

ПОШТАРИНА ПЛАЋЕНА У ГОТОВУ

УЧИТЕЛИ

**PEDAGOŠKO - SOCIJALNI ČASOPIS
JUGOSLOVENSKOG UČITELJSKOG UDRUŽENJA**

Glavni urednik: MILIĆ P. MAJSTOROVIĆ

САДРЖАЈ: Учитељева теорија: Научно и педагошко делање Томе Масарика од Емануила Радла, проф. Прашког универзитета (65). — Појам саморадње и педагошког рада у новој школи од Цветка Ђ. Поповића (73). — О значењу školske prakse од Josipa Demarina (81). — Васпитање осећања од Милоша Р. Милошевића (86). — Руска педагогика у XX веку од Василија Зјењковског (105). — Учитељева пракса: Подесан начин којим ће учитељ испитати завичај од А. И. Никифорова (112). — Čitanje u osnovnoj školi, čitanački kompleks „Poplava“ од Salihа Ljubunčićа (117). — Припрема за излет, по методи комплексне наставе од Животе Марковића (123). — Учитељева библиографија од Мил. Р. Мајсторовића (126).

БР. 2

**ОКТОБАР
1937**

**ГОД. 18 (52)
БЕОГРАД**

УЏБЕНИЦИ

за ђаке народних школа

ЗА I РАЗРЕД

- Чедомир Т. Бушетић, Бу-
квар. Одобрен са Он бр.
45206/34 10.—
- Милош С. Матовић, Прва
читанка. Одобрена са Он
бр. 40564/37 6.—
- Милош С. Матовић, Прва
читанка (латиницом) 7.—
- Петар Пушкар, Ручни рад
и цртање 6.—
- Милић Р. Мајсторовић, Нау-
ка хришћанска. Одоб-
рена од Св. Синода

ЗА II РАЗРЕД

- Милош С. Матовић, Чи-
танка. Одобрена са Он бр.
40563/37 10.—
- Милош С. Матовић, Чи-
танка (латиницом) 10.—
- Милић Р. Мајсторовић, Нау-
ка хришћанска. Одоб-
рена од Св. Синода 5.—
- Милић Р. Мајсторовић,
Стварна настава и зем-
љопис 7.—
- Благоје Стефановић, До-
маћи задаци 6.—
- Бранислав Д. Лазић, Мала
граматика 5.—
- Петар Пушкар, Ручни рад
и цртање 8.—
- Ал. Ивковић, Загонетна
цртанка 3.—

ЗА III РАЗРЕД

- Милош С. Матовић, Чи-
танка. Одобрена са Он бр.
36502/34 14.—
- Драган Вељановић, Исто-
рија 6.—
- Благоје Стефановић, До-
маћи задаци 6.—

- Милош С. Матовић, Ручни
рад и цртање 8.—
- Света П. Николић, Прак-
тична привредна знања
и умења 6.—
- Живојин Карић, Антологија 22.—
- Шпиро Вукотић, Одгова-
рања на литургији 5.—
- Мил Р. Мајсторовић, Наука
Хришћанска 5.—

ЗА IV РАЗРЕД

- Милош С. Матовић, Чи-
танка. Одобрена са Онбр.
36502/34 14.—
- Милош С. Матовић, Ручни
рад и цртање 8.—
- Благоје Стефановић, До-
маћи задаци 6.—
- Милић Р. Мајсторовић,
Наука хришћанска 5.—
- Света П. Николић, Прак-
тична привредна знања
и умења 6.—
- Живојин Карић, Антологија 22.—
- Шпиро Вукотић, Одгова-
рања на литургији 5.—
- Вишеслав Петровић, На-
родне шаре 6.—

ГЕОГРАФСКЕ КАРТЕ

- Илија Ђорић, Најновија
карта Краљевине Југо-
славије на платну 200.—
- Илија Ђорић, Карта управе
града Београда, Дунав-
ске и Дринске бановине 10.—
- Илија Ђорић, Карта по-
станка и напретка Кра-
љевине Југославије 15.—
- Илија Ђорић, Историјски
атлас 10.—
- Ђачка књижица 2 са 50%

Тражите каталог и ценовник књига и другог прибора за школу и ђаке
КЊИЖАРА И ТРГОВИНА КАНЦЕЛАРИЈСКОГ МАТЕРИЈАЛА

Јеремије Ј. Целебцића

Карађорђева 61

БЕОГРАД

Телефон 26-238

Чековни рачун код Поштанске Штедионице у Београду Бр. 54-256

UČITELJ-UČITELJ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

ОКТОБАР 1937

БЕОГРАД XI

18 (52) ГОД. БР. 2

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

Bratskom čehoslovačkom narodu, njegovim učiteljima i pedagoškim piscima naše najdublje saučešće zbog smrti Predsednika Oslobodioca.

УЧИТЕЉЕВА ТЕОРИЈА

НАУЧНО И ПЕДАГОШКО ДЕЛАЊЕ ТОМЕ МАСАРИКА

1. Масарик је свесни живот одраслог човека почео у гимназији конфликтом с католичком црквом, а своје научно делање почео је у тесној вези с питањима религије. То пада у оно време кад је добио приват-доцентуру на бечком универзитету, кад је 1879 написао научну студију о самоубиству. Баш у то време код европске интелигенције имало је успеха учење, које се држало става да је живот рђав и да нема смисла живети. Тада су се марљиво читале студије о индуској филозофији које су препоручивале самоубиство. Тако исто су се изучавала дела модерног филозофа песимисте А. Шопенхауера и његова ученика Е. Хартмана. У духу овога мрачног „песимизма“ вођени су разговори и међу озбиљним људима, вођени су они и у Бечу међу Масарикиним пријатељима. Масарик се и доцније сећао више пута својих ватрених препирки с присталицама самоубиства. Како су озбиљно међу студентима постављана ова питања може се видети и из тога, што је један Масарикинов ученик извршио самоубиство и оставио Масарику своје наслеђе. Као резултат ових ватрених препирања и као одзив на њих појавио се први научно-филозофски оглед Томе Масарика, који је посвећен „идеји самоубиства,“ под заглављем *Der Selbstmord als sociale Massenerscheinung der modernen Civilisation* (Беч, 1881). Што пада у очи при читању овога, као и сваког другог Масарикиновог списа, главно је то да он прилази религији, питањима веровања. Мисао коју је првипут исказао у својем студентском спису „О хипнотизму“, овде је јасније и дубље изложена.

Зар очајање није потсвесна сила, зар нешто несхватљиво не влада у овом случају здравим умом? Велики писци размишљали су о

томе тајанственом, ма да природном, али у исто време и неприродном душевном процесу, кад човек окончава свој живот насиљем. Масарик налази да за тајанственост не сме бити места, па зато протестује против самоубиства и тражи средства у борби с њим. Он говори да је нужно поново наћи природан однос према животу, да треба помирити ирационални основ живота с разумом, помирити веру с науком и на тај начин савладати склоност за самоубиством. — „Ко је тај, ко ће спасти свет?“ — пита Масарик у своме спису. „Он није био ни политичар, ни економист, још мање социјалист или демагог. Зар није за дивљење гледати Христа у епоси дубоких таласања далеко од политике. Међутим како је њему било лако да освоји људе помоћу политичких махинација. Међутим он је захтевао, он је хтео само побољшање карактера и удубљивање осећања. Он је хтео да човек буде добар!“ „Али то не значи, разуме се, да питања економска, политичка и национална нису била важна и за одлагање.“

Ватрена вера и доследно разумно мишљење — ето како је први пут Масарик формулирао елекси́р, помоћу кога ће у доцнијем животу лечити друштвене болести. Ватрена вера је одговор на тајанствене потсвесне животне силе; доследно разумно мишљење је одговор на потребе разума. Али како је тешко помирити ова два појма! У своме предавању о Б. Паскалу (*Blaise Pascal, jeho život a filosofie*, Praha 1883) и у своме спису о „Јумовом скептицизму“ (*Humeova skepse a počet pravdepodobnosti*, Praha 1883), Масарик је покушавао да реши овај проблем. С једне стране католик Паскал, који одлази из света и ватрено се помоћу унутрашњих напора уздиже Богу, с друге стране Јум протестант, човек овога света и хладни скептик; с једне стране романтичко осећање, с друге — просвећени разум. Свеколикога свога живота Масарик је решавао проблем: на чију страну стати. И онда кад су други одлучили да пристану уз осећање или разум, Масарик је признавао и једно и друго. Хипнотизам противречи здравом разуму, самоубиство науци, Паскал—Јуму, религиозност је против Конта, католицизам против протестантизма, савремени човек и хладни резонер — против ватрене религиозности, апсолутизам против демократије, Достојевски против Конта и Јума. И све ове супротности карактеришу и оцртавају се напоследку у једном истом проблему Масарика. Јер, такво је његово најдубље убеђење, једини озбиљни проблем савременог човека је у томе: како да се нађе разумна вера. Многи су уверења да је то тешко наћи, сви се жале на отсуство вере и неки падају у очајање. Масарик је био дубоко свестан ових тешкоћа. Многи су му пребацивали због хладне противречности, резонерства, немања осећања и отсуства патриотизма! Међутим, ако је икада постојао човек са искреним осећањем, који је радио по инстинкту и непосредно осећао словенску тугу, то је био Масарик. Али њега нису задовољавали ни осећање, ни

инстинкт, ни непосредност, он је тежио од источног идеализма западном реализму, он је не само осећао већ и делао. Суштина његовог филозофског мишљења је у томе, да се мора нешто урадити да се избегне дисхармонија између осећања и разума. Његов филозофски програм и његово вјерују — одређени су и јасни: човек није и не може бити пасиван посматрач, посматрач без учешћа у околним догађајима; он има довољно снаге да означи своје циљеве и да изабере пут за њихово остварење; он васпитава у себи чврсту вољу, која је основа слободе. Из овога следује да смо ми у стању да се противставимо самоубиствима, која расту, и, ако су старе религиозне основе уздрмане, да их не подржавамо, већ да учимо народ и да тражимо нови пут ка новој религији, која ће нашем животу поново дати реални смисао.

2. — У 1882 години, кад се универзитет у Прагу поделио на чешки и немачки универзитет, Масарик је на чешком универзитету добио ванредну професуру. Његов долазак у Праг знамење је нове ере у области чешке филозофије, њеног препорођаја и удубљивања. Ја нећу да тврдим да је Масарик био једини, који је изазвао ово буђење или је било још и других, али је једно неоспорно да је Масарик припремао овај препорођај филозофије својим делањем у Прашком универзитету, филозофије коју је он ставио у средиште културног живота. Нова филозофија дошла је да смени расположење, које је у нас владало пре тога времена, расположење које се не може довољно одлучно дефинисати да је било двојако и полунаучно. Масарик је углавном и водио борбу с овим недостатком нашега друштва. Идуће године по своме доласку у Праг, он оснива месечни часопис „Атенеум“, у коме стручњаци воде преглед списа из свих научних области. Овај месечник, реагирајући на сва питања науке, извршио је своје велико дело. Њему захваљујући, наша литература деведесетих година преображава се, јер су неповољне критике у домаћим списима навикавале читаоца на критику. Уједно с овим, Масарик је отворио очи друштву и показао у чему Чешка осећа потребу и какви су њени културни интереси; то су: чешка академија, научни речник, организација превода, стручни часописи, библиотеке, други чешки универзитет, издавање важних историских споменика, тј. све оно, што је сада готово потпуно реализовано у животу.

Следећи Масарикиов рад је „Основи конкретне логике“ (*Základy konkrétní logiky. Tridení a soustava věd. Praha (1885)*), а то је спис у коме је он конкретизирао систематски програм тог рада, који су посебице извршивали његови сарадници у „Атенеуму.“ У овом спису он је извршио преглед наука, њихову карактеристику и циљеве и указао уједно с овим на блискост између чешких расположења према светском гледишту, које је научно засновано. Овај спис претставља нарочити фи-

лозофски систем, али није имао велики значај. Ово дело, исто као и спис о самоубиству и други Масарикови радови, није произвело такав утисак какав се могао очекивати, гледајући на њихову оригиналност и на пишчев научни видик. То је вероватно дошло зато, што Масарик главно значење придаје организациском делању, не задржавајући се или готово не задржавајући се на разради нових мисли, нових научних ставова. Због тога узрока његови списи пре претстављају радикалне пројекте о преображају људскога друштва, него литерарна размишљања о његовим особинама.

3. — Много већи значај имају Масарикова предавања у универзитету. Као човек високог раста, озбиљног карактера и смеле речи, он не само да је поучавао говором, већ је свеколиким својим бићем изражавао несавладљиву тежњу да се иде напред за правдом и истином. Човек са ватреним срцем а хладним разумом, Масарик је објашњавао слушаоцима само филозофске и моралне основе. Говорио је просто, увек је дивно владао собом и прелазео је право на питање које је изазивало страсно интересовање. И то спајање хладноће и страсти необично јако је привлачило слушаоце. С гледишта облика предавања Масарикова нису била довољно обрађена и штампана нису производила утисак као његова жива реч. У универзитету је предавао историју филозофије, нарочито класичну филозофију, етику и неке правце савремене филозофије. У предавањима је претресао живот студената, значај чешког проблема и нужност напорног размишљања. Бранио је чистоћу живота омладине. Убеђивао је у неопходност и необичну правилност става о здравом духу у здравом телу, говорио је о големом значају соколства, о томе како је важно изучавати словенске језике и словенску литературу. Саветовао је изучавање политичких питања, бранио је неопходност свакодневног рада, љубав потчињену разуму и углавном захтевао је разуман и осмишљен живот. Многи студенти били су одушевљени Масариком и не без разлога упоређивали су га са Сократом, на кога је он личио, како својом моралном основом мишљења, тако и хладном вером у разум, уз елементарно отсуство догматизма и вере у ауторитет. Сличност међу њима се допуњавала, што ни Масарик ни студенти нису прихватили готове истине, чак нису ни објашњавали себи њихова коначна решења, већ су ишли решењу путем исправљања грешака у које тако често падају они, који полажу на своје закључке и решења. Разуме се да је сваки одговор само одмор у истраживању и претставља смешу заблуда и наслућивања истине; помоћу напорног размишљања о туђем тражењу нужно је удубити се у његову основу и на тај начин наћи пут ка циљу. Образац Масарикове подругљиве негације је у овоме: Ни Паскал — ни Јум, ни католицизам — ни протестантизам, ни Русија — ни Француска, ни Маркс — још мање нешто у виду затвореног питања, већ једино жива сила која оплођава ове формуле.

4. — У ово време Масарикова научна испитивања скренула су на себе пажњу учених европских кругова, да је нужно било наћи за његова „тражења“ термин-номенклатуру. Један бечки часопис назвао их је реализмом; назив се накалемио, јер правилно одређује карактер Масариковог правца између Сциле — крајне осећајности и Харибде — крајње разумности. „Кога морамо више волети, Паскала или Јума,“ пита Масарик у предавању о Паскалу. И одговара: „Ја понекад волим једног, понекад другог. Наш је живот такав, да наша душа понекад запламти и тежи у надземаљске висине, понекад је радује свакодневни живот и у њему она налази смирење; не претставља ли филозофија, која је основана пола у духу Паскала, пола у духу Јума, то душевно расположење које би задовољило како душу, тако и разум?“ У овоме се садржи програм Масариковог реализма. Постоји француски реализам, који гради обичан земаљски живот према вештачким прописима (његови су обрасци Флобер и Емил Зола), постоји тако исто и руски реализам (од Гогоља до Горкога), који се одликује јаком вером у бесконачну истину, али нема довољно снаге да је открије, гамиже у шљаму прљаве стварности, указујући да и тамо постоје трагови залуталих идеала. Масариков реализам се садржи у тежњи да треба изгладити разлике између реализама западног и источног, између вере у стваралаштво разума и вере у снагу инстинкта, коме се човек потчињава.

5. — Биће умесно да се овде нацрта околност, у којој је имао да ради и професира Масарик. Поред Масариковог реализма, који је постајао као филозофски систем, на чешко друштво је више утицао позитивизам, у чијем су духу писали филозофи Крејчи, Дртина, Чада и у чијем је духу мислило готово свеколико прогресивно чешко друштво. И поред свега сродства између реализма и позитивизма, позитивизам као филозофски систем, као филозофско учење био је схватљивији и приступачнији широким слојевима чешке интелигенције, него оригиналне и самосвојне филозофске Масарикове конструкције. И поред Масарикове критике, често врло оштре, против позитивизма и поред филозофске несагласности с Масариком напредни кругови чешке интелигенције не само да су му саосећали, већ су га у тешким тренуцима подржавали читавим својим снагама. Али није био такав став званичних универзитетских кругова према Масарику, он је био непријатељски и поред све љубави слушалаца према Масарику. Јер Масарик није био присталица немачке филозофије, јер се он ослањао на енглеске и француске филозофе. Читав низ оптужби и жалби стално су слате против Масарика у Беч, у министарство, од стране његових реакционарних противника. Њега су оптуживали час за русофилство, час за верску нетрпљивост, час напослетку за проповедање самоубиства!! Колико су се непријатељски према њему понашали званични

кругови, може се видети из тога, што је он био потврђен за ванредног професора тек 1898 год., тј. после 16 година од доласка на универзитет у Прагу, место после 3 године.

Гоњења против Масарика нарочито су се појачала у годинама борбе за оригиналност манускрипта *Králové Dvur* и *Zelená Hora* (тако се зову градови у којима су нађени манускрипти). Оригинална је историја ове борбе. До краја прошлог столећа, као што је познато, многе ствари, које су се сматрале за неотуђиву својину славне чешке историје, оснивале су се на низу старих рукописа. Ови рукописи били су скупи и од вредности за Чехе прошлога века, јер су говорили о историској прошлости чешкога народа, о његовом херојском животу у периоду пре хуситства. Они су били скупоцени и за оне, који су стварали „прошлост“ чешког народа — славну и лепу. Јер они су ласкали националном самољубљу, задовољавајући националну охолост. Међутим, поменути рукописи, како се испоставило после научно-историских испитивања, били су лажни. Они су били вешто састављени и написани старинским чешким језиком од Вацлава Ханке. Патриота-фанатик, плаћајући данак романтизму свога времена, Вацлав Ханка је исфабриковао рукописе који у херојским тоновима описују рани период живота чешкога народа и сакрио их у *Králové Dvur* и *Zelená Hora*, градовима где се претпостављало, да су била некад места старочешке културе. У ове рукописе и оно што су они описивали, нимало се није колебао да поверује васколики чешки народ. Поверовао је и чврсто усвојио, како то одговара његовим потајним жељама и његовој тежњи да има романтичку прошлост. — Истина, од самог почетка међу чешким и немачким научницима било је њих неколико који су посумњали у оригиналност ових рукописа. Али они су били у мањини и њихов глас се није слушао, није хтео да га саслуша чешки народ. — Масарик је одлучно иступио против ових рукописа, одричући им историску сигурност. Он је нагласио да се наша сазнања у области старе чешке историје ослањају на чињенице, које су измислили патриоти, да су их ови потурили народу у циљу да украсе његову просту историју јасним бојама. Масарик, стојећи на челу оних који су посумњали у оригиналност рукописа, први је почео јавни напад и другима ставио на расположење за борбу свој часопис *Атенеум*. Својим научним доказима против истинитости ових рукописа, он је потстакао на борбу и друге стручњаке. И поред отпора грубих и необразованих противника, Масарик је добио битку против „Рукописа,“ уз помоћ читавог низа научника, нарочито ученог филолога Хебауера. После тешких судара, за чије су време „Масарик и његови пријатељи доста препатили, дошла је победа са свима својим пријатним последицама, јер се показало да Чешка има доста смелих људи, који одлучно ступају у борбу за истину и које не може савладати чак и таква сила, као што је саблажњива вера васко-

ликог народа. Извојевана је била слобода критике, што је имало големи значај за наш духовни живот. Наша прошлост појавила се у простијој светлости и, после тога кад су умрли у рукописима опевани митолошки Љубуша и Јарослав, који су за нас имали само значај успомене на славну прошлост, али нису имали практично значење за садашњицу, појавили су се у јаснијој светлости Хус и Чешка браћа, чији принципи и сад живе и морају живети као морални закони. Дакле наука и осећање, западна вера у активни разум и руска вера у идеал — ова два пола, која је Масарик спојио у своме реализму, одржали су прву сјајну победу, победу чистог осећања, науке и напретка над лажи и душевном леношћу.

6. — Како је пријатно поседовати нову мисао и извојевати јој признање у свету, бити убеђен у победу правде и истине, али ништа мању похвалу заслужује и онај, ко је схватио борца за правду, придружио му се и помагао га. Јер тај ко је схватио туђу истину и генијално доказао њено значење, доказао на делу љубав према њој, тај је и сам постао диван изузетак у безосећајној гомили. Апостоли су готово тако исто дубоке природе, као и Христос. Сетимо се неких Масарикових пријатеља... Јеврејин студент Флеш завештао му је своју имовину; И. Хербен, И. Махар, И. Ванчур, Ф. Дртина и Ф. Крејчи — Масарика нису напуштали и у најтеже време, а хиљаде његових слушалаца и читалаца потсећају нас сада, као и то, кад су га милиони људи недавно поздрављали на улицама Прага, на оно недавно време, кад су га и његови пријатељи проклињали и кад су га само неки признавали. Јер они су били убеђени, да се он бори за истину и правду и да само њима треба служити.

7. — У 1893 место часописа Атенеум, који је престао да излази, Масарик оснива месечник „Наше време“ („*Naše doba*“) у циљу да упозна друштво са савременим светским мишљењем. И у овом часопису он води критику чешког друштвеног живота. После две године, он издаје спис „Чешко питање“ (*Česká otázka. Snahy a tužby národního obrození. Praha 1895*), најзначајнији рад о чешком покрету. У овом новом делу, као у жижи, отсевнула су сва размишљања и мисли о којима се говорило у књигама о самоубиству и о словенофилству, и у конкретној логици, а тако исто ту се налазио ехо борбе против „Рукописа“. Ово дело је основа филозофије историје чешкога народа. Масарик је, у пуном смислу те речи, осећао понижење од става, који је раширило наше друштво, као да је задатак чешког народа борба с Немцима. Зар Чеси немају право на живот, кад не би било Немаца? Свакако ако Божјим промислом Чесима није одређен у свету позитивни задатак, онда они немају значај светског народа. Зар смо ми само одблесак Немаца? Не. Бог нам је одредио да водимо борбу за хуманост, тј. за уздизање човечанства. То је идеал, коме су себе при-

нели на жртву Хус и Чешка браћа и коме су служили Добровски, Колар, Хавличек и Палацки. Хуманост, основана на религији, чини суштину нашег народног програма и према њој ми морамо судити о свима појавама чешког живота.

8. — Свакако да се оригиналност чешке историје налази у томе, што је чешки народ за време Јана Хуса био оштро расположен против Рима. Али после низа пораза, он је био принуђен да се потчини и прими католичанство. И ако се смисао чешког покрета налази у религији, онда између хуситске епохе, кад је чешки народ мрзео Рим и између садашње, кад чешки народ исповеда римско-католичку веру, свакојачко постоји дубока разногласност. Наши велики мужеви: Хавличек, Палацки, Шафаржик, Колар и Авг. Сметана осећали су ову противуречност, због које пати народ уведен у двојаку борбу. Ово је и Масарикова судбина. С једне стране хуситство с Хусом, Жишком, Хељчицким, с друге католичанство са св. Јаном Непомуком, с Хапсбурзима и папом. Како да се нађе правилан пут? Он није ни у католичанству, ни у протестантизму, тако исто не задовољава ни чешка реформација, раздвојена с једне стране ратном осетљивошћу ратника Жишке, а с друге Хељчицким резонером. Како их помирити. Свакако обојица, како немирни Жишка, тако и Хељчицки с Чешком браћом претстављају типове чешког покрета.

Међутим, религија је била и сигурно ће остати најсилнија духовна снага. Бог постоји. Провиђење управља светом и ми га сазнајемо у неким нарочито значајним тренуцима живота. Постоји вечни живот и вера у тај живот најјаче нас потстиче да живимо истином и правдом. Бог је наш помоћник и ми смо позвани да испунимо одређену судбину. Исус је најбоље објаснио Божји закон; Оче наш, то је најлепша молитва, али Исус није у пуном праву, јер није довољно одобравао рад, разум и једнакост између мужа и жене. Католичанство је несавршено проводило учење Исуса Христа. Хус и Чешка браћа стоје ближе Христу, јер се одликују простотом и правом линијом, тим цртама које ките идеал реалиста. Савремени Чеси морају тежити Хусу због његове љубави према правди и истини и Чешкој браћи због њихове љубави према ближњима. У њима се испољио прави чешки дух, који води борбу за остварење религиозне идеје.

9. — Међутим вратимо се Немцима, који су имали велики значај у нашој ранијој националној филозофији. Пре Масарика у борби с Немцима видео се виши циљ чешког народа и наше славне претке ценили су према њиховим заслугама у борби с Немцима. Сматрало се, да је Хусово значење у томе, што је он усавршио чешки језик. Жишку су хвалили за то, што је он разбијао немачке лобање. Французима су симпатисали само зато, што су они били против Немаца.

Масарик у „Чешком питању“ доказује да се борба с Немцима не може сматрати као борба за правду и истину, јер Немци имају своје

врлине, које се одликују правошћу, системом и дубоким знањем филозофије. Он је наглашавао да се ми с њима налазимо у јакој духовној вези и зависности, више него што претпостављамо, па не треба страховати, већ обратно треба изучавати немачко питање. Наши патриоти истакли су изнад свих Русе, онда Французе, даље Енглеze и Немце. Масарик је највише поштовао Енглеze, затим Немце, а није показивао симпатије за Французе и према њима се понашао негативно због њихове површности и лакоумности. — Чешко питање није давало мира Масарику. Објаснивши још једном студентима његове проблеме у „Нашој садашњој кризи“ (Naše nynější krise. Praha 1895), он годину дана доцније штампа рад о К. Хавличеку (Karel Havlíček. Praha 1896), који има велики значај, у коме тумачи суштину овог популарног политичара у циљу да нађе одговор на питање које њега интересује: да ли стварно религија и каква религија претставља основу чешкога покрета. У овом раду изложен је потпун програм чешке политике, а раније програме је подвргао строгој критици. Овај спис боље од других конкретизира главне историске и филозофске погледе Масарикове и био је, по употребењу с ранијим његовим делима, најбоље примљен од чешког друштва...

(Превео М. Р. М.)

Емануил Радл,
проф. Прашког универзитета

ПОЈАМ САМОРАДЊЕ И ПЕДАГОШКОГ РАДА У НОВОЈ ШКОЛИ

На једном од прошлих предавања покушао сам да изложим како је појам „радне школе“ још неодређен. Кад кажемо „хербартовска школа“ имамо јасну слику о циљу и наставној методи те школе. Међутим кад кажемо „нова школа“ немамо одређену њену слику, него под тим именом разумемо педагошки покрет нашег времена, који тежи да изгради нову и бољу школу од хербартовске. У остваривању те тежње данас имамо више покушаја и отуда разноврсност и у самим називима нове школе као и у њеном схватању. Данас ћемо се упознати са појмовима ученичке саморадње и педагошког рада како их схватају Хуго Гаудиг (1860—1923 г.), бив. директор женске учитељске школе у Лајпцигу и његов најглавнији ученик и сарадник Ото Шајбнер, професор женске учитељске школе у Ерфурту.

I

Два основна појма доминирају новом педагогом: појам педагошког рада и појам ученичке саморадње. Ни један ни други нису нови појмови. За њих зна и стара педагогика и она најстарија школа. Разлика је само у схватању тих појмова. Разноврсно схватање педагошког рада и ученичке саморадње не само да одваја стару педа-

гоику од савремене, него и у савременој проузрокује разне правце радне школе, што је сасвим разумљиво. Без јединственог појма педагошког рада и ученичке саморадње не може бити ни јединствене радне школе. Изнећемо како та два појма схвата радна школа коју је засновао Хуго Гаудиг почетком овога века, а разрадио, нарочито у пракси, Ото Шајбнер (Видети његово дело: Двадесет година радне школе — Лајпциг 1930 г.).

У крајњој линији свако је учење саморадња. И кад све потиче од учитеља, и циљ, и средства, и начин рада, и цео потстицај у виду учитељевих питања као у тзв. развојној настави, ипак остаје ученику да сам пази, сам опажа, сам мисли и схвата, сам суди, закључује и процењује. Дакле, и у настави строго вођеној од учитеља има доста моментата за ученичку саморадњу. А шта тражи нова школа? — Не задовољавајући се минималном ученичком саморадњом, нова школа жели да се ученик у настави много више и јаче заложи, да што више самостално употребљава своје разноврсне снаге. Она настоји да ослободи ученика сталног спољашњег потстицања од стране учитеља, да га ослободи сталног вођења. Нова школа жели да разбуди у ученику његове стваралачке снаге што природнијим начином и да те снаге ојача и развије. Нова школа хоће да ослободи ученика духовне зависности од учитеља, па да ученик не мора увек да жели, осећа и мисли оно што учитељ хоће, што је унапред спремио без везе с учеником те с тога мора на вештачки начин све то да изазове у ученику. Нова школа жели да у животу школе, у настави, ученик учествује својим снагама слободно тј. да сам одабира, спрема и изводи свој рад. Све треба да потиче слободно из самог ученика, без непотребног уплитања туђе помоћи. Као што знамо, ову идеју слободне ученичке саморадње налазимо још код Русоа, а Песталоци је сав свој педагошки рад засновао на њој.

Слободна ученичка саморадња врло често се погрешно тумачи. Она не значи да дете искључиво својом сопственом снагом може усвојити културна добра и да се помоћу тих добара може сâмо развити у личност способну за живот, те да је не само сувишно него чак и штетно ако се учитељ на било који начин умеша у дечије природно саморазвијање. То би у ствари значило оставити рад у школи ученичкој самовољи и тренутном расположењу, чиме бисмо школу лишили њене основне улоге у друштву. Од овако погрешно схваћене ученичке слободне саморадње штити један други појам, који се више истиче у новој дидактици, наиме појам педагошког рада. Појам ученичке саморадње и појам педагошког рада Гаудиг је спојио у захтев: слободни духовни-школски рад.

Смисао радне школе је да се школско образовање обавља у облику стваралачког учења, духовног рашћења и то сопственим дело-

вањем ученика. Не, да ученик буде стално вођен смишљеним наредбама, потстицајима и питањима, него да по могућности ученик ради из сопствених побуда, сопственом снагом, сопственим путевима, па чак и циљеве сам да поставља. Учитељу остаје више улога да организује слободно дечије стварање. Разлику ученичког положаја у старој и новој школи Гаудиг изриче речима: „Ради се о томе, да се ученик из пасивности преведе у активност“. Тиме се извођењу наставе постављају велики и тешки захтеви. Да бисмо у томе успели потребно је имати јасан појам о раду и његовој педагошкој примени.

II

О раду се може говорити у привредном, научном и уметничком смислу. Анализом ћемо наћи да су основне ознаке сваког рада: 1) носилац рада употребом своје радне снаге, било претежно физичке или претежно духовне, изводи свесно читав низ делатности; 2) ова се делатност плански изводи у неком радном градиву, било стварном, било мисаоном и 3) као последица делатности из градива настаје радно дело, које има извесну вредност и даје раду смисао. — Ово су само спољне, објективне ознаке рада које може имати и игра. За рад је врло важна субјективна ознака, наиме, како радник доживљава своје деловање. Тај основни доживљај је главно приликом рада. У свом деловању радник схвата и доживљује да служи једној ствари и покорав се њеном закону. То осећање стварности је основни доживљај за време рада. У њему се садржи двоје. Прво, радник осећа да својим радом даје ствари око које се труди извесну вредност; његовим радом она постаје дело од вредности. То је свест о делу. Друго, у колико радник личном преданошћу ради на свом делу, он се осећа везан за плод свога труда, дело постаје као део самог њега, припада му као својина. Због тога сваки радник — физички или духовни — полаже лично право на своје дело. То је свест о својини. Свест о делу и свест о својини чине заједно онај доживљај стварности при раду. —

Већ из ове кратке анализе радног процеса можемо видети да је начелно сасвим могуће и наставном учењу дати радни карактер. И настава увек обрађује неко „градиво“, које никад не сме бити само средство за развијање моћи, него мора имати и своју образовну вредност. Наставно градиво су културна добра што значи, дела узета из области културног стварања. Само се у настави не ради о првом, новом изналажењу и стварању, већ се дела подражавају, поново радом обрађују или сопствено прерађују. Оригиналног рада у настави може бити само у приказивачком раду на пр. у језичним саставима, слободним илустрацијама и сл. Има наставног градива које по својој природи није у строгом смислу „дело“, на пр. градиво религије и поезије. Зато је бесмислено и на таквом градиву покушавати примену радне наставе.

Из досадашње анализе рада могли смо само закључити да је могуће дати и настави радни облик. Али, да бисмо то могли и стварно учинити потребно је још подробније се упознати с особинама рада. У радном процесу поред радног предмета о којем смо већ говорили, важна је и сама радна делатност из које истиче свест о делатности тј. доживљај напрезања и узајамне везе целокупне делатности. Нема ли у делатности напора, ни онај најмлађи ученик неће осећати ни признати своју делатност као рад. Дати раду забавни карактер, значи лишити рад његове основне ознаке, значи не оспособљавати ученике за прави озбиљни рад и не развијати уопште код њих правилно схватање о раду. У прошлости у ту су грешку пали филантрописти покушавајући да озбиљан рад обављају игром.

Поред напора у раду влада стална напетост пажње у погледу појединих делатности и крајњег циља рада. Радник мора сваког тренутка своју појединачну делатност да доводи у везу с крајњим циљем и тиме његова целокупна делатност од почетка до краја чини једну целину. Без свести о узајамној вези свих делатности у једном раду не може бити говора о правом раду. У развојној настави старе школе, на пример, само учитељ који пита увиђа везу између појединих питања и целине, а ученици су стварно пасивни, не обрађују градиво сопственим снагама. Дочим за радну наставу важи основни захтев: ученик има сам да мисли и размишља о путевима којим треба ићи па да дође до постављеног циља.

Потребно је још уочити две ознаке рада, па да се може приступити примени рада у настави и васпитању. У сваком раду је потчињен законима ствари коју ради. У толико је он у раду везан. Али човек осећа да од њега зависи остварење дела, он га својим снагама ствара. У толико је он при раду слободан. Радник је истовремено потчињен и слободан, службеник и владалац. Многе настраности радне педагогике потичу од непоштовања радне свести о слободи и везаности при раду. Свест о везаности захтева да се има осећање одговорности према градиву. Тако се природа иловаче противи да се од ње прави све шта падне коме на ум. Још чешће се греши против свести о слободи. Сетимо се укалупљених и утврђених поступака у

‘эчевежердеи онниг Ачевачловеот’ эн ијој ‘Атед wonвевтээн

Сваки рад може бити слободан, али не мора то бити. За васпитање највећу вредност има слободни рад и то, по Гаудигу, слободни духовни рад. У овој формули већ је неговештен и поступак у образовању који мора имати своје оправдање у идеалу образовања и у законима образовног развијања. По Гаудигу и Шајбнеру циљ образовања је вредносна личност. Најзначајнија одлика личности је самосталност духа, а она се може постићи једино слободном обрадом образовног градива. Ученик стално вођен учитељем тешко ће постати

самосталан. Поред самосталности, друга важна ознака личности је тоталност, под чим треба разумети изграђивање свих људских вредносних снага. У Гаудиговој формули слободног духовног рада многи су видели враћање на стари интелектуализам. Међутим слободан духовни рад не може никада бити само интелектуалан; он је пре свега вољни и увек праћен осећањима што значи, да обузима целокупну личност, а не само њену интелектуалну страну. Личност је култивисана, однегована, узвишена индивидуалност. Захтев о поштовању ученикове индивидуалности познавала је и стара школа, али у пракси учитељ је стајао не пред једним конкретним учеником, него пред општим, апстрактним учеником и у своје раду стварно није водио рачуна о дечијој индивидуалности. Он је подешавао наставу према замишљеној општој индивидуалности, каква конкретно не постоји. У слободном раду ствар стоји сасвим друкчије. У њему сваки ученик са својим особинама може наћи прилике да их испољи и задовољи.

Да пређемо на разматрање основног захтева радне школе Гаудиг-Шајбнеровог правца израженог у формули: слободна духовна делатност. У вези с тим разматрањем потребно је рашчистити неколико питања. Пре свега како се слаже захтев ученичке саморадње са поучавањем, пошто свака настава несумњиво има да поучава. Многи су схватили радну школу као неку функционалну (формалну) школу у којој ученици имају само да раде и радом развијају своје способности, а стицање и поседовање извесног знања да је сасвим споредно. Међутим и радна школа тражи богато, сређено и слободно употребљиво знање, али се оно мора стицати у складу с природом градива. Радна школа не удешава наставни поступак само са логичког становишта, него пре свега са радно техничког гледишта. Што се тиче памћења градива у радној школи, оно је обезбеђено радним начином усвајања градива и целисходним, економским учењем које радна настава сама собом доноси.

У Гаудиговој формули истиче се захтев духовне делатности. Како се то слаже са ручним радом тј. телесном делатношћу? Као што сам већ напоменуо, многи су у овом истицању духовне делатности видели интелектуализам. Ручни рад и очигледно градиво заиста одговара дечијој природи, али је исто тако тачно да и духовно љубопитство које се буди у детету, такођер одговара дечијој природи. Треба имати на уму да превладавање ручног рада код детета које је цело у знаку тежње ка напредовању, може лако довести до застоја у унутрашњем његовом развоју. Уосталом добре стране ручног рада често се и сувише прецењују. Ручни рад не развија вољу за мишљењем нити је његов морални утицај онолики колико се обично истиче. Иначе, умесно примећује Гаудиг, занатлије би требале бити најморалнији људи, што

очигледно није случај. Ручни рад је потребан у очигледном приказивању, добар је за неговање практичне интелигенције и чува од једностраности у образовању. Али ручни рад у настави мора бити одуговлачен тј. поред рада руку он мора бити и рад главе.

Даље се у захтеву радне школе истиче слободна делатност, а знамо да је у васпитању младих генерација нужно њихово вођење. Слобода не значи самовољу и сасвим би било погрешно мислити да радна школа захтева наставу засновану само на вољи и тренутном расположењу ученика. Напротив, слободно духовно деловање у смислу правог рада изискује строгу унутрашњу дисциплину. Само овде ова везаност не долази споља, него настаје изнутра вољом самог радника који се покорави закону ствари. У озбиљном раду никад не може бити самовоље, јер сам рад и природа градива намећу ред и покораване. Већ и сам рад у заједници тражи извесно потчињавање које има социјално-етичке вредности. —

Како стоји са захтевом ученичке саморадње и могућности њеног извођења у разредној настави? — Ученичка саморадња захтева да се досадањи укочени разред преобрати у покретну заједницу, која се по потреби распада у радне групе или на поједине радне ученике, да се на крају опет цео разред уједини на истом делу у радну заједницу. Овоме питању нарочиту пажњу је обратио Ото Шајбнер и од њега имамо неколико облика наставе у којима ученичка саморадња долази до пуног изражаја. Најзад остаје још питање какав је однос између рада који је увек унапред свесно смишљено деловање и доживљаја који претставља изненадно најдубље проживљавање. Слободни рад као изразито вољни акт обухвата целог човека, цело његово биће и тиме се приближава доживљају. Ипак, у настави ће поред чисто радних часова морати бити заступљени и часови чистог доживљаја, јер има градива које се противи чисто радној техници. Дакле, ни само радна школа, ни само школа доживљаја, него и једна и друга у правилној складности.

Из досадањег излагања видимо да слободни духовни рад, односно ученичка духовна саморадња, није у супротности ни са једним васпитним захтевом. Остаје нам још да видимо које особине треба да има рад, па да буде педагошки рад. Није сваки рад, па ни сваки слободни рад — уједно и образовни рад. У привреди, науци и уметности рад се мери према ваљаности и износу постигнутог резултата. Ово цењење не изостаје ни код ученичког рада — иначе не би био рад — али оно што даје педагошку вредност неком раду јесте: у којој мери ученички рад делује на развој његове личности. Школа нема свој смисао у произвођењу привредних или духовних добара; њен је смисао у образовању младих бића. Писмене радове из народног језика

не пишу ученици да њима обогате књижевност, нити решавају рачунске задатке да нађу онај једини тачни резултат. Понеки пут има случајева кад и погрешно израђен рачунски задатак има несразмерно већу педагошку вредност од сасвим тачног израђеног задатка. Или, запитајмо се, какву стварну вредност имају оне дечије шкработине које називамо њиховим цртежима или оне њихове накарадне творевине од иловаче? — Али је зато њихова образовна вредност несумњива и врло велика. То не значи да би било оправдано заступати чист дидактични функционизам у настави, јер и само градиво као такво има своју образовну вредност. Само се вредност радне наставе не сме ценити према стварној вредности направљених ствари. Онда би пут којим у радној школи долазимо до тих дела био и сувише скуп, јер ученици могу на много једноставнији начин, на пр. имитирањем наставника, да направе вредније ствари него што је то могуће у радној настави. Радној настави није првенствено стало до дела него да за време рада ученик сам расте, добива у снази, мудрости и убеђењу да, како је још Песталоци рекао, путем рада постане сам своје дело. — Један рад има у толико већи образовни значај у колико је више прожет мисаоно и у колико је више праћен осећањима и покретан вољом. Ознаке образовног рада јесу: 1) самосталност, 2) природност, 3) економичност, 4) сагласност с природом градива, 5) стварна издашност и 6) блискост животу.

Најважнија особина педагошког рада је самосталност у раду. У колико је ученик самосталнији у своме раду у толико рад има већу васпитну и образовну вредност. Бити самосталан у раду значи: сам поставити циљ рада, сам изнаћи и одабрати потребна средства, сам скројити план рада и цео рад изводити сопственом побудом и снагом. Разуме се да за овакву саморадњу ученици морају постепено да се васпитавају. Па и кад се оспособе за потпуну саморадњу, опет ће у настави бити часова када ће иницијатива бити у учитељевим рукама, јер природа извесног градива то захтева. Зато радна школа Гаудиг-Шајбнеровог правца не искључује и рад руковођен учитељем. У настави се има применити онај облик рада, који у даном тренутку, а према природи градива даје најбољи образовни резултат. Основно правило гласи: саморадња увек где је корисна и могућа, а строго вођење ученика онде, где је то безусловно потребно!

Ученички рад мора бити природан што значи, мора одговарати духовно-телесном ступању дечијег развоја. Начин рада млађих ученика мора се разликовати од начина рада оних старијих. Сем тога рад мора задовољавати личне особине појединца, што се може остварити само ако је ученик слободан у раду. Ова особина педагошког рада тражи од учитеља добро познавање дечије психологије.

Економичност у раду не дозвољава да се снага без потребе и узалуд троши. Најчешћа грешка дечијег рада је сувишно трошење и расипање снаге при раду. Ученик треба да научи употребљавати своју снагу у оној мери, колико стварно сам посао захтева, без претераног замарања и штете по своје здравље.

Врло важна особина педагошког рада је сагласност са природом градива. У томе је стара школа много грешила. Не сме се градиво обрађивати на начин, који се противи његовој природи. Многи ватрени заступници ручног рада хтели би, на пример, и неки историски догађај да обраде ручним радом, што никако није у сагласности са природом тога градива.

Сваки рад, па и педагошки, мора се завршити стварним резултатом. Ученички рад не сме личити на клепетање празне воденице. У школи се не сме никада радити само за чисто вежбање снага. Рад увек мора уродити одређеним стварним плодом, било новим сазнањем, било новом умешношћу.

И најзад, педагошки рад мора бити близак животу. Школски рад не сме бити сувише сужен на школу, не сме стално да има облик чисто „школског“ рада. Потребно је да рад у школи што више прими карактер слободног рада у животу. Наравно да то није могуће увек остварити, па зато и вештачки облици школског рада имају своју вредност и оправдање. Главно је, да је учитељ свестан да је смисао школског образовања научити ученика да самостално духовно ради, како би се изван школе могао сам да образује и самостално даље развија и усавршава.

Упознавши се са особинама педагошког рада, за практично извођење у школи потребно је још уочити две ствари у радном процесу и то поступак с градивом и унутрашњи доживљај радника. Поступак с градивом или радна техника је низ поступака физичких и духовних којим се извесно градиво обрађује према његовој природи. За унутрашњи доживљај пак, главно је питање: Које унутрашње појаве прате рад? Да ли рад потиче из вољних побуда, да ли је праћен осећањима, да ли се интелектуални рад обавља чисто асоцијативно или аперцептивно. Та унутрашња страна рада чини радни доживљај. Сваки учитељ мора бити добро упознат и са радном техником и са радним доживљајем. Гаудиг-Шајбнерова радна школа слободне духовне делатности тражи планско школовање духовне радне технике и васпитање ученика за радни доживљај, за врлине духовног рада. И једно и друго тражи од учитеља много више знања, умешности и труда него стара школа.

Цветко Ђ. Поповић

O ZNAČENJU ŠKOLSKE PRAKSE

Novi duh rada i života ulazi u škole svih krajeva i svih kategorija. Učenik nije više puko sredstvo za nastavu gradivo, on postaje ličnost, čovjek koji imade svoje težnje i svoj zadatak. Nova pedagogija počinje da se shvaća kao primijenjena filozofija, jer teži zatim da realizuje duhovne potrebe društva, da dovede u sklad težnje individualno i socijalno, te da stvarnim uspjesima približi ljude općim idealima čovječanstva. Naše doba pokazuje u tome mnogo zamaha. Na svim stranama javljaju se školski reformatori koji teže da školski rad oduhove, da ga pridignu i svrstaju u sklop većih socijalnih i kulturnih potreba. Svi znaci pokazuju da će nedaleka budućnost bilježiti veliki zamah i uspjeh pedagoške nauke, ali koliko se god bude i dalje javljalo novih struja, mislimo da se neće moći više ni jedna od njih da udalji od pedocentričnoga stajališta i od glavnih načela radne pedagogije. Reformni pokret nove škole koji zahvaća sve kulturne zemlje razvija se na principu aktivnosti u duhu dječje samoradnje ^{stvarni} doživljaja, principu života u duhu slobode i zajednice. Ovim savremenim pedagoškim mislima prožet je nesamo uzgojni nego i nastavni rad, pa se stoga traži i provodi u novome duhu i reforma školske prakse.

U posljednje vrijeme radi se i kod nas sve intenzivnije na reformi naše osnovne nastave. U tome pravcu uspješno djeluju naši pedagoški pisci, i svojim zasebnim djelima i svojim priložima u pedagoškim časopisima, a neki od njih i kao metodičari aktivno rade na polju školske prakse. Zadnjih godina jako se i u našoj zemlji ističe potreba za reformom i kvalitativnim podizanjem našega školstva, jer u tome mnogo zaostajemo za mnogim kulturnim zemljama. Traži se nesamo vanjska organizacijska reforma nego i unutrašnja, duhovna reforma naše škole, i to unošenjem novog duha u školu i nastavu, reformom školskog rada i odnosa između učitelja i učenika, te reformom učiteljskog obrazovanja.¹⁾ Do osnivanja Ogledne škole u Beogradu, sav je rad u tome pravcu, uglavnom, imao privatni karakter. Međutim i naše prosvjetne vlasti uočile su neminovnu potrebu reforme osnovne nastave, pa je 1935 god. osnovana prva ogledna škola kod nas, i to u Beogradu, a u toku ove godine otvorene su i dvije ogledne škole u Zagrebu te jedna u Ljubljani — što predstavlja veliki dobitak za našu osnovnu nastavu i prosvjetu. Zadatak je tih škola ostvarenje nove škole rada i života kod nas, a krajnja svrha toga rada i reforma naše škole.²⁾ I mimo osnivanja ovih oglednih škola i rada u njima treba naglasiti da se i dosad u vježbaonicama naših učiteljskih škola provodio uspješan rad u duhu školske reforme i novih pedagoških zahtjeva. Neke od tih vježbaonica sa svojim dobrim i iskusnim metodičarima djeluju već niz godina kao prave ogledne škole.

¹⁾ Ante Defrančeski: Oko reforme naše osnovne nastave. Zagreb 1934.

²⁾ Dragoljub Branković i Todor Lilić: Ogledna narodna škola. Beograd 1937.

S isticanjem vrijednosti školske reforme i uporedo s njezinim provođenjem u život iskrsava svom jačinom i značenje školske prakse. Mi ne možemo ni zamisliti oživotvorenje naše nove škole bez dobro sprijetljenih učitelja-praktičara. Praktični školski rad je od naročite vrijednosti, te mu se i mora posvetiti naročita pažnja, jer od njegova pravilnog izvođenja zavisi i uspješno provođenje reforme naše osnovne nastave koja treba da se vrši imajući na umu naše prilike i potrebe.

Živimo u doba jakog pedagoškog previranja kada ne mogu da preotmu mah ekstremna stanovišta. Naše učiteljstvo osjeća potrebu jasnog i pravilnog shvaćanja nove škole i svih problema koji su s time u vezi. Kod toga treba imati u vidu da je većina našeg učiteljstva prošla kroz učiteljske škole s drugim načinom rada nego je današnji, pa ono često puta sa skepsom i nepovjerenjem prima nove tekovine pedagoške nauke, naročito kada mu ih pružamo u obliku suhoparnih principa bez veze sa životom škole i školskom praksom. Jedno od najznačajnijih pitanja koje učiteljstvo interesuje, to je pitanje školske prakse i njezin odnos prema pedagoškoj teoriji. Лски рад

Dok smo prije u našim pedagoškim časopisima i većim stručnim radovima, opazali ponajviše teoretsko raspravljanje, posljednjih godina posvećuju naši pedagoški pisci i praktičari sve više pažnje školskoj praksi i pitanjima eksperimentalne pedagogije. Često smo s pravom slušali prigovore pukom teoretizovanju, učiteljstvo se zamaralo samim receptima i suhoparnim iznošenjem savremenih pedagoških zahtjeva, isticalo se svuda što treba raditi, a učitelji su željeli čuti i vidjeti kako se radi; tražili su pedagoške praktičare koji će im na djelu pokazati plodove svoga rada u školi. Moramo priznati da imademo malo praktičnih radova koji su rezultat temeljite i solidne naučne spremne te dugogodišnje prakse. Međutim opazamo da dobar dio školskih praktičara zalazi u posljednje vrijeme u drugu skrajnost. Dok smo prije svraćali ponajviše pažnje pitanjima teorijske pedagogije i tome zamjeravali, sada možemo da zamjerimo skretanju u drugu stranu. Nižu se praktični radovi, objavljuju se praktični primjeri školskoga rada kao uzori za imitaciju, a mnogo je takvih bez naučnog opravdanja. Međutim praktični radovi ne mogu biti obrasci za imitaciju, nego treba da služe kao potstrek za unapređivanje metode rada.

Pedagoški radovi primaju se kod nas s izvjesnim nepovjerenjem, a mora se priznati da je to nepovjerenje u mnogo slučajeva i opravdano. Dobro je neki naš pedagoški pisac jednom istakao da je potrebna revizija i objektivna kritika brojnih pedagoških radova. U vrijeme kad se u svim kulturnim zemljama provode korjenite reforme školskoga rada i kada se iz osnove mijenjaju nastavni principi i obaraju stare dogme, ne smijemo ostati ni mi na izgaženom starom drumu. Ali zato nije opravdan diletantizam kojim se često pristupa k rješavanju važnih pedagoških problema, a prema tome i obrađivanju pitanja školske prakse. Naročito kod obra-

đivanja tema iz praktične pedagogije treba da pedagoški radnici budu jako oprezni i na dostojnoj visini. Praktična predavanja ne smiju da budu plodovi fantazije bačeni na papir, nego treba da su izvedena na psihološkoj osnovi, a posao treba da se razvija po stupnjevima rada. Sve treba da je u prirodnoj vezi i da se odvija samo od sebe bez izvještačenosti, i to u duhu spontane aktivnosti i samoradinosti učenika. Ne smije da bude onih stereotipnih pitanja koja zamaraju, a ne podnosi ih niti savremena škola. Nastavnik treba da spretno i nezamjetno rukovodi predavanjem, odnosno da vodi računa o ugovorenoj dispoziciji rada. Ukoliko se osjeti potreba pitanja, ona dolaze kao poticaj za daljni rad. Iz razreda treba da se razvije prava razredna zajednica gdje će se i teži problemi rješavati uspješno i s naročitim interesom. — Međutim pored toga treba istaći da i nastavnikovo predavanje u užem smislu riječi, tj. svako nastavnikovo izlaganje imade i u novoj školi svoje opravdanje i svoje važne funkcije kako to pokazuju praktična iskustva i napredna metoda razmišljanja. Novi oblik nastave poznaje pored izrazito radnih satova i satove doživljavanja gdje se učenici drže pretežno kontemplativno, a na takvo doživljavanje potstiče ih i nastavnikovo predavanje. Učiteljevo predavanje cilja također na to da kod učenika razvije samoradnju, da samoradnji pruži radni materijal, da je uputi sređenim putovima, itd.³⁾

Krivo je mišljenje da je lako sastaviti jedno praktično predavanje za štampu. Držimo da metodsku jedinicu treba najprije temeljito i savjesno s djecom obraditi uzimajući u obzir pedološke zahtjeve, nastavno gradivo i obučne metode, a zatim je istom objaviti. Ali još bi vjernija slika takvog praktičnog rada bila u slučaju kad bi se moglo iznijeti detaljni tok rada i međusobne saradnje učitelja i učenika u razrednoj zajednici gdje bi se vidjelo kako se cjelokupni rad odvija, kako se savladavaju zapreke i kako se otstranjuju poteškoće. Kad bi se upravo stenografskim načinom moglo bilježiti sve momente u toku rada, onda bismo istom mogli imati vjerno ogledalo pravog školskog rada. Takvi radovi iz školske prakse bili bi od naročite pedagoške vrijednosti. Stoga treba nastojati da se objavljuju radovi takve vrsti i u takvoj formi.

Svaki dobar učitelj-praktičar treba da održi pravu mjeru između teorije i prakse, inače prijeti opasnost da bez naučnog opravdanja izvodimo i donosimo praktične radove bez prave vrijednosti i građene na pijesku. Ali je također istina da je svaka teorija pusta i otsječena grana — ukoliko nije bazirana na školskoj praksi. Školska praksa treba da se vrši u duhu »zarađivanja« i »doživljavanja«.

Imademo međutim i dobrih metodičara i uspjelih i originalnih primjera iz školske prakse koji se objavljuju naročito po našim pedagoškim revijama. Ali pri tome treba da ukažemo na neku opasnost koja bi mogla da

³⁾ Paul Ficker: Didaktik der Neun Schule. Osterwieck 1932. (Postoji i srpski prevod od 1937 god.).

umanji vrijednost dobrog učitelja-praktičara. Mi smo već gore napomenuli važnost pedocentričnoga stajališta u velikom zamahu nove pedagogije koja ističe potrebu ispitivanja dječjeg tjelesnog i duševnog života. U novije doba dijete postaje, dakle, predmetom pedološkog istraživanja. Istina je, ako hoćemo da se koristimo najnovijim rezultatima pedagoške nauke, onda je potrebno da zavirimo u najtajnije pretince djetetova duševnog života da uzmognemo shvatiti njegovo osjećanje, njegove težnje i potrebe. Prema tome ističe se da je prošlo vrijeme kada su nastavni programi i učiteljeve metode imale prednost u školskoj praksi. Svuda se, dakle, izdiže kao polazna tačka: proučavanje i poznavanje uzgajnika. Proučavanjem dječje duševnosti i svih njezinih manifestacija unapređujemo nastavnikove metode i školski rad uopće.

I doista mnogi moderni metodičari polaze od dječje psihologije i osnivaju svoje misli i svoj rad na pedologiji. Ali u tome jakom isticanju pedocentričnog stajališta neki od njih zalaze u skrajnost, pa svoju školsku praksu dovode do psihologizma od čega svakako strada praktički školski rad. Na vrlo dobro posjećenom učiteljskom ferijalnom tečaju u svome dokumentovanom predavanju o teoriji nastavnog postupka (Od običnih slika do skupne nastave) osvrnuo se iscrpno i stručno na ovo pitanje Gustav Šilih, profesor učiteljske škole u Mariboru.⁴⁾ Nastavni postupak je cjelovit učiteljev rad u okviru neke nastavne jedinice koja po opsegu može da bude veća ili manja. Oblikovanje nastavne jedinice određuju obziri na tri glavna momenta: psihološki (na učenike), logički (na nastavnu građu) i sociološki (na razrednu zajednicu). Jednostrano pretjeravanje jednog od ovih obzira dovodi do didaktičnog psihologizma, logicizma ili sociologizma. Ne smijemo, dakle, da jednostrano ili isključivo normiramo metodski postupak s obzirom na učenika ili na građu ili na zajednicu. Samo u uskoj povezanosti svih triju zahtjeva moguća je jedinstvena u sebi zatvorena nastavna jedinka. To treba da imadu u vidu i učitelji-praktičari. Ne smije se, dakle nikako potcjenjivati utjecaj nastavne građe na obučni postupak, dapače Šilih postavlja građu na prvo mjesto, iako joj ne pridaje nadvladajuće prvenstvo. Prava obuka zahtjeva zgradu koja zadovoljava logici stvari odnosno predmeta. Istom kada je osiguran oblik obuke, koji udovoljava strukturi stvari, mogu se i moraju ispuniti zahtjevi koji izlaze iz djeteta. Stvarna logika građe ili predmeta zahtijeva da dođe jasno do izražaja nutarnja zgrada stvari koju obrađujemo u nastavi. Ako žrtvujemo logičku strukturu sdržaja psihološkoj zgradi po stupnjevima prisvajanja, ne može obuka da djeluje uvjerljivo. Psihologija ima, dakle, za izgrađivanje metodske jedinice samo regulativno značenje, ona nam ne govori kakva mora nužno biti ta zgrada, nego nam govori na što treba paziti da ne učinimo ništa protiv dječje prirode. Logika građe imade međutim normativno

⁴⁾ Gustav Šilih: Teorija učnega postupka (Od učnih slik do strnjene pouka) Predavanje održano u Mariboru mjeseca avgusta 1937.

značenje, tj. ona postavlja neke posve određene zahtjeve omalovažanje kojih dovodi do neuspjeha u školskoj praksi odnosno do t. zv. »nastavne manire«. Tako možemo da primjetimo da neki naši inače dobri i poznati metodičari zalaze katkada u skrajnost, te su im praktični radovi psihologijski, jer ne vode računa o stvarnoj logici predmeta odnosno je kompliciraju s obzirom na dijete i njegove potrebe. Ne smijemo djetetu suviše olakšati usvajanje građe, niti produljiti nastavni postupak tamo gdje dijete može da građu brzo zahvati i prisvoji. Neka bude djetetu način obuke zanimljiv, ali dijete treba također pobuditi i k borbi za rješenje zadatka; neka ono savladava gradivo samostalno i s izvjesnim naporom, ako je to pedagoški opravdano. I Fiker veli da se u onome koji radi ogleda i tok rada kao »doživljaj napora i jedinstva«. Samo tamo gdje rad u granicama postojećeg polja snage zahtjeva trajnu napetost, osjeća se on kao rad. Doživi li učenik svoj rad kao voljni proces koji je u svima svojim dijelovima povezan i upravljan ciljem, tada nastaje svijest jedinstva.⁵⁾

Problem školske prakse uvijek je aktuelan i potreban diskusije, ali u posljednje vrijeme, i to u vezi sa sve većim nastojanjima oko reforme naše osnovne nastave, dobiva i kod nas svoje naročito značenje. Prema tome je praktični školski rad od velike vrijednosti, jer pravilno upravljena i vršena školska praksa može da pridonese najveći obol k provođenju naše školske reforme i k izgradnji naše nove škole. Jedino solidnim obrazovanjem i savjesnim spremanjem učitelja-praktičara izvršićemo preporod naše škole u duhu nove pedagogije. Najljepše zamišljeni planovi o reformi škole ostaće mrtvim slovima na papiru, ako ne budemo stvorili dobre učitelje-praktičare, jer školska praksa tvori najvažniji dio nastavnikova rada. Sva nova pedagoška nastojanja mogu se i moraju pokušati na polju školske prakse. — Stoga nastaje neminovna potreba izdavanja posebnih zbornika iz praktične pedagogije koji bi sadržavali praktične radove iz svih predmeta i područja nastave, jer mi na tome mnogo oskudijevamo. U zbornike imali bi da uđu najbolji prilozi prokušanih metodičara čiji bi praktični radovi bili rezultat njihove plodne i uspješne školske prakse. Takvi radovi trebali bi da uzimaju u obzir naše školske prilike i potrebe. Spomenuti zbornici dobro bi poslužili svima nastavnicima koji još nijesu ušli u praktični školski rad u duhu nove škole, a bili bi pobuda za razmišljanje i unapređivanje školske prakse. Ne samo da je potrebno objavljivanje dobrih praktičnih radova, nego je također potrebno da se o problemu školske prakse što više i što stručnije raspravlja.

Naša škola kroči, svakako, napred, i to u duhu produblјivanja principa rada, a na temelju poznavanja djeteta i mladenačkog bića. Ukoliko bi i postojale razlike u manje bitnim pedagoškim pitanjima, u pitanju idejnog i metodskog rada naši pedagozi treba da su ujedinjeni u vjeri da samo savjesno didaktično i metodičko razrađivanje nastave služi uzgoju.

Josip Demarin

⁵⁾ Paul Ficker: Didaktika der Neuen Schule. Osterwieck 1932.

ВАСПИТАЊЕ ОСЕЋАЊА

У ОПШТОЈ ПЕДАГОГИЦИ Д-р ВОЈ. Р. МЛАДЕНОВИЋА

Много уплитање филозофије у мало разбацаних и без јединства покупљених елемената науке о природи осећања и емоционалног живота код писца оставља у сенци, пре свега, питања о могућности и задатку васпитног утицања на осећања. Већ по томе можемо код Младеновића мало рачунати и на јасност „извођења“ утицања на ток и развитак емоција. Јер оно што писац Опште педагогике препоручује за васпитно упливисање на „сузбијање неподесних и развијање подесних осећања“ чини обичну систематику од најповршнијих описа, познатих одредаба и безначајних подела. А све то нас најмање уводи у разумевање законитости душевних покрета и промена, као и у васпитну условљеност дотеривања тих покрета и промена како у индивидуалном и социалном животу тако у обичном опхођењу и животноваспитном прегруписавању, особито посредством рада непосредне и посредне стварности у школи и ван школе. Један непомирљиви противник нормативне педагогике, за каквога се издаје Младеновићева педагогика, може се рећи да је ова без мало сва у колосеку своје противнице. То доказује сав говор њен о сузбијању неподесних и развијању подесних осећања, који говор не одаје никакво испитивање услова под којима се јављају и укоренењу штетна или развијају, школују животу и васпитању корисна осећања. Наговештаји из историје филозофије и неки неподесни примери из књижевности о томе ни најмање не упућују на животне ситуације, те са радним васпитањем осећања они немају никакве везе, нити се дотичу законитости разграњавања, преношења и преображавања емоција. А кад се писац почне уздизати до учења о вишим врстама осећања, губи се у апстракци-

ПОТКРАДЕНЕ ШТАМПАРСКЕ ГРЕШКЕ У ПРОШЛОМ БРОЈУ

На стр. 28, 18. ред оздо између речи: „духа човека“ треба уметнути: човек припада органском, управо животињском свету, а суперструктуром свога духа...

На стр. 28, 7. ред оздо, стоји: ова, а треба: ове

„	„	„	2.	„	„	„	границе ка, а треба: гранције на
„	„	29	„	„	озго,	„	културно, а треба: културни
„	„	„	7	„	„	„	на, а треба: ка
„	„	„	12	„	„	„	Зато наука, а треба: Зато и наука
„	„	„	15	„	„	„	првом, а треба: правом
„	„	„	18	„	„	„	је показана, а треба: се показала
„	„	32	2	„	оздо,	„	друштвени живот преодређен, а треба: душевни живот предодређен
„	„	33	14	„	„	„	сазнања, а треба: сазнања и
„	„	„	12	„	„	„	негативне а треба: негативних
„	„	34	7	„	озго,	„	испада: дакле
„	„	37	4	„	„	„	стоји: не, а треба: но
„	„	„	12	„	„	„	телу, а треба: т.сл.

јама и врши неразумљива натезања на своје гледиште, по коме се све васпитање заснива на првобитној активности и заједници. Са тога свога гледишта писац посматра

1. Осећање доброга и морално-религиозног живота.

Своје гледиште истиче насупрот „два гледишта из прошлости (Кант и Јум)“. Јер писац у садашњости не познаје и не признаје да постоји неко гледиште које би било вредно истаћи према своме! А по своме гледишту он неће „један измишљен, конструисан морал, оно што треба да је“, већ „оно што јест“. Он у питању морала неће субјективност, већ хоће објективност, те „при заснивању морала не може се полазити од индивидуе већ од заједнице, јер је она, а не индивидуа, првобитно дата“ (361). И не само што је првобитност човекове заједнице од пресудног значаја за развитак морала, моралног и свега вишег осећања, него за писца такав значај има и првобитна активност. Зато он своје гледиште овако излаже:

„У првобитној активности треба тражити порекло морала... Првобитна човечја активност заснива се на инстинктима; она је бесвесна. Према томе сви човечји поступци уопште, па и она врста активности коју обележавамо као морално поступање, моралу су у својим прапочецима били бесвесни, инстинктивни. Трајност истинката има за последицу трајност поступања, а тиме се омогућују навике. Према томе инстинкти и навике чине основу за морално поступање, које је у својим почецима несвесно... Из несвесног стања произишао је сваки човек“, а „такво се почетно стање може претпоставити и за цело људско друштво“ (362).

Пошло се од заједнице, противу чега се не може имати ништа принципиелно, али се запало у мрак првобитне активности, у таму несвесног и инстинакта, те се у тој помрчини нашега сазнања развитак морала објашњава полазећи од „праизвора душевног живота“. Међутим етика, за коју изгледа Младеновић као и за логику и естетику слабо хоће да зна, не зна за такав морал и за такво учење о моралу, чије би мерило и чију би суштину показивао инстинкт и чије би се радње одигравале несвесно и управљале по инстинкту. Етика зна за оне моралне радње које се показују као последице свесне одлуке воље, потекле из сукоба мотива, и које следују рационалним, свесним сврхама. Према томе се суди, да ли се једном кривичном делу приписује слободна воља или не, да ли је оно извршено с предушљајем или без овога. Како одредбе моралних радња тако саме навике, према томе, не могу имати ничега заједничког са инстинктима и радњама по инстинкту. Јер навике су створене свесно и само се унеколико, као традиција, преносе несвесно.

Исто тако је необична и чудовата претпоставка једног несвесног почетног стања за цело људско друштво, које стање, како вели писац, „ми нигде не налазимо у садашњости ни у прошлости“, па се ипак оно претпоставља као могућно, и то само по томе што је „из несвесног

стања произишао сваки човек"! Опет један циркулус! И према таквом схватању је довољно нешто претпоставити, што се никојим начином, ни у прошлости нити у садашњости, не може доказати, па да се чине даље поставке и врше објашњења! По томе се најбоље види колико су основане и „објашњене“ све поставке учињене по Младеновићевом гледању на васпитање. Оне су таман такве да могу припасти догматици, те зато морају далеко стајати удаљене од сваке истините науке. Према томе не треба да нас нимало изненађују и Младеновићева „образложења“ такве његове за нас у највећој мери чудновате, чак довољно смешне теорије о суштини и пореклу морала, као што је објашњење морала радом пчела и мрави, и чак шта више односима ствари и кретањем планета!!. Јер одмах у продужењу горњих редова, каже се:

„Планете такође налазе прецизно свој одређени пут у сунчевом систему, али свакако немају свести о томе. Зависност између деловања (радњи) разних бића и ствари може, дакле, постојати и без свести. Зашто ту могућност не бисмо претпоставили и за људско друштво? Већина људи се не сећа ничега из прве, друге, па и треће године живота, а живели су у друштву... Међутим, поменута претпоставка, којој иначе ништа не противуречи у стварности, омогућује нам једно укупно унитарно схватање, до кога су неки мислиоци (на пр. Аристотело, Августин) долазили претпоставком о свести код свих осталих ствари.“

Колико мисли и реченица толико бесмислица, нетачности или непотпуности! Кад су — по Младеновићу — и у кретању планета, у односима мртвих ствари уопште, могле бити нађене навике (!) као несвесне (што значи духовне) радње које се убрајају у морал,¹⁾ онда је утолико лакше писац у такве поставке могао уврстити и претпоставку о несвесној моралној почетној основи за цело људско друштво. Међутим та претпоставка не само што је без икакве реалне основе у животној стварности него се она показује као бесмислица која противуречи истини да је људско друштво могло бити засновано као културна категорија тек онда када је човек доспео до свести о потреби једне заједнице. Све дотле су његова „заједница“ и његова „моралност“ могле спадати у категорију мајмунског или разбојничког и пљачкашког заједничког живота и морала. Колико писац игнорише и логику, исто као етику у самој тој једној претпоставци и поставци, доказује и то што је таквом схватању допуштена свака претпоставка којој не стоји на путу нека истина из животне стварности. По таквој Младеновићевој логици је дакле логично и оно што је за истиниту логику нелогично и по којој се чине само такве претпоставке за чију се истинитост тражи потврда у ономе што се налази у животној стварности, а искључене су такве претпоставке које се чине према ономе што се не налази

¹⁾ То потсећа на укоренено значење код нашег сеоског света речи „морал“ у смислу морања.

у животној стварности. Јер у поставке ове друге врсте спадају све празноверице и најобичније заблуде, потекле из људскога незнања.

Што писцу „поменута претпоставка омогућује једно укупно унитарно схватање“, а то је одуховљеност целокупне материје у свету, та претпоставка се не везује само за Аристотела и св. Августина, већ она мање или више осетно провејава филозофско мишљење кроз целокупност његове историје све до наших дана. Али та претпоставка не може да послужи за ослонац „истинитом“ „педагошком реализму“, који с таквом „реалношћу“ сазнања заснива Младеновићева педагогика. Таква претпоставка и такав „педагошки реализам“ спада у метапсихију, која код нашега педагога тако далеко иде да чак и свест претпоставља код свих ствари. И кад наш филозоф-педагог хоће да објасни такво једно своје схватање, које расветљује „мртву тачку у науци“, тај прелаз несвесног у свесно, физиолошког у психолошко, ево како то чини његов „педагошки реализам“:

„С друге стране ми имамо човекову свест, у коме (којој) долази до израза заједнички живот. Свест се увек односи на разликовање једног од другог, овог од онога (нечег од нечег другог) у вези једног с другим (овога с оним, нечег с нечим); она је увек свест о заједници, а за неку другу свест не можемо знати“ (363).

Оваквом исказивању једне претпоставке и таквом прибављању извесне њене вероватноће место је у рубрици „међу нама“, а не у једној науци. Таквим начином учења једна мисао, и кад би имала извесне важности, може од ове само изгубити. А када таква једна форма учења, која се састоји у једној нимало умној и допадљивој игри речи, има за садржину још и једно колико чудно толико стварности и реалном сазнању противуречно тврђење: да постоји „свест свих ствари“ и да „за неку другу свест не можемо знати“, онда се већ по томе може судити колико је основано и тачно гледиште које се тим начином поставља и оправдава. За доказ томе могу се навести и закључне речи којима писац утврђује своје гледиште. Наиме, противан апсолутним вредностима и нормама, он ипак зато долази до закључка:

„Апсолутни морал према томе може да буде резултат само општег човечанског развитака, а он је у току. Крај његов не може се сагледати и зато је свако уобличење једног апсолутног морала произвољно, субјективно“ (364).

Апсолутни морал, чије је свако уобличење произвољно, субјективно, може се по писцу претпоставити као резултат једнога недогледног и вероватно никад завршеног општег човечанског развитака. Па кад се крај тога развитака не само не може сагледати него ни основано претпоставити, на основу чега је писац могао доћи до таквог једног закључка? Свакојако он је до тога закључка дошао начином аналогije, по апсолутом „моралу“ планетног кретања! И није ли такав

закључак једна чиста произвољност, субјективност и противуречност учења које одбацује то што собом показује?

2. Осећање лепог

По схватању писца, и осећање лепог се заснива на првобитној активности, какву показује „душевни живот примитивних људи и деце“, чије је „схватање света и живота трајно слично естетичком држању одраслих“. И пошто је „та страна заједничког живота како са гледишта естетике као науке тако и с психолошко-педагошког гледишта код нас ретко и врло оскудно обрађивана“, то се писац Опште педагогике потрудио да и у томе погледу попуни једну велику празнину у педагошкој науци и науци уопште, те је морао „бити опширнији у излагању суштине лепога и развитка његовог схватања“ (379). А какво је то његово схватање „суштине лепога и развитка његовог схватања“, које налази ништа мање него пуну аналогију између примитивног и дечјег живота с једне и највишег етичко-естетичког живота с друге стране, то ћемо познати мало ниже на два примера, којима се писац послужио, да би њима објаснио своје гледиште. На те ћемо примере доћи пошто се претходно, и у питању осећања, укратко упознамо с Крочеовим схватањем.

По Крочеовом учењу о лепом схваћено, васпитање осећања лепог је таман такво да се у суштини противи Младеновићевом схватању. Јер по Крочеу је осећање лепог, па по томе и васпитање тога осећања, условљено односом супротности лепог и ружног. Тај, диалектички начин, којим је утврђена битност лепоте и естетичко-васпитне функције, показује да је васпитање у вишој емоционалној форми духа везано, исто као васпитање воље, за логичку форму активности како мишљења тако осећања. Али формирање мишљења у сврхама виших емоционалних покрета није, како вели Кроче, форма старе формалне логике, за коју се радије може казати да је вербална или формалистичка. Већ формирање мишљења у сврхама развитка виших осећања припада оној „логици која није наука о мишљењу него само мишљење“. И као што се притом не мисли на обичну логику као науку тако се притом не мисли ни на естетику као педагогици помоћну науку о нормама лепог, већ на саму естетичку активност, као највишу форму душевне функције, која, по Крочеу, упоредно иде с практичном активношћу, те је и за њу највиши израз истина, исто као за етику, за морално дело, за моралну одлуку и за сваки рационални смер.¹⁾

Диалектичким начином утврдити битност васпитања осећања значи на осећање указати као на специалну активност, чија природа свој позитивни и негативни пол има у пријатности и непријатности, у корисном и штетном. Али, једна емотивна активност, која се —

¹⁾ Види Кроче, Естетика. Превод Витезице, стр. 116.

како даље вели Кроче — састоји у жељи и вољи за једним макојим индивидуалним циљем, слободним од сваке моралне детерминације, не коиндицира с активношћу логичком, естетичком ни етичком, те се појављује изван оквира истинског духа. Па ипак зато што је, по Крочеу, бипартиција, пријатност и непријатност, вредност и противвредност или невредност условљена таквом борбом којом једна другу не савлађује, отуда произлази противуречност и невредност незадовољене, контрастне и прекинуте активности. Али тај прекид, та непотпуност у савлађивању једног елемента његовом супротношћу, чини нешто најпозитивније свему бићу и животу, па и васпитању, тиме што продужава борбу у вечност, те у животу одржава вечну тежњу за надмоћношћу и вољу за измирењем, за надмашењем противности, за хармонијом.

О таквој, вишој, стваралачкој колико логичкој толико естетичкој и етичкој васпитној активности духа не може бити речи код нижих осећања само зато што се ова изражавају у простим и бесмисленим, нелогичним, неестетичким и неетичким сменама и потирањима. Зато нижа осећања не изражавају диалектичку душевну акцију ни у умном ни уметничком нити у етичком стваралаштву, па по томе не изражавају ни душевне покрете у сватри та правца васпитања и опредељења у животу. Стога се за обична осећања не може рећи оно што је Кроче могао рећи за истинито, лепо и добро: „Лепо се каже за успео израз, за једну научну истину, за акцију корисно завршену, за једну моралну чињеницу, те се говори о интелектуално и морално лепом, о лепом у акцији. Ружно је неуспео израз... Кад би нешто било савршено ружно, оно би тада *ipso facto* престало бити ружно, јер би у њему нестало оне противуречности на којој се заснива његова ружноћа. Дефектна вредност претворила би се у потпуну невредност, активност би уступила место пасивности. Мерило разликовања лепог од ружног дакле заснива се на супротностима и противречностима у естетској активности духа“.²⁾

Према томе, осећање као такво, особито ниже осећање као првобитна, елементарна активност духа, не припада васпитању у вишем и правом смислу те речи. Осећање као чињеница истинитог и правог васпитања показује се тек с појмовима: лепо и ружно, истина и неистина или заблуда, добро и зло. Ти појмови су изражени у супротностима и допунама супротности, у њиховом узајамном искључивању. Стога је учење о васпитању, у смислу систематског упливисања на емоционалну, исто као на волиционалну и интелектуалну страну дечјег духа, без вишег научног интереса за педагогику. Од већег је значаја за истинито, више, право васпитање, за истиниту, вишу, праву актив-

²⁾ Кроче н. сп. стр. 153—155.

ност духа и за његов знатнији развитак тек оно осећање које је засновано на вишем сазнању, на моралном одлучивању и успешном естетичком изразу.

Да видимо сад какав је Младеновићев „општи поглед на схватање лепог и уметности“ (Види стр. 373—379). Морамо такорећи претрчати преко стр. 373—376, као преко зграбуљавања по широким областима историје филозофије и уметности, преко многих тамо изложених безначајности за само „гедиште“ писца Опште педагогике. То доказује његов осврт на све тамо изложено, кад утврђује да

„Све ове ознаке не исцрпљују суштину лепога као и за схватање доброга и истинитог. Заједнички живот чини основу за схватање лепог и уметности... Ту заједничку основу морали су осећати они који су лепо доводили у везу с добрим и истинитим, али им је недостајало правилно схватање заједнице“ (376).

Дакле неки су и пре Младеновића (а ти неки се ређају од Лао-Цеа, Платона и Исуса) осећали, а наш је педагошки филозоф то осећање допунио „правилним схватањем заједнице“ истинитог, лепог и доброг! Да би допунио ту тако велику празнину у схватању „суштине лепога и мерила за његову оцену“, писац ређа извесне опште и неодређене поставке, које скупа не казују ништа за оно ради чега су поређане. Притом он с пуно надмености и ироније у сликарству, вајарству и књижевности помиње у наводнице састаљне речи „најновије правце“ и даље у истом тону охоле учености вели:

„Усиљено убеђивање да се у шарама јаким боја, чудним и непојмљивим фигурама или у необичним, често баналним речима, које се без смисла ређају, крију велике „идеје“, неразумљиве „просечно образованим“ — не може никог убедити... Прави таленат или геније не измишља мајсторски садржину уметничког дела: он њу црпе из заједнице која и уметника носи, за коју је он нераздвајно везан. Своје најлепше песничко дело „На Липару“ дао је Ђура Јакшић кад је лежећи на трави, доживео сагласност између живота птица, које су певале у блиском жбуњу, и свога сопственога бића“ (377).

Као да полемисе с неким писцем, критикујући неко дело типа Опште педагогике, кад тако с пуно омаловажења говори о песницима који својим делима нису били те среће да заслуже добру оцену писца филозофске педагогике. Међутим колико је по себи добар поре наведени пример за истинити доживљај естетског осећања и постигнути израз тога доживљаја, толико је лоша често досад наглашавана и доказивана погрешка противу принципа идентитета код нашега филозофско-педагошког писца, кад он у овом случају идентификује стварну и идеалну, симболичну заједницу код поменутог нашега и сваког другог истинског песника. Јер, по моме скромном и нимало стручном разумевању, песник садржину свога дела црпе непосредно из себе, посредно из заједнице. По томе је и Ђура поменуто своју песму могао спевати у својој соби, а идеју о заједници с птицама је могао само везати за Липар. Свакако је пак садржина те песме потекла из горчине

његовога живота у заједници с људима, а не из пријатности „заједнице“ с птицама и од лежања на трави.

Могло би се рећи и тако да је Младеновић добро мислио, кад је изабрану песму узео за свој један пример. Али се мора рећи да се рђаво изразио и да је врло лоше, чак и погрешно објаснио наведени пример. Наиме, добро је мислио, ако је мислио, да је суштина естетичког доживљаја у томе, „да при посматрању естетичког дела ишчезава спољна стварност“. Али, рђаво мисли и рђаво се изражава уколико сувише проширује тај свој исказ, додајући му: „и све веровање, мишљење, хтење и осећање, упућено спољној стварности“. Јер по томе додатку се мора разумети, да код уметника ишчезава оно што он из себе уноси у свет, односно оно што је из света доживео и по доживљајима стекао: веровање, мишљење, хтење и осећање.

Како по примеру „На Липару“ тако и по другом примеру, за који је узео „Дитирамб“ Крањчевића, писац једнострано схвата — а такво је свако његово схватање — однос песника према спољној стварности, схватајући наиме тај однос само песимистички:

„да спољни свет, зао и пун патњи, бива стварно побеђен. Само је ова победа краткога века. Ње нестаје чим се пробудимо из утонулости у посматрани предмет. Да је ово тачно, потврђују и прави уметници. Ми ћемо се позвати овде и на нашег песника Крањчевића кад каже:

... „Рођен је да живи на крилу лаком
Слободне мисли и да се крилиш
Навијек навише, тражећи тамо
Едена кутић најмањи за се —
Сурваш се онда — у калној бари...“

Писац Опште педагогике ставио је под напомену да је курзив у наведеном стиху његов. А у самом тексту објашњава подвучене речи:

„Као што се види, песник нам је доиста лепо и врло живо обележио стање, у коме се осећа јединство с оним што је битно и вечно стварности. Али после те победе пролазног и варљивог света, после тога уздизања, слика нам он исто тако лепо и „сурвавање“ из „кутића едена“ (раја)“ (378 и 379).

И код овог другог примера може се употребити она иста анти-теза, која је учињена код првог примера. Наиме, писац и овде, вероватно, добро мисли, али слабо и непотпуно износи и објашњава једну истину. Само што ми под том истином подразумевамо јединство супротности у свету и животу уопште, док писац под овој сличном истином подразумева бекство из живота, и то бекство посредовано „сазнањем“ помоћу осећања! Али по том „сазнању“ спољни свет није стварно побеђен, већ се песник једним сањивим својим естетичким доживљајем у једном кратком времену идејно ослобађа стварног света. Но зато уколико је то његово „ослобођење“ било потпуније, уколико се потом настало „сурвавање“ показује с веће висине и теже. Само што од тога уздизања изнад живота стварности и од тога сурвавања

у стварност васпитање тешко да може имати какве веће добити. Па ипак зато се не може порећи извештан уплив на само естетичко васпитање од једног уметничког производа, и поред његове неке слабе стране у самој садржини дела, какву показује песимизам горе наведеном оба примера. Стога њихов васпитни значај мора остати прилично једностран и ограничен на сам успели израз, те не може показати онај важан моменат како су га „наглашавали они који су лепо доводили у тесну везу с добрим (на пр. Фихте, Џон Раскин, Толстој и др.)“, особито Платон, који је — како вели писац — „тврдио да из осећања пријатности произлази љубав, као најплеменитија од четири врсте „божанског безумља“... које је морало значити осећање... јер осећање може да изазове сазнање, али није право сазнање“ (375 и 376).

И по ранијем нашем сазнању из Опште педагогике знамо за схватање њенога писца, по коме сазнање потиче из осећања и није право сазнање. Такво смо „сазнање“ познали у питању „педагошке љубави“, па сад код уметникова доживљаја. Али, наместо тако магловитог схватања односа сазнања и осећања — који је однос управо несхватљив, наместо тога „божанског безумља“, за које се везује пишчева превисока умност, која као свака превисока умност прелази у безумље — много би подесније било за педагошку науку и утолико корисније за оне којима је Општа педагогика намењена, да је њен писац многа поређана гола имена филозофа и књижевника заменио неким значајним детаљем из некојег њиховог списка, којим би уистини објаснио ствар о којој је реч, наиме везу лепог и доброг. Тако је нпр. уместо самог имена Џона Раскина могао бити наведен из његових Предавања о уметности (и то из Трећег предавања, Уметност и морал) тамо узет пример енглеског писца Попа, за кога вели Раскин да је могао наћи уметнички израз из унутрашњости духа, од искреног и племенитог срца потекле дубоке нежности и правичности човечанске љубави, која се ставља насупрот животној опорости и неправди. За њега се тамо каже да је „закон племенитог живота стављен у два реда, као највећи и најпрегнантнији израз моралног начина осећања“:

Никад бити радостан, што су други у невољи.

Никад бити туробан, што су други бољи.

То је доиста један сјајан пример тесне везе лепог и доброг, а не Ђурино лежање у трави и његова „заједница“ с птицама из џбуња, или Крањчевићево „крилање“ „у заборав слатку“ и „сурвавање“ у горко сећање на стварност спољнога света!

3. Осећање истинитог

Нимало обичније схватање писац не показује ни код ове врсте виших осећања, кад је могао рећи:

„За нас је од пресудне важности да се истина налази само у заједничком животу... Према томе битну ознаку појма истине чини сагласност наше духовне

активности не само с предметом који покреће него и с активношћу осталих чланова заједнице. У тој општој сагласности можемо једино тражити суштину истине, њене вредности и вредности уопште. Кад ово кажемо, онда је тешко наћи место за две врсте истине: остварене и субјективне и неостварене а објективне... Појединцу самом за себе немогућно је да дође до истине... Ми смо видели да се то схватање заснива на осећању...³⁾ Да је појам истине много шири и тесно везан за заједнички живот, морао је осећати још и сам Исус кад је говорио: „Ја сам пут и живот и истина“, а много пре тога и Лао-Це је рекао: „Живети изнад живота усрдније је живети него живети у животу“ (при чему је Лао-Це морао осећати разлику између вегетативног појединачног и живота у заједници)“ (387 и 388).

Већа збрка, произвољност и погрешност у појму „истина“ није се могла појавити од оне у горе наведеним речима: „истина се налази само у заједничком животу“, „у општој сагласности једино тражити суштину истине, њене вредности и вредности уопште“ и „да се то схватање заснива на осећању“! Према таквом схватању и све празновернице, укорењене заблуде, штетне уобичајености, лоше навике и нарави које владају животом заједнице — спадају у појам истине! По таквом нахођењу све је истинито, лепо и добро што једна заједница држи за истинито, лепо и добро! Зар тај смисао могу имати горе наведене Исусове речи? Или је „живот изнад живота“ у осећању разлике између појединачног живота и живота у заједници? Напротив, пре је тим речима Лао-Це хтео у фигури изразити своју мисао: „Ако сви на Земљи изјаве да је лепо уистини лепо, тиме је већ одређено ружно; ако на Земљи сви добро признају за добро тада је већ тиме одређено недобро.“ И док тако један од „мудраца са Истока“, кога и Младеновић, како видесмо, позива за сведока своме тврђењу, у општој сагласности налази разлог за своју несагласност, наш писац вели да је „тешко наћи место за две врсте истине: остварене а субјективне и неостварене а објективне.“ Код овакве дубокомислености, која обичној мудрости остаје потпуно неразумљива, јер ју је писац оставио потпуно необјашњену, пре би се могло рећи да та антитеза не допушта места ни за једну, а где ли за две истине.

Осећање и заједница, један субјективни и други објективни ослонац истине, једно субјективно, друго објективно мерило за одређивање вредности истинитог, лепог и моралног — подједнако су непоздани и као ослонци и као мерила виших вредности, и то у случају ако се показују недилектички, тј. ако се њима не истичу супротности и ако им се не траже надмашења, допуне, јединства. Јер диалектичко одређивање истине и мерила за оцену вредности никад не допушта место само једној истини, већ увек тражи важност двојакних истина и вредности, тако да виша истина и виша вредност редовно падају на обе супротне стране, никад само на једну. По томе захтеву свако је

³⁾ Мисли се свакако на значај осећања који писац придаје душевном животу, осећању, у проблему васпитне методе („Учитель“ за Април т. г. стр. 510—512.

једнострано гледање и тврђење неистинито и без истините вредности. Зато истина не само што није одређена него је често угрожена осећањем и заједницом, и то увек тамо где влада искључивост, једностраност, претераност, сувишност. А овај случај редовно наступа где се не тражи противност и у исто време помирљивост, где се покаже неумереност и непомирљивост.

Оно што редовно угрожује истину и истинољубивост, то је, поред једностраности и неумерености, лаж, којој писац показује највећи део поглавља о осећању истинитог. Нећемо овде улазити у питање класификације појма „лаж“, јер питање поделе појмова уопште, овог посебице, пада међу питања о ваљаности израде самога система као таквог. А према разликовању врста лажи код Младеновића, „несумњиве лажи“ чине последњу, што треба да значи најтежу категорију, најгору врсту лажи. Међутим, како се несумњива истина, према нашем диалектичком схватању, може наћи само међу или изнад супротних тврђења, кад им се повежу крајеви, кад се нађе „златна средина“ или њихово надмашење, то се свако једнострано и пренагљено противничко тврђење граничи сумњивим истинама и несумњивим лажима. Зато ако битну одлику „несумњиве лажи“ чини намера с којом се, како вели писац, неистина заступа и употребљава, онда се за битну одлику сумњиве истине може означити немера или сувишна мера с којом се једна истина заступа и употребљава. У оба случаја показује се да „у нашега каде две мере имаде“ : једна за себе и своје гледиште, којој се сувише придаје, и друга за противну страну, којој се сувише одузима. За пример томе да узмемо пишчеву примедбу са стр. 406, изложену на стр. 748, под бр. 164. Том примедбом хоће да се укаже на једну „несумњиву лаж“ а утврђује се самом њом друга несумњива лаж. Та примедба гласи:

„Као најодвратнијег клеветника у свом дугогодишњем јавном раду упознао је писац ове књиге једнога који је на неки начин прошао кроз нижу, средњу и вишу школу и заузимао разне, па и истакнуте положаје. Као хипнотичко средство служио му је обилат пород и с њим у вези сервилно, дволично мољакање, а по потреби и дрскост на једној страни, да би отров лажи и клевете безобзирно просипао на другој страни.“

Да оваква једна примедба ни најмање не стоји у сагласности с духом науке уопште, с науком о васпитању нарочито, да онај ко блато на другога баца, ма то било у одбрани или ради одмазде, и себе каља, то је једва потребно на горњу примедбу приметити. Уз ту напомену можемо се опоменути речи којима је Председник Нар. Скупштине, назад десетак година, учинио ову опомену: „Господа бивши Министри Просвете морали би давати пример реда и како треба разговарати“! Напади и одбране врсте горње напомене, и као примери „несумњиве лажи“, показују двостраност истине, која — истина својим другим крајем редовно прелази у заблуду и лаж, кад њено заступање

изгуби меру и не зна за начин: кад се на једној страни (не само у личним сукобима него и у гледиштима себи и своме мишљењу придаје све, на другој, противној одузима, пориче све и не признаје ништа добро. Тако нешто се чини у горњу примедбу стављеним речима: „на неки начин прошао кроз нижу, средњу и вишу школу... сервилно, дволично мољакање... дрскост... отров лажи и клевете...“ Скромност и неразметљивост су доиста најлепши украси солиднога духа, а неправду радије подносити него чинити (по Аристотелу) је једна од највиших врлина човекових. Нема предмета ни човека без своје сенке, нити ко било од нас има право и место замерати другоме на томе како је „на неки начин прошао“ кроз школу или живот. Јер тај „неки начин“ у извесној мери важи за свакога ко се пробијао кроз школу и живот и „заузимао разне, па и истакнуте положаје.“ А „сервилном, дволичном мољакању“ тешко је одредити тачно границе, док дрскост, отров и клевете безобзирно се просипају са обе противне стране жучних личних сукоба. Што се тиче саме школе, зар њој треба придавати неки особити значај, кад је у питању самим радом доказана вредност једног јавног радника?

Кад писац Јованове речи из гл. 14. ст. 6. наводи у прилог „једног много ширег појма истине у вези са заједничким животом“, необјашњујући их ниједном својом речју, он би свакако требао да зна за њихов најдубљи смисао, који треба тражити у целокупној симболици хришћанске, па и прехришћанске религије, све до највиших знакова њихових: у кукастом и хришћанском крсту, у мисирској свинги и Соломоновом слову, и до највишег верског појма „Бог“, који је супротност, надмашена идејом о Св. Духу у Св. Тројици. По тој идеји се справља и наше православно Св. причешће из мало топле воде и много више хладног вина, што симболизује сасвим противни дух ономе који с онаквом силином избија у речима горе цитиране примедбе. Тај симболизам захтева да се у сваки наш поступак и животни однос уноси много више хладног размишљања и просуђивања него врелог осећања. То значење треба дати речима: „Ја сам пут и живот и истина.“ То треба да значе и оне обредне речи при окретању славског колача: Христос посредје нас!... То треба да значи и она одредба Христове цркве: Где се двојица састану, ту сам ја трећи међу њима. Све то треба да значи, да дух Христове науке о истини и љубави захтева мирољубивост, омогућује сагласност, проповеда узајамно попуштање и праштање, условљује везу и заједницу. А то је таман сасвим противно старозаветном начелу: зуб за зуб, противно је духу Младеновићеве горње примедбе, по којој се сви зуби чупају за један!

Смисао Христових речи, смисао симболичне истине у надмашењу супротности, може се дати и горе поменути речима Лао-Цеа, које је Младеновић такође необјашњене оставио и депласирано поставио.

Наиме, живети посред живота значи управо онако се односити у једној заједници како то показује горња Младеновићева примедба. А такав је живот директно противан заједничком животу. Напротив живети изнад живота не треба да значи бекство из живота, као што значе примери горе наведена два према животу песимистички расположена песничка израза, већ треба да значи: надмашење, уздизање, ублажење противности, тражења средње вредности. Једно и друго схватање живота — живети посред и изнад живота — треба да значе из Опште педагогике речи: „осећати разлику између вегетативног појединачног и живота у заједници.

4. Национално васпитање

Писац Опште педагогике и у питањима националног васпитања хоће да нађе „неко дубље, с научног гледишта више оправдано схватање“, једно критичко објашњење постављеног проблема. До таквога гледишта и објашњења он долази по оваквом своме појимању:

„Испитујући заједницу као примарну, првобитну чињеницу човечјег живота, насупрот гледишту да је индивидуа првобитна... ми смо истовремено нагласили природност и због тога неопходност сваке заједнице, без које се човек сам за себе као усамљена индивидуа не може замислити у људском облику. Као најужи појам заједнице поменули смо породицу. Ну иста природност и неопходност, која човека везује за породицу, везује га и за шири облик заједнице, који се назива народ или нација... Израз „нација“ потиче од речи *nasci* — рођени, *cogniti*, сурођени, тј. рођени у једној заједници. Притом се мисли на унутрашњу заједницу, која је само насилно могла бити раздвојена у различите спољне, политичке заједнице... Зато је срећан народ који је у свом развоју успео да сачува или да опет добије заједницу, чија се унутрашња (етнолошка) веза поклапа са спољном (политичком), код које су дакле етнолошки или политички појам нације постали идентични по обиму, као што је с малим изузетком после последњег великог рата био случај са југословенском нацијом“ (408).

Пре свега, тешко је рећи са извесношћу, да иста она природност и неопходност везује човека за шири облик заједнице, која га везује за породицу. То је тако већ и по самом етимолошком значењу речи. Јер. „народ“ (од народити се) може да означава рођене једноплеменике, али и нарођене разне народности. А што Младеновић „притом мисли на унутрашњу заједницу која је само насилно могла бити раздвојена у различне спољне, политичке заједнице,“ то се мишљење не слаже с тим што смо још у почетку наше оцене изнели, да се о народу као једној историској категорији, као створеном појму о сродности и јединству, може говорити тек од слабљења феудалног система. По томе нису народности, нације као унутрашње заједнице током историје раздвајане, него су оне током историје стваране. Зато ни наш троимени народ није раније чинио ни политичку, спољну, нити етничку, унутрашњу заједницу, већ су временом из њихових племен-

ских заједница створене посебне три наше националне заједнице. То стварање је било извршено насилно, силом политичких, географских и културних прилика, које су доводиле до уједињавања племена у мање и веће државе, те су заједничким ширим животом створане југословенске као и северословенске нације. Стога се не би могло с Младеновићем рећи да је онај „срећан народ који је у свом развоју успео да сачува или да опет добије заједницу“, већ је срећан онај народ који је успео да створи такву заједницу, чије се унутрашње и спољашње везе поклапају. По томе се и за наше три народности не може рећи да је то „с малим изузетком после последњег великог рата био случај с југословенском нацијом“. Јер засад смо прилично далеко, можда и врло далеко, од тога да се може говорити само о југословенској нацији или народности. Напротив, само се може говорити о југословенском народу, у који спадају и све националне мањине у границама Југославије. Тако треба схватити „особености, које у том правцу карактеришу заједницу“, а које се „изражавају у душевном животу појединца“ (408). А по таквом схватању није у свему тачно речено да је „развитак у народној заједници трајан, вечит, никад не престаје.“ Јер и народне заједнице имају свој век, који се преживљује, те оне ишчежавају из живота.

Са животом и умирањем нација у чврстој вези стоји и култура, као што с националном заједницом и културом стоји унеколико у вези и развитак појединца. То „унеколико“ значи да развитак и сазревање личности од вредности премаша границе националне заједнице, те се развитак личности не може укалупљавати у национални развитак и национално васпитање, као што би то хтео Младеновић, налазећи да „личност од вредности добија свој смисао, своју вредност и свој циљ само у нацији“ (409). Томе противно говори сав интернационални живот данашњице по свима областима међународног живота како политичко-економског тако књижевног, уметничког, филозофског, научног, правног и моралног. Као у сваком другом тако и у овом погледу писац Опште педагогике запада у једнострасност, када чини опште поставке, те или неосновано и сувише генералише или избија на један крај, губећи везу с другим, и зато му се општи закључци показују погрешни, нетачни. У питању развоја и вредности личности неоспорно се пуна истина налази само у вези и допуни националног и интернационалног, никако само националног живота и развоја.

И као што је нетачно тврђење да се „до правилног схватања човечанске заједнице може доћи само преко породице и нације“, тако је нетачно да:

„правилно васпитање мора увек да буде и национално васпитање“ и да је „свако правилно васпитање васпитање за народну заједницу, дакле, национално ва-

спитање, а свако друкчије васпитање неприродно, нелогично, погрешно и у основи нереално" (410).

Кад се тако генералише, уопштава, онда се увек грешка прави на рачун принципа идентитета. У овом случају се бркају појмови васпитања за народну заједницу и национално васпитање. То писац не чини што не разликује те појмове, већ у погрешку пада што не пази на ту разлику. У овој сличну погрешку он пада и кад наводи примере уметничког стварања у оквиру националног живота и васпитања. Тако наводећи гусле и гајде за разлику инструмената увесељавања код нашег и других народа, Младеновић заборавља на разлику временом створену. Јер ако гусле и гајде не одјекују подједнако код нас и западних народа данас, пошто на западу уопште данас оне не одјекују, оне су некад могле подједнако одјекивати, кад су важиле као општи инструменти за забаву и увесељавање. А Вагнерови и Бетовенови музички производи, противно Младеновићевом схватању, несумњиво подједнако код културних народа покрећу сва лица која су подједнако музички образована, без обзира на то у коме су народу створени. Исто важи за пластичну уметност. А да писац Опште педагогике с принципом национализма запада у крајност кад процењује васпитна сретства, то се најбоље види по математици, којој он, као и свима другим наукама, приписује национално обележје (413).

Колико су Младеновићу у вољи крајњи закључци, који код њега редовно показују бесмислице, то се јасно види и у његовом учењу о развијању националног осећања. Наиме, ово се, по његовом схватању, показује као неопходност сваког васпитања, те се најзад истиче и као услов за стварање — разуме се у недогледној будућности — једне универзалне, опште човечанске нације! Зато каже:

„Замисао да ће вечни ток развитка довести до недогледног ступња, на коме ће цело човечанство постати једна нација, своди многе нације на једну, али не може бити без ње". (415).

Опет једна недогледна апсолутна вредност, сада једна универзална нација, као раније недогледни, апсолутни морал! То ипак за писца није интернационално већ универзално национално гледиште на васпитање, јер „не може бити без ње", тј. без нације!! Кад се „једна држава, један владар, једна црква у свету" сматра за утопију, за тешку заблуду, како се мора окарактерисати „замисао" о једној нацији, следствено о једном језику у свету?! Али, у остварење једне такве неостварљиве замисли не верује ни њен аутор. Јер он све оснива на исто тако немогућем националном васпитању, које је засновано

„на човековој вери у вечно трајање народа, из кога је поникао, и у вечне особености тога народа без страног мешања и кварења. Вечности тих особености поверава човек вечност себе самога и свога делања" (416).

Та вера у вечност једнога народа је исто тако једна неприродност и заблуда као вера у једну нацију која ће се створити из свих могућих

народности, те својом Отаџбином учинити целу земаљску куглу. Јер посве је позната истина да и народи постају и нестају, једни друге смењују као све другу у свету.

1) Напомена. Уосталом за саму једнострану педагошку теорију о ултранационалном васпитању, ништа се боље не може рећи од онога што је Н. Берђајев, у спису Хришћанство и класна борба, критикујући Марксову теорију, рекао за друштво и класе, само ако тамо имена друштво и класе заменимо именима заједница и нација:

„Човек је по Марксу само потчињена функција класе (читај: народа), човек је класно (читај: национално) створење до крајње своје судбине, до најинтимнијег свога духовног искуства и увек остаје класно (национално) створење у своме схватању и стваралаштву... крајњи логички номинализам према друштву (заједници)... Кад би стварно постојале само класе (нације), онда би класна (национална) борба ишла ка коначном распадању.... никакву целину а нарочито никакав смисао и разум за ову целину није могуће замислити као резултат слагања разнородних делова. Смисао и разум целине (заједнице) мора се уздићи над разнородним деловима (нацијама). То значи да је друштво већа стварност него класа (нација), ма да се овим ниуколико не одриче ни стварност класа (народности). ...Постоји и сама патологија борбе класа (нација) са њиховом суровошћу, неправичношћу и класним (националним) изопачењем истине... Класа (нација) је највише јединство и целина и за друштво и за личност. Личност добија све своје биће и сав садржај овога живота од класе (народности). ...Тако марксизам (фашизам, национал-социализам) неприродно спаја номинализам и атомизам са универзализмом. Утврђује се суверена стварност класе (народности), која потом мора да пређе у универзалну стварност социјалног колектива... Класа (нација) као целина која претходи деловима и одређује живот делова, као јединство, као праствар, постоји само у мислима а не и у бићу... Добри, паметни и племенити бивају само људи, а не класе (нације). И они су добри само зато што прелазе границе своје класе (нације) и савлађују класну (националну) ограниченост. Све су класе (нације) рђаве, свака је класна (национална) психологија грешна, она је супротна браству људи. А најстрашније је од свега, када ослаби осећање греха класне (националне) ограничености и класне (националне) користи. Свака класна (национална) учауреност је зло и с њом се ваља духовно борити. ...Маркс (Мусолини, Хитлер) је не само уочио жестоку борбу класа (нација), испуњену злобом и мржњом, већ се обрадовао чињеници те зле борбе, он је уочио у њој више добро, јер она поуздано води победи класе (нације) — месије. Она собом носи победу логоса. Кроз ту борбу класа (нација) — месија рационализује светски живот. Материализам, атомизам и номинализам Марксов (Мусолинијев, Хитлеров) ишчезавају и открива се друга његова страна — идеалистичка, панлогистичка, моралистичка и религиозно-митска. Марксова (Младеновићева) концепција класа (народности) носи само научну одећу, али је на њу имала пресудан утицај аксиолошка идеја класе (нације) месије... Идеја мирне сарадње и солидарности класа (нација) изгледа као лепа утопија... Свака класна (национална) психологија окива унутрашњег духовног човека, и парализује хришћанску савест и зато је ова осуђује.“ Она „никако није психологија месије и ослободиоца човечанства, већ психологија несрећа и понижења, које теже за компензацијом. Спенсер је негде рекао да је немогуће од оловних инстинката створити златно владање... Класни (национални) антагонизам и класне (националне) борбе отровали су људске душе страшним отровима: завишћу, мржњом и злобом... Лоренц Штајн сматра да друштво има природну тенденцију за стварањем неједнакости, да је кастински (национални) строј био победа друштва над државом и да је у старим друштвима (новим нацијама) баш друштво (национализам), а не држава, угњетавало личност. Зато по њему држава стоји изнад класа (народности).



Две су идеологије овде у питању: једна државе и друга нације. Младеновић заступа прву насупрот другој, те неће државу која је изнад нације — за народ, без обзира на националност народа. Он хоће, у духу тоталитарних држава, да државу потчини једној нацији, као марксисти једној класи. По супротној идеологији пак, држава се може и треба да одвоји од нације, да се нација апстрахује од државе. Јер за постанак и опстанак државе нису биле нити су неопходно потребне националне снаге. Истина је да ове могу досекле служити јачању државе. Али, како национализам лако прелази у шовинизам а овај утире пут империализму, то националистичка држава врши „насилно униформисање“, чини насиље у натурању државне вере, националног језика и националних крштених имена националним мањинама. И не само да национална држава допушта и чини свако зло кад је у питању „национално добро“, него она у своме заносу за величином своје нације срља у тешке међународне заплете и сукобе, а свој народ гура у пропаст. Међутим, у једној ненационалној држави наместо националног врши се само патриотски култ, који не премаша границе државе, те не врши нити народ подноси нацистичко зло. По овој другој идеологији не би се зато ни у Југославији плански проповедало и радило на стварању једне „југословенске нације“, остало би се при југословенском народу са три и више његове народности, те би се гајио култ југословенске државе и развијао југословенски патриотизам.

Да Младеновићева Општа педагогика доиста заступа једну погрешну политичко-васпитну идеологију, томе је довољно за доказ споменути на раније, у почетку наших излагања наведене речи немачког песника Хелдерлина, који препоручује да се закон државе „узме и стави на срамотиште“, а опомиње на грех онога „који државу хоће да учини моралном школом“ и уверава да народом „држава не може да заповеда“¹⁾ У прилог такве једне концепције васпитања иде и велико пишчево одушевљење немачким филозофом и великим шовинистом Фихтеом, који у својим „Говорима немачкој нацији“ износи план васпитања немачког народа, од кога треба очекивати препород човечанства. Јер, по томе немачком филозофу, „немачки народ је једини народ новог времена који је одржао свој живи језик — француски је мртав — и уздигао га до истинитог стваралачког песништва и слободне науке.“

По узорима та два Немца, једног песника и другог филозофа, Младеновићева педагогика отвара нам „видике за схватање битности и задатке националног васпитања.“ А какве путеве она препоручује за остварење тога задатка, од којих један води кроз језик, показују ове речи:

¹⁾ Види: „Учитељ“ за Јануар 1937. стр. 329.

„Отуда и књижевни језик, који се постепено не развија из живих наречја у самом народу но се намеће путем штампе, школе или на други начин, не може да замени живи говор нити да постане прави израз народног живота. Само онај књижевни језик, који се природно развио из првобитних наречја и диалеката народних, може уистини да постане израз народног језика и да добије ознаке правога народног језика“ (420).

Бољи се пример не моће навести за доказ неоснованог пишчевог једностраног натезања на принцип природности и првобитне активности, насупрот принципу културе и култивисања духа индивидуе и заједнице. По таквом своме гледишту писац замера начинима којима се спречава да се књижевни језик развија онако како се не развија ниједан књижевни језик: природно из диалеката и наречја, те би хтео да се то поправи, како би и књижевни језик добио „ознаке правога народног језика.“ На тај његов захтев могао би му сваки бољи матурант поставити питање: Да ли му је познато да књижевни језик, и по своме бићу и по своме постајању и развоју, чини сасвим другу категорију према „правога народнога језика“, који своје изражаје налази у диалектима и наречјима? Јер књижевни језик припада категорији културе, а не природности, и показује се као једно више културно биће. Зато не треба погрешно тумачити познати Вуков позив: „Пиши како говориш!“ Ту поставку не треба разумети у смислу једностраног „како јест“, већ је схватити у смислу диалектички надмашене противности јест — треба. По тако уједињеној овој супротности бића и вредности Вуково правило би гласило допуњено: Пиши како треба да говориш!

Премда је ствар постајања и развијања књижевнога језика посве добро позната, зато што се у његову животу налази врло подесан пример важности контраста и хармоније, искључења и допуне основних животних противности биће — вредност, принципа природности и културе, вредно је погрешном учењу Младеновићеве Опште педагогике додати мало иначе излишног објашњења. Наиме, „природни језик наречја и диалеката“ нешто је што се само собом развија, те показује нешто што јест, док књижевни језик чини нешто што се дотерује према законима и правилима, и како, према овима, треба да је. По томе се књижевни језик у првом реду ствара вештачким начинима: пре свега се узима, бира из једнога наречја, које се потом култивише и намеће. Према томе мора бити сасвим погрешно пишчево схватање да „југословенски језик“ (?) треба да се природно развија из више живих наречја! И при свој тој немогућности Младеновић, који „пажљиво посматра тај развитак од ослобођења до данас, већ запажа осетне напетке у правцу природнога стапања и пречишћавања“! Он дакле „запажа“ управо нешто што се противи могућном запажању: да књижевни језик (у овом случају „југословенски“) постаје начином природнога стапања диалеката. Такво његово „запажање“ доказује „заблуду“

која је досад владала у науци о језику и теорији књижевности: да књижевни језик постаје усвајањем и освајањем једног диалекта и језика на рачун оних који су изабраним и натураним наречјем и језиком потиснути. Међутим такво схватање, а не запажање, противи се истини да је српски језик, ако се хоће и српско наречје, постао српско-хрватским књижевним језиком, а зато се није могло ча, кај и што стопити уједно.

Изводећи своју теорију развитка књижевног језика по принципима природности и права, насупрот принципима културе и силе, по којима уистини постаје и развија се књижевни језик, Младеновић нетачно објашњава и мешање страних речи у обичном народном говору, налазећи да је то мешање у нас наступило насилним путем, као „последница некадањег наметања страних језика у школи и јавној служби“. Може и то унеколико бити тачно, али је у много већој мери то мешање ствар самог живота ван школе и јавне службе. И не само да се ово овде и оно горе речено о току живота народног и развитка књижевног језика противи истини науке о језику него се противно показује и самом укусу научног расправљања овакво наивно и посве банално причање:

„Не само да се поједине стране речи без потребе увлаче у народни језик него није ретка појава да се у међусобном општењу наизменично говоре реченице на народном и страном језику или језицима (говори се тако, да се нпр. почне народним језиком, па се пређе на немачки, онда опет на народни, па на маџарски итд. Они који тако чине сматрају да дају доказ о свом „образовању“ и „отмености“ кад тако говоре или кад страни језик уопште претпостављају народном. У истини пак таква лица показују само недостатак националног осећања: ма колико она иначе парадирала национализмом, он је код њих површан и спољна варка, којој у дубини душе ништа не одговара. Отуда произлази задатак не само за све организовано васпитање него и за остало државно старање да сузбија то изопачавање матерњег језика. Позивање на грађанску слободу или чак и на политичку толеранцију бесмислено је у овом случају, јер се постављеним захтевом управо враћа слобода, која је под туђом владавином и страним утицајима била вековима спутавана, па се навике, наметнуте и принудно одржаване у том стању потчињености странцима, задржавају и у националној држави због нехата, предрасуда, лакомислености и недовољног васпитања уопште“ (421).

Такво учење припада националистичкој пропаганди, а не науци. Јер ова таквим излагањима само губи у своме угледу и ништа садржајно вредно не износи. Па и сама ништавна садржина показује такав облик да то зачуђује, као што је из горњих редова ова реченица: „Они који тако чине сматрају да дају доказ о свом образовању и отмености кад тако говоре...“ Колико таквој једној конструкцији речи недостаје у форми реченичног склопа, толико је логички чудновато изведен закључак по коме се због једне локалне повреде народног језика захтева ништа мање него мобилизација целокупног „државног старања

да сузбија то изопачавање матерњег језика". Такво учење спада у задатке које има Гебелс у Немачкој, али оно не припада педагошкој науци, осим ако се хоће да се и она национал-социализује. Исто такав се показује захтев по коме се тражи јуриш „на грађанску слободу и политичку толеранцију“, кад се поставља и таква једна теорија чудне логике, по којој се формално одузимање слободе правда тобож стварним враћањем слободе!

Милош Р. Милошевић

РУСКА ПЕДАГОГИКА У XX ВЕКУ

§ 5. Сад прелазимо на правац руске педагошке мисли, који смо раније назвали романтички правац и који је везан с именом Лава Толстоја. У развићу Толстојевих педагошких идеја треба разликовати два периода: рани и позни, међу којима стоји епоха његовог формирања религиозног схватања света и сурове, беспоштедне критике савремене културе. На тај начин пред нама стоје два комплекса Толстојевих педагошких идеја: један се може с пуним правом окарактерисати као крајњи педагошки индивидуализам, који прелази у педагошки анархизам, а други као заострени педагошки морализам с религиозном осеченошћу. Услед тога Толстојев утицај у руској педагошкој мисли такође је добио двојаки карактер: он је ујединио како праве толстојевце са свима њиховим типичним цртама, тако и оне мислиоце и педагоге, који су се слагали само са Толстојевим русоизмом, његовом ватреном заштитом индивидуалности и његовом критиком савремене културе.

Док је Кант говорио о „радикалном злу“ човечје природе, Толстојев русоизам се своди на радикално добро човечје природе. Овај мотив ране Толстојеве педагогике био је увек необично близак руској свести. Истина, педагози 60—70 година прошлога века нису поклањали озбиљну пажњу Толстојевим мислима, али после неколико десетина година кад се толстојевство појавило као одређени морално-религиозни правац, оно је створило и за Толстојеве педагошке погледе пространу могућност развића и утицаја. У самом почетку XX века група Толстојевих следбеника ствара (на челу с И. И. Горбуновим Посадовом) издавачко предузеће „Посредник“; формирање ове групе подударало се са широким утицајем Толстојевих моралних и филозофских идеја. Као пример, који илуструје овај правац, наводимо историју тако званог „Дома слободног детета“. У почетку XX века при Московском Педагошком друштву (које се налазило на Универзитету) образована је група лица, која су пре тога радила у комисији за питања моралног васпитања, па се онда издвојила у нарочиту „комисију породичне школе“. Од лица, која су радила у овој комисији, образоване су две групе: једна је основала дечји врт, а друга се бавила организацијом

„породичне школе“, доцније „Дома слободног детета“. Ми нећемо следсвати за радом ове комисије и њеним предузећима, као што нећемо следовати и за практичним корацима треће групе, која је створена под утицајем американских педагошких основа, нарочито друштво „Сетлемент“. Судбина педагошких почетака ове три групе врло је интересантна и сведок је за те идеје, којима је само дело било сдушевљено. Али за нас је важније да објаснимо саме идеје, ту педагошку замисао која се налази у основи ових почетака. При излагању ових идеја, ми ћемо због краткоће чланка, ујединити у једну групу неколико праваца који су живели једном истом вером у истину слободног развића детета. Ове правце означимо идејном заставом, која је обележена у органу који је био спроводник ових идеја, наиме у часопису „Слободно васпитање“. Иако су и други педагошки органи тога времена давали много места идејама слободног васпитања (нарочито часопис „Весник васпитања“), ми имамо довољно разлога да окарактеришемо сву групу, о којој је реч, као групу „Слободног васпитања“. У њу уносимо толстојевце: Горбунова-Посадова, Горбунову-Посадову, Венцелја који је близак толстојевству (најозбиљнији теоретичар групе), С. Н. Дурилина, који се тада одвојио од толстојеваца, а тако исто Шацкога, А. И. Зеленка, Л. К. Шлегера, супруге Н. В. и М. В. Чехове и Фортунатове.¹⁾

§ 6. Општи принципи „Слободног васпитања“. — Полазна основа педагошких конструкција целе групе, која се ујединила око идеје „слободног васпитања“, јесте вера у стваралачке силе детета, у његовој унутрашњој тежњи за открићем својих сила и вера у то, да у том открићу дететових стваралачких сила сваки спољашњи, чак и најблагогтворнији утицај има дејство кочнице. Ослобођење детета од сваког спољашњег утицаја, отстрањивање сваког начела ауторитета у односима одраслих и деце и остављање пуног простора за саморадњу и иницијативу дететову, све је ово у ствари педагошко преношење Русовљеве идеје о „радикалном добру“ дечје природе и благогтворном значењу потпуне слободе у природном цветању дечје душе. Један од педагога групе слободног васпитања овако се изразио: „дечје наклоности у почетку су увек управљене ка добру, али с узрастом добре наклоности почну да ишчезавају: очевидно да је крив утицај одраслих“. Венцел, који најдоследније и најсмишљеније брани идеју

¹⁾ Из велике руске литературе о Толстоју као педагогу, истичем: Ашевски, Лав Толстој као педагог у критици седамдесетих година „Руска школа“ 1915. Капћерев, Историја руске педагогике гл. 25, 26 и 27; многобројни чланци у часопису „Слободно васпитање“. У совјетској педагошкој литератури појавило се доста чланака који су посвећени Толстоју, али нарочито издвајамо чланак Шацкога („Народни учитељ“ 1928 г. № 9). Страна литература о Толстоју као педагогу, тако исто је значајна, нарочито американска.

слободног васпитања, пише следеће: „дете осећа потребу за картом магном слободе, зато треба у њему поштовати слободу човечје личности, јер се она у њему скрива... Детету у породици мора бити гарантована та иста слобода којом се користе и одрасли чланови породице. Ако ми хоћемо да васпитамо слободне људе, онда морамо тежити уништењу и одбацавању сваког личног ауторитета“. На другом месту исти писац пише: „савремена школа, пошто је уништила природну потребу у детету, успављује његов интелект, замењује потребу принудом, слободно напрезање праћено осећањем среће замењује се тешким и претешким радом“. „Школски живот у целини је саграђен на принуди и апсолутно је супротан природном животу, који се слободно открива и развија“.

Венцел и други писци неуморно славе велике могућности које су скривене у деци и које се зато не откривају, јер им није дата слобода. Зато они принципијелно изгоне сваку принуду из васпитања и искључују сваку казну. У пројекту једнога педагога тог правца налазимо и сво место: „никакве кажњиве мере безусловно се не допуштају. Једини начин да се утиче на ученика, то је убеђивање (које он није обавезан да слуша) и искључење из школе“. Као одговор на сумње у могућности да се створи школа без принуде Венцел пише: „идеал школе је потпуно отстрањење сваког принудног начела и школа је утолико савршенија уколико је мање принуде“... Ту се пак Венцел омеђава од принципијелног анархизма у педагогици и пише: „отстрањивање принудног начела ниуколико не значи да се васпитач отказује од активног мешања у васпитање и ниуколико не води у пасивност“. „Али место да утиче непосредно на воспитаника, васпитач утиче на околну средину... користећи метод посредног утицања.“

Разумљиво је да у систем слободног васпитања може да уђе само „природна дисциплина“ чије је принципе систематски изложио Херберт Спенсер. Толстој је усталом нагласио овај принцип још у својим записима о Јаснопољанској школи, а у групи „слободног васпитања“ сви деле исто мишљење. Горбунова-Посадова у својој брошури „Дом слободног детета“ признаје следеће: „Ја, као и други учасници Дома слободног детета често сам падала у очајање због нереда, ларме, несташлука и свађа дечјих“. Необично је поучан други чланак у истој брошури, који је написала И. В. Кистјаковскаја, једна од наставница „Дома слободног детета“. Овде је необично убедљиво откривена анализа принципа потпуне слободе, на коме је био саграђен „Дом слободног детета“. Овде је врло важно, да је иницијатива за отклањање овог принципа долазила од саме деце. „Сав позитиван рад дечјих скупова, примећује Кистјаковскаја, јесте одрицање тога схватања принципа слободе, који је у почетку владао: слобода је прожета начелом обавезе за све и одговорношћу свакога пред свима“.

Проглашење принципа самоактивности и пуне слободе испољило се у одбацавању сваког израније састављеног програма школског рада. За читав овај правац карактеристично је то, што он хоће да привуче децу на активно учешће у организацији школе. Док једни скромно захтевају да „деца буду посвећена у план предавања“, други већ траже да деца „имају право да одлучују у избору наставних предмета“. Једна учитељица је изразила уверење да само мала деца не могу учествовати у изради програма, али да се она поступно морају уводити у тај посао, јер им се ништа не може натурати, већ им се све мора предлагати. Зато не сме бити никаквог обавезног групирања. „Идеал школе био би постигнут, пише Венцел, кад би дете могло да прелази од једног предмета на други по личној увиђавности и жељи и да узима од сваког предмета колико му је потребно“.

Овде се позитивни задатак школе формулира као развиће стваралачких снага, које се налазе у детету. У чланку, који носи карактеристичан назив „Идеална школа будућности“ („Слободно васпитање“ 1908—09, № 8“), Венцел формулира позитиван задатак школе у овим речима: „метод рада мора бити метод ослобођења стваралачких сила у детету“. Овде је необично карактеристична мисао о нужности „ослобођења“ стваралачких сила, које као да су везане у обичном школском животу. На другом месту Венцел пише: нова школа „нарочито мора гајити стваралачке силе у детету“. Сви васпитни задаци морају бити потчињени овом вишем циљу — развићу стваралачких сила, посебице стваралачке воље у детету. Централно место у школи мора заузети развиће воље или свесне стваралачке активности.

У најтешњој вези са целокупном овом структуром мисли стоји крајњи социјално-педагошки утопизам или вера у то, да се кроз школу може преобразити сам живот. У основи педагошког утопизма увек се налази мотив целосне школе, тј. савлађивање тих вештачких преграда, које деле школу од живота. Али уједно са слободом за педагошком маштом кроз педагошки утопизам добија свој израз и социјално маштање, тражење путева за остварење социјалног идеала.

У групи педагога које је окупила застава „Слободног васпитања“, оба ова мотива педагошког утопизма брујали су необично јако. Навешћемо одломак из уводног чланка уредника „Слободног васпитања“ И. Н. Горбунова-Посадова у првој свесци часописа (1907—08): „Нова школа биће место за слободан рад, за слободно општење између деце и оних који хоће да им помажу... У новој школи неће бити места никаквој принуди, никаквом насиљу над дечјом душом, ма у име чега се то спроводило. У новој школи тежи се томе, да се поруше зидови који деле школу од живота... Реформа живота и реформа васпитања нераздвојно су везане и морају ићи руку под руку“. У већ поменутом чланку „Идеална школа будућности“ Венцел пише: „Ово неће бити

школа, већ „Дом слободног детета“, у коме се не мора говорити о наставном плану, већ о плану живота“. „То мора бити мала педагошка заједница, која се састоји од деце, руководиоца и родитеља. Дом слободног детета мора бити не само место учења, но и место живота, мора бити радионица... мора бити мала привредна јединица, мала радна асоцијација“. Ово растварање школе у животу необично је карактеристично за сав циклус идеја датога правца, који садржи основну мисао педагошке утопије.

Бранисци „слободног васпитања“ критикују савремену школу за то, што она „дресира децу у циљу прилагођавања постојећем друштвеном режиму“... Ми ћемо доцније видети како се развио овај мотив у совјетској педагогици. Али за групу „Слободно васпитање“ на првом плану су стајали педагошки а не социјални мотиви, тачније речено: правилно васпитање, како га схвата дати правац, јесте нужна база за социјално преуређење. И. Н. Горбунов-Посадов писао је на једном месту ово: „школа која је постала братска заједница с децом нових учитеља-пријатеља њиховог детињства, место дечјег рада и стваралаштва, постаће нови ступањ за царство братства старијих и млађих“. „Прави кључ за чврсту реорганизацију друштвеног строја на новим начелима, читамо у Венцелја — јесте слободно васпитање и образовање све деце без изузетка“. „Само уколико школа у својој организацији отеловљује идеалну структуру друштвеног живота, утолико она васпитава у својим питомцима претставнике правога друштвеног живота“, пише Венцелј на другом месту.

У овој педагошкој утопији њен аутор даје велико место дечјем продуктивном раду: ценећи високо радно начело, он хоће да оно не буде само методички принцип, наставни предмет, већ да буде слично раду у животу, тј. да израсте из реалних потреба и да има производни карактер. У једном чланку Венцелј пише следеће: „у школи будућности продуктиван рад је основно и главно дело. Дечји продуктивни физички рад је стварно савршена нова реч у педагогици и његово остварење у што ширим размерама позвано је да изведе читав радикални преврат у целскупној области васпитања и образовања. Не треба преносити радионице у школе, читамо у том чланку, већ школу треба пренети у радионице. Међутим, продуктиван рад не треба схватити у економском смислу, али он обухвата те облике рада који су везани са задовољавањем природних нормалних потреба“. Кистјаковскаја, у поменутом чланку о Дому слободног детета, меланхолично примећује да „све што је било постигнуто у смислу уједињења дечјег умног и физичког рада, није било уједињено на основи продуктивног рада, о коме се у почетку маштало“. Неопходно је да се подвуку херојски покушаји читавог низа наставника који су створили експерименталне школе за проверавање и удубљивање радног принципа. Поменућемо

два интересантна покушаја, о којима се може наћи података на страницама часописа „Слободно васпитање“. Први покушај, почет је од Е. Фортунатове, Л. Шлегера и А. Фортунатова (види чланак „Из огледа једне есперименталне школе“ „Слободно васпитање“ 1910—11 и 1914—15), био је интересантан као „проверавање принципа стваралачке очигледности и раднога начела“. Сама школа била је основана 1909 као педагошка лабораторија. Други оглед је извршила г-ђа Кондакова, чија је школа живела свега годину дана (извештај о њој такође види у часопису „Слободно васпитање“).

§ 7. Како су стајала питања духовног васпитања у систему идеја слободног васпитања? Овде је врло важно да се помене о оним Толстојевим погледима, које је он имао последњих година. Док је у периоду Јаснопољанских експеримената Л. Толстој био за принцип целокупне, безграничне слободе, после дсживелог духовног прелома питања моралног и религиозног поретка одређују читаво његово схватање света, па се то одзива и на његовим педагошком погледима. Толстој истиче у основи васпитања принцип служења Добру и самоусавршавање. Непосредно пред смрт он је о томе казао своју реч на страницама „Слободног васпитања“; тамо су наведени изваци из његових дела и писама, који се тичу васпитних питања. У свима овим одломцима Толстој одређено и ватрено ступа у заштиту религиозне педагогике, тј. у заштиту њеног религиозног заснивања и прожимања религиозним начелима основа целокупног школског и васпитног рада. Разуме се, да су Толстојеве присталице ишле за њим, али у групи сарадника „Слободног васпитања“ постојао је и други правац, чији је најјаснији претставник био Венцел.

Основна мисао њвог схватања педагошких питања у Толстоја може да се изрази следећим речима: „у темељ васпитања мора да се постави религиозно схватање живота“. „Задатак васпитања је, примећује на једном месту Толстој, не у томе да васпитава децу за садашњицу, већ за будућност, за што је могуће боље стање људскога рода“. Зато је нарочито важно у васпитању развијати духовне силе дететове, ослобођавајући га од свега површног и условног: „све васпитање је везано са сугерирањем добра“. Као што видимо, Толстој отступа од принципа апсолутне слободе и захтева да се сав васпитни рад потчини вишим религиозним принципима. Ту Толстој исказује једну другу своју мисао: „да би васпитање било успешно, потребно је да васпитачи не престају да васпитавају себе. Васпитање је сложен и тежак посао само дотле, док ми хоћемо, не васпитавајући себе, да васпитавамо своју децу или неког другог а кад се ово схвати, онда се укида само питање о васпитању и остаје само питање живота: како сам треба да живим“. За „Слободно васпитање“ Толстој је написао нарочити чланак „О васпитању“ („Слоб. восп.“ 1909—10, № 2),

у коме спроводи ту исту мисао и наводи речи, које потврђују његов став, да „разумно васпитање само је и могуће ако се у његову основу стави учење о религији и моралности“.

Религиозно заснивање педагогике подударно се у Толстоја с мотивима целосне идеологије, с захтевом да се школа тако приближи животу, да би покретне силе школе били захтеви самог живота, а не нарочити захтеви. Мисао, да се васпитавати други могу само онда кад се сам васпитавао, а васпитавати себе значи тражити за себе истину и отелствљавати је у животу, ова мисао и образује принцип целосне педагогике и не зна за педагогику одељену од живота.

Толстојеве идеје развијао је његов присталица И. Н. Горбунов-Посадов, а тако исто и Н. С. Дурилин, који је доцније постао православно свештеник. У корист религиозног правца у васпитању изјаснио се и део припадника слободног васпитања; значајан део устао је против религиозног елемента у васпитању. „Под заставом савременог, тако названог, религиозног васпитања, читамо у једног писца који се бави педагошким питањима (Е. Лозински, Религиозно начело у животу и васпитању. „Весник васпитања“ 1907 г. № 7), врши се мучилачки и до дубине душе негодујући процес деморализације детета“. Борба против религиозног васпитања углавном је одређена одбацавањем црквеног религиозног васпитања. Ово се нарочито јасно види у Венцелу, који уопште узето није противник религије, али и у тој области брани апсолутну слободу детета. Његова књига „Етика и педагогика стваралачке личности“ (1912) развија идеју слободног религиозног стваралаштва у деце. „У име развића стваралачких сила у детету, пише он, ми морамо употребити сва своја напрезања да бисмо подрили у човечанству веру у апсолутну истину“. Место овога Венцел (као Лесинг у своје време) истиче на први план тражење истине, која стимулира стваралаштво и позива сваку личност да иде сопственим путем у утврђивању идеала. „Циљ моралног васпитања, примећује на једном месту Венцел, никако се не налази у сугерирању добра, већ у буђењу дететове самосталне и слободне воље, оригиналног моралног стваралаштва за које је наш идеал само материјал, који се слободно и стваралачки прерађује у више форме“. Важне су још и следеће речи. „Ми се морамо чувати од тога да сматрамо дете слободно само зато, што смо се одрекли од своје власти над њим. Сама ова околност још не ствара дете слободним, јер њега стежу ланци и других врста. Наш задатак није у томе да објавимо да је дете слободно, већ у томе да му помогнемо да фактички и стварно постане слободно дете“. У овим речима Венцел обележава врло важан и тежак задатак васпитања за слободу; из овог задатка следују такве особитости педагошког утицања, које се никако не могу сместити у систем потпуне слободе. Али Венцел се не задржава на овој тешкоћи.

Венцелъ наглашава, да се његово схватање слободног васпитања никако не везује с крајњим индивидуализмом. Међутим, његово гледиште је тешко друкчије протумачити сем у тоновима радикалног индивидуализма: ово се нарочито лепо види из оних места где Венцелъ говори о религиозном васпитању. „Религиозно васпитање, пише он, мора бити слободно, оно не треба да поставља себи циљ да у дете унесе неку ортодоксалну религију, ма како високи тип она претстављала: оно мора помоћи детету да створи стваралачким путем своју сопствену религију. Само лична религија, стваралачки створена самом индивидуалношћу... може се назвати религијом у правом смислу те речи“. Разуме се, Венцелъ развијајући овај апсурдан став (јер суштина и функција религије само и може да буде у томе, да она сједини човека с оним што је више од њега, према томе „стваралачко стварање религије“ претставља апсурд), не боји се да дође до краја своје мисли. Зато се не треба чудити, што Венцелъ у једном чланку признаје деци право да „бирају себи непосредне васпитаче и да се одричу и одлазе од својих родитеља, ако се они покажу као рђави васпитачи“.

(Наставиће се у следећој свесци)

Василије Зјењковски

УЧИТЕЉЕВА ПРАКСА

ПОДЕСАН НАЧИН КОЈИМ ЋЕ УЧИТЕЉ ИСПИТАТИ ЗАВИЧАЈ

11. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ПРИРОДНО-ИСТОРИСКИ УСЛОВИ ВЕЛИКОГ ГАЗДИНСТВА

1. Земљиште великог газдинства.
2. Земљишта за посебне културе (пшеница, кукуруз, ливаде, шуме и др.).
3. Даљина од железничке станице, од града, од паробродског пристаништа.
4. Историски преглед великог газдинства (наслеђе, куповина, размена, беглучко итд.). Промене у општем карактеру његовом (на пр. прелаз од селске у приватне или друкчије, прелаз на разне системе плодореда итд.).
5. Општа конфигурација тог газдинства. Фигура земаљске површине, састављање плана већих газдинстава.
6. Топографија: јаруге, брежуљци, наноси и др.
7. Врсте земље. Подесна за обраду или не. Каква се побољшања врше.
8. Орографија: начин наводњавања, реке, мочвари, језера, бунара. Врши ли се вештачко наводњавање. Водне задруге.

9. Флора: описати флору корисног земљишта, врсте дрвета, траве, шумске и пољске траве. Траве паразити и полупаразити.

10. Фауна: дивље животиње, рибе, гмизавци, инсекти — штетни и корисни. Начин борбе с штеточинама.

11. Клима. Почетак пролећа. Кретање леда реком. Талог водени лети, зими, у пролеће и јесени. Ветрови, град, слана. Осцилирање у температури (највиша, средња и најнижа). Почетак и завршетак пољских радова. Први мраз и дебљина снежног покривача.

12. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ЕКОНОМСКИ УСЛОВИ ГАЗДИНСТВА

1. Средњи проценат родности у газдинству за последњих пет, десет, двадесет година према свакој биљци: у зрну, слами, сену итд.

2. Општа слика економије реона. Описати реонску домаћу индустрију и преживеле занате. Величина средње зараде. Главно занимање у реону. Заводи, индустрија. Систем привреде. Плодоред. Главна врста хлебних биљака. Начин обраде земље, усева и неге биљака. Главни одељци привреде. Општа слика стања одгајивања животиња, повртарства. Однос насеља према побољшању пољопривреде.

3. Тргови. Опис главних и месних тргова. Базари и годишњи сајмови. Какви се производи и еспапи, углавном, производе у реону и из њега извозе? Главни предмет увоза.

4. Општа схема саобраћајних путева. Опис железничких станица. Водени путеви, сеоски путеви, друмови. Подесни и неподесни путеви за саобраћај.

5. Становништво. Састав племенски становништва. Број људи и жена. Број домова. Како су обезбеђени земљом, стоком, инвентаром. Сталешка диференцијација, степен антагонизма између сталежа и група. Општи културни ниво становништва. Традиције у начину живота и особитости, које су најмаркантније за начин живота датог реона.

6. Радна снага. Број беспослених надничара. Облици рада у реону. Средње цене рада за људе и жене. Цене пољопривредног рада. Кретање цена између зиме и лета.

13. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ЗЕМЉОРАДЊА

1. Чија је земља: сеоска, општинска итд. облици колективног искоришћавања земље.

2. У коме је степену развијена земљорадња. Број ектара под усевом.

3. Описати типове пољопривреде.

4. Хлебне биљке. Главне и допунске.

5. Друге биљке, осим хлебних, које сељаци сеју.

6. Време сетве и жетве разних хлебних биљака.

7. Циклуси пољских радова за сваку биљку. Припремање за сетву. Типови ђубрења земље за сваку врсту биљке. Распоред рада између мушких и женских.

8. Предохрана средства при сетви и сађењу, да би се избегло трулење класова, кромпира итд. Практична правила којих се држе.

9. Практична правила у раду, на пр., кад жњу пшеницу — зрелу или не, за време росе, или избегавају кад ветар дува.

10. Како штите усев од хладноће, кише, штеточина (гусеница, мишева и др.) и од крадљиваца.

11. Оруђа за земљорадњу и њихово устројство.

12. Којим животињама ору, њихова запрега.

13. Начин наводњавања поља (да ли вештачки?).

14. Статистички подаци о количини жетве по врстама хлебних биљака: средње цифре за годину, пет, десет година.

15. Како се чувају зрна хлебних биљака и њихова утилизација (процент на употребу, за продају, на пиће итд.).

16. Мере које су прихватили домаћини ради подизања културе пољопривреде (замена ђубрета (гнојива) другим врстама, нова оруђа у обради поља, трактори итд.).

17. Где је земљиште општинско (селско) показати кад се и којим начином врши подела земље (по јединкама или друкчије). Колико долази на једно лице.

18. Новине у земљорадничком начину живота сељака после уједињења. Кад се појавила дрљача, плуг, сејалица, жетелица?

19. Како се новине уводе?

20. Свеци покровитељи сељака и верски обреди у вези са земљорадњом.

21. Земљораднички календар.

22. Опажања народна о летини, времену, жетви, обради лана, конопље итд.

23. Веровања у вези с пољским радовима.

24. Веровања о међама, границама, стубовима итд.

14. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ЛИВАДАРСТВО

1. Врсте ливада у датом селу (шумске, ритске, брдске).

2. Број пасишта и утрина за стоку.

3. Ливадске биљке и квалитет траве.

4. Како се побошљавају ливаде. Вештачко сејање трава.

5. Обрачун кошидбе и прихода од ливада и утрина.

6. Како се чувају ливаде: типови ограде.

7. Календар сељака ливадара.

8. Народни речник за ливадске биљке.

9. Народно сујеверје и народна медицина у вези с ливадским биљкама.

10. Да ли има промена у ливадарству после уједињења?

15. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА : ШУМАРСТВО

1. Даљина шуме од села.

2. Састав шуме: белогорица, црногорица, измешана.

3. Засађују ли дрвета?

4. Зашто секу дрвета: за своје потребе, општинске, за продају, школу итд.

5. Како се искоришћује подесно шумско земљиште и зашто. Лов, скупљање печурака, јагода итд.

6. Постоји ли систем у сечи шуме?

7. Начини чувања шуме.

8. Календар сељака-шумара.

9. Народна веровања у вези с шумом, шумска демонологија, песме о шуми, приче, легенде итд.

10. Да ли је уједињење донело промене у шумарству и које?

11. Има ли успомена које се односе на грађење старих лађа од шумског дрвета у том крају. О пожарима шума итд.

16. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊЕ: ПОВРТАРСТВО И ВОЋАРСТВО

1. У којој су мери развијени повртарство и воћарство? Да ли су део домаће или трговачке привреде?

2. Систем те привреде. Где су распоређени вртови и воћњаци, пред кућа или одвојено? Како се обрађују површине у врту и воћњаку под културама? Плодсрод у врту.

3. Повртарство. Које се поврће највише гаји. Начин сејања, сађења, гајења, бербе и употребе производа. Како се гаји повртњак за семена, за поврће, за лековите биљке итд.

4. Воћарство. Врсте плодних дрвета. Начин сађења, неговања, бербе и употребе. Рад по сезонама: у младом воћњаку, у старом, у расту.

5. Средњи статистички подаци бербе у воћњаку и врту.

6. Како се чувају и искоришћавају: поврће, јагоде, воће.

7. Ступањ развића нарочитих биљака (хмељ, дуван, цикорија, мак итд.).

8. Да ли се повртарство и воћарство развија или слаби и узроци тих појава.

9. Инвентар воћара и вртара (опис, цртеж и модел алата).

10. Потпун народни речник за поврће, воће, цвеће и јагоде.

11. Календар сељака вртара и воћара.

12. Веровања при сађењу воћака, поврћа и цвећа.

13. Приче о дрвећу, цвећу и јагодама, њиховом пореклу, цветању, значају за људе и о медицинским и магијским особинама итд.

14. Новости унете после уједињења у повртарство и воћарство (нове биљке, нарочито декоративне итд.).

15. Особито обратити пажњу на увођење топлих леја и стаклених башта. Подробно их описати, као и културне биљке које се у њима гаје.

17. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ПЧЕЛАРСТВО

1. Ступањ развића пчеларства у месту.
2. Где се налазе шумски пчелињаци.
3. Статистика шумских пчелињака или појединих кошница.
4. Начини вођења пчеларства, гајење пчела лети и зими, типови кошница.
5. Количина и квалитет меда.
6. Опис модоносних биљака у околини.
7. Време главног вађења меда. Алати и машине за вађење меда из саћа.
8. Време ројења пчела и карактер ројења.
9. Болести пчела и непријатељи пчела.
10. Свеци заштитници пчела и веровања у вези с пчелама.
11. Календар сељака пчелара.
12. Каква су побољшања увели сељаци у пчеларство после уједињења? Сеју ли нарочите медоносне белке?

18. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ГАЈЕЊЕ ЖИВОТИЊА И СТОЧАРСТВО

1. Ступањ гајења животиња у том месту и његов карактер (за потребе газдинства или за продају).
2. Домаће животиње и стока уопште.
3. Које врсте животиња највише има (средња статистичка слика)?
4. Који је начин неговања стоке највише раширен. Где се стока држи код куће или даље? Како су удешене појате, обори, живинарници итд.
5. У случају селидбе, показати, на каквим се просторијама врши селидба.
6. За рогату марву означити степен користи (количине млека од једне муже) и начин искоришћавања млека (масло, сир, кајмак).
7. Исто за друге врсте животиња: свиње, коње, овце, козе, зечеве, живину).
8. Како се стадо чува од кише, града и снега, грабљивих животиња и зломишљеника (реалних и из области веровања, молитве, чарања итд.).
9. Начини лечења стоке од разних болести.
10. Средства за повећање сточарских продуката (млека, носивости јаја, добијања вуне итд.).

11. Имена и надимци животиња.
12. Календар сточарев и белешке о животињама.
13. Свечи заштитници сточарства и религиозни обреди у вези са сточарством.
14. Веровања при изгоњењу стоке, пастирски обичаји и обреди.
15. Приче о животињама итд.
16. Како се дресирају животиње за специјалне циљеве.
17. Да ли је ослобођење унело неке новине у гајење животиња и сточарство у датом месту.

19. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ЛОВ И РИБОЛОВ

1. Да ли је лов занат или случајно занимање?
2. Да ли лов тражи временску сеобу за ловином?
3. Лов појединих лица, група или друштва?
4. Лов на крупно звериње, обреди у вези с овим, веровања, приче итд. Лов на ситније животиње и дивљач.
5. Потпун опис процеса лова.
6. Рибарство, ступањ распрострањености.
7. Који се зверови, животиње, птице и рибе лове?
8. Забрањује ли се убијање неких животиња, птица, риба и зашто? Да ли је то повремена забрана или стална? Постоје ли о том легенде и веровања?
9. Оружје и оруђе за лов и риболов.
10. Како је поједино оруђе удешено?
11. Како се уловљена дивљач искоришћује?
12. Народна имена — зверова, птица, риба.
13. Ловачки и рибарски календар.
14. Религиозни обреди у вези с ловом и свечи заштитници лова.
15. Ловачке и рибарске приче, бајке, веровања итд.
16. Промене у лову и риболову после ослобођења и уједињења.

(Наставиће се)

А. И. Никифоров

ČITANJE U OSNOVNOJ ŠKOLI, ČITANAČKI KOMPLEKS „POPLAVA“

II

Opet je na ploči II. stajao napisan glavni naslov *Poplava*, a ispred njega ime štiva *Kaznila ga priroda* s oznakom knjige i stranice. Razumije se da je bio upisan i datum kako se to uvijek radi.

Pošto su učenici i usmeno utvrdili zadatak, pozvao sam one koji imaju knjigu *Čitanka, o čovjeku i zdravlju* da je izvade i otvore označeno štivo. U razredu je bilo svega tri komada ove knjige, od kojih su dvije, čini mi se, pozajmljene bile. Svi su učenici uzeli svoje Dnevnike (bilježnice) i spremili se za rad. Štivo *Kaznila ga priroda* dosta je dugačko. Sporazumeli

smo se da pojedini učenici čitaju ispred klupa, a drugi da ih slušaju. Štivo smo dva put pročitali, a svaki put čitalo je tri učenika(-ce). Prilikom čitanja odmah smo na tabli i u Dnevniciima pravili bilješke. Svaki je učenik slobodno zabilježio što je držao da mu je potrebno, da bi poslije čitanja mogao o tome razgovarati. Evo bilježaka sa školske ploče:

Milan Pavlović, otac; učitelj, sin Radovan;

groznica, prašak; bara, komarac (pjegavi); ženke piju krv;

malarija; znaci malarije: drhtavica, vrućica, glavobolja, otečena slezina;

borba protiv malarije: ubijanje komaraca, petrolej, isušivanje bara, kinin

Kad smo ovako pročitali štivo, pristupili smo razgovoru o njemu.

Učenici su počeli odmah da pričaju o malariji, uzrocima ove bolesti i liječenju. Prekiruo sam ih i rekao da bi volio da mi najprije kažu koje su to glavne radnje u ovom dosta dugom štivu.

— Mislite na sadržaj redom, pa ga razvrstajte. Te glavne radnje štiva koje se izmjenjuju po redu mogli bi i drukčije označiti.

— Prizori, veli jedan dječak.

— Tako je. Kažite dakle koji su glavni prizori u pročitanom štivu.

— Prvi je kako Milan Pavlović dolazi u školu i javlja učitelju da mu je sin Radovan obolio od groznice.

— U ovaj prizor spada pričanje Pavlovićevo da je Radovan dobio groznicu što je jeo zelene trešnje.....

— Pa je molio učitelja da mu dadne prašak protiv groznice i da Radovana ne kazni što je izostao od škole.

— Drugi je prizor razgovor učitelja s Pavlovićem o bari koja se nalazi u selu.

— Tu oni govore o komarcima kojih je ljeti sva sila.

— Dalje! potstičem učenike.

— Onda dolazi prizor kad učitelj tumači ocu Radovanovom odakle dolazi groznica (malarija) i koji su joj znaci.

— A poslednji je kad upućuje kako će se boriti protiv groznice.

— Učitelj je dao Pavloviću kinin, jer je to lijek protiv groznice, veli jedan učenik.

— Pa to spada u četvrti prizor, odgovaraju učenici.

— Ja sam čitao kako je pronađen kinin, veli jedan učenik.

— Reci, pozivljem ga.

— Tamo u Indiji gdje vlada malarija, opazili su stanovnici kako životinje, koje su bolovale od te bolesti, dolaze do jednoga drveta i ližu ga. Ljudi su onda počeli sami tu koru strugati i jesti, pa koji su bili malarični, odmah im je bilo lakše. A to se drvo zove kinin, i tako je nastao lijek kinin.

Odmah sam tom prilikom upozorio učenike da to ne mora biti nikakva izmišljotina, jer da i životinje boluju, i da se, kako sam to čitao u novinama, umiju „mudro“ liječiti.

Međutim prekinuo sam ovaj razgovor i pozvao učenike da kažu ukratko što su sad govorili o sadržaju štiva.

— Štivo ima četiri prizora ili radnje, veli jedan učenik. U prvome dolazi Milan Pavlović i javlja da mu je sin Radovan bolestan.

— Drugi je prizor razgovor učitelja s Pavlovićem.

— Treći, govor učiteljev o uzrocima malarije.

— Četvrti savjet učiteljev kako će se liječiti protiv malarije.

— Što bi sad radili? Jesmo li time sve važnije utvrdili- pitam učenike.

— Sad ćemo razgovarati o pojedinim prizorima! vele učenici.

— Da čujem. Recite najprije nešto o prvom prizoru!

— Vidi se, vele učenici, da Pavlović ne zna odakle dolazi groznica. On misli da groznica dolazi od zelena voća. A nije tako.

— Zato ga, nastavljaju učenici, ispituje učitelj, u drugom prizoru, o bari i komarcima.

— Vidi se da je to nizinski kraj, pa iza poplava ostaju bare koje traju po cijelo ljeto.

— Potom su učenici, držeći se bilježaka, prikazivali opširno treći prizor u kojemu učitelj tumači kako nastaje malarija.

— Komarci sišu krv malarična čovjeka. U ženki se klice bolesti (životinjice) vrlo umnože, pa kad ona ubode zdrava čovjeka, onda i on oboli.

Govoreći o znacima malarije., spomenuli smo *tropsku malariju* koja je teška i opasna bolest, dok je *kontinentalna* manje opasna.

Izraze: tropska i kontinentalna odmah smo zabilježili i protumačili.

Tom smo prilikom rekli da malarije, u našoj blizini, ima u Albaniji (oko Skadarskog Jezera) i u Južnoj Srbiji, a da barâ i komaraca ima i u okolici Zagreba, samo grozničavost koju oni prenose nije ni izdaleka tako teška ni opasna.

Završili smo razgovorom o obrani protiv komaraca.

— Najbolji je lijek isušivanje bara, rekli su učenici.

Pri kraju sata napravili smo pregled i utvrdili sve važnije što smo uradili i naučili. Pri tom su nam bilješke vrlo dobro poslužile.

Za 20-III, odredili smo, u stvari obnovili zadatak koji glasi:

1) *Posle kiše*, pjesma od Jovana Grčića Milenka.

2) *Poslije kiše — sunce*, pjesma od Nikole N. Pavića.

3) *Regoč*, priča od Ivane Brlić - Mažuranić.

*

Kako je Pavićeva pjesma *Poslije kiše — sunce* dosta dugačka, a Grčić - Milenkova *Posle kiše* kratka (svega 24 stiha u 6 kitica), to sam odlučio da Grčićevu pjesmu zbornu recitiramo, a Pavićevu da samo čitamo. I spomenute pjesme i Brlić - Mažuranićeva priča *Regoč* nalaze se u posebnim knjigama od kojih smo imali samo po jednu. Zato sam prije sata obuke na školsku ploču napisao Grčić - Milenkovu pjesmu *Posle kiše*, da je učenici mogu zajednički čitati.

Kad smo se sastali, najprije smo utvrdili zadatak. Učericima sam rekao: — Prošlih dana našega rada rekli smo toga dosta o poplavama i mnogim štetama i strahotama koje voda pričinja ljudima. Ali ma kolike bile strahote i štete, one ne ostaju zauvijek. Naprotiv iza poplava dolaze časovi kada se ljudi i priroda oporavljaju. Na zemlji opet nastaje mir, ljudi se prihvaćaju posla, a s plavog neba zagrijava i okrepljuje toplo sunce sve što na zemlji živi. Čujmo kako to pjesnik Jovan Grčić - Milenko prikazuje.

Tom prilikom čitam pjesmu s ploče, a učenici slušaju. Poslije čitaju pjesmu sâmi učenici, svaki cijelu. Opet čitam ja da bi u intonaciji glasa izrekao sve. To isto pokušavaju i učenici. Ne dajemo nikakva objašnjenja niti tumačenja. Sve je u pjesmi rečeno, samo je treba čuvstveno čitati.

Evo kako glasi ta pjesma:

Posle kiše

Oh, kako sunce sija
kad gusti oblak prođe!
Oh, kako zračak prija
kad blaga tišma dođe!

Umilne ptice male
sa rosna granja sleću,
pa rosu čistu krune
u nedra milom cveću.

Uz potok žustar mali,
što sada jače struji,
nebrojno jato pčela
popevku svoju zuji.

A s brda u do više
plavetna presličica:
„O, al' nam kiša bujna
u času umi lica!”

To sluša leptir mali,
pa brzo u do sleće
da vidi ko u dolji
ovako kliknut neće:

Oh, ala sunce sija,
kad gusti oblak prođe!
Oh, ala zračak prija,
kad blaga tišma dođe!

Poslije višekratnog čitanja, uvijek pojedinačnog, čitamo pjesmu u zboru. I ako ona nije podesna za *zbornu recitiranje*, ipak pokušavamo pojedine kitice tako intonirati da naglasimo razlike u raspoloženju. To činimo i kod pojedinih stihova. Tako smo prvu kiticu čitali izražujući mirno raspoloženje. Samo smo kod trećeg i četvrtog stiha malko pojačali glas. Drugu smo kiticu govorili jačim tempom, brže i uzbuđenije, dok smo u trećoj dali punog oduška svome radosnom raspoloženju. Upravne govore u četvrtoj i šestoj kitici recitirali su pojedini učenici, a uvod njima (prva dva stiha u četvutoj kitici i cijelu petu) govorio je zbor.

Ovo smo zbornu recitiranje ponovili nekoliko puta.

Poslije kratkog odmora čitala je jedna učenica Pavićevu pjesmu *Poslije kiše — sunce*. Ova je pjesma još podesnija za zbornu recitiranje. Donosim nekoliko stihova ove zaista lijepe pjesme:

Poslije kiše — sunce

Iza gora, tamo s juga
 Huji vjetrić,
 Jugovina, vele ljudi,
 Biće kiše,
 Još i više; biće bure,
 Jer po nebu dosad plavom
 Crn — oblaci k nama jure.

S polja žurno kući sad,
 Prikinite odmah rad,
 Seno u plast
 Koj' još časak
 I odmah će kiša past

Gle, tu kaplje,
 Sad već sipi,
 Ovdje pada
 Više, lijeva,
 Ili što je?
 Ploha to je,
 Cestom praši
 Ko da jaši,
 Svud se puši,
 Bije, bije
 Pa sve lije
 Ko iz kabla.

Učenica je po drugi put čitala pjesmu, lagano, glasno i čuvstveno. Ni kod ove pjesme nijesmo ništa objašnjavali. Sve je u njoj bilo rečeno. Samo je, kako rekoš, treba lijepo čitati.

Opet smo načinili kratak odmor.

Tada je pred svoje drugove i drugarice izašla učenica koja ima Brlić - Mažuranićevu zbirku priča (Priče iz davnine), pa nam je kazala sadržaj priče Regoč. Prikazala je da se tu radi o Regoču vilenjaku koji živi u Legen gradu i o vili Kosjenki. Regoč i Kosjenka upoznali su se i pošli u svijet. Najprije su putovali pod zemljom i tamo doživjeli razne zgode i nezgode. Onda su nastavili put zemljom, i tako dospjeli do čobana i čobanica koji su čuvali stada bijelih ovaca. Radi pašnjaka zamrzila su se dva susjeda sela, pa su jedan dan seljari jednog sela provalili nasip i potopili polje, da tako unište protivnike. U najvišoj su opasnosti bili čobani i čobanice kao i njihova stada. Spazio ih je Regoč, jer je svojim tijelom i snagom svojom obustavio poplavu. Među čobanima najbistriji je bio Ljilja. Taj je nagovorio Regoča da probije zemlju i tako otopi polje. Seljaci su došli i počeli zemlju orati. Kosjenka se zaljubila u Ljilju, otišla s njime u selo, a Regoč se vratio u Legen-grad.

Ime grada i lica zapisali su učenici u svoje bilježnice i na školsku ploču.

Sadržaj priče ponovili smo zajedničkim pričanjem.

I ovaj smo rad završili utvrdivši šta smo ovaj radni sat čitali i pričali. Na kraju smo utvrdili zadatak za 22-III, a taj je glasio:

- 1) *Pričanje novinskih izveštaja.*
- 2) *Pregled svega rada o poplavi.*

*

Posljedni dan našega rada, dakle 22-III, opet je raspored rada bio ubilježen na školskoj ploči, a kod učenika u njihovim Dnevnicima, pa se,

prilikom sastanka, odmah prešlo na rad. Učeričke klupe bile su zastrte novinskim isječcima. Odmah su počeli govoriti što su sve pročitali. Kao što sam i u početku ovoga prikaza spomenuo, učenici nijesu znali, odnosno nijesu čitali ni o kakvom slučaju u kojem bi se konkretizirala nesreća prilikom poplave, izuzev nesretni slučaj studenta Auscha, već su samo navodili izvještaje o obilnim kišama i poplavama u našoj zemlji. Tako su govorili o izlivu Save, Dunava, Vardara i Morave, o prostoru zemlje koji je poplavljen, te o nastojanju ljudi da spriječe nesreće koje poplava sobom nosi. Uz to su spominjali izlive rijeka u inozemstvu, najviše onih u Americi, te o poplavama pojedinih mjesta. O tome su isto čitali u novinama, a nekoji su to gledali u kinu. Kako su učenici na svojim isječcima imali i snimke poplavljenih predjela, to smo i to razgledali, i tako upoznali izgled nekih mjesta.

Potom sam im ja potanko pričao slučaj porodice Ternavca koga sam također u početku prikaza spomenuo. Učenicima sam rekao:

— Vi ste mnogo toga pročitali u novinama i čuli o poplavi, pa ste to lijepo izvijestili. Ali u svim vašim izvještajima nije bilo kakvog prikazanog slučaja iz kojeg bi se vidjelo kako mogu ljudi teško stradati u krajevima gdje poplave haraju. Zato ću vam sada pričati što sam čitao u beogradskom dnevnom listu *Politici*. Radi se o jednoj porodici koja je stanovala uz obalu Save na sirotinjskoj sojenici. Što je sojenica, znadete. To ste jesenas u školi učili.

I tada je slijedio opis strahovito provedene noći majke sa četvoro djece (otac je bio odsutan) i srećnog njihovog spasenja.

*

Svršivši ovako cijeli program rada, pristupili smo utvrđivanju svega što smo kroz ovih šest dana (šest sati) uradili. Učenici su uzeli preda se svoje Dnevnike, pa su redom kratkim načinom ponavljajući i utvrđivali što smo koji dan radili i što smo naučili (zaradili).

Tako su za 1-III utvrdili da smo se dogovorili da ćemo čitati o poplavama. Kao razlog naveli su da su u mjesecu februaru, a također i u martu, padale velike kiše koje su prouzročile poplave, a ove mnoge štete i nesreće. Odmah su naveli knjige u kojima bi se mogla potražiti štiva i spomenuli glavne štete kao predmete kojih su se držali pri traženju što će čitati.

Govoreći o radu 5 marta, spomenuli su koja su štiva našli, u kojim knjigama i na kojim stranama, te kako su napravili raspored po kojem će se štiva čitati.

Da ne bi govorili o štivima onim redom kako su ih čitali, pozvao sam ih da najprije spomenu pjesme koje smo čitali, a potom ostala štiva.

Odmah su rekli da smo 5-III čitali pjesmu *Voda* od Skendera Fabkovića, a 20-III *Posle kiše od Jovana Grčića*, te *Poslije kiše — sunce* od Nikole Pavića. Učenici navode knjige i stranicu gdje se te pjesme nalaze.

Pojedini učenici dižu se i utvrđuju sadržaj pjesme Voda, pa i riječi koje smo objašnjavali prilikom čitanja. Pjesmu Grčićevu *Posle kiše* govorili smo pojedinačno i u zboru, a Pavićevu *Poslije kiše — sunce* pročitali.

Kod govora o drugim štivima spomenuli su što smo čitali 8-III i 12-III. Svako od štiva kratko su punovili i utvrdili njegov sadržaj. Najviše su se zadržali kod štiva *Kaznila ga priroda*. Tu smo utvrdili sve što smo saznali o malariji i načinu kako se liječi.

Na kraju su učenici kazali sadržaj priče Regoč, naveli ukratko novinske izvještaje i spomenuli *domaći pismeni rad i crtež o poplavi*.

Salih Ljubunčić

„ПРИПРЕМА ЗА ИЗЛЕТ“

по методи комплексне наставе (у IV раз. осн. школе)

I

Децо, да ли је ко од вас био у зоолошкој башти? Добро, кад већ нико од вас није био у зоолошкој башти, да ли сте чули, где код нас постоје зоолошке баште? Зашто се ове баште зову зоолошким? Шта мислите, које су све животиње смештене у зоолошкој башти? Да ли би неко хтео да ми опише једну животињу која се налази у зоолошкој башти, рецимо вука? А каква још башта има у Београду и Загребу? Зашто се зове ботаничка башта? Кад је већ реч о биљкама, ко хоће да ми каже, који су делови биљке? А који су делови цвета? Где се развија плод? Шта се замеће у плоду? Рекосте да је зоолошка башта животињски свет у малом, а ботаничка башта је биљни свет у малом, сада ми кажите, да ли би волели да разгледате зоолошку и ботаничку башту? Како би ми то могли учинити? Па, где би ви хтели да правимо излет, у Београд или Загреб? Зашто баш у Београд? Је ли неко од вас био у Београду? Шта си ти све видео у Београду? Који ти се споменик највише свиђа? Зна ли неко да ми нешто каже о кнезу Михаилу? Која династија сада влада нашом државом? Који је Карађорђевић сада наш краљ? Зашто се он зове „други“? Ко је био Петар „први“? Како је он још назват? Зашто је назват „Ослободиоцем“? Ко је оно назват „Ујединитељем“? Зашто се он тако зове? Када је извршено уједињење? Које се тада ујединио? Зна ли неко да нам каже, како је то било?

II

Добро, ви рекосте да желите да правимо излет у Београд, али ако хоћемо да правимо један такав већи излет, шта нам је за њега потребно? А шта је то новац? Од чега је направљен новац? Ко прави новац? Која је код нас исвчана јединица? Који је део пара од динара? Хајде да ми један напише 6 пара! Да бисмо сакупили доста но-

ваца за излет, шта смо требали још израније чинити? Ко хоће да ми нешто каже о штедњи? Рецимо да смо се договорили да сутра рано путујемо на излет у Београд, како бисмо најбрже могли отићи до Београда? Би ли неко умео да ми опише аероплан? Имамо ли ми овде близу аеродром? Где? Да ли је то грађанска аеродромска станица? Па, можемо ли ми путовати аеропланом? Зашто? Како ћемо онда путовати? Хоћемо ли брзим или обичним путничким возом? Којом класом? Хајде, један да нам на карти покаже пут којим ћемо путовати!

III

Кад смо већ решили да сутра рано путујемо на излет у Београд, о чему би се морали још одмах распитати? Како ћемо дознати кад сутра полази особни воз за Београд? Да ли бисмо морали ићи на железничку станицу или друштву „Путник“? Него? Хајде неко да ми опише телефон! Зашто бисмо телефонирали баш железничкој станици или друштву „Путник“? Зашто се ово друштво зове „Путник“? У којој је бановини туризам развијен? Зашто није? У којим се местима у нашој бановини ипак развија туризам? Како друкчије можемо дознати када сутра рано полази путнички воз за Београд? Када хоћемо то да дознамо из „реда вожње“, да ли има неко код себе „ред вожње“? Кад ви немате ево га код мене! Ко би знао да ми то изнађе у „реду вожње“? Шта треба прво да видиш? Хајде нађи у именику станица наше место? Затим? Погледај, на којој се главној прузи налази Нови Сад? Да би сви лепо видели ред вожње на овој прузи ево погледајте на овај картон, који је увећано израђен исто као и у реду вожње! Шта показују бројке на левој, а шта на десној страни? Шта означавају ове црне бројке? Читај ти, када полазе возови из Београда у Нови Сад? А из Новог Сада за Београд? Па онда, када сутра рано полази путнички воз из Новог Сада за Београд? Кад тамо стиже? Како се рачуна и бележи време на поштама и железницама? Зашто тако? Колико ће путовати воз од Новог Сада до Београда? На што је час подељен? А минут? Колико у једном часу има секунди? Каквим су цифрама обично бројке на часовницима исписане? Ко зна да ми напише римским цифрама 89, 564, 1872?

Сада треба да видимо колико ће нас стајати подвозна карта до Београда, како ћемо то дознати? Ево погледајте на овај картон, видите, колико километара има од Београда до Новог Сада? А колико метара има километар? Шта је то метар? Који су десети делови од метра? А стоти? Хиљадити? После десетне тачке, који делови долазе? Па онда? Дакле, до Београда има 76 км., како ћемо видети колико нас стаје подвозна цена на 76 км. за трећу класу путничког воза? Где се налази исписана та тарифа? Погледај на крају реда вожње! Дакле, колико стаје? Хоћемо ли ми платити целу ту подвозну цену од 25.50 ди-

нара? Ко хоће да ми израчуна, колико ћемо ми платити на једног ученика, када ми плаћамо само једну четвртину? Хајде ти! Шта си ту делио? Како се дели десетни разломак са целим бројем? А како делиш десетни разломак са десетним разломком? Колико ће вас ићи у Београд? Хоћете ли и мене са собом повести? Колико нас иде? Колико нам је потребно свега новаца за подвоз за одлазак и повратак? Хајде израчунај ти! Продужи ти! Сада да видимо, колико ћемо дана остати у Београду? Кажете да ћемо на путу остати пет дана, онда да израчунамо колико ће нас пут стајати? Колико ће нам још требати за подвоз трамвајем и за подвоз за разне излете? Какве ћемо још издатке имати? Колико ћемо рачунати за доручак? За ручак? За вечеру? За преноћиште? Колико то износи дневно? А за пет дана? Ко хоће да нам све лепо израчуна, шта ће коштати пут једнога ученика? Хајде ти, ти, ти! Колико нам за све треба новаца? Израчунај ти!

Узмимо да ћете ви данас после подне донети овај новац и предати благајнику, изаберите још сада, кога ћете узети за благајника? О чему ће се он старати на путу? Кога он треба да обавести да сутра ми полазимо на излет? Шта треба још после подне да припремимо? Шта ћемо на пут понети? Где ћемо се сутра искупити? У колико часова? Значи, да бисмо сада могли ићи кући да се за пут припремимо, али не рекосте ми, требали некога у Београду да извистимо о нашем сутрашњем доласку? Зашто треба да јавимо? Коме ћемо јавити? Хоћемо ли то писмом јавити? Него? Зашто служи телеграм? Ко хоће да каже све што зна о телеграму? Како се пишу телеграми? Коме ћемо ми телеграфирати? Хајде, како ћемо саставити телеграм? — „Основна школа „Краља Александра“, Београд, Сутра долазимо на излет, спремите стан и храну за 49, Основна школа „Краља Александра“ Нови Сад“. Хоћемо ли ми платити стан и храну коју нам они спреме? Па, зашто их онда извештавамо да нам то спремају када ћемо ми платити? Где ћемо предати овај телеграм? Хајде, ко хоће да ми израчуна, колико ћемо платити за овај телеграм? Ко хоће да га преда?

IV

Ако замислимо да смо се искупили и спремили за полазак, шта треба прво да видимо? Хајде нека благајник изврши прозивку? Нека нам благајник каже, је ли о нашем путу известио железничку станицу? А зашто је он то требао раније учинити? Значи, за нас ће бити спремљен посебан вагон! Добро, онда можемо полако кренути! Којим ћемо улицама проћи? По чему је ова наша улица прозвана Његошевом? Зашто је Његош знатан? Хајде један да нам исприча све што зна о Његошу? Ако на путу сретнемо неког просјака шта ћемо учинити? Колико показује часовник на станици? Долазимо у станицу, један старац се прегиба под теретом свога пртљага, шта смо дужни ми учинити? Ула-

зимо у наш вагон, прочитај шта на њему пише? Добро, горе је ћирилица, доле латиница, а у трећем реду? Уме ли неко да ми прочита ове немачке речи? Шта оне значе? Улазимо у вагон. Ко је измислио железницу? Помоћу чега се машина креће и вуче толико силан терет? Дакле, овде су ватра и вода удружени и пружају огромне користи и услуге људима. Како то каже народна пословица? Уме ли неко да ми опише парну машину? По чему иду машина и вагони? Од чега су шине направљене? Ко хоће да ми исприча о гвожђу? Како су шине намештене једна поред друге? Шта су то паралелне линије? Како се зове она геометријска слика која има две и две паралелне стране и једнакз? Хајде да ми један нацрта правоугаоник? Како се израчунава површина правоугаоника? Троугла? Квадрата? Пазите, на перону једна млада девојка кука, јер је изгубила возну карту, а нема новаца да другу узме и не може да путује, шта је наша дужност да у овом случају учинимо? Воз полази! Ми сви радосни почињемо, шта? Које песме знате да певате? Хајде, ко хоће да диригује, а ви остали да певате? Хајде ону соколску! Почините! Воз јури, песма се хори.

Живота Марковић

УЧИТЕЉЕВА БИБЛИОГРАФИЈА

1) ПСИХОЛОГИЈА, ПЕДАГОГИКА, СОЦИОЛОГИЈА, ФИЛОЗОФИЈА

МИЛАН СТ. НЕДЕЉКОВИЋ: УЧИТЕЉ-РАТНИК (1912—1918) Београд 1937, 80, стр. 218, цена 25.— дин. Издање књижарнице Јеремије Ј. Целебџића, Београд, Карађорђева ул. бр. 61.

Литература о учитељу-ратнику све више расте. После „Учитељске споменнице“ I и II књ., коју је издала Београдска секција Ј. У. У. и после књиге „Документа о учитељском националном раду“, коју је издао Главни одбор Југосл. учитељ. удружења у Београду прошле године — овом књигом учитељи добијају један нови прилог у коме се износи значај рада и жртве учитеља ратника у ратовима за ослобођење и уједињење. Те жртве и тај значај учитељи имају увек да истичу не само као документа за њихова савремена сталешка тражења, већ и као васпитни пример млађима. У тим сјајним и херојским примерима увек ће свако од учитеља цети наћи нове снаге за савремена прегнућа и бољи народни и учитељски живот. Зато је и сама Српска краљевска академија ценећи значај овог списка исти наградила из задужбине Павла и Радојке Вуковића и сина им Петра као 18 књигу ове задужбине.

Књига Учитељ — ратник подељена је на 18 одељака у којима се говори о улози учитеља: у балканским ратовима, у велеиздајничком процесу у Загребу, о предратној омладини и њеном патриотском васпитању, о првој скопској ђачкој чети и учитељима у њој. Онда је реч о 1914 и 1915 год., о патриотској улози учитељица у миру и рату, о интернираним и заробљеним учитељима, онда о мученим и убијаним учитељима-цама од непријатеља. Говорено је о учитељ. жртвама на Крфу и Виду, у Русији и Француској. Посебна глава је посвећена учитељу на солунском фронту; ту је описан подвиг учитељице Љубице Чакаревићеве и изнета биографија палих учитеља на пољу части. Изложена су и мишљења многих ратних команданата о значају учитеља као ратника и мирнодопског радника. Од значаја је што су изнети

готово и сви поименични спискови: умрлих, погинулих, повешаних и стрељаних учитеља-ца у ратовима од 1912—18. Најзад и статистика таквих, која најречитије говори да је учитељ у рату оно творио, што је у миру гозорио.

Књигу препоручујемо за све учитељске и школске библиотеке и библиотеке свих пријатеља учитеља и народне просвете. Јер нама учитељима је дужност да се, преко оваквих књига, и остали упознају с нашим жртвама и нашим патриотским и херојским подвизима у великом националном делу ослобођења и уједињења.

ПЕТАР ИЛИЋ: КАКО ДА ПОСТИГНЕМО СРЕЋУ У ЖИВОТУ (Размишљања и путокази). Београд 1937, 16^о, стр. 40, цена 5 дин. Издање пишчево, Његошева 80.

Као допуна пишчевог списка „Смисао и сврха живота“ (Б. 1936) долази овај спис да макар потстакне људе садашњице на размишљања о циљу живота, о срећи својој и туђој. Писац је већ познати као популаризатор педагошких идеја и сматра да у своме зрелом добу живота може друге да учи о животу и износи упутства за живот, да живот не буде долина плача, већ сунчана долина. Писац не фантазира о животу већ даје практичне путоказе који се не могу мимоићи и о којима ваља озбиљно размислити. Иако писац не машта о могућности раја на Земљи, као што су то радили старозаветни пророци, ипак налази да се срећа може постићи кад се за њом жуди и да од нас највише она зависи, па онда од других чинилаца. Делце се лако чита и пуно је мишљења великих мислилаца и научника, који су се удубљивали у исти проблем и давали своја решења. Надамо се да ће ово делце имати доста својих читалаца, па и следбеника.

ЏОН ДЈУИ: ШКОЛА И ДРУШТВО (други део), превео с енглеског Милорад Ванлић, св. 7 Савремене педагошке библиотеке, Београд 1937, 8^о, стр. 32, цена 5 дин. Издавач „Рајковић“.

Аутор је већ добро познат у нас, а његово делце „Школа и друштво“ долази у ред најпопуларнијих списка светске педагошке књижевности. Овде су укратко изложене критичке мисли на садашњу школу, која је пуна противречности. У исто време говори се о појму занимања, које није проста запосленост. Нарочито су важна излагања о новој школи — школи живота.

ПАЈА Ј. МОАЧАНИН: О ПИТАЊУ У НАСТАВИ, Београд 1937, 8^о, стр. 44, цена 7 дин., св. 8 Савремене педагошке библиотеке, издавач „Рајковић“.

Једно питање на које се у теорији мало обраћа пажња, потстакло је нашег колегу Моачанина да га овде опширније продискутује и дубље заснује. Ово практично методичко питање добило је своју солидну фундацију у логици, па се ту још једном подвукао особити значај који логика има као помоћна дисциплина педагогици, чију вредност многи, на жалост, било свесно или несвесно запостављају. Питање има и своје психолошке елементе, јер упитани „проживљава све душевне фазе које и онај који пита, тј. кроз њега прострује осећања сазнања, вредности... Од емоционалних елемената који суделују у доживљају питања прво долази у питање жеља... У елементе од којих је састављен феномен питања спада и улога воље... Питање одлуке је основни облик сваког питања“. — После ових теориских излагања општег значаја, писац нам објашњава врсте питања по њиховом задатку и критику њихову. У привидна питања долазе: реторичка, загонетке и шаљива питања, сугестивна и педагошка (развојна питања). По Шлехтвеговој подели, које се држи Моачанин, најобичнија учитељева питања су т. зв. испитивачка питања кад се претпоставља да „ученик зна комплекс за који се пита, да зна објектив“. Та питања највише вреде. Али „наставничко питање није само по себи сврха, његова тежња није управљена на знање чињеница, „него на настојање да објективно процени знање и умење ученичко“. Међутим, највише су се дисквалификовала хеуристичка

питања. „Најкобнија је у том погледу употреба низа питања који је назван развојним начином“, за која је наш стари педагог Димитрије Јосић (по Х. Г. Шолцу) рекао ово: „Кад се развијајућа питања употребе при градиву које се не да развијати, то је онда злоупотреба“.

Али иако Моачанин претежно говори о учитељевим питањима, он по угледу на савремену наставу, која има тежиште у ученику, говори и о ученичким питањима и сматра да она „имају своје највеће оправдање у својој спонтаности којом откривају потенцијалне душевне снаге и актуализују диспозиције“.

За практичаре је важно да се правилно конкретизира исправна теорија. Зато је Моачанин опширније разрадио одељак какав треба да је облик наставникових питања, како се правилно пита и правилно одговара, тј. како се правилно логички и језично пита и одговара. Разуме се, да питање мора бити јасно, у потпуној реченици, одређено, „кратко и једноставно, и да садржи само један објектив“. „Сваки наставник мора у питањима избегавати таутологије, плеаназме, бомбастичне и празне фразе. Питања не смеју да буду стереотипна?“ Најзад „једини облик наставе у којем се могу развити природна и права питања јесте слободан разговор, али који не значи брбљиво трошење времена, већ слободан разговор вођен циљем и планом“.

На крају, писац се труди да одвоји битно од небитног, и да постави границу између метода и манира. Није за апсолутизацију метода, већ пропагира његову модификацију према датим ситуацијама и захтева да наставник увек себе проверава и да не баца пре времена кривицу на децу док не утврди сопствену кривицу за неуспехе. Напоследку, држи да ће се у будуће изменити и садашња „модерна настојања“ и да учитељ има будно да ради на своме усавршавању — педагошком, психолошком, методском и научном.

Топло препоручујемо ову расправу свима наставницима.

Мил. Р. Мајсторовић

У прошлој свесци омашком су неки уредни претплатници добили чекове да обнове претплату, молимо их за извињење.

Администрација „Учитеља“

ЈУГОСЛОВЕНЧЕ. — Изашао је из штампе број 1, за септембар 1937, дечјег листа „Југословенче“, у издању Југословенског учитељског удружења.

„Југословенче“ излази једанпут месечно. Годишња претплата је 10 динара а поједини бројеви по 1 динар. Претплата се шаље Југословенском учитељском удружењу за „Југословенче“ — Краља Милутина 66. Чековне рачун Бр. 53081, Уредништво има и све комплете за ранијих шест година.

„Учитељ“ 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. Учитељ излази из штампе сваког 15 у месецу.

Власник и одговорни уредник

ИВАН ДИМНИК

претседник Југословенског учитељског удружења

Краља Милутина 66.

Београд

Телефон 22-535

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

ХИТНО

пошаљите претплату
раније приложеном
чековном уплатницом
за

Учитель, Народну просвету и Југословенче

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 Jugo-
slaviji i svim potrebnim uputstvima za učitelje | 5.— |
| 8. „Učiteljski kalendar“ za 1936 g. sa „Nastavnim planom i progra-
mom za osnovne škole, koji je sada na snazi | 10.— |
| 9. Kompleti „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:

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

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