

УЧИТЕЉ-УЧИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

СЕПТЕМБАР 1937

БЕОГРАД XI

18 (52) ГОД. БР. 1

ГЛАВНИ УРЕДНИК МИЛИЋ Р. МАЈСТОРОВИЋ, БОЖЕ ЈАНКОВИЋА БР. 30

САРАДНИЦИМА И ПРЕТПЛАТНИЦИМА

Учитељ је навршио 51 годину свога стварног излажења и свога плодног и корисног рада за школу и учитеље.

И сада његова је улога вишеструка. Посматрајући улогу свакога члана Југословенског учитељског удружења као стваралачку, у стварању: бољег, лепшег, и истинитијег живота и рада учитељевог у школи и нашем народу и посматрајући учитеља и школу као органски део нашег националног живота, Учитељ и даље служи као једно незаменљиво средство за такво стваралаштво. Претстављајући живи часопис југословенске друштвене средине, њене школе и њених наставника, Учитељ постаје у исто време и све више критички часопис за разнолике социјално-педагошке и школске проблеме југословенске националне и социјалне средине. Зато се Учитељ све више труди да свако педагошко и школско питање што свестраније осветли светлошћу наше социјалне средине, наших животних потреба и наших националних идеала у циљу што бољег и правилнијег стваралаштва учитеља појединаца и што позитивније конструкције и организације југословенске школе и просвете. Разуме се, да се сарадницима оставља пуна слобода у путу ка истини, да им се оставља пуна слобода у стваралаштву и открићима.

Радећи у том смислу, Учитељ је у 1936/37 год. оштампао: 9 расправа из области југословенског грађанског васпитања, 8 расправа из области југословенске психологије младежи, 6 расправа из области југословенске педологије и педагогике, 3 расправе из области опште психологије, 2 расправе из области психоанализе, 4 расправе из области социјалне педагогике, 4 расправе из области филозофске педагогике, 5 расправа из области радне школе, 2 расправе из области реформног просветног покрета у нас, 2 расправе о школским покретима у иностранству, 1 расправу о учитељу као литерарном типу у југословенској књижевности, 1 расправу о великим словенским људима, 5 расправа из области идеолошких расправљања, 21 конспект-предавање из области конкретног школског рада, 3 некролога, 76 приказа и рефе-

рата о разним књигама потребним учитељу, школи и деци нашој и 22 извештаја из просветне и школске хронике.

У току прошле године у Учитељу су публиковани радови: 38 учитеља народних школа, 10 професора учитељских школа, 12 универзитетских професора, 1 професора Више педагошке школе и 9 других сарадника из разних крајева Југославије. Тако је Учитель на заједничком делу школског и учитељског препорођаја штампао минуле године радове 70 сарадника. Али да би се задовољио још већи број сарадника, да би часопис постао још живљи и бољи, по начелу увек напредка бољему, потребно је да се прво, од стране претплатника учини један напор и изврши дужност у потпуности према Учитељу, тј. измири сва дужна и текућа претплата још у месецу септембру. Према рачуну изравњања за пословну 1936/37 год. Учитель потражује од школа и лица 605.666 динара. То је огромна свота, која би делом ишла на побољшање квалитета и повећање обима листа, а осталим делом на разне културно-социјалне фондове чија је потреба за учитеље тако очигледна да о њима не треба говорити. Овај дуг претплатника Учитељу — школа и појединаца — претставља у исто време и једно велико питање моралног значења, које може да стави у сенку познату учитељску борбеност за добро народне школе и просвете и њихову солидарност. Управитељи школа имају дужност да од прве паре коју приме за издржавање школа исплате Учитељу све оно што му дугују и пошаљу унапред претплату за 1937/38 год. још одмах. Претплатници морају имати на уму да Учитель плаћа у готовом: хартију, штампу, експедицију, поштарину, своје чиновнике и сараднике и да нам наше поштење не дозвољава да нас неко чека месецима за оно, што нам часно још унапред излиферује или уради. Питање уредне претплате је питање даље судбине излажења Учитеља. Учитель има свој буџет и ниједна његова пара не иде нигде него само на Учитель, а вишкови у корисне фондове за учитеље. Тако исто ниједна пара од чланарине не може и не сме ићи Учитељу. Мишљења смо да нико неће дозволити да се Учитель угаси због немарности у претплати.

Сарадницима који високо држе квалитет Учитеља одајемо и овом приликом пуну захвалност и молимо их да у духу програма Учитеља пишу своје студије што краће и о најактуелнијим проблемима, увек имајући у виду наше потребе и наше идеале, а тако исто и чињеницу да Учитель има велики број сарадника а мали обим и да појединци по две године чекају да им радови буду оштампани.

Испраћајући ову прву свеску Учитеља међу учитеље широм наше драге Отаџбине, ми их поздрављамо речима: Уздижите што више Учитель и помогните га као свога најмилијег друга!

ПРОБЛЕМ НОВЕ ШКОЛЕ

Још стари грчки филозоф, Хераклит, изрекао је мудру мисао: „Panta rei“, све тече, све се мења. Мењају се брда и долине, реке мењају свој ток. Мењају се биљке и животиње, мењају се ствари и њихове особине, мења се друштво, а и његова најеминентнија установа — школа. Хтети зауставити овај ток не само да је немогуће, него значи бити против прогреса, који није ништа друго до низ узастопних промена, које воде од мање савршеног ка више савршеном. На путу ових промена је и „Нова школа“ која треба да буде данас предмет третирања. Али не треба мислити да је „нова школа“ потпуно нова. Ништа не може бити у даном моменту потпуно ново. Све ново је само друкчија комбинација старог са можда откривеним елементом. Зато ћемо узалуд тражити границе између нове и старе школе. Већином, елементи нове школе дати су нам у старој школи. Али је ова ипак кажемо нова, јер је однос елемената један према другоме друкчији; друкчија је активност ученика, друкчији је њихов однос према градиву, друкчији је њихов однос према наставнику, а и однос наставника према ђаку. — Ни по времену нова школа није најновија. Још у 16 веку Монтењ говори против тенденције да се само знање гомила у свести учениковој. Он тражи мање знања, а више суђење. „Наши педанти пљачкају, вели, знање из књига и носе га на врховима усана као што птице носе храну да кљукају своје мале.“ Васпитач не треба да силом улива знање у уши васпитаника као кроз левак, него да развија његове подобности допуштајући му да сам окуша и огледа ствари, да их бира и разликује, понекад отварајући му пут, а понекад пуштајући да га сам себи крчи.

Жан Жак Русо, филозоф 18 века, тражи развиће ученикових снага и подобности посматрањем и ручном активношћу. „Најбоља књига из које треба да чита и црпи ученик знање јесте природа“. Емил мора да научи један занат. Он учи географију пустивши га самог из густе шуме да нађе себи пут ка кући. За природне науке заинтересиран је посматрањем вештачке патке на вашару, која помоћу извесног механизма плива по води. Тај механизам морао је сам да створи и да пронађе физичке законе који владају тим механизмом. Активна очигледност, као дидактички принцип нове школе, налази код Русоа потпуну примену.

Да поменемо и великог Песталоција, педагога 18—19 века. И код њега је полазна тачка свега знања посматрање. Цртању је поклањао велику пажњу, сваки је цртао што му се свиђа. У васпитању треба да следимо природи. У човеку су усађени нагони и тенденције које не би смели да угушимо, ако не желимо да изазовемо унутрашњу

неуравнотеженост. Ти нагони, те клице будуће личности развијају се према унутрашњим законима, које треба да упознамо и да се према њима управљамо. Наравно, потребни су услови за развитак тих клица, као што је биљци потребно сунце и влага. Те услове треба да створи школа.

И ако су ти интуитивни педагози одавно осетили недостатак данашње школе и васпитања и неки од њих као Песталоци чинили покушаје за њену корениту промену, њихове мисли у то доба звониле су сувише револуционарно и далеко је било од тога да их педагошки кругови прихвате. Требало је да се изврши дубока друштвена промена, да се изазове реална потреба, која ће истиснути на површину племените мисли обдарених педагога и запљуснути као талас широм целог света. У осталом, све друштвене промене и промене друштвених институција врше се под притиском новостворених економских прилика, ма да неки гениални ум много раније наслути те промене. Папин је пронашао парни котао у 17 в., а прва локомотива појављује се у 19 в. Зашто тако касно? „Зато што начин производње и размена добара је био такав, да није било реалне потребе од локомотиве.

А које су реалне потребе изазвале нову, активну школу? Сигурно не бољшевизам у Русији, као што неки хоће да тврде, јер су је и сами бољшевици примили од других народа, већ исто тако као локомотиву — начин производње и размена добара. И као што су се првој локомотиви људи чудили и сматрали је можда неки као проклетство за човечанство, тако се и данас неки чуде новој школи и сматрају је немогућом, ако не и утопијом.

Но да покушамо да успоставимо везу између нове школе и промене у начину производње.

Свима је нама познато да крајем прошлога века, имамо нагао развитак индустрије, а у вези с тим развијање индустријских центара; пораст варошког становништва на рачун сеоског, као што је то јако изражено у Немачкој. Погледамо ли за неколико деценија уназад, видећемо да иза фабричке производње стоји домаћа и месна производња. На име, у кући су били сабрани сви облици производње; од стрижења оваца, чешљања, гребенања и предења вуне, до прављења одела ткањем и шивењем. Свака је кућа себи правила алатке за обраду земљишта, бринула се, а и данас се неке брину, за кућно осветлење топлењем лоја и предењем фитиља за свећу или гасну лампу. У читавој овој кућној производњи учешће појединих чланова породице није заостајало. Свако је морао нешто да уради, нешто да произведе. Васпитно дејство пак оваког рада нико не може да порече. Поред тога што се развија свест о личној одговорности, о томе да свако треба нешто да произведе на овом свету да би био достојан

живљења, дете се вежба у посматрању, оштри му се ум, снажи воља, развија му се конструктивна машта и смисао за стварност.

„Ни најуређенија стварна настава не може да замени онај блиски додир са домаћим животињама и биљем, на каквом пољском имању“, вели Џон Дуј. „Никакво школско вежбање чула не може да се приближи оној живости и пуноћи чулног живота, који долази услед обављања домаћег рада.“ Али као што смо рекли, фабричка производња је потиснула домаћу производњу и рад руку заменила радом машина. Да је пак човек у својој еволуцији почео да се развија умно истом проналаском ватре и справљањем својих оруђа и оружја, не треба ни спорити. „Све што је у глави прво је било у прстима“, вели Vasulée.

Отуда, да би дорасли свој промени у производњи добара морамо извршити промену и у школи претворивши учионицу у радионицу. Тој промени, у производњи треба да додамо промену у психологији. — Из опште, традиционалне психологије, издваја се дечија психологија, која почиње нагло да се развија одмах са појавом реалне потребе за реформом школе. Прве покушаје у том правцу видимо код Стенли Хола, који је основао „Народни савез за испитивање детета“. И док је стара, традиционална школа заснована на Хербартовој психологији, нова се школа заснива на психологији детета. По Хербартовој психологији не постоји квалитативна разлика између душе детета и душе одраслог. Сав душевни живот човека по Хербарту своди се на претставе и из њиховог узајамног дејства произлазе све остале психичке појаве. Од квалитета претстава зависи и квалитет душе. Ако у дечијој души створимо морални круг претстава имаћемо моралну личност. Отуда, дете треба само да пази и слуша, да пасивно прима све што му се прикаже и каже, да би се круг његових претстава и знања повећао, да би што пре постао зрео човек. Нова школа, међутим, прави разлику између душе детета и душе одраслог. „Детињство није ходник кроз који треба што пре протрчати“, вели Зењковски. Оно је засебна фаза у развоју човека и њој треба поклонити нарочиту пажњу. Није случајно то што је код човека најдуже детињство; оно је намењено стицању најсложенијег, најкомпликованијег искуства, које треба дете да поседује, да би се оспособило за живот.

Поред оваквог схватања детињства треба да се осврнемо још на неке појаве дечије психе. Према дечијој психологији дете је активно. Још крајем прве године живота оно се примиче предметима, узима их, приноси их уснама, баца, руши, доцније изграђује. Дође ли му до руке оловка или боја, онда шкраба по хартији или по столу, по зиду и вратима. Дохвати ли се мати метле, покушаће да јој је одузме да би оно мело уместо ње. Види ли да неко кује, затражиће ексер и чекић да чини то исто. Ако му допадне до руке маказе изрезује хар-

тије, какве крпе итд. Треба ли тај нагон за активношћу, за стварањем, да угуши школа или да га прихвати и развије? Стара школа, заснована на Хербартовој атомистичкој психологији, тај нагон запоставља и угушује осуђујући, као што рекох, дете на пасивност. У њој је активан наставник, а ученик пасивно прима знања. Нова школа истиче активност детета као основни принцип, јер се само помоћу активности развијају дечје снаге, како физичке тако и психичке. Истина, и у Хербартовој школи дете није сасвим пасивно; оно слуша, црта лењиром, пише диктате, решава и израђује домаће задатке. Али та његова активност је слаба, не ангажује потпуно његове снаге. И као наметнута, дете гледа да је на сваки начин избегне. Активност у новој школи је спонтана, ненаметнута, она потиче од самог детета и као таква, долази до потпуног изражаја. Кад год извесна активност потиче од самих нас, ми улажемо све своје снаге да би савладали препреке и дошли до циља. Кад се сами примимо извесног посла свакако да ћемо га боље обавити, него ако нам се тај посао наметне. Наметнути посао нам је тежак, споро се обавља, јер има нешто што спречава да сва наша енергија ступи у рад. То нешто, по Клапареду, су рефлекси, који се јављају онда, кад радимо нешто што за нас нема непосредног значаја. А све што за нас нема непосредног значаја не интересује нас. Према томе, спонтана активност се испољава само тада, кад радимо извесан посао, који нас интересује; дакле кад нешто радимо са интересом.

Али како ћемо заинтересовати дете? Буђење интереса је основни захтев сваког педагошког система. Али док традиционална школа у развијању интереса полази од самог наставника, оставља њему да га вештином својом развије, нова школа полази од детета и пита се шта дете интересује? Дете је биће које се интересује само игром, вели Клапаред. И заиста, ако посматрамо дете, видећемо да се игра од јутра до мрака и кад је одморно и кад је уморно и кад је здраво и кад је болесно, односно реконвалесцент. Сав његов живот је испуњен игром и кроз игру стиче искуство и оспособљава себе за живот. Смемо ли ми у настави да пренебрегнемо овај факат? Ако дете интересује само игра и ако у њој стиче искуство, свакако да наставу треба да заснујемо на игри. Али нека ово тврђење не изазове забуну! Игру не смемо схватити сувише узано! Не смемо је схватити као покрете руку или ногу; као скокове лево или десно! Женевски психолог, Клапаред, њој даје много шире значење; у игру спадају и цртање, моделирање, прикупљање марака и разних података, инсеката, биљака, прављење хербариума, терариума итд. Најзад, све оно што Феријер назива спонтаном активношћу за Клапареда је игра.

Ово становиште, да игра буде један од основних принципа у настави може да наиђе на озбиљне замерке. — Живот није игра рекли

би противници нове школе. Он је груб и суров и захтева напоран рад, а игром стварамо само „мекушце“. Истина, живот је суров и немилосрдно кажњава оне који му нису дорасли. Али баш поред те свести о суровости живота нико паметан не дâ детету, од 7 година да узјаше правога коња, него дуго треба да се вежба у јахању штапа да би доцније узјахао оседланог коња. Тешком и напорном раду треба да претходи игра, као што јахању правога коња треба да претходи јахање штапа. Детињство је и намењено игри. Дете не би било дете кад се не би играло, а дете је зато да се игра. Уколико пак детету намећемо тежак, напоран рад, уколико му не дозвољавамо да се игра, утолико скраћујемо детињство и утолико ометамо развитак његових снага. Озбиљнија би замерка била: може ли сва дечија активност у школи бити спонтана, односно заснована на игри. Нема ли активности која би се детету нужно наметнула? Али ово стоји до учитељевог знања и умења. Феријер је израчунао да такве активности може бити само 10%. Клапаред не прави такав прорачун.

Спонтана активност пак, нужно води слободи детета. Дакле, дете у новој школи треба да буде слободно. Оно је и сада слободно, али ова слобода није довољна да се његова активност потпуно испољи. Оно седи скрштених руку, приковано уз клупу. Не сме да говори кад га не питају, не сме да бира предмет свога рада. У чему би дакле, била слобода детета у новој школи? Ја се нећу овде упуштати у разматрање појма слободе. Рећићу, само, да се слобода детета у школи не састоји у разузданости, не састоји се у томе да чини шта хоће, него да чини оно што мора по сили својих унутрашњих закона, под притиском својих нагона. Можда би се неко тргао поменувши нагоне! Рекли бисмо то су тамне, мрачне силе у нама, које треба сузбијати; они воде у пропаст, у понор, јер је дете по природи „зло“. Све је то бајка, рећићу ја! Нагони су оно што је најсветије у човеку; то су оне силе што одржавају човечију врсту и гурају је путем усавршавању. Ту су н. пр. нагон за кретањем, нагон за изражавањем, нагон за одабирањем, нагон за удруживањем. Не видим никакво зло у испољавању тих нагона! Ако хоћемо вулгарно да схватимо слободу нагона за кретањем, рекли бисмо да то води вршљању по разреду, скакању тучи итд. На жалост, баш је данас тако у отсуству наставника. У активној школи тога неће бити; кретање је детету омогућено у физичком раду, цртањем по зиду или по табли, моделирањем, прављењем објеката од дрвета, шивењем, ткањем, кувањем итд. Оно је слободно да приђе табли и да решава задатке. Слободно је да приђе своме другу или наставнику и затражи помоћ у решавању проблема.

О нагону за изражавањем данашња школа мало води рачуна. Она иставља захтев: — „Говори кад те питам!“ дакле, мисли кад ти ја кажем да мислиш! Сваки други покушај је кварење дисциплине и ру-

шење ауторитета наставника. Међутим, ово је наопако схватање дисциплине. Дисциплина се састоји у одржавању реда и рада, а где тога има има и дисциплине. Рад у активној школи не може нико да оспори. Може бити мало сумње о реду и то баш слободним изражавањем. Али слобода изражавања не треба да се схвати као говорење у хору. Деца ће се сама уверити да је немогуће споразумевање у скупном говорењу и поставиће правило: „да један ћути кад други говори!“.

Слобода изражавања би се састојала у постављању питања наставнику, у дискусији, у изражавању својих доживљаја, у откривању своје унутрашњости. Нагон за изражавањем је заједнички свима нама и младима и одраслима. Сваки од нас жели да испољи своју унутрашност да каже што га боли, да потражи савет и излаз из тешке ситуације. Кома би се дете обратило ако не наставнику који је најбољи саветодавац? Тај нагон је најзад и услов усавршавања. Познато је да је дете радознано, да тражи објашњење свему ономе што га окружује и то у виду питања. Кад отац или мати поведе своје дете кроз град, оно ће им поставити хиљаду питања на која треба дати ваљан одговор. Тај систем питања треба да продужимо и кроз школу, како не би укочили жудњу за знањем, која је моћна полуга у развоју дечије активности, напредовању његовом и стицању знања и вештина. Да би пак дете постало да пита, потребна је интимна атмосфера између наставника и ученика, атмосфера љубави и поверења, атмосфера другарства и узајамности. Наставник треба да буде *primus inter pares*, вели Феријер, први међу равнима, а не строги заповедник, наредбодавац. Не видим да од тога трпи ауторитет наставника! Ауторитет се сам собом намеће. У једној групи људи избија ауторитет онога који је најспособнији, најпаметнији, најобразованији и најчовечнији. Како не би, онда, избио ауторитет наставника, који је најстарији, најискуснији, пун љубави према њима и најбољи саветодавац?

Момент слободног удруживања у игри треба да нам послужи и као полазна тачка у формирању т. зв. ђачке самоуправе.

Може бити да то изгледа мало страно; да ђаци сами собом управљају, да сами воде рачуна о реду и раду у школи, да мотре на понашање својих другова и да деле награде и казне! Али то је услед тога што смо ми навикли да наређујемо, да нас неко слуша и што мислимо да ту неће бити реда нити рада. Под данашњим приликама, у данашњем школском систему замишљена самоуправа, сигурно не може да осигура ред и рад. Али у школи која ће бити привлачна за децу, у школи слободе и спонтане активности, она има потпуни свој *raison d'être*, своје право грађанства.

У чему је смисао ђачке самоуправе? Њен је смисао у томе: да се ђаци сами организују, да сами воде рачуна о задовољењу својих потреба и о опстанку разреда као заједници, као целини. Докле човек

не почне сам да мисли о себи, о својим правима и дужностима, о томе да је његов опстанак могућ у склопу једне целине и да је добро те целине и његово добро, не може да се мисли о неком васпитању. Нема васпитања без самоваспитања, нити изграђивања без самоизграђивања. А ђачка самоуправа баш пружа прилику сваком појединцу да самог себе изграђује, да одмери своје односе према другима, да управља и да буде управљан, да слуша и да наређује. Онај који је ушао у самоуправни одбор, свакако ће се старати да буде бољи, да не руши правила која су сами израдили, јер с каквим би правом тражио од других да их поштује, кад их он сам не поштује? У тежњи пак да сваки буде изабран, мора да се стара о сопственом изграђивању, о усавршавању, самога себе, јер се вазда бирају најспособнији и најбољи.

Није ли ово пут ка формирању ваљаног грађанина; човека од иницијативе и акције, социјалног и правичног човека?

Могло би се само посумњати у њено остварење. Наравно, прелаз из једног стања у њему супротно је тежак. Човек који је на ногама дуго носио окове, тетураће се кад му их скину, али најзад ће ипак почети да иде право. Дакле, у почетку биће рамања, биће и таквих који ће је ометати. Али кад виде да је то њихова потреба; да је без ње немогуће радити, она ће оберучке бити прихваћена и бориће се за њено одржање.

Искључујући казне од стране наставника, које често може ученик да схвати као израз освете и каприса, ђачка самоуправа ствара много лепшу атмосферу између наставника и ђака, атмосферу другарства, атмосферу љубави и узајамности, а ова пак једино утиче на оплемењивање духа наше школске омладине и на развитак активности у области знања и умења.

Довде смо ми говорили о најглавнијим принципима нове школе, о духу њеном о чему се углавном сви савремени педагози слажу. Али оно у чему се не слажу то је наставни програм и метода рада. Ипак и ту има додирних тачака; учимо за живот, веле, а не за школу. Да би се дете оспособило за живот, мора да га познаје. Дакле, нова школа треба да успостави тесан контакт с животом. Прво, дете треба да упозна његову непосредну околину, после све удаљеније. Да упозна биљке и животиње, однос њихов према човеку, социјални и економски живот човека, културу човека, његов индустријски живот, постепено дизање човека до данашњег културног стања итд. Све упознавање врши се у животу, помоћу излета и екскурзија, у непосредном додиру са објектима, а не вербалистички између четири школска зида. Ручни, продуктивни рад, заузима завидно место; деца сама израђују столице, столове, ормане итд., раде у врту, у кухињи.

Нестаје уобичајеног распореда часова, који распарчава дечју пажњу; дете треба дуже да остане на једном предмету. Али оно се

тако умори, приметитиће се. „Кад дете не остаје само једном својом способношћу код једног предмета, него посматра, бележи, експериментира, саставља, дискутује, корегира, време брзо пролази. Није искључен ни одмор, али само по потреби. Уосталом, дете је слободно да прекине рад кад му снаге не дозвољавају да иде даље.

Што се тиче методе, или боље наставне форме, има их у великом броју: Монтесори метода, Далтон план, пројект метода, Декроли метода, комплексна настава, укупна настава итд. Неке дијаметралне супротности између ових метода нема; напротив, постоје између њих сличности; једна постаје из друге, а диференцирале су се у области где су примењене.

Ми немамо времена да се осврћемо на све ове методе, а није ни целисходно. Укратко ћу само поменути Пројект методу да би имали извесну слику и о наставном раду.

Ова је метода поникла у Америци, а суштина је њена у томе: да приближи школу животу и да развије код деце колективну активност.

У центру наставе је пројект, на пример „Како је родни крај снабдевен водом“. По том пројекту деца уче и земљопис и физику и хемију и биологију и хигијену и цртање и писање, дакле све предмете. Главног предмета нема као код Хербарта. Сви су предмети главни и органски повезани.

Разред је подељен на групе и свака група добија по једно омеђено питање, које треба до ситница да проучи. Да би ово огромно градиво обрадили, потребно им је 10—12 часова. Изван часова ученици прикупљају материјал; читају препоручене књиге и часописе, праве излете, екскурзије, посећују разне установе, предузећа, а на часовима реферишу, дискутују, стављају питања и исправљају своје саставе.

Нема сумње да ова форма учења далеко отскаче испред форми учења у нашим школама. Нестаје индивидуални рад, јачи помаже слабијег. Нема онога дремежа, оне сањивости и учмалости наших школа. Постоји интерес, ведрина, активност. Разред је пчелињак, који у одређено време полети у свет, у природу. Експерименти с овом методом показали су одличне резултате; ученик много више научи него у традиционалним школама а и оно што научи остане трајнија тековина његовог духа.

Завршивши излагање о новој школи, могли бисмо се запитати да ли је она подесна за наше прилике; наша земља није индустријска, већ аграрна, рекли би неки. Да је нашим варошима где је дете лишено организоване ручне активности потребна, мислим да је ван сваке дискусије. Односно сеоског детета, оно је више уопслено продуктивним физичким радом, па би можда претерано било захтевати да се у нашим селима уводи школа индустријских земаља! Дух нове школе онако како сам га изнео почива на дечијој психологији, а психа

детета у основним линијама је свуда иста. Дух спонтанитета, дух слободе, дух колективног рада, треба да буде дух и наше школе. А што се тиче програма и методе, свакако да ће носити наше, Југословенско обележје. Потребно је, само, да се за нову школу заинтересирају не само школски људи, него и ваншколски, ђачки родитељи. Не треба да она за њих изгледа неко чудо, творевина суманутих људи, већ нешто што долази с временом, што ствара бољег, племенитијег човека и као такву да је помогну у њеном изграђивању. Она је у неким земљама готово свршена ствар, а код нас постепено продире. Освојила је скоро сав педагошки свет, освојила и школу. И ако има по где-где застоја у њеном изграђивању, не треба мислити да ће она пропасти. Ништа не пропада што има реалну основу за свој опстанак, нити у свом развиту иде увек равномерно. Свака се снага бори са препрекама и понегде застаје да би се прибрала, да би ојачала и у згодном тренутку поново избила на површину.

И нова је школа једна снага, једна жива сила, која у рушењу препрека понекад стане, али не да престане, већ да се оснажи, да набуја, да би поново заподела борбу и освојила свет.

Епаминонда Јовановић

OSNOVNI ODNOSI IZMEĐU SOCIJALNIH STRUKTURA I OSTALIH ELEMENTA CIVILIZACIJE¹⁾

1) Odnosi socijalnih struktura, tj. organizovanih zajednica, prema ostalim pojavama civilizacije mogu se najzgodnije okarakterisati pomoću zakona evolucije (razvoja).

2) Razvoj svakog bića počinje njegovim postankom. Svaka socijalna struktura (kratkoće radi upotrebljavaćemo za taj pojam izraz „organizacija“) postaje izolacijom. Nova opština kopača zlata na mestu koje pre nije bilo nastanjeno postaje tako da brojni koloniste napuštaju svoja dotadnja naselja, tj. odvoje se od njih geografski, i na novoizabranom mestu se osamostale, tj. stvore novu opštinu koja je odvojena od sviju ranijih opština i živi svojim sopstvenim socijalnim životom. Taj proces izolacije vrši se i tamo, gde nove organizacije postaju a da se ne vrši značajnije geografsko izolovanje. U svakoj varoši stalno niču nova udruženja — politička, gospodarska, sportska, vaspitna, naučna, umetnička itd. — na taj način, što se izvestan broj individua udruži u izvesnom kulturnom cilju. Kada ti individui, tzv. članovi, posvećuju svoju aktivnost odabranome cilju (na pr. sportu) odvajaju se od ostalih građana kao naročita organizacija

¹⁾ Predavanje održano na kongresu „Institut Internationale de Sociologie“ u Brislu, avgusta 1935 god. Češki original štampan je u časopisu »Sociologická Revue« (Brno), a mi smo ga preveli dozvolom redakcije i po odobrenju autora.

(na pr. futbalski tim), koja često teži da svoju samostalnost i izoliranost od ostalih dopuni još i drugim elementima sem specifičkih organizacijskih elemenata. Ta organizacija ima ne samo svog kapitena i druge funkcionere, nego i izvesna pravila, statute i propise, naročito odelo (uniformu, dres) ili barem naročiti znak, svoje sopstvene finansije, svoje ime itd. Svi ti elementi udružuju se da bi što jače podvukli samostalnu egzistenciju organizacije i njenu razliku od njenog socijalnog miljea (okoline).

Taj proces, kao i njegov rezultat, može se kratko nazvati zakon izolacije (zakon usamljivanja), ili potpunije: kao odvajanje nove grupe od ranije socijalne celine i njeno osamostaljivanje ili socijalno iskristalizovanje koje dolazi posle tog odvajanja.

Taj zakon ne važi samo za organizacijske pojave, već i za sve druge kulturne pojave. Primer: Ljudi su se upočetku sporazumevali celom površinom tela, a naročito gestovima. Iz toga konglomerata pojava koje su služile kao sredstvo za sporazumevanje postao je govor na taj način, što su se od celine odvojili i usmostalili zvučni fenomeni. Iz tih fenomena opet se formirao glasovni govor. Iz konglomerata raznih glasovnih jezika daljim su se razvojem obrazovali i odvojili književni jezici itd.

Ali taj zakon izolacije ne važi samo u sociologiji: on važi i u biologiji i u psihologiji. Svaki biološki organizam postaje odvajanjem (odlučivanjem) novog bića od materinjeg tela, a osnovni psihološki fenomen tj. svest postaje odvajanjem jednog dela psihičkih pojava od nejasnog konglomerata potsvesnih pojava.

Zakon izolacije (usamljivanja) ima, dakle, vrlo široko važenje; zato on, dabome, nije dovoljan da se specifički okarakterišu socijalne pojave. Za to treba drugih zakona.

3) Posmatramo li proces razvoja u organizaciji koja je već postala, videćemo da svaka nova socijalna struktura teži za prevlašću nad organizacijom iz koje je postala. To saznanje dalo je već odavna potsticaj da se postavi poznata doktrina o „društvenom ugovoru“ (le contrat social) i osnuju parlamentarne ustanove koje teže za tim da ograniče prevlast vladaoaca nad građanstvom. Ali važenje drugog zakona, zakona ekspanzije sekundarnih oblika, očitovalo se ovde čak i u paradoksalnoj činjenici: parlamenti, stvoreni isprva da ograniče prevlast vladaoaca nad građanstvom, postali su u toku vremena i sami pretstavnicima te prevlasti. Sličnim načinom na pr. i pomoćni resor finansijski, stvoren da osigura sredstva za rad resora prave državne uprave, usled razvojne ekspanzije smera k tome da sam zavlada delatnošću tih resora i da je koči. Ali to se ne događa samo u velikoj meri u državama, nego i u minimalnim organizacijama. Aktivnost svake kulturne organizacije upravlja se prema finansijskim mogućnostima, iako su finansije prvobitno svuda bile određene da služe, a ne da odlučuju.

Taj zakon ekspanzije sekundarnih oblika, koji je — kao što se vidi — samo specijalni zakon celokupnog procesa izolacije, važi razume se, kao i sam zakon izolacije (usamljivanja) u sociologiji, biologiji i psihologiji. Najizrazitije zastupljen je u botanici tzv. »simpodijalnim razvojem« (Ward, *Pure Sociology*, glava V), pri kojem novi izdanak preuzima glavni zadatak, dok prvobitno stablo zakržljava. Ako dalje proučavamo tok procesa izolacije, doći ćemo do novog zakona koji, doduše, što se porekla tiče nije ništa drugo nego puko završavanje usamljivanja (izolacije) i kulminacija ekspanzije sekundarnih oblika, ali koji nam se, što se tiče njegove specifične sadržine, ukazuje kao prava suprotnost prvobitnog smera biološkog razvoja koji se nalazi sačuvan i u sociološkom procesu usamljivanja (izolacije). To je zakon retroaktivnog uticaja.

Taj je zakon isto tako u vezi sa doktrinom o društvenom ugovoru. Građanstvo je, prema doktrini, izabralo vladaoča na osnovu ugovora; ali vladalac posle izbora vlada tim građanstvom pri čemu se često i ne osvrće na ugovor — dejstvuje retroaktivno na organizaciju koja ga je učinila vladaočem. Isto tako parlament razrezuje poreze svojim biračima, odbor ili druga neka ustanova u privatnim udruženjima kažnjava ili isključuje članove koji su taj isti odbor (ustanovu) izabrali, itd.

Taj zakon važi takođe i na ostalim područjima kulture, a ne samo u organizacijskim pojavama. Književni govor postao je iz izvesnog dijalekta: ali čim se on obrazuje, odmah počinje retroaktivno dejstvovati na taj svoj materinji dijalekat i diktuje mu svoja pravila. Ljudi su stvorili izvesna pravna, filozofska, religijska itd. gledišta i ta gledišta posle ovladaju ljudima, čak šta više ponekad ih učine svojim robovima. Ekonomija je stvorila različite sisteme, na pr. feudalizam i kapitalizam, a posle su oni njome zavladaali. Umetnost je stvorila razne stvaralačke principe, na pr. u Grčkoj, i ne može već dve hiljade godina da se otrese njihovih retroaktivnih uticaja.

Na području biologije ne nalazimo takve pojave. U prirodi je razvoj isključivo jednoznačan. Biljka utiče na svoje plodove, životinja na svoju mladunčad, ali se taj uticaj nikad ne obraća unatrag. Ovde smo, dakle, došli do prvog razgraničenja između područja biologije i područja sociologije, ili: prirode i civilizacije. Najupadljiviji primer te razlike je moralnost. Životinja nema drugog principa nego da se ponaša prema svojim animalnim instinktima: čovek, naprotiv, može da radi ne samo kao životinja, tj. u pravcu svojih animalnih instinkata, on može da radi i u suprotnom pravcu, dakle da te instinkte askezom savlada i potisne.

Na području psihologije ipak dejstvuje retroaktivni uticaj. Pojmovi, dakle najkasnije duševne tvorevine, i njihov sistem, logika, prisvajaju pravo da vladaju celokupnim mišljenjem. Zato je potreban jedan dalji kriterij, ako hoćemo da razgraničimo područje sociologije i od duševnih pojava.

4) Taj kriterij jeste razlikovanje subjekata i objekata. Duševne pojave jesu isključivo subjektivne, unutrašnje. Čim se projiciraju ili ispolje, one postaju ili biološke pojave (duševna pojava »strah« ispoljava se pokretima mišića, na pr. tresenjem udova, bekstvom, krikom) ili pak sociološke pojave (duševna pojava »pobožnost« ispoljava se u različitim religioznim obredima, na pr. molitvi, pohađanju bogomolja itd.).

Obratno od toga, prirodne pojave jesu isključivo objektivne. Sem kod najviših životinja ne može se na području organske, a još manje anorganske prirode nigde da konstatuje svest i ostale subjektivne pojave; a i kod samih najviših životinja jesu svest i duševni život vrlo problematični. Ukoliko ih tu ipak pretpostavljamo, bio bi to samo vrlo slab start ka duševnom životu čoveka. A samo po sebi je razumljivo da su neke strane duševnog života (na pr. apstraktno mišljenje) životinjama naprosto nepristupačne.

Razlikovanje subjekta i objekta ne javlja se, dakle, ni na području prirodnih nauka, ni na području psihologije. Bihevioristička psihologija, koja u psihologiju ubraja i nauku o ljudskom ponašanju, prelazi s područja psihologije na područje sociologije. Ali na području sociologije je razlikovanje subjekta i objekta, što ćemo — kratkoće radi — zvati *objektivacijom*, opšta i principijelno značajna pojava.

Svaka organizacija postaje i traje spajanjem subjektivne i objektivne strane. Primeri: *Država* se oslanja s jedne strane na svest državljana (patriotizam, lojalnost, građanska požrtvovanost, poslušnost itd.), a s druge strane na teritoriju, ustav i ostale elemente sasvim ili pretežno objektivne. Ona ne bi mogla da postoji ni bez jednog ni bez drugog. *Porodica* se oslanja s jedne strane na polne odnose, dakle odnose prirodne i objektivne, a s druge strane na subjektivne elemente (lična naklonost, smisao za odgovornost itd.) bez kojih bi polna veza bila samo trenutna veza, ali nikad porodica. Svako udruženje, veliko ili malo, izgrađeno je s jedne strane na objektivnim elementima (spoljašnji ciljevi i sredstva: tehnička i gospodarska i dr. kao na pr. zgrade, knjige itd.), a s druge strane na organizacijskoj svesti svojih članova. Udruženje, koje ne bi imalo objektivnih ciljeva i sredstava, ne bi moglo da funkcioniše, baš kao ni udruženje čiji članovi ne bi imali za udruženje ličnog interesa i koji ne bi osećali prema njemu unutrašnju naklonost.

Ovaj dualizam javlja se u svim ostalim kategorijama civilizacije. Posmatrajmo najmaterijalniju njenu kategoriju — tehniku: svaki stroj, svaka zgrada, svaki komad nameštaja s jedne strane je transformirani prirodni objekat, a s druge strane projekcija i ovaploćenje izvesne ideje. Jer ne samo inženjer i arhitekta, nego i svaki radnik mora pri radu da misli i svoju izradevinu da podešava prema svojim pretstavama. Kad je reč o umetničkom delu, na pr. o slici ili skulpturi, onda istupa na prvi plan više duševna aktivnost, a materijalna strana povlači se u pozadinu: pri

Rodenovoj (*Rodin*) skulpturi radi se mnogo više o unutrašnjoj viziji umetnikovoj, nego o pitanju da li je umetnik tu svoju viziju ostvario u bronzi ili u mermeru. Ali ma kako objekt bio podređen subjektu, ipak on nikad ne iščezava, naprotiv: on ostaje kao vrlo važan sastavni deo; umetnik koji bi svoju moćnu unutrašnju viziju samo nesavršeno umeo da izrazi u objektu, bio bi nesavršen umetnik.

I govor nije ništa drugo nego dualizam subjekta i objekta, jer on subjektivnu misao izražava materijalnim pojavama (stezanjem izvesnih glasovnih mišića i zvucima koji postaju na taj način), pa i pismo, koje misli izražava izvesnim znacima što ih pomoću jednog objekta, na pr. olovke, stavljamo na drugi objekat, na pr. hartiju. Naposletku i najoduhovljenija kategorija kulture, kao što je religija, odlikuje se dualizmom, iako u drugom obliku i u drugoj srazmeri. Svaka religija oslanja se na veru i ostale subjektivne elemente, a istovremeno i na različite objektivne elemente (hramove, oltare, sakralne predmete najrazličnije vrste, telesne pokrete i stavove, kao: klečenje, sklapanje ruku na molitvu itd.).

5) Našli smo, dakle, kratkom analizom socijalnih struktura da se njihov razvoj i njegovi rezultati podudaraju s ostalim pojavama civilizacije, a delimično i sa psihološkim i biološkim pojavama. Ovu analizu dopunićemo ispitivanjem rezultata razvoja s gledišta *prograsa*.

Progres (napredak) je praktički pojam i njegova upotreba u nauci je vrlo ograničena. Nauka teži da utvrdi odnose koji imaju opšte važenje, a progres ljudi predstavljaju vrlo raznoliko, prema svojim zasebnim gledištima i ciljevima: političkim, gospodarskim, konfesionalnim itd. Ali opštom saglasnošću je utvrđeno i može se uzeti za naučno konstatovano da ljudski sudovi o progresu nalaze u rezultatu svakog područja socijalnog razvoja izvesnu kompenzaciju prednosti i nezgoda (šteta).

Uopšte se, na primer — s iznimkom anarhista — priznaju prednosti (prvenstva) što nastaju za kulturu organizovanjem velikih država; ali isto tako se priznaje da i male države, kao što su bile varoši u antičkoj Grčkoj ili kao što su švajcarski kantoni, imaju neke prednosti što ih nemaju velike države. To znači da razvoj države, kad ona povećava svoju teritoriju, znači progres, ali ne apsolutni progres, jer su njegove prednosti kompenzovane nezgodama.

Političke partije baš kao i zadružne skupine gospodarske, naučne, umetničke itd. jesu prethodne i podesne socijalne tvorevine za postizavanje izvesnih programskih ciljeva; ali sve takve skupine dovodi nagon za samoodržanjem, čim se ustale i ojačaju, do toga da svoje vlastite partijske i separatne ciljeve stave nad opštekorisne ciljeve zbog kojih su i bile osnovane. Koristi od kooperativnih organizacija kompenzuju se, dakle, njihovim egoističkim interesima. Znači: i ovde je progres samo relativan, tj. spojen je sa štetom.

Hrišćanskoj crkvi mnogo je koristilo što je dobila priznanje cara Konstantina i njegovih naslednika; ali razvoj od progonjene organizacije do organizacije priznate i konačno zvanično privilegovane doveo je i do teških stvari koje su poznate iz istorije. Pošto se relativnost progresa u tom slučaju odnosila kako na Crkvu tako i na religiju samu, imamo ovde dokaz da taj odnos vredi kako na području socijalnih struktura, tako i na ostalim područjima civilizacije.

Sličnih primera mogli bismo opet navesti iz svih kategorija kulture. Uzmimo na pr. vaspitanje. Organizovanje i brojno umnožavanje škola je razvojna pojava koja je dovela do značajnog progresa u vaspitanju, kako se to opšte priznaje. Ali jednako se ne može sporiti da se sve škole u toku razvoja nekako birokratiziraju, otuđe životu i zastranjuju u neku vrstu školske pedanterije.

Najupadljivije se za naše doba taj zakon otlikava u tehnici. Divljenja dostojni napreci tehnike, kao i strašne socijalne krize što ih prouzrokuju ti jednostrani tehnički napreci, jesu jedan od najtipičnijih pojava moderne civilizacije.

Taj zakon relativnog progresa važi takođe i u biologiji. Razvoj organizma karakteriše se postepenim usavršavanjem i obogaćivanjem organa, kao i porastom snage i samostalnosti (autarhije) pojedine individue; ali te aktivne strane razvoja kompenzuju se manjom generacijskom i regeneracijskom sposobnošću razvijenijih organizama. Sem toga, napredovanjem jednih organa zakržljavaju drugi organi.

I u psihologiji nalazimo relativni progres. Optički opažaji su se kulturnim razvojem neobično prefinili, utančali i obogatili, ali je taj progres kompenzovan tupljenjem opažaja čula mirisa, koji kod životinja igraju mnogo veću ulogu nego kod čoveka. Slično tome preimućstva i koristi od apstraktnog naučnog mišljenja idu na uštrb sposobnosti za konkretno pretstavljajanje.

6) Rezimirajući možemo reći da smo našli da sva četiri navedena razvojna zakona važe kako za organizacije, tako i za ostale kategorije civilizacije (tehniku, ekonomiju, pravo, vaspitanje, jezik, umetnost, teoriju, religiju, moral). Jedan od njih, zakon retroaktivnog uticaja, važi i u psihologiji, a dva od njih (zakon izolacije i zakon relativnog progresa) važe u psihologiji, sociologiji i biologiji.

Jedino i isključivo sociološki od navedenih zakona je zakon objektivacije, ili tačnije rečeno: zakon razlikovanja subjekta i objekta. Nastaje sada problem: da li je dovoljan taj jedan jedini zakon, koji istovremeno važi i za socijalne strukture kao i za ostale kategorije civilizacije i koji ne važi i za socijalne strukture kao i za ostale kategorije civilizacije, da bismo s pravom mogli da zgrnemo socijalne strukture i sve ostale kategorije civilizacije u jedno jedino područje na kome bi tzv. »društva« bila samo jedna od kategorija šire celine socijalnih pojava?

Da bismo mogli da rešimo taj problem analizujmo dublje tu objektivaciju. U civilizaciji nalazimo dvojake objekte: pre svega tu su prirodne, transformovane kulturnim radom, kao na pr. tehnički proizvodi od kože, drveta, metala; umetnička dela od drveta, kamena, platna, metala, boja; produkti koji služe sporazumevanju, bilo da su izvedeni ljudskim telom od udova, fonacijskih organa*), ili proizvedeni na materiji ostalih prirodnina (pismo, gramofonske ploče). Pošto su ti produkti postali duševnom i kulturnom delatnošću koja je uticala na prirodne objekte, možemo ih nazvati *prirodno-kulturnim objektima*.

Ali pored tih objekata nalazimo u kulturi i objekte drukčijeg karaktera. Običaj krvne osvete vladao je hiljadama godina u brojnim plemenima kao pravilo s objektivnim važenjem, premda nije bio nigde zapisan; a i kada su kod naprednijih naroda bili pravni običaji napisani, a docnije bili utvrđeni pisani i štampani pravni zakoni, ostalo je njihovo materijalno zapisivanje samo kao drugostepeno sredstvo. Pismo, odnosno štampa mogu da očuvaju tekst zakona objektivnije i pouzdanije nego pamćenje, ali se time ne menja kulturni cilj i značaj prava. Pravo bi objektivno važilo i bez tih sredstava (pisma, štampe). Isto tako se zapisuju i naučne ili filozofske teorije, crkvene dogme itd., ali bi one vladale mišljenjem i bez tog zapisivanja. Ukratko rečeno: u kulturi postoje i takvi *objekti* koji nisu proizvedeni iz prirodnina, dakle: *čisto kulturni objekti*; kod tih objekata imaju prirodne samo eventualnu pomoćnu funkciju koja ništa ne menja na njihovoj suštini.

Socijalne strukture ili organizacije sadrže taj drugi način objektivacije. Organizacija je živo biće — već rimsko pravo priznavalo je organizacijama tzv. »pravnu ličnost« — i to kolektivno biće stoji u kontrastu prema individualnim bićima koja ga sačinjavaju. »*Si quid universitati debetur, singulis non debetur; nec quod debet universitas, singuli debent.*«**) Iz toga izlazi dvostruki karakter svake organizacije: 1) kao kolektivna ličnost organizacija obuhvata subjektivni element, 2) ali pošto se ta kolektivna ličnost ipak razlikuje od ličnosti pojedinih individua koje ju sačinjavaju, istupa taj kolektiv prema svakome svojem članu kao pojava različita od njegovog subjekta, dakle kao objekt. Usprotivi li se građanin da plati porezu naići će na otpor države baš kao što će naleteti na vrata ili na kakav drugi prirodno-kulturni objekat, ako mu se na vreme ne ukloni. Objektivacija dejstvuje u oba slučaja kao antiteza subjektu, ali njen karakter je u svakom od tih slučajeva drugi: naletimo li na komad nameštaja, naleteli smo na materijalni objekat koji potiče iz prirodne; sukobimo li se s organizacijom, sukobili smo se s udruženjem individua odnosno s interindividualnim vezama koje tvore taj kolektiv. Te veze su čisto kulturne

*) T. j. mimika, gestovi, glasovni (artikulisani) govor. Prev.

**) Ako se nešto duguje zajednici, ne duguje se pojedincima; niti šta duguju pojedinci, ako je dužna zajednica. Prev.

i ne zavise direktno i nužnim načinom od prirodnina. Organizacija je, dakle, kombinacija subjektivnog i čisto kulturno-objektivnog elementa.

Taj karakter organizacija doći će još jasnije do izražaja, ako budemo posmatrali odnose organizacija prema najbližim kategorijama civilizacije o koje se one oslanjaju. Svaka značajnija organizacija oslanja se o sistem subjektivnih pravila: manja udruženja o statute, države o ustavne uređaje itd. Ta pravila opet kao pravni fenomeni jesu, kao što smo videli, fenomeni s pretežno čisto kulturnom objektivacijom.

S druge strane oslanjaju se organizacije na vaspitanje. Vaspitanje je naročita veza individua slično kao što i sama organizacija, ali se od nje razlikuje svojim ciljem i karakterom. U organizaciji kao takvoj stoje članovi principijelno jedan pored drugog kao sastavni delovi jednake vrednosti: čak i u kastinskom ili klasnom društvenom uređenju pojedini sastavni delovi imaju aktivnu funkciju u celini, ma koliko da su podeljeni u različite stupnjeve. A u vaspitanju ima aktivnu funkciju samo jedan činilac, vaspitač. Vaspitanici su pasivni udovi. Cilj vaspitanja je da se ti pasivni udovi vaspitaju tj. da se u njihovoj unutrašnjosti izazovu izvesne promene koje će ih osposobiti za budući život i za funkciju u društvu. Dakle: zadatak vaspitanja je uticanje na subjekte vaspitanika. Zbog tog cilja vaspitanje dobija pretežno subjektivan karakter. Time se ono razlikuje od organizacije u kojoj subjektivni momenat ne preovlađuje, već se ravnomerno spaja s objektivnim elementom, ali, dabome, daje naročito dragocen oslonac subjektivnoj strani života organizacije, onome što Francuzi zovu »esprit de corps«. Već je Aristotelo proglašavao za principijelno značajan politički proces »vaspitarati za ustav«.

Dakle: organizacije s jedne strane same u sebi spajaju subjektivni i čisto kulturno-objektivni elemenat, a s druge strane oslanjaju se principijelno na dve kategorije kulture: na jednu subjektivnu (vaspitanje), a na drugu posve kulturno-objektivnu (pravo).

Sličan, odnosno analogan karakter ima religija. Religija ima svoje poreklo u veri, dakle u subjektivnom elementu, ali vernici uvek veruju u nešto što je izvan njih, dakle u objekt. Od fetišizma, koji se karakteriše grubom verom u moć skrivenu u pojedinim materijalnim objektima, pa do najčistijeg teizma i panteizma velika je razdaljina; ali svi ti stupnjevi razvoja religije slažu se u tome što veruju u neku moć koja nije identična sa subjektom vernika, već potpuno ili većim delom postoji van njega. Prava manifestacija religioznog života, kult, sastoji se u traženju veze između dva članka — vernika i božanstva.

Objekt u koga veruje verujući subjekt i kojega upražnjavanjem kulta poštuje, produkt je mišljenja civilizovanih naroda, i to pretežno spiritualan produkt i to tim duhovniji, čim je više razvijenija dotična religija. Ali ni naturalističkim religijama, kao panteizmu antičkih Grka, nije nedostajao taj spiritualistički princip: Usud, Erinije i drugi produkti te religije bili su produkti posve kulturni.

Taj karakter religije očituje se vrlo jasno, ako posmatramo o koje se kategorije kulture religija opire. Katolička teologija ukazuje na njih time što ih direktno uzima u religijsku sferu pod imenima: dogmatika i moralka. Dogmatika je skup teorijskih teza, koje formalno potpuno liče na filozofske i naučne teze, a razlikuje se od ovih samo svojom argumentacijom odnosno apodiktičkim poreklom. Ali pored dogmata, koje crkve drže za istine objavljene Božanstvom, oslanjaju se pojedine religije na filozofska i naučna učenja. To sve dokazuje principijelnu vezu religije s teorijom, koja je — kao što smo već pokazali — čisto kulturna objektivacija.

Naprotiv: moralka (nauka o moralu), bilo da već istupa kao nezavisna kategorija kulture, bilo da je još obuhvaćena u religiji kao suma zapovesti datih od Božanstva, vodi računa o ljudskoj unutrašnjosti. Ne objektivna dela čovekova već njihovi motivi jesu osnovne moralne (etičke) pojave. Ko izrekne neistinu a da nije imao nameru da laže, taj nije lažov; ko ubije čoveka pukim slučajem ili iz nepažnje nije ubica, jer nije hteo da ubije. Moralnost je principijelno subjektivni element. Religijska etika, dakako, pridaje tomu već veću dozu objektivacije, jer iznosi svoje zapovesti kao izraz nadlične, dakle objektivne sile.

Dakle: u religiji se kombinuje vera u objektivni red i cilj sveta, odnosno u objektivno biće koje je svet stvorilo i izdržava ga, sa subjektivnim elementom ubeđenja i vere i sa praktičkim zapovestima koje teže da se ostvare u subjektima. Ukratko: u religiji, kao i u svima organizacijama, s jedne strane potpuno se ravnopravno kombinuju dva elementa: subjektivacija i čisto kulturna objektivacija, a s druge strane ta kategorija kulture principijelno se oslanja na jednu subjektivnu kategoriju (moral) i na drugu čisto kulturno-objektivnu kategoriju (teorija).

7) *Tako smo organizacije ili socijalne strukture doveli u stvarnu vezu sa 5 ostalih kategorija civilizacije: sa vaspitanjem, pravom, moralom, religijom i teorijom (tj. naukom i filozofijom). Našli smo da se svih tih pet kategorija razlikuju od područja biologije i psihologije svojom objektivacijom i da se pojedine kategorije među sobom razlikuju samo kvantitativnim i kvalitativnim razlikama u objektivaciji. Iz toga izlazi, kako smo već napomenuli: 1) da je objektivacija glavna principijelna oznaka sviju socioloških pojava i da je ona kriterij, po kome se područje sociologije razlikuje od sviju ostalih područja što ih ispituju opšte nauke, kako prirodne tako i duhovne; 2) da su razlike između socijalnih struktura i pojava drugih kategorija civilizacije samo sekundarne, socijalne razlike, koje doduše jasno odeljuju pojedina specijalna područja civilizacije, ali nisu same po sebi dovoljne za stvaranje opštih nauka.*

Kao rezultat ove analize možemo na području civilizacije utvrditi samo jednu jedinu opštu nauku tj. sociologiju, kako su je ispravno determinisali Comte, Spencer, Ward i drugi njeni osnivači. Nauke o pojedinim područjima civilizacije jesu specijalne sociološke nauke. To su: sociologija

vaspitanja, sociologija prava, sociologija morala, sociologija religije itd. a dakako i organizacijska sociologija ili sociologija socijalnih struktura. Svako od tih područja kulture deli se u još specijalnija područja. Na pr. pravo se deli na građansko i krivično, privatno i javno itd.; vaspitanje se deli na porodično vaspitanje, školsko vaspitanje i opšte-društveno vaspitanje; organizacija se deli prema različitim kriterijima na pr. prema Tönnies-ovoj razlici »Gemeinschaft« i »Gesellschaft«, ili prema sili i autoritetu u državama i opštinama za razliku od dobrovoljnih udruženja itd. A svaku od tih sekundarnih kategorija može da ispituje naročita specijalna nauka. Tako može na pr. u okviru sociologije prava da postoji kriminalna sociologija, pa čak šta više i još specijalnije nauke, kao sociologija naslednog prava; a u okviru organizacijske sociologije može da postoji sociologija države sa brojnim specijalnim ograncima.

Svaka takva specijalna nauka može se s pravom nazvati sociologijom (pa makar radila i monografijski), ukoliko čuva sociološko gledište tj. dokle ispituje svoj predmet kao deo civilizacije i dokle se pri svom ispitivanju obazire na veze tog dela sa civilizacijom kao celinom. Ali nijedna takva specijalna nauka ne može da se izdaje za opštu sociologiju ili sociologiju uopšte, već je potrebno, ako želimo da budemo precizni u terminologiji, svaku takvu nauku ograničavati kao sociologiju izvesnog područja civilizacije, dakle kao: sociologiju prava, sociologiju porodice, sociologiju države, sociologiju državnih finansija, sociologiju odnosa ili još specijalnije: sociologiju srodničkih odnosa, sociologiju klasnih odnosa itd.

Dr. Emil Chalupny --- Tábor (ČSR)

(Autorizovani prevod sa češkog: Ferd. J. Maslić)

РУСКА ПЕДАГОГИКА У XX ВЕКУ

(КРИТИЧКО-БИБЛИОГРАФСКИ ПРЕГЛЕД)

УВОДНЕ ПРИМЕДБЕ

§ 1. — Ствар је необично тешка изложити развиће руске педагошке мисли у XX веку кад се има у виду оскудица материјала којим може испитивач да располаже изван граница Русије. Да израдим преглед руске педагогике у XX веку гоне ме две околности. С једне стране, не само широки кругови рускога друштва, но чак често и стручњаци педагози нису упознати са значајним појавама у руској педагошкој мисли последњих деценија; с друге стране, руска револуција која је прекинула нормално развиће рускога живота, истакла је у педагогици низ иако чудноватих но ипак оригиналних и значајних појава, да се многе вође западне педагогике клањају пред њима као пред „новом речи“ руске мисли. Снаћи се у тој „новој речи“, одвојити здраво од

нездравог, озбиљно од рекламног, протумачити шта је овде узето из прошлости а шта је унесено новог — није могућно изван историског излагања. Дијалектика развића руске педагогике иако је замршена оним што је у њој унела „совјетска мисао“, ипак у историској светлости није лишена своје законитости. Само, дакле, у таквом излагању могуће је да предострожан педагог критички и објективно схвати задатак који се налази пред руском педагошком мишљу и да објасни у ком правцу мора да се развија ова мисао да би унела свој удео у наступајућу руску обнову.

Да би испунио свој прави задатак, писац ових редова тежио је да буде што више објективан, иако је осећао у том погледу тешкоће које потичу од немогућности да се у Европи прикупи сав неходан материјал. Искористивши материјал који се могао наћи у Прагу, Берлину и Паризу и допунивши штампани материјал подацима које су му дала различита лица, која се сада налазе у Западној Европи, писац је свестан да му није пошло за руком да постигне потпуну равнотежу у излагању свих праваца руске педагогике. Неки су правци подробније изложени и на основи извора из прве руке, неки краће и без пуног уверења у тачност материјала који је био при руци. Библиографска потпуност тешко се могла извести. Напослетку, што је најважније: у овом нацрту изведена је само карактеристика руске педагошке мисли, а свесно је остављена по страни тема о руској школи, о њеним различитим облицима и о њеној еволуцији. Узрок је за ово то, што је од револуције стара организација руске школе претрпела тако дубоке промене чије описивање тражи нову студију. С овим оградама писац се решио да пред читаоце изнесе овај нацрт.¹⁾

НА ПРАГУ XX ВЕКА

§ 2. — Ушински и Толстој — највећи педагошки писци XIX века — показали су големи утицај на руску педагогику XX века. Ушински је завештао идеју органске синтезе у педагогици. Толстој је истакао мотив слободе, који је играо тако голему улогу у педагогици XX века. Али поред њих XIX век је у Русији избацио на површину читав низ истакнутих педагога-мислилаца, као што су Пирогов, Рачински, Лесгафт, Стојунин, Бунаков и др. Живи и смишљени рад ових педагога и развиће педагошке журналистике припремали су земљиште за рад педагогике у XX веку и створили то наслеђе које је XIX век завештао

¹⁾ У руској литератури не постоји преглед руске педагошке мисли у XX веку. У брошури Пинкевича — „Совјетска педагогика за 10 година“ (Москва 1927) изведен је доста добар преглед само совјетске педагогике са неколико кратких примедаба о педагогици пре 1917 г. У разним књигама из историје педагогике уопште или историје руске педагогике (Капћеров, Медински, Пинкевич, Золатарев и др.) има непотпуних и случајних података.

XX веку. Пре свега коначно и озбиљно упила је у себе руска педагошка мисао веру у неопходност строгог научног заснивања педагогике. У почетку XX века тежња да се веже педагошки процес с оним што даје за његово схватање наука, достиже врло велику снагу, што се показује у развиће научне психологије у Русији и у појави превода најглавнијих руководства са страних језика на руском језику. Изучавање и развиће експерименталне психологије постаје толико приметно да се у XX веку у овој области диференцирају чак неколики правци.

Упоредо са овим расте критички став према основама раније педагогике и пре свега у име личности детета, у име ослобођења детета од пута који омета његово „природно“ развиће. Проблем слободне личности детета постаје једна од најзначајнијих тема и може се рећи средишња тема руске педагошке мисли. У исто време почиње све одређеније (уз велики утицај Западне Европе) да се испољава идеја радне школе, идеја чији су коренови већ одавно постојали још у педагошким тражењима XIX века. Поступно проблем васпитања потискује проблем образовања и у вези с овим, у почетку слабо а доцније све јаче, развија се тежња за целошћу (синтезом) у васпитном утицају на дете. Мотив целости има големо значење у руској педагошкој свести, пошто се придружује уз једнородни мотив у руској филозофији, која се жарко борила за идеју целосне личности. У овом погледу успех психологије тако исто је имао велико значење, јер се у самој психологији овога времена све јаче проповеда идеја личности, идеја јединства и целости душевног живота. Тек што се у почетку XX века појавио први часопис посвећен психологији (*Питања психологије и филозофије*), појавило се и неколико оригиналних и свежих психолошких монографија. Све то не само да је освежило педагошку свест, не само да је истакло нове основе за педагошку мисао, већ јој је и дало ону снагу какву је уопште педагогика нашла у психологији. Упоредо с овим одушевљавањем са психологијом, које се тек развијало али је било већ јако, у животу руске школе су се обележавале нове перспективе које су звале на стваралаштво. Прва ластва овога пролећа била је организација (првих година XX века) Педагошког музеја при управи војних школа (на челу са ђенералом Макаровим). Око овога музеја постепено се окупило много специјалиста из педагогике (Нечајев и др.). Истих година поничу трговачке школе, слободне од рутине, које су око себе окупиле младе снаге. На ове прве године пада и ницање првих популарних педагошких часописа, који су играли велику улогу у развићу педагошке мисли, наиме „Руске школе“, „Весника васпитања“, нешто доцније „Школе и живота“ и других. У области теориске педагогике може да се подвуче појава чувених Лесгафтових студија, које су посвећене питањима породичног васпитања и организацији педагошких друштава у многим универзитетским центрима. Руска педагошка мисао

ушла је у XX век с богатим наследством, које су дали радови Ушинског, Пирогова, Толстоја, Рачинског, бар. Корфа Бунакова, Стојунина — с нејасном али живом идејом целосног васпитања, с дубоком вером у научни преображај школског рада и с великом енергијом.

РУСКА ПЕДАГОГИКА ДО 1917 ГОДИНЕ

§ 3. — Онај ко хоће да се снађе у томе шта је створила руска педагогика у XX веку и да схвати унутрашњу дијалектику руске педагошке мисли тако усложену страшним потресом који је нанела револуција 1917, тај мора у почетку да се упозна с главним правцима педагошке мисли који су се развили у току XX века као и с основним темама којима се у то време бавила педагошка мисао.

У суштини можемо разликовати три правца у руској педагошкој мисли: 1) педагошки натурализам у његовим различитим варијантама, 2) педагошки идеализам и 3) религиозно педагошки правац.

Педагошки натурализам је разним путевима везан с филозофском мисли ранијих деценија и целокупан је прожет вером у природу детета и вером у могућност рационализације педагошког рада. Руски педагошки натурализам има двојаки корен: први, у просвећености, у теорији прогреса, у утопистичкој вери у преображавалачку снагу васпитања, други, у религиозном клањању пред природним дечјим даровима, у вери у чудесне снаге дечје душе, у непотребност и штетност сваке регламентације педагошког рада. Мотив просвећености и мотив слободе, вера у прогрес и вера у стваралачке силе дечје душе ослобођава педагошки натурализам у Русији од узаности позитивизма и он је пре полупозитивистички, као што су полупозитивистички били многи општи системи, који су се клонили натурализму, а временом и материјализму (Херцен, Чернишевски, Писарев, Кавелин, Михајловски и др.). Под кором натурализма сазревало је у нас увек много правога идеализма, који само није налазио свој адекватни израз Смишљен и филозофски свестан педагошки идеализам — осим Ушинскога (у XIX веку) — ми налазимо у XX веку само у неколико писаца.

У педагошком натурализму, адекватно његовим двојаким изворима, налазимо два главна правца: 1) научни правац и 2) правац везан с идејом „слободног васпитања“. Други првац називаћемо условно, романтичким натурализмом и поделићемо га у две струје: полупозитивистичку (Венцел и др.) и религиозну (Лав Толстој и његови следбеници). У линију натурализма улази и сва совјетска педагогика, али се њене особине не исцрпљују моментом натурализма. Совјетска педагогика покушава да буде синтетичка, тј. целосна и то јој донекле полази за руком, али само зато што она држећи се основа марксизма и материјализма, у виду контрабанде усваја црте романтизма чак и идеализма. Из реченога излази следећи план нашег излагања:

А. Педагошки натурализам:

- 1) Научни правац
- 2) Романтични правац
- 3) Совјетски правац: а) Полупозитивистички, б) Религиозни.

а; Полупозитивистички

б) Религиозни.

Б. Педагошки идеализам;

В. Религиозни педагошки правац.

О томе што ми двапут говоримо о религиозном правцу у педагогици, биће говора у §§ 9 и 10.

§ 4. — Научни правац у педагогици (Лесгафт, Лазурски, Нечајев, Музиченко и др.).

На прво место међу радницима овог правца морамо ставити П. Ф. Лесгафта (1837—1909). Као професор анатомије створио је биолошки правац у анатомији и постао је познат већ почетком XX века својим чувеним предавањима из теорије физичког васпитања. Лесгафт је још крајем XIX века створио у Петрограду течајеве за васпитаче и руководиоце физичког васпитања. У 1905 год. ови течајеви су били преображени у „Слободну вишу школу“, која је затворена после две године. Нешто доцније он ствара своје течајеве, који су се одржали до револуције. Од педагошких дела која су прославила Лесгафта, главна дела била су издана још пре почетка XX века, али широки утицаји Лесгафтових идеја односи се на XX век. Да истакнемо пре свега чувени систем физичког васпитања који је систематски повезан с чињеницама анатомије и физиологије. Велики педагошки значај овога система није толико у његовом научном заснивању колико у главној педагошкој идеји која тражи рационално васпитање ученичког тела, које је прожето идеализмом и поштовањем према ученицима. Сви они који су прошли кроз Лесгафтове течајеве постали су не само добри практичари већ уједно и спроводници идејног и одушевљеног служења школи и интересима деце, које је створило од ученика и ученица Лесгафтових чврсте и предане спроводнике његових идеја. У историји физичког васпитања Русије Лесгафту припада нарочито место. Физичко васпитање по њему није био циљ по себи: кроз дисциплину тела он је тражио дисциплину духа и хтео је да личност у борби за живот наоружа навикама чврстине и издржљивости. Ова духовна страна физичког васпитања има, по Лесгафту, велики значај за путеве социјалног живота, јер захтева од свакога големо развиће сила које задржавају. Читаво поколење наставника који су свршили Лесгафтове течајеве држало се његовог правца а нарочито се у тешким годинама револуције испољила идеалистичка природа Лесгафтових погледа. Тако исто морамо истаћи и његово учење о школским типовима (Лесгафт их дели на шест: лицемеран, честољубив, добродушан, нежно застрашен, кивно застрашен и угњетаван). Научно тумачење ових типова слабо је и неин-

тересантно, али саме карактеристике 6 типова Лесгафт је мајсторски развио, често до праве уметности. Посебице карактеристика нежно застрашеног детета може се назвати Лесгафтовим уметничким педагошким открићем.

Лазурски је био професор психологије у Војно-медицинској академији. На себе је обратио општу пажњу својом првом психолошком књигом, која носи назив „Наука о карактеру“. Ова књига заузима у малој литератури из теориске карактерологије врло завидно место, нарочито због општег „динамичког“ схватања душе, које се у многима ближи погледима познатог американског психолога М. Dougall'a. Лазурски је написао још неколико омањих студија и у заједници с проф. С. Л. Франком разрадио велики, уосталом с доста излишности, сложени програм за изучавање личности (врло близак „психографији“ по дефиницији В. Штерна). Али нас овде нарочито гони да говоримо о Лазурском и његовом учешћу у стварању тако зване експерименталне школе. Сама ова идеја везана је са схватањем „природног експеримента“, који је Лазурски истакао у теоријској психологији. Суштина ове идеје налази се у томе да се упоредо с експериментом у тачном смислу те речи, кад варирамо услове неке појаве, вештачки појачавамо или слабимо неку битну њену страну, треба да призна и „природни експеримент“ у коме имамо посла тако исто с једностарним развићем или слабљењем неке стране у појави, али то не чинимо вештачки, већ природно „само по себи“, у случају одабирања услова. Лазарскова идеја налази се у темељу једне мале школе у Петрограду о чијој судбини ја немам тачних података. Али у духу те идеје Лазурскога била је замишљена и школа при Педагошкој академији под руковођењем проф. Нечајева. На жалост нема штампаног материјала и о овој школи, као и о великом и педагошки често врло цењеном школском стваралаштву у различитим школама (за период 1900 год.), осим онога што је написао на страницама часописа „Слободно васпитање“ (о томе ће бити речи доцније).

С именом проф. Нечајева везано је доста различитих почетака у области научне педагогике. Захваљујући енергији и живости карактера, А. П. Нечајев, везан у самом почетку свога рада с Педагошким музејем при Управи војно-наставних завода, умео је да окупи око себе целу групу младих ученика који су били одушевљени идејом експерименталне педагогике. Нечајев је створио велику психолошку лабораторију, у којој се спроводио читав низ експерименталних испитивања, а и сам је врло много радио у овом правцу (његова испитивања функције памћења у зависности од узраста, штампана у Zeitschrift für Psychologie — стално се цитирају у психолошким уџбеницима). Може чак да се каже да је Нечајев створио у нас читав правац експерименталне психологије која је по духу блиска Мојмановом правцу. На жа-

лост, сам Нечајев није располагао с довољном научном строгости и сва његова школа носи печат брзих генерализација и површности у поставци питања. Уз учешће групе, која је везана с Нечајевом, постао је и „Психоневролошки институт“ — виши наставни завод, који међутим није имао солидну репутацију у руским научним круговима. Психологија је овде остала по страни и можда није случајност што је проф. Нечајев прешао у Педагошки институт у Самари, који је створен после револуције. О научном раду Нечајева у Самари постоје слаби подаци у литератури која из совјетске Русије допире у Европу, али, разуме се сам правац с којим је везано име Нечајева жив је и биће жив. Од много веће вредности као школа и озбиљнији по самој поставци рада био је Психолошки институт Шчукина, који је створен под руковођењем проф. Челпанова. Око проф. Челпанова окупило се много младих психолога који су и раније енергично радили у области психологије иако је и ту било површних правца (Корнилов, Робаков). Ако још поменемо име проф. Росолимо, који је познат због свога „метода профила“ (доцније делимично прерађен од проф. Е. Клапареда) и малу групу лица око Росолимо, онда смо исцрпili главне податке о научно-педагошком правцу. Морамо још поменути А. Ф. Музиченка, који је радио у Кијеву и штампао малу али добро документовану књигу „Савремени педагошки правци“ и његовог ученика Даденкова, који је написао омању студију о индивидуалистичкој педагогици у Немачкој (Шарелман).

Главни Лесгафтови радови: 1. Упутство за физичко васпитање школске деце. део I, II изд. 1901—1909. 2. Породично васпитање детета и његово значење део I—III Посебно део I „Школски типови“ 6-то изд. 1910. О Лесгафту види „Успомени П. Ф. Лесгафта“, издање „Школа и живот“ 1912 год. О радовима Лазурског говорено је у тексту. Радови А. Нечајева: 1. Савремена експериментална психологија у њеном односу према питањима школског васпитања. 2. Развиће интереса и памћења у школском добу. 3. Нацрт психологије за учитеље. 4. О асоцијацији по сличности. Тако исто види чланке: Главни ток развића психичког живота у вези с питањима васпитања, О васпитању воље и др. у часописима „Руска школа“, „Књиге из педагошке психологије“ и „Весник психологије“. Тамо су штампани радови сарадника А. Нечајева: Зачињајева, Румјанцева, Конорова и др. Тако исто види у поменути часописима и у „Веснику васпитања“, (од чланака Љовитина види чланак о Монтесори и Хербарту, О радној школи, Рат и деца, Милитаризација у школама Немачке и друге).¹⁾

(Наставиће се у следећој свесци)

Проф. В. В. Зјењковски

¹⁾ Све књиге расправе и часописи који су у овој монографији штампани на руском доносимо у српском преводу.

О ВОЉИ И ЊЕНОМ ВАСПИТАЊУ

У ВЕЗИ С УЧЕЊЕМ ОПШТЕ ПЕДАГОГИКЕ Д-р ВОЈ. Р. МЛАДЕНОВИЋА

При завршетку општих запажања у излагању „општих сазнања“ из „Опште педагогике“ Младеновићеве стављен је био у изглед говор о систему те педагогике, из разлога да бисмо на прелазу у посебно учење о васпитању између осталих питања, која се односе на израду једног система уопште, потражили објашњења и о томе зашто је писац узео ред посебних излагања: воља — осећање — мишљење, кад је на стр. 149, расправљајући о принципу активитета, својом анализом, већ утврдио ред „старог педагошког ногара“: мишљење — воља — осећање? Без одговора пишчевог на ово постављено му питање, нама остаје непознато, да ли је по среди пишчево запажање те инконзеквентности у његову систему, или он тој разлици не придаје већи значај, што наместо старог изграђује ново педагошко ногаре. Јер премда педагошки треножац треба да послужи не само техничком распоређивању градива, како писац мисли, ипак треба да има неког образложења усвајању једног, одбацивању другог реда.

Но, да не бисмо се удаљавали од самог учења Опште педагогике, оставићемо оцену система овога списка за закључак, а прећи ћемо одмах на питања воље и њеног васпитања. У први ред ставићемо гледиште културне педагогике. Потом ћемо на понешто потсетити из учења о вољи два позната научника данашњице, Крочеа и Адлера.

1. ГЛЕДИШТЕ КУЛТУРНЕ ПЕДАГОГИКЕ

Према ономе колико је до данас психологија могла утврдити о вољи, те уколико се и друге духовне науке слажу о томе с психологијом, и како, најзад, досадања педагогика учи о образовању воље, апстрахујући једнострану интелектуализам и морализам већ застарелог учења о механизму претстава, излази као немогуће вољу и њено васпитање у пуном, правом и вишем смислу схватити онако како то чини *Tiefenpsychologie*, тј. поглавито на бази првобитне, недиференциране активности духа, у тами инстинката и нагона. Јер, по једној речи данашњег индиског филозофа, Гандија, човек се само по једној ствари разликује од животиње: што својим разумом може да обузда ниске инстинкте и нагоне. А још су се Огист Конт и Диркем изјаснили против чисто индивидуалистичко-психолошког објашњења воље за њену друштвену основу. Али, зато по Диркемовој социологији „целокупни друштвени механизам почива на мишљењу“. И толики други заступници социалне психологије, социолошке свести, указују на неоснованост застарелог схватања по коме је воља по њеној суштини израз једне личности. То ипак не значи да се права воља не афирмира у личности. Напротив, ње нема код примитивца, за чију вољу не важи

принцип супротности. А како на томе принципу почива целокупно више, право мишљење, то без овога не може постојати ни права, истинита воља, која је положена колико на колективну толико на индивидуално-интелектуалну основу. Јер колектив и разум подједнако постављају ограничења и прописују регуле вољи, слабећи јој афективност, јачајући њену логичност. Зато Лев. Брил менталитет примитивца налази за прелогичан, тј. за нелогичан, јер је одвећ афективан и једнострано колективан.

Из тога разлога културна педагогика у садржину појма „васпитање воље“ може убрајати поглавито културне функције заједнице и мора се показивати противна сваком једностраном психологизму васпитања, показивао се овај у смислу индивидуалне или социалне психологије, у питањима индивидуалног или социалног васпитања. На то гледиште културна педагогика стаје с тога што се биће културнога духа, с тим и суштина васпитања, као и карактер педагошке науке показују поглавито логичко-интелектуалистички. По томе, у логичко-интелектуалној активности духа треба вршити „испитивање повезаности душевне активности“.

Психичко биће човеково пак, у смислу „првобитне активности“, треба разумети као природно биће с природном структуром духа уопште, воље посебице. Њега карактерише, како је већ једном у ранијим излагањима речено, творачка природа, којој се ставља на суспрот стваралачка природа са суперструктуром духа, воље. Овом се структуром управо и разликује човек од органског творачког духа и нагна животињског. Својим анималним бићем, природном структуром органског духа, човек припада вишем свету и уздигнутом животу: свету и животу уздигнутом на степен логоса, на коме се појављује премишљање и разумно самоопредељење, па по томе и погодност за васпитање и самообразовање. На овоме степену се развија теориско и практично размишљање, хтење и осећање, појављује се културно стање живота и духовно усавршавање човека. Васпитавање је човеково дакле у нераздвојној вези с културом духа и живота.

Степен културе и васпитања, степен логоса, степен теориског и практичног размишљања, толико отскаче од степена природе и првобитне активности, да се уздиже до засебног принципа, принципа културе, и то тако да се овај ставља у пуну супротност према принципу природности. Па ипак зато, и управо зато, ова, као и све друге, принципске противности искључујући се међусобно допуњују се, тако да се васпитање не може ни замислити без природног развитка духа, док природни развитак може остати без свога култивисања, без васпитања. По томе, васпитање није просто продужење природног развитка, већ одговара калемљењу културне границе ка дивљаку. Продужење и настављање ипак нису синонимни појмови. Стога ни културно-историски

развитак човеков није просто продужење развитка, дакле није развијање првобитне активности. Већ културно и културно-историски развитак човеков се према природном развiku показује као нова категорија. А културни развитак је могао наступити само с првом појављеном мишљу, с правом идејом и речју. С овом је учињен први скок на степен логоса, и с тим је човек напустио царство животињског света, те учинио и први корак на оснивању новог царства, царства духовног живота.

Отуда васпитање само има везе, али нема и заједничку област с првобитним развиком, с недиференцираном активношћу. Оно има своју засебну област: област развитка културнога духа и живота. Зато наука о васпитању припада филозофији културе, а нити се култура духа одн. васпитање нити филозофија културе, која је једним својим делом наука о васпитању, заснивају на првобитној активности. Стога се васпитање у првом, вишем смислу мора разумети и изводити у смислу више, појмовне активности. Оно се не може и несме посматрати искључиво са једнога краја, а најмање са доњег краја, „одоздо“, са стране првобитне активности, ма у коме виду је ова показана. Јер оно што је чисто природно, ниуколико културно, то није васпитно.

Напротив, васпитање треба испитивати са оба краја у исто време, т. ј. повезујући противне његове крајеве и стране, и то гледано „одозго“, са стране културнога духа и живота. Но зато само васпитање се мора почињати с противнога краја, полазећи „одоздо“, те нижи елементарни васпитни течај мора претходити вишем течају васпитања културнога духа, у средини културнога живота, ма кога степена то било. Васпитање овога другог, вишег течаја несумњиво стоји на логичко-моралистичком гледишту свога испитивања и провођења. Међутим, васпитање у нижем смислу, које није васпитање у правом и пуном смислу те речи, наслања се унеколико на првобитну активност, која је без истините интелектуалне подлоге, те има посла са управљањем слепо воље. Јер првобитна слепа активност мора показивати и слепу вољу, којој тек развијени разум чини „чуло“ вида. А слепа активност, вођена васпитањем, т. ј. вољом васпитача и васпитне или животне управе, вољом једне заједнице, управо је без праве воље, јер је без разумног смера. Таква се она показује све до доношења појмова у свест и свет, до постављања разумних сврха вољним радњама, до појмовне моћи избора мотива и разложних одлука. Све дотле се показује недовољно диференцирано стање човекове свести, које је у основи и поглавито чулно-емоционално, док је интелектуална активност духа за то време углавном изражена радом чула и чулне маште. Тек с вишим развиком наступа изразитије диференцирање духа, чиме је условљено и право васпитање.

2. О ВОЉИ ПО КРОЧЕУ

Наступањем диференцирања првобитне активности, с тим и васпитања, постаје изразитија и разлика између теориског и практичног аквитета. Теориском формом, говорећи по Крочеу, човек почиње схватати ствари и догађаје, и док их практичном формом хоће да измени. То значи да је прва форма духа основа и услов другој, као што је и обрнуто прва унеколико условљена другом формом. Ту је разлику тешко приметити код детета, само зато што је она његову духу неприродна. Када дете рашчлањава своју сложену играчку, па покушава поново да је склопи, оно тиме само задовољава своју радозналост и показује извесне неодређене тежње, али не показује ни теориску нити практичну активност, не показује ни рационалну тежњу за схватањем нити практичну вољу за изменом ствари. Међутим, када се дух почне изразитије диференцирати у логичке, естетичке и етичке своје облике, сазнање се показује као основа сваком другом вишем облику развијеног духа, па и вољи. Јер, како вели Кроче у својој Естетици, „једно сазнање независно од воље је у извесном смислу могуће, али вољу независну од сазнања немогуће је замислити. Слепа воља није воља; права воља има отворене очи... Хтети значи бирати, хтети ово, а не хтети оно“. Истина је да то двојако хтење у извесном смислу показује и дете; али, не може се зато рећи, да хтети код детета значи неку одређену сврху, нити хтење и опирање код детета показује стварни разлог. Преко границе детињства пак, по Крочеу вољи је укључена не само истинита акција него „и оно што се вулгарно каже не-рад: воља која хоће да се опире“. Али, то опирање код развијеног духа није детињско безразложно јогунство већ рационално-негативна страна моралне воље.

Зато је о правој истинитој вољи и њеном васпитању прерано говорити у времену детињства и првог, нижег васпитања, у времену елементарне активности која за резултат има стицање извесних основних способности и подобности, навика и умења, заснованих на утврђивању моторних престава, извежбаности чула и руку, на нези емоционалних покрета и навика из сфере друштвенога, моралног живота. Све то само условљује касније више и право васпитање, засновано на логичкој основи. То је исто тако као што је у елементарној настави прерано говорити о истинитом сазнању и мишљењу у појмовима, на којима би се заснивало и настављало даље више сазнање и знање, из кога се развија истинита разумност, виша емоционалност и права воља. И зато што се дух детета и одрасла воспитника битно разликују по логичким његовим основама и облицима, не може ни њихово васпитање следовати истим принципима нити се служити истим средствима и начинима.¹⁾

¹⁾ Напомена. О тој разлици види мој спис: Основна настава у светлости практичног критицизма. Тамо је утврђено и доказано да је неприродно хтети его-

У пркос томе, насупрот чињеници да се сав културни живот и развитак, дакле и васпитање, показује у диференцираној активности, заснованој на логичко-интелектуалној функцији духа, „модерна педагогика“, за какву писац сматра и своју, хоће да изгради такав систем васпитања који је заснован на неодређеној првобитној активности, као фундаменталном принципу индивидуалне психологије доводећи га — необјашњивим начином — у везу с фундаменталним принципом социалне психологије и социологије, са заједницом. Придајући сувишну, управо једнострану важност природној индивидуално-психолошкој подлози развитака, изокреће се прави смисао васпитања и прави васпитни значај социално-културног живота за развитак. Узаној индивидуалној основи придаје се значај опште васпитне чињенице, коју у самој ствари чини целокупни садржај општега културног духа и живота. Тим начином се и сувише уплива приписује природној подлози дивљаке, оно, ме дивљем животном „одоздо“, Фројдовом „Оно“ (das Es), што пада на рачун културно-животног и васпитног упливисања.

3. ПО АДЛЕРУ О ВОЉИ И ЊЕНОМ ВАСПИТАЊУ

Тежиште проблема воље, васпитања уопште и саме педагошке науке, пада управо на то да ли се у питањима из тога проблема полази од једног као дела целине, или од двојег супротног као целине. У првом случају се мора свакојако западати у неку једностраност, било индивидуализма или колективизма, материализма или идеализма, активизма или интелектуализма и сваког другог -изма. Па и у другом случају се полази једностраним правцем, кад се ствар васпитања посматра с њеног наличја, т. ј. са стране саме природе духа, са гледишта принципа природности. У овом случају се на васпитање гледа кроз „првобитну активност“. На против, посматрано с лица, са стране принципа културе, код васпитања се виде оба његова краја, обе његове противне стране, па и на страни културе види се супротност индивидуалне и социалне стране свести. Са те стране се управо увиђа однос супротности и њихових допуна у нашем бићу, сазнаје се законитост његовог култивисања, а то је управо истинити предмет педагошке науке. У законитости васпитања огледају се односи како нашега индивидуалног

центрична осећања, субјективно-емоционално мишљење у чулној машти детета пре времена са површине објекта преобратити у социална осећања, објективно мишљење, разумно, логичко схватање и хтење. И кад би се то могло ма унеколико остварити, тиме би се нарушило јединство унутрашњости младог духа, те зато директно мењање и формулисање треба оставити доцнијем времену. Само тако би се могло одговорити Песталоцијевом учењу, по коме треба, само пружати, давати прилике и стварати услове за унутрашње покрете и спонтане процесе у елементарном образовању, док би се на вишем степену образовања поступило у духу Хербартове педагогике, по којој се појачава унутрашњи рад духа у интелектуалној и етичкој сфери, особито рад у идејама (Наторп), којим радом се регулисава духовна активност у смислу етичкога сазнања, у смислу активности као социално-етичког импресионализма и идеализма.

„Оно“ и Ја тако односи индивидуалне и социалне мисли, воље и осећајности.

У сазнању те законитости развитка и васпитања огледа се важност диалектичке методе у расправљању питања из проблема васпитања, као и свега сазнања и живота, огледа се метода коју је Шлајермахер нашао у јединству противности делова целине једне опште мисли, као што ју је Хегел нашао у развитку духа света. Да та метода, у најновије време, осваја терен и на научном пољу, за један пример служи Крочеова Естетика и у питању саме воље. Други пример томе је Адлерово Познавање живота, које јасно показује супротност и нижих, функцијских принципа васпитања. Тако у односу индивидуалне и колективне воље, индивидуалне слободе или тежње за слободом и колективне принуде, ауторитета, Адлер истиче на једној страни природе нагон за моћи и осећање немоћи у савлађивању препрека) на васпитној страни, на страни културе, истиче омогућавање савлађивања препрека, стварање осећања моћи, у циљу остварења тежње за моћи, у циљу образовања воље за моћи.

Диалектички моменат методе васпитања је у преобраћању негативног у позитивно, у развијању осећања снаге и активне борбе против непријатељске околине. Али то је само половина схеме по којој се креће цео живот; то је управо само онај њен део који се односи на директно развијање индивидуалне воље. Други део чини преобраћање позитивног у негативни елеменат: то је спречавање од стране „непријатељске околине“. Диалектички постављен циљ васпитања је према томе, надмашити ту супротност по принципу синтезе, т. ј. моћи ограничити се, умерити се у својој тежњи за моћи, савладати се у тежњи за слободом, те, поред ове, усвојити и важност принципа ауторитета, норме, правила, границе, мере.¹⁾

И као што се тако, већ по самој индивидуалној психологији Адлеровој, из саме природе духа човекова, из саме целисходности у душевном животу, из самог кретања живота даје диалектичко-педагошки поставити један васпитни циљ као педагошка норма, тако се диалектички даје одредити и сама метода васпитања индивидуалне воље у њеном односу према социалној, колективној вољи. По Адлеру је друштвени живот преодређен неким циљем, који није за појединца уопште утврђен него је индивидуално променљив, али ипак зато ње-

¹⁾ Напомена. О вољи и васпитању у диалектичком смислу расправљаће се у засебном одељку мога за штампу спремљеног списка: Диалектика као наука о животу. Тамо се долази до закључка, да је воља исто тако диалектично стање свести као мишљење и осећање, тј. вечно искључење и допуњење противности, стално осциловање између хтења једног и нехтења другог, смена активности и пасивности, покретање и заустављање акције, потчињавање и тежња за ослобођењем, мешање принудног и добровољног потчињавања са прикривеном или отвореном тежњом за извесном самосталношћу и слободом.

гово постављање подлежи утицају културе тиме што она подиже као неку оgradu о коју увек удара снага детета док не изиђе на неки пут који му обећава испуњење жеља и обезбеђује животну будућност. Према томе је и васпитање диалектички одређено привремено реалним циљем, који произлази из иреалног циља надмоћи. Тако је и расположење према животу, као и само васпитање, диалектичко-методолошки упућено на противне стране песимизма и оптимизма, и то према томе како се указују изгледи на могућност за остварење циља и неког задатка у животу и раду. Па како је живот појединца од ране младости изложен сталној опасности од западања у „неподесну животну шаблону“, то се за задатак васпитања истиче, по Адлеру, да се такве шаблоне разоравају, да им се одузимају лажне перспективе с којима се лута кроз живот и ствара друга која је за заједнички живот и за срећу појединца подеснија. Треба дакле појединцу, по Адлеру, омогућити такву економију, логику мишљења — шаблону осећања за заједницу.

Диалектичка метода васпитања води ка истини преко заблуда, по социално одређеним условима, кроз заједнички живот, одређен правилима и законима, који из њега сами произлазе. А то одговара, по Адлеру, ономе што је опште вредно, те је логично само оно што има општу вредност. Отуда способности разума, логика, етика, и естетика могу имати извор само у заједничком животу људи“. Отуда је и „осећање припадности и заједнице укорењено у души човечјој... и остаје кроз цео живот различно ниансирано, сужава се или проширује у повољним случајевима не само на чланове породице него и на племе, народ и цело човечанство“.

Такво учење Адлеровог „Познавања човека“ израз је научно основаног сазнања научно изведених поставака о васпитању индивидуалне воље у њеном односу према заједници. Оно износи и диалектичко преобраћање позитивних елемената у негативне и негативне у позитивне, као што је прелазак прејаке тежње за моћи у болест, у дрскост и грамзивост, или прелазак осећања немоћи у тежњу за моћи. Диалектика односа супротних елемената показује како узајамна искључивања тако и допуне у душевном животу и развоју појединца и животне заједнице. Најзад се извесна диалектика код Адлера показује и у питањима карактера као социалног појма, који по Адлеру никад није основа за морално процењивање, већ се показује само као социално сазнање о томе како један човек дејствује на своју околину и она на њега, дакле у каквој они међусобној вези стоје. И све друго у гледању на поједине чињенице културног живота, као што је на пр. подела рада, код Адлера се показује јасно оцртано и процењено.

4. ВАСПИТАЊЕ ВОЉЕ КОД МЛАДЕНОВИЋА

Због такве једне научнике прецизности у испитивању човека и учињених јасних закључака у резултату испитивања, овде је узет Адлер више као пример томе како једно самостално проучавање и оригинално изношење схватања у питањима духа и васпитања може бити и просто и јасно разумљиво. Међутим, као пуна противност томе показује се дакле Младеновићево учење, које је пуно неразумљивости и недовољности, пуно надовезивања испрекиданог и без логичке везе, с пуно противуречности и убацивања од некуда покупљених апстракција, што све замагљује и отежава јасна схватања. По томе хаотичном начину учења, уз претерану тежњу за оригиналношћу, писац Опште педагогике — сасвим независно од учења психолога, који компликованом акту воље налазе познате саставне делове (преставе као циљ, мотив, борба мотива, смер, интерес) — ту душевну функцију хоће да посматра „са педагошког гледишта онако како се она у животу изражава.“ Шта он назива вољом, то му казује његово „гледиште на суштину душевног живота“, те се, по томе гледишту,

воља добија „из првобитне активности... исто онако као и осећање и мишљење“, тако да се „у вољи свесно нарочито изражава субјективно деловање... Целокупни вољни акт претставља један доживљај, који се тешко може рашчлањавати“, већ се даје упознати према његовим одликама, тј. према одликама вољног доживљаја, који је „изазван и прожман признатим културним вредностима“. Зато „педагошко поступање мора настојати да сваки вољни акт буде један такав доживљај... Понављање једнаких доживљаја вредности при једнаком поступању води навикама у педагошком значењу те речи. Такве навике уобличавају ону духовну структуру једне културне личности која се назива карактер... Код поступања личности од карактера налазимо још једно обележје... самосавлађивање... Самосавлађивање није врлина. Оно постаје врлином тек кад се врши из некорисности, љубави према објективним вредностима у заједници... Ако педагошко поступање успе да се самосавлађивање у овом смислу врши с највећом поузданошћу, онда би резултат тога успеха био савршено вршење дужности... дужност је оно понашање, које од нас захтевају признате заједничке културне вредности, нарочито право и морал“ (178—183).

То је углавном „модерно схватање“ моралне природе воље и њених одлика. У извођењу образовања тих одлика нас мора нарочито интересовати практично-социална страна васпитања воље, те ћемо зато нашу особиту пажњу управити на неке моменте из теорије о „уређењу школске заједнице“, како је писац схвата. А пре свега треба приметити да је све горе обележено посматрање воље „са педагошког гледишта“, које Младеновић заузима посве, неодређено и нејасно, исто онако као и све остало његово учење. Такав се указује „доживљај, изазван и прожман признатим културним вредностима“. Исто тако нам постаје неразумљиво и необјашњено „педагошко поступање по коме треба да сваки вољни акт буде један такав доживљај“ А међу обележјима личности од карактера самосавлађивање као једно

од битних, по Младеновићу, није и јесте врлина: није без љубави, јесте „из љубави према објективним вредностима у заједницама“. Самосавлађивање из оданости према заједници је једна таква културна вредност, која се показује као дужност коју захтевају културне вредности! Дакле и овде „врћење у кругу“: самосавлађивање је културна вредност, коју захтевају културне вредности!

Каква се показује форма, којом писац излаже и образлажава оно што хоће да покаже као изнађено, таква му је у томе и садржина учења. Првобитна активност као прави израз воље доказује исто тако мало научно и позитивно филозофско-научно гледиште какво се показује једно метафизичко схватање воље и њеног васпитања. Такво гледиште, које суштину воље налази у активности без икакве или без одређене сврхе, оно тај појам изједначаје с кретањем без хтења

Исто тако у питањима развитака и образовања воље Младеновићево учење не показује одређеност, особито у питањима њеног индивидуалног и социалног васпитања, те ни у томе погледу није доследно. Јер док се теориски и телеолошки истиче колективистичко гледиште с циљем оспособљавања за слободно ступање у заједницу, у примени и методолошки заступљено је индивидуалистичко схватање и поступање, дакле сасвим противно ономе како је раније утврђено да треба да је. То се види по свему учењу о могућности и задатку образовања воље, изложено под насловом „Извођење“, на стр. 185—214. Тек по „Уређењу школске заједнице“ даје се разумети да писац и методолошки само мисли на колективистичку страну васпитања, и то по ономе што

„нова школа претставља животну заједницу и у којој правилно схваћен живот народне заједнице долази до свог израза...“. А тражи се: „преданост заједници као целини, тј. својевољно ограничавање личних и појединачних преимућстава у корист целине и служба њој с пуном снагом својих способности“. Она треба да „оспособљава васпитаника за самостално уврћење у животну заједницу, за предану службу целини, тј. народу и држави“ (215).

Све такво учење израз је само пуне снаге општих речи без видних веза претходно истакнутих и потом примењених општих педагошких принципа. У такво учење спада и стално наглашавање принципа слободног потчињавања и љубави, какво показују и ови редови:

„За васпитање воље од пресудне је важности да ученик у школи поступа добро не због принуде него ради самога добра. До таквог поступања он се не може довести поукама, прописима и моралним приликама него само сопственим доживљајима свих заједничких вредности. Прилике за такве доживљаје пружа само истински живот“ (217).

Речи којима се истиче индивидуалистичко као аутономно-моралистичко самоопредељење у сврхама колективистичког живота и васпитања — какви се показују „сопствени доживљаји свих заједничких вредности“ и „истински живот“ — само потврђују наше већ толико

пута изражено нахођење о празнини њиховој. Празнина општих речи омогућује и нагле скокове у таквом учењу, чему се за пример и доказ може навести ово што следује:

„У школској заједници морају поред осталих погодаба (којих то?) још и морално-религиозне вредности да дођу до израза тако да их ученик свакодневно преживљује, да их усваја и да се навикава на поступање према њима. Морално-религиозни живот заснива се на унутрашњој усрдној вези човека с човеком, с ближом и даљом околином и најзад с општим, бескрајним и вечним животом, оличеним у божанству(!) А та усрдна веза потиче из неизмерног извора љубави, у нашем случају педагошке љубави (?!). Зато и живот у школској заједници мора да почива с једне стране у љубави према ученицима као доцнијим члановима народне заједнице, а с друге стране, у страхопоштовању према свему што је човечанско, што претставља народне и културне вредности. Само такав живот у школској заједници довешће неосетно а поуздано до својевољног усвајања свих потребних вредности, до слободног потчињавања њима и до предане службе целини из убеђења да је друкчије заједнички живот немогућан. Зато ми, и с гледишта нашег посебног задатка, под школском заједницом разумемо активан заједнички живот ученика и учитеља који се под одређеним спољним погодбама заснива на унутрашњој вези педагошке љубави, на слободном потчињавању заједници и на добровољној преданој служби њој као целини.“

Овако изведен појам васпитања у школској заједници мени је непојмљив, те ми се све његово формулисање указује само као згомилавање крупних општих речи, управо све самих фраза, без икакве дубље унутрашње логичке везе. Мени никако не иде у главу смисао и веза, као и сва основаност поставака: Морално-религиозни живот на унутрашњој усрдној вези човека с човеком, с ближом, даљом околином и вечним животом у божанству, у вези из неизмерног извора потекле педагошке љубави према доцнијим члановима народне заједнице у страхопоштовању према човечанском, што претставља народне и културне вредности. Све су то чисте фразе, којима се ставља као круна закључак: да то све најзад доводи до својевољног усвајања свих потребних вредности и слободног потчињавања заједници!

Колико је слабо и никакво пишчево образложење и доказивање, па по томе и убеђивање читаоца у своје поставке, нека за даљи пример томе послужи доказивање могућности и потребе оспособљавања за слободно потчињавање заједници, насупрот важности принуде од стране извесних спољних ауторитета. О томе, између осталог, читамо на стр. 218 и 219:

„Хоће ли школа постати заједницом у нашем смислу(?!), зависи од тога колико ће ученици драговољном послушношћу одговарати на спољну ауторитативну принуду. Да се постигне то што се жели у нашем смислу(!), одређена су два пута: а) ученик се с поштовањем поверава и предаје учитељу, б) он се осећа као слободан, добровољан сарадник целине.“

Но, чак ни по првом начину, који одговара најмлађим као и најстаријим ученицима,

„педагошком поступању не сме бити задатак пасивно и слепо потчињавање принудним ауторитетима.“

Утолико више други начин, који исто тако важи за млађе и старије, не изгледа више за ове друге него за оне прве, важиће

„само онда кад се успе да сваки ученик по својој слободној одлуци, добровољно и убеђено сарађује... Зато се све више захтева да се живот унесе у школу.“

Однос школе према животу доиста је карактеристичан духу наставе и васпитања у школама. Јер већ само етимолошко значење речи „школа“, од грчке *σχολή* и латинске *schola*, указује на племениту доколицу, на слободу од физичког рада као супротност према предавањима и телу. По томе првобитном значењу школе, вежбања у духовним радњама и способностима могу успевати само ако свакодневни живот спољњег света остане пред вратима учионице. Зато се на навалу живота спољашности у унутрашњи живот школе могло приметити у једној педагогици старијег датума: „Продре ли живот ипак унутра и освоји влада непослушности малишана, у играчкама, расејаности или дрској препирци, и отворе ли се врата свему овоме, онда се не смемо чудити ако школа противуречи своме имену и свој циљ остави неиспуњен“. Та бојазан је наведена као одговор на покушаје, који се чине још од времена Троцендорфа, да се у школе и њихов живот уведе републикански систем по начелу пуне самоуправе, какав се захтевао по идејама о „школским општинама“ и „ђачким државама“. И данас се на школска врата лупа разним паролама за реформе у истом духу, па то чини и Младеновићева педагогика, захтевајући толику слободу за ученике којом се искључује важност не само основног педагошког већ и основног државног принципа, кад се на стр. 221 каже:

„С педагошког гледишта мора се организација ђачке самоуправе по узору на државну организацију одбацити већ и због тога што... у ученичкој самоуправи не сме да буде управљача и поданика“ (!!).

Према таквом педагошком гледишту, писцу се не свиђа управо само биће државе, које као принудну заједницу чине управљачи и поданици. Њему се, са педагошког његовога гледишта, не свиђа ниуколико оно што је битно свакој не само државној него и породичној и слободној друштвеној установи: однос потчињености и послушности млађих према старијим, „поданика“ према управљачима. Такав један педагошки захтев, ако се он таквим уопште може назвати, несумњиво показује врло велики и нагао скок не само према духу свега данашњег васпитања како у принудним тако у слободним заједницама, почев од породичне до црквене и државне, него и у духу свега друштвеног и државног уређења. Толико захтевана слобода у времену младости, када се по самој природи духа нагиње аномiji, тако пуна аутономија,

која прескаче хетерономију воље и њеног васпитања, граничи се анархијом.

С обзиром на тај непедагошки и антисоцијалан захтев пишчев, претпоставимо случај да неки ученици ступе у школу са усађеним им нерасположењима према њима туђим конфесијама или према свакој верској заједници и религији уопште, док други могу иступити са својим комунистичким и анархистичким, или републиканским одн. монархистичким расположењима и схватањима, те се тако супротне струје из живота ван школе сударе у школском животу. Шта би настало у једној школи у којој не би било ни управљача нити „поданика“? Таква једна претпоставка довољна је да покаже сву заблуду, неоснованост и штетност поставке једностране важности једног принципа, који се позитивно важан може показати само у односу допуне према својој противности.

Што важи за једнострану слободу и одбацивање ограничења и принуде воље, важи за сваки други принцип, па и за упутства и савете као васпитна средства и начине упливисања на вољу васпитаника — важи правило: ни сасвим одбацивати нити сувишном важношћу пребацити праву меру. Писац заступа ону прву неупутност, кад на стр. 184 вели:

„Зато је потребно и овде истаћи да ће васпитање воље бити са највећом сигурношћу упућено у правцу остварења свога правога задатка кад се у школској животној заједници створе повољне прилике за васпитаниково поступање не на основу упустава и савета већ на основу сопствених доживљаја, који су изазвани и прожмани признатим заједничким вредностима. У таквим приликама ће првобитна активност, заснована на нагонима, лако бити спојена с доживљајима вредности. Обновљањем таквих доживљаја стварају се субјективни судови, погледи, правци, навике, од којих у току даљег развитка постаје онај одређени и доследни начин поступања, који се сматра као резултат стварних субјективних максима и објективних принципа и закона, уколико их је субјект својим максимама усвојио“ (184).

Фразама, магловитим појмовима, настраним погледима и таутологијама није могао у Младеновића педагогици учинити крај ни њен посебни, примењени део, него и овде стално избијају млазеви дима, као што је у горњем цитату: да ће доживљаји, изазвани и прожмани заједничким вредностима, бити лако спојени с доживљајима вредности, те ће тако бити створени субјективни судови као резултат стварних субјективних максима, уколико их је субјект својим максимама усвојио! Дакле, доживљаји изазвани вредностима биће спојени доживљајима вредности, а субјективни судови као резултат субјективних максима, уколико су максимама усвојени! Каква је то логика? Зар тако једна очигледна игра у форми *circulus*-а претставља некакву науку? Не, такво се учење може, с Кроче-ом, пре уврстити у категорију реторичког

кићења, којим се хоће да докаже нека филозофска консеквентност, а показује се само као неумесан и претенциозан начин изражавања, најзад као „систем гомилања без система“ и „као засипање кишом речи, што све скупа не значи ништа“. Па и када, најзад, наш педагошки писац приступи навођењу примера, којима хоће да илуструје примену одвећ високо уздигнутих и сувише магловито формулисаних начелних поставака, он за један пример „Школских свечаности у природи и у њену част“, овако разлаже:

„Сетимо се нпр. Ђурђевског уранка: Колико стварне симболичне лепоте у борби између мрака и светлости при рађању сунца, у поздраву који заједничком пригодном песмом или живом речи шаљу ученици сјајном победнику кад се мирно, а поуздано уздигне изнад целокупне природе, да је обухвати својим зрацима! Такви доживљаји из детињства не заборављају се никад. Њима по неко има да захвали за своју љубав према свему што је лепо, добро, истинито, узвишено и за тиху а непролазну срећу коју налази у природи и њеном животу“ (281—282).

Придавање универзалног и највишег васпитног значаја једној посве општој и свакодневној појави у природи сасвим је у стилу пишчевог „педагошког реализма“, који се тако чудно меша с фантастичним идеализмом. Какав је то педагошки реализам, најбоље доказује то што „такви доживљаји из детињства“ за само детињство не могу показати никакве „стварне симболичне лепоте“. А „борба између мрака и светлости при рађању сунца“, као и при заласку, изражена сутоном, њен симболични смисао борбе супротних принципа живота, какав је најстарија филозофија религије нашла и изразила у својим сликовитим претставама, то је толико далеко од деце као Небо од Земље и колико се разликује сав верски ритуал песама и симболичних речи црквенога култа од „пригодних песама и живе речи“ које могу да „шаљу ученици сјајном победнику“!

Кад само три стварчице једне исте врсте у изради Младеновићеве педагогике ставимо једну поред друге: оно што је у почетку наведено од немачког песника, Хелдерлина, па оно о моћи педагошке (небеске) љубави и ово сад што ученици све виде у изласку Сунца — довољно доказује да се писац наместо обично, конкретно, разумљиво употребљених примера радо служи реторским бесмислицама. А ове су најгори могући зачин којим се квари укус науке и нарушава карактер једнога филозофско-научног списа, за какав се издаје Општа педагогике д-ра Младеновића.

Милош Р. Милошевић

ДРУГИ СВЕСЛОВЕНСКИ ПЕДОЛОШКИ КОНГРЕС У ЉУБЉАНИ

У дане 26, 27 и 28 августа ове године одржан је у Љубљани Други свесловенски педолошки конгрес.

Иако је тек други (први је одржан у Брну 1933 год.), педолошки конгреси већ имају своју традицију и свој одређен начин рада. Они су нема сумње продужење и наставак чешких педолошких конгреса (први је одржан у Прагу 1907 год., други у Брну 1909, трећи у Прагу 1911 год.), које је пре рата организовао чувени чешки научник и педолог Фр. Чада. Чехословачки школски радници, научници и социолози продужују после рата рад умрлог професора Чада и приређују четврти чехословачки педолошки конгрес у Братислави 1930 год. Присуство извесног броја југословенских школских радника и велико интересовање Пољака и Бугара побудили су претседника четвртог конгреса Ј. Земана, инспектора Министарства просвете у Прагу, да предложи, да наредни пети конгрес буде свесловенски конгрес. Предлог је прихваћен једногласно уз велико одушевљење. Први свесловенски (пети чехословачки) педолошки конгрес одржан је 1933 год. у Брну уз учешће Чехословака, Пољака и Југословена.

Чадови конгреси пре рата односили су се махом на испитивање нормалног детета, нарочито на испитивање слабоумног и душевно заосталог детета, и на њима су узимали учешћа само чешки педагошки радници. Педолошки конгреси после рата проширују свој програм: прво обухватају чехословачко дете, како нормално тако и ненормално, да затим у свој домен испитивања узму словенско дете, а затим дете уопште. На овом питању се окупљају не само психолози и педагози, већ и лекари, социолози, наставници, васпитачи, правници и сви остали јавни радници, који у своме позиву имају ближег додира с дететом. Педолошки конгреси пре и после рата претстављали су за чехословачку и осталу словенску школску јавност читаве догађаје, они су будили велико интересовање званичних школских власти и шире јавности, јер су својим резултатима били од велике користи за педагошку праксу.

Конгрес у Љубљани окупио је знатан број чувених научника и педолошких радника из Чехословачке, Југославије, Пољске и Бугарске. Ту су познати педагози и психолози, чија имена читамо често у нашим педагошким часописима. — Конгрес је радио у пленуму и у секцијама, којих је било четири: биолошко-хигијенска, психолошка, социолошка и секција за примењену педологију. У пленуму су одржали предавања: д-р К. Озвалд, проф. универзитета у Љубљани на тему Предмет, проблеми и културни задаци педологије, д-р Б. Драгаш: Групе деце и омладине с обзиром на социолошко-педагошки и здравствени проблем, д-р Фр. Бажант, проф. универз. у Брну: Аномалије зуба код деце, д-р

В. Брумен, проф. универз. у Љубљани: Развитак словенске педологије, д-р В. Блаховски, проф. универз. у Познању: Дозревање воље, Миодраг В. Матић из Јагодине: Телесни и душевни развитак глвоненог детета, Е. Вранц из Марибора: Педологија у светлости синтезе, д-р Кацаров, проф. универз. у Софији: Свесловенски педолошки проблем, д-р Б. Шкерљ, доцент универз. у Љубљани: Полна зрелост према биологији и према казненом закону, д-р Ш. Шуман, проф. универз. у Кракову: Испитивања умног развитака школске омладине, д-р М. Ростохар, проф. универз. у Брну: О мишљењу детета и омладине, д-р Јан Угер, проф. универз. у Брну: Педолошки проблеми пубертетног доба, д-р Ф. Шерацки, проф. универз. у Прагу: Начела психолошког испитивања средњошколских ђака, Првош Сланкаменац, проф. универз. у Скопљу: Како мисле најмањи, д-р М. Кројц, проф. универз. у Лавову: Личност, д-р Станко Гогала, доцент универз. у Љубљани: Дедуктивно закључивање у детету. — У секцијама је одржано 56 предавања. Између њих од нарочитог интереса су предавања: д-р Ф. Шкалоуда, проф. универзитета у Прагу: Профилакса у ортодонтими, д-р Ф. Мандића, проф. из Загреба: Облик главе и висина тела загребачке школске деце, д-р Б. Стефановића, проф. универзитета у Београду: Доба умне зрелости и фактори наслеђа и околине, д-р Лудвика Биковског, проф. универзитета у Познању: Хумор у школи, д-р С. Поповића, проф. Више педагошке школе у Београду: Воља трговачке омладине, д-р Т. Заворског, проф. универзитета у Познању: Интелектуални стандард ђака учитељске школе, Г. Пирјева, инспектора Министарства у Софији: О претшколском образовању и социјално-педагошком старању за омладину у Бугарској, д-р З. Преграда, доцента у Загребу: Шала и психички развитак, д-р Ј. Крживог, проф. универз. у Брну: Слабоумност деце, д-р Д. Кацарова, проф. универз. у Софији: Проучавање омладинског питања у Бугарској. — Многа предавања су илустрована шемама, графичким дијаграмима и фотографијама.

Универзитетски професор д-р К. Озвалд у свом уводном предавању изнео је циљеве и задатке педологије, а тиме је у исто време подвукао и одредио програм и оквир педолошких конгреса. Он је истакао, да педологија није исто што и педагогика, ма да се оне међусобно и вишеструко додирују. Проблеми педологије односе се на дете до рођења, на дете од рођења до поласка у школу, на старање за развитак и културу тела, на душевно развијање, које је, као и телесно, условљено наслеђем и социјалном средином. Педологија даље расправља дечију интелигенцију и методе по којима се она проучава, улази у суштину индивидуалне психологије и психоанализе, просуђује разлику интелигенције сеоског и градског детета; даље се педолошки проблеми од ступања детета у школу до пунолетства односе на стару и нову школу, на захтев проживљавања у школи, на

социјалне услове живота омладине, на борбу политичких странака за омладину, на религију и световно гледање на школу. Културни задатак педологије лежи у њеној вредности научног испитивања омладине, која преставља непрестано обнављање народа.

У осталим предавањима, која су држана како у пленуму тако и у секцијама, осветљен је развитак детета, нормалног и ненормалног, с гледишта биологије, психологије, психопатологије, социологије, медицине и хигијене. Додирнути су и сви педагошки проблеми, који стоје у тесној вези с педологијом. Последњи резултати ове научне дисциплине, до којих се дошло разним методама и на разним местима, биће несумњиво од велике користи за наставну и васпитну праксу словенских народа.

Поред општег научног значаја, конгрес је престављао у исто време манифестацију словенске узајамности, словенских осећања и словенске научне сарадње у изванредно важној и значајној области проучавања омладине словенских народа. Ближи непосредни контакт између педолошких радника словенских земаља за све време трајања конгреса, који је прошао у једној врло угодној атмосфери, допринеће свакако целисходнијем будућем раду и сарадњи на изучавању ове научне области.

На крају конгреса донета је резолуција, у којој се између осталог тражи, да се у свакој словенској држави остваре средишта, која би одржавала педолошка стремљења народа и где би се збирао студијски материјал. Препоручено је организовање педолошких друштава и педолошког свесловенског завода. Резолуција даље захтева, да се обрати нарочита пажња социјалном осигурању младежи и реформи школа, која би одговарала захтевима модерне педологије. — Омладина треба да се васпита у својим идеолошким циљевима без политичких страсти, да се уклони политичко насиље, које би слабило вољу и полет омладине и да се призна њена пуна индивидуална слобода. Исто тако занатлиском и индустријском нараштају треба посветити лекарско, социјално и педагошко старање. И најзад, да се у словенским народима посвети већа пажња учењу словенских језика.

У оквиру конгреса приређене су изложбе реформних школа (основне и грађанске) у Злину (Чехословачка), хигијене омладине из Чехословачке, изложба завичајне наставе из Чехословачке, омладинских словеначких књига, заштите деце, педагошких издања Словенске школске матице, цртачких радова дечка од 2—11 година и изложба помоћних школа Чехословачке. Изложени објекти су били не само од интереса, већ често и од поуке за школске практичаре. Много корисних пострека и сугестија у правцу реализовања радне школе давале су фотографије, диаграми, наставна средства и уџбеници реформних школа из Злина.

Увече првога дана конгреса приредио је дечији хор Трбовљански славчик концерт у великој дворани Соколског дома на Табору, где су се иначе држала предавања у пленуму. Овај познати дечији хор, који је већ стекао уметничку репутацију у земљи и у Чехословачкој, где је приредио низ концерата, оставио је на присутне својим певањем леп и неизгладив утисак.

У техничком погледу Други свесловенски педолошки конгрес је такође потпуно успео. Све је било предвиђено и све добро организовано. На конгресу је узело учешћа око 500 професора универзитета, професора средњих школа, учитеља, лекара, правника. Нема сумње за пун успех конгреса, како у научном тако и у техничком погледу, заслуга припада сталном одбору за приређивање свесловенских педолошких конгреса у Брну на челу с универзитетским професорима д-р Михаилом Ростохаром и д-р Ј. Угером с привременим одбором у Љубљани на челу с универзитетским професором К. Озвалдом, директором Грмом и наставником Жупанчићем. — Следећи, трећи конгрес држаће се у Софији.

Миодраг В. Матић

ЈОШ О ПЕДОЛОШКОМ КОНГРЕСУ У ЉУБЉАНИ

Конгрес је отворен 26 августа око 10 сати у дворани Соколског дома на Табору у присуству многобројних посетилаца. Међу одличним гостима су: Заступник Њ. Вел. Краља Петра II, и покровитеља конгреса Њ. Височанства Кнеза-намесника Павла, пуковник г. Михајловић, почасни претсед. конгреса ректор универзитета г. д-р Самец, бан Драв. бановине г. д-р Натлачен, претставници војних и грађанских власти, претставници разних домаћих и страних културних и сталешких организација, међу њима и г. Иван Димник, претседник Ј. у. у. итд.

Госте је поздравио универ. проф. д-р Озвалд, као претседник одбора за приредбу конгреса, који је посебно поздравио и одао захвалност Њ. В. Краљу и ректору универзе као почасном претседнику, те у кратком говору приказао смисао и циљ таквих педолошких састанака. Захвалио је свима, који су допринели, да се конгрес одржи у Љубљани.

Унив. проф. д-р Ростохар, као претседник конгреса подвлачи, да оваки конгреси имају пре свега циљ: међу славенским народима побудити интерес за омладину, а баве се свим питањима душевног и телесног васпитања детета.

Тајник Супанчич прочитао је депеше одаслате свима главарима држава из којих стручњаци суделују на конгресу. Поздравне депеше

су примљене са бурним овацијама, а музика је интонирала химне: југословенску, пољску, бугарску и чехословачку.

Конгрес су поздравили говором: д-р Самец, унив. проф. у име највишег научног словеначког завода, затим бан д-р Натлачен и начелник града Љубљане д-р Равнихар.

Одушевљеним одобравањем поздрављен је говор проф. Јераса, који говори у име Југослов. Сокола.

После претсед. Југ.-чехослов. лиге д-р Старета, одржао је претседник Ј. у. у. Иван Димник следећи говор:

Господине изасланиче Њег. Велич. Краља
господине претседниче
поштована господо!

„Као претседнику Ј. у. у. част ми је и пријатна дужност, да у име Југословенског учитељства у Краљевини Југославији поздравим данашњи конгрес.

Широм наше државе учитељство Југославије преко радија присуствује овог момента отварању II свесловенског педолошког конгреса и великим интересом очекује резултате његове.

Мој поздрав не иде само угледним заступницима и стручњацима на педолошком пољу, него је нарочити израз унутарњег задовољства ради саме приредбе конгреса, који све учитељство топло поздравља.

Циљ конгреса и рад учитељства тесно су везани. Учитељство само поново је подвукло потребу да се посвећује већа пажња омладини, која је будућност сваког народа и државе.

На конгресима Ј. у. у. нарочито у 1935 и 1936 год. подвукло је и јавности скренуло пажњу, да у већој мери посвети бригу проблемима који се односе на нашу омладину. И на овогодишњој, управо тек завршној скупштини Ј. у. у. у Скопљу расправљали смо о нашој омладини и донели закључке у њену корист. Захтеви учитељства, који се односе на васпитање и наставу пре свега су следећи:

Слобода детета у школи, да би се развиле све способности и снаге које су у њему.

Учитељство сматра, да су за то потребни следећи предуслови:

Настава на матерњем језику;

Снижење броја деце у одељењу;

Оснивање школа за дефектну децу;

Обавезно осмогодишње школовање без олакшица;

Да се опште и стручно образовање изводи по савременим педагошким начелима;

Спречавање да се деца искоришћавају за физичке радове;

Социјално-здравствена заштита деце, и
Бесплатно школовање и збрињавање деце са школским потребама.
Сви ти принципи да се изводе у оквиру демократски уређених
школских закона.

Убеђен сам, да ће данашњи педолошки конгрес поставити нај-
тврђе темеље горњим учитељским захтевима и подупрети оправда-
ност њихову.

Из ових разлога част ми је напосе поздравити II педолошки
конгрес у име Југословенског учитељства Краљевине Југославије и Ју-
гословенског учитељског удружења желећи му најлепши успех у раду
и циљевима, којима служи".

По том су говорили претставници и заступници многих домаћих
и страних установа и организација. По свршеним говорима, делегација
конгреса отишла је пред споменик Краља Ослободитеља Петра I где
је положила венац. Остали учесници отишли су у завод за глувонему
децу, где је приређена изложба реформне школе из Злина и других
установа из Ч. С. Р.

На њој се виде резултати нове школе, која својим методама
предњачи целом свету. Ученици се на посебан начин васпитавају у
држављанским правима и дужностима, напосе у одбрани државе.
Занимљиво је, како ученици код сваке промене владе, изрезују и на-
лепљују слике министара и осталих високих функционера на одгова-
рајућа места. Одбрана земље и тиме у вези устројство војске еми-
нентан је предмет, коме се посвећује велика пажња. Када ће се то
код нас усвојити? Можда ће педолошки конгрес учинити у томе први
корак и дати иницијативу за оно, што се у других народа већ
одавно завело.

После подне почео је научењачки рад низом предавања призна-
тих педолога по свим савременим питањима дечјег васпитања.

После ових предавања настала је дискусија.

У 21 час био је концерт Трбовељског славчека прослављеног
дечјег хора, који је побрао лаворике по целој нашој држави. Дири-
гент Август Шулигој. На програму најбољи домаћи композитори.
Срећна замисао била је у приређивачима конгреса, да баш овом при-
ликом када се конгрес бави питањем детета и омладине, покажу
колико далеко може да се дете дигне у уметничком сватању уз систе-
матски рад. Аудиториј није сачињавала само свагдања публика, него
научењаци и уметници светског гласа. Једнодушна оцена је она што
се могла и очекивати: одлична спрема, успех више него одличан.

Ј. П.

КАКО ЋЕ УЧИТЕЉ ИСПИТАТИ ЗАВИЧАЈ

Теориски је често наглашавано да учитељ мора полазити од места у коме ради, од његовог живота и рада ако хоће да његова школа постане права школа живота и рада. Али мало је у том погледу практично рађено. Наставнику се пак мора показати пут којим ће он детаљно испитати завичај у коме дела. Познато је да је завичајна настава постала принцип нове педагогике и методике и да се на посматрању и изучавању завичаја заснива целокупна основна настава. Без примене локализације и завичајности у свима предметима није могућно правилно васпитање и образовање. Да би се изнео најподеснији начин по коме ће се наставник пре свога рада у новој околини упознати с животом и радом у завичају, овде се износи један детаљан програм за испитивање који је написао г. А. Никифоров и који ће, надамо се, одлично послужити свима наставницима наших, нарочито сеоских школа, те га топло препоручујемо читаоцима Учитеља.

Уредник

1. ГЕОГРАФИЈА ЗАСЕОКА, СЕЛА, ВАРОШИ ИЛИ КВАРТА

1. Географски положај.
2. Топографија места: опис најмаркатнијих објеката (планине, равнице, кланца итд.).
3. Хидрографија места: реке, језера, мочвари, море.
4. Клима. Почетак пролећа. Карактер зиме, лета, јесени. Промене у температури. Водени талог.
5. Каква је земља: глинуша, црница, пескуша итд.
6. Флора. Врсте локалних биљака: дрвета, шибље и траве.
7. Фауна. Врсте дивљих и питомих животиња, живине, инсеката итд.
8. Приближан број становништва и густина насељености.
9. Састав насеља: једне народности или не.
10. Како становници себе називају, свој крај и своје суседе? Шта је новог унео живот после ослобођења и уједињења? Означити промене у именима.
11. Односи са суседима; за град — његов значај за државу.
12. Постоје ли подругливи називи за суседе и који су? Разлог за такве надимке.

13. Приче (чешће хумористичке) о другим племенима, народима, суседима итд.

14. Веровања и причања која су у вези с одређеним местом: јаругом, брегом, итд.

15. План и карта места.

2. ИСТОРИЈА ЗАСЕОКА, СЕЛА ИЛИ КРАЈА

1. Шта зна становништво о своме пореклу у датом месту.

2. Да ли су становници старинци или досељеници? Ако су досељеници одакле су се и зашто доселили? Постоје ли о томе легенде и предања, или писана документа?

3. Нарочите племенске легенде о пореклу појединих врста животиња, биљака, знаменитих људи итд.

4. Да ли у месту постоји подела на родове, сталеже или групе? Какви су њихови месни називи?

5. Описати познате случајеве симпатија или непријатељства између становника других народности, сталежа, група.

6. Историјски догађаји у прошлости који су се збили у датом месту. Да ли их се становништво сећа и предаје ли их с колена на колена?

7. Преврат и рат за ослобођење и уједињење: да ли се памте и шта се о њима прича?

8. Саставити списак породица и извести њихово порекло и сродство?

9. Које су породице најчешће у том месту?

10. Како је постало презиме породица: од неког крштеног имена или имена неке животиње итд?

11. Да ли су породице мењале имена и зашто?

12. Шта бива с породичним презименима при деоби породице?

13. Која су нова имена ушла у породице после ослобођења и уједињења? Која су имена сад нарочито раширена?

3. ИСТОРИЈА ДЕЛА ГРАДА, КВАРТА, УЛИЦЕ ИЛИ ИНТЕРЕСАНТНЕ ЗГРАДЕ (КАД ЈЕ РЕЧ О ГРАДУ)

1. Време оснивања и предања о томе.

2. Предања о првим становницима.

3. Улога тог краја града према осталом граду у прошлости и садашњици.

4. Најпознатији догађаји који су се овде десили.

5. Догађаји за време рата и пред уједињење. Шта о томе причају становници?

6. Групирање насеља по занатима и занимању у прошлости и садашњици.

7. По могућству тачан и потпун статистички, национални, професионални итд. опис савременог положаја реона, кварта, или или куће.

8. Кад су се у граду населила испитивана лица и, ако је могуће одакле су се доселила.

9. Имена делова града, улице, мостова, паркова, зграда итд. пре и после Уједињења.

4. АНТРОПОЛОШКИ ПОДАЦИ

Посматрања се не врше на свима становницима, већ само на неколико десетина (50 људи ће дати већ добре резултате, али се можемо ограничити и на мањи број) и добијени резултати се износе у тачним цифрама и процентима.

1. Народност.

2. Пол.

3. Узраст.

4. Телесни састав, раст, развијеност мишића, размер делова тела. Народни називи за телесне типове (на пр. куси, трбушати итд.). Тежина, снага и окретност, ход (брз, лаган, широк итд.), и њихови народни називи; мимика, гестикулација, темперамент, здравље, имају ли много деце, да ли су често болесни и од каквих болести?

5. Боја коже, косе, очију, усана, ноктију. Коса на глави. Величина браде и њена боја.

6. Облик очију (округле, узане, итд.), косе (глатка, коврцава итд.) и носа (правилан, грбав, дебео итд.). Црте лица. Особине уха, дебљина усана, дужина врата.

7. Облик вилица и зуба и њихов правац.

8. Облик главе (дуга, кратка, висока, ниска), висина чела.

9. Цртеж лица ен фасе и у профилу, у силуети; добро би било имати фотографске снимке.

10. Учешће физичких особина у вези с припадношћу разним стаљима или групама. Идеал снаге, окретности и телесне лепоте.

11. Које боје народ уме да разликује и како их зове.

12. Опширнији списак назива за све делове тела, костију итд. називи за нијансе у гласу.

13. Надимци људи према њиховим физичким својствима.

14. Какве су наказе најчешће у датом месту — од рођења или су стечене?

15. Списак народних упоређења за снагу и слабост, брзину и спорост, добро и зло, физичке и моралне особине човекове.

16. У случају могућности начинити лутку с типичним антрополошким цртама.

ДРУШТВЕНЕ (ЈАВНЕ) ЗГРАДЕ

1. Друштвене зграде: школе, болнице, апсане, гробља, надгробни споменици, позоришта, пожарне команде и др., с описом. Означити народне називе за њих и њихове делове.

2. Трговине, магацини, судови, клубови, итд.

3. Заводи, фабрике и радионице.

4. Храмови, манастири, скитови и др.

5. Трговине, гостионице, хотели, споменици итд.

6. Споменици постали после Уједињења: стубови, врата, споменици, итд.

7. При опису означити: материјал, начин грађења, величину, унутрашњи распоред, ограду, украсе, итд. Нарочито означити време зидања.

8. Нацртати мрежу плана или спремити модел зграде, или начинити фотографски снимак.

9. Сујеверја у вези с воденицама, гробљима, пратњама, старим црквама, заводима, итд.

6. ЗИДАЊЕ ЗГРАДА У СЕЛУ

1. Општи број зграда и њихово груписање по типовима (кућа за становање, за стоку, за алат, за жито, итд.).

2. Опис сваке зграде: материјал, начин грађења, величина, делови, место врата и прозора, њихов облик, затвори; унутрашњи распоред у згради (пећ, постеља, столови и др.), ограде, вратнице итд. Како се праве салаши (појате, колибе) у пољу, шуми и др.

3. Осветлење и огрев: материјал, посуђе и начин како се то гради. Кад је уведено електрично осветлење? Како се сељаци понашају према њему?

4. Украси на зградама: резбарија, слике, цртежи и др.

5. Баште и вртови, дрвета, цвеће и поврће; пчелињаци, њихов распоред и циљ (за привреду итд.).

6. Предострожност примењена приликом грађења против влаге, болести, пожара итд.

7. Промена у начину грађења, у украсима и намештају кућа итд., с тачном ознаком времена и њиховим објашњењем.

8. Кад су се у селу појавиле беле куће(окречене) и кад су ишчезле неокречене? Ако неокречене нису ишчезле колико их има. Кад су почели покривати куће црепом место ћерамиде, сламе или шиндре?

9. Нагласити кад су месни становници почели да уводе новине у куће. Пре или после ослобођења?

10. У свима случајевима означити народна имена за све што се описује.

11. Веровања која су везана с човековим зидарским радом и са сеобом у нове станове.

12. По могућству: фотографисати, цртати или градити моделе и планове кућа.

13. Какав је утицај показало ослобођење на грађење кућа: да ли је сазидано много домова и других зграда или су ове још и преуређиване?

7. ПРИВАТНЕ ЗГРАДЕ У ГРАДУ

1. Све тачке из 6 одељка и још ове:

2. У чему се разликују станови према занимању њихових станара: трговачки, занатлијски, раднички итд.

3. Распоред становништва по деловима града у вези са занимањем и планирање зграда у вези с овим.

4. После уједињења да ли има промене на зградама: да ли је подигнуто много нових зграда, преправљено или порушено старих?

8. ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ЗГРАДА ЗА СТАНОВАЊЕ

1. Шта припада уз пећ; обележити називе народним именима.

2. На који се начин добија ватра и светлост и како се одржавају; ко има за дужност да одржава ватру? Кад су се први пут употребиле жижице, лампе, свеће, електрично осветлење и како су то сељаци прихватили? Где луч још служи за осветлење?

3. Друге домаће ствари (корита, ведрa, посуђе — украси и знаци на њима; како се граде итд.).

4. Кад је почело у селу да се употребљава стаклено, емаљирано и порцуланско посуђе?

5. Кад се појавио први чајник, чај, кафа и шећер? Од кад су у употреби умиваоници и сапун? Шта је раније замењивало сапун?

6. Алати и од чега се граде?

7. Намештај и разлике у намештају према друштвеном положају сопственика.

8. Оружје: локално и купљено, од чега се гради и које се сматра за најстарије?

9. Има ли предања о чудима око оружја, о племићким мачевима, зачараним стрелама, о топузинама, каменим секирама итд.?

10. Постоје ли модели или слике божанства и светаца и у коме углу стоје?

11. Народна имена за све што се описује, као и предања.

12. Украси, боје, слике, ћилими, завесе итд.

13. Кад су се први пут појавили зидни а кад џепни часовници (од кад их носе можда и девојке)?

14. Шта је унето новог после уједињења у кућне принадлежности што су сељаци куповали у граду и по коју цену? По могућству записати историју гратских реткости у селу (огледало, слика, квалир итд.).

15. Веровања у вези с кућевним стварима (о пећи, огњишту, прагу итд.).

16. Које се биљке држе у становима (по зидовима, прозорима и др.) и њихов циљ (декоративни, медецински, магиски итд.).

9. ОДЕЛО

1. Народни називи за одело код разних сталежа, професија и народности и називи појединих делова одела (аљетци).

2. Разлика у оделу по полу и узрасту, а тако исто у зависности од стања, сезоне, празника, професије итд.

3. Материјал и начин грађења (шивење, вежење, ткање итд.), да ли је начин кроја сталан или се мења по укусу; ко гради одело; најомиљеније боје у одевању итд.

4. Капе и начин чешљања косе.

5. Обућа: типови обуће, како се гради, начин обувања (процес обувања, почетак обувања с левом или десном ногом итд.).

6. Накит: од чега се гради и разлике према полу? Имена делова накита. Бојадисање косе, обрва, бркова, белила и руменила и др., начин добијања и употреба, тетовирање. Венци, ко их плете и како?

7. Прибор за пушење, шмркање итд.

8. Како се одевају мртваци; разлике?

9. Остала средства, поред одела, за чување од хладноће, топлоте итд.

10. Уколико се гледа на моду у одевању и у чему се она огледа?

11. Промена у одевању у току времена; уколико се народно одело променило и шта је утицало на те промене?

12. Кад су почели да се губе стари делови одела (и који) и обуће? Кад су у употреби одела фабричне производње? А кад су у употреби: кишобрани, каљаче, џепне марамице, бразлетне, жилети итд.?

13. Промене у оделу после Ослобођења?

14. Народно врачање у вези с оделом, одевањем, шивењем итд.

15. Опис документовати фотографијама, цртежима, луткама.

10. ХРАНА И ПИЋА

1. Називи обеда у развојно доба дана код разних група и сталежа.

2. Како се поставља сто; посуђе; количина и ред јела.

3. Обед изван куће, на пољским радовима и др.; како се у таквим случајевима припрема храна, посуђе и остало?

4. Једе ли женскиње и деца заједно с мушкарцима; има ли свако свој тањир и кашику и како се то објашњава?

5. Храна за сваки дан, празнична и специјална према годишњим временима.

6. Минерална (со, шалитра, квасци и др.), биљна и животињска храна; имена костију, меса и рибе. Употреба у сировом стању и начини припремања главног биљног продукта у датом месту.

7. Врсте хране која претставља раскош за дато место или је она доказ сиромаштва. Храна која је највише у употреби.

8. Шта служи за храну у великој нужди (на пр. за време глади)? Једу ли се натруле и покварене ствари? Једу ли кору, лишће, земљу?

9. Које животиње или делове животиња и биљака не једу и зашто? Врсте забрањене хране? Које се хране гаде?

10. Имена јела и начин припремања. Обична, посна, мрсна, млечна, брашнена; разне врсте хлеба, печења, колача итд. Техника припремања хране. Ко је готови?

11. Напитци, њихови називи и припремање према полу, узрасту и сталежу. Предања о вину, ракији и пиву.

12. Пијанство, пушење, жвакање и шмркање (бурмута). Наркотична средства, њихово припремање и употреба.

13. Молитве, жеље и здравице при употреби пића, пушења и др.

14. Средства против повремениог пијанчења.

15. Како се припремају резерве и којих продуката и како се чувају?

16. Да ли се после ослобођења сељак боље храни? Кад се појавио дуван и да ли га пуше жене и деца? Постоје ли легенде о дувану?

17. Веровања о храни, о распореду лица за столом и о реду за столом.

18. Модели о разним врстама хране, посуђу итд. (на пр. модели колача, хлеба и др.).

(Наставак у идућој свесци)

А. И. Никифоров

ČITANJE U OSNOVNOJ ŠKOLI ČITANAČKI KOMPLEKS: POPLAVA

U svojoj Metodici materinskog jezika*) naširoko sam objasnio kako se čitanje u osnovnoj školi može u duhu radne obuke njegovati. Tom prilikom utvrdio sam da čitanje ne može poslužiti svojoj visokoj svrsi, ako se čita što bilo i u koje vrijeme bilo, već da kod tog posla treba i još kako voditi računa o raspoloženjima djece, koja su često odsjev prilika koje vladaju u društvu i u prirodi, i o duševnim, bolje rečeno spoznajnim potrebama koja njima slijede. Ta subjektivna raspoloženja i te spoznajne

*) Materinski jezik u našim narodnim školama, od Saliha Ljubinčića, Zagreb, 1933.

potrebe najbolja su osnova svakom čitanju, pa i onom učenika osnovne škole. Zato sam to i nazvao psihološkom osnovom čitanja, a koja, kako se to i iz ovog kratkog objašnjenja vidi, ujedno pretstavlja i biološku i socijalnu osnovu.

Čitanački kompleks Poplava, koga sam za svoje učenike IV godišta obradio s učenicima III razreda Vježbaonice,**) pokazaće nam najbolje kako se dolazi do takve osnove te kako se iz nje snuje sav ostali obučni rad.

Kako je poznato, ove su godine (1937) rano otpočele proljetne kiše. Još u februaru studen je naglo popustila, a napadali snjegovi u šumama počeli se topiti. Obilne kiše izdašno su pomogle da se izliju rijeke, i da tako nastane povodanj. Novine su javljale sa svih strana kako voda uništava krajeve, najviše one uz rijeke i u nizinama. Spominjale su se i žrtve: u blagu, imetku, pa i u ljudskim životima. Ali i mimo novina glas se širio o ovoj nepogodi. Srca su ustreptala i onespokojila se. Ranije spoznaje, asocirane s novim, svježim, samo su uveličale sliku ljudskog stradanja. I tako su ljudi, uz ostale brige, imali jednu više, brigu punu strahovanja i razmišljanja.

Može li se reći da su djeca, u ovom slučaju učenici trećeg razreda osnovne škole, bila izuzeta od ovog razudnja i od ove sućuti? Držim da se na ovo može samo potvrdno odgovoriti, naime da je njih i njihove duše, zahvatilo ovo opće proživljavanje. Obrada postavljenog kompleksa potvrdila je to svestrano. Ne radi se tu samo o novinama koje u porodicama inteligentnijih roditelja, kao što su one spomenutih učenika, dopiru i u ruke djece (žali bože), već i o glasovima, o općem stanju čime je zajednica ispunjena. A i toga je bilo. I to bilo je toga dosta. Ovo spominjem samo da kažem kako ovako stanje, u koje zapadaju ljudi, prodiere i tamo gdje novinâ nema, gdje su one rijetkost, a to su sela naša. Pa i ako se ne radi o tome da se neki doživljaj poopći, i da se tako neki čitanački kompleks preporuči za sva mjesta, što s gledišta didaktike ne smije ni biti, ipak se sve ovo spominje iz razloga da se ovaj primjer rada, o kome je riječ, psihološki svestrano opravda. Zato bi dobro bilo, kad bi ovaj primjer dao povoda da se slična opća stanja u kojima sudjeluju (duhom) djeca, upotrijebe kao uvod u produktivno čitanje. A toga zaista ima mnogo. Uz ovo dolazi i sve ono drugo gdje su djeca sama sudionici, dakle izravno dječje življenje i doživljavanje, što je po sebi najbolja psihološka osnova i otvoren put da se pristupi knjizi i čitanju.

Eto to su bili razlozi da sam se odlučio zahvatiti u ovaj kompleks Poplave. Kako će se iz narednog prikaza vidjeti, učitelju se pruža svestrana prilika da, obrađujući postavljeni kompleks, razvije svu metodičku

1) To je razred g. N. Pavića.

instrumentaciju pri čitanju, i tako učenike uputi u duhovni produktivni rad pomoću žive i pisane riječi.

Kompleks Poplava obrađen je u šest dana, svaki dan po jedan radni sat, i to: 1, 5, 8, 12, 20 i 22 marta.

Prvog marta, prilikom sastanka s učenicima Vježbaonice, započeli smo razgovor o tome što bi mogli čitati. Do razgovora je došlo, što sam učenike bez ikakva okolišanja jednostavno pozvao da mi kažu o čemu bi se moglo čitati. Bilo je više predloga. Nekoji su govorili da bi se moglo čitati u vezi s radostima što ih donose prvi znaci proljeća. Učenici znaju da o tome ima pjesmica i drugih književnih sastava. Drugi su bili voljni da se čita štogod o Uskrsu (katolički Uskrs bio je ove godine u mjesecu martu), jer su imali prilike vidjeti da se u knjigama i listovima dosta piše o raspoloženjima i običajima koja se odnose na ovaj proljetni blagdan. Bilo ih je koji su predlagali da bi se čitalo kakvu zanimljivu priču iz koje knjige, kakvu dulju pjesmu ili što drugo tako slično. Međutim najviše ih je bilo da se čita o zgodama i nezgodama što ih donosi poplava, a o čemu su svi bili spremni da govore.

O tome sam se uvjerio kad sam ih pustio da govore što znaju. Bilo je upravo iznenađenje slušati o čemu su sve htjeli pričati. Ne samo da su govorili o poplavama u porječju Save, Dunava, Morave i Vardara, već su spominjali poplave i u Americi (riječâ Misisipi i Ochio). Svi su znali za nesretan slučaj studenta Auscha koji je zaglavio u poplavljenom Lonjskom Polju.

Nakon više općenitih izjava o poplavama pozvao sam učenike da mi kažu što poplave stvarno znače za ljude, za pojedini kraj i za narod. Uputio sam ih da govore o štetama koje povodanj prčinja. Učenici su to odmah prihvatili, pa se tako čulo da voda uništava zemlju, a s njome usjeve, ruši kuće, razara, odnosi i uništava ljudsku i stočnu hranu, pa unesrećuje ljude i životinje.

— Poplava obično donosi i bolesti, kaže jedan učenik. Drugi ga nadopunjuje i veli da su to zarazne bolesti.

— U krajevima gdje vladaju poplave javlja se glad. Ljudi i životinje gladuju, govore drugi učenici.

— Poplava uništava osim kuća i ljudske hrane još ceste, mostove, željezničke pruge.

— Uništava sela i gradove.

— Kako bi to bolje rekli? — pozivljem učenike da поближе označe što sve voda uništava.

— Privatnu svojinu, javlja se jedan učenik.

— A čiji su mostovi? Čije željeznice? — pitam učenike.

— Državni.

— Općinski.

— Drukčije? — potičem učenike.

- Sviju nas.
- Zajednički.
- Opći.

Poslije male stanke pozivljem učenike da uzmu svoje bilježnice (Dnevnik rada) i da mi, iz svega što smo rekli, kažu što bi ubilježili kratko i pregledno. Zajedničkom suradnjom sviju učenika napisali smo na školskoj ploči, a učenici u svoje Dnevnik, najprije naslov Poplava, a ispod toga:

- 1) Voda uništava privatnu svojinu: zemlju, usjeve, kuće, ljudsku i stočnu hranu.
- 2) Uništava opću svojinu: ceste, mostove i željezničke pruge.
- 3) Prouzročuje: glad i zarazne bolesti.
- 4) Donosi nesretne slučajeve ljudima i usmrćuje blago.

Kad smo ovo svršili, obraćam se učenicima slijedećim riječima: — Sad smo utvrdili što nam sve poplava pričinja, i to je dobro. Ali mi smo se sastali da se dogovorimo što bi čitali. Što bi sad imali raditi?

- Da se dogovorimo što ćemo čitati.
- Moramo se dogovoriti odakle ćemo čitati.
- Ovo što smo zapisali dobro će nam doći da znamo što ćemo tražiti za čitanje.

— Tako je!, potvrđujem učenicima. Sad da čujem gdje ćete tražiti štivo koje bi čitali. Upozorujem učenike da od knjiga i listova spominju samo ono što oni imaju pri ruci i što je u prvom redu njima namijenjeno. Odmah su spomenuli školske čitanke, i to ne samo za III razred, već i za drugi, pa i za četvrti, jer sam im to sâm preporučio. Uz to su spomenuli i druge nekoje knjige, listove i novine. Na školskoj ploči i u bilježnicama upisali smo:

Dogovor o knjigama i listovima iz kojih će se čitati:

Čitanke, Prirodopis, Čitanka o čovjeku i zdravlju, Zemljopis, Povijest. Časopisi:³⁾ Smilje, Jugoslovenče, Vrelo, Dom i škola, Svijet.⁴⁾

Novine: Jutarnji list, Politika, Novosti.

Time je rad za ovaj sat bio iscrpljen. Na moj poziv učenici su lakoćom dali kratak pregled rada i utvrdili slijedeće:

— Dogovorili smo se o čemu ćemo čitati. Odlučili smo da govorimo i čitamo o poplavama. Rad smo rasporedili tako da smo najprije govorili o štetama koje poplava pričinja, a potom naveli knjige i listove u kojima ćemo tražiti što bi čitali.

Služeći se bilješkama sa školske ploče, učenici su naveli i utvrdili što sve poplava pričinja, te koje smo knjige i listove za izbor štiva naveli.

³⁾ Izraz časopis odmah smo protumačili za razliku od dnevnih listova.

⁴⁾ Učenicima sam preporučio da se mogu i kojom drugom knjigom poslužili, naravno opet samo takvom koja odgovara njima.

Potom smo odmah ugovorili da ćemo se slijedeći put sastati u petak, 5 marta, a kao zadatak za taj dan odredili smo i zabilježili:

- 1) Izvještaj o nađenom štivu.
- 2) Raspored čitanja.
- 3) Pristup čitanju.⁵⁾

U određeni dan učenici su imali na klupama mnoštvo izrezaka iz naših dnevnih novina, najviše takvih sa slikama. Uz to bilo je i raznih knjiga.

Najprije su utvrdili postavljeni zadatak i to zapisali na školsku ploču. Odmah smo pristupili prvoj točki dnevnoga rada: *Izvještaji o nađenom štivu*. Prvo su počeli spominjati što su našli u novinama. Kako je toga dosta bilo, a najviše o kišama i izlivanju rijeka iz korita, rekao sam im neka to ostave kao posljednje.

— Da čujem najprije što ste u knjigama i časopisima našli!

Sad su se počeli javljati pojedini učenici i učenice (razred je mješovit):

— U *Čitanci* za III raz. od Nazor-Bosanca ima pjesma *Voda*, str. 136.

To smo odmah zapisali na školskoj ploči, a učenici u svojim bilježnicama. I drugo smo odmah bilježili.

— U knjizi *U prirodi* od Horvat-Beera našao sam na strani 86 članak *Poplava*.

— U *Zemljopisu* za III razred od Zlatka Špoljara ima kod govora o *Posavini*, str. 19, nešto i o poplavama.

— U *Čitanci o čovjeku i zdravlju* od P. Horvata ima štivo *Kaznila ga priroda*, str. 15. Tu se govori o zaraznim bolestima koje nastaju iza poplava.

— U knjizi *Priče iz domovine*, od Bilić-Mažuranićeve čitala sam priču *Regoč*, a u njoj se govori o poplavi.

— Čitao sam pjesmu *Poslije kiše — sunce*, od Nikole Pavića, u knjizi *Čudnovata školjka*. Pjesma se nalazi na str. 40.

Time su učenici, osim novinskih vijesti, iscrpli sve što su imali saopćiti o nađenom štivu. Spominjem da su svi učenici imali osim *Čitanke* za III razred još i slijedeće knjige: *U prirodi* od Horvat-Beera, te *Zemljopis* od Zl. Špoljara.

Od svoje strane spomenuo sam, a to smo i zabilježili, štivo *Poplava* što sam ga našao u *Čitanci* za III razred od Jovana P. Jovanovića, str. 80, *Posle kiše*, pjesmu od Jov. Grčića-Milenka u knjizi *Čitanka* za III razred od Ljubomira N. Protića, str. 122, te opis užasno provedene noći porodice Stevana Trnavca na jednoj sojenici u blizini Beograda, što sam pročitao u jednom broju *Politike*.

Kako se vidi, štiva je bilo dosta. Zato smo odmah pristupili dogovoru što bi odmah čitali, a što narednih dana. Većina je učenika bila da

⁵⁾ Razumije se da sam i ja od svoje strane obećao da ću u kojoj drugoj knjizi potražiti štogod što bi se moglo čitati.

se odmah čitaju članci koji govore izravno o poplavi. Međutim preporučio sam im od svoje strane da bi započeli s pjesmom *Voda*, a razlog tome naći će poslije. Nakon živahnog razgovora stavili smo, i zapisali, ovaj raspored:

5-III: *Voda*.

8-III: 1) *Poplava* (u knjizi *U prirodi*), 2) *Poplava* (Čitanka za III razred), 3) *Posavina* (*Zemljopis* od Zl. Špoljara) i 4) *Crtež*.

12-III: 1) *Kaznila ga priroda* (Čitanka o čovjeku i zdravlju).

20-III: 1) *Posle kiše* (pjesma).

2) *Poslije kiše — sunce* (pjesma).

3) *Regoč* (priča).

22-III: 1) *Pričanja novinskih izvještaja*.

2) *Pregled rada*.

Poslije dovršenog rasporeda pristupili smo čitanju pjesme *Voda* od Skendera Fabkovića. Najprije sam pročitao sam pjesmu, a učenici su me slušali zatvorenih knjiga. Potom su čitali učenici, i to svaki cijelu pjesmu (pet kitića). Kako je i razumljivo, i ja i učenici pazili smo na izgovor i pravilno naglašavanje.⁶⁾

Pošto je nekoliko učenika pročitalo pjesmu, pozvao sam ih da mi kažu da li su sve riječi poznate. Pokazalo se da im je nepoznata bila riječ: *pitati*, a više poznata: *sad*. Stihovi u kojima se te riječi nalaze glase:

Pitati ribe, crve i pužice

Ja napajam polja i livade

Šume, luge i cvetnate sade

Pozvao sam ih da sami pokušaju objasniti ove riječi. Zajedničkim razgovorom doznali su da *pitati* znači što hraniti. Kad sam zatražio da mi kažu da li znaju koju riječ koja je slična ovoj (koja je izvedena od nje), rekli su: *pića*. Ja sam im dodao da se stočnoj hrani (*sijenu*) kaže *pića*. Riječ *sad* odmah su svatili, da su rekli da se to može zamijeniti s rečjima: *lijeha*, *gredica*, *vrst*.

Još su učenici pitali za razliku između riječi *hlap* i *para*, te *lug* (*šumarak*). Ubrzo su ih shvatili. Ove su riječi bile odmah zabilježene.

Nakon ovako protumačenih nepoznatih riječi opet smo čitali.

Pristupili smo razgovoru o sadržaju pjesme. Učenici su naveli da se u pjesmi govori o starosti vode, njezinom rodu, te o usluzi koju čini ljudima: u kućanstvu, na polju (*usjevi*), za zdravlje (*osvježenje*) i u podvozu.

— U ovoj se pjesmi govori o koristi vode! veli jedan učenik.

— Tu je voda prikazana kao dobar sluga čovjeku, dodaje drugi.

— Sad znamo zašto smo otpočeli s ovom pjesmom. Najprije smo htjeli znati čime nam koristi, a onda ćemo vidjeti čime šteti, objašnjavaju učenici.

⁶⁾ Priznajem s radošću da učenici g. N. Pavića čitaju zaista „tačno“ i s lakoćom da to daleko nadmašuje tehniku i opsed učenika ove dobe i ovoga razreda.

— Voda je dobar sluga, a opasan gospodar.

Kako je pjesma u kiticama, pozvao sam učenike da svi najprije pogledaju (u sebi pročitaju) prvu kiticu, pa da mi kratko kažu, ako je moguće u jednoj rečenici, njezin sadržaj. To smo učinili i s drugim kiticama. Učenici su izveli: da se u prvoj kitici govori o starosti i postojbini vode; u drugoj o oblicima vode (vodin rod); u trećoj i četvrtoj o koristi koju čini prirodi i ljudima; u petoj se govori o tekućim i stajaćim vodama (vrste vode).

Pri kraju sata napravili smo pregled rada i utvrdili ove činjenice (služeći se bilješkama s ploče i iz Dnevnika): Izvijestili smo što je koji našao za čitanje o popravi (Učenici navode pojedina štiva). Napravili smo raspored što ćemo koji dan čitati (Opet navode). Čitali smo pjesmu *Voda* od Skendera Fabkovića. Upoznali smo riječi (Navode). Utvrdili smo sadržaj cijele pjesmice i svake kitice (kazuju).

Preporučio sam im da sadržaj pjesme po kiticama napišu kod kuće (domaća pismena zadaća).

Utvrdili smo da ćemo se 8-III opet sastati i čitati (Navode štiva).

U urečeni dan, 8-III, već je bilo na ploči zapisano: *Poplava*, a ispod toga što će se čitati:

1) *Poplava*, U prirodi, od Horvat-Beera, str. 86 (izd. 1936).

2) *Posavina*, Zemljopis od Zl. Špoljara, str. 13.

3) *Poplava*, Čitanka za III razr. od Jov. P. Jovanovića, str. 80.

Napomenuo sam još prije da su svi učenici imali Horvat-Beerovu knjigu *U prirodi* i *Zemljopis* od Zl. Špoljara, dok je samo kod mene bila Jovanovićeva Čitanka za III razred. Zato sam se obratio učenicima s ovim riječima:

— Imamo tri knjige, u svakoj ponešto, o popravi. Kako bi mogli izvesti čitanje ovih štiva?

— Čitaćemo jedno, pa drugo.

— Čitaćemo sva tri štiva redom, pa ćemo vidjeti što piše.

— A bi li mogli drukčije? pitam učenike?

U početku nastaje mala zabuna. Malo poslije jedan predlaže da se glasno pročitaju štiva po jedanput, drugi po više puta, pa da se o njima govori. Bilo ih je koji su govorili koje bi se štivo najprije čitalo, pa koje iza njega.

— Mogli bi pročitati u sebi, pa onda o tome govoriti, veli ipak jedan učenik.

Ovome sam se obradovao. Zato sam odmah dodao:

— Vidite, imamo tri štiva koja govore o poplavi. Svi imate knjige *U prirodi* i *Zemljopis*, a samo jednu Čitanku za III razr. od Jovanovića. Zato bi zbilja bilo dobro da u sebi pročitamo, kako je to vaš drug rekao, pa da o tome onda govorimo.

— Zato ćemo učiniti ovako, nadovezao sam odmah. Jedan dio vas pročitajte što piše u *Zemljopisu*, drugi ono što piše u *prirodi*, a ja ću pročitati što piše u *Čitanci*. Samo svi moramo biti pažljivi, da umijemo lijepo reći što smo pročitali.

Učenici su se radosno složili, pa smo odmah pristupili poslu. Sve učenike podijelio sam na dvije skupine i odredio što će koja čitati.

Svi smo čitali u sebi. Opazio sam kako nekoji ponovo čitaju, samo da što bolje zapamte i shvate sadržaj. Napominjem da sam u štivu *Posavina* (*Zemljopis*) odredio da se čita samo onaj otsjek koji govori o poplavama. A ovaj je dio kratak. Štivo *Poplava* (*U prirodi*) nešto je dulje, dok je ono u *Jovanovićevoj Čitanci* također dosta kratko.

Kad sam video da su svi pročitali i da su spremni da govore, rekao sam im da zatvore knjige i da slušaju. Najprije sam pozvao one učenike da govore koji su čitali štivo *Posavina*.

Rekli su da se govori o kraju koji se nalazi uz rijeku Savu (otuda ime *Posavina*), da je to nizina, pa da s proljeća i jeseni dolazi do poprava. Nekada poprave budu jače, pa osim kraja oko vode poplave njive i sela i tako pričine velik kvar.

Potom su govorili učenici iz druge skupine:

— I ovde se govori o *Posavini*. U jednom *posavskom* selu živeo gazda *Živko* sa svojom porodicom. Vrijeme je otoplilo, pa se snijeg počeo topiti. Uz to su neprestano padale kiše. Rijeke su nadolazile, pa su to ljudi sa strahom posmatrali: Ljudi, blago i njihova hrana bili su u opasnosti. *Živkov* sin *Radojica* gledao je kako voda plavi i sve sobom nosi. Tada je *Živko*, videći pred očima nesreću, naredio da se sve skloni što se skloniti može: djecu, stoku, sijeno, pokućstvo i ljudsku hranu. I nesreća se dogodila. Voda je doprla u selo, do *Živkove* kuće, zahvatila je, prodrmla i sobom ponijela. Ono što se nije spasiti moglo, propalo je u vodi.

U ovom izveštaju rekao sam da u knjizi piše kako jake kiše prouzročuju poplave i uništavaju sve. Uništavaju ljudsku i stočnu hranu, a traže žrtve u blagu i ljudima. Gdje je poplava harala ostaje pustoš. Putevi, ljudske i životinjske nastambe razrušeni su. Stočna hrana raznesena. Ljudi i životinje izgledaju prestravljeni. Obično nastaje glad u takovim krajevima, pa se to opaža na svima licima. *Poplava* je nesreća i za ljude i za životinje.

Međusobno obavještavanje slušali su učenici pažljivo. Nakon kratke stanke pozvao sam ih da slobodno kažu što su čuli ovaj put o poplavama i da to nekako srede. Svi su živahno učestvovali. Uglavnom su rekli da poplave obično nastaju s proljeća i da najviše štete pričinjaju u nizinama. Kad se voda povрати, onda se tek vidi što je pričinila.

— A što bi rekli o gazdi *Živku*? pitam učenike.

- On je, što se moglo na vrijeme spasio.
- Dalje! potičem ja učenike.
- Kao posavac doživeo je poplavu više puta, pa zna što ona znači.
- Zato je na vrijeme spašavao djecu i stoku.
- A njegov sin Radojica još to nije bio doživeo.
- Vidi se da je bio još mlad.
- A što bi još mogli reći o posavcima? pitam učenike.

Učenici se u prvi trenutak zgledavaju, ali se ubrzo dosjećuju.

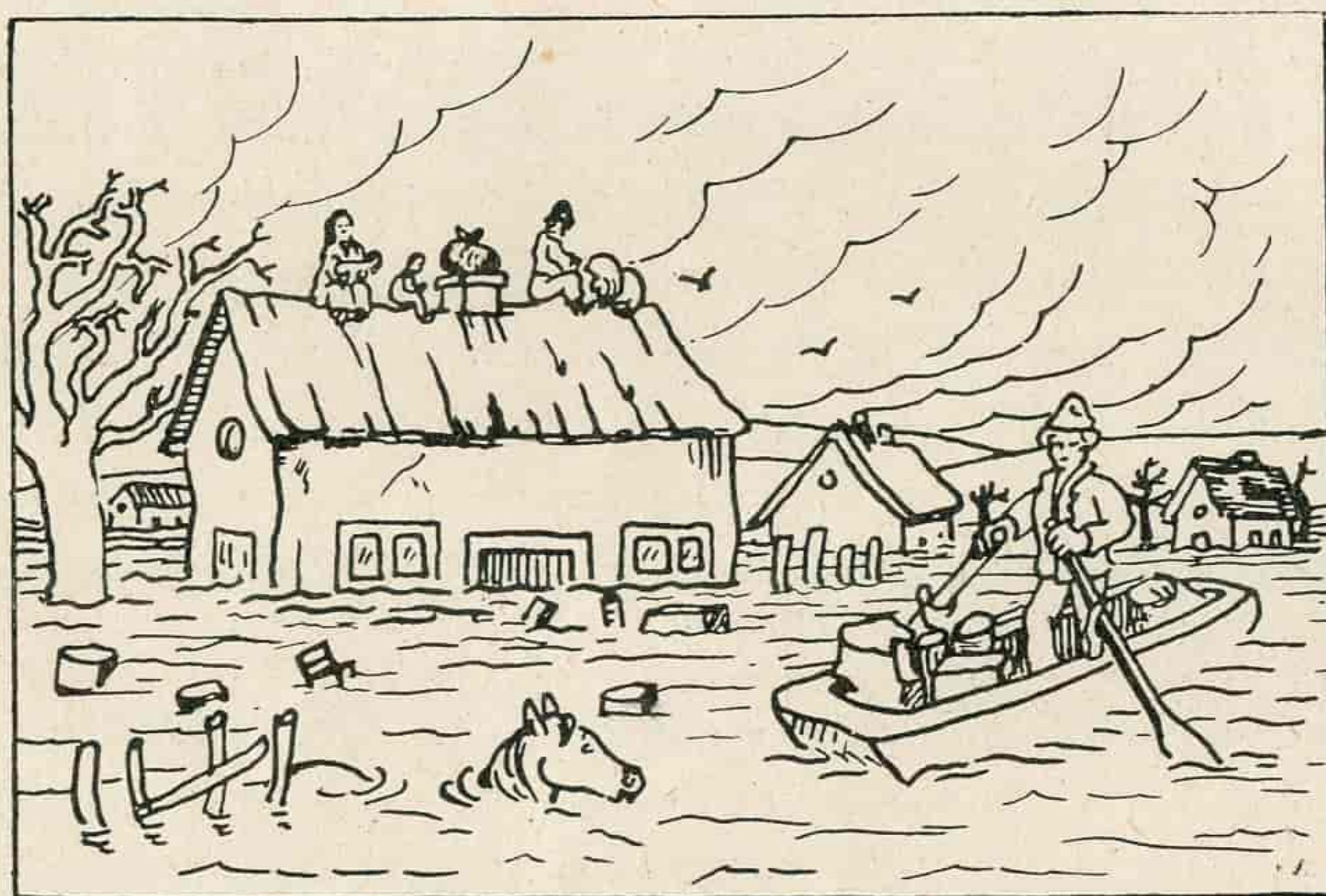
— Oni se unaprijed spremaju da se obrane od poplave. Podižu nasipe.

— Kad je voda velika, onda ona često provali i nasipe, pa opet plavi.

— Zato za poplave stalno drže stražu na nasipima.

Prekidam razgovor i pozivljam učenike da sebi pretstave (zamisle) sliku sela ili kojeg gazdinstva u času kad voda plavi. Ono što su mi tada rekli, pozvao sam ih da to pokušaju crtežem izraziti.

Učenici su uzeli bilježnice u ruke i otpočeli crtati. Crtež koga donosim u tekstu tipičan je bio kod svih učenika.



Opet smo, pri kraju sata, napravili pregled. Učenici su sve naveli što smo radili, odnosno što smo čitali, na koji način, i što smo utvrdili. Sliku poplave iskazali smo i crtežem.

Završili smo rad utvrđivanjem zadatka za 12-III, a taj je glasio da ćemo čitati štivo *Kaznila ga priroda*.

— Svršetak u sledećoj svesci —

УЧИТЕЉЕВА БИБЛИОГРАФИЈА

1) ПСИХОЛОГИЈА, ПЕДАГОГИКА, СОЦИОЛОГИЈА, ФИЛОЗОФИЈА

ДРАГОЉУБ БРАНКОВИЋ: ПСИХОЛОШКИ ОГЛЕДИ О НАШИМ ПИСЦИМА. (Иван Мажуранић, Бранко Радичевић, Јован Јовановић-Змај). Београд 1937, 80, стр. 194, цена 25— динара. Издање књижарнице Јеремије Ј. Целебџића, Београд, Карађорђева улица број 61.

После студија о психолошком тумачењу „Горског Вијенца“ и „Луче микрокозма“, Бранковић даје психолошко тумачење три позната југословенска песника чија су имена ушла не само у историју југословенске књижевности, већ и у све школске уџбенике. Тумачења су вршина с гледишта природњачке, али није занемаривано ни гледиште духовно-научне психологије.

Још пре излагања садржине ових студија морамо напоменути да је овај начин рада слабо познат у нас, да он заслужује пажњу и труд наших психолога и да овакав начин интерпретације има јаког интереса и за учитеље и наставнике књижевности и, нарочито, ученике учитељских школа и виших разреда средњих школа. Бранковић се у својим закључцима врло често разилази с мишљењем истакнутих књижевних критичара о овим писцима, јер је његова база прво психолошка, па сада естетичка и етичка, док су књижевни критичари и историчари махом полазили од естетике.

Сажети укратко ова излагања, значи умањити им лепоту и аргументацију а према томе и значај. Али да бисмо скренули пажњу читалаца на ове студије ми ћемо то извести у најкраћим потезима.

Иван Мажуранић, по Драгољубу Бранковићу, није генијалан песник, како га је назвао Фрања Марковић, већ „само обичан таленат“. Још мање се Мажуранић може сматрати за нашег Хомера. То име заслужује само Филип Вишњић. „Смрт Смаил-аге Ченгића“ није плод Мажуранићеве фантазије, „већ стваран догађај који је он мало успео да измени и уколико га је изменио... то није срећно испало... Сасвим је неприродно да Ченгића убија његов слуга уз помоћ Црногораца, уместо да Србин води Србе против народног злотвора, онако дакле, као што је стварно и било... Уметничка поезија не сме да гази усвојене етичке принципе, јер издајство свога народа од увек је код свих народа било осуђивано најоштрије и ту је уопште први моменат у постанку морала, те се зато не сме ни у поезији износити издајство као што овде чини Мажуранић“. Мажуранић није имао много резервне песничке снаге и био је „предиспониран само за опште, колективне догађаје где се може ићи без нарочитих рефлексија“. Упоредиван с народном поезијом и Његошем, Мажуранић је испод њих. Ова студија је најмарљивије обрађена и износи 88 страница.

Бранко Радичевић је „несумњив песнички таленат“ чак и у епским песмама које су му критичари одбацивали као слабе. И овде се Бранковић разилази у психолошком тумачењу Бранковом са неким књижевним историчарима. Има у Бранковој поезији много баналности, нискости и сексуалних песама, које се не могу убрајати у љубавне, али има песама где Бранко „дубоко и фројдовски захвата“. Све песме које је Бранко преживео, психолошки су тачне, одговарају стварности и лепе су. Има код њега и версификације и натегнутости, без емоција, али су његове песме које се односе на адолесценцију такве да се мимо њих не може проћи. „Он је казао у својим младим годинама све што осећа у животу: љубав и „болове“ младости уопште“, дакле додирнуо све оно што изучава психологија младости.

Јован Јовановић-Змај је ређе певао с емоцијама и у том погледу далеко изостаје иза Бранка. „Змајеви су стихови понајчешће празна версификација... И у најбољим песмама Змајевим нема дубине, оне су површне, у њих нас песник не може дубоко да зарони, Змај ретко дубоко запажа... Он је стварно био реги-

стратор и фотограф преживљених ситуација, и ништа није имао да ствара, већ само да репродукује преживљено... Змај није особита песничка даровитост." Бранковић сматра да је Змај постао популаран због дечјих песама, које он не сматра за праву поезију, већ за педагогију.

Уопште речено, ова Бранковићева излагања су чврста и убедљива и мимо њих се не може проћи у дефинитивном изучавању Мажуранића, Бранка и Змаја.

На крају и ова напомена. Овом књигом вредни издавач г. Џелебџић покреће нову „Психолошко-педагошку библиотеку“, како се тамо каже, „у циљу да про- браним монографијама из психолошко-педагошке области дамо могућност дома- ћим писцима, а делимично и страним, првенствено словенским, да што боље проту- маче савремено стање васпитања и образовања код нас и на страни. Идеја водилца ове библиотеке биће истина.“ Поздрављајући ову нову Библиотеку очекујемо објав- љивање њенога детаљнијег програма.

Мил. Р. Мајсторовић

ПРОФ. П. А. СОРОКИН: СОЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИКА. С руског превео Мил. Р. Мајсторовић. Издање књижарнице Јеремије Ј. Џелебџића, Београд, 1937 год. Стр. 179. Цена 25.— динара.

Основно питање којим се проф. Сорокин бави у својој СОЦИЈАЛНОЈ ПЕДА- ГОГИЦИ јесте питање: који чиниоци одређују владање људи и историјску судбину целог народа. Ово интересантно питање он је посматрао са два гледишта: са би- олошког и са социјално-педагошког, документујући своја излагања најновијим на- учним резултатима.

По Сорокину, владање људи и историјска судбина народа одређени су с једне стране урођеним нагонима и особинама (биолошким детерминантама), а с друге образовањем и васпитањем или друштвеним наслеђем (социјалним детерми- нантама). Укратко проф. Сорокин изражава човеково владање у правилу: $X = f(A_n + B_n)$, у коме X претставља владање једног човека, f функцију или резултат наслеђених (A) и стечених (B) особина, које се показују и калеме у одређеној сре- дини (n), под којом се подразумевају све спољашње појаве и сви предмети према датом човековом организму (географски услови, температура, биљке, животиње, свет људи, друштвене установе, сви предмети материјалне и духовне културе који су се налазили или се сада налазе око датог човека). Ово правило обухвата, по проф. Сорокину, све многобројне и по своје облику до крајности разноврсне чиниоце који условљавају владање (карактер радњи и духовног света) и сав живот човека појединца. Он њиме тумачи не само главни процес изграђивања човека и ка- рактер владања и животну судбину појединих лица, већ и карактер друштвеног жи- вота и судбину читавог народа.

Урођеним нагонима и наслеђеним особинама проф. Сорокин придаје изу- зетно велику важност у животу и владању људи. Супротно познатом учењу: да се људи рађају једнаки, да човек излази из руку природе савршен и моралан, да чо- век долази на свет као табула раза или група воска итд., он сматра да се главна опруга човековог владања налази у његовом биолошком наслеђу, на коме, као неки ластари, израстају стечени облици владања. Према томе, неједнакост људи не по- чива само, како неки мисле, на спољашњим него пре свега на унутрашњим усло- вима под којима се они развијају. Отуда није довољно изменити само друштвене установе, васпитање и средину, па да људи постану једнаки, савршени, развијени, обдарени и срећни, већ је потребно пре свега прићи њиховим биолошким детер- минантама, па једне од њих задржавати или успоравати, друге појачавати или осло- бађати, а треће калемити, компликовати, мењати у облику и друкчије каналисати, и тако на тај начин припремати пут за долазак правилног социјалног наслеђа.

Из овог свог учења проф. Сорокин изводи за васпитаче практични закључак: да је њихова дужност да правилно уоче наслеђене особине сваког ђака па да пот-

помажу свестрано откривање и развиће оних које су друштвено добре и корисне, а слабе, компликују и каналишу оне које су опасне и штетне, упућујући сваког ђака да иде оним путем који најбоље одговара његовим особинама.

Исто правило, које примењује на појединце, примењује проф. Сорокин и на цео народ. Као појединац, и народ пре свега цвета и пада са променама својих наслеђених расних особина. „Какво семе, каже он, таква и жетва“. Према томе, и успех једног народа зависи од квалитета његовог фонда расних особина. Ако је овај фонд добар, онда под повољним приликама није тешко умножавати и подизати позитивне особине једнога народа; ако је пак овај фонд слаб — резултати не могу бити велики, па ма какве се жртве улагале, све док се он не поправи. Зато проф. Сорокин ставља у дужност не само наставницима — васпитачима младих генерација, него и политичарима и свима другим људима, који се старају о народној судбини, задатак: да свим средствима раде на побољшању наслеђених особина свога народа, препоручујући одржање мира међу народима као најбољу меру од свих еугеничких мера за побољшање фонда расних особина народа.

Улога средине и васпитања, по проф. Сорокину, је помоћна. Она се састоји у томе што потпомаже или задржава, компликује или каналише, развој урођених особина, од којих пре свега зависи животна судбина сваке личности.

Један амерички психолог означио је улогу овог чиниоца бројевима од 10-40, док је улогу биолошког наслеђа означио бројевима од 60—90. На основу овога могао би се створити закључак да је улога овог чиниоца назнатна. Проф. Сорокин, међутим, иако урођене особине ставља на прво место, сматра да ни улога средине и васпитања није од мале важности. По њему, средина (социјална и географска) и васпитање не само што формирају тзв. стечене особине, него чак утичу и на наслеђене особине. „Средина, посебно социјална средина, каже он, је кројач који одређује крој одела стечених облика владања.“ Од тренутка рађања она почиње човека да изграђује по својој слици и прилици. Она му даје језик, религију, морално-правне погледе и васпитање, који се у њој налазе. Она, дакле, од човека ствара правога човека, социјално биће.

Од својих установа социјалне средине породица, по проф. Сорокину, заузима најважније место у одређивању човековог владања и историјске судбине народа. У овом случају она је значајнија и од школе и од цркве и од државе, јер је она прва група у коју јединка улази одмах после рођења, први и одлучујући васпитач, учитељ и школа, прва „радионица“ у коју јединка долази на прераду. Зато од ње у првом реду зависи да ли ће се позитивне наслеђене особине личности развити и да ли ће бити каналисане негативне наслеђене особине; затим, да ли ће бити накалемљене добре стечене особине и добри облици владања и, напослетку, да ли ће јединка у њој добити довољну количину искуства, знања и корисних навика. Отуда је по проф. Сорокину сваки од нас у великој мери онакав каквим га је начинила породица. Али не само то, него он иде још и даље, па сматра да од карактера породице у великој мери зависи и склоп и карактер друштвеног живота и историјска судбина читавог друштва. „Људска друштва, — наводи он за потврду овог свог мишљења речи социолога Ле-Плеа, — имају такву организацију и такав склоп приватног и јавног живота какав одговара карактеру њихове породичне организације.“

По проф. Сорокину постоје три главна типа породице: патријархално-задружна, нестабилна и индивидуалистичка. Он се углавном залаже за породицу индивидуалистичког типа. „Да би човек, каже он, био прави човек, а народ имао добру друштвену организацију, економско цветање, слободу, духовно развиће и снагу, поред добрих наслеђених особина и поред подесних услова, потребно је још да и породица буде добро организована и да васпитава праве људе. За многе народе овај задатак испуњава породични строј који одговара индивидуалистичком типу.“

Испитујући породицу у свима њеним функцијама (васпитно-педагошким, социјално-физиолошким и економским), проф. Сорокин није могао да не обрати пажњу и на једну врло важну појаву, која се збива последњих деценија у кругу савремених народа — на кризу савремене породице. Он је запазио читав низ озбиљних поремећаја у породици, које сматра за важније од политичких и верских револуција, јер се њима руши основа на којој почива друштво. Те појаве он је уочио не само у породици као вези супруга, него и у породици као вези родитеља и деце и уопште у целокупном породичном животу. Поводом ових појава он се пита: да ли се треба томе радовати или се због тога треба жалостити, и уопште какав став према тим појавама треба заузети.

Има људи који се радују овим променама. То су сви они који сматрају да породицу треба уништити, па да се на њеним рушевинама сагради једно ново друштво. Проф. Сорокин стоји на супротном гледишту: да је породица камен темељац друштвене зграде и да њен пад повлачи за собом и пад целокупног друштвеног живота. Зато предлаже да се, место рушења породице у име неких неодређених циљева, постепено исправљају сви недостаци савременог породичног живота и свим силама тај живот појачава.

Одмах после породице проф. Сорокин ставља школу. Она продужује породицу, тј. прерађује и припрема личности за самосталан живот у друштву. Школа, по проф. Сорокину, врши три функције: 1) селективну, 2) образовну и 3) васпитну. У првом случају она игра улогу социјалног сита, у другом социјалног апарата за ширење знања и искуства, потребних за одржавање и прилагођавање, а у трећем радионице за васпитање и прерађивање људи. Школа је по проф. Сорокину, као и породица, скромна и неприметна установа, у којој се граде услови за судбину целокупног народа. Уколико је она боља, утолико су бољи и ти услови. Зато су за њега питања правилне организације породице и школе важнија од питања политичког и црквеног уређења, а родитељи и учитељи утицајнији на ток историје свога народа него и најважнији поглавари државе и цркве.

После породице и школе проф. Сорокин ставља професију, па онда цркву и државу, пружајући и о свакој од ових установа врло занимљиве податке, а на крају је извео главне принципе распореда људи у социјалној пирамиди.

Сорокинова Социјална педагогика нема само теоријски него и велики практични значај. Она се бави низом значајних питања како за педагошку теорију тако и за педагошку праксу. Специјално у нашој средини она задовољава једну огромну потребу, која се осећала како у пракси, где су нам недостајала упутства овакве врсте о владању људи, тако и у теорији. Стога ће она добро доћи не само студентима педагогике на нашим универзитетима, слушаоцима виших педагошких школа и ученицима учитељских школа, већ у истој мери и родитељима, и учитељима, и политичарима, и свима људима, који се ма у којој форми интересују чињоцима који одређују владање људи и историјску судбину народа.

Превод је лак и пријатан за читање, језик правилан, а техничка опрема добра. Г. Мајсторовић је и овим преводом задужио нашу педагошку књижевност.

Вит. С. Радовановић

„Учитель“ излази у месечним свескама од четири до пет табака. Годишња му је цена за чланове Југ. учит. удружења 50 дин.; за нечланове и школе 80 дин.; за ђаке учитељ школа 45 дин. Претплата се полаже унапред најмање за пола године на Југосл. учит. удружење, Београд, чек. рач. бр 53081. — Рекламације непримљених бројева најдаље после два месеца. Учитель излази из штампе сваког 15 у месецу.

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

JUGOSLOVENSKO UČITELJSKO UDRUŽENJE

Centrala Beograd, Kralja Milutina 66.

Poručujte izdanja Jugoslovenskog učiteljskog udruženja

»Pedagoška biblioteka J. U. U.«:

1. „Projekat nastavnog plana i programa za narodne škole“ od Ernesta Vranca 3.50
 2. „Učiteljsko obrazovanje u stranim zemljama“ 2.50
 3. „Reforma praktičnog učiteljskog ispita“ 2.50
 4. „Reforma učiteljskog obrazovanja u Jugoslaviji“ od Dušana Price i Gustava Šiliha 4.—
 5. „Učiteljeva bibliografija“ — pregled pedagoških pisaca i članaka za 50 godina od Mil. R. Majstorovića 10.—
- Svih pet svezaka Svega 20.—

Za učitelje:

6. „Dokumenta o učiteljskom nacionalnom radu u prošlosti“, sa 31 slikom 10.—
7. „Učiteljski kalendar“ za 1935 g. sa šematizom svih škola u Jugoslaviji i svim potrebnim uputstvima za učitelje 5.—
8. „Učiteljski kalendar“ za 1936 g. sa „Nastavnim planom i programom za osnovne škole, koji je sada na snazi“ 10.—
9. Komplet „Učitelja“ za 1922-23, 1925-26, 1926-27, 1928-29, 1932-33, 1934-35, po 25.—
i „polukompleti“ za god. 1922-23, 1925-26, 1928-29, 1929-30, 1930-31, 1932-33, 1933-34, 1934-35. po 8.—
10. Godišnji izveštaj o radu JUU za 1933-34, 1934-35, 1935-36, g. po 5.—

Za roditelje:

11. Komplet „Roditeljskog lista“, za 1936 g. naročito važno za roditelje po 10.—
kao i „polukompleti“ za 1936 i 1937 god. po 5.—

Za decu

Naročito preporučujemo kolegama „Jugoslovenče i „Jugoslovenske narodne pripovetke“, izdanja koja se mogu upotrebiti kao dar učenicima o godišnjem ispitu (nagradne knjige) i to:

1. Komplet „Jugoslovenčeta“, za godine: 1931-32, 1932-33, 1933-34, 1934-35, 1935-36, po 7.—
Polukomplet za iste godine 4.—
2. „Jugoslovenske narodne pripovetke“, ilustrovane po 5.—

Redovna izdanja J. U. U.

Isto tako preporučujemo kolegama naša redovna izdanja, bez kojih ne bi trebalo da bude ni jedan svestan član, a naročito apelujemo na kolege, upravitelje škola, da svoje škole pretplate, u koliko ih ove ne primaju, i to:

1. „Narodnu Prosvetu“, staleški organ Juu, koji izlazi nedeljno sa godišnjm preplatom
za članove 50.—
za nečlanove 60.—
2. „Učitelja“, pedagoško-socijalni časopis, koji izlazi mesečno sa godišnjom preplatom
za članove 50.—
za nečlanove i škole 80.—
za učenike učiteljskih škola 45.—
3. „Jugoslovenče“, dečji list, koji izlazi mesečno, sa preplatom od 10.— (Poverenicima iznad 3 broja 15% rabata).

Novac je najzgodnije poslati čekom br. 53.081 i porudžbenicom — Jugoslovenskom učiteljskom Udruženju Beograd, — Kralja Milutina 66

КЛАСИЧНА ДЕЛА ОМЛАДИНСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Сваке године десет бисер књига за младеж
Избор најбољих књига за младеж из светске књижевности
У сваком колу по једна или две књиге наших југословенских
класика нарочито приређених за младеж

Уредник библиотеке **МИЛАН Ч. ЈОВАНОВИЋ**, професор књижевности
Све књиге илустроване су многобројним илустрацијама Моме Марковића, сликара; беспрекорни преводи зналаца страних језика и нашег језика; у свима књигама савремени, званични правопис.

Најбоља техничка опрема: нарочито израђена фина хартија само за ова дела; потпуно нова слова; у тврдом повезу; насловна слика у више боја; натпис на полеђини у злату.

У току 1937 године издајемо ова КЛАСИЧНА ДЕЛА ОМЛАДИНСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Ж. Г. Тудуз, Мали краљ од Иса, превео Илија Кеџмановић проф.
Мајн Рид, Залутали караван, превео Свет. Петровић, проф.

ЖИЛ ВЕРН, Деца капетана Гранта, I књига, превео Иван Р. Димитријевић, професор.

ЖИЛ ВЕРН, Деца капетана Гранта, II књига, превео Иван Р. Димитријевић, професор.

ЖИЛ ВЕРН, Деца капетана Гранта, III књига, превео Иван Р. Димитријевић, професор.

ИЗАБРАНЕ БАСНЕ — **КРИЛОВА**, изабрао и превео др. Милош С. Московљевић, професор; **ЛАФОНТЕНА**, изабрао и превео Андреја Н. Милићевић, професор; **ЈУГОСЛОВЕНСКИХ ПИСАЦА** — Д. Обрадовић, избор и прерада, Д. Кетеа, избор и превод, М. Митровић, избор, И. Лепушића, избор, М. Вукасовића, избор — приредио Милан Ч. Јовановић, професор.

ИЗАБРАНЕ БАСНЕ, близу три стотине басана, спада у чудно ретке књиге.

МИЛОВАН Ђ. ГЛИШИЋ, Одабране приповетке за младеж, изабрао и приредио Милан Ч. Јовановић, професор.

РОЖЕ ДОМБР, Доживљаји једнога мацана, превео Ђорђе Аранђеловић, професор

АЛФОНС ДОДЕ, Лепа Нивернеза и изабране приповетке, превео Андреја Н. Милићевић, професор.

ПЈЕР МАЕЛ, Краљ прерије, превео Андреја Н. Милићевић, професор.

РОДИТЕЉИ, сетите се да је судбина многих људи зависила од тога да ли су читали и шта су читали. Помозите вашем детету да постане прави човек способан за живот и друштво и претплатите се на

КЛАСИЧНА ДЕЛА ОМЛАДИНСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Цео комплет у претплати стаје, ако се одједном уплати 300.— дин. — У четири рате, прве три рате по сто динара и четврта педесет динара, 350.— динара. — У луксузном повезу 400.— дин. Ван претплате комплети ће бити скупљи за сто динара и неће се давати на отплату. Претплату прима издавачка књижарница

РАДОМИРА Д. ЂУКОВИЋА

Чековни број 54.921

Телефон 28-140

БЕОГРАД

Теразије број 17

Овде исећи

ИЗДАВАЧКОЈ КЊИЖАРИ

РАДОМИР Д. ЂУКОВИЋ, Теразије 17, Београд

Претплаћујем се на комплет Класичних дела омладинске књижевности и шаљем прву рату 100.— дин. уз обавезу да остатак исплатим до десетог у месецу; целу претплату 300.— дин. октобра 100.— новембра 100.— и децембра 50.— и вашу да по пријему новца уредно шаљете књиге о вашем трошку како буду излазиле из штампе.

У случају спора признајем надлежност Сталног изборног суда Трговачке коморе у Београду.

НЕПОТРЕБНО
ПРЕЦРТАТИ!

Име и презиме

Звање

Улица и број

место и последња пошта