Зар сте заборавили, што нам је казала госпођица учитељица? Сви: Што? Што? *1 дјечак*: Мајчин дан ћете најљепше прославити у раду. То ће њих највише развеселити. Сви: Па, нека буде тако! Дакле на посао! Мајкама у част и на весеље! *2 дјечак*: (са своје столице злобно): Радите, будале! Ја нећу!! *1 дјечак*: Зашто не радиш као и ми сви? *2 дјечак*: Јер ми није потребно. Хвала на питању! *1 дјечак*: Како ти не би било потребно? *2 дјечак*: Па, нећу ићи у више школе. Нећу постати а-дво-кат! *1 дјечак*: Него шта ћеш бити? *2 дјечак*: Бићу сигурно радник на циглани као и мој отац. *3 дјечак*: А знадете ли, што ћу ја бити? Сви: Што? Што? *3 дјечак*: Ја ћу бити сластичар. Правићу торте, кремшните и сладолед. *4 дјечак*: Ја ћу бити пекар! Пећи ћу перце. *5 дјечак*: Ја ћу бити месар. Код мене ће те добити увек свјежу телетину и говедину с леда. *6 дјечак*: Ја ћу бити електротехничар. *7 дјечак*: А ја ћу се изучити вадити и блумбирати зубе. Сви: (се смеју): Ха! Ха! Ха! *8 дјечак*: Мир! Још мене нисте чули! Ја ћу бити шофер на најопаснијој цести Котор-Ловћен-Цетиње! *9 дјечак*: Ја ћу бити учитељ! Сви: Охохо! Охохо! *2 дјечак*: (злурадо): Бићете ви још свашта! Сви: Што? Говори! Што свашта? *2 дјечак*: Бићеш општиник као твој отац, у кризи без посла. Сви: Ууу! *2 дјечак*: Што хоћете?! Ти ћеш можда чистити на тргу ципеле! Сви: Хууууу!! *2 дјечак*: Ахаха! Само хучите! Бићете ви још сметљари! Чистићете смеће на Озаљској улици! Сви: Хуј! Фуј! *1 дјечак*: Но, па што! Зар сметлар није човјек?! *10 дјечак*: Ја желим бити трамвајац. *2 дјечак*: А, то је друга ствар, кад се каже желим бити, а друго је кад каже, бићу! *11 дјечак*: Ја каним бити машинист на локомотиви експресног воза Париз — Цариград! *2 дјечак* (подругљиво): А ха! Овај опет кани бити! *12 дјечак*: Ја ћу бити пилот рекордер на прекоокеанском авиону. Сви: (зинуше): Ааааааа!! *2 дјечак* (диже се изненада са своје усамљене столице и плаче): А јој! А јој! Сви (скочише око њега): Што ти је? Што ти је? *2 дјечак* (кроз плач и кроз ужасан страх): Јао! Пао је мој друг, пилот рекордер, заједно с авионом у море! (врисну). Ено гледајте! Сад га гута морски пас!.... Ха! Ха! Ха! *1 дјечак* (огорчено): Другови, оставите га, он нам се свима руга. Јалан нам је, што смо си изабрали лијепа звања.... *13 дјечак* (прекида): Та, ја још нисам рекао! Сви: Да чујемо! *13 дјечак*. Ја ћу бити подофицир! И то пешадијски, а не, не! Радије коњички,



а најрадије морнарички. Пазите имадем дара за то звање! (Командује, али га другови не слушају, већ раде обратно.) Мирно!.... На месту вољно!.... Сви: А ха ха ха ха!!... Сјајно! Способан си! Класа!! 14 дјечак: Мир!! Какав је то неред?! Ја ћу бити полицај. Гледајте ме! Стајаћу овако на раскршћу улица као прометни редар и пуштаћу аутомобиле, бицикле и кола. (Маше рукама) Долазиће к мени страни туристи (Опонаша их), и питаће ме: „Bite šen, vo ist hotel Esplande?!“ „Rechts, bite!“ „Danke“. „Bite!“ Сви (се смију): А ха! Ха! Ха! Сјајно! 14 дјечак (виче): Што је то?! То су некакви гангстери! (Вади из стражњег џепа на хлачама мали дјечији револвер и напери их у другове): Руке у вис!!! (Подигоше руке) 2 дјечак (прекида ову сцену злобним смијехом): Ха! Ха! Ха! Хтио би ти пендрек у руке! Шиц! Требаш још много жганаца појести! 15 дјечак: Зато сам ја изабрао нешто једноставније! Ја ћу бити професор. Сви: Силно! То је њему једноставније! 16 дјечак: Ја хоћу да будем доктор! 1 дјечак: Какав доктор? Медицине, права, или... 16 дјечак: А што ти га знам! Хоћу бити господин доктор! Ето тако! Сви: А ха ха ха! 17 дјечак (виче): А, знадеш ли, народе, што ћу ја бити?! Сви: Пссст! Да чујемо! 17 дјечак: Ја ћу бити глумац! И то славан глумац! (Сви управо урличу и фићукају. Настао је прави лом). 1 дјечак (виче у том метежу): Поднаредниче, начини ред! 13 дјечак (се узалудно дере): Мир-но!! Мир-но!! 1 дјечак: Нека уређује полицај! 14 дјечак (напери револвер): Руке увис!!! (Њега послушаше. 2 дјечак (подругљиво): Ниси рекао, каниш ли бити славни казалишни или кино глумац! 17 дјечак: Радије би био киноголумац! Онда би ме гледао цијели свијет! 2 дјечак: Само мораш бити феш и лијеп као слика. (Мотри га од главе до пете и наставља подругљиво, жмигнув публици) А то и јеси! Хм! 1 дјечак: А знадеш ли глумити? 17 дјечак: Знадем и те како! Сви: Дај покажи! Дај! 18 дјечак: Ја ћу с њим! Ја ја желим бити славан глумац. Сви: Што ће те нам глумити? 17 дјечак: Нас двојица ћемо вам одглумити један дио из комада „Тончек и Точкица“, којег смо виђели у првом великом казалишту. Ја ћу бити господин директор, а он ће бити моја жена, милостива директорица, која ништа не ради и коју увијек тобоже боли глава! (Одлазе). 2 дјечак (иронично): Мир господо! заузмите сједала! Тако! (Ише на поду кредом квадрат). Овде је позорница. Тако! (Вади из џепа малу џепну мараму). А ово је застор. Пссст! У дворани је мрак и тишина. Застор се диже. Представа почиње! 17 дјечак (дотрчи на позорницу сав усопљен. На глави му полуцилиндер, а у руци штап са сребрним дршком. Под капутићем напет трбух од јастучића. Говори крупнијим гласом и огорчено): Ево ме опет кући, а да ме нико није дочекао! Гдје ми је жена? Гдје ми је дијете? То је право расуло обитељи!... Умјесто да ме дочекају, да ме упитају како ми је, нема никога да ми каже пријазну ријеч..... (Прекину се). Сад ми долази жена.... (Улази 18 дјечак на брзу руку обучен у даму. На глави му женски старомодан шешир, на тијелу женска хаљина, на рукама кожне рукавице. У рукама женска торбица, иначе босих ногу). Куд се ти, жено, сваки дан скиташ? 18 дјечак (женским гласом): Зашто данас са мном тако поступаш, мужићу?! Па, ја



сам ишла изабирати нову хаљину. Знаш, изабрала сам једну дивну, која ће се цијелом свијету свиђети, па и теби, а стајаће те само двије тисуће динара! *17 дјечак* (удара штапом о под, врло строгим гласом): Ја ти од данас заповиједам, да будеш више код куће! Нећеш ићи само по каванама, нећеш само бирати хаљине! Ти ћеш одгајати кћерку. Не дам више узимати гувернанту! *18 дјечак*: Али драги мужићу, што је то данас с тобом?! *17 дјечак*: Ни ријечи више нећу да чујем!!! *18 дјечак*: Но добро је. Нека ти буде. *17 дјечак*: Но видиш. Знао сам ја да је моја жена добра и паметна. (Помилује је). *Сви*: Ха! Ха! Ха! *17 дјечак*: Наша је представа готова! *Сви*: (Пљешћу): Одлично! Живели! („Глумци“ им се клањају, „дама“ шаље пољупце захвалности, скида са себе дијелове женске тоалете и баца комад по комад кроз отворена врата иза кулиса. То исто ради и „директор са штапом, полуцилиндером и са јастучиће на трбуху). *1 дјечак* (раздрагано): Зар нису ова двојица одлични глумци? *Сви*: Јесу! Јесу! (Пљесак опет.) *2 Дјечак* (с највише злобе): Биће они слуге, а не глумци! Глумац мора бити најприје господин, а они ће бити шинтари! *1 дјечак* (огорчено): Стиди се, како говориш! Тако говори онај, који неће с нама да ради! *Сви* (огорчено): Тако је! *1 дјечак*: Наш господин учитељ вели, да баш сиромашна дјеца треба да пљуну у шаке и да науче, што им је могуће највише. *Сви*: Тако је! *1 дјечак*: Предлажем зато, да наставимо с вјежбањем писменог дијељења, али најприје идемо на двориште да се протрчимо! *Сви* (одушевљено): Идемо! Хура!! (Отрчаше. На позорници остаје само *1* и *2 дјечак*.) *2 дјечак*: Чујеш, ти си сила! Слушају те сви као Индијци свога Гандија. Али све смо чули, што желе бити, само нисмо тебе! *1 дјечак*: А, хоћеш ли да знаш? *2 дјечак*: Ух, погинућу од знатижеље! *1 дјечак*: Онда чуј! Желим летјети у стратосферу... *2 дјечак*: Аха! Ти желиш можда надмашити славног Пикара и руске стратосферце?! *1 дјечак*: Да. Имадеш ли што против тога? *2 дјечак*: Ни говора? Већ напротив! То ми се свиђа! Молим те прими ме за свога асистента! *1 дјечак*: Али то значи, драги мој, носити главу у торби! Пукне ли балон или гондола: фиуууу!! Одлетјећемо на земљу и — бум!! Разлетјећемо се на стотину комада. Горе у висинама се не може дисати! Тамо је страшна студен. Знадеш ли, да је сунце у стратосфери љубичасте боје?! *2 дјечак*: Нека је, не познам страха! *1 дјечак*: Онда је у реду, примам те за асистента! (Рукују се срдечно.) А сада, друже, на посао! Треба правити нацрте балона и гондоле у коју ћемо монтирати барометар, термометар и боце с кисиком. *2 дјечак* (одушевљен): Идемо! На посао! *1 дјечак*: Али нацрте не може да прави онај, који не зна одлично писмену диобу! *2 дјечак* (се чеше иза уха): Зар се без тога никако не може?! *1 дјечак*: Не може, друже асистенте! Пикаров помоћник имаде математику, физику и кемију у малом прсту. *2 дјечак*: Опет ти велим, силян си! Предобио си ме посве? *1 дјечак* (весео, сјају му очи): Велиш, друже асистенте, силян сам! Но, нека ти буде! А, знадеш ли, коме имадем за то захвалити? *2 дјечак*: Коме? *1 дјечак*: Мајци мојој! *2 дјечак*: Живјеле мајке! *1 дјечак*: Тако је: Живјеле! (У све већој ватри). Да живи и драга нам домовина!! *2 дјечак*: Тако



je!! Живјела домовина!?!..... Слушај, сад ми је пало нешто на памет: На куглу наше гондоле одоздола, прилијепићемо велики црвени крст (откако говори 2 дјечак, чује се иза кулиса пјесма „Ој, словени“, зато он мора све јачим и јачим гласом говорити), па кад се дигнемо нашим балоном небу под облаке, послаћу из висине доље на земљу цијелом свијету, свима народима радио вијест: „Живјела слога и мир међу народима!!!“ (Застор.)

РАДИША Ј. РАДИШИЋ:

## In memoriam

**Пок. др. Драг. Ђ. Петровић као васпитач учитељских генерација**

— „Професор енергије“ и „директор рада“ —

Пок. Петровић био је једна импозантна интелектуална фигура, каквих има врло мало у нашој земљи. Велики културни и педагошки радник, човек који је сав био саздан од енергије и жудње за радом, интелектуалац за кога је рад био и смисао и циљ живота, он је цео свој живот стварно провео само у раду. Рад је у његову животу претстављао оне једине лествице уз које се он достојанствено и поштено пео у својој каријери. Само радом и умним способностима могао је он од сина незнатног и сиромашног општинског службеника у Јагодини постати скроз одличан ђак и учитељ; од сеоског учитеља студент немачких, швајцарских и француских универзитета, — доктор са Сорбоне и директор најзнаменитије учитељске школе у Југославији. У својој каријери, као и у животу, није се никад поштапао нити наслањао на режимске величине, јер је пред меродавне имао са чим поштено и смело да иступи.

Педагошки и васпитачки рад др. Петровића почиње нарочито да се осећа и запажа после рата, када ускоро долази и за директора Јагодинске учитељске школе и остаје пуну деценију, до смрти. Овај угледни интернатски завод са чувеним парком, ратом оштећен и уназађен, стари Аџић је мирне душе и са пуним поверењем предао своје омиљеном ђаку и педагошком поверенику — др. Драг. Ђ. Петровићу. Као директор, васпитач и организатор, др. Петровић је не само одржао Јагодинску учит. школу, Аџићево педагошко ремек-дело, на старој висини, него ју је, према послератним потребама и приликама, још и подигао за неколико пречага и дао јој завидан ранг међу нашим просветним институцијама.

Редак је наставник и васпитач, а још ређи директор, који је тако предано и фанатично, тако истрајно и са самопрегоревањем, служио свим својим у себи школи, ђацима и њиховом спремању за позив и живот, као што је то био за све време пок. Драг. Ђ. Петровић. Као директор, он је пуну деценију неуморно вајао своје педагошко и човечанско дело на васпитачкој арени, и извајао је, заиста, величанствено и живо дело: — спремио је потпуно стручно и морално и у народ послао десет генерација учитеља, пионира светлости, напретка и правде. Школујући их за позив и културно-социјалну мисију он им је предао на вечити зајам све што је позитивног у себи имао: и своје врлине рада, реда и марљивости, и свој светли карактер, и огромно знање, и своје наставничко умење и животно искуство. Све им је то дао без камате, једним јединим аманетом, којим је испраћао на Видов-дан генерацију по генерацију свршених учитеља: „Служите поштено и часно народу, просвети и правди!“ Он је, ваљда, једини директор који је углед и напредак својих ђака, своје школе, далеко више ценио него свој лични углед и успех.

Колико је др. Петровић живео за школу види се најбоље по томе што је он, поред васпитача и наставника, водио брижљиво и са њему својственом педантношћу рачуне о свему у школи и интернату, па и о ономе што је дужност само послуге. Он се интересовао за сваку ситницу у школи, за сваког ђака



посебно, о сваком, па и најмањем раду ученика, о успеху појединаца и генерација. О сваком ђаку знао је: какав је ученик и радник, његово материјално, породично и здравствено стање, индивидуалне способности, врлине и мане. Нарочиту је бригу водио о успеху и чим би приметио да неко показује слаб успех или попушта, звао би га себи, испитивао узроке неуспеха, саветовао, корио и молио наставнике да обратe пажњу на такве ученике. Успесима ђака у настави и у слободном манифестовању личних способности искрено се радовао и бодрио их да истрају и наставе. Добре и марљиве, а уз то карактерне ђаке, волео је као отац своју децу и толико ценио њихов рад, да је често пута, за даровите и писмене ученике говорио: „Ја имам част да будем његов директор и васпитач“. Кад би видео како угледни стручни и литерарни часописи доносе радове његових ученика, да на конкурсима за израду појединих тема његови учевици добијају често пута прве награде у држави и медаље из иностранства, када чита солидне, готово научнички обрађене светосавске темате, он се осећао срећним и блаженим, као да је све то он сâм израдио и успео.

Водећи родитељску бригу о свакоме ђаку, старајући се са наставницима да омогући сваком ученику да стекне солидну спремину и развије природне склоности, он је од Јагодинске учит. школе створио школу — добрих ђака и радника. Код њега су понављачи реткост, а број палих тако мали, да кад се упореде годишњи извештаји његове школе са извештајима гимназије, пада одмах у очи супротност: колико је код њега палих ученика, толико је тамо свршило разред, а колико је његових ученика свршило годину, толико је тамо понављало. Spreма његових ученика је стварно на завидној висини, као што је спрема учитељаца уопште већа од спреме гимназијалаца. Треба слушати само њихове одговоре на испитима, читати њихове писмене саставе и темате, радове и дискусије на литерарним седницама, па се уверити како су то спремни ученици и марљиви радници, не само у струци, већ уопште. Један инспектор, после свршених испита, није се могао уздржати у своме одушевљењу а да не каже дословце свршеним кандидатима: „Свршени матуранти износе из школе већу спремину и веће знање него дипломирани студенти филозофије са универзитета“.

Такве ђаке давала је др. Петровићева школа зато што је то заиста једна радна школа, школа у којој темељно раде сви, почев од директора и наставника па до оног последњег из прве године.

Драг. Петровић није утицао речима и знањем наученим и напавирченим из књига, већ својом унутрашњошћу, својим свакодневним животом, префињеним духом, високом културом, достојанственом појавом, многобројним чланцима и публикацијама и енциклопедском спремом. Његов свакодневни живот био је поучнији од сваке моралне придице с катедре, јер његов живот није ништа друго био до једно служење Богу рада. Др. Драг. Ђ. Петровић је био радник од расе, радник каквих данас, на жалост, има врло мало. Он је био просто заточеник рада и дужности, који је у томе заточеништву налазио и животну задовољство, и смисао битисања, и циљ свога васпитачког позива. Био је свестан да се на васпитанике утиче најбоље и најсигурније радом, кроз рад и у раду и зато се трудио да га ученици никад не виде залудног, никад пред кафаном, у друштву разонођених људи, већ само на раду. Радио је претерано и то га је у гроб пре времена отерало.

Човеку изгледа просто невероватно колико је тај човек свакодневно радио. Скоро сву школску администрацију водио је он сам, руковао је интернатским новчаним књигама и касом, управљао великим школским имањем, примао сваког дана по два-три реферата и обилазио ученике на раду и у интернату. Поред толиког званичног посла, сваким даном бавио се ученицима, слушао њихове жеље, молбе, потребе, жалбе, извиђао кривице, водио надзор над радом и успехом ђачких дисциплинских судова по принципу ђачке самоуправе (selfgovernment), саветовао, контролисао. За најмању ситницу, најнезнатију жељу, ученици су се обраћали њему и кроз његову канцеларију ученици су формално дефиловали од јутра до мрака, а никад ниједног није одбио. Кад се томе дода да је скорог сваког месеца публиковао по чланак-два, да је темељно читао и са студентским полетом студирао сваку нову књигу, онда тај човек фактички није могао никад бити залудан. Ученици су се запањивали видећи га свакодневно у четири или пет изјутва у канцеларији за писаћим столом и остављајући га на истом месту у девет увече кад оду у интернат на спавање. Они и не знају да он



ради до једанаест, каткад и дванаест увече и кад пође да спава никад не заборави да обиђе спаваће собе, учионице, — да види да ли је све у реду. Ђаци су се дивили његовој енергији, заносили његовом радиношћу и марљивошћу, сматрали га за идеалног радника, корили се међу собом њиме и зарицали се у себи да га следују. За целу околину он је био не обични наставник већ „професор енергије“, не званични директор школе, већ „директор рада“. Ученици су се дивили његовим чланцима у нашим и страним часописима, прибележавали поједине мисли и цитирали их у свакој прилици. Из њих су црпели не само педагошке мисли, већ су се учили и савременој стили, прецизности и јасноћи излагања мисли, научној документацији и одабраном и богатом речнику, у чему је др. Петровић отскакао од свих савремених педагошких писаца.

Пок др. Петровић није само образовао своје ученике; он их је у исто време и темељно васпитавао. Морални пуританац, он је моралне одлуке претпостављао и самој даровитости и природној интелигенцији. Желећи да од својих ученика створи лепо васпитане и морално исправне личности, да одржи њихову моралну чистоту и младалачку сочност, он је будно и строго надзиравао сваког ученика у школи и ван ње, на часу, занимању, раду и у слободном времену, и увек је саветовао, поправљао, па и кажњавао за сваку неваљалост и неисправност. Нарочито је пазио на понашање и опхођење ученика, како између њих самих, тако и са грађанством, јер је знао да ће грађанство да суди о школи по владању и васпитању њених ђака. Зато је често понављао: „Ништа ме више не може наљутити него кад чујем да се неко од грађанства жали на моје ученике“. И Јагодинци су врло ретко имали прилике да се жале на учитељце др. Петровића.

Пок. др. Петровић, колико год је желео да од своје Учитељске школе створи „Елдорадо добрих ђака“, како то рече један његов поштовалац, још више је тежио да од својих васпитаника створи личности од принципа, идејне борце против послератне моралне голотиње, социјалног покварењаштва и неправде, људе који ће својим живим и стварним радом рушити социјалне нераднике и друштвени талог, који се дрско и лакташки упиње да избије на површину. Био је убеђен да се морални и социјални препорођај мора изводити оздо, из масе, од учитеља и свештеника, па навише, те је желео да сваки његов васпитаник, кад оде у народ, буде пионир социјалне правде, чиста савест, гранитни стуб на који ће се наслањати темељ зграде боље социјалне правде. Зато и није крио своје задовољство што су његови ученици синови плебса, како и сам што је, што је његова школа „сељачка“, јер је у њима с правом гледао извршне интелектуалне и свеже моралне снаге. Кад је у питању социјална правичност, он је био у стању да са диогенским осмехом одбије да прими ђака са личном препоруком министра просвете, рекавши му: „Да ниси донео то писмо, можда бих те, и поред траљавих оцена и рђавог владања ипак примио, али овако не“.

Живећи и радећи само за школу и ђаке, он је, попут еманације радијума, зрачио око себе целом својом личношћу, својим врлинама, идејама, искуством, са истрајношћу која задивљује, са културом која импонује. Он се потпуно духовно расточио у своје живо и највеће дело — у многобројне ученике, који су апсорбовали његов елитни дух и његове одлике и врлине. Као што је Јагодинска учит. школа пре рата била чувена по великом Аџићу и он преко ње, тако је исто и после рата Јагодинска учит. школа чувена по њеном директору др. Драг. Ђ. Петровићу, као што је и он по њој и преко ње велик и знаменит.

\*

Драги директоре! У име четири стотине Твојих ученика и у име Твоје вољене четрнаесте генерације, ја Ти, велики и незаборављени учитељу и поносу наш, овим редовима палим скромну свећу, скромну као што си Ти целога живота скроман био... Са неисказаним болом свих Твојих ученика растурених по југословенским селима, ја Ти захваљујем на свему ономе што си нам као васпитач, родитељ и човек учинио и дао, свима нама, а нарочито мени, и свечано се заветујемо да ћемо Те, примеру наш, на тешком фронту живота следовати, само следовати и опет следовати....

Хвала Ти и слава Ти!...



## Библиографија

### А) ДОМАЋА

Проф. ПИТИРИМ А. СОРОКИН: СОЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИКА (с рускога превео Милић Р. Мајсторовић), издао Целебџић, Београд 1937, 8<sup>о</sup>, 180 страна, цена брош. Дин. 25.—

Име П. Сорокина, гласовитог професора социологије Харвардског универзитета, није непознато, или барем не би требало да буде непознато нашој педагошкој јавности. Та од њега смо још пре 5, одн. пре 4 године добили, у преводу Др. Драгомира Иконића, његово капитално дело „Contemporary Sociological Theories“ које је у енглеском оригиналу изашло 1928 год. („Социологија. Савремени правци и теорије“ — Геца Кон, Београд — I део — 1932, II део — 1933). Чим се појавио тај превод овог дела, за које су најпризнатији научници свију народа једнодушно изјавили да оно по својим позитивним особинама спада међу ретка дела светске научне литературе уопште, а социолошке нарочито, упозорио нас је наш професор Др. Вићентије Ракић да то дело простудирамо, веран својој поставци „да педагог увек мора да о проблемима своје науке мисли социолошки“. — Нека нам се опрости на овоме месту једна екстемпорација коју ћемо учинити да бисмо боље илустровали ову поставку нашег учитеља, нарочито због оних којима би она могла изгледати недовољно јасна. Узмимо само један пример: оцене и испите у школи. Код нас се на пр. томе проблему посвећује још увек премало пажње, иако се о томе на страни (нарочито у англосаксонским земљама) пишу читава дела и врше дуготрајни и напорни покушаји у циљу да се научно обезбеди што већа објективност оцењивања у школама (поглавито у виду тзв. дидактичних или наставних тестова). Наша се јавност и педагогика узбуни само у случајевима ђачких самоубистава или напада на наставнике, али чим сензација прође, савести се успавају и на проблем се заборави. Или ако се и не заборави, оно се нема довољно разумевања за то да се он покуша радикалније решити (јер оно пар добронамерних рецепата у журналистици не претставља још никакво решење!). А и у педагогици чују се често гласови да су сувишна сва та настојања око научног решавања проблема, да наставни тестови изискују одвише времена и посла итд. — та и онако се ради само о пар усамљених, ексцентричних случајева! Али кад се на пр. у овој Сорокиновој књизи прочита одељак о селекционој улози школе (стр. 75—81), онда видимо да је суштина проблема много дубља и да он нема значаја само за пар појединаца (у овом случају су то дотични ученици, њихови родитељи и наставници), већ и за читаво људско друштво. Онда нам не може проблем бољег и објективнијег организовања испита и оцена у школи да изгледа евентуално само као ситан и безначајан технички проблем школске организације који и не заслужује нарочиту пажњу и напор, већ нам се он указује као један од битних проблема од кога посредно зависи у многome и развој друштва. — И заиста: колико потстицаја може педагог да нађе у поменутом Сорокиновом капиталном делу. Како су интересантни прикази на пр. доктрине Ле Плајеве и његове социолошке школе, па учења Лапужа, Амона, Галтона, Персона итд., итд. Кад педагог прочита ово дело моћи ће на пр. да правилно разуме од којих је принципа полазио француски социолог Демолен, кад је 1899 год. основао крај Париза „Ecole des Roches“, која се данас рачуна међу најпознатије француске „нове“ школе и о којој је на пр. на Међународној конференцији за ново васпитање у Челтнхему, августа 1936 год., био приказан врло интересантан филм.

Али поменуто дело имало је извесних недостатака (ако се тако сме рећи) тј. оно је пре свега доста скупо, врло опширно и доста претрпано „сувим“ научним материјалом: табелама, статистикама, а нарочито библиографским подацима. Зато је уза све своје неоспорне позитивне квалитете у стању да можда одбије од читања мање стрпљивог читаоца.

Али зато је кол. Мајсторовић учинио добро што је на српскохрватски превео једно мање и популарније писано Сорокиново дело, а то је оно чији наслов исписасмо на почетку нашег приказа. Оно је за студиј лакше, прегледније и сажетије.

Одмах упочетку треба нагласити да то дело не претставља неки заокружени систем социјалне педагогике, као што га је дао на пр. Наторп. Оно је конциповано пре као нека врста „Discours sur l'inégalité. . . .“ само што се Сорокин дијаметрално разликује у својим извођењима од Русоа, као што ћемо доцније видети.

У „Уводу“ аутор полази од констатације да постоје разлике међу појединим људима као и разлике у социјалном животу и историјској судбини појединих народа па се пита: откуда те разлике? Како, по ауторовом уверењу — „карактер социјалне



организације и друштвеног живота свакога народа пре свега резултат је равнотеже владања његових чланова", то он анализу проблема о факторима који детерминирају владање људи и историјску судбину целог народа почиње изучавањем чинилаца који одређују владање појединих људи, па разликује две групе чинилаца: наслеђене особине и нагоне, добијене биолошким наслеђем од предака, и стечене особине, васпитане и на човека накаламљене у току његовог личног живота, а код једног и другог чиниоца важна је средина која омогућава, односно онемогућава да се наслеђене особине појаве а стечене стекну. Пошто је по угледу на Штернову теорију конвергенције премостио опречност између нативизма и емпиризма једном дијалектичком формулом прелази у I глави на анализу улоге наслеђених нагона и особина, изводећи из појединих разматрања увек педагошке закључке. Овде је нарочито интересантно излагање антиеугеничке улоге рата (па било то грађанског или интернационалног) из кога следи закључак: „Од свих еугеничких мера, одржање мира је најважнија и најозбиљнија мера за побољшање фонда расних особина народа" (стр. 24).

У II глави прелази аутор на социјалну улогу средине уопште а географске средине наполе. Он разликује две врсте средине (географску и социјалну) и почиње да анализира ону прву, наводећи упочетку као пример само утицај температуре. Овде он посматра како географска средина утиче на социјални састав народа, на економске процесе и начин добијања средстава за исхрану, на брак, рађање и смртност, самоубиства, религију, уметничко стварање итд., итд. делом према различитим ауторима тзв. географске школе у социологији (тако на пр. одељак о религији према Вајтбеку), али овде је аутор много мање критичан него у своме доцније изашлом великом делу које већ спомену смо (упоредити на пр. одељак о Феничанима на стр. 32 са страном 176 из I дела „Социологије"; ту је разлика управо дијаметрална). Пажљивим упоређивањем целе ове II главе са главом трећом I дела „Социологије" (стр. 148—289) налази се да је Сорокин доцније постао много критичнији у оцени тврђења те географске школе у социологији (Дело које приказујемо изашло је пре „Социологије").

У III глави аутор најпре даје дефиницију социјалне средине под којом разуме „људе и материјалну и духовну културу која је створена радом свих ранијих и садашњих поколења" па прелази прво на социјалну улогу породице којој придаје већи значај него другим факторима социјалне средине (школа, црква, држава, професија итд.), анализира њене васпитно-педагошке, социјално-физиолошке и економске функције, да би се онда позабавио кризом савремене породице и на крају упозорио на опасности које се ту крију и пледирао за поправку данашњег стања док још није прекасно. — Интересантна је у овој глави класификација породице према природи васпитања које она даје својој деци, у духу учења школе Фредерика Ле Плаја, али без критичких напомена као у великој „Социологији" (стр. 142 ff.).

IV глава посвећена је социјалној улози школе. Ту се анализирају њена селективна и образовна улога нешто опширније, а васпитна (у ужем смислу речи) само укратко, изводећи посвуд педагошке закључке. Чуди нас лично само што је аутор упочетку дао врло широку дефиницију „школе", а сва даља излагања његова односе се само на школу у буквалном смислу те речи. Ми педагози волели бисмо такође некако да је та глава мало исцрпнија и опширнија.

У V глави говори се о утицају професије на владање појединаца и на друштвени живот. Обзиром на појединца анализирају се соматолошке (физичке) и психичке деформације човека које се врше под утицајем професије, онда се говори о професионалној деформацији рефлексних покрета и спољашњег човековог изгледа, о деформисању човека као друштвеног бића, његовог начина живота и целокупног понашања под утицајем позива. На крају се износе врло интересантна запажања и закључци о утицају позива на ток друштвених процеса и износи могућност (по аутору једина!) за ослабљење борбе и антагонизма између појединих позива.

У VI глави даје нам Сорокин одговор на питање у чему је суштина религије и каква је њена социјална улога и то, углавном, на основу анализе тотемизма, као примарног облика религије, па налази да религија није „измишљотина попова" ни „опијум за народ", него да је она продукт социјалног живота и да претставља с једне стране израз социјалне солидарности чланова групе, а с друге стране, фактор који ту солидарност изграђује, шири и појачава.

У VII глави испитује аутор социјалну улогу државе и ограничава се на испитивање њене улоге у послу око васпитања и изграђивања људи и на проблем мешања државе у ову област активности. Пошто је укратко изложио како држава посредно и непосредно утиче на васпитање својих чланова, прелази на исцрпнију анализу другог проблема па, кад је схематски окарактерисао две крајности које су у



овоме правцу могуће тј. тип апсолутно принудног (деспотског) друштва и тип апсолутно аутономног (слободног) друштва, даје неколико примера из историје за један и други тип. Дајући одговор на питање који је од ова два типа бољи са гледишта појединачног и народне целине, аутор пледира за други тип и даје сјајну критику комунизма као система управљања државом. На крају анализира главне задатке државне власти, који и оправдавају постојање државе као социјалног организма.

Закључна глава (VIII) чини логички закључак књиге, као трактата о неједнакости. Аутор констатује да се никако не може остварити нека свестрана стварна „једнакост“ људи, јер полази од чињенице наследне неједнакости и оглашава све теорије које рачунају са могућношћу да се оствари таква апсолутна једнакост за утопистичке. Здравом друштво може да се изгради само на принципу „The right man in the right place.“ Пошто је анализирао начине за утврђивање индивидуалних способности и склоности наводи и услове у самом социјалном саставу друштва без којих се горњи принцип не може практички остварити. Можемо рећи да ова излагања заиста претстављају врхунац књиге и остављају утисак заокружене целине код читаоца. Али та целина није тиме и завршена, већ потстиче на даља, шира и дубља размишљања, па ће онај ко је књигу пажљиво прочитао увек радо понова да се врати њој.

Да завршимо: Држимо да је превођење ове књиге на наш језик корисна ствар и добит за нашу литературу, па преводиоцу треба одати признање за труд око превођења а издавачу хвалу што је дело издао. Њега ће моћи са много користи да читају не само сви школски радници, него и сваки образован наш човек.

На крају не можемо а да не учинимо неколико напомена преводиоцу, што се тиче језика, на којима нам он, надамо се, неће замерити. Колега Мајсторовић познат је нашој педагошкој јавности као преводилац многих дела из руске литературе и ми од њега очекујемо, обзиром на његову марљивост, још многи леп прилог у томе правцу. И овај његов превод чита се глатко и течно. Ипак се не бисмо могли сложити с извесним особинама његовог језика, као на пр.: „зачињање“ деце (35), „подизање“ место „пењање“ (43), „бајковита“ брзина (59), „знаменита“ улога место „значајна“ (116). Место „мускуларни“ рад, који термин преводилац конзеквентно употребљава (77,106 итд.), ми бисмо радије видели термин „мануелни“ рад, који је код нас више одомаћен, а место „колерици вибриони“ (82) рекли бисмо радије „бацили колере“. На стр. 39 требало је, по нашем мишљењу, кратком примедбом објаснити шта су то „билине“, јер иначе неупућени или површнији читалац може да помисли да је реч о биљкама. Не разумемо шта је то „ледолом“ (63) и држимо да би било исправније рећи „бродолом“. Место „репулзија“ (103) могло се лепо нашки рећи „одвратност“. Чудан нам се чини и термин „Финикија“ (32) за земљу старих Феничана, док „духовиту“ културу (29) стављамо на „роваш“ штампарији као и сразмерно доста велик број штампарских грешака, које је свакако требало избећи у овоме технички иначе врло лепо опремљеном делу. На срећу, већином су то ситније грешке које не ометају разумевање текста, сем неких већих као што је на пр. на стр. 30, седми ред одоздо, где место „околности“ треба да стоји „околини“, на стр. 45 (3 ред одозго) где место „мржња“ треба „мрежа“, на стр. 52 (16 ред одоздо) место „устава“ треба „установа“, на стр. 53 (15 ред одозго) место „сада“ треба „сам“. Најгрубља је грешка на стр. 113, где је услед тога што је испао цео један редак онемогућено разумевање текста у последњем отсеку. Неразумљива нам је и реченица „Знање и искуство били су, јесу и биће главна човекова оруђа у борби за одржање и за њ и х о в о прилагођавање човековим потребама“ (81). О чијем је то прилагођавању реч? Не бисмо се помирили ни са изразом „откривач“ (14) за оно што Немци зову „Entdecker“ или „Erfinder“, јер и сам преводилац доцније (стр. 158) употребљава термин „проналазач“. Такође ни са изразом „оболестити“ (164), а мислимо да је требало избећи и употребу израза као: нејединство, неправославни, нештетан, несличност, неслободно. Све ове напомене, разуме се, ниуколико не умањују значај и вредност самог дела и труда што га је преводилац уложио у његово превођење.

Ф. Маслић

ПАУЛ ФИКЕР: ДИДАКТИКА НОВЕ ШКОЛЕ. Издање Геце Кона а. д. Стр. 322. С немачког оригинала превели Марија и Живојин Ђорђевић, професори Женске учитељске школе у Београду.

Кад би се узео у оцену број преведених публикација из педагошке домене страних језика у односу према и сувише малом броју читалаца у круговима југословенских просветних радника и школских људи, могли бисмо мирне савести узвикнути: Доста је с тим преводима, нека се најпре тај импорт са Запада преради и прилагоди битним особинама нашег националног тла и менталитету и психи



народа нашег, па би доста било учињено. Одмах морамо признати да наши практични педагози врло мало прате страну (ма и у преводу) стручну литературу а што би насушна потреба била ради постигнућа крајњег циља: приближење савршенству у одгоју. Па ипак је ова књига П. Фикера добро дошла нашим васпитачима народне омладине, и супружници г-ђа Марија и г. Ж. Ђорђевић учинили су једно добро и трајно дело што су, уложивши огроман напор, превели ову интересантну дидактику на наш језик.

Одмах ћемо подвући и то да посао није могао бити лак и једноставан већ и с обзиром што се преводи на језик једног младог народа који је тек на почетку изградње своје стручне терминологије која има да постане адекватна оној код великих народа. Ови скромни наши школски радници већ с обзиром на свој позив (јер и они спремају учитељски подмладак) на срећну су мисао дошли да преведу поменуто дело чувенога Паула Фикера које је за цигло годину дана доживело два издања, јер је толико добро дошло као насушна потреба за све оне који желе да у своме узвишеном али и деликатном раду што успешније изводе наставу у својој школи. Дело је бесумње капитално, јер писац један од најпрактичнијих дидактичара садашњице, који је, како ми се чини, дао први и једини потпун систем нове науке о настави, који је скроз проткан духом једнога Песталоција, Дјуја, Кершенштајнера, А. Фишера, О. Шајбнера, Фихтеа, Шлајермахера, Гаудига, Шпрангера па све до Лита и В. Штерна.

Шта је Фикер дао овом Дидактиком? Он је, бесумње, из дидактичке стварности издвојио основне форме школскога рада и показао нам типичне фазе кроз које неизбежно морају те форме у појединим наставним дисциплинама проћи, наравно имајући свагда у виду и промене развића ученика па и целе радне ситуације. Тако, кад говори о појму рада у педагошком смислу, он ће нам до танчина изнети процес тога рада у вези са проблемом система опште науке о облику рада у односу према животу. На основу психологије посматрања Фикер анализира и процес дидактичких облика рада. Само посматрање мора се школовати. Иако је новија педагогика под утицајем Русоа, Базедова, Салцмана, Песталоција, Фребела и других педагога увидела сву потребу, ипак школска пракса још ни дан-данас није извукла све потребне конзеквенце. Међутим, то се постижава, пре свега, са ручним радом, шетњом и школским излетима ради посматрања, наравно у разним облицима поучних екскурзија. Затим, ту вам је и рад у врту где се најеклатантније мора испољавати веза међу појединим наставним предметима, јер се тежи преплетености телесног и духовног рада. Рад на посредној стварности изводи се на моделу, слици, јер све то служи као прилог психологији посматрања слика, пошто слободно посматрање слика стоји у служби сазнања. Од врло великог је значаја естетско посматрање слика, јер се том приликом развија саморадна ученика, пошто се тако буди смисао за лепоту природе при излетима, везује се поезија са музиком.

Од еминентног је значаја рад на језику. Овде наставниково предавање има да изазове доживљај и слободан рад ученика. То предавање мора бити мајсторско и уметничко како би потстицало ученике да постављају разноврсна и спонтана питања. У вези с тим, водила се једна дуга борба око тога да ли је „стара школа“ била заиста књишка, али се заборављала чињеница да писана реч нарочито данас има неоцењивог ефекта. Значи дакле да се ни у радној школи књига не сме избегавати, јер она допуњује посматрање, пошто се тако потенцира и рад на развијању мисли: тако се стичу појмови, целисходно мишљење у које спада техничко и биолошко мишљење.

Засебне одељке ове Дидактике чине рад на стварању фантазије и рад на приказивању, а све у каузалној вези са уметничким васпитањем и моторним образовањем. Ту вам је усмено и драмско приказивање. Затим мануелно приказивање где је реч о писању у новом духу, па онда сликовно, музичко и гимнастичко приказивање. Кад је реч о ручном раду, онда се мисли као предмет и принцип наставе.

Врло су важни социјални облици рада који се огледају у разредном раду и у групама; затим појединачни рад у разредној заједници и појединачни домаћи рад. Врло пластично Фикер говори о појединачном раду по Далтон-плану, о постанку и значају па, најзад, и о наставнику по овом плану итд.

Дидактика нове школе бесумње да је новина у педагошком свету и сваки практичар без обзира на врсту школа (нарочито они из средњих школа) у сопственом интересу морао би је набавити да, поред психологије детета и опште педагогике, и њу има на своме радном столу, јер се без ње не може удовољити



тежњама и стремљењима данашње школе. — Оно што ћемо јој одмах и замерити, нимало не крњи њену вредност, а та замерка се састоји само у овоме: поједини одељци, не сви, у садржају (на крају књиге) произвољно су компликовани у анализи њиховој, а не може се проверити да ли је сам аутор тако чинио или његови сарадници, но за то преводиоци ниуколико не одговарају. Напротив, њихова велика заслуга се скрива баш у томе што су, по мом мишљењу, успели да наш језик у тој књизи учине течним, стил јасним и по најновијем нашем правопису омогуће педагошко образовање југословенских читалаца ове врсте.

Тима Димитријевић

Милан Јањушевић, ИЗ САВРЕМЕНЕ ПЕДАГОГИЈЕ. Скопље, 1937. стр. 105, издање књижарнице „Славија“. — У пет чланака писац је обрадио неколико актуелних чланака из савремене педагошке науке. — Пишчево име није непознато читаоцима „Учитеља“.

Први чланак *Васпитање и друштво*, посматра проблем васпитања са гледишта појаве диференцираности циљева и резултата у васпитању у различитим срединама и у разним епохама. Писац настоји да нађе заједничку карактеристику у мноштву различних дефиниција педагошких класика и ауторитета, којима они одређују појам васпитања. Тоталитарни преглед савремених стремљења у васпитању немогућ је без познавања резултата, стремљења, напора и погрешака у прошлости. Зато и писац у овом као и у осталим чланцима рекапитулира ту прошлост, те истакнуте проблеме поставља на јасну основу. Појава школе и васпитања третира се као нужна појава у друштвеним преображајима.

Опширно и брижљиво је обрађен чланак: *Спонтана активност као основни принцип савремених педагошких покрета*. У многим педагошким брошурама реклама Нове Школе обично почиње тиме што се на Хербартов систем оспе дрвље и камење, без удубљивања у суштину тога система. Овде није тај случај. Указан је основни став од кога је Хербарт пошао, на чему је засновао своју научну Педагогију, којим је грешкама и зашто подлегао, као и разлици због којих се овај систем тако дуго одржао у школи и поред својих недостатака. Читаоци које овај проблем интересује наћи ће у овој књизи његово објашњење објективно обрађено и упознати се са суштином тога проблема, прогреса и декаденције Хербартовог система, без потребе да о томе читају многе дебеле књиге које сваком и нису увек при руци. Заблуда је осуђивати прошлост зато што је садашњост ступила корак ближе истини. Људи збиља могу и морају стајати само на својој историској линији. Хербарту се не могу уписати у грех и погрешке његових следбеника, који су схематизирали његов систем и доста дуго кочили наставни и васпитни прогрес. Социјалном склопу друштва, тј. његовој доминантној класи овај систем је конвенирао. Живот је вал који се никаквим бранама не да трајно зауставити; може се само привремено успорити прогрес. Новија открића која резултирају из живота овладају друштвом, разоре бране и пред собом још јаче понесу све оно што је у вези са животом, па и васпитање, које је само један од многих животних процеса. Отуда врења у извесним епохама место једне континуиране еволуције. Сукоб између гледишта педагошких ауторитета послужи нам као путоказ да из тих гледишта назремо део истине. Тако се дође до синтезе савремених педагошких стремљења. То је била и судбина Нове школе, Школе Рада. У овом чланку писац износи те сукобе и размимоилажења између Кершенитајнера, Гаудига, Клапареда, Феријера, Дуја и др. У вези са тим писац износи скоро све главне струје и правце Нове Школе: Систем Монтесори Декроли—метод, Далтон-план, Пројект метода, Винетка план, Комплексна настава, Манхајмски систем (Школа по мери), те се читалац може свим добро упознати са њима и оспособити за сналажење и критику педагошких дела оних писаца који могуће инклинирају једном одређеном правцу.

Најчешћа су лутања баш у тој Школи Рада. Тешко је доћи до неког одређеног мерила и система. Феријер међутим тврди да се Активна Школа не да и не може дефинисати, баш зато што је активна као и сам живот, што је динамична, у покрету, у бивању. У толико је теже наћи се без компаса на педагошком терену. Ствар још више отежавају извесне техничке сметње, друштвене конвенције о којима писац износи интересантне мисли (стр. 49). — Скала дечијег интересовања по Клапареду служи такође као корисна информација свима који се у својој пракси желе ослонити на резултате Клапаредових научних открића.

Трећи чланак: *Васпитање Марије Монтесори информативне је природе* и износи развој и резултате овог васпитног система. Исти је случај и са чланком: *Активна Школа Адолфа Феријера*.



Чланак: Васпитна вредност ручног рада такође је опширно обрађен. Писац посматра биолошко развиће човекове врсте, сличности онтогенетског и филогенетског развића, и позивајући се на мишљење Анаксагоре, који је интелигенцију дефинисао као способност да употребљавамо своје руке, цитира наласке неуролога, и философске теорије (Бергсон) које ову Анаксагорину мисао потврђују. Из овога резултира начело да је за развиће свесног живота из нагонског потребно ставити дете у такву средину где ће моћи што више слободно испољавати своју спонтану активност, и то активност која ће што више ангажовати употребу руку. Да би ручни рад имао васпитно дејство треба га подесити тако да паралише егоцентричност детета и укључи га у друштво. Тиме се постиже онај важан захтев данашњег васпитања да се сваки рад па и ручни стави у службу социјализирања индивидуе. Закључак који писац из овога изводи јесте: Да је ручни рад одлично средство за психофизички развитак детета као и за социјализирање нових генерација.

Г. Ђ. Ј.

ПОМЕН ПОМОЖНЕГА ШОЛСТВА ИΝ ΝЈЕГОВ РАЗВОЈ В ЈУГОСЛАВИЈИ (Об 25 letnici pomožne šole v Ljubljani), izdala Pomoćna škola u Ljubljani, 1936, str. 44. — Ovo je jubilejna spomenica izdata povodom 25 godišnjice rečene škole, a u stvari zasebni otisak iz časopisa „Glas edužnih“, sv. 7/1936. U toj brošuri, štampanoj isključivo na slovenačkom, nalaze se radovi učiteljskog zbora škole. Sadanja upraviteljica A. Lebar daje pokušaj psihološke karakteristike deteta pomoćne škole, Angela Vode zastupljena je vrlo ubedljivim člankom o socijalnim prilikama te dece, Anka Levec prikazuje kako pomoćna škola sprema svoje učenike za život, Josip Mihelič daje u svom članku „Deca in učiteljstvo pomožne šole v Ljubljani“ hroniku razvoja škole za tih 25 godina. Njegovo izlaganje čine još dokumentovanim nekolike slike iz života škole i ličnosti, koje su zaslužne za razvoj škole, te dve tabele, od kojih prva sadrži pregled broja učenika u prvih 25 godina postojanja škole (svega je kroz školu prošlo 1639 đaka), a druga pregled nastavnika škole. Bivši upravitelj škole Ivan Dimnik, koji je bio na čelu škole za svo vreme od rata pa do svog premeštaja u Beograd, pruža nam u svom članku „Razvoj pomožnega šolstva v Sloveniji in Jugoslaviji“ najpre pregled razvoja same škole, onda pomoćnog školstva u Dravskoj banovini i konačno pregled svih naših škola i zavoda za slepe, gluvoneme, duševno zaostale i moralno posrnule. Poučne su i interesantne dve tabele uz njegov članak, od kojih prva predstavlja po zvaničnim podacima sastavljen pregled »školske smrtnosti« (da tako kažemo s D-rom Příhodom) u Dravskoj banovini, a druga razvoj našeg specijalnog školstva u vremenu od 1930—1936 god. ukoliko se radi o povećanju broja nastavnštva na tim školama. Vidimo da je broj stručnog nastavnštva porastao od 67 na 127, broj hospitalnata od 31 na 78, ili svega: od 98 na 205, dakle više nego za 100%. Šteta samo što istovremeno nije, makar i u skromnijem procentu, porastao broj zavoda.

Ma da ova brošura ima prigodan karakter, ipak će dobro doći svima koji se interesuju za problem defektne dece i predstavlja vredan prilog našoj literaturi s područja pedagoškoga lečenja.

F. M.

## Б) СТРАНА

### IZ NAJNOVIJE ČEŠKE PEDAGOŠKE KNJIŽEVNOSTI

(Izdanja „Dědictví Komenského“ za 1936 godinu)  
(svršetak iz br. 3—4, za novembar—decembar 1936)

Skočepina knjiga („Ideologija učiteljskog poziva“) predstavlja prvi pokušaj te vrste ne samo u čehoslovačkoj pedagoškoj literaturi nego, izgleda, u pedagoškoj literaturi uopšte. Nama barem nije poznato ni jedno slično delo te vrste.

Autor je hteo svojim delom da mladome učitelju pruži neke vrste ideološki „vade mecum“. Čini to samo u glavnim potezima, iscrpljujući svoju temu doduše skoro potpuno, ali ne ulazi duboko u pojedine specijalne probleme, jer to u okviru jedne knjige gotovo i ne bi bilo moguće, pogotovo kad ona ima zadatak da „potstakne učitelja da traži vlastite puteve u shvatanju učiteljske funkcije“. Tako na pr. autor samo dodiruje etiku, higijenu i patologiju učiteljskog poziva, psihologiju, karakterologiju i sociologiju učitelja — ispravno navodeći da bi to bio predmet zasebne nauke o učitelju (ili kako je Eusebiotti naziva: *pedeulogije*).

U prvom delu govori autor o suštini učiteljskog poziva, liči istorijski razvoj učiteljskog staleža u Češkoj, govori o prestižu i materijalnim pretpostavkama učiteljskog poziva, onda o slobodi učitelja u njegovom pozivu, o učiteljskom idealizmu, o kolegijalnosti, o učiteljskoj samosvesti te o zadacima učiteljske organizacije.



Drugi deo posvećen je idejnom programu učiteljstva. Tu autor raspravlja o filozofiji kao programu, o odnosu učitelja prema religiji (lajcizacija škola), o stručnoj spremi učiteljstva, pa o političkom, narodnom, socijalnom, kulturnom i školskom programu učiteljstva. Ovaj je deo pisan više nego prvi s obzirom na čehoslovačke prilike.

Iako se svako ne bi mogao složiti sa svim nazorima autorovim, što je po prirodi teme i nemoguće, ipak ova knjiga ostaje dragocenom lektinom za svakog učitelja koji hoće da se uzdigne iznad običnog nadničara i da izradi svoje gledište na vlastiti poziv. Knjiga je puna sadržine, potstiče gotovo na svakoj stranici na razmišljanje, diskusiju i kritiku a pisana je prosto i bez velikog naučnog ili istorijskog aparata, pa se tečno i sa zadovoljstvom čita.

Ako uočimo da se danas počinje pažnja pedagoga sve više obraćati i ličnosti vaspitača, a da s druge strane naši mladi učitelji izlaze u život a da u školi nisu dobili ništa što bi im pomoglo da izrade svoju ideologiju, onda bismo samo mogli poželeti da se nađe neko pa da prevede i preradi ovu knjigu (morali bi se preraditi delovi, koji su pisani obzirom na čehoslovačke prilike), koja treba da izađe u nemačkom i rumunskom prevodu, a pokazuje za nju interesa i ostalo inostranstvo.

O knjigama za mladež što ih je izdalo spomenuto učiteljsko izdavačko preduzeće u toku 1936 godine, progovorićemo zasebno.

F. M.

ХАНРИХ ХАНЗЕЛМАН: ДЕЦА, КОИТО СЗДАВАТ ГРИЖИ У ДОМА СИ И В УЧИЛИШТЕТО — Софија, 1937, Медико-педагогическа библиотека бр. 1, превео: Гено Дочев, 80, страна 112 са предговором преводиоца и редакције библиотеке, сликом аутора и 18 слика у прилогу. Цена 40.— лева.

Агилни уредници бугарске ревије за здравствено-социјалну и васпитну заштиту деце и младежи „Медико-педагогическо списание“ — која је за непуне три године стекла леп углед и испуњава осетну празнину која се дотле осећала у бугарској периодичној стручној књижевности — Д-р Васил Шуманов и Ангел Петров покренули су ове године и библиотеку, у којој је као прва свеска изашао овај превод. Аутор, Д-р Ханзелман је професор педагогике лечења (Heilpädagogik) на универзитету у Цириху и управник Института за спремање наставника школа за дефектну децу. Стручњацима на том послу познат је по своме опширном делу „Einführung in die Heilpädagogik“ („Увод у педагогику лечења“, 1933) на основу кога је и изабрат за првог професора те релативно нове педагошке дисциплине на циришком универзитету и по коме је стекао име једног од твораца те дисциплине. Ово делце које је преведено на бугарски претставља популарно излагање главних мисли из споменутог великог дела, а аутор га је наменио родитељима и учитељима народних школа у Швајцарској.

Зато је преводилац добро учинио што је изабрао баш ово делце проф. Ханзелмана да обогати оскудну бугарску литературу те врсте. Преводу би се могле да учине само неке ситније замерке (на пр. што преводилац није дао преглед Брајове азбуке за слепе, подешене бугарској азбуци, већ се слепо држао оригинала и дао преглед немачке азбуке), иначе је у целости добар. Само дело подељено је у четири одељка: у првом се говори о слепој, глувонемој и наглувој деци те деци са slabим видом; у другом о душевно заосталој и слабоумној деци (идиотима, имбецилима и дебилима), при чему се као посебне форме спомињу још кретенizam и монголизам; у трећем одељку реч је о деци која се тешко васпитавају (невропатска, нервозна, епилептична, психопатска, хистерична деца, деца која се тешко васпитавају због погрешака њихове околине — у првом реду породице и богаљаста деца), а у четвртном о логопатима (деци са говорним манама).

Ф. М.

#### В) БИБЛИОГРАФИЈА ЧЛАНКА\*)

ИЗ ЈУГОСЛОВЕНСКИХ ПЕДАГОШКИХ ЧАСОПИСА У МАРТУ—АПРИЛУ 1937 Г.

[Ради краткоће наведена је код сваког часописа само страница. Скраћенице за поједине часописе: Dom i šk. = Dom i škola (Zagreb), Гласник ЈПД = Гласник Југословенског професорског друштва (Београд), Грађ. школа = Грађанска школа (Бео-

\*) У овом прегледу обухваћена је фебруарска свеска „Учитељске страже“ као и двоброј „Учитеља“ за фебруар—март, јер се тако стекло.



град), Нар. просвета = Народна просвета (Београд), Savr. škola = Savremena škola (Zagreb), Slov. učitelj = Slovenski učitelj (Ljubljana), Учит. стража = Учитељска стража (Београд), Učit. tovariš = Učiteljski tovariš (Ljubljana). — Читава се исписују имена часописа: Napredak (Zagreb), Popotnik (Ljubljana), Учитељ (Београд).]

ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА: Bojc E.: Strukturna psihologija in pedagogika (II) — Slov. učitelj, 91; Čiček Fr.: Vzgojitelj in samovzgoja (II) — ibid. 65; Deisinger E.: Svetovno-nazorska pogojenost vzgojstva — ibid. 96.

ШКОЛА РАДА: Михајловић Т.: Основа и облици наставе у активној школи — Учитељ, 383 (I), ibid. 490 (II).

ШКОЛСКА РЕФОРМА: Павловић Ж. М.: Реформа наше народне просвете — Учитељ, 401 (I), ibid. 495 (II) — [dtto latinicom: — Građ. škola, 228 (I) i 257 (II)].

ВАСПИТАЊЕ ИГРОМ И УМЕТНОШЋУ: Godler Lj.: Dijete, igra i rad — Dom i šk., 81; Grgošević Z.: Metodika napredne obuke u pjevanju (IV) — Slov. škola, 94; \*\*\*: Praznik mladinskega petja v Slov. Konjicah — Učit. tovariš, 32/2.

ШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ: Ferlinc A.: Učitelj — učenec, Popotnik 170; Filakovac: Škola kao zajednica učitelja i učenika — Nar. prosveta, 34/2.

ВАСПИТАЊЕ ДЕФЕКТНЕ ДЕЦЕ: Gogala dr. St.: Misli ob posećanju zavodov za defektno decu — Popotnik, 179.

НАЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ: Čuš V.: Več narodne in domovinske vzgoje (II) — Slov. učitelj, 90.

ДОМ И ШКОЛА: Mijin Joza: Neće ni po zakonu... — Dom i šk., 85; (po češkom); Zbožinek M.: Majke također idu u školu — ibid. 83.

ДИСЦИПЛИНА У ШКОЛИ: Поповић М. В.: Психоаналитички значај грешења и кажњавања деце (II) — Учитељ, 390.

МЕТОДИ: Stupan M.: Strnjeni pouk v višji narodni šoli — Popotnik, 200.

ДИДАКТИКА И ШКОЛСКИ РАД: Čiček Fr.: O hospitacijah in šolskem nadzoru — Popotnik, 183; Šebart F.: Po samodejavnosti k samostojnosti — ibid., 195; Šram A.: Strani živi jezici i škola — Građ. škola, 263; Kramar J.: Izdelane katehere za prvo šolsko leto (X) — Slov. učitelj, 75.

Budišin J.: Nešto o dječjem časopisu kao zamjeni čitanke — Savr. škola, 106; Deisinger E.: O važnosti in pomenu prostega spisja v šoli — Slov. učitelj, 69; Павловић П. М.: Конспект предавања о придевима — Учитељ, 440; Špoljar Z.: Dramatizacija — Savr. škola, 97.

Demarin M.: Pas i zec — Napredak, 125.

Čepinac dr. N.: Matematska nastava po vaspitnom sistemu M. Montessori (II) — Napredak, 137; Moaćanin P.: Kutovi u ravnini — ibid. 119; Петровић Ј.: Стваралачка школа — Учитељ, 397.

Продановић Т. Тих.: Приморје и Море — Учитељ, 446; Reynier M. (prev. Z. Špoljar): Životinje u vrtu — Savr. škola, 82; Špoljar Z.: Opće privredne pouke u IV razredu (II) — ibid. 89; Šušteršič E.: Gospodarski pouk v tesni zvezi z jezikovnim, računskim in ostalim poukom (I) — Popotnik, 186.

Dobrenić M.: Dječja fantazija i igra prirode (Šumski duhovi) — Napredak, 131.

Настасијевић Св.: Јарчић—Рогован (композиција) — Учитељ, 444; исти: Стојан ми болан лежаше (композиција) — Гласник Ј. П. Д., 658.

НАШИ ПЕДАГОЗИ: Demarin J.: Život i rad Marije Jambrišakove — Napredak, 81; Pataki dr. St.: Pedagogija prof. Matičevića — ibid. 95.

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИКЕ: Brumen V.: Slomšekova izdaja šolskih knjig (kraj) — Slov. učitelj, 100; Deisinger E.: Kulturno-pedagoški pomen knjige, Blaže in Nežica v nedeljski šoli (VIII) — ibid. 109; ista: Slomšek—Pestalozzi (VIII) — ibid. 111; Дивљан Б.: Јан Амос Коменски (крај) — Грађ. школа, 236.

ИСТОРИЈА ШКОЛСТВА: Radovanović R.: Šezdesetogodišnjica Građanske škole u Makarskoj — Građ. škola, 253.

ОРГАНИЗАЦИЈА ШКОЛА: Чобански Ст.: Још нешто о наставном плану — Гласник Ј. П. Д., 609; Pataki dr. St.: Organizacija i diferenciranje srednjoškolskog obrazovanja — ibid. 519; Пудло П.: Установа звања инспектора у средњим школама — ibid. 639.

ШКОЛСКА АДМИНИСТРАЦИЈА И ЗАКОНОДАВСТВО: Pravilnik za izvršavanje uredbe o vzdržavanju narodnih šol — Učit. tovariš, 33/2; Pravila o završnom ispitu u građanskim školama — Građ. škola, 270.

УЧИТЕЉИ И ШКОЛСТВО НА СТРАНИ: D. P.: Naši izseljenici v Argentini snujejo šole — Učit. tovariš, 35/1; Холета Ј.: Наставници грађанских школа у Чехословачкој траже да се повећају плате онима који положи прописани стручни испит — Грађ. школа, 234; Kren Stj.: Predavanje o pokusnim školama u Češkoslovačkoj — Dom



i šk., 86; М. В. М.: Задаци и циљеви чехословачког учитељства — Нар. просвета, 34/1; М. Ф.: Избор уџеника и наставних средстава у Пољској — *ibid.* 36/5; исти: Искуства с употребом стаклених пера у чехословачким школама — *ibid.* 36/5; исти: Деџја игралишта у Прагу од 1922—1937 год. — *ibid.* 40/3; исти: Novi budžet bugarskog ministarstva prosvete — *ibid.* 41—42/4; Пшихода д-р В. (прев. Ф. Маслић): Организацијска реформа чехословачких школа — Учитель, 474; \*\*\*: Obrtno-nadaljevalno šolstvo na Češkoslovačkem (III) — Učit. tovariš, 30/4; — r —: Pedesetogodišnjica bečke pomoćne škole — Dom i šk. br. 7 (korice).

ОСНОВНЕ ШКОЛЕ: Срнић В.: Сеоске школе у разним земљама (I) — Нар. просвета, 40/3; (II) — *ibid.* 41—42/3.

ПРОДУЖНЕ И ДОМАЋИЧКЕ ШКОЛЕ: Анд.: Iz seje širšega odbora učiteljic gospodinjsko-nadaljevalnih šol — Učit. tovariš, 36/1; Jandl F.: Še nekaj pripomb k dr. Turičevi zamisli kmečko-nadaljevalnih šol — Popotnik, 193; Trdan T.: Šoli odrasla mladina je potrebna vzgoje in izobrazbe — Učit. tovariš, 36/1.

ЗАНАТСКЕ ШКОЛЕ И ШЕГРТСКО ПИТАЊЕ: \*\*\*: Anketa o vajeniškom vprašanju — Učit. tovariš, 34/2.

ГРАЂАНСКЕ ШКОЛЕ: Министар просвете г. Добривоје Стошовић о грађанским школама (из експозеја у Нар. скупштини) — Грађ. школа, 225.

СРЕДЊЕ ШКОЛЕ: Briksi S.: Neke metodičke sitnice u nastavi matematike — Glasnik J. P. D., 559; Гроздановић д-р С.: Још неке примедбе о настави хемије у нашим средњим школама — *ibid.* 556; Ljubunčić S.: Narodna kultura i obrazovanje — Savr. škola, 61; Rajčić A. L.: Vaspitna uloga matematike u srednjoj školi — Glasnik J. P. D., 637.

СТРУЧНЕ ШКОЛЕ: Ljubunčić S.: Razgovor o učiteljskim školama — Napredak, 141.

ШКОЛСКЕ ЗГРАДЕ: Срнић В.: Подизање школских зграда у разним земљама (I—III) — Нар. просвета, 34/1, 35/2, 36/2.

ШКОЛСКА ХИГИЈЕНА: Dolničar dr.: Kako treba sjediti u školi — Dom i šk., 104.

УЏБЕНИЦИ: Žerjav A.: O zemljepisju v naših šolskih knjigah (kraj) — Popotnik, 172.

ЛИТЕРАТУРА ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕЖ: Brgić Lj.: Odgovor na anketu o dječjoj književnosti — Savr. škola, 70; Цуцић С.: О нашој дечјој књижевности (крај) — Грађ. школа, 246; Kozarčanin J.: Naši dječji listovi — Savr. škola, 76; Peroš V.: Najpoznatiji dječji pisci prošlosti — Dom i šk., 95; \*\*\*: Сваки четврти пучкошколац у Словенији претплаћен је на свој дечји лист — Нар. просвета, 37/3.

ПЕДАГОШКА КЊИЖЕВНОСТ: Милошевић Р. М.: Општа педагогика д-р Воје Р. Младеновића (II) — Учитель, 419; (III) — *ibid.* 505.

ДУШЕВНИ И ТЕЛЕСНИ РАЗВОЈ ДЕТЕТА: Ђурић д-р М.: Економско стање и успех у школи — Гласник Ј. П. Д., 563 (II); *ibid.* 645 (III и крај); Kopriva Al.: Nekaj statistike o protialkoholnem gibanju drugod in pri nas (II i kraj) — Slov. učitelj, 87; N. N. dr.: Značenje zuba u konstituciji djeteta — Dom i šk., 98.

СОЦИЈАЛНО-ЗДРАВСТВЕНА ЗАШТИТА ДЕЦЕ: Gorupić Stj.: Nešto o uzgojnoj skrbi grada Zagreba — Napredak, 149; Теодосић В. Р.: Заштита мајки и деце — Учит. стража, 35; Zenkl dr. P.: O socijalnom staranju za decu — Učitelj, 353.

ИСПИТИВАЊЕ МЛАДЕЖИ: Костић Драг.: Прилог психологији група и другарства код сеоске младежи — Учитель, 482; Савић—Ђорђевић М.: Зашто сеоски дечаци и младићи склапају другарске везе — *ibid.* 367.

УЧИТЕЉЕВА ЛИЧНОСТ И ПОЗИВ: Јовановић Д. Ст.: Учитель у старој и новој школи — Учитель, 412; Lir.: Učiteljevo delovanje nekda in sedaj — Učit. tovariš, 32/1; Матавуљ Ђ. Бр.: Наш рад и борба — Нар. просвета, 40/2; Сучевић М.: Неколико мисли о задацима учитељског позива — Нар. просвета, 41—42/1.

УЧИТЕЉСКО ОБРАЗОВАЊЕ: Brumen V.: Po pedagoškem tečaju... (II i kraj) — Slov. učitelj, 68; Филиповић М. Ст.: За интелектуално подизање учитељства (I) — Учитель, 415 — (II) *ibid.* 499; Gorjup A.: Učiteljska izobrazba in življenje — Učit. tovariš, 31/2; \*\*\*: Z velikonočnega instruktorskog tečaja — *ibid.* 35/3; Pravila o polaganju stručnog državnog ispita za nastavnike građanskih škola — Građ. škola, 276.

УЧИТЕЉСКА ИДЕОЛОГИЈА: Franičević M.: Škola i život — Učit. straža, 42; Михаиловић М. Д.: За оружање савести — *ibid.* 33; \*\*\*: Učiteljstvo pred novimi nalogami — Učit. tovariš, 37/1.

УЧИТЕЉСКИ ПОКРЕТ: Hudales O.: Hrvatski tovariši in naš pokret — Učit. tovariš, 32/2; Милановић Д.: Учитељски тједан у Загребу — Учит. стража, 54; \*\*\*: Triletni delovni program ptujskega učiteljskega društva — Učit. tovariš, 30/2; —ej: Minimalni načrt za študij vasi — *ibid.* 36/2.



УЧИТЕЉСКА ОРГАНИЗАЦИЈА И КОНГРЕСИ: Bjelić L.: Naš sadanji staleški stav — Nar. prosveta, 37/1; Грбић И.: Како ће се вршити избор делегата за секцијске и главну скупштину Ј. У. У. — Учит. стража, 51; Mišić J.: Osiguranje članova Udruženja (nastavnika građ. škola) za slučaj smrti, bolesti i drugih nezgoda — Građ. škola, 285; Живковић Д.: Сталешка штампа — Нар. просвета, 37/2; L. K.: Ženski odseki — cepitev sil? — Učit. tovariš, 35/1; Vir.: Učiteljski pevski zbor na poti — ibid. 33/1 (I), 34/1 (II); \*\*\*: Učiteljski pevski zbor gre na pot — ibid. 31/1; \*\*\*: Občni zbor zadruga »Dom učiteljic« — ibid. 35/2; V znaku jugoslavensko-bolgarskega bratstva (Minister Kazasov med učiteljstvom škofjeloškega okraja) — ibid. 33/2; \*\*\*: Staleška linija i politička orijentacija — Nar. prosveta, 34/1; \*\*\*: Пензионери у Удружењу (Ј. У. У.) — ibid. 39/1.

УЧИТЕЉЕВ ЖИВОТ И СТАЛЕШКО-ПРОСВЕТНА ПОЛИТИКА: Ђорђевић М.: Сталност — Грађ. школа, 260; Zupanc L.: Naš gospodarski položaj — Učit. tovariš, 35/1; Župančič J.: Stanovske zbornice — ibid. 34/1; bič: Delni celibat učiteljic — ibid. 33/1; P. M. D.: Pravo na napredovanje — Nar. prosveta, 36/1; исти: Материјални услови живота — ibid. 38/1; исти: Закон као синтеза морално-социјалних односа — ibid. 39/1; исти: Прави пут — ibid. 40/1; \*\*\*: Значај учитељица у народном просвећивању — ibid. 36/1; Комунике Извршног одбора Ј. У. У. поводом делимичног целибата учитељица — ibid. 35/1; \*\*\*: Napredovanja — Učit. tovariš, 30/1; \*\*\*: Učiteljska stalnost — ibid. 31/1; \*\*\*: Vrnite odtegljaje — ibid. 32/1; \*\*\*: Amandman o celibatu učiteljic in pridobljene pravice državnih uslužbenecv — ibid. 33/1; \*\*\*: Cene se dvigajo (Zvišanje plač je nujno potrebno) — ibid. 35/1.

НЕЗАПОСЛЕНИ УЧИТЕЉИ: Černejeva A.: Brezposelnost učiteljskega paraščaja kot pedagoški problem — Popotnik, 161; \*\*\*: Rešenje učiteljske nezaposlenosti sa delimičnim celibatom učiteljica — Nar. prosveta, 35/1.

НАША ПРОСВЕТНА ПОЛИТИКА: Милановић Д.: Школа и учитељи у Народној скупштини — Учит. стража, 47; П. М. Д.: Рефлексије са буџетске дебате са специјалним обзиром на основно школство и на учитеље — Нар. просвета, 35/2; исти: Реалан патриотизам (Енглеска и ми) — ibid. 37/1; Просветне и школске прилике у нашој земљи: а) Врбаска бановина — ibid. 37/3 (I), 38/3 (II), б) Вардарска бановина — ibid. 39/2; Буџет Министарства просвете пред Народном скупштином — ibid. 34/5; Šolske razmere v Sloveniji — Učit. tovariš, 37/1; Šolstvo v dravski banovini — ibid. 30/1 (srpskohrvatski: Nar. prosveta, 35/4 i 36/3).

ИЗДРЖАВАЊЕ ШКОЛА: Franjković P.: Teško stanje građanske škole u Pagu — Građ. škola, 267; Ivanović M.: Jedan primer rđavog izdržavanja škola — Nar. prosveta, 39/3; Јанковић Н. Драг.: Издржавање школе — ibid. 40/2.

ЖИВОТ У ШКОЛИ: Динић П.: Неколико питања из свакодневног средњошколског живота — Гласник Ј. П. Д., 642; Кнежевић Л. Рад.: О ученицима који дижу руку на себе и друге — ibid. 513.

НАРОДНИ ЖИВОТ: Јовановић Мих.: На Кучибаби — Учит. стража, 56; Lir.: Naša vas — Učit. tovariš, 37/1.

НАРОДНО ПРОСВЕЋИВАЊЕ: Динић Ср.: Из мога записа — Нар. просвета, 34/2; Đurović N.: Šta treba da se uradi za uspešan rad na narodnom prosvetivanju — ibid. 41—42/3; Galogaža S.: Pred pokretom za narodno prosvetivanje — ibid. 36/3; Недић С. М.: Пред једним великим задатком — Гласник Ј. П. Д., 532; Прокић Д. Драг.: Значај књиге у народном просвећивању — Учит. стража, 39; Tavželj J.: Kako naučimo podeželske pevске zборе petja po notah (II in kraj) — Slov. učitelj, 83; Vujačić J. Rad.: Učitelj i narodno prosvetivanje — Nar. prosveta, 39/2; \*\*\*: Prosvetivanje i oslobođenje — ibid. 38/1; \*\*\*: Praznik mladinskega petja v Slov. Konjicah — Učit. tovariš, 32/2.

НЕКРОЛОЗИ: A. V. † Janez Levec, prvi upravitelj pomožne šole v Ljubljani

НАУКА: Da Costa M. (S.): Проблем моралне свести — Нар. просвета, 41—42/2; Костић Драг.: Верна љуба — у народном песништву (Прилог тумачењу украсних епитета) — Гласник Ј. П. Д., 621; Lončar dr. J.: Uz prelaz s internacionalnih praktičnih električnih jedinica na apsolutne — ibid. 551; Лоски Н.: Дијалектички материјализам (III) — Учитель, 443 (IV) ibid. 515; Спекторски Е.: О социјалном питању — ibid. 361; Stanek L.: Prometej v luči religij — Glasnik J. P. D., 628; Стојановић А. Дар.: Лепота мисаоне лирике Ракићеве — ibid. 614; Тодоровић П.: Условни обрасци за тангенте купиних пресека — ibid. 562.

ПСИХОЛОГИЈА: Bujas R. i Z.: Zamjetljivost latinskih i ćirilskih slova u indirektnom gledanju — Napredak, 111; Дјуи Џ. (Прокић Д.): Интерес и напор и њихов однос према васпитању воље (II) — Учитель, 375; Rotovnik K.: Psihoanalitična teorija otroške igre (I) — Popotnik, 164.



КУЛТУРНА ИСТОРИЈА: Ђуровић д-р Дим.: А. С. Пушкин — Учитель, 465; Nametak A.: Edhem Mulabdić — Glasnik J. P. D., 541; Прокић Д. Драг.: Александар Пушкин — Учит. стража, 49.

ЈУБИЛЕЈИ: L. (užar) F.: Jubilej ustanoviteljice pomožne šole v Ljubljani (Anic Lebarjeva) — Slov. učitelj, 118; S. J.: Upravitelj Dragotin Humek — Građ. škola, 266. — Učit. tovariš, 31/2; † Josip Lapajne — ibid. 34/2, Nar. prosveta, 40/3; † Алексије Ђурђић — Учит. стража, 59; Pečnik J.: † Gustav Vodusek — Slov. učitelj, 119.

ЕСПЕРАНТО: Golobič P.: Esperanto v praksi — Slov. učitelj, 120.

ЖЕНСКИ ПОКРЕТ: Милићевић А.: Право жене, сврха и значај његов — Учит. стража, 45.

Ф. М.

### Г) НАСТАВНА СРЕДСТВА

**Рачунаљка са словарицом и таблом**, конструкција Малише Стефановића.

Имали смо прилике да видимо једно ново наставно средство — рачунаљку са таблом — коју је конструисао један наш вредан и солидан школски радник. Оцењујући практичну вредност овог средства, дошли смо до закључка, да она није само резултат дуготодишњег практичног рада у школи, већ исто тако озбиљног и свестраног теоријског студирања.

Рачунаљка је конструисана на табли величине једног квадратног метра. У средини те табле направљено је  $10 \times 10$ , односно 100 правоугаоних лежишта са основицом 0,025 м. и висином 0,25 м., тако да чине једну квадратну површину од 0,25 м. Средином тог квадрата продужена су још по 10 истих лежишта у хоризонталном и вертикалном правцу, чиме је рачунаљка добила изглед крста. Коцке су величине 0,025 м. Обојено је 30 ком. у шест основних боја, и у по једној боји: 20 белих, 20 црних, 20 зелених, 20 плавих, 20 црвених и 20 жутих, света 150 коцки.

Рад на овој рачунаљки задовољава оба гледишта у методици рачунске наставе: аналитичко, према коме се бројањем долази до бројних претстава и бројних количина и синтетичко, према коме се до тих појмова долази посматрањем ствари стављених у групе. Појимање бројева и извођење рачунских радњи на Стефановићевој рачунаљци врши се уметањем и вађењем коцки из лежишта. Коцке се ређају у водоравном, усправном и косом правцу (захтев аналитичара) и у све врсте бројних слика (захтев синтетичара).

Употреба броја коцки на овој рачунаљци није унапред одређена, већ се ради прибраности дечије пажње употребљује онолики број колики је за дотичну прилику потребан, што код руске рачунаљке и других средстава већ није случај.

Давање престава и појмова о бројевима и њиховим количинама врши се обично у водоравном (руска рачунаљка) правцу. Међутим код ове рачунаљке то се може постићи у оба правца: водоравном и усправном, што одговара психолошкој чињеници да ми ствари сазнајемо у оба правца. Нарочиту олакшицу ће нам пружити Стефановићева рачунаљка приликом давања појма о десетици. У ту сврху стоји нам на расположењу једна шпика у дужини од 0,25 м. са квадратном основицом од 0,025 м., обојена као и коцке и подељена танким линијама на десет једнаких делова. На њој је намештена гвоздена жица, на коју се натура десет пробушених коцки. Натурених десет коцки (јединица) једнаке су са шипком (десетицом). При овој радњи деца стичу јасну и очигледну претставу о десетици преко чула вида, слуха и пипања. И прелаз преко десетице и спајање прве и друге десетице овде се постиже много лакше, боље и сигурније него код руске рачунаљке. На средини рачунаљке налази се у виду крста двадесет лежишта за коцке у вертикалном и хоризонталном правцу. На шипку — десетицу у вертикалном правцу додаје се једна коцка — јединица у хоризонталном правцу (дакле задовољавају се опет оба гледишта: аналитичко и синтетичко) с десне стране. И тако се добија јасна претстава о броју једанаест, којом се приликом има очигледна слика о десетици и јединици.

Стефановићева рачунаљка исто тако пружа могућност да се на њој приликом давања појмова о бројевима пишу одмах и цифре (јер је она у исто време и табла) поред коцки, на којима су обрађени бројни појмови.

Читање бројева може се усмено вршити на Стефановићевој рачунаљци до 1,000.000. То се врши на тај начин, што се коцке ређају у једној линији у усправном правцу, тако да сваки усправни ред има коцке једне боје, а хори-



зонтални редови су различно обојени. Да се н. пр. добије очигледна слика бр. 1234 коцке се наместе овако: у једном реду једна црвена (хиљада), десно од ње две плаве (стотине), затим три зелене (десетице) и четири беле јединице (1234). Деци је сад јасно где је место јединица и колико их има, затим десетица, стотина и хиљада. Испод редова коцки напише се на рачунаљци (табли) цифра. — Јасно и врло очигледно.

Поимање редних бројева деца ће лакше схватити помоћу Стефановићеве рачунаљке, него помоћу руске, јер се сваки број може ставити по реду на своје место, које му по вредности припада. Исто тако схватање делова од јединице овде се много боље стиче него код употребе других средстава (јабука, кромпира и др.). На Стефановићеву рачунаљци постоје три коцке подељене на половине, трећине, четвртине. Деца се овде јасно и очигледно уверавају да једно цело има две половине итд.

Извођење рачунских радњи на Стефановићеву рачунаљци потпуно је омогућено без обзира на то, који се распоред градива и начин обраде усвоји.

У циљу концентрације градива Стефановићева рачунаљка је комбинована са словарицом и таблом. На горњем делу унутрашње, покретне табле, на којој се налази рачунаљка, направљена је мрежа од 192 квадратна лежишта. Уметањем коцки у ова лежишта стварају се слике штампаних слова. Кад се пак извуче предња, покретна табла, добијају се две табле за рад. Покретна табла је ишпартана са једне стране водоравним линијама, непокретна табла је ишпартана квадратићима и тачкама у виду квадрата. Она служи за цртање и писмено рачунање. Замерили бисмо Стефановићу на том шпартању. Савремени дидактички захтеви су, да дете од почетка учи писати и цртати без линија.

На доњем делу табле направљене су фијоке за оставу сунђера, креде, коцки, дечијих писанки и цртанки, чиме ово средство у исто време служи и као орман. Враћањем предње табле, орман се аутоматски закључа, те је тако рачунаљка са словарицом и осталим поменутих прибором обезбеђена, да деца то не кваре или узимају ствари. Кључ држи наставник и отвара по потреби. Испод табле је дашчица, која се лако извлачи и служи за оставу сунђера и креде. Ногари, на којима стоји ово сретство, леже на кутлама, те се цела табла са врло мало напора може кретати куд се хоће.

Стефановићева рачунаљка са таблом и словарицом може изврсно послужити рачунској, букварској и земљописној настави, а затим настави цртања, писања и ручног рада. И ако је само сретство компликовано, рад на њему је једноставан, јасан и очигледан. По нашем дубоком уверењу Стефановићева рачунаљка је у великом преимућству над руском рачунаљком. Добро је смишљена, лепо комбинована, те задовољава сва савремена методска начела рачунске наставе. Верујемо, да ће она знатно олакшати рад наставника при извођењу ове наставе. Једино што би се могло приметити, јесте нешто већа цена. Али крајње је време, да при избору наставних средстава не игра више никакву улогу њихова цена, већ њихова педагошко-методска вредност. А Стефановићева рачунаљка заиста претставља једну вредност и добит за нашу народну школу.

**Миодраг В. Матић**

#### Д) ДЕЧЈЕ КЊИГЕ

ГВИДО ТАРТАЉА: ВАРЈАЧА, ЦАРЕВ ДОГЛАВНИК, прича за децу. Илустровали С. Хоџић и Ц. Сокић. Издање књижаре Целебџић, Београд Карађорђева 61. 1937 г. 8<sup>о</sup>, стр. 48, цена 6 дин. — Познат дечји писац у виду алегорије даје једну успелу друштвену причу за децу, из које се јасно види да су правда и слобода најдрагоценија блага човекова.

ЉУБОМИР БОЖИНОВИЋ: ЗВЕЗДИЦЕ (ПЕСМЕ ЗА ДЕЦУ). Илустровали Ђ. Теодоровић и Н. Дорошки. Издање књижаре Целебџић, Београд 1937 г. 16<sup>о</sup>, стр. 48, цена 4 дин. — Ова збирка је намењена деци до 8 година и садржи 30 песама лаког стиха, које су подесне за забаву и рецитацију.

СВЕТ. П. НИКОЛИЋ: НАШИ РОДОЉУБИ I КЊ. Илустровано. Издање књижаре Целебџић, Београд 1937, 8<sup>о</sup>, стр. 92, цена 12 динара. — Држава „не почива само на живима, већ и на духу мртвих“. На основу грађе из дела М. Ђ. Милићевића, М. Ненадовића, А. Гавриловића и др., овде су изложене 32 биографије истакнутих људи — родољуба из првог устанка. Подесно средство за завичајну, географску и историску наставу.

ЧАРЛС ДИКЕНС: ДЕТИЊСТВО И МЛАДОСТ ДАВИДА КОПЕРФИЛДА, прерађено за младеж, превод Владислава М. Матовића. Илустровано.



Издање књижаре Целебџић. Београд 1937, 8<sup>о</sup>, стр. 120, цена 15 дин. — Име славног енглеског писца довољна је залога за саму ствар. Давид Коперфилд је овде прерађен на један вешт начин и у целости описано његово детињство и младост. То је период живота који највише интересује младеж. Уједно овде су описани обичаји и нарави енглеског друштва и карактер њиховог васпитања. Кроз борбу и перипетије, које доживљује једна личност, доћи до славе и безбрижног живота у породици.

СВЕН. ХЕДИН: КРОЗ ПУСТИЊУ, превео Мил. Р. Мајсторовић. Издање књижаре Целебџић. Београд 1937, 8<sup>о</sup>, стр. 72, цена 8 дин. — Славни научни истраживач С. Хедин описује овде свој витешки прелаз преко најстрашније азиске пустиње Такла-Мекан. Овај путопис има и литерарну и васпитну вредност. Херојско служење истини и начини тога служења служе као најлепши васпитни пример за нашу младеж. Осим тога путопис се овај чита без предаха, због своје занимљивости.

Све горње књиге могу се топло препоручити као наградне књиге ђацима о Видовдану.

„МАЛА ШТАМПА“ св. 1 и 2, уредници Милош Павловић и Илија Грбић. Сарајево. Цена свесци 2 дин. — Ове две свесчице служе популарисању технике и природних наука и као такве не спадају у лепу књижевност, већ хоће да делом задовоље а делом потстакну дечје интересовање и у овом правцу. Намера је похвална. Али ово поље садржи много опасних подводних стена од којих се ваља чувати. Нарочито од антропозентризма. Најтежа је ствар у подесном облику популарисати природне науке. У доброј намери речено: у овом покрету воље здружити учитељску топлу љубав према деци са ватреном љубави стручњака за истином, избегавати све сумњиве хипотезе и бити врло строг према многим „ловачким причама“, које често, у најбољој намери, хоће да изопаче истину или чињенице неверно да претставе. Уредницима желимо да успеју у подухвату, а то ће им поћи за руком ако ригорозно служе истини, тј. ако више пута сваку ствар провере па је онда публикују. Добро је да се наводе и оригинални извори и дела којима се писци служе.

М. Р. М.

## Б) РАЗНО

МОМИР ВЕЉКОВИЋ: ПОРТРЕТИ И СКИЦЕ, Београд 1936, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 240. Издање „Цвијета Зузорић“ (Удружење пријатеља уметности). — Прва особина сваког талента је да јасно мисли и јасно пише. То се огледа и у овој збирци портрета и скица г. Вељковића. Било да пише о Светом Сави, који је „носио за појасом длето и брус, оцило и кремен, па где је требало, дубио је оштрио, палио огањ и ковао у огњу. Он је живео са својим народом“; било да пише о Штросмајеру, „владару савести“, „великом мислодавцу и пословођи“, који је био „свесловен и свечовек“; било да пише о Гају, „барјактару једне идеје“, реализатору „давно створеног програма“, било да пише о Ранковићу, Нушићу, Б. Поповићу, Скерлићу, Ј. Дучићу, М. Ракићу и другима — Вељковић је кристално јасан и та његова особина, поред искрености и убедљивости закључака, чини да ова серија портрета буде увек и радо читана.

РУСКАЈА ШКОЛА № 3 и 4, Праг. Посвећена је успомени А. С. Пушкина. У садржају су чланци: А. С. Пушкин (Е. Љацки), Пушкин — драмски писац (А. Бем), Пушкин и Боратинска (Л. Александрова), Епитети у скаскама и песмама Пушкиновим (М. Засњанска), Пушкин и филозофија (Г. Трошин), Пушкин и његови покушаји емигрирања (Г. Трошин), К историји у познавања с А. Пушкином (И. Панас) и Нови рад из психологије Пушкиновог стваралаштва (И. Лапшин). Овај часопис још једном препоручујемо пажњи наших читалаца. Може се набавити преко „Свесловенске књижаре“ у Београду.

УРЕДНИШТВО ЈЕ ДОБИЛО НА ПРИКАЗ И ОВЕ КЊИГЕ :

VERA STEIN EHRLICH: DANAŠNJE DIJETE, Zagreb 1936, 8<sup>о</sup>, str. 127.

MILJENKO VIDOVIĆ: PRVA I POSLEDNJA REVOLUCIJA, Sarajevo 1937, 8<sup>о</sup>, str. 47.

ANDRIJA IVANČAN: POD VEDRIM NEBOM, Krapina 1936, sr. 8<sup>о</sup>, str. 99.

MICUN M. PAVIČEVIĆ: CRNOGORSKI HUMOR I ŠALA, Zagreb, sr. 8<sup>о</sup>, str. 123.

БРАНИМИР ЋОСИЋ: КРОЗ КЊИГЕ И КЊИЖЕВНОСТ. Издање „Рајковић“ Београд 1937, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 161.



## Хроника

Милорад Ванлић:

### О огледној школи у Београду

Око две стотине учитеља из разних крајева земље дошли су ових дана у Београд и разгледали Огледну школу „Краља Александра I”. Они су били одушевлени резултатима рада те школе, чија настава почива на принципима рада и животне заједнице. Другим речима, задатак оваквих школа је да теориску наставу прилагоде практичним потребама живота. Ова многобројна посета учитељског staleжа поменутој школи у Београду најбоље сведочи колика се вредност придаје огледној настави. За радио-слушаоце изложио је задатак и важност огледне наставе, која се кроз овакве школе спроводи, Г. Ванлић, професор Више педагошке школе, и рекао:

„Под огледном школом свуда се подразумева таква школа која има задатак да по плану и на научној основи практично испроба оне идеалне облике у васпитању деце и омладине које истичу и бране најбољи умови у једном народу или читавом свету. У тим је школама увек гарантована слобода уређења школе, слобода рада у поучавању деце и слобода у васпитању њиховог карактера. Јер, само тако може огледна школа на практичном раду показати и добре и слабе стране нових васпитних метода.

Данас у свету има много огледних школа. Али ма да су оне по својој раширености плод наших дана, ипак је њихово порекло много старије него што се то мисли. Једна од најстаријих огледних школа, ако не и најстарија на свету, била је у своје доба чувена гимназија у Сарош — патаку, у Горњој Мађарској. Њу је основао и њоме управљао у духу својих васпитних идеала славни словенски геније, Јан Коменски, из села Комне у Чехословачкој.

Иако његовом примеру готово нико није следовао, ипак је мисао о потреби и користи огледних школа тињала кроз векове, док се у модерно доба није распламтела под утицајем напретка у проучавању дечје душе и увиђању да је васпитање омладине прва и најсветија дужност државе и народа. Зато и није никакво чудо што је чувени француски писац, познат нашем свету, Гистав Ле Бон, изразио ову значајну реченицу: „Васпитање је поготову једино оруђе за унапређење човечанства којим људи слободно располажу.“ Отуда у овом веку и потиче ова интересантна појава у просветној политици свих народа на свету, а нарочито код великих народа: утакмица у просвећивању народа путем школе. Свакако да у том погледу данас предњаче Сједињене Америчке Државе, а међу мањим народима Чехословачка.

Када је школа добила у животу данашњих народа овакав значај, овакав замах и овакве размере, она ће их моћи сачувати само једним путем: да увек буде жива школа. Она мора бити у сталном и непосредном додиру са великим покретима у народу и савесним научним открићима. Тако ће она бити оно место, где се омладина најбрже и најбоље спрема за живот, биће верно огледало националних идеала и споља и унутра, и оно место где ће омладина радити, учити и живети. Зато напредак школе и зависи од васпитних идеја и метода, али само оних које су на проби доказале своју практичну вредност и своју корист.

Тако се родио покрет да се оснивају школе у којима ће се пробати бољи путеви за васпитање омладине; огледне школе које се постепено, као резултат ових проба, претварају у огледне школе и тиме дају тон и правац за васпитање омладине по свим школама у једном народу.

За данас су познате многе огледне школе, а најпознатије су у Америци: Основна школа у Чикагу чувеног професора Џон Дјуи-а, у граду Далтону, затим у месту Винетки, у Енглеској Бидсдел-скул; у Швајцарској у Женеви при Институту Жан Жак Русоа школа чувеног др. Адолфа Феријера, па Оденвалдшуле, Огледна школа у Јени, Лицови заводи и Карзенова огледна гимназија у Немачкој, и многе друге чије набрајање води далеко.

Ако се загледа у овакве школе, видећемо толику разноликост, да нас она збуњује. Колико школа, толико разних начина њиховог уређења, разних начина како се учи и васпитава. Зар то није незгодно, зар то није слабост огледних школа? увек се то пита просечан човек и губи веру у ту школу. А то је велика погрешка. Напредак се рађа баш из те множине не само разноликих идеја и дела, већ исто тако и кад су они међу собом у сукобу. И као што је тачно да се из сукоба идеја рађа истина, исто је тако тачно да ће и удар наћи искру у камену. Из свих ових поку-



шаја време ће постепено створити прави и најбољи пут за васпитање омладине. А то и очекујемо од ових школа.

Још један страх постоји код људи. Кажемо да се у тим школама врше покушаји са васпитањем деце и омладине. То буни многи свет и родитеље. Зашто да се праве покушаји са њиховом децом. Они хоће да се њиховој деци даје оно што је најбоље. Па ипак, овај њихов страх није оправдан. У огледне школе долазе људи — учитељи, наставници, професори — који су и по својој спреми и по својој љубави исто тако добри, по правилу бољи и од својих колега који раде у школама које нису огледне и на које родитељи не вичу. Кад овај случај не би био и кад би се у тим школама радило без претходне спреме, без плана и без икакве научне основе, онда би родитељи били у праву.

Због овог значаја огледних школа које нису само место за пробање васпитних идеја, него и топионица где су се многе оне идеје прекалиле, и пробирница где су ове идеје преживеле слом толиких васпитних идеја у прошлости и садашњости, одлучило је и наше Министарство просвете да у том погледу и наша земља не изостане иза других држава.

Својом одлуком од 8 фебруара 1935 године, отворио је г. Стеван Ћирић, тадашњи министар просвете, прву огледну школу у Југославији, а то је Огледна школа „Краља Александра I“ у Београду. Новом одлуком од 27 јануара 1937 године, садашњи Министар просвете г. Добривоје Стошовић, после посете поменутој Огледној школи, свестан њеног значаја и користи, одлучио је да се овакве огледне школе отворе у седиштима свих бановина.

Законском Уредбом од 11 августа прошле године створена је могућност и за Огледну грађанску школу при Вишој педагошкој школи у Београду. Тако су већ ова два школска типа добила и своје огледне школе, па верујемо да ће у догледно време бити отворена, бар у Београду, и једна огледна гимназија, јер су наше гимназије заиста школе која треба да су боље и паметније уређене, са више смисла и љубави за напредак у савременом васпитању.

Тако ће ова три типа, најважнија по народну просвету, добити новог полета и новог маха за свој развитак и, потпомогнуте не само од државе већ и од родитеља и народа, оне ће постати расадници бољег васпитања наше деце и даљег напретка нашег народа.

То је прави смисао ових огледних школа и њихова култура и национална улога у нашој просвети.

Уредништво од своје стране најтоплије захваљује свима сарадницима на труду да се подигне квалитет „Учитеља“ и моли их да у будуће задрже љубав према њему. Многи леви радови нису могли бити оштампани због малог простора (остављени су за следећу годину), па њихове писце најлепше молимо да нас извине.

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

Власник и одговорни уредник

**ИВАН ДИМНИК**

претседник Југословенског учитељског удружења

Краља Милутина 66

Београд

Телефон 22-585

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