

УЧИТЕЉ

ПЕДАГОШКО - СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС

ЈУГОСЛОВЕНСКОГ УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

Главни уредник: МИЛИЋ Р. МАЈСТОРОВИЋ

САДРЖАЈ: Учитељева теорија: Значај Вука Ст. Карачића у историји наше културе и славистике, од Д-р Дим. Ђуровића (517), Живот и школа од Д-р Марка Крстића (521), Појам и границе схватања света и живота од Живојина Цветковића (528), Змај Јован Јовановић од Станише С. Станишића (533), Одговор на напис г. М. Милошевића о мојој Општој педагогици од Д-р Вој. Г. Младеновића (546), Савезна организација савеза графичких радникаца Југославије — исправка на напис г. Д-ра Вој. Р. Младеновића (569), Одговор Д-р Вој. Р. Младеновићу од Милоша Милошевића (570), Учитељска пракса: Савремени уџбеници као најосновнија потреба наше народне школе Од Илије Грбића (576), Радна настава и школски излети од Душана Пајића (579), Доживљавање у настави кроз драматизовање народних умотворина у народној школи од Марка М. Аврамовића (582), Појам и обраде броја 4 од Живка Смиљанића (589), Вежбање ученика у самосталном састављању задатака од Рад. М. Теодосића (600), *Kvadratni metar* од Милоша Павловића (608), Зима од Јеле Димитријевић (612). Учитељева хроника: Д-р Љубица Јовичићка — Даринка В. Драгојевићка (618). Учитељева библиографија (620—640). Годишњи садржај „Учитеља“ (641).

БР. 9-10

**МАЈ
ЈУНИ 1938**

**ГОД. 18 (52)
БЕОГРАД**

Најлепши избор дечјих књига за награду ћака на крају школске године

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

Све ове књиге одобрене су са С.бр. 637-37 решењем Г. Министра
просвете О.Н.бр. 50735-37

С. Ватсон: Одабране приче за децу	10.—	Гвидо Тартаља: „Царско Мале Срмене“	6.—
Милош Матовић: Најлепши дар	10.—	Момчило Иванић: Дечје песме	8.—
А. Хволсон: Кепеци у царства снова	10.—	Бранислав Д. Лазич: Славујак	8.—
Исаије Митровић: Дечје радости	8.—	Јован Поповић: У тихе вечери; илуст.	8.—
М. Матовић: Бајка о Краљевићу Зорану	8.—	М: Сервантес: Дон Кихот	6.—
А. Караличјев: Свет прича	8.—	Саша Чорни: Дневник Фокса Мики	8.—
Л. Толстој: Кавкавски заробљеник	8.—	Вел Н. Вилижановић: Јесен	8.—
М Матовић: Гнездо на крову	8.—	Љубомир Божиновић: Звезда	4.—
А. Караличјев: Дукати	10.—	Мартинкова и др.: Мој Свет	8.—
Гвидо Тартаља: Младо дрво	8.—	Мис Малок: Доживљаји јед. враголана	8.—
Елин Пелин: Јан Бибијан	14.—	Бранислав Д. Лазич: Из царства де- чијих снова	8.—
Мартинкова и др.: Мој учитељ	8.—	Свет. П. Николић: Наши родољуби	12.—
Свен Хедин: Кроз пустињу	8.—	Ж. Д. Карић: Малишани	6.—
Чарс Дикенс: Давид Коперфилд	15.—	Јова Малезавовић: Орден чобанице	6.—
Е. Баргјана и др.: Из Ружине долине	8.—	Милош С. Матовић: Прва школска све- чаност	6.—
Гвидо Тартаља: „Варјача“	6.—	М. С. Матовић: Друга школ. свечаност	6.—
Д. Ж. Карић: „Антологија“ песама пре- поручено од Мин. просв. П.бр. 21961	22.—	М. С. Матовић Трећа школ. свечаност	6.—
Гвидо Тартаља: „Чобанска фрула“ о- добрено О.Н.бр. 248111	6.—	М. С. Матовић: Чет. школска свечаност	6.—
		Јован Удицки: Мали свет	10.—

ПОЉОПРИВРЕДНЕ КЊИГЕ

ИЗДАЊА „СЕЉАЧКОГ БУКВАРА“

„Како ћеш да повећаш при- ход са свога имања?“	6.—	„Како се правилно хране и негују свиње?“ Написао: Драгиша Николић	6.—
„Како се сузбијају штеточи- не и болести на воћу?“ Написао: Фрањо Лукман	6.—	„Како се гаји и какве су ко- ристи од поврћа Написао: Већислав Цимер	6.—
„Како се сузбијају заразне и паразитне бол. код стоке?“ Написао: Милутин Геџ	6.—	„Шта све сељак моше да по- стигне слогом и задружним радом?“ Написао: Душан Лопандић	6.—
„Како треба брати, паковати и чувати воће и поврће?“ Написао: Милосав Самуровић	6.—	„Како ћу да научим неписме- ног сељака да чита и пише?“ Саставио: М. Ђурин	6.—
„Како се саде, гаје и прера- ђују шљиве?“ Написао: Ми- лутин Никетић	6.—	„Како се гаје уљане биљке?“ Написао: Михајло Клајн	6.—
„Како се млеко чува и пре- рађује у млечне производе?“ Написао: Никола Симић	6.—	„Шта треба чинити кад сто- ка оболи или се унесрећи?“ Написао: Милутин Геџ	6.—
„Грађење дрвених силоса и справљање силаже.“ Напи- сали Стјепан Вукелић и Стева Јаковљевић	6.—	Како се живина гаји и како се чува од болести? Напи- сао: Владимир Дрецун	6.—
„Коров и његово уништава- ње.“ Написао: Геор. Кодинец	6.—		

ИЗДАВАЧКА КЊИЖАРА

ЈЕРЕМИЈЕ Ј. ЦЕЛЕЉЦИЋА

БЕОГРАД — КАРАЂОРЂЕВА 61 — ТЕЛЕФОН 26-238

Поштански фах 471 — Чековни рачун код Поштанске штед. бр. 54-256

УЧИТЕЉ-УЏИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

МАЈ-ЈУНИ 1938

БЕОГРАД XI

18 (52) ГОД. БР. 9—10

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

УЧИТЕЉЕВА ТЕОРИЈА

ЗНАЧАЈ ВУКА СТ. КАРАЏИЋА У ИСТОРИЈИ НАШЕ КУЛТУРЕ И СЛАВИСТИКЕ

Стопедесетогодишњаца од рођења Вука Ст. Караџића треба да освежи нашу духовну снагу и да јој да моћ да се пробије кроз дебеле наслаге грубога материјализма, уновчене науке и уновченога патриотизма, те да се надахне идеализмом и некористољубивом чежњом за науком Караџићева доба. Стварно дух нашега народа, чије лепоте је Вук Караџић почетком прошлога века открио Европи, живео је и деловао више у области остварења идеала политичког ослобођења и уједињења наших племена. На том пољу он је испољио виши ступањ раторборне интелигенције, док је данас залиха Вукова духа делимично успавана под наслагом грубога материјализма и кризе високога морала, и делимично прокоцкана у кафанској атмосфери која је избацивала на врхове болесне елементе, болесне тумаче наше мисли.

Као оличење бољих особина и способности нашега народа, Вук Караџић је задивио романтичарску Европу стваралачком способношћу, проницљивошћу, чежњом за лепшим и бољим уређењем друштвенога живота, префињеним естетским осећањима, алтруизмом и жеђу знања, науке и истине. И то нам је на међународној духовној утакмици, кад су враћени мачеви у корице, и поред наше успаване грађанске свести, резервисало место пред олтаром свечовечанске културе и цивилизације.

Рођен 26 октобра 1787 у Тршићу од патријархалних родитеља и одгојен уз јеку од гусала, Вук је не само развијао у себи љубав према родној песми, већ и дар уметничкога разумевања битних особина генијалнога стварања народнога песника, као и вољу за добивањем потребнога знања. И почетно знање које му је отворило духовне очи и послужило као чаробан кључ за разлику знања, он је добио од претставника наше цркве. Један од тих учитеља његових био је архимандрит Стеван Јовановић, чији рад и утицај у нашем народу оцењен је већ тиме, што је умро у Зворнику 1799 г. од турскога отрова, који му је припремио неки Грк. Али почетком 19 века букнула је наша борба за ослобођење, те је Вук своју младалачку снагу и знање, које се тада

могло добити само у манастирима и од свештених лица, посветио општој ствари. А кад га је судбина пребацила к Србима у Аустро-угарској монархији, где се могло стећи много више знања, он је био прерастао за систематско школовање. Међутим Вукова жеља за течењем знања била је неодољива и воља несаломљива. И он се 1813 године настани у Бечу, где је он као даровит човек многе празнине у научном смислу самостално попунио и испољио необично разумевање и важност научнога и књижевнога препорода код народа латинскога образовања. То је било доба романтизма, буђења народне личности, појаве, како каже Виктор Иго, у књижевности хришћанскога духа социјалне правде, братства, равноправности сталежа и народа, интересовања за народну прошлост, народну поезију, веровања и предања. Вук и сам игра улогу у стварању таквог препорода у Словена. И словенском романтизму он даје материјал за нова национална обележја. Он 1814 г. почиње да издаје наше народне песме, у којима се испољава стваралачка моћ народа, духовни живот у прошлости, опште човечански идеали, синтеза духа народнога генија и оправдање за потврђивање мисли о словенској духовној заједници. Он је много допринео да се језик схвати као народна ризница, у коју народ слаже своје мисли, осећања, погледе на живот и своје чежње. Такав рад Вука Караџића био је од неоцењивог значаја за нашу културу и за олакшавање наше борбе за политичко ослобођење и васкрсавање Србије. Док је наш народ водио крваву борбу са пушком и мачем у руци, Вук је у својству витеза духа стварао расположење према нама Европе и отварао јој душу нашега народа, истичући наше духовне вредности. То је било од велике важности још и због тога, што је идеју францускога космополитизма замењивала тада идеја националнога самоопределења и што је немачка идеалистичка филозофија доводила у систем све што је било изразом духа препорода хришћанских народа и тумачила смисао напретка. Шелинг је у том напретку човечанства поезију сматрао као једну од покретних сила целокупног напретка; поезија је, по његовом учењу, откровење и у исто време огледало оне светске драме, на којој сарађују сви људи и народи и која води човечанство ка путу усавршавања.

Наша народна поезија заиста је показала не само да је њен творац завирио у „Светињу светиња“ живота, већ и да смо ми огранак једног великог стабла народа, који смисао живота види у личном усавршавању, у борби за лепше и боље уређење друштвенога и међународнога живота, заснованог на мисли о вишој и социјалној правди и бојадисаног високим алтруизмом и мистичним осећањем. Језик, величанствен стил, симболи, пластичност, аристократизам израза и топлина, која веје од челичнога сјаја метафора наше народне поезије, служи као отсјај њенога духа и унутрашњег смисла. Тиме је она очарала, Гетеа, Грима и остале претставнике великога препорода и одржала победу

на великој стваралачкој утакмици народа, а том победом је било коначно осигурано и наше политичко ослобођење и уједињење наших племена. Наша народна поезија, која је кроз Вукову духовну призму одабирана и зрачила по романтичарској Европи, подривала је и онај део теорије немачкога филозофа Хегела О историјским и неисторијским народима, где се каже да дух светскога напретка достиже до савршенства у Немачкој уставној монархији и према којој Словени спадају у неисторијске народе.

Стварно дух наше и руске народне поезије и јест отсјај свечовчанскога духа и светске еволуције. Тако, опште човечанска мисао о срећи и социјалној правди нашла је најлепшега израза не у германским духовним творевинама, већ у нашој и руској народној поезији. И та мисао провејава кроз наше најстарије народне умотворине, почињући од оне руске бајке О сунцу и земљи, у којој се проводи мисао да се сам Бог брине о уређењу живота на земљи тако да свима буде добро, па добива све јаснији и јаснији израз у правцу неопходности самопрегоревања и грађанских врлина. Носилац тих врлина је најпре измишљени витез, као оличење народних идеала, код нас Краљевић Марко, а код Руса Илија Муромац, који добивају надприродну снагу за учињена добра дела и употребљавају ту снагу у борби против зла и неправде. Затим наша народна поезија преноси те врлине на више витезова, као што су наши косовски јунаци. Број тих витезова повећава се у народној поезији у вези са еволуцијом духа и буђењем грађанске свести. Песме ускочкога и хајдучкога циклуса скоро не знају броја витезова, који се боре за добро и срећу својега народа. А песме борбе црногорске и ослобођење Србије показују да је еволуција духа достигла до вишега ступња: сваки грађанин је дужан да буде витез, да се бори за опште добро, за слободу и за лепше уређење друштвенога живота.

Песма „Почетак буне против дахија“ каже :

„Ту кнезови нису ради кавзи,
Нит' су ради Турци-изелице,
Већ је рада сиротиња раја,
Која глоба давати не може,
Ни трпети турскога зулума“....

Издањем народних умотворина Вук је нашим талентираним песницима отворио богату народну духовну ризницу, показао им богатства народнога језика и начине богаћења књижевнога језика. Из Вукове школе народњака потекло је уметничко стварање Бранка Радичевића, развила се плодна плејада наших романтичара који су права народа на слободу везивали за мишљу о неопходношћу рада на бољем и лепшем уређењу нашег друштвеног живота и који су обогатили наш књижевни језик и показали његове лепоте.

Прослављена у Европи вредност наше народне поезије утицала је и на буђење словенске свести код хрватске омладине, те је ова долазила до сазнања да они припадају једној већој словенској грани. И словеначки песник Левстик био је један од главних преставника словеначке омладине, који је саветовао словеначким писцима да се угледају на језик српскохрватских народних песама и да Словенци треба да знају овај језик, јер им је он најпотребнији после матерњег језика. И у том, дакле, смислу значај Вуков у историји наше културе и буђења словенске свести од непроцењиве је вредности. А кад будућа наша права наука проучи битне особине и лепоте наше народне поезије, значај Вуков, као скупљача наших народних умотворина и издавача их у време, кад је себична Европа сматрала нас за нижу расу, Вук ће се показати будућим поколењима у облику народнога витеза, који је без школе надмашио све школе и извео нас пред олтар правде и слободе. На тој народној поезији Вук је васпитавао свој књижевни укус и вешто је одабирао оно, што је било од веће уметничке вредности како по језику, тако и по идејама. Своја запажања и схватања књижевности он је излагао у својим литералним чланцима, које је од 1815 године штампао у „Новинама српским“. То је била критика на Видаковићеве романе, којима је Вук ударио код нас темељ литералним разматрањима књижевних дела. Он је први покушао да уђе у садржину, у суштину књижевнога дела, да покаже колико је оно у складу са духом, историјом и идејама извесне епохе, у колико задовољава естетска и језичка осећања читалаца. У вези са тиме је и његова мисао о језику као тумачу народне душе, схватање да је матерњи језик најдрагоценије благо. Отуд његово интересовање за граматику тога језика и његов реформаторски замах, за који су му дали потстрека словеносрпски писци, чији језик није био толико у вези са језиком руских писаца друге половине 18 и почетком 19 века, колико са језиком старе Кијевске школе. Руски писци Вукова доба сасвим су били истиснули из књижености тај полуцрквенословенски језик кијевске школе и увели народни језик. Вук је пошао још даље: он је реформисао и правопис и место 46 слова, колико су употребљавали словеносрпски писци, он је увео свега 30. И место нередица у нашој граматици он удара темељ научном излагању граматике српскога језика, саставио је и издао „Српски рјечник“, којим се показује богатство нашега језика и даје писцима кључ од богате ризнице матерњег језика. Вук је уз то испољио и брзо схватање научних истина из области младе славистике и јавио се као први код нас научник слависта.

Тако је од 1821 г. почео штампати у Српским новинама свој „Додатак к Сантбербургским Сравнитељним рјечницима свију језика и наречија с особитим огледом бугарског језика.“ Ту је он показао своје схватање разлике и сличности између појединих речи словенских је-

зика. У својој допуни он је приметио, да се у том руском речнику неправилно означавају две рубрике: илирска и српска, иако је то један језик. Даље, он у чланку говори о бугарском језику, за који научници нису раније знали. Овоме је он приложио и неколико одломака из Св. писма на српскохрватском и бугарском језику, затим 27 бугарских народних песама, преглед бугарске науке О гласовима, деклинацији и коњугацији. Тиме је он попунио једну празнину у проучавању словенских језика.

Како су романтичари имали велико интересовање за народну прошлост, историју и обичаје, а немачка филозофија, која је доводила у систем идеје и учење романтичара, према томе је и оцењивала вредност једнога народа, Вук је написао низ историјских и етнографских расправа, као што су: Прве године српског војевања, О другој години српског војевања, Житије Хајдук Вељка, Милош Обреновић кнез Србије, Рисански обичаји, О црној Гори и Црногорцима, и спремио је за штампање рад „Живот и обичаји српског народа“. Тиме је он започео у нас историјску науку и етнографију и пробудио интересовање за нас и за наше борбе за ослобођење код народа, који су били у бољим условима за стварање културе и бављење науком. Тако је Леополд Ранке, захваљујући Вукову раду, издао своје чувено дело — „Историју српске револуције“.

У свим својим радовима Вук се показао као озбиљан посматрач живота и као сигуран тумач народне душе. За њега се заиста може казати оно, што је А. Пушкин рекао за М. Ломоносова: „Он није био у универзитету, али је сам био наш универзитет“.

Из тога универзитета изишли су сви наши претставници препорода 19 века и прегаоци за ослобођење и уједињење наших племена. Тај универзитет је много хтео и обећао човечанству и нашем народу, који је, као део словенства, највише маштао о социјалној правди, о уређењу живота тако да свима буде добро и да се осећају као браћа. И, ако ми још нисмо стигли да остваримо та обећања, онда нам није довољно да освежимо успомену на Вука Караџића, већ је неопходно да стварамо интелигенцију у Вуковом универзитету словенског алтруизма, идеализма и пожртвованости.

Проф. Д-р Дим. Ђуровић

ЖИВОТ И ШКОЛА*)

Када сам пре две године са овога места говорио о поратној омладини, било је доста мојих пријатеља који су ми рекли да сам оптимиста. Они су у поратним генерацијама гледали и данас гледају дегенерике, интелектуално заостале и морално незреле младе људе,

*) Предавање одржано на Радио-станици у Београду месеца марта ове године.

нераднике који знају само за спорт и уживање. Чести сукоби између наставника и ученика, интимни инциденти између родитеља и деце а нарочито понеки револверски пуцањ под крововима просветних храмова — наводили су многе забринуте родитеље и васпитаче на најцрње закључке за будућност нових нараштаја. И у страху од неизвесности и нимало ружичасте перспективе те будућности, која нам и иначе изгледа магловита и пуна сукоба и олује, родитељи често очајавају за своју децу. Песимизам се увлачи у њихову душу и са болом их наводи на најцрње мисли. То њихово душевно беспуће појачавају врло честе скоро хорске изјаве самих наставника, да деца не ваљају и да од њих неће ништа моћи бити. И мисле да су у праву!

Где је истина? Свакако не на страни оних који у данашњој омладини гледају последње изданке једне велике и славне генерације. Па и да је истина, а није истина, требало би је огласити за заблуду јер то захтева императив живота: најопаснија болест, коју би могли назвати духовном туберкулозом, јесте губљење вере, самопоуздања и храбрости за живот. А омладина има и вере, и самопоуздања, и храбрости. Сме ли школа, смеју ли родитељи, сме ли друштво да убија веру код омладине? Веру у њену животну мисију, веру у живот? Плач Јеремијин на водама вавилонским није спасио Израиле, већ мушка реч Мојсија на Синаји и његови закони. Новим нараштајима нећемо ни ми улити снагу вере помоћу отрова песимизма, потцењивања, убијања самопоуздања, већ подизањем вере у сопствене снаге и у прогрес. Без ове вере нема прогреса. И срећа је за човечанство што је увек било људи који су у себи носили ту боговску веру, уздизали се над каљугом свакодневног ситног живота, пружајући руке сунцу и примајући његову топлоту и светлост. Зар би велики градитељи кодекса религије живота били оно што су, да нису веровати у прогрес човечанства? Зар би Исус пошао на крст да није веровао у победу добра над злим, и зар би Мухамед издржао сва искушења и завере оних за које се борио? Одлика свих хероја свих времена је баш у њиховој великој вери у прогрес, у оне који долазе. И зар нам историја човечанства не пружа безбројне доказе и примере тога прогреса? Човек није више прикован само за земљу, он није црв који се ваља по блату. Он је данас орао који разбија облаке, прелеће планине, пружа руке звездама, или рони у морске дубине. И увек га носи вера, увек тежња за бољим, савршенијим животом. И што је човечанство у своме ходу ишло споро напред, то није доказ да оно није способно за напредак већ да није било потребних услова за живљи напредак. По речима мудрога Григорија Петрова, Агрик. хемија је доказала да нема рђавог земљишта већ невештог начина обраде. Кад се нађе начин праве обраде онда свако земљиште може да доноси рода. А кад земља не роди као што треба значи да је рђаво рађена. Велики аме-

рикански трудбеник Франклин хтео је да очигледно покаже својим суграђанима-ратарима, како је корисно ђубрити земљу гипсом и учинио је ово: оцртао је на једној њиви низ крупних слова и посуо их гипсом. Затим је целу њиву засејао травом. Њива је била крај друма, куда свет пролази. Кад је трава на Франклиновој њиви никла, упадало је свима, који пролазе друмом, у очи да је трава по нагипсаним словима кудикамо већа и гушћа и лепо су читали Франклинова слова: ово је ђубрено гипсом. Замислимо сада обратно овоме експерименту. Да су ископана места била посута не гипсом већ сумпорном киселином. На тим местима онда не би била виша и гушћа трава, него би остала изедена гола земља. А зашто? Не зато, што тобоже земља не ваља него зато што су је полили киселином и убили плодност.

Овај и њему свакодневни слични примери упућују нас на размишљање и доводе до закључка да и у области духовног рада постоји плодно земљиште код младежи, али се можда рђаво обрађује и зато не даје оне резултате који се, често без права, очекују. Кажемо „без права“ и ово желимо да се запамти, јер је баш ту трагедија незадовољства старих са младима, што се од ових тражи и оно што не могу дати. Невероватно је али је истина, да се нигде не ради са мањим познавањем материјала као што је то случај у раду са децом. Свуда се пре свакога рада, ако се рационално ради, испитује терен и сви остали услови за повољан резултат. Архитекта, пре него што приступи подизању какве монументалне грађевине, испита пре свега земљиште за ову, прорачуна детаљно димензије темеља, висину зграде и тежину кубета. Иначе би, ако би радио од ока, доживео да му се цела грађевина сруши, било под теретом крова, било због неправог земљишта. Културан ратар зна не само кад је време сетви и жетви, већ такође где ће и шта ће сејати. Под магловитом климом Скандинавије не расту лимуни нити се у жарким крајевима гаје ирваси. Мачка не коти лавиће нити квочка орлове. Природа је све поставила на своје место и свему одредила границе моћи. Сваки покушај да се тај природни ред поремети и природни закони сломе води неуспеху и разочарењу.

И човек поштује ове законе, јер га је искуство научило да га чека горка освета ако се бори против њих. Само га, изгледа, није искуство довољно научило и убедило, да ти исти закони владају и у духовном као и у материјалном свету. Отуда често опасна заблуда да је васпитање свемоћно и да је свако дете предиспонирано за сваки духовни рад. У ову заблуду најчешће падају они родитељи који из сујете и прикривене себичности хоће да виде у својој деци обдарену и талентовану децу. Да нагласимо, то деца и могу бити али никада за све духовне области. Исто тако опасна заблуда је и она, да деца, млади нараштаји, немају ових интелектуалних способности које смо ми,

њихови родитељи, имали и имамо. Истина је једно: деца наслеђују од предака не само телесне особине већ исто тако и душевне. Игра природе је ту често немилостива. Врло чести случајеви су, да се и од веома интелигентних родитеља рађају деца просечних а каткада испод просечних интелектуалних способности. За науку ово није загонетка. Доказано је да деца чешће наслеђују особине предака него директних родитеља. Отуда и болна разочарења многих родитеља, отуда парадокси, на очи лајика, да деца мање интелигентних људи показују надпросечне интелектуалне диспозиције. Моћ наслеђа је огромна и та моћ је главни регулатор у развоју свакога од нас. Раса као и поднебље играју такође велику улогу у васпитању. Деца црнаца, доведена из колоније у Париз, показују неке особине које су изнад особина деце рођене у Паризу. Али само док се крећу у области реалитета; чим се пређе на област апстракција, комбиновања, логичног мишљења, показују одмах неразвијене особине своје расе.

И овај природни закон, закон наслеђа, урођених диспозиција које се не могу елиминисати, хоће силом из незнања или сујете, многи родитељи да измене. А природна последица тога насиља јесте најчешће: разочарење или још горе убијање и тела и душе свога детета. Сваки родитељ жели и хоће да му дете заузме, ако не виши, а оно бар исти социјални положај који он има у друштву. Не пита ни себе ни дете да ли оно има потребне интелектуалне диспозиције које је он имао. Не помишља, да би његово дете, упућено у правцу својих способности и наклоности, имало више задовољства у животу и било кориснији члан друштвене заједнице. Колико је њих који су у животу несрећни само због погрешно изабраног, боље рећи наметнутог позива. У многостепеном свештенику је рођен официр, многи официр је рођени уметник; многи професори су добри трговци. Неки од ових несретника нађу себе, приликама или јаком вољом. Мештровић је свој чобански штаб оставио у своме селу и длетом кипарским дао себе целога уметности. Горки је напустио пекарски занат и живот вагабунде и постао славан сликар живота на дну и заточник бедних људи. Толстој напушта каријеру официрску, враћа се своме селу и ралу да би осетио дах земље и створио ново Јеванђеље. Кнут Хамсун од лађара постаје песник природе, Ришеље од смернога владике постаје највећи финансијски геније. И многи други велики проналазачи, уметници, писци итд. бачени у младости на странпутицу живота, вратили су се себи, и на срећу своју и целога човечанства, пошли за гласом природе своје. Али је свакога од њих живот био и сувише трновит. А колико је тек талената покопано и неискоришћено за добро човечанства само зато што су у младости упућени правцем, који није одговарао њиховој природи?

Ако се у детету гледа будући човек, а то је природно, онда родитељи и школа морају развијати, култивисати тога будућег човека

целога, тј. све што је у њему најбоље, што је у суштини његове природе. То је први услов за хармоничан живот и једини услов среће. Ни високи социјални положај, ни богатство, ни слава не чине човека срећним као хармонија душевног живота. А ње нема и не може бити кад се у човеку боре две природе, два живота. С једне стране урођени нагон а с друге стране маљ живота вечито се сударају и растржу га. И човек осећа унутарњи немир, вечито незадовољство. Место позитивног, стваралачког живота, јавља се живот пун песимизма а често и деструктиван. Који родитељ жели своме детету срећнији живот, испуњен правим задовољством и срећом тај га не сме силом упућивати на стазу живота која не одговара његовим душевним диспозицијама. Зато сваки треба, пре него што се одлучи да упути дете у живот, да испита његове наклоности и жеље. Тада ће бити мање разочарења и мање бола. Тада ће бити и мање нежељеног сукоба између дома и школе, између родитеља и васпитача. Савремена хроника самоубистава неће регистровати тако често самоубиства ученика као данас. Тада неће млади људи, у знак протеста против родитељског насиља и тортуре школе, налазити језиву смрт на железничким шинама под тутњавом точкова.

Ти појединачни револти су тешка оптужба против дома и школе. Истину треба сагледати, а она је страшна. Диagnoза је постављена: омладина је болесна. Терапија се намеће сама по себи и хитно: треба је лечити. Дискусија о томе: ко је крив, искључена је, јер је јасно да су криви или родитељи, или школа, или друштво, или сви заједно — само не омладина. Она је дело наше. Ако се с правом гордимо, као делом нашега ума, савременом науком, техником, уметношћу и књижевношћу, зашто не би лојално примили и одговорност за рђаво васпитање и образовање наше деце? Највећа фаталност у васпитању је, што васпитачи ретко улазе у научно познавање душе својих васпитаника а брзо заборављају на своје детињство и дане своје ране младости и школовања. Многе заблуде би пале и многе грешке би се избегле. Деца су свет за себе, и ко хоће да их подиже, тај мора сићи на ниво њиховог схватања и њихових погледа. Само су плитке воде прозирне а у дубине се мора ронити, ако се жели открити један нов свет. Душа детиња је дубоко море, треба је испитивати ако се жели упознати. А мора се упознати ако желимо да будемо вајари њени. Нажалост, потребан континуитет између младости и зрелог доба, између положаја ђака и наставника, брзо се кида и често баш они који су се искрено бунили против система васпитања, постају доцније, као наставници, његови браниоци и највећи непријатељи омладине, бар како ова осећа и мисли. Ми апстрахујемо оне ученике, а њих није мали број, који немају потребних интелектуалних диспозиција за озбиљнији интелектуални рад у школи. Они претстављају прави ба-

ласт за школу и бремзирају живљи темпо у раду са онима који не само хоће већ и могу да прате с успехом наставу.

Али то питање није више само школско већ и социјално питање. Оно се мора и са ове тачке гледишта посматрати. И све дотле, докле се не би изменио целокупни систем образовања, тј. док се не створе школе, чији наставни план и програм неће служити само као припрема за више научно образовање, дотле се морају трпети у гимназијама и деца са релативно слабијим интелектуалним способностима за рад. Овде желимо да се задржимо на деци просечних и изнад просечних способности, јер она у још јачој мери осећају застарелост организације савремене школе и духа који у њој влада. То су деца са развијеним честољубљем и сујетна, која желе да по сваку цену, најчешће по цену здравља, стекну и сачувају репутацију добрих ученика. И она то успевају, са више или мање среће. Прелазе из разреда у разред са похвалом док не дођу на универзитет. Ту већ настаје диференцирање. Нов живот без стеге, без прозивања, без оцена, одбацује многе на странпутицу и остају само они који су успели да сами формирају смисао и вољу за рад и који у раду налазе право задовољство. А то је оно, то отсуство спонтане воље и љубави према раду, што карактерише савремену школу и савремену омладину. Под теретом огромног, а врло често посве излишног, градива ученици се угибају, уче без интереса, механички. Једна једина интелектуална диспозиција која се вежба и која се цени, то је памћење. Све друге не долазе или слабо долазе до изражаја. Економија умнога рада непозната је данашњој школи. Ова не развија дух већ ствара папагаје. Цео систем претворио се у море речи. А живот није реч већ дело, акција. Отуда ни оваква школа не одговара потребама живота, и зато и нема потребног интереса за све оно што пружа школа. Она је свет за себе и скоро само ради себе. Све више се одваја од живота коме треба да служи.

Причао ми један професор, да је у доколици израчунао, да деца у једном нижем разреду гимназије имају да науче 5—6000 нових, њима дотле непознатих речи и појмова! Тешко да би данас и највећи енциклопедиста могао савладати све оно што се у гимназијама тражи, а да то постане његов умни капитал. Ова књишка ученост води правом шарлатанству. „Ми чинимо разум ропским и кукавичким, јер му не дајемо никада слободу да нешто сам учини из сопствене снаге... Човек тежи да просвети разум не стављајући га никад у делатност... Дете уче да рукује коњем, оружјем, гитаром, вежбајући га у томе! А хоће се да дете научи мислити и говорити не пуштајући га да мисли и говори!..“ Кад је ове последње речи исписао пре неколико векова славни Монтањ, свакако није могао замислити, да ће се у XX веку наћи наставника, који ће своје ученику рећи: „Не питам те шта ти мислиш, већ причај како сам ја говорио!“

Напоменули смо већ да је грех савременог образовања, што у ученику не гледа целог човека већ га разглобљава на делове као какав аутомат. Без обзира на интелектуалне диспозиције, о којима је било речи, тражи се од једнога ученика способност у свима правцима. Зна се из живота великих људи, да је свакоме од њих недостајала по нека интелектуална способност и да су се можда баш на рачун једних развиле друге. Често бива да ученик показује из свих предмета потребан успех, али из једнога не. Сме ли се такав ученик зауставити у даљем школовању због једнога предмета, ако се утврди да га он, и поред најбоље воље, не може да савлада? А то, нажалост, бива. И у најобичнијих способности ђаку треба гледати будућег корисног члана друштва, а можда и нешто више од тога. У младоме Бизмарку савременици су гледали обичног боема и авантуристу, а и будућег државника и оца уједињене Германије. Кадета са Корзике другови су у академији исмевали због његовог нагласка а нису ни слутили да је међу њима будући император Француске. Просечан ђак кроз школу, међу последњима у рангу војне академије, постао је у животу славни војвода Мишић. Исти скоро случај са Степом Степановићем, 14-ти у рангу војне академије од 24 друга. Где су они први у рангу? И они су се одужили Отаџбини али су ова двојица у животу и на бојном пољу заузели прва места. То често бива. Зато не треба често пренагљивати у оцењивању младих људи и прорицању њихове вредности у животу. Живот све корегира а нарочито наш суд и наше закључке. Христове речи: „Последњи ће бити први а први последњи“ често добија своју пуну потврду у животу. А он, и једино он, живот, треба да нам буде компас свуда а нарочито у школи, јер ова није ради себе већ ради живота. Ради здравога живота, физичког и моралног. Нашим ђацима треба чешће не само упућивати већ и омогућити примену речи славнога енглеског државника Розбериа: „Царство, као што је наше, тражи као прву погодбу снажну, вредну и неустрашиву расу.“ Али, ми, израђујући нашу југословенску културу, морамо бити свесни да нам је први услов за ову здрава нација, физички и морално здрава. Зато тражимо у име тога здравља и лепше будућности нашега народа, да се школа реформише у духу који ће дати здраве нараштаје, способне за културан и частан живот. А омладини препоручујемо озбиљан рад, јер је он не само извор задовољства већ и императивна социјална дужност. Ко не ради, ко социјално није користан, нема права на заштиту друштва. А без ње не може нико опстати.

И још једну реч, на крају овога предавања, реч једнога мудраца, упућену омладини: „Кад су родитељи сиромашни и скученог материјалног стања, кад живе само од приноса свога рада, кад троше своју снагу а покашто и свој живот, да подмире трошкове око васпитања

своје деце, кад с тешком муком скрпе мало мираза за своју кћер, нека је стид и по хиљаду пута стид синове, који увећавају ово свето сирсмаштво, уместо да га олакшају, који крње овај мираз уместо да га повећавају, који у лудо троше плодове овога рада, уместо да их удвоје!

Младић који, да би се задовољио, осуђује своју мајку на оскудицу, своју сестру да буде уседелица, или на какав осредњи брак, такав младић не само да је незахвалан и безбожник, већ је то подлац!"

Д-р Марко Крстић

ПОЈАМ И ГРАНИЦЕ СХВАТАЊА СВЕТА И ЖИВОТА

I

У животу и литератури срећемо се често са изразима: „Хришћанско схватање света и живота“, „Материјалистичко гледиште на свет и живот“, „Песимистички или оптимистички поглед на свет и живот“, „Малограђанско гледање на свет и живот“, „Идеалистичка слика света и живота“ итд. Тим и таквим изразима се обично обележава било читав један идејни правац једне историјске епохе или једне друштвене групе, било пак читав један идејни свет једнога друштвенога покрета или једне друштвено-географске средине.

Међутим, нас у овом конкретном случају не занима ни проблем ни садржај свих тих разних схватања света и живота као таквих, на пример, проблем и садржај религијских, политичких, моралних, друштвено-економских и других схватања света и живота. Ми овом приликом хоћемо само да извршимо друштвену и психолошку анализу појма и суштине схватања света и живота као таквога. Хоћемо, дакле, да испитамо друштвене и психолошке корене схватање света и живота уопште.

Шта је, дакле, схватање света и живота уопште, или, што је исто, шта је гледиште на свет и живот као такво?

То је гледиште, схватање или слика једнога човека или пак читаве једне друштвене групе и заједнице људи у вези са светом и животом као целином. А то ће рећи са целином свега онога што постоји за тога човека или ту групу и заједницу људи, што је, дакле, у границама њиховога сазнања, осећања и вољнога живота уопште.

Према томе, схватање света и живота разликује се својим огромним предметом — светом и животом као природном и друштвеном целином — од свеколиких других претстава и схватања што их човек или читава једна друштвена група и заједница људи образује и стиче о појединим деловима и предметима тога света и живота.

Само тиме, дабогме, још није сасвим исцрпљен појам схватања света и живота. Јер је схватање света и живота нешто више и шире од

једнога обичнога схватања односно сазнања неке ствари или појаве у природи или друштву.

Код схватања неке ствари или неке природне или друштвене појаве тиче се, углавном, нашега акта сазнања, док се код схватања света и живота као таквога тиче не само нашега акта сазнања, већ и нашега акта воље. И то управо много више нашега акта воље него ли нашега акта сазнања. А то ће рећи: код схватања света и живота тиче се целокупнога нашега стања и држања према том свету и животу као природној и друштвеној целини.

Све наше сазнање јесте само једно примање онога што нам долази споља, што, дакле, узбуђује нашу свест, без обзира на то да ли су ту у питању само наша чула или и наш дух као орган нашега мишљења. „Јер све што је у духу“ — каже Д-р А. Панекук — „дошло је из спољњег света, што га ми овде означавамо као материјални свет. Тиме материјално не значи само оно што је састављено из мерљиве, опипљиве материје, већ све оно што је стварно, па, дакле, и саме наше мисли.

Али дух не дела овде, како то претставља механистичко схватање света, попут пасивнога огледала што огледа спољни свет, или попут мрвога, празнога суда који све прима и чува што му се стави унутра. Дух је, напротив, активан, он мења све што споља продре до њега у нешто ново. Спољни свет тече попут једне бескрајне и вечито променљиве реке покрај духа. Дух прима и задржава његова деловања, скупља их у себе и везује све то једно с другим. Он ствара из струјања бескрајно многих појава чврсте појмове и схватања. У њему је текућа, жива стварност чврсто стиснута, сабијена и скристалисана у појмове и схватања . . .

Откуда пак долази све то. Недијалектичко мишљење види у томе само деловање једнога вишега, натприроднога света, који све то урезује у нашу душу, или — по њему — све то просто безусловно произилази из себе самога кроз дух. Дијалектичко мишљење, напротив, објашњује и учи, како је све духовно у човеку само производ материјалнога света што га окружује. Овај целокупни стварни свет продире преко чулних органа у дух и урезује се у њега: наше животне потребе, наше искуство, све што видимо и чујемо, што нам други саопштавају као своје мисли, баш као и оно што ми сами опажамо.”

У сваком схватању будикакве ствари или пак природне и друштвене појаве то схватање и сазнање врши се на подлози психофизичке природе једнога човека. Али се у исти мах не сме никако губити из вида и чињеница: да поред нашега свеснога живота постоји и наш потсвесни живот и да оба та живота чине заједно целину нашега унутрашњег, душевнога живота.

Модерна психологија, нарочито индивидуална психологија и психоанализа, обраћа све више своју пажњу баш на тај наш потсвесни

живот и придаје му знатну улогу у нашем унутрашњем, душевном животу. У делокруг потсвести спадају процеси свакидашњице који се врше махом без пажње, аутоматски и по навици. Али сви они дубоко задиру у нашу душу и утичу на целокупан наш живот, као навике, несвесни нагони и инстинкти. А све је то „резултат истоврсних понављања истоветних животних услова под истоветним спољним животним односима“ (Панекук).

У том нашем потсвесном (ирационалном) животу тиња као потиснуто и полако се таложу на дну наше свести све оно што чини психолошку подлогу карактеру и вољи једне личности и што у свесном мишљењу и свесним радњама те личности пробија до свога израза. Само, дабогме, за овакво или онакво формирање душевнога живота једнога човека, нарочито његовога карактера и његове воље, друштвени момент и утицај јесте много претежнији од свеколиких других природних и психолошких момената и утицаја.

Тако ће, на пример, два брата који су подједнако лично поштени и имају подједнаке психофизичке природе — уколико је то, дабогме, уопште могућно имати — под различитим друштвеним моментима и утицајима поступати различито.

Ту ће један брат, који је богат и добро животно обезбеђен, остати и даље лично поштен, док с другим братом, који је пуки сиромаш и без посла, то можда неће бити случај. Јер ће он под ударцима невоље, беде, беспослице и очајања, много пре и такше доћи у положај да подлегне и да постане непоштен човек и лопов,^{*)} осим у случају, ако је ретке карактерне чврстине. Само он тада, дабогме, већ не би имао исту психофизичку природу са братом.

Међутим, баш код схватања света и живота тај вољни момент игра главну и пресудну улогу. Јер свако схватање света и живота захтева човекову активност, као и човеков непосредан став и одговор према том свету и животу као таквом. Из човековог сазнања света и живота што га окружава, и из његовога саосећања са тим светом и животом проистиче нужним начином његов однос, тојест његов став и његово држање према том и таквом свету и животу. Из свега тога, дакле, проистиче човеков активан став и однос према свету и животу као природној и друштвеној целини.

Према томе, једно схватање света и живота изискује и обухвата у себи целога човека као активнога радника, борца и мислиоца. Оно, дакле, не само да изражава идејни свет једнога човека, већ у исти мах и реализује његово мишљење и његову вољу у свету и животу. Оно га, дакле, стално потстиче да целокупном својом духовном, моралном и друштвеном акцијом реализује то своје мишљење и ту своју вољу у животу и друштву, у раду и саосећању са другим људима.

^{*)} О томе више у мом чланку О вољи, објављеном у часопису „Учитель“, органу Југословенског учитељског удружења, св. 8, 1924, Београд.

II

Дабогме да може бити и таквих схватања света и живота која не само сумњају у смисао и вредност света и живота, већ и негирају сам свет и живот као такав. Да поменемо само као примере за то, схватање света и живота једнога индијанскога аскета, схватање које негира свет и живот уопште. Или пак схватање света и живота једнога скептичара, схватање које сумња у сваки смисао и сваку вредност света и живота као таквога.

Али и таква схватања света и живота ипак у суштини својој, дабогме, да значе у извесном смислу активна држања тих и таквих људи и група према свету и животу. Она то значе просто због тога, што је и свако сумњање у смисао света и живота, као и свако негирање света и живота већ уствари такође једна акција, једна радња. И то често пута још енергичнија и судбоноснија акција и радња него ли сви походи Александра Македонскога, или и сви Наполеонови освајачки подвизи, посматрано, дабогме, чисто идеолошки.

Например, схватање света и живота једнога Гстаме Буде, религијскога проповедника и оснивача једне религије од неколико стотина милиона верних. Схватање које је негирало свет и живот, но које је, упркос томе или баш због тога, било од пресуднога утицаја на читав део Азије те епохе.

Или пак, например, схватање света и живота једнога Лава Толстоја, који је као мислилац, писац и моралист тим својим схватањем света и живота негирао целокупну модерну културу и цивилизацију. Схватање које је почивало на тврђењу нужности пропадања данашње културе и цивилизације и њиховога замењивања другом једном друштвеном организацијом у смислу првобитнога, јеванђељскога хришћанства.

Шта више, кад је реч о утицају што га је имало Толстојево схватање света и живота на савременике, чак и само „размишљати о Толстоју“ — како с правом вели покојни Душан Поповић на једном месту о Толстоју — „значи, у исти мах, бунити се и противу друштвених неправди; и тако ће, изгледа, овај велики човек и самом својом смрћу дати повода за оно чега се он, у својој мистичној религиозности, највише плашио: дати повода за револт, за борбу народних маса, баш као што су и његова дела, супротно намери пишчевој, то чинила!“

Овде, дабогме, није реч о једном одређеном схватању света и живота, већ уопште о схватањима света и живота као таквим.

И, збиља, нема само једнога општега схватања света и живота, већ су се у току историјскога живота и развитка човечанства јављала многа и разна схватања света и живота која су се смењивала или пак постојала упоредо једна поред других. А тако исто и у овом шаренилу људи што живе у нашој епоси једни поред других и опште и боре се

једни с другима, постоје једна поред других врло различита, па чак и врло супротна схватања света и живота.

Међутим, свеколику ту разноликост и супротност схватања света и живота можемо лако да објаснимо, ако се само потсетимо на то, да је друштвени момент код једнога човека или читаве једне људске заједнице претежан у формирању схватања света и живота тога човека или те људске заједнице. Наиме, ако се потсетимо на то: да је претпоставка онога нашега вољнога држања што смо га назвали схватањем света и живота, тојест држања према природној и друштвеној целини, — само слика света и живота која одговара једном човеку односно заједници људи и коју тај човек или та заједница људи ствара о тој целини. Затим, ако се даље потсетимо на то, да свака слика о томе зависи од друштвено-економскога становишта онога човека који посматра, процењује и проживљује свет и живот око себе.

Све то, дакле, формира схватање света и живота једнога човека. О томе нам пружа диван пример наш велики песник владика Његош кад каже: „Ко на брду ак' и мало стоји, више види но онај под брдом“.

Да ли, дакле, један човек тако високо стоји да му поглед орловски господари великим даљинама и просторијама, или пак да ли он тако ниско стоји, да му поглед једва досеже до најближега црквенога торња; да ли се, затим, један човек служи каквим згодним помоћним средством, на пример дурбином, или је пак упућен само на своје властите очи, — од свега тога, дакле, биће зависно и схватање света и живота тога човека. Свима тим и многим другим приликама и моментима биће већ одређивано схватање света и живота свакога појединца.

Но не само тиме, већ ће то схватање света и живота бити зависно још у већој мери од друштвено-економскога става и положаја човека о чијем схватању света и живота јесте овде реч. Друштвено-економски став и положај како појединца, тако и читавих друштвених редова и група јесте од пресуднога утицаја за њихово мишљење и вољу, за целокупно њихово схватање света и живота.

Ето због чега су појединци из владајућих друштвених редова који, дабогме, имају довољно разлога да буду задовољни постојећим друштвеним и духовно-моралним приликама апсолутно уверени у то: да су те друштвене и духовне прилике не само добре и савршене, већ и једино могуће и моралне.

Али је у исти мах, с друге стране, исто тако разумљиво због чега и појединци из економски несигурних и угњетених друштвених редова који злопате и издиру под тешким и неиздржљивим бременом друштвених прилика имају исто тако довољно разлога: да не буду задовољни тим и таквим друштвом и што лако увиђају све његове недостатке и ружне, неморалне стране. Ето зашто је отуда и ра-

зумљиво што они истичу потребу за преображајем тога и таквога друштва и што се нужним начином јављају као весници и носиоци нових друштвених и моралних идеја и захтева, новог схватања света и живота.

Човек је, дакле, по самој природи ствари лако склон, да свеколики свет чињеница и идеја готово увек психолошки мери и процењује по свом властитом кругу и свету чињеница и идеја у коме се он креће и живи.

О томе нам пружа готово класичан пример, као доказ за ту зависност, велики француски песник и романијер Виктор Иго. Он на једном месту вели: „С великим и пуним трбухом не може се скочити напред и високо!“, што значи да човек с великом кесом, с великим богатством и приходима, не може бити напреднога и радикалнога схватања света и живота. То је такорећи опште правило. Али, дабогме, да и ту може бити покаткада и изузетака и отступања од правила.

Затим, то схватање света и живота биће исто тако зависно и од духовнога видика човека о чијем је схватању света и живота овде реч. Наиме, оно ће бити зависно од његових природних квалитета (особине), од његове психофизичке природе, као и од свеколиких оних природних и психолошких утицаја који посредно или непосредно делују на њега.

И, најзад, схватање света и живота једнога човека биће исто тако зависно и од целокупнога васпитања и образовања тога човека што га је он добио у породици, школи и друштву кроз своје детињство и у току свога живота.

Живојин Цветковић

ЗМАЈ ЈОВАН ЈОВАНОВИЋ

ПЕСНИК. НАРОДНИ БАРД. ДЕЧЈИ ПРИЈАТЕЉ. ПЕДАГОГ

5. Уметник

Имајући пред собом богату литературу великих народа, знајући стране језике (немачки, маџарски, руски, француски) и добивши, поред васпитања у отменој породичној средини, у очевој кући, и велико школско образовање, свршивши уз то и два факултета: правни и медицински, — Змај је могао и умео бирати и читати оно што је најбоље. Одавши се поезији, могао је свој природни појетски дар формирати проучавањем великих песника страних и наших као и умотворина народних.

Био је наш најобразованији песник.

Он почиње свој књижевни рад у романтичној омладинској епохи 50-их и 60-их година која је оставила свој снажан жиг и утицај на сав Змајев књижевни рад. Он улази затим у периоду скептицизма и реализма у нашој књижевности, кад се престаје само идеалисати и, кад се

уз учешће школе Светозара Марковића и тешких политичких догађаја у српскоме народу, враћа критици здравога разума, стварности и рационалности. Он је у добу кад се уче природне и политичко-економске науке, кад се осуђује и исмева отужна омладинска појезија, а песма и приповетка почињу тражити нове теме и обрађивати на реалистички начин материјал из сировог народног живота, износећи истину и стварност и њима се најбоље борећи за политичка права и ослобођење потиштених.

И Змај улази потпуно у нове захтеве времена. Њега чак и модерна реалистичка критика у то време и истиче. Он се предаје сатири, одбацује празне, сладуњаве романтичне песме, тада у моди, пише политичке теме, ироничне оде, уређује шаљиве листове, ствара нове једре дечје песме, и свуда се истиче као један здрав реалиста, који трезвено гледа око себе на све ствари.

Налази, имајући пред собом циљ просвећивања народа, да дугачки чланци не праве тако брз и одлучан утисак, као песме, у које су, у леп оквир сажете ваљане мисли. Отуда је сва његова социјално-политичка лирика објективна, мисаона.

Он као Тиртеј што буди Грке песмом на полет и јунаштво, буди стиховима свој народ и позива га на вршење свога вековнога завета и својих дужности.

У тим његовим песмама њему је главна ствар — теза, појента, садржина, идеја и извесна мисао, коју уноси. А обрада, форма долазе му на друго место. У том погледу он је мање артист но Бранко и Војислав а више се равна са Његошем и Јакшићем у покличу, у апелу, у пламеним мислима и врелим осећањима за свој народ и опште људско добро.

Али Змај је и артист, уметник. Има он и своју субјективну, личну, лирику. Свој фино, непосредно исказан проживљени осећај. И та му лирика има и своју лепу форму и појетску садржину.

Да поменемо у том правцу његове „Ђулиће“ и „Ђулиће увеоке“, многе песме из првога доба. Нарочито су му лепи и звонки по форми песнички преводи, за које се може рећи, да их није превео и препевао, но сам испевао. Зар тамо није толико лепоте у форми, у изразу, у појенти? Зар ти стихови не звуче као најлепша музика?

Читајте му „Источни бисер“ тако нежно и умиљато испеван, у лаким и глатким стиховима. Па сатирично-фриволне винске и љубавне „Песме Мирза Шафије“, које кипте враголастом потсмевком и љуто бодљикавом сатиром.

А колико ли је тек узвишен појетски израз у „Демону“, који пече као побеснела лава, несметано јурећи ка своје трагичном завршетку!. Зар то није беспрекорно углађени, узбудљиви стих, скоро демонско-анђелски усклик и сплет савремених рима и октава?

Змај је уметник и у избору ствари, које преводи. Тако су му лепе појеме „Толдија“ (оба дела) и „Отма Мурањ града“. У првој слави природног простог човека, који се јунаштвом пење до краљевских дворова, да тамо понизи мизерне чанколизе и удворице, који су далеко од јунаштва, а да презре све краљевске части и врати се у своје село. У Отми Мурања тако лепо описује све напоре и лукавства рата. То су му бојне приче о вечној лепоти и поштењу, о храбрости и пожртвовању. Тако му је и лепа идилична бајка „Витез Јован“, где опет подиже малог незнатног човека мучним напорима и нечувеном моралном лепотом до вилинског царства. Па тек тешке трагедије „Еноха Ардена“, „Човекове трагедије“ и „Ифигеније на Таурису“ Гетеове.

Прочитајте све то, па ћете се уверити колико је ту растурено лепоте, колико необичне хармоније, која осваја својом естетском музиком, својим архитектонским савршенством.

Змај је био и довољно искрен и потребно обазрив човек. Он је према садржини удешавао форму. За финију, лиричнију садржину тражио је и нежнију, музикалнију форму. Он није ценио празну форму без садржине, док је бољој садржини допуштао и слабије форме. Песник је често у том погледу реалист. Њему се није допадало, да форма поједе садржину, па и он је из доба, кад је ствар важнија била од форме.

Има Змај доста лиценција појетика, Он прави многа непотребна скраћења, има кованица, служи се вулгарним изразима, често пре небрегне ритам и слик итд. Али ипак свега је тога мало и обично на месту, где се мора отрпети тако како је казано с пуно разлога и неумесно би било заменити га чим било другим.

Ето и као песник и као уметник и као политички и национални борац Змај је скоро беспрекоран у своме савршеном делу. Сваки приговор његовом великом делу јесте или догматичка ускогрудост или један бесплодан парнасизам, тежња за формом и течним стиховима, од којих се ништа не учи и којима се ништа не постиже, да би брзо пали у заборав, да више не живе и да их нико не чита.

А Змај је испунио све услове, да живи и да буде читан и вољен.

6. Преводацац.

Змај је много преводио. И он је из кола наших добрих преводаца, вредних и обилних. Из кола Ђоке Поповића Даничара, Милована Глишића, Мите Ракића, Душана Ђокића, Окице Глушчевића, Драгише Станојевића, Јована Максимовића, Николе Николајевића, Косаре Цветковићеве и других.

Знао је стране језике и умео је бирати из великог врта европске књижевности.

Велики је део његова књижевног рада — превод. Можда скоро трећина. Али тај је превод добит за нашу књижевност, јер није само превод, па ни препев, него скоро — оригинал. Он је леп и по избору и по језику и по форми и садржини. Особито је много преводио у својим првим песничким годинама. И ти му преводи остају ненадмашни и без такмаца.

Превода у стиху у нас је мало. Изгледа да уз Драгишу Станојевића Змај у томе погледу односи рекорд. И ако је Драгиша можда више превео стихова од Змаја, његови су преводи више слободни, док су Змајеви књижевнији. Оба су добит за нашу књижевност.

Змај је преводио највише од наших суседа Маџара. Као да је њихов језик још из детињства знао најбоље као и њихову књижевност. Поменули смо четири велика превода: „Толдију“ и „Толдијину старост“, које је доцније Матица српска издала у једној књизи под именом „Толдија“. Затим „Отму Мурањ града“, све три од Јована Арања и четврти: „Витез Јован“ од Петефија. То су четири већа епа или појеме. Пети му је спев, такође у стиху „Човекова трагедија“ од, опет маџарског, Имбре Мадача. Предмети у овим спевовима су слични по детаљима и животним приликама са нашим. Па и сиже предмета који се опевају и заплети у њима налице доста и на наше народне песме. Зато су радо читани код нас и имају увек једну актуелну вредност по народној етици сличној нашој.

После Маџара Змај је преводио највише Немце, знајући без сумње добро, њихов језик још из куће и школе.

С немачког је превео, ако није и надпевао Боденштетове: „Источни бисер“ и „Песме Мирза Шафије“ (доцније Схафије). То су већи циклуси љубавних и лирских и винских песама. У њима је Змај дао најлепшу песничку форму, најуглађенији и најбеспрекорнији стих после „Ђулића“.

С немачког је превео „Ифигенију“ трагедију од Гетеа, такође у добрим стиховима па можда и бајку „Мајстор Маноле“ (врста зидања Скадра), од Кармен Силве румунске краљице, јер биће да румунски није знао а и Кармен Силва је писала на немачком. Биће да је и Тенисонов „Енох Арден“ с немачког, јер изгледа да Змај није знао енглески, да би тај спев превео са оригинала.

С руског је превео, али је боље рећи понова спевао Љермонтовљев спев „Демона“. По моме мишљењу овај и преводи Боденштета су му најчувственији и по форми и по садржини и по стиху и по ритму. Уз „Демона“ дао је и већи превод у одломку из Пушкинове „Полтаве“. Иначе с руског није много преводио мањих песама, осим још неколико из Пушкина, и две три из Полонског и Минајева.

Осим тих великих ствари, Змај је превео много мањих песама, балада, романца, сатира, дечјих песама, политичких стихова од Не-

маца: Гетеа, Богибајадера, Хамерлинга, Милова, Ленауа, Рикерта, Рајника, Фрајлиграта, Харвега итд., и нарочито, неколико лепих ствари од Хајнеа као „Песник Фирдузи“, „Богомрак“, „Парип и магарац“, и од анонима „Ко је лола,“?

Од маџарских је преводио још доста добрих песама од Петефија и Арања, „Велски барди“. Затим од Ђулалија, Гарајија („Конт“, Тота („Банка“), Какаша („Елегија топу“), Јокаја итд.

Од Француза је превео доста лепих песама политичко-социјалних од Беранжеа.

Од чеха је преводио Неруду.

Најлепше ствари и највише је превео из Арања, Петефија, Хајна и Пушкина.

Сви су ови преводи право благо наше књижевности и као такви остаће вечито читани са своје мисаоне и естетске вредности.

Змај је још преводио и из више мање познатих песника као и од разних анонимних писаца, кад му је то требало у многим приликама уз слику или какав пригодан моменат.

И преводи као и оригиналне песме Змајеве одликују се таким стилем, чисто народним изразом, јасноћом и простотом, што и чини те су тако популарне и што ће се радо и с усхићењем вечито читати. Избегаване су замршене, сувопарне реченице, тешко орнаментисање и кићење стихова, претеран празан артизам и сувопарност у свему. Дата је у свему мера и погодан облик без развучености и досадних стихова и само оно што треба и што води смеру и намени песме. Чак и у својим личним песмама кратак је и сажет на оно што је најпотребније.

7. НЕВЕН.

Једна од највећих заслуга Змајевих и националних и просветитељских јесте уређивање и дугогодишње издавање за српску децу „Невена“.

Он га је почео издавати 30. јула 1880 г. и издавао га 8. и 9. десетине прошлога века, скоро до пред саму смрт. То је скоро близу 30 година излажења „Невена“. И ако су му се нудили и други издавачи да му тај лист предузму, па и само Српско учитељско удружење 1890., ипак га он није пуштао из својих руку.

„Невен“ је био његова симпатија, његов аманет и завет. Учећи кроз њега нејаку дечицу, он је њиме и у деци проживљавао најлепшу песму свога живота. „Невен“ је био његова милина и наслада, чаробни штапић, којим је заносио и васпитавао нашу дечицу.

Дотле је било мало дечјих листова, а и њихово уређивање није могло задовољити. Змај је с „Невеном“ погодио пут, којим треба поћи у томе послу и зато је с њиме потпуно успео и дао српској деци најлепшу и најмилију читанку.

Уз то је дао пример, како треба уређивати лист за децу, те се је, по његову примеру, јавило више дечјих листова, као „Голуб“, Ђаче, Српче, Школско звонце, Ласта, Родољуб, Зорица, Мала Србадија итд., али ни један од њих по своме квалитету није могао достићи „Невен“.

Оно што је највише давало вредности листу, било је уредничко дубоко унутарње уверење: да треба писати за децу и умети писати за њих.

Прва побуда за то морала је бити неограничена и несебична, чисто родитељска, па можда и већа, љубав према деци, истинско одушевљење за њихово образовање, за њихову корисну забаву и одгајивање у читању добре лектире за интелектуални, морални и естетички развој детета. Једна добро схваћена потреба и умешно упућивање у намирењу те потребе.

Никаквих других мотива за покретање листа није могло ни смело бити. Ни осећање доколице, ни жудња за старачком поуком, ни учитељске побуде за децу, ни материјалног рачуна. И зато је Змај с „Невеном“ иступио пред децу и пред читаоце потпуно као васпитач, као просветитељ, педагог и песник, као најискренији и најнепосреднији дечји друг и пријатељ.

И „Невен“ је увек одлично пролазио. Радо је приман и радо читан. Деца су га вазда тражила. Свака српска кућа сматрала је за дужност да га има. Он је постао једна домаћа потреба али и домаћи украс.

Оно, што га је чинило пријатним и примамљивим била је у првом реду сама радња Змајева у њему. Он се свуда осећао у листу. Он је одмах почео штампати у њему своје толико омиљене дечје песме, којима је обично додавао слике или по сликама писао стихове.

Змај са својим опширним образовањем и спремом, са вољом и непресушном и неуморном енергијом, са знањем језика и познавањем страних литература, а имајући пред собом необрађено и празно поље дечје лектире и потребу доброг дечјег листа, — Змај је и умео бирати и давати деци оно, што је најпотребније и најинтересантније.

Тако је „Невен“ доносио његове и туђе, од уредника пробране песме, разне забавне приче и бајке, историјске слике, популарне поуке из разних грана науке, без сувог моралисања, приче из животињског живота, анегдоте, шаљиве ствари, слике, ребусе, цртеже, загонетке, уредничке упуте и напомене и углавном све, што је добро за децу.

Што је такође главно уз пробран садржај ишао је за децу разумљив и схватљив стил и језик. Занимљива обрада, популаран израз и уопште цео оквир листа и његова техничка опрема били су допадљиви деци и она су га са разумевањем читала.

Тако су наша деца добила једру и корисно штиво, једну изврсну лектуру, лепу забаву, која им је развијала вољу не само за читањем него и потстицај за покушаје у писању. Многи наши признати писци почели су своје почетничко писање у „Невену“. Може се рећи, да је, унеколико, његова заслуга, што су постали велики књижевници. Да поменемо само: Шантића, Дучића, Ћоровића, Нушића. А и то је био један од циљева листа. Да уз опште образовање које даје ствара и добре раднике на књизи и перу. У томе се и успело. А то је једна културна заслуга листа у историји нашега умнога развића.

Пре „Невена“ и у време његово много је и добро радио за децу као и Змај и Чика Степа Поповић. Он је био и претходник и савременик Змајев. Многе своје дечје књиге као: Радован, Дан и ноћ, Невен-цвеће, Божићње радовање итд., издавао је Чика Степа за децу и у њима је редовно сарађивао и Змај. Па му је и ту један вишак заслуга за подизање нашег подмлатка. Осим тога, Змај је издавао и неколико засебних књига за децу, као: Невенче, Предневенче, Међневенче итд.

И у историји наше просвете, наше педагогије и дечје литературе све ове радње Змајеве имаће своје знатно место и приказаће Змаја као нашег практичног педагога, као дечјег и народног просветитеља. Јер он је умео дати деци оно, што им треба, омити им читање, развијати им вољу за рад, оплемењавати укус, спремити их за веће ствари, за живот и грађанске и националне дужности а тим путем унети у наш народни живот једну једру и здраву садржину.

8. ДЕЧЈЕ ПЕСМЕ.

Али оно, што је дало највећу снагу и значај Змајевом или како су га деца назвала: Чика Јовином књижевном гласу, то су његове песме, које је писао о деци и за децу.

И наша историја књижевности као и сви наши књижевни критичари једногласно су дали, Змајевим дечјим песмама највише признање и највећи ореол у групи свега његова стварања.

Змај је имао ту жалосну судбину, да погуби своју породицу, жену и децу. Утучен болом, он је дао одушке и утехе себи у својим „Ђулићима увеоцима“ тим искреним и ненадмашним изливима нежне туге и болних успомена.

Али он, човек, одрастао у пуној породици, имајући јака породична осећања и велике етичке преокупације, и што је врло важно, упоређујући квареж и назадак код одраслих са невиношћу дечјом, шибало је оне прве у сатири и шаљивим листовима и срчано се одлучио: да живи и да се сав посвети српској деци.

То је и урадио и себи као песник, мимо остале песнике, створио заслугу, да је он једини умео писати за децу и да му велики део славе

чине његове дечје песме, које ће вечито остати и које ће се вечито читати. Јер те су његове песме чисто кристалног порекла из боне душе, која се њима крепи и диже до утехе. Песме са срца, из непосредног осећања песниковог, из дечјег живота и средине, добро познате песнику, казане дечјим тоном и језиком. И то није лако изразити, исказати, умети осетити, нити се то даје сваком.

Подражавали су Змаја и певали за децу и Љуба Ненадовић и Војислав и Владимир Јовановић („Из детињства“), Ћоровић („Полетарче“), Чика Стева и многи други. Али је све то било: гледање одраслих на децу, писање старијих за мале.

А Змај је имао тајну, коју је само он искористио за тај смер, а то је: он се спустио сам међу децу, начинио се и сам дететом, запазио оштроумно и заволео оно, што су деца запазила и заволела, а све то облио и прожео правим дечјим смехом, оном невином веселошћу која децу краси и наивношћу, која их кити.

А у ту тајну, која га је начинила великим дечјим песником, долазе и — безгранична и искрена љубав према деци и дубоко познавање дечје психе. А то други нису имали.

Прву, т.ј. љубав, донео је од куће и са рођењем, а животом му је удес ставио у руке дечју лиру. Друго пак, познавање детета дали су му и кућа и друштво и његова правничка и медицинска струка и јака начитаност и литература, којом је располагао.

Само су велики песници, оштроумни аналитичари дечје душе и умели да се спусте до деце и да их разумеју и осете оно, што она воле. Па и Змај је имао тај таленат, а јака воља и трезвено схватање свога књижевног задатка одвели су га и на овај благородан пут. Да ли ће његовим стазама поћи и други из нашег нараштаја и да ли ће умети да пођу, казаће нам скоро будућност.

Па шта је то, што његовим симпатичним и љупким дечјим песмама даје велики књижевни ореол? Шта је то, што су морале бити штампане и прештампаване толико пута, што им се подражавало и пре и данас? Зашто су створиле читав култ овоме творцу и постале читава школа за писце, дале нов правац радницима те врсте? Зашто су оне, има их тако хиљаду и двеста, стекле неоспоран књижевни глас, с којим би, да је само њих написао, Змај ушао у књижевну историју као признат песник не само код нас, него и код већих народа?

Да анализирамо:

1. Змајеве су дечје песме узете непосредно из дечјег живота, из дечје средине, из живота животиња и биља, све са предметима, с којима су деца у свагдашњем додиру.

2. Оне су из дечје средине и дечјег осећања — просте теме о простим стварима, које деца разумеју и чије их слике испуњују.

Како су многобројне, шарене и интересантне слике и прилике из дечјег живота и њихове околине, које се преплићу код Змаја у дечјим песмама.

Ту су вам песме: о поласку у школу, о годишњим временима, о родитељима, о Максиму који није знао читати, о лаким рачунским задаћама, о загонеткама у стиху, о оку, уху, језику и трешњоберу, о апсенику, о дечјој борби, о буви, муви, о мачку Марку, о кери Мури, о мишу, о ћурану, о веверици, о Јоји и гуска, о пачијој школи, о жабама, о зечевима, о берби, о малом Јови, о зрелом човеку на дрвену хату, о болесној лутки, о лутки коју би повели у школу, о шуми, о шећеру итд. . . . Све дечја мила познанства и њихове драге симпатије.

3. Оне су слике, рељефне и вајарске, са мајсторском кичицом и длетом израђени узорци, који остају истинске претставе и фигуре у дечјој свести.

4. Оне су топле, верне, дечјем појимању и инстинкту, потпун израз дечјег схватања, дечјих идеја. Слике и описи, исказани до савршенства дечјим тоном и језиком, најпростијим стилем и маниром.

5. Оне су без сувопарног моралисања, без натегнутог наравоученија, које се намеће, те одбија децу од онога, што се са неком тентенцијом за науку пружа малим читаоцима ради забаве и задовољства.

6. Оне су објективно, истинско и разнообразно позориште из дечјег живота, које се развија пред децом.

7. Читајући их деца поново проживљавају све оно у њима, што су видела, чула, осетила, проживела.

8. Оне су обливане и обасјане јасном сунчевом светлошћу, огрнуте пролећем и прожете дечјом ведрином и веселошћу.

9. И најзад, њих је писао прави и истински песник, дидактичар од студија, мислилац, који зна и уме рећи шта и како треба. Али то је и човек досетљив, весео, оран за шалу, вазда ведар и готов да насмеје, да забави, да створи прилику да читање буде и корисно и пријатно.

Дакле, Змајеве дечје песме јесу чиста књижевна лирика, реална појезија, уметничка и у форми и у изразу и садржини и оно . . . оно — што сваком књижевном раду даје вредност: популарност, лак стил, весео манир, непосредност, допадљивост, истина, живост и јасност, пријатност, сугестивна моћ, вечно животне и људске тезе на лак, неосетан начин пропагиране. Зато је и Мита Нешковић дао добру студију о Змају као педагогу и васпитачу деце и народа.

Змај је у суштини био реалиста, а писао под утицајем нових модерних схватања у књижевности, зато му је ово дело трезвено и здраво. Њим би се могли дичити и већи народи.

Ако је Данте опевао своју љубав у Беатричи, Петрарка у Лаури, Змај је узбудљиво и не мање достојно опевао и своју велику љубав — према деци.

И све то чини, да деца, омладина и народ, ти лаки и почетни читаоци, непомућене душе, читају, воле и адаптирају Змаја као нешто што потиче из њихове душе и опет утиче у њу да је испуни.

Тако раде прави народни песници, истински просветитељи малих и нејаких и у томе је сва њихова заслуга, мисионарство, правац који су дали и пут који су утрли за веће и судбоносије животне циљеве.

9. ЧОВЕК.

Ми смо доста говорили о Змају као песнику, као књижевном раднику. Ну да би се знало из каквих је психичких и биолошких извора запљуснута та велика књижевна радња, какви су животни услови ту радњу створили и каква ју је средина помагала или одмагала, потребно је знати и саму личност песникову, његову душевну и уопште индивидуалну формацију — једном речи да би се Змај потпуно разумео, мора се знати какав је он био — као човек.

Изузев биографских података, које смо напред навели, ми немамо детаљних података за његов интиман, његов ужи лични и породични живот, за његово кретање и рад у друштву, у ужем кругу, на службеном и стручном послу, у јавном животу и на раду у националним и политичким пословима овога времена.

За детаље из његовог интимног живота у горњим правцима знаће искључиво они, који су Змаја лично познавали, с њим се дружили и с њим радили, дакле његови савременици, и друштва, у којима је Змај живео и радио у разним местима свога борављења.

Његов је рад протекао као и живот највише у Војводини и ако његово књижевно дело обухвата и простире се на сав српски народ, Зато и људи и савременици Змајеви из Војводине најбоље и познају његову личност. О њему је, као човеку, дато доста бележака у разним листовима и једно дело те врсте о њему чека доброга и исцрпнога писца.

Највише је о Змају изнето животних ситница и сећања 1933 године о његовој 100-годишњици рођења. Међу онима, који су говорили или писали о Змају, било је доста његових познаника и сарадника. Особито су дали доста црта из живота његова др. Милан Шевић, Јован Максимовић, др. Васа Стајић, Милан Кашанин и други писци. Из тих радова, као и оних, који још дођу, моћи ће се створити јасна Змајева физиономија, његова лична слика.

Ми из Србије не можемо дати тако обилнијих и већих података о њему, јер се он овамо и мало бавио и то у старијим 50-им годинама, када није могао развити никакав већи рад ни живост у кретању.

Зато ћемо ми о Змају дати неколико биографских линија, које се могу извући из његова књижевна дела. Уосталом, његови књижевни радови јасно илуструју, живот, психу, судбину, тежње и напоре једног тако вредног и неуморног националног радника као што је он. Сав је његов живот у његовим песмама и ко њих добро проучи створиће себи и јасну слику о Змају као човеку.

Змај је био по својој природи врло скроман. Није се истицао ни у какве веће положаје ни звања, и ако је по својим домаћим везама, по образовању, по своме пореклу, могао доћи до великога положаја у народу. Није он био ни посланик ни градоначелник, ни какав управник, изасланик, нити уопште на неком вишем рангу. Нешто акције развио је као председник ђачке „Преводнице.“ Места бележника у Новом Саду и управника у Текелијануму напунио је врло брзо као и положај драматурга у позоришту. Сва је његова сујета била у савесном лекарском раду и у буђењу народа песмом и листовима.

Змај је по својим природним особинама и по својим погледима био оличени и крајњи демократа, још од куће, па кроз цео живот. Све што је надувено и напето он је презирао и шибao, био задовољан са врло малим потребама, није полагао ни на какав спољни сјај и блесак, ни на какву форму и остале телесне бриге. Ценио је и уздизао малог човека, обичног грађанина, као и омладину и децу. Народ је волео неизмерно и остао народњак до краја.

Змај није улазио у већу акцију у народу није био никада агресиван. Није се нигде истицао, с малим је био задовољан, волео свој крај и у сеоској тишини најрадије проводио свој одмор.

Али зато је он много, и сувише много према другима, писао и радио за народ — пером и књигом. За онако велика дела, која је дао, ваљало му је имати много времена и присебности, много студије и пажње и много напора да се изради, углача и у свему усаврши његова појезија.

Зато је морао бити и мање више повучен у себе, да би могао створити и дати оно што је дао.

Он је био и веселак, ведрорасположен, социјалан и духовит, што се види из његових песама, нарочито дечјих и сатира, ода и епиграма.

Био је и сувише несебичан. Поред велике тражње његових песама, поред уређивања неколико листова, богат од куће и као лекар с добром праксом, он је остао цела живота сиромаш. Давао је, а није узимао.

Три нарочите особине уздижу Змаја као човека изнад многих и многих његових савременика и чак изнад његова времена. То су његов јак карактер, необуздан и непопустљив у националним питањима. Био је необично смео, а у политичким приликама у оно време и у земљи,

у којој је живео, бити храбар и неустрашив, било је опасно. И само зато Змај је велики што је због своје смелости отрпео много што шта и гоњење и селдбе и сиротињу. Трпео је све, што га је снашло, али попустио није никада. У његовим листовима, и песмама пуно је духовитих алузија и шибанја тадањих управљача, државника, наших ренегата и нарочито се куражно и на свој највећи ризик био окомио на непријатеље нашега народа, на злоковарне туђине, на насилнике и угњетаче нашега народа, а све је то било скопчано с незгодама које је само он умео трпети.

Одраставши у времену великих политичких и идејних покрета, почевши рад у доба наше романтике и омладинских покрета и даље ушавши у покрет натуралистички и реалистички Змај се израђује као трезвен, позитиван и слободоуман дух, какав остаје у свему свом књижевном раду целог живота.

Змај је, поред неприлика које је имао као национални борац, имао да доживи и горак удес и тешку жалост у своме породичном животу. Изгубио је жену и децу. Силан бол, који је у тим губицима доживео и који му је инспирисао најлепше лирске изразе, није га сломио, но га је преобразио и уздигао до силног надахнућа и утехе, коју је нашао у своме животу и раду за децу српску. И ту је изашао као храбар и несаломљив човек, као новорођени херој, који је енергичном вољом стварао карактере код деце и уздизао их у идеалне висине. И он је, у болу и тузи, презро потиштеност и уздигао се светла чела велике вере и сјајне наде и приступио деци са пруженом руком водећи их са једном необичном љубављу лепим путем у бољу будућност.

Две су најлепше одлике у целокупној духовној структури Змајевој. То су: љубав према народу и силна национална свест.

Он је волео не само свој народ него уопште људе и његова национална свест није имала онај уски патетично-декламаторски оквир и смисао него широко људски, просветно-културни значај и садржај, који се пење до опште човечанског елана.

Зато је и људе и омладину упућивао на рад, на културни напредак, на борбу за политичка и грађанска права, на оно што патриотизму, што страсноме родољубљу не даје празне фразе него истински, културни и економско-напредни смисао.

Змај је сав пред нама једна оличена љубав према човечанству и будна и неуморна борба за националну мисао, за подизање наше народне снаге и за постизање великога националнога завета.

Он је се сав предао народу и његовим високим циљевима. Борбу у то име водио је он скоро 60 година. Он је прелетао као плодносни дух преко српскога народа и ужегао многу лепу мисао и идеју, створио

здраве народне фаланге, које ће извршити уједињење и ослобођење. Он је сувише много дао своме народу и Немањин и Душанов аманет прихватио са смелошћу витеза и хероја и допринео његову остварењу радом, проницљивошћу, херојством и карактером онолико колико читави легиони његове браће са оружјем.

Ето то је био Змај као човек.

10. РЕЗИМЕ.

Змај је дао уметности и књижевности нашој своје уметничке концепције, нову форму и нов садржај.

Он је дао једну осећајну и љупку лирику, једну мисаону и духовиту појезију.

Он је сатиром и сарказмом шибао социјална и политичка зла и писањем стварао бољи политички смисао.

Имао је поштовање и достојно одушевљење за грађанска права и дужности, за малог и честитог човека.

Увек је очувао жар неустрашивог али и трезвеног родољуба.

Богат хумором и досетљивошћу, довољно позитиван излагао је руглу и осуди све, што је назадно, настрано, надувено и покварено у друштву.

Био је просветитељ, и учитељ великих, пророк, проповедник и саветодавац њихов.

А највећа љубав и васпитач малих, деце наше и створио јединствену дечју појезију, као најдрагоценију литературу у нас.

Кроз песму и листове, кроз стихове и преводе уздигао се до највећег песника правог и истинског, до народног борца, до месије и родољуба, који уздиже и оплемењава, сатирика који поправља, дидактичара који учи, крепи и снажи.

Он је и форма и садржај и мисао.

Као човек он сија карактером, љубављу за ближње, слободоумљем, херојством, несебичношћу и високим полетом за све добро и лепо.

Змај је један од највећих људи нашега народа и наше књижевности и највећи и најбољи друг нашој деци.

Он је — народни песник, просветитељ српски, педагог, национални борац, једном речи — појава која сија, светли на нашем небу, и чија ће светлост кроз поколења бивати све јача.

То је био — Змај Јован Јовановић.

Ст. Ст. Станишић

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

4. САДА, А ДЕЦЕНИЈАМА ИСПРЕД САДАШЊИЦЕ У ХАОСУ ЈЕДНОГ АПСУРДНОГ МИШЉЕЊА

Није претерано, иако се чини скоро немогућно, кад кажем да Милошевићев низ речи од 11 метара дужине и 12 см ширине не одаје ни какво, па чак ни његово гледиште. Он, додуше, говори тако као да је све што каже доиста његово, тј. врло ретко наводи писце или гледишта којима се служи, али у ствари претаче туђе на свој начин тако да и оно у слопу његовог излагања добија печат крајње конфузности или апсурдности. Поред тога, он не познаје савремено стање научног знања из области, о којима пише. М., како би рекао Песталоције, „врше језиком“ сноплје, од кога је зрно већ давно одвојено, дакле, сламу. Некоји примери, узети без нарочитог пробирања, показате нам и то.

Свој напис почиње М. овим речима:

„У прошлим бројевима Учитеља приказани су чланци о делу „Филозофија наставе“, које је пружио један пример уношења дидактике у филозофију. Овом приликом хоћемо да прикажемо једно уношење филозофије у педагогику. Оба случаја су необична за педагошко учење.“

Знам да је М. приказивао у „Учитељу“ дело „Филозофија наставе“, а то свакако треба да значи кад он каже „приказани су чланци“ о истом делу, ма да би се ове речи морале друкчије разумети кад он одмах потом и у истом смислу каже да „овом приликом“ приказује моје „уношење филозофије у педагогику“ а не — своје чланке. Ситница, јер такво изражавање није за њега ништа необично, а нехотично би се боље изразио, ако је хтео да каже да и овога пута приказује — своје чланке. Међутим, кад је Либерт својој књизи дао поднатпис „Општа дидактика“, онда то треба да је „уношење дидактике у филозофију“, иако главни натпис књиге истиче да је реч о филозофији наставе; у мојој књизи пак налази „уношење филозофије у педагогику“. Због чега прави ову разлику, М., разуме се, не каже: он поступа „методски“ према свом смеру, а изведена супротност одговара његовој потреби за „контрасте“. И поред тога, њему су „оба случаја необична за педагошко учење“! Вртећи се до несвести у уском оквиру начупканог знања из доба пре 4—5 деценија, он не зна да данас нема ниједног истакнутог педагога који би се у овом „мишљењу“ сложио с њим. Што не наведе макар једног који би му правио друштво? „Необично“ може бити само то што се М. није у означеном правцу колико-толико обавестио после мојих речи на стр. 12 које је ваљда прочитао и које кажу:

„Сазнање, до кога су у разним периодима културног развита долазиле науке чији је предмет човек ма у коме правцу испитивања, не може се обићи, ако се хоће да разуме педагошка теорија и пракса тих периода. И једна и друга зависила је од схватања живота и света уопште, дакле од филозофије... Зато данашњи истакнути педагози гледају на педагогику све више као на филозофију васпитања“.

Шта се по М. овде „уноси“ једно у друго? Ваљда би тај наш „филозоф“ морао рећи да се и ту као код „филозофије наставе“ педагогика уноси у филозофију, али да о томе не може бити ни речи у случају моје књиге. Добро, нека је тако, али — зашто је њему „уношење“ (било овако или онако) „необично“? Он одмах на наредној страни пребацује мени (разуме се, опет на овај начин) што сам „већ за саму поделу“ узео „психолошку — место опште научне и филозофске: логичке основе“, а на неколико места говори о „нефилозофској изради“ моје педагогике, доказујући да би само његово „мишљење“ о тој изради претстављало једину и неизбежну основу за сваку науку па и за педагогику. Покушајмо да се снађемо и пред овим изливом учености овог, тако незахвално непризнатог мислиоца: он има рецепт за филозофску основу сваке науке, па и педагогике, по коме се ваљда може избећи „необично“ уношење; ако се ни онда не може избећи, онда се не зна зашто и његово „филозофско“ заснивање не би било необично; све му то ипак не смета да мени пребаци што сам „већ за поделу“ узео „психолошку — место опште и филозофске: логичке основе“. Намеће се дакле питање о разграничењу између филозофије која је према писању М. (као што се види из цитата) идентична с логиком, и психологије. Међутим, нема никаквог разлога да се то питање овде расправља, јер се М., доказа ради, доцније позива на филозофа Х. Мајера који и логику ставља на — психолошку основу. М. је пак досад и сувише јасно доказао да је био и остао врло смушен ђак у том правцу. Зато само може он да тврди да је моја обрада „нефилозофска“ и да ме у исто време напада што — није филозофска, иако му је поврх свега уношење филозофије у педагогику уопште необично!

Скоро свака реченица којом М. хоће, насупрот мојем излагању у књизи, да покаже како је „озбиљно“, „научно“, „филозофски“ итд. требало радити, показује исту смушеност. Тако на пр. он вели даље да сам ја на изнети начин „већ за саму поделу“ узео „нешто педагошком учењу само помоћно, али не суштствено“ (језик!), узео „суштину човечјег бића, место суштину (правопис!) филозофско-научног духа, која је у логосу“. Може ли ко из ових речи да изведе друкчији закључак од овога: за педагошко учење није „суштствено“ човечје биће него — „логос“? И сад чујте! По својој најпознатијој употреби грчка реч логос значи реч. Према томе: „суштина филозофско-научног духа“ и основа

педагошког учења налазе се у — речи, у овом случају, у речи Милоша Р. Милошевића. Ко хоће, нека прими и нека му је са срећом! Иначе, читаоцима, који из историје филозофије знају и за друкчију, необично различиту употребу речи „логос“, изнето тврђење М. мора да изгледа не „чудно“ него до крајности смешно и неозбиљно већ због тога што М. ниуколико не објашњава у којем смислу он употребљава ту реч; они пак којима реч није довољно позната, нека отворе који било бољи речник страних речи или енциклопедију, па ће видети колико је озбиљно овакво писање у име „науке“. Примера ради ја ћу навести како Dr. R. Eisler у свом позитивном филозофском речнику („Handwörterbuch der Philosophie“) објашњава ту реч: „Logos (logos): реч, говор, мисао, појам, ум, смисао, мисаони садржај. У ужем смислу: стваралачко мишљење, стваралачки светски ум“. — У појединостима Ајслер наводи да се почетак „учења о логосу“ налази у Ригвади, Зендавести (прастари индиски списи) и у св. Писму (божја реч при стварању, „нека буде“); код Хераклита први пут означава логос „светски ум који све прожима и који је у исто време вечни светски закон“ (добија се утисак да је М. ово значење усвојио); Аристотело је разликовао унутрашњи логос од спољашњег; код стоичара је и судбина и светски ум који делује у стварима као „семкасте мисли“; хришћанство (Јеванђеље по Јовану I, 1) схвата логос лично, као „отелотворену“ (инкарнирану) стваралачку реч божју која је вечито била код њега а и код сина божјег који је у доцнијем учењу постао друга божанска личност итд. итд.

Читаоци могу да одаберу ма које од изнетих значења речи логос и да га примене у наведеном најјачем доказу Милошевићевом о „ненаучности“ моје педагогике, па ће сами видети колико је „јак“ тај доказ. Ништа више од замотане бесмислице неће ту наћи ни „диалектичари“, у које М. себе са својим гомилањем речи убраја, јер и они полажу пре свега да речи, којима се служе, имају одређени смисао.

На обележеном схватању „суштина филозофско-научног духа“ заснива М. и своју „методу научних испитивања“, па потржући непрестано реч „методу“ опет ређа речи које ништа не казују ни о његовом схватању акамоли о мојем или нечијем туђем. Ако би покушао да изнесем прави смисао свега тога, исто толико надменог колико празног, смушеног и ружног витлања речима, опет би морао да се задржавам бар на свакој реченици, ако не и речи, па показивати колико је М. пре свега неспособан да прати излагање у духу савременог педагошког сазнања, а потом и колико је он скучен уским и рабатним оквиром свога површног, оскудног и хаотичног знања коме би хтео да прибави неку важност помоћу очајно гломазног ређања речи, тј.

помоћу своје „диалектике“. Он говори о „законима“ у душевном животу, о „закону методе“, о „општим утврђеним логичко-методолошким принципима“ за све науке, о „општем мерилу оцене вредности културних добара од стране моралног персоналног и колективног субјекта“ итд. итд., али по правилу не каже који су то закони душевног живота, који је то закон методе, који су то „опште утврђени“ принципи или опште мерило. Овде-онде тек само прошапуће да су то његови „закони контраста“, његова „средња мера“ и остало у вези с њима. Какав „смисао“ имају његови „контрасти“, напоменули смо напред; о његовој „средњој мери“ тамо где се не могу знати „крајње“ мере говорено је раније. И овде и тамо као и свуда код М. не смете да улазите у значење речи које он ређа по некој својој тобожњој дијалектици; учините ли то, налазите апсурдности, које су здравом разуму непојмљиве. Зато се ни из свега што он износи против моје методе не може извести никакав одређени закључак нити о томе шта код ње није исправно нити пак о „методи“ самога М. Тако на пр. он каже (стр. 327):

„Јер свуда је иначе проблем методе једне науке једно, предмет њеног испитивања друго, поред свега тога што је везано прво за друго“.

Ја, разуме се, нисам тврдио да су метода и предмет научног испитивања једно исто, као што би по наведеним речима изгледало, али такав је његов „манир“ (јер без њега не би имао шта да пише). Он је навео оно место из моје књиге, због кога овако говори, а оно гласи:

„Педагогика има данас своју посебну научну област коју одређује проблем суштине васпитања као чињенице. Неки одвајају као други део научног педагошког испитивања проблем методе који се по нашем мишљењу садржи у проблему о суштини“ (стр. 5).

М., као што смо видели, усваја да је „везано прво за друго“, тј. метода за предмет, али не говори ништа даље о тој везаности, него прелази на проблем „методе у настави“, па износи не моје него своје мишљење о њој (јер оно што он помишља да тобож излази из садржине моје књиге није тачно) и на основу тога изводи да се по мени „методолошки принципи учења своде, могло би се рећи, на поставку: Метода „то сам ја, моје знање и познавање душевног стања учениковог!“ (стр. 327).

Шта му је требало да обоје збрка на овај начин, нека остане његова ствар. Бесциљно би било и питање што М. наведеним речима мисли: да ли се метода за обраду педагогике може одредити независно од схватања њеног предмета, тј. суштине васпитања и зашто се у овом

случају не може рећи да се метода садржи у проблему о суштини. Важно је овде да је он у мојем предњем цитату пронашао да ја проблем методе подводим под појам и проблем суштине њеног испитивања." За њега је свеједно можда што је сам додао речи „под појам и“; за сваког другог, коме разум није помућен, то је — непоштење, тј. подметање у злој намери; али тако се поступа кад се пише памфлет.

О методама педагошког испитивања опширно ја сам, као што је познато, говорио у „Додатку“ који он или није читао или с планом преглуткује шта је тамо речено. Могућно је да тако чини не само због свога посебног смера него и због тога што хоће да покаже како тобож има своје „гедиште“ на методу научно-педагошког испитивања. Тога ради, а пошто је најпре употребљивао неистину да ја полазим од активности индивидуалног духа, он на стр. 612 надовезује:

„Полазећи са тога краја, ниједна се наука, као ни филозофија, не може индивидуалним путем уздићи до основних општих закључака (а зар би могла да нисам „пошао“ од индивидуалног духа?), па то не може постићи ни педагошка наука, ни филозофска педагогика. Пре се до таквог закључака може доћи дедуктивним путем, полазећи „озго“, од свеобухвата културног живота и развитка (потсећам овде на наведене натписе из моје књиге), спуштајући се одатле у низине васпитања појединаца и заједнице (сад већ он „врше“). Јер природно је да се видик и његова равнина указују у погледима са висина а не из низине. Но ни та, као и свака друга једнострасност не доводи до пуне истине. До пуне истине се долази само двостраним посматрањем.“

Да објаснимо мало и ову високу ученост. М. не каже која се друга наука бави „свеобухватом“, од кога треба поћи. Филозофија ваљда не може доћи у питање, пошто би она и по овим речима његовим морала бити „унесена“ у педагогику, а то је, опет по њему, за педагошко учење необично. Потом, „свеобухват“ мора свакако да се односи на оно што је у „низинама“ (јер трећега нема), те речи „висина“ и „низине“ нису у овом случају на свом месту, тј. не може овде бити нешто горе а нешто доле (ако све то није само „стилски украс“ који се слаже с „научношћу“, али о томе доцније). Преведемо на српски, могло би се једино рећи да јасни и оштроумни дијалектичар мисли свакако на дедуктивно-индуктивну методу. Само је неразумљиво зашто би то било „двострано посматрање“. И индукцијом и дедукцијом и његовим комбинацијим могу се посматрати све стране. Зашто само две? Него, оставимо се залудног посла. М. запетљава на свој начин сасвим познате ствари, да би својим смушеним зановетањем учинио утисак да казује нешто ново. А да он у овом случају запетљава ствари које је могао прочитати и у мојој књизи, показате овај цитат са њене 773 стране:

„Многостраност која потиче од употребљене методе неће се доиста моћи смањити све донде док се, као што каже Леман, спајањем индуктивне и дедуктивне методе не утврди једна метода за обраду педагогике (да ли би онда било „једнострано“ или „двострано посматрање“, треба да објасни М.). Према данашњем сазнању у том правцу извесно је да се искључиво индукцијом, чистом емпиријом, не може обрађивати ниједна наука (нека се сравни што је М. рекао о индукцији), да предмет педагогике захтева да се при обради њеној пође од њега и до краја иде путем који отвара сазнање о његовој суштини. Природа самог предмета чини што се данас претежно тврди да тај пут мора да води филозофији васпитања („свеобухват“). У том погледу, имају право они који тврде да педагогика није примењена филозофија, али се она не може ни одрећи огромне филозофске ризнице, иако хоће као самостална наука да обрађује свој предмет“ (код М. најпре „необично“ уношење, у једном или другом правцу, а потом — „свеобухват“).

Оволико је извесно довољно за илустрацију „процеса“ који је имао за резултат и наведену „високоученост“ М. Према смеру, који сам хтео постићи својом књигом и који сам јасно обележио у предговору, ја нисам осећао потребу да посебно говорим и о методи коју сам при обради употребио. Најмање пак налазим повода да о томе говорим због зановетања М. Милошевића и због тога што он није могао или није хтео да је види у самом делу. Сваки, који у истини познаје савремено стање тога питања, лако ће из саме књиге пронаћи методу њене обраде. Извесно је да нико други сем М. неће по мојој обради рећи да „основна сазнања о васпитању утврђујем полазећи.... од индивидуалног духа.“ Што је М., који и појединца и заједнице (дакле, и општу човечанску) као и васпитање уопште баца у „низине“, био у стању да то каже, нити жалим нити се чудим. Та он се буну (стр. 421) што по мојој књизи „природа редовно улази у појам заједнице“ и признаје да „ни у овом појму не може с Младеновићем изићи на пуну чистину“! Споредно је притом што он са мном не излази на чистину, али по свему што је рекао о томе очигледно је да је њему потпуно стран један од главних, основних појмова савремене педагогике. За сваког другог то би била неповратна срамота чак и кад не би тако смело и надмено узимао улогу — критичара; М. пак мисли да и ту може бесмислено да зановета на основу онога што је он некад и негде чуо о заједници. Но о томе доцније.

О наставној методи коју М. брка с научном, ја сам (према своме сватању, разуме се) говорио посебно у одељку „Савремени погледи на методу“ (стр. 535—540), а и на другим местима према потреби, па сам на стр. 537 рекао да су три чиниоца „пресудни при решавању пи-

тања о методи: 1) наставно градиво, 2) наставни смер, 3) ученикова индивидуалност". Даље, на стр. 538 моје књиге стоји од рече до речи ово:

„Изложени погледи на наставу методу показују да, ма колико изгледао нама необичан, није нимало претеран захтев да сваки учитељ треба да изради своју методу за одређену наставну потребу. До овог закључка долазе сви нови педагози и дидактичари (Дјуи, Кершенштајнер, Крик и др.). Само онај који не познаје суштину проблема, о коме је реч, може у таквом захтеву да види произвољност или чак разрешење наставника од потребе темељног и напорног проучавања. Напротив, њима се од наставника тражи и очекује много више него од једне „универзалне методе“, која се механички примењује у свакој прилици, често уз невероватну бесмисленост с погледом на наведена три чиниоца, од чијих особина метода неизбежно зависи. Да би изградио своју методу, наставник мора да уђе у суштину и смисао свакога од њих (наставно градиво, наставни смер и ученичка индивидуалност), а да их поуздано схвати како појединачно тако и у јединству које они чине. Градња и примена методе не може се прописати и као готов рецепт понети у наставни позив. Тиме није речено да нема извесних основних заједничких погодаба“ итд. (говори се о тим погодбама).

Треба овај текст сравнити с оним што М. подмеће да је наставна метода по мени, та нека се, ако је могућно, за обележје таквог поступања нађе подеснији израз од непоштења. Може се разумети што је М. и у овом питању деценијама изостао, уколико уопште показује неке погледе; не мора човек да се изненађује што он штурим и помешаним побирцима свога давно начупканог и устајалог знања хоће да прибави бољи изглед гломазним витлањем речима одн. бескрајним претакањем из празнога у празно, при чему не сме отворено да каже ни оно што усваја (он говори о „основној педагошкој догми која у себи садржи појам наставе и васпитања — не као шаблоне, већ као принципа и „закона“, а не наводи их, разуме се, јер говори напамет или не сме да каже шта мисли, ако је нешто притом мислио); али се не може веровати да лице, које има смелости да говори у име строге „научности“, итд. не може да капира ни толико колико је у стању сваки ученик учитељске школе и сваки образованији човек. Зато се овде може говорити само о непоштењу које је и он само морао осетити, судећи по овим његовим речима:

„Јер ако се негира једна метода у настави, не би се могла и смела негирати једна метода као принцип сазнања и као закон развитка и васпитања, нити се оправдано може порицати принципиелност више наставних и васпитних метода“ (стр. 328).

Овде опет имамо један „процес“ запетљавања да би тобож и он могао нешто рећи: док је малочас говорио о некој „догми“, он сад признаје да се једна наставна метода може негирати и да се не може порицати да има више наставних метода — усваја, дакле, мишљење из моје књиге, али запетљава; даље вели да се не би могла порицати једна метода као „принцип сазнања“ и као закон развитка и васпитања“, али неће да каже да ту запетљава оно што сам ја у својој књизи (на стр. 535—536) рекао о Песталоцијевом мишљењу да „нема две добре методе, само је једна добра.“ Међутим, његов цитирани исказ, у коме је ово запетљао, тако је склопљен да се добија овај утисак: он је у једном светлом тренутку морао осетити колико је безразложно да се оспорава тврђење да не постоји једна наставна метода као универзална (од опште важности), али је ипак из разлога који иду у област непоштења хтео на један увијени начин да осумњичи то тврђење и онда дао мустру од јасности, каква се огледа у његовим цитираним речима.

Да се вратимо на појам заједнице. Не помаже ништа провидно пренемагање Милошевића да ту није са мном могао „изићи на чистину“, јер нема ниједног савременог педагога који не говори о том важном педагошком појму, па је могао изабрати с ким ће „изићи на чистину“, али је требало да „изиђе“ пре него што је почео да говори о заједници. Кад то досад није учинио, нека накнадно покуша, уколико му ракља његовог „тројства“ и контраста допусти видик, па ће ваљда и сам сазнати како је бедно кад се код тог питања још врти око Јунгеовог списа „Сеоска бара као заједница живота“ (1885) или кад појам заједнице у целом његовом обиму побија — партијалним заједницама и њиховим чланским картама. Ради одговора на такву „критику“ појма заједнице доиста не вреди потрошити ни једну реч; код таквог незнања није никакво чудо што М. не може да разуме ништа од онога што се у вези са савременим схватањима појма заједнице излаже у мојој књизи. Ракља, коју је себи натакао на врат а направио је од пабирака једног поодавно одмаклог доба, чини да на невероватно неозбиљан начин лупа главу о проблеме чија се решења данас примењују сасвим друкчије, па, немоћан и пакостан због тога, редовно прибегава неистинама, подметању и запетљавању. Не познајући ниуколико шта су други у том правцу досад урадили, њему све изгледа чудновато, неубедљиво и још горе, а све, разуме се, приписује само мени. За њега је на пр. чак и принцип целине, који данас нико не оспорава, обвијен „гушћом маглом него сваки други“, јер на месту, где се о њему посебно говори у књизи, није непосредно речено да из тога принципа произлази све оно старање које под разним називима (концентрација, корелација, укупна настава итд.) хоће да сачува јединство у настави. Притом показује тотално непознавање вредности оног неисцрпног извора који за педагошко сазнање претставља данас Песталоције кад о њему говори овако:

„Најмање се пак нешто може доказати Песталоцијевим „хармонијским развијањем свих човечјих снага“, том изанђалом фразом и већ давно одбаченим „моћима духа“ (стр. 599).

Овако се можда могло говорити о Песталоцију пре 40—50 година, али нека наведе само једног истакнутог и признатог савременог педагога који тако исто мисли или који ће, као М., тврдити да Песталоцијева педагогика „циљ васпитања тражи по индивидуалистичком принципу у човеку, а у важности методе по колективистичком принципу васпитања (не за заједницу, већ) у заједници заједницом“ (стр. 427) — па ћу му без резерве дати право. Обратите само пажњу: циљ код Песталоција — „по индивидуалистичком принципу у човеку“, али у „важности методе“ у исто време и — „по колективистичком принципу“. Уосталом, и овде нисте начисто шта хоће да каже, али и М. сам није. Ако је хтео рећи да Песталоције по једном принципу налази циљ а по другом методу, онда би испало да се код њега „по колективистичком принципу васпитања“ управља само метода а не и циљ. За такву бесмислицу Песталоције, разуме се, није био способан и поред свога утицаја који је на њега вршило његово доба, и поред свега неразумевања које су и много озбиљнији од М. показивали за његово учење. Ипак изгледа да по овом „логичару“ колективистички „принцип васпитања“ допушта васпитање „у заједници заједницом“, али „не за заједницу“. Какав је то онда колективистички принцип? За шта се васпитава? М. ће рећи: за појединца. А где живи тај појединац? Може ли да се одвоји од заједнице? М. чак допушта и могућност да може. Да ли би што уопште вредео изван заједнице кад би одвајање било могућно? — Одговор на та питања узалуд ће се тражити од М., јер он се с ракљом о врату бесомучно лупа о плот своје уске ограде: не познајући савремено схватање заједнице, он не може да разуме ни однос појединца према њој.

Шта тек да кажем за Милошевићев начин побијања принципа педагошке љубави? Он мене пита да ли сам се при расправљању о љубави у односу између васпитача и васпитаника „обазрео на стварности“ па, полазећи свакако од свога искуства, поставља и многа друга питања, од којих ћу навести једно: „И зар доиста ауторитет код детета уливају „истинска ваљана мајка или сестра или вољени друг?“ (стр. 610). Сиromaх човек! Ако је искрено све оно што је том приликом рекао, онда је он лично за жаљење; ако говори због ракље, онда му се можемо или смејати или га жалити — али му се не може помоћи. Противречност, бесмислице и неистине ређају се ту једна за другом са невероватном брзином. Тек што је на означени начин осумњичио оправданост педагошке љубави као педагошког захтева, он на стр. 611 каже:

„Сувишно (сад само „сувишно“) наглашавање „педагошке љубави“ и њено уздизање до највишег принципа (код мене: један од пет

принципа) није толика заблуда колико је погрешно схватање да се једна природно и спонтано појављивана функција у индивидуалним односима претставља као опште важна културна функција”.

Која је то „функција”: љубав или васпитање? Ако је љубав, онда је цела наведена гомила речи без икаквог смисла; ако је васпитање — онда сазнајемо да оно по М. није „опште важна културна функција”. Може ли паметан човек овако да говори? А да би лакрдија била већа, М. одмах потом, потврђујући сâм оно што је малочас сумњичио, наставља (напомене у загради и курзив су моји):

„Љубав, оданост, поверење, поред срећног наслеђа у подобности (које је то срећно наслеђе?) за здраве међусобне личне, породичне и шире социјалне односе (мало пре су били индивидуални), условљени су још и повољним околностима ужих и ширих животних заједница (сеоском баром и партијским одбором или неким „другим“?), као и целокупним садржајем културног живота (зар не види да поред свега запетљавања ипак усваја заједницу?), док напротив, без тих услова, изостаје и љубав, и оданост, и поверење, те наместо њих наступају њихове противности”.

Ето вам. Не знам већ по који пут треба човек да се пита како се може веровати да све оно на десној страни „Учитеља” говори исто лице које је на левој порицало сваку важност љубави, питајући се поред оног што је наведено још и овако:

„Зар између ученика и наставника уистини — увек и безизузетно (ко је то тврдио?) „љубав изазива љубав, поверење ствара поверење“? — „И зар се доиста из „прве клице савести код детета”, коју чини љубав, захвалност и поверење, те из тога потекла (стил!) послушност, јавља „осећање дужности према народу, држави, човечанству и најзад према општој, вечној заједници с Богом!?” По тој „сивој теорији” дакле све што је највише развија се из једног најнижег, а све то по једном општем и највишем захтеву по коме се „љубави која води” придаје „пресудна важност за правилно и успешно васпитање!”

Речи, против којих М. у предњем цитату на изнети начин „грми”, узете су највећим делом из мога излагања Песталоцијевог схватања, дакле, нису моје него Песталоцијеве (свеједно, ја сам се позвао на Песталоција); понеке, којима код поштеног навођења није никако место овде, нису ни моје ни Песталоцијеве него Милошевићеве (опет свеједно кад је реч о М.). Беспредметно је и да скрећем пажњу како се ово причање М. слаже с његовим „светим тројством у бићу свих ствари и вредности”, које се састоји „у постајању двојег супротног из једног нижег и у надмашењу двојег супротног једним вишим”, јер

он сад говори о „најнижем“ и „највишем“ а и једно и друго је бесмислица, заснована на неразумевању, неистини и запетљавању. Место свега ја ћу само замолити онога који ово што се овде под многим знацима питања и чуђења зановета упореди с предњим наводом с десне стране исте „критике“ и на истом месту да сâм нађе, ако може, боље обележје за ово брбљање. Ја не могу.

Примери које сам поменуо нису нарочито бирани него, уколико нису из прве свеске „Учитеља“, узимани су од реда — како су падали у очи приликом разгледања. Мени је, признајем, и сувише досадно, да бих могао улазити у то неисцрпно богатство сличним и по вредности истих примера више него што морам. Још један на овом месту не могу ипак да обиђем.

Пошто је по својој „оштроумности“ нашао да „мрачна категорија колективног субјекта са замагљеним примесима индивидуалног субјекта“ задаје „неизмерне невоље“ и „самој филозофији“, те „она прибегава метафизици (која према таквом говору испада из оквира филозофије) и метапсихији (која, опет према оваквом говору, не спада у метафизику), М. зове на овај начин у помоћ једног филозофа (стр. 425):

„Кад један Heinrich Maier, у три велика тома своје филозофије *Wahrheit und Wirklichkeit*, из те тешкоће налази излаз у крајњим, метафизичким закључцима. (Види закључак његовог списка: *Die psychisch-gestige Wirklichkeit*, чланак: *Metaphysik and Weltanschauung*), онда улетање педагога у ту филозофску маглу означава у најмању руку *лакомисленост*“ (курзив је мој, остало — онако како је тамо).

Независно од тога да ли је „у најмању руку лакомисленост“ кад педагози „улећу у ту филозофску маглу“ или то важи и за филозофе у које М. рачуна и себе — скрећем пажњу да је он не само „улетао“ у „ту маглу“ него се и позива на њу као на доказ, док ћу му ја за себе одмах рећи да нисам читао дела Х. Мајера нити осећам потребу да то чиним због тога што се М. позвао на њега. Одустајем и од тога да опет упоређујем на пр. оно што он наводи као гледиште Мајерово (уколико је уопште у стању да уђе у туђе мисли, нарочито кад су изражене на немачком) с оним што сам у својој књизи казао о национализму, интернационализму и космополитизму (стр. 410—415), ма да би за оцену „логичности“ и начина писања М. било такође корисно. Хоћу само да покажем како у истини изгледа садржина наведених речи М. Што је једанпут и можда пре него други он био „у најмању руку лакомислен“ и улетао тамо где је наишао на маглу, може се и разумети, јер, рецимо, није човек знао на шта ће наићи; али кад нам он одмах после саопштења свога проналаска не само сервира праменове те магле него

се и даље позива на њу као на доказ — онда ће то пре бити „тешко-мисленост“ него лако-мисленост. Тако он већ на стр. 429 каже:

„... ако заједница по Младеновићу чини, како изгледа, бар једним добрим делом, реалну подлогу његовог гледишта, онда морамо поново потражити Мајерово мишљење за потврду те даље и шире реалности, као и схватање културе од стране генетичке филозофије Марбуршке школе, нарочито од Наторпа у питањима развића општега логоса.“

Сад већ и Милошевићу, као што се види, „изгледа“ да заједница (а не као раније „индивидуални дух“) чини „добрим делом реалну подлогу“ мога гледишта. Тога ради он се поново ради потврде „даље и шире реалности“ позива на — маглу. Већ и сам цитат показује да није реч о шали или иронији. Једино би се могло питати да ли према таквом изражавању и Наторп и „развиће општег логоса“ спада у исту област магле. Кад један „критичар“ у име „логичности“ и „научности“ овако пише, онда доиста сваки има право да ми се чуди што му одговарам. Ја и не бих да није некако испао „достојан“. Његово позивање на Мајера занимљиво је и с друге стране кад се на њ позива М. који „суштину филозофско-научног духа“ налази у „логосу“. Fr. Kerberwag у свом познатом делу „Grundrip der Philosophie (св. IV, стр. 422) каже да је Мајер у својој логици пошао од Сигварта, па сагласно с њим схвата логику као нормативну науку о мишљењу, али је проширује на тај начин што доказује да мишљење којим се сазнаје, суди, није једино, већ разликује поред њега и „емоционално мишљење“ које раздваја у афективно и волитивно. На основу пружених доказа Мајер долази до закључка да за једну тако схваћену „логику мишљења уопште треба психологија емоционалног мишљења да пружи психолошку основу“. И сад имате ово: М., као што смо напред видели, налази да сам ја обраду педагогике ставио на психолошку основу и на свој начин виче да је то скроз погрешно, већ да је требало узети логичну основу која је „у логосу“, а сад се ради „потврде“ позива на Мајера који и логику ставља на психолошку основу! Тешко се може веровати, али, ето, па судите сами. Исто тако, сад имамо поред „логоса“ (тамо) и „општи логос“ (овде). Шта је једно а шта друго, како изгледа Милошевићево надмено зановетање да се само „диалектиком“, само по његовим „диалектичко-логичким односима“ итд. могу обрађивати све науке, па и педагогика — показује досадање објашњење његовог писменог састава и сувише довољно. Тајна његове „диалектике“, која је извесно пре све друго него — дијалектика или ма какво логичко мишљење уопште, не сме нас даље интересовати већ из обзира према читаоцима а и према себи. Сви наведени примери правдају такође довољно убедљиво што

његова „тајна“ није изазивала никакво интересовање ни после сваког појављивања његових књига, у којој иста „диалектика“ редовно долази до израза.

5. „Укусан“ стил и некоји примери „оштроумности“ у вези с њим.

Милошевићу се мора признати физички напор што је за „стављање“ негативног суда о књизи, у којој својим оцртаним „методама“ није нашао ничега, баш ничега од вредности, утрошио — десет дужинских метара простора у „Учитељу“, па се ипак није „заморио“ него, судећи по наговештењу на крају те дужине, обећава и продужење. Ну, није моја књига само по садржини рђава: Ту су и „стилске неозбиљности и незгоде, као и некоје синтактичне омашке“ („Учитель“, стр. 323), „неукусна стилизација“ која је и „неукусно фразирање“ (стр. 326), „украсни стил који се мало слаже с научношћу и омета концизност научног учења“ (стр. 329), „чудан падежни однос“ (стр. 420) итд.

Тамо, где је М. „доказа“ ради наводио примере из моје књиге и тачно репродуковао њен темељ, остављам читаоцима да цене колико је дато мишљење исправно; али се обично „дешавало“ да текст не буде верно репродукован. Има притом „погрешака“ које могу бити и штампарске, али кваре смисао, као на пр.: „Славонија“ место Словенија (стр. 329) или мењају речи („брежуљаст“ место „брежуљкаст“); има и таквих које су очигледно биле потребне да би се могло говорити о „чудном падежном односу“ („радња“ место „радњи“ на стр. 420). Да и у том правцу износим „лојалност“ М., нећу; ко хоће да оцени колико је он у праву, може да учини сâм, ако наведене примере упореди с оригиналним текстом из књиге. Приморан сам, међутим, да поменем да су о мојем стилу пре М. дали сасвим супротан суд од његовог људи који несумњиво имају виша разумевања за ту материју. Што је мој стил М. неразумљив, нисам му крив ја него његово незнање шта је добар стил, уколико није у питању тотално непознавање савременог стања педагошке науке. Само је још онај „критичар“, на кога се М. позива и чија је „критика“ потпуно исте врсте, нашао да је моја књига „писана доста тешким стилем и терминологијом која, бар нама „пречанима“, није уобичајена“. Кад су досад само та двојица, Салих Љубунчић и Милош Милошевић, замерили мојем стилу, онда сам ја потпуно задовољан. У свом уображењу могли су они помислити да је требало да угађам било Салиховом „пречанском“ било „овамошњем“ Милошевићевом „стилу“, али им ништа више од те уображене неодмерености неће ни остати: ругобу свога „стила“ неће они на тај начин умањити или прикрити. Онај који не мисли како треба, па исправне су-

дове редовно замењује лажним и замотава их у празне, бесмислене речи, а усто не зна ни правопис, неспособан је да даје свој суд о стилу, ма колико патио од уображења да је и за то позван. И Милошевић и Салих могли су из моје књиге (стр. 659—669) да се поуче шта је стил. Ја ћу им навести само нека места отуд:

„Ко није начисто са својим мислима, ко истински не осећа и хоће, тај неће бити јасан ни у писменом излагању, он неће имати добар стил“ . . . „Фразе“ и „учени“ („високи“) тон обично прикривају сиромаштво унутрашњег живота: у првом случају великим изливом речи за мале или никакве мисли; у другом — тешким, вештачки склопљеним реченицама, страним и другим изразима које природни говор не познаје“ (стр. 660).

Оба поменута лица типично потврђују гледиште у предњем цитату. Нека се само читају њихови писмени састави с погледом на оно што се у цитату каже, па ће се лако доћи до истог уверења. Ја ћу из „критике“ М. Милошевића, о коме је овде реч, навести само један пример, на који сам, не бирајући нарочито, наишао приликом отварања једне од свезака „Учитеља“, у којима он говори о мојој књизи:

„Педагогика не може ни имати своје традиције кад она већ у самој својој телеологији показује највећу колебљивост, те запада час у једнострану важност једног највишег циља, којим се искључују остали према њему приређени или је та његова важност према нижима апсолутистички неодређена, а другипут се показује толика њихова аутономија да прелази у анархију, или то се премештање врши од индивидуалистичке иманентности до колективистичке и метафизичке трансцендентности. У телеолошку трансценденцију одводи свако постављање васпитног циља ван васпитаника, као што је чинила телеолошко-религиска педагогика и као што то чине социјалистичко-класна етика и национал-социјалистичка, расистичка или тоталистичка фашистичка педагогика“ („Учитель“, стр. 426; цитат је веран, курзив је мој).

Шта казују ове две, овако за мустру склопљене реченице? — Потпуности ради напомињем да је овим двома реченицама непосредно претходило питање: „И по коме се праву онда писац жали што педагогика нема своје традиције?“ Нигде М. у мојој књизи није могао ни наслутити такву жалбу. Његова непоправљива склоност к подметању помутила му је, изгледа, разум сасвим, јер један ред само раздваја ову неистину од његовог цитата из моје књиге, из кога се види да ја говорим о традиционалној педагогици, а о томе може да се увери сваки, баш и кад књигу чита према регистру садржаја. Ну, то иде у област, о којој смо већ говорили, а која би се, као што је речено, могла попуњавати сваком реченицом М. После учињеног подметања испада да

он у цитираним „укусним“ реченицама објашњава нешто што је тобож моје а у ствари га само подметнуо мени, просто и без икаква основа. Притом увек поново показује „темељно“ непознавање савремене педагогике. „Телеологија“, како он о њој говори, одавно је покојна за данашњу педагошку теорију која нема друкчији циљ од осталих научних теорија, наиме, истраживање истине. Колико је М. све то страно, показује и остало његово зановетање о циљу (на истом месту). А како је он разумео и усвојио некадању „телеологију“, види се из његових наведених реченица. Један највиши циљ може по њему да има и приређене циљеве, тј. да не буде само неодређен (а ученици учитељских школа знају већ из логике шта значе речи: највиши, приређен и надређен); сви они показују „другипут“ толику „аутономију да прелази у анархију“ (дакле, нема уопште ни највишег, ни прирођених, ни надређених) „или“ се врши „премештање“ од „индивидуалистичке иманентности (то ваљда треба да значи да је у појединцу дат циљ) до колективистичке и метафизичке трансцендентности“ (то опет значи ваљда да колективистички циљ спада у „трансцендентност“ као и метафизички); „у телеолошку трансценденцију одводи свако постављање васпитног циља ван васпитаника“ (а у целом напису напада гледиште које циљ тражи у васпитанику и његовој везаности за заједницу) итд. Овакво његово ређање речи показује још да М. не зна ни шта је трансценденција ни метафизика. Ко у то не верује, нека отвори који новији, бољи филозофски речник, па ће се лако уверити већ одатле. И све остало што је рекао само су празне речи којима се одређено значење не може да нађе. Зашто не наведе бар по једно дело које садржи било „тоталистичку фашистичку“ било „национал-социалистичку“ и „расистичку“ (ако је то нешто друго, као што по њему испада) педагогику. Тада бисмо ипак знали на шта мисли кад већ по његовим речима испада као нешто сасвим познато да таква научна дела о педагогици постоје. Исто тако би било занимљиво да се изјасни отворено да ли он у „телеолошко-религиску“ педагогику која иде у „телеолошку трансценденцију“ рачуна и Хербартову педагогику, и најзад — где рачуна своју „Културну педагогику“ и како он налази васпитни циљ на основу онога што је у цитираним реченицама рекао.

Ето каква се све питања и закључци због „јасности стила“ неизбежно намећу само из две гломазне реченице, састављене поглавито из страних речи којима писац не даје никакво одређено значење ни онда кад су у току дуге употребе у науци имала различита значења или их и данас имају. И такав један „стилист“ замера мојем стилу, свакако баш због тога што су сви други досадањи критичари мојих књига истицали јасност, пуноћу, прецизност итд. мога стила и што је и он то морао знати већ из извода на корицама неких мојим књига. Чак је и не-

мачка стручна критика о немачком издању једне од њих нагласила „јасност“ и „способност за осећање језика“.

Не могу да обиђем још један ситан пример Милошевићеве „оштроумности“, јер је врло карактеристичан. У напомени на стр. 508 „Учитеља“ он је навео да ја говорим о „датој активности човечјег живог бића“, па се пита: „Зар може бити говора и о датој активности човечјег мртвог бића?“ Каква духовитост! Он не зна да реч „жив“ не означава само супротност од онога што значи реч „мртав“ (његови контрасти!), него да се употребљава у смислу који у другој нијанси значења има реч „живахан“ нити пак за потребу нарочитог наглашавања. Зашто притом није бар помислио на натпис оне своје књиге коју је он назвао „Културна педагогика“ и на могућност да га неко с истим правом пита: „Зар може бити говора и о некултурној педагогици?“

На правопису и другим рогобатностима нећу да се задржавам, јер је бесциљно. „Диалектичар“, који тако много потрже „логичне односе“ а стално говори бесмислице, пише на пр. (стр. 514): „Отуда је и могао наступити изопачени ред следовања, да се „општи педагошки принципи“ изводе из и преко методе место да се метода изведе из и преко педагошких принципа“. Остављам на страну питање да ли и ово што је казао има каквог смисла, него нека читаоци помисле шта би на нижем течајном испиту добио ученик који овако употребљава предлоге као речи које означавају однос или који на пр. скоро редовно испред свезе „јер“ ставља тачку и почиње нову реченицу том свезом као да је независна итд. Прелазим, велим, преко тога као преко ситница према другим странама „укусног стила“ М. Зато ћу навести некоје примере тога „укуса“ у другом правцу. На стр. 603 М. пише:

„Нама се напротив чини да се доливањем у пуну чашу ова мора преливати. Али се и у речима писца прелива све оно што чини последњу горе наведену реченицу, и то тако да капљице: „по нашем мишљењу једино савременог и правилног схватања...“ одају још и непријатан задах“.

За овакав „укусан стил“ М. уверава да је „строго научан“. Рецимо да је тако и оставимо њему да ужива у својој оштроумности баш и кад није сигуран него му се само „чини“ да се пуна чаша прелије, ако се у њу још долива. Реченица коју помиње и коју је навео из моје књиге као повод за свој „стилски украс“ гласи:

„Наших пет принципа као логички резултат једног, по нашем мишљењу, једино савременог и правилног теоријског схватања васпитања и наставе, пружају такву основу за оцену педагошке праксе и за поуздано сналажење у огромној разноврсности разних гледишта“ (стр. 161). М. је нашао да су речи: „по нашем мишљењу једино савременог и

правилног схватања". . . . (опет цитира нетачно, али свеједно) — „капљице“ које одају „непријатан задах“ (а било би, разуме се, свеједно и да одају само „задах“). Значи: ја нисам смео да кажем шта је по мојем мишљењу једино савремено и правилно, тј. требало је само да причам, а да ништа не мислим или бар — сачувај, Боже! — да мислим по његовом калупу и према његовом „познавању“ савременог и правилног схватања. Такво друштво нека М. тражи тамо где га може наћи.

Наведену слику, тј. „стилски украс“ (раније је нападао „начелно“ украсни стил у научном излагању) М. понавља и на стр. 604:

„Зато кад се све то у чаши мутне течности добро промућка осећа се мирис оних разливених капљица!“

О којој „чаши“ говори он управо? Ако она треба да значи моју књигу, па му на 780 страна њених непријатно „миришу“ само наведених осам речи којима сам казао шта по свом мишљењу сматрам као једино савремено и исправно, нека буде; али он моју књигу није целу ни „омирисао“, да би у име „науке“ могао давати свој суд о њој на основу свога носа кад већ није у стању да га дâ помоћу свога мозга. Зато морам овога пута — свакако на радост М. — да користим његово „двострано посматрање“, да би се дошло до „пуне истине“: „чаша мутне течности“, судећи по свему што је он написао, може једино да се односи на главу Милоша Милошевића, а налази се у тако устајалом и „миришљавом“ стању, да чак и његов нос опажа „задах“ кад он сâм мућка њоме због тога да би туђе „капљице“ замешао у њу; али није способан да то увиди, још мање да — такву главу проветри.

Врхунац у „укусном стилу“ постиже М., сасвим разумљиво, на крају своје стилске продукције. На последњој (612) страни, у последњем „ставу“, он даје ово своје, засад завршно „мишљење“ о мојој књизи :

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

Ако се после цитиране завршне реченице М. читаоцима „Учитеља“ не подигне коса у вис од нових метара „укуснога стила“ и „научности“ којима ће он „оцењивати“ најпре мој „систем без система“, па после моје „посебно учење“, мени извесно неће, јер је овде унапред рекао

најпре да има система, али с „поремећајима“, потом, још оштроумније, да је у питању некакав систем без система“, и заборавио је колико је пута досад све то већ на сличан начин рекао. Задржаћу се само на употребљеној „фигури“, јер је реч о стилу. Беспредметно је да потсећам и на то да је М. у јануарској свесци нападао „украсни стил који се мало слаже с научношћу.“ Кад он употреби фигуре (украсе) онда се то, опет по њему, „слаже с научношћу“, те ћу, бар колико се буде смело, поћи правцем којим упућује употребљена „научна фигура“. Полазим, додуше, преко воље, али се друкчије не може већ због тога што читаоци без потребног објашњења не би можда запазили ону, исто толико ретку колико и невероватну слику коју Милошевићева фигура наговештава.

Дакле, слика коју је М. својом фигуром хтео да изнесе пред очи читалаца може изгледати само овако: један желудац примио велику количину хране, па није могао да је свари него је још наступило „обољење од проширеног стомака“; Милошевић шест месеци претура ту несварену храну, прежива је и прича углавном да је неукусна, али на крају обећава да ће тај посао (њему свакако пријатан, јер га не напушта) продужити. — Шта се може рећи на обележени и преостали изглед слике, ако би се даље развијала? Докле би то развијање довело кад би се извршило не друкчије него по Милошевићевом „принципу“ о „постајању двојег супротног из једног нижег“ и „надмашењем једним вишим, као њиховим јединством“? Морало би се неизбежно заћи у зоологију и тражити разна божја створења са сличним „укусом“, али таква „научност“ нашег дијалектичара толико је безумна и ружна, да ја из појмљивих разлога не могу „стилски украс“ који се по М. „слаже с научношћу“ да рашчлањујем даље, него се само извињавам читаоцима што сам био приморан да помињем тај невероватан пример простоте који показује докле је „диалектичар“ М. отерао у својој безумљености, диригованој једино пакосном жељом за омаловажењем.

6. Завршне напомене

Према свему што је досад приказано из састава М. није тешко да се разуме зашто разуздана пакост највише долази до израза кад је реч о оригиналности „учења Младеновићеве Опште педагогике.“ Што се оно по М. одликује „честим несагласностима, неубедљивошћу, чак чудноватошћу“ — неће баш бити много „чудновато“ кад то каже лице чија је сагласност, логичност, основаност и убедљивост у излагању редовно онаква какву је показују напред наведени примери. Поменуте негативне одлике моје књиге ипак се по њему губе пред околношћу

да се моје учење „одликује“ још „поврх свега препадљивом необузда-ношћу, пустом вољом за насилном оригиналношћу која се редовно граничи једностраношћу и настраношћу“ (стр. 599). Нека читаоци опет сами оцене каква се „сагласност, логичност, основаност и убедљивост“ може наћи и у овој реченици Милоша Милошевића: „воља за насилном оригиналношћу“ јер по њему и „необузdana“ и „пуста“ а у исто време она се „редовно граничи једностраношћу и настраношћу“; кад се према томе моја „пуста воља“ редовно граничи, тј. додирује с „једностраношћу и настраношћу“ или ваљда и задржава пред њима, онда у оквиру тих граница, тј. у мојој књизи треба да је само „пуста воља“, а то, опет по њему, није случај, јер на стр. 603 прича о „насилној оригиналности“ која врши „насиље над науком“ (разуме се, само над „науком“ какву претставља М.), „измишља“ нове и „прекраја“ старе принципе; по првом тврђењу испада, дакле, да у књизи има ипак нешто што није прешло границе ни „једностраности“ ни „настраности“, а ако ове две речи треба да означе сталне одлике моје књиге, онда оне не могу означавати — границу итд.

Оваква нас „логичност“ М., после свега што је досад о њој речено, не занима више. Ми је помињемо само због правила: какве мисли, такав стил. Важније је што се М. „препао“ од оригиналности, али није никаква „чудноватост“ кад је реч о М., јер се ваљда нико код нас не размеће оригиналношћу више него М. са својом ракљом „контраста“, „средње мере“ итд., па, љут и огорчен што се таква његова оригиналност не признаје, бесомучно грди један већи рад који је у целини могао бити спроведен а да ничим, ниједном речи бар не потсети на његову „оригиналност“ и његов „допринос“ педагогици и науци уопште. Има, међутим, друга једна ствар, која додуше није „препадљива“ него само упадљива и која треба и овде да буде истакнута: не познајући ниуколико стање, у коме се педагошко сазнање данас налази, М. није могао ни да одвоји шта је од онога што он напада као оригиналност доиста моје а шта само искоришћено ради формирања мога гледишта, него због свега напада само мене. За све што сам усвојио ја, разуме се, примам нападе такође, али — реч је о оригиналности. Занимљиво је, даље, да се М. у овом правцу нападања јавља тек у последњој свесци „Учитеља“ и да притом много потсећа на свога парњака по употреби неистина, сакаћењу текста и свему оцртаном непоштењу: на Салиха Љубунчића који се са својом „критиком исте врсте појавио у априлу. Разлика је само у томе што је овај други у својим приказима ранијих мојих књига поред осталих похвала нарочито истицао и хвалио ту одлику мога рада а напада је у „Општој педагогици“ онако „од ока“ и уопште. М. је, изгледа, од њега добио не само потстицај за напад и у овом правцу него и охрабрење уопште, па је са својом ракљом на

глави почео дрскије него раније да удара засад једино о опште педагошке принципе које сам ја од Кершенштајнерових седам свео на пет. Не њих двојице ради потребно је овде једно објашњење, па макар М. притом опет намирисао своју „мутну чашу“ због нових „капљица.“

Скицу оног гледишта, по којој сам израдио своју Општу педагогику, ја сам пружио још 1921 године у својој расправи „*Über die Grundlage der Erziehungslehre.*“ То је била моја докторска дисертација којој је пок. Dr. G. F. Lipps, професор филозофије и педагогике на универзитету у Цириху, дао највиши предикат и њоме отворио низ својих издања „*Beiträge Zur Psychologie und Pädagogik* (Heft. 1) у оквиру познате немачке педагошке збирке „*Pädagogische magazin*“ (Heft 846) коју издаје књижара Mann Beyer & у Лангенсалци (Немачка). Расправа је потом издата на нашем језику најпре 1922 а потом 1931“).*) Стручна критика у Немачкој, Швајцарској, Аустрији и Чехословачкој оценила је ту књигу веома похвално истичући нарочито оно што је у њој оригинално. Од 17 приказа, које ми је Dr. Fr. Mann (један од власника издавачке књижаре) послао као исечке из разних часописа, само је у једном учињен приговор што сам се усудио да као Србин излажем критици и радове неких научника који су по мишљењу тога листа били неприкосновени. Кад сам Др. Ману исказао своју готовост да одговорим на тај приговор, он ми је рекао да за то не постоји никакав разлог, јер се у Немачкој зна који људи говоре кроз тај лист. Професору Липсу, који је и као циришки професор остао немачки држављанин и по партијском убеђењу био, може се рећи, пангерманац, није пало на памет да због тога приговара мојој критици и није се устручавао да књигу стави на чело својих поменутих издања. Српско издање те књиге исто је тако похвално оцењено. Тако на пр. словеначки „*Popotnik*“ (1931, štef. 9 и 10) пише да „s to knjigo torejs v naši pedagogički literaturi začenu nova doba, doba kriticizma“, а пок. Др. Душан Рајичић, несумњиво најзначајнији и најизразитији претставник Хербартове педагогике код нас, вели: „Младеновић се одликује критицизмом. Он се не поводи ни за раширеном хвалом нити за општом повиком на неког педагошког великана, нити га пошто-пото одушевљава свеопште величање неког новог правца. Он трезвено гледа на ствари и о свему има свој самостални суд. Његова је логика јака као да је ученик самога Хербарта“ („Нар. просвета“, 1921, бр. 76 и 77). Кад се зна да је велики део расправе посвећен оштрој критици Хербартове педагогике и да је пок. Рајичић у истом приказу препоручио писцу да расправу изда и на српском, онда се може направити разлика између држања једног објек-

*) О основи науке о васпитању („Из педагошке теорије и праксе“ св. 1).

тивног критичара и држања М. Милошевића. Такође у наведеном приказу пок. Рајичић је истакао да би овај исти М. требало да прикаже ту моју књигу, јер му се учинило да би он због своје „Културне педагогике“ био позван да говори о новом схватању васпитања у мојем раду. М. то није учинио (бар колико знам).

Ако и најскромнији сарадник на послу васпитања и на педагошкој науци може имати какво несумњиво задовољство и пуну сатисфакцију од свога рада, онда њих треба свакако тражити у чињеници да га наредни развитак није демантовао. То задовољство и ту сатисфакцију ја отворено и поносно — не бојећи се да због тога испаднем нескроман, најмање пак питајући шта ће М. на то рећи — присвајам за себе. Моја Општа педагогика само је потпунија разрада гледишта које је пре 16 година обележено у поменутој мојој расправи, а њена садржина одмаклим педагошким сазнањем не само да није демантована него је и потврђивана. То Милош Милошевић не може да цени, јер нити познаје резултате педагошког истраживања за то време нити је способан да се ослободи бедног стања, у коме се са својим „контрастима“ и другим саставним деловима свога апсурдног калупа налази.

Колико је поменуто стање М. доиста бедно, колико је мало поуздан и у логици којом се тако много размеће — нека послужи овај, за цело јединствен пример своје врсте. Говорећи о појмовима наставе, образовања и васпитања, ја сам рекао да је појам наставе најужи међу њима. Погрешком штампаревом или преписивача (машином) реч „најужи“ отштампана је као најдужи. М. наводи реченицу с том погрешком (стр. 420 „Учитеља“), прима могућност да појам може да буде најдужи (а према томе и дуг и дужи), па овако резонује:

„Још чудније звуче речи „најдужи између сва три појма“. Јер већ само одношење речи најдужи уноси извесну забуну, те се не зна на шта се односи та реч, да ли на предмет или на разум. Уистини пак, не односи ни на једно ни на друго већ на треће, на које је могао мислити сам писац, тј. на појам „настава“, те се с овим и чини компарација. И каква је то компарација, кад се за појам „васпитање“ може казати да је најшири, док се за појам „образовање“ ништа не каже с погледом на његов обим, а за појам настава“ вели се да је најдужи.“

Ето вам целог и правог Милоша Милошевића коме „утанчано“ познавање логике није допустило да увиди ни очигледну техничку грешку него увија и извија, зановета и лупа на цитирани начин. Да, њему се учинило „паметније“ да буде „обазрив“, јер, каоно вели, ко зна: можда су за неколике деценије, које су у науци прошле мимо њега, пронашли и дуге, дуже и најдуже појмове. Отуда се он опет само „чуди“. Ну — то је он!

Имао бих најзад и повода и права да после овакве „критике“ наведем и друга, потпуно супротна мишљења о мојој Општој педаго-

гици, ма да ће можда неко рећи да тиме посредно ипак придајем неку важност памфлетима. Тим другим судовима и одзивом читалачке публике можемо и ја и издавач да будемо сасвим задовољни. Што сам досад навео од туђих мишљења о мојем раду, односи се на ону страну његову коју М. најбезобзирније напада (на критичко држање и оригиналност). Међутим, постоји могућност да има и читалаца који нису имали прилике да осим написа у „Учитељу“, о којем је реч, упознају и друкчија мишљења о мојој педагогици или који ће помислити да тако велика супротност у оцени не може постојати. Уосталом, за разбистравање, које је уредништво желело да постигне, извесно је потребно да се чују и та друкчија мишљења. Из тих разлога мислим да ми се не може замерити што ћу овде најкраће цитирати некоја од њих, досад изражених мишљења:

„Својом солидном научном обрадом, својим богатством садржине и својим јасним и дубоким изношењем педагошких проблема, ова књига надмашује сва досадашња наша издања из области опће педагогике“ (Napredak, бр. 9, новембар 1936, стр. 416).

„Али особине једног критичког духа, способност за истрајан и смишљен рад, дубље познавање менталитета и живота свога народа, сигурна оријентација на путевима и раскрсницама веровања, религија, наука и уметности, отпорност према мисаоним сугестијама и расним слабостима, уравнотеженост и јасност у изразу, све преливање и струјање људског живота од преисторијског до модерног времена, доследна примена једног реално схваћеног мерила вредности и појава, све се то открива у већем обиму у Општој педагогици, монументалном делу г. Младеновића“... („Грађанска школа“, бр. 3, новембар 1936, стр. 104).

„Књига с правом може да се сматра као један важан и нов принос српској педагошкој литератури, а и словенској уопште, јер је извор драгоцених погледа у области педагошке мисли и дела“ („Слободно васпитање, часопис за педагошку културу“, Софија, св. 3—4, новембар—децембар 1936, стр. 155—156).

„Та је књига писана за нас. Она сваки час износи по који податак нашег народног живота, она тај живот и многе његове невоље осећа, као што у исто време износи и драгоцености наше народне културе тежећи за нашим свеукупним уздизањем и напредовањем. Тим својим дотицајем са народним бићем, саосећањем са широким народним животом и спајањем општих људских вредности с нашим, књига се уздиже изнад уџбеника и изнад обичног научног дела; тиме ова књига добија одлике нашег поузданог педагошког и културног саветника у стварима развијања телесних и духовних снага југословенске деце и омладине. И тој књизи наћи ће се крај свега тога приговора, али она одише поред стручности, савесности и других научних врлина још и једним реално постављеним оптимизмом, па је као такву сматрамо и

саму васпитном" (Др. Илија Мамузић у свом опширном приказу у „Политици“ од 15 јуна 1937).

Као што се види, свуда се с похвалом истичу нарочито баш оне стране, на које се М. у своме памфлету најжешће и најбезобзирније обара. Та истина толико пада у очи, да морам ради пуније илустрације учинити само још два поређења. Док је М. надугачко и нашироко зановетао о мојој подели градива, да би „доказао“ њену неоснованост, дотле Д-р Мамузић, гледајући објективно на њу, вели: „Ред ствари у излагању проистиче из гледања на њих. Како писац сматра активност људског бића и душе основном особеношћу, он је на првом месту говорио о васпитању воље, а затим о васпитању осећања и развијању ума, ма да на душевни живот гледа као на увек активну целину забацајући гледиште психологије елемената, као и сваки интелектуализам. Широко приказивање васпитања осећања и воље претставља у нашим општим педагошким прегледима не само новост, него и врло потребну новост, јер васпитање воље и осећања има тако мало у нашој учионици“. — Исто тако, док М. жучно доказује моју „једностраност“, „настраност“ и „претеривање“, дотле Д-р Мамузић говори овако: „Одлика је ове књиге о васпитању и то што она нигде и никад не пада у погрешку претеривања, тако иначе познатог у педагошких писаца, а нарочито у неких наших млађих који, занесени „новом школом“, падају у празан вербализам. Г. Младеновић је одмерен, па свестан ограничених могућности васпитања, он на школу и васпитање гледа реално, због чега се и не приклања у педагогици тако уобичајеним екстремизмима. Из тога разлога он и не наглашава да школа са својим васпитањем има да преображава свет из црнога у бело, него да је њезина улога одређена културним вредностима дате народне заједнице. „Школа иде иза културног развика; она губи свој смисао, ако хоће да иде испред њега“, каже нам ова вредна и добра књига“.

Најзад, свима онима, који желе да самостално одлуче колико су сви напади, о којима је овде било речи, и други слични, последица једног расположења које с објективном критиком нема никакве везе, не остаје ништа друго него да их пажљиво пореде с нападнутим оригиналним текстом а према његовој повезаности у књизи.

Покушамо ли пак да из Милошевићевог написа извучемо какве закључке у смеру разбистравања према уводној напомени уредништва, онда се добијају само ови:

а) У намери да памфлет протури као „критику“, Милошевић је заузео држање које се може обележити једино као нова врста непоштења, чије право име не бих хтео ја да означим, него остављам мирно да то други учине.

б) Има још и других Милошевића (један се зове Салих Љубунчић а могао би се, судећи по схватању и држању, звати и Милошевић)

који се не устручавају да било писмено било усмено, уз велику надменост и уз врло површно, штуро знање, напабирчано овде-онде, некад или данас, без икаквог реда и сопственог суда — пишу или говоре у име науке.

в) Тако Милошевић, Љубунчић и њима слични код необавештеног света успешно утврђују само оно неповољно мишљење које се код нас има о педагогици и њеној научној вредности.

Примери и друга обавештења у овом одговору потврђују, мислим, ове закључке.

Д-р Вој. Р. Младеновић

САВЕЗНА ОРГАНИЗАЦИЈА

САВЕЗА ГРАФИЧКИХ РАДНИКА-ЦА ЈУГОСЛАВИЈЕ У БЕОГРАДУ

Тарифна комисија

Број 231/38

Београд, 16 априла 1938 г.

П. н. Уредништву „Учитеља“ — Београд

Поштовани Господине уредниче!

Не користећи се Законом о штампи, молимо Вас, да истине ради, уврстите у Ваш угледни часопис ово неколико реди:

У 5/6 броју „Учитеља“ за јануар—фебруар 1938 године, а у чланку „Одговор на напис о мојој Општој педагогици“ од г. д-р Вој. Р. Младеновића (стр. 300—1), поред осталог написано је, да би се одбраниле почињене грешке, и ово:

„Наведена штампарска грешка доиста постоји и због ње остављам М. све задовољство што је тако оштроумно пронашао „неслагање“ речи. Да је доиста читао моју књигу како треба, могао је (под претпоставком да је за то способан) наћи и некоје друге, крупније грешке, јер су се радници штампарије у доба кад је књига штампана налазили пред штрајком, па су, да би нашкодили послодавцу, својеволјно мењали каткад смисао текста у последњем тренутку (при уметању слога у машину)“.

Као што се из овог пасуса види писац је у своју одбрану од почињених грешака нашао излаз да све то пребаци на раднике, и чак шта више рекао да се могу „наћи и некоје крупније грешке, јер су се радници штампарије у доба кад се књига штампала налазили пред штрајком, па су, да би нашкодили послодавцу, својеволјно мењали каткад смисао текста у последњем тренутку (при уметању слога у машину)“.

Ко год је ма и један напис у животу написао, може из овога одмах увидети, да је г. д-р Вој. Р. Младеновић намерно написао ове неистине, како би, у осутству своје одбране у почињеним грешкама, пребацио све то на графичке раднике.

Као доказ овоме, сваком јавном раднику, па и г. д-р Младеновићу мора бити познато да је немогуће (чак и кад би ко то хтео) радницима да чине саботажу у измени слагања текста, јер од прве коректуре па све до машинске ревизије, ниједан слог не може ући

у штампу, пре него што се не поправи, поново пошаље на преглед и са одобрењем, тј. потписом писца или штампара да се може штампати.

Поред овога, нетачно је и тврђење г. д-р Младеновића да су се радници у времену кад је његова књига штампана „налазили пред штрајком“, а чак и кад се налазе они „послове“ врсте које импутира г. д-р Младеновић — саботажу, никада не врше.

Молимо Вас г. Уредниче, да ову нашу исправку у интересу истине објавите у првом наредном броју Вашег часописа.

С одличним поштовањем:

Секретар,
Св. Габрић

П-претседник,
Драг. Поповић

ОДГОВОР Д-р ВОЈ. Р. МЛАДЕНОВИЋУ

Уредништво даје места и овом одговору г. Милошевића и на тај начин закључује полемику између г. г. Младеновића и Милошевића у „Учитељу“.

Одговор на моју оцену Опште Педагогике исте је природе са оним на оцену г. Љубунчића. Схватајући обе неповољне оцене (а тако би д-р М. схватио сваку другу која му не би била похвална) као лични напад и памфлет, г. Младеновић је одговорио уистини личним нападима. Утолико се према мени показао безобзирнији у увредама, што сам имао ту несрећу да га и лично упознам. Доводећи то у везу с критиком, д-р М. наводи, као повод моме личном нерасположењу према њему, његово тобожње скретање моје пажње на Аристотела, по издању моје Етике средње мере, као да нисам знао за Аристотелово учење о средини међу крајностима. Међутим, од 77 страница те књиге 3 припадају Аристотелову „пристојном човеку“. Али, док сам знао за „пристојног човека“ Аристотелова, нисам знао за таквог „пристојног“ писца који се служи онаквим изразима какве је употребио д-р М. у својим одговорима мени и г. Љубунчићу. Морам признати да нисам могао знати ни то да се може створити суд о једној књизи пре него је прочитана. Најмање сам могао знати да има и таквих радника штампарских који саботирају посао на тај начин што мењају смисао текста. И још нешто нисам досад знао, да се уопште може наћи и такав писац који се у правдању за своје грешке заклана за раднике. А нисам могао ни замислити таквог једног писца који знаје „и некоје друге, крупније грешке“ од оних које је критичар „могао (под претпоставком да је за то способан) наћи“, па их не само не исправља на крају књиге као „штампарске грешке“ него их ни у одговору на критику неће да открије! Такве су, ето, логика и етика д-р М., коме је поглавито важно да буде — како вели при крају своје одбране — задовољан он и његов издавач, а купцима и читаоцима књиге како буде. Код д-р М., који је такав један писац, судећи по цитираним речима, не претпоставља толику способност код читалаца и критичара своје књиге да могу изнаћи „некоје крупније грешке“, те зато, свакако, није ни нашао за потребна да их исправља, или бар накнадно да их исправи.

Доиста је до невероватности усамљен случај у књижевном свету, да један писац, у своме одговору на учињене му замерке у језику, и овако нешто може да наведе у своје правдање („Учитељ“ за јан. и фебр. т. г. стр. 300):

„Наведена штампарска грешка (зар само једна од оних које сам му приметио?) доиста постоји и због ње остављам М. све задовољство што је тако оштроумно пронашао „неслагање“ речи. Да је доиста читао моју књигу како треба, могао је (под претпоставком да је за то способан) наћи и некоје друге, крупније грешке, јер су се радници штампарије у доба кад је књига штампана налазили пред штрајком, па су, да би нашкодрили послодавцу, својевољно мењали каткад смисао текста у последњем тренутку (при уметању слога у машину).“

Пре свега ваља напоменути да д-р М. назива штампарским грешкама: и своје погрешне реченичне конструкције, неправилне односе главних делова у реченици и неправилне облике речи (нпр. устију). По логици цитираних редова, на једној страни, признаје се једна грешка у неслагању речи, на другој се реч „неслагање“ ставља под наводницу, као да она не постоји. Колико је д-р М. способан да логички и објективно суди, кад се осети погођен у својој сујети и уображености, доказ је и то што он, по горњим наводима, налази раднике за способније да почине и такве погрешке које његов критичар није био способан да запази. Међутим, у „завршним напоменама“ свога Одговора, између осталих многих самохвалисања, д-р М. наводи и то да је, у приказу његове докторске дисертације, „пок. Рајичић истакао да би овај исти М(илошевић) требало да прикаже ту моју књигу, јер му се учинило да би, он због своје Културне Педагогике био позван да говори о новом схватању васпитања у мојем раду. М. то није учинио (бар колико знам).“

Из овога се даје наслутити скривено замерање, што ја нисам поступио по нахођењу и датом мигу доброћудног покојника. Али ја сада тек увиђам, да сам добро поступио што то нисам учинио, јер бих накаљао онда као и сад, био би напросто изгрђен, ако критика писцу не би била по вољи. Ту непријатност овом приликом нисам избегао само због тога што сам био умољен од стране Уредништва за једну „иманентну критику“, која се писцу учинила памфлет. Кад би и д-р Либерт стајао на истом нивоу културе д-р М., он би исто могао рећи за мене и моју оцену његове диалектике, у вези са списом „Филозофија наставе“.

Но највише нас мора занимати Младеновићево горње изношење једне грубе и ниске неистине због које сам кад сам је прочитао, отишао у дотичну штампарију да проверим, између осталог, и своје сећање на време кад је завршено штампање Опште Педагогике, јер сам за ово сазнао још штампајући у истој штампарији своје последње дело. Тамо је потврђено моје сећање, да је штампање књиге д-р М. завршено у Јулу, а преговори за побољшање надница вођени су у септембру, док се на штрајк није ни мислило, нарочито у дотичној штампарији, где су односи између радника и послодавца увек били беспрекорни. Кад сам потом фактору показао наведену изјаву Младеновићеву, он је зачуђено приметио: „Чуди ме да такав један човек може такву једну неистину да изнесе“ и умолио ме да то покажем и директору штампарије. Премда је и овај био истом ствари изненађен и није могао, ни за један тренут ока, посумњати у лојалност својих радника, нарочито код овако једне очигледне неистине, он је, из пословних разлога, почео увијати, па је најзад, притешњен мојим примедбама, изјавио: „Знате шта, г. професоре, принцип наше радње је: Моја муштерија — мој господар. Уосталом, ако дође до суда, онда ћемо видети.“ На ту изјаву приметио сам: „Кад би се све ваше муштерије показале такви господари и кад би ваши радници уистини били такви какве их д-р М. претставља, тутњање машина ваше угледне штампарије би престало за навек.“ Ја пак, од своје стране, за горњу изјаву д-р М. могу само да поновим пишчеве речи, мени упућене: „Ко говори и тврди овакве неистине, а намерне неистине се у мојој књизи називају лажима“ — тај доиста износи „несумњиве лажи.“

Међутим, не непоштење радника него незнање писца је починило, и то не само једну грешку коју признаје д-р М. него више њих. Наиме, он, д-р М., не зна за једно правило, по коме кад две или више речи у подмету важе као целина, прирок се ставља у једнину. Да он то, као и друго једно правило не познаје, доказује у његову Одговору („Учитељ“ за јан. и фебр. на стр. 298) ова реченична конструкција: „јер израз Sturm und Drang.... означавају.“ Он дакле не зна ни шта је овде подмет а шта његов додатак: он не зна да је подмет „израз“, те још мање може знати да се прирок не управља према додатку подмета, а и кад би Sturm und Drang важио као подмет, његов прирок би дошао у једнину, као код професора Тривунца (види ниже цитиране његове редове): „Sturm und Drang ма колико изгледао су-

протан...", док би се по д-р М. рекло: изгледали супротни. Стога и овде, с пуно основа, могу узвратити д-р М. мени упућене његове речи: „Постојала је могућност да М(ладеновић) досад научи како се пише а с тим и како се мисли...“

Такве чињенице, као што је наведена, д-р М. у Одговору или обилази или се — опет да се послужим његовим речима — показује „непоправљиви увијач“. Он на пр. није одговорио на упућено му питање његове недоследности: зашто је својом психолошком анализом јединства свести утврдио један ред (мишљење — воља — осећање), а по своме логичком распореду чланова тога реда учинио други ред (воља — осећање — мишљење), док у своме Одговору онолико зановета о „старом ногару“ и о мојој диалектици. Исто тако, после многог увијања није одговорио Љубунчићу на учињену му замерку противуречности: док теориски брани принцип јединства свести, у посебном учењу своје педагогике излаже три правца или тројак облике васпитања. Уместо да на такве озбиљне замерке покуша наћи оправдање, он, на њему својствен начин потцењује знање критичара (што уосталом то у нас није редак случај, нарочито кад се ко од писаца налази на неком вишем положају или сувише полаже на своју академску титулу), те просто изјављује, но ничим не доказује, да његов критичар „није био у стању ни да схвати, а камоли да самостално преради“ диалектичаре, од којих (као да их познаје као диалектичаре) он тамо неке спомиње. Да ли сам ја у стању да схватим и уколико могу да самостално прерадим диалектичаре, то ће показати за то способнији и позванији од д-р М., кад се буде објавила моја Диалектика, па ће то бити и њему подесна прилика за реванш („под претпоставком да је за то способан“). За ту прилику, као и за мој најновији спис „Увод у филозофију живота кроз контрасте“, ја могу д-р М. управити, опет његову реч коју је он управио читаоцима „Учитеља“ за тај мој спис: „Изволите!“

И кад покушава да се одбрани, он се немоћно брани цитатима из своје књиге, и то тако да са разних њених страна и крајева купи оно што му се учини као довољно за одбрану, па у својим честим противуречностима налази по нешто чиме мисли да за учињене му замерке може прибавити у своју корист оправдање. Тако на пр. он у општим поставкама придаје важност принципу културе, али кад говори о књижевном језику, он принципу природности придаје толики значај да то пада на штету културног принципа. Исти је случај с принципом слободе и ауторитета. Ако се не може рећи да он својим општим поставкама потцењује принцип ограничења слободе ауторитетом, несумњиво је да прецењује принцип слободе код учења о ђачкој самоуправи и ученичкој слободи у критиковању наставника.

Немоћан да побије било коју важнију замерку, д-р М. се и сувише задржава на срећно изнађеним ситницама, за које се хвата као дављеник за сламке. Из тако једне пронађене ситнице он изводи најтеже закључке по критичара, коме за све приписује непоштење. Тако се силно узрујава због убачене речице „само“ код питања важности педагогике на нашим Универзитетима, те због тога пристаје чак на суд части! А да ли би д-р М. пристао на тај суд и по питању нанете увреде и клевете шт. радницима горњом његовом изјавом? Међутим моја примедба код питања важности педагогике на Универзитетима ниуколико не погађа д-р М., као никога другог лично, већ се њом хтело само рећи то, да се у срећном свету људи пењу на универзитетску катедру и педагогике са већ довољно показаних и признатих научних радова, а код нас се на њу махом пењу и с ње силазе наставници без довољних радова.

Исто тако се он грчевито ухватио за случај да сам поред речи „народност“ ставио у ограду реч „нација“, но не под наводницом, те се по томе то идентификовање два израза уистини једног појма не може приписати д-р М. Већ га ја узимам онако како се то редовно схвата. Јер, по општем разумевању, појам „народ“ само се изузетно узима у двојак (политичком и етнолошком смислу), као код Слободана у спису „О држави“. За педагогику пак разликовање појмова и њихових из-

раза „народност“ и „нација“ може се рећи да чини само излишан баласт, јер не служи ничему ни у васпитној теорији нити у васп. пракси. Кад ипак зато д-р М. моје од његовог различно схватање, и по томе писање, узима за непоштење, онда је то доиста његово право непоштење.

Изузетно се д-р Младеновићу мора примити, и то можда само једна једина, као истинита штампарска грешка: наместо *најдужи* треба да је *најужи*. Али зато је од те штампарске тежа пишчева грешка, што је није на крају своје књиге исправио, него налази да је читалац, па и критичар, дужан из смисла читавог једног пасуса да закључи на грешку. И кад се критичару то измакло из вида, онда писац узвикује победнички: „Ето вам целог и правог Милоша Милошевића....“ Но, и кад би постојала та могућност да се ја цео и прави покажем у таквом једном огледалу, држим да не би мој лик испао ружнији од лика д-р М. у огледалу његовога горњег заклањања иза невиних радника. Па кад је он могао очекивати да ћу ја, по свом „утанчаном познавању логике“, моћи увидети очигледну техничку грешку, зашто не бих ја могао претпоставити да ће д-р М., по својој „утанчаној“ психологији, морати веровати да се и мени поткрала очигледна техничка грешка у речи створеном уместо створено? Зар не бих и ја смео рећи да је и то једно непоштење д-р М.?

Тако је он мене окарактерисао означајући стил при учињеној замерци, заснованој доиста на једној шт. грешци, као врхунац мога „укусног стила“. Међутим, ја се нигде нисам самохвалисао својим стилем, док д-р М. у томе и сувише високо о себи мисли, па о томе и говори у оба поглавља његова Одговора у овој свесци „Учитеља“, од којих једно овако „укусно“ гласи: „4. Сада, а деценијама испред садашњице у хаосу једног апсурдног мишљења!“ Код овако „укусног стила“ а „јасног и дубоког изношења“, које речи д-р М. понавља у своју хвалу, морам паразитирати његов узвик, мени упућен: Ето вам доброг примера „уравнотежености и јасности у изразу“ д-р Вој. Р. Младеновића!

Ограничени простор мога одговора ускраћује ми упуштање у свако шире расправљање са д-р М. по ма којем крупнијем питању из области педагогике. Не бих за то имао ни воље с тако, једним и сувише темпераментним човеком полемисати. Стога и у проблему „једне методе и једне методе“ насупрот више метода у настави слободан сам заинтересованог читаоца упутити на моје четири књиге Наставних Метода, па ће се по њима моћи уверити колико је малициозно Млад. нахођење да њихов аутор „не може да капира ни толико колико је у стању сваки ученик учит. школе и сваки образованији човек“. Могу само приметити да д-р М. није тачно исподвлачио моје горе изложене речи, тј. онако како их ја горе наглашујем, јер само тако наглашене упућују на разлике које треба међу горе истакнутим појмовима чинити. По томе што д-р М. неверним подвлачењем а цитирањем мојих речи, не напомињући да је курзив његов, иде на замагљење и замршивање појмова о методи, осећам се у праву поновити његове речи, мени упућене: „Зато се овде може говорити само о непоштењу које је он сâм морао осетити.“

Као што се у много чему д-р Младеновићу не може веровати, тако се мора посумњати у истинитост и његових речи да га је, већ са првом свеском „Учитеља“, напустило свако стрпљење пажљиво пратити даља моја претресања његовога учења (премда верујем да су му се морала тешко смучити). Међу стварима, на која је при „разгледању“ као „случајно“ запазио, пали су и моји цитати Мајера. Он признаје да није читао његова дела, и изјављује да не осећа потребу то чинити, али сумња да је његов критичар „уопште у стању да уђе у туђе мисли (па по томе, свакако, и његове, Младеновићеве), нарочито кад су изражене на немачком“ (по чему још и ово нарочито?). Али, по Ибервеговом приказивању, Мајер је, вели Мл., у својој логици пошао од Сигварта, који логику схвата као нормативну науку о мишљењу, само је „проширује на тај начин што доказује да мишљење којим се сазнаје, суди, није једино, већ разликује поред њега и емоционално мишљење.

Из тога д-р М. закључује да Мајер „и логику ставља на психолошку основу“. Такав један скроз погрешан закључак потекао је из погрешке противу принципа идентитета, јер је д-р М. идентификовао два хетерогена појма: „мишљење којим се са знаје, суди“ и емоционално мишљење, те по тој погрешци може се или логичко мишљење стављати на психолошку основу или психолошко на логичку. У самој ствари, премда оба мишљења имају нечега заједничког, психолошког и логичког, ипак се диференцирањем раздвајају и разликују, исто као науке о једном и другом. Верујем да и д-р М. то зна, али му је потребно да наврати воду на своју воденицу, па увија и изврће, налазећи тобож нелогичност у томе што ја, како у питању поделе пед. науке тако у питању методолошких принципа у настави, истичем логику изнад психологије. Нелогичност би била, по нахођењу М., у томе што ја замерам његовом једностраном психологизму, а ипак се позивам на Мајера. Међутим, можемо се ми позивати на једнога научника, ма се неслагали с њим у свему. Али, по томе што Мајер на неки начин проширује логику на емоционално (психолошко) мишљење, не може се рећи да он саму „логику ставља на психолошку основу.“ Још мање може бити тачно, да тиме психологија у целини задобија право на примат у питањима наставе и образовања.

Интересантно је даље да д-р М. скоро сваку тачку свога Одговора, боље речено напада, почиње неком ситнијом замерком, коју сам му поред крупнијих учинио, па је потом распреда док не западне у неку своју крупнију погрешку. Тако се закачио за мој превод израза *Sturm und Drang*, па је у томе открио своје незнање. Пре свега ваља знати да овај израз спада у ред таквих који се различно преводје. И моја је „погрешка“ у томе што сам, тако да кажем, речничким преводом ових речи хтео да обележим њихово дидактичко значење, ма се тиме огрешо о литерарни захтев. Јер на естетско-литерарну страну превода махом пада преносно, шире значење. Зато док се наведени израз на литерарној страни преводи са *бујност, сила, плаховитост, полет*, ја сам себи допустио сасвим обичан превод са *јуриш и навала*. Тако се неједнако преводи и *Anmuth (und Würde)*: *љупкост, живахност, милоште*, али ниједан од ових израза не обележава у потпуности противност изразу *Würde*, достојанства. Или, *problematische Naturen* (проблематичне природе) преводи се и као проблематични свет (Види: Б. Поповић, *Огледи из књижевности и уметности*, књ. II).

Замерајући моме преводу *Sturm und Drang*, д-р М. је истакао потребу да би „требало бар објаснити ко је јуришао а ко наваљивао“, и одмах потом за књижевни период, познат под именом истог израза, вели да овај „обележава врло плодно и значајно време у духовном развоју немачког народа“, износећи усто и другу неистину да су „претставници тога доба у нем. књижевности, поред осталих, Гете и Шилер.“ Све је то д-р М. било потребно рећи да би обеснажио учињену му замерку за Хелдерлинове речи, бесциљно и депласирано убачене у Оп. педагогику. Он мени за ту замерку пребацује задњу намеру провокације и непоштење, а ја сам њему замерио само на једном сувишном и незгодном уметку, којим се држава уистини напада и претставља као негативан васпитни фактор. Од тога се прекора писац Оп. пед. не може одбранити. Но, да је ту у питању само Младеновићево криво претстављање те моје замерке, ја бих се задовољио овом својом кратком напоменом. Али, у питању је нешто више и теже: незнање и погрешно приказивање значаја једног књижевног периода. То ме побуђује да цитирам професора нашег Београдског Универзитета, Тривунца „Хуманизам и ренесанс у борби противу ауторитета“. Тамо се каже :

„Њему (класичном периоду) претходи кратак период „бујности и плаховитости“ (*Sturm und Drang*)... Што овај период разликује и од класичног периода и од Лесинга, то је неправилност, нескладност и претераност његових књижевних производа. Гете и Шилер нпр. који у својој раној младости дају најјаче драме целог периода „бујности и плаховитости“, не стоје у њима на оној висини до које

се уздиже Лесинг... И Гетеов Гец са својом слабом драмском техником, и одсуством правога драмског мотива; и Шилерови Разбојници са својим невероватним заплетом и личностима које на сваком кораку одају неискуство и наивност пишчеву..."

Наведене речи наставника немачког језика и немачке књижевности казују оно што његови слушаоци добро знају, али Д-р М. не зна: да период Sturm und Drang не обележава, као што наш педагог тврди, „врло плодно време“ и потом, да Г. и Ш. нису претставници тога доба, како то од некуд нађе Д-р М., већ тај период означава оно што проф. Т. вели:

„апсолутно кидање с традицијом и потпуно непризнавање ауторитета... Јер период „бујности и плаховитости“ у ствари и није ништа друго до немачка револуција осамнаестог века, која се ограничава на књижевност.... Гете и Шилер својим првим радовима припадају периоду „бујности и плаховитости“.

Погрешно схватање д-р М. потиче, свакако, једно из незнања, друго из слабе логике, по којој се два највећа немачка песника обележавају као претставници једног периода само зато што су у својој раној младости били понети духом тога периода. Премда су Г. и Ш. дали нешто најбоље из тога периода, ипак зато што то далеко изостаје од плодног класичног периода, они се не могу сматрати за претставнике тога времена, коме само својим почетним делима припадају, већ су они претставници немачког класичног периода. То што д-р М. не зна, могу знати сви слушаоци Нар. Универзитета после једног одржаног предавања о прелазном периоду нем. књижевности, познатом под именом Sturm und Drang-periode.

После овога да претходно исправим погрешно постављено Младеновићево питање, које је потекло из недовољног познавања и погрешног разумевања ствари. Наиме, питање не треба да је: ко је јуришао а ко наваљивао, већ: на што се јуришало и наваљивало? Одговор на исправљено питање може се дати по Клингеровој драми, по којој је период и назван, „Sturm und Drang“. Јер у тој позоришној игри, вели Otto v. Leixner у својој историји нем. књиж., „све је претерано, разорно, и бесциљна страст се често избешњава на један чудан начин... Целокупно лудо друштво упада у борбу; одмах после победе догађа се дуел, капетан задобија куршум у ногу, али се ни најмање не обазире на рану“. Тај комад је по Лесингу такав да га он „није био у стању до краја прочитати“.

По наведеној Историји, ни остали угледнији производи из тога периода, изузев унеколико поменуте од Шилера и Гетеа, нису били бољи ни по језику, ни по обради грађе, нарочито услед оскудности дубљег познавања душевног живота и по испадима према држави, друштву и цркви, све у тону Хелдерлингових речи из Младеновићеве књиге. Често је грубост узимана, као моћна природа, једнострана субјективност песника избијала је на сваком кораку. „Уопште ово списатељство било је такво да је текло плитко а широко, из основе разоравајући укусу и образовање многим слојевима народа... Многи јунаци (Stürmer) овога периода мало су разумевали да продиру (zu dringen) у унутрашњост великог угледа (Шекспира); они су више подражавали његовим слабим странама него врлинама, и више су били побуђивани појединим фигурама Ромеа, Лера, Хамлета итд., не опажајући тајну како из фантастичних слика постају прави људи... Штирмери (Јуришићи) су сви мање или више, свесно или несвесно, били обожаваоци себе самих; осећали су се великим (слично нашем генијалном педагогу)... Друга особина, која се надовезиваше на оскудицу у објективној моћи стварања, је да су штирмери скоро увек стварали у противностима које су претериване до неприродности“.

Из наведених одлика не „врло плодног“ већ врло живахног периода, према пренагљеним стремљењима његових претставника, од којих несумњиво у први ред спада Клингер, добија се одговор на горе постављено питање: Јуришало се на стара утврђења ауторитета у држави, цркви и друштву, на утврђене форме у књижевности, на укоренење традиције у животу свих облика, а наваљивало се да продре у унутрашњост Шекспирова генија, па се падало пред утврђењима, у која слаби јунаци

нису могли продрети, и остајали на спољашњости Шекспирових јунака. Али, сва болешљивост једнога доиста јуришног периода не значи да се у понеком наносу набујале реке није могло наћи и понеко зрно злата, као што је оно што сам, у критици, навео из „Хипериона“ Хелдерлинова, те ни у томе нема противуречности, како је нашао и мени замерио д-р М. По одликама укратко оцртаног периода постаје разумљиво, што се д-р М. могао одушевити Хелдерлиновим јуришањем и наваљивањем на државу, и што прецењује значај једног кратког револуционарног, али не и „врло плодног“ времена немачке књижевности.

Милош Р. Милошевић

УЧИТЕЉЕВА ПРАКСА

САВРЕМЕНИ УЏБЕНИЦИ КАО НАЈОСНОВНИЈА ПОТРЕБА НАШЕ НАРОДНЕ ШКОЛЕ

Много се времена потрошило по нашим скупштинама и зборовима у дискусијама о методима рада у новој савременој школи, о практичној примени тих метода у наставном раду. Те дискусије у највећој су мери остајале неплодне, без икакве практичне вредности, јер су и након тих предавања, реферата и бескрајно дугих дискусија ствари у пракси остајале онакве какве су и биле. Проблеми наше школе и рада у њој дискутују се и постављају код нас независно од читавог комплекса проблема с којима стоје у тесној органској вези, независно од основног проблема од чијег решења зависи решење и свих осталих.

Под утицајем страних педагошких литература и практичних резултата које је дала школа у многим страним земљама, где се реформи школе приступило свестрано и темељито, наши педагошки пијаци третирали су многа питања и сувише научно и кабинетски, не водећи рачуна о стварима како оне у пракси и животу изгледају. Другим речима кућа је почела да се зида с крова. О систему Монтесори, о глобалној методи у настави почетног читања, о јединственој радној школи и многим другим педагошким новинама, код нас се много више расправљало, писало и дискутовало, него на пример о потреби једног доброг и савременог уџбеника. А и о том о чему се писало и дискутовало, писало се често пута без дубљег улажења у ствар, без свести о циљу и задатку свега тога. Тако, да ћете данас наћи многих учитеља који су своје учионице претворили у радионице за ручни рад, у којима се теше, кује, ваја, а да ни сами не знају шта то све чине. Неки неуморно режу картончиће и лепе шарене разнобојне папире, верујући да су тиме остварили активну школу у својој сеоској учионици. За многог нашег младог учитеља још и данас је Кершенштајнер право откровење, а педагошке идеје почетка XX века још нису допрле у наше сеоске учионице. Наша педагошка литература је сиромашна, и у колико је има остала је све до данас учитељима неприступачна и непозната.

Зато наш учитељ пабирчи своје педагошко знање површно и на парче из малог броја педагошких часописа и листова, који су каткад у оштрој опречности један с другим с обзиром на гледиште које узимају према школи и животу.

Много се времена и хартије потрошило на третирању питања од секундарног значаја, док су ствари које имају пресудан значај за живот наше школе, за наставу и васпитање остале непродискутоване, ако многе од њих нису и сасвим нетакнуте.

Писало се дубскоучено о систему Монтесори, али колико је мени познато, нико још није нашао за вредно да напише реч две о нашим уџбеницима за географију у основним школама. Борећи се са „крупним“ педагошким проблемима, од којих многи спадају у област чистих педагошких апстракција, ми нисмо могли да уочимо ситне мале ствари са којима се сваки дан у животу сретамо. И ако се свакодневно дискутује о радној и активној школи, предавање географије у нашим основним школама своди се и данас на голи вербализам, којему је врло тешко избећи. У највише случајева од свих наставних средстава за географију имамо само географску карту, која као неко страшило виси на зиду учионице. Имамо и уџбенике географије у којима нема ништа друго до суво набрајање градова, река, планина. Деца та имена целе године марљиво уче и боре се са географском картом. У тим уџбеницима ни једне речи о људима, о животу. Ниједан леп опис наших планина, нашег мора и наших романтичних језера. Ниједна реч о животу рударара, о печалбарима из наших пасивних крајева, који одлазе у далеке земље, јер их неплодна земља не може да храни. Ниједан опис широке банатске равнице по којој зује трактори и моторне вршалице. А о нашој земљи, о нашим људима, о нашим крајевима могло би да се каже толико занимљивих ствари. Један савесно написан уџбеник из географије са много лепих илустрација учинио би наставу живљом, интересантнијом и учење земљописа не би се сводило на пуко и празно набрајање имена и појмова, од којих на концу не остане ништа. Овако и са оваквим уџбеницима остаје учитељу колико ће живота и живости унети у овај по мом мишљењу у основној школи најинтересантнији предмет. Оно неколико фотографија које се налазе по уџбеницима из земљописа чине ту књигу још мртвијом, јер су дате без система, без укуса, да не би могле доћи ни на разгледницу неког књижара из провинције.

Један уџбеник за земљописну наставу са много слика, описа са што више занимљивих чланака лепо и пластично датих, више би учинио и за наставу и за национално васпитање, него читаве књиге декламаторских фраза и стихова. А што је главно, то више не би био вербализам. То би уједно био руковођ и за учитеља. Јер уџбеници нису само ради деце. Уџбеници у већини наших школа дају основни

тон целом школском раду. Нећемо улазити у то колико је то добро или није, али то је чињеница с којом морамо рачунати. Па кад је тако, онда један добар и лепо написан уџбеник био би уједно и директива наставнику, како и у ком правцу треба обрађивати извесну наставну грађу.

Поред земљописне и језичне наставе једно од најважнијих места заузима настава из природних наука. За тај предмет у већини наших школа немамо никаквих уџбеника. Савестан наставник градиво из природних наука најчешћим делом обрађује у природи самој у колико му то прилике допуштају. Али те прилике нам увек не иду на руку, а сем тога многе ствари из природе не можемо посматрати у самој природи. Морамо се задовољити с тим да их радимо на часу, да предавање употпунимо сликама и згодним подесним штивом. Али штива из области природе и живота у њој у уџбеницима природних наука нема. У њима је опет сухопарно шематски изложено градиво које према наставном програму треба да се пређе, опет скоро без икаквих илустрација, без дубљег уживљавања у ствар. Нема предмета у који се деца могу јаче и с већим интересом уживити него што је област природних наука. Царство животиња је неисцрпан извор нових занимљивих сазнања и богат материјал за култивисање дечије маште и дечијих емоција. Све то остаје највећим делом неискоришћено. Дечак у једној сеоској школи причао ми је овако о лисици. „Лисица је дивља животиња. Покривена је длаком и има дугачак реп. Она је велика штеточина, јер лови домаћу перад. Људи је убијају ради њене коже. Кожа лисице најбоља је зими.“ По прилици тако. Дечак је то говорио као напамет научену лекцију. Слично је писало и у његовом уџбенику. Тако и о осталим животињама. Још горе о биљу. Један леп цвет о којем би толико могло да се каже описује се штуро шематски као да се врши једна сухопарна научничка анализа. Истина, дете запамти колико латица има један цвет и колико прашника, али тиме се није добило ништа, а изгубило се врло много. Деца воле цвеће. Ту треба деловати на машту и емоције. Толико је лепих прича о цвећу, о малим цвећарима који зарађују свој хлеб продавајући цвеће. То је живот. Један леп опис ливаде у пролеће много је вреднији у овом случају него читава књига сухопарних анализа и празног набрајања чињеница.

У нашим уџбеницима из природних наука ни једног чланка о лепотама нашег мора, ни о пиринчаним пољима у Јужној Србији, па ни о родним виноградима од којих многи наши крајеви искључиво живе. И уколико по нешто има, све је то безживотно и скоро без израза. Из тих описа, из тих чланака, не виде се људи, не види се живот. А једнако тражимо да се принцип школе живота спроведе у наставном раду.

Парадоксалности има много. Читанке су једина књига и једини уџбеник у многим нашим школама, где сиромашна деца нису у стању да набаве остале уџбенике. Истина, тиме не губе много. Али, према томе, те читанке требале би да буду садржајно богате. Оне, на жалост, изгледају бедно. О најважнијим стварима из живота у њима нећете наћи ама баш ни једне једине речи. Када сам ја био ђак основне школе у нашим читанкама било је чланака о петролеју, о улози гвожђа у животу људи. Данас тога у нашим читанкама нема. А да не говоримо о гуми, о бензину. Па чак ни о млеку и његовој важности за исхрану, о његовој огромној улози у животу у нашим уџбеницима нећете наћи ништа. Сем можда по неке песмице, ни о железници. О авионима ни помена. Тако те књиге изгледају као неке средњевековне окаменотине. Оне су као такве уједно и највећа кочница сваком напредном покушају у нашој народној школи и врло рђав руковођ за младе учитељске генерације, које из школе излазе са врло мало педагошког знања и без икаквог искуства.

Можемо против уџбеника бити не знам колико много, али при данашњим приликама они су неопходни. Па кад је тако онда их бар треба прилагодити животу и схватањима данашњице и тиме дати здравије основе за решавање нашег наставног проблема. Доношењем нових савремених уџбеника не би се стари само по својој форми изменили него би у живот школе унели и сасвим нову садржину. Та нова садржина унела би и нови дух у наше школске учионице, а то је баш бит и суштина целокупног школског проблема, јер ново доба захтева нову школу не само по форми него и по духу и садржини.

Са здравијим и напреднијим схватањем ствари могла би се из наших школа уклонити ова аномалија, овај недостатак. Дати нове савремене уџбенике нашој деци. Да ли ће нови уџбеници који треба да буду одобрени и уведени у живот скинути овај проблем с дневног реда о томе се засад не може ништа рећи, али по свему изгледа да ће и после тога овај проблем остати још дуго актуелан. Ако заиста буде тако, онда га треба одмах узети у дискусију свестрано и темељито и подвући нарочито његов велики значај за живот наше народне школе. Јер овај проблем не спада у област педагошких апстракција и научних утопија. Ствар је по својој природи стварна, па, према томе, треба наћи најбоље и најсрећније решење. Илија Грбић

РАДНА НАСТАВА И ШКОЛСКИ ИЗЛЕТИ

Послератно доба са менталитетом људи провелих годинама у атмосфери једне перманентне неизвесности и бриге око одржавања голог живота, створило је у целом свету једну психозу хитања, журења и одлучног хтења, да се и духовно и материјално непродуктивно

пропуштено време надокнади и празнине попуне. — Живот је покренуо многа друштвена питања и проблеме таквим еланом и интензитетом, да ће их човечанство у недогледној будућности тешко стићи све да реши.

У науци, уметности, у књижевности и свима облицима материјалне културе, свуда се одражавала та иста атмосфера и психоза. — Она је сасвим природно и у педагогици, у науци о васпитању имала свога одјека и може се рећи еруптивном снагом изнела и питање реформе и преоријентације школског васпитања детета и омладине у опште. „Настале су, тако рећи, револуционарне фазе у духовној изградњи савремене педагогије и свим могућим начинима и средствима жели се са свих страна доћи што сигурније до циља“, како рече један школски човек.

Рат, који је прогутио око двадесет милиона жртава, створио је, изгледа инстинктивно, у људима осећај страха за егзистенцију врсте, из кога је онда резултирала — сасвим природно — и она жива брига око одгајања подмлатка. Дете је постало центар свеколике бригае друштва. Наравно да су стремљења и активност у овом погледу куд и камо била живља код великих и културнијих народа, са изграђенијом педагошком традицијом и јачом културом и цивилизацијом уопште, него код мањих народа. Читава једна плејада реномираних педагошких радника и код Француза, и Енглеза, и Немаца, и Италијана, и Американаца, и Руса истицала је потребу реформе школске наставе, нарочито у данима прве младости детета.

И сувише је против природе детиње, веле они, стављати га у клупу са скрштеним или рукама на леђима, па дескриптивним путем најобичније, саопштавати претставе и појмове које треба да схвати и запамти. Погрешно је и биолошки неоправдано и штетно приковати дете са обиљем виталитета за једно место у учионици, те га нагонити да преко чула слуха и вида прима поуке и да их потом на захтев наставника репродукује. Овака визуелно-акустична настава, не само да од учионице, у не ретким случајевима, ствара мучионицу, него она директно штети психички трезор деце и у интензитету и поузданости; а да и не помињем колико штете наноси деци у васпитном погледу.

Народна школа, која у доста случајева и код школских радника а код остале публике поготово има погрешно схватање о њеној задаћи са превагом у образовном смислу, има и треба да има претежно васпитни карактер. Чврсте карактере, честите и поштене људе, социјално корисне чланове људске заједнице, затим људе окретне, људе радене и од иницијативе, способне на самопрегоревање и победу себе, људе са високом свести о дужностима и свести о потреби гесла: живети, али дати и другом да живи, треба да је идеал у првом реду савремене школе.

И одиста, може ли се замислити одличније средство за васпитање карактера и челичење воље но што је рад. Народ каже: ко пева, зло не мисли, али исто тако и ко ради зло не мисли. Не може човек, чије је цело биће ангажовано неким радом, да зло мисли; нема времена за то. И дете, ако га запослите, ако му дате могућности да нешто само ствара, да његов дух и чула буду у једној сталној динамици, оно не само што ће по биолошкој нужности обиље свога виталитета, испражњавати једним корисним начином у место несташлуком и разузданошћу већ ће од тога имати и ту корист, што ће претставе, појмови и сазнање стечени тим путем постати одиста стварна и солидна својина његова, јер их је оно доживело, искусило, и до њих дошло својим трудом и напором. Да не помињемо још и радост, срећу, задовољство и снажење воље код деце са овака рада. — Доживљај и сопствено искуство долазе прворедно до изражаја у савременој школи. До њих се ученици доводе разним путевима али свакако активношћу не само двају чула: вида и слуха него радљивошћу и духа, и свих чула, и целог организма.

Вероватно да ћете после реченога и сами моћи схватити и наслов ове теме.

Доживљај, искуство и радљивост детета најглавнији су елементи чулности наставе у савременој школи. Школски излети су пак најзгоднији за изазивање тих доживљаја и зато се у радној настави толико препоручују и траже. Да конкретно поткрепим ове наводе. Треба на пример из Познавања природе обрадити: врт, градину, његово уређење, припрему и сејање. Ни најталентованији наставник са речитошћу Демостена или Цицерона и фантазијом уметника сликара, неће у души ученика — нарочито ученика великих градова — моћи дочарати и очигледно преставити овај рад. Ученицима се мора дати могућност, да врт најпре очисте од корова, да га ашовом прекопају, земљу грабљицама иситне, да направе леје, да крај затегнутог канапа повуку бразде, да у њима посеју семе и исто затрпају земљом. И тек кад су цео овај посао сама радила и урадила, тек сада имају апсолутно тачно сазнање и претставу обраде и уређења врта. Или: треба ли ученицима из земљописа приказати и упознати их са околином Београда, сасвим је природно и неопходно нужно извести их на брдо код Звездаре или на Авалу па и Калемегдан и тамо им омогућити да својим очима непосредно опазе и осмотре све објекте, све појединости који у тој методској јединици долазе у бзир, итд.

Сасвим је разумљиво, да ће се после ових излета наћи користи и за наставу народног језика, јер ће се ученицима дати прилика да своје утиске са пута ставе на хартију и тако се вежбају у писменим саставима, који у нар. школи имају велику вредност. И за наставу цртања налази се корист, јер ће се илустрацијом пута поуздано и врло конструктивно утицати и на ову вештину код деце не само у правцу разви-

јања чула вида и технике руку но и у смислу развијања дечје фантазије. А треба знати, да цртање као вештина у радној школи мора обилно да долази до израза.

Сигурно је да ће овим начином обogaћени психички трезор код деце створити једну духовну имовину, која ће сигурно бити обезбеђена од лаког заборава, а сигурно је још и то, да ће се овим поступком најправилније решити, и у методици старе школе а нове поготово, толико тражени потребни дечји саморад.

Од ђачких родитеља, тражило би се, да у интересу своје деце подносе драговољно материјалне жртве које би се за извођење школских излета тражиле, а које су на основу изложеног у новој школи исто тако неопходна и насушна потреба као и читанка, оловка, вежбања и остале ђачке потребе.

Душан Пајић

ДОЖИВЉАВАЊЕ У НАСТАВИ КРОЗ ДРАМАТИЗОВАЊЕ НАРОДНИХ УМОТВОРИНА У НАРОДНОЈ ШКОЛИ.

Доживљавање у настави кроз драматизоване умотворине је врло актуелно питање данашње народне школе, наставе и васпитања у њој, те би га за ово ограничено време било тешко осветлити са свих страна. Зато ћу настојати да своја запажања и искуство по овом питању изнесем у најскромнијем обиму, а да при томе ово питање осветлим са најважнијих страна, како би се видело од колике је важности и потребе по васпитање нашег народног подмлатка.

Важност овог питања потенцирана је још и тим, што се такс важан педагошки принцип, као што је доживљавање у настави жели применити на драматизованим народним песмама и приповеткама, како би се видело његово дејство на васпитање ученика у основној школи.

Примена овог принципа на драматизоване народне умотворине неопходна је због тога, што народне приповетке, а нарочито народне песме, садрже у себи све позитивне вредности стваралачког духа нашег народног генија, из којих треба и морају да проистичу основни принципи за васпитање народног подмлатка у националном духу.

Ако би се хтело, да се нашој школској омладини прикаже наша славна прошлост, која је пуна примера, како се живи, како се бори, како се страда и како се умире за добро сама себе, своје породице, своје отаџбине, и свога народа, из којих би она могла црпски себи узоре и искуства за борбу у животу и друштву, онда се наше народне умотворине никако не би смеле остављати по страни, већ на против, оне би се морале оживотворити пред духовним очима наше школске деце, пошто су баш оне духовне творевине наших славних предака и

као такве, оне су одблесак наше славне прошлости, које једино могу одгонетнути тајну нашег колективног народног стварања.

Запоставити народне умотворине, тај бисер нашег народног духа и генија и неисцрпни извор првокласне васпитне лектире за нашу школску омладину, био би грех према историји; грех према легијама хероја и јунака народних, који су кроз векове били светли узор новим поколењима, која су, имајући пред собом њихове „светле слике“ очеличила свој дух и мишице, створила нашу отаџбину и предала нам је, да је као светли аманет чувамо „као достојни потомци својих славних предака“.

Треба дакле оживети те народне умотворине пред ученицима кроз наставу. Треба их учинити таквим, да побуде код њих интересовање, како би били у могућности, да проникну у лепоте прошлости. Једном речју, треба их оживети тако, да то оживљавање буде пластично, лепо, уметничко, како би могло утицати на најплеменитије нити дечијег духа, те код њега изазвати имагинаторни осећај оних личности, које су предмет песме или приповетке, или оног догађаја који оне описују.

Да би се ово постигло није довољно да се народна песма или приповетка, само површно, било граматички и синтаксички, правилно читају, или да се од деце тражи њихов садржај да га она знају „на памет“, већ њих треба ожитворити и учинити их приступачнијим дечијем бићу, тако да покрену дечије „ја“ на акцију, те да и оно, бар колико толико, доживи тај догађај.

Јер, само ако деци успе да осете чар песме или приче, она ће их увести у живот средине, у којој је постала или коју описује, те ће она сама својом иницијативом инстинктивно извући из ње све позитивне чиниоце за своје васпитање и самообразовање.

А да би се омогућило деци да уђу у догађаје, те да свим својим бићем учествују у истраживању правилног сазнања, најглавнији начин је да се народне песме или приповетке, ако су за то погодне, драматизују и да све улоге и радње имају деца у својим рукама и да, уживљавајући се у улоге личности и сама лично доживе односни догађај.

Доживљавање, као принцип у настави савремене школе није непознат, ма да је код нас о њему врло мало писано. Овај принцип проистиче из три појаве духа и то: из неопходне активности дечијег „ја“; из инстинктивне потребе детета за подражавањем; и из његове невероватно бујне маште.

Нама је познато да сва деца од свога најранијег доба стичу све навике подражавањем својих старијих. Та њихова инстинктивна тежња за подражавањем, потпомогнута живом и бујном фантазијом у стању је да толико активизира дечији субјекат, те да од њега створи право драм-

ског уметника и да га одведе у његов имагинарни свет, који ми одрасли можемо само да наслућујемо.

На тај начин дете је у могућности да се уживи у догађај коме подражава.

Његова бујна фантазија одводи га тако далеко, да је оно у стању да за себе, своје схватање и осећање оживотвори потпуно мртве ствари.

Ко од нас није видео, како малишани јашу „бесног коња“ јашући обичан прут, и скачући сами помамно, готово до изнемоглости, уображавају да јашу „бесног хата“? Ко још није видео девојчице како брижљиво негују своје „бебе“ непрестано свлачећи и облачећи лутке и разговарајући с њима озбиљно?

Зар све то није само подражавање животу, који је дете осетило и хоће да га подражава или доживи, а у стварности то не може да учини? И најзад, зар све ово не показује само собом, колика је жеља деце за доживљавањем већ доживљених догађаја од других лица? Зар све ово речито не говори, да је принцип доживљавања у настави једна насушна потреба, а нарочито у настави хуманистичке групе предмета?

Из свега овога види се, да деца располажу свим елементима потребним за доживљавање, јер су им они урођени. Само је потребно одабрати погодно градиво. На то треба обратити нарочиту пажњу. Градиво треба да је животно и што ближе схватању ученика. Јер уколико је ближе животу и схватљивије за дечији субјекат, утолико ће бити ефикасније за доживљај и разумевање односног догађаја.

Чињеница пак, да је машта у нашим народним умотворинама врло блиска и доступна машти дечијој, чини да деца у народној школи увек лакше схвате и разумеју једну народну песму или причу, него уметничку. Сам тај факат доказује, да је народна поезија и проза најпогоднији материјал за доживљавање.

Уживети се у догађај једне народне приче или песме значи осетити га и схватити га у његовој суштини. Значи доживети га тако, да он остави осетан упечаток на душевни живот онога ко га доживљује.

Баш због ове појаве, принцип доживљавања потребно је рашчланити на његове компоненте.

Анте Дефранчески, пишући о овоме принципу рашчлањује га на: доживљавање, проживљавање и уживљавање. Он сматра да доживљај у нашем животу оставља неизбрисивог трага. Да би то своје тврђење доказао, он наводи Шарелманове речи, које доживљај дефинишу овако: „Доживети је више него видети, гледати и проматрати.“ И заиста то је тачно. Ми, на пример, можемо гледати и проматрати објекте и ситуације, њихов однос једних према другима, али то не значи да смо оно што смо гледали и доживели. Јер, посматрати је радња чулна, која не мора да покрене дух на акцију.

Насупрот томе, доживљавање је сила, која наш дух покреће и он тежи да реагира на догађај или утисак. А уколико тај догађај или утисак буду интензивнији утолико ће упечаток бити снажнији, а дух покретљивији.

Сем тога, Дефранчески с правом доживљаје дели у две групе: у првобитне доживљаје — које би чини нам се било боље назвати изворним доживљајима — и накнадне — поновне — доживљаје. Под првобитним или изворним доживљајима подразумевају се доживљаји, који се јављају први пут, без да их изазива асоцијација већ једном доживљеног истог догађаја. Овај догађај се јавља спонтано, без икаквог додира са доживљајима стеченим временски и просторно раније. Ови доживљаји нису за нашу тему од већег значаја, те нас као такви неће даље ни интересовати. Под накнадним доживљајима подразумевају се доживљаји, који су већ једном доживљени, па је потребно да се они, са извесном тенденцијом, поново доживе. Ови доживљаји морају да се накнадно изазову уживљавањем у доживљаје који су већ једном, временски и просторно, доживљени далеко раније, како би на субјекту оставили маркантне упечатке, те да бар једним делом постану саставни део духа онога ко их накнадно доживљује.

Нама се чини да су накнадни доживљаји синтеза уживљавања и проживљавања, јер их заиста технички не можемо издвојити.

И изворни и поновни доживљаји од врло великог су значаја за савремену „школу рада и живота“ — како је лепо назва Др. Владимир Спасић.

Улога њихова у настави је подељена. Док изворни доживљаји имају посебну драж и примену у области стварне наставе; дотле накнадни доживљаји имају своју примену у хуманистичким предметима. Како у ову групу предмета долази и народни језик, то је примена поновног доживљавања и у његовој настави не само могућа, него је од прворедног значаја за свестрано васпитање и образовање ученика. Отуда и могућност примене овога принципа на драматизоване народне умотворине.

А сада морамо да се осврнемо на способност дечијег духа за осећај драмског у неком делу. Видели смо да су фантазија и нагон за подражавања, код деце далеко активнији него код одраслих, те је сарадња ових двају чиниоца за осећај драмског врло важна. Колико деца могу осећати драмски, наводи нам еклатантан пример г. Будимир Стојановић у своме чланку „Драмско изражавање код деце“. Ево кратке садржине тога примера:

Некој деци у једном селу умрла је другарица, коју су она много волела. Њих нису хтели пустити њеноме одру, али су им ваљда причали како је она лежала обасута цвећем. Чежња да је виде такву, наводи децу на помисао да се играју „мртваца“ и она то чине. Једна

њихова другарица „глуми“ мртву другарицу. Остала, и мушка и женска деца доносе цвеће; ките је и онда мушки ћуте погнуте главе, а девојчице гласно наричу. Најзад осећај бола побеђује све. Мушкарци тихо као „људи“, а девојчице на сав глас запевају.

У том наилази један човек, те поквари ову чудну игру. Деца грабе умрлу за руке и одводе је „пажљиво и нежно“, а она сама бришу сузе и угушују у себи драмски изазван истински осећај бола . . .

Овај пример врло убедљиво доказује да се деца без велике муке могу да уживе у доживљај приступачан њиховој моћи схватања. Исто тако он убедљиво доказује колико дечији дух, приликом доживљавања, може да буде активан.

Имајући све ово у виду, покушао сам да, драматизујући народну причу „Сељак и адвокат“ код ученика трећег разреда изазовем доживљавање. То драматизовање извео сам на следећи начин:

Прво сам ученицима саопштио своју намеру. После сам им испричао причу. И најзад смо је прочитали неколико пута, да би деца схватила текст. Онда сам прешао на драматизацију. Посао није био тако лак, зато што деца нису била навикнута на глумљење. Али ипак, почео сам. Тражио сам од деце да се јаве ко хоће да игра.

У почетку нико се није хтео јавити, те сам морао сам да одредим „глумце“. Изабрао сам најслободније ученике и ученице, те сам им поделио улоге.

Да бих код њих пробудио што веће интересовање за глуму свакоме ко је играо, дао сам нарочито неуобичајено име. Адвокату сам дао име Пера, сељаку Јеротије, његовој жени Петрија, попу Станоје, а чељадима: Урош, Станојка и Витомир. Онда сам сваком од њих прочитао његову улогу и објаснио му како треба да говори и шта да ради. И игра је почела. Интересовање за њу је било врло велико и код гледалаца и код „глумаца“. Мушкарци су брзо савладали прву трему, почели да се уживљују у улоге и чинили су све напоре да подражавају моје читање текста пре почетка игре.

Са девојчицама је ишло много теже. Оне се стиде и вајкају . . . Па ипак почињу да глуме. У почетку играју стидљиво, али се касније и оне ослобођавају. Радња се за први пут развија доста добро, али „штимунг“ код извођача још није постигнут. Веселост гледалаца, при крају драматизације, достиже врхунац. Смех се ори учионицом, тако да се је чуо у другу учионицу. Драма се је уз смех завршила. Први „глумци“ одлазе на своја места. Изводим другу групу деце, те и они глуме исти комад. Ова игра разликује се много од прве. Ученице имају више смелости и иницијативе! Понека од њих усуђују се да домеће својега у текст и игру. Станојка љуби руку попу пре него што каже зашто је дошла да га зове, и ако ја то нисам рекао, нити о томе има речи у тексту. Исто тако, без моје претходне напомене, Петрија

и чељад прилазе и љубе руку попу, кад он долази да прочита „шта вели памет“. Кад је поп Станоје прочитао „шта вели памет“, Јеротије, као сваки домаћин, заповеда жени да њему и попу скува по каву и ако о томе нема ни речи у тексту, нити сам ја шта о томе рекао.

Тако сам драматизовао исту причу још два пута и тим се свршило. Деца су изашла на одмор и тамо су наставила да глуме, јер им се то врло свидело.

Сутрадан проверавао сам да ли су деца правилно схватила причу. Испитивао сам најслабије ученике и установио сам, да ми они никад нису тако течно, лепо и правилно одговарали. Доживљавање и драматизација учинили су да то градиво буде приступачно и најслабијим ученицима. Доживљавање је било изазвано, а жељени успех постигнут. Али круна свега било је то, што су деца поред успешног схватања градива проживела један час весело и пријатно. Дух дечији био је дакле покренут на активност. А то и јесте била главна сврха доживљавања и драматизовања.

Нешто доцније са ученицима четвртог разреда, на сличан начин, драматизовао сам народну песму „Кнежева вечера“. Прво сам једно пре подне са ученицима прочитао песму и објаснио им догађај који она описује. Да би ученици у својој машти могли створити јаснију слику целог догађаја и личности, које су у њему учествовале, показао сам им слику „Кнежеве вечере“, на којој сам им показао све личности које у овом догађају учествују и објаснио им њихов карактер и односе, па сам рекао да песму прочитају још неколико пута код куће, пошто ћемо је по подне драматизовати. Ова напомена била је потребна зато, да би деца боље схватила и разумела суштину и текст песме.

Истога дана по подне приступио сам послу. Поново сам прочитао песму драмски, уосећавајући се сав у улоге и личности кнеза Лазара и Милоша Обилића, нарочито наглашавајући стихове којим се изражава бол Кнежев, што ће га на Косову сутра издати најбољи јунак Милош Обилић, као и бол Милошев због увређене части и поноса јуначкога, нанесен му од Вука Бранковића клеветањем код Кнеза.

Уживљавајући се сам у овај догађај, читајући га драмски осећајно и наглашавајући карактеристичне стихове репирке између Кнеза и Милоша, успео сам да код деце пробудим потребан драмски осећај.

Ако би их ко посматрао после овог читања, видео би јасно на њиховим лицима осетно узбуђење, осећај бола. Као да су и они сами преживели овај трагични догађај.

Под овим утиском почело је извођење на исти начин као и код раније драматизоване приче. Само је разлика била у томе, што је у овој песми бол носилац ситуације који ученици сами треба да проживе.

Драматизовање ове песме успело је много боље, него раније драматизовање приче. Ученици су са пожртвовањем играли своје улоге

и успели су да се у њих уживе, док су њихови другови са напетом пажњом, пратили развој ситуације.

Кад је игра била свршена деца су одахнула. Лица су им била узбуђена, а погледи тупи. Из груди више девојчица отело се је више дубоких уздаха, а код појединих од њих у оку се је блистала суза. Доживљавање је било и овде постигнуто и ако нисмо имали никакве гардеробе ни потребног намештаја, нити су се деца маскирала.

После тога, кад су изашли на одмор, ученици су наставили драматизовање потпуно самостално, као и у првом случају. Само су овога пута у томе отишли много даље. Поред претставе „Кнежеве вечере“, они су се поделили у таборе и наставили „Косовски бој“. Један од њих нашао је неку поцепану крпу, привезао је на штап, па направио „крсташ барјак“ . . . Настао је прави окршај. Водила се права битка. Неколико дрвених „сабаља“, које су ученици још при доласку у школу донели, измахивало је, али главе нису падале. Била је то само дечија игра у којој су они замишљали себе као јунаке.

Значај драматизовања ради доживљавања у овој причи и песми, бар за ученике мога одељења, био је врло велики. Ученици су успели да се уживе у догађаје, да их схвате, да у њима разумеју однос личности и њихово сналажење у ситуацији.

Поред тога, они су били у могућности да осете сву чар и лепоту, како приче тако и песме. Исто тако, што је још најважније, они су у сазнању догађаја учествовали свим својим бићем; дакле, и чулно и интелектуално и физички. Њихов дух стављен је у покрет, у акцију. И најзад, што је опет важно, то је да су ученици охрабрени овим покушајем спремни да покушају и друге напоре ради сазнања истине. Они су спремни на сваку жртву под утиском херојског држања Милошевог, а то је оно што се само пожелети може од наставе.

Што се тиче техничког организовања драматизовања приповедака или народних песама ради доживљавања, морам напоменути да то није тако једноставан и лак посао.

На против, ово је врло деликатан посао. Од наставника он захтева, не само вољу за рад, већ и окретност и умешност. Поред тога, он захтева да је код наставника у довољној мери развијен естетски осећај, социјални осећај и осећај за уметничко у причи и песми. И најзад, он захтева развијену свест о вредности народних умотворина за утицање на ученике ради формирања моралног карактера и осећања дужности према социјалној средини у којој живи. Наставник треба да је способан да се може у њих да уживи. Да их осети и да тај осећај може да пренесе на своје ученике.

На супрот тврђења неких струја активне и радне школе, да учитељ треба да буде само посматрач и коректор, у случају да дечија иницијатива крене погрешним путем код доживљавања кроз драма-

тизацију, учитељ мора да буде иницијатор и главни режисер целе акције. Он мора да је покретач целокупног дечијег стварања.

Не буде ли све тако, неуспех је неизбежан, а разочарење готово.

Поред поменутог, за све ово учитељ мора имати и много љубави. Ако буде имао тога, онда ће моћи све препреке, којих при овом послу није мало, савладати и постићи жељени успех.

Од колике је важности оваква настава за опште васпитање за практичан живот, а нарочито, од коликог је значаја драматизовање народних умотворина ради доживљавања за национално васпитање, није потребно нарочито наглашавати, кад се зна, да је таква настава у исто време и осећајна, и чулна и физичка. Осећајна за то, што се код ученика изазивају потребни осећаји, који остају саставни део њиховог „Ја“. Чулна зато, што у њеном извођењу учествују сва чула и то природно и хармонично. А физичка зато, што ученик у њој учествује својим физичким бићем, те покретима и мимиком доводи у склад своје спољне манифестације са својим говором, којим изражава своје духовне осећаје.

А све ово утиче да се ученик развија у пуној и истинској хармонији и духовно и телесно, што и јесте циљ свих фактора који су позвани да се брину о правилном васпитању ученика, као и свих педагошких система у савременој народној школи.

Марко М. Аврамовић

ПОЈАМ И ОБРАДА БРОЈА 4 (Сабирање и одузимање).

Стварна област : посуђе у кујни.

Наставна средства : очигледна средства стварне области : тањери, кашике, виљушке, шерпе, чиније; руска рачунаљка дрвца и кестење.

Рад по принципу: бројања и посматрања.

Увод у циљ. Децо, шта радимо у подне код куће. С киме деца ручају? Волите ли да ручате с татом и мамом или сами? Где седамо за ручак? Шта се све меће на сто? — Чинија, кашике виљушке, ножеви, тањери. Где стоји посуђе? — У кујни.

Циљ. Децо, рачунаћемо с посуђем, кашикама и виљушкама.

1. Просто бројање. Изађи ти да поређаш ове тањире. (Поређани су у реду — низу). Хајде ти их изброј. — 1, 2, 3, 4 (један тањир... 4 тањира) Ти их број натрашке. — Четири, три, два, један.

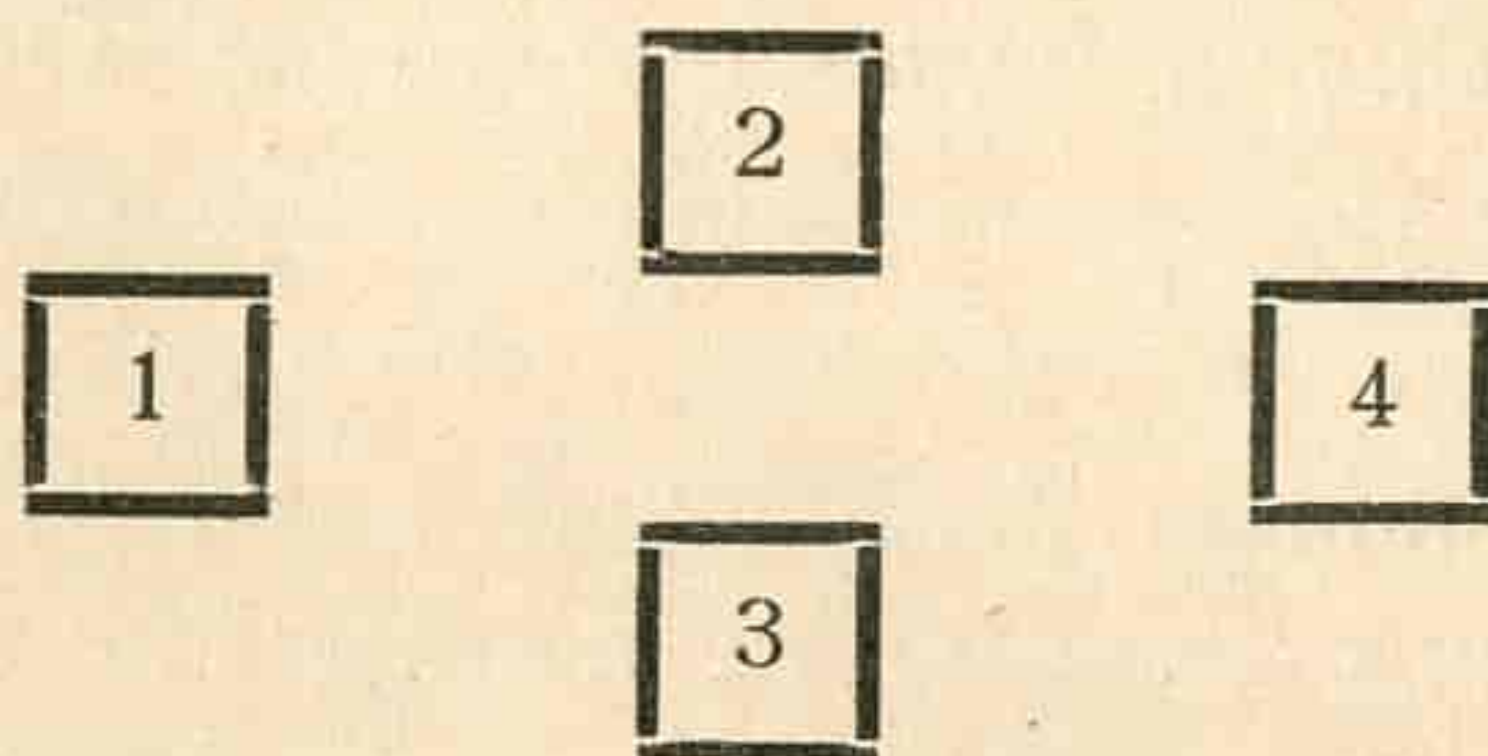
Хајде ти поређај по тањирима кашике. Број напред, назад. А ти поређај виљушке. Број напред, назад. А ти поређај ножеве. Број

2. Редно бројање. Који је први тањир? А други? Трећи, четврти. Број натрашке по реду! — Четврти, трећи, други, први. Који је тањир у почетку? Који је после првог? А који је после другог? А после трећег? Који је први а који последњи? А који је пре четвртог? А пре трећег? А који је пре другог?

3. Одређивање места бројевима у бројном низу. Који је тањир у почетку? — Први. Између којих се тањира налази трећи тањир? — Између другог и четвртог тањира. Између којих се налази други тањир? — Између првог и трећег. Који је трећи тањир? Где се он налази? — Између другог и четвртог. А који је други тањир? Покажи га руком. (Између којих се тањира налази? — Између првог и трећег тањира. Који је у почетку, а који на крају.

А)

4. Уочавање количина по групама до 4. Изађи М. метни ове тањире онако како стоје за ручком на столу.



Изађи ти нацртај ове тањире на табли. Ти изађи и дигни тањире. Метни овај тањир на овај ћошак стола. А овај на други ћошак, а тај на трећи ћошак, а онај на четврти ћошак стола. Колико је то тањира. Изађи ти и изброј. А ти изађи и нацртај тањире већим кружићима. Изброј их. А ти метни ове тањире на други сто.



Изброј их. Колико је тањира на овом првом столу? — Четири. А на овом другом? — Три. Где је више тањира? За колико је више? Одигни тај тањир што је више. Који је више? — Четврти. Врати га опет на своје место. А на ком је столу мање тањира. За колико је на овом столу мање тањира? Ти! Скини тањире с другог стола а ти са првог. Ти В. поређај на првом столу ове тањире, а ти на другом столу ове тањире.

Први сто.

Други сто.



Изађи ти нацртај тањире на првом столу а ти на другом. Где је више тањира? За колико је више. Дигни оне што их је више. Који су више? — Трећи и четврти. А на ком је столу мање тањира? За колико је мање. Сад вас двојица скините тањире. Ти А. изађи и поређај ове тањире на првоме столу, а ти метни овај тањир на други сто. Изброј ти тањире на првоме столу. А ти на другоме.

1

2

1

3

4

Где је више? За колико је више? Децо, да покријемо овим велом (црн прозрачан veo) ове тањире што их је више. За колико их је више? — За три. А где је мање? За колико је мање на другом столу?

Б).

Метни на сто 2 тањира. Колико ћемо још метнути па да буде 4 тањира? Које ћемо тањире метнути? — Трећи и четврти тањир. Метни на сто 3 тањира. Колико ћемо још метнути па да буде 4 тањира? Који ћемо метнути? — Четврти. Метни на сто један тањир. Колико ћемо још метнути па да буде 4. Које ћемо дометнути? — Други, трећи, четврти. Скини тањире. (Ово уочавање можемо идућих часова вршити и на другим стварима из кујне).

I Рад са стварима задацима на очигледним средствима из стварне области.

А).

1) У једној кући метне се на сто 3 тањира, па се после донесе још један тањир. Колико ће бити свега тањира на столу? Понови ти! Како ћемо знати колико је свега? Кад их скупимо — саберемо. Изађи ти на рачунаљку. Колико је прво било тањира на столу? — Три. Намести три тањира. А колико је донешено? — Један. Донеси и тај један тањир. Колико ће бити свега? — Четири. Да обрачунамо. Децо бројимо од три, четири.

2). На зиду у кујни су обешене 4 шерпе, па се скину на шпорет две шерпе. Колико је остало шерпи на зиду? Понови ти! Колико ћемо знати колико је остало на зиду шерпи? — Знаћемо кад одузмемо две шерпе. Изађи ти поређај на зиду четири шерпе. Изброј их. Колико се скине и метне на шпорет? — Две. Коју ћеш најпре скинути? — Четврту па трећу остаје друга — две шерпе.

3). Једна жена опере две кашике, па после неког времена опере још две кашике. Шта бисмо овде могли израчунати? Понови ти! Поступак као и у првом задатку.

4). Једна жена имала у кујни четири виљушке па јој се сломије једна виљушка. Понови ти.

5). Један човек има једну чинију па купи још три чиније.

6). На столу су четири тањира, па се скину три тањира. Шта бисмо овде могли израчунати. Понови ти! Изађи ти. Одвој четири тањира. Поређај их. Колико ће се однети? — Три. Који се односи најпре? — Четврти, па трећи па други, остаје први — један.

7). Жена има на столу 4 неопране шоље, па их скине да их опере. Колико је шоља остало на столу.

Б).

Сабирање с допуњавањем.

1). На столу су две виљушке. Колико ћемо још метнути па да буде 4. Понови. Изађи стави на сто две виљушке. Који ћемо додати

па да буде четири? — Трећу, четврту. Колико си свега додао? — Две виљушке (трећу и четврту). Колико је сад свега.

2). Купљена су три тањира. Колико још треба купити па да буде четири. Поступак исти као и у првом задатку.

3) Мама има једну шерпу, па би хтела да има четири шерпе, колико још треба да докупи па да има 4 шерпе.

В)

- 1) На столу су 4 тањира. Колико ћемо узети па да остане 3.
- 2) На столу су 4 тањира. Колико ћемо узети па да остане 2.
- 3) На столу су 4 тањира. Колико ћемо узети па да остане 1.
- 4) На столу су 4 тањира. Колико ћемо узети па да не остане ништа.

II Рад са стварним задацима са предочавањем на очигледним средствима. (Руска рачунаљка, дрвца, кестени и др.).

А)

1) Један човек имао два тањира, па докупи још два тањира. Шта бисмо овде могли израчунати. Понови! Како ћемо израчунати! — Кад саберемо. Хајде, ти покажи на рачунаљци колико је човек имао у почетку тањира, а ви покажите на клупи вашим кестенима. Замислићемо од кестена да су тањира. Метните на клупу два кестена. То су, децо, као бајаги тањира. Колико је човек купио још тањира? Још два тањира. Одвој ти на рачунаљци две куглице као да су то тањира. Принеси их близу, али немој састављати са ова прва два тањира. А ви на клупу метнине поред та два кестена близу још два али немојте састављати. Хајде сад да бројимо да их скупимо — саберемо. — Два, три, четири тањира. (Дете на рачунаљци броји од 2 па даље, а деца на месту ћутећи добројавају). Колико је 2 тањира и 2 тањира? — Четири. Како смо то израчунали? — Кад смо сабрали.

2) У трпезарији су 3 тањира, а у кујни 1 тањир. Колико је то свега тањира? Понови. Хоће ли бити више или мање тањира.

3) Трговац има у рафу 4 тањира па прода један тањир. Колико му остаје непродато тањира у рафу. (Шта је то раф). Понови. Хоће ли остати више или мање тањира? — Мање. Изађи на рачунаљку. Колико је било тањира у рафу? — Четири. Одвој и изброј на рачунаљци и замисли да су то тањира. И ви наместите 4 кестена на клупи и замислите да су тањира. Који ће по реду да се прода? — Четврти. Хајде продај га — одвој га. Колико остаје? — Остаје трећи — три тањира. И ви на клупи одвојте тај тањир — одузмите га. Који је одузет? — Четврти. Колико остаје? — Трећи — три. (За све време контролишу се деца да ли на клупама правилно стављају и одвајају кестенове).

4) Жена има једну кашику па купи још три кашике.

5) Нека жена има да опере 4 виљушке, па опрала 2 виљушке. Шта бисмо могли израчунати?

6) На столу су 4 тањира. Мачка скочи на сто и разбије 3 тањира. Колико је остало здравих.

7) Трговац има у рафу 4 шерпе, па прода све 4 шерпе. Колико остаје у рафу?

Б)

Допунавање другог сабирка

1) Човек купио 3 виљушке. Колико треба да купи још, да би имао 4 виљушке. Покажи на рачунаљци, а ви на дрвцима. А ти изађи нацртај. Виљушку цртај једном линијом. Коју ће виљушку да докупи? — Четврту. Колико је свега још докупио? — Једну.

2) Милан је купио 2 виљушке, колико још треба да купи па да има 4 виљушке.

3) Милица опере 1 кашику. Колико треба још да опере, па да јој буду опране четири кашике?

В)

Погађање умалитеља.

1) Тетка је имала 4 тањира. Колико је мачка разбила кад је остало 3 тањира? Колико је тетка имала тањира? — Четири. Одвој четири. Који је четврти, а које трећи тањир. Који је мачка разбила? — Четврти. Колико је остало здравих.

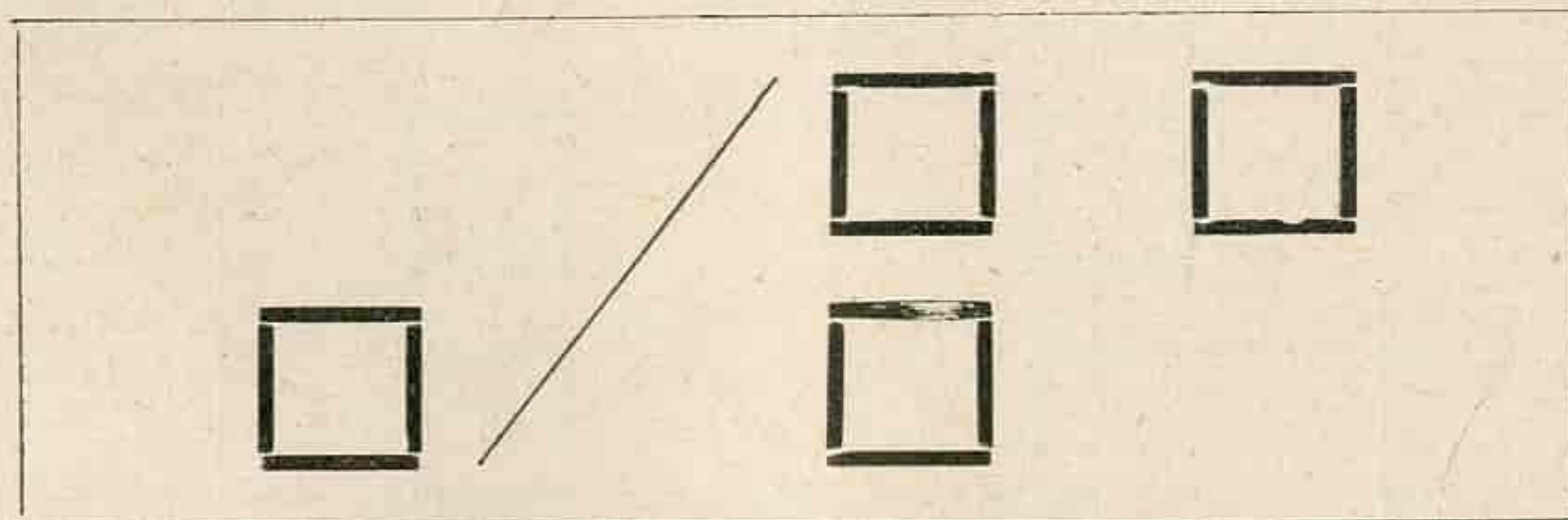
2) Трговац имао 4 шерпе. Колико је продао кад му је остало две непродате.

3) У кујни на столу је било 4 кашике. Колико је однешено кад је остала једна кашика.

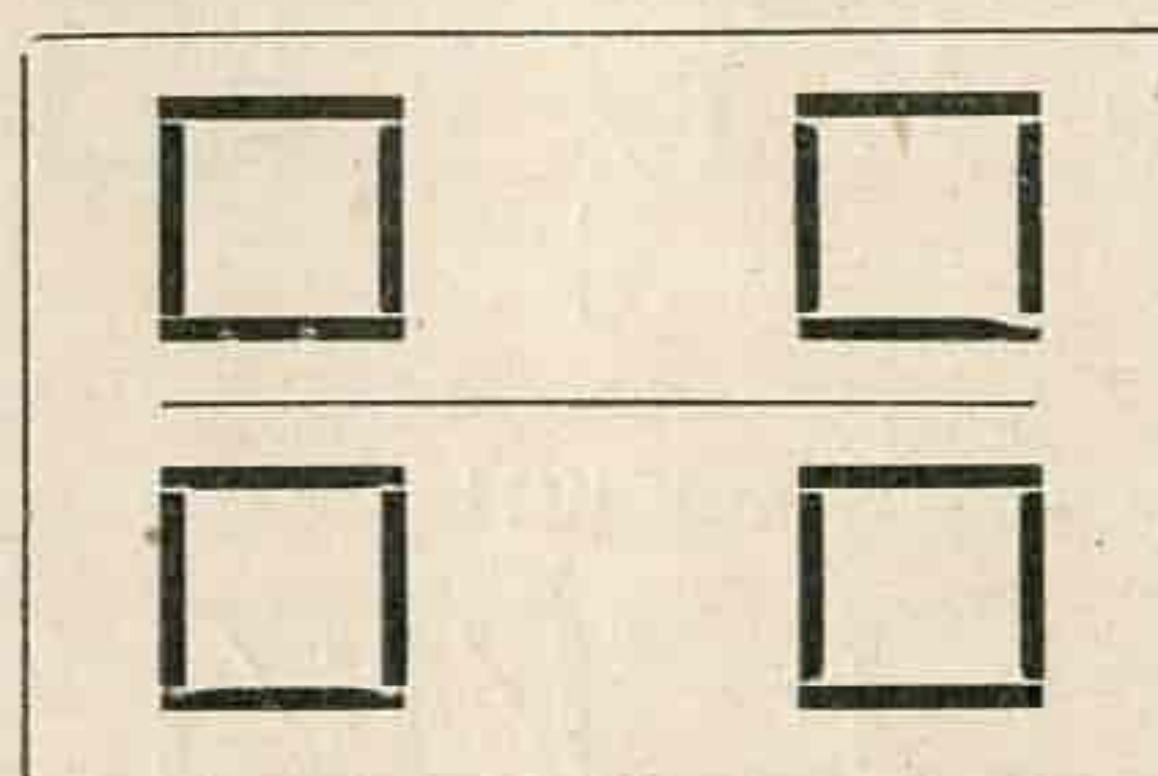
4) На зиду је било 4 шерпе. Колико се скинуло кад није остало ништа (ниједна).

Г) Графичко претстављање.

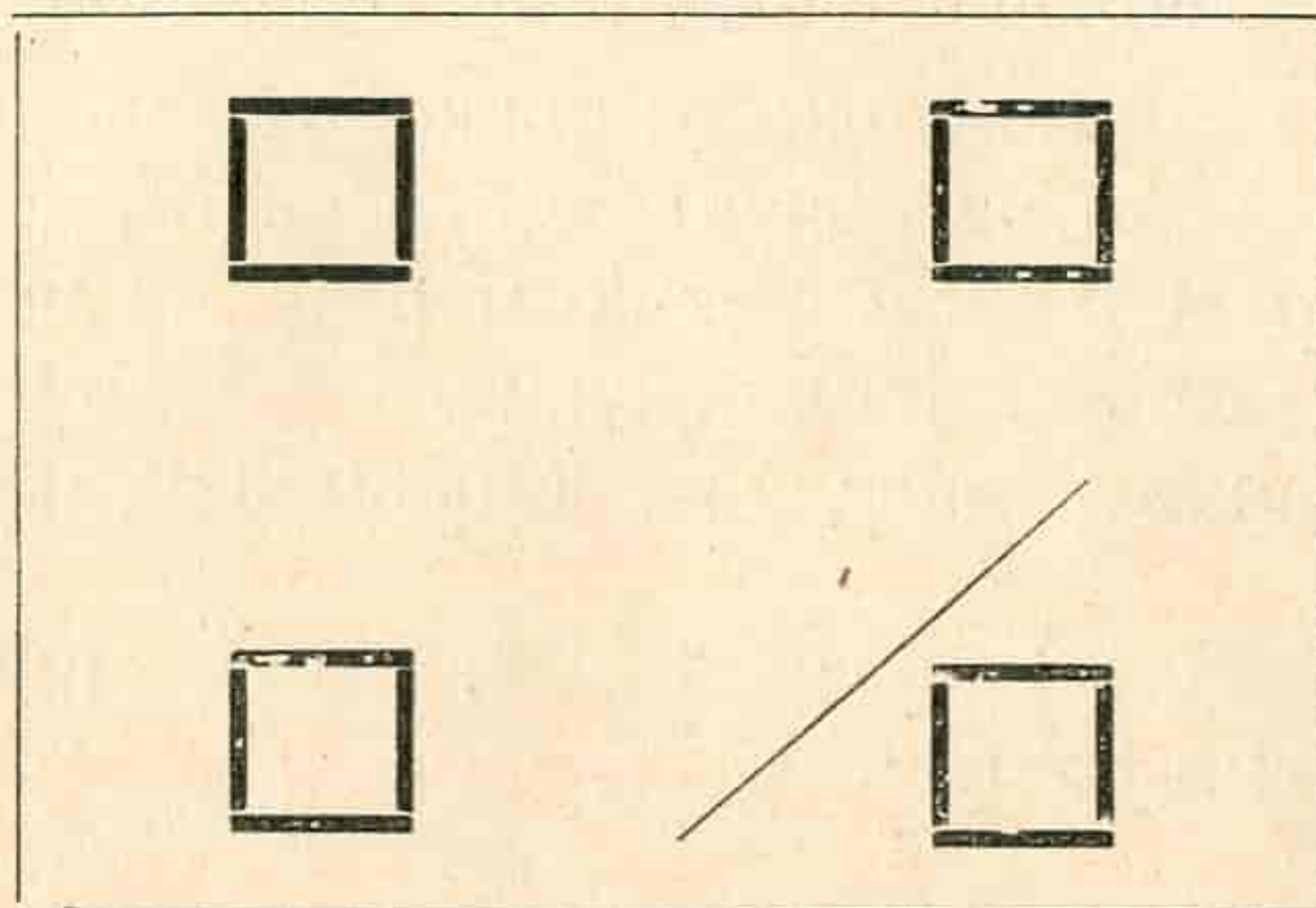
1) На столу је тањир па се донесе још 3 тањира. Понови. Изађи ти нацртај на табли, а ви цртајте на таблицама. Колико је најпре било тањира на столу? — Један. Нацртајте 1 тањир. Колико је донешено још? — Три. Нацртајте мало даље три тањира. Одвојте цртом колико је било. Хајде да то саберемо. Број. Дете броји: 1, 2, 3, 4. Колико је 1 тањир и 3 тањира? — Један тањир и три тањира јесу четири тањира. Како смо то израчунали? — Кад смо сабрали. Цртеж дечји на табли и таблицама изгледа овако:



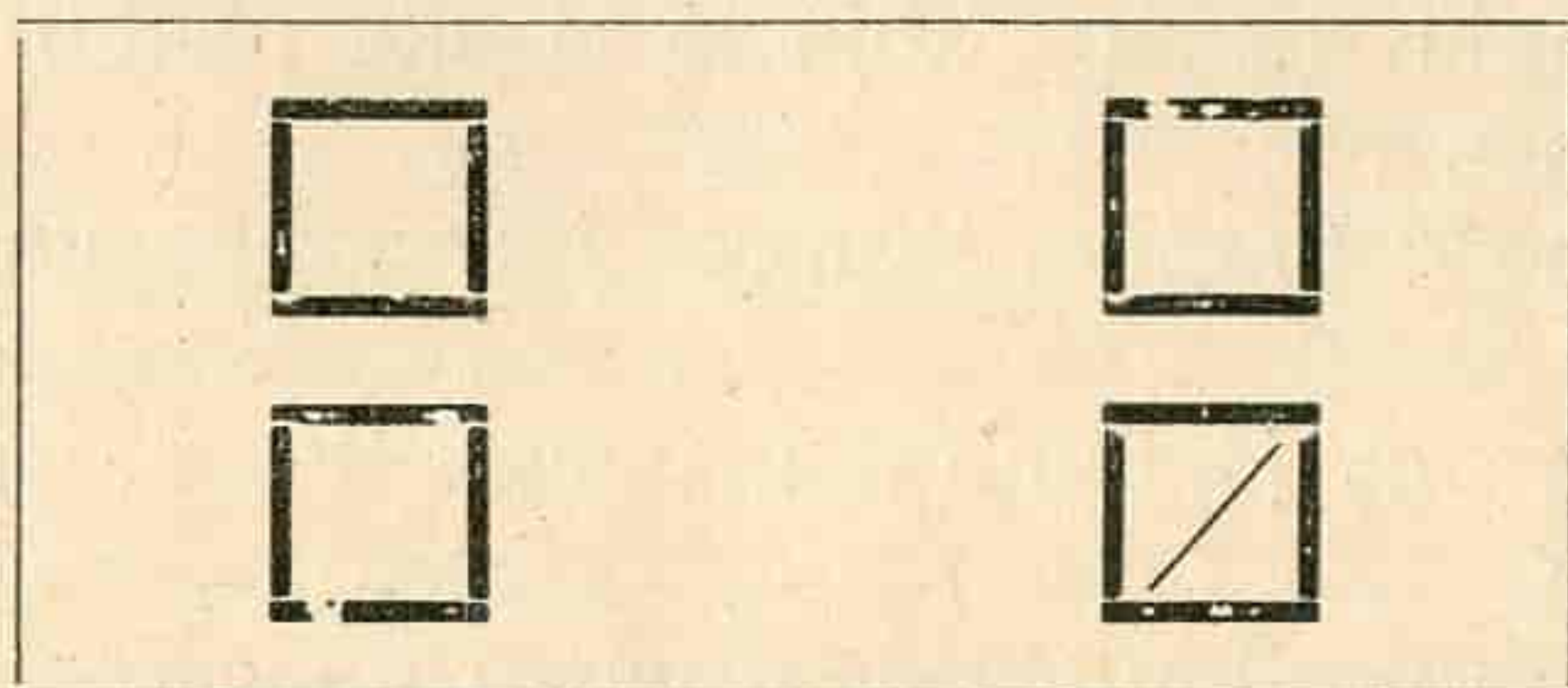
2) Један човек имао је две шерпе па купи још две шерпе. Цртеж дечји изгледа овако:



3) На столу се три шоље па се донесе још једна.

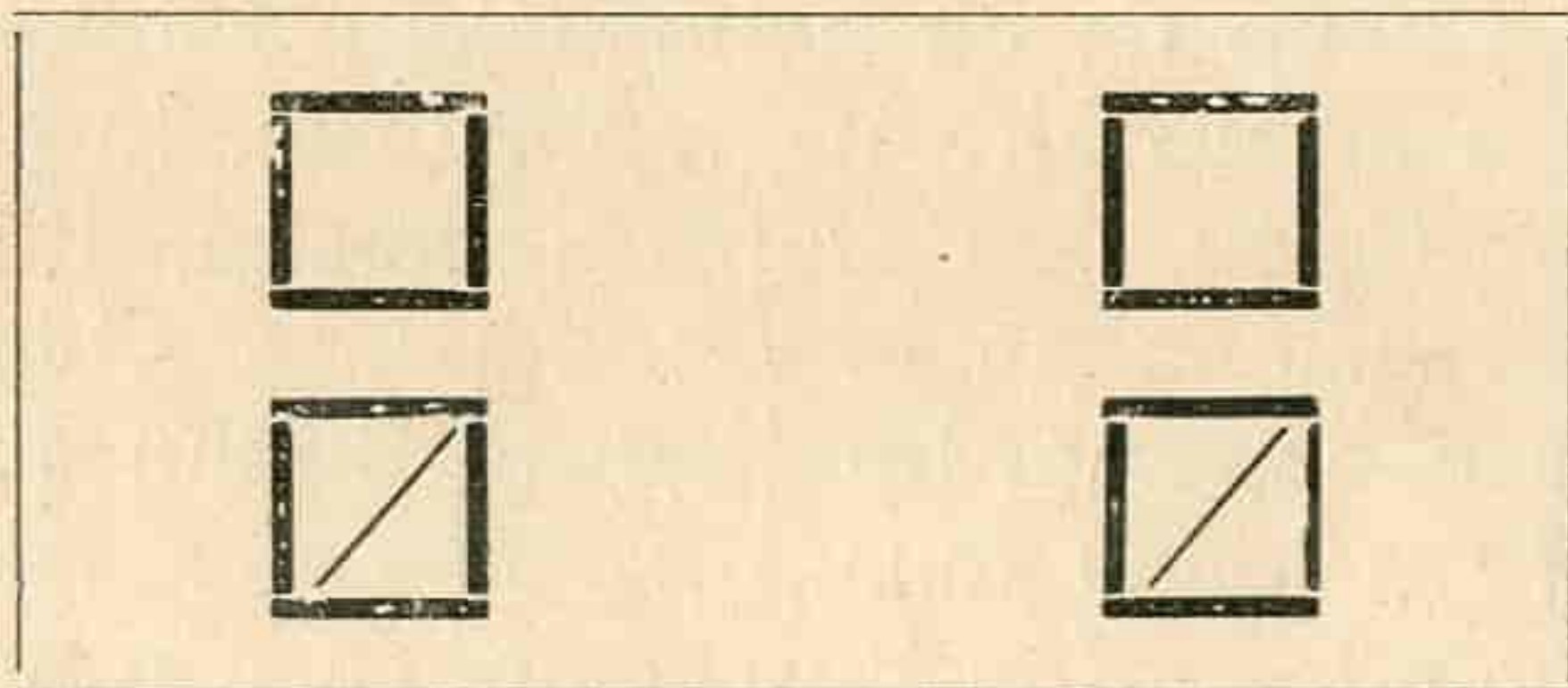


4) Чеда купи 4 тањира па се један разбије. Понови! Изађи нацртај 4 тањира, а ви цртајте на таблицама. Који се разбио? — Четврти. Колико остаје? — Три. Хајде тај четврти што се разбио да прецртамо. Цртеж изгледа овако.

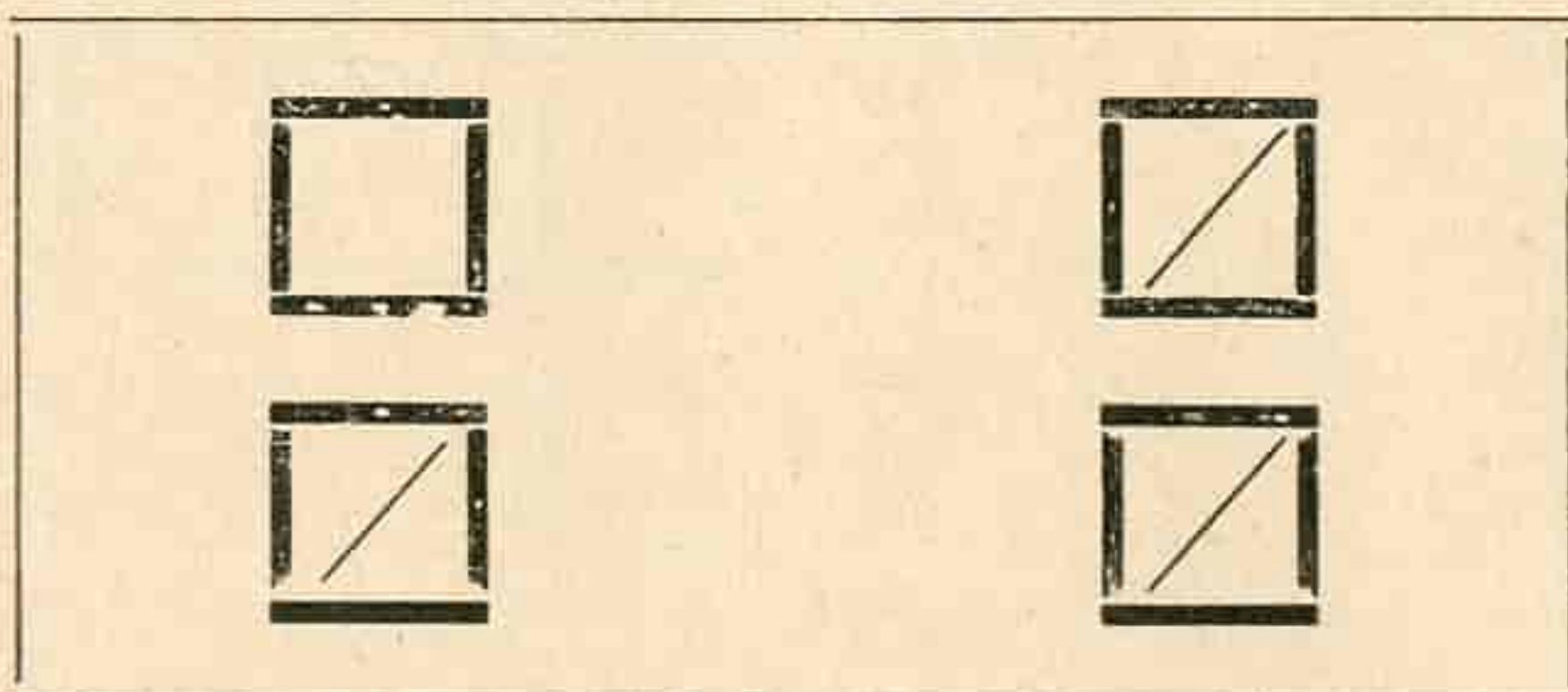


Децо, овај четврти што се разбио можемо и избрисати.

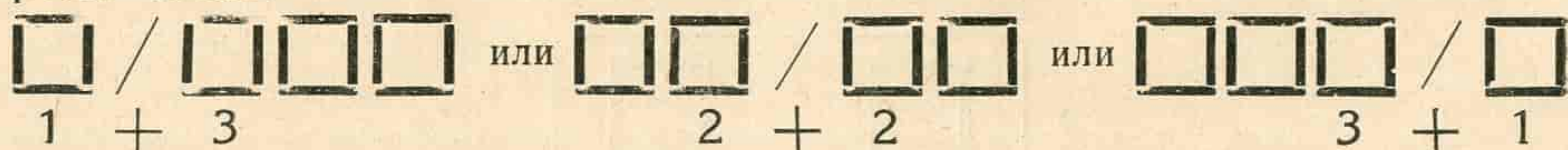
5) Мица понесе 4 шоље па разбије 2 шоље. Цртеж овако:



6) Трговац има у рафу 4 тањира па прода 3 тањира.



У другој прилици графичко претстављање може бити за сабирање овако:

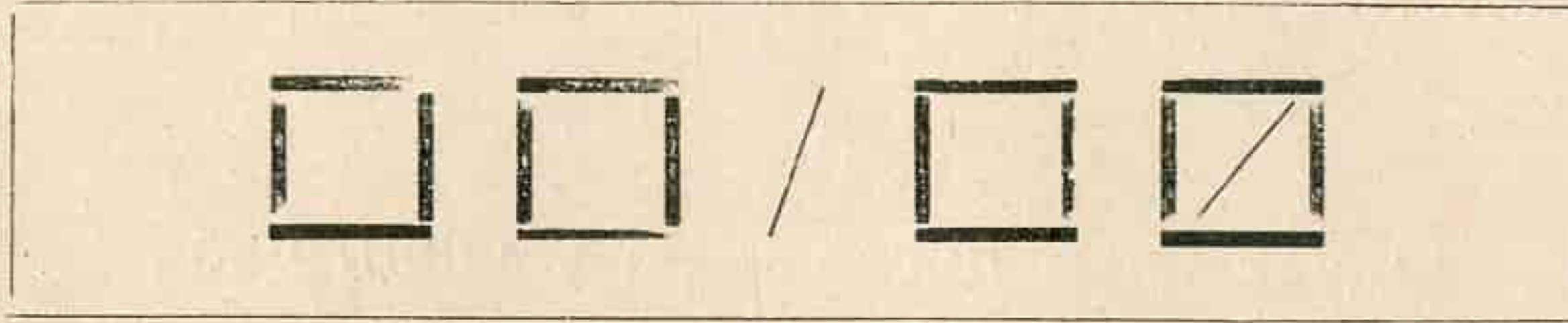


За одузимање може бити овако:



Д) Комбиновани задаци.

1) Једна жена купи једанпут два тањира, а други пут два тањира, па јој се разбије један тањир. Колико јој остаје тањира? Понови. Покажи на рачунаљци, а ви покажите орасима. Ти изађи нацртај. Колико је жена први пут купила, а колико други пут? Колико је то свега?



Колико је имала? — Четири тањира. (Овде отпада оно добројавање 2, 3, 4, већ дете одмах каже колико је $2+2$. Колико је разбила? — Један. Колико јој је остало. Понови још једном задатак. Како смо израчунали? — Прво смо сабрали 2 тањира и 2 тањира, па одузели 1 тањира. Колико је остало.

2) Марко имао 3 шоље па купи 1 шољу, а после поклони своме куму 2 шоље. Колико му је остало? Понови. Како ћемо израчунати? — Прво ћемо сабрати $3+1$ па после одузети 2 шоље.

(Уз комбиноване задатке додао бих и следеће са више сабирака).

3) Неки човек купи 2 кашике па онда 1 кашику и 1 једну кашику. Понови. Како ћемо израчунати? Изађи одвој на рачунаљци, а ви одвојте дрвца. Шта ћемо прво сабрати? — Две кашике и 1 кашику.

4) Једна жена имала 1 кашику па добије на поклон једну, затим купи једну, па опет једну кашику. Колико ће имати?

5) У кујни је била 1 шерпа, па се донесу две па још једна. Колико ће бити свега?

III РАД СА СТВАРНИМ ЗАДАЦИМА БЕЗ ОЧИГЛЕДНИХ СРЕДСТАВА

А).

1) На зиду су 4 шерпе па се скину 3 шерпе. Шта бисмо могли израчунати? Понови. Како ћемо израчунати. Кад одузмемо. Коју ћемо шерпу најпре скидати? — Четврту, па трећу, другу, остаје прва или једна.

Кад се од 4 шерпе скину две, колико остаје? Како смо то израчунали?

2) Трговац продао пре подне 2 тањира, а после подне 2 тањира. Колико је продао за дан. Понови. Колико је 2 тањира и два тањира? Како си то израчунао?

— Кад сам сабрао — скупио.

3) У кујни су три чиније, па мама купи још једну. Шта бисмо ту могли израчунати?

4) На столу је 1 виљушка па Милица донесе још 3 виљушке.

5) Деса прала 4 тањира, па обори 2 тањира и разбије. Каква је била Деса? Неуредна, непажљива.

6) У фијоци има 4 тањира, па се изваде 2 тањира.

7) Трговац има у рафу 4 тањира, па прода 4 тањира.

Б.

Сабирање допуњавањем.

1. Милан купи 2 виљушке. Колико још треба да докупи па да има 4 виљушке. Понови. Колико има виљушка Милан? Које ће виљушке да докупи? — Трећу, четврту. Колико ће свега да докупи виљушка?

— Две виљушке. Колико је имао виљушака. Колико је докупио. Колико су две виљушке и 2 виљушке.

2. Милица опрала 3 кашике. Колико има још да опере па да буде опрано 4 кашике.

3. Јова поставља сто. Донео је 1 тањир. Колико још има да донесе па да постави за четворо.

В.

Одузимање погађањем умањитеља

1. У фијоци су 4 виљушке. Колико ћемо узети па да остану 3 виљушке? Понови. Колико је виљушака у фијоци? Коју ћемо узети па да остане три виљушке? — Узећемо четврту, остаје трећа а то је три.

2. Милица има да опере 4 тањира? Колико има још да опере кад је опрала један тањир? Понови. Колико је опрато? — Један. Који нису опрати? — Други, трећи, четврти. Колико свега није опрато? — Три.

3. На столу су 4 тањира. Колико ћемо узети па да остане 2 тањира?

4) Од 4 кашике колико ћемо узети па да не остане ништа.

Г) Комбиновани задаци.

1) Неки човек имао 4 тањира па му се разбију 2 тањира, а он купи 1 тањир. Колико ће после имати. Понови. Колико је имао тањира? Колико се разбило, а колико је још купио. Како ћемо израчунати? — Кад одузмемо па после додамо. Кад се од 4 тањира разбију 2 тањира, колико ће остати? — Два тањира. А кад додамо 1 тањир купљени? — Имаће 3 тањира. Понови опет овај задатак. Колико је остало кад су 2 разбијена? — Два тањира. А колико је после имао са оним купљеним? Како смо то израчунали? — Кад смо прво одузели па после сабрали.

И т. д.

IV РАД СА ИМЕНОВАНИМ БРОЈЕВИМА

А).

1) Колико су два тањира и два тањира? Понови. Како ћемо знати? — Кад саберемо. (Овде се могу тражити и бржи одговори).

2) Кад се од 4 тањира узме (одузме) 1 тањир колико остаје? — Кад се од 4 тањира узме 1 тањир остаје 3 тањира.

3) Кад се од 4 виљушке узме 4 виљушке, колико остаје?

4) Колико су 1 чинија и 3 чиније?

5) Кад се од 4 тањира одузме 3 тањира колико остаје?

6) Колико су 3 тањира и 1 тањир?

7) Колико остаје кад се од 4 тањира узме два тањира?

8) Колико су 2 тањира и 1 тањир и 1 тањир?

9) Колико су 1 тањир и 1 тањир и 2 тањира?

10) Колико су 1 тањир и 2 тањира и 1 тањир?

В). Допуњавање другог сабирка.

1) Два тањира и још колико па да буде 4 тањира. (Дете понови и каже резултат: још два па да буде 4 тањира?)

2) Три тањира и још колико па да буде четири тањира?

3) Један тањир и још колико па да буде четири тањира?

Г). Погађање умалитеља.

1) Колико треба од 4 чиније узети па да остане 3 чиније? Понови? Коју смо чинију одузели? — Четврту. Колико смо свега одузели? — Једну чинију. Колико је остало чинија?

2) Колико треба од 4 виљушке склонити па да остане на столу 1 виљушка?

3) Колико ће се од 4 кашике склонити, па да остану 2 кашике?

4) Колико од 4 тањира треба склонити па да не остане ништа?

Д). Комбиновани задаци.

1) Колико су 1 тањир и 1 тањир и 2 тањира, па се одузме 3 тањира. Понови. Колико су 1 и 1 и 2 тањира. А сад одузми 3 тањира. Колико остаје. Понови ти опет. Како смо то израчунали? — Прво смо сабрали па после одузели. Колико и колико смо сабрали? — Један и 1 и 2 тањира? А шта смо после радили? — Одузели смо 3 тањира. Колико је остало. Понови још једанпут. Колико је остало?

2) Колико су 1 тањир и 2 тањира и 1 тањир, па од њих одузмемо два тањира?

3) Колико су 2 виљушке и 1 виљушка и 1 виљушка па од њих одузмемо 2 виљушке.

4) Колико су два тањира и два тањира па од њих одузмемо 1 тањир?

5) Кад од 4 тањира одузмемо два тањира па после одузмемо још 1 тањир. Понови. Шта ћемо прво одузети? — Два тањира. Колико ће остати. Шта ћемо после радити? — Узећемо 1 тањир. Колико ће остати? Понови ти још једанпут задатак. Колико ће остати?

6) Кад од 4 тањира одузмемо 1 тањир па после 2 тањира, колико ће остати?

7) Кад од 4 тањира одузмемо 1 тањир, па после 1 па 2 тањира, колико ће остати?*) Итд.

V РАД С ЧИСТИМ БРОЈЕВИМА

(неименовани бројеви).

А).

1) Колико су $1 + 1$? — Један и један јесу два.

2) " " $2 + 2$?

3) " " $3 + 1$?

4) " " $1 + 1 + 1 + 1$?

5) " " $2 + 1 + 1$?

6) " " $1 + 1 + 2$?

7) " " $1 + 2 + 1$?

* Изрази „више“ и „мање“ — 4 тањира „мање“ два тањира 2 тањира „више“ два тањира су тешки у почетној рачунској настави, стога их избегавати.

Б.

- 1) Од 4 кад се узме 2, колико остаје?
- 2) Кад се од 4 узме 1 колико остаје?
- 3) " " " 4 " 3 " " ?
- 4) " " " 4 " 4 " " ?
- 5) " " " 4 " $1 + 1 + 1 + 1$ колико остаје?
- 6) " " " 4 " $2 + 2$ " " ?
- 7) " " " 4 " $1 + 1 + 2$ " " ?
- 8) " " " 4 " $1 + 2 + 1$ " " ?
- 9) " " " 4 " $2 + 1 + 1$ " " ?
- 10) " " " 4 " $2 + 1$ " " ?
- 11) " " " 4 " $1 + 2$ " " ?

В.

- 1) Колико су $2 + 2$? (два више 2)
- 2) " " $3 + 1$
- 3) " " $1 + 3$
- 4) " " $1 + 2 + 1$ (један више 2 више један)
- 5) " " $1 + 1 + 2$
- 6) " " $2 + 1 + 1$

Г.

- 1) Колико су $4 - 1$? (Четири мање један)
- 2) " " $4 - 2$
- 3) " " $4 - 3$
- 4) " " $4 - 4$

Колико су $4 - 1 - 1 - 1 - 1$? (Четири мање 1 мање 1 мање 1 мање 1)
 " " $4 - 1 - 2 - 1$?
 " " $4 - 1 - 1 - 2$?
 " " $4 - 2 - 1 - 1$?
 " " $4 - 1 - 2$?
 " " $4 - 1 - 1$?
 " " $4 - 2 - 1$?

(Ови изрази „мање“ и „више“ тешки су и апстрактни за децу, за то је боље оставити да то савладају после обрађене прве десетице).

Д.

- $2 + ? = 4$. Два и још колико јесу четири, или
 Два „више“ колико јесу четири.
- $1 + ? = 4$
- $3 + ? = 4$

Ђ.

- $4 - ? = 3$. Четири „мање“ колико јесу три, или
 Колико треба узети (одузети од четири па да
 остане 3.

- $4 - ? = 2$
- $4 - ? = 3$
- $4 - ? = 0$
- $4 - ? = 1$

Е.

Погађање оба и више сабирака.

$? + ? = 4$	Колико и колико јесу 4	$(2 + 2 = 4)$
$? + ? = 4$	" " " "	4 $(3 + 1 = 4)$
$? + ? = 4$	" " " "	4 $(1 + 3 = 4)$
$? + ? = 4$	" " " "	4 $(1 + 1 + 1 + 1 = 4)$
$? + ? = 4$	" " " "	4 $(1 + 1 + 2 = 4)$
$? + ? = 4$	" " " "	4 $(1 + 2 + 1 = 4)$
$? + ? = 4$	" " " "	4 $(2 + 1 + 1 = 4)$

Ж.

Из којих је бројева састављен број 4? или

Који бројеви чине број 4? (Ово је у ствари исти рад под „Е“ само мало измењен).

4 је састављено из	$2 + 2$	(Два и два чине 4)
" " "	" $1 + 3$	(1 + 3 чине 4)
" " "	" $3 + 1$	(3 + 1 чине 4)
" " "	" $1 + 1 + 1 + 1$	(1 + 1 + 1 + 1 чине 4)
" " "	" $1 + 1 + 2$	(1 + 1 + 2 чине 4)
" " "	" $1 + 2 + 1$	(1 + 2 + 1 чине 4)
" " "	" $2 + 1 + 1$	(2 + 1 + 1 чине 4)

З.

Упоредивање бројева

- Који је број већи 4 или 3? За колико је веће 4 од 3?
 Који је број већи 4 или 2? За колико је веће 4 од 2?
 Који је број већи 4 или 1? За колико је веће 4 од 1?
 Који је број мањи 4 или 1? За колико је мање 1 од 4?
 Који је број мањи 4 или 2? За колико је мање 2 од 4?
 Који је број мањи 4 или 3? За колико је мање 3 од 4?

И.

Комбиновање чистих бројева

1) Колико је $2 + 2 - 1$? Како ћемо то израчунати? — Колико ћемо сабрати па после одузети. — Колико ћемо сабрати? — $2 + 2$. Колико је $2 + 2$? — Два и два јесу 4. — Колико ћемо сад одузети? — Један. Колико ће остати? — Три. — Кажу сад одједанпут колико је $2 + 2 - 1$? — Два и два мање један јесу три.

- | | | |
|--------------------|-------------------------|-------------------------|
| 2) $1 + 2 - 3$ | 5) $1 + 1 + 1 + 1 - 2$ | 10) $1 + 1 + 2 - 3$ |
| 3) $1 + 1 + 2 - 4$ | 6) $2 + 1 + 1 - 3$ | 11) $2 + 2 - 4$ |
| 3) $1 + 3 - 2$ | 7) $2 + 1 + 1 - 4$ | 12) $1 + 3 - 4$ |
| 4) $2 + 2 - 3$ | 8) $2 + 2 - 1$ | 13) $3 + 1 - 2$ |
| 4) $3 + 1 - 3$ | 9) $1 + 2 + 1 - 2$ | 14) $1 + 1 + 1 + 1 - 3$ |
| | 15) $1 + 1 + 1 + 1 - 4$ | |
| | 16) $2 + 1 + 1 - 3$ | |
| | 17) $2 + 1 + 1 - 4$ | |
| | 18) $2 + 1 + 1 - 2$ | |

У писању ове припреме омакло се омашком да ставимо прављење тањирића од иловаче. Стављање истих у преграде једнаких штапића од иловаче. Површина коју штапићи заузимају може бити правоугаона или квадратна. Тањириће правити и стављати у прву преграду по 1, у другу по 2, у трећу по 3, а у четврту по 4 тањирића. Затим се може вршити поређење где је више, а где је мање тањирића. За колико је више и за колико је мање, а могу се решавати и стварни задаци слично поступку на I и II ступњу ове припреме. Овај рад прављења тањирића од иловаче дошао би на оно место пред графичким претстављањем. Само се по себи разуме да овако опширна методска јединица не може се свршити за један час, већ потребује више часова обраде.

Живко С. Смиљанић

ВЕЖБАЊЕ УЧЕНИКА

У САМОСТАЛНОМ САСТАВЉАЊУ ЗАДАТАКА

У настави рачуна не посвећује се увек довољно пажње вежбању ученика у самосталном састављању задатака. Међутим овај вид рада је један од најбољих путева да се деца навикну на самосталан рад. Он повећава интересовање за предмет, развија у деце оштроумност и саморадњу и претставља одлично средство да се деца науче да лако и тачно решавају готово, већ постављене задатке.

Први разред. Вежбање у састављању задатака треба почети од I разреда, систематски компликујући рад деце у томе правцу.

У I разреду деца састављају просте задатке о околним предметима и на основу слика. У прво време ти предмети доводе се у везу с наставом рачуна и изражавају основни смисао неке радње.

Деца броје прозоре на једном зиду и прозоре на другом зиду учионице. Учитељ пита, какав се задатак може саставити (смислити) о прозорима. Ученици овде још нису у могућности да потпуно формулишу задатак. Они изражавају задатак једним питањем: „Колико је прозора у учионици?“ Учитељ показује девет оловки, затим четири ставља у орман, остале узима у руку. Деца изражавају задатак у форми питања: „Колико је оловки остало?“

Приступа се решавању задатка. Најпре се задатак понови питањем учитеља и потпуним одговорима ученика:

- Колико је било оловки?
- Девет.
- Колико сам оловки ставио у орман?
- Четири.
- Шта смо израчунали?
- Колико је оловки остало.

После оваквих припремних вежби може се у другом тромесечју прећи и на потпуно усмено формулисање услова задатака који се састављају.

„Ево шта је један дечак купио у задрузи (трговини) — говори учитељ и показује деци писанку и два пера. — Смислите задатак о томе дечку.“

Можда ће бити потребно да се деци помогне у формулисању услова, понешто и да се поправи, али ће задатак бити састављен и решен с интересовањем.

А затим се може прећи на састављање задатака о предметима, којих нема пред очима.

„Сада ћемо, децо, смишљати задатке о ономе чега нема у учионици. Ко је од вас ловио рибу у реци? А ко је скупљао печурке у шуми? Ко помагао оцу у башти?“

Добро. Сад смислите у себи задатак, о чему ко хоће: о ловљењу рибе, о печуркама, о башти“.

Тако се деца постепено привикавају да у околној стварности налазе бројне односе, приступачне њиховом схватању и изражавају их у задацима.

Врло велико интересовање изазива у деце састављање задатака по сликама.

На слици кућа с пет великих прозора. Кроз сваки прозор промољене по три насмејане дечје главе. На основу овакве слике деца лако састављају задатке о множењу.

Још је лакше смислити слику за задатке из сабирања, али је нешто теже у слици изразити остале две рачунске радње — одузимање и дељење.

Ту је много боље за један задатак узети две слике. При томе не треба одмах поставити сугестивна питања. Нека деца потпуно самостално покушају да саставе задатак. То је теже, али и интересантније.

Нецелисходно је посвећивати засебне часове састављању задатака. Томе раду треба посвећивати део часа. Али се он мора изводити систематски у току целе године.

Треба тежити да у задацима које деца састављају дођу до изражаја сви видови простих задатака који се по програму морају прећи с I разредом. У томе циљу може се употребити још један начин рада. Састављање задатака по аналогји.

Деца треба да се упознају с појмовима „за колико више“ и „за колико мање“.

Примери:

1) „Ива је уловио 12 риба, а Никола за 5 риба више. Колико је риба уловио Никола?“



2) „Пиле кошта 7 динара, а кокош за 8 динара скупље. Колико кошта кокош?“

3) „Један зид дугачак је 6 метара, а други је за 5 метара дужи. Колико је дугачак дужи зид?“

После тога може се деци поставити питање: „По чему сви ови задаци личе један на другог?“

Питање је тешко. Деца ће, свакако, одговорити на њега на свој начин. А ако не одговоре, може им се директно предложити:

„Смислите сами један задатак који ће личити на ове које смо сад решили“.

Ако је упознавање с новим појмом било изведено како треба, наћи ће се неколико ученика, који ће смислити такве задатке. А по угледу на њих смислиће их и остали ученици.

И тако, у I разреду деца састављају просте задатке на основу предмета, на основу слика и по аналогiji. Вежбања се врше систематски у току целе године.

Други разред. У II разреду рад на састављању задатака постепено се компликује. Постаје донекле апстрактнији. Задаци постају разноврснији и сложенији (две радње). Постављају се одређенији захтеви за формулисању услова, ма да се записивању услова задатака може приступити тек при крају године, и то у нарочито лакој форми.

За II разред могу се истаћи ови видови рада на састављању задатака:

I Даје се текст задатака с бројним подацима. Деца треба да пронађу питање и реше задатак. Пример:

„Препишите задатак у писанку. Размислите шта се у задатку пита. Решите задатак:

1) У аутобусу је било 16 људи. Скине се 5 људи.“

2) Продавац новина имао је 100 комада. Продао је 38 новина.“ Итд.

Овде деца имају посла с простим задацима као и у I разреду, али рад већ има апстрактнији и одређен карактер: деца треба да схвате и препишу текст задатка, да формулишу и запишу питање.

II Даје се текст задатка без бројних података. Деца треба да пронађу бројне податке, питање у задатку и да реше задатак. На пример:

„Препиши задатак и место тачака стави бројеве“.

За једну школу треба купити столицу и четири прозорска окна. Столица кошта дин., једно прозорско окно динара.

III Истакне се плакат с нацртаним предметима и њиховом ценом или се просто да бројни материјал који има карактер података, као на пример, табела цена. Деца сама, на основу тог материјала, састав-

љају задатке и решавају их. При овим вежбањима у II разреду не препоручује се да се од деце захтева потпуно записивање погодби задатка које састављају, јер деца још пишу сасвим полако и могу направити много грешака. Довољно је ограничити се на то да деца испишу бројне податке које изаберу и то са скраћеним називима, а да запишу потпуно само питање задатка који састављају.

IV Усмено састављање простих задатака на основу решених апстрактних примера. Овome се може приступити врло просто. Претпоставимо да се на табли решава пример $17 + 14 = 31$. Деци се предложи да смисле задатак, у коме ће имати да се на 14 дода 17. Ако ни једно дете не смисли такав задатак (а то је мало, вероватно), онда учитељ први пут сам казује такав задатак. По његовом примеру ученици смишљају задатке. Тада се обично добијају једнообразни задаци. Учитељ онда скреће пажњу да су сви смишљењи задаци слични међу собом и да се могу смислити и друкчији задаци. Затим за пример наводи образац задатка друге врсте, и деца опет смишљају нове задатке.

Овај вид рада ретко се где сусреће у школској пракси. Међутим, таква вежбања имају одређени позитивни значај: потпуно су приступачна деца, одузимају мало времена и могу се спојити у свакодневном раду с проверавањем домаћих задатака.

V Састављање задатака по аналогiji. Вежбања ове врсте згодно је давати ученицима у форми табеле. На пример, после одређеног припремног рада у разреду могу се ученицима дати за самосталан рад оваква вежбања:

„Решити задатке са табле. Сами смислите и запишите три задатка.“

Број задатака	Купљено први пут	Плаћено први пут	Купљено други пут	Колико је плаћено други пут
1	5 килогр шећера	70 динара	4 килог. шећера	
2	4 књиге	60 динара	6 књига	
3	7 зидних слика	84 динара	8 слика	
4				
5				

Или други пример:

„Решите са табле један задатак, смислите сами три задатка и решити их.“

1	Воз	прелази	за 3 часа	72 км	Колико километара прелази за 4 часа
2	пешак				
3	лађа				
4	коњ				

Ова вежбања имају припремни карактер за писмено формулисање услова задатака који се састављају.

Табеле напред наведене могу се и увеличати. Тада могу послужити као добро средство за самосталан рад деце, што је нарочито важно кад учитељ ради с два разреда.

Састављање задатака по аналогiji нарочито је целисходно за задатке једног типа. Зато су и узети примери из простог правила тројног.

Трећи разред. Рад на састављању задатака у III разреду још се више компликује у погледу начина решавања, тематике и броја рачунских радњи у задатку. Сем тога, у III разреду треба захтевати од ученика и писмено формулисање услова задатака који се састављају.

За III разред могу се препоручити следећи видови рада у састављању задатака:

I Даје се бројни материјал који има карактер података у форми табеле, плаката или садржи само део услова задатка. Ученик треба да састави задатак, да сам прибави потребне податке. При томе му се оставља или потпуна слобода у погледу карактера задатка или се његов садржај одређује у самом задатку. На пример:

„Једном човеку треба 9 кв. м. површине у стану. Породици се додаје још 5 кв. м. Саставите задатак о површини стана у квадратним метрима за породицу од чланова.“

II Даје се готов задатак који садржи једну рачунску радњу, захтева се да се он реши и да се саставе два нова задатка на основу добијеног резултата и једног од датих бројева. На пример:

„Један марвени трговац купи коња за 594 дин., па га прода за 785 дин. Колико је зарадио?“

Решите задатак и саставите два нова.

1) Задатак. „Марвени трговац купи коња за 594 дин. па га прода и заради 171 дин. Пошто га је продао?“

2) Задатак. „Марвени трговац прода коња за 785 дин. и заради 171 дин. Пошто га је купио?“

Други пример:

„Један месар купи теле и свињу за 943 дин. За теле је дао 185 дин. Колико је дао за свињу?“

Решите задатак. Кад добијете одговор саставите два нова задатка од добијеног резултата и горњих бројева.

1) Задатак. „Месар је дао за теле 185 дин. а за свињу 758 дин. Колико је дао свега за теле и свињу?“

2) Задатак. „Месар је дао за теле и свињу 943 дин. Свињу је платио 758 дин. Колико кошта теле?“

Или :

„Један земљорадник прода 6 товара кукуруза за 910 динара. Пошто је продавао 1 товар?“

Решите задатак и саставите два нова."

1) Задатак. „Земљорадник је продао 6 тов. кукуруза по 145 дин. товар. Колико је свега добио за 6 товара?"

2) Задатак. „Земљорадник је продавао товар кукуруза по 145 дин. и узео свега 910 дин. Колико је товара продао?" (Овај задатак је немогућ у III разреду, јер треба делити троцифреним делитељем, али сам га навео само као варијацију задатка примера ради. Иначе, могу доћи у обзир задаци с округлим стотинама или десетицама за усмено рачунање. На пример: 6 товара за 600 дин. Итд.).

Ово су врло добра вежбања. Она помажу деци да што дубље схвате зависност између количина и да оспособе ученике за проверавање правилности решавања задатака.

III Састављање задатака на основу решених апстрактних примера с две рачунске радње.

Нека деца реше пример:

$$(135 + 153) : 9 = 32$$

$$1) 135 + 153 = 288$$

$$2) 288 : 9 = 32$$

На основу овог примера ученици треба да смисле задатак с истим бројевима и радњама. Задаци које деца саставе могу имати различит садржај. На пример:

„У једној књизи има 135 страна, у другој 153 страна. Дечак чита дневно по 9 страна. За колико дана прочита обе књиге?"

Или :

„Један трговац, купи две качице сјеничког сира. За једну је дао 135 дин., за другу 153 дин. Килограм сира плаћао је по 9 дин. Колико је килограма сира купио?"

При овим вежбањима у III разред није за препоруку да се сам пример који се узима за састављање задатака компликује бројем рачунских радња. Много је боље искористити сву разноврсност примера у две радње.

$$(576 + 289) : 5 =$$

$$(945 - 471) : 6 =$$

$$(172 + 159) : 3 =$$

$$(749 - 529) : 4 =$$

Описано вежбање, између осталог, значајно је још у једном погледу. У многим школама некад се много одушевљавају решавањем апстрактних примера у виду „ступца“, потписивањем више цифара једних испод других.

Састављање задатака на основу решених примера уноси добар коректив у то одушевљавање. Задајући деци да код куће реше неколико примера може се увек предложити да на основу једног примера саставе задатке.

IV Састављање задатака по аналогiji. Ово је корисно за што боље савлађивање задатака једног истог типа, који се карактеришу нарочито начином решавања. То се може изводити на овај начин. Претпоставимо да су се деца упознала са задацима дељења разноимених бројева једноцифреним делитељем. Под руководством учитеља она су решила у разреду неколико задатака. Онда им се може рећи да саставе неколико усмених задатака, који ће бити слични решеним. Најзад им се може задати да код куће реше неколико задатака из рачунице и да сами саставе један или више задатака који ће бити слични задатим примерима.

У четвртом разреду, треба продужити рад на састављању задатака. Видови рада, описани за III разред, овде се још даље развијају и продубљују.

Да то на примерима покажем.

I Ради састављања задатака на основу бројних података узима се озбиљнија тематика, и ученицима се оставља више самосталности у раду.

„Из Моравске бановине извезено је у друге државе 1928 год. 425 вагона угојених свиња, а 1935 год. 309 вагона. Из Дунавске бановине извезено је за 1 месец 1928 год. 165 вагона, а 1932 год. 968 вагона. — Саставите задатак.“

II У четвртом разреду у знатној мери проширује се број задатака једног истог типа, с којима се деца морају упознати. За неке треба уводити терминологију приступачну дечјем схватању. То претпоставља да су деца утврдила претставе о групама сродних задатака и начинима њиховог решавања. А да се то постигне није довољно ограничити се на решавање готових задатака: потребно је да деца умеју сама да саставе задатак из групе пређених задатака. Такви задаци с почетка састављају се по аналогiji а затим се непосредно доводе у везу с називом самог типа.

III Састављање задатака на основу добијеног резултата готовог задатка и његових података може се у IV разреду спојити са задацима који садрже две три и четири рачунске радње.

„Године 1934 у нашој држави било је 719.800 кошница. Једна кошница даје 35 килограма меда. Колико је меда добијено те године? Од тога је продато 438.900 кг. по 12 дин. килограм.“

У вези с овим задатком учитељ може поставити деци овакав задатак:

„Решите горњи задатак и кад добијете резултат саставите и решите нов задатак у коме се тражи: 1) Колико килограма меда даје једна кошница? и 2) Пошто је продаван 1 кгр.“

У почетку деца потпуно записују услове оваквих задатака, а затим треба прећи на скраћено записивање услова и записивање само питања у потпуности. На крају може се рећи деци да овакво састав-

љање задатака на основу добијеног резултата и решења таквог задатка у ствари није ништа друго до проверавање правилности решења задатака. На тај начин, од самог по себи врло драгоценог вежбања у састављању задатака постепено приступамо доста тешком захтеву програма — проверавању правилности решења задатака.

IV У четвртном разреду треба продужити састављање задатака на основу решених апстрактних примера (рад с чистим бројевима). При томе довољно је ограничити се на примере с три рачунске радње, обраћајући нарочиту пажњу на разноврсност самих примера и разноврсност различитих видова задатака, који се могу добити на основу једног истог примера.

Нека деца реше примере:

$$125 \times 4 + 235 \times 6 =$$

$$1) 125 \times 4 = 500$$

$$2) 235 \times 6 = 1410$$

$$3) 500 + 1410 = 1910$$

Полазећи од овог примера могу се саставити следећи задаци:

1) „У једном великом стоваришту има 125 кутија бонбона по 4 кгр. у свакој и 235 кутија по 6 кгр. Колико је бонбона у свима кутијама?“

2) Аероплан лети 4 сата брзином од 125 км. на сат и 6 сати брзином од 235 км. на сат. Колико је растојање прелетео аероплан за свих 10 сати.

3) Под ротквом је засејана површина дугачка 125 мет. и широка 4 мет., под цвеклом — површина дугачка 235 мет. и широка 6 мет. Колика је површина засејана ротквом и цвеклом укупно?“

Састављање задатака на основу примера постепено учтвршћује у свести деце претставу о томе да сваки пример може послужити као израз решења неког задатка.

Од тога је само један корак ка супротној операцији — записивању решења задатка у виду бројне формуле.

И тако, за вежбање деце у састављању задатака мора постојати одређен систем, почев од I разреда. Многи учитељи могу поставити питање, да не односи то много времена од практичног решавања задатака. На то се може одговорити: описана вежбања су нарочити вид стваралачког рада у решавању задатака и пре ће оспособити децу да решавају и сложене задатке, него просто, често површно вежбање у томе правцу. Сем тога, ова вежбања, као што смо видели, постепено доводе ученике до продубљенијег рада с већ готовим задацима — до проверавања правилности њиховог решења, записивања решења у виду бројне формуле. Тежња за количином решених задатака у основној школи треба да буде спојена с тежњом за квалитетом рада у решавању задатака.

KVADRATNI METAR

(Obrada jedne radne jedinice iz računa u IV razredu)

Nastavna sredstva:

- 1) običan drveni metar,
- 2) kvadratni metar od kartona,
- 3) đački kartoni u obliku kvadrata,
- 4) makaze, konac, ekseri itd.

I. *Zadatak.* — Učenici su iz »Đačkog kalendara Crvenog krsta« pročitali veličine naših banovina i cele države u kvadratnim metrima. Jedan od ovih pita svog nastavnika, kako se može da izmeri veličina tolikih banovina pa i cele naše države? Jedan od drugova odgovara, da smo mi već merili našu učionicu, školsku zgradu, dvorište i ulicu. (Misli na rad u prošloj školskoj godini, u III razredu). Razgovor u vidu međusobnih objašnjenja i dopunjavanja, sve je življi, sve je intenzivniji. Interesovanje sve veće. Drugarska objašnjenja dolaze kao izraz mašte ili tuđeg iskustva, do koga su učenici došli u svojoj kući, školi i u razgovoru sa starijim drugovima. Jedno je nesumnjivo: Razrednu zajednicu interesuje, kako se mogu izmeriti naše banovine i naša država i kakva može biti ta razlika između merenja učionice i dvorišta i merenja banovina? Ovaj se razgovor vodi početkom drugog polugođa školske godine.

II. *Nastavna sredstva.* — Ovome razgovoru i objašnjenjima čini kraj nastavnik predlogom, da se za naredni čas ponovo mere učionica, hodnik i dvorište. Povodom ovoga razredna zajednica se dogovorila da svi đaci za naredni čas naprave sebi po jedan metar od drveta a po ugledu na školski metar, upravo kao što su to radili i prošle godine. Isto tako da svaki đak izreže od kartona ili jače (deblje) hartije po jedan kvadrat, u veličini čitanke ili vežbanke. U razgovoru oko izgradnje drvenog metra rešeno je da svaki metar bude podeljen na: desimetre, santimetre i samo jedan desimetar na milimetre. Ovom prilikom je utvrđeno znanje učenika o delovima metra.

III. *Izvođenje rada.* — Narednog određenog časa nastavnik upravlja pitanja razrednoj zajednici: »Hoćemo li da razgovaramo o metru?« Pokazujući školski metar, nastavnik poziva đake da redom govore sve šta znaju o metru. Na ovaj način se ponavlja gradivo iz III razreda, o upotrebi metra, većim i manjim njegovim delovima, od čega se metar pravi itd. Zatim nastavnik predlaže da se izmere dužina i širina naše učionice. Iznađene mere pišu se na školskoj tabli i u sveskama. Primer: *Naša učionica je dugačka 9 m. a široka 6 m.* Koji smo deo naše učionice mi sad merili? (Pod). Je li pravilno ono što smo na tabli napisali, da je učionica dugačka i široka? Prema ovome učiniti potrebnu korekturu na tabli i u đačkim sveskama.

Kakvog je oblika naša učionica? (Pravougaonik). Koliko ima strana? (4). Pokažite ih! Koje strane pokazuju dužinu a koje širinu? Nacrtati na tabli jedan pravougaonik, kao da on pretstavlja našu učionicu. Na njego-

vim stranama napisati već određene brojeve (9 i 6 m.). Hajde sad da izmerimo veličinu ovog školskog kartona! Kakvog je on oblika? (Kvadrat). Izmerimo mu sve 4 strane! Utvrđeno, da su sve 4 strane dugačke po 1 metar. A gde mu je širina? (Dužina ravna širini).

Ranije smo učili da znamo, koju ono geometrijsku sliku nazivamo kvadrat? Šta ste merili u našoj učionici? (Pod). A šta ste izmerili kod ovog kartona? (Ravninu-površinu). Kolika je površina ovog našeg kvadrata? (Po 1 metar u dužinu i 1 metar u širinu). Šta ste merili kod učioničkog poda? (Površinu). Kolika je površina našeg poda? (9 m. dužine i 6 m. širine).

Hajde, sad vas četvorica, uzmite vaše metre pa ih povežite tako, da dobijete ram jednog kvadrata, sličnog ovom od kartona. (Učenici se javljaju za eksere, koje im nastavnik daje, kontrolišući njihovo ukucavanje i odmeravanje. Izrađen je prvi đачki zajednički kvadratni metar. Za ovim se pozivaju đaci da posmatraju taj kvadratni metar sastavljen od 4 đачka drvena metra. Vodi se razgovor: ima 4 obična metra; dužina i širina jednake; to je upravo slika-površina, oblika kvadrata.

Sad se pozovu i druge grupe đaka da i one ovako sastave svoje metre, te se ubrzo dobiju 6—8 kvadratnih metara, rukotvorine razredne zajednice. Nastaje ponovo prijatan razgovor u učionici, koji nastavnik pokatkad prekida zgodnim pitanjima.

Iz koliko su komada metara napravljeni ovi naši novi metri? (Iz 4). Kako bi se, prema tome, ovaj naš metar, oblika kvadrata mogao nazvati? (Kvadratni-čtvorni). Zašto kvadratni? Zašto čtvorni? Na tabli zapisati ove podatke.

Učenici su već nestrpeljivi i mole da počnu meriti pod učionice ovim novim-kvadratnim metrom. Nastavnik ih upućuje da prethodno zajednički uklone klupe iz učionice, što se brzo i izvršuje. Zatim se učenici upute da polaganjem svojih kvadrata jedan pored drugog, počev od manje strane učionice, počnu merenje samog poda. Ovim merenjem svi su učenici zabavljeni, obeležavajući kredom i olovkom donje strane kvadrata, odakle će nastaviti drugi red tih istih kvadrata, dok ne izmere površinu poda. Na ovaj način učenici se uvere »na terenu«, da ravnina učioničkog poda ima 54 kvadrata, tj. kvadratna metra. Ovaj broj se zabeleži na školskoj tabli, tamo gde je označena dužina i širina poda. Primer:

Pôd naše učionice je dugačak 9 m. a širok 6 m.

Pôd naše učionice ima površinu 54 m.

Mi smo obeležili veličinu površine poda sa 54 m. A da li su to oni obični metri, kad smo ih obeležili na tabli slovom M.? (Nisu, to su kvadratni metri). E, to treba i napisati. Kako bi to označili? — Odgovora će biti raznolikih: kv. m., četvor. m., dupli m. dvojni m. itd. Najzad utvrditi, da bi se kraće moglo označiti oblikom samog kvadratnog metra (kv. m.), ili m^2 , jer ovaj metar ima, za razliku od običnog (dužnog) metra, koji ima samo dužinu, i dužinu i širinu.

Ovo merenje bi se moglo izvršiti i u hodniku škole a za tim i u drugim odajama škole. Ovaj rad učenike jako interesuje i oni mu prilaze s radošću. I kod merenja hodnika treba prethodno izmeriti dužinu i širinu običnim metrom i to na školskoj tabli zabeležiti, kao i naknadno merenje hodnika kvadratnim metrom. Primer:

Pôd našeg hodnika je dugačak 12 m. a širok 3 m.

Pôd našeg hodnika ima površinu 36 m².

A koliko, rekosmo, da je površina ovog našeg kvadrata od kartona? (1 m). Kolika mu je dužina? (1 m), a kolika širina (1 m). I ovo napisati na tabli. Primer:

Dužina kartona je 1 m. a širina opet 1 m.

Površina kartona je 1 m².

Po pročitaniu svega na tabli napisanog, već se javljaju pojedinci da primete, kako su zapazili da je broj izmerene površine jednak dužini pomnoženoj širinom.

Ovde je moment da nastavnik objasni učenicima, da je veoma teško meriti površinu ovako, kako su je oni, maločas, merili. Zato se mnogo lakše nalazi veličina neke ravnine-površine računanjem i to kad joj izmerimo dužinu i širinu pa ta dva broja pomnožimo.

Izračunajte površinu jednog poda, čija je dužina 8 a širina 5 m. Ovakvih usmenih zadataka 5—10, radi uočavanja bitnosti načina računskog izračunavanja površine. Na ovaj način, učenici su ličnim učešćem : očigledno merili veličinu površine, da potom ličnim učešćem i zajednički dođu do praktičnog saznanja u izračunavanju, putem računanja, veličine tih istih površina.

Prema ovome, šta treba, kao najvažnije da zapamtimo te da to na tabli i u sveskama zapišemo, kako se izračunava veličina neke površine? — Površinu izračunavamo množenjem dužine sa širinom njenom. A koju meru nazvasmo kvadratnim metrom? Mera za merenje površina. (Sve ovo zapisati na tabli i u sveskama).

Hajde sad da se vratimo na naš metar iz III razreda! Pogledajte ovaj naš metar! Koje smo ono manje delove njegove zapamtili? (Desimetar, santimetar i milimetar). Sve ovo đaci pokazuju na samom metru. Koliko metar ima dm? — sm? — mm?

Hajde, sad da povežemo koncem sve desimetre (uzdužno i po širini-popreko) u vašim kvadratnim metrima! Učenici ovo sa zadovoljstvom rade, pod voćtvom nastavnika, jer su zainteresovani i u stanju raspoloženog iščekivanja. Kad i ovaj posao zajednički završe (a tu je bilo puno kritičkog posmatranja, pažljivog rada, još pažljivijeg upućivanja, brojanja, nivelisanja i drugih umnih zajedničkih i pojedinačnih radnji), — učenici pokazuju svoje kvadratne metre, izdeljene koncem na 100 dm². Posmatrati jedan ovako izdeljen kvadratni metar. Razgovor o tome, kako se došlo do ovako izdeljenog kvadratnog metra. (Povezivanjem običnih desi-

metara na metrima, koji sačinjavaju okvir kvadratnog metra). Izbrojmo, koliko ima u ovom kvadratnom metru *uspravnih* konaca? (10), a koliko ima *položenih-poprečnih*? (10). Koliko, prema tome, ima u ovome kvadr. metru ovih *rupa-prozorčića*? Neka jedan od vas izbroji! (100). Kakvog su oblika ovi prozorčići? (Kvadrata). Neka jedan običnim metrom izmeri dužinu i širinu jednog ovog prozora! Dužina je 1 dm a tolika mu je i širina. Koliko je puta ovaj prozorčić manji od celog kvadratnog metra? (100). Zašto? (jer ih ima u njemu (100)).

Kad smo ove male kvadratiće sačinili od desimetara, jesu li i oni desimetri? Kakvi? (Kvadratni). Koliko kvadratni metar ima kvadratnih desimetara? (100). A koliko običan metar ima svojih desimetara? (10). Zašto? (Ima samo dužinu). A zašto kv. metar ima 100 svojih kv. desimetara? (Ima dužinu i širinu). Kako obeležavamo kv. metar? (kv. m²). Kako ćemo obeležiti kv. desimetar? (kv. dm. ili dm²).

Sad pozvati razrednu zajednicu da od svojih spremljenih kartona napravi po jedan kv. desimetar. Izmerite ga i zatim, po ugledu na rad oko građenja koncem 100 kv. desimetara u kv. metru, ucrtajte u tom kv. desimetru od kartona 100 kvadratića! Sad se ponavlja isto kao i kod kv. desimetra. Utvrđuje se, da je kv. santimetar stoti deo kv. desimetra, ili da kv. desimetar ima 100 kv. santimetara. Izbrojmo, koliko u kv. metru ima kv. santimetara? Brojati u svakom kv. desimetru po 100 kv. santimetara, te će se nabrojati, uz pripomoć nastavnika, 10000 kv. santimetara. Sve ovo zapisivati na tabli i u sveskama. (Učenici IV razreda uče preko 1000. Zato se ovde može učenicima napisati $10 \times 1000 = 10000$). Zatim uputiti razrednu zajednicu da jedan kvadratni santimetar na kartonu podeli na 100 kv. mm.

Sa ovolikim gradivom bi se mogao ovaj čas da zaključi i dalja obrada ove jedinice da nastavi narednog časa. Toga časa treba ponoviti obrađeno gradivo i potom pozvati razrednu zajednicu na posmatranje i razmišljanje.

Možemo li da zamislamo, da su nam desimetri ovih metara, iz kojih je napravljen naš kv. metar, veliki po 1 metar? Ako zamislamo takav kvadrat, koji bi imao u sve četiri strane po 10 m. — koliko bi puta on bio veći od ovog našeg kvadrata? (100). Zašto? (Površina = dužina \times širina). Vi svi znate ime one mere, koja je 10 puta veća od običnog metra! (Dekametar). Kako bi nazvali ovaj naš kvadrat, čija bi površina bila 100 puta veća od površine kv. metra? (Dekametar). Kakav? (Kvadratni). Kako bi ovo napisali na tabli? (Dm²). Ko ume da nam lepo kaže — da to na tabli napišemo — koja se mera zove *kvadratni dekametar*? — Kv. dekametar je mera veća 100 puta od kv. metra. — Treba još da zapamtimo, da se kv. dekametar zove i AR. — Na tabli i u sveskama zapisati: Ar ili Dm² = = 100 m².

Ovakav postupak produžiti i za pojam kvadratni hektometar ili hektar, kao i za kvadratni kilometar. Utvrditi i zapisati na tabli i u sveskama:

$$1 \text{ Ar} = 100 \text{ m}^2,$$

$$1 \text{ Hektar} = 100 \text{ ari ili } 10000 \text{ m}^2,$$

$$1 \text{ Km}^2 = 100 \text{ hektara ili } 10000 \text{ ari ili } 1 \text{ milion m}^2.$$

IV. Kontrola rada. — 1) Izmerite dvorište, vrt, susednu njivu, livadu itd. Ovde kontrolisati znanje učenika iz ove jedinice.

2) Radi vežbi pisati i posmatrati ovakve primere:

a) u 1000 m^2 koliko ima ari? — Koliko hektara? — Zašto?

b) u 100 ari koliko ima kv. metara? — Koliko hektara?

c) čega sve ima u 978 m^2 , 876 m^2 , 1000 m^2 itd.,

d) zadaci iz geometrije (merenje površina),

e) zadaci iz računa (raznoimeni brojevi).

3) Objasniti izračunavanje površine zemljišta uz primere.

Miloš P. Pavlović

З И М А

— Овогодишњи рад у III разреду —

I

Први час. — Говори се о сеоби дивљих гусака и патака које су се чуле синоћ, а и данас око 9 сати. У вези с тим и о ритовима око Саве и Дунава (о Панчевачком Риту, Вел. Блату).

Давид Леви прича да је срео сељака са дивљом гуском, а Матилда додаје да њена мама извади црева па пуни гуску снегом да се не би осетио мирис блата и рибе.

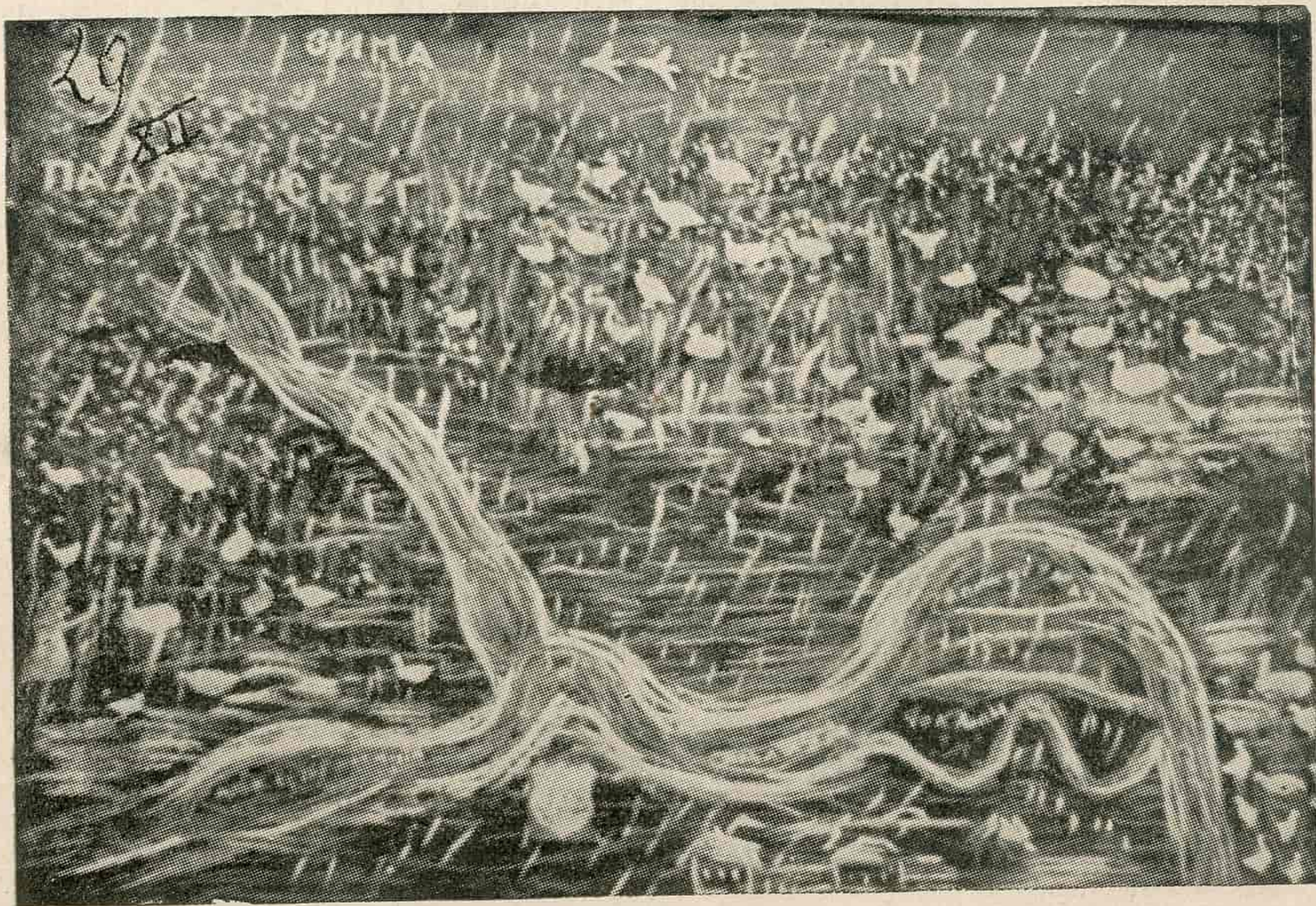
Сазнају да сеоба дивљих гусака и патака значи и брзи долазак зиме. Причају се и приче као: лисица крај рита, дивље гуске и жаба. Завршава се час разговора илустровањем приче: дивље гуске носе жабу.

29 децембар (други час) пада први снег. Понавља се шта знају о снегу, о данашњем ситном снегу. Душан Бећаревић каже (посматра кроз прозор) да снег пада укосо и све је бржи при земљи. Петар и Милош објашњавају да снег привлачи земља, а Властимир каже: „као магнет.“

Говоре о санкању, грудвању. Осећа се радовање.

Заједнички рад — илуструју 29 децембар. Разговор (претходи) о земљишту преко Саве и Дунава које су посматрали са Калемегдана, Вел. Врачара и са Банова Брда као и из школске учионице, које ће се илустровати.

За то време Радован црта Саву и Дунав на великој црној хартији, Љуба обележава аде (Циганлију, Хују) Јаков блата, а остали почињу резати од новина дивље патке, гуске, лисице. И тако се добила слика везана и за земљописну наставу а претставља прво и право овогодишње падање снега, ситног снега 29 децембра.



(Ћамила Кулиновић је извадила из божићних новина слику: Лов у Панчевачком рити и додала је њиховим зидним новинама).

Четврти час. — О мразу. Говоре шта знају о мразу и тумаче последице овогодишњег мраза као: замрзнута трамвајска окна, иглице ледене на коњској гриви.... а Аца прича да је млекар чуо како пуца дрво и камен.

Наставница то искоришћава и поставља питање: Зашто пуца дрво? Зашто је јесенас орао (гарио) њиву крај Звездаре Крста Николић из Миријева? Зашто су попуцала јаја у гнезду? Зашто сељаци не точе вино кад има леда у бурету, итд.

Децу то интересује и смејући решавају питање зашто кад пређе лисица преко леда могу прећи и кола....

(Ових дана донео је Рудолф слику дрвета које је пукло на мразу. И он је ту слику прикључио зидним новинама).

Пети час. — Ветрови у Београду. Хинко каже да је Београд на висини (додају: коса планинска од Авале) и зато страда од кошаве и северца. Петар још додаје. Отворен јој је пут: равница, Дунав са Савом! Љиљана прича причу о ветру северцу, Матилда Ешкенази о ветрењачима.

Михајло објашња зашто се Цигани не боје зиме већ само ветра. Наставница их упућује да прочитају (сваки за себе) чланак из читанке: Кошава.

После читања причају шта је ко запамтио....

Шести час. — Како проводе зиму зверови наших шума. Говоре све шта знају о вуку и лисици. Разјашњавају зашто вук длаку мења а ћуд не.

За домаће читање из познавања даје се о вуку или из које друге књиге. Душан Бећаревић донео исечак из новина и чита: Довитљивост.

...„Курјаци су се, међутим, све више приближавали. Кад су већ били на један метар иза саоница, радник је пустио коња да сам нађе пут и окренуо се курјацима. Почео је да се са њима бори шибицама“... Записали сви: „Шибицама одбранили се од чопора вукова.“

Вера Николић прича о доживљају једног хармоникаша кад је био нападнут од вука...

Аврам Франко како је видео слику: три Муслиманчета носе зими секирицу за одбрану од зверова... вукова.

Сви се сећају судбине једне породице преко високе планине... Међава затрпала породицу, а нађене су само кости (од једине им краве) оглодане од гладних вукова.

Седми час. — Ручни рад. Мушкарци режу тестерицом вука, лисицу, а девојчице моделују вучју главу.

II

Наставница доноси слику: „Сељачка деца носе воду кући.“



Лепи слику на школску таблу и после малог разгледања води их да је путем пројекционог апарата увећа и ојача.

Ређају своја запажања: деца носе воду у дрвеним судовима, извор је доле (говоре о изворима), иду низ и уз брдо... Радован Петровић узвикује: Госпођо, мени се чини да су њихове куће као што је казао Краљ Петар I:

„Видим село растурених кућа,
зидови од прућа
кровови од сламе.“

Наставница им у неколико црта црта такву једну кућу. Решавају да покушају нацртати тако једно село...

Наставница им на школској табли нацртала један део, а Маргарета са Горданом и Милош доцрташе поменуто село.

И тако створен је заједнички рад: Исти рад помогао им је те су сви цртали замишљено село. Добило се доста лепих слика.

Писмени рад — пишу упитне реченице трећи час.

Нпр. Зашто тате не носе воду? Како могу толико пешачити? Носе ли воду и зими? Иду ли та деца у школу? Ко им прави буренце за воду?

Наставница им почиње одговарати... Деци пријатно што им тако одговара.

Милош Михајловић каже ови дрвени судови личе му као да су деца „сакаџије“. Милош прича друговима и другарицама шта су то сакаџије, као и то да се последњи сакаџија — Крста Павловић — налази у Дому за старце...

Аврам се јавља и прича како је у Мостару један сакаџија постао паша...

Светислав пита како могу сеоска деца тако много да пешаче? Наставница лагано чита о пешачењу хрватске сеоске деце.

- 1 км. иде до школе 12 деце
- 2 км. прелазе дневно 17 деце
- 3 км. прелазе дневно 45 деце
- 5 км. прелазе дневно 7 деце.

Рачунају колико минута дневно путују та деца као и колики је то пут по дужини. Пореди се ширином Дунава, дужином Панчевачког рита, а већу дужину, даљину везују са размаком од Калемегдана до Славије, од Споменика до Дедиња, са дужином улице Кр. Александра.

У једном озбиљном расположењу наставница чита: „Седморо на овом путу пролазе кроз дубоку шуму и зими им је пролаз угрожен снегом и вуковима.

28 деце мора да пређе ливаде и оранице на којима су преко зиме велики сметови снега.

28 деце мора да прелазе један поток у коме вода преко зиме набуја.

49 деце има да иде друмом који је завејан зими снежном вејавицом.

Наставница им чита поједине одељке из живота те деце — 4 час.

О храни сеоске деце — пети час. — Бољи ђаци читају шта једу та деца... Милица прича како се кува качамак, Александар како се пече кромпир у пепелу... Реч кромпир изазива певање.

Позна јесен

Позна је сен нашта по пљева цело по не
све по ди ло о блу чо кромпире тај боље
јетар пире мрне мрне пеку се кромпире

Рачун, задаци о кромпиру, пројином брашну...

Птице које се не селе — шести час. — Врана, сврака, гавран, чавка, врабац, детао...

Осим обичног разговора о овим птицама (храна, у песми и причи) сазнају да су чавке, врране, свраке и социјално развијене — нарочито у борби за исхрану.

Детали

Тук тук тук тук тук тук... да сам птица још ми тави саг по сеи мт
Тук тук тук ује ује ује ре - јин по вас - јан муча мр је
лави - тине муча јин је скривитије Тук тук - тук тук ује ује бурса мр је

О птици детао наставница је испричала бајку како је постао, показала речи од Д. М. које је компоновао г. Ал. Станковић. И тако су научили певати: Ја сам птица детлић...

Писмени састав — седми час. — Причају о сеоској хрватској деци шта који хоће и може... Нпр. овако пише Давид Леви.

Сељачка деца

1) Деца пре него што оду у школу нацепају дрва, а неко поји стоку, а неко мора да води на ливаду краву.

Кад иду у школу морају да иду кроз шуму, а шума је пуна вукова. Неко мора да иде преко залеђене реке. Они се дижу пре четири сата. Они добијају за ручак млеко и качамак, а за вечеру исто добијају млеко и качамак.

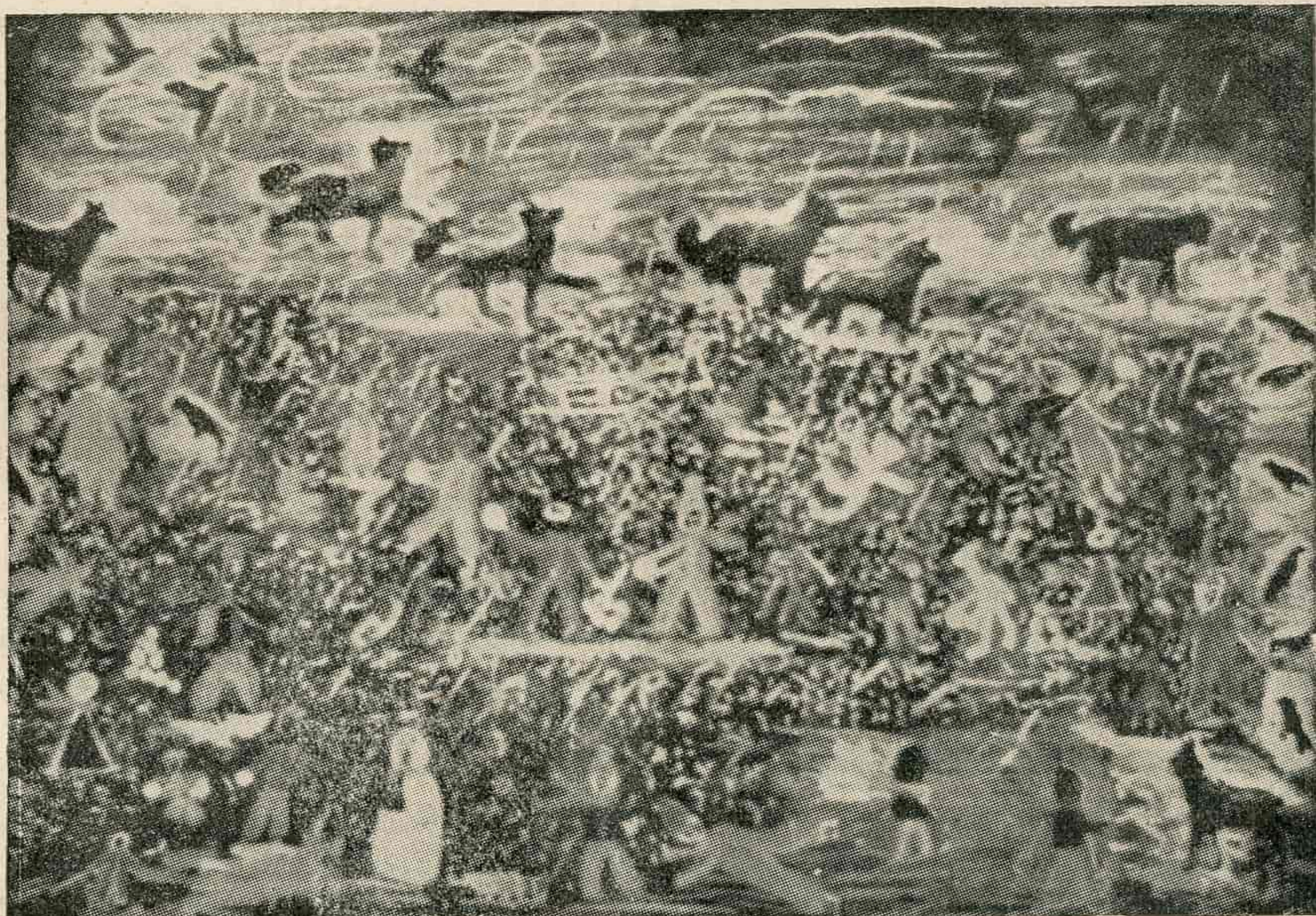
Мајке им даду дрвено буренце да донесу воду. Она да би донела воду морају да се пењу уз брдо и низ брдо.

2)

Шта сам упамтила

— Гордана Радовановић —

Ја сам упамтила да деца у селу иду и раде. Кад иду у школу она пролазе кроз густу шуму која је покривена снегом. Други ђаци иду поред њива и газе густо блато и снег. Друга деца из другог села прелазе један поток који плави цело село. Она раде по кући. Помажу и оцу и мајци. Иду у шуму, цепају дрва, наране стоку, доносе воду. Они једу качамак и млеко, печене кромпире, проју а ретко добију купус или парче меса. Она и лети опет раде. Пре него што пођу у школу морају да нахране стоку, а женска деца нахране пилиће.



Они немају као ми књиге, него од једног узимају па се послушају.

Највише воле зидне новине. Крај.

Осми час. — „Моба“. Читају ову песму. Наставница исту диктује и уче је...

К'о сваке године усред зимског доба
у Перића кући скупила се моба.

Девети час. Наставница им показује како се цртају нпр. деца кад трче, падају, иду... Све у неколико линија. То цртање зову: цртамо костур. Те линије одевају кредом у боји, писаљкама, бојицама...

И овај рад о зими завршавају заједничком сликом. Радиле су на црној хартији и кредама у боји, вране су лепили а вуци су црна хартија...

Ова слика рађена је дуже...

Јела Димитријевић

УЧИТЕЉЕВА ХРОНИКА

Д-р ЉУБИЦА ЈОВИЧИЋКА

Може се и ћутати, али се не може неосећати бол што је из наше средине отишла једна истински велика трудбеница на просветној њиви, један искрени учитељски пријатељ, д-р Љубица Јовичићка, школски надзорник I-ог школског среза у Београду.

Госпођа д-р Јовичићка чинила је част учитељском реду из кога је и потекла.

Треба да се вратимо пуна три деценија у прошлост, када је она као дете веома имућне и угледне јагодинске породице Ракића, на запрепашћење читаве породице, па чак и својих другарица, уместо у неки отмени девојачки институт отишла у учитељску школу. А може се мислити са колико муке и упорности морала је саломити отпор својих, да је пуне да и продужи трновитим путем сеоске учитељице. Тамо, негде у забаченом селу источне Србије, где њену младу, идеалну душу није очаравало само билисање славуја и жуборење поточића, већ где је из распуцалих зидова старе, запуштене школске зграде била студена мемла, а из некултурне околине примитивност и суровост живота — тамо је упознала сву тежину учитељског позива, а ипак му остала верна.

„А ко беху они диви,
који су је напред слали?

— — — — —

То бејаху — идеали...”

Тај идеализам, који ће доцније провејавати кроз читав живот и рад ове наше еминентне преставнице, одводи је и на даљње студије у туђину, опет далеко од својих. Жељна знања предано ради на универзитету у Јени и Цириху, где је и докторирала на филозофско-педагошком отсеку. Бавећи се пуних шест година на страни, госпођа д-р Јовичићка обилази и проучава школе и просветне установе, а све у жељи да би доцније што боље и савесније послужила унапређењу просвете у својој отаџбини. По природи скромна и идеалиста никад није ни хтела ни желела да своју докторску диплому користи за течење каријере, и зато са највећим задовољством, и по својој вољи остаје готово десет година на скромном месту среског школског надзорника у Београду — и то у времену, када племенита француска нација уздиже на положај министра просвете једну скромну, пензионисану сеоску учитељицу...

Да искрено говоримо — „надзорник“ ни у прошлости ни садашњости као власт и као личност, која „назирава“ учитељев рад није никад био наша симпатија. О томе сведоче безбројне полемике, анкете и резолуције са наших скупштина и зборова. Па није био лак ни положај госпође д-р Јовичић у почетку. Она је била прва, која је почела пропагирање новог правца рада у основној школи у Београду, где смо тада били готово сви старији наставници, израђени, или како ми имамо обичај да кажемо — који смо већ имали свој „испробан метод рада“. А опет није требало да прође много времена, а да ми не осетимо, да смо у госпођи Јовичићки, као надзорнику нашли и добили оно, што смо у својим захтевима увек подвлачили: инструктора, саветника, пријатеља и друга. Високо културна, увек строго објективна, правична, отмена, а истовремено скромна и приступачна, она је личност учитељеву уздигла до себе. На зборовима и конференцијама, у школи и ван школе, у учитељу је гледала личност равну себи. Дозвољавала и тражила полемику, расправљала и објашњавала, без жучности и старешинске надмености и тиме је освојила учитељство. Тада су наши зборови и били заиста оно, што треба да буду — форум, где се бринула брига за унапређење наставе, — за бољи живот ђачки и учитељски. Није само причала, него и показивала како треба радити. Њеном заслугом велики број београдских учитеља труди се да ради по савременим принципима. У том правцу она је прва прокрчила стазе. Улазила је у учионице и предавала, уносећи свуда радост и ведрину. И кад је упућивала, исправљала и показивала како би нешто друкчије требало радити, увек је то било тако пријатељским и њој својственим начином, да учитељева личност никад није била потиснута у позадну. Она нас је ценила можда и много више но што можемо и замислити. „Са вама могу много, без вас не могу ништа“, знала би нам толико пута рећи поштено и искрено.

Школска деца су је обожавала. Њезин долазак у школу за њих је била свечаност, а одлазак жалост. „Зашто идете госпођо? и када ћете нам опет доћи? са жаљењем чули би се њихови гласићи. На улици су притрчавали и отимали се које ће пре да јој пољуби руку. Тако у Београду, тако у Панчеву. Та дечија приврженост потпуно је разумљива, јер је госпођа Јовичићка нарочиту пажњу и бригу посвећивала баш томе малом основцу. Она га разуме, и отуда њезино интензивно настојање, да се бољим, савременијим методама рада олакша почетна настава, и тиме да детету омили школа, јер се и она сама, као и многи од нас још сећа, какво је мучење била баш та почетна настава и за нас као децу. Она за школско дете тражи више светлости, више радости, више игре и песме, а што мање суза. Отуда њезино велико залагање у школском одбору за боље учионице, за социјално збрињавање, за феријалне колоније итд. Да је било среће, па да су се могли остварити сви њезини предлози и пројекти — где би нам био крај!

Васпитана и одрасла у једној изразито националној средини, волела је све што је чисто народно, и зато се много залагала да кроз школу оживи и подигне култ народних игара, ношње и песме да им се сачува оригиналност, а истовремено да се из наших школа уклони све туђинско, унакарађено и штетно. Резултати тога благотворнога рада видно се осећају на школским изложбама и приредбама и одушевљавају родитеље и пријатеље школе.

Госпођа д-р Љубица Јовичићка отишла је од нас, али је у нашем срцу и души остала, јер је за њом остао светао траг. И свако место на коме буде делала бити ће за нас узвишење.

Зато, нека ми је дозвољено, да и ја, као једна од многих оданих сарадница, данас, када више међу нама не постоји однос старешине и потчињенога, поздравим госпођу д-р Љубицу Јовичић на овом месту достојном ње, с поштовањем и благодарношћу, као искреног и великог нашег учитељског пријатеља.

Даринка Љ. Драгојевићка

А) ПСИХОЛОГИЈА, ПЕДАГОГИКА, СОЦИОЛОГИЈА И ФИЛОЗОФИЈА

СЛОБОДАН Ж. ВИДАКОВИЋ: КОМУНАЛНА ЗАШТИТА ДЕЦЕ. Издање књи-
жаре С. Б. Цвијановића, Београд 1937, цена 30 динара.

Неколико карактеристичних података из поменуте књиге (наставак).

5) О обдаништима. — У свима градовима и варошима имамо свега 59 обданишта, а с обзиром на све јаче запославање жене-мајке у индустрији и трговини, наше вароши и градови требали би да имају најмање 700 обданишта за 80.000 деце. Даље г. Видаковић констатује велику незапосленост људи-очева, док се жене све више запославају, јер је њихова радна снага јевтинија. 97.000 жена-мајки, које су оставиле дом и отишле у фабрику, радионицу и канцеларију, оставиле су код куће, према непотпуним подацима које смо од 1935—1937 год. прикупили преко 170.000 социјално и здравствено угрожене деце. „За подизање потребних 700 обданишта — подвлачи г. Видаковић — потребно је најмање 300,000.000 динара за инвестицију и скоро још толико за намештај и режију. То је немогуће наћи за годину две дана, али то се могло створити за 18 година живота у новој, заједничкој држави“. — Г. Видаковић говорећи о обдаништима и дечијим вртovima, наводи неке извесне податке о Бугарској. — У 1922 години у Бугарској је било 38 дечијих вртова (уз обданишта) у којима је 36 нарочито формираних наставника подизало 1.495 деце. 1934 године број дечијих вртова попео се у Бугарској на 162 у којима се подиже 9.400 претшколске деце под педагошким надзором 184 наставника. Најзад, законом професора Молова од 1934 године нормира се обавезно отварање дечијих вртова на сваких пет хиљада становника. — У многим земљама дечији вртови су саставни део основне наставе, а у Бугарској саставни и озакоњени део програмске дечје заштите. — „Што се тиче наше државе, потребно је у нашим градовима и варошима створити бар 800 дечијих вртова за 80.000 претшколске градске и варошке деце, којој је неопходна ова врста заштите.“

6) Градски дечији домови и смештање деце у породичне колоније. — Г. Видаковић даље говори о отвореној и затвореној заштити деце „што се тиче градског дома за заштиту деце треба га подићи према локалним потребама дечје заштите. До подизања привремено ангажовати било на пољском добру или на периферији града погодну зграду за дечији дом. Да се за имбецилну децу, малоленте деликвенте и посрнуле девојке створе централни домови са великим пољским хинтерландом способним за рационалну привреду...“ — „Наши дечији домови у већини се воде без довољног здравствено-хигијенског уређења, без довољно финансијских средстава — што је највеће зло — без довољне људске савести и без стручне спреме. Деца оболевају од трахоме и других болести, а у погледу школском слабо напредују“, — подвлачи г. Видаковић. Поводом отворене и затворене дечје заштите напомиње: „Сигурно је да друштвени развитак води будућности неминовном организовању дечје заштите искључиво у оквиру затворене, домске заштите за огромним шумским хинтерландима и пољским економијама, али наши данашњи друштвени односи захтевају да нормално подизање нормалног детета буде везано за отворену дечју заштиту тј. за породицу“. — Целокупна дечја домска заштита у нашим градовима не прелази ни 8.500 деце, рачунајући од домова за одојчад па до корекционих завода за смештај судски кажњених малолетника. — У 400 вароши и 72 града имамо свега 33 дома за одојчад и малу децу. Испред нас стоји Румунија и Грчка, а какав би тек страшан бројни однос према нама био кад би се упоредили са Француском, Чехословачком, Енглеском или којом Америчком државом.

5) Планско подизање хигијенских основних школа павиљонског система. — 50% од морталитета сиромашне градске школске деце пада на туберкулозу: сваки

други умрли ученик. нижих и средњих школа, умро је од туберкулозе. „Многи су узроци због којих више слабе и пропадају деца у великим градовима: огроман прираст становништва, оскудица ваздуха и зеленила, а изнад свега школски рад у нехигијенским просторијама“. — Четвртина школске деце је болешљива. У градским школама 61% дечака и 50% девојчица нема нормалан вид; 50% дечака и 45% девојчица је телесно изобличено. Отуда г. Видаковић подвлачи: „Потребно је подизати мање школе, за највише стотину ученика, јер је савремена школска хигијена изрично противу великих школских агломерација. Оне су неопходне и због недовољне студије деце, и због опасности од епидемије.“

8) Поводом подизања школа на слободном ваздуху г. д-р Фрања Мандић пише: „Идеја школа на слободном зраку произилази из борбе противу школе која штетно делује на здравље деце, јер не пружа довољно светла, чистога зрака, сунца и слободе кретања.“ — „Зато је потребно: да се на 100.000 градских становника уреди бар по једна узорна школа на слободном ваздуху и да се школски часови редуцирају на максимум 4 часа дневно.“ (Први интернационални конгрес о зрачним школама). — У 230 градова Сједињених Америчких Држава подигнуто је 1.710 школа на ваздуху. — Школе на ваздуху диференцирају се на школе за здрава децу; школе за слабуњаву децу; школе за болесну децу. Велики градови, као Лондон, Беч, Берлин и др., имају скоро све врсте школа на слободном ваздуху. — Школе се даље диференцирају на школе у ливади и школе у шуми. Предвиђа се по осам учионица у једној школи на ваздуху. — Прву школу у пољу („Пољска учионица“) створио је код нас још 1906 год. поч. Сретен Ацић у Јагодини. — У Београду има једна школа на слободном ваздуху. „Међутим, Београд, који још и данас носи жалосну репутацију једног од најтуберкулознијих градова у Европи, требао би да подигне бар 50 оваквих школа на слободном ваздуху“, — подвлачи г. Видаковић.

9) Заштита запослене деце и заштита деце незапослених родитеља. — „Безобзирно и неограничено искоришћавање у нашим градовима нејаке радне снаге, превелики телесни напори, терет ноћног рада и нехигијенске прилике, ниске наднице и општа беда са хроничним изгладњавањем прате радничку омладину по свима нашим градовима. Хронично изгладњавање и стално тровање у периферијским уце-рицама и немилосрдна при том прерана експлоатација градске радничке деце, објашњава нам статистички утврђен налаз: да од свих занимања туберкулоза највише коси у Београду и великим нашим градовима радничку омладину код које се морталитет од туберкулозе пење до 83,3% (од свих умрлих у односној струци), а просечна дужина живота снижава се испод 22 године,“ — г. Видаковић, даље наводи: „Поред незапослености и привредне депресије уопште, која је и довела до ове нездраве друштвене појаве, и сама несоцијалност нашег по превасходству зеленашког капитала — који гледа у ниској надници, односно у упославању дечије и женске радне снаге спас свога претерано високог профита — крива је што се запославањем све већег броја мајки и деце избацује на улицу — отац породице!“

Од 1930—1936 год. доказали смо, да је упославањем женске деце и нејаке младежи, као најјефтиније радне снаге, отерано на улицу 91.970 градских квалификованих и неквалификованих радника, у већини старешина, очева породица. — „Запослење жена тј. њихово учешће у привреди и производњи знак је прогреса, али само тако ако је оно изазвано привредним просперитетом. Али код нас упославање жена — мајки руковођено је једним сасвим другим економским мотивом“ — од свих женских радница упослених у привреди по нашим градовима и варошима, преко 38,5% долази на женску децу и женску младеж. — Преко 56% од свих упослених радника у нашим градовима и варошима чине нејака радна снага и мајки, док је у тој сразмери квалификована радна снага очева избачена из привредног строја на улицу. — „Колико је искоришћавање дечје радне снаге постало безоб-

зирно, говори и факат да је у својим седмогодишњим интервенцијама само београдска инспекција рада имала 9.200 утврђених случајева неправилног запослења мале деце и тешке злоупотребе њиховог социјално-економског положаја“ „Продужење рока школовања је један од начина смањења незапослености међу младим радним снагама, али је потребно постићи да се свуда (у свима градовима) примењује закон о обавезном похађању школе, и у случају продужења рока школовања треба да деца излазе из школе у годинама, у којима је рад већ дозвољен“ — „шегрти, којих у нашим градовима има преко 72.000 (68.000 пријављених радничким уредима), живе под врло тешким материјалним, моралним и хигијенским околностима. Старо, патријархално општење са њима, као са члановима породице, давно је изумрло. Место њега дошао је систем шамарања и живот гладан до грчења, бедан и прљав“ — „Поред осталог требало би обезбедити недељни одмор за сву радничку децу и шегрте. Зато ни предавања у радничким занатским и шегртским школама не треба да буде у данима одмора (суботом поподне, недељом и празником) него само у радне дане. Деца — радници, преморени шестодневним напорним радом, на занату или у фабрици, треба празник одмора да употребе за физички одмор у излету ван града, у природи, на ваздуху и сунцу, а не на раду у загушљивим школским учионицама“ — „Да се шегрти после ослобођења задрже најмање годину дана у служби итд. И занатске школе морају се ставити на једну здравију и рационалнију основу (1.200.000 дин. даје општина београдска годишње на занатске школе)“ — Према анкетама из 1935—1936 год. доказано је да се број неупослених стално повећава и да је већ достигао у градовима и варошима цифру од 150.000 незапослених квалификованих и неквалификованих радника — очева. — Према званичним подацима у току 1936 год. у нашим централним градовима: Београду, Загребу, Љубљани, Сарајеву, Новом Саду, Сплиту и другим пријавило се берзама рада 417.904 неупослена лица. — 1928 год. било је неупослених 142.163, 1929 — 194.065, 1930 — 150.939, 1931 — 168.322, 1932 — 272.282, 1933 — 309.54, 1934 — 318.685, 1935 — 378.11, 1936 — 417.904. Да се број неупослених повећава доказ су горњи подаци. — У фебруару 1937 год. на сваких 100 упражњених места у градовима долазило је по 1.654 пријаве неупослених.

10) Подизање јефтиних хигијенских станова за сиромашне породице са децом. — Потребно је у Београду подићи 2.500 хигијенских станова за београдске породице са децом, која сада живе у загађеним избама. — Загребачка је општина подигла око 1.500 малих станова у које је уложила преко 100.000.000 динара, а у Љубљани сваки 11-ти становник станује у општинским становима. Љубљана напредује.

11) Подизање градских дечјих болница. — Београд нема своје дечје градске болнице. — Од 72 града и 400 вароши само 10 градова имају болничка одељења за лечење деце и то са свега 300 постеља укупно. — Дечје клинике имамо само две: у Београду и у Загребу. Сем тога ништа више. — За целу Југославију потребно је да имамо 90.000 болничких постеља за децу, а ми имамо свега 300 (ни 4% дакле место 90.000 ми имамо 300).

12) Изградња дечјих опоравилишта. — Капацитет свих опоравилишта и сталних летовалишта не прелази 14.000 градске и варошке деце од чега на Београд, Загреб и Љубљану дође око 4.500 деце, а 9.500 на све остале градове и вароши. Међутим насušну потребу за опоравком и летњим одмором имају преко 420.000 деце (ни 4%).

13) Подизање завода за проучавање душевног живота деце. — „Многа душевна обољења одраслих људи воде свој корен још из најраније младости, услед рђавог васпитања и одјека многих социјално економских компонената из друштвене средине у којој су се односна деца развијала“ — „Загребачка комунална заштита дечја, свесна овога, створила је још пре пет година своје нарочито Саветовалиште

за одгој деце, где се клинички проучавају сва неуротична оболења све несоцијалне манифестације код деце'.

14) Социјално саветовалиште за породице. — „Имају за задатак на пр. у Прагу, да морално и материјално помажући породице уклањају сваку породичну беду и незгду — колико је кримена, невоља, недаћа, самоубиства, социјалне беде и суза мање откако су у граду Прагу установљена ова социјална саветовалишта.“ — „Мора се престати са застарелом праксом наших иначе племенитих патронеса, да се о одојчадима води рачуна — тек кад их ванбрачне мајке баце у улични ендек, да се сиротној уличној деци пружи обезбеђени живот тек пошто учине кримен и постану осуђени малолетници. Место корекционих и пенитенсијарних завода за збрињавање инбецилне и кретенасте деце, створимо пре свега, комуналне установе за физички и морални узгој све наше нормалне али социјално угрожене деце...“ — У градовима и варошима наше државе живи око 1.700.000 деце (у градовима око 790.000 деце а остало у варошима), од којих 1.270.000 припада класама социјално и економски малог или већ угроженог човека — од којих 620.000 припада породицама потпуно сиромашним. Од тог броја свега је око 145.000 помогнуто безначајном и ефимерном помоћи, а осталих 475.000 социјално и здравствено потпуно угрожене градске и варошке деце није добило апсолутно никакву помоћ са стране јавне заштите. Тај број постаје буквално очајан када се њему дода број незбринуте сеоске деце, јер тада укупно пребацује број од 4.500.000 социјално и здравствено угрожене деце. — „Потребно је основати стручни Социјални савет за заштиту деце, који би пронашао најбоље — најефикасније путеве и сретства за заштиту деце. За сада се мало даје на заштиту деце. А треба знати, да се ништа не може и неће постићи кад се са велике буџетске трпезе баци неколико мрва за нашу децу“ — На издржавање полиције даје се 10% од расхода, док на дечју заштиту ни 0,5%. — „не сме се више ни момента оставити да судбина незбринуте деце зависи од висине грађанске псеудо-хуманост и добровољних прилога, па ни од висине социјалне свести појединих општинских власти.“ — Материјална сретства треба прибављати на основи прогресивне порезе. Увести посебан прогресивни комунални порез.“ — „У Југославији има преко 34.000 милионера који би требали да (принудно) плаћају од 20.000—1.000.000 динара обавезног комуналног пореза за социјалну политику“ — „Истим законом о заштити деце морало би се нормирати обавезно финансијско партиципирање државе и бановина на акцији за заштиту сеоске деце.“ — „Приходе од свих градских такса на луксуз треба такође законом наменити фонду за комуналну акцију на дечјој заштити. На пример таксе од биоскопа, забава, балова, концерата, јавних локала, свих фудбалских и спортских утакмица; таксе на билијаре, рулете, карте, куглане, томболе и све кафанске игре; таксе на луксузне свадбе; таксе на тенис, голф и сличне игре и клубове, друштва и приредбе итд. Висина ове таксе на разне приредбе да расте прогресивно према висини улазница, као што је напр. код аустријских градова од 10—50% (у Бечу се за сваки елитни бал и забаву плаћа општини паушално 10.000 шилинга — 90.000 динара — а таквих елитних балова Беч има преко 2.000 годишње) Исто тако социјално правично је завођење законом нарочитих такса у корист фонда за заштиту деце на целокупну козметичку робу: помаде, мирисе, депилаторе, руже, шминке, бојила за косу, пудере, маникирску робу, робу намењену мушком и женском оделу и обувању, нарочито на свилену робу и обућу скупљу од 150 дин. Све деликатесе (луксузне дивљачи, луксузна пецива итд.) такође треба оптеретити високом таксом за овај комунални фонд. Порез на скупе самачке станове и гарсонјере, као и порез на луксузне станове уопште. Приходи од овога пореза употребити би се искључиво за изградњу малих и хигијенских станова за сиромашне породице са децом. Постоји још једно материјално средство, које може одлично да помогне комуналној дечјој заштити. То су манастирска добра. Један од најси-

гурнијих корака да се обезбеди правилна дечја заштита састоји се, поред осталог у томе, да се сва манастирска добра — која претстављају вредност од неколико милијарди динара — законом одузме за извођење великог плана на решавању дечјег проблема у Југославији” — подвлачи уважени писац и социјолог г. Видаковић.

*

Као што смо видели из извода који је раније оштампан, ово је једна, по својој вредности и важности ретка књига. Ваљда једина, која јасно, смело, документовано (поузданим статистичким подацима) и идеолошки указује на пут, којим би се најбрже и најповољније решио најважнији, међу најважнијим, социјални проблем: заштите деце.

Писац књиге је наш познати социјални трудбеник, чија вредноћа, интелигенција и племенита оријентација далеко превазилази моћи просечног — обичног човека. Поред овог снажног и најновијег дела, писац нам је дао још и пуно (преко двадесет) других дела социјалног смера, којима је изнад свих осталих, највише обогатио нашу социолошку литературу.

„Комунална заштита деце” је књига, која својом садржином, дајући језиву слику социјалног и здравственог стања подмлатка, поражава до очајања. Али је њен писац, човек, који одушевљава. Човек, који својим радом даје доказа: да је могуће бити племенит, вредан, смео и продуктиван. И најзад, рад г. Видаковића даје нам наде, да ће се стање — захваљујући г. Видаковићу и њему сличним трудбеницима — морати поправити.

Дух г. Видаковића је као јак рефлектор, који, одговарајућом светлошћу продире у дубине, осветливши и најскривеније и најмрачније кутке друштвене заједнице — а у којој се, још и данас, у беди, болести и зачмалости гуше милиони невиних дечице.

Свестрано и објективно (статистичким подацима), приказавши социјално и здравствено стање нашег народног подмлатка — писац се са довољном смелошћу и сигурном способношћу дао и на указивање најздравијих и најефикаснијих — јединих правих — путева, којима се мора поћи ка озбиљном и истинитом решавању свих социјалних проблема, а нарочито ка решењу проблема дечје заштите.

Све досадашње палијативне мере, најчешће употребљаване од стране псеудохуманиста, не само да нису користиле овоме проблему, већ су му напротив шкодиле. Једну опасну социјалну болест — да не кажемо социјалну гангрену — немогуће је лечити мрвицама понижавајући милостиње. То је уважени писац видовито увидео, човечно и дубоко осетио, па и довољно смело и јасно нагласио, у својој књизи К. З. Д.

Књига је пуна статистичких и анкетних података. И заиста, човек, прочитавши ову књигу, осети се као бивши слепац, коме се после успешне операције — изведене од стране генијалног хирурга — поврати вид. Ова књига учини, да човек пуно — што није знао дозна, али и да још више осети. Само сувише заостао човек, или окорели себичњак, може и даље — и после прочитане ове књиге — мислити и осећати несоцијално. Зато ниједан човек, који се код нас интересује социјалним проблемима — а поглавито проблемом дечје заштите, не би могао наћи никаквог извињења, којим би се могао оправдати — ако не прочита дело: „Комунална заштита деце”.

Писац, у своме делу, на веома јасан, убедљив и документован начин, говори нам о многим стварима, које су у вези са животом нашег народног подмлатка, нашег народа и његове будућности — за коју би требало више и савесније радити — ако се жели да она буде добра.

Писац нам више говори цифрама него речима. Он нам, са најплеменитијим, најродољубивијим и најчовечнијим намерама, указује на све неуспеле акције доса-

дашњег рада на социјалном пољу и збрињавању наше деце. Али нам, у исто време указује и на пут, којим би требало што пре поћи — ако желимо опстати и постојати као здрав, дуговечан и прогресиван народ — држава и заједница.

Писац увиђа, осветљава и подвлачи једну непобитну истину, да се само путем приватне иницијативе, која понајчешће долази до изражаја у безпрограмском, непланском раду псеудо-хуманиста, не може и неће никад успешно и правично решити проблем дечје заштите. Зато наглашава, да је потребно, да вођење бриге и збрињавања нашег народног подмлатка претежно пређе у државне и комуналне руке. Пошто су за остварење тог узвишеног и животног циља: заштитити сву југословенску децу — потребна огромна материјална сретства, то се она, према мишљењу писца — а које је гледиште једино и тачно — могу прибавити само на бази прогресивног опорезивања и увођењем других потребних мера, које би, кочећи луксуз и бес појединаца омогућиле сношљивији живот нашој драгој дечици.

Прави родољуби и социјално-оријентисани људи омогућиће, да се наш народни подмладак развија у пуној срећи и благостању, а које се са мало више добре воље, увиђавности и правичности може имати. Ми смо народ и држава, која треба што пре, још одмах, у своме почетном развоју, да пође правилним путем, јер свака странпутица, сваки застој и неха оставља огреботине и ожилке на младом народном организму.

Зато уважени писац, у своме делу К. З. Д. и указује на опасност у коју би ми, заједно са нашим подмлатком упали, ако се благовремено не би тргли из летаргичног сна, душевне заслепелости, и што је такође важно, из окореле и зверске себичности, у којој су огрезли многи то баш од оних, који би, по своме позиву, моћи и положају требали пуно дружије — савесније, племенитије и родољубивије да осећају, раде и на развитак нашег народа гледају. Претерана себичност, лажни хуманизам и завист су најјаче и највратније препреке и кочнице општем добру и благостању. Све што је ниско, нечонно — све што је порок и себичност, у очима поштеног, племенитог и интелигентног човека не може изгледати врлина.

Видовите очи, племенито срце и необичну обдареност има писац књиге К. З. Д. те нама, млађим људима, заиста оже служити за углед. А да је ово истина и нимало претерано, може се уверити сваки онај, ко прочита књигу „Комунална заштита деце“ од Слободана Ж. Видовића.

Б. Карличић

МИЉЕНКО ВИДОВИЋ: ПРВА И ПОСДЊА РЕВОЛУЦИЈА. Сарајево, 1937 г.

Писац у овој књизи, уопште узев, изке махом етичке проблеме. Основне мисли дате у књизи су: 1) Основ, корен, ир културе и сваке акције човека или људске заједнице је егоизам; 2) до сада јела етика личности, човека појединца, а не етика заједнице; 3) никаква револуција сада није постојала; 4) све је ово науци и филозофији остало непознато, пис је то пронашао и полазећи од тих принципа објашњава, мисли он, на нов на целокупан живот човека и народа у прошлости и садашњости. Претпостављају све ово, писац закључује да су потребни рад и живот, љубав и прегарање другу јединку и за заједницу. Треба на место морала индивидуе да дође морцелине друштвене, морал колектива. Када се то деси, биће то прва и последнереволуција у свему животу јединке и народа.

Етичке вредности, етички основи света и зота, проблеми филозофије морала вечито ће да привлаче човека. И уколико човек њима буде више бавио и по њима подешавао свој живот, утолико ће б савршенији. Престане ли човек да се њима бави, престаје да буде човек. Није речено, човек чије мисли, чија осећања и воља нису окупирани питањима чке природе и не саображава свој живот принципима морала, није и не мо да буде човек.

Да би доказао да цела култура и сва људска делатност потичу само из егоизма, писац расправља опште позната места из натурализма и позитивизма, песимизма и оптимизма у науци и филозофији, не уносећи скоро никакве нове елементе у њих. Тумачи гледиште о напретку и наратку људскога народа и усваја тврђење, да се развиће човечанства креће по кругу.

Међутим, развиће човечанства и културе не иде ни правом линијом, ни кругом, већ спирално. Битност прошлости не састоји се ни у напретку по правој или кружној линији, ни у наратку, већ у спиралном успињању на пирамиди живота и културе. Између тачака једнога и другог завјутка на спирали има много сличности, па и истоветности. Ни та спирала није правилних и једнаких облика. Успон завјутака је сасвим благ и сама спирала напретка је врло мала у сравању с протеклим временом живота.

Филозофију и религију, етику и сву социјалну делатност писац своди на егоизам и као последица тога, циљ је свима овим дисциплинама и људској акцији, срећа човека као јединке, брига за њ, спасење и избављење његово. Ту се тражи срећа индивидуе независно од других људи. Суштина свих филозофских, научних и уметничких стремљења је добро једне личности. Међутим, есенција и религије, и филозофије, и етике и људске активности није лично добро човека јединке, иако од тога има веома много у свима овим гранама стваралаштва. Ово је утолико тачније уколико се посматра линија развитка културе, човека, заједнице. Да би се видела неоснованост тврђења пишевог, осврнућемо се на нека религијска учења и филозофска схватања.

Још стара јеврејска вера и етика захтевају љубав према богу и људима. Сувише је позната прича из Талмуда, када јудејски мудрац Хилел упућује у живот и веру многобошца, који му се обраћа за помоћ и савет, речима: „Што не желиш себи, не чини своме ближњем“. У овоме је цела Тора..... У Матејевом јеванђељу Христос изриче прву и највећу заповест: „Љуби Господа Бога свога свим срцем својим, свом душом својом и свом мишљу својом.“ Друга највећа заповест је: „Љуби ближњега свога као себе самога“. Ове две заповести су суштина хришћанске религије и етике. Одвише су позната учења Хришћанства да је дело човека морално онда када га прати самоодрицање, самопрегоревање, приношење личне жртве. Ови етички елементи налазе се као саставни део и Кантовог учења о моралу. Из ових учења види се да ове две врсте религије воде рачуна не само о јединки као таквој, већ и у односу према другој индивидуи, и о самој заједници. И овде је брига за сопствено ја изједначена с бригом за друго ја, за ја свога ближњега.

Писац сувише уско и једнострано схвата филозофију када тврди, да се она бави проблемом блаженства човека на земљи. Функција филозофије није и не може да се састоји у решавања проблема блаженства човека на земљином шару, па ма то човек и желео. Она излаже своје теореме онако како се по нужности логичке конзеквенције стваралчких снага намећу саме по себи, без обзира да ли се у њима садржи или не блаженство. Блаженством човека бави се само једна грана филозофије — етика.

Али, ни етика као филозофска дисциплина, не бави се само човеком, јединком као таквом. Јерузалим В. (Увод у филозофију) сасвим исправно и тачно примећује да је „античка етика поставила темељ социјолошком, метафизичком и религиозном основу моралне науке“. Платон и Аристотел указали су на однос и везу између моралних начела и живота заједнице, између поданика и државе, на етичку функцију државе. Диоген се још тада називао „грађанином света“. Тиме је хтео да укаже, поред осталог и на то да постоји једна шира заједница од народа, о којој мора да се води рачуна. Стоици су за оно време доста јаким тоном наглашавали заједницу свих људи. Па и појам „хуманитас“ (човечност) потиче још из другог

века пре Христа. Неки су сматрали да је смисао историје у развоју хуманости (Хердер), а други су предузели да створе читаву филозофију хуманости (Вилем Фон Хумболт). Шафтесбери социјална осећања сматра као природна, првобитно дата, супротно од Хобеса. Идеално морално стање је и оно изражавање о срећи у пропорцији — највећа срећа за највећи број људи (Хелвеције—Бентем). Принципи етике се и даље непрестано изграђују. Уводи се и реч алтруизам (Огист Конт). А. Смит замишља људско достојанство као последњу тачку која се достиже у моралном развоју. Идеју дужности и уопште принципе морала најсавршеније развио је Кант. Опште познат његов категорички императив важиће за сва времена. Његово схватање дужности, као нужно вршење моралне радње из поштовања према моралноме закону, претставља тако идеалан морал, да се можда никада неће моћи достићи. И, уопште, Кантово учење да једно дело треба да се чини само зато што је то морално и ни због чега другога, без икаква обзира на субјективне мотиве, претставља најидеалнији морал, чији извор није и не може да буде ништа егоистичко и никаква брига за своју личну срећу. А захтев Кантов, да се човечанство узима само као циљ, никако не као средство, истиче заједницу као идеал и бригу да се тај идеал оствари. Корен свему овоме нису егоистичке тежње, а још мање срећа човека појединца која из њих извире. Зато схватање г. Видовића, да корен културе лежи у егоизму, да се суштина етичких тежњи састоји у бризи за осигурањем личног добра човека, да је основа моралу егоизам, није ни истинито, ни могуће. Исто тако није у етици дат само морал јединке, већ је дат и морал заједнице. Алтерологија је и још како разрађена у етици.

По пишевом схватању излази да се човек брине само за себе и када гине за идеју и жртвује се за другога, када учини какво добро дело, ствара или руши. На супрот егологији, која је владала и која влада, треба да се створи елтерологија, која ће тек да влада. Све ово учење пишево је и ненаучно и нефилозофско. Конзеквентно спроведен принцип г. Видовића значи: Гаврило Принцип врши атентат из егоизма и тежње да себи прибави срећу; небројени знани и незнани јунаци у рату јуришају на нож непријатеља и умиру, засути кишом врелога гвожђа, из егоизма и бриге да обезбеде себи што бољи и лакши живот. Човек скаче у воду да спасе непознатог дављеника гоњен притиском егоизма и тежње да осигура себи срећу. Можда би се и у овим актима нашла по која трунчица егоизма, али он је свакако своје врсте. Чињенице искуства говоре да је апсурдно претпоставити да ти акти потичу само из егоизма. У свима њима има много бриге за друге и за заједницу и тежња да им се учини добро и допринесе њиховој срећи. Али, г. Видовић лако ставља све под плашт егоизма и бриге само за себе. То му утолико лакше полази за руком, јер иде линијама филозофије Штирнера, Шопенхауера. Ничеа. Њих сматра и за типичне претставнике филозофије новог века. Да је ово пишево схватање о претставништву у филозофији неосновано познато је свима који се баве филозофијом. Позива се и на Хобеса, чије је учење о рату свих противу свију, врло добро познато. Најрадикалнији претставник учења да су мотиви делања егоистичке природе је М. Штирнер. Он је радњама и делима највећег пожртвовања приписао егоистичке мотиве. Пре њега су француски филозофи просвећености покушали да изведу морал из егоизма. Исто је покушао и Ламетри. Систематски ову мисао разрадио је Хелвеције. Шопенхауер је веома много подвукао моменат сажалења у моралу, а саосећање сматра као извор моралним радњама. А Ниче, јадни и растрзани Ниче, када би прочитао све оно што је написао о његовој и поводом његове филозофије морала, више не би ни сам знао, да ли је моралиста, иморалиста или неморалиста. Међутим, „он само толико негира морал, уколико се под моралом разуме модерни хришћанско демократски морал“ (д-р Б. Петронијевић: Чланци и студије, III). Јерузалим, у „Уводу у филозофију“ вели да Ниче „поставља један узвишен идеал, који треба човечанство постепено да остварује“. И Шопенхауер и Ниче нису дали учења толико неморалне природе, колико

се то чини писци књиге. Али, ако се и ставимо на гледиште да сва дела, све акције извиру из егоизма, њега демантују чињенице стварности, а и с гледишта науке и филозофије постаје неодрживо. Отуда В. Јерузалим сасвим оправдано тврди да „човек који нормално мисли и природно осећа, неће моћи никада разумети, да се неко из себичности жртвује за своју отаџбину, или да из чистог егоизма свој живот посвећује добру човечанства“.

Но не само да није тачно гледиште да су мотиви рада и дела људи чисто егоистичке природе и да се сви брину само за своје добро, но исто тако није тачно ни да је оно оригинална творевина пишчева. Није оригинално ни пишчево објашњење, с овога гледишта, људске акције у многобројним њеним формама у прошлости и садашњости. То су много разложније и убедљивије, документованије и поузданије, научније и филозофскије објављавали Хобес, Бернар д' Мендевиј, Ламетри, Хелвеције, М. Штирнер и др.

Морал се постепено развијао и етички принципи су поступно изграђивани и усавршавани. Човек се тако исто развио морално. Тај развитак ишао је и иде постепено, али и веома споро. Има разлике између човека и присилне или социјалне заједнице. Тако исто, постоји разлика између човека у коме господаре инстинкти и човека у коме тиња и развија се мисао о људском достојанству и ниче идеја о великој људској заједници за коју он ступа у борбу. Некада се радња ценила по својој спољашњој страни, по „успеху“ — како вели Јерузалим. Међутим, тек много доцније развила се етика убеђења и она је једино оправдана (В. Јерузалим). Развијају се и морал и човек, етика и заједница на супрот пишчевој скепси. Некада је наглашаван више индивидуални морал, а мање морал заједнице, а с развитком људскога друштва и људске мисли мења се и однос између индивидуалног и колективног морала: све се више наглашава морал друштва брига за другог и заједницу, а мање брига за сопствену личност. С диференцирањем и компликовањем друштва и живота, све се више пред вас истављају проблеми заједнице. Важно је да се иде постепено напред, и да се пирамида напретка постепено диже. И у будућности то ће ићи постепено. Можда само мало брже. Убрзани темпо развића, а нарочито веће примене етичких начела и морализирање личности мораће да иаступи под притиском наглог развитка људске мисли, филозофије, уметности, науке, а нарочито технике.

Али, има нешто што је данас нарочито вредно истаћи, а то је: да је човек постао свестан себе, своје моћи, своје вредности, свога достојанства и да се све више у томе усавршава. Свест о достојанству човека и народа важан је фактор за развиће заједнице и културе. И само због свега тога данас се, сразмерно, врло брзо нижу периоди историје, живота, културе. Зато данас мора брзо да се смењују генерације и њихове вође, идеје и идеали. То је велики напредак. Када ће доћи момент да се човек брине више за друге и заједницу, да туђе цени и воли као своје, то се не може рећи. Али, извесно је да он неће доћи изненада, одједном, већ постепено. Морално успињање од човека појединца ка заједници ићи ће степеницу по степеницу навише, исто онако као што је и пењање од човека крда до данашњег човека ишло поступно. Ту није било и неће бити скокова, премда је покатак између степеница културе, момената изграђивања душе човечије било већег или мањег размака. Зато се не може говорити о некој првој или последњој револуцији, као што то чини писац. Човек се може и питати да ли постоји револуција независно од свега у прошлости и садашњости. Свака револуција припремљена је пре но што је наступила. Тако је било с револуцијама које се помињу у историји. Човеку се по сили логичкога реда и нужности намеће мисао еволуционога, а не револуционога тока ствари и појава, живота и културе. Револуцијом се назива једна појава због вехементности свога збивања. Тај процес збивања у духу, простору и времену стоји у вези с претходним збивањима и појавама. Без њих не би ни њега било.

Писац је у праву када подвлачи да се етика бринула о срећи човека појединца. Није у праву када тврди да је то само тако. Исто тако, у праву је када у појединим животним појавама, као у политици на пр. види само егоизам. Ово важи нарочито за политику балканских народа. Али, није у праву када закључује, да у свима манифестацијама живота има само егоизма, и да све што се одиграва око нас, срачунато је само на нашу личну срећу. Сасвим је у праву када тврди, да се мора створити морал и у односу према другој личности, морал заједнице, да се створи смисао у човеку да се брине и за друго ја као што се брине за своје ја. Само, све то постоји и у етици, и у животу и не претставља никакав оригиналан потхват. Разуме се, више то постоји у теорији а мање у животу, али и у животу има много од тога. Можда је оригинално његово одлучно указивање на то код нас. Али, чини се човеку покаткада, да је узалудно све теоријско разлагање моралних принципа и оштро или ватрено залагање за њихово остварење, ако све то није праћено делом онога који то чини. Дела, дела, људи треба данас, а не речи, фраза, система. Што данас имамо толико етичких теорија, а мало морала и моралних људи у животу, криви су сами људи, јер њихове речи нису ни из близа у складу с њиховим делима. Да данас народи имају Сократе, како би друкчије изгледало лице њиховога живота, њихове културе. Само треба човек да хоће морал и да хоће да живи по моралу и биће морала.

Радомир Д. Гађић

АКСЕНТИЈЕ РАНКОВИЋ: ЗНАЧАЈ И ВАСПИТНА ВРЕДНОСТ ЂАЧКИХ ДРУЖИНА. Вршац, 1937 г. Ђачке дружине служе, умногоме, као спона између школе и живота. У њима се даје могућност ђаку да види у маломе, слику живота, људи и њихових односа. Ту се може да испољи сва финоћа и продуктивност, а тако исто и сва нагост духа. Оне су често позорнице на којима се крећу, сукобљавају, сарађују и помажу будући носиоци и ствараоци живота и културних добара. У тим дружинама могу да се испоље и више разноврсне индивидуалности и путеви по којима ће они да греду у будућности. У дружинама често долазе до израза разноврсни идеали, и струјања културнога живота, а нарочито струјања и колебања ђачкога живота. С те стране посматране ђачке дружине играју значајну улогу у животу школе и ђака. Г. Ранковић покушао је да прикаже дух и истакне вредност и улогу ђачких дружина у формирању ђака.

Ван сваке је дискусије да у ђачким дружинама треба да царује дух слободе, разумне и стваралачке слободе. Јер, само у слободи може да се манифестује живот људскога бића, да се доживе радости и драгоценост духовна изживљавања. Писац сасвим исправно подвлачи велики значај осећајности за развитак личности. Младост је зачарана осећајношћу и поезијом. За правилно развиће у младости велику улогу игра поред осталог и естетско васпитање и писац је сасвим у праву када на њ указује као на саставни, нераздвајни део образовања младога бића, јер естетско васпитање омогућава и буди позитивна осећања. Ова осећања мора да се стварају још у најраније доба човековог живота. У школи се обично живи једним полумеханизованим животом. Дружине школске имају да ублаже монотоност и полумеханичност данашње школе. Интересантно је подвући као да се чини, да је живот по ђачким дружинама био бољи и плодноснији пре но после рата, премда се данас врло много говори о њима. Вредно би било испитати и узроке напретка или опадања ритма у животу ђачких дружина. Тада би нам многа животна стремљења ђака била знатно јаснија. Писац има добар дар посматрања, па би могао и о овоме што да нам рече.

Проблем ђачких дружина, и код нас и уопште, увек је актуелан и писац је у праву када ове дружине схвата као школу живота. Под извесним случајевима оне то и јесу. Ђачке дружине су минијатура живота и заједнице. И ту постоји вођа и маса, предавачи и слушаоци, они који наступају на седницама и који се зато спре-

мају и они који их критикују. Тон и жестина борбе као и средства за њу у дружинама, личе покатак на праву борбу у практичном животу. Само, разуме се, у свему овоме има много више идеализма но у обичном животу и његовој борби. Борба у дружинама за победу идеала покатак иде и до самопожртвовања. Цео рад и живот дружине одише идеализмом. А и како би друкчије? Ту су млада бића окренута идеалима. Ако се и деси извесно отступање од овога, ако избију неке непријатности у ђачким дружинама, најмање је зато крива школска омладина. Она може да буде неупућена и заведена, а у суштини је веома добра. Зато се мора водити много рачуна да за васпитаче, а нарочито за вође ђачких дружина дођу личности које не само да познају омладину, већ који и сами у себи носе све оно што желимо омладини да дамо. Радом у дружини стиче се смисао за изражавање (усемно, и писмено), за решавање апстрактних или практичних проблема, тако исто, у ђачким дружинама може да се развије смисао за социјално осећање, социјално мишљење и социјално делање. Да би се дружине боље развијале, писац оправдано предлаже сарадњу с њима у целој земљи. Дух лојалне конкуренције који би се тиме развио можда би уклонио многе мане које се примећују покатак у дружинама и омогућио би развијање и социјализирање ђака.

Књижица је покушај да се прикаже значај и васпитна вредност ђачких дружина. Он је прилично успео, премда сам проблем није довољно научно рађен и разрађен. Успште говорећи, да су изложени услови и погодбе под којима су могући опстанак и правилан напредак дружина, као и услови и прилике које доводе до тешке и мучне ситуације и кризе у њима, књижица би добила у многоме у својој вредности. Свим тим, скренула би на себе пажњу истинских научних стваралаца. Овако, остаје само једна искрена и жарка жеља за решење проблема ђачких дружина. Писац се служио, како наводи на крају књиге, богатом литературом, без чије би помоћи ипак могао да буде. Исто тако, могли су да изостану из овако мале књиге и они многобројни цитати поготово што међу њима има и сасвим обичних који ништа не кажу.

Штета је што се је писац ограничио у своме излагању само на ђачке дружине по средњим школама. Да је додирнуо и питање дружина по основним школама, нашло би тамо много интересантних чињеница за озбиљно фундаирање проблема, значаја и васпитне вредности ђачких дружина. У основним школама не само да су могући опстанак и развитак дружина, но њихов рад и рад у њима помоћи ће школи, да лакше створи будућег грађанина и градитеља живота и културе.

Радомир Д. Гаћић

СВЕТ. Д. МИЛСВАНОВИЋ: ДОЖИВЉАВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ У СВЕТЛОСТИ БИОЛОШКЕ ПСИХОЛОГИЈЕ. Београд, 1938. Издање Геце Кона а. д. Стр. 47. Са биолошког гледишта дете је организам који је способан да реагира на утиске из спољашњег света и да се при томе образује и васпитава. Оно има две врсте реакција: урођене или природне и стечене или задобивене. Урођене реакције дете доноси на свет у виду наслеђа; оне служе као основа образовању и васпитању. Стечене су реакције углавном двојаке: у неким случајевима оне постају путем компликовања урођених реакција, а у неким пак заменом.

Могућност наставе и васпитања, са овог гледишта, оснива се на могућности компликовања и замене урођених реакција новим, стеченим реакцијама. Када би урођене реакције биле непроменљиве, стереотипне, као што је случај на пример код инсеката, чији је природни начин понашања релативно утврђен (ма да се и он помоћу дресуре може мењати), онда би настава и васпитање били немогући. Међутим, из искуства знамо да се човек баш у том погледу битно разликује од животиња. Он према неким животињама доноси за живот врло мало готове спреме, али су зато његове душевне радње варијабилније и способније за много веће усавршавање него што је случај са животињама.

Према томе, целокупно васпитање и образовање једног човека одређено је с једне стране извесним урођеним особинама или реакцијама (биолошким детерминантама), а с друге образовањем и васпитањем или друштвеним наслеђем (социјалним детерминантама).

То је однос који постоји између васпитаника и васпитања, између природе и културе, с којим сваки добар педагошки и наставни рад мора да рачуна.

У расправи *Доживљавање и васпитање у светлости биолошке психологије*, г. Миловановић је расветлио овај однос између природе и културе у вези са доживљавањем, централним проблемом нове школе и новог васпитања. Своја излагања он је основао на најновијим научним резултатима. Доживљавање је, по њему, облик васпитања који пружа сама природа душевног живота. Оно потиче из нагона, а манифестује се како у осећањима и вољи тако и у мишљењу. Као др Воја Младеновић у својој *Општој педагогији*, и г. Миловановић га схвата као активност коју дете доноси на свет рођењем и која се од првог додира са спољашњим светом почиње да развија. Стога је оно и шире и значајније од свих других наставних и васпитних принципа, па га и нова школа мора примењивати више од других.

Расправа садржи неколико одељака у којима се, између осталог, говори о процесу прилагођавања и развијању, о нагонима и доживљавању, о врстама доживљавања, о доживљавању као принципу васпитања и о примени принципа доживљавања у радној школи. Сваки одељак обрађен је марљиво и пажљиво.

У нашој средини у којој питање доживљавања још није довољно прецизно ова је расправа драгоцен прилог како педагошкој теорији тако и наставној пракси.

Вит. С. Радовановић

UČITELJSTVO I NAROD. Izdanje Učiteljske zadruga „Ivan Filipović“ 1937 g. Zagreb. — Две деценије заједничког живота и изграђивања наше отаџбине, су из нас, а наш народ се међусобно не познаје. Има у нама много малог, ситног, рђавог, као што има великог, доброг и конструктивног. Можемо ми да будемо мали до невидљивости, али тако исто можемо бити горостаси, ствараоци до генијалности. Тиранија нас је убијала. Слобода нас је дизала и водила. Ми смо способни само и једино у слободи да живимо. Врења, таласања и струјања у разним друштвеним, животним формама су афирмација живота. И ова књижица је резултат таквог једног струјања. Окупљена група учитеља хоће да васпостави што тешњи контакт између народа и учитеља, хоће више да се стави у службу народа и да ради на његовом социјалном и материјалном подизању. Почетак свога рада ови народни просветитељи обележили су овом књижицом, у којој су укратко изложили свој програм.

Примећује се у последње време да постаје све актуелнији проблем приближавања интелигенције и народа. Да би се народу што више помогло потребно је да се интелигенција стави у службу народних интереса, а код нас постоји већ прилично велики јаз између широких народних слојева и интелигенције. Треба их приближити и њихове добре идеале стопити у једно и повести их путем заједничког напретка. У књизи се сасвим исправно подвлачи да је прави интелектуалац онај „који је сав прожет етичким идејама“, и који је одушевљен борац за истину, доброту и правду. Прави је интелектуалац и културан човек онај, који своје снаге ставља у службу заједнице, не тражећи никакве користи. За народ и његов напредак учитељ може веома много да учини. Снажна морална личност учитеља може за дуго време да усталасава народне масе. Енергичан и висок глас учитеља и сваког просветитеља у одбрану човека и друштва, културних добара и вредности може да се супротстави најезди разних скоројевића, инвазији насиља и наслиника и свих оних који свет даве кроз призму личних интереса. Само овакав учитељ може

да створи такву сталешку организацију, која ће да штити интересе учитеља и народа, школе и културе, која се неће савијати према разним струјама социјалног и политичког жинота. Само онда учитељ најбоље служи народу и култури, када интересе народне и културне не подводи ни под своје, ни код интересе политичке групације којој припада.

У књижици се потврђује оно што је већ и добро познато, да је учитељство у Хрватској имало један леп период плодноснога рада. То је било онда када је учитеље у Хрватској организовао и водио велики хрватски учитељ Иван Филиповић. Учитељство и школство могли су да се буде и снажно развијају тада, јер су њихове вође били поштени, истрајни и пожртвовни за народно и опште добро. Захваљујући само томе, учитељи у Хрватској могли су да подигну први учитељски дом у бившој двојној монархији и други у Европи.

То је велико дело. Да акција мора успети, када је воде моралне личности, па ма какве сметње јој се истатвљале, доказ је и ово подизање учитељског дома у Хрватској у времену када је беснела реакција диригована из Беча и Пеште. Онда се нашим учитељима није допуштало да подижу свој народ и културу његову. Данас наше учитељство може слободно да предузима разноврсне акције на пољу културе и напретка нашег народа. Треба само хтети и одлучити се на ту акцију. Да ли ће једна напредна акција учитеља успети или не, зависи у првome реду и само од њих.

Мало неразумљиво звучи онај, иако благи тон прекора упућен оним учитељима појединих крајева наше земље, који су стварали Удружење југословенских учитеља. То најснажније сталешко удружење у нашој земљи створили су прекаљени национални борци, далековиди и прави културни радници, следбеници Ивана Филиповића. Они су били у огромној, несразмерно великој већини. А и како би друкчије? То је у духу и демократије и нашега народа. И сасвим исправно. Па и сама ова група млађих учитеља, која је издала ову књижицу тражи демократију и проповеда национализам. Национализам без демократије остаје сух, мало плодан, анемичан. Демократија без потпуног развијања сваког индивидуалитета јединке или заједнице у оквиру потребе и захтева културе није права демократија. Зато велики културни посленици и разумеју тежњу за развијањем хрватског индивидуалитета. Али, исто тако они очекују да се од индивидуалитета једне мање заједнице — Хрватске — пређе на развијање индивидуалитета — веће Југославије. Јер, само то је у духу велике демократије, и само на тај начин моћи ће да се обезбеди нормални развој и Хрвата, и Словенаца и Срба. Све друго претставља само тренутну вредност. И Словенци, и Хрвати, и Срби мора да знају, да се могу развијати, да могу живети и напредовати само у данашњој својој заједници. Зато се при стварању ма каквих организација мора водити рачуна о југословенској заједници, целини, компактности. Овај моменат, чини нам се, није нарочито много уочен и подвучен од младих учитеља, који су писали и издали ову књижицу, иако се редови књижице завршавају, макар и нејасним, апелом српским и словеначким напредним учитељима за сарадњу на делу подизања просвећености народа и стварања наше националне културе, угледа учитеља и школе.

За унапређење нашега народа потребно је подизање и нивоа просвећености, економског и здравственог стања његовог. Све је то нераздвојно једно од другог. У нашем народу је преко потребно да се интензивира просвећивање, да се побољша економско стање и да се подигне степен здравствености. Не постоји велика разлика између покрајина наше земље у просвећености, економским и хигијенским приликама, изузев малог дела. И када су писци говорили о тим приликама самс у Савској бановини, да су се мало осврнули на друге бановине, видели би да је свуда, у многome, све исто — народ недовољно просвећен, економски застао и у врло тешким нехигијенским приликама. И свој закључак о тим приликама у Савској бановини могли би да протегну и на остале бановине с истом тачношћу.

Из тога би морали да изведу овакав закључак: Живот и судбина свих делова нашега народа исти су. Само сложним радом наших учитеља из целе земље судбина нашега народа постаће боља, будућност светлија и плодноснија. Ово учитељи могу да кажу, јер је први стуб државе слобода, други хуманост, трећи учитељ, а четврти војска.

Колико је наш народ културно заостао, колико се налази далеко иза данашњице нека и ово послужи као сведочанство. Обилазећи села у околини Плитвичких језера, наишао сам у селу Језеру на 80-годишњег сељака. Привукли су ме његов старачки изглед и споро мицање путем, иако се је помагао при ходу с два штапа. Пришао сам му. Разговарали смо. Желео је да дозна одакле сам, и пошто је чуо да сам из Србије, рекао је да је Хрват. У подужем разговору слушао сам његово јадање на чемерни живот што обавија век становника тих кршева. Веровао је да се само они тако муче у нашој земљи. И када је од мене чуо да и у Србији сељаци исто тако тешко живе, откравило му се срце. Признао је како они мисле да се у Србији много боље живи но тамо. Одједном је застао, његове старачке очи гледале су ме нетремице и пошто ми је приближио своје лице толико да ме је скоро додиривао, пита ме тихо: да ли ја разумем шта он говори. Одговоривши му потврдно, упитам га да ли он мене разуме. „Разумем све, разумем“, ускликнуо је радосно. Приметио сам да му је лице постало и живље и светлије; исправио се и брзо прошапуће: „Зар ви у Србији говорите 'рватски'?“ „Да, 'рватски“ одговорио сам. Хтео је још више да се исправи, али старачко и болесно тело већ је дрхтало и лице се спремало да заплаче и једва чујно рече: „то нисам знао“. Уколико се је разговор више развијао, утолико је он био све зачуђенији, збуњенији, радоснији и усхићенији. Није знао да Срби и и Хрвати говоре истим језиком, да живе истим животом, да имају исте обичаје и навике, да им је судбина иста.

Више но икада, тада сам осетио, како водимо рђаву културну политику. И човек се у чуду пита, зар ми нисмо имали и зар немамо тако великих народних учитеља, који би осетили истинску душу народа, који би водили тако широку културну политику народа независно од свих дневних догађаја и промена. То се од учитеља може очекивати, јер је он најближи души народа. Али, на жалост, после успламтелог нашег националног заноса, изгледа да су наш заједнички живот поплавили синови Јакшићевога Старог Амице.

Рад. Д. Гаћић

ЂИРА В. МИЛИЋ: НАУКА О УМЕТНОСТИ ГОВОРА СРПСКОГА НАРОДА, Београд 1937, 8^о, стр. 168, цена 100 дин. Издање пишчево. — Пред нама се налази једна ретка књига, у којој се заснива и наука о уметности говора српскога народа. И како сам писац вели: „За образовање ове науке нисам се угледао ни на кога, нити сам узимао икакве упуте туђинске науке ове врсте са разлога: што до данас баш ни један, повесници познати, народ није, уметношћу свога говора, овековечио сав свој живот народни“. Разуме се, да ово заснивање, као самосвојна творевина једног нашег човека, у многим својим странама долази у сукоб са извесним утврђеним правилима и називима, који су наши наставници поставили у науци о народној „усменој књижевности“ и „граматици“. Али то баш и чини да је ова књига својим излагањима унела свежину, у многим местима очарава читаоца, а често га на нови начин упознаје са већ познатим стварима.

Писац на првом месту реч „књижевност“, као „изопачену и неистиниту“ — („још је грубља бесмислица незнања, када се народне умотворине изопачено називају „усмена народна књижевност“. У истини књижевност значи више књига, али свако паметно лице зна: да не може бити баш никаква усмена књига“) замењује речју уметност говора. Дакле, говор — српски говор, а не „српски језик“ („Према оскудном, несавршеном, мртвом и тупом латинском лингова латина (језик латински)

узет је у науци говора бесмислен и изопачен назив „српски језик“ место истинитога, јасно изразитог и у народу живога назива српски говор... Нико паметан неће говорити: Гајеви свако јутро, за доба пролећа, разлежу се од тичијих језика — место гајеви се разлежу од тичијих цвркутања“).

И у овом духу писац поставља основе науке о уметности говора српскога народа и нарочито захтева да се „стваралачка духовна моћ нашега народа за уметност живога говора“ што боље и више негује и тврди „да је уметност живога нам матерњег говора народнога баш сада нашем, столећима разбраћиваном народу — а нарочито тробратској нам омладини народној — најпотребнија за најбрже и најбоље спасоносно, свесрдно збраћење и духовно изједначење“. Као последица ове тезе, истиче се захтев да се кроз све школе изучава „наука о уметности говора народнога“, јер та наука постоји само у нашем народу (не и у странам), јер наш народ „уметнички опева баш сав свој живот народни и тиме ствара величанствену и недомашну уметност свога живог говора.“

Уметничке творевине говора народнога особито цене врлине и личности у стварноме животу, па је доста страница посвећено врлинама држања породице, правичности, родољубља и човекољубља, о мајци и девојци. Значај јадикованки, ора, богорађење, заклетви, проклетства, славе, загонетака и пословица изнет је у једном оригиналном начину и све је поткрепљено најлепшим примерима народних умотворина нарочито онима које је писац сам у народу прикупио. Из овога јасно избија још и чиста народна етика високих принципа.

У чиниоце уметности народнога говора писац ставља: красногласност, краснозгласност и красноречивост. За овим говори о украсницама, двосмишљеницама, сличавању и исторечном везивању.

Ова књига са својим гледањима свакако ће наићи на одлучну опозицију у извесним круговима филолога и лингвиста, због своје одлучности у пуном наслањању на живи народни говор. Али и то ће бити плодносно и добро. Боље је и најкритичније говорити о овој књизи но преко ње ћутке прећи.

На крају да наведем неке нове, народне изразе, које писац предлаже на место оних који су се већ по књигама у нас одомаћили. Писац уводи термине: бројност (м. број — једнина и множина), српски говор (м. српски језик), уметност говора (м. књижевност), истакнуто својство (м. одређени вид), именски облик (м. падеж), узимењача (м. предлог), стојственица (м. придев), објасница (м. прилог), зглас (м. слог), неодређени пол (м. средњи род), радњача (м. глагол), бмовање (м. филозофија), осмозгласност (м. осмерац), десетозгласност (м. десетерац), умници и женскиње вилинкиње (ствараоци загонетки), скврнитељи доброга (ствараоци бестидних умотвора) итд.

Мало ми чудно изгледају пишчеве речи на корицама књиге: „Свако прештампавање — па и појединих речи — забрањује се“. Разумем пишчево право на својину. Али ми је неразумљиво како ће писац успети у своме подухвату ако не дозволи прештампавање, тј. употребу термина другима, којима се допадну и који их хтедну користити. Свакојако и писцу је циљ да његове мисли и термини пређу у општу својину, а не да остану онде где су написане.

М. Р. М.

ИКОНИЈА КЛАЈИЋ — СИМИЋ: КАТАРИНА МИЛОВУК, ЊЕН ЖИВОТ И РАД. Стр. 45. Београд. — Запажа се да ниво морала опада. Морална криза потреса и друштво и породицу. Идеалисти постају збуњени, реалисти искоришћавају све, масе стоје обезглављене. Нискоје стране не чује се снажан глас у одбрани човека и културе. Под теретом суровости живота колебају се и чвршћи карактери. Чини се човеку као да свет не воли много упорне идеалисте. Зато је данас потребно

нарочито подвући сваку појаву човечности, истаћи идеалисте и указати на оне који су читаво своје биће везали за племените идеале. Данас се човек просто осећа препорођеним, чим види какав постојан карактер, каквог честитог човека. Због свега тога пријатна нам је и ова књижица посвећена Катарини Миловук. Она није написана књижевно или научно, већ искрено и топло. Описан је један човек — културна жена и карактер. Није ту дата ни биографија живота, ни монографија рада и стварања Катарине Миловук, већ је само изложено неколико момената из њене разноврсне и дуге активности. Катарина Миловук покојница већ више од 20 година, била је најкултурнија жена код нас у последњим деценијама прошлога и првим годинама данашњег века. У књизи поменуте су само врсте њене активности, без икаквог удубљивања у њих и без икаквих детаља. Тако сазнајемо, да је Катарина Миловук, као тридесетогодишња и прва управитељица Више женске школе, подигла ову лепу установу на веома висок степен; да је њеном иницијативом у школи подигнута и црква. На месту где су биле школа и црква данас је II женска гимназија у Београду. У патријархалној Србији пре више од шездесет година, основала је Женско друштво, а доцније и познати његов „Пазар“ и лист „Домаћица“, као друштвени орган. Основала је и Женску радничку школу, била је неко време и управитељица Српске женске школе у Солуну. Умногome, њој има да се захвали за почетак школовања наше женске деце. Учествовала је у акцији за оснивање женскога савеза и била и претседница његова. Као велика феминискиња затражила је од Сената право гласа и београдској општини поднела је молбу да је унесу у бирачке спискове. У доба Херцеговачког устанка узима иницијативу за помоћ устаницима. За време балканских ратова интензивно ради на помагању наше војске и нејаких. Као истинска културна жена, која је знала више страних језика, и познавала живот других народа, за време прогона у доба Обреновића, веома много се залагала за прогоњене. Свакако, велика смелост и реткост, која се ни данас не може видети. Ниједна хумана акција пре рата у Србији није била коју не би помагала Катарина Миловук. То је могла да ради жена истинске велике душе и племенита срца. И поред свега тога о њој се данас мало зна. Шта више, ни њено вечно пребивалиште није обележено каквим спомеником. Ова књижица г-ђе Клаић-Симић добро је дошла да нас потсети на ову нашу велику културну трудбеницу и да нас опомене да јој вратимо дуг. Непоштовање вредности човека, заслуга и великих радника могло би се сматрати као недостатак културе. Ми то не смемо и нећемо допустити.

Радомир Д. Гаћић

ЦОН ДЈУИ: ШКОЛА И ДРУШТВО (други део), превео с енглеског Милорад ванлић, св. 7 Савремене педагошке библиотеке, стр. 32, цена 5 динара. Издавачка књижара „Рајковић“, Београд, Теразије 16. — Ова књига садржи три педагошка есеја чувеног педагога Цона Дјуиа. У првом се износе критичке мисли о школи уопште, о њеној социјалној улози и о изменама које у њој треба учинити, па да је учинимо корисном по садање друштво. У данашњем васпитању нема јединства. Предмети су без везе са њим. Све то изазива растурање снага. Да би се то избегло, треба ујединити разне делове васпитних система. А то се не може постићи док се школски систем посматра сам за себе. Зато га морамо довести у везу са целокупним друштвеним животом. Отуда нова школа и тежи да створи органску везу између школе и будућих послова у животу. Док је стара школа била усамљена, „у раскиду са животом“, нова школа пружа деци могућности да се користе стеченим искуством ван ње, с једне, а, с друге стране, да оно што науче у њој, примене у свакодневном животу. Довођењем школе у склад са животом, позезаће се све науке у школи у једну целину. — У другом есеју писац говори о школи с обзиром на психички развитак детета, расправља појам занимања и утврђује у чему

се оно разликује од обичног ручног рада. Код ручног рада води се рачуна о самом развиту рада, а код занимања се тежи, да се у рад унесе што више свесног душевног рада". Не тежи се савршенству у механици посла колико духовном и моралном развићу детета. — Напоследку, у трећем есеју Дјуи излаже своје мисли о школи као установи, о њеном односу према друштву и према деци. Износи резултате трогодишњег рада огледне школе при универзитету у Чикагу, по питањима: 1. Шта треба учинити и како треба радити, па да се школа више веже за живот на дому и детету блиску околину? 2. Шта треба радити, па да се школа приближи животу у погледу наставе? 3. Како се може изводити настава читања, писања и природног бројања у вези са свакодневним искуством? и 4. Како се треба старати о појединцу?

У овој књижици има пуно упуштава о томе како се данашњи школски систем, пун противуречности, може заменити новим системом, који ће у духу нове школе оличавати целину васпитања. Превод је тачан и корестан.

Љубивоје Бајић

ВИЛИАМ ШТЕРН: ПСИХОЛОГИЈА РАНОГ ДЕТИЊСТВА. Превели с немачког др. Марија и Радмило Вучић, професори Женске учитељске школе у Београду. Издање Геца Кон а. д., стр. 623. — Ево опет једног монументалног дела преведеног на наш језик. Не треба ни коментарисати еминентну важност проучавања психичког развитака детета до његове предаје учитељу у осн. школи. Ваљда нема учитеља-васпитача који не би био захвалан овој студији, која га упознаје са бићем чија ће срећа много зависити и од учитеља као уметника у одгајивању његове судбине и будућности, па је, уједно, и одговорност учитељева у том вајању људског бића, на путу ка савршенству огромна.

Благодарећи утицају биологије Штерн је доказао да је дете организам који се мора анализирати, јер као такво оно има услова за живот, за свој душевни и физички живот, из чега даље проистиче проблем развоја тога живота. Сад, дакле, није више само педагошки идеал упознавање детета и његовог права на детињство. Штерн је, дакле, овим својим делом документовао да тај идеал није више неплодан за научно испитивање, па је психологија детета сам увелико ушла у домену емпиријских наука. Потпуно у миљеу данашњег времена а на супрот бескомпромисног натурализма последњих деценија XIX века, он је у психологији детета успео као спекулативни мислилац и метафизичар да формулише елементарна становишта савремене психологије.

Није ово прва психологија раног детињства која се налази пред нама. Још пре неколико деценија основао ју је Вилем Прајер, као науку. Само, ова област испитивања одмакла је прилично па нам је данас Вилиам Штерн пружио систематски општи преглед. Да ово дело изда, руковођен је био научним мотивима. Он је психологију детета везао с општом психологијом, што је безусловно потребно било ради познавања детета, наиме, имамо преглед развоја душевних функција. Тако је Штерн избегао дилетантизам, јер је дао научна гледишта, теорије и термине. Затим нам писац приказује генезу психологије детета до светског рата почевши од великих васпитача ранијих времена Коменскога, Русоа, Песталоција и др. за које се зна да нису били ни стручни педагози, нити психолози, али безсумње први оснивачи научне психологије раног детињства, јер су први тражили „да се васпитна начела морају извести из природе детета“, што су они чинили на основу стеченог искуства. Сва испитивања до данас слажу се у томе. Као што је напоменуто, Вилем Прајер иако физиолог, први је забележио разне фазе чисто психичког карактера у развоју: говора, опажања, простора, памћења, вољне радње итд.

После ће нам Штерн говорити о методама психологије детета. Наиме, у чему је извођење метода посматрања, експерименталних и индиректних метода.

па онда шта значи душевни развој и који га услови одређују. Објашњење тога питања писац сматра неизбежним и неодложним с обзиром на његову принципијелну важност, да би читаоци добили јасну слику о разумевању и објашњењу дечјег душевног развоја. Ту се ради о основном ставу конвергенције, напретку и променама у развоју. Врло је важно доба пре говора, дакле стање у коме се човек налази у почетку индивидуалног живота, јер је то доба полазна тачка „сваког генетичког посматрања човека“, пошто се само тако може разумети сав доцнији развој како са психичког тако и филозофског гледишта посматрања. Покрети код новорођенчета су физиолошког карактера: једни потичу услед спољне дражи, а други постају из унутрашње побуде, али на све њих дете реагује. У свима тим покретима ће се манифестовати функција чулних органа. Одмах се затим ставља питање: Да ли новорођенче има свести? У случају позитивног одговора: какав је њен садржај? У развоју вештина у каузалној су вези „учење“ одојчета и подражавање са почецима игре. Стицање искуства почиње са опажањем и пажњом што претпоставља функцију памћења и претстављања.

У развоју говора Штерн констатује да детету говор отвара виши духовни свет, другу разноврсност његовим односима са ближњима. Исто тако у разматрању о гледању слика посматра се понашање детета према претстављању помоћу слика. — У широкој области појава и акција памћења ваља бити начисто са чињеницом да је памћење душевна способност за доживљавање накнадних утицаја из раније доживљених утисака. Ту је, даље, учење и вежбање, што код школског детета значи систематско и свестрано примање саопштеног градива, али са доцнијом практичном применом. Па онда главни облици сећања и особине маште раног детињства за коју Штерн каже: „Претстава маште је увек конкретна; она садржи поједину одређену слику, сродна је у томе опажању и сећању“. Игра је главна домена у којој се испољава дечја машта.

Цео овај рад Вилиама Штерна о психологији детета проткан је пишчевом личношћу, јер је по његовим упуствима пишчева супруга водила дневнике у које је убележавала све важније психичке промене и доживљаје њихове деце. Из тога, на први поглед, ситног рада поникло је Штерново дело о коме је овде реч. Сад се још само пита: за кога је оно написано? — Истина, првенствено за образоване родитеље који желе да добију „психолошки оријентисано упуство за посматрање своје деце“ вели писац. Али и педагогика „малих“, тј. оних у склоништима односно забавиштима, исто тако тежи да реформише своје домене на научном анализирању дечје душе. — Наставник основне школе ће да зида даље на чврстом темељу, јер му је психологијом прокрчен пут, док ће средњешколском наставнику омогућити боље разумевање целог доцнијег развоја, јер ће имати тачну претпоставку како је могао и морао радити његов колега у основној школи. Исто тако се имају обилно користити овом књигом и дечји лекар и педагог ненормалних.

И, најзад, да рекнемо једну реч и о самом преводилачком раду наших вредних васпитача оне омладине која се исто тако за тај позив спрема. Преводиоци овог капиталног дела познати су и као стручни педагози и као школски писци. Оно што они сами кажу о овоме свом подухвату — ми ћемо само потврдити. Заиста су срећно мимоишли опасност којој су при таквом раду били изложени: читалац збиља не наилази на германизме. Премда би и они били у неку руку можда и оправдани, пошто превођење специфично дечјих израза и начина говорног изражавања одиста је тешка и претешка ствар. Па онда, што не бисмо признали: психологија детета код нас је још у ембриону тако рећи, а то значи да није ни толико развијена да би се могли наћи општи дечји термини за поједине фазе развоја итд.

МОДЕРНО „ЦРТАЊЕ“ ЗА ОСНОВНЕ И ВИШЕ НАРОДНЕ ШКОЛЕ. (Од Алојза Новака. Наклада Учитељске штампарије у Љубљани. Цена 100 динара. На више од 100 картона, више од 1000 прегледа за цртање, штампаних у седам боја у народним мотивима).

Цртање није само наставни предмет, помоћу кога васпитавамо уметничка осећања, него је потребно и помаже нам код свију осталих наставних предмета. Свакодневни рад међу омладином потврђује нам да је цртање веома очигледан помоћник који помоћу слике објашњава деци непознате појмове и претставе онда када их самим речима не можемо објаснити. Поред приповетке, цртање највише привлачи дете већ у прешколско доба те га касније прати кроз све школе па и у практичном животу.

Из праксе познато је да се многи учитељи и учитељице веома тешко сналазе у школском раду код цртања. Овима ће служити веома практично педагошко помагало „Цртање“, које је приредио за основне и више народне школе Алојзиј Новак, директор Грађанске школе у Љубљани.

Директор Новак познат је као стручњак у цртању и један од првих поборника за увођење ручног рада у наше основне и грађанске школе. У многим феријалним течајевима које је организовао „Подмладак Црвеног Крста“, васпитао је много сарадника. Многе изложбе потврђују нам, са колико успеха је спроведен рад методом „Цртања“ од А. Новака.

У своме „Цртању“ приказује аутор систематски васпитање деце за добре цртаче. Новаково „Цртање“ је већ по свом спољњем изгледу лепа књига, у којој сваки учитељ нађе неисцрпну залиху за наставу, јер је приређена на такав начин, да може послужити не само за цртање већ и код осталих наставних предмета. Читав рад састављен је на основи прописаног наставног плана и програма за основну и вишу народну школу.

У посебној књизи приложеној „Цртању“ на 52 странице даје аутор упутства, како се има поступати код систематске наставе. Да напоменемо само неколико глава:

„Систематско цртање, саморадња деце, стилизација, народни орнаменти и њихова употреба, боја и њезина употреба, визирање, перспективно цртање, илустровање, радови у иловачи, радови у бојадисаној хартији итд.

Практични школски радник господин Новак, упознаје нас са свим начинима и поступцима које тражи данашња школа рада.

Све што нађемо у напоменутом приложеном тексту приказују нам дивне слике. Њих има више од стотине (картона) већег формата (са преко 1000 примера). Прегледи слика за свако одељење завијени у нарочитој мапи. Штампане су чак и у седам боја на тврдој хартији — картону.

Багата ризница су табаци са народном орнаментиком. Ова неће послужити само код цртања већ и код женског ручног рада. Ту су сакупљени мотиви свију делова наше простране земље од Триглава до Вардара.

У мапи је нарочито одељење за геометријско цртање. Обично мртви геометријски часови биће оживљени са предлошцима на 24 табака. Сви ови узорци узети су из мотива народног веза.

Директор Новак дао је у својој књизи „Цртање“ плод дугогодишњег успешног званичног и стручног рада, јер можемо оправдано тврдити да је одличан учитељ и педагог-уметник у својој струци.

Новаково „Цртање“ издала је и штампала Учитељска штампарија у Љубљани. С тим својим радом доказала је да је њено предузеће потпуно. Тако потпуно леп и довршен графички рад не налазимо свуда. За тај рад завиде нам чак и

већи народи. Радо истичемо да је Новаково „Цртање“ постигло похвалу штампара и цртачких стручњака у Аустрији, Француској и другде. Диви му се и многим нашим друговима и другарицама познати славни бечки цртачки стручњак и педагог Ротхе. Веома похвално су се изразили о тој књизи и на париској Сорбони.

Пре је Новаково „Цртање“ коштало 500 динара. Сада је Учитељска штампарија снизила цену испод режијске вредности, те један извод (књига) стаје само 100 динара. Тиме је омогућила да Новаково „Цртање“ може набавити сваки учитељ, свака учитељица и свака школа.

Онај, који књигу прегледа и по њој ради, признаће да је у њој нашао веома много побуда за даљи систематски школски рад у смислу савремених начела комплексне наставе. Сlike му неће бити једино потребне за прецртавање, већ као узорак, како се ради и поступа да у васпитању младих цртача буде успех сигуран.

Пожурите са наруџбом. Нека не буде школе у земљи која не би имала тај рад у својој књижници. Врло снижена цена омогућује и појединцима да ову књигу поруче.

Рад је намењен свим југословенским школама, учитељима и учитељицама. Због тога је ова књига штампана на словенском и српскохрватском тексту у латиници и ћирилици, а то нарочито треба означити да ли се жели текст латиницом или ћирилицом.

— П. —

АНТЕ ТАДИЋ: КАКО ЋЕШ ПОСТИЋИ УСПЕХ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ. (Издање ћирилицом). — Недавно је изишла из штампе интересантна књижица под горњим насловом:

Она садржи велики број упутстава родитељима како се имају управљати да би њихова деца у средњој школи постигла што бољи успех. Исто тако упућују се и ученици како ће најлакше савладати задато градиво за учење кроз гимназију.

Писац нас упућује и на пријемни испит, који се сматра да је страшило за децу. Осим тога наводи писац велики број примера и питања, која се постављају деци на пријемним испитима.

Књижица долази у време, када су настала два различита менталитета, а то је наставник који тражи од ученика рад и знање с једне стране, а с друге стране родитељи који траже само добре оцене.

Када родитељи прочитају ову књижицу увериће се којим путем треба да иду и они сами и њихова деца.

Писац се осврће још и на многе стране хигијенског живота, којим треба сваки ученик да живи, да би што бољи успех постигао.. — Цена је 5 динара. Издање је књижаре „Рајковић“ — Београд — Теразије.

Ћ. р.

БУГАРСКИ ПЕДАГОШКИ ЧАСОПИСИ ЗА ПРОШЛУ ГОДИНУ

1. Блгарско училиште, друштвено-педагошки часопис, год. IX, 8 свезака, 500 страна, издавач „Казанлишка долина“ Софија. Уредници В. А. Манов, Хр. Спасовски, Д. Чолаков.

2. Блгарски учитељ, месечни педагошки часопис, уредници П. Боев, Ник. Тодоров и К. П. Домусчиев, Год. I, 8 свезака, 426 страна. Издавачко предузеће „Факел“, Софија.

3. Дом и училиште, часопис за популаризовање васпитне науке и праксе и за сарадњу између родитеља и учитеља. Уредник Димитар П. Николов, год. VII, 8 свезака, 265 страна. Софија.

4. Медико-педагошко списаније, за здравствено-социјално и васпитано старање о деци и младежи. Уредници Д-р В. Шуманов и Ангел Петров. Год. II, 8 св., 446 страна. Софија.
5. Образование, месечни часопис. Уредници д-р М. Герасков, д-р Хр. Негенцов и Д. Негенцов, год. V, 8 свезака, 400 стр.
6. Педагогическа практика, месечни часопис за прогресивно образовање и васпитање. Уредник Дим. Правдољубов, год. XVI, 8 свезака, 484 стр. Софија.
7. Просвјета, уредник П. Мутафџијев, орган просветног савеза у Бугарској год. II, 10 свезака, 1376 стр. Софија.
8. Свободно възпитание, часопис за педагошку културу. Уредник Димитар Т. Кацаров, год. XV, пет дуплих свезака, 400 стр. Софија.
9. Учитељска практика, часопис за свакодневни рад учитеља основних школа, год. VII, 8 свезака, 384 страна. Софија.
10. Учитељ, часопис за школску политику, образовање и друштвену културу, Уредник Дамјан Димов, год. I, 8 свезака, 264 стр. Софија.
10. Училишчен бјуджет и администрација, месечни часопис за учитеље, школске управе и просветне установе. Софија год. XII, 8 свезака, 352 стране.
12. Училиштен преглед, издаје Министарство народне просвете. Уредник Ст. П. Василев, Софија, год. XXXVI, 10 св., 1230 стр.

М. Р. М.



Власник и одговорни уредник

ИВАН ДИМНИК

претседник Југословенског учитељског удружења

Краља Милутина бб.

Београд

Телефон 22-585

ПРАКСА НОВЕ ШКОЛЕ

УПУТСТВА ЗА ПРЕОБРАЖАЈ ДАНАШЊЕ ШКОЛЕ У НОВУ
И 20 ПРАКТИЧНО РАЗРАЂЕНИХ ПРЕДАВАЊА ОД

Милорада Ж. Павловића
проф. Учит. школе

и
Данице Јакшић
наставнице Вежбаонице

Излази из штампе августа т. г. У претплати стаје 20 — динара. Претплата се прима до 1 августа; ван претплате, после тога рока, стајаће 30.— дин. У октобру ће изаћи друга свеска као наставак прве и она ће садржавати као и прва минимум теорије а максимум праксе. Свака свеска износиће 6-10 штамп. табака.

Прва свеска својим упутствима за прелаз на нов начин рада и теоријским објашњењем практичних предавања пружа могућност свакоме да уђе у суштину рада у духу Нове школе.

Скупљачи на сваких 10 претплатника добијају по 1 примерак бесплатно на име труда и трошкова око пошиљке новца.

Претплату слати на адресу: М. Ж. Павловић, проф. Учит. школе— Сомбор



Претплатницима и дужницима »Учитеља«

Умољавају се лични дужници да нам претплату што хитније измире. Од идуће године лист ће се слати само оним претплатницима који су исплатили дужну и текућу претплату.

Молимо г. г. управитеље школа, који то до сада нису учинили, да у школске буџете унесу претплату за „Учитељ“ и известе о томе администрацију.

Нове претплатнике молимо да нам се јаве најдаље до 1 септембра.

Администрација „Учитеља“
Краљ Милутинова 66 Београд.

JUGOSLOVENSKO UČITELJSKO UDRUŽENJE

Centrala Beograd, Kralja Milutina 66.

Poručujte izdanja Jugoslovenskog učiteljskog udruženja

»Pedagoška biblioteka J. U. U.«:

- | | |
|---|------|
| 1. „Projekat nastavnog plana i programa za narodne škole“
od Ernesta Vranca (rasprodato) | 2.50 |
| 2. „Učiteljsko obrazovanje u stranim zemljama“ | 2.50 |
| 3. „Reforma praktičnog učiteljskog ispita“ | 4.— |
| 4. „Reforma učiteljskog obrazovanja u Jugoslaviji“ od Dušana Price
i Gustava Šiliha | 10.— |
| 5. „Učiteljeva bibliografija“ — pregled pedagoških pisaca i članaka
za 50 godina od Mil. R. Majstorovića | 6.— |
| 6. „Projekat nastav. plana i programa, E. Vranc i J. Dolgan | 12.— |
| 7. „Pedagoška Čehoslovačka | |

Za učitelje:

- | | |
|--|------|
| 8. „Dokumenta o učiteljskom nacionalnom radu u prošlosti“, sa
31 slikom | 10.— |
| 9. „Učiteljski kalendar“ za 1935 g. sa šematizom svih škola u Jugo-
slaviji i svim potrebnim uputstvima za učitelje | 5.— |
| 10. „Učiteljski kalendar“ za 1936 g. sa „Nastavnim planom i progra-
mom za osnovne škole, koji je sada na snazi | 10.— |
| 11. Kompleti „Učitelja“ za 1922-23, 1925-26, 1926-27, 1928-29, 1932-33.
1934-35, po | 25.— |
| i „polukompleti“ za god. 1922-23, 1925-26, 1928-29, 1929-30,
1930-31, 1932-33, 1933-34, 1934-35. po | 8.— |
| 12. Godišnji izveštaj o radu JUU za 1933-34, 1934-35, 1935-36,
1936-37 g. po | 5.— |

Za roditelje:

- | | |
|--|------|
| 13. Komplet „Roditeljskog lista“, za 1936 g. naročito važno za
roditelje po | 10.— |
| kao i „polukompleti“ za 1936 i 1937 god. po | 5.— |

Za decu

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

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

Redovna izdanja J. U. U.

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

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

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