

# УЧИТЕЉ

**PEDAGOŠKO - SOCIJALNI ČASOPIS  
JUGOSLOVENSКОG UČITELJSКОG UDRUŽENJA**

**Glavni urednik: MILIĆ R. MAJSTOROVIĆ**

**САДРЖАЈ:** Учитељева теорија. — Пуркиње као физиолог од М. Новикова (193), Психолошко-педагошке инструкције огледним школама од Драгољуба Бранковића (195), О објективним вредностима у нашој народној поезији од М. Ј. Јовановића (200), Унификација наставе са дидактичког гледишта од Н. Кузеља (203), Руска педагогика у XX веку од В. Зјењковског (204), Потреба педагошке критике од М. Ж. Павловића (211), Одговор на напис г. М. Милошевића о мојој Општој педадогици од д-ра Вој. Р. Младеновића (212). Учитељева пракса — Како ће учитељ испитати завичај од А. И. Никифорова (224), Мало „зачина“ у рачунској настави од Ст. Првановића (229), Рачунска настава у I разр. основне школе извођена по принципима радне наставе од М. Ружића (230), Посеја деда репу композиција И. Бакалића (242). Учитељева библиографија, реферати Р. Гаћића, Ф. Маслића и М. Ст. Недељковића (242). Учитељева хроника: **Феријални педагошки течај** огледне школе у Београду од С. Д. Миловановића (249), Српске вероисповедне основне школе и учитељи у Румунији од Д. С. Пешића (251), Часови за ђаке преко Београдске радио станице од П. Сабовљевића (253), Поводом изложбе југосл. стручне штампе од М. Р. Мајсторовића (255), Југословенска Унија за заштиту деце од М. Р. М. (256).

**BR. 4**

**DECEMBAR  
1937**

**GOD. 18 (52)  
BEOGRAD**

# НАЈЛЕПШИ ИЗБОР ДЕЧЈИХ КЊИГА

за наступајуће празнике: МАТЕРИЦЕ, ОЧЕВЕ и БОЖИЋ,  
најлепши и најкориснији поклон Вашој деци, учинићете  
са лепим и поучним и забавним књигама.

Све ове књиге одобрене су по препоруци Глав. просветног савета С.бр. 637/37 решењем Г. Министра просвете О.Н.бр. 50735/37 као забавна и поучна лектира за школску омладину.

Препоручујемо ове књиге у којима ће свако дете наћи најлепше штиво за поуку и забаву и које ће им послужити као најбољи прилог ђачким књижницама.

С. Ватсон: Одабране приче за децу 10.—  
Милош Матовић: Најлепши дар 10.—  
А. Хволсон: Кепеци у царству снова 10.—  
Гвидо Тартаља: Браћа са Драве 7.—  
Исаије Митровић: Дечје радости 8.—  
М. Матовић: Бајка о Краљевићу Зорану . . . . . 8.—  
А. Каралијчев: Свет прича . . . . . 8.—  
Л. Толстој: Кавкаски заробљеник 8.—  
Свет. Д. Миловановић: За отаџбину . . . . . 10.—  
Љуб. Божиновић: Дете са Балкана 6.—  
Гвидо Тартаља: Шкољке . . . . . 8.—  
М. Матовић: Гвездо на крову . . . . . 8.—  
А. Каралијчев: Дукати . . . . . 10.—  
Гвидо Тартаља: Младо дрво . . . . . 8.—  
Елин Пелин: Јан Бабијан . . . . . 14.—  
Мартинкова и др.: Мој учитељ 8.—  
Свен Хедин: Кроз пустињу . . . . . 8.—  
Чарлс Дикенс: Детињство и младост Давида Коперфилда . . . . . 15.—  
Е. Багрјана и др.: Из ружине долине . . . . . 8.—  
Гвидо Тартаља: „Варјача“ . . . . . 6.—

Милош С. Матовић: Дечји рај; илустровано . . . . . 8.—  
У тврдом повезу . . . . . 14.—  
Петар Симић: Зашто мајко? . . . . . 5.—  
илустровано . . . . . 8.—  
Бранислав Д. Лазић: Славујак 8.—  
Јован Поповић: У тихе вечери; илустровано . . . . . 8.—  
М. Сервантес: Дон Кихот; . . . . . 6.—  
Саша Чорни: Дневник Фокса Мики; превео с руског М. Р. Мајсторовић . . . . . 8.—  
У тврдом повезу . . . . . 14.—  
Вел. Н. Вилимановић: Јесен . . . . . 8.—  
Љубомир Божиновић: Звезде 4.—  
Мартинкова, Хорак Либичек и др.: Мој свет . . . . . 8.—  
У тврдом повезу . . . . . 14.—  
Мис Малок: Доживљаји једног враголана . . . . . 8.—  
У тврдом повезу . . . . . 14.—  
Бранислав Д. Лазић: Из царства децијих снова . . . . . 8.—  
Свет. П. Николић: Наши радољуби 12.—  
Ж. Д. Карић Малишани: — приче и песме за децу . . . . . 6.—  
Јова Малезановић: Орден чобанице 6.—

Приређивачи школских свечаности и забава о Св. Сави  
наћиће најлепше градиво у овим књигама:

Д. Ж. Карић: „Антологија“ песама препоручено од Министарства просвете П.бр. 21961 . . . . . 22.—  
Гвидо Тартаља: „Чобанска фрула“ одобрено О.Н.бр. 248111 . . . . . 6.—  
Гвидо Тартаља: „Царство мале Срмене“ одобрено О.Н.бр. 3237 . . . . . 8.—  
Момчило Иванић: Дечје песме одобрено О.Н.бр. 38312 . . . . . 8.—  
Јован Удицки: „Весела деца“ одобрено О.Н.бр. 50735 . . . . . 10.—

Милош С. Матовић: Прва школска свечаност . . . . . 6.—  
М. С. Матовић: Друга школска свечаност . . . . . 6.—  
М. С. Матовић: Трећа школска свечаност . . . . . 6.—  
М. С. Матовић: Четврта школска свечаност . . . . . 6.—  
Јован Удицки: Мали свет . . . . . 10.—  
Мих. Станојевић-Млађинац: „Јастребачки Соко“ . . . . . 7.—

На свим овим књигама код поруџбина за 100 дин. па на више одобравам 40% попушта за поруџбине испод 100 дин. треба послати новац у напред на чековни рач. бр. 54256.

Издавачка књижара ЈЕРЕМИЈЕ Ј. ЦЕЛЕБЦИЋА

Карађорђева 61  
Пошт. фах 471.

БЕОГРАД

Телефон 26-238  
Чек. рач. 54256

# УЋИТЕЉ-УЧИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

ДЕЦЕМБАР 1937

БЕОГРАД XI

18 (52) ГОД. БР. 4

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

Министарство просвете са Онбр. 69.679 од 15-X-1937 г. препоручило је „Учитељ“ за књижнице народних и учитељских школа као и свима учитељима, забавиљама и ученицима учитељских школа.

## УЧИТЕЉЕВА ТЕОРИЈА

### ПУРКИЊЕ КАО ФИЗИОЛОГ

Јан Евангелиста Пуркиње родио се 17 децембра 1787 г. у Либоховицама, а умро 29 јула 1869 г. у Прагу. Чехословак Пуркиње има светски значај. Он је не само знаменити физиолог, фармаколог, антрополог и психолог већ педагог и филозоф. Зато ће се 17 децембра и у нас извести свечана Академија у којој ће бити изнет универзални значај овог генија чехословачког народа, у спомен његове 150 год. рођења. На овој Академији, приређеној у Београду, наша јавност упознаће се са научним заслугама за светску науку овога Чехословака, као што је прошле године Чехословачка јавност узела велико учешће у прослави великог Србина и Југословена Н. Тесле. Овај чланак је мали прилог за упознавање великих заслуга славног Јана Пуркиње.

Уредник



J. E. Purkyně 1787-1869

Ј. Е. Пуркиње

После битке на Бјелој Гори (1620), Чешка је потпала под немачку власт а чешка интелигенција је била ликвидирана. То је почетак културног сумрака народа, који је до тога времена ишао путем духовнога развића чији је ниво био једнак с осталом Европом. Тек после два века појављују се први јасни знаци регенерације чешке националне самосвести. То је епоха будилаца, у које долази и Јан Евангелиста Пуркиње, који се родио 1787 год. Али ни одушевљење за природне науке, ни 27-годишње живљење у Немачкој, где је провео као професор физиологије на Бреславском универзитету, није охладило Пуркињево патриотско осећање. Вршећи у туђини своја знаменита открића у области биолошких наука, он ниједног тренутка није заборављао на тужну судбину своје отаџбине, у којој проводи последњих 19 година свога плоднога живота. Зато се Пуркиње с пуним правом може назвати оцем савремене чешке биологије.

Пуркиње је био физиолог по струци. Он је основао први физиолошки институт у Немачкој, па одмах први такав исти институт у Прагу. Но физиологија у овим институтима схватала се врло широко. У физиологију се убрајало све оно што се односи не само на процесе, који се збивају у организмима, већ и у органима, у којима се процеси дешавају. На тај начин Пуркињева школа је разрадила питања, која се по савременој терминологији убрајају у физиологију, анатомију, хистологију, цитологију и ембриологију. У овим испитивањима за објекте су служили не само човек и животиње, већ и биљке.

Први научни рад, који је Пуркињево име широко распростро и привукао на себи симпатије великог Гетеа, била је његова докторска дисертација. У њој је млади научник положио основе новог научног одељка — психолошке физиологије осећаја. Функција чулних органа изучава се овде путем самопосматрања. Тако на пр., при доследном осветљавању и замрачивању ока, човек може да посматра структуру ретине, распоред крвних судова у оку, место улажења видног нерва итд. Проверавање ових самосматрања на животињама довела је Пуркиња до конструисања очнога огледала, за које се обично приписује да га је Хелмхолц увео у медицинску праксу.

Други научни рад физиолошког карактера је испитивање о несвестици. Пуркиње објашњава да несвестица не зависи само од оптичких осећаја при кретању околних предмета, већ се може вештачки изазвати галванском струјом, наркотичким средствима, врло малим или обратно, претерано јаким притиском крви у главу итд.

Велики утисак на научни свет учинила је физиолошко-хистолошка студија, коју је Пуркиње издао заједно са својим учеником Валентином. Ова студија посвећена је покретима трепљлица, које су се до тога итд. Проверавање ових самосматрања на животињама довело је Пуркиње с Валентином описао их је тако исто и у унутрашњости виших животиња, у органима за дисање, варење и полним органима.

Испитивање нервног система довело је Пуркиња до открића елемената, који су доцније назване Пуркињеве ћелије.

У области анатомије долази веома тачан опис девет категорија бразда на јагодицама прстију у човека и тај опис послужио је за основу стварања савремене дактилоскопије.

Али нарочити ефекат имало је Пуркињево ембриолошко откриће, наиме опис мехура плода у кошињем јајету и тумачење његове улоге, као дела јајета из кога се непосредно развија плод. Овај класични рад штампан је 1825 год. и зове се „*Symbolae ad ovi ovium historiam ante incubationem*“.

Напоследку нужно је истаћи рад чешког научника у тој научној области која се сада зове цитологија. Овај део његова рада до последњег времена некако је био изван сфере пажње историка науке. Међутим он има необично велики значај за оцену његовог научног стваралаштва. Ствар је у овоме. Још пре штампања радова Шлајдена и Швана, који се сматрају за творце теорије о ћелији, Пуркиње је више пута наглашавао да се различита животињска ткања састоје из зрнашца. У „зрнашцима“ нервног ткања он је посматрао не само језгре, но и језгрице. Даље, он је себи дао јасан одговор о тој разлици, која постоји међу полим „зрнашцима“ животињског ткања и елементарним деловима биљних организма који имају језгрине опне. Доцнија испитивања М. Шульца, који је унео озбиљне исправке у теорију Шлај-

дена и Швана, у великом степену ближе се чињеницама које је изнео Пуркиње. Шулцовой „грудвици протоплазме са језгром које се у њој садржи“ боље одговара термин „зрнашце“, него назив „ћелија“. Ово последње означавање („ћелија“) одржава се у науци само инерцијом, као преживелост, која не одговара појму који се налази у њеној основи.

Све васколико богатство својих научних открића, Пуркиње је изложио у малом броју радова који су врло кратки, али и врло садржајни. Али овим ни изблиза није исцрпљено „физиолошко“ наслеђе, које је он оставио. Пуркињеви ученици подвргли су испитивању готово сва ткања животињског организма и многе новине, које се садрже у дисертацијама ових ученика, биле су нема сумње инспирисане њиховим учитељем. Може се рећи, да је хистолошка наука у радовима Пуркињеве школе добила нову светлост.

По личном ставу према својим научним радовима, научници се могу поделити на две категорије. Једни се понашају брижљиво према својим открићима и свако своје испитивање марљиво доводе до краја и предузимају мере да за себе сачувају приоритет. Други, укратко описују своја посматрања, више се о њима не брину, а понекад чак и сам опис, заједно с приоритетом, остављају својим ученицима.

Пуркиње, слично руском Ломоносову, припада овој другој категорији. Зато се потпуни значај његових радова испољава само постепено, путем изучавања не само његових штампаних студија, но и неиздатих рукописа, а тако исто радова његових ученика. О стопедесетогодишњици рођења знаменитог чешког научника и будиоца већи део овога изучавања већ је извршен.

(Превео М. Р. М.)

Проф. М. Новиков

## ПСИХОЛОШКО-ПЕДАГОШКЕ ИНСТРУКЦИЈЕ ОГЛЕДНИМ ШКОЛАМА

Радна школа значи школу саморадње, спонтанеитета. Две су стране психофизичке активности: духовна и мануелна. Али и мануелна активност у исто време је и психичка активност: душевно од физичког не може се одвојити, једно друго увек прати. И моделовање сваке врсте, и илустрације, и цртање, и писмени састави — све су то и духовна и мануелна испољавања.

Стара школа полазила је од претстава, па преко емоција и долазила до воље. Нова, радна школа, полази одмах од воље, од нагона, од моторике. Хербартова педагогика била је интелектуалистичка, а радна је волунтаристичка. Хербарт је мислио да кад да претставу да је дао и вољу, а то је сасвим погрешно, јер напр. код абулије постоје претставе и мисли, а воље нема. Најбољи пример је Обломов, који вечито прави план да изађе на своје имање, па никад, јер поред свега размишљања опет се враћа у кревет.

Нова школа полази од моторике и завршава моториком, јер је и цео духовни живот моторика, непрестани покрети. У моторици налази се и саморадљивост, спонтанеитет, и самосталност. Васпитање не може полазити од чисте теорије, од чистих мисли, него од покрета. Можемо ми стално неком говорити на обали како се плива, а не показати му у самој води како се ради рукама и ногама, он неће никад научити да плива.

Отуда и Хербартови формални ступњеви немају научног, па онда ни практичног значаја. Они су полазили од интелекта, а не од воље, од погрешне претпоставке да је неко правилно упућен ако добије знање, као да је са знањем дата и воља. Међутим видимо код абулије, да је знање ту, али воља не постоји.

Формални ступњеви измишљена су лествица за добијање знања. Они немају психолошког основа, јер свака лекција не може да прође кроз њих. Дух не чека да дође III и IV ступањ, већ одмах упоређује, закључује и изводи закон још на II ступњу, тзв. синтеза. И апстракција и аперцепција упркос Хербартовој теорији једнако се преплећу и проткивају, не гледајући на његове временске отсеке: анализу, синтезу, асоцијацију, систем и примену, као што је то објашњено расписом О. н. бр. 8185/35 који гласи:

„По § 44 Закона о народним школама наређује се да се настава у народним школама мора руководити начелом концентрације наставе и активног учешћа ученичког, што значи да настава мора бити радна и комплексна.

Принцип концентрације има се схватити не у смислу Хербартове школе, већ у смислу укупне, тзв. комплексне наставе, коју захтева савремена педагошка наука: групација и везивање наставних предмета не врши се само око историје и веронауке, као што је тражила Хербарт-Цилерова школа, већ се врши по могућству везивањем свих стварних области, али то не свакад, већ с времена на време, пошто се пређе подесно градиво. Ово је управо метода односа и веза стварности, коју је дужна настава да пронађе и нагласи, стварајући на овакав начин духовно јединство, које је неопходан услов за постанак и егзистенцију моралне личности. Нарочиту уску концентрацију треба увек вршити код националне групе предмета: у настави народног језика, националне историје и земљописа, јер југословенска школа мора стварати пре свега одушевљеног националног човека.

Поменути параграфом такође је загарантована тзв. радна настава: све што може ученик сам да пронађе и створи, мора се њему препустити. Голо вербално саопштавање факата није метода ниједне школе, а најмање основне. Савремена педагошка стремљења свуда захтевају примену радног принципа. И у неповољним приликама (нагомиланост ђака по одељењима и опширни програми) може се ипак релативно остварити принцип радне наставе: уместо 100% нека је радни принцип остварен са 50—60% (само ако се има више праве љубави и одушевљења према васпитању), па је ипак довољно. Појмљиво је да се у данашњим школским приликама не могу обрађивати све методске јединице по радном принципу, али се могу обрадити ипак главне методске јединице, тзв. „врхови науке“; све споредније и мање важне јединице премостити обичним саопштавањима и чулном наставом, као што се радило и до сада. Од педагошке вредности само је оно знање које је ученик стекао сам правом саморадњом која је увек у вези с великим свесним на-

пором. Значај оваквога поступка налази се у властитим доживљајима које ученик лично преживи при савлађивању неког наставног градива. Досадања настава није на овај начин поступала, јер је она познавала само једно средство — говор: учитељ је давао знање устима преко ушију, а ученици су то њему враћали устима. Данас савремена педагогика искоришћује ученички активитет у најширем смислу речи и сва средства: усмен и писмен говор, драматизовање, илустровање, цртање, моделовање и др. Цртање у новој школи не постоји само као наставни предмет, већ постоји као наставни принцип, примењујући га гдегод је могућно и готово у свима предметима: ручни рад (картонажа и моделовање) такође не постоји више као наставни предмет, већ као — принцип савремене школе.

Нови ступњеви радне школе не претстављају одвојене, посебне психичке процесе као што су то претстављали Хербартови тзв. „формални ступњеви“ који су се везивали за пасивно примање утисака, упркос томе што у духовном раду учествује психичка целина: и аперцепција и апстракција, јер се обе ове функције непрестано проткивају. Душа не чека да дође тзв. трећи Хербартов ступањ „асоцијација“ (поређења и везивања), па тек онда да испоређује: она прима (аперцепира) и испоређује неизменично и ствара појам, закон, правило. Овај се посао обавља сваки час, те је зато бескористан рад одвојеним временским отсецима: анализа, синтеза, асоцијација, систем и примена. Опажање се не може одвојити, од мишљења и покрета, већ се једно с другим преплеће, проткива и прожима. Сама природа наставне јединице казује какве ће бити фазе и радни ступњеви: унификација и формализам јесу немогући и штетни у обради наставног градива.

Примена пом. § 44 мало је до данас остварена. Уколико је реализована, то је недовољно. Чак се банска конференција школских надзорника у Скопљу жали Министарству да и почетници раде вербалистички и ако су свршили школу у доба нових педагошких тежњи. Стога позивам све школске надзорнике и директоре учитељских школа да енергично настану да се захтеви овога §-а потпуно реализују у народној школи. Није тежиште да се само постигне успех, па макар на који начин. Такво мишљење педагогика је одавно осудила. Потребно је знати на који начин: притиском или савременим методама. Школски надзорници узимаће у оцену ова факта увек при оцењивању наставника у школском раду.

У овом погледу желим да вежбаонице свих учитељских школа предњаче.“

Наш закон о народним школама и ово цитирано објашњење траже, дакле, да се настава изводи по принципу активног учешћа ученика и принципу концентрације, тј. по принципу комплексном: свако пређено градиво уколико је могуће да се везује за друге стварне области. Овим се долази до бољег јединства свести. Ово се чини пре свега из два разлога: психичког и етичког. Знање повезано више траје и лако се репродукује; јаче јединство знања боља је гаранција за доследност, за Етику. Наша душа по урођености тендира ка јединству, а комплексни принцип потпомаже јединство свести, па према томе осигурава етичко поступање.

У новој школи не вреде формални ступњеви, већ радни ступњеви, радне фазе, које се одређују према самој садржини дотичне лекције и душе детиње. У новој школи учитељ мора да буде мислилац, а не шаблониста: он мора да размисли унапред колико ће да буде фаза рада, јер ту не постоји шаблона у раду.

Нова школа јесте школа живота: уколико живот не може да уђе у школу, онда школа мора да изађе у живот, тј. у природу, друштво, дућан, радионицу итд. Деца морају да осете и проживе догађаје и уопште стварност. Она морају да доживљавају, јер доживљавање је потпун психолошки процес, а саопштавање знања уполовачен је душевни процес, управо то је осакаћивање психичких процеса. Осакаћени психички процеси дају непотпуно биће које није спремно за живот. Наша нова школа мора у свему да буде живот, ученици морају у свему да доживљавају. Зато у њој деца преживљују своје детињство. У огледној школи ђаци држе сами и предавања по упуту својих наставника. Они сами постављају и састављају задатке, а не само да решавају како се то ради у старој школи. Јер ми у животу не патимо увек од тога што не умемо да решимо задатак, него и од тога што не умемо да поставимо задатак.

Стара тзв. очигледна настава или „зорна обука“ у новој школи не вреди много, већ активна чулна настава. Зорна обука то је по америчком психологу Дују „полуопажање“, а то је још далеко од активне наставе. Активна настава у новој школи тражи запослење не само мозга, него и целога тела, и онда је то тек право доживљавање.

У новој школи рачунска настава изводи се у прва два разреда на куповини и продаји, као што се у животу ради. Огледна школа импровизира у учионици дућан, у којем се ученици вежбају у куповини и продаји. Руска рачунаљка је потиснута. Уместо тога ради се новцем од хартије.

Рецептивост из старе школе потпуно је уклоњена и на место ње свуда је дошла активност, моторика у најширем смислу. Цела је настава постављена на бази играчког нагона: на игри душе и тела, што ћемо мало доцније изложити. Од играчког инстинкта долази се до развијеног душевног живота. Полазна тачка није интелект, већ играчки инстинкт.

Зато наш циљ у огледној школи није једино морални карактер, ма да се ово не запоставља, али је главни циљ спремање ученика за друштвену, националну и државну заједницу, учвршћивање јединке за корисног члана велике друштвене заједнице, а то је већи циљ од моралног карактера. Наши друштвени чланови морају бити не само морални већ и корисни, агилни чланови заједнице који раде на подизању културе, јер калуђери-испосници не подижу културу и ако могу бити сасвим морални.

Ми смо у огледној школи у Београду реализовали програм и ако је он велики. У новој школи не обрађују се све методске лекције по радном принципу, већ само тзв. „врхови науке“, главне методске јединице, а остале лекције прелазе се по принципу досадање, али темељније чулне наставе, јер програм због пораста науке и уметности



мора да буде опширан. Вештина је учитељева да важније партије лекција за играђивање личности обради по новим принципима, а остале мање важне да премости чулном наставом и саопштењем.

Увек се намеће питање: да ли су захтеви нове радне школе потреба духа или стварније неке моде? — Из предњег разлагања јасно се види да је ствар потребе духа, душе. Ако се тачно загледа у историју педагогике, јасно ће се видети да радна педагогика није сасвим нова ствар, али је прошлост није могла да продуби, као што је то учинила садашњост, захваљујући успесима научне психологије. Принцип саморадње није нов. Њега можемо наћи чак и у класичној философији, код Аристотела и Платона. Ако се осврнемо на пијетизам у XVII веку, па на филантрописте, напр. Салцмана, па на Песталоција и Фридриха Фребела у XIX веку, чије су мисли потпуно једнаке са новим схватањем, онда ћемо видети да нова педагогика има свој корен у давној прошлости. Али њена образложења нису могла да захвате наставнички свет као што је то данас, јер онда права научна психологија, а нарочито дечја психологија нису ни постојале, те нису могли садањи принципи да дођу до одобрења и потпоре. Затим при крају XIX и у почетку XX века појава једног Џон Дуја, Кершенштајнера, Феријера и Гаудига нашла је врло велики одзив код свих педагога и наставника у свету. Већ 1919 године Вајмарски Устав прогласио је принцип радне наставе као закон, па је и наш закон о народним школама (§ 44) од 5 децембра 1929 године поставио захтев, да се настава изводи по принципима активног учешћа ученика и концентрације. Министарство је наредбама и Уредбом о школском надзору преузело акцију да се поменути праграф реализује. Али у томе није много успело, јер се настава и даље изводи на старински начин: наука се саопштава деци готова речима и она враћају на исти начин својим учитељима. Узалуд се пишу педагошке расправе и дебеле књиге, али настава се још увек врши вербалистички. Много се пише и говори. Али се не прелази на дело. Зато је Министарство просвете одлучило да отвара огледне школе по свим банским, па затим и по свима већим градовима. Преко њих има да се пренесе у наше школе примена нових наставних принципа. Београдска огледна школа за две године већ је показала одличне резултате, па ће и новоотворене огледне школе сјајно показати да је могућа примена модерних принципа и у нашим школама и са нашим наставницима и са нашом децом. Из њиховога рада појавиће се и реформа наше нове школе и наше југословенске педагогике.

Нова педагошка стремљења која изводимо у Огледној школи полазе од основног инстинкта и г р е, која је урођена не само код човека, него и код животиња. Кад мачка трчи за клупчетом и калемчетом конца, она не мисли да је то стварно миш, јер види шта је, али је на ово гони играчки нагон и она се игра; или кад пас дрмуса чар-

шав или глође ноге од стола, он види да све то није за јело, али то ипак чини што га на то нагони играчки инстинкт. И дете се игра још у колевци ногама и ручицама, па затим оно се игра и језиком чиме производи гласове, слоге, док у игри не почне да изговара речи. Још овде ако дође и интервенција родитеља и старијих, онда уз инстинкт подражавања оно почиње полагано и да говори. Инстинкт игре нама је свима дат од рођења. Из овога инстинкта развијају се још четири инстинкта који чине да од обичне индивидуе постане личност: социјални (комуникативни, конверзациони), конструктивни, истраживачки и уметнички нагон. Од играчкога нагона и ова четири, који се испредају из њега, ствара се потпуна личност, а они су у новој школи базис целокупнога рада како у настави, тако и у васпитању. Они би се могли с правом назвати педагошки инстинкти, нагони, пошто се на њима ново васпитање и заснива. Због тога мислимо да је потребно темељно разложити суштину свих ових тако значајних нагона, на које стара традиционална педагогика није ни мало обраћала пажњу, а још мање их искоришћавала.

(Свршиће се)

Драгољуб Бранковић

## О ОБЈЕКТИВНИМ ВРЕДНОСТИМА У НАШОЈ НАРОДНОЈ ПОЕЗИЈИ (ПОВОДОМ КЊИГЕ „ОПШТА ПЕДАГОГИКА“ ОД Д-р ВОЈ. МЛАДЕНОВИЋА)

Уколико су околности у свету сложеније и међународни односи многобројнији, утолико се лакше преносе различита учења из једног народа у други. Због тога идеје, поникле у једној нацији, често постају, мање или више, идејама па чак и животном водилом и код других нација.

Међутим, при преносу учења не врши се увек срећан избор између доброг и рђавог, него се понекад чак и негативно вредносно, само ако је ново, прима као добро и истинито. Тако настају заблуде, чије уклањање често захтева читаве деценије активног васпитног делања.

То се може рећи и о учењу о променљивости и релативитету вредности. Оно је поникло ван наше отаџбине. У последње време се све више пробија кроз нашу литературу. Таква и слична учења, док се ограничавају на чисто теоријска расправљања, немају практичног значаја. Али, чим почну да продиру кроз педагошку књижевност и да одређују циљ систематског васпитања, она могу загосподарити омладином одређујући тиме умногоме и историју нације.

У нашој педагошкој књижевности учење о вредностима нигде није тако изразито као у књизи г. д-р Вој. Младеновића: Општа педагогика. У њој је указано на несумњиву чињеницу да васпитање пружа очекиване резултате само кад се управља према извесним вредно-

стима, која „су средства и циљ васпитања“, (67) јер се „човек не васпитава само помоћу васпитног добра него и за њега.“(119)

Ово се не може уопштити, јер то важи само у оном случају кад се учи да су вредности вечне и стога непроменљиве. Напротив, г. Младеновић покушава да учење о еволуцији вредности споји са учењем да се васпитање има управљати према њима. По њему, васпитаник има да се оспособи за учвршћивање у људску заједницу, која ствара културна добра нових вредности. (Н. н. м. стр. 63 и 66) Г. д-р Младеновић покушава да дедуцира променљивост вредности из променљивости у свету: како је према досадањем сазнању процес света бескрајан, то се апсолутне вредности не могу усвојити, јер би то значило крај овога процеса. (Н. н. м. стр. 66). Да ли се овде не садржи противречност? Управо, да ли се учење у променљивости вредности може одржати? Какве педагошке консеквенце произлазе из тога? — Ми ћемо одговором на последње питање обухватити и оба претходна.

Кад би се вредности доиста мењале, омладина се не би могла васпитати према истим циљевима, јер би се једна генерација учила да цени једне вредности, друга друге итд. Тако би се морало доћи до погрешног схватања да трајних вредности нема. Из тога би нужно произашло нестајање сваког цењења. Сав васпитни напор био би узалудан, пошто би људима владала заблуда да је у свету све променљиво. Тада ни сама педагогика као наука, која има смисла једино ако се управља према непроменљивим теоријским вредностима, не би била могућа.

Да би се спасло учење о променљивости вредности, не може се навести аргуменат да сви народи не знају о свима вредностима него да они њих према њиховим потребама стварају. Ближе проучавање сазнања вредности уверило би нас да се вредности јављају у историји, а не постају у њој. Тиме бисмо у исто време увидели и апсурдност тврђења г. д-р Младеновића да је истина само савремена вредност (Н. н. м. стр. 67). Међутим, вредности постају за нас људе, али по себи су оне непостале, јер су вечне. Стога, оне се откривају, сазнају, али не стварају. Како еволуционизам сматра да је историја главни услов постојања вредности, то ћемо се ми обазрети на нашу прошлост, пошто су у њој вредности изразито истакнуте, како бисмо увидели да ли се може еволуционизам одржати. При томе ћемо поћи од неоспорне чињенице да српска народна поезија изражава душу нашег народа. Она нам показује тежњу његову да што дубље проникне у смисао света. Он је открио да вечно господари временским и да су стога вечне вредности највиши циљ живота људског. Отуда, објективне вредности управљају нашом историјом кроз све векове.

„Царство небеско“ је синтеза свих вечних вредности као што су на пр. правда, најјасније изражена у песми „Урош и Мрњавчевићи“, затим лепота, делом отеловљена у нашој народној поезији као у



уметничкој творевини. У њој такође налазимо истину и доброту. „Царство небеско“, као генијална свеобухватајућа синтеза вредности, највиша је религијска светиња па стога и једини циљ нашега живота.

Из овога је јасно да наша народна поезија, изражавајући вечност, није у својој идејној страни зависила од променљивог тока нашег биолошког живота. Напротив, она је управљала њиме: наш је народ открио идеале да би га они водили, те је наша народна поезија могла управљати свима стремљењима наше прошлости.

У вечним вредностима има свога оправдања и остварење наших националних идеала. Самим тим се потврђује постојање вечних вредности: да није њих, национални идеали не би имали корена у вечности, те не би могли ни трајати. Стога, објективне вредности не могу престати да буду вредности нити се то може претпоставити. Као такве, оне су независне од свих промена у историји. Штавише, ако бисмо дубље загледали у прошлост па и у садашњост, видели бисмо да су промене у историји условљене остварењем вредности у њој. Дакле, променљивост претпоставља непроменљивост, која је, као што знамо, „царство небеско“.

Борећи се за „царство небеско“ наш се народ спајао с вечношћу, чиме је савлађивао пролазно зло и времену ограниченост своје биолошке егзистенције. Тиме се у исто време решава и проблем успомене на националне великане: они се, спајајући се са вечношћу, овековечују и тиме постају персонификација највиших идеала, тј. најузвишенији узор живота.

Како су објективне вредности непроменљиве, то се наше пролазно знање о њима мења, те се оно као променљиво сазнаје насупрот непроменљивим вредностима, које су предмет његов. Ми људи можемо сазнати вечно пролазним пошто смо као реална бића променљиви. Стога, чим се говори о развићу као о највишој истини, оно или није више развиће него је вечна вредност; ако је пак развиће, оно није највиша истина. У сваком случају, о развићу се не може рећи да је биће света па стога ни да је основна претпоставка у науци, која се без непроменљивих истина не може ни замислити. „Царство небеско“ није од овога променљивог света, али га подвргава себи.

Ова се суштаственост света не сме заборавити при писању педагошких дела код нас и за нас. Г. Младеновић познаје нашу народну поезију и њену историјску улогу. Стога се може очекивати да ће он друго издање своје Опште педагогике поправити одбацивањем учења о променљивости вредности. Ниче према Шопенхауеру значи велики напредак, али у исто време и реакцију у историји сазнања целине света. Наша народна поезија учи нас у чему су највише културне вредности и да су оне непроменљиве.

## УНИФИКАЦИЈА НАСТАВЕ СА ДИДАКТИЧКОГ ГЛЕДИШТА

Са државног и националног гледишта не дискутује се уопште проблем: треба ли основну наставу унифицирати, то јест, изједначити у свим крајевима наше земље или не. С васпитног и дидактичког гледишта, међутим, тај се проблем може дискутовати. Јер, ако признамо чињеницу да је из дана у дан све већа тежња и настојање савремених васпитача и наставника да своје поступке, методе и наставну грађу прилагоде индивидуалности појединих учесника или појединих сродних група и да је диференцирају, онда морамо признати и то, да прилагођавање градива и наставе методе треба извести и према разним друштвеним, економским и покрајинским приликама.

Истина, методика појединих наставних предмета предвиђа већ та прилагођавања. Али њих спутава уједначени наставни план и програм који је исти у целој земљи: за село и за велеград, за индустријске и за земљорадничке крајеве, за примитивне и за културне средине; наставни план, који школским радницима у многоме „везује руке.“

Са васпитног и школског гледишта непојмљиво је да дете са села учи исто оно што учи дете у великим варошима и индустријским центрима. Животне потребе првога сасвим су друге него овога другог; и ако се сложимо у томе да школа спрема за живот, ниједно од њих неће бити припремљено за живот како треба, јер им школа по програму пружа готово иста, а њима су потребна често сасвим различита знања.

Исто то важи и за поједине покрајине наше, које имају свој специфични менталитет, своје потребе и своју традицију. Идеално би било изградити посебан тип народне школе за сваку од њих и прописати посебан наставни план и програм, који би, сасвим природно, био у складу са општим државним просветним програмом.

Није то нешто посве ново и непознато у свету. У Немачкој, на пример, постоји општи земаљски наставни план за читаву земљу. Он сачињава само један оквир и основу за израду специјалних покрајинских наставних планова, рађених према месним приликама, социјалној средини и менталитету становништва. Такав наставни план заснован је на етнолошком проучавању појединих крајева и подешен је тако да одговара и васпитним и практичним задацима.

Не треба ваљда нарочито подвлачити колико би оваке школе потстицале стално и свестрано проучавање народног живота у разним крајевима наше земље и унапредиле етнологију, социологију и правне науке (јер и ове захтевају познавање народног живота.)

Код нас је то један проблем који ће кад — тад тражити своје решење. Огледне школе које су баш сада у формирању у центрима појединих бановина треба да прихвате овај принцип и да изграђују по-

степеном, свака за себе, један тип народне школе, који би најбоље одговарао њиховоме крају (бановини). Јер, ми можемо познавати стотинама различитих и најсавременијих начина рада, па да ниједан од њих не буде подесан за наше прилике. Најподеснији ће бити ипак онај који уз припомоћ психологије (специјалних тестова) буде изграђен на проучавању народног живота и буде испробан у једној таквој школи.

Унифицирању наставе противи се још један принцип савремене дидактике, принцип: да се наставна грађа предаје повезана у целине, скупове, онако како се у друштвеном животу, завичају и природи јавља.

Разумљиво је, да свака друштвена или природна средина као и сваки завичај има своје посебне скупине и да се у свакој од њих градиво разних предмета налази у комплексу и комбинује на различите начине. Ако хоћемо да удовољимо овом дидактичком принципу, који се данас све више истиче на супрот изолованом предавању грађе појединих наставних предмета, онда морамо захтевати специјалне наставне планове који ће прописати ове скупине за сваки крај понаособ, водећи рачуна, разуме се, о главном задатку основне наставе и општим принципима Дидактике.

Из свега овога изводи се закључак да наш унифицирани наставни план и програм треба мењати и прилагођавати социјалним, културним и историско-географским приликама; даље, учитељу дати слободу и самосталности у раду, да би показао више иницијативе и еластичности у спровођењу ових захтева. По себи се разуме, да би према томе и сами школски надзорници морали да покажу више еластичности и разумевања за овакав рад, па да од једног учитеља траже не толико вештачке резултате него више ту еластичност и умешност у прилагођавању наставног градива типу детета и потребама оног краја у коме се живи, често, од рођења до смрти.

Н. Кузељ

## РУСКА ПЕДАГОГИКА У XX ВЕКУ

§ 11. У совјетској Русији не могу штампати своје радове они педагози који се не слажу са совјетским правцем у педагогици. Неки изузеци још оштрије истичу ову чињеницу. Али тим пре се с великом пажњом морају означити такви правци у руској педагошкој мисли, после револуционарне епохе. Они су по преимућству везани с педагозима који живе у емиграцији, иако у емиграцији има мало лица која разрађују питања теориске педагогике. Ми можемо да издвојимо, како је било раније наглашено, само два правца: 1) идеалистички и 2) религиозни.

Од педагога првога правца који донекле и сада пишу у совјетској Русији, помињемо само проф. М. М. Рубинштајна. Припадајући правцу новијег филозофског идеализма,<sup>1)</sup> без тачнијег и јаснијег одређења погледа на свет (уколико се може судити по радовима који су нам познати), Рубинштајн се још пре револуције истакао својом књигом „Педагошка психологија у вези с општом педагогиком“. Ово је једна од бољих руских књига из опште педагогике и одликује се свежином градива, јасноћом излагања и принципијелним оријентирањем педагогике на филозофији вредности. У читавом низу радова у периодима пре и после револуције (О естетичком васпитању, О религиозном васпитању, Друштвено или породично васпитање, Психологија учитеља, Комплексно предавање и радна школа, и друге), у новим издањима своје Педагошке психологије (последње изашло 1928 г. у Москви), Рубинштајн остаје веран принципима педагошког идеализма. За теориску педагогику његова различита тврђења немају, међутим, врло велику вредност зато, што се Рубинштајн врло опште и неодређено свуда изражава, не развијајући опште идеје. Много већу вредност претстављају радови проф. С. Ј. Хесена, који такође живи у емиграцији (сада у Варшави). У низу његових радова принципијелни значај има његов велики и главни рад „Основе педагогике“.<sup>2)</sup> Ту се принципи педагошког идеализма формулишу јасније и одређеније. По своме филозофском правцу Хесен је везан с Рикертом, у духу чијих је идеја написан први Хесенов филозофски рад, који је на себе обратио пажњу и стварно претставља највећу вредност. Овај рад под насловом: „Die individuelle Kausalität“ написан је само на немачком и никад се није појавио на руском језику. У духу идеја трансцендентализма, обogaћеног тако званим дијалектичким („хетеролошким“) методом, биле су написане „Основе педагогике“, које претстављају оглед примењене филозофије. Хесен је после тога написао низ интересантних и истакнутих филозофских студија, а тако исто и низ чланака од вредности, који су посвећени проблемима правног социјализма. Доцније Хесеново филозофско стваралаштво испољило је велику ширину и еластичност, као и способност за широку синтезу, али је и замаглило првобитну тачност његовог трансцендентализма. Уколико се може судити, по Хесеновим радовима, хетеролошки метод је његова филозофска карактеристика, а не његова посебна постројења.

Хесенов систем педагогике везан је са следећим главним идејама: 1) Ступњеви васпитног утицаја морају се ослањати на ступњеве

<sup>1)</sup> Тежак утисак остављају на читаоца новији радови проф. Рубинштајна, у којима он покушава да докаже како није присталица метафизичког идеализма, већ присталица нормативног идеализма (види књигу „Психологија учитеља“, М. 1927).

<sup>2)</sup> На српски с II издања превео М. Р. Мајсторовић. Пр.

духовног сазревања детета. Главни духовни процес, по Хесену, је само морално сазревање изван кога у духовном животу не постоји васпитање. Ова типично кантовска тачка гледишта после тога формулира се у схеми, коју Хесен позајмљује у Наторпа и коју он чак неће да провери на конкретној психологији моралног дечјег развића. Хесен одређује ове ступњеве моралног сазревања у деце: аномија, хетерономија и аутономија. Према ова три ступња духовног сазревања и мора да се открије логика педагошког процеса. По Хесену, задатак теориске педагогике садржи се у томе, да покаже и филозофски дедуцира подударност иманентне логике педагошког процеса и емпиријских ступњева у моралном сазревању деце. 2) Помоћу хетеролошког метода Хесен открива како се у сваком ступњу васпитног процеса упија вредни садржај претходне стадије и „провиди се“, по Хесеновом изразу, следећа стадија. У анализи ових узајамних повезаности и у тражењу логичке припреме синтезе, Хесен се показује као велики филозофски мајстор. 3) Сасвим је схватљиво, да је централни педагошки појам у Хесена образовање (не васпитање), али не у смислу чисто интелектуалног развића, већ у смислу немачког *Bildung*. Формирање унутрашњег градива, образовна и, ако је згодно, његова васпитна снага, везана је наиме с тиме, што се личност у детету открива правилно, само формирајући себе сагласно законима моралне сфере.

Из ових претпоставки следује свеколики систем Хесенове педагогике. Она је везана с великом идејом личности као носиоцем духовног живота и све, што може школа да уради, налази се у томе да помогне личности да се удуби и сазна унутрашњи (дијалектички) закон коме је она потчињена у своме сазревању.

У појединим деловима своје педагогике, која је делом мајсторски написана и врло успешно, иако делом и врло схематично (на штету реалне разноликости педагошке мисли) и која је распоредила савремену педагошку мисао по ступњевима њеног дијалектичког кретања, Хесен је изнео много вредних педагошких идеја.

По синтетичкој замисли свеколике своје педагогике, Хесен, разуме се, заступа идеју целосне школе, али је он ипак замишља сагласно с идејом хетерологије. Мимоићи дијалектику у односима школе и живота у развићу социјалне и индивидуалне свести, њему није могуће и ово ослобођава Хесена од најважнијих проблема целосне школе на којима се мучи савремена педагошка мисао. На жалост, Хесен је јако апсорбован питањима формалне логике, формалне дијалектике школског живота и рада; интереси филозофске доследности у последњој линији удаљавају Хесена од тема конкретне педагогике, којима се он интересује само ради илустрације својих основних филозофских идеја. Хесенов педагошки идеализам има врло високи квалитет, као идеализам, али је оскудан у своме обраћању педагогици.



Ово је типично за Хесена, а можда и за педагошки идеализам нашег времена уопште. Проблеми целосне школе не могу се постављати и схватити изван борбе за схватање света, која се у њима води. Поред свих својих накарадности совјетска педагогика ближе прилази овим темама од педагошког идеализма, који не може да изађе изван граница те проблематике, која је везана с обликом педагошког процеса. Религиозни правац педагогике на који сада прелазимо, у суштини ближе стоји до поставке проблема у совјетској педагогици, него што то чини Хесен.

Главни Рубинштајнови радови: 1) Педагошка психологија у вези с општом педагогом, 4 изд. 1924 год. 2) Идеја личности, као основа гледишта на свет. 3) Историја педагошких идеја, 2 изд. 1922 год. 4) Естетичко васпитање деце, 3 изд. 1924 год. 5) Породично или друштвено васпитање, 2 изд. 1918 год. 6) Основа радне школе, 2 изд. 1922 год. 7) О смислу живота, 1927 год. Овде не помињемо радове специјалније природе и многобројне Рубинштајнове чланке у педагошким часописима, нарочито у „Веснику васпитања“.

Главни Хесенови радови: 1) Основе педагогике (на српски превео Мил. Р. Мајсторовић). 2) Фребел и Монтесори (на немачком у часопису *Erziehung*, на руском у часопису „Руска школа“; на српски превео Мил. Р. Мајсторовић). Види тако исто низ педагошких студија у часопису „Руска школа за границом“ (уредник С. Хесен), у часопису *Erziehung*, у *Handbuch d. Pädagogik herausgeg. von Nohl*, а тако исто расправе из филозофије културе, о правном социјализму у часописима „Савремени записи“ и „Нови град“.

§ 14. Ми смо већ упознати с правцем религиозне педагогике, који је везан с Толстојем и с његовим религиозним системом. Религиозно толстојевство међутим није било јак и јасан покрет, иако је често прелазило у секташтво и, уопште, толстојевство у педагогици може да се одреди као апстрактни морализам с религиозним заснивањем. Стварно, стваралачко језгро толстојевства садржи се у служењу апстрактноме Добру, коме се и личност и култура морају приносити на жртву. У својој студији<sup>1)</sup> о учењу о бесмртности у Толстоја, ја сам показао да Толстојев религиозни морализам има имперсоналистички карактер, а наине тиме се и објашњава религиозна свенулоост у толстојевству.

Међу претставницима православно-црквене педагогике, на пример, који држе катедре на духовним академијама, у XX веку не може се поменути ниједно чувено име. Идеје Ушинскога и Рачинскога стале су оживљавати већ после револуције, кад је уопште био јасно постављен проблем православне културе (Види зборник под мојим уредништвом „Православље и култура“. Берлин 1922 г.). Општи религиозни прелом, који је одавно припреман у руској филозофији и литератури (Гогољ, Достојевски, Л. Толстој и Вл. Соловјев), јасно се изразио пре револуције у постанку низа религиозно-филозофских дру-

<sup>1)</sup> Толстојево учење о бесмртности у зборнику „Религија Л. Н. Толстоја“... Москва 1915 год.

штава (Петроград, Москва, Кијев) и у време револуције завршио се дубоким и плодним религиозним препорођајем у Русији, који је утолико знаменитији уколико су спољашњи услови руског живота били мучнији. Сасвим је природно да је овај препорођај свој литерарни израз добио само у емиграцији: оснивање православног Богословског института створило је могућност за развиће руске богословске науке изван Русије. Религиозну педагогику на Богословском институту (Париз) претставља аутор ових врста и управља нарочитим Религиозно-педагошким кабинетом уз Богословски институт, који је створен 1927 год. Тако звани Руски студентски хришћански покрет, у суштини православни и црквени, од 1926 развио је замашан религиозно-педагошки рад и сад се може с пуним правом говорити о религиозно-педагошком правцу који се испољио и теориски и практично. Осим аутора ове студије, с овим правцем су везани С. Четвериков, Л. А. Зандер, И. А. Лаговски, А. С. Четверикова, Н. Н. Афанасјев, С. С. Шидловскаја - Куломзина и други. Библиографски подаци доле су наведени.

Главне идеје свеколикога овог правца могу се изразити у следећим ставовима.

1. Савремена педагошка мисао, налазећи се под дубоким утицајем опште тенденције секуларизације, пати од натурализма. Надмашење педагошког натурализма, тј. признање да тајна човековог узраста не може бити схваћена *per se*, да се у њему и на њему огледа стални утицај наднатуралних сила добра и зла, јесте нужна теориска претпоставка педагошког процеса. Кантово учење о „радикалном злу“ човечје природе нетачно је, јер заборавља на Божји лик у човеку, али је нетачан и натуралистички оптимизам, који има корен у Русоу. Учење о дечјој души мора обухватити оба учења, учење о Божјем лику и учење о грешности, која су ушла у човечје биће и могу се отстранити открићем и ојачањем човечјих духовних сила, што је могуће само у Цркви и кроз Цркву. У сагласности с овим, циљ педагошког утицаја може бити схваћен као откриће Божјег лика у деце кроз припремање њихово за живот у овом свету и за живот вечни.

2. Главни процес у човечјем животу није ни физичка, ни психичка страна његова, већ духовна, која је дубља од поделе физичког и психичког света и која је залога целине. Изучавање различних душевних појава показује да духовни процес садржи у себи кључ за схватање свега, што има порекло у човеку. Духовно развиће у детету потчињено је одређеном ритму, у вези са различитим узрастима и променама, и задатак васпитног утицаја мења се у вези с овим. Објашњење духовног живота у његовом ритму мора се ставити у основ педагогике; међутим, не морални, већ религиозни духовни процес растења образује праву и последњу тему васпитног утицаја на децу.

3. Школа мора да истакне за свој циљ: притећи у помоћ деци у томе, у чему се она сама не могу помоћи. Образовање интелекта не стоји на првом месту, већ стоји помагање духовном расту, у коме је дат кључ за опште здравље младе душе. Нужно је, да се у школи открију и ојачају религиозне душевне снаге, што је могућно само онда кад се правилно схвати дуализам света и Цркве а на путу њиховог савлађивања кроз историју. Ово поставља питање о целосној школи, која не сме бити безгранична, већ мора бити функција живота и чувати дечју душу од риторике, од преобраћања великих тема живота у теме научног и естетичког или морализаторског односа. Пут целосне школе мора бити слободан од утопизма, школа не може бити пут за преображај живота, какав је пут дат само Цркви. Зато школа може правилно да врши своје дело само ако је црквена школа, школа која живи у Цркви. То не значи ни административно потчињење школе Цркви, ни доминацију религиозних предмета у школи, већ значи унутрашње продирање духа Цркве у теме, у склоп, у односе у школи, да се не би упало у опасност унутрашње секуларизације. Али тада ишчезава опасност од утопизма и уједно с тиме постаје нужно да школе буду у унутрашњости органски везане са заједницама које траже не само од школе већ и од свеколиког система живота остварење православне културе. Осветлење свега живота у духу Цркве и откриће целости хришћанског живота у свима облицима културе и стваралаштва мора прећи у школу и развијати у појединостима тај духовни склоп при коме би оне биле свесне свога позива борбе за хришћанство. Школа мора заједно с породицом водити децу да би она овладала тајном слободе, да слободно и иманентно траже преображај природног поретка с благодатним осветљавањем живота црквом. Уметност и спорт, породица и социјални живот, једном речи све, мора бити увучено у овај процес победе благодатног начела над природним. Зато је тема религиозног васпитања основна тема педагогике, све остало: развиће интелекта, нагомилавање знања, усвајање техничких и социјалних навика и развиће карактера је само део овог општег и основног педагошког задатка. Слободи треба ићи кроз слободу, али ово је далеко од сентименталног импресионализма, од покорности „природи“; обратно, за слободу је нужно увести аскетска начела у систем васпитања. Пратити раст и ритам унутрашњег живота у деце, видети у свеколиком спољашњем васпитном и образовном градиву само средства за откриће и ојачање духовних сила у детету, ето, такав је пут школе.

Општи радови из савремене религиозне педагогике: „Питања религиозног васпитања и образовања“ (I—III, 1927-28, а тако исто у Билтенима Религиозно-педагошког кабинета 1928, 1929-30). Радови В. В. Зјењковског: 1) Психологија детињства (постоји и српски превод). 2) Лекције из педагогике (по забелешкама сту-

дената). 3) Студија „Идеја православне културе“ (зборник „Православље и култура“), „О културном дуализму“ („Савремени записи“, № 38), „Питања школског васпитања у емиграцији“ („Руска школа за границом“ № 32), „Дечја душа у наше дане“ (зборник „Деца емиграције“), „О хијерархиском склопу душе“ („Радови народног универзитета у Прагу, књ. II, 1929 г.), „Основни ставови религиозно-педагошког система“, а тако исто „Путеви православне педагогике“. 4) Брошура „Беседе с омладином по питањима пола“ 1920 год. 5) „О лику Божјем у човеку“ („Православна мисао“ № 2). 6) Чланци у издањима Религ. пед. кабинета. 7) „Дар слободe“, Париз 1933. 8) Проблеми васпитања у светлости хришћанске антропологије, Париз 1934 год.

### ЗАКЉУЧАК

Ми смо извршили преглед развића педагошке мисли у Русији готово за 30 година и можемо без преувеличавања казати, да се у њој истичу све основне теме и тражења великих руских педагога XIX века. Руска револуција — догађај не само великог историског, но и духовног реда — открила је и заострила главне проблеме нашега доба и руска педагошка мисао свесна је да не стоји пред појединачним проблемима школе, већ пред основним и првостепеним проблемом историје и културе. Везивање педагошких проблема с темама савремености и јесте та плодна снага, која собом одређује стваралачко расположење педагошке мисли. Ми сада свуда стојимо, нарочито у Русији, пред грандиозном борбом религиозне и антирелигиозне културе. Време „неутралне“ културе је прошло. С овим су се открили и ти последњи задаци, чије објашњење и остварење кроз васпитање претставља задатак педагошке мисли и праксе. Проблеми педагогике не могу се до краја схватити „аутономно“, и они морају бити везани с општим питањима нашега доба. Идеја повезаности школе и живота, откриће у теорији и живом стваралаштву путева целосне школе и јесте задатак нашега доба. Руска педагошка мисао преживљује у најоштријем облику борбу религиозних сила, али постоје сви разлози о томе да ће се ова борба окончати капитулацијом антирелигиозних сила, које постају свесне своје немоћи и неплодности. Али само реална победа над њима и наступање нове органске епохе даће могућност за идејну и животну реализацију начела, која развијају религиозни правац у педагогици. Руска педагогика стоји на прагу наступајућег тријумфа духовних сила над антирелигиозним силама, али у њеним настројењима већ су обележене главне претпоставке за такво схватање школе, за такво њено грађење, које ће, упивши у себе закључке тражења руских педагога, наћи вечне и чврсте основе васпитања у јединству с Христовом црквом.

## ПОТРЕБА ПЕДАГОШКЕ КРИТИКЕ

Деценијама се осећало код нас сиромаштво педагошке литературе. Преводна педагошка литература била је ипак богатија од оригиналне, али и она није задовољавала потребе. Свака нова публикација радо је дочекивана и искоришћавана, јер је задовољавала извесан недостатак. Сви ти радови обично су били производ наших или страних педагошких капацитета, те негативна критика ретко је и имала прилике да се испољи.

Тако је било до скоро; данас, пак, ствари већ стоје друкчије.

У послератном периоду осећа се много јачи полет на свима пољима људског стварања па и на педагошком пољу. Овде је нарочито развијена делатност по часописима и листовима; има доста превода а иза њих не изостају оригинални радови. Поред ранијих познатих радника данас сретамо и многа нова имена, која се везују пре за поједине актуелне проблеме него за цео систем васпитања. Међу тим новим именима има и таквих који своју репутацију заснивају на прерадама туђих идеја, чланака и дела а каткад и на ординарним плагијатима. Уза све ово осећа се код неких кардинално непознавање књижевног језика тако да је збиља дрскост а не смелост изаћи пред читалачку публику са студијом у којој и осредњи ђаци могу на себе узети улогу бољег познаваоца језика од аутора.

Ако бисмо хтели да региструјемо битне карактеристике таквих радова онда на прво место морамо ставити плагирање и невладање књижевним језиком, а на друго место немање смисла за понирање у дубину проблема, у његову суштину, већ површно додиривање главне идеје и вешто околишење, бежање од суштинскога. Трећа ознака је оскудност основних научничких погодаба: научни метод проучавања и излагања, критичко одабирање и систематисање материјала, оригинална замисао — су битни недостаци ових радника. Тежња да се дело што пре пусти у промет и готово могло би се рећи наручен повољан приказ — су четврта ознака. Несразмерно високе цене према стварном коштању штампе су пети жиг и уједно гроб интересовања читалачке публике.

Доста је ретка појава да се дела са оваквим недостацима узму под микроскоп научне критике. То је несумњиво последица поратног невођења рачуна о вредностима, неинтересовања и нетежења да се добију квалитативно боље ствари. Као да се сви задовољавамо и налазимо умирења у лозинци „нека све иде како иде“. Ако се местимично и појави објективнија критика, критика која се не исцрпљује само у похвалама, већ подвуче и недостатке, тада „новопечени назови-научници“ бесне од револта, сматрају је пристрасном, оштром, нестручном, анимозном и т. сл. Њихови одговори на такав приказ испуњавају дупло већи број страница но приказ и кипте жестином и нетрпељивошћу. У страху да неповољном критиком не буду свргнути са „Олимпа“, камо су сами себе испели, такви аутори и том приликом још једном показују и потврђују своју квалитативну вредност, „научничку“ способност и објективност.

Читајући таква дела, приказе и одговоре на њих, човек просто почиње сумњати у постојање оних освештаних принципа који се тичу науке и јавности, почиње увиђати да је научни морал пао доста ниско, да се читалачка публика просто успавала, постала индолентном и де-

заинтересованом, и да је у данашње време допуштено свакоме ко има мало више стрпљења да „шкраба“ и ко уме и сме да туђе идеје плагира или прерађује, а уз то има средстава да то и штампа, — да је свакоме таквом то и дозвољено. И док се озбиљни мислиоци у чуду питају како такви радови могу уопште да изађу пред јавност, дотле смели, самоуверени и „неприкосновени“ нови писци нижу свеску за свеском, режу суму за сумом, пакују, шаљу и натурају и познатим и непознатим да им „њихове“ умне творевине растурају. Од свега тога њима пада по нека хиљадица, растурачима брига и јед, а купцима (читаоцима) — разочарење.

У оваквом стицају околности тешко је а и грех је остати до краја пасиван посматрач и пуштати да ствари „иду како иду“. Крајње је време да се овоме и оваквоме раду стане на пут. То од нас захтевају правда и морал, истина и ауторитет науке. Не може се више прелазити ћутке преко очигледних књижевних крађа, преко смелих пољазима и присвајања, преко невештих прерада, преко површних, зајмљивања и присвајања, преко несистематизаних и неписмених публикација. Ако не ради атара истине и достојанства науке а оно ради нове читалачке публике, не смемо остати и даље са скрштеним рукама, слепи и индолентни, јер ће у том случају и они који су до сада читали дићи руке од тог „нерентабилног посла“, а лансирајући своје незадовољство и неверовање у вредност данашње књиге — одбити нове приврженике у место да их привуку, приближе и заинтересују.

Данас пре него икада раније у нашем педагошком развоју вапи потреба за једном Скерлићевском критиком, стручном, објективном и непоштедном. Данас више него икада раније имамо ми на књижевном тржишту ствари за одбацавање, материјала за који је потребно „густо сито и оштра четка“. Данас пре и више него икада потребно је брзо и ригурозно чишћење, осуда и жигосање публикација без вредности. Боље данас него сутра. Данас је и потребно а и на време је, те да што пре имамо чисту стазу, посуту кристалима, која води у светлу, ведру и вредноснону будућност.

Зато и сматрамо да је време да се и код нас појави оштра, строга, немилосрдна а објективна критика, која ће вршити чишћење без поштеде а чувати, толерирати или глорификовати радове од веће или мање али несумњиве научне вредности.

Време, читаоци и наука жељно очекују појаву те и такве критике у области педагогике литературе.

Милорад Ж. Павловић

## ОДГОВОР НА НАПИС Г. М. МИЛОШЕВИЋА О МОЈОЈ ОПШТОЈ ПЕДАГОГИЦИ

Уредникова напомена. Уредников позив, да се каже објективна реч о Општој педагогици г. Д-ра Вој. Р. Младеновића, штампан је у Учитељу за 1936/37, стр. 322—333 и тај је позив тако јасан да му није потребан коментар, нити се другојаче сме да схвати. У вези с овим, уредник напомиње да њему од стране Удружења као главна директива служи Декларација Југ. учит. удружења, која је штампана у Учитељу за 1935 год. стр. 2—6, у

којој се каже да треба у свима правцима захтевати „поштовање истине, правичности и поштења“ и све чинити да се „зајемчава пуна равноправност, слобода савести и мишљења“. Кад се ово има у виду и досадашње строго објективно уредничково држање према разним мишљењима и правцима у области педагогике, онда уредник одлучно одбија од себе сваку сумњу да је, можда, из неких разлога (г. Младеновића лично не познајем) хтео г. Младеновићу да приреди критику, која би негативна била по његово дело. Уредникова је дужност да код појаве сваког важнијег дела тражи и друкчија мишљења о њему и да тако код својих читалаца израђује што критичнији став према свима појавама у педагогици, да се ствари више не примају олако и наивно. Дужност је читалаца да строго упоређују та мишљења и стварају свој суд о њима. Али ако се случајно уредников позив, првенствено у погледу иманентне критике у потпуности не схвати или не може да схвати, то не значи да уредник за то може бити крив. У дискусији око г. Младеновићеве Опште педагогике уредник стоји по страни и ограђује Учитељ од претераности, надутости, нескромности и омаловажавања, ма с које стране то долазило; за њих одговорност носе њихови аутори. Одељак из дела г. Младеновића, који Он наводи у Своме одговору, а који је изашао у часопису *Die Erziehung*, нисам добио, па нисам његову појаву могао ни објавити, што бих иначе с пуно предусретљивости учинио.

#### 1. УВОДНА НАПОМЕНА УРЕДНИШТВА И ОВА „КРИТИКА“

У јануарској свесци „Учитеља“ за прошлу годину, у којој је Милош Милошевић започео своје писање о мојој „Општој педагогици“, уредништво је у једној уводној напомени одредило смер свих написа, чије је објављивање стављено у изглед, па, разуме се, и овог од Милошевића. Ту се каже да моја књига као „једно велико оригинално педагошко дело“ изазива „различито интересовање“ и „као „научни систем“ и „као дело човека који је годинама на њему радио, предавао тај предмет и који сада заузима високо место у наставничко-педагошкој хијерархији“. Због тога је уредништво нашло да моје дело треба „подврћи објективној али и строгој иманентној критици, као и компаративној критици са гледишта других педагошких метода“. У том смеру уредништво се обратило „неколицини истакнутих педагошких радника који су по своме угледу у нашем друштву и својим изграђеним педагошким схватањима — достојни да изложе своје мишљење о овом делу г. д-р Младеновића“; даље се напомиње да су се неки извинили а да се као први јавио М. Р. Милошевић. Уредништво је на крају подвукло своју наду: „да ће ова јавна дискусија бити од велике педагошке користи за наше читаоце и за разбистравање многих педагошких појмова“, па је напомену завршило овим речима: „Тако, и само тако треба схватити ову дискусију“.

Навикнут на искреност и у пословима ове врсте, нисам предњу изјаву уредништва схватио друкчије него је написана. Шта више, могао

сам бити задовољан што се мојој књизи придаје важност означена у напомени и што ће баш она бити повод за „разбистравање“. Још мање бих могао нешто да приговорим потреби објективне, строге критике, јер сам у предговору своје књиге такву критику и сâм желео. Сваки који се осећа способан за такву критику и реши се на њу, добро је дошао и мени и самој ствари, али све остало што је речено о „достojности“ појединих критичара мора отпасти, ако критика није објективна: она не користи ствари, не одговара напомени уредништва него служи једино прикривеном, посебном и личном смеру онога који узима маску критичара ваљда због тога што и сâм зна да му је права намера ружна.

Кад сам после напомене уредништва читао већ у првим редовима „критике“ М. Милошевића његов потпуно негативан, општи суд о мојој књизи, а потом у наредној свесци видео како он за њу каже да је ein Gerede und Wortkramm — онда сам морао запитати: зашто је уредништво жртвовало толики простор (досад 55 страна!) у свом листу за дискусију о нечем, о чему је свака дискусија излишна? Оно је бар по општем искуству с књигама М. Милошевића, познатог највећег продуцента Wortkramm-а у нас, могло закључити како се поступа у таквим случајевима: ако се просто не пређе ћутећи, да се кратка белешка с таквим негативним судом. Милошу Милошевићу, строгом „критичару“ и „логичару“ не упућујем исто питање, јер он, наиме, само свој очајни Wortkramm, ту неизбежну одлуку свега свога писања, сматра за — највећу логичност и научност.

Данас, после шест бројева „Учитеља“ које је Милошевић пунио својом „критиком“ морао бих упутити и друго питање уредништву: да ли би оно мени допустило потребан простор, ако бих хтео да „разбиструјем“ сваку бесмислицу, свако пакосно а немоћно извртање смисла мога излагања и све друго, за праву критику непојмљиво држање које долази до израза у овом саставу Милошевићевом? Шта би „Учитель“ и шта његови читаоци добили од тога? Мени, разуме се, не пада на ум да губим више времена око тога него што морам, а сваки читалац, ако само успе да пажљиво до краја прочита Милошевићев напис па редовно поједина места пореди с оригиналним текстом у мојој књизи, моћи ће лако да увиди где влада Wortkramm и остало што је с тим у вези.

Већ по овоме уредништво „Учитеља“ не треба да буде изненађено што у искреност његових речи морам, очигледно на своју штету, да сумњам. Кад још додам да оно није нашло за потребно да забележи објављивање верног превода једног одељка из моје књиге, тј. из Wortkramm-а по Милошевићу, у најугледнијем немачком часопису („Die Erziehung“, свеска за април 1937) који издају педагози А. Фишер, Шпрангер, Лит, Нол и Блетнер, ма да му је послат посебан



отисак тога превода и ма да оно бележи све појаве у појединим часописима — онда ми се не може ни замерити што смер оне дискусије коју је уредништво отворило овим написом тражим у поступању а не у речима. И као што могу навести сведоке да сам одмах, чим сам у дневној штампи прочитао да Милошевић пише о мојој књизи, рекао да је суд извесно негативан, могу уредништву и сад унапред да наведем и друге „достојне“ писце који ништа повољно о овој мојој књизи нити о ма којем мојем раду, па ма какав он био, не би казали. Таква је њихова објективност и толико и ја и многи други знамо њихово држање према мени а и према свему ономе што у струци иде изван уског оквира њиховог механички усвојеног, укалупљеног знања и уображеног доброг мишљења о себи.

Могоа бих, даље, навести људе који познају радове и моје и Милошевићеве и који су ме саветовали да му уопште не одговарам и тиме придајем важност. Кад сам се ја ипак одлучио на одговор, поступио сам тако не њега ради него због органа Југословенског учитељског удружења, коме поред свих пролазних појава увек поклањам пуну пажњу и уважање с погледом на високи задатак који удружење, као целина, и његов орган имају. Да је напис Милошевићев објављен на којем другом месту, ја не бих потрошио ни толико времена колико је потребно да докажем како је он својом „критиком“ само показао своју неквалификованост за критику. А доиста није тешко да се она, једва прегледана гомила конфузних или банално изврнутих тврђења а каткад и непристојних речи прикаже у правој боји. Ако се притом читаоцима учини да сам у приказивању био можда оштрији него што је уобичајено, разлог треба тражити у напису Милошевићевом: он помоћу једне, ипак упадљиво просте и провидне лукавости покушава да протури памфлет као — критику.

## 2. РАЗВРСТАВАЊЕ „КРИТИКЕ“ О КОЈОЈ ЈЕ РЕЧ

Последњим речима ја сам већ дао опште обележје написа Милошевићевог, али не тражим да ми се верује на реч. Нека се само прочита све што у овом одељку и у целом свом одговору будем навео из тога написа и у вези с њим, па нека читаоци сами пресуде да ли је та општа оцена тачна.

У истом броју, у коме је М. (тј. Милошевић) почео свој писмени састав, „Учитељ“ је објавио превод једног кратког чланка јенског педагога П. Петерзена, а скоро у исто доба појавила се и најновија књига Петерзенова: *Führungslabre ales Unterrichts*. Поменути чланак могоа би, слободно се може рећи, послужити као југословенски предговор за ту књигу, а предговор у самој књизи Петерзен (пошто је најпре учинио неке напомене за њено искоришћавање) завршава овим речима: „Само, ма како читалац поступио (при читању књиге), упућује

му се једна велика молба: да за 25 часова не донесе готов суд о нечем што је за свој постанак захтевало 25 година" (тј. о резултатима двадесетпетогодишњег истраживања, изложеног у књизи). Петерзен је свакако имао разлога кад је и немачким читаоцима упутио овакву молбу, али извесно није могао ни помислити да ће се овамо код нас наћи „достојан“, строги „критичар“ који ће у истом броју „Учитеља“, у коме Петерзен говори о свом раду, писати у „критици“ једне недочитане књиге како му на пр. „чудно“ и „још чудније пада“ његово објашњење појмова друштва и маса, па да такав „критичар“ у својој безобзирности не увиди уопште потребу да упозна Петерзеново схватање и престане да се чуди или бар да наводе које сам учинио из Петерзенових дела провери помоћу оригинала. Такав „критичар“, идући за својим унапред постављеним смером, мисли да ником неће пасти на памет да „чуђење“, на месту где треба доказивати, погађа онога који се чуди а не онога коме се чуди.

Помињем манире ове врсте што ни ја нисам могао веровати да ће људи, који по свом личном нерасположењу према писцу створе суд о његовој књизи пре него су је уопште прочитали, имати смелости да такав суд и објаве, па, покушавајући да га на неки начин оправдају, не презају ни од сакаћења текста, ни од произвољног и ружног извртања и неозбиљности сваке врсте. По времену које је протекло од појаве моје књиге до појаве јануарске свеске „Учитеља“, у којој М. одмах, још у самом почетку даје потпуно негативан суд о целој књизи, он није имао могућности ни да је целу прочита. Како сам ја имао прилике да одавно упознам не само јаван рад М. него и његово држање у јавној служби које није дошло до јавности, могао сам, као што је већ поменуто, пре него сам ма и једну реч прочитао из његовог написа, знати да ће његова оцена бити неповољна. И он то врло добро зна. Ако ништа друго, он не може да ми опрости приказ његове „Етике средње мере“ (у „Учитељу“, за 1922/23, стр. 500). После тог приказа који је само потврђен брзим и потпуним заборавом те књиге — а она се по својој садржини није могла узети озбиљно, ма да је М. од ње очекивао ништа мање него увођење једног новог етичког гледишта и ма да сам му ја и пре објављивања скретао пажњу да је још Аристотело говорио о „средњој мери“ — било је прекинуто свако општење међу нама.

Погрешно је, ако се мисли да ова напомена нема везе с предметом, о коме је реч. Она много јасније него „диалектичко-логички“ односи М. осветљавају садржину и смер његовог састава. У нашој средини није он једини који тако поступа. Већ првих дана по изласку моје књиге из штампе, ја сам из усмених разговора сазнао и за једну другу врсту „критичара“: за оне који почињу и свршавају читање с регистром имена. Ако не нађу у њему своје име или им се учини

да није поменуто онако како је по њиховом високом мишљењу о себи требало — они одмах донесу готов суд о целој књизи. Милоша Р. Милошевића нема у регистру моје књиге. Моја готовост да у његовим обимним књигама, уколико сам његово излагање с највећим самопожртвовањем могао да пратим, утврдим неку одређену мисао која би по својој савремености или и иначе имала вредности да буде поменута, није била награђена успехом. Један такав критичар, Салих Љубунчић, на кога се М. са задовољством позива а помало и угледа, нашао је чак разлога да ово моје усмено сазнање јавно потврди, па да у неистинитом претстављању текста, извртању и произвољном тврђењу иде до границе, на којој почиње поступање, за које би се право обележје морало употребити једно сасвим необично име у стручној штампи. Смелији а површнији од М. (ето бар једног признања за М.), Салих је са много мање увијања писао свој памфлет. Сваки његов навод ја сам побијао само навођењем тачног текста из своје књиге.

Наводећи ове чињенице, ја не мислим њима да обеснажујем неповољан суд који би на исправан начин био донет о мојој књизи; ја тиме објашњавам сва она сакаћења текста и извртања којим се унапред донети суд хтео да оправда, и исто тако и целокупно држање оних који моју књигу из својих посебних разлога хоће да омаловаже по сваку цену, али маскирано тако да изгледа као критика. Од објективне критике, ма какав био њен суд, не бежим. У предговору своје књиге ја сам, слично Петерзену (а пре њега), наговестио све моменте који и читаоцу и критичару треба да олакшају правилно сналажење и оцену при улажењу у њену садржину и њен смисао као целине. На крају сам рекао: „Колико је књига успела да задовољи све означене потребе, остављам да цени стручна критика. Сваки објективни суд о њој биће у исто време и прилог за обилатију и успешнију обраду педагогике и код нас“.

Објективну критику сам, дакле, и сâм желео, а она је увек строга у правом смислу те речи. Основни је закон објективности (о лојалности и да не говорим) да се о учињеним саопштењима за план рада води рачуна, па да се, ако се изнети погледи на план не усвоје, пре свега они нападају, јер се цео рад управљао по њима. Ко пређе преко тога и обраду цени по неком другом плану који он са своје стране хоће књизи да наметне, па поред тога још своју „критику“ заснује на појединим пасусима, кидајући их намерно из њихове логичке повезаности у целину и дајући им из привидне тежње смисао који они немају као саставни део целине, тај пише памфлет а не критику. Уколико се безобзирније то чини, утолико ту мање може бити речи о „строгости“ а више о злоби и „срдитој немоћи“ при негирању свога:

тада су на пр. и очигледне штампарске грешке крупни и до крајности надувани аргументи.

Потребно је најзад да још овде учиним и једно признање: ја сам од „критике“ Милоша Милошевића прочитао од речи до речи само први део који је објављен у јануарској свесци „Учитеља“; остале делове у свескама до краја године ја сам само прелиставао и литички их разгледао, читајући само поједина места. Десило ми се исто што и с његовим књигама, а што се, по сазнању, дешава и другима: и поред све добре воље за читање не могу дуго, најмање до краја да се читају; али се због тога ништа не изгуби, пошто он, по својој „методи“ која ни за кога другог није то, редовно, без везе и без смисла, претаче једно исто у разливеним млазевима речи. Успео сам у своје време да направим изузетак с најмањом од његових књига, с „Етиком средње мере“, и ја сам је — приказао. Ако због тога што нисам у стању да га читам чак ни онда кад говори о мојем раду будем осуђен, нека ми буде. Мени доиста није могућно да савладам досадан, управо неиздржљив утисак који остављају бескрајни, често пута потпуно незгодно склопљени низови речи, набацани без реда и потребне повезаности — све у намери да нешто „високоучено“, „логички“ кажу а у ствари ништа не кажу. Да је доиста тако, видећемо на довољном броју примера, те нема бојазни да је М. учињена неправда тиме што није све читано.

Из наведених разлога ја ћу свој одговор на дугачки и у шест бројева „Учитеља“ још несвршени помфлет Милоша Милошевића, који је због своје „концизности“ у излагању ушао већ у пословицу (не због тога што му је у своје време издавач једну књигу просто прекинуо при штампању кад јој није могао сагледати крај), да завршим кад примерима из његовог помфлета, уколико сам га прочитао, докажем своје наводе. Не могу се освртати на све његове „приговоре“ јер бих се у том случају морао задржавати на свакој његовој реченици, а то би била злоупотреба и читаочевог стрпљења и простора у листу и — многа времена. Нећу се држати ни реда у његовом напису, јер он досад по том свом реду није, у шест бројева „Учитеља“ на 55 страна, приказао ни петину моје књиге. Примере које из његовог састава изнесем разврстаћу по њиховом „смислу“. Свој задатак ограничавам на то да уверим читаоце да сам имао право не само кад сам напис Милошевићев облежио на изнети начин него и кад кажем да он са својом „логичношћу“, „научношћу“, „филозофијом“ и свим осталим чиме покрива своју конфузност и расплнутост, а у овом случају у своју покосну душицу и непристојност, ипак најбоље пролази кад се о његовим „делима“ ништа не пише и не говори, као што је досад по правилу био случај.

3. НЕПОВОЉАН СУД УНАПРЕД И ПО СВАКУ ЦЕНУ; ОРДИНАРНЕ НЕИСТИНЕ, САКАЋЕЊЕ ТЕКСТА, ИЗВРТАЊЕ, УВИЈАЊЕ ИТД. — СВЕ ТОГА РАДИ

Већ у самом почетку свога написа (пошто је осакатио текст са 14. стране моје књиге, у коме се помиње „старо ногаре“ за психологију и педагогику, и навео га тако осакаћеног) М. вели (стр. 325, св. за јануар): „На томе примеру и првом акту, на подели педагошког система<sup>1)</sup>, увидеће се сва површност, ненаучна и нефилозофска методичност израде Младеновићеве педагогике“. Остављам за доцније „околност“ да је М. мало пре тога тврдио да се „сва добит за педагогику“ од филозофије може наћи само у томе што се „она као наука и филозофија може и треба да обрађује по диалектичкој методи“ (стр. 323), те је за М. већ по томе свака обрада по друкчијој методи — нефилозофска, па истичем да сам ја на том месту говорио о подели педагогике и о тешкоћи за савлађивање обилног градива из њене простране области. Најпре сам истакао колебљивост и разноликост која влада у том правцу, па сам онда на стр. 14 и 15 своје књиге рекао:

„Ми се за свој смер морамо снаћи у обележеном стању колебљивости и разноликости. Као полазно и пресудно гледиште служи нам притом сазнање које данас нико озбиљно не оспорава: да васпитање поред све своје многостраности претставља целину, јединство, те према томе и педагогика као наука о васпитању мора и после поделе да остане само једна, тј. подела не сме ни у којем облику да доведе у питање јединство у схватању васпитне функције. Ово нам гледиште неопходно намеће нераздвојна целина душевног живота, на коме се заснива свако васпитање. Тесна и многострука повезаност, која се у душевном животу изражава као јединство у множини, чини доиста велике тешкоће при сваком покушају раздвајања, па и за поделу. Ипак су увек разликоване три главне стране у душевном животу: воља, осећање и ум (разум). О њима и данас говоре чак и најубеђеније присталице јединства душевног живота и васпитања, ма да оштро нападају то „тројство“, то „старо ногаре“ за „психологију и педагогику“. Ну нико данас и не мисли више да се те три стране душевног живота могу да развијају посебно и одвојено једна од друге и да се васпитањем може такво посебно развијање да помаже. Кад се то сазнање има стално на уму, онда је неразумљиво зашто се та три призната изражавају душевне активности не би узела за основу поделе којој је у крајњој линији смер техничко савлађивање градива из једне тако простране области као што је педагошка. Развитак психологије од 18. века, када је разликовање поменутог дејства било опште, до данас показује нам да се психолошко сазнање посте-

<sup>1)</sup> Курзив је мој.

пено, али сигурно враћа њему, само са једним продубљеним схватањем. Баш због тога што ми данас знамо: да у стварном животу нема воље без сазнања (мишљења) и осећања, нити осећање без воље и сазнања или сазнања без воље и осећања — не могу се те три стране једне целине назвати „старо ногаре“ (ваљда механички састављено), утолико пре што и онај који их је тако крстио редовно говори о њима.

Морао сам да цитирам нешто више, да би се видело колико оно што „изводи“ М. у истини одговара мојем тексту. Он почиње цитат од речи: „О њима и данас говоре“..., али изоставља реченице и речи које су овде означене курзивом. Нека се цитат прочита без њих, па ће се добити осакаћени текст (који је М. ставио под знак навода као да је мој) и упознати непоштовање којим се садржина оригинала неверно претставља. Поред сакаћења текста М. већ овде, доиста на „првом акту“, и на други начин обилази истину, изврће и увија. О изразу „старо ногаре“ говори тако као да је мој, ма да је цитирао и реченицу, из које се види да није тако; каже да је тај „шаливи“ израз „недоличан озбиљном учењу једне науке“, да га „није требало ни једном, још мање поновно помињати, па, употребљујући га и сâм, продужује:

„Али, када се већ „старом ногару“ придаје незаслужени значај трихотомног принципа поделе и саме педагошке науке, морамо се на њему задржати, те насупрот његовом механичком саставу истаћи логички развој психолошког тројства у појавама развијеног духа, да бисмо притом истакли логичко-методолошки моменат не само трихотомне поделе него и методе обраде једног научно-филозофског система уопште, какав треба да је и систем педагогике. На томе примеру“ итд. (в. напред).

Да објаснимо одн. преведемо ове речи. Ако је М. видео, било из текста било из напомене 22, да израз „старо ногаре“ потиче од Е. Шпрангера, па прећутао, значи да из „скромности“ није хтео да устаје против једног Шпрангера кад му на означени начин дође некако згодније да нападне мене; ако није видео, онда показује колико је и како је читао. Ја сам, дакле, истакао у тексту да се „те три стране једне целине“ не могу назвати „старо ногаре“, али све то није сметало М. да тврди како ја „старом ногару“ придајем „незаслужени значај трихотомног принципа“ за поделу педагогике, ма да сваки бар из садржаја моје педагогике може да види да је она подељена на пет делова (с једним додатком) а не на три и да притом није обухваћена на пр. ни историјска педагогика, ни посебна дидактика. Ја бих доиста био захвалан сваком који би још поред М. из цитираног текста моје књиге могао извести да ја усвајам „старо ногаре“, чијем „механичком саставу насупрот“ М. истиче све оно што се у његовим „уче-

ним" речима садржи (ако се нешто уопште садржи). Овај „високоучени" тон продужује се и даље, а њиме М. само увијено и обилазно признаје да је он тај који усваја „старо ногаре" као „трихотоман принцип" и за поделу и за методу, јер му то „проистиче из диалектичко-логичких односа мишљења, осећања и воље", пошто „суштину бића свих ствари и вредност треба тражити у постојању двојег супротног из једног нижег и у надмашењу двојег супротног једним вишим, трећим, као њиховим јединством". — Ето вам. Сад знате. Ради бољег обавештења М. упућује и на свој спис „Увод у филозофију живота кроз контрасте". Изволите!

Мени, разуме се, не пада на памет да тражим у „најновијем делу" М. обавештење за нешто што тако много потсећа на Хераклита Мрачног (пре две и по хиљаде година безмало) и на његово вечито „постојање", при чему супротности губе своје „оштре границе" („све тече", и „двапут не можемо ући у исту реку", јер „између првог и другог пута река је друкчија постала" а исто тако и ми сами итд.). Нећу да помињем ни Фихтеа, ни Канта, ни Хегела, ни друге које М. не помиње а чије учење није био у стању ни да схвати, акамоли да га самостално преради. Оставићу на страну стил, јер је он за М. „укусан" док је мој „неукусан", па ћу покушати да рашчланим наведену мудрост његову и покажем како изгледа примена тога „трихотомног принципа" његовог у овом случају.

Он говори о „трихотомном" (тродегном) принципу онде где у истини има четворо а не троје: 1) мишљење, 2) осећање, 3) воља, 4) јединство, — а упућује у исто време и на „контрасте" код којих свакако имамо увек само двоје. И сад пазите даље: „суштина бића (шта је у овом случају суштина а шта биће?) свих ствари може се наћи само кад двоје супротно (дакле, било мишљење и осећање, било мишљење и воља) постану од једног нижег (дакле, било од мишљења, било од осећања, било од воље), па постану „надмашење двојег супротног" једним „вишим, трећим, као њиховим јединством". Овде се мора питати: да ли замишљено „двоје" што стоје у односу супротности остану при постајању и даље „двоје" или постану „једно"; да ли „треће" које „надмаши" може да буде и мишљење само за себе, и воља сама за себе, и осећање само за себе, јер М. каже да се „надмашањем" тек постиже „њихово" јединство? Велим да се мора питати због тога шта из његовог излагања излази да „двоје" остаје до краја двоје, а само се оно „више", „треће", јавља као „јединство". Какво онда „постајање" ту уопште бива? Какво је то јединство које и после „надмашења" остаје ипак оно претходно „једно"? Ну, ово није све: поред „двојег супротног" има увек још и „једно ниже" и „једно више", дакле, опет четворо, баш и кад „јединство" не рачунамо ни као четврто ни као — пето. Само паметни ум који је изгубио

способност за нормалну употребу речи може у наведеном реченичком склопу, поред све његове стилске „учености“ и „укусности“, да нађе ипак само троје, да то обележи као „трихотомни принцип“ или истакне као „свето тројство у бићу (сад већ не у суштини) свих ствари и развиту посебног и општег човековог духа“, тј. као неки проузрок целокупне материјалне и духовне стварности и свих вредности, јер „суштина бића“ њиховог налази се у „постајању двојег супротног“ итд. — како већ М. говори. Он, до душе, на претходној страни прави разлику између „суштине човечјег бића“ и „суштине филозофско-научног духа која је у логосу“, али о томе доцније, а овде се каже да „свето тројство“ ипак обухвата „биће свих ствари и развита посебног и општег духа“. За М. ту нема никакве противречности. Разумљиво је да ни М., баш да је све друго било како треба, не би могао опростити „неверовање“ у ово његово ново божанство. Покушамо ли ипак да његово „чаробно“ тројство („трихотомни принцип“) применимо у случају о коме је реч, онда се добија ова слика: двоје (мишљење и осећање, мишљење и воља, осећање и воља) увек стоје у односу супротности међу собом; једно (било мишљење, било осећање, било воља) ниже је; једно (било мишљење, било осећање, било воља) више је; двоје супротно на неки начин постане из оног што је „ниже“ и у исто време буде „надмашено“ оним што је „више“, те се тако добије „њихово јединство“. Шта чини да увек „двоје“ буде супротно и на основу чега М. говори о њима и пре постајања; шта је оно „ниже“ и зашто је ниже, а шта оно „више“ и зашто је више; како бива „постојање“; у чему је јединство — све то остаје само предмет исто тако произвољног као и празног нагађања, ако би ко хтео и тиме да се бави. И лице које овако пише, говори о „нејасности“, „магли“, „неукусном фразирању“ у мојој педагогици! Сасвим мирно ја ту остављам читаоцима да учине избор одн. донесу суд.

Ако сви ови „диалектичко-логички односи мишљења, осећања и воље“ Милошевићеви могу уопште имати какав смисао, онда је он у томе: што М. усваја „старо ногаре“; што не признаје стално, нераздвојно јединство свих страна душевног живота (воље, осећања и мишљења) као дато (јер, забога, оно увек постаје као „двоје супротно“ из једног „нижег“ кад се „надмаши“ итд.). Тиме М. проповеда једно учење које нико досад није на означени начин уопште проповедао, а с гледишта савременог педагошког сазнања такво проповедање претставља једну апсурдност која по својој неозбиљности не вреди да буде поменута, па је нико и не помиње. Ја нећу овде да пребацујем М. тежњу за оригиналношћу, макар и оваквом, ма да он мени редовно то пребацује, јер је он, изгледа, нешто научио о тези, анти тези и синтези, али није имао ни толико способности да то правилно разуме, још мање је пак у стању да тој методи да своју обраду.



Зашто се М. за потврду „свога“ тројства не позва ни на једног писца ни филозофа? Мисли ли он да други треба да тражи од кога је шта рђаво примио? Или можда мисли да је боље, ако и сад поступи као онда кад је покушао да Аристотелову „средњу меру“ на један немогућан начин протури као своју? Донекле има и право, јер људи имају преча посла него што би било испитивање порекла његових бескрајних и невероватних бесмислица. Покушајте на пр. само да доведете у сагласност његову „средњу меру“ с његовом „филозофијом живота кроз контрасте“ и са напред изложеним „трихотомним принципом“, па ћете и сами увидети сву бесциљност таквог подухвата.

Још нешто на овом месту. М. моју поделу ради техничког савлађивања градива идентификује с „поделом педагошког система“. За њега су такве ствари, с погледом на постављени смер, обичне. Ја сам на више места у књизи, а опширно у „Додатку“ говорио о томе да је обрада једног завршеног педагошког система још у току и навео, каткад до појединости, разне покушаје и погледе у том правцу. М. очигледно није то читао или је читао па прећутао, а мене овде напада што нисам био толико неувиђаван као он, па да уобразим да дајем један завршен систем. Нападање тога ради њему, разуме се, не смета да редовно и ружно напада моју — „пусту вољу“ за оригиналношћу. Он, међутим, тврди да постоје „опште утврђени логичко-методолошки (он увек додаје реч „логички“) принципи који важе за све науке, па и за педагогику“ и тиме наговештава скоро готово решење питања о завршеном педагошком систему. Узалудно је ту питати: који су ти принципи и ко их је „утврдио“? М. би поновио све оно чиме пуни стране својих књига: „средња мера“, „филозофија живота кроз контрасте“ а у исто време и помоћу „трихотомног принципа“, „диалектичко-логички односи“, „идеја водиља“, „двострано посматрање“ итд., итд. Фразе које ништа не кажу кад им се потражи смисао. Ко хоће, нека пође за њима, па ће видети да ће стићи само у — царство бесмислица; ко би пак хтео да сазна како педагогика стоји у помениutom погледу, може то да учини из прегледа разних праваца и погледа у „Додатку“ моје педагогике, а њих М., као што рекох, и не помиње из појмљивих разлога: не би ипак могао овако да пише.

Морао сам да уђем опширније у анализу „првог примера“, на основу кога М. изводи закључак о „површности, ненаучној и нефилозофској обради Младеновићеве педагогике“. Њега је Шпрангеров израз, изгледа, незгодно погодио, јер, као што се видело, М. усваја „старо ногаре“ на грубљи начин него што је оно ма кад схваћено. О савременом психолошком, филозофском и педагошком сазнању М. не зна ништа, али о томе доцније. Слично „светом тројству“ ја бих могао и сваку другу његову реченичку збрку да анализујем, разуме се,

с истим резултатом који се кратко може обележити овим речима: бесмислица, запетљана гомилом страних и наших речи, сложених на неки посебан, Милошевићев начин у ружне склопове, из којих се никакав смисао (још мање једно одређено гледиште, најмање пак „логичност“) не може да извуче. Приморан његовим написом, ја ћу се, на жалост, морати ипак још да враћам на тај посао у току овог одговора, а овде ћу само да истакнем још нека места која показују како је М. имао већ готов суд кад је почео да чита моју књигу, уколико ју је читао.

(Наставиће се)

Д-р Вој. Р. Младеновић

## УЧИТЕЉЕВА ПРАКСА

### КАКО ЋЕ УЧИТЕЉ ИСПИТАТИ ЗАВИЧАЈ

#### 20. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ДОМАЋА ИНДУСТРИЈА

Домаћа индустрија је важно помоћно средство за живот сеоског становништва. Ова се ради у дугој зимској доколици и несумњиво одражава стваралачке способности становништва. Ми ћемо је поделити у шест група:

I. Обрада минералних материја (добијање и обрада разних руда, на пр. бакра, олова, асфалта, фосфорита, глине, креча, алебастра, камена, цигље, грнчарије итд.).

II. Обрада дрвета (за ткачку производњу, катран, разне ствари од дрвета: качице, заструзи, ведре итд.; коларски, столарски, качарски и др. радови).

III. Обрада влакнастих биљака (ткање, плетење мрежа).

IV. Обрада метала (ковачки, пољопривредни итд. посао).

V. Обрада животињских материја (ваљање, предење и ткање вуне; обрада коже, обућари итд.).

За сваки одељак домаће индустрије природно се постављају следећа питања:

1. Кад је постао. Главно или помоћно његово значење у привреди.

2. Колико се лица бави којим одељком домаће индустрије и којега пола.

3. Колико се времена у години утроши на ту врсту рада.

4. Градиво и његова разноврсност која се утроши на разне делове предмета производње. Одакле се добијају сировине.

5. Оруђа, опрема и уопште сав инвентар производње.

6. Подробан опис самих процеса израде.

7. Историја домаће индустрије у датом месту, измене које је она претрпела по сећању становништва, усавршавање и промене после уједињења.

8. Извоз, пијаце извоза, цене продуката производње, средњи процент зараде занатлије и улога капитала у општем његовом газдинству.

9. Приче, веровање, легенде о пореклу појединих одељака домаће индустрије итд.

#### 21. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ЗАРАДА У ТУЋИНИ (ПЕЧАЛБА)

1. Какве врсте печалбарских занимања постоје у датом месту? Овде треба имати у виду домаће занате, на које одлазе печалбари сељаци (онда се грађа скупља по програму № 20). Али има и нарочитих печалбарских занимања, као: кочијаши, арџије, и др. занимање у оближњим фабрикама.

2. У које годишње доба иду печалбари и колико времена проведу на послу?

3. Какве су економске и етнографске последице због одласка печалбара у селу: утицај на благостање, на културу села, на станове, одевање итд.?

4. Како се одражава печалбарство на интелектуалном развићу сељака, на наравима, обичајима итд.?

5. Да ли је уједињење појачало или ослабило тежњу за печалбарством?

6. Како се село понаша према печалбарима, шта о њима прича, како их сусреће итд.

#### 22. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ТРГОВИНА

1. Постоји ли у датом насељу трговина или размена (трампа)?

2. Трговина месна и „спољна“.

3. Предмети продаје и куповине.

4. Постоји ли увозна трговина?

5. Одакле и којим путем су увезени предмети?

6. Платежа јединица (новац или њихови еквиваленти).

7. Пијаце и годишњи сајмови. Време и место њихово, по могућству подробнији опис (означити њихов рок, предмете трговине, опис трговаца, порекло и др.).

8. Баве ли се жене трговином?

9. Начини за меру, тежину и остало (види програм бр. 43).

10. Средње цене за све пољопривредне продукте у околини.

11. По причањима очевидаца навести интересантне појаве у области трговине за време рата и окупације (размена, шверцовање, скакање цена за исти продукт итд.).

12. Сујеверја у вези с трговином и начин како се погодба закључује (стисак руку, љубљење и др.).

### 23. НАЧИН ЖИВОТА И ЗАНИМАЊА: ВАРОШАНА

Није могуће изнети програм за скупљање података о животу и занимању варошана. Могу да се искористе програми 5, 7, 9, 10. О занимању варошана треба рећи следеће. Најбоље је изабрати и изучити 2—3 професије. У граду улазимо у област, тако рећи, вештачке културе а не етнографије. Зато у граду пре обраћати пажњу на ручне занате и то појединце, који продужују народну традицију.

1. Постоје ли и који, ручни занати или мале њихове радионице?
2. Шта и како израђују?
3. Опис радионице, алата за рад, начина производње (види програм бр. 20).
4. Имати у виду историске промене у раду датог заната, нарочито после ослобођења.

### 24. ПРЕВОЗНА СРЕДСТВА

1. Превозна средства у месту.
2. Како су начињена кола, санке, чамци и др. Материјал и начин грађена.
3. Како се кола прежу (опрема)? Чиме се премазују чамци?
4. Запрежне животиње: коњи, волови, биволи, мазге.
5. Како се прелази преко реке? Мостови, путеви итд.
6. Пренос терета помоћу људи, жена, домаћих животиња.
7. Кад су се појавила савршенија превозна средства?
8. Како су прихватили становници железницу, а како аутомобил?
9. Сујеверја о путовању, сусрету с људима и животињама, пресецању пута (зец) итд.

### 25. НАКЛОНОСТ И НАВИКЕ

1. Какве су особине у кретању тела (тромо, хитро, лако, савијиво итд.) за време рада, одмора, увесељавања итд.
2. Степен чистоће тела, одела, станова, деце итд. Купатила, купање: Употреба сапуна и чиме се замењује.  
Кад се брију, шишају. Има ли о томе других мишљења?
3. Однос према употреби хране (похлепност, умереност, гурманство, пијанство итд.).
4. Начин којим се изражава туга, веселост и друга осећања у људи, жене и деце, у младих и старих.
5. Како се указује поштовање (старијем, домаћину породице, мужу, рођацима, куму итд.).

6. Како се изражава потцењивање, потсмех, презирање, хумор, пошалице. Како то сам народ зове?

7. Како се изражава љубав, кокетерија, мржња, ласкање итд. Прекори, забране, жеље. Епитети за Бога, свеце, умрле, рођаке, духовна лица итд.

8. Какве су клетве и заклетве итд.

9. Степен развића по половима и узрастима. Општа карактеристика говора (сликовита, суха, пословна итд.).

10. Да ли су плашљиви или храбри? Шта сматрају за највећу увреду?

11. Церемоније при доласку гостију; како се понашају према просјацима, болесницима, слабим; према животињама?

12. Ступањ развића појединих душевних својстава (радозналост, испитивачке наклоности, проналазачке особине, ђутљивост, осветољубивост, мржња итд.; сукоби и туче с овим у вези; одлучност, упорност, истрајност, однос према новинама).

13. Појам о доликовању и недоликовању. Начини и навике које се држе за племените.

14. Ступањ схватљивости разних навика.

15. Ситне старе и нове навике (спавање после ручка, обување десне или леве ноге, положај тела за време лежања, седења, ручка; пијење после јела; пушење дувана итд.).

16. Народни називи за карактер, темпераменте и поједина својства, наклоности, осећање итд. (интересантно је саставити овај речник).

17. Пороци и преступи у датом месту у разна годишња доба и за разне узрасте: пијанство, лажљивост, лукавство, убиства, крађе, крађе коња итд.

18. Умни недостаци и уопште психичке аномалије (слабоумни, итд. по узрасту и полу). Списак народних назива за месне душевне болести.

19. Жели се да се испричају случајеви из живота самога народа, који служе као одговор на горња питања.

20. Да ли су се после ослобођења јавиле нове наклоности и навике (појачање иницијативе, друштвеног осећања, чилости итд.). На ово обратити посебну пажњу.

## 26. ДРУШТВЕНИ ОБИЧАЈИ И ОБРЕДИ

1. Обичаји и обреди календарског типа, везани с празницима, друштвеним радовима итд.

2. Храмовне славе.

3. Зимски празници (Божих (коледа), Нова година, св. Сава).

4. Пролећни празници (бела недеља, Васкрс и др.).

5. Летњи празници (Ивандан и др.).

6. Јесењи празници.

7. Државни празници (Краљев рођендан, Видовдан, Уједињење и други).

8. Гости и обреди у вези с гостима (сусрет, проводи и др.).

9. Друштвено весеље (веселице, забаве и др.), скупови момака, девојака, народне игре према годишњим временима и добу. Приче друштвене. Игре и њихови мотиви. Музика (инструменти, мелодије, свирачи). Певање (хорско, соло). Утакмице. Социјални обреди (скакање преко ватре, бацање венаца у воду итд.). Гатање, врачање и тумачење снова.

10. Обреди при грађењу кућа, при прелазу у нови стан; за време народних невоља (суше, пожара, епидемије итд.).

11. Обреди за време сетве, косидбе, жетве, куповања и продаје стоке итд.

12. Обичаји у вези са занимањима по годишњим временима.

13. Обичаји и обреди специфични за разне професије: коваче, лимаре, трговце, рабаџије, сараче и др.

14. Промене у обредима и нови утицаји после ослобођења.

## 27. ПОРОДИЧНИ ОБИЧАЈИ И ОБРЕДИ: БРАК

1. Облици брака у месту (венчање у храму, грађански брак итд.). Постоје ли трагови отмице девојака.

2. Свадбени обреди. Описати редом церемонију, песме, говор, музику, игре итд. Особито улогу родитеља младожење и невесте, кума. Разлике за свадбу сиромаша, удовица. Сујеверја, бајање, итд. око свадбе.

3. Кад се свадбе изводе (годишње доба); мишљења о срећним и несрећним месецима и данима за свадбе.

4. Мираз, прџија, у чему се даје и ко је даје.

5. Месни специјални термини и називи за обреде и њихове делове с објашњењем.

6. Однос мужа према жени (поштовање, презирање итд.); дужности жене према узрасту у разним друштвеним слојевима; положај жене у породици, однос према мужу, свекру, свекрви; тасту и ташти (пуници).

7. Издвајају ли се ожењени синови из породице у засебну кућу одмах после женидбе; да ли је тај обичај из давнине? Да ли је то било одавно кад се породица није делила?

8. Остаје ли син јединац код оца?

9. Да ли се шири или опада грађански брак?

10. Однос сељака према грађанском браку?

11. Шта је од старих обреда задржано у грађанском браку?



да нађе множитељ. Ако не може, скрене му се пажња да има само један број, којим кад се помножи 3 добија се производ чије јединице износе 8.

Слично се решава и овакав случај: . . .

$$\begin{array}{r} \times 7 \\ .792 \end{array}$$

Како се производ свршава са 2, јединице множеника могу бити само 6.  $6 \times 7 = 42$ . Да нађемо десетице множеника морамо од 9 одузети 4;  $9 - 4 = 5$ . Сад се питамо: који — број да помножимо са 7 па да производ има на крају 5? То је 5 јер  $5 \times 7 = 35$ ,  $35 + 4 = 39$ . Рачунајући на тај начин добијамо да је множеник 256, а производ 1 792.

Кад те случајеве добро увежбамо, можемо прећи на ове:

ове:	$\begin{array}{r} 419 \\ \times 2. \\ \hline \dots \\ \dots \\ \hline \dots 6 \end{array}$	$\begin{array}{r} 37 \\ \times . \\ \hline .1 \\ .4 \\ \hline . \end{array}$	$\begin{array}{r} 7\ 267 \\ \times 4.3 \\ \hline 21\ 801 \\ \dots \\ 2906\ 8 \\ \hline \dots 41 \end{array}$	$\begin{array}{r} \dots 7 \\ \times \dots \\ \hline \dots 6 \\ \dots 203 \\ \dots 37 \dots \\ \hline \dots \end{array}$
------	--	--	--	---

У првом вежбању видимо да је крајња цифра (јединице) 6. То може бити само кад су јединице множитеља 4. У другом вежбању на исти начин налазимо да су јединице множитеља 3, а десетице 2 (јер је само 2 пута  $7 = 14$ ). И тако даље.

Таква вежбања треба задавати деци што више, нарочито као домаћи задатак.

И дељење се може слично „зачинити“, али оно је мало теже за децу основне школе, па га зато и не износимо.

Станко Првановић

## РАЧУНСКА НАСТАВА У ПРВОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ИЗВОЂЕНА ПО ПРИНЦИПИМА РАДНЕ НАСТАВЕ

У једноме своме спису, који носи натпис: „Укупна настава“, проф. Цинекер каже, да битно обележје праве укупне наставе је саморадиност дечја у наставном раду. Дакле, не дете пасивно, које у школи мирно седи и прима готово знање, него дете активно, радино дете; не дете које се води него дете које покушава, које тражи — то је тип новог ђака.

У одређивању појма укупне наставе наглашено је, међу осталим, да избор грађе мора бити у најужој вези са животом, да та грађа мора бити саморадино обликована на начин, који одговара дечјем схватању и тиме да ученик мора бити наведен да упозна ток природнога и људ-



скога живота, да то мора навести ученика да тражи, упознаје и остварује животне вредности.

Пошто је, овако, делимично, постављен појам укупне наставе, остаје да се одреди и терен, на ком треба тражити и наћи остварење циља постављеног укупном наставом. Испитивањем је утврђено да се 6—7 годишње дете при доласку у школу налази у једноме стадијуму развитка који чини прелаз из досадашњег дечјег живота, у коме је дете било „право дете у детету“ ка стању које се означаје као почеци“ будућег одраслог“ у детету, а које се испољава у томе што дете показује вољу за учењем, што показује готовост да удовољава својим дужностима итд. Оваково стање упућује учитеља да у своме раду на развијању детета оба фактора: живот дечји и школу мора узети као јединствену подлогу за развитак детета. Једно и друго мора извирати из завичаја дечјег. Шта чини дечји завичај? Мислим да ће бити довољно јасно ово питање ако наведем речи Викторије Фенцл, учитељице у Бечу, која каже:

„Завичај детету, седмогодишњаку, је његова љубав према животињама и цвећу; његова преданост да подражава ономе што раде старији; његово расположење за весеље, гротескност, несташлук, шалу, његова склоност за приче и тајновитост; његова склоност да персонифицира све догађаје у којима стоји. Завичај су му људи његова дневнога саобраћаја: родитељи, браћа, сестре. Њему завичај значи гомила његових играчки које му стварају праве и истинске доживљаје. Завичај му је његов дневни живот са свима радостима и патњама у којима се његов живот одиграва, где он прима потстицаје за игру и рад“.

Из свега напред изложенога излази потреба, да се испита и утврди које се снаге налазе у овоме детету, на коме су степену развитка да би се могло методично настојати око унапређивања овога развитка. Неће бити задовољено доста циљу наставе, ако се узму као меродавне и достатне опште теоретске напомене о детету овога доба; не, овде учитељ мора да проучава свако дете понаособ, да утврди стање његова развитка онако, како деца седе једно до другог. Он мора да зна које се снаге налазе у детету. „Из дечје душе, кличе Фриц Фогт, треба сваки савремени васпитач да црпе своју педагошку знаност, јер на том извору извире мудрост у непомућеној бистрини и истини. Иако он продужи студирање овога извора неуморно, то ће бити његов најбољи путоказ. Душа младих створова, који нам се упућују у школу, то је цватућа башта, у којој хиљаде здравих снажних клица свом снагом клијају, расту, цвате и зру. Ми морамо имати поверење у ове снаге и у њихов развитак. Морамо веровати да ће се из ових клица пробудити живот, када томе дође време“.

Које су снаге у детету овога времена?

Нас, пре свега, занимају душевне снаге детета које је почело похађати школу. Те снаге не треба учитељ да упознаје из књига, он мора да их упознаје непосредним посматрањем дечје душе.

Код деце овога доба нарочито је јако развијен нагон за кретање. Из њега се развија нагон за активношћу, а овај нагон све више и више свесно обликује дечју игру и необично је жив код свакога нормалнога и здравога детета. Нагон за кретњу испољава се у једном нарочитом правцу: дете показује склоност да гради, да ствара, то јест, деца овог доба су синтетичари. Ово сазнање треба да има сваки наставник, јер без њега се не може доћи до успеха у рачунској настави.

Снаге дечјега духа развијају се онда кад дође њихово време и кад буду за то подесне прилике. Њихов развој врши се њиховом сопственом снагом. Према томе задатак наставе у овоме погледу није тако ни тежак. Она мора да створи прилику за развитак снага и друго ништа. Према томе наш задатак може се свести на питање: како ће се створити прилика за развитак снага које навиру из детета. За рачунску наставу у првом разреду то би се могло рећи: бројно зарађивање дечје околине.

#### Метода рачунске наставе

Кад је реч о методу по коме треба развијати дечју душу може се рећи: кључ за то лежи у самој дечјој души. Дечје снаге буде се у активности: у игри и у раду. Ваља, дакле, дати деци прилику да своје снаге развијају игром и радом. Кроз то ћемо створити прилику да на децу почне утицати доживљај, који ће учинити да утисци дубоко утичу на дечју душу и изазваће из дечје душе струјање снага. Доживљај је, како вели Фриц Фогт, кључ до залихе снаге. Он се брине за утисак, а рад који следи за њим, то је изражај. Он буди тињајуће снаге у детету, ослобођава нагон за активношћу, а рад своди овај нагон за активношћу у прави колосек. Тако наша школа постаје радна школа, наш разред постаје радна заједница. Место голог рецептивитета старе школе постаје продуктивност нове школе. То одговара природи седмогодишњака, који је продуктиван, који осећа живот само онда када му се да прилика да прича, да извештава, да моделује, да црта, да мимиком, пластиком приказује, када броји, када упоређује, када гради итд. Све те склоности не мора школа да развија од почетка. Дете је те склоности донело од куће собом у школу. Школа треба да их прихвати оберучке као драгоцену благо и да настави рад на њиховом даљем развијању и усавршавању. На тај ће се начин моћи да остварује проблем школе и живота, јер живот и школа треба да буду једно, а не како је у старој школи било, да се школа одваја од живота, да школа прекида нити са животом код новог школског полазника и на тај начин да чини јаз у дечјем животу, који ће се једва моћи икада

затрпати. У оваквом начину схватања задатка школе сви проблеми дечјег васпитања решавају се сами собом. Школа мора да поведе рачуна о још једној околности, а то је да деца овога доба показују интерес за промену занимања — рада. Дете када се игра неће стално, дуже време да се бави једном активношћу, дете тражи промену, оно жели трчећи да виче, цртајући да говори, говорећи да гестикулира, певајући да тактира, када нешто гради, хоће да броји итд. При свима овим радovima мора се водити рачуна да дете не ради увек оно што оно хоће да ради; настава га мора навести да ради управо оно што може да ради. Ако настава у рачуну жели да успе она не сме почети као предмет који се изводи по наставном програму цео час, јер ће тако постати ученицима досадна, замориће их и убити интерес за саму ствар. Она се мора ослањати на доживљај, мора зарађивати дечји миље. Ухо и уста, очи и руке, морају се међу собом натицати. Броји се све што се бројати може. Прилика за то има на стотине, ну, то још није рачунска настава, то је бројно зарађивање дечје околине. То је, у неку руку, као и цртање и обликовање принцип укупне наставе."

Наставна средства, која долазе овде у обзир, не могу се ограничити, као некада, на школску рачунаљку, писаљке, којима би учитељ сам руковао а ученици седели мирно, гледали учитељев рад и памтили. Данашња школа одбацује таква помоћна средства. Употребу руске рачунаљке свела је на најмању меру. Данас више није реч о помоћним средствима него о радном материјалу који сваки ученик има увек уза се. На тај начин омогућена је и метода „око — рука“, као несразмерно боља него „ухо — уста“, старе школе.

Уколико је радни материјал једноставнији утолико је бољи. У обзир долазе: прсти, штапићи, каменчићи, зрневље, изгореле шибице, кружићи од хартије итд. Најбоља средства праве ученици сами од: хартије, иловаче, пластелина итд. Нарочито су за препоруку кружићи од круте хартије у величини динара, а који морају да буду у две боје израђени ради намене, о којој ће се доцније говорити. Ове кружиће ученици могу радити и код куће, пошто су их почели радити у школи, а бојадисати их могу „бојицама“ или писаљком. Незгодна је ствар ако се такви кружићи готови дају деци, купљени у трговини, јер онда увек има тешкоћа кад деца кружиће изгубе, па им не могу наћи накнаду, што не може бити случај са кружићима које су направили сами. Разуме се само собом да ће доцније, при одмаклој настави у рачуну, доћи у обзир и друга наставна средства, као новац, метар и друго.

Сем овога раднога материјала долазе у обзир и друга средства, на пример цифре. Цифре не упознаје дете одмах тако да их учи и читати и писати. Довољно је да их као и слова научи најпре читати, а после, у другом полугодишту, да их пише. За упознавање цифара треба свако дете да има 12 малих папирића од дебеле хартије и на њима:

написане цифре од 0—12 са обе стране, да се дете не мучи и не дангуби око окретања папирића, јер се тако дуготрајном употребом поквари папирић. Сем овога материјала треба да има знакове: за сабирање (+), за одузимање(—), за множење (×) и за дељење (:). Исто тако и знак једнакости (=). Знаци за сабирање и одузимање могу бити на једноме папирићу, за множење и дељење опет на једноме папирићу; док знак једнакости има свој папирић. У школама, где одељење има више група, у неподељеним школама, ове знакове ће спремити ученици виших разреда за млађе своје другове. То ће помоћи да се школа претвори у праву радну заједницу.

#### Рачун у укупној настави и његово израстање из укупне наставе

Титјен и Клапенбах у својој књизи „Визуелно рачунање“ кажу: „Уколико учитељу више пође за руком да школски живот ученика новака у почетку школске године веже за живот из претшколскога доба, уколико више успе да тај живот доведе у склад са кућом, утолико ће дете радом несметано развијати своје снаге. Утолико ће бити више могуће на дете поставити захтеве који извиру из грађе, методе, појединачког, групног и разредног рада. Лагано се све више испољавају захтеви школе и дају школском животу умерену форму. Истом када се дете одомаћи у школи онда је дошао час да се с њиме почне бавити рачунска настава као посебан предмет. У првим недељама, па и месецима, не сме се рачунска настава обрађивати као посебан предмет. Она је, дакле, део укупне наставе, она служи томе да дете бројно схвати околинину своју, она је један принцип укупне наставе, која служи за то да се развију рачунске снаге у детету. Дете ће опет моћи да схвати бројно своју околинину ако броји, ако одбројава, ако избројава. „Све могуће прилике треба користити да се дете вежба у овим радњама“. Пример: деца су првих школских дана на излету — негде у парку. Играју се. Наједном једном од њих сине у главу да преброји колико је у некој групи стабала, другоме опет дође жеља да броји лишће по боји, трећем да види колико на једној грани има кестенова, четврти броји децу, пети зна колико деце стаје у ред кад се иде кући, шести тврди да би могло ићи по четворо у реду. Могу се бројати и птице које певају, голубови на крову, клупе, и тако редом све што се наиђе. Ако су деца играла неку игру, рецимо „рата“, броји се колико ће ученика бити на једној, а колико на другој страни. Други пут ученици су били на излету, па су пролазили поред железничке станице, То је за њих доживљај. Опет броје фијакере и аутомобиле који стоје пред станицом, броје коње, точкове, децу, жене, људе који долазе и одлазе, броје вагоне, точкове под вагонима и све што су тамо затекли и што се може бројати. Броје до 10, 15, 20, 50, како које дете може. Следећега дана правила су деца кола у школи. За то су им били по-

требни штапићи и точкићи. Сама деца кажу: „Треба нам два штапића“, „по четири кружића“. Тако се наводе деца да сасвим слободно схвате своју околину. Али такав рад, као што је наговештено још у почетку, мора да се замени радом који се полако одваја у засебан предмет, јер иначе не би се могло да сврши градиво предвиђено за овај разред. Често пута то долази као захтев саме деце, кад се спонтано код њих јави жеља „Хајде данас да рачунамо“! Тим спонтаним њиховим жељама треба излазити у сусрет колико се може. Такав рад не мора трајати цео сат, биће довољно пола, па и четврт часа у почетку, јер се дечје интересовање у овоме добу мења и настава мора о томе да води рачуна те да даје детету прилику да се бави и нечим другим. Али да би могла рачунска настава израсти из укупне наставе наставиће се посао на бројању и на бројном схватању дечје околине. За то ће опет деца само од себе дати потстицаја, када почне нека игра и стану се отимати око извесних улога у тој игри. Наједан пут ће се неко из групе јавити: „Бројаћемо да видимо на кога ће пасти ред“, и сад се ствар развија: „1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 и тако редом, докле има присутних ученика деца броје, показујући при томе прстима на ученике, који се броје. Кад се бројање сврши говори се у хору неки стих који одговара моменту:

„У десетој башти,  
много воћа расте,  
има:  
крушака,  
јабука.  
Напоље си  
ти!

или: Ондола,  
пондола,  
шишкала,  
бишкала,  
каларија,  
ругалија,  
подгор,  
горчин,  
чавчин,  
чаврк.

Добро је да ученици при показивању и изговарању речи ове изговарају на слоге тако да поједином слогу одговара по један ученик, јер ће то корисно послужити језичној настави.

Ванредно средство за бројање је дечја куглана. За то је деца доносе собом у школу као и све остале своје играчке, јер то све чини да прелаз из претшколскога слободнога живота у школски живот буде лак и неприсилан. Колико ли радости и весеља чини деци куглање у школском дворишту у две, три и више група, према томе колико је куглана, могло да се донесе у школу. Колико ли радости код деце кад успеју да оборе „лутке“. Са колико ли интереса броје те оборене лутке и оне које су остале. Деца се не могу заситити ове игре; за њих не вреди звук звона које оглашује да је откуцао час; она играју даље, играју за време одмора, наставила би и у другом часу, играју и по

четрнаест дана и увек је то игра на којој деца броје, игра где интерес за бројење никада не слаби. А ова игра је најбољи пример како се рачун као предмет одваја од укупне наставе.

У учионици броје се прозори, окна на прозорима, клупе, столице, чивилуци, дрва, куглице, писаљке, мастионице, слике на зидовима и др. Свако јутро броје се ученици сами међу собом, да се види, колико је дошло, колико их није дошло, колико има мушкараца, колико има девојчица. У овоме раду не сме се од рачуна одвајати цртање, моделовање, певање, завичајна стварна настава. Рачун увек мора полазити од дечјег доживљаја, мора утицати на развитак дечјих снага, мора да задовољи дечјим интересима, мора да рад руку ставља у своју службу.

Конрад Фалк препоручује да учитељ код овога првога бројања утврди стање развитка код својих ученика у рачунском погледу, да установи који су ученици изнад и испод просечности. Ови последњи могу: три ствари да обухвате једним погледом, да владају сигурно почетним бројним речима, да познају више и мање на количинама испод десет и то онда када су их поставили сами. Ова констатација је потребна да бих се могло наћи основа од које ће почети систематска настава, а уједно дељење разреда на групе ако то буде потребно.

При бројењу видеће се да многи ученици, може се рећи већина, располажу бројним речима, али да те речи немају садржаја. То учитеља не треба да буни, јер ће се садржај испунити честим бројањем које не треба да престане у току целе године. Исто тако не треба децу ограничавати да броје само до 20. Деци треба дозволити да броје према својој снази и до стотине, па и више, ако су за то способна.

Кинел види ова четири облика бројања: а) бројање уз промену места ствари која се броји, б) бројање додиривањем ствари које се броје, в) бројање показивањем ствари које се броје и г) бројање фиксирањем.

Броје се најпре предмети, затим симболи предмета, онда стварни симболи, графички симболи и напослетку претставе. При свима пословима на бројању морају сва деца бити активна. За то ће, кад један ученик броји, на пример кромпире, који су раније направљени од иловаче, и они бројати кружиће, који ће им служити место кромпира, преносити их и бројати гласно. Други пут, када један од ученика броји и показује чивилуке, онда ће и сви остали показивати прстом и на глас бројати.

Код бројања има један нарочити облик бројања, који Кинел назива приказивањем броја. Кад неко приказује број он онда мора за све време акције да држи на уму количину коју мора приказати. Ово приказивање бројева мора се вежбати, пошто ће доцније бити врло потребно, при сабирању и одузимању, оно се не може изводити при бројању ствари, али при бројању симбола могућа је многострана вежба.

### Сукцесивна и симултана аперцепција бројева

При свему досадашњем нашем раду на бројењу и схватању бројева радило се о сукцесивном схватању бројева, које је много слично почетничком читању, где дете чита слова, једно по једно, како се нижу једно за другим. То је такозвана сукцесивна аперцепција бројева. Она не може бити довољна основа за доцније рачунске радње. Потребно је да се од те сукцесивне аперцепције пређе на симултану аперцепцију, која се састоји у томе да дете схвати целу бројну количину. То је стање слично као кад човек, па и дете првога разреда, кад мало боље увежба читање, па једним погледом обухвати сва слова једне речи. За симултану аперцепцију код читања служе као средства словарица и штапићи од којих се праве слова, док код аперцепције бројева могу згодно послужити полудинари, или, ако се до њих не може доћи, онда новац који деца припреме од хартије. Даје се, на пример, свакоме детету десет комада полудинара или папирних комада који претстављају новац. Деца их броје: један полудинар, два полудинара, три полудинара, итд. Када их поново броје, онда не изговарају реч полудинар, него само дижу и броје: један, два, три, четири. . . . При поновном бројању не дижу их, него једноставно броје показујући прстом, па очима, не показујући прстом. То је пут од спољашње до унутрашње очигледности, пут од опажања до претставе, пут који даје солидну основу за даље рачунање. После овога бројања приступа се изградњи бројних слика. У том погледу нема јединствености. Многи употребљују Лајеве бројне слике, које се састоје из „ $2 \times 4$ ” системе, други опет Борнове, које се састоје из „ $2 \times 5$ ” система, трећи приказују бројеве на различите начине, док их има који сасвим одбацују бројне слике. Сматрајући да бројне слике могу корисно послужити настави у рачуну, ја ћу приказати начин, како др. Фриц Фогт, бивши учитељ у Халберштату, ватрени присталица радне школе и ученик Гаудигов, развија бројну слику броја два и четири.

Фогт полази од доживљаја. Ученици имају пред собом новац, као што смо рекли напред. Налазе се у времену раног пролећа, јер тамо школа почиње првога марта, дакле, у времену када су деци још сасвим свеже успомене на зимске дане. Наједнапут некоме од ученика дође идеја да прави Снешка Белића. Ту идеју прихватају и остали са радошћу и наједнапут почиње рад. Интересантно је, каже Фогт, да сва деца почињу рад од главе, коју, разуме се, праве од онога новца што је пред њима. То је истоветна појава која се опажа и при цртању. Добра ствар, јер постајање бројне слике мора да иде тако да се други комад новца мора ставити испод првога. Да није тако било би тешкоће, јер су деца до сада постављала предмете један поред другог, од лева на десно. Иза тога управља се настојање на то, да се два истовремено схвати, да се учини корак од сукцесивнога ка симултаном схва-

тању. У ту сврху црта се два 2 — слика — по неколико пута на школској табли и покушава да се два истовремено схвати. Затим се покрије један и да прилика деци да виде слику један. Затим се опет покаже слика два и наводе деца да и њу поновно схвате као целину. Коначно, нацрта се слика два као усправна црта да се и тако помогне деци да схвате два као целину. Сада се постављају две слике на зиду једна под другу. Тражи се од деце да гледају у средину између те две слике и да их истовремено виде. Иза тога ученици затворе очи и труде се да затвореним очима виде слику броја два. Ту се можемо уверити да већина ученика и при затвореним очима стварно и јасно виде слику броја два. То је могуће, јер међу седмогодишњацима има врло много деце, која се зову ајдетичари, а чија се способност састоји у томе да при затвореним очима у пуној јасности виде претставе. Ова способност, каже Фогт, губи се доласком пубертета, па је потребно да се до тога времена у што већој мери користи. Могуће је да се вежбом ојача и учини трајном својном. Ну, то је могуће постићи само код неких лица.

После овога вратимо се опет кружићима. Пустимо децу да их поставе преда се на клупу у облику Снешка Белића. Кружићи могу бити црвене боје. Упутимо децу да у њих гледају извесно време, отприлике десет секунди, па их тада упутимо да гледају на зид — бео зид и наједанпут ће се нека деца почети јављати да на зиду виде два зелена кружића. После њих јављаће се и друга деца, а често и таква која не виде ништа. То не смета, јер ће и та деца у том моменту имати у свести претставу броја два. Ако кажемо деци да окрену кружиће, па да их посматрају с друге стране која је плава и ако их након десет секунда упутимо да гледају у зид, рећи ће нам да виде жуте кружиће. У оба случаја ради се о комплементарним бојама, о којима учи физика.

Фриц Фогт сматра да посао на зарађивању бројне слике није још завршен, он, после изазивања слика комплементарним бојама, сматра да је дечија фантазија толико узбуђена, да и поједини ученик с овом бројном, сада стеченом сликом може да веже неку своју индивидуалну претставу, па пита: „Шта мислиш ти, кад тако гледаш та два своја кружића“? „Мислим на точкове свога рола“! — „Мислим на слику коју сам видео на зиду“, „Мислим на дугмета на капуту мога брата“.

Долази на ред број 3, 4. Трећи комад новца мора се поставити горе десно. „Да направимо жену Снешку Белићу“! „Она ће бити исто толико велика колико и он“! Глава мора да стоји у истој висини. Сада долази тело. Оно је испод главе. Постављамо четврти кружић испод трећег. Симултано схватање броја четири врши се пре симултаног схватања броја три, јер је памћење бројне слике броја четири лакше него броја три. Са четири чине се исти покушаји као и са два. Опет долазе до свога права индивидуалне претставе броја четири, а овде фантазија има још веће поље рада. Ту један ученик види четири точка



свога аутомобила, други четири точка неке своје играчке, трећи коња са четири ноге, четврти кола са четири точка итд. Нека деца видеће трамвај са четири точка, нека опет четири крила ветрењаче, а нека сто са четири ноге. Свако дете имаће по неку представу с којом ће везати претставу о горњој слици.

Сад још о слици броја три. До сада је та слика била само Снешко Белић и глава његове жене поред њега. Сада може да се слика броја три неком детету учини као троугао, којим ради његов старији брат, гимназијалац. Другој детету опет учиниће се слика броја три као вешала, која је он гледао у некој својој књизи бајки.

Овде је место да се изведу вежбе ради утврђивања до сада обрађенога градива. Зато ће се рећи деци да своје кружиће поређају у једном низу с лева на десно, па се онда једном каже деци: „Правите Снешка Белића; правите два Снешка Белића!“ „Поставите кружиће у један ред, направите три!“ итд.

Десиће се да ће неки од ученика доћи до открића да он може 4 да направи прстом у ваздуху. Кад он то изведе треба му дати прилику да то као „учитељ“ тражи од својих другова да и они исто изведу. При овоме послу наићи ће се на децу која овај посао изводе с великом радошћу. То су моторички типови. Извесно је да ће се наћи деце — обдарених цртача — који ће се јавити: „Ја бих знао нацртати 4 на табли!“, што ће изазвати јављање и код остале деце: „И ја!“ „И ја!“ За час па ће деца почети да потежу вежбанке и писаљке и рад ће пуном паром кренути напред. То неће бити само кружићи. То ће бити четири точка под колима, аутомобилом, четири ноге од стола, итд. Дечја активност ићи ће и даље. Међу децом јавиће се и таква који ће позвати другове да се и они постављају као бројне слике. „Мара, Иванка, Мира и Стојанка, поставите се као четири!“ „Петар, Јован као 2!“ „Нада, Милош и Марко као 3!“ Може и цео разред да образује само тројке, четворке, двојке, и то на команду некога друга. Деца су овде ванредно активна и много веселости чине им пометње неке деце, када се не могу снаћи, да су у једној групи сувишна, да стоје у мањој групи него што је наређено, а особито, ако неко дете остане само и у забуну је да је добро поступило. Ове вежбе изводе се и на дворишту на часу гимнастике а изводе их ученици и у слободно време кад се играју.

#### Рачунање са 1

Сав досад изложени материјал смерао је на то да децу научи бројати, у дечје бројање да унесе садржај, да развије код деце што тешњу везу између речи и претставе броја до 4 и тако да се створи основа за прво рачунање. То рачунање састојаће се у додавању броја 1. Одузимање остаје за доцније. На поприште ступају поново кружићи, који су сада трешње, шљиве, јабуке, чоколаде, писаљке, креде итд.

„Метните две трешње у тањир!“ „Додајте још 1!“ „Колико је свега трешања у тањиру?“ Ваља пазити да деца овај кружић, „трешњу“ додају увек с десне стране. „Постави три чоколаде на тањир!“ „Додај још 1!“ „Колико их је сада?“ — Код ових радњи треба да се поведе рачуна о дечјој жељи да буду саморадна. Зато ће се вођење овога посла пренети од учитеља на једнога ђака, а учитељ — велики друг њихов — сешће у клупу заједно са својим малим друговима, обично на место онога ђака, који га је заменио па ће и он радити исто као и његови мали другови: постављаће кружиће, додавати их и јављати се, да каже колико је свега, устајаће и говорити гласно, да га чују сви његови мали другови. Тако ће охрабрити и најплашљивијега и створити од њега вољна сарадника.

Иза овога доћи ће на ред игра „продавања и куповања“. У ту сврху ученици су већ раније умесили од иловаче шљиве, јабуке, крушке, чоколаду, перече итд. Испред клупа поставиће се сто или клупа, покрити хартијом, на њу ће се наместити гомилице шљива, јабука и сл., све по један динар. Сви би хтели да буду пиљари или трговци. За час се направи неред. Наједан пут неко викну: „Да бројимо!“ и одмах се успостави мир и приступи бројању. Ученици стадоше изван клупа, око клупа, тако да се сви могу видети и бројање поче. Броји се показивањем, или, ако деца још нису сасвим увежбала ову тежу форму бројева, броји једно од способније деце идући и показујући од једнога до другога а остала деца раде то исто са својих места показујући руком. Кад се изброје сви ученици, онда се наставља: „У десетој башти, много воћа расте. . . . .“. Тако се нађе без свађе онај који ће бити „трговац“. Деца су још у претшколско време научила на овај начин игре, упражњавали га и у досадањем току школовања, па им то не чини никаквих тешкоћа, већ радост. Али ако случајно не могу бројати у оном обиму колики је њихов број, онда се може сваки пут узети по један ред ђака како седе у клупама. Уколико се напредује у бројању утолико ће се и обим бројања ширити.

Дућан је отворен. „Трговац“ је одредио једнога друга који ће пазити на ред. И „трговање“ почиње. Прилазе деца — купци — по реду како одреди редар, а он одређује обично из оне групе ученика којој и он сам припада. Ако ко не слуша редара, томе се не допушта да пазари. Упућује се на место. Прилази Влада па каже: „За динар шљива!“ Редар га упозорава, да није захтелео „трговцу“ „Добар дан“ и да није рекао „молим“. За то га шаље на крај реда. Долази друго дете. „Молим за динар шљива!“ Добије. „Молим за динар чоколаде!“ Дајему се и то. Сада се одређује колико то стоји. Дете полаже на сто пред „трговца“ новац, како је то уобичајено с лева на десно. Лепо се захвали „трговцу“, поздрави га и одлази. На његово место долази други, за овим трећи, и тако редом. Пазари се у обиму броја четири.

Међутим ни остали ученици нису пасивни. И они плаћају. Исто као и онај који купује. Полажу пред собом новац и одређују увек колико треба да се плати.

#### Рачунање са 2 и 4

Сваком рачунању са четири мора претходити вежба растављања броја четири. Данас нам је 4, пошто смо га опет направили од кружића, неки колач, рецимо торта, на којој су четири бадема. Торту треба разрезати према бадемима. Сваки ученик намешта преда се четири кружића и вади штапић, који ће му служити место ножа и којим ће он пресећи своју тарту. „Ја сам своју расекао по средини.“ „Ја исто!“ „И ја!“ И сада стоји торта расечена тако да су два бадема на левој, а два на десној страни ножа. Сви се јављају да је код свих њих тако исто“. Увек је тако кад се расече по средини“, каже Стојан. „То ћемо запамтити“. Јавља се један од ученика који четири кружића може другачије да растави — по боји — и намешта 2 плава и два црвена кружића. То раде и остали. Између ученика јављају се нови, који знају 4 кружића расећи тако да на левој страни буду 3 а на десној 1.

На растављање броја 4 може се одмах везати дељење броја 4, јер је потребно да ученици што пре уоче бројне односе, а то је могуће ако се ученици уведу у четири основне рачунске радње и то самом дечјом саморадиношћу у најширем смислу те речи. Није реч о томе да ученик упозна онај низ  $1 \times 1$  и  $1 : 1$ , него о томе да ученик сопственим радом стекне јасне појмове о множењу и дељењу.

Пример: Нада слави рођендан. Има госте: Стеву, Раду, Анку. Изнесе им колаче. Треба да се постави сто. На сто се међу колачи. Позади стола је канабе (сто је цртанка, канапе је кутија за пера, колачи су кружићи). На канабету седе гости, то су мале фигурице, које су деца сама направила од пластилина. Сад се деле колачи. Свако дете добија по један комад. Деца су овде потпуно активна, јер свако дете фактично дели четири кружића на четворо „деце“, коју су они формовали од пластилина.

Други пример: Мара је позвала своју другарицу Станку у госте. Дакле, њих две, а има четири колача. Рад тече у истом облику као и у ранијем примеру. Опет се часно деле колачи, али сада на два дела. Дели се по један док тече и утврђује, да кад се четири колача поделе на два дела да свако може добити по два комада.

Примери за вежбање: Рада и њезина мама доручкују каву. Пред њима је тацна са четири коцке шећера. Колико ће моћи појести свака од њих. Марко једе са своја три друга јабуке. Мати им је дала 4 комада итд.

На свима овим примерима могуће је извести и почетке множења. Рада поставља сто за четири особе. (То исто раде ученици са стварима прикладним за то). Поставља на сто тањире. По један комад. Колико ће пута метнути по један тањир, колико пута по један колач, колико пута по један нож, виљушку. То исто и за множење броја два.

МИЛЕТА РУЖИЋ

(Свршите се у идућем броју)

## ПОСЕЈА ДЕДА РЕПУ

ИСИДОР БАКАЛИЋ

Музички нотни запис са српским текстом. Нотна слика садржи три система по две линије. Текст песме је: По-се-ја де-да ре-пу тра-ла-ла-па-па. Изу-ра-сла-је ре-па. Ве-ли-ка по-ле-ма ста-де де-да ре-пу из зем-ље да чу-па по-ре-па ве-ли-ка по-ле-ма ста-де де-да ре-пу да чу-па. Ву-ци по-те-р-ни ој, а-ли ре-пу ис-чу-пат не мо-не ој. ој - по-те-р-ни ре-пу а-ли не.

## УЧИТЕЉЕВА БИБЛИОГРАФИЈА

### 1) ПСИХОЛОГИЈА, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОСОФИЈА

Д-р СЛОБОДАН ПОПОВИЋ И САРАДНИЦИ: ДРУГАРСТВО КОД СЕОСКЕ МЛАДЕЖИ. Прештампано из часописа „Учитель“. Стр. 88 Београд.

Овом књигом наставља г. Поповић са својим сарадницима испитивање нашега села. Књига садржи једанаест чланака, рачунајући ту и увод и закључке које г. Поповић изводи из материјала што су га изложили његови сарадници. Циљ овога проучавања је да се покаже како се ствара и какве су форме код дечака и младића на селу, који су мотиви удруживања и какве су форме тога другарства; затим, ко се удружује и како се понашају другови, како се односи сеоска младеж према разним установама. Испитивања су вршена махом у области Јужне, а нешто мало и Западне Мораве. Најмлађи испитаници су од 9, а најстарији од 24 године. Укупно је испитивано 615 деце и младића и то до 13 године 374, а преко тога 241. Овим испитивањима бачена је светлост на једну страну психе младих у нашем селу, на особину, природу и смисао удруживања и другарства.

На стварање другарства утичу начин и прилике живота појединца, куће и села, социјална и економска структура, као и менталне снаге и способности њихове. Махом се удружују они који имају што слично, али има и извесних отступања од овога, закључују писци. Дубље другарство постаје код зрелијих, а обично дружење више код млађих. Другарство код млађих је више засновано на каквој добити, користи и сл. а мање на потребама духовнога живота, док је код старијих обратно. Није редак случај да се удруживање врши и у циљу напада и одбране, крађе и уништења туђе имовине.

Интересантно је да међу испитаницима и сарадници и г. Поповић нису нашли један тип младића и деце у селу, који другарство и пријатељство склапају с другима из чисте радозналости, из тежње да сазнају нешто из живота и природе, да виде и чују како живе други, како се понашају, шта раде, где се крећу и томе слично. Овај тип деце и младића често се дружи и с одраслијима из истих тежњи и побуда. Он није баш сасвим редак у селу. Ако се настави посматрање овог типа сеоске младежи и даље кроз живот, приметитиће се да има развијен интерес за разноврсне ствари и појаве из живота.

На склапање пријатељства врло много утичу и учитељ и школа уопште, као и целокупан ритам живота и дух времена који владају у селу. Није редак случај да се другарство, зачето у школи толико учврсти да траје и кроз живот ван школе. Колективни рад познат је на нашем селу, а и г. Поповић закључује: „колективна делатност је ознака одраслих на селу“. Он колективни рад приписује само одраслима. Али, нама се чини да је он ознака и деце и младића сеоских. На страну разноврсне игре што се на селу изводе. Ако се посматрају само пастири на пр. с јесени, када чувају своју стоку, они направе читаву једну малу животну заједницу и изврше поделу рада. Једни мотре на стоку, други прибирају намирнице по пољу, трећи скупљају материјал за гориво, четврти справљају ручак, пети уређују пространу колебу и томе слично. Све се тако лепо изводи и тече у савршеној хармонији да је милина посматрати. Покаткад деца и младићи те заједнице једва чекају да прође ноћ и да се понова сви састану и наставе заједнички рад и живот. Тако исто имамо разлога да верујемо, да се и сеоски младићи баве тешким проблемима, насупрот схватању г. Поповића да „сеоског младића не муче тешки проблеми“. Само ови су проблеми своје врсте. Они их само на други начин изражавају. Треба баш данас, у време социјалних превирања заћи мало присније у душу сеоске младежи и посматрати је у разним приликама. Тада би се видело како и сеоске младиће притискује нешто. Њихову душу окупира нека неизвесност. Хтели би да многе своје, а можда и животне проблеме реше. Кроз њихово изживљавање покаткад провлачи се извесна сета. Али, они нису вични да све то изразе, да свему томе даду једну конкретну форму, није им ни јасно одакле и зашто то долази и тако бива. Само, нису још сасвим искристалисани. Нешто их мучи, тишти. Шта је то? Вредно би било испитати какве отиске на психу сеоске младежи остављају разна социјална таласања и померања. Тад би се видело да постоје и тешки проблеми у души сеоских младића, који непрестано тињају и чекају на своје решење. Књига „Другарство код сеоске младежи“ је користан и значајан прилог научном испитивању психе нашега села. Са својим експерименталним подацима корисно ће да послужи за изградњу психологије сеоске младежи. Значај, вредност књиге расте утолико више уколико се зна да се код нас психолошким проучавањем села ретко ко бави. Овом књигом је озбиљно постављен проблем другарства младих у нашем селу. Радови свих писаца књиге интересантни су и за психолога, социолога и педагога.

D-r JURE TURIĆ: RAZVITAK ČOVJEŠTVA. Izdanje knjižnice za seljake i seljačke zimske škole. St. 132. Zagreb 1937.

Познати и уважени наш педагог г. д-р Ј. Турић одавна се бави теоријски и практично питањем васпитања сељака. И ова књига је томе питању намењена. У њој писац излаже своја схватања о развоју „човјештва“ (човечности). Ово питање разматра с гледишта психологије свесних појава и њиховога постанка и значаја. Сем тога, у књизи је дат и план једне нове школе за село, која би му највише одговарала и користила.

Свесне душевне снаге и способности нису систематски, строго научно излагане. Писац сам вели, да читаоци у књизи не траже научну психологију или „уџбеник за психологију“. Али ипак, ту је дата психологија чула, па, онда чиста и примењена психологија. Има у књизи и социјалне психологије, етике и учења из религије. Из свих ових дисциплина писац је изабрао оно што мисли да омогућава развијање „човјештва“ у човеку, а нарочито човеку села. Поред свега овога у књизи се говори и о полном нагону и браку, о истини и неистини, о паметноме и лакоумноме човеку, човеку страдања, рада и уживања, о наукама и њиховој подели. Књигу употпуњава градиво о појавама које су врло честе код недовољно културно развијених народа, као празноверје, предрасуде, фанатизми и др. Све је то изложено концизно, делом фракментарно, а делом дајући и дуже и опширније тумачење о појединим питањима из области душевнога живота и стварања.

Књига је мање рађена за ђаке, а више или готово све за наставнике. У њој нису у свој дубини и ширини захваћени проблеми психологије, етике и др. наука. Има ту и застарелих учења психологије. И г. Турић усваја схватање старе психологије, која из претстава изводи све више душевне функције, која не разликује и не двоји мишљење и претстављање. Међутим, новија психологија учи да мишљење и претстављање није исто, да је претстављање једно, а мишљење друго. Мишљење се не заснива на претстави, и претстава није основа његова. Напротив, мишљење је специјална душевна функција (Фр. Брентано. К. Штумф, Е. Хусерл, А. Месер, О. Килпе и др.). При популаризирању науке мора се пазити да се не окрње њене истине. Учити на пр. да ће деца да наследе од родитеља особине за истрајан и јак духовни рад, ако их родитељи имају, не изгледа довољно убедљиво а још мање научно и за оне који се не баве науком. Па данас је опште познато, да се особине родитеља могу наследити, али не морају. Има у књизи и мало наивних разлога којим писац хоће да оповргне извесне празноверице о природи и животу. Пример: празноверица о постајању града — да град не праве никаква бића, а још мање свештеник доказ је тај што „још није било свећеника“, вели писац, „који је показао да може тучу (град) направити“. Да су додирнути резултати савремене психологије о природи несвеснога душевнога живота, онда би и разне празноверице могле лако да се разумеју. А ово је баш нарочито потребно када је реч о нашем сељаку.

Писац је изложио и план нове школе за сељака. Школовање у њој почињало би са 7 и трајало би до 18 године. На тај начин наш сељак би се школовао 12 г. Школовање се дели на три групе. Свака група иде по 4 године. У прву групу долазе деца од 7—10, у другу од 11—14, а у трећу од 15—18 г. С првом групом ради се 100 радних дана и то претежно у данима од 1/IV до 1/X у години с по 4 часа дневно; с другом и трећом ради се по 60 радних дана и то од 1/X до 1/IV са по 5 часова на дан. Уџбеника нема, већ постоје књиге за рад ученика, разне збирке, енциклопедије, разноврсни једноставни апарати, филмови и сл. Учење не постоји, већ ученици имају да стекну образовање посматрањима, објашњењима, вежбањима. Испит зрелости се не полаже по завршетку школе већ две године после тога, пошто се ученик још више сам извежба у примени научнога. На испиту кандидат са села треба да покаже да уме рационално да рукује

својим имањем, да познаје „човјештво“ и услове његовога развића, да покаже да је социјално образован, да познаје и примењује хигијену, науку о наслеђу, форме државнога уређења и др. Само овакав сељак, вели писац, може бити биран за општинског часника, народног посланика и сл. Разуме се, ово разлагање о избору не може да прихвати ниједан демократски васпитан социјани и научни радник. Сељаку се не сме ни по коју цену одузети индивидуална, социјална и политичка слобода. Школа треба да створи сељака који ће моћи да води самостално своју економију, да унапређује породицу, друштво и државу, и да буде социјалан. А то ће моћи сељак који има своју слободу, коме су приступачне благодети културе и који ужива сва права као и други грађани. Завести једнакост сталежа и грађана и омогућити сељаку да стиче културу, као други што је стичу, јесте услов за напредовање целог народа.

Књига је писана с великим познавањем ствари и с необичном љубави за сељака. Потребно је једном озбиљно говорити и радити за наше село. Оно је запостављено и заостало. О њему се много прича, али мало се што ради да му се помогне. Не постоји једна систематски организована акција нити институција, која би сељака отргла из његове патријархалности и упутила у цивилизацију данашњице. Међутим, агрикултурни народи могу да опстану само ако културно подижу своје село. Зато се данас по свима напредним државама интензивно култивше село. Подиже се његов подмладак, образују се старији. Данас се мора оспособити сељак за laku и брзу преоријентацију целокупнога свога рада, своје економије, свога живота. Културне државе имају безброј институција високога ранга за васпитање и професионално образовање, и оних који су изашли из школе, као и оних који нису могли да стекну високо школско образовање. Малена Данска има таквих виших школа за народ 84. Од сељака могу данас да иду у школу само економски јачи. Сељак може бити колико год хоће даровит, ако се не може школовати, нико га неће помоћи. А колико има само даровитих људи у нашим селима који се не могу бавити озбиљним духовним радом и стварањем? Док се у Белгији по општинама оснивају фондови за школовање даровите сиромашне деце, док је бечка општина пре извесног времена само за једну годину дана поделила 800 стипендија сиромашним даровитим ученицима, дотле се код нас то још и не помишља. Просветна једнакост не постоји код нас кад је у питању село. А васпитање је један доживотан процес. Васпитан може бити само онај ко се целога живота васпитава. Наш сељак се делимично васпитава, у школу иде само 4 године.

Г. Турић изнео нам је у својој књизи само елементе и оквир за стварање „човјештва“, и најопштију скицу за будућу сељачку школу. Мимо ње не треба да прође ниједан просветни радник. Књига је плод вишегодишњег студирања и експериментисања. Намењена је за рад у II и III периоди школовања. Али, када је у питању стварање човечности, треба да се почне што више из рана. Зато би се морала створити и за најмлађе слична књига. Не мора се сваки сложити с излагањима у овој књизи, али се она може узети као основица за израду једне потпуније и заокруженије књиге о стварању „човјештва“ и код нашега сељака, који га ипак и данас има врло много у себи, на чему му могу завидети и они с већим образовањем него што је његово. Књизи је потребна допуна. Но, ипак, она је озбиљан потез за решење питања о културном подизању нашега села.

Р. Гаћић

Josip Demarin: MARIJA JAMBRIŠAKOVA — ŽIVOT I RAD. Preštampano iz „Napretka“ god. 78, br. 3—4 i 5, Zagreb 1937, str. 27, cena ?

У овој брошури успело је њеном аутору, уреднику „Напретка“ проф. Ј. Демарину, да нам пластички и верно опише живот и рад ове заиста ретке жене и учитељице, која је прва код нас устала на обрану женских права, тражећи једна-

коправност учитељица и учитеља и наглашавајући потребу високошколског образовања жене. Јамбришакова беше наша прва учитељица са вишом спремом, јер је у времену од 1871—1874 апсолвирала гласовити за онда Dittesov „Pedagogij“ у Бечу на позив самог Dittesa а као прва жена уопште. Проф. Демарин подаје нам кратку биографију Јамбришакове, приказује њен педагошко-књижевни рад због кога је била изабрана за правог, а доцније и почасног члана Хрв. педагошко-књижевног збора, њен остали књижевни и публицистички рад, сарадњу са Иваном Филиповићем у учитељској организацији и учитељским установама, њен рад на хуманом пољу и у женском покрету, а на крају личи њу као учитељицу и васпитачицу небројених женских генерација. Расправа проф. Демарина леп је прилог за историју нашег школства и културе уопште.

Ф. Маслић (Праг)

## 2) СТРАНА КЊИЖЕВНОСТ

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN TCHÉCOSLOVAQUIE (Osnovna nastava u Česlovačkoj. Prag 1937, str. 24, cena ?

Приликом овогодишњег Интернационалног педагошког конгреса у Паризу, на којем је Чехословачка и иначе била много боље заступљена него на пр. ми, издао је Савез чсл. учитељства ову француску брошурицу. Брошура има пре свега значај пропагандни и оријентацијски тј. има да странцу пружи кратак преглед о садањем стању основне наставе у ЧСР. После уводног разматрања о чехословачкој педагошкој мисли приказана је укратко организација чсл. школства свију ступњева, од основне школе до универзитета. Засебна глава посвећена је проблему учитељског образовања, а засебна школској реформи. У закључној капитоли „Цифре говоре“ дат је статистички преглед развоја чсл. основног школства од Ослобођења (1918 год.) па на овамо. На крају је преглед енглеске, француске, немачке и шпанске литературе о чсл. школству. Једном речју: добар пример како треба искористити приредбе интернационалног карактера за пропаганду своје сопствене земље, али да одмах додамо: за пропаганду истиниту и поштenu (што није увек случај, о чему нам довољно доказа пружа прошлост, даља и ближа, и садашњица).

Jan Mauer: PRUVODCE K PŘIPRAVĚ NA ZKOUŠKU UČITELSKÉ ZPŮSOBILOSTI PROŠKOLY OBECNÉ (Savetnik za pripremanje za učiteljski praktički ispit za osnovne škole). Prag 1937. Izdanje „Dědictví Komenskeho“, knjiga br. 378, str. 22, cena Kč 4,50.

Готово општа мана свију наших средњих и стручних (па, дакле, и учитељских) школа јесте, што своје ученике у довољној мери не упућују у то како ваља студирати, не дају им практична упутства о тзв. „техници душевног рада“, већ настоје само да ђак савлада прописано градиво. Последица тога је да апсолвенти једних и других школа доцније у животу не знају како треба да студирају, било то на универзитету и другим високим школама, било кад се спремају за неки испит у својој струци. Обично се лута, нерационално се троши време и напор итд. Многи универзитети зато издају штампана упутства за почетнике о високошколском студију или за њих приређују нарочите курсеве, а с друге стране ниче читава литература у виду тзв. „саветника“, „упутстава“, „приручника“, или како се све већ не зову, за поједине испите. Ствар у основи добра. Само што поједини аутори у том свом настојању помоћи кандидату који је пред испитом иду сувише далеко, па ти њихови „саветници“ личе на неку збирку свих могућих рецепата, почев од тога како се пишу пријаве за испит и где се лепи таксена марка, па све тамо до тога како се саставља молба, рецимо за сталност (кад је реч о учитељском



практичном испиту). Вероватно из комерцијалних разлога (јер такве се књиге махом добро пласирају, ма да су често несразмерно скупе обзиром на њихову малу или никакву унутрашњу вредност) аутори тамо умећу спискове „питања која се обично дају на испиту“, „теме које се дају за писмени рад“ и сл. Добија се утисак као да је довољно проучити тај „саветник“ и ићи на испит.

Мауеров „Саветник“ је сасвим друге природе. Он је стварно саветник младом чехословачком учитељу који се спрема за практични испит шта да студира из области педагошких дисциплина и како. Аутор полази од сасвим правилне претпоставке да кандидату није довољно пружити само списак литературе, па „нека си сваки изабере оно што је за њега“. Јер, вели, „онај ко зна шта му треба, тај не треба никакав списак, а онога ко то не зна, довешће такав списак у још већу неприлику“. Према Мауеровом мишљењу потребно је младом учитељу рећи шта му је неопходно као основ, а чиме опет да допуни и продуби основна сазнања.

Пошто је изложио укратко шта се тражи од кандидата на практичном учитељском испиту из педагошке области, аутор износи списак књига из опште педагогике, дидактике, историје педагогике, школског законодавства, па онда приручнике за школску праксу прво општег карактера, а онда књиге за методику појединих предмета. Проредом су штампане књиге са којима треба почети по савету аутора. Али пошто сви кандидати нису у једнакој мери ни способни за студиј, а нити службују као приправници у једнако повољним околностима, то је Мауер поделио све књиге на три групе, према захтевима које њихов студиј ставља на читаоца. Одмах иза тога преглед појединих поглавља, партија и параграфа из већих дела (да се не би морала читати цела), који долазе у обзир за наведену сврху тј. за спремање на испит. Иза тога даје нацрт према коме би се сваки учитељ требао да постепено изгради своју властиту библиотеку, онда нарочито дагоцена упутства из „технике душевног рада“ и на крају кратки избор дела на страним језицима. Неоспорно да вредност тог малог приручника у знатној мери увећава то, што аутор одлично познаје чехословачку педагошку литературу, јер је од оснивања Педагошке библиотеке Коменског у Прагу управљао њоме све до своје недавне смрти. Практичну вредност књижице даје јој њена ниска оцена, чиме је приступачна најширим круговима интересената.

Али Мауерово делце има вредност и за странца који жели да се упозна са чехословачком педагошком продукцијом. Тамо ће наћи поузданог проводића и неће морати без потребе да лута или да се препусти случају тј. да чита „шта му под руку пане“. Препоручујемо!

Ф. Маслић (Праг)

### 3) КЊИГЕ ЗА НАРОД СЕЉАЧКИ БУКВАР ЛИСТ ЗА СЕЉАКА И СЕЉАЧКИ ДОМ

Сматрамо за дужност да проговоримо неколико речи о овоме, ваљда, најпопуларнијем листу за наше село и сељака. Пре него што о њему проговоримо, морамо нешто рећи и о селу нашем.

Наше је село извор наше народне снаге. Оно је срж наше земље, која је изразито, и, поготову, сељачка. Наше село претставља и понајздравији елеменат у нашој држави. Село је наше одувек чувар и носилац наше државне мисли. Оно је развијало и изграђивало нашу државу до најновијег времена. Сви, који су доживели минуле страшне ратове, добро знају: шта је све, у томе погледу, наш сељак чинио и постигао.

Данас, као и за доцнију, ближу и даљу, будућност нашег сељака, морамо замишљати и желети много јаче и просвећеније село, као и у свему културније. У нас се мора стварати ново село и ново сељаштво, много боље и идеалније, него што је оно данас. Мора се радити: да се наш сељак подигне, просвети и оспособи

за борбу: за лакши, бољи и лепши живот, и, укратко речено: за његов морални, материјални и културни препорођај.

Мора се радити на стварању новог и бољег села, са што бољим и лепшим: њивама и пашњацима, воћњацима и виноградима, као и корисним повртарским градинама, са уређеним лепим шумама, лукама и дубравама, и, — чији ће видици дати новог полета и нове снаге, као и истрајне воље за што бољи и најбољи живот у нашем добром и лепом, али, готово, заборављеноме селу.

Мора се радити на стварању новог села у коме ће многи сељачки радови бити моторизовани, и, у коме ће се чути радосни хук мотора и трактора. Морају се стварати нова села у којима ће се, у слободним часовима, у лепим, здравим народним домовима слушати: радиоапарати, читати разне корисне књиге и листови, у којима ће се, празником и за време дугих зимских вечери, држати корисна предавања за народ и разговарати се о свима корисним питањима и проблемима за напредак села и сељака. — Мора се радити, дакле, на спреми и способности нашег сељака, и, не треба никада заборавити: да наша земља, и данас и свагда, почива на нашем селу и сељаку и, да они хране и цара и мрава....

Само љубав према селу и сељаку права је и најкориснија идеја водиља у животу и раду нашем, јер, само преко препорођеног и култивисаног села и сељака, може се препородити и култивисати наша драга Отаџбина Југославија.

На спреми и просветном раду, и некада и данас па и свагда, највише су радили и раде предано и несебично наши народни учитељи, те и овога пута њима највише и препоручујем: „Сељачки буквар“, јер је он нашао прави, најбољи и најкраћи пут за спремност нашег сељака и он иде истрајно тим путем, што је за похвалу и честитање оним вредним људима, који раде и сарађују на њему.

Поред листа „Сељачки буквар“, његово уредништво свакога месеца издаје и по једну књигу, у којој су радови, који треба да се правилно обраде у том месецу. До сада је изашло таквих 9 књига, и, оне доносе:

I књига: „Како ћеш да повећаш приход са свога имања?

II књига: „Како се сузбијају штеточине и болести на воћу?

III књига: Како се сузбијају и лече заразне и паразитске болести код стоке?

IV књига: „Како се саде, како треба брати, паковати и чувати воће и поврће?

V књига: „Како се саде, гаје и прерађују шљиве?

VI књига: „Како се млеко чува и прерађује у разне млечне производе?

VII књига: „Грађење дрвених силоса и справљање силаже?

VIII књига: „Коров и његово уништавање?

IX књига о гајењу свиња.

Ове књиге у претплати јевтиније су и коштају за годину дана 60 динара, која се претплата може послати у две или три рате. Поред ових књига излази свакога месеца и лист: „Сељачки буквар“ и кошта годишње само 10 динара. — Уредништво Карађорђева улица бр. 61. — Београд.

Као дугогодишњи радник за наше село и сељака, могу слободно рећи својим млађим колегама: да својим сељанима најтоплије препоруче овај лист и књиге, јер ће оне сељаку и највише користити у њиховом привредном раду. И, прошле године, на годишњој скупштини Српског пољопривредног друштва, сви присутни сељаци, најлепше су се изразили о Сељачком буквару и пожелели: да и Друштво, свој орган „Тежак“ уређује као „Сељачки буквар“.

Слободно могу рећи још и ово: да је „Сељачки буквар“ за нашег сељака, ако не његово привредно Јеванђеље, а оно један најлепши и најкориснији Сељачки учитељ у свима његовим привредним радовима.

## УЧИТЕЉЕВА ХРОНИКА

## ФЕРИЈАЛНИ ПЕДАГОШКИ ТЕЧАЈ ОГЛЕДНЕ ШКОЛЕ У БЕОГРАДУ

При Огледној школи „Краља Александра Првог“ у Београду одржан је месеца јула ове године први пут Наставнички педагошки течај. На течају је узело учешћа око сто двадесет учитеља и учитељица народних и неколико наставника грађанских школа. Сам број учесника казује да је интересовање било велико, а заступљени су скоро сви крајеви наше земље са по неколико учитеља. Ово у толико пре што је извештај у виду једног циркулара и преко дневне штампе нотиран пред крај школске године, тако да је одлучивање било скоро у последњем часу.

Овај Феријални наставнички педагошки течај при Државној огледној народној школи „Краља Александра I“ у Београду приредио је Београдски обласни одбор Друштва црвеног крста-Секција подмлатка према одобрењу Министарства просвете Онбр.: 28115 од 23 априла 1937 године, а трајао је од 5 до 31 јула. Отворен је на свечан начин.

О овом течају је вредно проговорити, јер је подухват заслужан пажње. На ово ударамо гласом из разлога јер је Црвени крст и раније држао течаје ручног рада, па је настао мали застој. Ово је, свакако, дошло отуда што је и наставни рад по нашим народним школама био на једној прекретници... Раније су држани течаји ради примене ручног рада у организацијама Подмлатка црвеног крста и ради израде ручног рада по прописима овога предмета у основној школи. Тако се долазило до утакмице у бољем и лепшем раду наших млађана и основаца и облигатних изложба на крају школске године. То је уствари и био циљ ових течаја. Међутим, Педагошки течај Огледне школе који је одржан овога великог школског одмора носио је обележје нечег модерног и савременог у педагошкој науци. На име, ученици су углавном упознали психологију, педагогију и дидактику нове школе, односно најновије правце и стрмљења у психопедагошкој науци, а ручни рад су радили онолико колико има везе са наставом појединих предмета. Упознали су, дакле, теориски и практично све проблеме савремене наставе и васпитања и добили упут за рад по најновијим принципима наставе и васпитања, као и упут за остварење нове школе код нас, где је разноврсан ручни рад упознат у колико има примене у настави у народним и грађанским школама. Ово је било и тежиште рада на овом течају, ма да је слушаоцима предавано још неколико предмета у оквиру рада Црвеног крста, који су чинили посебне гране и области упознавања ради практичне учитељске примене у народу, где је био заступљен течај неге детета, течај прве помоћи са основним појмовима из хигијене и течај упознавања идеологије и организације Друштва и Подмлатка црвенога крста.

Предавачи г. г. Драгољуб Бранковић и Тодор Лилић дали су што се може дати за овако кратко време. Радило се свакодневно од седам часова изјутра до подне, а после подне од пет до осам часова. Нејасне ствари су објашњаване и појмови пречишћени. Изнети су назори појединих психолога, педагога и методичара кроз историју и подвучена стремљења у садашњици, којима греду предавачи опитима и радом у Огледној школи. Резултате испитивања су саопштавали образложено и јасно. Штета је само била што овај течај није одржан у току рада с ђацима. Онда би се теоријска излагања поклопила с практичним радом у настави и успех би се свестрано употпунио. Главно је то што је г. Бранковић подвукао јасно разлику између старе и нове школе и расветлио појмове који су били многим нејасни, базирајући своја излагања на детету као субјекту, где је један десети део рада у радној новој школи подешава према детету као објекту. При овом истиче јединство душе као урођену особину које се појачава комплексним принципима, где се лакше и пријатније задржавају утисци јер су везани са више асоцијативних влакана, па се

трајније и лакше репродуцирају. Уједно, примена комплексног принципа у настави, ствара психолошко јединство и корисно етичко процењивање, које је важно за индивидуалну, друштвену и националну егзистенцију.

Излажући теориски сватања и рад Хербарта, Цилера, Адлера, Фројда, Џона Дјуа и других капицитета, г. Бранковић је за себе усвојио оно што је битно за савремену и нову школу, што представља есенцију и последњу реч нове школе рада, што је опитима и применом кроз рад усвојено као најбоље. Критички и документовано је извесне ствари одбацао а оно што је за данашње прилике показано као најбоље подвукао је и са опитима из Огледне школе као и дугим студијама комбиновао и подесио за наше прилике, тако да је дао један израђен правац рада код нас, према Наставном плану и програму и прописима Закона о народним школама. Са својим сарадником г. Лилићем створио је једну заокругљену целину и довео психологију, педагогику и методику у склад, хармонију и везу са мануелношћу. Оличење нове школе се састоји у вољним радњама које се развијају из инстинката, а рад базира свој успех на играчким инстинктима, где принцип доживљавања игра најважнију улогу за подизање и васпитање деце и човека уопште и служи као основица и полазна тачка у настави и васпитању.

Као што се види, на овом течају су углавном изнете све чињенице, психолошки и педагошки оправдане и указано на све путеве стремљења нове школе. Значај, циљ и задатак појединих предмета је назначен у низу предавања из методике ради јасније слике обраде комплекса, проткивања и концентрације предмета у широком смислу речи. Слушаоцима је теориски приказано како и на који начин се има изводити настава појединих предмета, да се сви предмети везују међусобно са образложењем да се настава има руководити активним учешћем ученика, да буде радна са применом комплексног принципа. Ради потпуности излагања, рад на течају је проширен до крајњих граница могућности. Учесници су били подељени у четири групе ради интензивнијег и успешнијег рада. На смену је рађено све оно што је у вези са наставом и теориским предавањима. Тако, док су једни радили рељефне карте, цртање и рељефе уопште, други су обављали моделовање и послове везане за столарство, трећи картонажу, четврти дуборез, плетење и друго. Радионице, тј. учионице су мењали сваких пет дана у циљу упознавања са свим пословима и радом који су обављали са успехом. Цео тај рад је заиста имао карактер нечега новог, занимљивог и за учитеље, што оправдава доказе да је и деци толико интересантно да им време кроз такав рад и наставу није ни мало досадно. Напротив, она се уче радећи. Рад оваког система и плана намеће им сам по себи дисциплину и удубљивање у посао, а он се изражава баш ту кроз мануелност на основу доживљаја и комбинација да се знање и умење уткивају вољом кроз инстинкте и играчке нагоне, разрађене и култивисане, са целином, онако какав је и живот. Дете се тако спрема у свој својој потпуности да буде способно и корисно самом себи, друштву и заједници у којој живи.

Важно је овде напоменути да је обрада комплекса форсирана у нижим разредима основне школе, нарочито у првом разреду, док у трећем и четвртном разреду имају се предмети по овом принципу обрађивати делимично. Јер, принцип комплексности успешно се може примењивати код географске наставе и наставе природних наука, а код осталих уколико је то могуће, тако да се бар врхови овако обрађују, а остало да се вештином и рутинираношћу наставника допуњава, надовезује, проширује, концентрише, продубљује и даје једна природна и заокругљена целина, као што је уосталом и цео живот нешто недељиво. Дакле, идеал нове школе се састоји у томе да сваки онај који прође кроз њу, дође до тог ступња свестране способности, да самостално дела, ради и живи, сналази се у животу, у постављању проблема тако да школа и васпитање доведу ученика до такве зрелости и оспособљења за живот, да школа саму себе учини излишном.

Оволико износимо рад на овом првом Педагошком течају Огледне школе у Београду. Мишљења смо да би овај рад требало и даље продужити. Ово нам диктују два разлога: 1) што се донекле унифицира настава и 2) што се врши упознавање учитеља из свих крајева земље, онда развијање међусобне љубави, другарства, пријатељства и братства. А то се проноси даље и шири кроз наставу у школама и уједначава рад у народу према нашим националним потребама, расним и радним способностима у духу југословенског напретка и културе.

Свет. Д. Миловановић

#### СРПСКЕ ВЕРОИСПОВЕДНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ И УЧИТЕЉИ У РУМУНИЈИ

Конвенцијом закљученом 10 марта 1933 год. између Југославије и Румуније о уређењу мањинских основних школа у Банату, српске вероисповедне основне школе, основане још за време Аустро-Угарске, добиле су изгледа свој дефинитивни облик и законом (конвенцијом) одређен положај.

По конвенцији могу постојати државне мањинске основне школе, приватне мањинске основне школе и вероисповедне мањинске основне школе.

Српски народ у Румунији слободним одлучивањем (чл. 13 конвенције) решио се за српску вероисповедну основну школу, на коју је навикао и због које је водио дуге и тешке борбе са властима у бившој Аустро-Угарској, које су тешка срца дозволиле њихово отварање тек крајем 18 века (70-тих година). Сматра се да преко вероисповедне основне школе српски живаљ у Румунији, око 50.000 душа, има највише изгледа да се национално очува.

Тих школа има сада у 51 месту. Четири су у варошима: Араду, Темишвару, Молдави и Чакову (родно место Доситеја Обрадовића). Остале су по селима.

Са 1 наставником Србином	има 18 места
„ 2 наставника Србина	„ 17 „
„ 3 „ „	„ 12 „
„ 4 „ „	„ 3 „
„ 5 „ „	„ 1 „

Свега 105 учитеља-ица Срба у 51 месту (школи).

Све школске зграде су у добром стању, задовољавају и модерне педагошке и хигијенске захтеве, и ако су све зидане до почетка светског рата.

Школски намештај је такав, да се не може ни хвалити ни кудити. Исти је као и у огромном броју основних школа у Југославији. Од учила се најчешће налази на руске рачуналке, довољно земљописних карата, лепих слика за веронауку и очигледну наставу. Затим у довољном броју инструмената за физику и хемију које се у мањем опсегу предају у вишим разредима основне школе.

Школске зграде и учитељски станови се одржавају у реду, чистоћа је задовољавајућа.

Учитељски станови су здрави и удобни. Састоје се обично од 2 собе, кујне и 3—4 споредна одељења. Школски вртови ретко где постоје, а учитељима припада по 400 м<sup>2</sup> баште или накнада у новцу. За учионице има довољно огрева, а учитељима припада посебице по 10 м<sup>3</sup> дрва.

Строго узевши опште стање је задовољавајуће, ако не и врло добро, с обзиром на прилике под којима живи овдашњи српски живаљ. Све што имају сами су створили, са врло мало државне помоћи, што доказује њихову високо развијену српску свест.

Наставни програм је врло обиман, исти је као и у државним основним школама. У првом разреду мора се рачун обрадити у све четири рачунске радње до педесет и то усмено и писмено. Писмено рачунање не састоји се само у записивању добивених резултата усменим рачунањем.

У другом разреду ради се до хиљаде, у трећем до милиона, а у четвртом, петом, шестом и седмом преко милиона, а са много геометрије.

Обавезно је седмогодишње основно школовање.

Настава се врши на српском језику, а румунски са граматиком предаје се од трећег разреда.

Историја се предаје већ у другом разреду и то свега десетак методских јединица у облику историских приповедака.

Географија се такође предаје у другом разреду. Опширно се изучава домаћа жупанија. У трећем разреду изучавају се остале жупаније, цела Румунија. У четвртом разреду и осталима изучава се Европа (посебно све државе) и остали континенти само као целине.

Учитеља-ица Срба, румунских поданика има преко педесет. Од тога броја десетак су свештеници који узгредно врше и учитељску дужност. Од укупног броја седамнаест су учитељице.

Њихова педагошка спрема је врло различита. Има их који су свршили учитељску школу у Сомбору још пре светског рата. Неки су свршили учитељску школу после Уједињења по разним местима Југославије, а известан број има румунску учитељску школу. Приличан број има недовољну средњошколску спрему, а педагошку групу предмета учили су на неком краткотрајном течају.

Њихов рад у школи био би сигурно бољи, да имају строжији и ефикаснији надзор. Рад ван школе је без замерке.

Ђачки и омладински хорови, културно-спортска друштва са својим дилетантским и тамбурашким отсецима, а та друштва постоје у сваком месту — селу, јесу једина места где учитељи своје слободно време троше на успешан ваншколско рад.

Постављења, премештаје и унапређења врши епархијска конзисторија у Темишвару. Исто тако она врши и надзорну дисциплинску власт. Материјални положај учитеља Срба, румунских поданика доста је рђав. Њих плаћа село преко црквеношколског одбора. Према износу државне порезе разрезају се известан проценат на име доприноса за плаћање учитеља и свештеника- одржавања школе и цркве. Тај се црквено-школски прирез назива култус. Њега наплаћује благајник политичке општине, и разуме се врло рђаво, слабо јер општински благајник радије убира оне суме које иду у општинску касу, него култус. Такође и порески обвезници нерадо плаћају култус, због чега се учитељи нередовно исплаћују. У том погледу свештеници су у бољем положају. Они своје свештеничке плате примају уредно.

Због посве неуредног примања плате учитељи-це приморани су да се довијају на све могуће начине, да би могли живети. Уместо готовог новца на име припадности, овде се примају (како се каже: „у култус“) сви пољопривредни производи. То овако изгледа: један сељак дугује на име култуса 800 леја. Кад се обави жетва, он понуди своје учитељу жито. Цена је 400 леја за 100 кгр. Учитељ прими 200 кгр. жита и томе сељаку изда признаницу на 800 леја. Овај признаницу однесе општинском благајнику, који сељака раздужи за култус, а учитеља задужи аконто плате за 800 леја.

Тако после жетве тавани на учитељским становима личе на житарске магацине. Пуни су жита, кукуруза и пасуља, што учитељи доцније продају, кад ти производи добију бољу цену.

Осим пољопривредних производа у култус се, на исти начин, прима и млеко, живина, дебеле свиње, кола за превоз, роба из бакалнице, пиће из кафане, радна снага и све остало што се може уновчити.

Одмах ћемо напоменути да није свуда тако, да има места где учитељи редовно примају своје плате, само је таквих места мало.

Материјални положај домаћих учитеља вероватно ће се у догледно време поправити, јер су предузети кораци у томе циљу.

Учитеља Срба из Југославије додељених на рад српским вероисповедним школама на основу Конвенције има око четрдесет.

Југословенски учитељи одржавају коректне односе са својим домаћим колегама и околином.

Број ђака у српским вероисповедним основним школама износи отприлике око 5000 приближно. Похађање је добро. Број и квалитет уџбеника за наставу на српском језику тешко да може задовољити спремног учитеља.

Југословенски учитељи и поред извесних тешкоћа раде са вољом у својим разредима. Исто тако агилно раде и у културним друштвима. Сва корисност њиховог рада и боравка међу Србима у Румунији видеће се доцније, када ће се о њима и њиховом раду моћи донети тачан и непристрасан суд.

Дим. С. Пешић

### ЧАСОВИ ЗА ЂАКЕ ПРЕКО БЕОГРАДСКЕ РАДИО СТАНИЦЕ

Сваки објективан слушалац мора, хтео или не, да се диви стрпљивости наставника, који и најмању децу из забавишта и I и II раз. основне школе, могу да науче онако лепом хорском певању и дугим рецитацијама. Изводе још и позоришне комаде.

Намеће нам се, само по себи, једно питање, да ли се од максимум уложеног труда и добре воље наставника и ђака, добија, и максимум користи?

Циљ радио часова за ђакe народних школа није да на њима, као на некаквом испиту, извођачи програма, учитељи и ђаци, покажу шта све они знају и могу друге да науче, већ, иако то можда на први поглед не изгледа, они су се прихватили много тежега и деликатнијег посла. Они су се, сви скупа, ставили у улогу васпитача. Њихов задатак не може бити ништа друго до: неговање, оплемењивање и развијање дечјих осећања, давање извесног знања и најзад, забаза малим слушаоцима.

За емоционално утицање на душу уопште, а посебно на дечју душу, потребан је, мање више, глумачки талент. Да гледаоци осете „бол“ глумца на позорници потребно је да глумац свој бол вишеструко увелича, па тек да се он и у публици осети. Да ли то деца уопште могу успешно да изведу? А шта тек да речемо за позоришне комаде преко радио, кад не видимо глумца или дилетанта, кад не видимо гестикулације, костим и маске, кад изостају сви чиниоци за јаку пажњу, већ су слушаоци једино упућени на примање преко чула слуха. Чуло слуха, мора да нам надокнади све оно, што око не види. Према томе потребна је нарочита школованост гласа, говора извођача позоришних комада преко радио.

Да ли ове могу деца успешно да изводе, својим крештећим и пиштећим гласићима, нарочито када „син“ у много случајева има озбиљнији и изразитији глас од „оца“. У оваквим случајевима не постоји јасно схватање, а без њега ни пажња, а о некаквој корисној емоционалности и да не говоримо. Ми, с ове стране, код пријемника, принуђени смо да претњама одржавамо пажњу, боље рећи мир, код својих ученика.

Два радио часа одржана у овој школској години, на којима су одрасли, не знам да ли то беху глумци или дилетанти, врло успешно извели малу принцезу и патуљке, као и онај са Широлином „Пепељугом“ ретко су успели радио часови.

Са пуно разумевања, задовољства и пажње пратила су деца ово извођење. Она су разумела програм, одушевила се њиме, спонтано је створена пажња, а с њом, као веран пратилац и емоција. Деца су видно учествовала у болу мале принцезе, и у несрећи мале Пепељуге, ликујући на крају од среће што се ипак све срећно свршило.

Ова два радио часа за ђакe народних школа, били су искрено намењена деци. Онда се није чудити, што су их освојили, задобили њихову љубав и усредсре-

дили њихову пажњу на извођење програма. Жели се, да сваки радио час пружи и постигне овако нешто, јер само у таквим случајевима ови часови испуњавају свој задатак, а њихови извођачи, учитељи и ђаци, оправдавају поверење које се у њих полаже пре извођења програма.

Постигнути успех на ова два радио часа, као и наше искуство створено редовним праћењем свих радио часова за ђаке народних школа, даје нам да тврдимо ово:

Права корист од радио часова за ђаке основних школа била би онда, кад би цео програм, или бар један део његов, изводили одрасли, професионални глумци, или учитељи и учитељице наклоњени глуми, као што је то случај у другим земљама. Улоге одраслих, „отац“, „мати“ и др. да играју одрасли (глумци или дилетанти) а улоге „деца“ да играју ђаци. Организовање ових часова мора у сваком случају и даље да буде у рукама учитеља.

Само оваквим радом, радио часови за ђаке народних школа давали би максимум користи својим малим слушаоцима, којима, у осталом, и јесу намењени.

Павле Сабовљевић

#### ПОВОДОМ ИЗЛОЖБЕ ЈУГОСЛОВЕНСКЕ СТРУЧНЕ ШТАМПЕ

Наше друштво поодавно се изделило на многобројне професије од којих свака усавршава свој делокруг рада на добро целине. Због те издељености професија постоје и посебне стручне организације, које поред општих задатака негују и посебне стручне циљеве. Да се задовољи потреба у интелектуалној жеђи, новим сазнањима и бољим начинима рада — основани су посебни стручни листови и часописи.

Стручна штампа у Југославији доста је обимна и појединац нема могућности да је прати, штавише понекад нема могућности да прати и целокупну стручну штампу своје професије. Томе има више узрока и о њима се овде не може говорити.

Али важна је ствар да се повременим изложбама домаће стручне штампе наше друштво упозна, макар и површно, са свом таквом штампом у унутрашњости и да на тај начин дође до сазнања, да се интензивно и у нас ради на том пољу и да наше професије, нека мање а нека више, делују на своје чланове, боље их образују, стручно усавршавају и тако врше једну важну културну мисију у нашем народу. Најважније је знати да све професије, радећи на утакмици у усавршавању, уједно раде и на нашим националним, социјалним и надпрофесионалним задацима, што значи, на задацима наше националне културе.

Стручна штампа на изложби презентира нашем друштву један део својих културних напора, покушаја, метода и резултата на усавршавању нашег друштва и племенитој утакмици за његов бољитак и срећу.

Што је важно овде истаћи, изложба стручне штампе даће потстицај многим да лично себе или своју варошку или сеоску читаоницу обогате новим листовима и часописима и да се тако и други упознају са прегнућима и напорима осталих струка.

На пример, свима нама је наше здравље једна важна ствар и једна велика културна вредност. О чувању и неговању човечјег организма постоје различити листови и часописи и не би требала да постоји ниједна кућа која не би примала макар један такак часопис, а читаонице варошке и сеоске, треба, по могућству, да примају што више таквих листова. Јер професионална дужност организација, које се баве негом и здрављем тела, није чисто сталешка ствар таквих организација, већ ствар национална и социјална, ствар надпрофесионална и културна.

Дух човечји је друга културна вредност, то је покретач свих акција људских. Но и дух тражи неговање, васпитање и образовање, онолико исто колико и тело, ако не и више. О томе постоји стручна литература тако звана педагошка лите-



ратура и часописи. Њих обично издају учитељске и професорске организације. Али кад се има у виду да васпитање и образовање духа претставља тешко питање и велики проблем за свакога, онда је јасно да појединци морају познавати и овај део наше штампе и њен рад. Кроз упознавање с педагошком штампом, ми ћемо кренути много више унапред наше васпитање и образовање. Зато се ниједна варошка и сеоска читаоница не могу замислити и без стручних педагошких часописа.

Човек је и друштвена личност и све његове радње врше се по извесним моралним или другим мотивима. Друштво наше тражи морално исправне људе, људе етичке снажне воље. Како да се упознамо с тим делом човечјег духовног рада, добро нам стоје на услузи часописи, који се баве питањима морала, религије и друштва. И појединци и варошке читаонице и књижнице не могу бити и без ових часописа и листова.

Човек је и економско створење; човек с гледишта економије претставља нарочиту вредност и има нарочите задатке. Недостатак велики би био кад се људи не би добро упознали са економском страном живота. И о томе постоје разни часописи и они треба да се примају по свима варошким и сеоским читаоницама.

Човек живи у држави; он је правно створење. Област права је пространа и сваки грађанин треба да сматра за своју дужност да према способностима својим прати и правне часописе. Немамо потребе нарочито да наглашавамо, да се у свакој варошкој и сеоској читаоници треба да нађе и неки правни часопис, који ће кратко и јасно уводити читаоце, неправнички образоване, у питања права која морају интересовати грађане.

Да не ређамо даље. Читаонице ваља да су у нас пуније и активније и нужношћу су приморане да претплаћују за своје чланове све најбоље стручне листове и часописе. Само ће тако читаонице постати културна огњишта и само ће тако проширити убрзо делокруг својих чланова.

Стручна штампа првенствено треба да се рашири међу чланове одређене струке, али међу све чланове, па онда, преко читаоница и имућнијих претплатника, и међу остале чланове нашег друштва, јер ће само тако бити њена мисија потпуна.

Изложба Југословенске стручне штампе званично је отворена 1 децембра и трајала је неколико дана, у вежбаоници Савеза Сокола у Београду. Пријатно је констатовати да су на изложби узели видног учешћа и бројни уредници стручних часописа из Краљевине Бугарске, јер је делом на изложби била презентирана и њихова стручна штампа.

Ова изложба претставља и једну културну манифестацију југословенско-бугарског братства. Посебно ваља истаћи учешће неколиких уредника бугарских педагошких часописа, који су се нарочито интересовали југословенском педагошком штампом, па су код потписаног изражавали братску жељу за што интензивнију размену такве штампе и готовост да у својим часописима виде што више југословенских сарадника. Поред тога бугарски уредници, нарочито г. Правдољубов, показали су нарочито интересовање за издања ЈУУ и за нашу организацију, што му је с највећом предусретљивошћу показано.

Пишчева је жеља да се оваква изложба приреди у 1938 год. у Софији и да се тамо покажу сва наша стремљења и сви наши напори у овом погледу. То ће донети обострану корист.

Милић Р. Мајеторовић

#### ЈУГОСЛОВЕНСКА УНИЈА ЗА ЗАШТИТУ ДЕЦЕ

Југословенска унија за заштиту деце у своме програму садржи Женевску декларацију о правима детета, која садржи ове тачке:

„1) Детету се морају стварити услови за нормалан телесни и духовни развитац.

2) Дете гладно мора се нахранити, болесно неговати, заостало помоћи, заблудело извести на прави пут, а сироче и напуштено прихватити и обезбедити.

3) Детету се мора у случајевима великих несрећа прво помоћи.

4) Дете се мора оспособити да може само да се издржава и мора се заштитити од сваког искоришћавања.

5) Дете се мора васпитати у духу да својим најбољим способностима послужи својој браћи."

За кратко време свога пословања, Унија је разгранала своју делатност и врши једну здраву кооперацију и координацију рада на заштити деце са учлањеним друштвима, организацијама и самоуправним телима. Развита Уније диктовао је темељну реорганизацију стручно-административног органа Средишне управе и јачи рад на формирању бановинских секција. Сада Унија има 186 учлањених друштава, од којих највећи број пада на територију Управе града Београда, па на Дунавску бановину.

Унија је у минулој години повећала помоћ друштвима и установама, које су се Унији обраћале за помоћ, и та помоћ износи 103.000 динара.

Важно је истаћи да је Унија нарочиту пажњу посвећивала приредбама „Дечјих дана“, који су добро организовани и спроведени како с идејног тако и са материјалног гледишта. Југословенско учитељско удружење топло је препоручило своје целокупноме чланству да сарађује на приређивањима „Дечјих дана“ и да среска друштва и бановинске секције Ј.У.У. посвећују нарочиту пажњу проблемима заштите нашег народног подмлатка.

Секција за стручну штампу и пропаганду издаје орган Уније „Народни подмладак“, који постаје све више инструктивно-иницијативна платформа за расправу и искристалисање свих питања за најрационалнију акцију у решавању дечје заштите. Он идеолошки расправља дечје питање и ради на стручној спреми сарадника на дечјој заштити и на придобијању нових сарадника за заштиту деце. Зато се овај часопис топло препоручује свима нашим читаоцима.

За све акције и рад Уније и њених организација и органа, највећи и стални интерес је показивала Узвишена и почасна претседница Уније, Њено Величанство Краљица Марија.

М. Р. М.

---

Било је случајева да су претплатници појединих издања Југословенског учитељског удружења, после годину дана, враћали потпун комплет листа или часописа с напоменом да га не могу примати. На тај начин они су оштетили Ј.У.У. У будуће никоме се неће натраг примати бројеви, изузев првога броја у години, у случају да лист или часопис дотични претплатник не може примати. Такав лист се мора чист у омоту вратити.

---



---

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

---

Власник и одговорни уредник  
ИВАН ДИМНИК

претседник Југословенског учитељског удружења  
Краља Милутина 66.

Београд

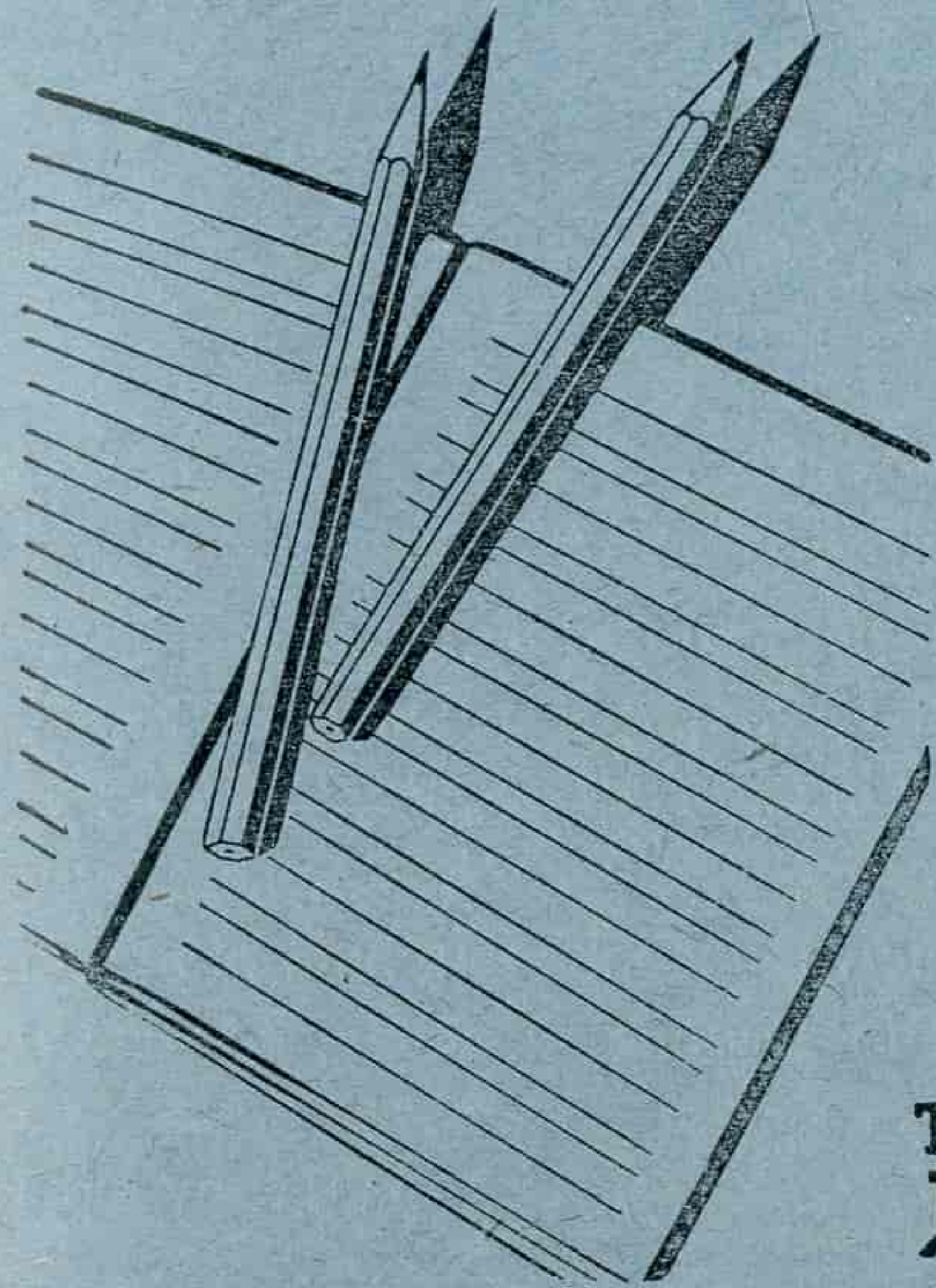
Телефон 22-585

---

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

# Правилно цртање

захтева ваљан прибор.



За подуку цртања најбоља је она оловка, која крај умерене цене пружа највећу и најбољу могућност употребе. Зато се у подуци цртања даје предност Хартмутовим оловкама у готово свим школама. У нашој модерној фабрици оловака, коју смо основали у Загребу, произвађамо прворазредне Хартмутове оловке за школе на темељу готово 150-годишњег искуства, што га стекосмо на пољу производње оловака.

У руке нашег ђака спада једино домаћа  
**ХАРТМУТОВА ОЛОВКА!**

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

---

---

## ХИТНО

---

---

шаљите претплату  
раније приложеном  
чековном уплатницом  
за

Учитель, Народну просвету и Југословенче

---

---

---

---

---

НАРЕЂЕЊЕ Г. МИНИСТРА ПРОСВЕТЕ РАДИ НАПЛАТЕ ДУГОВА  
ЗА ИЗДАЊА Ј. У. У.

МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ  
ОДЕЉЕЊЕ ЗА ОСНОВНУ НАСТАВУ

О. Н. Број: 77258

15 новембра 1937 године  
у Београду.

Југословенско учитељско удружење обратило се овом Министарству актом Бр. 453/37 од 25 октобра 1937 године извештавајући да многи школски одбори, управе народних школа и учитељи као претплатници на његове одобрене и препоручене часописе и листове „Учитель“, „Народна просвета“, „Југословенче“ и „Родитељски лист“, врло неуредно а неки и никако не одговарају својим дужностима, те је с тога дужна претплата на поменуте часописе и листове достигла суму од динара 1,600.000.— и тиме је Југословенско учитељско удружење стављено у тежак финансијски положај.

У вези издатих наређења: О.Н.Бр. 65925/31, 88964/32 и 63531/34 поново наређујем свима банским управама, просветним одељењима:

1. — Да из расположивих кредита бановинских буџета за 1937/38 годину, предвиђених сходно пропису чл. 4 тач. 10 Уредбе о издржавању народних школа, изволе исплатити Југословенском учитељском удружењу текућу претплату за часописе и листове за све народне школе на свом подручју, које су и у колико у овој буџетској години, примиле издања поменутог удружења;

2. — Да преко среских начелника издају наређења управним општинама и школским одборима, да у најкраћем року измире своје обавезе према Ј. у. у. из ранијих година а из средстава осигураних по пропису чл. 9 Уредбе о издржавању народних школа и

3. — Да преко среских начелника, среских школских надзорника позову све учитеље, да одмах регулишу своје обавезе које имају према Југословенском учитељском удружењу у погледу дужне претплате чије су листове и часописе примали.

По извршењу овог наређења Просветно одељење поднеће исцрпан извештај Министарству најдаље до 1 марта 1938 године.

Ако би било случаја, да неке управне општине не изврше наређење из разлога што у буџету немају расположивих кредита за ову сврху изволите настати, да се потребни кредит осигура у општинским буџетима за 1938/39 годину.

---

---

---