

# УЧИТЕЉ

---

---

**ПЕДАГОШКО - СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС  
ЈУГОСЛОВЕНСКОГ УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА**  
Главни уредник: **МИЛИЋ Р. МАЈСТОРОВИЋ**

**САДРЖАЈ:** — Министарство просвете препоручује „Учитељ“. — Учитељева теорија: Педагошка теорија и пракса од Василија Пејхеља. — Дидактика и систем Опште педагогике д-ра Вој. Р. Младеновића од Милоша Р. Милошевића. — Руска педагогика у XX веку од В. Зјењковског. — Учитељева пракса: *Skupna nastava i raspored nastavne građe* од Iv. Kivača. — Предавање у I разреду народне школе по комплексној настави о (о мачки) од Вит. З. Трумбуловића. — Рибe (у II разреду) од Јеле Димитријевић. — Учитељева библиографија. — Реферати Михаила Б. Дуњића и Р. Д. Гаћића. — Библиографија чланака од Ф. Маслића, бугарске књиге М. Р. Мајсторовића. — Учитељева хроника: Прослава стопедесетогодишњице Вука Ст. Караџића — Вукове заслуге од П. Поповића. — Прво Југосл. учитељско удружење од Г. Аџемовића. — М. Цветковић од Живојина Цветковића.

**БР. 3**



# Педагошка и научна књижевност

**Уредба о дисциплинској одговорности школских надзорника и наставника** с коментаром Адама Богосављевића секретара Министарства просвете . . . . . Цена 10 дин.

- С. Ј. Хесен: **Основе педагогике**. У овом модерном делу изнет је целокупан педагошки систем од забавишта до универзитета. . . . . 50.—
- Н. Берђајев: **Смисао историје**. Блистави филозофски дух Н. Берђајева, једним стилем и аргументацијом која засењује, изнео је целокупан систем филозофије историје. . . . . 40.—
- С. Ј. Хесен: **Фребел и Монтесори**. Педагошка расправа о игри . . . . . 5.—
- В. В. Зјењковски: **О педагошком интелектуализму**. Сјајно написана расправа против интелектуалистичке школе; даје основе педагошког емоционализма. . . . . 5.—
- Милан Шевић: **Штурмов преглед педагошке науке у Немачкој** одлично информише о томе што је последњих година за педагогику дала Немачка. . . . . 5.—
- С. Ј. Хесен: **Совјетска школа крајем пјатитеље** од најбољег светског познаваоца савремене школе у Русији, даје најбољу информацију образовања у Русији . . . . . 5.—
- Б. Рајков: **Методика екскурзија**. Једина књига ове врсте. Даје најбоља упутства за све врсте екскурзија . . . . . 10.—
- Живота Марковић: **Социјално васпитање** социјално-педагошка расправа о проблемима васпитања: породице, друштва, васпитни фактори, социјалне творевине, држава, школе и друштво. . . . . 25.—
- Милан Шевић: **Ђура Јакшић као педагог** . . . . . 5.—
- Николај Берђајев: **Хришћанство и класна борба**. Социјално-филозофска расправа о гледишту хришћанства на класну борбу . . . . . 12.—
- Живота Марковић: **Психоаналитичка метода**. Књига износи чињенице у вези са познатом теоријом о којој се у педа-

- гошким круговима много расправљало и која је заинтересовала школске раднике жељне да своју праксу прилагоде најновијим научним методама . . . . . 12.—
- Александар Гагић: **Самопосматрање и самоваспитање**, прилог је психолошком проучавању савремене омладине, које се у последње време изводи и код нас . . . . . 4.—
- П. А. Сорокин: **Социјална педагогика**. Како се васпитни проблем не може да решава изван друштва и друштвених фактора, то ово дело славног социолога долази као несумњива потреба свима наставницима . . . . . 25.—
- Живота Марковић: **Наслеђивање и васпитавање**. У књизи се третира проблем наслеђа у светлости модерне педагогије и биологије детаљно и свестрано. . . . . динара 25.—
- К. Н. Корнилов: **Методика испитивања детета**. Упознати се детаљно са начинима испитивања дететова тела и душе и то на прост и лако изводљив начин, то је циљ ове књиге . . . . . 12.—
- Сергеј Ј. Хесен: **Глобални метод или глобална настава?** . . . . . 10.—
- Драгољуб Бранковић: **Психолошки огледи** о нашим песницима. Најновије дело нашег познатог психолошког писца о Ивану Мажуранићу, Бранку Радичевићу, Јовану Јовановићу-Змају. . . . . 25.—
- Унив. проф. Д-р Стјепан Матичевић: **Педолошка стремљења и испитивања у Југославији**. Једини преглед свега што је код нас урађено на пољу проучавања деце и омладине, преко потребан свакоме ко жели да се упозна са нашем педагогом . . . . . 5.—

Милан Ст. Недељковић: **Учитељ-ратник (1912—1918)**. Наградила Српска Краљевска Академија. Упознаје у главним потезима са радом учитеља и учитељица на ослобођењу и уједињењу Југословена . . . . . 25.—

Издавачка књижара

Јеремије Целебџића

БЕОГРАД

Карађорђева 61

Телефон 26-238



# УЧИТЕЉ-УЏИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

НОВЕМБАР 1937

БЕОГРАД XI

18 (52) ГОД. БР. 3

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

МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ

Краљевине Југославије

Одељење за основну наставу

О. Н. Бр. 69.679

15 октобра 1937 год.

ЈУГОСЛОВЕНСКОМ УЧИТЕЉСКОМ УДРУЖЕЊУ

БЕОГРАД

Господин Министар просвете под О. Н. Бр. 68.679 од 22 октобра 1937 године, донео је следећу одлуку:

„На основу мишљења Главног просветног савета С.бр. 877/37 донетог на овом 2257 редовном састанку од 27 септембра 1937 године

## ОДЛУЧУЈЕМ:

да се часопис „Учитель“ може препоручити за књижнице народних и учитељских школа као и свима учитељима и забавиљама и ученицима учитељских школа.“

Предње се доставља ради знања и употребе.

25 октобра 1937 год.

Београд

Шеф

Наставног отсека

Одељења за основну наставу

Драг. Бранковић с. р.



## ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

Почетак двадесетог века у историји васпитања биће обележен као доба наглог развијања и напредовања педагошке мисли. Стварно, ми смо сведоци како се последњих година на све стране врше разни покушаји, да се оствари идеал нове, активне школе. Изгледа да још никада педагошко море није било толико узбуркано колико је данас. Око теорије и праксе нове школе, просуто је много мастила, а можда и жучи, што је, уосталом, сасвим добро, јер се из полемике обично рађа истина.

Успех сваке човекове делатности зависи пре свега од јасно постављеног циља; другим речима, то значи, да у сваком послу, у сваком раду треба да се тачно и јасно зна шта се хоће и чему се тежи; треба да нам буде потпуно јасан циљ наше делатности. Ако пак тај циљ није јасан, онда је тешко очекивати и успех у раду.

Али није довољно да се зна само циљ рада: треба још да се знају начини и путеви који томе циљу воде. Морнар, који још изда лека види кулу светиљу као свој коначни циљ, треба добро да познаје водени пут до куле, да се не насуче, или да не претрпи бродолом. Исти је случај и са новом школом. И ту би требало пре свега да се тачно и јасно одреди њен циљ, тј. чему она тежи, шта хоће, а за тим да се јасно проуче начини и средства која томе циљу воде.

У савременом педагошком речнику појам „нова“ школа идентичан је појму „активна“ школа; нова школа и активна школа су синоними. Према томе и само име „активна“ школа показује да је њен циљ да буде активна. Ова тежња нове школе да буде активна следује из тога што је досадашња школа била, па можда је таква и данас, пасивна. Приговара јој се да је занемарила живот, да је застарела, да не иде упоредо са животом и да уопште слабо одговара животним потребама. Зато је и зову старом школом. Један од јасних доказа да је и код нас школа донекле застарела, може да служи оснивање у Београду и другим варошима огледних народних школа у којима наставници теже да раде по најновијим наставним и васпитним принципима и методама.

Нова школа има много присталица, а, изгледа, још више непријатеља. То непријатељство према активној школи проистиче из више узрока, од којих је најглавнији конзерватизам духа и страх од свих новина. Многе је страх да напусте своју стару религију и своје старе богове и да се поклоне новим и то не зато што су стари богови бољи од нових, већ због тога што не желе да учине духовни напор ради прилагођавања новом школском животу и школској пракси и да изађу из старе рутиниране праксе.

Има њих који су опет непријатељски настројени према новој школи због непознавања саме суштине овог покрета, због неправилног схватања ствари. Због тога се понекад запажају и у начелној полемици око нове школе извесне нетачности: понекада случајне, понекада намерне. Отуда се понекад новој школи приписују извесне особине, које она уопште не садржи и које, према томе, не одговарају стварности. Услед свега тога код оних почетника у педагогији, који хоће да прати своју стручну литературу, могу да се створе неправилни



и нејасни појмови и претставе о суштини активне школе, као и о томе по чему се она разликује од старе или тзв. традиционалне школе.

Има њих, који због непознавања ствари, мисле да је нова школа неки одређени и потпуно стабилизирани, па можда, и укалупљени тип школе, тј. шаблонизовани тип школе, у којој се ради по тачно израђеном плану и систему. Писац овог чланка је у неколико махова примао наивна писма од неких школских радника, у којима га моле за упутство, како се могу „по новој школи обрадити“ поједине методске јединице. Ова чињеница потврђује да их има и код нас, који мисле да је нова школа нека врста нових формалних ступњева по којима сваки може добро да ради. Има њих који још нису начисто с тим да нова школа још не постоји, него тек постаје; да Далтон-план, метода-пројеката, комплексна настава, школа по мери, Манхајмски систем, Декроли-метода, метода Кузине-а итд. итд. — нису ништа друго до разноврсни покушаји за остварење нове школе, тражење путева за стварање активне школе.

Већ је било напоменуто да се, због различитог схватања суштине појма „нова школа“ и њеног задатка, у свести ствара васпитна забуна. Било је такође речи о томе, да има таквих који још не знају ни шта она хоће, ни по чему се она разликује од тзв. старе школе. Не знају још да се задатак нове школе не састоји само у постављању извесних нових васпитних проблема или у проналажењу нових педагошких идеја, како се то понекад погрешно мисли, већ на првом месту у решавању и остваривању тих проблема. У томе лежи задатак нове школе и то је њен прави смисао.

Нова школа радо прихвата све васпитне идеје, које одговарају васпитном циљу и духу времена, без обзира на њихово хронолошко порекло, јер сама идеја нове школе не носи ни локално ни темпорално обележје: она је универзална, и важи за све културне народе. Ако неке идеје одговарају васпитном циљу и духу времена нова школа се труди да их примени, настојава да их спроведе у школски живот. Према томе, правилније би било обележити нову школу као васпитни правац, који тежи да се педагошке идеје примене у школама и у животу, а не као правац, који само прикупља старе и лиферује нове идеје, како се о томе некада мислило, а можда се и сада мисли.

Нова школа хоће да буде пре свега пракса, а не само теорија; хоће да буде живот, а не апстракција. Ми се налазимо на прелому двеју школа: старе и нове. Стара школа која се формирала вековима не испушта лако из својих руку положаје. Она је одувек била конзервативна, одувек се одупирала новинама па је остала таква и данас.

\*

Новој се школи приговара да она, тобоже, нема скоро ничега свог оригиналног; да је она само прикупила и синтезовала старе идеје, и да се она, према томе, кити туђим перјем. Ова замерка и јесте и није тачна. Тачна је утолико што, као што је већ било речено, она радо прихвата све васпитне идеје које имају вредности. Али није исправно мишљење да се она тим туђим перјем кити. Она се стварно понеси али не туђим перјем, већ претварањем тих идеја у дело, у живот; кити се својим радом. Једна је ствар знати, друга — делати. Ето, то је главно по чему се стара и нова школа разликују.



Педагошки конзерватизам није појава која је везана за извесно доба, за извесну земљу или за известан народ. Не, то је једна чињеница која се запажала код разних народа и у разном добу и то ћемо сада да видимо.

Ако бацимо ретроспективни поглед у историју васпитања, ако се осврнемо на васпитну прошлост, наћи ћемо, стварно, у њој много лепих васпитних идеја, које су се јављале у разним временима и код разних народа. Али ћемо у исто време увидети како су се оне споро и тешко спроводиле у школску праксу. Видећемо како су слабо школе еволуирале и напредовале и како су биле кроз векове, због разних узрока, конзервативне према васпитним новинама.

Није нужно ради тога да улазимо у дубину векова, ма да бисмо могли наћи и код старих народа лепих идеја које ни до данас нису реализоване. То би нас далеко одвело. Ми ћемо узети само неколико изразитијих примера из доцнијег доба.

Да почнемо од шеснаестог века. Философ Монтењ истиче, између осталих, принцип дечје саморадње. Скоро четири стотине година је протекло од тог времена, а школе су, у том погледу, и дан данас на истом месту; ни данас питање дечје саморадње није решено и никако се не може скинути са дневног реда. За сада је споредно до кога је кривица. Главно је то да за четири стотине година проблем дечје саморадње позитивно није решен. Па ни сам појам „саморадња“ изгледа није јасан за све. Има њих који ни сада, у двадесетом веку, нису начисто с тим шта је у ствари саморадња. Зато се, наравно, и не може очекивати да се они у свом школском раду наслањају на дечју саморадњу и да је спроводе у живот. Новој школи није задатак да буде само теоријски начисто са суштином саморадње, него да врши све могуће покушаје да пређе једном од теорије ка пракси; тежи да се идеја дечје саморадње спусти с неба на земљу.

Тај исти Монтењ је захтевао, да се физичком васпитању поклања мало више пажње; да оно у васпитном систему заузме важније место; тражио је да се чак и спортови уведу у школе. Можемо ли ми данас после четири века, да тврдимо да је проблем физичког васпитања рационално решен? Не мислимо тако.

Да идемо у седамнаести век. Ј. Коменски. Своје педагошке нагласке он је изложио у своме најзначајнијем делу „Велика дидактика“. То је неисцрпни извор педагошких мисли, које је писац изнео пре триста година. Он је тражио, на пример, да се уведе обавезна настава за сву децу. Међутим, да би се та његова лепа идеја усвојила и спровела у живот, требало је да прође више од двеста година, јер, као што се зна, обавезна настава била је уведена у Европи тек концем прошлог века. Зар овај факат не убеђује, са колико се тешкоћа остварају извесне васпитне идеје?!

Исти је случај и са захтевом Коменског да школу посећују деца оба пола. Ова лепа мисао до скоро није била усвојена у потпуности код свих културних народа.

У осамнаестом веку чувени филозоф Ж. Русо, који се бавио и васпитним проблемима, изрично је тражио да се дете васпитава природно, тј. по могућству у самој природи и по природним законима. У своме опсежном делу „Емил“ он износи у облику романа своја гледишта на васпитање. Његов утицај у васпитању био је изванредно ве-



лики и то не само у Француској него и далеко ван њених граница, а нарочито у Русији (Л. Толстој) и Немачкој (Филантропи). Могло би му се, наравно, нешто и замерити, али његов захтев природности у васпитању прихваћен је од највећих педагошких ауторитета. А школе? Огромна већина чак и данашњих школа оградиле се од живота и природе школском оградом и учионицама, и ту се између зидова, школовано од природе и живота, спремају деца за живот. Да би се принцип „природности“ што доследније спровео у живот, стара школа је направила за децу скамлије у којима понегде 4 до 5 деце седе право и скрштених руку. Зар то није иронија? И није искључено да још и данас има школа, које нису много измакле од оног старог доба, када се од деце тражило:

„С књигом освани, с књигом омркни  
седи, бубај и на књизи цркни,”

и када се наставницима препоручивало да према деци поступају не баш тако хумано:

„... па их онда из скамлије вуци,  
па их ко скотове туци”.

Међутим, идеју природности у васпитању Русо је убацио у јавност скоро пре двеста година!

Стара школа због свог конзерватизма веома је отпорна према свему што је ново и што би могло замути њен учмали дух. Тако је било одувек, тако је и сада. Нова пак школа чини велике напоре да унесе у школу свежу струју, да створи такав тип школе у коме би се деца стварно васпитавала у духу природности. Али, у тој својој тежњи, нова школа наилази на скоро неодољиве препреке од стране старе школе и њених претставника.

Једна од крупних брига нове школе састоји се у оснивању дечје самоуправе у школама. О њеној васпитној вредности постоји читава литература. Није то нешто ново. Још пре више од сто година највећи педагог свих времена, чувени Песталоци увео је у Станцу неку врсту самоуправе. На то га је присилио сâм живот, јер је школа била интернатски уређена, било је много деце, а није имао ниједног помоћника. Пошто му је било тешко да изађе на крај, он је један део својих права и дужности пренео на старију децу, која су га у свему помагала, па чак и у учењу. Тако је спонтано постала дечја самоуправна организација, која се показала као веома продуктивна и целисходна. То је било пре сто година и више. Јесу ли нормално организоване школе искористиле тај поучни пример? Ни издалека. Стара школа не отвара тако лако врата новинама! Иако је васпитна вредност ђачке самоуправе и сувише очигледна, ипак је ни до данас школе нису усвојиле. Не због тога што је то немогуће или што се она забрањује, него највише због конзерватизма утицајних школских фактора. Усвојиле су је понеке приватне школе, али су то само оазе у пустињи.

Нова школа се истрајно бори за спровођење и те идеје. Она хоће да се дечја самоуправа уведе у све школе свих ступњева, јер је велика њена васпитна вредност. Толико је велика, да и најконзерватнији духови воленс-ноленс то у начелу не поричу, али... то ипак има много „али”.

Наравно, могли бисмо навести још више таквих и сличних примера из далеке и блиске прошлости, који би илустровали спорост у



еволуцији школа, али бисмо изашли из оквира часописног чланка. Уосталом то није ни потребно.

Остало нам је још да упоредимо школе од пре, рецимо, триста година са огромном већином данашњих школа, па ћемо се уверити да су ове стварно релативно слабо напредовале. Живот и науке су за ово време много брже напредовали и далеко су оставили иза себе школе. Ради те компарације морамо се опет вратити Амосу Коменском, тј. морамо опет да се пребацимо за триста година уназад. Коменски није био задовољан ондашњим школама и ево како их описује у једанаестој глави своје Велике Дидактике:

„... До сада није било школа, које потпуно одговарају свом задатку.

7. И нису лаке, него тешке, као воденично камење. Даље се при обучавању младежи још употребљава тако опора метода, да се школе сматрају као страшило за децу и мучионице њихове.

9. Не учи се по лакој методи него силом. Па и ово што се учи, како се учи и с каквим успехом? Тако, да се оно, што се може изучити за годину, учи по пет, десет и више година. Оно што би се могло духу принети на најпримамљивији начин, то му се утискује на силу. Оно што се може изнети јасно и очигледно, то му се износи тамно, нејасно, заплетено и у облику загонетака.

10. Уче се више речи него ствари. За сад нећу говорити о томе, што се духови готово нигде не хране оним што чини језгро истинама, него се пуне љускама од речи (досадним папагајским брбљањем), плевом и правом маглом од мишљења“.

\*

То је казао Ј. Коменски пре триста година. Треба ли коментар? Кад не бисмо знали да је ове речи изговорио Коменски пре три стотине година, веровали бисмо да се овде ради о данашњим школским приликама. Зар се не замера данашњим школама вербализам? Зар не кажу за данашње учионице, да су мучионице? Зар се не уче још и данас у већини школа биљке и животиње по сликама, а физичке справе по цртежима? Да је ово тачно навешћемо речи Џ. Дуја, савременог педагошког капацитета. Чујмо шта он вели о данашњим школама и упоредимо с тим што је казао Ј. Коменски:

„Она кљука децу количном знања, а деца не виде, да ли би им та знања икада могла олакшати што у њиховом владању; она их гони да говоре, пишу, састављају, расправљају, када немају шта да рекну; она их гони да умују и када деци није стало за тим, да штогод открију; она их гони да се напрежу, и замишља да су та напрезања „драговољна“, а да није пре тога задобила пристанак њихова „ја“ за наметнути задатак, унутрашње одобравање, које би једино могло дати потчињавању дужности есконтовану моралну вредност. Она, једном речи, раскида елементе који, удружени чине услове за одржање бића; кршећи њихову природну везу, она их убија, као што се убија цвет, када се одвоји од стабла; стабло када се одвоји од корена.“<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Кларед, Педагогика Џ. Дуја — превод.



На другом месту<sup>2)</sup> исти Џ. Дуј о данашњој школи говори:

„Ипак је школа тако удаљена, тако усамљена и без везе са правим стањем и мотивима стварног живота да је то место, куда децу шаљемо ради дисциплине, доиста једно место на свету где се најтеже стиче животно искуство, а оно је мати сваке дисциплине, која то име с правом заслужује.“

— — — — —  
 „Садашње је наше образовање веома специјализовано, једнострано и недовољно. Оно је потпуно под утицајем средњовековних појмова о школи. Оно је нешто, што се једино обраћа нашем уму, да учимо и да знамо, да гомиламо податке и да владамо свима симболима знања и науке, али се не обраћа нашим нагонима и тежњи да радимо, да деламо, да стварамо, да производимо било ради користи или ради уметности.“

— — — — —  
 „Ако школа и васпитање хоће да имају макакав значај по наш живот, они морају претрпети исто тако дубок и потпун преображај.“

\*

Између ове Дујеве карактеристике данашње школе и оне Коменског од пре триста година, као што се види, не постоји баш толика разлика, а то је јасан доказ колико се споро школа развија.

Ад. Феријер, такође, један од највећих данашњих педагога, браће покрет Нове школе каже:

„Стара традиционална школа, са својим темељем, који почива на рутини, са својим зидовима од предрасуде и својим кровом друштвеног конформизма — неће му одолети“<sup>1)</sup>

У „Апелу“ Савеза одлучних школских реформатора између осталог читамо и ове речи:

„Према томе ми се изјављујемо: Против старе школе укоченог система, која намеће своје поступке свим ученицима; против школе, где се учи механички и где се учитељ ограничи само на предавање, — а за живу и активну школу“...<sup>1))</sup>

Своју „Активну школу“ Феријер завршава овим речима:

„Школа, која даје само знања, мора ишчезнути. Место ње ће се родити школа која учи служити се оном полугом, која је од свих времена дизала свет изнад самог себе: радом.“

Све што је Џ. Дуј казао о америчким школама, а А. Феријер о француским, изгледа важи и за школе многих других народа, јер нема разлога да мислимо, да су америчке и француске школе најгоре у свету.

<sup>2)</sup> Џ. Дуј, Школа и друштво — превод: Мил. Ванлића, стр. 10, 15 и 16.

<sup>1)</sup> Ад. Феријер, Активна школа, прев. Опачић, стр. 15.

<sup>1)</sup> Ад. Феријер, Активна школа стр. 173.



Овим чланком нисмо имали намеру да извршимо ревизију старе и нове школе. То смо учинили на другом месту. Овде смо покушали само да упоредимо школски конзерватизам, за који држимо да је најглавнији узрок што се школа релативно споро развијала и напредовала, као и то да је главно обележје нове школе у томе, што она хоће да пређе од речи на дело, хоће стварно да усвоји извесне педагошке идеје и принципе и да се према њима управља у школском животу; хоће теорију да претвори у праксу; хоће да изађе из традиционалне апатије и стагнације. Нова школа ни издалека није само „мода“ како о њој неки мисле; није она ни музеј у коме се само демонстрирају лепе васпитне идеје; а није ни слагалиште за чување старих идеја. Она је радионица, у којој се идеје прерађују и примењују у школском практичном животу и у којој се изграђују социалне личности и социални карактери. Нова школа није само теорија, већ је на првом месту пракса. Она хоће да ради; хоће да прекине са системом „глаголања“; хоће стварно да буде школа „рада“ а не школа „речи“. Иако за сада у томе слабо успева није њена кривица, већ је то њена жалосна, али не и очајна судбина. Јер ипак она постепено придобија све већи број присталица, а нарочито из редова млађих генерација. То је универзална појава па се исто запажа и код нас. Заслужује пажњу чињеница да је настојањем и залагањем наших познатих просветних радника отворена је пре две године у Београду, а сада и у другим већим местима, огледна народна школа у којој се врше успели покушаји да се примене радни принципи у духу нове школе. На тај се начин и код нас прешло од „глаголања“ на делање и од теорисања на практично остварење активне школе.

Василије Пејхелъ

---

## ДИДАКТИКА И СИСТЕМ ОПШТЕ ПЕДАГОГИКЕ Д-Р ВОЈ. Р. МЛАДЕНОВИЋА

### 1. Основа, задатак и опште одредбе

Младеновићева дидактика почиње учењем о „улози умне активности у душевном животу.“ У томе погледу поведеним филозофско-педагошким општим говором критикује се рационализам од старогрчке хегемоније ума до Канта, критички се пропраћа учење свих оних који „нису успели да се ослободе рационализма,“ тако да је „Кант довео до највишег облика интелектуализма.“ И даље се налази, да су рационалисте на свој начин, као и Фихте својим волунтаризмом а Хербарт својом статиком и динамиком духа западали сви редом у исту погрешку. Свима њима, целом осталом научничко-филозофском и филозофско-педагошком свету насупрот наш педагошки писац вели сасвим ауторитативно:



„Допуштамо да се радњом ума долази до појмова... али саму целину (ум) не може дати.“ Одобрава Криков закључак да је „филозофију довело до сиромаштва баш то што је рад у појмовима сматрала као једини предмет и пут“... и одмах на то примећује: „С друге стране ми нећемо испитивати да ли је и сам Крик успео да се ослободи рационалистичког утицаја кад усваја један општи „константан“ дух, који се не развија и не напредује, па из тога изводи ...да је развитак „само појава на површини“, а не у дубини праоснове... По нашем гледишту одговара појам првобитног општег и вечног деловања више стварности и суштини развитака... и не допушта истицање умне делатности на рачун других душевних делатности“ (428).

Ово порицање важности целокупне прошлости педагошко-филозофске мисли правда се посве мутним и потпуно неразумљивим „првобитним општим и вечним деловањем“ као „суштином развитака“. Према таквој диалектици се „не допушта истицање умне делатности на рачун других душевних делатности,“ већ се хоће умна делатност која иде у прилог других душевних делатности. Такву игру мисли показују и ови редови:

„За нас је свест само разликовање разних начина једног истог бесконачног, вечног нематеријалног деловања, тесно повезаних међу собом... Та општа повезаност дата је од почетка и према њој се дете развија од првог дана у заједничком животу... Не понављајући остало што смо раније изложили при обележавању своје психолошке основе, ми истичемо само да смо као мишљење означили ону нашу душевну активност којом разликујемо и доводимо у зависност везе деловања или предмете... Кад кажемо да дете од првог тренутка којим је обележен његов долазак на свет преживљује узајамност субјективног деловања свога живог бића с објективним деловањем заједнице, не тврдимо да се ова узајамност у друкчијем односу (субјективно деловање ембрионово и објективно деловање мајчиног тела) може оправдано порицати и пре рођења, а преко родитеља и других предака и много даље унатраг...“ (433).

Писац даље признаје да се то и такво његово схватање „отима научном сазнању“ и „залази у област претпоставака,“ па ипак га сматра за научно и на њему утврђује свој појам о мишљењу и сазнању:

„Сазнање као резултат мишљења, тј. умне делатности, исто је толико колико и хтење и осећање немогућно без животне заједнице и без целине душевног живота... За правилно васпитање од пресудне је важности да никад, ни у најбезначајнијим ситницама, не изгуби из вида ову целину. Једино на њој израђена, педагогика као наука може се ослободити проклетства да стално проналази разне извештачене методе и проверава их у безнадежним покушајима“ (437).

Наш педагог, према наведеном, може оно што други не могу: да учини „тачну“ и „јасну“ дефиницију свести, по којој се дефиницији свест показује као „општа повезаност разних начина вечног нематеријалног деловања.“ Кад је тако његов „педагошки реализам“ утврдио једну „чврсту“ полазну тачку, њему није тешко даље „утврдити“ појам о мишљењу, нити му задаје тешкоће „објашњење“ развитака детета од његовог доласка на свет, који се развитак обележава као преживљавање „узајамног субјективног деловања свога живог бића с об-



јективним деловањем заједнице!" Писац зна за узајамност између „субјективног деловања ембрионовог и објективног деловања мајчиног тела," па „и прерођења, а преко родитеља и других предака и много даље унатраг!" То се њихово „испитивање" додуше „отима научном сазнању без остатка," јер „залази у област претпоставака," али је оно ипак зато колико „филозофско" толико „нучно!" А такво „сазнање," које се објашњава животном заједницом и целином душевног живота, исто је толико „од пресудне важности" за педагогику као и за психологију, управо је од толике исте важности као и „најбезначајније ситнице," које „не треба изгубити из вида за правилно васпитање." На тако „јасном" сазнању у животној заједници и целини душевног живота, на претпоставци о првобитном деловању вечног духа, једино на томе педагогика, по уверењу писца и по примеру његове Опште педагогике, може бити изграђена као наука и ослобођена од проклества које прати целокупно научно мишљење и сазнање у вечној тежњи за истином и новим сазнањем!

Као што писац, полазећи са свога гледишта на свет, полазећи од опште вечне, првобитне активности, објашњава „мишљење, његово порекло, суштину и развитак", тако он хоће да исправи досадањи погрешан појам „учење", тражећи да дође до правилног схватања његове садржине, а у вези са правилно одређеним појмом „мишљење", разуме се само онако какав он и овај појам има. Младеновић тај појам одређује према материалу за мишљење, који „не чине осећаји, претставе и мисли него објективна стварност и односи у њој" (438). Шта је то што у свести, у мишљењу одговара објективној стварности и односима у њој? Ако је то „да је дете створило извештај суд" од опекотине и да „врши поређења и изводи закључке" у прилици када му се пружа веће и мање парче шећера (439), онда по Младеновићу материјал за мишљење чини суд и закључак, док је уистини тај „материјал" само мишљење, те излази да као материјал за мишљење служи само мишљење!

Толико и тако смо могли писца разумети у његовом мишљењу о „мишљењу и учењу", о учењу које „спонтано прати човека кроз цео живот (440 и 441). По таквом схватању мишљења и учења треба „да настава има пред собом целину душевног живота", те

„Учење означава онај рад који доводи до увиђања вредности. Ако учење ограничимо на увиђање вредности у области истине, а речју просвећивање обухватимо онај рад који доводи до увиђања свих вредности (и истинитога, и лепога и доброга), онда би настава била учење у области планског васпитања" (444).

Ако се тиме хтело нешто исказати, а не само казати, онда је требало нешто конкретно порећи и наместо пореченог разумљиво поставити. Притом, уколико је разумљиво оно што се овде тврди, тврди се нешто што нико не пориче. Јер ниједна теорија не издваја



умну активност од осећања и воље, нити ко ова два облика свести своди у свему на умну активност. Само су у питању њихови односи или гледања са разних страна на једну исту ствар, на свест. Међутим се у гледању на ту ствар ништа одређено не казује изразима као што су: јединство човечјег душевног живота, доживљај у душевном животу заједнице, преношење духовних вредности у посед појединца, умна активност помоћу доживљаја и слично. И кад се писац упиње да, држећи се Песталоција, утврди „данашње погледе“ на задатак наставе, било је очекивати да у светлости „данашњих погледа“ обасја магловите речи швајцарског педагога, који је, како вели његов приврженик, „целог свога живота у служби васпитања тражио „праоснове“, на којима почива развитак целокупне активности човечјег живог бића... три „елементарна средства“ (глас, облик, број), која служе за напредовање „од збрканости до одређености, од одређености до јасности и од јасности до разговетности“ (447).

Према томе и свему тамо реченом, не може се рећи да је писац ма колико допринео расветљавању онога што је Песталоције „веровао да је решио питање о једном „АВС-очигледности“, што је постављено за „највише наставно начело као апсолутни фундамент свега сазнања“, то што он сматра за „вештину очигледности“, као „унутрашњу активност, саморадњу, а не као просто спајање спољних предмета пред чулима и просто оживљавање свести о њихову утиску“ (448). Својим учењем Младеновић не само да се није ниуколико помакао унапред „од збрканости до одређености“, до јасности и разговетности него чини утисак још веће збрке, неодређености, нејасности и неразговетности.

Но зато он неуморно критикује Хербартов „мисаони круг“, налазећи у овоме узрок што се „у пракси довело дотле да настава често пута не значи много више него предавање знања ученицима по једном унапред одређеном шаблону“. Међутим, треба строго разликовати и сасвим различно процењивати теориски значај „мисаоног круга“ — који одређује не само јасне појмове него и саму свесну и моралну вољу, као и највиша осећања, у смислу раније приказаног Крочеовог логичког круга мисли и диалектичког начина разумевања развитка и образовања вишега духа по принципу културе — и практично извођење образовања мисаоног круга наставом. Разлика тога двога не треба да допусти да значај и образовање мисаоног круга, теориско и практично, буде злоупотребљено и изопачено у методички формализам и шаблонизам. Зато је свака истинита теорија колико јасна у својим поставкама толико позвана да ограничи и јасно упути наставну праксу у стварању или доприношењу за стварање таквог мисаоног круга из кога ће потицати и по коме ће се унеколико управљати морална воља, као и свако идејно схватање и више осећање.



А колико наш педагошки писац, као што је речено, уместо да осветљава — замрачава педагошке проблеме, томе за доказ служи и проблем о формалној и материалној страни наставе и образовања. На томе се примеру показује колико је много стало и колико се мало дало за разумевање логичког круга мисли и за диалектичко разумевање садржине и форме једног таквог круга. Наиме, писац већ на страни 450 тај проблем поставља недилектички кад за супротности између појмова материја, градиво и снага, садржина и облик каже да „најмање има разлога да се (те) супротности успостављају у настави, где се снаге развијају помоћу градива“. А потом на засебном месту, расправљајући питања о формалном и материалном образовању, осуђује „супротност која се проналази између појмова „материје“ (градива) и снаге (способности)“ која је супротност „била углавном повод да се пронађу и две врсте образовања, формално и материјално, а да обе врсте у својим екстремним обрадама доведу до тзв. дидактичког формализма и дидактичког материјализма“ (457).

Умесне су извесне примедбе и констатације пишчеве, учињене код питања важности формалног образовања, али су утолико теже и неумесније оне којима би он хтео да реши проблем у смислу односа субјективног и објективног деловања, те овако разлаже:

„Кад се притом тврди да делатност основних снага претставља основне начине рада при сазнању, да учење тих разних начина рада значи упознавање облика сазнања и да њихово развијање и вежбање претставља главни задатак наставе — онда се такво тврђење може усвојити само са извесним објашњењем и допунама. ...Разни „начини рада“ разумљиви су и неопходни баш због разних начина изражавања објективног деловања, њихових веза са субјективном делатношћу и наизменичних утицаја између оба деловања, повезаних у целину. То је смисао тврђења да свако градиво има своју сопствену структуру, да је „више него проста ствар“, и да се снага може само на градиву развијати, и то одређене снаге на одређеном градиву. Само онда кад се проблем овако схвати, разумљива је раније већ поменута заблуда код присталица формалног образовања: да је довољно неговање једног начина рада, бављење једним градивом, па да се савлада и други начин рада, друго градиво“ (459—460).

Има у наведеном помешане истине и заблуде у равној мери. Пре свега, писац меша формално образовање и формалне ступњеве, чему су доказ ове речи: „Хербарт је јасно гледао кад је рекао да „разум граматике остаје у граматичи, разум математике остаје у математици“, али је питање колико су му његови следбеници остали верни при даљој обради његових формалних ступњева у настави“ (458). Истина је да у злоупотреби формалних ступњева могу, али не морају наступати случајеви духовне гимнастике, нити они морају бити засновани на гледишту урођених моћи. Колико су неоправдане те замерке формалним ступњевима за криво схватање и извођење формалног образовања толико је у питању овога правца образовања мало



објашњена и образложена, па и недовољно или нимало оправдана неопходност „разних начина и изражавања објективног деловања, њихових веза са субјективном делатношћу и наизменичних утицаја између оба деловања“. Истина је да свако градиво има своју сопствену структуру, да је она „више него проста ствар“, да се снага може само на градиву развијати, и то одређена снага на одређеном градиву. Али је притом главна ствар, и у томе лежи кључ решења проблема, да се у градиву нађе објективна форма која одговара субјективној форми духа, уколико и где се та аналогија и противност могу наћи. Па ипак зато није проблем формалног образовања у самој природној вези између објективног и субјективног деловања, већ у логичко-дидактички постављеној, тј. у наставничким знањем, принципиелно-методолошким разумевањем и наставним умењем постављеној аналогији између форми живота, појава, законитости објективног света и принципа, законитости, форми начина рада, делатности, догађања, промена у свету субјекта и духовног развитка. Но притом се не ради толико о појму снаге, како Младеновић мисли, колико о појму форме саме делатности, која се може, а не мора (начином аналогије) наћи у спољњем свету и наставном градиву. Али се зато форме саме делатности могу применити (само никако шаблонски) на наставно градиво, на његову обраду, и то као форме духовне делатности, као форме мишљења, суђења, сличавања и разликовања, закључивања, наиме као начини: изокретања, анализе и антитезе, синтезе и индукције, дедукције и детерминације. Све су те форме својствене само вишој умној делатности, којом се стварају „мисаони кругови“, који могу имати како чисто умне тако моралне тенденције и побуде. Кад се тако дух оснажи за поједине више форме своје активности, за форме вишег мишљења, осећања и хтења, разуме се на структури самога наставног градива, онда даље те своје форме као „моћи“ преноси и примењује на сличне указане прилике схватања и одношења. Сасвим је споредно како ће се обележити, назвати „увежбавање одређеног знања и умења“. Главно је како ће се „васпитна настава“ схватити. Њу писац Опште педагогике овако схвата:

„Добра настава, која природно ослобађа и ангажује ученикову активност, која доводи ученике до личног, живог усвајања истинскога знања, образује ученика, али не мора и да васпитава. Образовање се увек односи поглавито на развијање снага и способности појединаца; оно је увек субјективно, индивидуалистичко... Васпитање... иде изнад индивидуе и гледа човека не као јединку него као члана заједнице. Васпитна је само она настава која служи заједници, у којој она долази до израза. Кад ће настава бити таква? — Одговор на ово питање зависно је (зависи) увек од схватања суштине васпитања и његове улоге у заједници“ (463—464).

Према овако учињеној разлици између појмова „васпитање“ и „васпитна настава“ или „образовање“ наставом, први појам пада на страну колективистичког, други индивидуалистичког принципа. По таквом схватању настава се може показати васпитном само ако је, с једне



стране, васпитање учини таквом, и то „гледајући човека не као јединку него као члана заједнице“, и, са друге стране, ако „настава служи заједници“. Такво „врћење у кругу“, које је Младеновићевом учењу честа појава, доводи до праве педагошке вртоглавице од речи без икакве јасно схватљиве и основане мисли. Да васпитање учини наставу васпитном, уместо да настава буде учињена васпитаном за јединку као члана заједнице, то је у дидактици Младеновићеве педагогике кардинална не само бесмислица него и неистина, празан и безначајан изум, који стоји у директној противности основној истини васпитања и као чињенице, функције, и као појма. Јер и феноменално и појмовно, управо по Крику, коме се Младеновић тако често обраћа, образовање у најширем смислу те речи је васпитање, па је то и настава као један васпитни чинилац у реду свеукупне и опште образовне каузалности самога живота како индивидуалног тако социалног.<sup>1)</sup>

Ко би се заинтересовао једним даљим примером тако једног магловитог и хаотичног излагања, којим се ништа не објашњава, нека прочита даље стр. 464 и даље до краја чланка „Васпитна настава“, где се на стр. 465 каже: „Тако нас проблем васпитне наставе опет одводи у област филозофије“, па се на даљој наредној страни вели: „Мисао о аутономном човеку који, издвојен од света и упућен сам себи, својим разумом успоставља везу између себе као субјекта и света као објекта — лежи у основи досадање теорије сазнања“. Писац, изгледа, тиме хоће да каже како он заснива нову теорију сазнања „од опште објективне важности“, и по тој својој теорији он даје овакву једну одредбу морала и моралног човека:

„Моралност се не састоји у аутономној личности него у осећању одговорности према заједници и слободном потчињавању њој. Моралан је човек који постигне сагласност са вредностима конкретне народне заједнице... Основа, на којој заједница почива, налази се у љубави (родитељска, дечја, према пријатељу, ближњима, народу)... пре у осећању него у мишљењу. У највишем свом облику долази такво сазнање у осећању опште повезаности у свету, оног општег бескрајног деловања које се преживљује као религиозно осећање, а назива се богом. Само тада, у доживљају божанскога, можемо говорити о доживљају апсолутнога. После овога одговор на постављено питање (кад ће настава бити васпитна) нити је тежак нити може бити двосмислен“ (466).

Према свему тамо изложеном а само нешто мало овде наведеном, намећу се питања: Зар то није очевидна противуречност кад се каже: да се моралност не састоји у аутономној личности него у слободном потчињавању заједнице? Није ли исто тако противуречност и још нешто више од тога кад се вели: да је моралан онај човек који постигне сагласност са вредностима заједнице (за које се претпоставља

<sup>1)</sup> О томе види моју Општу културну педагогику и Dr. Stevan Pataki, Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije. Zagreb, 1936, str. 10.



високо и пуно разумевање), а „основа, на којој заједница почива, налази се у љубави... у осећању опште повезаности у свету, оног општег бескрајног деловања које се преживљује као религиозно осећање које се назива богом?“... Може ли се једна личност слободно потчинити једној заједници, ако не располаже моралном аутономијом? Није ли свака виша љубав од породичне и сваке друге која се заснива на осећању непосредне везе заснована на разумевању опште повезаности? А шта може да учини за одлучивање ступања у заједницу „опште бескрајно деловање... религиозно осећање које се назива богом?“ И каква значај то „деловање“ може имати за одредбу појма „васпитна настава?“...

Доиста „после овога одговор на постављено питање (кад ће настава бити васпитна) нити је тежак нити може бити двосмислен“, већ на основи таквих поставака сваки разуман и разумљив одговор постаје немогућ и сваки на таквој основи дати одговор мора се показати бесмислен. Па када је таква основа, када се настави поставља такав васпитни задатак и када су јој такве одредбе, да видимо каква је.

## 2. Методологија наставног извођења

Писац Опште педагогике налази да постоји неспоразум код дилеме: једна или више добрих метода. Он тај неспоразум хоће да отклони одбацујући Хербартово погрешно схватање, по коме се „душевни живот заснива на механизму претстава“. Међутим, по разумевању писца, нешто је лакши случај код Песталоција:

„Иако модерна педагогика<sup>1)</sup> одаје пуно признање Песталоцијевом схватању суштине душевног живота, она ипак одбацује могућност једне једине методе од опште важности. Неспоразум, по нашем мишљењу, потиче пре свега из различитог схватања односа између методе и наставног градива, од кога се метода не може одвојити“ (536). Па даље у истом смислу писац наставља: да је „метода везана и за ученичку индивидуалност. Најзад сви педагози и наставници не схватају подједнако наставно градиво и његов смисао, нити подједнако познају ученичке духовне способности... У колико су код неке методе наведена три чиниоца у већој и потпунијој сагласности, утолико ће њен утицај и вредност бити већи... Логички се не може спорити да савршена сагласност, независно од броја случајева код којих би је требало постићи, може бити само једна за сваки од њих. Кад се у овом смислу схвати Песталоцијево тврђење да нема „две добре наставне методе“ него да је „само једна добра, а то је она која савршено почива на вечним природним законима“ — онда је оно не само на свом месту него и сасвим модерно“... (537).

Пре него зађемо дубље у разлагања, да учинимо неке примедбе на Младеновићева нахођења. Он и овде брка ствари, кад критикује Хербарта уместо његове присталице Цилер-Рајнове школе, који су уистини погрешно разумели, управо сасвим изопачили истинити значај „формалних ступњева“, о којима Херберт учи као о степенима процеса

<sup>1)</sup> Која и где? Свакојако ова о којој је овде реч!



целокупног развитка сазнања, а не као процесима учења. А што Хербарт душевне појаве објашњава механизмом претстава, то ниуколико не потврђује нити обара његово учење о једном основном општем процесу сазнања у току не само целокупне наставе него и у прелазу на научно-филозофско сазнање. Тај процес, за Хербарта и оне који га са Стојем и његовим присталицама разумеју, објашњава унеколико магловите речи Песталоцијеве о једној доброј методи „која савршено почива на вечним природним законима“. Ако се такво разумевање Хербарта од стране једног нехербартовца не може сматрати за „сасвим модерно“, за какво Младеновић сматра своје у разумевању Песталоција, не може се узети ни за погрешно, какво се уистини показује Младеновићево, које је могло доћи и до оваквих схватања у решавању проблема наставних метода:

„да сваки учитељ треба да изгради своју методу. ...Да би изградио своју методу, наставник мора да уђе у суштину и смисао свакога од њих (наставно градиво, наставни смер и ученичка индивидуалност), и да их поуздано схвати како појединачно тако и у јединству које они чине.“ И потом се захтевају „извесне основне заједничке погодбе: 1) лична вредност и стручна педагошка страна.... 2) поуздање, које наставник добија сопственим проучавањем одређеног наставног градива... 3) љубав и преданост... да на основу својих сопствених доживљаја покреће ученике на доживљаје... 4) осећање одговорности... Наставник, који има осећање одговорности, удубљиваће се темељно у наставно градиво и у све прилике за његову обраду...“ (538—540).

Према оваквом схватању има толико метода колико наставника, ученика и њихових заједница, колико врста наставнога градива и наставних смерова, те су по томе оне безбројне. Само су им, по Младеновићу, извесне основне погодбе заједничке, али несумњиво су зато утолико више индивидуално обојене уколико су одређене и схватљиве. А по Младеновићевим одредбама и нашем схватању тих одредаба методе се састоје више из пустих захтева него из остварљивих погодаба. Јер све о методи и методама код Младеновића је посве магловито, те нам још једино преостаје уздање у пишчево разгледање склопа и разумевање духа методских јединица, у његово разликовање облика рада старе и нове школе. Само нажалост и ту нас сретта иста магловитост одредаба и захтева, тако да и у обради наставнога градива

„има да пресуди у првом реду природа наставнога градива с погледом на суштину наставе и особености ученичког духовног живота.... На који ће се начин сбрађивати свака наставна јединица, има да одлучи учитељ с погледом на сва три методска чиниоца: 1) према одређеном наставном градиву, у чију природу и смисао треба да се удуби тако, да их потпуно схвати, 2) према смеру, који отуд произлази за наставу и способности ученика...“ (544—555).

<sup>1)</sup> A. Gleichmann, Über Herbart's Lehre von den Stufen des Unterrichts. Langensaltza 1893. Види мој спис: Основна настава у светлости дидактичког критицизма.



Писац врло добро зна, па то и помиње, да се обрада не може вршити без реда и постепености, да притом постоје извесни „ступњеви тесно повезани међу собом“, али без оштрог подвајања и утврђивања њиховог сталног реда, па ипак их не приказује ничим и ниуколико, ма то било најопштијим шематички израженим нормативним принципима или извесним моментима наставних поступака. А без тога, по самим „извесним погодбама“, не може бити неког дубљег разумевања и ближег ориентисања у методичким поступцима при раду. Међутим писац одбацује сваки регулативни принцип, нити макар само помиње неки облик и најопштије одређен ред поступака у наставном раду. Све се „оставља увиђавности самог учитеља и његовом педагошком такту“ (542). А та пишчева побуна противу шаблонског уформљивања обраде наставнога градива, било у уџбеним или васпитним сврхама, као и сав новији педагошки покрет данашњице у том правцу, потврђује истину коју је још Раумер у својој Педагошкој енциклопедији утврдио, да поједини начини образовања, развијени до карикатура, изазивају најзад реакцију, која обично прекорачује меру, те се изопачује у претерани радикализам. Младеновићев радикализам несумњиво прекорачује сваку меру опозиције формализму и шаблонству Хербартоваца, који су доиста својим шаблонизмом карикирали интелектуалистичко-телеолошку „педагогику споља“ свога великог учитеља. То је учинило да теориско-педагошко учење данас тражи обнову Песталоцијеве волунтаристичко-методолошке „педагогике изнутра“. И сасвим је природно да једно ново спекулативно педагошко учење из једне крајности избије у другу, те да се сада с методом природности запада у крајност дидактичке и методичке анархије, у којој Младеновићева Општа педагогика хоће да се покаже коловођа.

У томе свом застрањивању педагогика крајњег радикализма чак и на логику као „науку над наукама“ гледа прилично попреко, што сведочи о њој речено на стр. 579. Али све то није писцу сметало рећи, да ће „настава бити успешна, ако поуздано и трајно упути ученика на правилно мишљење у правцу логичких појмова и научног сазнања“. А колико висине мери пишчево схватање тога „поузданог и трајног“ пута ученичког за „правилно мишљење у правцу логичких појмова и научног сазнања“ то се види по ономе што говори о обради логичких појмова у настави, о исправљању „појмова“ које дете доноси у школу, о извођењу „закона“ и „правила“ с децом! По свему томе се види и то колико се ту ради о истинитим методолошко-логичким принципима анализе и синтезе, индукције и дедукције, чију примену у настави писац жели да прикаже. Тако се на стр. 590 од детета тражи ништа мање него разумевање „зависности између културног и политичког развитака!“ Притом се међу чињенице искуства, које треба да буду узете у такво „разумевање“, увршћује „на пр. важност су-



дова: табла је црна; овај минерал је без укуса; по једном историјском извору краљ Марко је умро 1394, други извор тврди то исто, трећи такође, дакле свакако је истина да је он умро 1394 године".

Зар се по таквим расутцима дају, и то још деца, упућивати на правилно мишљење у правцу логичких појмова и научног сазнања? Да ли се то сазнање стиче у класним појмовима или у законима догађања и животу историских личности? Зар неко такво научно сазнање посредују расутци о боји табле и години смрти Маркове? Какво се то разумевање посредује тим и таквим чињеницама искуства? — Сасвим би нешто друго значило да се посредују таква сазнања којима би били расветљени Маркови односи према Лазару као сународнику и Мирчи као Хришћанину с једне а султанима с друге стране, и то у духу онога времена и у приликама које су тада владале у свету. Сасвим је засебно питање, колико разумевање тих односа и прилика у духу психологије и етике онога времена одговара моћима ученичког схватања. За науку уопште, за науку о васпитању и наставу посебно, главно је да се наводе такви примери који уистини нешто значе за више схватање и умно васпитање, а не примери који се показују ништавни за једно и друго.

Како јевтину и често чудну примену налазе високи принципи педагошке теорије у ниској наставној пракси показују и сва даља поглавља од 580 до 600 стране. За даљи један посве карактеристичан пример да узмемо отуда само „Развијање смисла за критику“. То се развијање пење до степена на коме се ученицима допушта „слобода да отворено и пред целим разредом укажу на заблуду или погрешку, коју евентуално учини сам наставник“ (599). Томе и сувише радикалном схватању може се насупрот истаћи, да свако прерано сазревање, умно као и морално, ако и уколико би га било, нешто је неприродно и показује укус плода на уврнутој врежи. Зато и прерана критика ауторитета уопште, наставничког нарочито, пада у време када се више прима него даје, више стиче него истиче, више учи од другог него што се други учи. Посувраћени начин учења и одношења, какав препоручује Младеновићева педагогика, може да послужи само укореењавању крајње несмотрености и дрске слободе, с тим и стварању најгоре врсте простаклука. Такво „развијање смисла за критику“ неоспорно служи само развоју похитне готовости на критику а јачању преосетљивости према критици свога рада и неосетљивости за самокритику. Међутим, оно што уистини служи развијању смисла за критику и самокритику, то није „вежбање“ и прерано испадање из колосека скромности и пуне обазривости, то може бити само довољно широка основа темељног и критички стеченог знања, зачињена укусном естетичком и етичком културом духа.



\*

\*

\*

Од ителектуалистичких чињеница васпитања да додирнемо још два важна питања: питања интереса и развојног наставног облика.

Код првог питања се гледиште Младеновићево, као готово код сваког другог његовог, разликује од гледишта и оних педагога којима он стоји најближе. Стога он, у питању интереса у настави, вели: „Ми не бисмо могли рећи да смер, а не активност чини битну ознаку појма интереса...“ (612). Томе противно, по диалектичком начину учења, не би се могло рећи да је тако лако могућно раздвојено држати то двоје: активност и смер, како то писац чини. Јер једно условљује друго, тиме што појачање активности потиче из постављања смера, а постављање смера из активности. То двоје је исто тако једно другим условљено као што се смер постиже активношћу. Стога „бити заинтересован“ значи имати неки смер пред собом, којим се хоће било да нешто у сазнању допуни и расветли, или нешто усаврши, изради, постигне. Зато је непојмљива слепа, празна, пуста заинтересованост, као активност без смера. Свака заинтересованост стоји под утицајем извесног објекта и односа у заједници, при чему не може бити искључен сваки смер, који потиче од субјекта и који у извесном смислу мора бити везан за заједницу. По томе се тешко може бранити поставка по којој је заинтересованост могућна и без смера (613).

Код другог горе назначеног проблема, чије решење пада на питања диалога и развојне наставе, оправдане су пишчеве примедбе на изопачавање развојног облика у настави, које за последицу и узрок има сувишна учитељева питања. Али, самим тим не може бити оправдано изопачавање наставе у супротном смислу, те постављати захтев: уколико би се наставнику ускратило постављање сувишних питања да се утолико, с разлогом, ученицима оставља слободног места „за сопствена питања, која би била последица њиховог тока мисли или расположења“. А што се пак „о развијању у правцу саморадње, чему треба да послужи наведени начин поступања, тешко може говорити“, томе није узрок, како мисли Младеновић, оскудица у питањима ученичким, нити се тој оскудици може доскочити тиме „да настава претставља разговор између учитеља и ученика“ и да се отклони „неприродност, управо извештаченост у постављању питања“ (683—684). Ту је посредни сам проблем диалога, његов прави значај и истинити смисао „сократике“. „Разлог за ову доиста чудну неприродност, која прати наставу не само код нас него се доскора могла посматрати и у другим земљама“, не треба тражити — као што Младеновић вели — у пореклу развојне наставе, држећи да је „она поникла из потреба, које су везиване за формалне ступњеве Хербартове школе као универзалне методе“ (684). Напротив, „сократика“ је везивана за формалне ступ-



њеве из недовољног схватања суштине диалога и диалектичког развоја мишљења у највишем, идејном сазнању, какво се показивало од Платона до Менделсона и Лесинга, до Канта, Хегела и Шлајермахера. Ту лежи прави разлог чудној неприродности да се један највиши диалектичко-логички облик мишљења и сазнања примењује тамо где уопште не може бити говора о истинитом логичком мишљењу и сазнању.

Зато је сасвим лепо рекао Песталоције оно што Младеновић наводи на стр. 685; али то је тачан суд за „катехетску“ и „сократску“ методу у настави, но не и за диалог и за диалектички развој разговора и мисли у филозофији и филозофској књижевности, где и јесте право место развојном диалогу и диалектичкој методи сократовској, о чему ће бити расправљано на засебном месту. По разумевању истините, филозофске, а не наставне сократике у школама, за коју најмање место може бити у основној настави, није „наизменично учествовање могућно само помоћу разговора, тј. помоћу питања и одговора кад их према природи самог градива и употреби, коју ствара његова обрада, наизменично постављају односно дају и учитељ и ученици“ (685). Већ то је наизменично учествовање могућно само помоћу таквог разговора, тј. помоћу питања и одговора која се наизменично постављају и дају између равних сабеседника, подједнако способних да прате и врше развој једне животне идеје. И кад се тако схвати диалог у његовом вишем, класичном смислу, у смислу истините, праве сократике, онда је тиме примена њена у школама уопште, у основним пре свега, не само доведена у питање него искључена. Али, ако се тако може рећи за сократику као методу развојне наставе, не може се порећи практична страна диалога као наставног облика, израженог у постављању питања и тражењу или давању одговора ради посредовања сазнања, скретање веће пажње на извесне особине, појаве, промене, разлике, стања, односе и радње, као и најзад ради проверавања знања. При том могу извесну улогу играти и ученичка питања, али никако изнуђена и обавезна, већ само спонтана. Но искуство наставника зна и за лукавство ученика, да запиткивањима скрену протицање наставног времена у правцу забавне доколице.

### 3. Нешто о систему у завршној речи о Општој педагогици

Детаљно окарактерисати систем Опште педагогике д-р Вој. Р. Младеновића значило би упустити се у опширно расправљање о логичким принципима који одређују један научно-филозофски, у овом случају филозофско-педагошки систем. А то би далеко премашило оквир часописа, чије смо поверење и без тога искористили преко очекивања. Зато се морамо задовољити с неколико кратких напомена, које се углавном резултују из свега досад реченог.



За ваљаност одредаба и поделе, као првих одлика једног система, довољно је потсетити на раније речено за дефиниције и класификацију општих педагошких принципа, који нити су довољно јасно ни кратко, најмање индуктивним начином изведени, нити су пак довољно дедуковани „суштини васпитања као неопходне чињенице заједничког живота“. Притом, примера ради, ваља опоменути на инконзеквенцију код „принципа слободног потчињавања заједници“, коју чини уобличење Ја у заједници и прикључење овој после њеног уобличења, или извођење „принципа педагошке љубави“ као највишег и најопштијег принципа из једне чињенице индивидуалне љубави, као и подела ове на земаљску и небеску. Или, код поделе лажи, писац је поставио категорију „несумњиве лажи“, као да постоје и сумњиве лажи. Међутим се разликују само сумњиве и несумњиве истине.

Сама подела и распоређеност целокупног учења Опште педагогике за њеног писца има технички карактер уместо логичких разлога. Па онда несагласност између испитивача, који утврђује ред: мишљење — воља — осећање, и писца, који је поставио сасвим други ред: воља — осећање — мишљење у распоређивању посебног учења. А још је Ибервег у својој Логици рекао: „Ко у ма којој науци не познаје логичку поделу њених објеката, томе недостаје не само једно дидактичко помоћно сретство, већ и битни елеменат самога знања“. Притом је добро познато да добра форма умногоме не само допуњује и одређује него и спасава садржину у случају када се нешто и унеколико може имати противу једног правца учења. У противном случају, слаба форма умногоме штети вредност садржине.

Од свега што даље једном учењу у највећој мери прибавља или слаби добар пријем, то су наведени примери, њихов срећан избор, њихово изобиље и подесно објашњење. Они допуњују и поткрепљују учињене поставке, те служе за једну врсту доказа њихове тачности и практичне важности. Примери су изрази животне стварности и практичности једне теорије. Младеновићева Општа педагогика је крајње оскудна примерима, а оно мало наведених не могу се узети за срећно изабране и подесно објашњене.

Најгоре стоји с ређањем многих имена великих филозофа и других писаца, од чијих се идеја понеке само овлаш додирују и без чврсте логичке везе. Примера ради, да опоменемо на раније речено за Раскина и сада да наведемо мешање Лајбница, Фихтеа и Хегела, њихових више несагласних и магловитих него сагласних и јасних филозофских идеја, којима је Младеновић хтео да потврди „јединство и првенство заједнице у целокупној стварности“. Он од некуда налази „продубљено схватање животне заједнице код Лајбница у његовим монадама, особито у његовом појму престабилиране хармоније“, као и код Фихтеа, који је душевни живот сводио на акцију, засновану на



бескрајној тежњи, најзад и код Хегела, који је својим „духом по себи, духом за себе и духом по себи и за себе уствари наговештавао првобитно делање.“ Међутим за нас, који за таква натезања не показујемо нимало расположења, с „првобитном активношћу“ и „продубљеним схватањем животне заједнице“ нема никакве везе Лајбницова општа мисао престабилиране хармоније, која је мисао своју примену, као што је добро познато, нашла на проблему односа тела и духа, те се тиме биће ствари одређује по положају који хармонија тела и духа заузима у целини универзума, почев од претстава до света у целини. Стога се сваки други, осим Младеновића, са том Лајбницовом идејом упознат читалац Опште педагогике мора у чуду питати: Какве то разумљиве везе с „васпитањем као чињеницом“ и са схватањем животне заједнице у смислу васпитања може имати мистичко-метафизичка „престабилизарана хармонија“, или Фехтеово чисто идеалистичко Ја, као чиста, апсолутна актуалност, као биће које потиче из метафизичког активитета, као *Ichheit* које није доспело до индивидуалности, или га је као индивидуалности нестало?! Још више се морамо ишчуђавати вези Лајбница и Фихтеа с Хегелом, апстрахујући то што је теорија о природи ума код Фихтеа могла унеколико имати уплива на израду Хегелове диалектичке методе и на његову теорију развика објективног духа. У највећој мери мора нас чудити како се тако међусобно не-сродне ствари, које су чисто идеалистичке, дају употребити за доказивање основаности Младеновићевог „педагошког реализма“.

Можда ће нам све то моћи учинити разумљивим метода израде система Опште педагогике, за коју писац на крају свога списка (729) вели:

„Многостраност (праваца педагошког учења) која потиче од употребљене методе неће се доиста моћи смањити све донде док се, као што каже Леман, спајањем индуктивне и дедуктивне не утврди једна метода за обраду педагогике.“

Спајање две методе у једну, исто као два принципа у један, ствар је сумњиве вредности: сумњиве по томе што то спајање може бити само у извесном смислу оправдано. То може бити само диалектички смисао, по коме се супротности на неки начин допуњују и надмашују, хармонишу. У том смислу вели Кроче у напред помињаном спису (стр. 212), да се „истинска логика служи методом која је уједно индуктивна и дедуктивна, а не служи се посебице ни једном ни другом, тј. употребљује спекулативну или диалектичку методу“.

Какво је Леманово схватање спајања индуктивне и дедуктивне методе у обради педагогике, то нам Младеновић није показао ни самом својом обрадом педагогике. Зато се у формацији његових општих појмова не може опазити ни индукција као стваралачка метода, нити су општи појмови у учењу Младеновићеве педагогике индуктивно формирани, нити се у њој може наћи такво излагање мисли које би било тако дедуктивно да дедукција значи развика појмова. По томе



се не може рећи да је Младеновићево учење текло индуктивно-дедуктивно. И не само да у учењу Опште педагогике не може бити ни речи о једној сложеној методи, о неком спајању индукције и дедукције уопште, најмање у дијалектичком смислу, него се код ње мало може говорити о једној методи. Једно дијалектичко спајање двојакних, супротно и допунски премаположених метода, из учења те педагогике је искључено већ по томе, што њен писац, као што смо напред у једној прилици сазнали, у потпуности оспорава сваку противност у постављању једног принципа и појма, као и у решавању једног проблема.

\* .  
\* .

Толико и о самом систему. По свему досад реченом, не би се могло рећи да израда самог списка, о коме се овде водила реч, може задовољити захтеве који се полажу, пре свега, на спољну његову страну. Јер овој се, као што се из свега наведеног види, морају често учинити чак и неке граматичке замерке, као на пр. за извесне неправилно употребљене облике, какав је и на стр. 527, 7 ред озго: „из устију учитељевих...” (ако тј. и то не спада у „штампарске грешке”). Много су теже замерке морале бити учињене логичко-формалној страни, какве смо учинили горе изнетим примедбама на одредбе и поделе појмова, као и на распоред градива.

Најтеже замерке заслужује унутрашња, садржајна, принципиелна страна, особито правац и основни принцип, „гедиште на свет”, које писац заступа. Идеја водиља, као што смо се довољно уверили, погрешна је већ по томе што је она до једностраности наглашена и заступана, тако да се принцип природности истиче и колико, по односу на принцип културе у васпитању и науци о васпитању, не сме да вреди. Наиме, принцип природности се наглашује до анархије у васпитању, која настраност није Младеновићева особеност и оригиналност, што се даје видети и из критичко-библиографског прегледа „Руске педагогике у XX веку” од Зјењковског, који је преглед почео излазити у „Учитељу” од септембра т. г. С таквим настраним гедиштем на свет није писац Опште педагогике усамљен ни у нашој књижевности. Довољно је поменути само Стев. Раросављевића-Бдина, на пр. његов „Революционар кроз филозофију, науку, живот” итд. Такво учење се противи „систематизацији генија” по закону допуне стваралачких моћи, од којих је једна у динамичком, покретачком, спонтаном принципу, која моћ гони у правцу оригиналности, а друга је у статичко-механичком, нормативном, уставном принципу и фактору, којим је одређена мера и форма стваралачком раду. То обоје, по Б. Поповићу, чини да таленат, воља, дуготрајан, дуго смишљан рад (који се мора признати и г. д-р Младеновићу) ствара свој сопствени систем пуне вредности.



Ако је у изради особито једног научно-филозофског списа задовољен и тај други, логичко-естетички услов, може тиме бити испуњен и етички захтев, који искључује сваку претенциозност, свако разметање и свако прецењивање на својој а потцењивање или игнорисање на противној страни. Зато права стваралачка способност и истинита зналачка спремност не допушта да се олако критикују велики филозофски умови као што су Кант, Вунт, Хербарт и др. Јер, по немачкој изреци, ко себи много уображава, мало се изображава. А много уображава и своје гледиште мало изображава сваки од нас који сваки значај придаје једној, одузима другој, противној страни, док истина, правда, морал и лепота захтевају сасвим томе противно, по речима које је Гете унео у своје мемоаре, исписане са зида изнад стола Магистрата његовога родног места, које је још из свога детињства имао у сећању:

Eines Mannes Rede  
Ist keines Mannes Rede;  
Man soll billig hören Beede.

Сумарно се може рећи, да је Младеновићева Општа педагогика и сувише подбацила, као што се њен писац на више места и сувише пребацио, те тако она није успела ниједно питање, које је покренула, да расправи и расветли, нити један додирнути проблем да правилно постави, још мање реши, или бар његово решење да нешто унапред помакне. Напротив она је свако покренуто питање и сваки дотакнути проблем само замрсила и замрачила. Њено излагање претставља један гротеско растурених и искомешаних гомила најразноврснијих, често противуречних ствари, с одредбама и поделама које нису својствене науци. Има уметака без икакве везе с целином. Има исказа без икаква смисла или таквих који се показују чисте бесмилице. Све то и друго доказује да писац не располаже таквом ерудицијом која би била довољна за солидну израду једног система широког обима.

Закључно ваља нешто писцу уписати и у позитив. Једно, што се писцу мора признати, и то врло радо чинимо: велики труд и јака воља за предан рад на своме послу. Притом ваља нагласити и похвале достојну намеру, да се педагошко учење одврати од једностраног интелектуализма а настава од дидактичког односно методичког формализма. Поред свих недостатака и слабих страна тога добронамерног учења, треба рећи да оно за нашу сиромашну педагошку књижевност претставља добит, нарочито у томе што покреће напредније мишљење и слободније схватање од уоквиреног, шаблонског учења хербартоваца и гњетавог учења педагошких еклектичара.

Милош Р. Милошевић



## РУСКА ПЕДАГОГИКА У XX ВЕКУ

§ 8. — С. Т. Шацки и његова група. — Педагошка активност С. Шацког и групе која је њему блиска, условно може да се подели на два периода — период пре и период после 1917 год. У суштини нарочита разлика између оба периода не постоји, али после револуције Шацки постаје врло близак владајућим круговима, а у 1924 год. чак је ушао у комунистичку партију. Не може се сумњати да је то он учинио свесно и искрено. Ова чињеница и дели један период педагошке активности Шацкога од другог, јер други период у целини припада „совјетској“ педагогици. Овде ћемо додирнути оба периода, уколико је то потребно да бисмо окарактерисали опште његове погледе, о чему ће бити још речи кад будемо излагали совјетску педагогику. Заједно са Шацким и спајамо у малу групу и она лица, која иако се с њим у педагошким тражењима потпуно не слажу, ипак се њему близу примичу. Ту имам у виду А. И. Зеленка, његову жену А. И. Зеленко, Л. И. Шлегера и друге.

У часопису „Народни учитељ“ (1928, XII), Шацки сам излаже свој педагошки пут<sup>1)</sup> и ми ћемо се у нашем излагању држати ове аутобиографије.

У 1905 год. у Москви основано је друштво „Сетлемент“ у циљу да развија дечје колоније и клубове по америчком типу. Ватрени и даровити пропагатор овога рада био је Зеленко, инжињер по образовању, али педагог по позиву. Шацки је 1905 отворио недалеко од Москве дечју радну колонију, у којој су се формирали његови први педагошки погледи. У сваком случају Шацки истиче већ тада основну идеју, наиме: задатак педагогике је у томе, да помогне децу да нађу сама себе, да помогне децу у њиховом животу. Према самом типу рада, према материјалу с којим је он радио, Шацки је стајао изван школе, али за то време он је имао могућности да реално проосећа велике педагошке могућности које се налазе у таквом типу рада какав је он изводио. Идуће године, захваљујући једној обилној добротворци, Шацки добија могућност да организује праву дечју задругу (заједницу). У књизи „Чио живот“ описани су ови огледи Шацкога необично јасно и одушевљено. Не будући педагог по образовању, Шацки се заносио својим радом и идејом радне дечје задруге. Социјално-педагошке перспективе које су се пред њим откривале и успешни резултати рада који су се показали на деци, обратили се на Шацкога општу пажњу. Од тога времена руски наставници свуда су с великом пажњом и интересовањем пратили све оно, што је радио Шацки. Његов несумњиви педагошки таленат и нови васпитни путеви изазвали су опште интересовање за њега, иако се не мали део наставника понашао врло

<sup>1)</sup> Тако исто види и његову књигу „Године тражења“.



скептички према његовим покушајима. У 1908 делатност Шацкога, који постаје подозрив политичкој полицији, била је заустављена и његова педагошка енергија бацила се на литерарну, чисто теориску разраду идеја које су га интересовале. Само после револуције Шацки је поново добио могућност за интензиван практични рад.

Основна идеја Шацкога у овом периоду његове делатности везана је с васпитањем личности, с открићем стваралачке индивидуалности. Школска питања, у овом периоду, готово га не интересују. У овоме треба гледати кључ за педагошке погледе Шацкога: он не зна за школу као такву и често о њој суди по успоменама из свога детињства.

Налазећи се изван школе и савршено се не интересујући условним и специјалним задацима којима школа живи, Шацки је за све време тежио да схвати своје мешање, као педагога, у живот детета с тачке интереса њихова сазревања. Потпуна независност у постављању педагошких питања од традиције, од државних захтева и савременог живота и сусређивање на иманентној логици сазревања личности рођака Шацкога са целокупном групом „Слободног васпитања.“ Али педагошка оригиналност Шацкога није само у објашњењу служилачке (у односу на живот личности) улоге васпитања; он је врло рано из свога искуства изнео убеђење, да се никако не може допустити тежња одраслих да натурају деци тип и облике живота, којим живе сами одрасли. Деца живе својим сопственим животом и кад ми у васпитању тежимо да навикнемо децу на наш живот, онда се ми не само бавимо излишним и непотребним задатком, не само да сметамо деци у томе што их реално испуњава, већ што је главно: ми им не помажемо тамо где она осећају потребу за нашом помоћи. Наше педагошко мешање може имати само једно оправдање, један смисао: ако помажемо децу у њиховом животу, онда им помажемо да брже усвоје оно што им је потребно. Преобраћање васпитања у потчињену функцију дечј. живота, то је основна линија, по којој се стално креће Шацкова педагошка мисао. У суштини, Шацки се више интересује социјал. него педагошким радом тј. више се интересује преобраћајем живота, него да се помогне деци да открију и формирају своју личност. Почевши од чисто индивидуалистичког схватања детета, Шацки постепено прелази на теме социјалног, а не педагошког карактера. По Шацкоме, задатак школе се формулира тако, да школа мора помагати деци у њиховом (дечјем животу) убрзавајући процес којим ће деца наћи подесне и потребне им облике социјалног живота и личног стваралаштва. „Школа мора постати средиште, које организује дечји живот,“ читамо на једном месту у Шацкога: „решење дечјег питања, читамо на истом месту, није у томе да сва деца буду писмена, већ у томе да деца умеју живети.“ „Школа мора престати да буде наставни завод и мора постати дечји центар.“ У савлађивању идеје школе, као „наставног завода“ налази се главни



патос Шацкога у оба периода његове делатности. Он категорички одбацује школски систем, који се савршено не интересује околном средином и живи сопственим животом. У одвојености од живота, у привидној самовлади над самом собом, таква је школа неповратно осуђена. „За столеће педагошког рада ми смо открили много средстава, отровано пише Шацки, која су одвојила дете од онога што му је стварно потребно.“ У апстракцији, неживотности школе дата је њена најдубља критика. Али Шацкога не задовољава ни тај школски систем, који интересујући се околном средином, ипак има у виду све своје посебне школске задатке: изучавање средине овде је само методички успешан и плодноносан начин, тако исто ту је сачувано уверење да је школа јединствено место за васпитање и образовање деце, тј. гледиште на школу, као на „наставни завод“ остаје и даље у снази. За Шацкога је важно, да школа измени своју полазну тачку гледишта: не средина за школу, већ школа за средину. Школа мора да ради у локалној средини, „мора да уђе у њу као чинилац реорганизације самог живота“. „Организујући дечју средину, школа мора бити крупан фактор, који ће утицати на друштвени живот.“ „Школа мора постати део живота, радећи своје дело у области културе дечјег начина живота свакога момента и свакога часа.“

У 1924 год. Шацки је ступио у комунистичку странку. Многи који су знали и ценили Шацкога због његовог педагошког талента, били су жалосно овим изненађени иако нико није у то посумњао, да је он извршио овај корак слободно и из унутрашњих мотива. Ми смо видели да су и ранија тражења Шацкога била више упућена у социјалну него педагошку страну, а после револуције за Шацкога, како сам пише у својој аутобиографији („Народни учитељ“ 1928 год. XII), постао је неопходан „прелаз од општих нејасних(!) циљева васпитања ка прегледним и јасним циљевима, који су постављени у животни ред пролетарском револуцијом.“ „Пређашња формула, да је радна школа остварена организација дечјег живота, показала се сада као незадовољавајућа.“ „Улога школе, мисли сада Шацки, то је улога организатора масовог педагошког процеса... Треба радити о таквом педагошком систему, који би био потребан и животан за широке радничке масе... Ја не сумњам да ће овај педагошки систем бити један од највише вредносних система. Он је једно од најјачих оруђа у рукама пролетаријата у делу стварања новог комунистичког друштва“ . . .

Као што видимо, школа мора бити оруђе за преображај друштва: социјални утопизам овде прелази у педагошки утопизам. Ово је разумје се доследно и логично . . .

Главни извор за изучавање целокупне групе слободног васпитања је часопис „Слободно васпитање“, који је излазио око 10 година (од јесени 1907 до 1917). Чланци у овом часопису дају главни материјал. Од појединих књига, осим



педагошких дела Л. Толстоја (такође и његово главно дело, посвећено критици савремености: „Шта треба да радимо“ и други чланци) истичем ове К. Н. Венцељ: 1) Борба за слободну школу, 2) Ослобођење детета, 3) Како да створимо слободну школу, 4) Идеални дечји врт и 5) Етика и педагогика стваралачке личности; Н. В. Чехов: Слободна школа; Кљечковски: Савремено васпитање и нови путеви; Горбунов — Посадов: Деца, радници будућности; С. Н. Дурилин: У школској тамници; Кистјаковскаја и Горбунова—Посадова: Оглед нове школе (Дом слободног детета); Капћерев: Историја руске педагогике.

Шацкове књиге су ове: Деца радници будућности, Чили живот, Године тражења, Рад и одмор. Његови чланци у часопису „Слободно васпитање“ (пре 1917 г.) су следећи: Народни учитељ, Народно просвећивање, На путевима за нову школу. У истом часопису штампани су и чланци Зеленка и Шлегера.

§ 9. Педагошка мисао после револуције 1917 године. Настањивање совјетске власти у Русији и режим који је она створила лишили су руску мисао сваке слободе. Из Русије је отишао и нагнат у емиграцију велики број интелегенције, а у самој Русији свуда су истицали на прво место само они, који су се партиски или идеолошки приближили комунистичкој странци. За руску школу и руску педагогику наступио је тежак тренутак, иако је званично педагошко стваралаштво, као и у другим областима културе, узело велике размере. Владици кругови тежили су да од школе направе спроводника совјетске политике, за њу се везали своју идеологију, своју антирелигиозну кампању и комунистичку омладину (комсомол). У исто време за обавезну је била проглашена доктрина радне школе, иако није било у стварности реалних услова за примену принципа радног васпитања у школи. Био је објављен поход на старе наставнике, а ученици нарочито из средине комсомола добили су право приоритета у школском животу, елементи сваке дисциплине били су одбачени, а доцније се тражило од учитеља да с успехом положи испит из политичке писмености. Неповерење према учитељима свих врста, као носиоцима „буржоаске идеологије“, диктирало је да им се постављају најневероватнији захтеви, материјални положај школе и учитеља долази у крајњу оскудицу. Руски учитељи у маси нису задрхтали, остали су на својим положајима да послуже младом поколењу и поред несношљивих услова у које су били стављени. Званично и незванично учитељима се више пута изражавало неповерење, али совј. власт није имала други излаз и морала се мирити с учитељима. Међутим рушење руске школе од 1919-20-21 год. достигло је тако јаке и незапамћене облике, да су у просветној централи (наркомпрос) морали приступити регулисању школског дела. Историја реформе руске школе 1923 (а тако исто реформа 1928 и 1931<sup>1)</sup>) еволуција на-

<sup>1)</sup> Види о овоме садржајну студију проф. Хесела и Н. Ф. Новожилова „Десет година совјетске школе“, „Руска школа за границом“ Бр. 28 (Праг 1927—28). Тако исто види енглеску књигу N. Hans and S. Hessen, Educational Policy in Soviet Russia. London 1930. Врло важне студије С. Хесена у часописима говоре о новијим етапама совјетске школе.



сваних програма и обавезних методичких новина необично је поучна и за оне изван Русије, али овде није место за излагање те историје. Међутим треба нагласити, да су за „чувене странце“ свуда у крупним центрима биле створене узорите школе, које су материјално дивно снабдевене, имале боље наставнике и слободу у педагошкој иницијативи. Разуме се, да они који допутују у совјетску Русију не знајући руски језик и налазећи се под контролом специјалних совјетских чичерона, лако могу бити обманути, али они који се користе материјалом из опште совјетске и специјалне школско-педагошке штампе, они могу категорички тврдити да у својој унутрашњости и спољашности руска школа никада није била у тежем положају него што је сада.

Али и поред све тежине угњетавања, које се окомило на руску школу за време совјетске власти, педагошко стваралаштво није ишчезло. У сферу педагошког стваралаштва револуција је донела слободу, али само за ону групу, која је била везана с влашћу и која је одређивала курс педагошке политике; у овом делу постоји несумњива органска наследност између дореволюционарне и револуционарне педагогике. Око главних вођа доста брзо се формирала група младих педагога и тако се створио велики и оригиналан правац совјетске педагогике. Овај правац врло често просто понавља идеје, које су биле штампане на страницама књига још пре револуције, нарочито на страницама часописа „Слободно васпитање“, али главни акценат потчињавања школе циљевима комунистичког изграђивања оштро разликује нову од раније епохе. На први план дошли су они, који су улазили у комунистичку странку или су јој били блиски. Истина, остала је и мања група нестраначких педагога, који су стајали на принципу сарадње са владајућим круговима у име интереса руске просвете, али велики део педагога морао је да заћути и врло ретко се јављао у штампи. У руској емиграцији, и поред тешких услова за живот, педагошка мисао није занемарена. Дуго је излазио часопис „Руска школа за границом“ који је био организован 1923. Педагошки биро руске школе одржао је за то време 5 педагошких конгреса, а сада излази „Руска школа“ у Прагу. У емиграцији појавила су се два теориска правца: 1) идеалистички, који претставља проф. С. Ј. Хесен и 2) религиозни, који претставља аутор овога списка. О основима ова два правца биће речи доцније.

§ 10. — Обратимо се изучавању совјетске педагогике. Преглед велике литературе, која је изашла за 15 година, врло је тешко извести. Неку помоћ указује рад истакнутог претставника совјетске педагогике А. П. Пинкевича „Совјетска педагогика за десет година, 1917—1927 (2-го издање 1927 год.). По признању аутора ове брошуре „изучавање совјетске теорије педагошког процеса тек почиње“... Тек „постоје само елементи систематског система совјетско-марксистичке и комунистичке



педагогике." Супротно писцу, ми смо мишљења да је „систем“ совјетске педагогике већ јасно изражен и да су његови теориски основи тако исто већ обележени. Зато није превремено дати оцену претенциозних конструкција којима је испуњена совјетска педагогика. При њеном излагању ми нећемо посебно следовати за еволуцијом погледа појединих аутора (на пр. Крупске, Блонскога, Шацкога и др.), већ ћемо покушати, уколико је то могуће, да дамо завршно и систематско откриће совјетске педагогике.

Прва заједничка црта у совјетској педагогици је њена необична жеђ за све „последње речи“, речи које тек што су се чуле у наукама, а везане су с педагогом. Рефлексологија и бихевиоризам добили су у совјетској педагогици тако дивну примену и дуго су време имали велики успех,<sup>1)</sup> који се не може одмах објаснити, нарочито се не може објаснити ранијом епохом руске психологије и кад се с њом упореди онда пре треба говорити о правом декадансу. Далтон план и Пројект метода тако исто су необично брзо добили признање у совјетској педагогици. Разуме се, из новије науке се одабира само оно, што у неком степену одговара општим принципима совјетске филозофије (тј. дијалектичком материјализму). Али ужурбаност у усвајању и пропагирању таквих идеја претставља несумњиво и нешто више, претставља жељу да се совјетска филозофема истакне као филозофема која најбоље одговара строгој науци. Совјетски филозофи и педагози страсно верују у комунизам, живе њиме и не дозвољавају да се и најмање критикује. Идеја комунистичке реорганизације друштва је за њих апсолутна истина, о којој није дозвољено ни да се пита. С наивним и грубим фанатазмом они одбацују то питање, слепо верујући у своју истину и само тражећи њено свеколико откриће: то су схоластичари у рђавом смислу те речи. По њима је, разуме се, совјетска педагогика само анцила (слушкиња) комунистичке теологије и у овој оригиналној религиозној структури њихова стваралаштва и налази се објашњење многих црта совјетске педагогике. Али будући психолошки систем „теологије,“ совјетска филозофија се боји да призна религиозни карактер својих тврђења, јер узет историски, комунизам је везан борбом против свих апсолутних начела. Отуда та дубока потреба да се у науци тражи подржавање и заснивање, иако у суштини совјетска филозофија себе сматра за наднаучну. Ослободити се од класних предрасуда могућно је, по мишљењу совјетских мислилаца, само онда ако се вежемо с надкласном комунистичком идеологијом.

Све ове црте продиру у саму замисао совјетске педагогике и дају јој карактер „гледишта на свет“ — филозофски. Ја не знам како се

<sup>1)</sup> У последње време совјетска филозофија је оштро устала против теорије „средина“, против рефлексологије.



друкчије може изразити та црта совјетске педагогике, због које је она врло дослено и упорно везала своје педагошке конструкције са својим гледиштем на свет. Мотив неокрњености прелази у совјетској педагогици границе чисто формалног или чак идејног слагања, он изнутра иступа као мотив религиозне целости, као захтев не само филозофског јединства, већ и животне стваралачке синтезе. Ово треба имати у виду, да би се схватила посебна тврђења совјетске педагогике: она се не могу прихватити или критиковати изван све совјетске филозофеме, јер делови теже да буду органски делови целине.

Али у име мотива целости, педагогика се овде не само одриче своје идејне аутономије — у суштини она постаје чисто техничка и примењена дисциплина — практично необично важне али савршено сиромашне теориске. Мотив техничности педагошког дела нимало не може да се приближи учењу о уметничкој природи педагогике: ако је педагогика вештина, она мора знати како се надахњује и бити за слободно надахнуће, јер надахнуће друкчије и не може бити. Али у совјетској педагогици јасно се осећа момент цензуре, који строго мотри да се педагогика развија у границама, које су обележене главним идејама комунизма. У овом оригиналном религиозном систему плаше се слободе зато, што се боје за систем, а зато је и педагогика лишена права на слободно истраживање, права на ма какву релативну аутономију. Могућност да можеш бити обећен за опстанак буржоаске свести и ствара унутрашње ропство.

Друга типична црта совјетске педагогике је њен утопизам, који се тако јасно показује у њеном учењу о циљевима школе. У програму комунистичке странке читамо следеће: „Школа мора постати оруђе комунистичког препорођаја друштва, мора постати пратилац идејног организацијског васпитног утицаја пролетаријата на полупролетарске и непролетарске слојеве радних маса у циљу васпитања поколења, које је способно коначно да оствари комунизам,“ „мора припремити свестрано развијене чланове комунистичког друштва.“ Овај званични програм одређује сав правац совјетске педагогике и бави се служењем задатку „коначног“ остварења комунизма. Разуме се, да се све ово говори озбиљно и одлучно и објављује се да је идеал комунистичког друштва ако не близак остварењу, оно се може у сваком случају остварити херојским напрезањем свих снага. Школа мора служити преображају живота — таква је комунистичка утопистичка замисао. Заборавља се то, што се на другом месту тврди свом снагом, да је школа зависна као и сви облици живота, од објективних друштвених услова. У савременом друштву да ли се могу припремати „чланови комунистичког друштва?“ Свакако комунизам је идеал и машта за саме комунисте, али с друге стране, по другим принципима совјетске психологије, савршено је немогућно избећи утицај средине. Пинкевич пише на једном месту:



„Наша педагогика је материјалистичка педагогика... јер она признаје одлучујуће значење васпитној и образовној средини.“ Али кад се тако схвата педагогика онда није могућно васпитати „члана комунистичког друштва“, кад не постоји комунистичко друштво. Таква су типична блуђења свакога утопизма и онда је схватљиво да се у даљем развоју педагогике неочекивано истиче идеја „педагогика прелазне епохе“ и циљ педагошког процеса није више васпитање „чланова комунистичког друштва“, већ васпитање поколења које је способно да води борбу за остварење комунизма. То је грандиозна замисао да се све младо поколење преобрати у комунистичку веру, а целокупно старање о деци, као таквој, изводи се у „класној структури.“ Ранија психологија детињства која је изучавала дете „уопште“, одбацује се зато, што она није била свесна да дете „уопште“ не постоји, већ да постоји дете своје епохе и своје класе. С једне стране припадност класи толико је фундаментална да све остало заклања, с друге стране она је тако незнатна да се с њом може и не рачунати и да се треба спремати за борбу за надкласну комунистичку машту.

Противречности у теориској области совјетских педагога следују из тога, што је теориска област као форма утопизма у исто време систем економског материјализма и што неће да буду свесни своје принципно идеалистичке структуре и траже своје заснивање у систему натуралистичке филозофије.

Пођимо даље за радом педагошке мисли наших аутора. Главна педагошка идеја школе у совјетској Русији је идеја радне школе. Принцип радне школе, сам по себи, истакнут је у руској педагогици у Кривенка, још у XIX веку (у књизи „Физички рад као нужан елемент у образовању“), у Ушинскога, у Л. Толстоја. У XX веку, у времену пре револуције, идеја радне школе необично јако се раширила; нарочито је много пажње, као што смо већ раније нагласили, посветио идеји радне школе часопис „Слободно васпитање.“ Други педагошки часописи давали су доста места како преведеним, тако и оригиналним студијама о радној школи. Али за време совјетске владе у Русији, идеја радне школе постаје званична и обавезна лозинка. Ми нећемо говорити о томе, шта је практично из овога изашло, наш је задатак да подвучемо само теориска гледишта о питању радне школе. У прво време две идеје које су припадале разним педагозима (Крупској и Блонскоме), одредиле су теориске планове у грађењу радне школе: принцип политехнизма и идеја индустријализације школе, веза школе с производњом. Принцип политехнизма захтева „свестрано изучавање радне делатности“ и овим се хоће да ослаби момент специјализације и професионализације у школи. Крупскаја више од других писала је наиме о „опште-бразованом“ значају политехничког радног васпитања. Блонски је први истакао другу идеју, идеју непосредног везивања школе с производ-



њом. „Радна школа је, читамо у једној књизи, оруђе за обраду новог човека и нове културе, културе пролетаријата, која је непосредно основана на условима друштвеног рада.“ Не рад сам по себи, пише Пистрак, не апстрактни рад, јер он у својој несоцијалној суштини не садржи васпитне елементе; такав рад није основа за радно васпитање. Рад као трошење моздане или мускуларне енергије има сићушно значење у нашим васпитним циљевима. Ми не поричемо неко значење принципу моторности у настави, али то је само делић општијег питања о комунистичком радном васпитању. Основа комунистичког васпитања је рад узет у општој перспективи наше савремености, социјално осветљени рад, на коме с гвозденом нужношћу израста одређено схватање савремености.“ Читав низ књига<sup>1)</sup> бави се питањем о радном учествовању школе у околној средини, животу, о непосредном контакту школе и живота. Један од аутора (Пистрак) у реферату, који је прочитан у Лајпцигу на педагошком конгресу, под заглављем „Школа и друштво“ (види часопис „Народни учитељ 1928, VII—V), долази до оваквих ставова: „Све „живе“ школе, ако се оне не изопачавају и не потчињавају захтевима државе, логиком ствари еволуционарају од педагошких проблема ка социјалним проблемима и почињу да схватају, да је права педагошка реформација тесно везана с нужношћу коренитог социјалног преуређења друштвених односа.“ Главни је грех бољих таквих школа у томе, читамо на истом месту, што оне идеалистички маштају о преображају друштвених нарави помоћу педагошког и културног утицаја на децу. Лозинка да треба полазити од детета, гаси суштину социјалних противречности и замењује широку класну борбу малим реформирањем без перспектива, исправљањем људских душа без коренитог преуређења материјалног базиса. Два пута се налазе пред таквим покушајима: или опадање или револуција. Излаз из положаја у основи је један: социјална борба место реформирања.“

Нема ничега чудноватог, што су неки совјетски педагози (највише Шуљгин) дошли до оригиналне теорије „изумирања школе,“ до тога да је школа непотребна будућности. У последње време ова теорија оглашена је за „левичарско скретање“ и била је сурово осуђена од странке (види о томе интересантан „покајнички“ чланак Крупенине,

<sup>1)</sup> Шуљгин, Друштвено нужни рад школе, 1925. Шацки, Изучавање живота и учешће у њему, 1925. Бернштајн, Шта школа даје насељу. Пинкевич, Педагогика т. II. Крупскаја, Питања политехничког васпитања, 1930 Шуљгин, Пјатилетка и задаци народног образовања, 1930 и доста других књига.



Шуљгинове сараднице у чланку „На путевима за нову школу“ у 1931 год.), али она је у унутрашњој вези с идејама совјетске педагогике, с њеном логиком. Идеја целосне школе, везујући се с принципима колективизма и напуштајући проблем личности (свако задржавање на овом проблему сматра се као враћање на буржоаска начела), природно завршава са самоукидањем школе.

Да бисмо завршили наше упознавање с тенденцијама и основама совјетске педагогике, напоменућемо још неке њене оделите црте. „Далтонски план,“ који се јако раширио и добио велико признање у совјетској педагогици, постепено је изазвао реакцију, јер „помаже развиће индивидуалистичког скретања у деце“. Велики је успех, по своме унутрашњем сродству с принципима радне школе, доживео такозвани метод пројеката, који се први пут појавио у Америци и комплексни метод. Од других интересантних особитости совјетске педагогике, нужно је подвући, да она придаје велики значај физичком васпитању, које се јако развило и ојачало у совјетској школи. У вези с развићем физичког васпитања стоји и милитаризација совјетске школе, о чему пишу и што спроводе сви вођи совјетске педагогике (почињући од Крупске).

Педагошка литература у совјетској Русији врло је велика. Главни часописи следећи су: „Народна просвета“, „На путевима за нову школу“, „Народни учитељ“, „Револуција и култура.“ Овде наводимо радове најугледнијих и у својим конструкцијама најтипичнијих совјетских педагога: Крупскаја: 1) У тражењу нових путева (Зборник чланака) 1924, 2) Народно образовање и демократија, 3) На трећем фронту. Блонски: 1) Радна школа I-II 1919, 2) Основи педагогике 1925, 3) Педологија 1927, 4) Радни ученици 1927 г. Пинкевич: 1) Педагогика I-II, 1924-25, 2) Историја педагогике 1924, 3) Друштвени рад у школи 1924. Калашников: 1) Индустриско-радна школа 1924. Пистрак: 1) Насушни проблеми савремене совјетске школе 1925, 2) Основни проблеми радне школе, 3) Педагогика, 1935. Генелин, Салтиков и Сиркин: Главна питања совјетске дидактике 1929. Свадковски: Далтон — план и његова примена у совјет. школи 1927. Шуљгин: 1) У борби за марксистичку педагогику 1928. 2) Пјатиљетка и задаци народног образовања 1930. Крупскаја: Питања политехничког васпитања 1930. Шацки: 1) Етапе нове школе 1932, 2) Године тражења 1923, 3) Изучавање живота и учешће у њему. Зборник „Питања комплексне наставе у школи“ (под уредништвом Иванова, Јорданског) 1925. Педагошка енциклопедија, под уредништвом Калашникова 1927. Физичка култура у научној светлости (под уредништвом Радина, Зикмунда и Нењукова) 1924. А. Фортунатов: Теорија радне школе у своме историском развоју. Рад и доколица детета (под уредништвом Хељмонта) 1927. На путевима ка педагошком самообразовању (о Далтонском принципу) под уредништвом проф. М. М. Рубинштајна. П. Шимбирев: Педагогика 1934. О радној школи пишу и педагози који не стоје на совјетској платформи, на пример, Тутишкин (Рига 1923), Болтунов (Москва 1923) и други.

(Свршиће се у следећој свесци)

Проф. В. В. Зјењковски



## Učiteljeva praksa

## SKUPNA NASTAVA I RASPORED NASTAVNE GRAĐE

Vjerojatno da bismo i danas po našim školama mogli naići na jednu razrednu knjigu o obrađenoj nastavnoj građi na pr. šestog razreda (drugi više narodne) sa sljedećim podacima za jednu školsku sedmicu: „Politička podjela Amerike — Stjepan Tomašević i propast Bosne — Organi za razmnožavanje biljaka i njihove funkcije — Knjige u prostom knjigovodstvu — Vrste trokuta — Procentni račun.” — Gdje ovđe razpoznati zajedničku misao? Korice knjige mogu da budu jedina poveza koja tu raznovrsnu građu drži na okupu! — Ne više tako rasipati duševnu snagu učitelja i djece. Moramo se zagledati u dušu današnjeg vremena, ako želimo otkriti izvore iz kojih protječu sile koje stvaraju oblik naše današnje škole. Ne više takvu podjelu nastavne građe; danas se traži sabranost duše i jedinstvo misli. Podjela se vrši, a cjelina se ne gubi, jer ostaje jedna savršena skupnost. I škola svojim pretežno intelektualističkim karakterom, svojim pretjeranim cjepkanjem i podjelom nastavne građe, morala je podleći specializiranom i realnom uplivu današnjeg vremena usavršene tehnike. Ono mnoštvo nastavne građe, i ono nepovezano nagomilavanje različitih predmeta oduzimlje školi onaj jedinstveni učinak, oduzimlje joj dušu i od nje stvara jedan mrtvi mehanizam. Škola mora da oživi, da to mnoštvo predmeta isčezne savladajući podjelu nastavne građe na predmete. Ovaj zahtjev nametnula nam ga je i skupna nastava sa svim svojim oblicima.

Primjena skupne nastave na nižem stupnju osnovne škole potrebna je i obzirom na duševno obilježje školskih početnika. Dječja duša u ovoj dobi lebdi u stadiju jednog još nerazvijenog jedinstva. Njegovo „ja” i vanjski svijet još su nepodjeljeni. Dijete u toj dobi sve pripisuje svojem malom „ja”, i ono što njemu ne pripada, za nj to uopće i ne opstoji. Sve što je tu, ono se tako tu nalazi, kako ga njegova mala nerazvijena duša pretstavlja. Isto je tako sa vanjskim svijetom koji ga okružuje, jer ono u bilo kojoj stvari koju smatra vrijednom, predočuje samo svoje vlastite misli i osjećaje. Drugim riječima: Svijet je u toj dobi još uvijek podređen istoj kategoriji lične veze u kojoj su njemu data dva života: njegov lični i onaj njegove neposredne okoline. Djete će napeto i ustrajno svraćati pažnju na ono čim je zabavljeno, tako dugo, dok je ono tim zabavljeno na svoj način, naime u vezi samim sobom. Istrgnemo li ga iz ovog njegovog svijeta, pa makar bilo zaposleno istim stvarima, ali na način podesan samo odraslim, za svrhu koju ono ne poznaje, prema cilju kojeg ono ne vidi, onda se dijete redovno pokazuje manje pažljivo i ustrajno. Njegova je pažnja i istrajnost sve to manja, što je dalje ono što ima da radi njegovom svijetu, svijetu lične veze, jednostavnije rečeno, dječjem svijetu. Za to je i opravdan zahtjev da prva nastavna sredstva ne budu mrtva slova, goli brojevi i bezmislene pismene vježbe, već živi drugovi iz dječjeg svijeta. Po tom dakle skupna nastava na nižem stupnju potrebna je, jer se dječja dva još nerazstavljena svijeta, vlastiti, nutarnji i vanjski harmonično ujedinjuju u nerazvijenom jedinstvu dječje duše.

Nigde nije život na predmete podjeljen. To radi samo škola, a to je jedan neprirodni rad. Pita se što ima tu zajedničkog sa životom.



Jamačno da na pr. naše tijelo nije podjeljeno na anatomiju, fiziologiju, psihologiju ili inače na koj drugi predmet, ono je jedna određena cjelina. No netom želimo da svojim duhom prodremo u odnos te određene cjeline, duh će kao dio života, odmah preuzeti vodstvo i pokazaće nam taj odnos stvari. Dakle samo, raspoloženjem duha moguće je prodrijeti u stvar, no time ta se određena cjelina počinje da dijeli na predmete.

Potpuno otstupiti od rasporeda građe na predmete naprosto je nemoguće. Budući da se znanja osnivaju na razna duševna raspoloženja, a realije i tehnički predmeti na njegova kulturna djelovanja, stoga su svi nastavni predmeti neophodno potrebiti pri vaspitanju čovjeka i zato ostaju u nastavnom planu. Ne smijemo poništiti bit naučnog predmeta, jer baš u njegovoj strukturnoj zakonitosti uprav i leži njegova odgojna vrijednost.

Obradivanje nastavne građe po nastavnom planu i programu ne mora uvijek da slijedi samo po jednom određenom redu. Raspored može da bude manje ili više podjeljen, da obuhvati predmete pojedinačno ili po grupama u većoj ili manjoj povezanosti. Podjela građe može da uslijedi u raznim oblicima, ali samo jedno je nemoguće, a to je, da raspored nastavne građe na predmete ne može da bude u cjelosti uklonjen. Onaj koji bi strogo po psihološkim principima i najidealnije podjelio nastavnu građu, morao bi ipak da prizna i nepobitnu vrijednost naučnih predmeta koji će još stalno postavljati uvjete promjenljivom obliku nastavnog plana i programa. Po tom dakle ne trebamo provodati raspored nastavne građe na predmete do krajnih konsekvencija, već taj oblik ublažiti i nastojati da predmeti budu u izvjesnoj povezanosti.

Red je sada da ispitamo kako pristaše skupne nastave udovoljavaju zahtevu rasporeda nastavne građe na predmete. Pri ovom ispitivanju trebalo bi uzeti u obzir sve oblike skupne nastave, no ipak moći ćemo da dobijemo jasan pojam ako istražimo po jedan primjer iz sama tri oblika: povezana nastava po stvarnim područjima, nastava rukovođena jednim predmetom i slobodno vođena nastava.

Za primjer po prvom obliku neka nam posluži slijedeća tema: „Radnje u kući i oko kuće”, koja je razdeljena u četiri dijela:

- 1). Pripreme za gradnju kuće
- 2). Kuća se gradi
- 3). Nutarnji nameštaj i useljavanje
- 4). Ljudi i životinje stanuju.

Kad je govor o pripremi za gradnju kuće, spomenuti je i baštu. Prednji dio bašte pred kućom treba ukrasiti cvijećem. Sad se određuje koje cvijeće cvati u proljeće, koje ljeti, a koje u jeseni. Treba znati njegovati baštu. Nekoji se cvjetovi pojedinačno promatraju obzirom na njihove životne uvjete: ruža, jorgovan, karanfil. Govori se i o cvatnji voćaka. U vrtu je posebni dio za povrće: dolazi bob, grašak, pasulj. Prigoda je da se osvrnemo na klijanje i rast biljaka, što ćemo djecom to promatrati dijelom u školskoj dvorani, a najviše u samom vrtu. Pripremi za gradnju kuće spada i ispitivanje zemljišta na kojem se kuća gradi. Djeca se sad upoznaju sa raznim vrstama zemlje. Biće govora i o cesti koja je pred kućom, a iz koje se diže velika prašina, pa bi poželjno bilo da je ljudi betoniraju. Gradnja kuće vodi nas i dalje do



zanimljive nastavne građe. Treba na pr. uvesti u kuću električnu svijetlost i postaviti električno zvonce kojeg će djeca dragovoljno i sama instalirati. To su dvije jedinice iz poznavanja prirode: Električna struja kao izvor svijetlosti — Element i električno zvonce. — Daljim govorom o grijanju stana dolazi do nauke o toplini itd.

Ova prikazana kompleksna tema pruža nam dovoljno građe za rad od više mjeseci, pa i za čitavu godinu, uz pretpostavku, *da dotična škola raspolaže i nastavnim programom koji je izrađen po principima skupne nastave*. Nije rečeno da će ovako dugo trajati i kompleksne teme nižih razreda. No i kod viših razreda jedna tema može da traje samo jedan do dva dana, a osobito kad nastavnik pri ovakvom radu upotrebi oblik prigodne nastave, gdje se je za polaznu tačku skupne nastave poslužio nekim dječjim doživljajem ili jednom novinskom vijesti.

Ovde gradivo nije nametnuto, već je organski povezano i nužno slijedi jedno iz drugoga. Opazi li nastavnik da pri obradi jedne teme nijesu uopće došli do izražaja neki nastavni predmeti ili neki su više, a drugi manje zastupani, onda učitelj treba da bira takovu slijedeću temu pri kojoj će više biti zastupani oni nastavni predmeti koji u prijašnjoj temi nijesu dovoljno došli do izražaja. Time se zadovoljava zahtjevima rasporeda nastavne građe, jer se među pojedinim predmetima uspostavlja potrebna ravnoteža. Umije li nastavnik da sve to sprovede potrebitom spretnošću, djeca će mu budnim interesom i velikim zadovoljstvom mnogo toga naučiti. Nastavnik se pri ovom radu nije ni najmanje ogrešio o zahtjevu rasporeda nastavne građe na predmete, jer je taj raspored i ostao. Jedino što pregradni zidovi među pojedinim nastavnim predmetima nijesu više tako visoki da se preko njih ne bi moglo više što zagledati.

Drugi primjer uzimamo iz oblika nastave rukovođene jednim predmetom:

„Račun” je predmet koji rukovodi poukom. Na početku rada govori se o kupnji i prodaji, o važnosti trgovine i rješavaju se trgovački računi. Pri tom uvijek udovoljavati zahtjevima praktičnog realnog života. U vinogradnom kraju na pr. djecu ćemo upoznati trgovinom vina, pa za to neka rješavaju zadatke takve vrsti: izračunavanje volumena bačve, prelijevanje vina u boce (broj dobivenih boca), predračun za osnivanje vinograda i slično. Pri kraju rada iz računa učitelj zgodnim pitanjem može da pređe na povijest uzimajući za objekt na pr.: Kulina bana koji je unapređivanjem obrta i trgovine znao da podigne blagostanje svoga naroda: „Od Kulina bana i dobrih dana”. U vezi sa Kulinom banom govor je i o dubrovačkoj slobodnoj državi. Razvijajući dalje tok iste misli svratiti pažnju djece na dubrovačke lađe koje su plovile i do Carigrada. — Koja im je sprava bila potrebna da se znadu snaći na moru? Kompas. Došli smo na novi nastavni predmet: poznavanje prirode. Kad su se djeca upoznala tom spravom, onda ponovno uzimati glavnu misao i tražiti da nam djeca odgovore, da li moraju svi ljudi koji se obogate trgovinom da budu istovremeno i sretni? Djeca prepričavaju štivo: „Car i košulja.” Sad smo kod nastavnog jezika i svršavamo analizom prve rečenice spomenutog odlomka. S ovim smo završili metodičku cjelinu i prošlo je na pr. podne.

8—9 Račun: Kupnja i prodaja

9—10 Povijest: Kulin ban i dubrovačka republika

10—11 Poznavanje prirode: Kompas



11—12 Nastavni jezik: Štivo „Car i košulja”.

Ako bi sad ovaj rad promotrili samo s vanjske, formalne strane, pričinilo bi nam se kao da smo se držali dosadašnjeg rasporeda sati pouke, dok u stvari mi smo tim samo pokazali mogućnost da se ovim oblikom skupne nastave može cijeli tok misli svrstati po jednom formalnom rasporedu sati gde se vidno ispoljavaju ne samo pojedini predmeti, već i sama podjela građe na predmete koja je sadržana u stvarnoj cjelini ove metodičke jedinice.

Evo nas i kod zadnjeg primjera slobodno vođene nastave pri kojoj nastavna građa nije unapred raspoređena.

Objekt pouke koji će za koju sedmicu vladati radom u školi može da bude izazvan na pr. olujom jednog jesenskog dana. Djeca pri tom žele da doznadu kako nastaje vjetar. Izvršen je pokus. Dalje se govori o smjerovima vjetra, o njegovoj snazi, o spravama koje mjere snagu vjetra sa njihovom praktičnom vrijednosti. Pogibelj vjetra na moru. Pjesma: Oluja. — Kad je djeci postalo jasno kako nastaje vjetar, učitelj zgodnim načinom može da svrati pozornost djece na pitanje koji su ljudi još u starije vrijeme znali da iskoriste vjetar pri svojem dalekom putovanju. Tako nastaje govor o vremenu otkrića. Pri usporedbi između ondašnje lađe i današnjeg parobroda dolazimo do jedne povjesno-kulturne slike. Tako se nastavlja istim tokom misli prelazeći iz stvarnog područja u duševni svijet gde je interes dječji uvijek budan i istrajan.

Iako se ovde nastavna građa nije mogla unapred predvideti, ipak se i pri ovakvom radu nastavni predmeti vidno ispoljavaju. Razlika je u tome što nastavna građa ne stoji pripravna u knjizi za nastavni program, već je ona sabrana u svijesti nastavnika i netom je duševni život takne, ona se smjesta pojavi.

Pogrešno je dakle mišljenje da je skupna nastava ona koja ne raspoređuje nastavnu građu na predmete. Ona samo ne dozvoljava prosto nagomilavanje građe iz povijesti, zemljopisa, poznavanje prirode itd. bez ikakvih veza. Drugim riječima možemo kazati da skupna nastava predočuje predmete po slobodnom sistemu. Time se izričito priznaje da skupna nastava ostaje nastava i kao takva u cjelosti pre uzimlje zadaću jedne redovite pouke koja svara duševna raspoloženja potrebna čovjeku da ih kasnije uzmogne primjeniti u praktičnom životu.

Smatramo li da skupnom nastavom provadamo i načelo koncentracije pouke onda moramo razlikovati dvije vrste koncentracije: vanjsku i nutarnju. Pod pojmom vanjske shvaćamo ograničenje rada pouke na sami jedan ili na izvjesno mali broj nastavnih predmeta, kao što je na pr. pri nastavi zavičaja, stvarnih područja i pri nastavi rukovođenoj jednim predmetom. Pod nutarnjom koncentracijom podrazumjevamo ono slobodno ujedinjavanje većeg broja predmeta, kao što je na pr. nastava vođena jednom idejom, slobodno vođena i prigodna nastava. Po tom dakle nastava po slobodnom sistemu moguća je u dvojakom obliku: Prvo, da odnos i vezu među pojedinim predmetima odredimo još unapred po nekom stanovitom planu ili da to prepustimo slučaju skretanja misli. U prvom slučaju slijedimo više jedan prisilni tok spoznaja koje proističu iz već postavljenog nastavnog predmeta, dok u drugom slučaju sva pitanja, zahtjeve i poglede shvaćamo kao posljedicu spoznaja nadošlih vlastitom pobudom cijelog razreda uključivši i



samog nastavnika. Skupnom nastavom ne tražimo samo stvarni odnos među predmetima, već i njihovu unutarnju vezu sa životom. U prvom je slučaju iskorišćeni odnos samo kao most k daljem prelazu, u drugom pak taj odnos znači promjenu misli po istom predmetu da ga se promotri s drugog gledišta. Skupna nastava dakle nije tu da samo sabira nastavnu građu, nego je moramo opredjeliti po onom nastojanju da se odnosni predmet, pošto je po svojoj građi temeljito upoznat, dovede u opći odnos sa današnjim realnim životom, a pri čem zamišljamo da je tok pouke rukovođen spontanom pobudom cijelog razreda.

Podjelom nastavne građe na predmete postavljena je prva granica skupnoj nastavi, ali je njeno ograničenje ovisno i drugim uvjetima.

Govor je s djecom na pr. o peradi i istovremeno odredili smo da djecu uvježbamo u nadopunjavanju do 10. Razgovaramo kako se kokoš raskvocala, postavljena su joj 10 jaja, izlegli su se prvi pilići. Već ih je šestoro. Koliko se mora još izleći? Vježba je lijepo raspoređena, ali da većina učenika uzmognu lakoćom izračunavati zadatke u nadopunjavanju do 10 treba i dalje vježbe. No time smo prekinuli tok misli, objekt kojeg smo obrađivali iščeznuo je i interes je za nj prestao. Tako isto kod obrade psa vježbati  $1 \times 4$  jer pas ima četiri noge ili kod krađe gusaka vježbati odbijanje broja 3, 4, itd. — značilo bi takvim vježbama rastrgnuti potrebitu stvarnu vezu, jer takve vježbe nemaju nikakvog odnosa ni sa predmetom koji se obrađuje, kao ni sa dječijim doživljajem. — No unatoč tome vježbe su ipak neophodno potrebite. Bez dovoljne vježbe ne postizava se cilj. Zahtjev da se vježbe u čitanju, računjanju itd. rasporede na pr. i u zornoj pouci zavičaja, protivi se značenju skupne nastave, ali te vježbe mogu da uslijede kao naravna posljedica takve nastave. Kad je bilo govora na pr. o peradi možda su po prvi put istaknute vježbe u nadopunjavanju. Neki učenici mogu da odmah shvate, a drugi treba da se još vježbaju, ali to posebnom vježbom nakon svršenog rada skupne nastave, kad je interes za predmet koji se obrađivao već prestao. Opet je do intuicije i invencije nastavnika, jer nastavu mora da on tako rukovodi da i kasnije vježbe, koje ih on treba, budu o njoj zavisne. Nadode li prilika da se pri skupnoj nastavi i čita, to nije uslijedilo radi toga da se djeca temeljito uvježbaju u čitanju, već da se u odnosni predmet jačim efektom prodre i duhom i osjećajem. Obratno, djeca koja slabo čitaju, ne bi nikada naučila čitati kad se ne bi inače vježbala.

Dakle težište rada nastavnika ne mora biti samo u tome da postigne uspjeh pa bilo na koji način. Takvo se mišljenje protivi i zahtjevima praktičnog realnog života i zahtjevima savremene pedagogije koja je takav postupak već odavna osudila.

Ivo Kuvač

ПРЕДАВАЊЕ У I РАЗРЕДУ НАРОДНЕ ШКОЛЕ ПО КОМПЛЕКСНОЈ НАСТАВИ

### О М А Ч К И

Уочи предавања изаћи са децом у шетњу до неке оближње куће и ту у разговору посматрати домаће животиње и места њиховог становања. Том приликом дати појам о домаћим или питомим животињама и о дивљим или шумским животињама. Деци је најмилија до-



маћа животиња мачка, те их треба навести да то и испоље и изразе жељу да се идућег дана прича о мачки.

— Добро, децо, сутра ћемо разговарати о мачки. Који од вас има мачку? Онда се довече поиграјте с њом, само се чувајте да вас не огребе. Ако неко има слику мачке нека донесе сутра. А сад да се мало пужете уз дрвеће као мачка!...

1) Стварна настава. — Сутрадан по уласку у учионицу: Шта ћемо да радимо? Да причамо о мачки. — Добро, то смо јуче решили, али не знам да се ви нисте синоћ с мачком посвађали, да некога није огребала, па сад не волите да о њој причамо. — О мачки!... О мачки!...

— Је ли неко донео какву слику мачке?

Деца показују и предају што су донела. Те слике ће се у току предавања показати свима кад за то буде подесно. Исто тако и приче и песмице. Рећи им да исецају, остављају и чувају слике из новина и часописа, као и приче и песмице, нарочито из дела новина за децу. За дечје новине треба их на нарочитом часу заинтересовати, а за све разреде створити и читаоницу.

— Рекосте да много волите мачку. Ви сте с њом често играли и сваки зна о њој нешто да нам исприча. Да чујемо!

Деца се јављају и причају своје доживљаје са мачком.

— Шта мачка има, које делове тела? — Главу, врат, ноге, реп и труп. На ногама нокте да хвата мишеве, да се пуже уз дрво и да се брани.

Објаснити им смисао народне изреке: „И мачка има нокте.“

— Чиме је покривена мачка? — Каквом длаком?...

— Испричајте како мачка хвата мишеве. — Кад га опази легне, репом маше и чека га. Чим јој миш дође на згодно место она хитро (брзо) скочи и ухвати га својим ноктима. Кад је гладна одмах га поједе, а кад је сита дуго се с њим игра.

— Шта је то: „Чуча чучи, бега бежи, скочи чуча и ухвати бегу.“

— Мачка и миш. — Неколико њих поновиће загонетку, а затим им рећи да код куће запитају своје и виде да ли ће је погодити.

— Једном деца видела мачку близу миша, па му казала: „Иде мачка поред тебе, пази да те не огребе. Чувај, мијо, реп, немој да си слеп.“ — Како су деца рекла мишу?... Зашто су му то казала? — Јер су хтела да спасу миша.

— Велику муку муче мишеви са мачком. Испричаћу вам причу о мишевима и мачку. — „Један мачак задавао је много јада мишевима, па се они састали да већају како да се спасу од мачка. Већали су, али ништа нису могли да смисле. Онда један млади миш рече: „Треба мачку привезати прапорац о врат, па ћемо га чути кад буде долазио и побећи.“ Стари се мишеви обрадују тој замисли и рекоше да је то паметно, али ко ће му прапорац привезати? На то му ре-



коше: „Кад си тако добро смислио ти му га и привежи, а ми ћемо ти рећи хвала.“ Како се млади миш није усудио привезати мачку прапорац, он их је и даље таманио.“

Неколико ђака ову ће причу испричати. Тада ће се показати деци прапорац, а затим ће се прећи на глумачко приказивање приче. — Изведе се десетак ученика, међу којима ће бити један од најмлађих. Они треба да стану или седну око стола. Наставник ће потстицати на разговор и већање како да се сачувају и спасу од мачка.

— Како ћемо да се спасемо од тога проклетог мачка?

— Тешко ћемо се спасти, јер смо мали и нејаки, а он је велики и јак.

— Замолићемо децу да га истерају из куће и да га више не пуштају.

— Неће она то учинити, јер она више воли мачка, него нас.

— Онда ћемо наговорити пса, он мрзи мачка, да га отера од куће.

— Али он ће се опет вратити.

— Треба мачку привезати прапорац о врат, па ћемо га чути кад долази и ми ћемо побећи, рече најмлађи миш.

— Тако је, то је паметно, живео мали! прихватише сви радосно и с пљескањем.

— Паметан је тај предлог, него ко ће му привезати о врат прапорац?

— Нека му привеже мали.

— Он је то смислио и право је да то и уради.

— Рећи ћемо му сви хвала.

— Кад си тако добро смислио ти му га и привежи, а ми ћемо ти рећи хвала, повика му најстарији.

— Богами ја не смем, ако приђем мачку он ће ме појести.

— Онда тешко нама, он ће нас и даље хватати и јести.

— Мора тако да буде кад смо плашљивци и кукавице.

Устају и одлазе на своја места.

— Хоћете ли и ту причу да причате код куће?

— Шта још мачка једе сем мишева? — Млеко, месо, хлеб, сланину... — Јесте ли чули како се оно каже за мачку и сланину? — „Неће мачка сланине!“ — Тако се каже некоме кад воли нешто да поједе, а то не признаје, него вели да неће. Кад питамо неко дете: „Јеси ли дирало колаче или хоћеш ли колача?“ а оно нам одговори да није или да неће, ми му онда кажемо: „Неће мачка сланине!“

— Шта још једе мачка? — Птице. — Сад ћу вам прочитати како су мачка и врабац разговарали. Наставник чита песмицу „Врабац и мачка.“ После читања: Шта је мачка хтела овим разговором с врапцем?...



— Је ли мачка корисна животиња? — Корисна је, јер лови мишеве? — А мишеви јесу ли корисни? — Мишеви су штетни. Они буше зид, прогризају нам одело и рубље, једу и нагризају сир, хлеб, књиге... Зашто држимо у кући мачку? — Да хвата мишеве. — Је ли мачка увек корисна? — Она је штетна кад нам поједе млеко, месо, хлеб, сланину и кад хвата птице које су нам од користи, као ласте и сенице.

— Како мишеве можемо ловити без мачке? — Помоћу мишоловке. Овде им дати мишоловку да покажу како се намешта и о томе да причају.

— Како још можемо ловити мишеве? — Помоћу отрова који се узима у апотеци... Ту показати отров и начин употребе ако деца не буду знала рећи. Само се њиме опрезно мора руковати.

— Шта ради мачка кад је гладна? — Мауче и иде у лов. — А кад је сита? — Легне и преде. — Шта је то: „Преде, а никад му конца не видиш?“

— Шта оно често ради мачка језиком? — Лиже се, влажи шапе и умива се. — Неко дете питало је мацу:

„Ала, цицо, шта то радиш,  
Све се лижеш, све се гладиш  
Мијеш лице и бркове,  
Обрвице и зубове,  
Га да нећеш у сватове?“

А маца му је одговорила:

„Ко год није рад,  
Да га снађе јад,  
Тај се мора чешће прати,  
Очистити, очешљати.

Чисте шапе, чисто лице,  
Друкче не сме бит у цице.  
За то цицу и не псују,  
Већ је људи одликују.

Посаде је и на свилу,  
Па је држе и на крилу.  
Да се није мила, прала,  
Не би с' тога достојала.

— Иако је она тако чиста споља, опет није добро да мачка децу њуши и лиже, јер у носу и на језику има никаквих ситних црвића од којих се деца лако могу разболети.

— Кад је још мачка опасна? — Кад побесни. — Шта треба радити тада? — Треба је убити. — А ако некога уједе? — Одмах ићи лекару, а не бабама и врачарама.

— Како зовемо мале које мачка омаци?... Шта знате о њима да причате? Деца ће причати што буде знала. Показати слику мачића.<sup>1)</sup>

2) Обрада слова „м“. — Показати им слику мачића. — Могу ли ови мачићи да огребу? — Не могу, јер то је слика. — Шта су

<sup>1)</sup> За обраду овог дела припреме служио сам се Почетном стварном наставом П. Пушкара.



они мачићи који иду, једу, гребу? — Животиње. — Шта је ово што чујете кад кажем — мачка? — Реч. — Шта лови мачка? — Мачка лови мишеве. — Шта је ово кад кажемо: „Мачка лови мишеве?“ — Реченица. — Од чега је састављена реченица? — Од речи. — Колико има речи у реченици „Мачка лови мишеве?“ — Која је прва? Друга? Трећа? Од чега су речи састављене? Реч „мачка“ колико има гласова? Који су? Реч лови колико има гласова? Који су? Реч миш колико има гласова? Који су?

— У речи „мачка“ који је први глас? У речи миш који је први глас? Смислите још неку реч у којој ће бити у почетку глас „м“. Смислите неку реч у којој ће у средини бити глас „м“. Смислите неку реч у којој ће на крају бити глас „м“. Овде се сугласник најчистије чује.

— Како се зове знак за глас? Можемо ли слово да видимо? Можемо ли глас да видимо? Можемо ли слово да чујемо? Можемо ли глас да чујемо? Сад ћу вам написати знак за глас „м“. Пишем и говорим: усправна, коса удесно на ниже, коса удесно навише, усправна. Шта је ово што сам написао? — То је слово „м“. — Наши буквари састављени су на два начина. Први начин је упоредно учење писаних и штампаних слова, а други начин је обрада штампаних слова, па затим писаних. Овај други начин је савременији и природнији и предавање о обради слова „м“ састављено је по њему. — Говорите ми сада ви, а ја ћу да пишем. — Хајде ти нађи у овој словарици слово „м“ и покажи га друговима. — Прочитајте сви то слово. — Читајте ова на табли.

— Устаните! Пишите руком у ваздуху слово „м“ и говорите! Седите! Пишите слово „м“ простом по клупи!

— Узмите дрвца!! Саставите од њих слово „м“ на клупи. Прочитајте! Колико сте дрваца употребили за слово „м“? Оставите дрвца, а узмите зрна. Направите и од зрна слово „м“. Тако се могу радити слова од иловаче и другог подесног материјала, који се има на расположењу.

— Узмите таблице! Пишите на њима слово „м“ и говорите црте. Које сте слово написали? Напишите цео ред слово „м“. Оставите таблице. Ко ће да изађе на таблу да напише слово „м“? Неколико ђака излазе редом да пишу слово „м“, а осталима скренути пажњу да пазе да ли су они добро и лепо написали.

— Узмите ваше кутије с картонима. Напишите што лепше на пет картона по једно слово „м“. Кад деца буду готова прочитаће свих пет слова.

— Које смо слово сад научили? А које смо пре? Сад ћемо да читамо речи састављене од ова два слова која смо учили. Наместити или написати у почетку табле слово „а“, а одмах до њега слово „м“.



Читаћете слово „а“ све док шипком не дођем до слова „м“, тада ћете и њега прочитати, али не смете предахнути пре него што га прочитате. Пазите ја ћу вам прочитати. Хајте сад и ви! Још једном! Још брже! Тако док се не прочита реч „ам“ онако како се изговара у обичном говору. — Шта је ам? Сад ћемо да почнемо да читамо од „м“. И овде наставник треба да први прочита, па после и деца на исти начин као и раније. Да напишемо ту реч онако како се пише и чита: прво „м“, па после „а“. Кад кажемо ову реч „ма“? — Кад неко нешто дира, а ми му кажемо: ма остави то. — Кажемо некад и ама. Да и ту реч напишемо и прочитамо. Ко вас највише воли? — Мама. И ту реч да напишемо и прочитамо. Потребно је да у почетку учитељ сам прочита да деца осете како се не сме правити предах док се цела реч не прочита. — Направите реч „мама“ од ваших картонића. Прочитајте! Узмите прво слово од те речи. Прочитајте сад! Узмите још једно. Прочитајте опет!

Дати деци слова од словарице да саставе речи: „ам“, „ма“, „ама“, па то да прочитају и препишу. — Који ће на табли да напише реч „ам“? — „Ма“? „Ама“? — „Мама“? — Препишите ове речи.

— Ево вам буквара. Крајњи с десне стране клупе раздајте друговима. Сад се нађе слика нормалне речи, описује се, чита се текст и препричава прочитано. Деци не треба дозволити да носе букваре кућама све док се не пређе пет до шест слова, то јест док се не постигне правилно читање.<sup>2)</sup>

3) Меморисање песме: „дете и маца“. — Сад ћемо да научимо напамет онај разговор детета с мацом. Добро да пазите, па да запамтите. Ја ћу вам је још једном целу прочитати. — После овога читања објасне се изрази за које се мисли да су деци непознати. — Сад ћу прочитати неколико пута само ово што је дете маци говорило. Наставник прочита три пута и пита да ли је неко запамтио ту строфу. Ако не буде умело ниједно дете да понови чита се с целим разредом. Затим се разред дели на групе и чита се опет. Кад се научи прва строфа, прелази се на другу на исти начин. Ова песмица има две улоге: улогу детета и улогу мачке, те је треба тако и декламовати.

4) Рачун. — Једна мачка имала је 4 мачета, а друга 6. — Који ће да понови? При задавању задатка не тражимо питањем колико је имало мачића, јер то сама деца треба да пронађу, тј. треба сама да кажу шта треба израчунати. — Шт ћемо ту да израчунамо? — Како ћемо израчунати? — Наместићемо на једном месту 4 дрвцета, а на другом 6, па ћемо пребројати све заједно. — Како можемо још? — Саставићемо 4 и 6 и пребројаћемо колико је свега. Како деца буду говорила тако ће и радити.

<sup>2)</sup> За овај део користио сам Букварску наставу В. Стефановића.



— Мачићи се састали, играли се, па су се 3 одвојила, јер су се били задовољили игре или заморили. — Шта сад треба да дознамо? Шта треба да радимо? Деца одвајају све по једно дрвце и говоре колико остаје док не узму три.

— Мачићи су се опет састали. Колико их је било? Колико су 7 и 3? Саставите дрвца. — После дођу троје деце и покупе их. Ко ће да понови? — Шта би желели да дознате? — По колико је свако дете узело? — Израчунајте то! Деца разделе на троје деце по три мачета, тако да сваком даду прво по једно, па по два и најзад по три мачета. Једно ће претећи, те ће треће дете имати четири. — Колико мачића можемо да поделимо, па свако дете да добије по три? — Колико су 3 мачета и још 3? — Колико су 6 и још 3? — Колико су 9 и још 1?

— Деца однесу мачиће и оставе их у две корпе тако да је било подједнако у обе корпе. — Ко ће да понови? Шта треба да сазнамо овде? Како ћете сазнати колико је било у обе корпе? — Деца ће узети у леву руку десет дрваца, а десном ће на два места спуштати на клупу све по једно док не поделе свих десет и тада ће видети да је у корпама било по пет. Ово им не треба рећи, већ сама да нађу начин за израчунавање.

— Наместите на једном месту 3 дрвцета, на другом наместите онолико колико треба па да буде 7. Три и још колико јесу 7? — Саставите 3 и 4. Колико имате свега?

— Одузмите од 7 колико треба па да остане 2. Деца одузму 1 остаје 6, узму 2 остаје 5 итд. док не остане 2. При оваквом раду говоре у хору.

— На колико места треба да наместите по 2 па да буде 8? — Деца гласно: на једном месту 2 и на другом 2 јесу 4 итд. — Кад узмете са 4 места по 2 колико ћете имати?

— Тих 8 дрваца разделите на 2 гомиле. Деца међу на 2 места све по 1 и говоре у хору: на 2 места по 1 јесу 2, на 2 места по 2 јесу 4, на 2 места по 3 јесу 6 и на 2 места по 4 јесу 8. — Кад 8 динара поделе 2 поколико ће да добију?

Прву десетицу деца морају потпуно савладати, а то ће се постићи што дужим радом очигледним средствима: помоћу рачунаљке, дрваца, зрна, писањем на таблици кружића итд. Кад се постигне успех, а увек и при крају часа рачунати с чистим бројевима:

1) $2 + ? = 9$	$9 - ? = 5$	$4 \times ? = 8$	$6 : ? = 3$
$4 + ? = 7$	$7 - ? = 2$	$3 \times ? = 6$	$8 : ? = 2$ итд.
2) $? + 2 = 8$	$? - 3 = 5$	$? \times 3 = 9$	$? : 10 = 5$
$? + 3 = 10$	$? - 2 = 4$	$? \times 4 = 8$	$? : 9 = 3$ итд.
3) $? + ? = 7$	$? - ? = 3$	$? \times ? = 6$	$? : ? = 4$
$? + ? = 9$	$? - ? = 5$	$? \times ? = 10$	$? : ? = 3$ итд.



4) Замислио сам један број. Замислите и ви сваки по један. — Који си ти број замислио, Петре? — 4. — Мој је број за 5 већи. Који сам ја број замислио (упутити питање целом разреду)? итд.

— Замислио сам један број. Замислите и ви по један. Који си број замислио, Ђорђе? — Мој је број за 3 мањи. Који сам број замислио?

5) Ја ћу вам рећи један број, а други ћу тихо изговорити држећи руку на устима да ви не чујете, затим ћу скинути руку с уста и казати колико је свега, ви треба да погодите који сам број изговорио полако. 4 и (метнем руку на уста и полако изговорим) — 3 јесу 7 итд.

5) Моделовање. — Деци се да иловача за моделовање. Разред треба поделити на групе тако да једни моделују мачку, други маче, а трећи миша.

6) Цртање. — Деца цртају мачку с мачићима или мачку како се игра са уловљеним мишем, мишеве, мишоловке.

7) Илустровање. — Илуструју из приче састанак мишева ради договора како да се ослободе мачка.

8) Певање. — Како су оно деца говорила да се чува мачка? — Иде мачак поред тебе, пази да те не огребе. Чувај, мијо, реп, немој да си слеп. Неколико њих да понове. — Али они нису само то говорили, већ су и певали. Хоћете ли и ви да научите да певате као они? — После повољног одговора наставник отпева неколико пута, тј. док деца науче.

Може се певати и песма: „Седи мачак на прозору, од Влад. Ђорђевића (Певанка).

Кад су деца научила да певају изишла су у двориште и измислила игру уз ту песму. — Хоћете ли и ви да изађете у двориште да певате и играте ту игру?



9) Игра. — Игра „Иде мачка поред тебе“ игра се овако: „Играчи стану унаоколо, чучну и одмакну се један од другог за један корак. Један од играча је без места, то је мачка. Он држи у руци упредену марамицу и почне песму коју играчи прихвате. Док играчи певају он спусти неосетно марамицу коме од играча иза леђа и продужује свој пут око кола. Ако играч осети марамицу, дигне се одмах, узме је и гони мачку око кола све до свог места. Ако не осети, мачка кад дође до њега подигне марамицу и удара га њоме по леђима. Играч бежи на десно око кола док не дотрчи на своје место. Потом мачка почиње



поново игру. Њу замењује играч који осети марамицу, а она заузме место играчево.

Н. з. Не сме се ударати по глави, него само по леђима. Трчати се сме само око кола, а не кроз коло. Ако је разред већи, поделити га на две групе да би сви ђаци подједнако активно у игри учествовали.<sup>3)</sup>

После ове игре деци рећи да покажу како мачка иде.

Сам ред обраде не мора бити како је овде изнет.

Вит. З. Трумбуловић

## Р И Б Е

(у II разреду)

Први час, четвртак. Цртају рибе које су виделе, у продавници риба.

Други час. Разговор почиње о слици која је нацртана на школској табли. Кажу да су је цртали по сећању после повратка са рибље пијаце. (Једна група са наставницом била је до Палилулске пијаце, а други су били до Јованове, Бајлонове и на Зеленом Венцу).

Наставница пита зашто је Милутин нацртао овако великог шарана. Настаје нагађање док озбиљно-намрштени Милутин не одговори: да је таквог видео.

Говоре све што знају о шарану као и оно што им је испричао продавац са Палилулске пијаце (шта једу поједине рибе, из којих су река најбољи шарани...) На то мали Твртко додаје да је сад Дунав „слатак“ јер су царинарници ухватили украђени сахарин и бацили у Дунав... Ово је била варница, јер су се одједном чуле речи: лопови су кријумчари, краду државу јер неће да плате царину (то је, госпођо, трошарина“). Кад их наставница запитала да ли су видели сахарин одговорили су да нису видели, али знају да је много сладак, као што знају да је кинин горак. Господин Бранковић који је био гост са господом будућим инструкторима пружио је бочицу са сахарином да наставница покаже сахарин.

Мали Борислав додао је одмах да он зна да сахарин лечи шећерну болест и доста тачно објаснио је шта то значи шећерна болест.

Игор и Фаркић објашњавали се како је слађи сахарин од обичног шећера итд. итд. (Наставница је одједном сазнала шта све деца чују у кући).

<sup>3)</sup> Веселе дечје игре од Ф. Тошовића. Искористио сам и Школу рада С. Караџића.



Да би се разговор скренуо Војкан је засвирао „Рибе“ (од Тартаље, композиција Станковића!) Свирку прихватише и остали армуникаши са певачима и звиждачима.

Наставница их наводи да се сете разговора око риб. продавнице. Нижу се упитне реченице. Пошто је риба? Колико је тежак овај сом?

И некако спонтано зачу се разговор: — Мирко, имате ли добру рибу? — Драгољуб, имамо, како да немамо. Ноћас је ухваћена. Хоћете ли кечиге, мрене, сомовине, изволите само. — Мирко, ја бих хтео кило и четврт мрену за пржење...

Наставница напомиње да ће допунити Милутинов цртеж јер није нацртао грудна пераја, (црта и каже да риба нема врат) већ иза шкрга долазе грудна пераја.

Јављају се и објашњавају зашто риба има пераје. Говори се о репу, о риби кад плива... Изазива се нов разговор: облик рибе, начин пливања, чамац, једрилица, па чак и облик сумарена... У вези са перајима, пливањем, постаје нов разговор о бешици... Бешика пуца! Изазива сећање да је Слободанов балон страховито пуко на Врбици. Утврђују зашто и бешика пуца као балон...

Бешика их одводи на поређење са тиквама. Опет нов разговор који их одводи до мора. Објашњавају онако како су чули зашто се лако научи пливати на мору.

Причају да има и Мртво Море и о њему шта знају... Нпр. да у њему не могу живети ни шарани који живе по рекама и језерима.

Наставница им је додала да је прочитала да има две стотине врста шарана.

Трећи час, петак, Читали „Поток“. Овај опис је из књиге: „Мој учитељ“, која им служи као лектира после готово прочитане читанке.

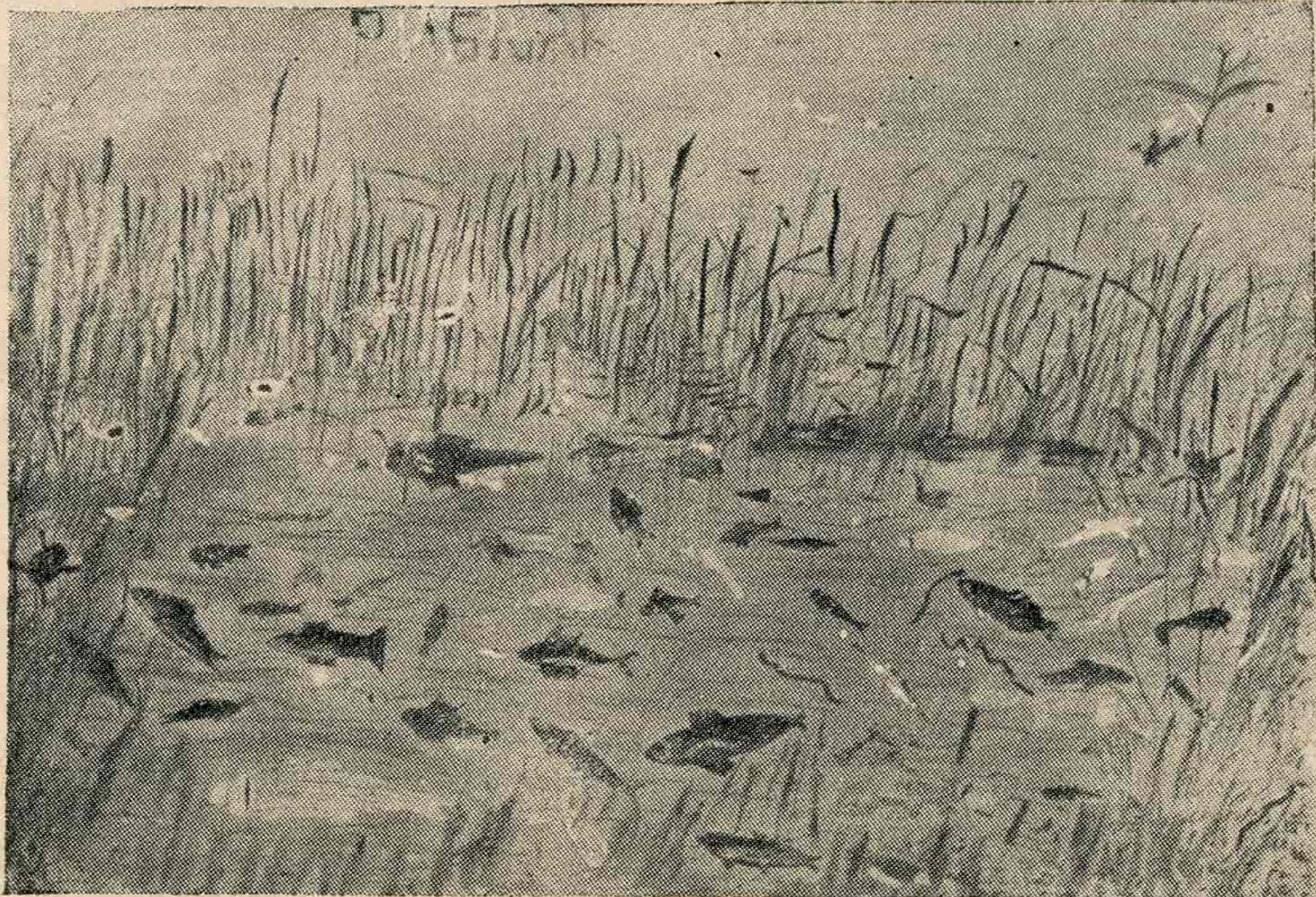
Из описа се сазнаје да се тај поток губи у један рибњак. Тај рибњак је пун риба, рода, жаба, змија. Овај опис рибњака изазвао је нов рад. Деца су заједнички илустровала тај рибњак.

Четврти час. Илустровање рибњака. Наставница је дала облик рибњака и надгледала заједнички рад. Рибе су резали од лепљиве хартије, новина (лепо се види на слици шаран од новина), а тако исто роде, змије, жабе, пловке. А шевар и траву су цртали кредама и по-сним бојицама.

Пети час — субота. Наилазе гости из Сенте. Наставница објашњава шта раде и како су постале слике на школској табли. Једна, поменута, после шетње до рибар. пијаце а друга такође на школској табли претставља сећање оног што су видели у Ловачко шумском музеју у Топчидеру то су чамци, барке, разне справе: удице, мреже итд. Постоји у музеју читава собица и са рибама у шпиритусу посвећена риболову и треће илустрована после читања о рибњаку...



Из дечије Политике наставница тражи да читају бајку: „Како је постала риба“. После задржавања око препричавања бајке и њиховог констатовања „да је то само „прича“ наставница искоришћава“ оно што су и највише чули на пијаци: рачун.



Ваде своје мале бележнике (цене) и стварају рачуне. Иде доста лепо и живо. Задаци су разноврсни... Павле додаје да је о задацима размишљао и код куће...

После малог одмора: слободан разговор, певање... па наставница чита причу: „Чудна цена једне рибе“. После читања добијају школски задатак: да пишу, да писмено препричају из те приче шта ко хоће.....

За време овог часа и по неки гости занимали су се са децом, нарочито за време слободног задатка из рачун. наставе.

Шести час — понедељак после подне.

Разговор о риби као храни за децу. Слободно учествовање у разговору. Причају шта знају о риби, хватању риба у реци, у мору... Причају приче, говоре шта су читали о риби. (Риба лети, риба иде, о аждаји, ајкули итд. итд.). Ово причање је обилно јер им је наставница неколико дана раније нагласила да ће се учити о риби па нека по нешто и прочитају итд.

Седми час — уторак: Лепо писање и илустровање у боји.

Нашли су стихове о риби „Ђира ловац — риболовац“. Ове стихове Бранине лепо препишу и илуструју писаљкама у боји.

Док их преписују и илуструју исте ће и научити.

Јела Димитријевић



## УЧИТЕЉЕВА БИБЛИОГРАФИЈА

## 1) ФИЛОЗОФИЈА, ПСИХОЛОГИЈА, ПЕДАГОГИКА, СОЦИОЛОГИЈА

О ШКОЛАМА НА СЛОБОДНОМ ЗРАКУ. — Д-р Фрањо Х. Мандић: „Школе на слободном зраку“. Савремена педагошка библиотека у Београду (св. 6), 1937. Издавачка књижара „Рајковић“. Цена 12.— динара.

У овој књизи г. Мандић говори о једном важном савременом педагошком питању. У почетку књиге даје увод, говори о школама на слободном зраку уопште, и износи у којим су културним земљама отворене ове школе и како се у којој држави зову. Прва таква школа отворена је Шарлотенбургу у Немачкој 1904 год. Писац приказује успех те школе, која је била отворена за физички слабу децу.

Даља излагања аутора односе се на интернационални рад по овоме важном проблему. Зато он износи шта је урађено на I, II и III интернационалном конгресу школа на слободном зраку. Прво говори укратко о I интернационалном конгресу (с. 6 и 7), који је одржан у Паризу 1922 год., и износи које је закључке донео тај конгрес.

Други интернационални конгрес је одржан у Бриселу 1931 год. (с. 7). „Други конгрес дао је смјернице за рад око тога да се узгајање на слободном зраку протегне на сву осталу дјецу као превенториј“.

Писац се највише задржава на раду и закључцима III интернационалног конгреса, који је одржан у јулу 1936 год. у Немачкој (у Келну, Диселдорфу, Билефелду и ХанOVERу). На овоме конгресу било је 200 научника, који су заступали 24 земље. Говорили су делегати из већине земаља. На конгресу је говорио и делегат Југославије. После отварања конгреса отворена је и изложба (с. 10). „Изложени су били модели школа, слике покућства, цртарије, рељефи школа на зраку, ручни радови дјеце, планови и проспекти архитекта за изградњу нових школа с помоћним стакленим стијенама, фотографије, кривуље, статистички подаци, који предочују здравствени напредак дјеце у тим школама те филмови који су приказивали рад у појединим школама“ (с. 10). Г. Мандић овде истиче да је на изложби најјаче била заступљена Немачка.

Конгрес је трајао неколико дана. На конгресу је било 40 предавања и реферата. У даљим излагањима писац приказује у кратком изводу неке важније реферате и предавања, чему посвећује највећи део своје књиге (с. 12—64). Заступници појединих земаља говорили су о многим питањима која задиру у проблем отварања школа на слободном зраку.

Д-р А. Мола (претседник конгреса), из Монтевидеа, говорио је о користи интернационалног конгреса школа на слободном зраку (с. 12).

Делегати из Париза претресали су неколико питања: „Потреба школа на слободном зраку“, „Лијечење сунцем у школама на слободном зраку“, „Главне карактеристике физичког узгоја у школама на слободном зраку“, „Образовање учитеља за школе на слободном зраку“, „Технички приправни течај за учитеље који ће дјеловати у школама на слободном зраку“.

Делегат из Брисела говорио је о теми: „Узгој на слободном зраку и реформа поучавања“.

Делегат из Милана говорио је о једном типу народне основне школе напољу за нормалну децу, која је отворена 1911 год. у једном предграђу Милана (с. 20, 21 и 22).

Д-р Е. Лампадорис (Грчка) истакао је шта је урађено у Грчкој у погледу отварања школа на слободном зраку (с. 22 и 23).

Педро Вергес, из Барселоне, истицао је да треба затворену школу заменити школама на слободном зраку, те омогућити младим бићима да се преселе у планине или на море (с. 24).

Делегат Швајцарске је претресао питање о томе зашто су потребне школе на слободном зраку (с. 26, 27 и 28).

И већина осталих делегата изложила је шта је учињено у њиховим земљама у погледу отварања ових школа.

Г. д-р Мандић је као делегат Југославије говорио о покрету узгајања на слободном зраку у Југославији (с. 34 и 35). У своме предавању г. Мандић је истакао да је уз Учитељску школу у Јагодини Сретен Аџић, бивши директор поменуте школе, још 1906 год. основао „Пољску учионицу“ и да су се доцније у појединим местима наше земље отварале зрачне и сунчане школе. Даље је изнео да је прва школа на слободном зраку отворена у Загребу (Тушканац) под именом „Шумска школа“. Ову школу је основао г. Мандић.

Делегати Немачке, која је у погледу отварања школа на слободном зраку највише напредовала, истицали су успех ових школа у Немачкој, говорећи о разним



питањима. Нарочито је говорено о младеначким коначиштима, која су почела да се отварају 1933 год.

На крају III интернационалног конгреса страни учесници конгреса обишли су разне врсте школа на слободном зраку у Немачкој.

На крају своје књиге аутор износи закључке и резолуције конгреса (с. 65, 66 и 67). Донети су: општи, лијечнички и педагошки предлози. Истакнуто је и то да су за школе на слободном зраку, потребни учитељи за то нарочито спремљени. Ове школе треба да се отварају у свима земљама и да се преко њих потпомаже зближавање народа. Конгрес је истакао потребу да се отварање школа на слободном зраку протегне на сву децу (мушку и женску) до 18 год. старости.

Писац даје на крају књиге своју завршну реч (с. 67 и 68), у којој истиче да данашње школе не одговарају духу времена, „у којем се мора живјети, радити и штедити“. Зато указује на потребу опште школске реформе и налази да се она може спровести помоћу школа на слободном зраку. Истиче два смера: да детету треба дати да се игра и да ради и да се појединац може развијати само у заједници (с. 68).

Михаило Б. Дуњић

Vera Stein Ehrlich: DANAŠNJE DETE. Problemi savremenog odgoja. Sl. 127. Izdanje „Atlas“. Zagreb 1936.

Од свих трагедија које се одигравају на свету данас, најтежа је она намењена деци. Деца, цветак људскога рода, осуђена су да беже из родитељских домова, да живе напуштена и остављена по парковима, путевима и заборављеним местима, да постају пљачкаши, обијачи, разбојници, или хулигани и безпризорни, како се данас често називају. Породичне темеље нагриза црв економске и социјалне кризе. Родитељи, презкупирани борбом за живот, не могу да се баве децом. Друштво нема довољно ни воље, ни разумевања да се брине о судбини деце. Школа за то нема довољно могућности, а и сама није тако уређена, нарочито у земљама са заосталим просветним системима, да може бити жижа хуманости и расадник енергије и активности људске. Резултат свега тога јесу деца и младићи отпадници од породице, школе и друштва; а међу онима који не постану овакви ретко се нађе по који носилац културе и културних норми живота. А изгуби ли наше време децу, упропастило је културу и данас и сутра. Деци се данас највише и најбрже мора притећи у помоћ. Снажан апел за помоћ деци јесте и ова књига V. S. Ehrlich.

У књизи су разрађена, углавном, основна учења индивидуалне психологије Адлера. Логичку основицу те психологије чине: осећања ниже вредности, тежња за савлађивањем и осећање заједнице. Ако дете има какав дефектан орган, па га упоређује на пример са здравим органом других, приметитиће да његов орган има мању вредност. Тако исто, ако дете упоређује себе с одраслима, закључитиће да је слабије, немоћније. Често се запажа да старији децу исмејавају и грде речима: ти ништа не знаш, од тебе неће ништа бити, ниси способан низашто, ти ћеш бити разбојник, ти си лудак и сл. Све то тако утиче на децу, да се у њима створи једно тешко, мучно, болно осећање ниже вредности, осећање као да она мање вреде но друга деца. Од осећања ниже вредности нико не може бити поштеђен. Оно је основ за васпитање деце. Из књиге се може видети како деца губе самопоуздање и храброст када се грде, оштро прекоревају, када им се указује да мање вреде од других. Ту ће се још видети како је велика и груба погрешка васпитања и живота одузети детету смисао да се бори и савлађује тешкоће, убити му смисао за самопоуздањем, ишчупати смелост из његове душе. Адлер сам генијално примећује да „самопоуздање детета, његова лична смелост јесте његова срећа“. У човеку, у детету се јавља и тежња за савлађивањем тога осећања, животних тешкоћа. Савлађивање тешкоћа и борба и вежбања што се тиме врше, доприносе развићу оних органа, снага и способности, који су нижи по својој вредности. Они компензирају. Компензација може да буде физичка и психичка, добра и рђава, примећује писац. Ако јединка својим солидним радом.



развије себе и тиме успе да поправи свој положај у друштву, то је исправна компензација. Живот пред нас поставља за савлађивање три основна проблема: дужност или позив, љубав или брак, пријатељство или друштво. Ови се проблеми могу савладати, могу се решити позитивно или негативно. Позитивно их решити значи ступити смело и отворено у борбу и савлађивати тешкоће које се налазе на путу за остварење њихово. А негативно их решити значи побећи од тешкоћа, отступити са фронта живота и побећи у позадину. Каково ће се решење донети, позитивно или негативно, зависи од осећања заједнице и степена његове развијености. Осећање заједнице чини „нераскидљиву везу“ јединке за заједницу. Страхоте и зла човечанства, не само у прошлости него и данас, долазе само услед неразвијености осећања за заједницу. Данас имамо још жалосније призоре: оно се угушује код људи и драконским казнама. Зато што недостаје осећање заједнице код јединке се из осећања ниже вредности развија комплекс ниже вредности. Увођењем појма комплекса ниже вредности Адлер је коригирао своју недоследност и противуречност, јер је истовремено учио да је осећање ниже вредности услов за васпитање и да васпитање треба да „лиши васпитаника могућности да се у њему развије осећање ниже вредности“. Око наше списатељице није приметило ово учење и отступање Адлерово, па га зато и не помиње. Развијањем осећања заједнице деца се припремају за живот. Живети значи развијати се.

Из књиге се врло јасно види како осећање заједнице и осећања ниже вредности управљају целокупним нашим животом. Под њиховим заједничким дејством у нашој души изграђује се и учвршћује још у најранијим данима детињства животни циљ. Животни циљ је циљ савршенства. Он је фиктиван. Све душевне појаве имају свога основа у томе циљу. Наш писац много преувеличава значај тежње за моћи и важењем. Међутим, то није тако данас у индивидуалној психологији. Раније је и сам Адлер учио да психичку осовину чини тежња за моћи. Али, доцније он је сам напустио то своје учење. На место превасхотства моћи, надвлађивања узео је да је човечији циљ — циљ савршенства, а тежња за надмоћност показује се као једна од више животних линија које се примећују код човека.

Животноме циљу тежи се са строгим неминовношћу свима својим снагама. Под утицајем животнога циља у детету се учвршћују оне душевне снаге и способности које чине карактер особе. У учвршћивању карактерних црта састоји се изградња животнога стила једне особе. И животни циљ и животни стил образују се у најранијем детињству. Да ли ће се изградити добар или рђав животни стил зависи од тога, да ли ће се у развићу дечијих душевних снага и способности развити осећање и смисао за заједницу, или ће се рђавим васпитањем тај смисао угушити. У књизи се врло лепо излаже како се осећање заједнице угушује када се деци у породици стално прича да су на пример виша од друге деце, те се од њих тражи да се према другима понашају као према нижима, мање вреднима. Правилном развићу осећања заједнице смета и потчињен положај мајке у породици, и она као таква не може да правилно васпитава своју децу. Велику погрешку у васпитању чини запостављена мајка, или мајка уопште што дете мази. Мажење деце је „зло од кога нема већег зла“ учи Адлер. Оно је узрок недостатку осећања и смисла за заједницу, из чега потичу рђаво понашање, преступи, пијанства, злочинства и др. „Неуротични ваздух у породици“ је примарни фактор неуроza. Услед такве породичне атмосфере дете је у немогућности да види праву слику живота и онда га најмања животна тешкоћа престаши, обесхрабри, разочара. Престашени и обесхрабљени су онеспособљени за решавање социјалних проблема, плаше се кадгод има да се учини значајан потез у животу, на пр. да држе јавна предавања, да полажу испит, да се одлуче на брак и сл. Неуроze почињу онда када се јави страх од неке одлуке, пред неким проблемом. Повод за оболења



јесу социјални проблеми (дужност, љубав, пријатељство). Није добра ни претерана строгост према деци. Писац вели да се деца васпитана у претераној строгости науче неискрености и лажи. У књизи ће се наћи врло лепе мисли о људима који говоре истину, избегавају лаж, отворена карактера, храбрим, као и о оним ћутљивим, закопчаним, препреденим и лукавим, људима који се плаше истине и лаж сматрају као нешто нормално.

Овом књигом код нас је први пут опширније разрађена и примењена у васпитању индивидуална психологија. Иако је то доста тешко учинити, јер се индивидуална психологија непрестано развија, ипак је писац ушао у њу и необично лепо нам је приказао. Пада у очи да писац прецењује економске моменте као услове образовања. Тон оцене о њиховој високој вредности пара по мало осећања научника својом оштрином. Не сме се сметнути с ума да је питање идеала примарније вредности за васпитање од економских момената, под претпоставком да постоји минимум за живот. Јасност излагања повећавају добро изабрани и протумачени примери. Наведене експерименталне чињенице и цифре за развиће појединих особина личности, необично подужи степен научности самој књизи. Књига је плод ерудиције и топле љубави за децу. Писана је прегледно и богато с подацима. Прилично популарно излагање не умањује тон научности књиге, већ је чини само приступачнијом ширем кругу људи. Чита се доста лако и пријатно, премда би књига била пријатнија да није у њој израза локалнога жаргона. Слика о детету лепо је дата у светлости Адлеровога учења. Књига подробније упознаје родитеље и васпитаче с дететом, осветљеним зрацима индивидуалне психологије. На крају књиге дат је план за испитивање деце састављен по узору берлинских психолога правца индивидуалне психологије. Обилно наведена литература упућује читаоца на детаљније проучавање детета.

Р. Д. Гаћић

Dr. Stevan Pataki: RAZVOJ ČOVJEKA I OBRAZOVANJE LIČNOSTI. St. 19. Zagreb (preštampano iz časopisa „Napredak“, god. LXXVII, br. 1—2.

Писац је у овој расправи покушао да у најкраћим и најопштијим линијама баца мало више светлости на проблем васпитања и развијања бића човечијег. Због тога говори о емпиријским и натуралистичким учењима у теорији образовања, о педагошком оптимизму и песимизму, па преко Штернове теорије конвергенције, залази и у филозофију. Ту расправља давно познати проблем зависности структуре света од законитости човечијега разума. Субјект сазнања и објект сазнања нису одвојени, између њих постоји однос зависности чисто органске природе. Ту зависност писац изражава речима: „индивидуум и свијет су типичне динамичке форме које се током живота трајно израђују и изграђују једном невидљивом дијалектиком у којој на органски начин судјелују и „унутрашњи“ и „вањски“ фактори“. Детињи свет се квалитативно разликује од света одраслих. Из чињенице да се младо биће развија, да расте и сазрева, не само телесно но и душевно, закључује писац да ће се и свет томе бићу показати у различитим категоријама. Младо биће има свој животни стил. Он је различит не само код свакога младог бића, но и у свакој периоди његовога живота (код детета, дечака, младића). Зато се у васпитању, и писац подвлачи, мора водити рачуна о индивидуалностима и ритму развића. Писац још напомиње схватање неких педагога по којима је развиће зависно и од социјалних, економских и културних прилика. Животни стил младости сусреће се и укрштава са животним стилем одраслих.

Младост, вели писац, то је учење, у најширем смислу речи; а учење је развијање функција и аката и асимилације душевних садржаја. Судећи по употреби израза функција и акта, може се рећи да г. Патаки, када је у питању садржај свести, стоји на гледишту Ф. Брантана, К. Штумфа, Е. Хусерла и др.



Младост је код писца овим сужена и сведена на форму учења, ма да се учење схватило у најширем смислу. Међутим, она се не одликује од осталог живота човека само учењем, нити је она само учење. Па цео живот је учење. Младост је и развијање, које се од осталог живота разликује својим убрзаним и бурним темпом. Младост умногоме, затвара једну периоду живота. Она је можда идење стално на више, а зрелост је пак кретање у ширину. Ми бисмо младост схватили и као учење, и као развијање и стварање, и као нешто најсветлије у животу. Јединка се најбоље образује ако се да маха спонтаности њеном духу. Функција васпитања у крајњој линији управљена је, углавном на хуманизирање личности. „Личност се изграђује у стабилнијем облику“, мисли г. Патаки, „тек под крај младенаштва“. Међутим, психоанализа и индивидуална психологија откриле су да се личност изграђује, углавном, у најранијим годинама детињег живота. Тешко се ово учење Фројда и Адлера може одбацити. Узгред помињемо, да у овој књижици постоји читав један мали низ термина, чији непрецизирани смисао ремети правилно разумевање изложених идеја (као: одгој—образовање—обликовање, „образовно развијање“, „развој и развијање“, „образовање и преображавање“ и сл.). То доказује потребу да се код нас почне са стварањем наше научне номенклатуре. Књижица г. Петаки-а претставља скроман покушај за разјашњење проблема развитка човека и формирања његове личности.

Р. Д. Гаћић

## 2). БИБЛИОГРАФИЈА ЧЛАНАКА ИЗ ЈУГОСЛОВЕНСКИХ ПЕДАГОШКИХ ЧАСОПИСА ЗА МАЈ И ЈУНИ 1937 ГОД\*)

[Ради краткоће наведена је код сваког часописа само страница. Скраћенице за поједине часописе: *Dom i šk.* = *Dom i škola* (Zagreb), *Гласник ЈПД* = *Гласник Југословенског професорског друштва* (Београд), *Грађ. школа* = *Грађанска школа* (Београд), *Нар. просвета* = *Народна просвета* (Београд), *Savr. škola* = *Savremena škola* (Zagreb), *Slov. učitelj* = *Slovenski učitelj* (Ljubljana), *Учит. стража* = *Учитељска стража* (Београд), *Učit. tovariš* = *Učiteljski tovariš* (Ljubljana). — Читава се исписују имена часописа: *Napredak* (Zagreb), *Popotnik* (Ljubljana), *Учитељ* (Београд).]

Педагошка теорија: Čiček Fr.: *Vzgojitelj in samovzgoja* (III) — *Slov. učitelj*, 129; Matičević dr. Stj.: *Povratak k normi* (Herbart redivivus?) — *Popotnik*, 209.

Школа рада: \* \* \* : *Delovna šola* — *Učit. tovariš*, 38/1; Михајловић Т.: *Изражајни облици принципи рада у активној школи* — *Учитељ* 71; Pavlović Ž. M.: *Reforma naše narodne prosvete* — *Grad. škola*, 304 (III), *ibid.* 339 (IV i kraj); Ванлић М.: *О огледној школи у Београду* — *Учитељ*, 639 [исти чланак: *Грађ. школа*, 308].

Васпитање игром и уметношћу: Grgošević Z.: *Metodika napredne obuke u pjevanju* (V) — *Savr. škola*, 128; Куленовић Х.: *Улога наставе цртања у општем образовању омладине* — *Гласник ЈПД*, 807; \* \* \* : *Kronika mladinske glazbe* — *Slov. učitelj*, 183.

Школско васпитање: Šikić Lj.: *О djeci koja teško uče* — *Napredak*, 205.

Национално васпитање: Čuš V.: *Več narodne in domovinske vzgoje!* (III i kraj) — *Slov. učitelj*, 144.

Женско васпитање: Бошковић Ј.: *О потреби једнаког школског образовања женске и мушке омладине* — *Гласник ЈПД*, 715.

Дом и школа: Илић Љ. Чед.: *Стварајмо сарадњу родитеља и учитеља* — *Нар. просвета*, 43/2.

Социологија породице и васпитање у њој: \* \* \* : *Izboljševanje domače vzgoje* — *Učit. tovariš*, 42/2.

\*) У овом прегледу обухваћена је и свеска „Учитељске страже“ за март—април 1937 год., јер се тако стекло.



Дисциплина у школи: Chanel E. (prev. S.): Jedan od uslova moralnog autoriteta — *Nar. prosveta*, 45/1 ; Kuzelj N.: Spontana disciplina — *Savr. škola*, 152 ; Trdan T.: Već prostovoljne discipline v šolo! — *Popotnik*, 231.

Други васпитни утицаји: Petrović M. J.: Školski bioskop — *Nar. prosveta*, 48/1.

Методи: Petz dr. VI.: Metoda kao bitni problem odgojne prakse — *Napredak*, 223.

Дидактика и школски рад:

Ferlinc A.: Ocenjevanje — *Popotnik*, 233 ; Povljanec St.: Opšte napomene o nastavi gramatike stranih jezika — *Građ. škola*, 296.

Kramar I.: Izdelane kateheze za prvo šolsko leto (XI) — *Slov učitelj*, 135.

Defrančeski A.: Pismeni sastavci u osnovnoj školi — *Napredak*, 192 (I), *ibid.* 235 (II i kraj) ; Ловрак М.: О глумљењу у народној школи (III и крај) — *Учитель*, 619 ; Ljubunčić S.: Poznavanje jezika (gramatika), radna jedinka: brojevi — *Savr. škola*, 144.

Čepinac dr. N.: Matematska nastava po vaspitnom sistemu Marije Montessori (III) — *Napredak*, 198 ; Ledinek M.: Kaj in kako računamo — *Popotnik*, 246.

Demarin M.: Plitvička jezera — *Savr. škola*, 131.

Продановић Т. Тих.: Мачка (рад са III разредом) — *Учитель*, 615.

Keler Zv.: Dioba zemljišta (skupna obuka u III razredu) — *Napredak*, 249.

Cizerl M.: Temeljni rukav — *Napredak*, 202.

Šušterčić E.: Gospodarski pouk v tesni zvezi z jezikovnim, računskim in ostalim poukom (II i kraj) — *Popotnik*, 241.

Настасијевић Св.: Несташни Пера (композиција) — *Учитель*, 613 ; Бре Ђурђин Стојне (композиција) — *Гласник ЈПД*, 774.

Наши педагози: Demarin J.: Život i rad Marije Jambrišakove (II i kraj) — *Napredak*, 169.

Историја педагогике: Brumen V.: Slomšekova izdaja šolskih knjig (IV) — *Slov. učitelj*, 164 ; Desinger E.: Slomšek—Pestalozzi (IX) — *ibid.* 175 ; Klementina A.: Kulturno-pedagoški pomen knjige „Blaže in Nežica v nedeljski šoli“ (IX) — *ibid.* 171.

Организација школа: Pataki dr. St.: Jedinствена škola i problem školske organizacije — *Učitelj*, 550 ; Nova Uredba o uređenju Ministarstva prosvete — *Građ. škola*, 311 (I), 344 (II i kraj) ; Uredba o domaćičkim školama — *ibid.* 350 ; Uredba o osnivanju viših i srednjih umetničkih škola u Beogradu — *ibid.* 356.

Школска администрација и законодавство: Шаулић А.: О оцењивању наставника (средњих школа) — *Гласник ЈПД*, 723 ; Disciplinski propisi Zakona o činovnicima koji važe za nastavnike i upravitelje građanskih škola — *Građ. škola*, 319 ; Amandmani koji su izglasani Finansijskim zakonom za 1937/38 god. a odnose se i na nastavnike građanskih škola — *ibid.* 347 ; \* \* \* : Zakon o ljudskih šolah — *Učit. tovariš*, 41/1.

Учитељи и школство на страни: Holeta J.: Turistički savet Saveza učiteljstva građanskih škola u Čehoslovačkoj — *Građ. škola*, 343 ; M. F.: Tečaj o školskoj reformi i osmi kongres učitelja reformnih škola, Prva međunarodna izložba udžbenika u Pragu, Naslednik prof. Kadnera na Praškom univerzitetu, Rezolucija usvojena na VIII pedagoškoj nedelji u Pragu, Nekoliko statističkih podataka o zabavištima Opštine grada Praga — *Nar. prosveta*, 46/3 ; исти: Народно школство у Пољској, Svečano otkrivanje kapele na grobu J. A. Komenskog u Naardenu (Holandija), Како је проширена глобална метода у Чехословачкој, Predlog za reformu poljskog pravopisa — *ibid.* 47/2 ; Přihoda dr. V. (prev. F. Maslić): Školska struktura u Sjedinjenim Američkim Državama (I) — *Napredak*, 217 ; Теодосић В. Р.: Социологија у учитељским школама у Француској — *Учит. стража*, 107 ; \* \* \* : Obrtno-nadaljevalno školstvo na Češkoslovaškem (kraj) — *Učit. tovariš*, 43/4 i 44/4.



## Основне школе :

Erat V.: Pedagoške sličice z našega juga — Popotnik, 239 ; Kopriva A.: Gospodarska vzgoja kmečkega otroka v naši narodni šoli s stališča sedanjih razmer (I) — Slov. učitelj, 142 ; Срњић В.: Сеоске школе у разним земљама (III и крај) — Нар. просвета, 43/2 ; Vončina D.: Današnja vaška šola in njen odnos do gospodarskih in družabnih razmer — Učit. tovariš, 39/2.

Више народне школе : Zupanc L.: Glase k začasnemu učnemu načrtu za zemljepis in zgodovno v višji narodni šoli — Popotnik, 234.

Школе за дефектну децу: Janežić J.: Centralizacija zavodov za defektno deco in ljubljanska bolnica — Učit. tovariš, 39/1.

Продужне и домаћичке школе : Jandl F.: Moj odgovor dr. J. Turiću — Popotnik, 240 ; Štubec J.: Vodstvo in pouk v kmetsko-nadaljevalnih šolah — Učit. tovariš, 39/2.

Грађанске школе : Rukavina J.: Pravda pobeđuje — Građ. škola, 289 ; isti: Naš uspjeh — ibid. 337.

Средње школе : Ђорђевић М.: Два покушаја повећања интереса у настави физике — Гласник ЈПД, 759 ; Ljubunčić S.: Problem obrazovanja — Napredak, 179 ; Ристановић В. С.: Естетичко васпитање средњошколске омладине — Гласник ЈПД, 732 ; Стојановић М.: У чему су тешкоће (I. Два менталитета) — ibid. 727 ; Васиљевић Ђ. Ст.: Селекција ученика на пријемним испитима за упис у гимназију код нас — Нар. просвета, 46/2 ; Žerjav A.: Problemi našega srednjega šolstva — Građ. škola, 291.

Школска хигијена: Deisinger E.: O vplivu prevelike temperature v šolski sobi na deco med poukom — Slov. učitelj, 158.

Литература за децу и младеж : Вожићевић М.: О дјечјој књизи — Savr. škola, 125 ; Cvrtila J.: Priča i dijete — Dom i šk., 107 ; Васиљев Ст.: Дечја књижевност наша у оквиру „Знатне књиге“ (I) — Гласник ЈПД, 750.

Педагошка књижевност : Милошевић Р. М.: Општи педагошки принципи у „Општој педагогици“ д-р Вој. Р. Младеновића (IV) — Учитель, 593 ; Šavli A.: Pestalozzijeva preporodna zamisel (Ob 150 letnici knjige „Lienhard und Gertrud“) —

Социјално-здравствена заштита деце : Dimnik I.: Delo jugoslovanskega učiteljstva za zaščito dece — Učit. tovariš, 39/1 ; Mareš ing. P. (prev. F. Maslić): Kako treba da izgleda igralište za decu — Nar. prosveta, 44/2 ; Zalar M.: Pod varstvom, brez varstva — Slov. učitelj, 157.

Дечје питање: Deisinger E.: Kako vzgaja ulica mladino — Slov. učitelj, 153 ; Мињин Р. В.: Деца у опасности — Нар. просвета, 47/1 ; Roditelj : Na razmišljanje za дјечје дане — Dom i šk., 109 ; Sučević Br.: Omladinski banditizam — ibid. 117.

Испитивање младежи : Поповић д-р Слоб.: Другарства код сеоске младежи — Учитель, 529.

Учитељева личност и позив: Šlibar T.: Izselniški učitelj v svoji službi — Slov. učitelj, 149 ; Вујошевић А.: Интелектуално и морално усавршавање чланства — Нар. просвета, 44/1.

Учитељско образовање : Brumen V.: Po pedagoškem tečaju . . . (III) — Slov. učitelj, 132 ; Филиповић М. Ст.: За интелектуално подизање учитељства (III и крај) — Учитель, 580 ; Magarašević dr. Br.: Za osnivanje radnih zajednica — Glasnik JPD, 705 ; Pravdač : Praktični učiteljski izpiti — Učit. tovariš, 41/1 ; Trdan T.: Šolski nadzorniki (Misli ob otvoritvi odseka za šolske nadzornike na Višji pedagoški šoli) — ibid. 45/1 ; III počitniški pedagoški tečaj v Mariboru — ibid. 43/2 ; \* \* \* : Šta da činimo? — Nar. prosveta, 46/1.

Учитељска идеологија : Милановић В. Д.: Учитељи и мир — Учит. стража, 110 ; Прокић Д. Драг.: Идеје и људи — ibid. 97 ; \* \* \* : Učitelj in demokracija — Učit. tovariš, 39/1.



Учитељски покрет : Hudales O.: Učiteljski pokret, narod in naš stan — Učit. tovariš, 43/1; Hadži-Mustafić R.: Nakon sastanka u Crikvenici — Građ. škola, 303; Каднер 116; М.: Омладински покрет учитеља у Словенији — ibid. 87.

Учитељска организација и конгреси : G. L.: Ob volitvi delegatov — Učit. tovariš, 43/1; Hadži-Mustafić R.: Nakon sastanka u Crikvenici — Građ. škola, 303; Каднер В.: (прев. Ј. Парницки): О раду Удружења наставника грађанских школа у Краљевини Југославији — ibid. 341; Kramberger J.: Skupno zborovanje štirih sreskih društev — Učit. tovariš, 43/1; L. A.: Velikonočno zborovanje Slomškove družbe — Slov. učitelj, 185; Михаиловић Д. Драг.: Пред овогодишње учитељске скупштине — Учит. стража, 100; исти: Какве изабранике поздрављам — ibid. 120; П. М. Д.: Хтети и моћи — Нар. просвета, 44/1; Прокић Д. Драг.: Увек пред истим питањима — Учит. стража, 77; \* \* \* : Шеретлук или уверење — ibid. 84; \* \* \* : Тражите тајно гласање за избор делегата ЈУУ — Нар. просвета, 45/1; \* \* \* : Солидарност у одговорности — ibid. 46/1; \* \* \* : Skupna seja predsednikov sreskih učiteljskih društev z upravnim in nadzornim odborom sekcije — Učit. tovariš, 42/1; Конгресни извештај Главне управе ЈПД — Гласник ЈПД, 821; Izveštaj o radu Izvršnog odbora U. N. G. Š. od 1-I-1937 do 30-VI-1937 godine — Građ. škola, 352.

Учитељев живот и сталешко-просветна политика : J. S.: Položaj šolskih upraviteljev — Učit. tovariš, 42/1; Милановић Д.: Право на рад — Учит. стража, 65; Шикић Љ.: Положај учитељице на селу — ibid. 80; Zupanc L.: Obmejno šolstvo in problem učiteljeve nezavisnosti — Učit. tovariš, 38/2; isti:Bolezenski dopusti in nadomeščenja — ibid. 43/1; \* \* \* : Potreba zvišanja učiteljskih plač — ibid. 42/1; \* \* \* : Daj nam danes naš vsakdanji kruh — ibid. 40/1; \* \* \* : Mnenje brezposelnih deklet o celibatu učiteljic — ibid. 40/3; \* \* \* : На ивици — Нар. просвета, 47/1; \* \* \* : Учитељска сталност — ibid. 47/2; \* \* \* : Usodne zmote — Učit. tovariš, 38/1.

Учитељске установе : F.: Občni zbor Slovenske šolske matice — Učit. tovariš, 43/2; Косијанчић I.: Učiteljska samopomoč v Ljubljani v letu 1936 — ibid. 40/1; K. I.: Občni zbor Učiteljske samopomoči — ibid. 44/1.

Народни живот : Михаиловић М. Драг.: Учитељ и културна стварност нашега села — Учит. стража, 68; Стефановић М.: Угарка — ibid. 125; Шикић Љ.: Боље да је прва сељакиња — ibid. 121.

Народно просвећивање : М. Ч.: Народна просвета и рад на њој — Учит. стража, 113.

Наука : Deisinger E.: Slovenskim filologom — Slov. učitelj, 180; Krleža Fr.: Kompleksni spojevi — Glasnik JPD, 812; Милојевић Ж. Бор.: Наша данашња географија — ibid. 801; Stanek L.: Prometej v luči religij (II) — ibid. 744; Verlić M.: Наромене на мој чланак о tangentama čunzosjeka — ibid. 762; Živković M.: Osnovi trigonometrijski obrasci — ibid. 763.

Психологија : Војс Е.: Strukturna psihologija in pedagogika (III) — Slov. učitelj, 160; Грубачић И. К.: Волошинова критика Фројдизма — Учитељ, 590; Илић Љ. Чед.: Улога памћења у животу — ibid. 566; Клапаред д-р Е.: (прев. Д. М.): Функција воље — Учит. стража, 74; Levi dr. K.: Kondicionalni refleksi (I. P. Pavlov) i moderna psihologija — Učitelj, 544; Rotovnik K.: Psihoanalitična teorija otročke igre (II i kraj) — Popotnik, 219; Sch. dr.: Kako se može popraviti pamćenje — Savr. škola, 150.

Културна историја : Киселиновић Ђ.: Сердар — Гласник ЈПД, 757; Kramar I.: Postanek gledišča — Slov. učitelj, 181.

Идеолошка расправљања : Франк Л. Симон : О начелу служења — Учитељ, 586; Новгородцев И. П.: О праву човека на достојанствен живот — ibid. 583; P. R.: Мислити и делати — Учит. стража, 103.

Савремене гласе : Fleré P.: „Ljudska“ ali „narodna“ šola — Učit. tovariš, 38/2; Vir.: Naša mladina — ibid. 44/2; Zupanc L.: Šola in Vidov dan — ibid. 45/1.

Словенска узајамност : Budak D.: Osnove zdrave bodočnosti — Učit. tovariš, 40/1.



Наше народне мањине: \* \* \*: Ali dobi naša manjšina v Italiji svoje šole? — Učit. tovariš, 40/2.

Наша народна историја: S. K.: Nemški list o ustoličenju koroških vojvod — Slov. učitelj, 147.

Јубилеји: Sučević P. Br.: O jednom jedrom i plodnom životu (Povodom 25-godišnjice književnog i kulturnog rada g. Josipa Rukavine) — Građ. škola, 300; \* \* \*: Pet let „Trboveljskega slavčka“ — Učit. tovariš, 39/1.

Некролози: Pečnik J.: † Gustav Vodusek — Popotnik, 252; Радишић Ј. Рад.: In memoriam (Покојни д-р Драг. Ђ. Петровић као васпитач учитељских генерација) — Учитељ, 623; — нч —: Dr. Alfred Adler, ustanovitelj individualne psihologije, umrl — Učit. tovariš, 44/2; — ен —: Alfred Adler mrtev — Popotnik, 251; \* \* \*: † Dr. Frano Učelini-Tice, biskup bokokotorski — Nar. prosveta, 47/3.

Ф. Маслић

### 3) НОВЕ БУГАРСКЕ ПЕДАГОШКО-ФИЛОЗОФСКЕ КЊИГЕ

Димит. Иванчев: *Философија на отрицанието*. Софија 1937, стр. 172, цена 40 лева. Садржи три поглавља: Гносеолошки индивидуализам, Социјални елементи у Гијовом индивидуализму и Етички индивидуализам.

Пишчева излагања су популарна и имају за циљ да помогну кроз изучавање индивидуалистичких система правилно постављање питања индивидуализма. Излагања служе као увод за испитивање проблема личности.

Димит. Грнчаров: *Руководство по говор и устен израз, правопис и писмен израз*. В прво одјеление стр. 84, цена 25 л., В второ од. стр. 88, цена 25 л. В трето од. стр. 80, цена 25 л. — 1937 год. Софија.

Грнчаров је бугарски педагошки ветеран, па га и данас интересује школска пракса. Ова упутства за матерњи језик намењена су народним учитељима и израђена по новом програму за бугарске народне школе, који дели језичну наставу на две посебне групе: на говор и усмено изражавање и на правопис и писмено изражавање. Циљ је ових упутстава нарочито у томе да се код деце у I, II, III разреду развије што лепши говор и савршеније изражавање, тим пре, што је бугарски језик најважнији предмет у основној школи братског нам народа.

Димит. Грнчаров: *Творческо обучение по смјетание*, в трето одјеление. Софија 1937, стр. 96, цена 30 л. И ово упутство служи наставницима да се рачунска настава изводи у духу активне школе.

Ген. Дочев: *Нашата родина* III изд. Софија 1937, стр. 159, цена 30 л. У овој књизи изложена је теорија и пракса завичајне наставе у духу раднога принципа.

Ген. Дочев: *Распредјеление* III изд. Софија 1937, стр. 160, цена 25 л. Овде је дат распоред наставног градива свих предмета у четири разреда основне школе са седмичним програмом и кратким упутима за рад.

О свима књигама доцније ћемо опширније проговорити.

Мил. Р. Мајсторовић

## УЧИТЕЉЕВА ХРОНИКА

### ПРОСЛАВА СТОПЕДЕСЕТОГОДИШЊИЦЕ РОЂЕЊА ВУКА СТ. КАРАЏИЋА

Главни одбор за Вукову прославу одредио је 6, 7 и 8 новембар као дане сећања на неумрлог Вука. 6 новембра у 20.30 сати било је Свечано вече у Народном позоришту у Београду са овим дневним редом: 1) О Вуку Караџићу, од г. д-ра В. Ђоровића, проф. Универзитета. 2) У руковет од Мокрањца, певало Бео-



градско певачко друштво. 3) Драматизоване слике из народних песама. 4) Музика из опере „Кнез од Зете“, од П. Коњовића. 5) Вук и његово доба, апотеоза у три слике, од Б. Ковачевића. 7 новембра у 10.30 сати служена је свечана архијерејска служба и помен Вуку Караџићу у цркви св. Александра Невског. У 11.30 сати г. д-р П. Поповић, проф. Универзитета, претседник Српске књиж. задруге предао је Вуков споменик у парку код Студентског дома претседнику Београдске општине г. Влад. Илићу, у присуству многобројних корпорација, ученика школа свих категорија и многобројног осталог народа. У 16 сати изведена је Свечана академија на Коларчевом универзитету са овим тачкама: 1) Претседник Одбора г. проф. д-р А. Белић, претседник Српске краљевске академије, отворио је свечаност. 2) За овим је одржао говор г. Д. Магарашевић, Министар просвете. 3) Г. проф. А. Белић: Вук Караџић. 4) г-ђа Исидора Секулић: Наша народна песма. 5) Кратки поздрави изасланика универзитета, академија и других научних, књижевних и културних установа и друштава. 6) Апотеоза Вуку, музичка композиција Ј. Маринковића, певало Акад. певачко друштво „Обилић“. 8 новембра у 11 сати освећен је Вуков Дом културе у Лозници. У 13 сати ишло се у Тршић и извршило поклоњење Вукову огњишту. У 15 сати почела је Свечана академија у Вукову Дому културе са овим дневним редом: 1) Народна химна, певала подринска певачка друштва. 2) Говор г. д-ра Милоша С. Московљевића: Вук и Подриње. 3) Кратки поздрави претставника научних, књижевних и културних установа и друштава. 4) Народне мелодије певала подринска певачка друштва. 5) „Кнез Иво од Семберије“, од Бр. Нушића.

На свима овим свечаностима у великом броју присуствовали су изасланици и чланови Југосл. учитељ. удружења.

Од многобројних чланака који су се ових дана појавили у штампи, својом језгровитошћу, јасношћу и сажетошћу истиче се чланак г. П. Поповића, изашао у „Политици“ од 6 новембра бр. 10579, под насловом „Вукове заслуге“, који овде у целини преносимо.

### ВУКОВЕ ЗАСЛУГЕ

Кад би ме неко запитао у чему је Вукова величина и затражио да му побројим и разложим главне заслуге овог великог човека, ја бих му рекао ово.

Вук је створио српски књижевни језик и уредио правопис. Вук је скупио и издао српске народне песме. Вук је дао народно обележје српској књижевности и просвети. Његово дело, најпосле, имало је великог одјека у целом нашем троименом народу.

Створити један књижевни језик значи много. Језик је оруђе књижевности; какав је он, у многом је таква и књижевност; и најлепше мисли ако су казане у рђавом језику губе своју драж; створити књижеван језик значи створити први и главни услов за књижевност. У Вуково време била је велика збрка и пометња у погледу језика и правописа. Писало се једном мешавином српскога језика и старословенског, или српскога и рускога; пола српски, пола словенски, или пола руски; и како ко и како кад. Један је писац узимао више словенских речи и облика а други више руских; један исти књижевник у једној прилици писао је на један начин, у другој на други. То у језику, а још више у правопису. Било је потпуно одсуство сваког реда и доследности. Сад је Вук дошао да начини ред. Он је нашао да за основу књижевног језика ваља узети говорни језик. Велика вика дигла се против њега, али је он сељачком упорношћу терао своје, и имао је право. Она мешавина руско-словенска или словено-српска, онај језик Рајића или Видаковића били су нешто неприродно и што се није могло одржати; говорни језик, напротив, био је природан и једини чија је бу-



дућност била осигурана. Ако и није савршен, усавршиће се доцније, као што је данас дорастао дотле да се и најтеже ствари могу њиме казивати. У исто доба, Вуков језик, био је општи за цео народ. Шта у народу представља језик Рајићев и Видаковићев? Ништа; ниједна покрајина не говори њиме. А Вуков језик, — боље рећи говорни српски језик, — има за собом и Војводину, и Шумадију, и Црну Гору, и Дубровник, и Босну, и Јужну Србију, и цео српски народ. Зато је Вук, поред тога што је створио књижевни језик тако потребан књижевности, још много допринео и самом народном јединству. Вук је уредио и правопис према својству језика нашега, и дотерао у томе до крајњих граница које здрав разум може одобрити, није било добро и те границе прећи, како се то учинило у данашње време.

Српске народне песме јесу наша слава и понос. Вук их, наравно, није писао; оне очевидно нису његова дела, али он их је скупио и издао, и ми смо их тек преко њега познали. Уз то, издао их је изврсно, и то му знатно повећава заслугу. Значај народних песама врло је опсежан и разнолик. У Вуково време оне су прославили српски народ; без њих, он би остао познат само непотпуно, ако не и непознат, бар ученом и књижевном свету. Оне су уз то, изазвале одушевљење у целом свету; веома угледни људи тога времена — Мицкијевић, Пушкин, Ламартин, Волтер Скот, Гете — приносили су им велику хвалу. Пред иностранством, оне су и данас оно чиме смо можда најбоље представљени; свакако, у време светског рата, смо на њих указивали кад год смо обраћали пажњу на духовни живот нашег народа. Али и код нас код куће народне песме имају велики значај. Оне пре свега представљају једну неоцењиву лепоту; оне чине једну од најлепших грана наше књижевности; оне су нам вазда драге и вазда на првом месту. Оне, даље, имају и васпитни утицај. Српске матере и данас васпитавају децу на њима; у колико то мање чине у толико им се деца окрећу на горе. Народним песмама одгајени су наши најбољи нараштаји, они који су добили наше ратове за независност, балканске ратове и светски рат. Наше народне песме одувек су замењивале нашу, како су наши стари говорили, повесницу, и показивале сваком новом колону око што је било сјајно и славно у нашој прошлости. Оне су, још, изједначиле или зближиле наш народ; оно што је растркано у њему оне су спојиле и везале; народ се осетио кроз њих једно. Оне и данас зближују све сталеже; и сељак и школован човек подједнако осећају у њима.

Вук је дао народно обележје нашој новој књижевности. Кад је почела, наша нова књижевност ударила је, као и неке друге светске књижевности, нездравим, неприродним путем. Пошло се за старим узорима, тражили предмети страни, српски се подражавало страном стихотворству, писало у туђем духу. Како је то било хладно и укочено! Како су биле бескрајно тешке и хладне оне песме у којима се певало оно што је данима хода и вековима времена било далеко од српског света! Кад је Вук бацио пред српске песнике народне песме, ови су одмах одбацили старе узоре и пригрлили нове. Тако су народне песме одједанпут постале узор, извор и подстрек песницима. Оне су донеле нов стих, нов размер, нове предмете, нов начин писања. Народна песма донела је све ново и лепо, све близу и домаће' „Куд потече, замириса цвеће“. Сад је тек настао природан ток књижевности. Тек уз Вука, — такво је било онда то велико време — могао је постати и Бранко, и Његош, и пуно других иза њих. И данас, кад су дошли нови путеви, све што је год здраво и паметно у књижевности лепо се слаже с општим током књижевности који је Вук отворио. Оно што је трајало до данас трајаће свакако и сутра, и даље, кроз године и векове, ма и наилазило узгред на странпутице и скретања с пута.

Вуково дело, најпосле, имало је великог одјека и у књижевности и просвети нашег целог троименог народа. Књижевност наше браће Хрвата осетила је тај благотворни утицај. Кад се јавио велики покрет хрватског препорода, један од нај-



благороднијих покрета у новој хрватској повести, одмах је усвојен Вуков језик за књижевнике хрватске и уређен је и правопис према начелима творца тога језика. На тај се начин извело духовно јединство Срба и Хрвата. Ни Словенци нису могли остати ван круга утицаја нашега Вука. Они су, управо, и сами сарађивали, и то знатно, на његову делу. Копитар је био стални духовни вођ његов. Уз Вука, дакле, и око њега, сабрала се једна благородна заједница Срба, Хрвата и Словенаца, која је припремила пут данашњој државној заједници.

То су заслуге Вукове. Оне су сасвим у складу са напорима Карађорђевог и Милошевог Србије. У почетку прошлога века малена Србија учинила је велико дело свога ослобођења, и онај исти дух слободе који је њу створио, пробудио је и ослободио и њену књижевност, и извршио велики благотворни утицај на целу просвету српску и југословенску.

П. Поповић

### ПРВО ЈУГОСЛОВЕНСКО УЧИТЕЉСКО УДРУЖЕЊЕ

Ових дана навршило се 20 година од како су наши учитељи-це, за време Европског рата, у избеглиштву у Француској — у Паризу — основали ово удружење. На ову идеју натерали их је беда и невоља учитељских породица из Србије чији су мужеви и родитељи изгинули или интернирани. Њихово стање било је очајно. Поводом тога одлучено је још у почетку рада удружења: да се тим породицама, као и интернираним и заробљеним учитељима што пре помогне. Удружење је основано 24 септембра 1917 год. и звало се: удружење учитељско Срба, Хрвата и Словенаца. Одржана је скупштина, примљена су и правила, која је доцније и потврдио Мин. Просвете на Крфу г. Миша Трифуновић. У управу су ушли: из Париза: за председника Груја Аџемовић, за благајника Јуца Гмизовићева, за секретара Десанка Ђорђевић, за уредника листа „Учитељ“ Милан Ст. Недељковић, а за чланове управе: Љ. Лотић, Ж. Поповић, а са стране: С. Станишић, Ж. Крстић, Ч. Тодоровић, М. Дачић, М. Станковић, Ср. Динић, М. В. Поповић, Б. Радуловић, А. Младеновић, В. Петковић, Р. Мићић, С. Ивковић, П. Вуксановић, М. Луковић, Б. Поповић, Љ. Симоничић, А. Обреновић, Д. Петковић, и М. Рабреновић. У надзорни одбор из Париза: председник Ђока Ст. Јовановић, за чланове: С. Конић, М. Исаковић, П. Ристивојевићева, Јован Довезенски војвода и В. Јовановић, а са стране: М. Симоновић, Јован Бабунски, Л. Илић, Б. Обрадовић, М. Шешлија, Р. Поповић, Коста Арађеловић, М. Профировић, М. Пилетић, Ст. Марић и М. Милошевић.

Одмах у почетку покренут је лист „Учитељ“ на српском и француском језику, коме је први уредник био Мил. Ст. Недељковић, па затим доцније Драгиша Михаиловић. За лист је постојао и редакциони одбор, у коме су били: Г. Аџемовић, Љ. Лотић, Ср. Џамоња и Т. Илић. Истовремено образовани су и пододбори: у Солуну, на Крфу, Водену, Корзици, Ници, Женеви, на фронту и другим местима. Сви су журно радили на прикупљању чланова, добровољних прилога, претплате на лист и др. Лист је слат свима учитељима на све стране, као и свима народним посланицима, министрима, француским учитељским удружењима и свима виђенијим личностима. Добијени новац употребљаван је за лист и за слање помоћи учитељским породицама у Србији.

Рад овог удружења трајао је више од године дана и за то време послато је Црвеном Крсту у Београд преко 30.000 круна, да он то преда сиромашним учитељским породицама у Србији преко три одређена учитеља у Београду. Заробљеним и интернираним учитељима, којих је било преко 200 у Аустрији и Немачкој, слати су пакети с намирницама и оделом. У Бугарску нису могли ићи пакети. Пакете су слали из: Париза, Нице, Женеви и Лондона. Г-ђа Милка Ј. Јовановићка



из Лондона јавила је да ће Црвени Крст из Лондона слати пакете заробљеним и интернираним учитељима и они су већ слати од 1-IV-1918 год.

Кад је рат завршен, удружење је одржало учитељску скупштину, на којој је завршен рад удружења. Претекли новац подељен је учитељским удружењима у Југославији и то: Београду 2.000 франака, Сарајеву 1.000 франака, Загребу 1.000 франака, Љубљани 1.500 франака.

Упрва удружења све послове обављала је из почасти-бесплатно. Сва њихова енергија трошила се је да би се живот олакшао заробљеним и интернираним учитељима, као и учитељским породицама у Србији под непријатељем. Заробљеним учитељима Хрватима и Словенцима слате су само књиге, јер они нису ништа друго ни тражили, јер они су били у Француској.

Велика количина књига и листова на француском језику, које су добијене од Француског учитељског удружења, предата је, по повратку у земљу, београдском учитељском удружењу.

На завршетку овога извештаја првог југословенског учитељског удружења С. Х. С. у Паризу, морамо још и са болом у души констатовати: да до данас ниједна управа учитељског удружења није ни речце на скупштинама проговорила... Ми, ово, сада износимо колико да овај рад: свој своме ван Отаџбине, сачувамо од заборавља, који је обављен пре пуних 20 година.

Износећи ово ми са овим радом само потсећамо наше другове сараднике на овоме послу, којима и овом приликом хвала на сарадњи, а садашњим млађим друговима нека је подстрек да и у најтежим приликама несебично раде на класној организацији и братском помагању својих невољних другова.

Учитељско удружење С. Х. С. у Паризу

(пре двадесет година)

Претседник

Грујица Аџемовић, учитељ

Благајник

Јуца Гмизовићева, учитељица

Уредник листа

Милан Ст. Недељковић, учитељ

МИЛИЦА Ж. ЦВЕТКОВИЋ

проф. Ж. уч. школе у Београду (1887—1932)

Поводом петогодишњице њене смрти

Ових дана, пре пет година (29 новембра 1932) умрла је у санаторијуму Голник (Словеначка) одлична школска радница проф. Милица Ж. Цветковић. Умрла је тихо и далеко од својих, у најбољим годинама свога живота, када је својим радом и својом интелигенцијом највише давала и имала тек дати како својој породици и друштву, тако и школи и педагошкој науци.

Милица Цветковић је претстављала једно познато име и једну лепу вредност у школском и педагошком животу наше земље. Савршена као наставница и васпитајач, одличних интелектуалних способности и ретке стручне и методске спреме са врло високим моралним квалитетима, — то све можемо слободно рећи без бојазни да ћемо прећи у чем било границе скромности кад је реч о њој и њеној вредности! — она се, и поред све своје урођене скромности, почела све више истицати у нашим школским и педагошким круговима као одлична школска радница и врло способан педагошки јавни радник и писац. Из њенога пера су изишли многобројни њени чланци у педагошким листовима и часописима, нарочито у Учитељу, коме је била последњих година свога живота један од најревноснијих сарадника.



У свима тим својим чланцима она је успешно развијала идеје одлучне школске реформе, истичући притом нарочито социјални и етички момент у педагошкој теорији и пракси.

Уз то је она превела више већих расправа и књига, као и многобројне мање чланке са немачкога и рускога језика. Од тога овде спомињемо: Психологију детета од рускога универзитетскога професора К. Корнилова, Материјалистичко схватање историје од Вољгина, Брачни проблем од Д-р Софије Шефер (у рукопису), Моралне и карактерне слике из Француске револуције од Д-р Џона Шиковскога (у рукопису).

У рукопису је остала и повећа њена педагошка монографија о Моралном развоју детета, која такође чека на публикацију, затим такође већа њена расправа о Савременим школским проблемима, са другим њеним педагошким чланцима, оригиналним и преводним, од којих су многи објављени у Учитељу.

Рођена 19 фебруара 1887 у Крагујевцу, из познате професорске породице Милоша Марковића, директора Крагујевачке гимназије — која је школи и јавном раду дала, поред оца професора и директора, готово све чланове породице — Милица је природно понела собом у свом животу и раду пунога потстрека за што изразитије интелектуално, морално и карактерно формирање своје личности, као и за њен доцнији неуморан школски и јавни рад и висок интелектуални развој.

Милица Цветковић била је, поред све своје високе интелигенције и велике вредноће, претерано скромна и тиха школска и духовна радница, те је због тога до последњих дана свога живота и могла остати готово незапажена у ширим круговима јавнога и духовнога живота наше земље, осим у чисто школским и педагошким круговима. Она се кроз цео свој живот одликовала радом, способношћу и вредноћом.

Свршила је нижу гимназију и учитељску школу у Крагујевцу с одличним успехом. Исто тако с одличним успехом свршила је и нижи (двогодишњи) и виши (четворогодишњи) течај Више педагошке школе, положивши уз то тако исто одлично и државни професорски испит крајем јануара 1932, такорећи у самим почецима њене тешке и непроболне болести.

За све време свога наставничкога службовања, од 1906 до 1932 године, најпре као учитељица основне школе по многим забаченим селима наше предратне малене Србије, а затим као наставница гимназије (у Крушевцу) и учитељске школе (у Београду), она се увек истицала својим радом у школи и ван школе, држала многа школска и јавна предавања, писала многе чланке, расправе и реферате из педагошке праксе и теорије. Она се свуда ту одликовала, уносећи на сваком свом школском и јавном послу интимну ноту своје интелектуално и морално врло изразите личности: своју велику љубав и преданост до самопрегора у раду, своју високу општу културу, своју необичну озбиљност, одмереност и тактичност, своју ретко стручну и методску спремност, као и своју ретку духовну и моралну ведрину, прибраност и дисциплинованост.

А каква је била Милица у школи и на раду, као јавна и педагошка радница, таква је она била и у породичном и интимном кругу као супруга и мајка, као и сестра, као колегиница, пријатељица, другарица и сарадница. Она је била не само добра, нежна и предана супруга, већ много више неголи то: веран, одан и поуздан друг уз свога животнога друга у свима радостима и тегобама живота, вредан и поуздан сарадник и помагач у свима духовним и социјалним прегнућима.

Она је била добра и нежна мајка која је уз своје природне материнске квалитете стално уносила висок интелектуални и педагошки смисао за хармонијско духовно, морално и физичко васпитање и развијање свога детета, стојећи увек уз њега као старији друг и пријатељ.



Она је била тиха, љупка, паметна, скромна и пожртвована кћи, сестра, рођака, колегиница, пријатељица и другарица у породичном и друштвеном опхођењу. Она је спонтано, као таква, сасвим неосетно и ненаметнуто, ширила за собом и свуда око себе и као човек и као васпитач и као друг и пријатељ — необично развијен смисао за лепо, одмерено и тактично у животу и опхођењу у друштву, испуњавајући, прожимајући и оплемењујући све око себе ретком моралном лепотом и тихом ведрином. Отуда су сви они који су се ближе познавали с њом осећали, дружећи се с њом, да имају пред собом ретку духовно и карактерно-морално снажну развијену личност и да просто прелазе на њих сви високи квалитети њене личности.

И поред тога њенога снажнога духовнога рада, стварања и утицања дошла је мучки почетком 1932 године тешка и непроболна бољка која се одмах сва сручила на њу свом својом тежином и катастрофалношћу. Међутим, ни тако тешка и катастрофална њена бољка није је могла отргнути од воље за радом: Она је, под сталном температуром и боловима, покушавала у два маха да иде у школу и да ради са својим ученицама. Али ју је тешка бољка вукла натраг болесничкој соби и прикивала немилосрдно за болеснички кревет.

Она је, међутим, своју тешку бољку носила стојички, са ретком вером и сигурношћу у себе и у медецину и лекаре. Једновремено са све тежим и катастрофалним обртом њене болести дошло је и њено нежељено пензионисање које јој је, као одличном чиновнику и школском раднику и као тешком болеснику, тешко пало и материјално и психички.

Али ни њена болест у најтежим данима није могла да јој сасвим прекине њен увек будни интерес за школска и друштвено-педагошка питања. Она је не само једнако читала и пратила сва та питања, већ и мислила и разговарала о томе са невероватном ведрином духа, иако прикована за кревет и са болесним срцем које је у буквалном смислу речи једва куцало...

Али оно што није могла ни тешка њена бољка да успе: да је, наиме, одвоји од рада и духовнога интереса, то је успела да учини само смрт, коју је она дочекала са ретким миром и са вером да ће је ипак победити и савладати, само смрт је њу могла отргнути посред њенога духовнога стремљења и рада, наневши својим немилосрдним ударом тежак губитак и њеној породици и њеним ближним познаницима и друговима, али исто тако тежак губитак и школи и нашој педагошкој науци и књижевности!

Овај мали и скроман прилог њеној личности и њеном јавном школско-педагошком раду пружа јој пред даном петогодишњице њене смрти: њен верни животни друг и сапутник —

Живојин Цветковић

---

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

Власник и одговорни уредник

**ИВАН ДИМНИК**

претседник Југословенског учитељског удружења

Краља Милутина 66.

Београд

Телефон 22-585

---

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



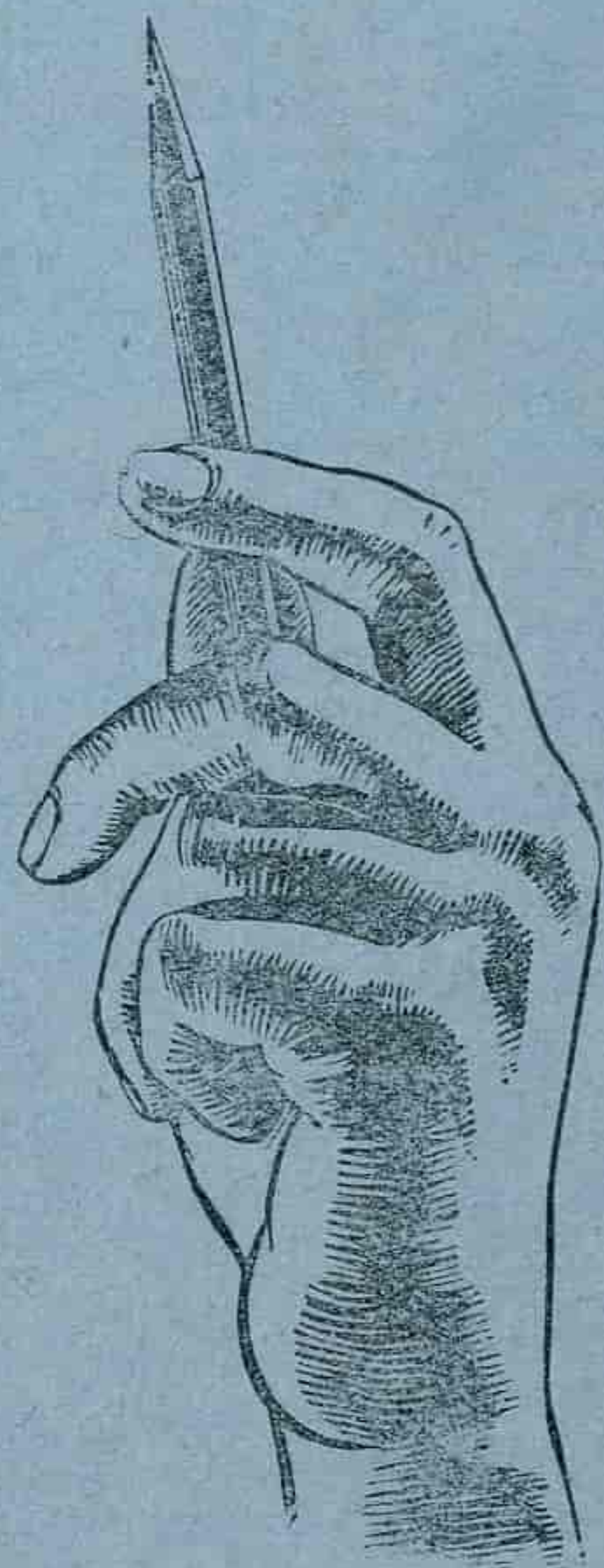
Хартмутова оловка,  
јединствен пример  
изврсног квалитета!

Ово знају учитељи и ђаци. За њих је потребна оловка добра, поуздана и доступна свакоме.

Оловка Хартмутова има све добре особине. Зато ужива првенство у већини школа.

Ново основана и најмодерније уређена Хартмутова фабрика оловака у Загребу снабдева наше школе оловкама Хартмут домаћег порекла, чији је квалитет познат у целоме свету.

У руци нашег ђака треба да је само  
домаћа оловка Хартмут.



ТВОРНИЦА КОХ-І-НОР ОЛОВАКА  
**Л. & Ц. ХАРТМУТ**  
У ЗАГРЕБУ



---

---

# 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“<br>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<br>i Gustava Šiliha . . . . .                      | 4.—         |
| 5. „Učiteljeva bibliografija“ — pregled pedagoških pisaca i članaka<br>za 50 godina od Mil. R. Majstorovića . . . . . | 10.—        |
| <b>Svih pet svezaka Svega</b>   | <b>20.—</b> |

### Za učitelje:

- |  |      |
|--|------|
| 6. „Dokument o učiteljskom nacionalnom radu u prošlosti“, sa<br>31 slikom . . . . .  | 10.— |
| 7. „Učiteljski kalendar“ za 1935 g. sa šematizom svih škola u Jugo-<br>slaviji i svim potrebnim uputstvima za učitelje . . . . . | 5.—  |
| 8. „Učiteljski kalendar“ za 1936 g. sa „Nastavnim planom i progra-<br>mom za osnovne škole, koji je sada na snazi . . . . .      | 10.— |
| 9. Komplet „Učitelja“ za 1922-23, 1925-26, 1926-27, 1928-29, 1932-33.<br>1934-35, po . . . . .                                   | 25.— |
| i „polukompleti“ za god. 1922-23, 1925-26, 1928-29, 1929-30,<br>1930-31, 1932-33, 1933-34, 1934-35. po . . . . .                 | 8.—  |
| 10. Godišnji izveštaj o radu JUU za 1933-34, 1934-35, 1935-36,<br>1936-37 g. po . . . . .  | 5.—  |

### Za roditelje:

- |  |      |
|--|------|
| 11. Komplet „Roditeljskog lista“, za 1936 g. naročito važno za<br>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,<br>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 nijedan 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<br>godišnjom preplatom                       |      |
| za članove . . . . .   | 50.— |
| za nečlanove . . . . .   | 60.— |
| „Učitelja“, pedagoško-socijalni časopis, koji izlazi mesečno sa godiš-<br>njom preplatom                     |      |
| za članove . . . . .   | 50.— |
| za nečlanove i škole . . . . .   | 80.— |
| za učenike učiteljskih škola . . . . .   | 45.— |
| „Jugoslovenče“, dečji list, koji izlazi mesečno, sa preplatom od<br>(Poverenicima iznad 3 broja 15% rabata). | 10.— |

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