



ПОШТАРИНА ПЛАЋЕНА У ГОТОВУ

УЧИТЕЉ

**ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС
ЈУГОСЛОВЕНСКОГ УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА**

Главни уредник: МИЛИЋ Р. МАЈСТОРОВИЋ

Садржај

I. — Проблеми и решења

Јунгови психолошки типови од д-ра Радмила Вучића (1) Problem bajke и vaspitnoj nastavi od Dušana Milivojevića (9) Биогенетички принцип у педагогици од Радована В. Теодосића (13) Доживљавање као полазна тачка општег индивидуалног развитака од Свет. Д. Миловановића (20) Школски врт од Владимира Јованчевића. (22)

II. — Ствараоци вредности

Милица Јанковић у дечјој књижевности од Свет. Р. Милосављевића (38) Основна идеја филозофије Лава Шестова од Н. Барђајева (42)

III. — Из праксе за праксу

„Нема ајкула!“ од Н. Чуковског (47) Прилеп од Властимира Бугариновића (53) Глаголи од Власт. Бугариновића (56) Број 30 од Јеле Димитријевић (59) Увођење у читање земљописних карата од Цветка Поповића (61)

IV. — Учитељева библиографија (65)

V. — Учитељева хроника (73)

Ministarstvo prosvete sa On. br. 69679 od 15-X-1937 g. preporučilo je „Učitelj“ za knjižnice narodnih i učiteljskih škola, učitelje, zabavilje i učenike učiteljskih škola.

Ова свеска „Учитеља“ шаље се свима претплатницима, који су измирили претплату за прошлу годину. Унутра је приложен чек за обнову претплате. Ко не жели часопис да прима нека у истом завоју врати. Од бр. 2 часопис се обуставља свима који претплату не пошаљу до 10 октобра. Доставити сваку промену адресе.

БР. 1
СЕПТЕМБАР 1939

ГОД. 20 (54)
БЕОГРАД

БЕОГРАД
КАРАЂОРЂЕВА 61
ТЕЛЕФОН 20-238



ЧЕК РАЧУН
ПОШТ. ШТЕД. 54256
ПОШТ. ФАХ 471

Јерemiје Ј. Целебџића

Наставници ће отклонити велике напоре и методичке грешке код почетника у писању мастилом и себе спасти од велике нервозе.

Родитељи ће смањити непотребне издатке и уживати у задовољству како им деца лепо и прецизно пишу употребом држаље „Царевић“.

Ученици ће без напора лако напредовати у усавршавању лепога и индивидуалнога рукописа употребом држаље „Царевић“

Цена јој је на детаљ 1.50

Наставницима препоручујемо да огледају у својој пракси нове уџбенике Милића Р. Мајсторовића, учитеља и уредника „Учитеља“.

Познавање природе за III разр. — — — — — 8 дин.

Познавање природе за IV разр. — — — — — 10 .

Одобрене и препоручене у 1938 год. Градиво им је распоређена на принципу годишњих времена у виду већих и мањих комплекса, са многим упутима за посматрање, експериментисање, моделовање и цртање. Код живих бића заступљен биолошки метод, код анорганске природе најпростији огледи. Као увод и припрема за рад у III раз. служи добро помоћна књига:

Стварна настава и земљопис за II разр. — — — — — 7.—

За верску наставу деци православне вере препоручујемо:

Хришћанску науку за I и II разр. Одобрену од св. Синода — 5.—

Хришћанску науку за III разр. „ „ „ „ — 5.—

Хришћанску науку за IV разр. „ „ „ „ — 5.—

Уџбеници су одобрени од св. Синода и Министра просвете у 1938 год. Излагање се оснива на изворном материјалу. Илустроване су оригиналним сликама Живорада Настасијевића, академског сликара.

Наруџбине и угледне примерке испоручује

Београд, Карађорђева 61
пошт. фак 471.

Издавачка књижарница
Јерemiје Ј. Целебџића

УЧИТЕЉ-УЧИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

СЕПТЕМБАР 1939

БЕОГРАД XI

20 (54) ГОД. БР. 1

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

I. — Проблеми и решења

Јунгови психолошки типови¹⁾

Реакција против природнонаучне психологије није последњих деценија остала само код негативне критике. Она је донела значајне покушаје и прилоге за познавање душевног живота. Може се бити принципијелно против ње, ипак се мора признати да је донела доста позитивних резултата. Карактеристично је да је на њеном тлу поникао и значајан покушај за стварањем — готово би се могло рећи — једног психолошког погледа на свет. Јер психоанализа, којој се, без обзира на став према њој, мора признати успех да изазове живљу полемику у последњих четрдесет година него ма која друга психолошка струја, може се сматрати као такав покушај. Она узима изврстан број психичких чињеница, једну област душевног живота човека, и објашњава целокупан његов душевни свет полазећи од ње, метода њеног испитивања и начина њеног тумачења. Још је више карактеристично што ту област чине патолошке појаве душевног живота.

На тлу психоанализе поникла је и Јунгова типологија. И то је покушај да се продре до основа човекове личности. Као такав он није нов, јер типологија има у психологији одавно, али је интересантан као издана психоанализе. Појава превода Јунгове књиге у којој је претстављен сасвим је природна после књига Фројда и Адлера, те се и с те стране претставља добит за наш преводилачки рад. Ми ћемо се овде задржати само на основном учењу Јунговом, да бисмо га затим разматрали критички.

На два начина искоришћује човек своју душевну енергију: тиме што је упућује у правцу света објеката и тако ствара свој поглед на свет; или пак у правцу своје унутрашњости, свога сопственог света, те се тако поставља према спољашњем свету у став негације, одбијања. То даје два основна типа; први назива Јунг екстравертовани, други интравертовани. Они претстављају два начина сналажења у свету.

Та супротност типова има своје биолошко објашњење. Прилагођавање организма на спољашњи свет бива по Јунгу на два начина: код индивидуе се повећава продуктивност а слаби одбран-

¹⁾ Види К. Г. Јунг: Психолошки типови. Превео Д-р Милош Ђурић „Каријатиде“ књ. XII. Издање Геца Кон А. Д. Београд 1938, 8°, стр. 545.



бена способност, или се смањује продуктивност а повећава одбранбена способност. Та појава је аналога појави типичности у душевном свету човека.

Карактеристика екстравертованог става је оријентација према свету објеката, центрифугалан смисао душевних функција. „Ако се оријентисање на објекту и на објективном протеже тако да најчешће и најглавније одлуке и радње нису условљене субјективним схватањима, него објективним околностима, онда се говори о екстравертованом ставу. Ако је овај хабитуалан, говори се о екстравертованом типу. Ако неко тако мисли, осећа и дела, једном речју: живи тако како то непосредно одговара објективним околностима и њиховим захтевима, онда је он екстравертован“ (363).

Насупрот екстравертованоме „интровертовани понаша се према објекту апстрахујући; он, у основи узев, свагда гледа на то да објекту ускрати либидо, као да би морао да предупредује према објективу“ (359). „Интровертована свест види, додуше, спољашње услове, али одабира субјективну детерминанту као пресудну. Стога се овај тип управља према ономе чиниоцу опажања и сазнања који претставља субјективну диспозицију за примање чулнога надражаја“ (405).

Постоје по Јунгу четири основне душевне функције којима човек сређује своју слику света. То су: мишљење, осећање (чувствовање), осећајност и интуиција. Свака од њих мења свој карактер према томе да ли служи интравертованом или екстравертованом типу. Тако се добијају осам типова људи: 1) интравертовани мислени тип; „оријентише се у првом реду на субјективном чиниоцу“ у мишљењу. Његово „мишљење се може занимати конкретним или апстрактним количинама, али се увек на пресудном месту оријентише на субјективно датоме“ (411). 2) Екстравертовани мислени тип као мерило суђења узима објекат, правац његовог мишљења води ка спољашњости. Његово мишљење долази до израза „само на тај начин што објективно оријентацији припада извесна превага“ (374). 3) Интравертовани емоционални тип детерминисан је у својим осећањима субјективним чиниоцем. Има га више код жена; то су личности „већином тихе, тешко приступачне, више пута сакривене иза детињске или баналне личине, а више пута и меланхолична темперамента“ (421). 4) Екстравертовани емоционални тип, код кога се осећање „колико год је могуће ослободило субјективног чиниоца и зато се сасвим подвргло утицају објекта“ (385). 5) Интравертовани осећајни тип „реалитет објекта не осећа као пресудну ствар, него реалитет субјективног чиниоца“ (427). Опажаји овога типа се оснивају „претежно на субјективном учешћу перцепције“ (425). 6) Екстравертовани осећајни тип детерминишу „они објекти који изазивају најјачи осећај“, те су и „пресудни за психологију јединке“ (393). Његов реализам је изразит јер је „његов објективни смисао за чињенице изванредно... развијен“ (398). 7) Интравертовани интуитивни тип, код кога је интуиција упућена унутрашњим објектима; то је тип „мистичног сањара и видовњака с једне стране, и фанатика и уметника с друге стране“ (433). Напослетку 8) екстравертован интуитиван тип упућује интуицију спољашњим објектима. То је иницијатор

и покретач у остваривању нових могућности: „никада се не налази онде где се могу наћи општепризнате стварне вредности, него увек онде где постоје могућности“ (399).

Јунг приказује своје типове анализом историских личности. Али та његова излагања више импонују ученошћу него што придобијају уверљивошћу. Снага типологије лежи у убедљивости, заражљивости којом утиче на читаоца. Типове мора њихов проналазач да слика, да их приказује вешто и лако, да их илуструје примерима који се одмах примају и лако не заборављају. Тај се захтев намеће отуда што овакво психолошко посматрање хоће много одједном: да схвати целу личност човека и продре како до појединости њене свакодневице тако и до њених корена. Оно идеализује, конструише замишљене типове да би лакше оцртало њихово принципијелно постојање — насупрот природнонаучној психологији која расцепка личност али у њеној реконструкцији иде сигурнијом методом „само нужног корака“. Чисти типови не постоје, као што доброта не постоји до у идеји; они се јављају код реално датих личности двоструко измешани, с једне стране одликама других типова који се такође јављају у појединим актима исте личности, с друге њеном психолошком реалношћу, која је делимично необухватљива типом, типски је неодређена, а типска је. Стога је потребна велика психолошка способност, видовитост, да се из те смеше у души човека повуку јасно црте једног типа, да се фиксирају, среде у целосну слику. То је задатак који је био пред Платоном кад је требало у материјалној стварности видети, наћи свет идеја и издвојити га из ње. Овде се из психичке стварности мора издвојити типичност. Отуда ће сваки покушај типологизирања увек остати зависан од психолошког визионарства, што значи да ће обогаћивати психолошко животно искуство али научна метода неће постати. Шпрангер — који је од Јунга бољи сликар типова — говори у предговору свога дела »Lebensformen«¹⁾ о »glücklicher Eingebung«. Осетио је, дакле, да је типологија ствар видовитости, дара, генија, а не методског и систематског научног рада. Јунг је увидео основну чињеницу своје типологије, да постоје два типа људи — што је одавно било познато и јасно истакнуто од многих мислилаца — али његово писање не показује да је то виђење јасно, одређено, очигледно, или се ово бар односи на његово излагање. Отуда и његово губљење у подтиповима, које је још мање убедљиво. Сам Јунг не може да одреди на пр. коме типу припада Платон; шта онда остаје за мислиоце мање изразите и слабије одређене него што је Платон? Или, ако споменемо неке примере које Јунг наводи: у чему је супротност типова која треба да се показује код јеретичара првог хришћанства? Јунг правилно осећа да прелаз на хришћанство значи промену става, смисла, структуре гледања на свет — наравно за онога који већ по својој природној структури није онакав какав захтева хришћанство. Али он не уме да нам ослика тај преокрет. Отуда му не пада у очи битна разлика између првобитног хришћанства које је очигледно дело интравертованог типа,

¹⁾ 2 издање, Halle/s 1921.

и црквеног које је дело супротног, екстравертованог типа човека. Сви покрети „јереси“, целокупна схоластика и стална борба цркве против мистичара — тог екстремно интравертованог типа човека — показује само то: првобитно хришћанство је у основи дело интравертованог става, док је црквено учење покушај екстравертованог човека да га схвати на свој начин. Потребно је само анализирати мисли, готове и фиксиране а не личности — јер изражавање мисли је реализовање основног типа — неких изразитих религиозних мислилаца оба типа (на пр. Толстоја с једне, Томе Аквинског с друге стране; или узети, чак, Тагору иако нехришћанина, и указати колико је он стварно ближи прахришћанству од кога било екстравертованог црквеног мислиоца хришћанског) па би се јасно и до у детаље показала разлика између два основна става према свету. О схоластици се може говорити само као о покрету, о појединим схоластичарима врло тешко, и увек имајући на уму основну чињеницу да је схоластика типичан пример за једну душевну творевину којој подлогу даје један тип а наставља је други. То је дело вештачког прелажења по природи екстравертованог типа човека на интравертовано гледиште; хришћанство је дело интравертованог става према животу и не може се изменити; међутим, историски услови га бацају у руке западном човеку који је екстравертован по својој природи. Сам Јунг признаје да „хришћанска начела љубави и вере нису била склона сазнању“ (30), и то је тачно. Отуда велика промена стања кад прелазе на Запад. Тако се једино може објаснити схоластика и њена унутрашња ушкопљеност, неплодност, безизлазност. Потребно је само је упоредити с теологијом Индије, уколико ова уопште постоји па да се то види.¹⁾ Борба два гледишта може да се прати и код црквених отаца. Ломљени између екстравертованог става који им је природан и који је развијала грчка филозофија, и нужне интраверзије коју захтева право хришћанство, дају они очајничке покушаје (Тертулијан) од којих доцније ни црква нема много користи. Они мисаоно претстављају врло шарену слику. Доцније схоластика изграђује свој душевни лик на слабо истакнутој и лабаво доживљеној супротности између номинализма и реализма.

Услед недовољне одређености у Јунговој типологији се лепо показује општи недостатак свих типологизаторских покушаја у психологији. Сви они објашњавају појаве донекле, донде док се држе области чијим проучавањем су дошли до своје поделе. Чињеница да је свака област културног стварања дело једне групе способности као главне, једне врсте душевних стремљења човека, друкчије речено једног правца реализовања душевне енергије, наводи на покушаје њеног персонификовања, на стварање „типа“. Али прелаз на коју било другу област показује недовољност такве типолошке поделе: подела на типове до које се дошло посматра-

¹⁾ Исто важи и за сличне савремене покрете као што су теозофија, антропозофија и разни облици „Christian Science“-а, који стварно као културни покушаји и у најбољем свом издању претстављају улицу без излаза. Потребно је само упоредити неког источњачког мудраца осредњег ранга са рецимо Рудолфом Штајнером па осетити сву бесмисленост западњачких покушаја душевног продуковања са становишта интраверзије.

њем стваралаца религије не може се без извештачености пренети на ствараоце науке итд. После тога постоји у свакој личности нешто што је несводљиво на тип, један атипичан део, који није увек безначајан. Јунг је дошао до своје типологије посматрајући живе људе а преноси је на историске личности. Отуда долази да није у стању да одреди тип личности или правца који треба да буде пример за истакнуте типове. Платона не може да одреди, Скот Ерјугена је интравертован, његов противник Радберт екстравертован, али би могло, по његовом мишљењу, бити и обратно (стр. 44). Сличан је случај и са номинализмом и реализмом. Међутим типологија која отказује код тако изразитих мислилаца или је недовољна или се рђаво доказује. Она мора да конструише типове и зато мора да се обраћа живој, присутној личности; тек код ње она може да посматра укрштање, сечење, борбу типова и типичности, да прати резултирање животне линије из хаоса још необличених тежња, нагона, покушаја. Окрећући се психолошким посматрању историских индивидуалности Јунг се налази пред непремостивом тешкоћом: недостатком података о унутрашњем животу тих људи, о животу из кога ниче дело, систем мисли тек као седиментација. Историја задржава слику личности реализоване у делима, конкретизоване у њима али не и њено реализовање, не и процес њеног конкретизовања. За њу су безначајне и неприступачне све оне доживљене, стварно дате сложене ситуације из којих тек проистиче одређена мисао или поступак. Како је могуће на основу историских података допрети до оне борбе, оног хаоса у тражењу права од стране свих инстинката, нагона, жеља, тенденција, мисли, претстава, жудња — из којих резултира држање Хуса пред судом, писање књига код Платона, хришћанство Августина итд.? Историји је приступачан само резултат свега тога. А психологију интересује баш то што је пре њега, што му претходи, реални ток живота; његове мене, буре и противречности не могу се довољно исцрпсти неодређеним појмом несвеснога јер „у мраку су све мачке црне“. Зато су слике које на тај начин добијамо о појединим личностима више творевине доброг сликара-психолога него верни прикази реалног душевног живота. Стога ће се типологија морати ограничити само на посматрање реализованих, у дела претворених психолошких стања и процеса личности — чиме се не додирује значење тих дела, које је предмет филозофије. Типологија индивидуалне психологије мора да се ограничи на људе приступачне посматрању док историске личности могу служити само као допуна. Можда се тиме може тумачити и далеко већа сугестивност Фројдових и Адлерових дела од Јунгових: они се углавном ослањају на случајеве медицинске праксе док се на историске личности осврћу само каткад. Исту мисао намеће и поређење Јунгове са Шпрангеровом типологијом: овај је приказао типове психологијом објективираних духа историских личности, њихових остварених духовних тежњи. Зато су и сви филозофски покушаји типологизирања успешнији од оваквих психолошких; ови последњи се одмах сплећу у оно што је временски-просторно једном дато, дакле што је не-типично.

С обзиром на горе речено могло би се приметити да су општи описи типова код Јунга знатно бољи стога што свакако има пред очима слику живих људи и разноврсност њиховог душевног живота. Могла би се и у том делу наћи извесна тврђења која не морају бити тачна, као на пр. да је интравертован човек ћутљив, безобзиран, слаб учитељ „јер му је менталитет његових ученика непознат“ — зар није интравертована интуиција дала најдубља посматрања етичког момента у човеку? Не би било претерано рећи да је то чак једини став коме је могуће разумевање другога; религија, морал, уметничко стварање и животна мудрост били би за нас непознат свет без интравертоване интуиције. Могла би се наћи још нека слична тврђења, нарочито таква која приписују једном типу особине које се исто тако могу приписати и супротном типу. Тип објашњава само оне појаве и особине човека које су специфичне, које не могу припадати супротном типу; иначе оне нису типичне.

Ипак, принципијелно узев, ови описи дају убедљивију слику сложеног унутрашњег живота човека него што је био случај са историским примерима.

Да се осврнемо још на неке мисли Јунгове о психологији и њеној методи. Јунг устаје против природнонаучне психологије и експеримента. Није му тешко да укаже на њихове недостатке; они су већ одавно познати. Али он заборавља, као и сви противници природнонаучне психологије, да сазнање недостатака једне методе још не значи да се мора одбацити; наилажење на границе научног испитивања још не намеће његово напуштање. Бар дотле док се не нађе боља метода — а видели смо код самог Јунга да она коју он предлаже не улива веће поверење од природнонаучне. „Претпоставка да има само једна психологија или само један психолошки основни принцип јесте неподношљива тиранија псеудоначне предрасуде о нормалном човеку“ (59). Не постоји, наравно, једна психологија нити ко има такво схватање; али постоји психологија као дело — да се изразимо Кантовим речима — људског научног ума, и она обухвата објективне моменте свих праваца. Психолози, правци, гледишта, испитују, траже, објашњавају и — нестају, али остаје наука психологија чији обим објективног сазнања непрекидно расте, неосетно, лагано, постепено, но ипак стално. Искуство човека-психолога је све веће и та се чињеница не може порећи.¹⁾ Не треба се заваравати површним тврђењима да су „чињенице мртве“ док не постану део личности психолога, да су збир неспособан да објасни и среди психолошки поглед на свет. Као доказ се обично узимају случајеви уметника-психолога код којих је тај лични моменат јачи од чињеничног, објективног; ови не знају много чињеница али су ипак добри психолози. То је један од многих примера како се меша психологија као наука са психологијом животног искуства и дара. После тога, без обзира на то што је таква „психологија“ ствар дара, познавање чињеница

¹⁾ Други је проблем да ли упоређо са напретком нашег објективно научног психолошког сазнања иде и наше упознавање човековог карактера, његовог моралног ја. Често се на то питање одговара негативно, али без доказа и увек са унапред одређеним мерилем за вредности.

из психологије је данас код једног уметника далеко веће него што је то био случај раније, пре развоја психологије. Као што природне науке продиру свестрано у наш свакодневни живот тако је исто и са психологијом: ми и не осећамо колико су наши свакодневни разговори, лектира, школа, законодавство, политика итд. — све више прожети психологијом, како упијају у себе све већи број чињеница утврђених објективним психолошким испитивањима. Зато не само да психологија неће да се буну што: „...мора да се помири са егзистенцијом тих двају (или више типова)...“ него ће све покушаје типологизирања да схвати као своје појединачне, делимичне и тренутно потребне кораке, мериће њихову вредност њиховим уделом у непрекидном напретку у упознавању и објашњавању психолошке стварности и преживеће их све. Њен је циљ један а методе се донекле мењају и усавршавају, гледишта се преживљују; мењање иде донекле јер природа људског сазнања показује да једне методе имају већу, друге мању вредност, и то се не може изменити никаквом њиховом критиком. Људски ум својом унутрашњом конструкцијом чини да је метода експеримента најпоузданија те сазнање њених граница неће никад донети собом и њено одбацавање. Уопште су нама са напредовањем наука све видљивије и њихове границе али то не значи одбацавање сналажења у животу *sub specie scientiarum*.

„Захтев да он (тј. испитивач и посматрач) само објективно види и не треба истицати; јер то је немогућно“ (28). Такав захтев нико и не истиче, већ напротив експеримент и није ништа друго до стварање услова под којима се може сигурно да одвоји субјективно од објективнога у посматрању; апарат је само средство и никад се не замишља онако како то претстављају противници експеримента. Сигурно је тачно да „признање и уважавање субјективне условљености сазнања уопште, а нарочито психолошких сазнања, јесте основни услов за научно и правично цењење једне психе различне од посматраног субјекта“ (28). Али то не пориче ни природонаучна психологија, нити то у њој као ни у другим наукама не повлачи за собом одбацавање експеримента. У физици се увелико говори о антропоморфизмима у физикалном испитивању као нечем што га нужно прати али се тиме не пориче постајање објективног удела сазнања нити се физичари одричу сталних покушаја да прво сведу на најмању меру а друго повисе до највишег степена, и то помоћу експеримента као најсигурније методе. Зашто се онда само у психологији говори с потсмехом о „апаратској психологији“; једино стога што би — ако останемо код истог примера — у физици одмах била очигледна бесмислица говорити о „апаратској физици“ јер нико не мисли да су апарати физичари, док то у психологији као да је потребно нарочито истицати.

Уосталом и сам Јунг каже на једном месту да би човек: „...пао у велику заблуду ако би, због постојања личних тенденција, хтео и произведене опште вредности да сведе на лична струјања“, (56). Зар није исто кад се због постојања личног момента у психолошком испитивању одбацује и објективни? Свако објективно посматрање би било немогуће кад би с обратила пажња само субјек-

тивном делу посматрања. Може се уопште рећи да Јунгов став према експерименталној методи није нужна конзеквенца његових појединачних тврђења, нити пак њу неко замишља тако како то он претставља; он поступа на начин који се покатад јавља и у научној полемици: карикира се противничко гледиште а затим се критикује та карикатура.

Како уопште тако и код појединих проблема и учења психоанализа показује свој карактер који је добила са свог главног извора: психопатолошких појава. Многа од тих учења мораће да претрпе велику измену и ограничење. Тако нпр. појава компензације игра несумњиво важну улогу у животу човека, али углавном у животу ненормалног човека. Компензациони став намеће се нужно онде где неки недостатак, нека аномалија ремети нормалан однос између човека и света. Али то још не даје довољно разлога за приписивање исто толике важности компензацији у нормалном случају. Има извесних патолошких црта и појава у сваком здравом човеку; оне кад се потенцирају до тог степена да завладају душевним животом доводе до душевног оболења. То нам ипак не даје право да објашњавамо душевни живот нормалног човека позивајући се на примере ове друге врсте. Ако нпр. повремене појаве несигурности у себе — које се јављају и код сасвим нормалног човека — изазивају такође повремене позе неустрашивости, ипак се личност која је у питању не може објаснити том појавом, јер код ње постоји углавном нормалан став према животу. Животни став наш претставља једну равнотежу нагона, мисли, осећања, тенденција, побуда; личност је нешто релативно стално, јер се равнотежа коју претставља може пореметити каткад, и на кратко време; ипак је код нормалног човека углавном стабилна, док су појаве поремећања тренутне и пролазне. Стога су исто тако тренутне и пролазне, дакле малог значаја, и појаве одговарајућих компензаторних тенденција. Уопште је тешко примити типологију у којој објашњење једне појаве захтева другу, њој супротну, одређивање једног појма тражи одређеност њему контрадикторног. То је приступачно логистичком, или боље рећи „дијалектичком“ — које није ништа друго до модеран начин „да се слабија ствар прави јачом“ — начину решавања проблема, док остаје страно егзактном научном.

Појава Јунгове типологије још један је доказ да психоанализа није само метода лечења, него и покушај да се баци светлост на све проблеме људске душе; она можда није поглед на свет, али је свакако „поглед на душевни живот човека“. С једне стране чак је то покушај да се продубе проблеми психоанализе, да се нађу филогенетски корени оних појава које психоанализа утврђује као такве. Посматран споља Јунгов покушај једва се може убрајати у психоанализу. Ипак је то примена психоаналитичке методе ма да у сасвим другом смислу и правцу неко код Фројда и Адлера, дакле доказ вредности психоанализе. Зато се код Јунга јаче осећа логистичка тенденција него код прве двојице: логичка структура једне теорије није вештачка само на једном земљишту, на оном на коме је поникла; пренесена на друго она се показује и ту мора да се одржава и против чињеница. Психоанализа је дала најмање критичке резултате у области нормалног душевног живота одраслог

и детета, још мање овде у типологији; стога Јунгова књига спада међу оне које заслужују пажњу и признање, али се само читају а не студирају, упознају али мало преносе у даља научна истраживања или у животно искуство.¹⁾ Критички поглед на ово његово дело не иде за умањењем његове вредности, нити би такав покушај имао изгледа на успех. Објективна вредност дела надживљава критике тиме што прелази у живо научно испитивање. Чињенице и идеје које су у њему утврђене и доказане прелазе у опште тековине научног ума човековог и живе даље, каткад и анонимно. Зато и за поједина научна дела може да се сматра да слику њихове праве вредности може дати тек историја — има и таквих која тек после више деценија нађу настављаче.

Превод је врло добар и претставља један корак напред у прецишћавању наше психолошке терминологије. Преводаца добро познаје наш језик и уводи неке наше изразе неупотребљаване у науци а способне да замене одговарајуће стране. Он даје и неке кованице које звуче лепо, али ће за њихово примање бити потребна реч времена. Није згодно што нису преведени немачки наводи, нарочито латински.

Д-р Радмило Вучић

Problem bajke u vaspitnoj nastavi

Дječји душевни живот у свима својим изражајима и са свима својим битним обилежјима је сличан животу примитивца иако није баš савим једнак. Примитивци shваћају свијет око себе непосредним чулним опажањем. I то без икакве узрочне везе. Све објективирано. За примитивну душу је цијела стварност жива. Dakле, сва бића у простору су жива, сва имају душу и сва су независна једно од другог.

Prema tome, све те особине примитивног душевног живота јакo потсећају на одлике bajke. A bajka, како веље, одговара дječјем shvatanju потпуно.

No, i pored toga, познато је, да рационалистички педагози одбацују bajku у васпитању. Они сматрају да она одводи дијете из стварногa свијета и уводи га у један други свијет, nestvarни свијет, свијет фантастичних чуда и немogućности у коме се губи сваки смисао и љубав за истином. Umjesto realне свијести разбуктава се мрачна и погубна фантазија, која од дjetета прави санјало неспособно за реалан живот. Prilagoђивање стварности, кажу, је један од битних циљева доброгa васпитања.

Pri tome се ипак поставља питање: да ли се реалистички васпитано дијете може ријешити своје vlastите фантазије помоћу које оно само на свој начин оживљује realitiчке односе око себе?

Komunistички педагози isključivali су, како се зна, такође и прво vrijeme bajku из васпитне nastave. A сада је поново опет сами

¹⁾ Она показују да Јунг није тако вешт и убедљив писац као Фројд и да за своју популарност има да захвали популарности овогa свогa учитеља иако је као мислилац самосталан и значајан.

uskrsavaju. Preovladalo je mišljenje, da je dijete mora samo pomoću vlastite aktivnosti likvidirati. To novo shvatanje ruskih pedagoških radnika nailazi na punu primjenu u savremenoj književnosti za djecu u SSSR. Dok se kod nas pretstavnici moderne socijalne literature upinju iz sve snage da dokažu strahovitu štetnost bajke i zalažu se za potpuno njeno izbacivanje, u zemlji proletkulta bujno cvati narodna puškinovska tradicija. Slavi se, na primer, stogodišnjica popularnog Petra Jeršova i štampa se neko šezdeseto izdanje, u milionima primjeraka, njegovog *Konjica vilenjaka*. I ujedno se tvrdi, da je to još uvijek i dandanas najomiljenija lektira, ne samo ruske djece, nego i najširih slojeva ruskog naroda. Istovremeno, dok u SSSR ruski književnici izgrađuju svoja djela na osnovima ruske klasične literature, a pedagoški radnici unose tu vrstu književnosti u duhu narodne tradicije u vaspitnu školu, ne vide u bajci tu veliku štetnost ni nacionalsocijalistički Nijemci, a ni demokratski Česi. Pisac ovoga članka imao je prilike da bude učesnik ekskurzije slušalaca Nadzorničkog odsjeka Više pedagoške škole u Beogradu, koju je proveo po školama b. Čehoslovačke republike i Njemačkog Rajha g. prof. dr. Voja Mladenović, i da vidi kako se na ovaj problem gleda u b. ČSR i Njemačkoj. I po češkim i po njemačkim školama nižeg stepena ukrašavaju zidove učionica slike iz bajki u umjetničkoj izradi.

Dakle, kako vidimo, bajka uživa puno pravo zavičajnosti još uvijek u školama zemalja sva tri današnja ideološka tabora u Evropi: u komunističkom SSSR, u nacionalsocijalističkom Rajhu i demokratskoj Češkoj. Svakako ne može se ni pomisliti, da su ciljevi vaspitanja ovih ideoloških frontova jednaki. Svaka sredina, obzirom na svoju ideologiju, ima i svoje vaspitne ciljeve koji nalaze pun izraz u narodnoj školi. Bez obzira na razne vaspitne ciljeve u skladu sa pojedinim ideologijama, ovdje je važno da se konstatuje: da bajka nije izbačena iz vaspitne nastave.

Tvrdi se, da nastava treba da pođe od djeteta. To je potpuno tačno. Ali pri tome ne trba da se zaboravi, da treba da pođe od duhovnog života djeteta!

Prema Karlu i Šarloti Biler, najmarkantnija faza u duševnom razvitku djeteta je faza takozvanog »književnog interesovanja«. To je treća faza koja obuhvaća vrijeme od 4—8 godine starosti djeteta. Dakle, zahvaća vrijeme prvog razreda osnovne škole. Svakako ta faza traje individualno i duže.

Roditeljima, vaspitačima i učiteljima poznato je sa koliko interesa, žara i ljubavi dijete sluša pričanje bajki. U tome slušanju je ono neumorno. Traži da mu se jedna te ista stvar priča i prepričava mnogo puta. Nikada da se zasiti i zamori. Uvijek sluša i pamti vrlo budno, te kontroliše svaku pojedinu riječ prvobitno ispričanog teksta. Ne dozvoljava baš nimalo otstupanje od prvobitnog teksta. Dijete proživljuje ko zna po koji put jedne te iste momente. Interes mu se nikada ne iscrpljuje. Uvijek je svjež i budan. Predaje se potpuno privlačnoj snazi priče. Ne razmišlja, ne pita, ne istražuje istinitost. Nema snage, volje da se svjesno suprotstavi neistini.

Pa što je to u bajci što toliko privlači dijete?

Bajka je, tvrdi se, svojim zbivanjima potpuno srodna dječjim pojmovima o svakidanjem stvarnom životu bez obzira na to što dijete ulazi u posve novi svijet raznih nerealnih i čudesnih pojava. Ličnosti iz bajke žive, rade, misle i govore i intresuju se dječjim načinom. Odnose se zapravo kao i sama djeca. Dakle, sasvim djetinjski

U bajci se uporedo izmjenjuju poznati i nepoznati događaji, ličnosti i odnosi. Dijete je samo po sebi vrlo oskudno u vlastitom iskustvu. Tu oskudnost nadoknađuju želja i fantazija koje dijete na ovaj način začas prebacuje u čarobni svijet veličine, snage i moći. Taj svijet nadprirodnih veličina, tvorevina bujne fantazije, je slobodna stilizacija dječjeg htijenja i shvatanja. Taj svijet je zapravo otjelovljenje samoga djeteta.

Bajka svojom tehničkom i psihološkom konstrukcijom kao literarna tvorevina je prosta i jednostavna. Ta jednostavnost odgovara potpuno primitivnom mentalitetu. A i dijete je bez sumnje mali primitivac. Primitivno osećanje i pretstavljjanje bez ikakvih pretenzija na finije literarne karakteristike, umjetničke tvorevine, zadovoljno je jednostavnošću i moralnom oštrobrižnošću bajke. Bajka kao literarna tvorevina ne traži sintetičkih natezanja, logičkih odnosa, kombinacija i poređenja pojmova. Ona reda svoje scene slikovito i jasno. Nema u sebi, dakle, ništa što bi bilo zamršeno i nemoguće.

U bajci se začas vrline i mane potenciraju i do beskrajnosti. Junaci, nosioci radnje, postaju otjelovljenje dobra ili zla grandioznih i dijamtralno oprečnih razmjera. Vrlina redovno triumfuje, a poroci bivaju oštro kažnjeni.

Sličnost bajke sa snovima je neosporna.

Pretpostavlja se da su bajke i postale od snova. Neki ih dovode u vezu i sa igrama djeteta. Ima psihologa koji tvrde da je svaka riječ bajke djetetu po jedan realan događaj. Vele da se dijete mnogo lakše i brže uživlja u priču, negoli veliki i odrasli ljudi. Protivrječnosti i neistinitosti u bajci djeci savršeno ne smetaju. Jer, kako rekosmo, djeci ne dostaje smisla i sposobnosti za logičko prosuđivanje događaja.

Kakav je psihički uticaj bajke na dječju dušu?

Napomenuli smo u početku da racionalistički pedagozi zabacuju bajku kao nastavnovaspitno sredstvo u školi. Oni navode kao razlog potrebu jačanja smisla za svakidanju stvarnost kod djece i opasnost uživljavanja u fantastične nerealnosti.

Pristalice i zagovornici bajke brane je kao neophodnu potrebu u vaspitnoj nastavi. Tvrde da bajka svojom psihološkom pristupačnošću, etičkom i moralnom čvrstinom, poetičkom estetikom i fantastičnošću utiče vrlo povoljno na razvoj mlade duše. Bajka je jasna, djeca je lako razumiju i shvataju, pa zato i rado čitaju. Triumf morala i etike ukazuje, vele, djetetu pravi put u vaspitanju. Literarna ljepota bajke razvija estetski smisao. Bujna fantastičnost, glavna odlika bajke, trijezni sama od sebe dijete i razvija mu tako smisao za zdravu realnost.

Pristalice ovoga shvaćanja opravdavaju svoje gledište tvrdnjom, da epska bajka, bajka uopće, kao prvi stepen religiozno-kulturnog razvitka čovječanstva odgovara prvom stepenu razvitka je-

dinke, djeteta. Naime, da to odgovara kulturno-istoriskom razvitku čovječanstva. I da treba poći u razvoju hronološkim redom od najstarijega prema najnovijem. A taj postupak nastoji se da se opravda biogenitičkim zakonom. Odnosno: ontogeneza je brza rekapitulacija filogeneze.

Protivnici bajke dižu opet kuku i motiku u svojoj borbi protiv ove literarne tvorevine u vaspitnoj nastavi. Dokazuju da bajci nema i ne može da bude uopće mjesta u vaspitanju. Zar, vele, u vremenu triumfa savremene moderne tehnike čiju manifestaciju grandioznih srazmjera djeca gledaju svakodnevno oko sebe, kljukamo im mlade duše očiglednim glupostima, blesavim čudovištima: neukusnim izmišljotinama o baba-rogama, vješticama, patuljcima, zlatnim princezama, kraljevićima, troglavim aždajama i drugim raznim čudima i čudovištima, koja poremećuju mirni san djece. Kako da dovedemo u sklad ta čudovišta sa tromotornim avijonima, podzemnim željeznicama, podmornicama, radiofonijom, televizijom i ostalim velikim tekovinama našega vremena? Zar spremamo djecu za život u svijetu baba-roga i vilenjaka, ili za svijet stvarnosti koji nas okružuje i lebdi nam pred očima? Treba li da u vaspitnoj školi odgojimo fantastična buncala, ili, možda, ljude zdrave svijesti sposobne za krutu svakidanjnu realnost? Šta želimo?

Bajka će sama po sebi otrijezniti dijete. Dovešće ga u stadij kada će svojom vlastitom aktivnošću likvidirati fantastične nemogućnosti. To će biti time lakše što će dijete proživjeti taj proces poslije kritičkog razmišljanja. Tako tvrde zagovornici bajke. Istovremena oni napadaju drugi, protivnički tabor, neprijatelje ove književne forme. Prigovaraju im, da im ne dostaje idealizma. Uvlače prerano, vele, dijete u grubi materijalizam što je potpuno protivno pravilnom razvoju. Čine od djece prerano robove života. Idealizma treba, kažu. Jer da nije bilo i da nema idealizma u životu, ljudi bi bili, možda, sa visokom civilizacijom, ali bez trunka duševne kulture.

U pogledu interesovanja za sadržinu lektire za djecu vrše se interesantna eksperimentalna ispitivanja. Rezultat tih ispitivanja koji je izvršen u Njemačkoj dao je interesantne rezultate. No, ovi rezultati ne moraju da znače konačnu riječ o problemu bajke u duševnom razvoju djeteta uopće i u vaspitnoj nastavi napose. Također ti rezultati ne mogu imati ni opću vrijednost za sve prilike i sve slučajeve.

Ispitivanje u Njemačkoj dalo je slijedeće rezultate: od 1—4 godine života interesuju djecu knjige sa slikama u živim i žarkim bojama. Od 4—7 godine starosti pokazuju djeca interes za bajku. Od 7—12 godine za Robinsona, a od 12—15 godine za drame i balade. Odrasla omladina od 15—20 godine starosti interes prenosi na liriku i romane. Pri jednom drugom ispitivanju, također u Njemačkoj, pokazalo se da je na početnom stepenu »književnog interesovanja« bajka.

Pitanje je da li bi se do tih ili sličnih rezultata došlo i u drugim zemljama i drugim društvenim sredinama. Prema tome, nema pouzdanoga zaključka kakva lektira odgovara djeci u pojedinim dobima razvoja. Rezultati su vrlo prosječne vrijednosti. Interesovanje ovisi i o raznim drugim vaspitnim faktorima koji nisu kod sve djece

podjednaki. Sposobnost i interesovanje učenika za lektiru ovisi i o roditeljskom domu. Tamo gdje se u domu čita prilike su daleko povoljnije negoli tamo gdje u domu učenik uopće i ne vidi knjige.

Kakav nam se zaključak, na osnovu napred izloženog, nameće na koncu?

Da li da dajemo učenicima da čitaju u određenom vremenu na nižem stupnju bajku toliko hvaljenu i preporučivanu od starijih pedagoških radnika, ili opet da pođemo za receptom savremenih i modernih, pa da izbacimo bajku iz škole potpuno i uvedemo realističku ili takozvanu, modernije rečeno, socijalnu književnost? Književnost bez fantastičnog uljepšavanja, stvarnu i svakidanju i iz neposredne životne okoline djeteta?

Odgovor je vrlo težak. Pitanje je daleko od rješenja.

Ostaje nam da se zadovoljimo sa konstatacijama: današnje generacije, čije djetinjstvo pada ispred velikog rata, vaspitane su uveliko u bajci. Pa, kako vidimo, i pored toga, nisu baš nimalo fantastične, već naprotiv možda i previše ogrezle u materijalizmu. Dakle, hladno realistične. To najbolje dokazuju naši dani. Prema tome, ne postoji mogućnost da će bajka spremati za život sanjala i bunčala. Isto tako ne bi trebali da se plaše ni protivnici realističke lektire, da će se djeci odviše rano razbiti iluzije o životnoj sreći, zadovoljstvu i ljepoti. Jer nije bajka jedini i nedostiživi melem za životnu sreću i zadovoljstvo. Uživljavanje u stvarnost ima takoder svoj veliki značaj. Konačno riješenje u prilog bajke ili protiv nje donijeće, valjda, vrijeme, a dotle biće ovaj problem manje više stvar individualnog shvaćanja.

Dušan Milivojević

Биологички принцип у педагозици

Општа формула овог принципа, коју је дао познати биолог Хекел, гласи: „Онтогенеза понавља филогенезу“, тј. развитак живота индивидуе понавља развитак врсте у свима формама манифестовања живота. Али то је и сувише општа формула. Ако ову формулу анализирамо с обзиром на дете, добићемо двојаку формулу: 1) органски развитак детета у утроби понавља развитак живих бића на земљи од првобитне, основне ћелије до најсложенијег бића — човека; 2) органски развитак детета по рођењу понавља све стадиуме културно-историског развитака читавог човечанства. Међутим, тешко се Хекелов закон може применити у овој формули у којој је дат. Пре свега, не може се говорити о неком правилном понављању, па било и укратко, историје развитака дате врсте. Слика се компликује још и оним формирањима која се добијају као резултат прилагођавања ембриона условима његовог живота. Поводом тога американски ембриолог Балфур каже у својој „Релативној ембриологији“: „Време и конзеквентност развитака јединке често бивају измењени и на крају појављују се другостепена својства, која чине клицу или ларву прилагођеном извесним условима

живота“. Други природњак Маршал овако вели о онтогенези као понављању филогенезе, тј. историје врсте: „Доиста то је историја, али историја из које су читаве главе ишчезле, а од оних које су се сачувале многе се не налазе на своме месту, друге су тако замрљане, да их је готово немогуће прочитати... и што је још теже: доцнијим рукама без икаквог обзира унете су измене и фалсификована додавања некад тако вешто, да их је готово немогуће открити.¹⁾

Основна и трајна суштина овог принципа састоји се у томе што је на дете прво била примењена еволуциона тачка гледишта. Та еволуциона тачка гледишта из корена је подрила метафизички став који се утврдио у општој психологији, да је дечја душа непроменљива супстанца, која има неизменљива својства. На место тога поникло је учење о човечјој души као објекту који расте и који се развија. Примењено на дете, то је довело до основног педагошког става, да је дете биће које се развија, а ни најмање не претставља одраслог човека у минијатури.

У пракси овај биогенетички принцип, нарочито у својој другој половини, привукао је на себе врло велику пажњу психолога и педагога. У ствари, ако дете у своме развоју понавља све етапе културно-историјског развоја човечанства, почевши од дивљака па до савременог културног човека, пролазећи постепено и конзеквентно кроз традиционално утврђење стадијума — ловачки, пастирски, земљораднички и трговачко-индустријски, онда остаје само да се узме у обзир трајање тих периода у погледу на дете и да му се да одговарајући материјал у вези с тим природним захтевима.

И на тој основи људи спекулативног типа пружају читав низ закључака чисто практичног карактера. Они препоручују да се на мало дете гледа као на дивљака и незнабошца, присиљавају дете да проживи Робинсонијаду своје врсте, да постепено прође кроз све стадијуме које је човечанство преживело, на пример, у области естетичкој, религијској итд., сматрајући да слична васпитна средства најбоље одговарају природи детета. Теорија еволуције, која лежи у основи свог принципа и имена Дарвина, Хекела, Балдвина и многих других биолога еволуциониста узимају се за потврду овог принципа, и све се то, узето обично чисто догматички, без потребне критичне оцене, издаје за строго утврђен научни став.

Али независно од Хекела и уопште од биологије и разни социолози, филозофи и песници давно су истакли мисао да човек у своме индивидуалном животу од рођења па до зрелости понавља оне психичке стадијуме кроз које су прошли његови преци и од самог почетка развића. Конт (1798—1857), оснивач социологије, тврдио је да човечанство у своме развоју пролази стадијуме: теолошки, метафизички и позитивни. Многи су покушавали да пронађу те стадијуме у индивидуалном човековом развоју. Примењујући ову мисао на развој детета, тврдили су да дете постепено пролази кроз теолошки стадијум, који се карактерише тиме што дете све појаве објашњава натприродним факторима; метафизички стадијум, када на место тих чинилаца долазе апстрактне супстанције, персо-

¹⁾ Проф. Пинкевич: Педагогика, св. I, 1921 г. стр. 33.

нификовање, апстракције, којима се покушава да објасни све не-схватљиво, и најзад, позитивни стадиум, који обележава собом завршетак детињства и младићског доба и наступање зрелости, када човечји ум престаје да тежи да упозна саму суштину ствари и „усредсређује се на изучавање неизменљивих односа конзеквентности и коегзистенције појава.“¹⁾

Теорија еволуције и биогенетички принцип дали су нов импулс за утврђивање сличног паралелизма. Један од крупнијих претставника таквог гледања је американски психолог и педагог Стенли Хол. У једном свом раду он овако формулише тај принцип: „Наша дубока, карактеристичка својства условљена су животним навикама и кодексом обичаја безбројног низа предака, који, као неми сведоци, учествују у нашем животу. Наше душе су камере, у којима се, као ехо понавља њихов потоп“. „Раса и дете — каже он на другом месту — извор су једно за друго.“ „Дете се — пише он даље — с одушевљењем одаје животу дивљака, и ако би његова стремљења за образовањем банди, јуриша, лова, риболова, битки, тежњи за скитничарством, светковањем и играма могла бити задовољена у неком месту у условима који се у наше време — нажалост — показују као неостварљиви идеали, деца би, разуме се створила организацију и управу, које би кудикамо биле ближе правој хуманости и слободи, него све оно што могу постићи најбоље савремене школе... Те наслеђене и у већем или мањем степену изумрле инстинкте могуће је и потребно неговати и развијати.“¹⁾

После Хола читав низ американских и европских аутора (Џед, Килпатрик, Болдвин, Чемберлен, Девидсон, Ришар, Елсландер, Ферер, Блонски, Рубинштајн и многи други др.) изјаснили су се да је потребно да се теорија понављања (рекапитулација) историје врсге искористи за развитак индивидуе у прво време.

Ми се нећемо детаљно задржавати на анализи првог дела тога принципа, који тврди да органски развитак детета у периоду док је оно још у утроби пролази прво стадиум развитка бескичмењака, а затим и кичмењака: риба, водоземаца и сисара закључно до човека, јер из тога става нико још није извео никакве практичне закључке на васпитање детета.

Из истих разлога нећемо се задржавати детаљније ни на факту, да управо акт рођења дететовог стоји на граници дољудског и људског периода, да новорођенче мора имати трагове својих дољудских предака.

Прелазимо на најосновније питање: да ли дете у своме развиту понавља све стадиуме културно историјског развитка човечанства, од скитнице-дивљака кроз стадиуме ловца, пастира, земљоделца, трговца, закључно до грађанина савременог друштва? Где треба тражити корене тога учења? Постоји ли довољно разлога да се мисли да корене тога учења, које истиче да човек у своме развиту понавља историју развитка човечанства, леже у старим полурелигиозним, полумистичким учењима о периодизацији у историји, о паралели у развиту човека и друштва. Али прво-

²⁾ Ришар: Експериментална педологија, стр. 81-90.

³⁾ Северцов Етюды по теорни эволюции стр. 229.

битна формула те везе била је управо директно обрнута: не понавља човек етапе развитака човечанства, већ људско друштво понавља периоде развитака човека као појединца. Рођењу, животу и смрти сваког човека одговарају ницање, расцвет и пропадање људског друштва.

У ствари, ако човек у своме развитуку и понавља стадиуме развитака човечанства, онда прво питање, које се ту јавља, јесте: у току кога периода времена пролази човек све те стадиуме развитака човечанства? Од рођења па до момента кад престаје развитака, тј. до зрелог доба? Али кад престаје развитака и почиње зрело доба? Треба рећи да је то једно од најмање утврђених питања у педологији. У старо доба сматрало се да тај период чини четрдесетогодишње доба; сада тај период код разних аутора варира између 21 и 28 године. Нека је и тако, али шта је с језиком? Он се формира око пете године, тј. на првом културном периоду, када човек још није владао чак ни језиком данашњег детета. Како стоји ствар с цртањем детета, чији се периоди завршавају такозваним „златним периодом“ између 7 и 8 године детињства? На сваки начин потребно је формулу: људска индивидуа пролази кроз све стадиуме кроз које је прошло човечанство заменити друкчијом формулом, наиме: развитака функције психофизичке природе детета у своме развитуку пролази све стадиуме које је прошло човечанство, вршећи неку функцију.

Али сада је за практичну примену ове формуле ипак потребно знати, коме дечјем узрасту одговара неки стадиум развитака човечанства. Када дете преживљава стадиуме дивљака, ловца, пастира, земљоделца итд? Од свих покушаја да се да одговарајућа шема Хетчесонов покушај је најпопуларнији. Као што је познато, Хетчесон је у основу поделе културно-историјског живота човечанства ставио економски принцип — начин добијања хране. Полазећи од тога, Хетчесон добија пет периода људског културно-историјског живота: први период копања и риљања земље; други — лова и отимања плена; трећи — пастирски; четврти — земљораднички и пети — трговачки. Које године детета одговарају тим периодима? Хетчесон сматра да периоду првобитног човека, када је добијање хране било у вези с риљањем и копањем земље, код детета одговара рано детињство до петогодишњег узраста, а до најјачег израза долази код трогодишњег детета, када се и за дивљака и за дете као општа појава налази „једење као мерило свих ствари“, и када се „дечје игре састоје у одгризању и кушању парчади“, јер су ствари — или пријатне или непријатне, по своме укусу.

Другоме периоду — лову и отимању плена код првобитног човека, одговарају, по Хетчесону, године од 4 до 12, углавном 7 година дечјег живота. Карактеристичне црте и за дивљака и за седмогодишње дете су: страх од странаца, рад у тајности, равнодушност према боловима, поштовање хероја, грубост, а дечје игре су поглавито „плашење из заседе“, игра жмурке, „Црнца“, „заробљеника“, „банди“ итд.

Трећи период — пастирски, пада по Хетчесону између 9 и 14 године и, поглавито око 10 године живота. Нарочито карактеристичне црте овог периода су „нежност према животињама, жеља

да се има нешто лично своје.‘ Отуда потичу дечје игре и занимања „држање и храњење домаћих животиња, грађење колиба, бушење испод земље“.

Четвртом периоду у животу човечанства — земљорадњи, одговара доба између 12 и 14 године у дечјем животу, када виши ступањ пада око 12 година. Карактеристичне црте тога периода су „развитак способности предвиђања, опрезности и страсти за повртарство“. Отуда у дечјим играма преовлађује повртарство, „ископавање усева да се види расту ли, и посматрање знакова лепог и рђавог времена“.

И на крају пети — трговачко-индустријски период пада између 14 и 40 године, а до свог најбољег изражаја долази углавном у доба од 18—20 године живота. Карактеристичне црте овог периода су: испољавање новчаних интереса, тражење да се услуге плате, признавање значаја и смисла аритметике“. А отуда се као основне игре и занимања јављају: промет, продаја, трговање, размена и трговачке трансакције“.

Тако изгледа шема коју је предложио Хетчесон.

Да ли је нужно рећи да ова шема, чак и при брзом разматрању, изазива читав низ питања која доводе у забуну. Хетчесонова тврђења су недокументована. Ова детаљна истицања која он даје, такође ништа не доприносе јасноћи, већ само појачавају неразумеваше и сумњу. Ствар је у томе што се у овој терији покушавају да споје две сличне, али још мало испитане ствари — развитак врсте и развитак индивидуе. Да не говоримо о томе да су, у разним земљама постојала специјална отступања од опште нормe развитака људског друштва, те због тога и не треба говорити о развиту човечанства, као о нечем јединственом, а и сâм развитак душе индивидуе све до данас остао је још мало проучен. У ствари, ако и претпоставимо да је првобитни човек почео добијати храну копањем и риљањем земље, као што то тврди Хетчесон, нека је чак тачно и то, да деца до петогодишњег узраста јако воле да копају земљу, ако допустимо чак, да је за дете у томе узрасту „једење“ мерило свега, ипак тешко да је правилно Хетчесоново тврђење, да се дечје игре у овом периоду састоје „у одгризању и кушању парчади“, и ако чак претпоставимо да Хетчесон има у виду дечју навику да све стављају у уста, онда то у сваком случају пада не у трећој години њиховог живота, већ много раније. Исто тако сумњиво је и Хетчесоново тврђење да је страх од странаца тобож карактеристичан за ловачки период живота првобитног човека и својствен, поглавито, седмогодишњој деци; да поштовање хероја пада управо на седму годину, а не доцније; да жеља да се има нешто сопствено своје „почиње у десетој години“, а не раније; да упознавање значаја и смисла аритметике пада у 18—20 години. Све су то тврђења и употређивања за која савремена педологија не пружа довољно разлога. Ето због чега цела шема претставља нешто врло натегнуто и вештачки исконструисано.

Но, ако чак одбацимо сва ова детаљна испитивања, која немају потребних разлога за своја тврђења, па се ограничимо само на основне ставове на којима базира биогенитички принцип, ипак и ту ниче читав низ сумњи и питања. И основно питање које се

овде јавља, тиче се тога, постоји ли у погледу историје културе, с једне, и педологије, с друге стране, довољно строго научног материјала да би се утврдиле сигурне паралеле између понашања људског друштва у неком периоду и понашања детета у некој години. На то питање морамо одговорити негативно. Јер ако чак и допустимо да су у историји културе поуздано утврђени ти периоди кроз које је у своме развиту прошло човечанство у сваком случају питање о владању и психологији друштва у неком од тих периода је најтеже, и још очекује дубока испитивања у тој области. Она још чека свога Коперника, који би поуздано утврдио периоде развита детета и дао њихову систематску карактеристику. Ето због чега биогенетички принцип, који би се морао потпуно базирати на фактима историје културе и педологије, при савременом стању и једне и друге науке, не претставља ништа друго до једначину с две непознате, и стога све паралеле које се покушавају да утврде између развита детета и развита човечанства нису ништа друго до аналогije и као такве, носе у себи све недостатке својствене тој врсти извођења закључака.

Можемо се запитати: на који се дечји узраст односе сва упоређења његова с дивљаком? И у томе питању не налазимо никакву сагласност између појединих аутора: једни истичу да се разум двогодишњег детета може упоредити с умом виших животиња, трећа година одговара прецима који су живели пре сто хиљада година и који не поседују још ни свест, ни говор, и тек трогодишње дете има извесне везе с дивљаком. Други аутори сматрају да је тек седмогодишње дете блиско дивљаку, јер се код детета прво јављају питања о пореклу, чији протопит код дивљака претстављају митови. Трећи аутори, најзад, упоређују дванаестогодишњу децу с дивљацима због њиховог непрактичног односа према појавама узрочности. Према томе, не постоји никаква сагласност између појединих аутора по овоме питању, и сви ти закључци не заснивају се на строго повереном фактичком материјалу, већ на простом умувању.

Али није само то. Све истакнуте многобројне сличности између детета и дивљака, чак и кад те сличности не вежемо, за одређени дечји узраст, не налазе ни најмање признања, и готово у сваком тврђењу једног аутора постоји негирање другог. Тако, указана слична црта између детета и дивљака — радозналост у врло великом степену развијена је код деце, а да је врло слабо развијена код дивљака. Отсуство памћења, заборавност, по експерименталним Степенсовим подацима, ни најмање нису својствени дивљацима, јер су бар деца црнаца показала да у погледу памћења за 18% стоје изнад деце белаца. Недостатак посматрачког дара и неспособност распознавања природе Фрајденталем у основи одбацује, и дивљаци у погледу познавања биљног света стоје изнад просечног белца. Сиромаштво језика дивљака, које се упоређује с истим сиромаштвом дечјег језика, при стварном испитивању језика дивљака показало се као потпуна предрасуда: један пример истиче да речник трогодишње деце има отприлике 300 речи, док речник дивљака износи 40.000 речи, — само ова чињеница већ довољно

потврђује, како се површно спроводе све аналогije између дивљака и детета.

Ето због чега толико познати специјалиста у изучавању првобитних народа, као што је Боас, тврди да је „опис умног стања првобитних народа који су дали већина путника, површан, те се стога не може ни ставити у основу психолошких испитивања, јер је путник увек, тенденциозан сведок: мисионари заузимају непријатељски став према религијским претставама дивљака; у трговаца отсуствује интересовање за њихова веровања, вештине и установе; у испитивача класичног језика — гледање на језик дивљака као на бесмислен жаргон. Све су то посматрачи који раде потпуно разбијено. Побуде једних непознате су другима.

На тај начин и овде видимо колико су површне све аналогije између детета и дивљака.

И кад ствар тако стоји у датом питању, онда је још проблематичније даље упоређивање периода живота човека и целог човечанства. Шта управо у процесу развитка човечанства одговара периоду игара у дечјем животу? Шта одговара младићком узрасту с његовим оригиналном психологијом? Не смеју се давати тако неосновани одговори, да периоду дечјих игара одговара старогрчки период људске културе, а младићком узрасту — период средњевековног ритерства. Ето због чега је врло згодна и сасвим правилна оцена свих сличних аналогija коју је дао Мајел. Он каже: „Када се без икакве резерве изводе аналогije између развитка врсте и индивидуе, узима се најкрупније клупче и ставља у кош на сами врх његов.“

Стога на крају анализе биогенетичког принципа, морамо извести овај завршни закључак: несумњиво је да постоји извесна веза између развитка индивидуе и развитка људског рода, али закључак који је из тога изведен, да дете у своме развиту понавља постепено и конзекветно етапе развитка човечанства, није ништа друго до закључивање по аналогiji, тј. по најмање паузданом од свију врста закључивања.

Међутим, у области педологије и педагогике слични практички закључци из биогенетичког принципа врше се на сваком кораку. Деца се присиљавају да преживљују читаве Робинсонијаде и препоручује се да се на одговарајући начин израђују наставни и школски планови; у области дечјег читања, при документовању дечјих бајки, траже се паралеле у склоностима за све што има карактер бајки код првобитних народа; у области естетичког васпитања деци се предлаже да проживе све периоде од реализма кроз симболизам ка футуризму и осталим „измима.“ У области религијског васпитања, сматрајући да је дете мали незнабожац, предлажу да се проведе кроз историјске форме конкретних религија које дете мора критички проживети као одређена факта културе у њиховој историјској психолошкој, моралној и интелектуалној неопходности. Уопште узев, врши се несвесно и некритично спекулисање с биогенетичким принципом, као о нечем савршно поузданом. Често људи који у корену одричу сваку митологију, сами не виде да се у томе принципу сачувало још много митолошког. Само критички став према томе принципу, с једне, и прикупљање строго научних факата у области исто-

рије културе, с друге стране, даће нам могућност да теоријски значај овог принципа учинимо и практички. „Све док и историја културе и педологија не буду имале у своме садржају строго проверена и утврђена факта, биогенетички принцип у својој практичној примени неће претстављати ништа друго до једначину с две непознате, коју може решити само постепени развитак савремене науке“¹⁾. Због тога ову теорију треба сматрати за оштроумну хипотезу, корисну за потстицање мисли, чији је хеуристички значај врло велики, али је базирање педагошког рада на њој у најмању руку превремено.

Радован В. Теодосић

Доживљавање као полазна тачка ошће индивидуалној развијка

Педагошка теорија и педагошка пракса, као што је то често у животу, не иду увек упоредо. На једној страни теорија истиче савремене захтеве, а на другој страни стоји школа која није стигла да те захтеве оствари и радом оживи. Разлог томе је свакако у неодређености и неизграђености метода много више него у чему другом. Наши школски радници показују много воље и разумевања да ово двоје измире, како би се у школи осетио нов дух, који је у исто време и дух националног и културног просперитета наше младе и уистини јаке и за културно напредовање способне расе.

Наши просветни форуми помажу сва истинска напредна настојавања. То доказује појава отварања огледних школа, одакле се показује како се могу остварити нови радни принципи у настави, како се наставом и школским животом на нови и бољи начин може развијати свест на бази националне културе. Тиме се учинио снажан корак напред у модернизовању наше основне школе и показало да је време да се и код нас нађе један одређен пут којим се мора поћи, како би се практичан школски рад ускладио са временом и педагошком теоријом.

Мерило за рад у новој школи је сам духовни живот детета кроз који се, као кроз призму, прелама сав живот, целокупно људско стварање и живот природе, поред општих потреба које се утврђују једна у другу. Основна школа развија способности код ученика, како би их припремила за сложенији и тежи посао, који после основног школовања претстоји у животу, и да им учини да прелаз између основне школе и школе коју продужују буде лакши.

У свом настојавању наше огледне школе су ставиле себи у задатак да униште дуализам између телесног и психичког света у детету. Њихов систем рада је да све животне снаге и манифестације везују у недељиво органско јединство. Таквим радом уклања се вештачка граница између физичког и духовног бића. Тиме се савладава традиционално схватање о одвојености материје од духа. Према томе ни традиционална подела физичког и духовног васпи-

¹⁾ Проф. К. Н. Корнилов: Детство и юность, их психология и педагогика. 1922.

тања не може се одржати, јер се између материје и енергије не може поставити граница ни у природи уопште нити код човека, пошто у природи нема нигде јасних постављених граница.

Творац огледних школа у Југославији, г. Драгољуб Бранковић, инспектор Министарства просвете, говорећи у својој „Психологији“ о психофизичкој енергији у младости и старости, тачно констатује: „Полазећи од оваквог схватања дечјег душевног живота, ми утврђујемо вечиту урођену узнемиреност, вечити покрет ка усавршавању, вечито *психофизичко кретање* које никад не престаје до смрти.“ И заиста, тамо где се живот налази у непрекидном порасту и покрету, активитет је потенциран до максимума.

Детињство троши своју енергију у много праваца. Оно претставља онај период живота када је најинтензивнији рад те реактивне снаге бића, које расте и које се развија. Зато се за доба детињства и младости не може наћи бољи израз од тога Бранковићевог: *вечита психофизичка узнемиреност, вечито психофизичко кретање*. Знајући да психофизичка енергија није иста у младости и старости, нити је психофизички покрет у та два раздобља човекова живота исти, зачетници идеје огледања нових педагошких теорија у нашој домовини, куражни прегаоци на великом делу модернизовања школске праксе, педагози и учитељи, подешавају свој метод рада у васпитању и подизању нашег подмлатка према свему томе.

Што се тиче великог дечјег активитета, он долази отуда што му није одређена „животна линија“. А животну линију одређују јасно схваћени циљеви делања, који не могу постојати ако не постоји процењивање вредности. Нова школа зато и сматра да је процес васпитања *непрекидно развијање* и оснива га на том општем животном процесу прилагођавања и врши га у оно доба кад је способност прилагођавања у напону. Активно прилагођавање је уствари доживљавање. Игра и рад чине човеково доживљавање, јер игра постепено прелази у рад и покреће се *из себе, изнутра*.

У доживљавању се удружују три најважније функције живота: *воља, мишљење и осећање* са нагонима као урођеним тежњама за акцијом. Ниједан од ових елемената не може функционисати сам за себе, независно од доживљаја. Доживљај се јавља као форма која омогућава деловање свих душевних снага, без којих се никакво развиће не може замислити.

Међутим, цео стари школски систем, цела традиционална педагогика и Хербартова психологија изграђени су потпуно погрешно на пасивном прилагођавању, где је васпитаник као објект *трпео* утицаје који су долазили са стране, а он их примао онакве какви су, без одабирања и прерађивања. Пасивност старе школе дошла је од схватања да је васпитаник плоча по којој се има писати шта се хоће и како се хоће.

Нова школа посматра човека и његов развитак као биће које није издвојено од осталог живота, већ је с њим у јединству, живи са свим оним што чини целину, те је као такав потчињен општим законима растења, развијања и сазревања. Његов се живот не може да одвоји од тих заједничких процеса. Отуд нова школа схвата процес прилагођавања онако како је он дат: и као пасивно мењање — где се јединка невољно излаже утицају средине и прима оно што од

ње долази, — и као активно: где целокупан свој рад упућује у правцу васпитаниковог активитета, као базе целокупног развијања, а нагоне схвата као потстрекаче свих активних моћи. Она то чини с правом, јер се снага свих наших способности налази дубоко скривена у тим доскора занемареним основама живота, који су у исто доба и основи васпитања, схваћеног као развијање и усавршавање. Нагони, дакле, нема сумње, претстављају то што доиста условљава оно „вечито психофизичко кретање“.

Пошто се у доживљавању удружују три најважније функције психичког живота: воља, мишљење и осећање са нагонима као урођеним тежњама за акцијом, то савремена педагошка мисао ставља доживљавање у центар васпитања. Доживљавање као потребу душевног живота савремено педагошко схватање узима као полазну тачку општег индивидуалног развића; оно полази од ове чињенице живота и на њој, као на основима, изграђује и развија све способности, чије се склоности у доживљајима испољавају. Доживљавање нужно претпоставља свест као недељиву целину, у којој се удружено као комплекс појављују у акцији све душевне способности и искључује подељеност наставе у више наставних предмета. Тако исто и савремено схватање свести узе као целину искључује схватање о елементима свести. Процесу доживљавања као комплексу душевних снага много је ближи и природнији систем *комплексне наставе*. Комплексна настава посматра стварност као повезаност објеката и појава које у свом скупу чине јединство, нераздроживу целину. У нашем се доживљавању никад не испољава стварност као откинут део живота, већ оно захвата сам живот, читав један комплекс. Међутим, неприродност старе школе се испољава у томе што је она била нешто што је било одвојено од живота.

Свет. Д. Миловановић

Школски врш

Увод

Велике промене у нашој пољопривреди и сеоском животу које су наступиле после светског рата, пољопривредна криза као последица нерентабилности пољопривредних производа која постаје све акутнија, захтевају постепен преображај свих оних сеоских установа и фактора који доприносе бржем просветном, економском и социјалном развоју и напретку села и сељака. Услед тога треба тежити да се наш сеоски живаљ умно што више издигне, да се што брже поправе радни методи наше заостале пољопривреде, да се сељак што више заинтересује за опште проблеме свог села и да тежи за вишим идеалима сеоског живота и налази на више могућности за здраво телесно и духовно открепљење и разоноду на селу.

Ово се може постићи прилагођавањем старих установа сеоског друштва новим приликама и потребама сеоског живота. Привременим мерама и средствима може се постићи само привремен успех а темељним преуређењем сеоских установа може се постићи да оне што

успешније послуже потребама и интересима сеоског живља. Главни недостатак у нашем данашњем сеоском животу је отсуство правог васпитања.

Предратна сеоска школа с обзиром на прилике и потребе времена у коме се развијала, била је веома важан просветни центар а њена настава много је користила сеоском живљу. Задатак сеоске школе није само да васпита сеоску децу и омладину — што је главни њен задатак — већ и да дође у што тешњи додир са одраслим пољопривредницима, људима и женама, да продре у њихов живот и да на њих позитивно утиче. Она их мора да заинтересује за велике сеоске проблеме и да нађе пута и начина којим би се поправило стање сеоских имања и повећао принос истих и да их оспособи за подизање што удобнијих сеоских домова у којима би живели срећно и задовољно.

Наша сеоска школа треба да даје потребно васпитање сеоској деци које би одговарало потребама живота и да учествује у васпитању сеоске омладине по завршетку основне школе и да је уз помоћ и сарадњу родитеља оспособи за будуће самосталне привредне и социјалне јединке сеоског друштва. Она треба да одржава што тешњу везу са сеоским домом и живљем. Ако би сеоске школе испуниле овај троструки задатак, земљорадници дотичног села били би интелигентни као просечни људи средњег сталежа, имали би своја имања, већи животни стандард, разумно би васпитали своју децу и интересовали би се за своју околину и месне прилике.

Основна школа треба да пружи деци двострука знања: општа, која ће им користити доцније кад одрасту и омогућити да се лакше снађу у простору и времену и да могу да оцене свој друштвени положај и улогу и посебна знања, која су у тесној вези са њиховим будућим занимањем и средином у којој ће живети. Садањи школски програм треба подесити потребама садашњице. Застареле предмете избацити из наставног програма и заменити их новим који одговарају савременим потребама и како би се сеоска деца за рана могла заинтересовати пољским радом и животом.

Реформисана градска и сеоска основна школа, народна школа, треба да има следећи задатак:

- 1.) Да код деце развија све телесне и духовне способности, сми-
сао за самосталан рад и умешност у послу;
- 2.) Да одгаја код њих моралне врлине, чврстину карактера, са-
модисциплину и слободоуман дух;
- 3.) Да их упознаје са социјалним и економским појавама др-
жавног живота;
- 4.) Да код ученика развија држављанску свест, осећање соли-
дарности и љубави према отаџбини;
- 5.) Да ученицима даје основна, општа и стручна знања из свих
грана пољопривреде и газдинства.

Да би се овај обилан програм могао извести народна школа треба да траје 8 година и да се састоји од 2 четворогодишња течаја и то: нижег приправног течаја за виши течај и за ону децу која треба да похађају средњу или стручну школу и вишег течаја у коме настава треба да је прилагођена социјално-економској средини, тј. другојачија у селу него у граду и другојачија у сточарском него у

ратарском крају. Настава у нижем течају треба да је иста у селу као и граду.

Поред општих и основних предмета у програм основних школа треба увести и наставу из природних наука, пољопривреде, задругарства, домаћинства, ручног рада итд. Пољопривреда треба да заузима видно место у програму сеоске основне школе не само с обзиром на то што је она као предмет интересантна и од великог привредног, културног и васпитног значаја већ и с обзиром на огроман значај пољопривреде којом се бави 85% становништва Југославије и на велику заосталост сељачког живља у главној грани његовог занимања.

Пољопривредна настава пружа велике и разноврсне могућности за живу и очигледну наставу у сеоској школи. Њоме се најбоље може да оживи једна замрзла сеоска школа. Оваквом наставом у вези са основима природних наука, радом у школском врту, и самосталним радом сеоске деце на имањима својих родитеља проширио би се видик сеоске деце на околну природу и од њих би се створили бољи посматрачи и трезвенији мислиоци и пружило обилно практично знање које се односи на земљу и живот биља и животиња, која их окружују и које треба да гаје, оплемењују и искоришћују.

Малоградски школски врт

Тежње савремене педагогије претвориле су школу учења у школу рада. То значи да у много већој мери него до сада треба дечји свет приближити његовом васпитању. Наставна градива не треба објаснити речима и сликама у учионицама већ природним појавама које се налазе у средишту у коме ученици активно учествују.

Велики прозори, обилно проветравање школских просторија, широки и светли ходници, зграде са равним крововима и учионицама у приземљу са непосредним излазом у врт, могу се сматрати као идеалне школске зграде. У последње време општина београдска подигла је неколико светлих и пространих школских зграда у модерном стилу и са тескобним двориштима. Најлепша школска зграда у модерном стилу у Дунавској бановини налази се у селу Стојник, срез орашачки, а најстарији и најуређенији школски врт у Пласковцу, срез тополски.

Овакве зграде треба да су окружене зеленилом пошто тек онда могу бити васпиталишта у правом смислу, пошто школски врт пружа наставницима потребна средства за идеално духовно и телесно образовање својих ученика. Под школским вртом подразумева се скуп насада груписаних око школе. Код оваквих насада могу се разликовати такви који служе телесном васпитању и такви који се могу употребити за очигледну наставу и практичан рад у врту.

Приликом отварања грађанских школа у мањим местима један део школског врта треба да је засађен украсним дрвећем и шибљем пошто се у јавним вртovima у оваквим местима налази мање цветног украса. Осим тога у школском врту треба гајити и цвеће за украшавање спомен-плоче, која се налази у вестибилу школске зграде и за декорисање школске дворнице приликом школских и државних све-

чаности. Градске општине дужне су да ставе на расположење потребно земљиште за подизање школских вртова.

Шљунком насута школска дворишта треба да се граниче са пространим травњацима који служе соколским вежбама и дечјим играма. На угловима школског дворишта треба подићи летње учионице које појединим разредима омогућавају наизменичну наставу у слободној природи. Осим тога у оваквом врту треба да постоји округла и издигнута, каменим зидом ограђена летња позорница. Слободна места у пространом шибљу омогућавају представљачима да се појаве из позадине.

Овим најпростијим средствима подигнути делови школског врта доприносе много многостраном уобличењу већег броја наставних предмета. Приликом подизања школског врта нарочиту пажњу треба обратити на то да се добије што више материјала за очигледну наставу. На ивицама дворишта и ливада треба посадити разноврсно дрвеће и шибље при чему обратити пажњу на домаће шумско и корисно дрвеће. Ако је могуће дрвеће треба груписати у природним заједницама да би се добила што складнија слика. У продужењу оба пространа крила школске зграде треба подићи два украсна врта, од који један треба да буде сељачки врт. На лејама шимширом оивиченим треба да се налазе: руже, трајнице и високо стаблесте рибизле и огрозди. Други врт треба да одваја дворишта за дечаке и девојчице и треба да је пргледан из свих учионица, издигнут 30 см. изнад земље и окружен каменим зидом. Зид пружа извесну заштиту и замењује ограду, која би чинила ружан утисак.

Биљни свет насада и ливадско и шумско цвеће треба да се нарочито истиче. У оваквом врту треба да се налазе леје са једногодишњим цвећем и широке леје засађене зимзеленим биљкама и ниским воћкама у вештачким облицима. Потребан је и мали камењар у коме треба да преовлађују: мајчина душица, ђурђевак, дивљи каранфил, чуваркућа, папрат итд. Извесан број леја треба употребити за гајење житарица, махуњача и поврћа да би се ученици могли да упознају са најважнијим врстама ових усева и биљака. Биљно богатство школског врта даје му ботаничку вредност и значај. Слободно земљиште за разредне односно ђачке леје треба да се налази на посебном месту, пошто делови врта у близини улице треба преко целе године да су уређени и да дају јединствен изглед и чине пријатан утисак. Алатница својим обликом и положајем треба да је прилагођена врту и да га оживљује. У школском врту треба да постоји и кладенац чија ће се вода употребљавати за пиће и заливање у топле летње дане, он својим својим жуборењем оживљује школски врт.

Када се отворе врата на учионицама за време одмора ученике треба да очекује пространо двориште који им омогућује безбрижну, пријатну и веселу игру. Ако се услед очигледне наставе ученици воде у врт, онда ће им живи биљни објекти дати много потстрека и воље за рад у школском врту. На овај начин ученицима се пружа прилика да се упознају са животним појавама биљака и њеним променама у току године и обрадом земље. Ботаника примењена на ратарство и вртарство треба да успостави што ближи однос ученика према практичном животу.

Они који су од раног детињства васпитани у блиском односу са природом лакше ће моћи да издрже животну борбу. Услед тога наше тежње и погледи треба да буду управљени на село, пошто је оно у сваком погледу једина чврста подлога народног живота. Искључивим учењем не може се створити и васпитати човек који је дорастао тешким животним надаћама. Наша омладина треба да је телесно и умно здрава и да има јасан поглед на све животне појаве. За васпитање овакве омладине пружа школски врт многостране могућности.

Забавишни вртови

Чувени швајцарски педагог Фребер у својој књизи: „Дечји вртови у забавишту“ вели: „Напоследку дете добија све оно што је раније поменуто у ужем смислу, потпун преглед и јасно сазнање целине, чиме се развија како свестрано памћење тако и памћење места, ствари, имена и времена и појачава помоћу најразличитијих развоја и неге биљака. Тиме ниуколико није исцрпљен значај и дејство дечјег врта. Пошто дете у њему запажа слику истинског породичног и грађанског живота (где целина и општност штите појединачно и посебно и где последње успешно дејствује на прво), то ће оно запажати и развој сваког предмета, постанак, растења, и већење и враћање се претстављању појединачне слике која се противи његовом бољем разумевању и правилнијем схватању самог себе“.

Од давнина сазнање тока и природних и општих ступњева развоја врта било је од неоцењиве добити за човека. Дете и девојчица под довољним руковођењем могу се рано упознати са негом свога вртића и на овај начин развити смисао за културу врта.

Величина дечјих вртова зависи од броја ученика који похађају забавиште. Ако забавиште има 12—14 ученика, онда је за једног односно два ученика потребна леја дуга 130 см., а широка 80 см. а размак између истих 30 см. Ширина главне стазе 65 см. Ове леје треба поделити на неколико делова колико има усева и плодова за које треба да се употребе. Један део врта треба да буде одређен за пољске усева а други за поврће. Пошто је површина оваквих вртова често ограничена, да би се могли целисходно уредити као целина, то мере дужине и ширине стаза и стазица треба да су што мање. Дужина врта требала би да буде 8 м. а ширина 4.5 м., а ширина главне стазе 80 см. На посебним етикетама треба означити име ученика и врсту усева односно плода. Етикете треба да су дуге 75 см., а широке 5 см., дебљина 6 мм. Ако је потребно да се ученици забавишта упознају са појединим врстама украсног шибља онда се оно може посадити или као живица или на посебном месту. Тамо где постоје вишегодишњи вртови дечјих забавишта сваке 3 односно 4 године уместо пољских усева могу се посејати дивље биљке (траварице и махуњаче), да би се деца заинтересовала за познавање природе и растиња.

Да би се сазнањем утицало на детињу душу потребно је да се сетва семена и сађење биљака обави истовремено да би било што свечаније. Да би се деца што више заинтересовала за рад у вртићу потребно је да забавиља рад у вртићу прати следећом песмицом:

Пустите нас у вртић да сејемо наше семе,
Топао ваздух струји долином,
и озелени, тера и цвета итд.

Доцније када је семе клијало и биљчице израсле: Пустите нас у вртић да видимо наше биљчице.

Није потребно да се истиче значај, утицај и повратни утицај неге природе и растиња на дечју душу и сазнање као и на цео стварни и стваралачки живот детињи. Онај који је израстао из средине целине и који у њој живи мора да је схвати. Родитељи који имају врт морају својој деци да уступе довољну површину за вртић који ће сама да обрађују под руковођењем или својих родитеља или стручњака. За њих ће вртић бити извор унутрашњег моралног издизања, задовољства и радости и развити смисао за саморадњу и аутодисциплину. Нега цвећа у лонцима на прозору може за дете да буде чист извор моралног оплемењивања.

Природа је стваралачка и на обичној биљци. Она може да усрећи човека који рано свој ум и срце отвара њеном благословеном и изобилном утицају. Да ли су данашњи дечји вртови верна слика врта коју је Песталоци замишљао 1840 год. Као бајка изгледа његово сазнање да су врт и дете нераздвојни појам. Док је непреводиво име „Киндергартен“ усвојено у свима земљама као „де киндергартен“ и дак су његове методе распрострањене на целој земљиној лопти, реч „врт“ није сачувала Фребелов замашан значај. Дете дечјег врта није постало дететом врта, као што је Фребел желео, и као што га је он сматрао неопходним за васпитање.

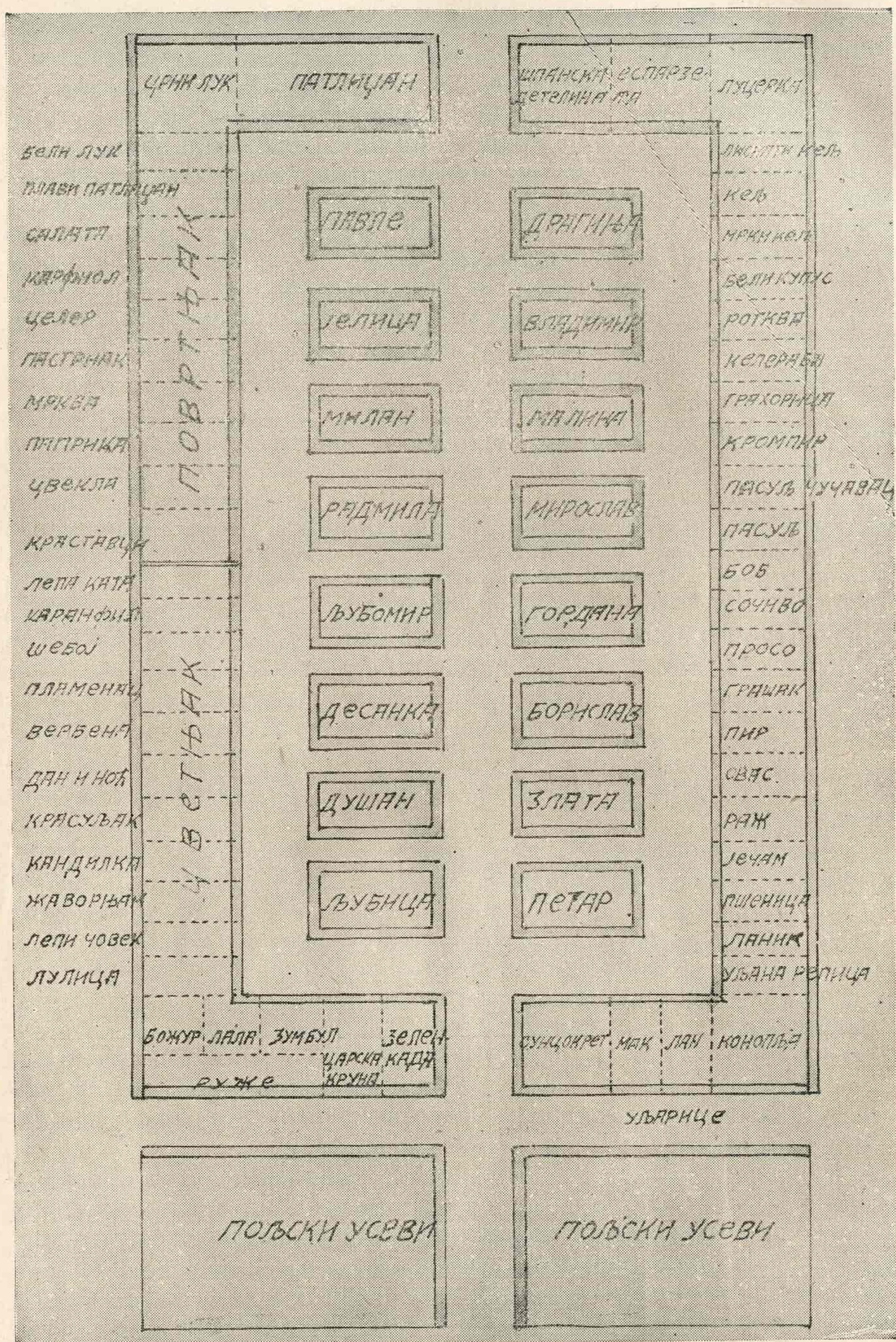
„Васпитање деце у тесној је вези са вртом. Тврди се да се дрво завија док је младо. Отсецимо водопије, посејмо семе у дечије срце и положимо клицу за велика дела. Ако калемимо добре особине, оплемењујемо и ишчупамо зло из корена одгајићемо малу човекову биљку“.

Ако бацимо поглед на Фребелов врт у Бланкенбургу, који је подигнут пре 100 година, мораћемо признати да још није утрт пут за све покушаје подизања школских вртова и насада. У целокупном развоју школских вртова постоје велике тешкоће. У Немачкој чувени су Штајнмахеро-школски вртови у Диселдорфу, у којима је остварено све оно што једно дете може да веже за врт и да га заинтересује за племенити рад у њему. Али ипак постоји извесна пукотина у прелазу детета из дечјег врта у доба у коме би оно могло да сарађује у једном таквом врту. Тиме што дете дечјег врта није дете врта у Фребеловом смислу, објашњава се велика тешкоћа у вртарској настави одрасле деце.

У случају да се 10—14-огодишња деца први пут обучавају у школском врту, онда се силом околности наставни ниво мора у почетку тако спустити да се задржи на ступњу сазнања детета дечјег врта. Градско становништво у већини случајева потпуно је непосвећено у најпримитивније радове у врту и употребу оруђа и очигледних средстава тако да је учитељ приморан да са одраслом децом тамо отпочне где је дете дечјег врта одавно било посвећено.

Немачка земаљска година (Ландсјар), једна од највећих установа за подизање и пропаганду школских вртова, постигла би много

ЗАБАВИШНИ ВРТ



Размера 1:100
Површине 271 м²

боље резултате да веза између „Природе и детета“ и „Детета и врта“ није била прекинута у првим годинама живота.

Исто тако као што дете може да схвати да се кашиком, виљушком и ножем служи за време обеда исто тако треба да срасте и да се саживи са радом и животом у врту.

Велике градске општине дужне су да у својим јавним парковима и вртовима потребно земљиште појединим школама ставе на расположење за подизање школских вртова. На овај начин пружи би се прилика великоградској деци да се упознају с најважнијим пољским усевама, поврћем, домаћим и страним врстама шумског и украсног дрвећа и шибља, украсним биљкама и цвећем о којима она немају појма. Велики број пројеката за овакве вртове био је изложен 1926 год. на вртарској изложби у Дрездену. У Југославији постоји само једно друштво за унапређење вртарства: Хрватско хортикултурно друштво које издаје часопис „Наш врт“. Код нас, у Србији и Дунавској бановини, на велику нашу жалост, не постоји овакво друштво. У психолошком погледу унапређењу вртарства много би се допринело ако бисмо били у стању да излечимо прелом између друге и шесте године старости детета.

Подизање и издржавање дечјих вртова у вези са игром, радом и очигледном наставом стало би много труда, пажње и материјалних средстава. Они треба да буду радна област дечјих забавишта и забавиља. Уложени труд и пажња биће крунисани васпитним успехом и задовољством деце, која учествују у производњи поврћа и цвећа. Тада ће нам се открити велика истина да невешта дечја рука, која у себи скрива божански савез земље и њених моћи, боље ствара него рука одраслог човека. „Земља испарава освежујући мирис и позива ме на своје њиве и у лов, на радост у животу и нова дела“ (Гете).

Сеоски школски врт

Угледни сеоски школски врт је од великог привредног, просветног, васпитног и естетског значаја. Он треба ученике-це сеоских основних школа да упозна и припреми за гајење разних пољских усева за људску и сточну исхрану, производњу уља, тканина, боја, шећера итд., поврћа, воћака и винове лозе. Осим тога треба да их упозна са најважнијим пољопривредним радовима: орањем, копањем, прашењем, жетвом, бербом, вршидбом, производњом расада од цвећа и поврћа и воћних младица и калемљењем и резидбом воћака и винове лозе. Ученике треба упознати и са сузбијањем разних штеточина и болести пољских усева, воћака и винове лозе и са припремом семена за сетву озимних усева, у циљу сузбијања гари и главнице које пустоше житарице.

Сеоски школски врт треба својим ученицима, будућим земљорадницима, да пружи основна знања из следећих пољопривредних грана: ратарства, сточарства, виноградарства, повртарства, цвећарства, живинарства и пчеларства. Рад у школском врту треба код ученика да развије смисао и љубав за обављање најважнијих пољопривредних радова и да их на овај начин оспособи да доцније као искусни земљорадници постигну што већи принос и приход са својих имања. Осим тога угледни школски вртови много доприносе унапређењу пољопривреде у дотичним местима. У школском врту

произведене воћне саднице, лозе калемове и расад поврћа и цвећа треба бесплатно давати ученицима као и семе оних пољских усева који су непознати у дотичним крајевима а дају обилан принос. Учитељи, руковаоци школских вртова, треба да буду саветодавци за оне пољопривредне гране које су заступљене у дотичним крајевима.

Приликом подизања школских вртова треба обратити велику пажњу на обраду земље. Земља треба да буде растресита, приступачна ваздуху и чиста од корова. Ово се постиже дубоким орањем у јесен или риљањем а у пролеће плићом обрадом култиватором. Чешћим прашењем у току лета разбити земљину кору и уништити коров. Земљиште одређено за школски врт треба да је умерено влажно пошто биљке у води растворену храну црпе из земље. Услед тога је потребно да се у току лета поврће и цвеће када је потребно заливају увече устајалом водом.

Исто тако као и суша и сувишна влага шкоди културним биљкама. Влажно земљиште треба дренирати отвореним јарковима или затвореним и камењем испуњеним.

Пошто школски вртови оскудевају у довољној количини стајског ђубрета (гнојива), то се оно може надокнадити следећим вештачким ђубретом: чилском шалитром, суперфосфатима и калијевом соли.

Да би се у плодовима омогућило стварање што веће количине скроба и шећера, земљу треба ђубрити 40% калијевом соли. За повећавање и сазревање плодова, ако земљиште не садржи довољну количину фосфорне киселине, земљу ђубрити суперфосфатима. Ако се гаје усеви са бујним порастом, онда земљу треба ђубрити чилском шалитром. Пошто креч утиче на распадање и брже дејство стајског ђубрета и потпомаже рад корисних бактерија у земљи, то земљи треба додати кречно муље које се добија као отпадак при фабрикацији шећера.

За површину од 10 ари потребне су следеће количине вештачког ђубрета у килограмима:

	чил. шал.	15% супф.	40% к. с.
За лиснато поврће (купус, кељ, карфиол)	20	40	20
За мркву, першун, пашканат, целер и спанаћ	15	40	20
За бостан и лук	15	40	20
За варива и кромпир	10	40	20
За салату и патлиџан	10	30	40

Суперфосфатима и калијевом соли треба ђубрити у јесен или рано с пролећа, заоравајући их у дубину од 10—15 см. Чилску шалитру треба растурити и то: 1/3 непосредно пред сејање, 1/3 после клијања а 1/3 непосредно се ђубри око младих биљака после 15—20 дана. За поврће које се расађује, половина одређене количине чилске шалитре растури се и задрља пред само расађивање, а половина после месец дана.

Подесном меном-плодоредом баштенских усева избегава се једнострано црпљење хранљивих састојака из земље и подједнако се искоришћују сви слојеви оранице и сузбија нагло растење корова. Осим тога културне биљке не подносе саме себе као предусев. Према томе школски врт треба поделити на правилне одељке и на њима

према утврђеном плодореду гајити поврће. На неправилним одељцима засадити зеље, рен, јагоде и малину.

Један повртарски трогодишњи плодоред изгледа овако: На првој трећини повртњака, пошто се добро нађубри стајским или вештачким ђубретом, производи прве године: купус, кељ, келерабу и спанаћ.

На другој трећини посадити прве године: лук, роткву, мркву, пастрнак, келерабу, цвеклу, целер и кромпир.

На трећој трећини повртњака засејати поврће које се гаји ради зрна: пасуљ, грашак, боб, сочиво, соју итд. Идуће године усеви из друге парцеле гаје се на првој а из прве на трећој и тако се даље стално сваке године кружно понавља. На овај начин истовремено се поједине парцеле ђубре стајским или вештачким ђубретом сваке године.

Једну половину школског врта одредити искључиво за воћно растило и семениште и за украсно, медоносно и шумско дрвеће. Воћке и винову лозу садити поред стаза а ако величина врта дозвољава воћке се могу садити и на неправилном одељку и то на потребном растојању. Код шљиве и крушке размак између редова треба да буде 8 м. а у редовима 6 м.. У равницама размак између редова код јабука треба да буде 12 м. а у редовима 10 м. Кајсије и брескве могу се гајити у реду између воћака.

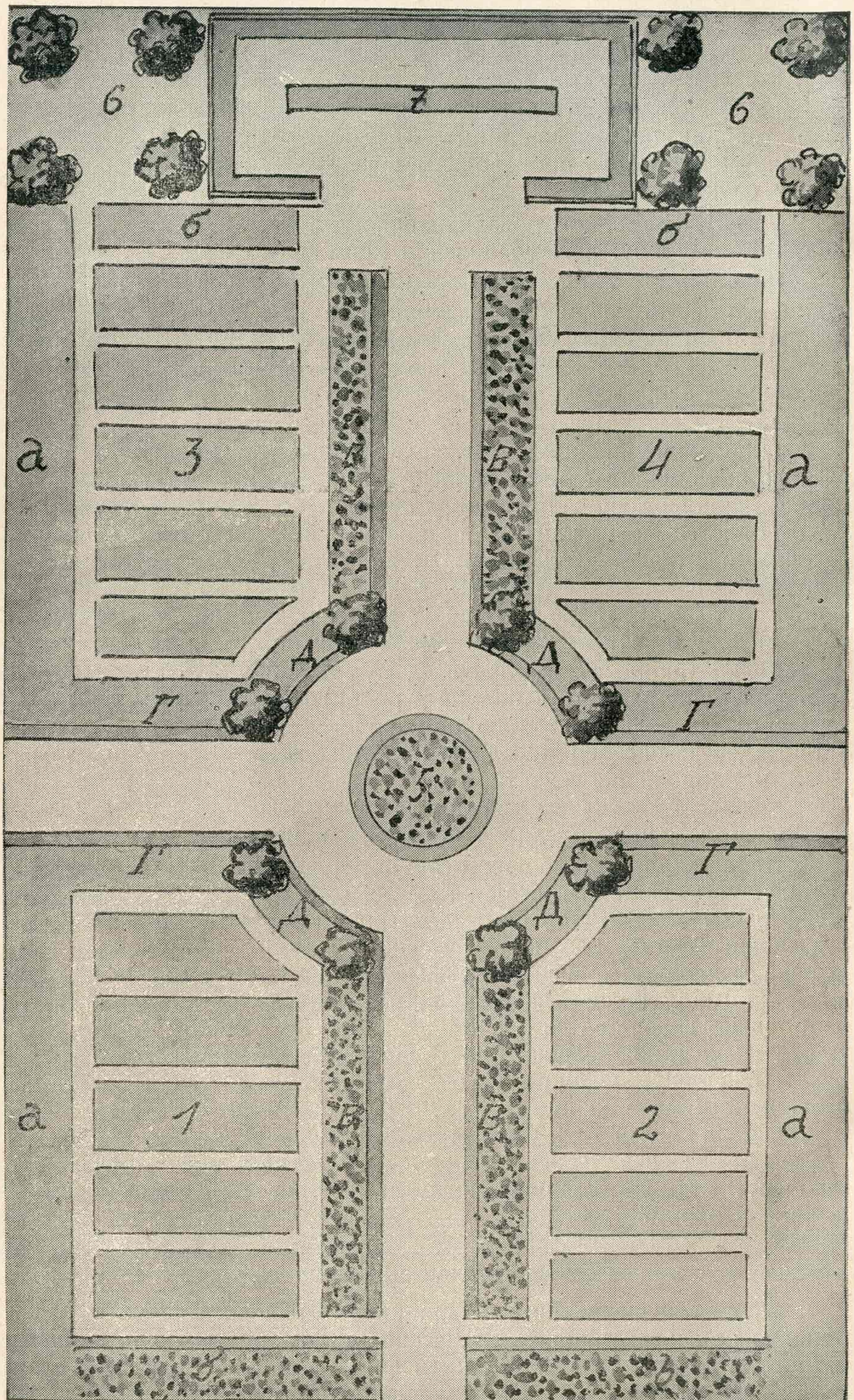
Сваки школски врт треба да има једну или две топле леје за производњу расада од поврћа а особито ако школа у току лета не располаже довољном количином воде за заливање поврћа. Рано произведен и расађен расад искористиће само обилну пролетњу влагу и плодови ће сазрети пре него што наступе велике летње суше. Ради лакшег обављања радова повртњак треба да је правим стазама подељен на одељке (табле) а ови на леје.

На двориштима многих основних школа у Бачкој налазе се живинарници, свињци и стаје за краве. Школске зграде су већином планске и често са купатилом за ученике и мештане. Ако се у стајама држи најбоља раса крава, у свињцу најбоља раса свиња: наша домаћа манголица или укрштена манголица и беркширска а у живинарницима најбоља раса: домаћа, словенака или страна и ако се рационално гаје онда се ови објекти могу са успехом да употребе за сточарску и живинарску практичну наставу ученика. Према одређеном распореду ученици-це би сами обављали текуће радове у сточним стајама и живинарнику. Да би се ученици практично могли да обуче у пчеларству, уносној ситној пољопривредној грани, потребно је да свака сеоска основна школа има мали пчелињак у школском врту да би пчеле могле да искористе медоносно шибље у њему и околини.

Обрада сеоског школског врта

Пошто су извршени сви припремни радови: орање, риљање односно копање земљишта треба овлаш пограбуљати и помоћу затегнутог дебљег канапа обележити ивице појединих одељака, стаза и леја, пошто су копање и грабуљање права вештина то је потребно да сам наставник покаже ученицима како се правилно копа и гра-

РАЗРЕДНИ ВРТ



Размера 1:100

Површина 254,70 м²

1-4 одељци радних заједница, а) огледне леје, б) и в) цветне леје, г) по-
врће, д) водоравне кордунице јабука и крушака, 5) леја за цвеће и руже, 6)
јагодичасто воће, 7) летња учионица.

буља. Земља треба да је равна као тепсија и не сме да има увалице и брдашца.

Због неравнина окривљују се грабуљари. Међутим, највише су криви копачи, који обузети радошћу журе и неправилно копају. Једни брже други спорије при чему заборављају да грабуљари, који треба да их замене, морају одмах да пограбуљају прекопану земљу. Копачи не смеју да газе по свежје прекопаној земљи. Приликом грабуљања треба обратити пажњу да ученици грабуљари што мање газе земљу. Лева рука која држаљу грабуље треба да држи у средини, не може да допре до средине и услед тога не може да примени никакву снагу којом би се зупци покретали тамо и овамо на површини земље. Тамо где грабуље запну постаје олук а од њега брежуљчић. Ово се не може избећи. Стога ученици треба да копају пругу која није шира од једног метра. Овако узана пруга брзо се прекопа особито ако је на копању запослено више ученика. Ученици не могу да схвате потребу распореда и потчињености изван своје радне јединице.

Да би се њихова ревност донекле обуздавала треба обратити пажњу на следеће:

1) Свака радна заједница одређена пре почетка рада треба да понесе 4 ашова и 4 грабуље;

2) После једног сата треба изменити алат, копачи постају грабуљарима и обратно;

3) Сваки појединачни копач треба да почне са копањем лево од ивичног пута, да корача постранице и до краја копа своју бразду у правој линији. Пошто је први копач одмакао један метар, почиње други копач, коме, у истом размаку, следеју трећи и четврти. Кад један ученик заврши своју бразду почиње другу при чему увек пази или бива опоменут од грабуљара, да сваку грудву треба да преврне и иситни да би се сачувала видљива бразда.

Ово се не може постићи од једанпут. Потребна је дужа вежба. Вредан копач треба прво полако да ископа прву бразду. Потребно је да ученици посматрају поједине покрете копача и да их подражавају по такту. Поједине вежбе треба све дотле понављати док се потпуно не савладају. По четворица од сваке радне заједнице треба да ступе на одређени одељак. Предњи ред почиње. Остали ученици чекају док на њих не дође ред. Копање слева на десно.

На 1: узети ашов левом руком у доњој трећини држаље; десна рука треба да је на ручици у виду латинског слова т.

На 2: забости лист ашова у земљу под углом од 45 степни; лева нога на горњој ивици ашова помаже ако је земља збијена,

На 3: десном руком потиснути ашов наниже а левом дубље ухватити;

На 4: издићи ашов и преврнути грудву окретањем листа ашова око његове праве ивице (код заједничког рада сви ученици истовремено преврћу грудве удесно па и леворуки).

Слева надесно:

Предњи ред на 1: изгледа да сваки ученик копа на свој начин,

На 2: сваки ученик копа своју бразду и пази на праву линију,

На 3: забадање ашова; обратити пажњу на правац бразде!

Средњи ред. На 1: десном руком притиснути ручицу ашова на ниже сасвим,

Учитель

На 2: левом руком дубље ухватити држаљу и грудву спреда издићи али не високо,

На 3: грудву преврнуту и издробити.

Задњи ред: на 1: земљу пограбуљати гвозденим грабуљама и поравњати дрвеним грабуљама,

На 2: један ученик одмерава ширину стазе а други побија кочиће, затеже канап и мотичицом обележава ивице стазе,

На 3: стазицу између леја као и главну стазу утабати ногама.

Са грабуљањем почиње се када је прекопана прва пруга широка 1 м. Два ученика гвозденим грабуљама разбијају грудве и делове грудве. Друга два ученика прелазе овлаш дрвеним грабуљама површину земље и уклањају преостале грудве и неравнине. Грабуље клизе у левој руци одозго наниже. Десном руком покрећу се грабуље а левом подешава јачина потребног притиска. Уколико се више грабуље приближују грабуљару утолико више треба да их издигне десном руком и зупцима овлаш прелази преко површине земље. На овај начин могу се поравнати и последње неравнине. Ако су ученици марљиви онда су у стању да за време од два сата прекопају и пограбуљају леје на једном одељку и припреме леје за јагоде.

Да би се имала тачна евиденција о радовима обављеним у школском врту у току сваке године треба устројити дневник школског врта у који треба бележити осим у току једне године обављене радове и све интересантне појаве: доба клијања, цветања и зрења појединих усева, доба цветања воћака и украсног дрвећа и медоносног шибља. Затим болести и штеточине констатоване у школском врту, средства за сузбијање истих и постигнуте резултате у сузбијању истих као и принос и евентуалан приход у школском врту гајеног поврћа и воћака.

У већим школским вртovima требало би да постоји мало огледно поље на коме би се вршили опити на непознатим врстама уносних пољских усева у дотичном крају.

Нацрт сеоског школског врта и његов пренос на земљиште

Ученике старијих разреда сеоских основних школа треба претходним дугим вежбањем оспособити да сами раде нацрте за школске вртове, по њиховој замисли. На овај начин они ће се постепено оспособити и да раде простије нацрте за кућне вртове и тако ће много допринети ширењу и унапређењу културе врта у нашим селима а особито у туристичким крајевима у којима ће се број посетилаца и излетника постепено повећати и тиме повећати и народно благостање. Ученике-це приликом самосталне израде нацрта треба упозорити да нарочиту пажњу обратe на површину врта, површину појединих одељака, распоред и ширину стаза и стазица и распоред и облик леја. Код ученица овом приликом можемо да констатујемо да њих највише интересује облик леја засађених разноврсним цвећем: лепом катом, шебојем, каранфилом, резедом, врбеном, пламенцем, смрдљевцима итд. Једна ученица жели округлу леју, друга елипсасту, трећа у облику осмоугаоне звезде, четврта у облику срца итд. Овакви нацрти подесни су за појединачне вртове али не и за групне одељке на исти начин рашчлањеног школског односно разредног врта.

Учитељ треба да им обећа да ће им, по завршетку пролећних радова у врту, показати како се на игралишту на разастртом песку могу обележити округле, елипсасте и звездасте леје. Правац леја у школском врту треба да буде север-југ, да би расад и биљке што више биле изложене утицају сунчане светлости.

Приликом преноса нацрта на земљиште треба поступити на следећи начин. Сваки носач баштенског алата дужан је да за своју радну заједницу понесе два конопца за обележавање стаза и леја, метар дугачку летвицу за мерење, две дрвене грабуље за прављење ивица на лејама и две узане гвоздене грабуље за накнадно грабуљање стазица између леја.

Пограбуљена земља не сме се поново газити. Стазе треба да су праве као затегнут конопцац и да воде од краја једног одељка радне заједнице преко уздужних и попречних стаза разредног врта а одакле до краја другог одељка радне заједнице. Број одељака у школском врту може бити различит и зависи од површине и облика земљишта и броја ученика једне школе. Обично школски вртови имају четири одељка а у њиховој средини налази се округла леја. На појединим одељцима налазе се леје широке 120 см. које су одвојене стазицама широким 30 см.

Да би се ивице појединих одељака могле употребити за ниске воћке у вештачким облицима, руже, украсно шибље и зимзелене биљке, дуж целог обима одељка треба направити леје широке 150 см., које се истовремено могу употребити за разне врсте поврћа: салату, бели и црни лук, ротквицу, спанаћ, келерабу, першун итд. као међусеве.

Радне заједнице

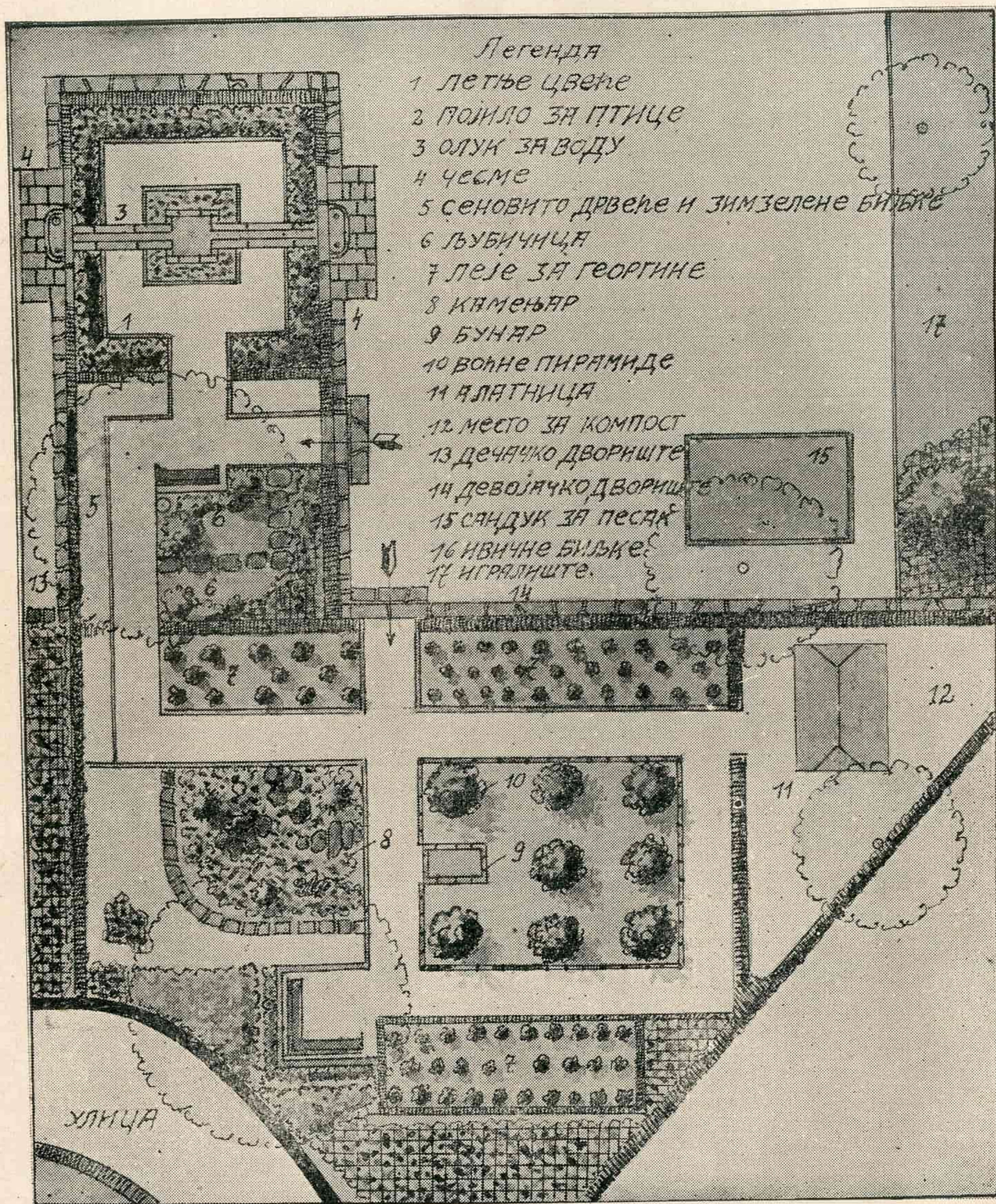
Најбољи успех у школском врту може се постићи ако у њему текуће радове обављају радне заједнице. После ускршњих празника учитељ треба своје ученике-це, да подели у четири радне заједнице од којих ће свака обрађивати одређени одељак. За сваку радну заједницу треба да одреди по једног вођу, који треба да буде савестан и марљив и кога треба да слушају другови његове радне заједнице. Он је одговоран за ред и поредак у школском врту и савесно извођење од учитеља постављених задатака. У посебну књигу — дневник треба да бележи које радове треба обавити у току једне недеље. Једног од својих другова одређује за чувара алата који по завршетку рада у врту од својим другова прима алат и очишћен уносе у алатницу.

Дужност је његовог помоћника да се стара о чистоћи врта кад поједине радне заједнице напусте врт. Он треба да пограбуља слободна места и стазе и да последњи напусти врт. Он јемчи да је врт оставио у потпуном реду пошто је он фиктивна слика једне школе. На школски врт мотре учитељ, деца и родитељи и у њему виде фиктивну слику саме школе. Они констатују да овај разред има смисао за ред и ради са великом пажњом и да је онај разред немарљив, неуредан, смешан и прљав.

Школа треба ученике да васпита за чисте и уредне људе. Школски врт је такво место где се ове врлине саме уче и где се мо-

рају довршити и они радови које ученици нерадо обављају. Успешан рад у школском врту могућан је само у том случају ако су поједини ученици-це прилагођени и подређени великој радној заједници и

ЈЕДАН НЕМАЧКИ МАЛОГРАДСКИ ШКОЛСКИ ВРТ



Размера: 1:250

Површина 2375 м²

када се другарски припреме за помоћ у испуњавању дужности вежбају и узајамно потпомажу. Услед тога у разредном врту не постоје леје за поједине ученике већ заједничке леје, заједнички рад,

заједничка жетва и берба и заједничка радост. Што се пожње и обере не припада поједином ученику ни појединој школској радној заједници већ целој школи, односно разреду ако је школа једно-разредна. Берба се или у разреду подели ученицима или се прода. Приход припада школи или разреду. Пошто сиромашни ученици нису у стању да прибаве неколико динара потребних за школски излет, то им се у овом случају може помоћи школском касом.

Уређени школски вртови временом би много допринели унапређењу пољопривреде и просвећивању сеоског живља а учитељи основних школа постепено би могли да прошире своју плодну делатност и да уживају плод свога савесног и напорног рада. Они треба да буду пионири пољопривреде и народни апостоли тим пре што је њихов позив деликатан и узвишен.

Уложени труд и напор временом би се десетоструко исплатио и на онај начин би постигли велики моралан успех, препородили своје село и уживали углед и поштовање својих сељака. Осим тога угледан школски врт био би најбољи доказ способности учитеља за унапређење пољопривреде у свом селу а сам врт био би понос и дика села.

Школске радне заједнице својим радом у школском врту треба да развијају смисао за дружељубље, интересовање за пољопривреду као наше најважније привредне гране и смисао за саморадњу и самосавлађивање (аутодисциплину).

Пошто је Југославија јако заостала у погледу подизања угледних школских вртова, то је питање подизања истих од капиталног значаја. Да би се ово питање покренуло са мртве тачке неопходно је потребно да Министарство просвете предузме следеће мере:

1.) Да на посебним течајевима извештај број наставника-ца основних школа теоретски и практично оспособи за подизање угледних школских вртова;

2.) Да у своме ресору постави референта за школске вртове чија ће дужност бити да руководи подизањем школских вртова, да води надзор над истим и да се стара о њиховом издржавању;

3.) Да распише конкурс за књигу о школским вртovima и да издаје истоимени часопис који ће излазити шест пута годишње, и

4.) Да за подизање и издржавање школских вртова у своме буџету предвиди најмање 2 милиона динара.

Инж. Владимир Јованчевић

Милица Јанковић у дечјој књижевности

Наша дечја књижевност, заснована правилно тек у доба Јована Јовановића Змаја, успела је за кратко време, нарочито за последњих двадесет година, да се развије и уздигне до висине савремене европске литературе за децу. Многи наши талентовани и признати књижевници не само што су за то време успешно сарађивали на дечјим и омладинским листовима и часописима, него су написали и издали велики број посебних дела за децу од велике вредности, како у стиху тако и прози, о чему тако убедљиво сведочи и „Учитељ“ бр. 5 за јануар 1939 г.¹⁾ На тај начин наше доба далеко је надмашило некадашње Змајево „златно доба дечје књижевности“ за којим и данас уздише понеки необавештен Змајев обожаваалац.

Између многобројних савремених књижевних радника који су својим делима допринели да се наша дечја књижевност уздигне до садашње висине, једно од првих места несумњиво заузима недавно преминула Милица Јанковић. Она то место заузима како по времену свога књижевног стварања и по броју написаних и објављених дела, тако и по њиховој разноврсности и квалитету уопште. Ако узмемо годину 1922 као почетак њеног књижевног рада на дечјој књижевности, јер су тада штампане прве књиге приповедака: *Природа и деца*²⁾ и *Истините приче о деци и за децу*³⁾, па тај рад пажљиво пратимо из године у годину до њене смрти, онда видимо да је Милица Јанковић писала за децу непрекидно пуних седамнаест година. Судећи пак по садржини неких приповедака из друге књге, може се слободно узети и година 1914 или 1915 као почетак њезиног писања о деци и за децу, те би изашло да је Милица Јанковић радила на дечјој књижевности управо колико и Змај Јован Јовановић (1880—1904) ако не и дуже од њега. Исто тако је овај њезин рад обиман и по броју објављених приповедака за децу. У четири њезине књиге (*Природа и деца*, *Истините приче о деци и за децу*, *Зец и миш*⁴⁾, *Жута породица и друге приче*⁵⁾) сабрано је око осамдесет приповедака, док смо само у неким листовима и часописима (*Југословенче*, *Зорица*, *Гласник Подмлатка црвеног крста* и *Политика за децу*) нашли и набројали још око педесет краћих или дужих прича за децу — дакле укупно око сто тридесет приповедака. Како је међутим врло вероватно да је Милица Јанковић сарађивала и на другим дечјим и омладинским листовима и часописима, овај број можемо слободно повисити на стопедесет. Из тога излази да је ова књижевна радница свакако и најпродуктивнија међу дечјим писцима, нарочито прозним, јер нам није познато да је ма који други написао оволики број оригиналних прича и приповедака за децу. Што се тиче врсте и квалитета ових књижевних радова, потребна је мало већа пажња за њихову илустрацију и оцену.

¹⁾ Свет. Р. Милосављевић, *Дечја књижевност код Срба (1918—1938)*.

²⁾ Издање Библиотеке фонда за издавање дела југослов. женских књижевника. Београд 1922.

³⁾ Издање књижаре Ђ. Ђурђевића у Сарајеву, 1922.

⁴⁾ Издање Српске књижевне задруге, 1934.

⁵⁾ Издање „Златне књиге“ бр. 54, 1935.

Као што се види и из назива првих двеју књига из 1922 године, Милица Јанковић је углавном обрађивала у својим приповеткама за децу мотиве из природе и из дечјег живота. Исти је случај и са другим двома књигама, јер осим приче о зецу и мишу у трећој књизи (*Зец и миш*) има приповедака и о другим животињама, као и о деци, док већи део књиге „*Жута породица и друге приче*“ испуњавају петнаест приповедака о канаринкама и једном дечку, који живи у њиховом друштву. Исти су такви мотиви и у приповеткама објављеним у дечјим листовима и часописима. Дакле, то су приповетке из живота у природи, и то неке без учешћа деце у њему, а неке у вези са дечјим интересовањем за природу; као и приповетке из дечјег живота у свима његовим манифестацијама и у свима друштвеним срединама.

Живот у природи посматрала је и описивала Милица Јанковић не само као даровит књижевник него и као сликар и наставник по професији, а понекад и са правим научничким анализирањем и проучавањем појединих појава. Описивала је скоро сва жива бића и све природне појаве које су је окружавале и на које је наилазила. Почевши од домаћих животиња и баштенских биљака, па преко живих бића у пољу и шуми све до мора и неба, кроз сва четири годишња доба, она је са ретком виртуозношћу и са талентом једног Карла Евалда упознавала децу са свима природним појавама, поред којих она често пролазе без заустављања и без разумевања. На посве дискретан и фини начин, како врло згодно приказује ове приче један њихов критичар⁶⁾, Милица Јанковић „приказује лепоте великог животињског и биљног царства, и то нарочито оних делова њихових који се налазе у непосредној дечјој околини, у ваздуху поред њих, у њиховом врту, у околини њихова града. Она успева да животињама, птицама, инсектима, биљкама, као и води, сунцу, месецу и звездама улије душу, да ту душу прилагоди дечјој души, па да је она, деца, разумеју и заволе.“

Највише је, разуме се, прича о домаћим животињама (*Говеда, Шест мачића, Петао, Зора и Луца — пси, Бели коњ, Голубија свадба, Гуске, Паче, Вида — теле, Коњ, Гарино јунаштво, Рети, Шими, Голуби траже стан, Хектор и трешње, Арап и др.*) Због тога су и овим животињама редовни пратиоци и дружбеници деца, мушка и женска, мања и већа. У неким причама ова деца милују, маже и заштићују животиње, у другим им се диве или страхују од њих, према томе какве су снаге и ћуди. Ту је и величанствен бели коњ, кога храбро јаше петогодишња девојчица; или разбеснели бик који јури своју малу чуварку због њезине нове црвене мараме. Ту се сиромашни дечко диви господском псу кога купају и негују боље од сваког детета из народ; или девојчица узима у заштиту свих шест мачића, које су родитељи хтели бацити. У многим причама деца само посматрају живот домаћих животиња, али у свима се испољава њихова љубав и сажаљење према слабијим бићима.

Дивље животиње претстављене су у овим причама махом оним ситнијим и безопасним, које деца могу без страха да посматрају,

⁶⁾ Паулина Лебл Албала, Српски књижевни гласник, књ. 8, бр. 4 од 16-II-1922.

као што су: зец, веверица, јеж, миш, корњача, жаба, ласта, врабац, мрав и др. (*Зец и миш, Ластавица и пшеница белица, Корњаче, Незахвални гости, Жапче, Крилата бића, Пухаћ, Свитац, Мали гост* и др). И ове се приче одликују дечјом нежношћу и милосрђем, као и великим интересовањем за живот ових незаштићених божјих створова.

Највеће симпатије пак, како саме списатељице тако и дечје, уживају у овим причама канаринке. Њима је посвећена скоро цела једна књига (*Жута породица и друге приче*). Ту је петнаест приповедака на двадесет шест страна повезано у читав мали роман, чији су главни јунаци канаринац Ханси, тетка Мара и њен братанац Мића. Ханси је добио другарицу и засновао породицу, те је убрзо кућа била пуна веселих и дражесних канаринки на велику радост малог Миће и осталих укућана.

Биљни свет је особито лепо приказан у причама: *Ливада, Љубичица, Висибаба и љубичица, Булка, Незахвални гости, Ускрс, Ластавица и пшеница белица, Млади планинци, Пролеће* и др. И ту су деца уз биљке, као и са животињама, где такође долази до изражаја њихова велика љубав према природи.

Море и планина са својим елементима описани су у причама: *Распуст на мору, Мали јунак, Рибарев син, Игранка под смоквама, Млади планинци, Преко мора, Писма с мора, Белутак* и др., а годишња времена и васиона уопште у приповеткама: *Бела владарка, Зима и пролеће, Пролеће, Ускрс, Пахуљица, Златан и сунце*, и др.

Неке од ових прича из природе приказане су у фантастичном облику, као басне или као бајке, у којима поједина жива бића или природни елементи говоре међу собом као људи (*Зец и миш*), Бела веверица, Корњаче, Пахуљица, Незахвални гости, Крилата бића, Бела владарка, Висибаба и љубичица, Ластавица и пшеница белица, Зима и пролеће, Ускрс и др.) Једна таква бајка из природе (*Око Ивине куће*) увршћена је баш у књигу „Истините приче“ свакако као доказ да су и бајке ове врсте идентичне са стварношћу, истином и науком, јер у природи нема ничега измишљеног, па ни кад природни елементи и жива бића „говоре“ као људи само зато, да би их деца лакше схватила и разумела. Не зна се да ли је Милица Јанковић у овом случају подражавала Карлу Евалду, али ако и јесте, њезине приче ове врсте нису мање уметничке, лепе и интересантне од *Двоношца, Тихог језера* и осталих приповедака славног данског природњака.

У свима овим причама из природе, како каже споменути критичар у Српском Књижевном гласнику, Милица Јанковић је успела „да ствари које су добрим делом поука, да не кажемо наука, изложи без и мало сувопарности, тако пријатно, тако живо, иако сасвим просто, без удешавања и украшавања, да после читања многим од тих прича затрепери сузе на трепавицама; јер их деца без предаха читају, осећајући да их једна нежна и пријатељска рука уводи са сваком причом у познавање једног кута или трунке бескрајне васионе“...

Приче о деци и за децу, како их је назвала сама списатељица, више су производ њеног сопственог доживљавања и успомена из детињства или посматрања деце и њиховог живота у њезиној непосредној околини него њезине уметничке фантазије, и зато су

стварно реалистичке и истините. Овом констатацијом пак не мислимо да потенцирамо њихову социјалну и васпитну вредност нити да умањимо значај и утицај маште у њеном књижевном и уметничком стварању. Напротив, овде су врло срећно повезани сви ови књижевни елементи, јер се и у причама за децу и о деци огледа не само књижевничко-песнички таленат већ и сликарско-васпитачки дар Милице Јанковић. Ако овоме додамо и стицај трагичних околности које су само појачале код ове племените жене материнску љубав према деци, кад она није могла доћи до изражаја на други, срећнији начин, онда нам је јасно зашто је ова књижевница успела да боље од многих матера и многих књижевника схвати дечји живот, да уђе у дечја срца и да их брзо осваја и привезује за себе преко својих приповедака, скоро онако исто као што је то успео Змај Јован Јовановић преко својих песама за децу.

Онако исто као у приповеткама из природе, Милица Јанковић слика и дечје физиономије и дечје душе тако рељефно, пластично и живим бојама, да читалац, како велики тако и мали, одмах добије јасне претставе о свему што чита и одмах бива обузет пишчевим и дечјим осећајима у толикој мери, да не испушта књигу из руку док не дође краја. По томе сликању физиономија и душа нарочито се одликују приче: *Сат, Варница, Дукаг, Неће да се купа, Рђава Мара, Страх, Тетка Јелина ћерка, Бегунци, Непослушко, Зита, Цаца, Игранка под смоквама* и др.

Са васпитног гледишта ове приповетке имају такође велику вредност јер су све прожете етичким идејама, а моралне поуке су у њиме дискретне, без тенденције и натурања. Већином се у њима износе пред децу добри примери за углед, који истичу победу добра над злом, буде љубав и милосрђе према ближњима, постичу честољубље и јачају морални карактер уопште. Такве су особито приче: *Винко, Мало добро срце, Десет пара, Сељак, Доброта, Ланчић, Бранков тата, Рибарев син, Мали јунак с мора, Успомена на мајку, Риба од шећера* и др. Изузетак чини, по нашем мишљењу, само приповетка *Несретан случај*⁷⁾ у којој се описује до детаља ружан поступак једног интелигентног оца који свраћа са двоје деце у кафану, опија се нехотице вином и својим рђавим примером утиче на присутну децу тако несрећно, да се и она опијају кришом до те мере, да падају под сто без свести, као мртви... Рђави примери уопште нису за дечју књигу, а овакав драстичан случај може чак и негативно да утиче, поред тога што делује веома неугодно на осећаје и душу малих читалаца.

У неким од ових прича социјална тенденција испољена је у мањој или већој мери, али у уметничкој форми, дискретно и ненаметнуто, у описивању беде и њеном ублажавању, о малим страдалницима и милосрђу њихових имућнијих другова који им притичу у помоћ. Такве су приче: *Сирочићи, Бегунци, Мали страдалници, Гладовање, Стеван, Ужина, Ускршњи поклон, Другови, Зора, Рибарев син, У баракама, Пахулица, Божић* и др. Овакве приче су већином штампане у часопису организације Друштва црвеног крста⁸⁾, у чијем

⁷⁾ Југословенче, бр. 6 за фебруар 1936 год.

⁸⁾ Гласник Подмлатка црвенога крста за год. 1933—1938.

програму преовлађује хумано и социјално старање за невољнике свих категорија.

Као што се из свега овога види, Милица Јанковић је углавном писала приповетке, басне и бајке за децу, и то све у прозном облику. У двома или трима приповеткама наишли смо и на краће песмице које је „спевао“ неки јунак из приче (*Жути врабац, Златан и сунце*) или „Мићи се учинило да та песма (канаринкина) што болно и слатко јечи има и речи“ па се прича завршава песмицом у сликовима од осамнаест стихова (*Канаринац и цвеће*). И у неким другим причама, објављеним у последње време, осећају се сликови и у прозним реченицама, те изгледа да Милица Јанковић имала наклоности и за ову врсту књижевних прилога за децу. Такође смо наишли и на два покушаја драмског приказивања епизода из дечјег живота, у облику краћих позоришних приказа (*Нађени динар, Другарица*) из последњих дана, по чему се могло очекивати да би Милица Јанковић проширила и на ово поље свој рад на дечјој књижевности, да је дуже поживела.

Књижевни језик у свима овим приповеткама сасвим је правиан, чист и јасан, а стил посве добар, већином једноставан, ређе китњаст а само понегде сликовит. У причању, поред потребног описивања и објашњавања преовлађују дијалози, односно разговори између више лица. Често пута има и развучености или излишног детаљисања, али то мали читаоци не запажају, јер су све епизоде испричане на тако топал и нежан начин, да их они читају са подједнаким интересом и напрегнутошћу.

За дивљење је и огромна јачина воље и душевне снаге са којом је Милица Јанковић писала ове приче за децу у најтежим околностима које је проузроковала њезина тешка и дуготрајна болест. Интензивност њезиног књижевног стварања једва да је нешто пропустила пред крај њезиног живота, те би се могле очекивати, да смрт није наступила тако изненада, још многе њезине књижевне творевине које би обогатиле нашу дечју књижевност. А да јој је Бог досудио оздрављење и могућност кретања и посматрања природе и дечјег живота и изван њезине болесничке собе, она би ускоро надмашила и све писце дечјих романа, у којима највише оскудева за сада наша дечја литература.

Нека нам је допуштена на крају још и једна интимна констатација. Милица Јанковић, иако призната књижевница са врло угледним местом у књижевном свету, није потцењивала учитељску улогу у дечјој књижевности као што чине понеки такође угледни књижевници, него је свесрдно помагала њихове напоре у том правцу својом сарадњом на листовима и дечјим часописима које учитељи уређују. Стога је заслужила више него ли ма ко други да јој учитељи и на овај начин укажу своје признање и своју захвалност.

Свет. Р. Милосављевић

II. — *Стивараоци вредности*

Основна идеја филозофије Лава Шестова¹⁾

Лав Шестов био је филозоф, који је филозофирао свим својим бићем, за њега филозофија није била академска струка, већ дело живота и смрти. Он је био човек једне мисли. Његова независност од околних струја времена јако је изненађивала. Он је тражио Бога, тражио ослобођење човека од власти неопходности. То је био његов лични проблем. Његова филозофија припада типу егзистенцијалне филозофије, тј. она није објективирала процес сазнања, није га одвајала од субјекта сазнања и везивала га је са читавом судбином човека. Егзистенцијална филозофија означава памћење о егзистенцијалности филозофирајућег субјекта, који улаже у своју филозофију егзистенцијално искуство. Овај тип филозофије претпоставља да је тајна бића схватљива само у човечјем животу. За Лава Шестова човечанска трагедија, страхоте и патње човечанскога живота и преживљавање очајања били су извор филозофије. Не треба преувеличавати новине у томе што сада зову егзистенцијалном филозофијом, захваљујући неким правцима у савременој немачкој филозофији. Овај елемент постојао је код свих правих и истакнутијих филозофа. Спиноза је филозофирао геометриским методом и његова филозофија може чинити утисак хладне објективне филозофије. Али филозофско сазнање било је за њега дело спасења и његов *amor Dei intellectualis* никако не припада објективним науколиким истинама. Узгред буди речено, врло је интересантан био однос Лава Шестова према Спинози. Спиноза је био његов непријатељ с којим се он борио васколиког свога живота, као са саблазном. Спиноза је претставник човечанскога разума, рушилац откривења. Али уједно с тим Л. Шестов је јако волео Спинозу, стално га се сећао и често га цитирао. У последње време Лав Шестов је доживео врло значајан сусрет са Л. Кирке-

¹⁾ Још пре 1917 год. дела Л. Шестова издата су у неколико томова и то: 1) Шекспиръ и его критикъ Брандесъ, 2) Добро въ учении Толстого и Нитше (философия и проповѣд), 3) Достоевскій и Нитше (философія трагедіи), 4) Апофеозъ беспочвенности (Опытъ а догматическаго мышленія), 5) Начала и концы, 6) Великіе кануны. По рату појавила су се дела: 7) Власть ключей (Potestas clavium), 8) На вѣсахъ Јова (странствованія по душам, 9) Скованный Парменидъ и многобројни чланци на руском, француском и немачком.

Ј. А. Бромберг у делу „Запад, Россия и еврейство, 1931, стр. 111, тврди да је Шестов по народности руски Јеврејин. Б. Яковенко у спису „Очерки русской философии“, 1922, стр. 106 карактерише филозофију Л. Шестова (Шварцман) као скептицизам. То чини и Н. Лоски у студији „Русская философия въ XX вѣкѣ“ („Записки русскаго научнаго института въ Бѣлградѣ“, вып. 3, 1931, стр. 116) и у „Учителю“ св. 9/10 за 1939 год. стр. 629). Ипак је Шестовљева филозофија најбоље окарактерисана у овом чланку Н. Берђајева.

Лав Шестов је рођен у Кијеву 13-II-1866, а умро 20-XI-1938 г. у Паризу. (О томе види чланак Лоскога у „Учителю“ св. 9/10 за 1939 и чланак Лав Шестов, Философски прегледъ“, София, нов.-децембар 1938, стр. 490). Година рођења Л. Шестова у Свезнању, стр. 2672 нетачна је, а карактеристика непотпуна.

Лав Шестов заслужује да се о његовој филозофији појави на нашем језику опширна студија.

гардом. Он га раније никад није читао, знао га је само по чувењу и не може бити речи о томе да је Киркегард утицао на његову мисао. Кад га је Шестов прочитао, он је био дубоко узбуђен, потресен блискошћу Киркегарда с основном темом свога живота. И он је убројао Киркегарда у своје хероје. Његови хероји су били: Ниче, Достојевски, Лутер, Паскал и хероји Библије — Аврам, Јов, Исаије. Као и код Киркегарда тема филозофије Лава Шестова била је религиозна, као и код Киркегарда његов главни непријатељ био је Хегел. Он је пошао од Ничеа ка Библији. И он се све више и више обраћао библискоме откривењу. Конфликт библискога откривења и грчке филозофије постао је главна тема његових размишљања.

Лав Шестов је потчинио основној теми свеколикога свога живота све о чему је мислио, говорио и писао. Он је могао да гледа на свет и да оцењује мисли других искључиво с унутрашњости своје теме, он је све на њу односио и делио је свет према ставу на ову тему. Он је био потресен овом темом. Како њу формулирати? Он је био потресен влашћу неопходности над човечјим животом, која рађа страхоте живота. Њега нису интересовале грубе форме неопходности, већ њене утанчане форме. Власт неотклоњиве неопходности филозофи су идеализирали, као разум и морал, као најочевидније и општеобавезне истине. Неопходност је плод сазнања. Лав Шестов је био у целини захваћен том мишљу, да је Адамов грех везан са сазнањем, са сазнањем добра и зла. Човек је престао да се храни дрветом живота и почео је да се храни дрветом сазнања. И Лав Шестов бори се против сазнања, које потчињава човека закону, у име ослобођења живота. То је чудновато надирање ка рају, ка слободном рајском животу. Но рај се добија кроз заостравање конфликта, кроз дисхармонију и очајање. Лав Шестов у суштини сасвим није против научнога сазнања, није против разума у свакидашњем животу. Његов проблем није био у томе. Он је против претензија науке и разума да реше питање о Богу, о ослобођењу човека од трагичнога страха за човечјом судбином, кад разум и разумно сазнање хоће да ограниче могућности. Бог је пре свега неограничена могућност, то је основна дефиниција Бога. Бог није везан никаквим неопходним истинама. Личност је жртва неопходних истина, закона разума и морала, жртва универзалнога и општеобавезнога.

Царству неопходности, царству разума противстаје Бог. Бог ничим није везан, ничему није потчињен, за Бога је све могућно. Ту је Лав Шестов поставио проблем, који је узнемирио још схоластичку средњовековну филозофију. Да ли је Бог потчињен разуму, истини и добру или су истина и добро само то, што Бог претпоставља? Прва тачка гледишта полази од Платона, на њој је стајао Тома Аквинат. Другу тачку гледишта заступа Дунс Скот. Прва је везана са интелектуализмом, друга са волунтаризмом. Лав Шестов је сродан са Дунс Скотом, али он је поставио проблем много радикалније. Ако Бог јест, онда су откривене све могућности, онда истине разума престаће бити неминовне и страхоте живота биће побеђене. Ту долазимо до најглавније Шестовљеве теме. С тим је везана и дубока потресеност, која карактерише сву мисао

Лава Шестова. Може ли Бог учинити тако, да оно што је било постане оно што није било? То је за разум најнесхватљивије. Врло лако се може десити да се Лав Шестов нетачно схвати. Отровани Сократ можда је васкрсао, у ово верују хришћани, Киркегарду можда је враћена невеста, Ниче је можда излечен од страшне болести. Лав Шестов никако то неће да каже. Бог може урадити тако, да Сократ не буде отрован, да се Киркегард не лиши невесте, а Ниче да се не разболи од страшне болести. Могућна је апсолутна победа над том неопходношћу, коју сазнање разума ставља на прошлост. Лава Шестова је мучила неминовност прошлости, мучио га је ужас онога што је једном било.

С том темом о неопходности истине која принуђава везано је и противстављање Јерусалима и Атине, противстављање Аврама и Јова Сократу и Аристотелу. Кад су разум, који је открила грчка филозофија, покушали да споје са откривењем, онда се десило отступање од вере, а то је увек чинило богословље. Бог Аврама, Исака и Јакова замењује се Богом богослова и филозофа. Филон је био први издајник. Бог је био потчињен разуму, неопходним, општеобавезним истинама. Тада Аврам, херој вере, гине. Лав Шестов је врло близак Лутеру, лутеровском спасењу једном вером. Ослобођење човека не може доћи од њега самога, већ само од Бога. Бог је ослободилац. Не ослобођава разум, ни морал, ни човечја активност, већ вера. Вера означава чудо за неопходне истине разума. Планине покреће с места. Вера захтева безумње. То каже већ апостол Павле. Вера снажи конфликт, парадокс, како је волео да говори Киркегард. Лав Шестов је с великим радикализмом изразио прави и вечити проблем који постоји. Парадоксалност мисли, иронија, којој је стално прибегавао Л. Шестов у своме маниру писања, сметали су да се он схвати. Понекад су га наопако схватили. Ово се десило, на пример, са тако чувеним мислиоцем, као што је Унамуно, који је Лаву Шестову јако саосећао.

Филозофска мисао Лава Шестова наилазила је на огромне тешкоће у своме изразу и то је проузроковало многе неспоразуме. Тешкоћа је била у томе што није било могуће изразити речима то, што је мислио Лав Шестов о главној теми свога живота, што се није могло главно изразити. Он је чешће прибегавао одречном облику изражавања и у томе је најбоље успевао. Јасно је било против чега он води борбу. Позитивни облик изражавања био је више отежан. Човечји језик је врло рационализиран, јако је прилагођен мисли, која је плод првородног греха — сазнања добра и зла. Мисао Лава Шестова, управљена против опште обавезности, нехотично је и сама добила облик опште обавезности. И то је давало лако оружје у руке критичара. Ми овде стојимо пред врло дубоким и мало испитаним проблемом саопштавања стваралачке мисли другоме. Да ли је саопштено прво и последње или је оно само друго и прелазно? Овај проблем како треба поставила је егзистенцијална филозофија. По њој ово је проблем прелаза од „ја“ на „ти“ у правом додиру с људима. За филозофију, која себе сматра за рационалну, овај проблем не изгледа немиран услед претпоставке универзалнога разума. Један исти универзални разум чини могућним адекватну предају мисли и сазнања од једнога другоме.

Али у стварности, разум има степене, разна својства и зависи од карактера човечјег живота, од егзистенцијалнога искуства. Воља одређује карактер разума. Зато се поставља питање о могућности предавања филозофске мисли не кроз рационалне појмове. Рационални појмови не утврђују саопштавање од једнога другог. Лав Шестов директно се није интересовао овим проблемом и није о њему писао, он је био у целини апсорбован односом човека и Бога, а не односом човека и човека. Али његова филозофија врло оштро је поставила овај проблем, он сам постаје проблемом филозофије. Његова противречност била је у томе, што је он био филозоф, тј. човек мисли и сазнања и што је познавао трагедију човечјег живота, који одриче сазнање. Он се борио против тираније разума, против власти сазнања, које је изгнало човека из раја, на територији самога сазнања, прибегавајући оруђима самога разума. У овоме је тешка филозофија, која хоће да буде егзистенцијална. У заопштавању ове тешкоће ја видим заслугу Лава Шестова.

Лав Шестов се борио за личност, за индивидуално непоновљиво против власти општега. Његов главни непријатељ био је Хегел и хегеловски универзални дух. У том погледу он је сродан Киркегарду, сродан је по теми Белинскоме у његовим писмима Боткину и нарочито Достојевском. У овоме је била истина Лава Шестова. У овој борби против власти опште обавезнога он је био тако радикалан, да тачно и спасоносно за једнога он је сматрао за нетачно и необавезно за другог. Он је у суштини мислио, да сваки човек има своју личну истину. Али овим се поставља целокупан проблем о саопштавању. Да ли је могућно саопштавање између људи на темељу истине откривења или је саопштавање могућно на темељу истине разума, прилагођених свакидашњици, на темељу тога, што је Лав Шестов следећи за Достојевским назвао „што је свима разумљиво“.

До последњих дана живота, Лав Шестов је горео мишљу, узнемиреностју и напрезањем. Он је објавио победу духа над слабостју тела. Можда најбоље његове књиге „Киркегард и егзистенцијална филозофија“ и „Атина и Јерусалим, оглед религизоне филозофије“ написане су у последњем периоду његова живота. Сада није време критиковању филозофије мога старог пријатеља Лава Шестова. Хоћу само једно да кажем: Ја јако саосећам проблематици Лава Шестова и мени је близак мотив његове борбе против власти „општега“ над човечјим животом. Али ја сам се увек разилазио с њим у оцени сазнања и у њему нисам видео извор притиска неопходности над нашим животом. Само егзистенцијална филозофија може објаснити у чему је ту ствар. Књиге Лава Шестова помажу да се одговори на основно питање човечјег живота, оне имају егзистенцијалну важност.

Николај Берђајев

III. — Из ѝраксе за ѝраксу

»Нема ајкула!«

У Москви живи наставница Станчинскаја. С овом Станчинском једном се догодила врло чудновата ствар.

Она је свим својим силама чувала сина од бајки. Чак кад је и разговарала с њим о животињама, она му је причала само о таквим које је дете видело на улици или на фотографским снимцима. Што мање, што мање штетних фантазија!

Ватрена противница бајки, она је тако и писала у једном московском часопису:

„Предлажем да се замене народне, нереалне, фантастичне бајке обичним реалним „причама из света стварности и природе“...¹⁾

Никаких уступака, никаких попуштања! Избацити све бајке без изузетка и заменити их реалним Сетоном Томсоном.

И све би било у потпуном реду, али невоља је у томе, што је одлична мајка водила дневник до ситница о своме маломе сину, а сама није приметила да је овим својим дневником оповргла све своје досетке о штетности фантастичних бајки. Сопственом руком она је тако рећи порушила све своје теорије.

Као што се види из њенога дневника, а овај је дневник штампан, њен мали мушкарац, да се освети за то што су му одузели бајку, почео је од јутра до вечери да се предаје најбујнијој фантастици. Час је измишљао да му у његову собу долази у посету црвени слон, да он има другарицу-медведицу Кору: и, молим, не седајте не седајте на столицу поред њега, зато што на тој столици — зар ви не видите? — на тој столици седи медведица. Или — „мамо, где ћеш ти? На вукове! Па вукови су већ овде!“.

И тек што је пао снег, мушкарац је одмах постао јелен, мали јелен у тајги. Кад је требао да седне на ћилим, ћилим је одмах постао пароброд и уопште свакога минута из ваздуха, из ничега он је, снагом своје фантазије, могао да створи ма коју дивљач.

„Данас се вратио кући, опрезно држећи нешто у руци:

— Мамице, ја сам ти донео малог тигра, — и показао празну руку. — Да ли ти се допада мој тигрић?

— Да, да, детенце!

— Нека живи код нас, — говорио је молбеним тоном.

Седа за ручак и поред свога тањира ставља још један. Кад мама доноси јело за њега, он пита:

— Мамице, а за тигрића?

У то време живо прича:

— Ја сам ушао у море, бућкао се по води и одједном дође велики тигар; онда сам изашао на обалу, бацио сам мрежу и ухватио рибу.

— Где ти је она?

— Ја сам је појео... живу“.

Тако су пролазили готово сви његови дани. Он је свакога минута стварао неку бајку за себе.

¹⁾ „На путях к новой школе“, 1924, № 1.

„Мамо, ја сам птица и ти си птица. Је ли?

— Мамо, код мене у госте дошла је једна стеница, села на столицу, пружи́ла ми шапицу“ итд., итд., итд.

А мати, видећи да се њено дете купа у бајци, као у мору, својски се старала да га сачува од бајке, да га не оскрнави штампаном бајком.

Као да постоји нека принципијелна разлика између бајке, коју је дете саставило и оне, коју је за дете саставио велики поета. Разуме се, свеједно је хоћете ли му ви дати бајку или не; дете је само за себе бајка, оно само за себе саставља бајке, оно је само за себе Андерсен, Грим и Перо и свака његова игра је драматизација бајке, коју оно ту ствара за себе, одушевљава по жељи све предмете, преобраћајући своју столицу у воз, у кућу, у аероплан, у камилу.

А кад се преобрати у димничара, дете повиче:

— Не дирај ме, мамо, испрљаћеш се!...

Кад се преобрати у котлет, који се пржи у тигању, оно са сузним очима повиче:

— Како смеш, мамо, да ме пољубиш кад сам врео!

Тек што је моја трогодишња кћи разместила по поду своје књиге, књиге су одмах постале речица у којој она лови рибу и пере рубље. И кад је случајно стала на једну књигу, она је тако природно повикала: „Ој, ја сам уквасила ногу“, па сам и ја у тренутку поверавао да су те књиге вода и умало што нисам дотрчао са утирачем.

У свима овим играма деца се понашају као аутори и извршиоци бајки, отеловљавајући их у сценским ликовима. Жудња да се верује у сопствене бајковите замисли код њих је тако велика, да сваки покушај да се она поставе у окви́ре стварности изазива код деце ватрени протест. На пример, ја се сећам трогодишњег Буби, који се окружио коцкицама и изјавио, да је то зоолошки врт. „Не могу, ја сам затворен!“ — одговорио је он, као сужањ из тамнице, кад сам га позвао у шетњу. — „А ти прескочи преко коцкица“ — предложио сам му ја. Но рушење бајке које је он створио увредило га је до суза: он је твроглаво остао у својој добровољној тамници и пристао да је напусти кад смо на његовој „грађевини“ извадили малу коцку, тј. кад му је изгледало да су на њој отворена врата.

Код деце са бујном фантазијом такве игре долазе понекад до ексцентрике. Двогодишњи Љолик, кога је отац носио на врату, волео је да се скрива по најнезгоднијим местима: под лампом — не, у напрстку — не, у бокалу — не итд. — „Где је Љолик? — Нестао је! Сигурно се у цигарети сакрио!“¹⁾

Али не само загонетне игре, већ и најпростији разговори мале деце доказују, да је бајковито опажање света за њих свакодневна норма:

— А будилник никад не спава?

— А чарapu од игле не боли?

¹⁾ Н. И. Гаврилова и М. П. Стахорская, Дневник матери, 1916, стр. 52.

И ето, ми тога професионалнога састављача бајки најбрижљивије чувамо од бајке којом он дише као ваздухом.

На срећу то нам никад неће поћи за руком. Зато што дете, спасавајући своју дечју психику, улази са бајком у подземље и њоме се користи, тако рећи, нелегално, увлачећи њу у свој свет контрабандом.

Познату дечју списатељицу Т. Богданович од најранијег детињства васпитавала је сестра јакобинца Ткачева. Њу је она тако чувала од бајки, па је чак и дадиља није смела забављати, да јој не би причала бајке. Девојчици су читали само научне књиге, углавном ботанику и зоологију. Али ноћу, кад је васпитачица најзад заспала, девојчица је, пошто се ослободила контроле, напунила своју собу најчудноватијим створовима. На њен кревет успентрали су се мајмуни, на столици крај кревета појавила се лисица са лисичићима, а у њеном рубљу почеле су се мицати неке птице и она је сваку ноћ дуго с њима разговарала. Разговарала, зато што свако дете разговара са свима предметима и сви предмети с њим. Овај бајковити живот међу илузорним животињама доносио је девојчици велику радост, зато што је тај живот био природна појава њене дечје психике.

Тако је сирото дете инстинктивно бранило своје законито право на бајку, тајно се предавало тој истој фантастици од које су је одрасли чували као од тифуса.

Васпитачица је само то постигла, да бајку сатера у подземље и да јој тако удесетостручи чари.

Зар не би било боље да се девојчици просто прочита „Црвена капица“ или „Пепељуга“?

Ако пак одрасли мисле да дају маломе детету тачне податке из биологије, ботанике, хемије и физике, дете ће их просто исмевати, и у тренутку оно ће сву њихову науку преобратити у фантастику.

Један пример. Кад је једна паметна московска мајка (наставник по струци) желела да своје петогодишње дете уведе у науку, у праве реалности живота, саопштила му је научне податке о зачећу и рођењу деце: дете је, саслушавши њено учено предавање, одмах ову науку прерадило на свој начин и саопштило својој мајци, да је оно, кад је било у њеној утроби, играло у тамошњој баштици и пило код тамошњег ујке чај:

„— Тамо је и мали вртић, и песак у њему... И колица мала... И путници седе... Њих троје. Тако су мали.

— А ти си живео код њих?

— Ја сам ишао код ујкице у госте, а кад је дошло време да се родим, ја сам се с њиме руковао и изашао из твога стомака“.

Ето шта је урадило петогодишње дете са тим строго научним подацима, који су му у невреме саопштени. Укратко речено, дете је казало својој мајци: ти сама видиш да мени сада није потребна ембриологија, већ бајка да бих што потпуније, раскошније и богатије проживело овај најкориснији период за моје психичко развиће. Не жури с превременим калемљењем на мене научнога мишљења за одрасле, зато што ја сваку твоју научну истину, по законима своје

природе, брзо преобраћам у легенду и чак твоју утробу посипам песком, расађујем као башту и постављам стражаре.

Ја знам да ће наставници рећи, да се све ове чињенице односе само на размажену, грађанску децу и децу интелектуалаца, а да се не могу никако применити на децу сиромаша.

Разуме се, да је то погрешка: никакав монопол на машту и фантастику немају грађанска деца. Сиромаси претшколскога доба ништа лошије од њих не фантазирају, истина о другом и на други начин, али тако ватрено и не осврћући се ни на шта. О томе говоре сви моји записи, а ја их имам много десетина. Из тих записа ја јасно видим, да трогодишње—петогодишње дете које не зна за Минхаузена, Гуливера и Конек-Горбунока несвесно компензира себе мноштвом бајки које само изгради. Васпитачи, који одузму од њега бајке великих песника (тј. у суштини га опљачкају) извршили су ово плачкање узалуд и свој циљ нису никако постигли.

Бајка ће као и раније цветати у децем животу, само место бајки од Пушкина и Грима дете ће бити принуђено да се служи својом сопственом „домаћом производњом“.

Искористити децу тежњу за бајком, тј. помоћу класичних вековима огледаних књига развити, ојачати, обогатити и управити њихову способност ка стваралачкој машти и фантастици, е, о томе непосредни организатори деце читања још нису добили слободнога времена озбиљно да размисле.

Међутим у наше басновито време, у епоси остварења најлуксузнијих научно-друштвених фантазија, нама је преко потребно да створимо поколење надахнутих стваралаца, у свима областима: у науци, у техници, у агрономији, у архитектури и др.

Јер без фантазије и у физици и у хемији настаће потпун застој, пошто стварање нових хипотеза, смишљање нових прибора, нових начина експерименталнога испитивања и десетака о новим хемиским једињењима долази у област продуката фантазије. Ми с пуним правом можемо назвати Коперника, Кеплера, Њутна и Фарадеја генијалним фантазерима.

У техничкој области фантасте се називају проналазачи. Џејмс Уат у механици био је такав исти фантаста, као што је био Њутн у астрономији, а Шекспир у поезији.

Проналазачи се сматрају за сметењаке зато што њихова фантазија прелази далеко преко граница свакодневних утврђених истина. Сама идеја железничкога пута некад је изгледала смешна. Пароброд су тако исто сматрали за луду замисао. А још како су се смејали предлогу младога Виљема Мардока да Лондон треба осветлити гасом од каменог угља.

Али, напоследку, увек побеђују фантасте, пошто трезвеним и опрезним рутинерима припада садашњица, а онима који фантазирају припада будућност.

Није узалуд тако ватрено заступао фантазију знаменити енглески физичар Џон Тиндал и доказивао у специјалној расправи, да онај ко нема развијену фантазију не може да усвоји туђе идеје, а још мање своје да створи.

„Без учешћа фантазије — писао је он — сви наши подаци о природи ограничили би се само на класификацију чињеница... Од-

носи узрока и њихових последица растурили би се у прах, а заједно с тим крахирала би и сама наука чији се главни циљ састоји у утврђивању веза између разних делова природе, јер стваралачка фантазија је способност за брзо образовање све новијих и новијих веза.¹⁾

Зашто су наши просветитељи учинили да фантазија буде подругљива реч? У име чега је они истерају из психике мале деце? У име реализма? Али има разних реализама. Постоји реализам Бекона, Гогоља, Менделеева, а постоји глупи и загушљиви реализам брашнара, реализам самовара, буба шваба и грошићара.

Да ли се о овоме реализму морамо бринути. Зар њега нема и без наших напрезања у свакој забаченој јами? И зар нам не изгледа да је његово право име — малограђанство? Оно је постигло у овој области велика чуда: оно је потисло из дечјег живота бајку у толикој мери, да је деца чак и у подземље не уносе, већ од најранијег доба постају ограничени практичари... Ова несрећна деца понашају се тако подозриво према свакоме поетскоме изуму, да све оно што прелази преко мете свакидашњице сматрају за дрску и бесмислену измишљотину. Кад се у једној школи покушало, на пример, да прича о ајкулама, та су деца у глас повикала:

— Нема ајкула!

Јер никаква дивљач за њих уопште на Земљи не постоји, већ постоји само хлеб, купус, чизме и рубље. Бојати се да их нека бајкица не начини романтичарима, то могу да смисле само канцелариски измишљачи, који од јутра до мрака заседавају у комисијама, а никад нису видели живо дете.

Чувајући децу од народних песама, нечувених ствари и бајки, ови људи мучно да су свесни малограђанске суштине свога практицизма. Међутим сам њихов поглед на сваку дечју књигу као на нешто, што мора одмах донети осетну корист, личи на ексер или аџ, тај њихов практицизам је узан и сићушан да одмах показује какви су његови прави социјални коренови.

Сви ови практицисти, као плод инертног и ниског начина живота, савршено су неспособни да замисле дијалектику ма каквога развића и растења. Зато се њима и чини, да је дете обичан сандук, из кога оно што оставиш можеш у узети.

И они се паште да у тај сандук надувају што више најбољих ствари (то они и зову васпитање) и јако се ишчуђавају кад из тога сандука ваде нешто сасвим друго, што нису оставили. А то им се дешава на сваком кораку.

Не подозревајући да постоји дијалектика дечјег доба, они на груби начин мисле, да ако се детету — као умна храна — даје, рецимо, неко а да ће то а остати у облику а и да се неће преобразити у б, или в, или г. Они заборављају да јаје не личи на кокош, а зрно на клас, па и трогодишње дете не личи на човека који ће доћи доцније. Дете је само нацрт (план) човека и много што-шта у овоме нацрту биће прецртано и много што-шта поново уцртано. Из тога што дете од три године преживљава период ломљења играчака, никако не следује да ће оно у петнаест година постати обијач челичних

¹⁾ Џон Тиндал, Улога фантазије у развићу наука; В. Кирпичов, Улога фантазије за инжењере.

каса. Наставници, који не узимају у обзир дијалектичко развиће дечјег доба, наине тако и мисле. Исто као она бременита сељанка, која је горко заплакала кад је сазнала, да дете у утроби у почетку другог или трећег месеца има шкрге и репић, па је повикала:

— Ја нећу да мој Вања има реп!

Ови прости људи уображавају да свака бајка, која се детету исприча, остаје у њему до гроба са својим моралом и својом фантастиком и да одређује свеколики његов живот.

Тако, у Нижњем Новгороду, нека А. Т-ва штампала је чланак у коме тврди, да се дете које слуша бајке прожима психологијом моралне равнодушности, да оно тежи не заједничкој већ индивидуалној срећи и да ће оно очевидно, постати распикућа и прекупац крадених ствари.

И, бацајући га иза решетке, судија ће га упитати:

— Да ниси у детињству читао „Мачка у чизмама!“

У Оренбургу неки Булгаков штампао је на белој хартији, да је чаробна бајка школа полнога разврата, зато што је на пример, у бајци „Пепељуга“ зла маћеха несумњиво садиста, а принц који долази у екстазу од мале папуче маскирани фетишист женских ногу...

А у Ростову на Дону неки П. штампао је чланак у коме је страшно осудио чувену бајку о Детету као палац, зато што су у бајци изображени људождери.

Мора бити да је писац чланка мислио, да ће дете, које прочита ову бајку, постати и само људождер кад одрасте.

— Зашто се ви храните људским месом? — у страху га питају сви они око њега.

— Мени су у детињству прочитали причу о Детету као палац.

И сви су одмах поверовали, да ако се петогодишњем детету прочита бајка о ћилиму који сам лети, да оно неће ни да чује о некаквим авионима и да ће постати визионар и мистик.

Међутим, ако у нас има фантаста и мистика, који су потпуно одвојени од реалне стварности, то су они педагози (наставници), који протерују бајку из дечје употребе. Све њихове досетке о штетности бајки јесу најбезумнија чаробна бајка, која не рачуна ни с каквим конкретних чињеницама. Једина бајка с којом се треба борити, јесте бајка педагога о бајци.

И ми поручујемо педагозима: напустите фантазирање, сиђите на земљу, будите реалисти, посматрајте праве чињенице стварнога живота и онда ћете престати да дрхтите пред дететом као палац и мачком у чизмама. Ви ћете се уверити, да ће с одређеним добом бајка ишчезнути из детета као дим, да ће сва њена чаробништва и чаролије нестати сами по себи (ако се дете налази у здравој средини) и да ће у њему настати период страшнога изобличавања бајки.

— Како је Снежана могла дисати ако није имала плућа?

— Како је баба-Јага могла летети на вратилу, ако вратило није имало пропелер?

Бајка је извршила своје дело: помогла је детету да се оријентише у свету околине и сада, кад је потреба за њом прошла, дете је само руши. Разуверавање деце сиромашних родитеља у бајку изврши се доста раније него у друге деце, али то не значи да је бајка њима непозната и да она за њом не осећају потребу. Никако.

До седмогодишњег или шестогодишњег доба, за свако нормално дете, бајка је насушни хлеб и нема никаквих разлога овај хлеб од њим отимати.

Зато се узалуд радују наши педолози, кад им се покаже да су коначно избацили из детета чаробну бајку. Са осећањем највеће жалости ја сам прочитао у једном часопису, како је четворогодишње дете до те мере постало грубо, услед утицаја васпитања, да је, слушајући од матере поетску бајку о „Гускама — лабудовима“, почело ову изобличивати у лажи:

— Ти све лажеш, мамо: пећ не говори, и јабука не говори, и река не говори... И девојчица се није сакрила у реку, девојчица се утопила.¹⁾

И свакако радосна, свакако горда васпитачица што јој је синчић тако уман и трезвен, она је навела његова речи као образац за друге, иако, понављам, у свакоме ко воли и зна децу ово дете изазива жалост која тишти, укратко речено оно је душевно слепо и грбаво.

Не говорећи о његовим страшним недостатцима, с њим покушавају да говоре као са нормалним дететом. Узбуђујући његову дечју фантазију, говоре му, као свакоме детету:

— Ти си мала веверица!! Пружи своје шапице!

Оно се љути и каже:

— Ја нисам веверица, ја сам Љова, и ја немам шапе, већ руке!

Разуме се, од такве солдачине неће испасти не само Менделеев, но и најобичнија Кувшина њушка.

На срећу такви су богаљи реткост. Велика већина четворогодишње деце, уз помоћ сопствених игара и сопствених бајки, сачувала су своју нормалну дечју психику од Јановских, Сокољанских, Станчинских и осталих угушивача детињства.

Из горе изложенога никако не следује да ја само о томе маштам, да се сва деца од јутра до мрака треба да блаже чаробним бајкама.

Ту је потребно најстрожије дозирање и избор. Ја само нећу то, да на основи својих ситноутилитарних теорија педагози одузму од сиромашне деце једно од највећих наслеђа светске, класичне и народне књижевности...

К. И. Чуковски

Прилеп

I Обрада чланка из читанке III разреда.

У III разреду државне народне школе историја се изучава у девет биографских јединица, међу које спада као методска јединица „Краљевић Марко“. У разговору о Краљевићу Марку не може се пропустити а да се не помене и његова престоница Прилеп. Стога је чланак „Прилеп“ у читанци III разреда од капиталне вредности, пошто се из њега ученици упознавају не само да је град Прилеп био

¹⁾ „На путях к новой школе“, 1926, № 11, стр. 9.

престоница тога нашег славног јунака, већ нам чланак даје данашњу и давнашњу слику нашег Југа, живот и културу кроз векове Јужне Србије.

Испитивање дечјег искуства

Пре преласка на читање чланка изврши се испитивање дечјег искуства, да се види уколико деца знају и познају Прилеп, а нарочито да се чују она деца која су била у њему или поред њега путовала.

Наставник пита: да ли је ко чуо о граду Прилепу. Без сумње да ће се деца јављати са разним одговорима, јер је неко био или прошао поред Прилепа или је о њему читао из новина а највише их је о Прилепу чуло из наших народних песама.

Потребно је да ученици нађу на мапи Прилеп и покажу на којој се страни налази од њихова места, као и у којој се бановини налази. Исто тако показати на мапи најближе планине и реке око Прилепа.

У овом делу обраде питати децу зашто се Прилеп зове град као и зашто је служио. Ако је наставник без обзира на 9 биографских јединица из историје обрадио порекло Словена, онда се пречистило о томе шта је град и зашто је до недавна град служио приликом ратовања.

Анализа треба да је кратка — служи као увод за читање чланка.

II Прелаз на читање чланка. Као што се у обичном животу одрасли људи читањем служе — читају у себи и памте прочитано — треба навикавати и ученике још у школи а нарочито од III разреда да читају као одрасли. Стога ће наставник после анализе казати ученицима да отворе страну читанке на којој је чланак „Прилеп“. Објасниће им и захтевати, да сви прочитају цео чланак у себи (немо читање) и да добро обрате пажњу на читање, да би после тога видели шта је ко упамтио. Напоменути им да све непознате речи запишу, па ћемо о њима разговарати.

Ако се узгредно деци напомене да тако читају и одрасли, њима ће ово само импоновати, јер деца воле и теже да имитирају старије.

У почетку овако читање иде теже код ученика средње интелигенције али када се навикну, постигне се успех готово са целим разредом.

Пошто смо се уверили да су деца прочитала и записала непознате речи настаје дискусија.

III Дискусија. Из ђачких свески у којима су бележили непознате речи.

на пр. чаршија

дућани

сахатна кула

кујунџиски занат

терзијски занат итд. први ђак или један од њих који се јави, изјављује да му је непозната реч *чаршија*. За објашњење тј. учешће у дискусији узимају првенствено само ученици а тек онда, ако се уверимо да непознату реч не уме да објасни ниједан ђак, објашњава сам наставник.

На питање: шта је чаршија јављају се више ђака. Први мисли да је чаршија улица. Други нестрпљиво објашњава, да чаршија није улица већ део града где су трговине и занатлије. Пошто се узме најбоље, објашњење се запише и на табли а са ње сваки пак у своје белешке:

чаршија = део вароши у коме има трговина и занатлија.

Тако се ради тј. објашњавају и остале непознате речи. Док се дискусија води, наставник мора пазити да ли је нека реч или чак значење целе реченице остало да ученици не разумеју. У том случају наставник на крају дискусије поставља свима питања: Ко ће ми казати шта значи *ћепенак*. Ако на то питање не одговори, објасниће сам наставник.

На овај начин завршена је дискусија. Приликом ње употребити слике и све што може помоћи ствари, ради јасноће.

IV Читање чланка — гласно читање. После свршене дискусије одређује се обично бољи ђак да цео чланак прочита а остали да пазе. Није добро да се чланак сецка, кад га читају више ђака, јер се обично прекида потребно интересовање и скреће се пажња од читања садржине. Ово важи ако је чланак мањи, али ако је чланак већи онда га читају више ђака.

Пошто један ђак прочита цео чланак, захтева се од ученика ко ће прочитано испричати. Док одређени ђак прича, остали пазе и труде се да допуне оно што је он пропустио. У допуну чланка „Прилеп“ долазе на пр. и народне песме које ће чланак само допунити. Препричавање могу вршити неколико ђака утолико да кажу оно што је њихов претходник заборавио односно изоставио.

V Записивање. Пошто је извршено препричавање чланка, настаје записивање главнога тј. онога што смо најзанимљивије прочитали у чланку и што нам користи за остале предмете. Записивање је потребно и стога, што се ученици вежбају у писању реченица, писању великих слова и др. из поука о језику.

На пример, из овога чланка ученици би записали:

1.) Прилеп је престоница Краљевића Марка. Има деце да напишу: Прилеп је била престолница Краљевића Марка. Грешке поправљати *подвлачењем* црвеним мастилом.

2.) Прилеп је позната варош са вашаром који траје 20—25 дана.

3.) Прилеп је ослобођен 1912 године од Турака, после више векова робовања.

После записивања реченица може се захтевати од ученика да напишу писмени састав у који ће унети и друге податке о Прилепу, а које ће прочитати из народних песама или других књига.

VI Илустровање и моделовање. Када се све ово постигне, тражити од ученика да цртају нешто што су прочитали.

Сахат кула.

Краљевића Марка на шарцу.

Марков град.

Град се може и моделовати од иловаче (модел испећи у врелом пепелу, јер тако не пуца), пластелина или гипса (гипс мешати у раствору туткала, јер је тако тврђи и не пуца).

Глаголи

Из описа екскурзије од Београда до Панчева: упознавање речи глагола и основних глаголских времена.

Приликом конгреса огледних школа у Борову, међу осталим предавањима, запажено је предавање г. Пејхеља професора и инструктора огледне школе у Крагујевцу. Као писац „Нове школе“ и других савремених педагошких списа г. Пејхељ се представио као велики поборник савремене радне основне школе.

У своме предавању о писменим саставима у основној школи г. Пејхељ је изнео негативне стране старе школе али је изнео и то како треба изводити писмене саставе данас.

Што се тиче граматике ми смо начисто да се правила граматичка не смеју давати унапред као готова, већ да их ученици, по могућности изводе сами из примера обичног живота тј. из писмених састава.

Навешћу пример обрађивања глагола у мојој учионици.

Ишао сам са ученицима на излет у Панчево — саставни део управе града Београда, ради изучавања завичајне наставе. Интересовање за излет је било велико. Припрема за полазак, железничка станица, вожња моторним возом, мостови, острва, обрађени Панчевачки рит и др. изазвала је велико интересовање. Нарочита су деца обратила велику пажњу разгледајући уметничке радове Даниела, Предића, Алексића, Настасијевића и др. по лепим црквама и Св. Савском дому у Панчеву. Одбранбени насип, не само да су ученици гледали већ су га и мерили у висину и ширину а распитивали се и за његову дужину.

Састављени реферати о овом излету добри су преко сваког очекивања. У вођеној дискусији учествовали су сви и описали цело путовање онако како смо желели.

Пошто ми је ово путовање била најбоља подлога за обраду глагола и основних глаголских времена, започео сам са ученицима разговор о путовању. Кад сам запитао ко ће од њих испричати а да не чита о путовању — јавили су се готово сви. Стога сам ово искористио и поделио цео разред у три групе, према три реда клупа у којима седе.

Свака група одредила је једнога ко ће одговарати у име групе на постављена питања тј. причати о излету.

Пошто је извршена оваква организација, захтевао сам да представник прве групе прича као да путујемо данас, представник друге групе причаће како смо путовали пре осам дана а представник треће групе даће савет оним ученицима, који нису били на излету како ће путовати.

Причање:

Преставник прве групе: Полазимо од школе на станицу. Стижемо на станицу. Тамо купујемо карту и пењемо се у моторни воз. Прелазимо преко моста „Краља Петра II“. Пролазимо поред острва „Ада Хуја.“ У Панчево стижемо у 9 сати итд.

Када је преставник прве групе био готов са описом, захтевао сам од преставника друге групе да слично првome опише путовање, али оно од пре 8 дана. Већ унапред спремљен, одређени ученик

прича: „Пошли смо од школе на станицу. После пола часа стигли смо на станицу. Купили смо за све железничку карту и ушли у моторни воз. Прешли смо преко моста и поред острва „Ада Хуја“. Стигли смо у Панчево око 9 сати итд.

Кад је и овај испричао, питао сам преставника треће групе, како ће дати савет онима који нису били на путовању. Одређени ученик почиње овако: — Ви ћете поћи од школе. За пола сата стићи ћете до станице. Тамо ћете купити карту за подвоз. Сешћете у моторни воз. Преко моста „Краља Петра II“ прећи ћете Дунав поред острва „Ада Хуја“. Видећете Панчевачки Рит. Око 9 сати стићи ћете у Панчево итд.

Када су сва три преставника била готова с причањем о излету онако како сам ја захтевао, постављам питања свима да би ми могли рећи какве су речи: полазимо

стижемо

купујемо

седамо

видимо и сл.

И шта значе те речи тј. шта означавају. (За именице су знали да кажу, да су те речи именице, јер означавају имена). На ово питање јавило се више ђака који су одмах казали да су те речи које означавају рад.

Полазимо значи рад полазити, исто тако купујем — куповати — показује да се нешто ради — купује.

У случају да ниједан ученик не зна да изведе дефиницију, да се речи које означавају радњу зову глаголи, тек тада сам наставник објашњава било речима па да то напишу ђаци, или сам наставник напише речи: полазимо

стижемо

купујемо и сличне означавају радњу, а речи које означавају радњу зову се једним именом глаголи.

Сад смо записали и на табли и у њиховим свескама: Речи које означавају рад зову се глаголи.

Пошто смо извели и дефиницију глагола, казао сам ученицима да једну страну свеске поделе на три дела.

ПУТОВАЊЕ ДАНАС	ОПИС ПУТОВАЊА КОЈИ ЈЕ ПРОШАО	ПУТОВАЊЕ У БУДУЋНОСТИ
Полазимо од школе на станицу	Пошли смо од школе на станицу	Поћи ћемо од школе на станицу
Стижемо на станицу	Стигли смо на станицу	Стићи ћемо на станицу
Купујемо карту и пењемо се у моторни воз	Купили смо карту и попели смо се у моторни воз	Купи ћемо карту и попећемо се у моторни воз
Пролазимо преко моста Краља Петра II	Прешли смо преко моста Краља Петра II.	Прећи ћемо преко моста Краља Петра II.
Пролазимо поред острва „Ада Хуја“	Прошли смо поред острва „Ада Хуја“	Проћи ћемо поред острва „Ада Хуја“
Стижемо око 9h у Панчево	Стигли смо у 9h у Панчево	Стићи ћемо у 9h у Панчево.

У заглављу првог дела ставити: како путујемо данас у Панчево.

У заглављу другог дела ставити: како смо путовали пре 8 дана тј. како је било прошло путовање.

У заглављу трећег дела ставити: како ће се тек обавити у будуће. Кад смо готови са овим нацртом, онда нека сви ученици пишу реченице и то: у првом делу како је прва група излагала, у другом делу како је друга и, најзад, у трећем делу како је излагала трећа група. *Властито откриће: радни ступањ у коме по могућности сама деца истражују.* Пошто ученици већ знају шта су и које су речи глаголи, тражимо да подвуку црвеном оловком (или обичном) све глаголе у сва три дела.

Пошто то буде готово постављамо опште питање: У чему је разлика кад кажемо: полазимо

пошли смо

поћи ћемо

Без сумње да ћемо добити позитиван одговор и да ће ученици сами објаснити да се први глаголски облик односи на радњу која се сад врши, да се други глаголски облик односи на радњу која је прошла а да се трећи глаголски облик односи на радњу која ће се тек догодити.

Закључак! Пошто потврдимо да су деца погодила, један од ученика писаће на табли: Ако се радња врши данас — сад — то је садашње време. Ако је радња прошла зове се прошло време, а ако ће се радња тек догодити у будуће, онда је то време будуће. Најзад, тражити од ђака да кажу неки глагол, који ће поставити у сва три времена.

Примена: Никаких потешкоћа неће бити ако после овог захтевамо од ученика да то исто понови за себе самог као да је он сам путовао. Облици: полазим од школе

пошао сам од школе

поћи ћу од школе. Биће сада у једнини. Слично ће се моћи један глагол мењати и по глаголским временима и по лицима.

Пошто се за пријемни испит тј. за полагање пријемног испита тражи и анализа, ми смо на овај начин постигли да ће ученици у сваком чланку разликовати глаголе.

Ово се предавање може поделити на два дела. У првом делу предавање само о давању дефиниције: Шта су глаголи. На овај начин свака би група набројала оне глаголе, које је у излагању изговорила, те би се и том приликом дала могућност ученицима да виде како су глаголи променљиви и имају своје облике.

Закључак првога дела био би у записивању реченица које су групе излагале. Али би се пратила и од ученика да и они помену неку реченицу у којој би било глагола.

На закључку првог дела може се тражити од ученика да прочитају неки краћи чланак и да сами подвуку или напишу речи које означавају радњу.

Тек када се уверимо да је ученицима јасно разликовање глагола од других речи, прелазило би се на други део, тј. на обраду основних глаголских времена.

време садашње
време прошло
време будуће.

Властимир Бугариновић

Број 30

Рад у II разреду

— Наставница: Сада је октобар, колико има како сте ђаци II разреда?

— Деца: Месец дана, 30 дана...

— Наставница: У кући се често чује месец дана! —

— Деца: месец дана за кирију, прима се плата, плаћа се служавка, месец дана за новине, за млеко, за хлеб, за отплату код Митића...

— Наставница: Хајде да се поразговарамо нпр.: месец дана плаћа се за Политику, пола месеца за Политику... (Чује се и шта све тата чита)... Рачунају издатке за новине... Поређују: колико троше за своје дечије листове... Наставница жели да се поразговарају о прошлом месецу септембру да би схватили време од месец дана (број 30).

— Наставница: Да се сећамо месеца септембра нпр.: шта сте читали? — Ређају песме, приче у вези са почетком школске године и почетком јесени.

— Наставница: Где сте били у месецу септембру? — Калемегдан, Топчидер (првог јесењег дана), пијаца, Бели Поток...

— Наставница: Прво ћемо о пијаци.

— Деца: Продавали су краставце, паприке, брескве, шљиве, орахе итд.

— Наставница: О мами у месецу септембру (радила 30 дана).

— Деца: Мама спремала зимницу. Мама кувала слатко од шљива и бресака.

— Наставница: Како је кувала слатко од шљива и бресака? Сећају се, причају и помало се рачуна нпр. 1 кило шљива шта све тражи? Д.: шећер, лимун, ванила? — Н.: једно кило бресака? итд. Рачунају (рачуни су преко 20 динара).

— Деца: Мама је кувала и парадјс. Једна корпа од 30—35 кг. кажу 28 динара.

— Колико флаша парадјса? — Шта стаје једна флаша парадјса? — Шта стаје кило слатка?

О хлебу (плаћање за 30 дана).

— Једна векна? — Десет хлебова итд... А за месец дана?

О млеку. — Млеко за 7 дана, за десет дана (Плаћају за месец дана).

Наставница пита шта је све тата дао за школу у месецу септембру? — Ређају: књиге, школарину, ципеле, школске кецеље.

— Наставница: Пуно издатака у месецу септембру.

— Деца: За сељака месец септембар је добар. Сеђају се шта су све видели 28 септембра у селу Б. Потоку (кола са кукурузом, жене беру пасуљ, бере се виноград, дете из I разреда које се хвалило да пије ширу итд.).

— Наставница: Септембар почиње сељаку да пуни кош и подрум. Разговор врло жив, као и поређења између вароши и села у месецу септембру. (Схватају време и рад).

2 час. Писмени рад: реченице, нпр.: Млекар доноси млеко. Тата купује књиге, мама кувала слатко ит.д. Посао им у састављању реченица био лак и обилан.

3 час. Учење: месец дана колико има недеља... У вези с тим колико је било радних дана у месецу септембру... Догађаји у месецу септембру: Краљев рођендан и Сајам у Београду.

Наставница их сећа деда Савине куће на крају Земуна. Пита: шта су пролетос тамо видели, чули, научили...

— Видели мале пилиће, насађене квочке. Разговарали са дедом и питали кад ће да се излегу пилићи, а кад пловчићи. Деда је казао треба 3 недеље за пилиће (21 дан) 3×7 , а за пловчиће 4 недеље (4×7 или 28 дана).

Тај разговор, да кокошка излеже пловчиће изазива и питања и расположење. Борислав прича, описује слику како се секирала квочка кад су пловчићи побегли у воду...

Иван Гавриловић рецитије од чика Јове: „Помајка кокошка о неваљалом пачету“. И бележи стихове који се највише свиђају:

...Ако си жедан, ено ти у црепу водике.
Ал' ти би да се купаш, — о Богородице!
Ја с тобом једним имам више кубуре
Него с петнаест пилића ђутуре
Ал' погле ову шибу, то ти је помозбог,
Њоме ћу ја излечит пачана мог...

Наставница илуструје ове стихове.

Војкан свира, они певају и звижде: Јесте чули, кумо, верујте без шале, отвара се школа за пачиће мале...

ПАЧИЈА ШКОЛА

- знај Луда се мисли

Moderato

Јо еде у м' ну ме бе јуј ме без ма - ле
Ево на он т' дошли он сват м' је ситоје
о м'ба ре се мко на за па н' те на ле
(војкан пачић) пачић пачић пачић свате

Јела Димитријевић

Увођење у читање земљописних карата

Предавање у III разреду осн. школе

По свима нашим досадашњим програмима, план учионице, школ. зграде, школ. дворишта и најближе околине је припрема за читање и разумевање земљописне карте и има се обавити у другом разреду. Из сопственог искуства знам да је овај рад с децом врло тежак. За њега је тешко код деце побудити прави интерес, а још теже га је одржати. Градиво је апстрактно и изгледа да премаша снаге просечног детета у другом разреду. Тешко га схватају не само сеоска деца него и варошка иако она имају чешће прилика да очигледно уочавају планове при грађењу кућа. Тражи се велика умешност учитељева да искористи тренутне повољне ситуације или да их сам створи, па да му деца с вољом и разумевањем цртају план. Обично уложени труд и утрошено време не уроде жељеним плодом. Најчешће деца механички прецртавају учитељев цртеж и без разумевања повлаче за њим црте. Поучени искуством многи наставници овај рад уопште не обављају у другом разреду било што у њему немају успеха, било што су дошли до уверења да је излишан. Не изводе га ни наставници Огледне школе у Београду. И стварно, може се с пуно оправдања поставити питање, да ли је цртање планова најприроднији увод у читање и разумевање мапа? — На основу вишегодишњег рада дошао сам до убеђења да је тај рад не само излишан, него и верујем да не одговара душевним снагама деце у другом разреду. О овоме би старији и искуснији учитељи могли рећи своје мишљење. Ако већина налази да цртање планова у другом разреду није потребно, онда нека се ова главобоља не уноси више у програм другог разреда. У противном добро би било објавити неколико успешних практичних предавања која би послужила као потстицај и путоказ осталим учитељима¹⁾.

Много се лакше и природније уводе деца у читање земљописних карата преко рељефа. Рељеф земљишта је и интересантнији и схватљивији за децу од планова. Настава земљописа у трећем разреду треба да почне упознавањем рељефа. Деца с вољом и разумевањем граде географске објекте и лако је њихов интерес с рељефа пренети на његово цртање у виду мапе. На занимљив и лак начин деца науче географске знаке и очигледним путем схвате њихово значење. За овај рад је најбоље ако у близини школе има подесна узвишица — брежуљак, с којег се може уочавати брдо, долина, река, пут. Ученици посматрајући крај, начине од земље или песка његов рељеф. Показујући на ученички рељеф учитељ даје упутство, како се поједини објекти цртају и деца с разумевањем нацртају мапу свога рељефа, односно најближег краја који виде са брежуљка. Али има школа у чијој непосредној близини нема згодног места за овај рад или се подеси рђаво време па нам спречава излет и рад на брежуљку. Онда нам не преостаје ништа друго него да обавимо рад у самој школи, било у радионици или школском дворишту. Једно такво предавање је овде изложено.

¹⁾ С том намером објављено је предавање: Нацрт (план) учионице у „Учитељу“ за март 1931 г.

Припрема и изазивање интереса за рад. — Пре почетка часа у разреду је обешена о зид физичка карта Југославије. Чим су ученици ушли у разред одмах су приметили обешену мапу и почели се око ње скупљати. Настало је нагађање шта је то, зашто је карта донешена и др. Наставник их затиче око мапе, искоришћује тренутак и одмах започиње разговор.

— Ко зна како се зове ова слика? — Највише одговора гласи: наша бановина, јер деца знају да ће ове године учити о завичајној бановини. На учитељево снебивање и слегање раменима неки одговарају: наша држава, Краљевина Југославија, а ређе падне одговор: мапа.

— Децо, оваква се слика зове „мапа“, а каже се још и „земљописна карта“ (Оба израза написати на табли).

— А где нам требају мапе? — Реч „земљопис“ деца су чула од старијих ученика и знају да се мапе употребљавају у земљопису.

— Тако је. А ко зна о чему се учи у земљопису? — И на ово питање деца углавном добро одговарају. Једни знају више, други мање и с учитељевим допунама сви науче да се у земљопису учи о планинама, рекама (језерима и мору), варошима, путевима (железницама), бањама и т. д. С тим у вези скрене се деци пажња да сама кажу зашто се зове „земљопис.“

— И ми ћемо ове године учити земљопис, али нећемо учити целу нашу државу. Учићемо само онај део наше државе у којем је и наше место. Зна ли неко да ми каже како се зове тај део наше државе? — (Разни одговори, међу којима се врло често нађе и гачних).

— Пазите! Онај део државе о којем ћемо учити у земљопису зове се Моравска бановина. — У разговору деца сама нађу зашто се зове „моравска“, а зашто „бановина“.

— Да можемо учити о планинама, рекама, варошима и о свему другом што има у нашој бановини, треба прво да научимо како се све то црта на мапи.

Истицање циља. — Данас ћемо учити како се на мапи црта брдо. — (Једно дете понови).

— Спремите и понесите свеске и оловке, па ћемо изићи у двориште. — (Дан раније речено је ученицима да донесу оловке и цртанке или лист цртаће хартије).

У дворишту поделе се ученици у групе по 6—10 ученика. Свака група добије гомилу влажног песка (или обичне земље), који је по нашем упутству спремио послужитељ.

— Прошле смо године разговарали о брду. Јесу ли сва брда једнака? — Каква могу бити по величини? — по облику? — Сада нека свака група од своје гомиле песка начини брдо какво она хоће! — Деца се с највећим задовољством баце на посао и одмах се јавља утакмица. Свака група жели да своје брдо нечим истакне. Једни праве по свом брду јаруге, други побадају дрвца или лишће и то им је шума, трећи направе од хартије малу заставу и забоду је на врх брда итд. Наставник надгледа рад свих и даје потстрека, одобрава и похваљује. За 4—5 минута сва су брда готова. Свака група с поносом гледа своје дело. У вези с дечијим моделима обнови се прошлогодишње градиво: брдо (планина), подножје, врх

и стране (стрма, блага или коса). Свака група приликом разговора показује те делове на свом моделу. Затим деца оперу или обришу руке, узму свеске и оловке и поседају код свог модела али тако, да је испред њих модел и северна страна света. Пре него почну цртати свака група парчетом дрвета повуче црту около свога брда, али тачно по његовом подножју. Сви посматрају ту црту (подножје) и говоре какав облик има.

— Пазите. Сад нека сваки нацрта подножје свога брда. Прво обележите са стране на хартији стране света као што смо прошле године чинили, кад смо цртали план школе (ако је рађено). Деца показују руком стране света и бележе их на хартији. Наставник обилази и контролише њихов рад.

— Сад нацртајте подножје свога брда. Прво нацртајте само онај део подножја који је на северној страни. Покажите сви тај део! — Погледајте добро како изгледа и онда га нацртајте. На којој ћете страни цртати? — (Горе, на северној). — Зашто? — Ученици цртају, а наставник обилази, скреће пажњу на облик подножја како би сами ученици увидели своје грешке и поправили их. — На сличан начин, само брже, пошто су ученици схватили рад, нацртају и остале стране подножја. Кад заврше цело подножје онда устану и посматрајући облик подножја на моделу, нека га пореде с оним што су га нацртали. Веће и грубље грешке сами ће уочити и исправити.

— Покажите сви врх вашег брда! — Добро га погледајте и видите којој је страни подножја најближи: да је најближи северној страни или источној или некој другој? — (Ученици посматрају и одговарају, а наставник контролише тачност њихових одговора, а погрешне сами ученици исправљају!)

Пазите и сад добро размислите! — Ко би знао да покаже на свом цртежу место, где би требало нацртати врх његовог брда? — Видите још једном којој је страни најближи, па онда покажите где му је место. — Већина ученика показује тачно. Наставник обилази и контролише.

— Врх брда ћемо нацртати малим кружићем. Нацртајте га сви, али тачно на његово место. (Обилажење и контрола).

— Пазите даље! — Покажите на свом брду страну, која је највише стрма. Видите којој је страни света окренута. — Ученици показују и говоре, а наставник за сваку групу контролише њихове исказе.

— Покажите где би та страна била на вашем цртежу! — (Контрола).

— Слушајте. На мапи стрма страна брда се обоји тамном бојом. Пошто ми сада не цртамо бојама, ми ћемо ту стрму страну оловком добро зацрнити или осенчити. Ево овако. — (Наставник на парчету хартије показује како се сенчи).

— Хајде и ви осенчите вашу стрму страну! — Наставник обилази, показује, даје упутства како се сенчи и скреће пажњу на целу страну од подножја до врха да је деца лепо осенче.

— Погледајте опет ваше брдо. Покажите страну која је десно од ове стрме стране коју смо сад нацртали. — (Ученици налазе и показују).

— Да ли је и она исто тако стрма? — Свака група утврђује за своје брдо каква му је та страна.

— Хоћемо ли и ову страну осенчити исто онако као ову што је највише стрма? — Зашто је морамо друкчије осенчити?

— Пазите. Ми смо ону страну која је највише стрма највише зацртали. Страна која је мање стрма, на мапи се и мање зацрта, а она која је сасвим блага, она се сасвим овлаш сенчи. Да чујемо ко је запамтио како се сенчи стране која није много стрма?

— Хајде сада сви осенчите ту страну десно од ове коју смо већ нацртали. Видите ли да ли је стрма или није, па је тако и осенчите. — (Наставник обилази и упућује децу да поређењем нагиба ове две стране нађу како треба да осенче). — Слично се обраде и остале стране.

Утврђивање — 1) Милане, покажи једну страну на вашем брду. — Ви остали из његове групе покажите где сте нацртали ту страну. — (Исти задатак и за остале групе). — Зашто сте тако осенчили?

— Миливоје, покажи једну страну брда на твоме цртежу! Ти, Јанко, нађи ту страну на вашем брду, а ви остали погледајте да ли је тачно показао. (Исто и другим групама).

Овим је рад у дворишту завршен и може се обавити за један час времена, ако број деце не прелази 35. У случају потребе завршни део рада може се оставити за други час.

Одмах после одмора утврђивање се наставља у учионици. Дан раније (или пре подне) рекли смо деци да донесу иловачу.

2) Наставник нацрта на школској табли географску слику купастог брда.

— Пазите! Шта сам овде нацртао? — Погледајте добро ову слику и кажите како изгледа ово брдо?

(Деца се јављају и свако понешто зна: подножје је округло, врх је у средини, све су стране подједнако стрме).

— Узмите иловачу и начините брдо да изгледа као ово чију сам слику нацртао! — За време док ученици раде наставник обилази и стално скреће пажњу на слику. Кад су сва деца готова наставник нацрта на табли другу слику.

— Размислите добро како изгледа ово брдо па га начините. — Овде ће рад дуже трајати, јер ће бити више грешења. Наставник стално упућује ученике да пазе како је која страна осенчена и шта то значи, па нека је тако и направе.

3) Деца оставе своје моделе на страну.

— Сад смо научили како се цртају брда на мапи. Ко ће на овој правој мапи да нађе где је брдо? — Један ученик излази и показује, ако погреша, други га поправљају.

— Добро си показао. То је једно велико брдо. Како се друкчије зове велико брдо? — (Планина) — Види како су нацртане стране те планине, па нам кажи какве су стрме или благе. — Ученик говори, а уколико је потребно други га поправљају и допуњују. — Тако излази неколико ученика и на мапи показују планине и описују њихове стране. У овом вежбању и час се заврши.

Нека нико не мисли да је много два часа провести само око знака за брдо. У ствари ми смо с тиме главни део рада за разумевање мапа свршили. Учинили смо најтежи и најважнији корак и ако

га деца схвате, сви остали географски знаци обрађују се врло лако. После 2—3 дана опет ће ученици направити модел брда, али се долином, реком и њеним притокама, путевима. Рад ће ићи лакше и брже. Важно је да деца све израђују од иловаче и песка (земље), јер ће тако најлакше схватити географску карту. Тек кад су деца све ово добро схватила, можемо отпочети са редовном земљописном наставном.

Није потребно, а није ни педагошки, одједном упознати децу са свима знацима којим се претставља површина земље на мапи. Остале знаке деца ће постепено учити кад се за њих укаже потреба приликом обраде бановине. Ако у бановини нема клисуре, језера, мора, о њима уопште не треба говорити у трећем разреду. Ти ће се објекти обрадити у четвртом разреду, кад у обради земљописа на њих наиђемо. Ничим се не може оправдати обрада свих географских објеката и њихових знакова одмах у почетку трећег разреда, кад се ученици неће сусрести са многим од њих. Каквог смисла има обрађивати у трећем разреду језеро, море, залив, острво, полуострво — ако тих објеката нема у завичајној бановини? — Излишно се троши време и деца се без потребе оптерећују градивом које немају где да примене. Настава се претвара у чисто школску ствар која нема везе са животом и стварним потребама.

Цветко Ђ. Поповић

IV. — Учитељева библиографија

а) Научна књижевност

Карактерологија Југословена написао **Владимир Дворниковић**, Београд 1939, 4^о, стр. 1060, цена 300 дин. Издање Геца Кон А.Д. — Ако се икад наш интелектуални човек радосно и поносно осећао, то је било у оним тренуцима, кад се научно синтезирало све знање и искуство о њему и његовом народу, кад му се јасно казало ко је он, где је он, шта ради он и каква је његова мисија у будућности. Наша етнопсихолошка наука, управо наша карактерологија, има за сад два главна датума. Први је обележен једним граничним каменом темељцем, великим делом **Јована Цвијића** »La Préinsule balkanique« (Paris, 1918), које је преведено у нас: I књ. 1922, а II књ. 1931 год. У другој књизи овога дела обележене су психичке особине Јужних Словена (Срба, Хрвата, Словенаца и Бугара) и дата основица и јужнословенској етнопсихологији и карактерологији. То је големи научни рад постао после деценија научних испитивања и посматрања. О његовом значају је доста у нас писано, да је овде беспредметно истицати потребу за његовим читањем и проучавањем. Посебно за нас учитеље од преке потребе је, да нико не буде без ове књиге, управо да нико не сме бити а да није дубоко упознат с резултатима Цвијићевих испитивања. Разуме се и са многим допунама и делимичним објашњењима поставки и ставова, које је Цвијић наслућивао, али није доживео да их детаљније разради.

Друго радосно осећање обузима нас кад у руке узмемо грандиозно и луксузно опремљено дело г. **Владимира Дворниковића** „Карактерологија Југословена“. И ово дело је плод рада од две деценије, плод рада који се заснива на конкретном испитивању самога аутора, у многобројним путовањима и проматрањима његовим и његових сарадника и помагача, као и коришћењу големе литературе домаће и стране о проблемима карактерологије уопште и напосе наше: Срба, Хрвата, Словенаца и Бугара. И Цвијић и Дворниковић имају у виду све Јужне Словене.

Али је разумљиво, да су и Цвијић и Дворниковић дуже и боље испитали централно језгро Јужних Словена: Србе и Хрвате. Зато ово дело за

њих има највећег интересовања и највеће значење. Посебно речено, дело „Карактерологија Југословена“ шире је засновано од друге књиге Цвијићеве „Балканско Полуострво“ (Психичке особине Јужних Словена) и обрађује многе проблеме и појаве, које Цвијић није могао обрађивати, јер су оквири његовога дела били омеђени на други начин.

„Карактерологија Југословена“ поставила је себи за задатак следеће: „Какав смо народ ми Југословени? Може ли се казати — и доказати — чиме се као народ издвајамо од других народа, и које су нам основне, заједничке и најдубље карактерне црте? Каква су нам душевна својства, које способности, врлине и мане? Каква је, романтички речено, „душа нашег народа“ и у чему је његов особени душевни лик, његова историска и садашња индивидуалност?“ Укратко речено: **„Наше историско и данашње народно скупно национално „ја“, душевни портре целе нације — то је циљ овога дела“**. Разуме се, да многобројне науке испитују живот народни, управо његов живот са разних страна и свима њима се карактерологија служи у својим испитивањима. „Карактерологија Југословена постаје, по Дворниковићу, хтела не хтела, нека врста синтезе свих наука о нашем народу, о изразима и продуктима његова живота. Иако није и не може да буде синтеза по потребама и критеријима тих самих наука, она ипак остаје психолошки основаном и уоквиреном синтезом тих разнородних подручја. „И што је још важно истаћи, наша карактерологија није могла да примени „ниједан од страних методских модела“... „За сваки народ треба наћи засебан кључ за психолошко понирање у његову специфичну индивидуалност“.

Наш циљ није да реферишемо укратко о садржини овога монументалнога дела, јер то би значило направити извод из њега, што би најбоље урадио сам писац, већ да скренемо пажњу наших читалаца на његову појаву и да их приволимо да дело читају и проучавају. Зато из садржаја преносимо наслове главних одељака — глава: Психолошка наука о карактеру, карактер појединца и карактер типа, групе, културне епохе, расе и народа, Карактерологија народа. Како ћемо доћи до душевне слике целокупног југословенског народа. Југословенски човек. — Антропологија и расно питање Југословена, Расна психологија Југословена, Земља и природа при стварању југословенског народног карактера, Постанак југословенског народа (етногенеза Југословена), Основна грађа или структура југословенске народне душе. — Животна снага Југословена, Темпераменат и народно-колективни документи осећајне природе Југословена (народни мелос, епска душа), Стваралачка фантазија. — Југословенски народ као уметник (народна ношња и уметност), Југословенски народ као песник (Народна проза и дар причања, Епска поезија и епски човек у Југословену), Југословенски духовни орган за смешно. — Духовитост, хумор, сатира, иронија, Карактер ума и умна обдареност Југословена, Језик и дијалекти, колективне творевине народног духа, воља и активност југословенског човека. — Радна и продуктивна способност Југословена, Социјално чуло и основни облици социјалног живота у Југословену, Етички карактер Југословина, Државни, национални и политички дух Југословена, Дух југословенске културе у ликовној уметности и књижевности, Религиозни дух и карактерни облици религиозних проживљавања у Југословену. Синтеза и закључак.

Али ипак не можемо се отети утиску, да из одељка „Синтеза и закључак“ не наведемо два три цитата. „Душевни лик југословенског човека ми смо посматрали на подлози његових основних расних, етничких и географско-историских развојних услова. У питању ко су уопште Југословени међу осталим народима света, а напосе у кругу сродних и блиских народних типова, дошли смо до закључка: да Југословени претстављају једну етничку индивидуацију која је на балканској, европско-азиској, прелазној зони настала из више слојева и укрштања. У јачем степену него што други народи Југословени су народ вишеструког (полифилетичког) порекла, са још видљивим траговима расне и историске сложености. Прасловенски, северњачки, и јужни старобалкански елеменат, са још необјашњеним дубоким преисториским и историским везама са Малом Азијом. — то би били основни чиниоци у постању и формирању југословенског етничког типа. Ови главни **етногенетички** елементи дали су уједно и основне црте данашњим регионалним подтипovima и варијететима међу Југословенима. Али „динарци дају **основну доминанту**“... „**Словен и Балканац**, са свим траговима своје прошлости, стапали су се у том психичком језгру у један једини лик: данашњег Југословена. **Словенска осећајност и балканска животна динамика** дали су онај специфични

југословенски душевно — карактерни контрапункт... И наклоност ка **екстремности** у свим облицима животног реагирања... потиче такође из овог основног, прастарог, никад до краја измиреног **двојства**... Југословен претставља тип човека који и **сувише страсно и болно осећа своје лично ја**. **Борац и слободољубац**, у својој нарочитој нијанси и **сујетан и жучан**, он ће као **хероизирани**, балкански, човек „без голема јада „да положи и живот за друге, за идеју, нацију, веру, али у **социјалном и етичком склопу** — и када интензивно осећа и етички правилно суди — **тешко и мучно „напушта и подвргава своје лично ја**... Морална недоследност, етичка нелогичност и „несиметричност“, заоченост „етоса“ а откоченост „биоса“, приказује често Југословена као социјално и етички не лошег али „недовршеног“ човека... У својој данашњој душевној форми Југословен, као појединац, **закочен је још у самом себи**; Југословени, као народ и друштвена „заједница, **коче један другог и једни друге**“.

Већ из овога летимичнога приказа види се колико је велика добит за свакога просвећенога човека, посебице учитеља, што имамо ову „Карактерологију Југословена“. Ми с пуно права можемо тврдити, да се наши педагози — теоретичари и практичари не смеју више да оглушују о закључке ове Карактерологије и да им она долази као најважнији помоћник у њиховим теориским и практичним педагошким студијама, сем ако неће да зидају на песку.

Писцу г. Владимиру Дворниковићу од наше стране изражавамо дивљење и свеколико признање.

Мил. Р. Мајсторовић

Милан М. Јовановић, Смисао и вредност живота по Хајнриху Рикерту, Београд 1938. Овај рад је г. Јовановић поднео за докторску дисертацију на филозофском факултету Универзитета у Београду. После успешне одбране коју је г. Јовановић дао пред нашим стручњацима за филозофију на Универзитету и после објављивања дисертације, потребно је да се она прикаже и широј читалачкој публици „Учитеља“, у којој свакако има и таквих који се свестраније интересују за проблеме филозофије.

Г. Јовановић ставио је себи у задатак да у својој тези прикаже Рикертово учење које се односи на проблем о смислу и вредности живота. Али поред излагања Рикертовог схватања самог проблема и његовог решења, теза садржи на више места и пишчеве оригиналне погледе и на проблем и на његово решење. Уз то писац је на више места за своје мисли налазио „упоришта“ у радовима г. д-р Николе Поповића, који се код нас међу првима темељније интересовао за проблем смисла живота.

У целини узев ова теза заслужује пажњу и приказивање из два разлога: прво, она претставља скупљена и прилично сређена учења Рикертова по овоме питању (тај посао није био нимало лак) и друго, она претставља један покушај да се историски ход нашега народа протумачи новијим тековинама у филозофији. Стварно, овај покушај изведен је у малој мери, али је и то ипак довољно да се пажња читалаца ангажује у питању учешћа нашег народа за остваривање опште човечанских културних добара.

Рад г. Јовановића садржи предговор и шест главних делова. Први део обухвата филозофска учења о смислу и вредности живота која су изобразена још пре Рикерта. Ту је изложен натурализам, објективизам, субјективизам, филозофија живота и интелектуализам. У исти мах придодата је Рикертова и пишчева критика ових учења. Сва су ова учења партикуларистичка, јер посматрају живот и његов смисао делимично и једнострано. По **натурализму** смисао живота јесте у његовом одржању. Ово гледиште пошло је из наука, међутим науке не могу да решавају овај проблем просто зато што оне проучавају живот делимично, а проблем смисла живота јесте у исти мах и проблем целине света. Како у појам целине света улазе појмови субјекта и објекта и како се свуда тежило да се ово двојство пре-

броди, то су се јавила два супротна правца по овоме питању, а то су **субјективизам** и **објективизам**. Претставници и једног и другог правца сматрали су „да једно искључује друго“, па се тако ишло или до конзеквентног субјективизма или до конзеквентног објективизма. Реално биће може бити само једно од овога двога: субјекат или објекат. По објективизму „у свету је реалан само објекат“, па и оно што се у појму целине света зове субјекат „мора припадати њему“. Отуда је смисао нашег живота у тежњи да се стопимо у целину објекта, потчињавајући се каузалној нужности која влада у њему. Напротив, по субјективизму једина несумњива стварност јесте субјекат, а свет објеката јесте неизвестан. Отуда се смисао живота налази у душевном бићу, а објективне вредности и не постоје. Због таквих покушаја и ова су гледишта партикуларистичка и недовољна. Објективизам не види разлику између „морања“ и „требања“ и отуда предвиђа „завичај људског достојанства“ где је највиши појам требати. Одричући објективни свет, претставници субјективизма одричу и сваки смисао живота, те се због тога са њиховог гледишта не може ни покушавати да се овај проблем реши. Овај недостатак субјективизма покушали су да отклоне Шопенхауер и Ниче учењем које је познато под именом **Филозофија живота**. Рикерт држи да је ово учење успело само да конзеквентно спроведе рђаве стране натурализма и субјективизма, тиме што сматра да је живот козмичког карактера, да је производ ствари и да суштину живота чини његов ирационални део: осећања и воља. Међутим не може се порећи да суштини живота припадају и рационални елементи: мишљење и цењење. Као супротност филозофији живота јавља се **интелектуализам**, по коме људски живот добија смисао сазнањем истине и једино тиме. Ум је прави реалитет и циљ света; отуда „је истина циљ сазнања, а тиме и циљ живота,... она је вредност свих вредности“. Интелектуалистичко гледиште на живот и свет изобразили су још стари Грци, проглашујући ум за једино средство којим се може достићи највиша вредност-истина. Супротно мудрости старих Грка хришћанство је за највишу вредност прогласило етичко добро, које се може постићи — не умом — већ љубављу. Средњи век покушава да мири старо грчко и хришћанско гледиште на свет, проповедајући да је у божанству здружена истина и доброта и да је оно као такво последњи принцип света. Тек се у Ренесанси увиђа да је немогуће спајање „атеориске вредности религије са теориском вредношћу истине“ и чини се с једне стране покушај њиховог раздвајања — што је омогућило самосталан развој наука — а с друге стране покушај да се религијска вредност потчини теориској вредности. Рикертова критика интелектуализма састоји се у замерци да је интелектуализам превидео да „цео човек не живи само теориски“. Јер, поред истине, наш живот бива испуњен смислом и од стране лепоте, доброте, светости итд. Тек свестрано испуњавање живота смислом омогућује нам да се извучемо из биолошког живота у културни живот. Тако се проблем смисла живота своди у ствари на проблем сазнања оних смерова које човек себи поставља, о којима одлучује цењењем и од стране којих добија захтев „треба“ а не „мора“. Живот не би имао никаквога смисла ако би текао по нужним законима и ако не би био управљен објективним вредностима, па отуда проблем смисла живота обухвата и проблем вредности. Тако изведен, овај проблем је и проблем филозофије као универзалне науке, која обухвата и целину субјекта и целину објекта, постајући на тај начин наука о свеукупном животу. Под свеукупним животом Рикерт разуме ону област културнога човека коју обухвата историја, а занемарује, како каже писац, целину природе и света. По Рикерту човек **жуди** да сазна оно чему он сам тежи, то јест оно шта сматра

вредношћу живота. По писцу човек тежи да сазна у чему је смисао света као целине, независно од свих његових смерова код онога шта он зове вредношћу. Мислећи тако писац се ослања на мишљење г. д-р Николе Поповића, по коме „прациљ који сачињава смисао свемира и с обзиром на који се једино свемир може оправдати у његовој егзистенцији, јесте уједно последња апсолутна вредност у којој наши идеали, наши објективни циљеви имају свога основа“ (стр. 55).

Најзад писац приступа излагању Рикертовог система, у коме централни значај припада теорији цењења. У области вишег душевног живота, поред мишљења и воље, Рикерт открива и цењење као посебну душевну делатност која је од примарног значаја за културни живот. На основу функције цењења човек је у стању не само да хоће и да просуђује своја делања, већ и да процењује њихову вредност и према томе да врши један избор. Ако се цењење призна као несумњива чињеница културног делања, онда се у њему може открити један захтев за вредностима које објективно важе независно од простора и времена. По томе оне се разликују од бића које реално постоји у простору и времену. Наш живот управљен је тим објективним вредностима и оне једино могу да га испуне смислом. Објективне вредности јесу истина, лепота, доброта, светост и тако даље. Човек у своме научноме, уметничкоме, моралноме, религијском, политичком делању врши реализацију објективних вредности и ствара културна добра, а то су наука, уметност, морал, религија, политика и тако даље. Објективне вредности су идеалне а културна добра значе: с једне стране реализацију идеалног, а с друге идеализацију реалног. Изграђивање културних добара једино је могуће у социјалној заједници зато што се ту појединац ослобађа субјективних циљева и долази до свести о објективним циљевима. Ипак смисао живота не лежи у социјалној вези; смисао и вредност живота лежи у вези културних добара а преко њих у објективним вредностима. Зато се човеку, који хоће да му живот буде испуњен смислом, намеће реализација вредности у културна добра.

Научници, уметници, државници, постају бесмртници тим што њихова дела садрже везу објективних вредности и стварности, те као таква остају да важе независно од времена. Бесмртност може само то да значи.

*

Рад г. Јовановића заслужује похвалу. Њиме је нашој јавности приказан један филозоф који ужива признање целог света.

Живорад Радовић

ЖИВОТНИ КОМПЛЕКСИ У РАДНОЈ ШКОЛИ — критичко заснивање комплексне наставе, написао М. М. Рубинштајн, Београд 1939, 8°, стр. 144, цена 20 дин. С руског превео Мил. Р. Мајсторовић. Св. 3. Психолошко-педагошке енциклопедије. Издавачка књижара Ј. Целебцић, Карађорђева 61. — Проф. москов. универ. М. М. Рубинштајн је један од најважнијих претставника, поред С. Хесена, културне педагогике у Русији, која је заснована на неокантијанству посебно на схватању Х. Рикерта. Педагогика, по Рубинштајну, није ни техника ни рецептура, већ наука о безусловним циљевима васпитања, који се подударају са циљевима живота. Од његових најпознатијих радова наводимо следеће: **Педагошка психологија у вези с општом педагогијом** (1915), **О естетичком васпитању** (1917), **Психологија учитеља** (1927) и дело горе наведено.

Дело је писано у времену када се у Русији највише расправљало о комплексној настави и, према томе, претставља један од најсолиднијих радова о тој теми. Како се код нас у последње време живо говори и ради на комплексној настави, то ће ова излагања бити од несумњиве користи за наставнике народних школа, који хоће критички да уђу у овај проблем.

Рубинштајн стоји на одређеној позицији, да комплексна настава није један обичан метод који се може додати као неки вишак уз постојеће наставне методе, већ да је комплексна настава нов **систем** основне наставе, који се дубоко разликује од система средњошколске и универзитетске наставе. Као што је **радна школа** резултат историског педагошког развоја и прека потреба садашњице, која тежи да васпита човека од акције и стваралаштва, тако је и комплексна настава најбољи **израз радне школе** у систему основне школе. Зато се у историји педагогике не може и не треба да тражи развијен систем радне школе, а још мање се може тражити развијен систем основне школе у духу комплексне наставе.

Објаснивши историске услове радне школе и комплексне наставе, Рубинштајн је, сасвим природно, прешао на захтеве које савременост поставља школи. Школа и по методама и по садржају не само мора да учи животу, већ мора дати „могућности да се потпуно осети живот у дато време.... „Пре свега ново доба је преобразило реални проблем у стварни животни задатак и теориски засновану идеју пуног уједначења изгледа за учешће у стваралаштву културе и живота за сву децу најширих слојева“ Зато се и садржај савременог образовања и васпитања мора да **мења** и да се прилагоди животу најширих народних маса. Отуда и захтев: „Средиште изучавања у школи мора бити радно делање људи у прошлости и садашњици“.

Радна школа је и психички заснована, јер, савремена психологија полази од мисли о органској потпуности и јединству човечјег бића“, те престаје подела на тело и душу: „у свима функцијама човечје биће учествује цело....“ „Живот деца не замишљају просто као нешто живо и индивидуално, већ га преживљују у делању, активно, а то је битна црта мишљења мале деце. Код њих не постоји оштра граница између **мисли** о животу и самог живота.“ Зато по Рубинштајну „радна школа није само организација предавања израђена на сопственом интересу ученика, већ је радна школа **школа организована као живот**“.

Шта је конкретно и просто за децу, то је проблем над проблемима школске праксе. Конкретно и просто за одрасле није исто што и за децу. Логички просто за децу је тешко, компликовано и апстрактно. Психолошки просто и животно блиско, то је за децу просто и конкретно, јер она живот увек комплексно опажају; конкретно је за децу оно зашто су она животно заинтересована. Зато је наука за њих крај, а не почетак.

Око појма комплекса сплела су се различита мишљења и многи неспоразуми. Врло често се меша логички комплекс (комплекс наука) са психолошким комплексом или са животним комплексом. Концентрација је вештачки, логизирани пут и врло мало је у личној вези с децом, и с њиховом субјективном мотивацијом делања. На логичким комплексима дивно и сада може да успева стара сколастика и поред све тежње за педагошким модернизмом. Комплексни пут, који потпуно одговара суштини радне школе, полази од живог облика и психологије деце, па се поступно диже „до логике одраслих људи“. А то значи „да треба наћи такве животне потстрекаче у децем конкретном животу, који пре свега претстављају деце непосредне животне интересе, али који уједно дају и могућност за образовни рад... Увек морамо тежити да у школски живот уведемо **личне деце доживљаје у живом стварном облику**, тако да се код деце појави одређена воља да нађу решење, воља да се зна, схвати и може... Али не ради њихових личних доживљаја, већ у интересу који је **животно и биолошки** употребљив“. Зато Рубинштајн уз термин комплекса додаје епитет животни, тј. животни комплекси и зове их, ближе речено, принцип животних комплекса — чворова.

Термин комплекса употребљавао је у психологији још Хербарт, а употребљавају га, у другом смислу, и психоаналитичари, али је сада тај термин у педагогици усвојен тако, да „комплекс-надражај, који споља делује, мора органски да кореспондира са субјективним комплексом, који се испољава у доживљајима, преради и акцијама датог човека.“ Комплекси су необично разнолики, али животни комплекси нису прости конгломерати, или случајно скупљене ствари, јер „комплекс увек претставља неко уједињење и неку везу“, „у сваком нашем животном комплексу постоји принцип који управља, регулише и ствара неко јединство“. Рубинштајн се изјашњава „да праве педагошки плодноне комплексе треба тражити у облицима стварних животних комплекса“.

Али прави комплекс није само животни, већ и **радни** комплекс и његов је „извор у реалној, природној а не измишљеној потреби, које су сама деца свесна“. Само та потреба не мора бити неко материјално добро, већ потреба која је способна да се испоји у радном правцу. „У животно-радном комплексу дата је полазна тачка, која позива у живот све оно што се налази у човеку: његов интелект, осећање, вољу и тело, укратко целокупног човека, како то чини и прави живот.. У овом случају школа ће постати стварни живот, зато што ће животно-радном комплексу кореспондирати потпуни комплекс дечје личности... Дакле, констатовање и свест о појави или схватање животне појаве (простог комплекса) није полазна тачка рада у радној школи, већ осећање и свест о реалној потреби, потреби и тежњи за радом ради његовог задовољења (животно-радни комплекс). Краће речено, у полазној тачци школу не одређује посматрање и знање, већ животна потреба. Школски (наставни) рад мора постати рад ради задовољења ове потребе.“

О свима осталим подробностима наш читалац наћи ће добра и заснована обавештења у овој доиста сваком наставнику сада преко потребној и доброј књизи.

М. Р. М.

б) Дечја књижевност

ДЕЧЈА ПОМОЋ И ДРУГЕ ПРИЧЕ, написао Јанко Р. Станковић, Београд 1939, ср. 8^о, стр. 156, цена 15 дин. „Златна књига“ бр. 85. Издање Геце Кона А.Д. Београд. — Последњих година неки дечји часописи и дечја страна „Политике, доносили су кратке реалистичке приче за децу од Јанка Станковића. Поред дара за опажање природе, видела се и једна озбиљност у разради тема а кроз све приче провејавао је дух педагога, али ненаметљив, већ скривен. Ако је реч о садржајној страни ових прича, онда су оне разноврсне. Станковић на један озбиљан начин има са сваком причом неку тенденцију, хоће да пропагира извесну етичку идеју или неки морални став. Не систематизирајући етичке идеје ове збирке приповедака, ми из ње можемо извести ставове: Деца могу одлично помоћи у раду одраслима, нарочито у случајевима опасности, онда се побуђују деца да буду смотрена, правична, сложна, штедљива, вредна, да поштују родитеље, учитеље, хероје пале за отаџбину, слободу, да су и сама издржљива, храбра, снажна и готова за борбу са злом; осим тога морају се телесно вежбати, добро учити, неговати саморадњу и поштовање према туђој својини.

Приче су написане у једном озбиљном тону, како то приличи сижеу њиховом, и са потпуно истинитим догађајима и доживљајима. Зато се надамо да ће их колеге, јер их је млађи колега писао, тим пре препоручити својим ученицима за читање. Од своје стране изјављујемо жељу да колега Јанко убрзо напише и једну збирку веселих прича за децу, јер психолошки узето, деца су весео народ и воле веселе ствари.

М. Р. М.

в) Помоћна средства

ДРЖАЉА „ЦАРЕВИЋ“ цена 1.50 дин. Патент Јована Царевића, школ. надзорника. Издавач. књижарница Јеремије Ј. Целебџића, Београд. — Обично се наши мали прваци у другом полгођу вежбају у писању мастилом и, нема сумње, да је тај прелаз и тежак и мучан. Претходнице писања мастилом су или писаљке или оловке, које се завршују шиљастим врхом и округлог су облика. Зато је споредно с које ће стране ученици држати оловку и писаљку, јер се увек добије исти положај и иста могућност за писање. Али чим се узме држаља за мастило, у којој је увучено перо, онда се њоме не може руковати како се хоће. Зато су велике тешкоће код ученика док се навикну на употребу држаље за мастило. Па ипак и поред најсавесније наставничке пажње догађа се да многи ученици држе држаљу потпуно неправилно, услед чега се добија неправилан и ружан рукопис. Најважнији узрок је томе, што су све досадашње држаље округле и пружају могућност да их ђаци стављају у произвољан положај.

Колега г. Ј. Царевић је дошао на дивну идеју и конструисао нову, призматичну држаљу за перо са удубљењима за палац, кажипрст и велики прст и ова нова држаља има за циљ да на лак и једноставан начин привикне ђаке на исправно држање руке и држаље, према томе, и на правилно писање. Дакле, сама конструкција држаље присиљава ђаке на правилно намештање

прста и држање руке и наставницима сасвим уштеђује и труд и мучење око ове држаље, а олакшава и убрзава процес за лепим и уједначеним рукописом.

Многи се жале да нам основци не пишу лепо мастилом. Томе је највећи узрок рђава држаља. Ми смо испробали вредност држаље „Царевић“ код својих ученика, који су је радосно прихватили, и добили смо врло добре резултате за најкраће време. Зато препоручујемо ову држаљу свима колегама да је употребљавају и избаце из употребе конзервативно конструисане обичне, танке и округласте држаље, које су праве мучилачке направе за нашу децу. Израда држаље „Царевић“ је лепа, материјал солидан, а цена умерена.

М. Р. М.

г) Нови уџбеници

НОВИ УЏБЕНИЦИ ПОСЛАТИ НА ПРИКАЗ

У последње време, од како је Министарство просвете одустало од монополизације уџбеника за народне и срдње школе, појавила се серија нових и добрих уџбеника. Нарочито се јасан напредак види у техничкој опреми и илустровању, које врше уметници и академски сликари. Готова сва најпознатија уметничка имена заинтересована су и за ову врсту рада и то је један велики плус садашњих уџбеника. Осим тога настала је утакмица у методима и у конструкцији самих уџбеника, те нема више оне старе уједначености и конзервативности. Сваки уџбеник има на себи и печат пишчевог или састављачевог слободног уверења и педагошког убеђења. А то је најбољи доказ, да се монополизација и пуна унификација не треба да изводи и да се у слободној утакмици разних метода и погледа развија увек, ка бољем и наша уџбеничка литература. На пијацу се може јавити и слаба ствар и може остати у књижарским магацинима, али добра ствар мора да процре. Зато је потребно пробати и огледати и не гледати само на име или на обичну препоруку. Сваки наставник у своме практичном раду и по своме педагошком уверењу нека испита, по могућству, све нове уџбенике, неких претходно све прочита, па ће се онда најбоље уверити о вредности нових ствари. Никакве искључивости и предубеђења, а најмање насилног натурања у употреби уџбеника не сме да буде.

При руци су нам прави уџбеници послати на приказ. То су:

Читанка за I разред народних школа Београд 1939, ср. 8^о, стр. 64, цена 7.— динара.

Читанка за II разред народних школа Београд 1939, ср. 8^о, стр. 112, цена 10.— динара.

Издавач Рад. Ђуковић!

Обе је саставио **Живојин Д. Карић**, учитељ и обе су препоручене од Глав. просв. савета и одобрене за употребу од Г. Министра просвете. Насловне слике је израдила млада уметница **Нада Дорошки**, а илустровао **Ђорђе Лабачев**.

Живојин Карић је најмлађи наш састављач читанки, а огледао се и сам у децјој књижевности по разним часописима за децу. У ове читанке унео је доста новог градива, литерарног градива, без досадног моралисања и начинио је складну композицију између штива у прози и стиху. Поред уметничке заступљена је и народна књижевност. Карић је унео доста и својих ствари у читанке и тиме појачао отисак свога редакторског гледишта. Новина је — приче у ребусу. Поред штампаног слога има и писаног. Чланци и песме су штампани са разним типовима слова. Илустрације су ведре и својим лаким стилизацијама и обрисима приступачне деци. Коначан суд о њиховој вредности добиће се кад се оне испробају у пракси. Препоручујемо колегама да то учине.

Читанка за I разр. основних школа Београд 1939, 8^о, стр. 80, цена 8.— динара.

Читанка за II разред са граматиком, Београд 1939, 8^о, стр. 143, цена 14.— дин. Саставио **Свет. Д. Миловановић**. Издавач Г. Кон А. Д. Обе су препоручене и одобрене за употребу. И њихов је састављач млађи човек, који се труди да буде напредан. Читаначко градиво је узето и од наших класика и најмлађих писаца и илустровано од г. Вучковића. Прва читанка има 50 илустрација и стрипова, а друга 37 илустрација и стрипова (неких за опи-

сивање). Штиво је лепо одабрано, деци разумљиво, а илустрације у већини потпуно успеле. Унео је у II р. и граматичко градиво што досад није било у читанкама за II разр. И то му је одобрено од Глав. Просв. Савета. Овако конструисана читанка и технички даје посебан утисак. Градиво у II разр. распоређено је по месецима и везује наставнике и ученике за себе, да остало градиво концентришу по месецима. И ако је колега Миловановић негде тежио американизму у илустровању, ми бисмо му предложили, да место „хероја“ Мике Миша, Паје патка и Плутона, који не одговарају нашој националној етици, популарише наше народне „мале јунаке“. Ђелу, Биберче, Дете као палац, Јарца живодерца и др., па ће му читанка бити још привлачнија. И ове читанке имају обиље разноврснога штампаног слога. Препоручујемо колегама да њихову педагошку вредност испробају у својим разредима, ради доношења правилнога суда о њима.

Читанка за III разр. основне школе, Београд 1939, ср. 8^о, стр. 182 цена 14.— дин. Илустрована са 35 илустрација.

Читанка за IV разр. основ. школе, Београд 1939, ср. 8^о, стр. 182, цена 15.— дин. илустрована за 35 илустрација. Обе су саставили Светолик Р. Милосављевић и Душан М. Прица. Обе су одобрене и препоручене.

Овде су се удружила два старија и искуснија наша друга: и један и други добри познаваоци дечје литературе, од којих је први и сам песник и приповедач за децу, а други одличан теоретичар дечје књиге. Разумљиво је, да су они удружили заједничко искуство и заједничке педагошке погледе и покушали да изнесу нешто што су најбоље могли дати у овој области. За поделу су узели велики природни и педагошки принцип — **годишња доба** и читаво литерарно градиво концентrirали око ова четири поглавља, бирајући деци приступачно и подесно штиво, које је још у вези са наставним програмом осталих предмета. Свако поглавље, наиме: **Јесен, зима, пролеће и лето** садржи следеће одељке: 1) Породица и друштво. 2) Природа и рад. 3) Народ и отаџбина и 4) Здравље.

Као новину препоручујемо их колегама, да их испробају у својој пракси ове године.

Мил. Р. Мајсторовић

д) Стране књиге

Д-р ШАНОВ, НЕНОРМАЛНИ ПРОЈАВИ У НОРМАЛНИТИЈЕ ДЕЦА (ненормалне појаве код нормалне деце) — Софија 1938, стр. 169, цена 50 лева.

Уредници бугарског часописа „Медико-педагогическо списаније“ (Часопис за педагогику лечења) Д-р В. Шуманов и Ангел Петров покренули су лане и засебну библиотеку, посвећену проблемима педагогике лечења (Heilpädagogik). О првој свесци те библиотеке, преводу књиге Д-ра Ханзелмана „Деца които създават грижи у дома си и в училиште“ (Деца која задају бриге код куће и у школи), реферисали смо у „Учитељу“ за мај-јуни 1937. Сада је као 2 свеска споменуте библиотеке изашла ова књига.

Интересантно је да смо и ми у последње време добили два дела која се баве отприлике истим проблемима. То је књига В. Матића „Деца која задају бриге“ (Земун, 1938) и словеначка књига Милице Ступанове „Teško vzgojilivi otroci“ (Деца која се тешко васпитавају), Марибор 1937. Ово није само случајна коинциденција, већ симптом једне стварне потребе да се родитељи и васпитачи мало опширније поуче о ненормалним појавама код нормалне деце или, да се изразимо друкчије, о деци коју, истина, не бисмо могли уврстити у ненормалну, али која ипак показују у своме психичком устројству извесне знакове што се налазе на граници између нормалног и ненормалног.

Не смемо изгубити из вида две ствари: да је границу између нормалног и ненормалног врло тешко повући, она није фиксна и једноставна, доста је неодређена и широка, као што је код нас лепо показао инсп. Бранковић у „Гласу недужних“, св. 1-4 за 1935 год. Тешко је рећи где престаје нормално и почиње ненормално. Сем тога у новије време све више осваја терен најшире схватање

педагогике лечења (Heilpädagogik), према коме она има да се бави свим отступањима и застојима од нормалног психофизичког развитака. То је гледиште бечког педопатолога Теодора Хелера за разлику од ранијих ужих схватања по којима у педагогику лечења спада само васпитање и образовање слабо-мислене деце (идиота, имбецила или дебила), односно те деце, па онда епилептичара, глувонемих, слепих и душевно заосталих (Хенц.) Сва овака деца васпитају се и образују у нарочитим заводима и школама (за слепе, глувонеме, душевно заостале итд.), па учитељи редовних народних школа нису имали потребе да се поближе упознаду са педагогом лечења. Али ако усвојимо гледиште Д-ра Хелера, онда је јасно да и они морају интересовати наставнике ма које педагошке гране.

Д-р Шанов у својој књизи после "Увода" описује у III глави, 22 типичне ненормалности у дечјем веку, као: упорност, гњев и страх код деце, дечју лаж, полни живот, крадљивост, љубав и мржњу, најобичније говорне мане код деце, тзв, „дневне неуротске симптоме“ (сисање прстију, грицкање ноката), мокрење у кревет (enuresis) итд. Онда имају сумарне приказе нервозног, душевно заосталог, изразито надареног, лењог, прождрљивог и каприциозног детета. У III глави даје он кратак преглед дечје типологије по Кречмеру, Лесгафту, Дамбазу, Зеземану, Шпрангеру и Елси Кронер, а у IV глави неке опште сугестије и мисли о лечењу васпитањем. На крају је списак употребљене литературе, скоро искључиво немачке (цитирано је свега једно француско дело Мориса Ла Флери и једно енглеско писано дело Шарлоте Билер). Излагање ауторово је тачно и популарно, али увек у складу са чињеницама науке. Местимице бисмо само могли пожалити што аутор није био нешто опширнији и потпунији, иначе је ово врло савесно и добро израђена књига која ће свакако добро испунити свој задатак.

Ф. Маслић

V. — Учитељева хроника

Неколико педагошких мисли изнетих на Париском Међународном Конгресу за основну наставу, од 1937 године.

Нашим учитељима је познато да је од 20 јула до 1 августа 1937 године у Паризу заседао Међународни конгрес за основну наставу. На њему је било присутно 29 држава из целог света преко својих делегата. Поред конференције и предавања која су се односила на чисто техничку организацију школа у разним земљама, било је ту предавања о врло интересантним темама из области педагошке теорије и праксе. Ми ћемо се у даљем излагању осврнути на главније мисли из тих предавања колико да читаоцима „Учитеља“ изнесемо на каквим се објектима задржава педагошка мисао данашњице, толико и да претставимо њихове основне смерове.

Теориска предавања додирују ове теме: развитак интереса код детета; Дечију логику и социолошка схватања деце; Метод мере; Јединствену школу; Слободно време детета; Породицу као фактор социјалног васпитања и др.

О јединственој школи одржао је предавање г. Пшихода, познати педагог из бив. Чехословачке.

Две основне концепције он је подвукао у овом питању:

1^о. Идеју уједињавања народа путем васпитања и 2^о. Идеју једнакости права на васпитање. „Тамо где су ове две основне идеје раздвојене, вели г. Пшихода, не успева се никако да се утврди јасно и конкретно схватање о јединственој школи“.

Његово схватање одмах долази у сукоб са онима који под јединственосту школе разумеју „унутарње јединство“ тј. исте патриотске идеале, исте дужности, иста схватања о душевном и моралном учешћу појединаца у заједници. Он пре свега подвлачи мисао „једнакости услова“ за васпитање у школској организацији. Та једнакост услова омогућава иста права на васпитање свима социјалним класама.

По његовом схватању апстрактно јединство васпитања за сву децу не одговара различности људске природе и потребама социјалног живота. Мисао о једнаком васпитању може се остварити само прилагођавањем школске организације способностима и потребама индивидуалним. Према томе, јединствена школа се супроставља сегрегативној¹⁾ школи с једне стране и униформисаној школи, с друге.

Једна јединствена школа дакле за сву децу, која би се базирала на „унутрашњем“, тј. „апстрактном“ јединству како га предавач назива, је у оштрој супротности са искуством које је довело до сегрегативних школа као и са резултатима психолошких испитивања. Експериментална истраживања су на пр. утврдила несумњиво да колективни васпитни методи који не воде рачуна о примарном чиниоцу опште интелигенције су неуспешни. Јединствена школа дакле у смислу у коме су је подразумевали Кондорсе и Коменски, у којој би сва деца учила исти програм не може се остварити.

„Јединствена школа на светлости истраживања науке и философске дијалектике је диференцирана школа. Биологија је утврдила, да је сваки организам у толико јединственији у колико је више сложен“.

Принцип школског диференцирања обезбеђује поштовање индивидуалне потребе ученика који се налазе под истим кровом. На овој диференцијацији г. Пшихода заснива своје тумачење јединствене школе, делећи је на две врсте: диференцијацију према општој интелигенцији ученика или квантитативној диференцијацији и другу која се заснива на нарочитим способностима, укусу и потребама ученика и то је квалитативна диференцијација. Прва игра претежну улогу у почетном периоду школовања док друга долази у обзир у доба младићско.

О развоју **дечјег интересовања** предавала је госпођа Шарлота Билер, професор Бечког универзитета.

Она у првим мислима истиче, да је интерес један појав до сада неодређен и сложен чији опстанак и развитак је тешко претставити баш због те сложености. Интерес је по њеном схватању реч која означава не само скуп различних вођења у којима се интерес јавља него још и један сложен састав намера.

Као први домен интересовања предшколског детета, госпођа Билер означава разумевање практичних односа између објекта и догађаја свакодневног живота.

У једној анкети коју је она вршила још од најранијег детињства, о интересу за непознате догађаје, она је утврдила да се дете плаши нових утисака. У осмом месецу она је утврдила извесну реакцију која утврђује сукоб између страха и радозналости пред изгледом једне механичке лутке на трпези. Дете гледа један објект, пружа руку и трза и тако понавља више пута. Реакције овога конфликта између интереса и страха трају до петнаестог месеца. Између петнаестог и осамнаестог месеца радозналост побеђује страх и дете почиње да испитује објект који га интересује.

Затим госпођа Билер поставља питање: **Какав интерес могу очекивати учитељи од својих ђака у извесно доба старости?**

По њој а према искуству које је она дуго проверавала, не може се пре шесте године очекивати нормална зрелост, т. ј. добра воља да се дете потчини систематском школском раду за учење писања, читања и рачуна.

Између шесте и осме године дете мало помало губи антропоморфистички интерес о свету и замењује га концепцијама модерних природних наука.

¹⁾ Под сегрегативном школом се разуме одвајање група у независне целине на основи пола, религије, социјалног порекла, економске ситуације и претпостављених психичких способности.

У периоду између шесте и десете године дечији интерес се у главном концентрише на следеће објекте: природу, технику, слике, натписе и код све деце је нарочито развијен за човека са разних гледишта. Затим, деца се у ово доба много више интересују чињеницама него мишљењима и долазе до њих сопственим посматрањима а не више питањима као што су чинили у првом детињству.

Госпођа Билер се нарочито бавила проучавањем интереса код детета у односу на рад. Утврдила је, да је код детета врло важан интерес развијен за свој сопствени рад. Према Беру, разговори деце од 6—10 године у сразмери 36% се односе на њихове сопствене способности. Критика самога себе код већег броја деце односи се више на интелектуалну способност него на физичку. Ова самокритика је код једне половине негативна а код друге позитивна.

Приликом одређивања ступња интереса код деце госпођа Билер подвлачи следећу разлику у погледу њихове диференцираности. На једној страни су деца нормалног интересовања и она су подобна за опште услове рада. На другој су деца са танким схватањем, међу којима она подразумева: децу чија је зрелост у заостатку; ону која немају талента и најзад ону чији је интерес изопачен и управљен другим стварима.

Професор књижевности на Париском Универзитету г. П. Гијон дао је дубоку научну расправу: **О стварању навика.**

Он сматра да је стварање навика код деце један од најважнијих проблема који интересује у подједнакој мери и психологију и педагогику. По једном општем схватању, навика је стална особина поступања која је стечена понављањем једнога акта. Он ту дефиницију још увек сматра исправном али не налази да би нас искуство принуђавало да јој дамо више одређености. Шта више, ту би требало разбити једну контрадикцију која је у основи саме дефиниције.

Он се пита: Шта је у ствари понављање једнога акта?

Затим одговара: „Очигледно је да треба разликовати две фазе у навици: фазу формирања (образовања) и фазу стеченог искуства. О поновљењу акта може се говорити тек у другој фази; ту је тек навика, односно поновљени поступак добио завршни, стереотипни ступањ, док је прва фаза испуњена читавом серијом промена преко којих акт долази до своје завршне форме“. Он за то наводи очигледан пример детета које учи да пише. Прва фаза, пре навике, везана је с врло тешким напорима. Сви су удови напргнути: дете стеже прсте, грчи мишице, покреће ноге, плази језик, отвара уста, сво се тако рећи пренесе у своју писаљку. Док се навика писања стекне т. ј. дође до завршног акта, прође се читав низ покрета и промена. Дакле, не понавља се један исти поступак.

Предавач даље мисли, да је за педагогику једна опасна илузија мишљење да понављање код ученика ствара једну силу пасивне инерције. Он сматра да не треба слепо веровати у снагу навике. Она има своју оригиналну моћ само дотле док не уђемо у њену анализу. Навике нису мерила особине које се саме собом одржавају, већ живе снаге које треба подржавати и храном кад једном буду стечене. Зато он мисли, да педагогија не може имати слепу веру само у понављање. Педагогија признаје да она врло мало познаје начин помоћу кога се врши понављање да би се добио жељен успех. Стога она треба да постане вештина која економише с понављањима, која своди понављање на једну разумну меру при којој оно може да донесе највеће користи ако се правилно употреби.

Г. Пијаже, професор Женевског универзитета, дао је једно краће предавање о **Дечијој логици.**

Он се корисно бавио изучавањем овога проблема у раздобљу од 4—6 година тврдећи да дечија логичност у много примера надживљује детињско доба.

Нарочито истиче да је студија овог проблема знатно отежана тиме што је тешко дати тачну интерпретацију дечијем речнику. Он на пр. утврђује:

1) дете има појам о свему само међувремено не може да схвати целину ствари тј. све њене компоненте. Зато се код њега јавља тешкоћа у схватању разломака;

2) За везу између ствари, постоји такође разлика између детета и младића; тамо где младић успева да схвати сложеност делова и између њих постави корелативну везу, дете по правилу не осећа ову истоветност;

3) Способност памћења која се у експерименталним и дедуктивним наукама јавља код младића, непозната је код деце од 6—8 година. Тек у осмој години, то им изгледа логички нужно. Зашто? Јер она стављајући једно поред другог своја искуства, врше поређења између својих опаски и умножавају их. Истовремено, констатује се, да она добијају појам везе и појам целине у односу на делове који је сачињавају.

Најзад г. Илиодинеску професор експерименталне педагогије у Кљују (Румунија) предавао је о раду и дечијем задовољству.

Дете, вели он, од рођења јавља се у породици са двојаком активношћу: игром и радом. Игра и рад су рођени у души детета као близанци од апсолутне потребе унутрашњег и спољњег кретања, тј. психичког и физичког.

Кад дете тражи одмор, то проистиче из тежње да се ослободи сваког обавезног рада и да за свој дух — тело добије пуну слободу. Ако ова његова тежња не буде добро каналисана, дете тада жели други начин одбране — леност.

Између обавезног рада једног детета и његовог умора, треба дати места и његовој забави. Ово је оправдано и треба да буде признато и од школе и од куће.

Забаве ће бити различите. Свако ће дете изабрати ону која најбоље конвенира његовом темпераменту. Тиме се поставља, да ли треба да оставимо пуну слободу детету да бира своју забаву? Зар ту не би било какве опасности? Свакако да не би било без опасности ако ми опет детету натуримо нашу сопствену жељу. Али пре свега, при овоме треба да будемо начисто, у коме смислу може да се створи сукоб између дечије жеље и рада.

Теориски је добро да се систематски организује задовољство код детета. Али како? Педагогика је у овом стању врло сиромашна. Од Фребела нико се у Европи није бавио овим питањем. У овоме је важно ипак, да се преко забаве дође до рада. Дете прво треба да исцрпи задовољство од своје забаве тако да би после тога прелаз на рад дошао као природна жеља, а не као принудна.

Неоспорно је да је париски конгрес био једна највећа културна добит за основну школу као и за педагошку науку. Он ће остати важан датум у историји, јер се кроз њега дала прилика да се упореде и ставе једна поред друге мисли о детету, школи и васпитању од педагога и научника из целог света.

Данило Милановић

КЊИГЕ ПОСЛАТЕ НА ПРИКАЗ „УЧИТЕЉУ“

Филозофија стваралчких идеја од М. М. Новаковића, Београд 1939, ср. 8^о, стр. 150, цена 30.— дин. Распродаје књижара С. Б. Цвијановић.

Десет година радничког васпитања, Београд 1939, 8^о, стр. 64, Издање „Ослобођење“ Београд, Кнегиње Зорке 19.

Педагошки есеји од Гвоздена М. Станића, школ. надзорника, Ниш 1938, ср. 8^о, стр. 104, цена 15.— дин.

Наставне вежбе у васпитању слабомислених од Милорада Ј. Ванлића, Земун 1939, 8^о, стр. 12 (Прештампаног из „Гласа недужних“).

Карактеристичне особине орских игара у околини Ђевђелије, од Стевана Тановића, Београд 1938, 8^о стр. 14. Посебан отисак из »Vjesnika« етнографског музеја у Загребу, књ. IV.

Неколико истина о социјалној заштити деце у Југославији од Слободана Ж. Видаковића, Београд 1939, 8^о, стр. 47, цена 6.— дин. Св. 8 Педагошке библиотеке Југосл. учитељ. удружења.

Педагошка Југославија од 1918—1938, уредио Милић Р. Мајсторовић, Београд 1939, 8^о, стр. 464, цена 30.— дин. Св. 9 Педаг. библиотеке Југосл. учитељ. удружења.

Огледне народне школе. Њихов значај и примена нових принципа у њима, од Драгољуба Бранковића, надзорника свих огледних школа у држави. Пишчево издање. Београд -938, ср. 8^о, стр. 36, цена 7.— дин.

Мисли о васпитању од Платона, превео с грчког Иван Кањух, Београд 1939, 8^о, стр. 56, цена 7.— дин. Св. 13 Савремене педаг. библиотеке. Издавачка књижара „Рајковић“.

Развој наше етнопсихологије за последње две деценије (1918—1938) од д-р Душана Недељковића, Београд 1939, 8^о стр. 14. Отисак из „Учитеља“ бр. 3—4 за 1938/39 год.

Филозофија у Срба од 1918—1938 од д-ра Милана М. Јовановића, Београд 1939, 8^о, стр. 15. Отисак из „Учитеља“ бр. 3—4 за 1938/39 г.

Велики људи у историји од Живојина Цветковића, Београд 1939, 8^о, стр. 29, цена 5.— дин. Отисак из „Правне мисли“ за 1938 г.

Индивидуални и социјални морал од Живојина Цветковића, Београд 1939, 16^о, стр. 151, цена 15.— дин.

Извођење наставе преживљавањем од Василија А. Пејхеља. Нови Сад 1938, 16^о, стр. 19.

Тамо амо по природи. Опажања и разматрања једног природњака. Од Павла Аршинова, Београд 1938, ср. 8^о, стр. 80, цена 10.— дин.

Испитивање патолошких особина карактера и темперамента од Максима Агатова, Београд 1938, 8^о, стр. 18. Сепарат из „Социјално-медицинског прегледа“.

О образованости и образовању од д-ра Првоша Сланкаменца, Скопље 1937, в. 8^о, стр. 12. Из „Годишњака скопског филоз. факултета“.

Ми и Хрвати. Хрватско питање (1914—1939). Споразум са Хрватима од Мита Димитријевића, Београд 1939, ср. 8^о, стр. 252. Издање пишчево.

Манастир Раваница од 1389—1939. Поводом прославе 550 год. од Кововске битке. Средио Бора Николић. Параћин 1939, 8^о, стр. 20 цена 2.— дин.

Народна школа и народни учитељ од д-ра Михаила Илића, Београд 1938, 16^о, стр. 39, цена 5.— дин. „Библиотека политика и друштво“ бр. 21.

Правна држава од д-ра Мил. Ч. Марковића, Београд 1939, 16^о, стр. 56, цена 7.— дин. „Библиотека политика и друштво“ бр. 27.

Сељачко газдинство у Југославији од д-ра Николе Констандиновића, Београд 1939, 16^о, стр. 51, цена 7.— дин. „Библиотека политика и друштво“ бр. 29.

Сељаци и земља, приредио Максим Гарановић, Београд 1938, 16^о, стр. 96, цена 3.— дин. „Народна књига“ бр. 1.

Praksa nove škole god. I, br. 4, urednici Milorad Pavlović i Danica Jakšić. Sombor, 1939, 8^о, str. 208, cena 30.— din.

Disciplina u okviru slobodne aktivnosti od Ive Kuvača, Split 1939, 8^о, str. 35, cena 8.— din. Piščevo izdanje (Solin).

Izveštaj o radu stanice za savjetovanje o izboru zvanja kod Trgovinsko-industrijske komore u Zagrebu, 1938. Zagreb 1939, 4^о, str. 16.

Filozofija u Hrvata od 1918—1938, od Aleksandra Mužinića, Beograd 1939, 8^о, str. 16. Separat iz »Učitelja« br. 3—4 za 1938/39.

Pedagoški pogledi Bjelinskog, preveo Radovan Zagović, Beograd 1939, sr. 8^о, str. 24, cena 3.— d. »Budućnost« sv. 67.

L. N. Tolstoj o narodnom učitelju — N. K. Konopljev, preveo Rad. V. Teodosić, Beograd 1939, sr. 8^о, str. 16, cena 2.— din. »Budućnost« sv. 68.

Pedagoške ideje Emanuela Kanta. — A. Šiškin. prevod Mitre Mitrovića, Beograd 1939, sr. 8^о, str. 31, cena 4.— din. »Budućnost« sv. 69.

Jezični i stilistički savjetnik od Marka Soljačića, Zagreb 1939, sr. 8^о, str. 182, cena 32. Izdanje Naklade školskih knjiga.

Metodika računske obuke u školi rada drugo prerađeno i prošireno izdanje, napisao Salih Ljubunčić, Zagreb 1939, sr. 8^о, str. 108, cena 28. Izdanje Naklade školskih knjiga.

Praktički učiteljski ispit, sastavili Marko Vunić i Vilim Peroš, Zagreb 1939, Sr. 8^o, str. 204, cena 40. Izdanje Naklade školskih knjiga.

Praktični primjeri radne obuke od Mate Demarina, Zagreb 1939, sr. 8^o, str. 197, cena 28. Izdanje Naklade školskih knjiga.

Pouke o jeziku. Izdanje za učitelje, Sastavili Ante Kovačević i Milan Sulić, Zagreb 1938, sr. 8^o, cena 30.— din. Izdanje Naklade školskih knjiga.

Pedagoška biologija, spisal, narisal d-r Leopold Poljanec, Ljubljana 1938, 8^o, str. 87, Izdanje Slovenske šolske matice.

Zemljiški odnosi v Jeruzalemskih goričah, spisal Jože Kerenčič, Maribor 1939, 8^o, str. 47, cena 12.— din. Piščevo izdanje.

Rešimo mladino pred alkoholizmom (Zbornik članaka), Ljubljana 1939, 16^o str. 80. Izdanje Higijenskoga zavoda v Ljubljani.

Младо доба, одабране приповетке из дечјег живота, приредио Светолик Р. Милосављевић, Београд 1939, 8^o, стр. 80,, цена 5.— дин. Св. 2 Омладинске матице Југосл. учит. удружења.

Списи светогa Саве и Стевана Првовенчаногa, превео Л. Мирковић, Београд 1939, ср. 8^o, стр. 235, цена 15.— дин. Издање Државне штампарије Краљевине Југославије у Београду.

Приповетке с југа, пета књига, написао Михаило М. Вељић, учитељ у пензији у Велесу. Скопље 1939, 8^o, стр. 280, цена 20.— дин. Пишчево издање.

Кад се Бог шали, комедија са масама у четири чина од Јована Ђ. Вукотића, Београд 1939, 16^o, стр. 128, цена 25.— дин. Издање Г. Кон.

Divlji dječak (Luka Klopaih uha), napisao Mato Lovrak, ilustrirao Andrija Maurović, Zagreb 1939, sr. 8^o, str. 114, cena 20.— din. Savez trezvenosti, Mirogojska 4.

Veřejně mínění jako výchovný problém — D-r Konstantin Grubačič, Běllhradě 1938, 8^o str. 116.

Маринъ Дриновъ (1838—1906) Животъ и дейность — Кръстю Крачуновъ, София 1938, 8^o. стр. 104.

Педологически основи на половото възпитание, Д-ръ К. П. Веселовская, София 1939, ф. 8^o, стр. 86.

Общественостъ и култура — Д-ръ Михаил Геновски, София 1939, 8^o, стр. 512.

Въкътъ на детето отъ Еленъ Кей, София 1939, 8^o, стр. 93.

Пажња претплатницима. Свеска 9—10 Учитеља за 1938/39 год. посвећена је „Педагошкој Русији у XX веку“, наиме: руској психологији, педагогици, социологији, филозофији, школи и литератури за децу. Студије су писане научно објективно и информативно. Но ипак је државни тужилац за Београд нашао за потребно да забрани растурање ове свеске. Стално се предузимају мере да нам се свеске врате. У позитивном случају биће одмах експедоване свима претплатницима. Молимо претплатнике да приме ово наше извињење и да се стрпе.

Педагошка библиотека

Југословенског учитељског удружења

- Св. 1. **Ернест Вранц**: Пројекат наставног плана и програма за народне школе (распродато) — — — — —
- Св. 2. Учитељско образовање у страним земљама — 2.50
- Св. 3. Реформа практичног учитељског испита — — 2.50
- Св. 4. **Душан Прица** и **Густав Шилих**: Реформа учитељског образовања у Југославији — — — — — 4.—
- Св. 5. **Мил. Р. Мајсторовић**: „Учитељева“ библиографија — преглед педагошких писаца и чланака за педесет година његова излажења — — — — — 10.—
- Св. 6. **Е. Вранц** и **Ј. Долган**: Пројекат наставног плана и програма за осмогодишњу народну школу — — — — — 6.—
- Св. 7. „Педагошка Чехословачка“ — зборник студија 12.—
- Св. 8. **Слободан Ж. Видаковић**: Неколико истина о социјалној заштити деце у Југославији — — — — — 6.—
- Св. 9. „Педагошка Југославија“ од 1918—1938 год. — зборник студија и чланака — — — — — 30.—

Новац је најзгодније послати чеком бр. 53.081 и поруџбеницом Југословенском учитељском удружењу Београд Кр. Милутина 66.

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

Власник и одговорни уредник
ИВАН ДИМНИК

претседник Југословенског учитељског удружења

Краља Милутина 66.

Београд

Телефон 22-585

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

Учитељи!

Не верујте звучним и несолидним рекламама, него свој суд о вредности појединих уџбеника сами донесите после прегледа и упоређења.

Тражите на углед: **Историју Југословена** за III и **Историју Југословена** за IV раз. основних школа од **Ристе Ракочевића**, школског надзорника за град Београд и **Ђорђа Лазаревића**, професора.

Читанку за III и **Читанку** за IV раз. основних школа од **Ристе Ракочевића**, школског надзорника за град Београд и **Саве Павићевића**, учитеља.

Ови су уџбеници написани на основу савремених дидактичких начела и дугогодишњег искуства које су писци стекли као истакнути школски радници, а наишли су на изванредан пријем код целокупног учитељства наше Краљевине. Препоручени су од стране Главног просветног савета и одобрени одлукама Господина Министра просвете Он.Бр. 44638/36, 41037/37 и 5473/88, а могу се добити преко свих књижара у земљи или непосредно код издавачког предузећа „Народна Просвета“ — Београд, Обилићев венац бр. 5.

Угледне примерке издавач шаље на захтев бесплатно.

ЧИТАНКА

ЗА I РАЗРЕД ОСНОВНИХ ШКОЛА

И

ЧИТАНКА СА ГРАМАТИКОМ

ЗА II РАЗРЕД ОСНОВНИХ ШКОЛА

ОД
СВЕТ. Д. МИЛОВАНОВИЋА

са стриповима и много уметничких слика изашле су у најлепшој техничкој опреми у издању књижарског предузећа Геца Кон а. д. Београд — Кнез Михаилова 12.

Ове Читанке су рађене на најмодернијој научној основи.
Оне обухватају све облике духовног и физичког стварања.
Оне развијају смисао за све духовне вредности:

Култ према човеку

Култ према домовини.

Култ према родној грудии.

Материјом која се обрађује у овим Читанкама деца се још у I и II ризреду основне школе навикавају на јасно опажање предмета у околини и завичају.

Оне претстављају реформу рада у основним школама и велику новину у нашој школској литератури.

Читанке Свет. Д. Миловановића су дело једне озбиљне студије, једне озбиљне композиције градива.

Оне одговарају свима захтевима савремене школе и садрже све оно што предвиђа најновији Наставни план и све што тражи Наставни програм.

Читанке су рађене на принципу комплекса, дечјег посматрања и доживљавања живота, науке, културе и олакшавају рад јер дају методску обраду штива, доследно и конзеквентно.

Оне претстављају најбољу дечју антологију књижевности. Градиво је свеже, мило и весело, а својим избором, лепотом и топлином заноси и одушевљава и наставнике и ђаке.

Читанка за II разред износи девет штампаних табака и обухвата целокупно градиво по Наставном плану и програму.

Стрипови и уметничке слике су нешто што досад није уношено у читанке, нешто што досад није рађено нити урађено код нас.

Читанке Свет. Д. Миловановића буде љубав према књизи уопште и развијају способности

за рецитованье

за драмско читање

за илустровање

за стриповање.

Грамматика је рађена просто — лако и разумљиво, а изведена је на самом штиву.

Ове Читанке подижу ниво наше основне школе и стављају је у ред напредних школа у свету, а намењене су нашој деци садашњице и будућности и нашем напредном учитељству.

Читанке Свет. Д. Миловановића је одобрио Господин Министар просвете, по саслушању Главног просветног савета, за уџбенике у основним школама.

Цена је за I разред 8 дин.

за II разред 14 дин.

Угледни примерци на захтев шаљу се бесплатно.

Наруџбине прима и извршује

Геца Кон а. д. Београд — Кнез Михаилова 12