

УЧИТЕЉ

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

Садржај

I. — Проблеми и решења

Интелигенција и наша савремена књижевност од д-ра Дим. Ђуровића (193), *Слав Савј. Мишировог Љубише према млетачкој култури* од Мил. Р. Мајсторовића (199), *Проблем социјалне филозофије* од Симона Франка (207), *Идеологија нове евроамеричке дидактике* од Вац. Пшиходе (211), *Учишљско кредишно задругарство* од Лаз. Бјелића (223), *Породица, школа и деца* од Ж. Цветковића (231), *Иустровање и основнит школата* од Јосипа Нлобика (239), *Индивидуални моменти, перо и култура руке код седмогодишњег дешета у вези с наставом писања* од Милете Ружића (249).

II. Stvaraoci vrednosti

Ivan Filipović organizator učiteljstva i pedagoškog rada од Јосипа Шкавица (257).

III. — Из праксе за праксу

Рад с комбинованим наставним средством од Малише Стефановића (262), *Почешно рачунање у стваралачкој школи* од Јована Петровића (268), *Писмено дељење у III разреду* од Власт. Бугариновића (276), *И један час из геометрије* од Јеле Димитријевића (280), *Једна недоследност у настави почешног читања и писања* од Николе Сенића (283), *Соколић* од Б. Тони (285), *Разговор о Минхаузену* од К. Чуковског (286), *Шта бива са залогајем хлеба* од Власт. Бугариновића (289).

IV. — Учитељева библиографија

Прилози југослов. педагошкој библиографији од Бранка Милаковића (292).

V. — Учитељева хроника

О унапређењу од Драг. С. Петковића (298), *Општи преглед материјалног положаја учитеља* од Д. Милановића (299).

VI. — Оцене и прикази (303)

БР. 4-5

ДЕЦЕМБАР 1939

ЈАНУАР 1940

ГОД. 20 (54)

БЕОГРАД

Учитељи,

За успешно спровођење наставе у основ-
ним школама потребан је сваком учитељу

БОЖИДАР МИЛОВАНОВИЋ, учитељ

НАЈНОВИЈИ ПЛАН ЛЕКЦИЈА

(ИЗРАЂЕН ПЛАН ПРЕДАВАЊА ЗА ЦЕЛУ ШКОЛСКУ ГОДИНУ)

за I и II разред	цена дин. 8.—
за III разред	цена дин. 8.—
за IV разред	цена дин. 8.—

По најновијем наставном програму — Важи за све уџбенике
СВЕ ТРИ КЊИГЕ УЈЕДНО ДИН. 20.—

СИМА М. ЈЕВРИЋ, професор

ШКОЛА РАДА

(УЧИТЕЉСКИ ПРИРУЧНИК)

Са програмом, коментаром, методским упутствима уз поједине предмете,
психотехничким распоредом градива, радним облицима и с практичним
примерима из радне наставе.

ЦЕНА ДИН. 30.—

БЛАГОЈЕ ЖИВКОВИЋ, професор учит. школе

Како ћу се спремити за практични учитељски испит

Основе писмености — Писмени испит — Усмени испит — Практични
испит — Правила о полагању практичног учитељског испита.

ЦЕНА ДИН. 10.—

За новац послат унапред на наш чек. рач. 56.787 шаље се о нашем трошку

Књижарница

МИЛОРАДА П. МИЛАНОВИЋА

Београд, Кр. Милутина 31

УЧИТЕЉ-УЏИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

ДЕЦЕМБАР 1939 ЈАНУАР 1940 БЕОГРАД ГОД. 20 (54) БР. 4-5

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

I. — Проблеми и решења

Интелигенција и наша савремена књижевност

У нашим ужим круговима често пролети фраза, којом се ове или оне друштвене недаће објашњавају слабошћу наше интелигенције. Значи да постоји неко сазнање о том, да интелигенција једнога народа треба да игра највећу улогу у друштвеном и духовном животу својега народа... И ми би у вези са тим, можда, нејасним претстављањем улоге интелигенције с правом поставили питање — да ли постоји у нас интелигенција у правом смислу те речи? — Интелигенција дефинише мозак својега народа, изражава идеале, који можда нејасно живе у његовој души, и остварује његове чежње; она задобија народ да иде за њом на велике подвиге и да у њој гледа својега омиљенога вођу који је способан да се жртвује за његово добро и да оцени колико је та жртва способна да васкресне живот новом поколењу. У таквом смислу ми би казали да је наша духовна њива инокосна, сиромашна, „сô земље“ је и ретка и неочишћена, јер се не разрађују земљина недра ради повећања тога богатства, малограђани, који се издају за интелигенцију, прекинули су везу са народним духовним животом. Интелигенција се не ствара подражавањем другим народима и узимањем од ових готових форми спољашње културе; она се може јавити само као производ многих душевних мука, као плод свестранога духовнога рада, систематскога савлађивања извеснога знања и још већег напора стваралачких снага, да то знање постане лична својина и подесан материјал за показивање стваралачких способности. Интелигенција, кад претставља и изражава дух својега народа и његове чежње, стечено знање искоришћује за рад око усавршавања личнога и духовнога живота; целокупан њен рад је у знаку духовне просвећености, сазнања да се припада једној целини, са којом је она везана високим моралом и мишљу о том, да виша правда одобрава само онај посао, који је користан за ту целину.

На стварању такве интелигенције раде четири главна фактора: родитељи, школа, друштво и лепа књижевност. О свим тим факторима могле би се написати читаве расправе, поглавито о родитељима и друштву, чије васпитање и старање о будућим грађанима карактеришу гомиле одраслих беспосличара, који крстаре по варошима, гомиле беспризорне деце, које се крећу улицама без циља и смисла и о којима се не брине ни друштво, ни Министарство социјалне политике. Али немамо намере да о тим факторима говоримо на овом

месту, ограничићемо се само мислима о лепој књижевности и о њеном стању код нас.

Није богзна како високо ни раније схваћена код нас лепа књижевност, литерарна критика није успела да својим тумачењем смисла и значаја књижевности у стварању интелигенције и тумачења народних чежња и идеала створи праву школу књижевника. Зато су књижевни таленти остали без „крме и једрила“, а бездарни елементи поплавили наше листове. Неколико бесадржајних израза, који су ушли у уџбенике наше књижевности, служе као путоказ у такозваном књижевном стварању. По тим изразима критичара и писаца уџбеника они су схватили да се у књижевним делима реалистичкога правца „описује живот онакав какав је“, а да романтизам значи „превласт маште над разумом“. И они зајста причају, описују, а не стварају; у њиховим описима нема ни песничке илузије, песничкога чара, ни песничкога буђења нехотичнога процеса сећања, успомена, успомена о посебним осећањима, предметима и појавама, нема емоција, везаних са расположењима, осећањима и жељама, нити пак са народним чежњама и идеалима.

Дневни листови и часописи штампају та причања без правога књижевнога мерила; неки се листови управљају према укусу малограђана и ћифта, више мисле на зараду него на стварање интелигенције, на васпитање укуса у публике.

Таква књижевност је успела да уопште истисне озбиљну књигу из наших друштвених кругова и да наша омладина постане душевни роб сумњиве литературе и листова са огласима проводацијскога карактера. На тај начин је ослабио један од најмоћнијих фактора у стварању интелигенције.

Лепа књижевност има задатак не само да описује спољашње појаве живота, већ и да покаже живот који треба да се оствари и који носе у својој души најбољи претставници народа. Она покреће све душевне собине, доводи их у везу са идеалима добра, истине и лепоте и буди вољу за рад око остварења тих идеала.

Уметничко књижевно дело не служи за научне циљеве, иако се дешава да се у њему налазе научне истине из ове или оне гране наука, научни подаци у књижевном делу имају споредан значај, јер та знања читалац може да добије лепше и потпуније из дотичних радова.

Још мање та уметничка дела служе за практичне циљеве, ми их читамо не ради практичне користи, која је више мање споредна и јавља се као допуна њихову значају у животу. Песничке творевине драгоцене су за нас баш због своје песничке-стваралачке вредности, драгоцене су као део нарочите самосталне гране човекова стварања, које својом уметношћу утичу на нашу душу. Ниједна људска творевина не утиче тако свестрано на нашу душу као право књижевно дело. Оно приморава нас да мислимо у оном правцу, у ком се крећу песникове претставе, изазива у души те живе претставе и буди осећања, овлада нашом душом у таквом степену да нас одваја од личнога расположења и сазнања стварности, у којој се налазимо, и преноси нас у сасвим друго стање, у област илузорнога постојања, које не личи на стварност, што нас опкољава.

Кад читамо право књижевно дело, нама се чини да учествујемо у животу других људи, у животу идеја које песник озарава естетским осећањима и ватром својега надахнућа. Ми се интересујемо за тај живот и преживљујемо у души све, што преживљују и песникови јунаци, нама се чини да је то наш живот. Расположење којим је песник прожео своју творевину одмах истисне из наше душе наше лично расположење и приморава нас да у обичним условима живота осетимо усхићење, узбуђење страсти, храброст, полет душевних снага, тугу или очајање. И баш у тој могућности да пређемо из личнога постојања у сасвим друго стање, у други живот — и састоји се привлачност и драгоценост песничке творевине.

Оваква творевина често утиче на нас да у својој души пронађемо особине, о којима раније нисмо знали; и на тај начин књижевна творевина освежава и обнавља нашу душу.

Књижевно дело изазива и нехотичан процес сећања, који се врши под утицајем разноликих веза, такозваних асоцијација. Тај процес заузима једно од главних места у нашем душевном животу и утиче не само на претставе, тј. успомене о посебним осећајима, предметима и појавама, већ и на емоције — на душевна узбуђења, расположења и жеље. Кад се сетимо некога места, ми се у исто време сећамо и осећања радости или туге, што смо преживели, или обратно — осећање може да нас потсети на место, на лице, или на неки предмет.

То јако узбуђење процеса асоцијација у души, које изазива песничка творевина, ми би назвали уливањем, сугестијом.

Нажалост, такве сугестије најмање има код већине наших савремених писаца... Они само причају или препричавају грубу стварност без икакве дубине мисли о узроцима те свакидашњице; описују живот „онакав какав је“, како би се изразили писци наших уџбеника, кад говоре о реализму у књижевности. И, наравно, ни омладина, ни зрео читалац не налазе у таквим описивањима духовне хране, која нам је неопходна да би се пренели у живот идеја и да би се душевно одморили у песниковим илузијама.

Живот наш је далек од онога, што се зове идеалом. Вековно робовање Турцима оставило је трага скоро у свим гранама нашега живота — и у политичком, и у друштвеном, и у породичном животу.

После борбе за политичко ослобођење народа испољила се самовоља и појединаца и партија, слична ропским душама Мрњавчевићевих чауша, који према физички слабим људима показују грубу самовољу и нечовечност, а пред физички јачим људима, какав је био Краљевић Марко, ропски пузе, љубе скуте и рукаве, ласкају и иступају у боји подлаца. Друга половина 19 и почетак 20 века били су у знаку борбе партија, испољавање самовоље, прогањања и малограђана тако, да је већ наступило право душевно ропство, ишчезла су осећања грађанских дужности. Све се то прикривало маском демократизма, управо игром у демократизму, који стварно и није био ништа друго до овештали отпаци европскога демократизма, прилепљени уз организам ове или оне партије, да би се прикрила груба самовоља и привукло што више пузаваца, што личе на црве који се хране мрцином. Као последица таквога политичкога живота ја-

вило се преторијанство и диктатуре разних облика, када су највећу улогу играли баш чауши из песме „Урош и Мрњавчевићи“, од чије самовоље су у црно завијене и црква протопопа Недељка и многе ојађене мајке, јер њихови синови нису имали физичке снаге Краљевића Марка.

За изражавање таквога живота није довољан хумор изражен у слабирим сликама без социјално-психолошке дубине, није довољан трбушни смех читалаца и гледалаца таквих комада на позорници, већ је неопходна сатира. Писац треба да приђе таквом животу са одређеним идеалним захтевима и да, оцртавајући такав живот, изрази негодовање, да јасно покаже свима оне јазве живота, које изазивају то негодовање. Генијални песник то чини у име правичности, човечности, морала, части, да читалац одмах осети у души својој то, што осећа и писац, и да се увери да пишчево негодовање није плод неке личне његове злобе, већ израз жеље да људи постану бољи и да њихов живот буде у складу са идеалима.

Такав је био писац Радоје Домановић, који је својом „Страдијом“ и показао начин шибања мана нашега политичкога и друштвенога живота.

У вези са политичким животом је и наш друштвени и породични живот. Људи одвојени од простог народа играју улогу интелигенције, без виших идеала и осећања грађанске дужности подешавају се према сваком режиму, као црви према свакој лешини. Они лако истисну из друштва интелигенцију слабе воље и неспособну да се жртвује за велике идеје. Они јој наметну своју вољу и власт, а високо осећање родољубља искористе за лично уживање и богаћење. При чему сваки покушај протеста против таквога золошкога схватања патристизма, они обележе код режима као антидржавно иступање. И тиме, наравно, везују друштвени живот са политичком страном режима. Зато стварно и не постоји друштвени живот; људи ума и знања, људи савести отстрањују се од суделовања при изградњи друштвенога живота и осуђују се да само посматрају и одобравају како се газе грађанска права и како се шири кафанска култура, јер је политички живот створио душевне робове, који живе трбухом, а не идеалима. Кафана је најподеснија за режимске циљеве и за стварање такве „интелигенције“: ту се под тајном присмотром режимских повереника најбоље гуше идеали у дуванском диму, у страху да те ко не чује и не продре у твоју душу, нехотице слушаш или улазиш у празне разговоре и навикаваш на један празан, безциљан живот или постајеш штетан шићарција. Такве „интелигенције“ и тако званих пословних људи, који стварају све то и улазе у такав живот, толико се намножило у нашим варошима, да је скоро свака друга кућа кафана. Поље решавања друштвених питања, стварања бољих социјално-економских услова живота као да је опустело; а то се види и по томе, што по улицама видите читаве гомиле голе, босе и јадне деце, које бесциљно лутају, често од глади краду и навикавају на живот, који је опасан по друштвен поредак и морал. Нема грађана који би вршили своје грађанске дужности и радили на томе, да се та деца науче занату и да се спреме за лепши и бољи живот; свако очекује да то

уради неко други, као да сваки грађанин није позван да испољи своја грађанска схватања и да врши своју грађанску дужност ма на који начин. Кад се приметити ма што неморално или штетно по друштво, интелегент не протестује и скоро равнодушно пролази поред сличне појаве, па чак и у оним случајевима кад види јавну неправду или јавно деморалисање деце.

Такав живот, као стваран, не налази места на страницама наше савремене књижевности. Међутим прави књижевник са даром запажања, разумевања и стваралачкога сликања живота, а који разуме виши интерес нашега живота, и воли човека, могао би да пробуди такво друштво, да га заинтересује за живот идеала, или бар да онемогући развијање таквога друштвенога живота.

Таленат би то учинио или хумористичним описивањем живота, када у смешном он показује трагове људске патње или моралнога пада и кад је његов хумор прожет човечношћу, тугом за човеком, или типичним оцртавањем таквога живота у вези са показивањем узрока ових или оних појава. Он тражи боље особине у човечјој души, искру Божју, како каже Достојевски, остварује живот идеала, лепши и бољи живот, као и услове, у којима се остварује такав живот. На тај начин песник оцртава и свакидашњи живот и свет, који није у његовој души, као усавршавање бледне видљивости, откриће унутрашњег смисла, који лежи у основи стваралачкога духа природе.

То је стваралаштво које је у стању да растумачи и најскривеније тајне и загонетке времена.

Идеал, чијим особинама не одговара стваран живот, одликује се нежношћу, лепотом и узвишеношћу. Зато и естетска преживљавања, изазвана претставом тога идеала, треба да су заједничка, а не субјективна; предмет не сме бити везан са нашим личним интересом, већ треба само да узбуди естетско задовољство, које се баш и разликује од других задовољстава тиме, што није везано са нашим личним очекивањем и нашом личном жељом. Такав идеал буди у нашој души естетске емоције, жеље, са којима је везан појам о срећи заједнице. А то значи да гениј или таленат припада целој нацији, а преко ње и целом човечанству, а његове творевине повећавају срећу друштва, нације и човечанства; он је тај који свестрано оцртава живот, продире у тајне човечје душе и показује начине усавршавања друштвенога живота, уводећи нас у живот идеала и дајући нам могућност да се одвојимо од грубе свакидашњице. И ми се питамо да ли ствараоци наше савремене књижевности спадају у таленте, који би видели нашу грубу стварност, схватили ју, растумачили узроке таквога живота и поредивши све то са идеалима, заталасали би духове и у чаробним сликама показали би интелигенцији лепши живот, за којим жуди наш народ, како су то показале његове умотворине, његови песници, кад су створили Краљевића Марка да штити слабе и нејаке и остварује живот социалне правде! Не личе ли многи од њих на оне наше лажне романтичаре друге половине XIX века, чија „врлина беше“, како се изразио Војислав Илић: „не мислити много!“ Нису ли они душевни робови, који равнодушно посматрају како се бездушним

рукама омета усавршавање нашега личнога и друштвенога живота. И своју неспособност решавања социално-економских питања у вези са оцртавањем путева за лепше и боље уређење живота они правдају старатељством режима, чија цензура контролише не само речи већ и душевне тајне! Зар режим руских Аракчејевих, Бекендорфа и других татора рускога народа XIX века није гњечио народ и угушивао слободну мисао преко својих цензора, па је књижевност не само процветала, већ је заузела прво место у свету, својим, како се изразио Белински: „Књижевним маштањима“, својим чаробним сликањем стварности и отблеском естетских идеја, борбом за лепши живот, за социјалну правду, за васкрсавање искре Божје у човечјој души. Није ли Достојевски позивао народе, да не суде о руском народу, по стварности, у којој он живи, већ по идеалима, које он жели да оствари.

Руски писци су и за време режима цара Николе I схватили да су они пророци, да врше велику мисију стварања интелигенције и оспособљавања ове за стварање лепших услова за живот, услова, у којима се у души сваке јединке буди искра Божја — љубав према човеку и целини, способност жртвовања за опште добро и воља за рад на усавршавању друштвенога живота.

Такво високо схватање књижевникова позива изразио је и Максим Горки у причи „Читалац“, где овај последњи пита песника: „Зашто ти пишеш? Ти гласно говориш светини, а имаш ли шта да јој кажеш! Кома ти певаш химну? Каквом Богу ти уздижеш олтар у својој души? Имаш ли ти у својој души Бога? Људи као стадо иду за тобом као за вођом, а да ли ти знаш куд идеш? Какав ћеш ти бити вођа, ако сам не знаш пута?“

Са таквим мислима почињао је руски песник своју мисију, кад је у своје уметничко дело уносио чисту Божанствену искру, из које се развијала свештена ватра ради буђења успаване душе рускога друштва и народа, ради освајања читалаца.

Што се из сличне искре душе нашега народа није развила свештена ватра, која би пробудила наше мртве душе, није кривица ни до наше бездушне цензуре. Узроци су много дубљи. А главни узрок је тај, што је наш народни гениј изневерен од стране интелигенције и њених писаца. Ниједан од савремених књижевника није пошао путем тумачења оних народних идеала, којима је народни песник очарао напредну Европу за време наше борбе за политичко ослобођење. Затим савремена наша интелигенција-потркуша, како се о њој изразио критичар Матош, нема никакве везе са народом, јер је пројурила кроз школе, не искористивши знање за лично стваралачко буђење, очешала се о европску културу; она ропски подражава само формама те културе и из петних жила се напреже да се покаже Европи у њеној униформи. Она је скроз прожета грубим материјализмом, себичношћу и жудњом за личним уживањем; те особине ју приморавају да се подешава према ћудима режима и према приликама, од којих зависе услови њенога живота за чулне и трбушне насладе плодовима материјалне културе.

Из те средине и потиче већина наших савремених књижевника, због чега и нису у стању да се уздигну изнад те средине, да јој

обасјају широке хоризонте и да ју духовно вежу са народним идеалима.

Наш народ је огранак велике словенске гране народа, најближи сродник великом руском народу, те према томе није он изгубио своје стваралачке способности, него су савремени књижевници залутали у пустињи бесмисленог подражавања, изгубили извор духовне моћи народног стваралаштва и нашли се међу малограђанима.

Враћање томе народном извору, са којег се види поглед народа на свет и на живот, једини је пут талентованих књижевника, ако хоће да се уздигну изнад грубе данашњице и да стварају књижевна дела од трајне вредности. Са тога извора прегледнија ће им бити и разумљивија и руска књижевност, у којој се најбоље види какав живот жели да оствари Словенство и каквим путевима треба ићи ради буђења мртвих душа и решавања социјално-економских питања.

Д-р Дим. Буровић

Став Свјетлана Мишировој Љубише према млетачкој култури

Критичари негативних страна западне културе нису ретки међу књижевницима и мислиоцима југословенским. Једно лепо место у кругу таквих имена у XIX веку заузима Ст. М. Љубиша (1824—1878). Љубишин рад се кретао у два правца — политичком и књижевном, он је био народни трибун и књижевни стваралац. Али обе те врсте рада служе истом циљу — националном општем делу. Љубишино књижевно стваралаштво само је допуна његовог политичког рада, они су органски спојени и служе његовом органском национализму. У овом чланку нас интересује само његов став према млетачкој култури, који се као црвена нит провлачи и кроз његов живот и његово књижевно дело.

Прво што пада у очи код Љубише, то је антитеза између великог млетачког града и нашег народног села. Љубиша је био јако привезан за своје народно тле, био је с њиме органски срастао, зато га и буну неприродност и извештаченост великог града на западу. Вук Дојчевић, трезвен и сталожен претставник свога народа, у причи *Свуда поћи, дома доћи* подвлачи ту извештаченост у следећем:

„У Млецима не рани нико осим мршара и пећара... него свак лежи до подне, пак устану жути и надути, без крви у образима. А и невоља им је, кад већи дио ноћи проведају у игри и забави“ (II, 17)¹⁾

Сличну карактеристику Љубиша износи и у приповетци *Кањош Мацедоновић*, у којој Кањош овако прича:

„У свануће устах; обиђо Млетке с краја на крај, већ је сунце

¹⁾ Цитати се наводе по делима С. М. Љубише у издању „Народна просвета“ Београд.

скочило три копља а град без људи, јер тамо свако спава до подне; кад мркне обједују, а пред зору лијегају“ (I, 156).

Али тај туђински град се неисправно држи према Љубишиним земљацима, они су им средство за потсмевање, једна нижа раса. Млечани хоће и да исмеју и награде наше људе. Но враћа им се жалост за срамоту. Вук Дојчевић казује:

„...Кад се у пожње сјетим да се они милобруковићи са мном спрдају, купим једно мало звонце, пак сутрадан, кад наиђу у улицу, почнем звонити и подвикивати: *Звек за мирис!*“ (II, 18).

Надменост Млечана према нашем народу и њихова тобожња супериорност, изнета је у пакосној реченици једног писарчића коју упућује Кањошу: „Ја знам боље кад спавам него ти кад се разбудиш“. (I, 155).

По Љубиши, млетачка господа имају „процијеђену крв“ (II, 19) и захтевају да им се сваки „клања и удвара“ (II, 107), а често не вреде ни најмањег нашег човека. У причи *Неком тону плута, а некоме плутају олова*, Вук Дојчевић има оштрији став:

„Прича се да је неки, тамо он, скот подметнуо отров старици саможивици, која га је за своје зло посинила. Кад ко у нас убије чоека, од невоље, у краћи или завади... пукну на нас Латини ружећи и грдећи да смо крвопије, људождери и дивљаци... Пакости какве се данас у Млечима догађају, не могу нашем народу ни у сан доћи. Огубала торина! Не може болешчину истријебити ништа до огња“ (I, 220; II, 102).

Та споља сјајна и блистава култура не свиђа се Љубиши. Она му је само фина маска, образина иза које се скрива право њено лице, нимало отмено и лепо. Ментални склоп Млечана изражава се у њиховој „зависти“, „неискрености“, „неправичности“, „лукавости“, „миту“ (корупцији) (I, 185, 195, 209, 230, 447 и др.). „Учаше ме ђед да су Млечићи лукавији него ли Турци, а он је ходио и полазио Млетке и Цариград“ (I, 133).

У приповеци *Кањош Мацедоновић*, Љубиша нарочито подвлачи експлоатароски став Млечана према нашем народу. Кањош скупљеним Паштровићима прича да је одвезао у Млетке један брод уља, вина, лоја и чарапа да прода:

„Кад дођем тамо, навале на мене жбири да ме глобе и гуле“. — „Од свако сто перпера да даш тридесет светоме Марку“, рече глава жбира, а један што нешто нашки натуцаше додаде: „А нама сувише пиће“ (I, 154).

Претставнику витешкога соја нашег народа нарочито тешко пада неодржана задата реч. Витешки је одржати реч, то је срж чојства. Зато Љубиша и пише следеће:

„Не питај ме како је Венеција своју ријеч одржала, и како је мало по мало крњила и остризала уговорене слобоштине... Као момак, хитар и лукав, кад се облијеколи и окојаси младој и невјештој цури, ова јадна попусти мало данас, мало сутра, док му робињом постане, пак му већ не одриче ништа“. (I, 154).

Млечићи су грамзиви за новац, они служе Мамону. Као судије су неправични, подмитљиви, пристрасни и спори. Млетачка бирократија доводи Љубишу до очајања: „Напала их трпија, док их је (мле-

тачки судија) чуо и разумео: омрзне чојку своја мука и давање, кад му нема ко око њих судити брзо и право“ (II, 131). Такав судија је и по изгледу ружан „ћелав и куљав“ (II, 152). У приповеци *Шћепан Мали*, Љубиша још драстичније црта позадину дегенерисане млетачке судске власти. Ту се прича како је неки Цеко Стефановић послао Шћепану Малом на дар ракије и сувих смокава. По млетачким појмовима то је била велеиздаја. Зато:

„једно га вече усред ноћи дохвате и притисну у постељи Млечићи, па га пред зору зајме везатијех руку пут Котора, гдје га суд трећи дан удави. Имао је Цеко лијепу и прикладну жену, ћеру Арса Ђокнића, која пође за мужем у Котор и изађе пред провидура да тобож оправи или испроси мужа. Срамотни провидур, кад угледа ову женску гаву, заборави на своју част и на човјештво, пак јој га обећа даровати ако она ш њим преноћи и мужа превјери и обешчисти. Зажари се Стана као паприка, пак окренувши провидуру леђа, рекне: „Дражи је мени мој образ но муж и син, пак их оба објесио сјутра, не дам поштења у мито, то су млетачки откупи“ (I, 109).

Једна чињеница коју Љубиша стално подвлачи, то је да су Паштровићи дошли под млетачку управу на „премаму“ и „превару“, тј. Млечани су их преварили „да се својевољно метну под закриље крилатога лава светог Марка, да их Турчин тобож не опржи“ (I, 153). Али живот под Млечићима дао је горко искуство Паштровићима и Љубиша гласно говори, да се Венеција пријатељи и са Турчином „да боље Србе и Хрвате гуле и гњече“ (I, 90). Зато није за чуђење шта се о Шћепану Малом говорило у тим крајевима као о неком месији.

„Да га хоће Бог пропустити данас, да ме ослободи од овијех млетачких лацмана, и да ускрсне јадну нашу браћу, која стење под турским тељигом“ (I, 81).

Поред Млечана и:

„Француз је уништио и запрео сасвим све привилегије, слобоштине и правце овога општества и успоредио га је са осталим предјелом, увео неке покварене обичаје, напојио људе славољубијем и раскошностју и сотим узрок и повод дао развраштенију, које се 1812 у овом општеству најпрвиј пут појавило“ (I, 25).

Млечићи разоре манастир Арханђела Михаила (Превлака) „пошто му калуђере отрују“ (I, 29), а Французи на Паштровићку буну опет војском манастиру:

„свакојаку штету нанесу, књиге старинске подеру и древне свештеничке одежде разјагми, сребро и злато покупи... Обадва калуђера и сироматиница ујутру на смрт осуђени били, и сасвим да им се ни једна кривица пронашла и освједочила није, убијени су из пушке 4 јунија 1812“ (I, 25-6).

Неправду, надменост и насилничко држање Млечића, нарочито гоњење од њихове стране свега што је српскохрватско, Љубиша јако осећа. Незахвалност Млечића према нашем народу за неизмерне услуге републици Св. Марка, дивно је изнета у Љубишиној песми *Бој на Вису*.

„...Који својом крвљу прославише

Госпоштину града Венеције

— Крилатога лава светог Марка —

На Леванту, на боју крваву!
 Ђе сложише силу султанову,
 И у других стотину бојевах,
 За које им заслуге Млечићи
 Нађедоше име Шкијавони,
 Што ће рећи роби урођени,
 Сковаше јим гвоздене окове,
 У којима народ попуташе
 Пет стотинах и више годинах,
 И словинску св'јећу угасише,
 Да не св'јетли на југу кршноме!
 Прогнаше им језик и народност
 Из судових и из училиштах,
 Да не памте којег су пр'јетла,
 Забораве своју повјесницу,
 Мили језик, дивне обичаје“ (I, 60-1)

Дегенерација и извештаченост Млетака огледа се и у ношњи. Бистри Вук Дојчевић у причи *Некоме на глас, а некоме на част* описујући невесту наших крајева која је „вита као јела, а преко паса танка као срна“ (II, 163) даје сјајан опис ношње наше девојке и онда врши поређење те ношње са млетачком. О томе каже ово:

„Гледао сам Гркиње, Латинке, Буле, Арапке и Јеђупке, али љепше и присталније ношње преко наше нема колико је унакрст свијета! Да вам је поћи у Млетке, да видите како се женско ухо ношњом грди, а залуду прикладне и угледне мимо жена! Носе на глави широку капу, а по њој мртво перје и цркле птичице. Да ту капу на-такнеш на колац, а колац побијеш на обрву њиву, не би се бојао да ће ти врапци и жутарице усјев позобати. Под капом настоже хрпу космурина, сплетене у гуку од кучина и мртвијех власи, где се у први мрак угнијезде и заплету слијепи миши и колендари (голема мухе). Хаљине им се смуцају по улицама, пак за собом дижу смет и прашину као метлом, рек'би да је ударила каква вјетрушина. Дебље, да тобож отанчају, стегну се ремицима преко паса, да им душа на нос здрва искочи, а мршаве навлаче товар сукњица, тек да пуније изгледају, пак им одјело виси о животу, гдје нема до кости и коже, као да си га објесио о соху. Облијепе лице бакарном, а мажу се и кропе мириснијем водама и прахом, пак и опрженим пепелом од змијине кошуље, тер, кад мимо њих прођеш, убије те она воња, а стужи ти се што си лани изјео. Нема ниједна крви у образу, нег' је свакој прије рока на челу испуцала кожа, а под увелим јагодицама утонула до лица. *Вечером диња* (румена као лубеница), а *јутром тиква* (жута као тиква) (II, 167-8).

Етичка схватања Млечана изражена су и у њиховој драми и трагедији. Криза морала особито јасно се огледа у позоришту. Зато се Љубиша, кроз Вука Дојчевића, окомио и на млетачко позориште и дао његову сјајну критику, што се види из следећег:

„Није вечери гдје не приказују пуку како је ко кога смакао, издао, обручио ил' облагао; није вечери гдје се не трзају мачеви и ножеви на господара, брата, сина, жену, на доброчинца, соиљебника, кума и побратима; гдје не падају телесине под ударцем; гдје се кому

зла не обије на великој божјој правди; а око три хиљаде дихања (чељади) гледе покољ, вјероломство, прељубу и пријевару... Све што се у свијету најкрућега догађало од постања до јутрос, све је накинено и пребачено, да ти се свака длака накомстрешу, жиле претрну, а крв промути... Сто сам се пута из сна пренуо као махнит, пак се прекрсти, да ми Бог просвијетли памет, да не полудим!... Ту су неко вече приказивали како брат брата убио да му дио понесе. Прексиноћ: како су им дједови сјекирали (убили секиром) дужда на кутњем прагу... Синоћ: како је неки краљ убио сина својом руком, кад га нађе гдје се са маћухом шаљука“ (II, 103-4).

А кад се игра нешто што је поштено и праведно, онда је кућа готово празна, а они који и дођу протестују, деру се, бацају мућкове и труло воће на бину. Зато Дојчевић и саветује бана Ивана:

„Бјежимо из овога пакла, док смо јошт' живи, пак нек' нас називају простацима и дивљацима; на част им њихова људскога и углаћеност којима људе боље варају“ (II, 105).

Сутоп Млетачке културе јасно се огледа у разврату, који претставља врхунац културе и њен крај. Љубишина критика млетачког позоришта јасно показује да се у млетачкој култури јавио дух, који нема ничега заједничког са духом средњовековности ове земље. Сада триумфују нижи нагони и инстинкти и они се нарочито негују. Полни разврат је најбољи знак да је нестало љубави и човечје личности. Љубиша критикује дегенерисану млетачку културу у име виших етичких начела: у име чојства, витешке части и верности. Љубиша је спасао себе од „јединосписавајуће“ млетачке културе, јер је јасно видео да је она уништила човека и његову слободу и да је човка са високог царског места бацила у блато личних интереса и рачуна. Дух разврата и мамонизма је демонски дух, дух економског човека, који одбацује све светиње и сва висока етичка начела. Али Љубиша није романофоб. Кроз њега чујемо крик туге за вишим духовним назорима, којима се некад прежимала млетачка култура. Он воли људе, зато се и бори против њиховог егоизма, против новог млетачког човека, против Шајлока, који више не верује у себе, у виша начела, већ само у новац. Верски декор сакрио је атеистичку садржину у Млечана. Брак и породица свели су се на фикцију или на проституцију. Нестало је вере у млетачком духу, охладнела је душа његова и пала у наручје Луцифера и Мамона.

Али Љубиша, кад говори кроз Вука Дојчевића против таквог млетачког позоришта, није против позоришта уопште. Он тражи:

„да се играчи бољијем баве, да пуку прикажују славна дјела његових преткова. Али немају што? Да се прођу Гркâ, Римљанâ, западне пљеве, туђе дике и страна обичаја; хотио бих да се изнесу на видјело дивни огледи нашијех јунака, мудраца, књижевника, женскијех глава, што су служили части и имену срцем, памећу, поуком, а прегорели отаџбини живот, имуће, пород и мир. Хтио бих да се, според тију врлина гдејегде ошибну пороци нашега пука, највише освета, сутука, прерасуда, клетва и кунидба, како би се огледао у првијем, а помрзио на потоње“ (II, 105).

За оне који су се романизирали, који су примили или хтели да приме млетачку културу споља и изнутра, у том њеном дегенериса-

ном, сутонском облику, па да се одвоје од свога националнога тла и културне везе с њим, са његовим најбољим врлинама, Љубиша има тешке речи. Пример је војвода Приморац у приповеци *Нити се у добру узнети, ни у злу понизи*. За њега Вук Дојчевић прича ово:

„Излетео војвода млад из свога гнијезда, а улетео у туђе јато, промијенио перје и ћуд, а заборавио на подгој и одгој, а поносио се од своје браће; пак да му не би Млечићи замјерили, јаче је стезао наше но њихове морнаре, они га за луду држали за капом као перјаницу...“ Дојчевић војводи „у брк скреса“ ово:

— „Није прво, ако си и војвода, при меду прст окинути (при господству и плати није смио заборавити на порекло). Кад ти је дао Бог да ти види торбица што се није надала главица, немој гристи сису која те дојила, ни газити дједовско гробље, нити се браћом ругати, јер ко себи нос реже, у уста му крв точи“ (II, 108)... Па наставља даље још оштрије:

— „Да смо као жаба губавица, твоји смо! А што велиш да смо дивљи и глупи, тому се није чудити, кад је нам Бог жље осудио да прсима обустављамо, а телесима оплетимо поточину, која је с истока набрекнула (Турчин) да запад потопа. Но свакако да није било ове дивљачи, не би данас чепале латинске стопе грчке земље, но бисте се збили у ову кошару (Млетке) као риба у врши, да вам се за име незна!“ (II, 109).

„Потурица гори од Турчина.“ Ренегати заслужују презирање и осуду. По Љубиши они „постану своје народу најхући душмани, као вјештица што подави унучад и пасторчад тек се томе лику обећа; заборавае на сој и порекло, од свог се јата луче и стиде, мрзе му језик, старину и обичаје“ (II, 126, 127 и 300).

По општем признању књижевних историка, приповетка *Кањош Мацедоновић* долази у најлепше Љубишине ствари. Али њена је вредност нарочито у томе, што одликује наше људе од туђинаца, паштровићку патријархалну и херојску културу од млетачке дегенерисане и невитешке цивилизације. У њој је Љубиша најјасније изнео свој став према млетачкој култури. Кањош је типски претставник динарско-паштровићког соја. Из те приповетке јасно се види да је млетачко друштво било дубоко нагрижено неправичношћу, црвом грубе бирократије и мамонизмом, па није ни чудо што је то било узрок за буну против таквог друштвеног механизма од његових грађана. Такав неправични друштвени склоп налази се у дегенерацији и клони се паду. Није онда тешко разумети да су одметници од таквог строја реакција на све његове мане и неправде. Фурлан је одметник од дужда и од власти, нека врста казне за преступе саме те дегенерисане власти. Млетачко друштво, морално и физичко труло, није способно да се брани од одметника. Дужд не може да нађе себи заточника међу Млечанима, већ Србе зове у помоћ. Да би нам ствар била јаснија наводимо даље самога Љубишу:

— „Ја сам — рече Кањош — заточник дуждев, него кажи гђе ћемо се сјећи?“

— Не шали се, него кажи ко си, — викну Фурлан.

— Знаћеш брзо који сам, одговори Кањош — него хајде да се

сијечимо, није мени дангубити. Пак се довати за мач, а зашкрипи зубима.

Укрцају се сваки у свој чуњ и завезу по крми. Кад допру к острвцу, скоче оба једнак на крај, а Кањош отисне свој чуњ до краја. — „Шта чиниш — каже Фурлан — што отури чуњ, јеси ли при себи?

— Не требају нам два, одговори Кањош, ја ћу се твојим вратити; а теби већ не требају ни чуња ни коња: ти си своју чашу испио.

Препаде се Фурлан, пак ми стаде причати колико је јунака посјекао и убио.

А Кањош њему: — Мучи, рђо, ти нијеси јунака јошт ни видео, камо ли га убио, него баци ту палашину да ти вежем руке наопако, да те водим дужду, е да ти се смилује и да ти опрости кад те таква види.

— Прођи се белаја и боја — додаде Фурлан — него хајде под мој шатор да ручамо, а вјеруј ми, незнана делијо, тај дужд, за кога ћеш гинути, једнаки је душманин и мени и теби, пак те жалим гдје те ђаво нанио да ти попијем ту праву крв“ (I, 166-7).

Млетачко је схватање да се Кањошево јунаштво може купити и платити новцем. Све је у њих за новац. Мамон им је једини бог. Победилац над Фурланом — Кањош, чиста и светла лика захваљује на новцу, неће он дуждево злато, ни дуждову кћер за награду. „Јер (вели Кањош) ако се злато из скриње диже а не меће, то би благо брзо нестало: брзо бисте јој дно виђели“ (I, 169). Он још баца у скрињу дукат од своје сиротиње. Неће он дуждеву кћер јер чува завет свога краја и обичај своје општине „да се свак жени у своме јату и тако чувамо поштење нашијем сестрама“ Хоће Кањош нешто друго, оно што одговара жељи његова краја, његова народа иако је потпуно свестан да је „камена погодба с јачијем“ (I, 163); он тражи да се не узима цариња од његова краја, ни морнари и да се поштује слобода. Млетачки сенат одреди једну зону у Млецима, један део пристаништа:

„да се довијека назива „славонскијем тргом“, *la riva degli slavoni*... Но те су наредбе и ти прописи трајали колико мачки муж. Име трга Млечићи преокрену у ниско и подло — *riva dei schiavoni*; а мало помало уведу царину и почну узимати морнаре, не пазећи ни на погодбу ни на ријеч, Кањошу задану. Зато и остаде у народу пословица, која се и данас спонаша: Како су чинили, тако су обршили“ (I, 170).

Два су пола у мерењу поштења: с једне стране Срби, с друге Млечићи. Нема „народа на свету тврђега у заданој вјери што српскога“ (I, 107). Млечићи су вероломни. Народи, по Љубиши, морају бити осетљиви у мерењу правде и поштења, јер најважније је народно поштење: оно брани народ од дегенерације и пропадања. Зато Љубиша кроз уста једнога Паштровића каже млетачком провидуру: „Тање су наше теразије на које мјеримо поштење народно“ (I, 102).

Љубиша пропагира чување чистоте своје расе, свога соја и устаје против антрополошког мешања, јер мисли да се на тај начин најбоље чува оригиналност националне културе. У причи Скочидевојка каже и ово:

„Ако се почнемо сватити свијетом, помијешаћемо крв, скршити

старинску лозу, унијети кукољ у пшеницу, испрекидати жице које нас вежу са старином... Сој и чојство, све нам ће се преокренути, доћи ћемо до изрода. Ако ти данас узме цуру туђицу, до године ће их се у нас педесет удомити, и наше сестре и кћери сиједе плести“ (I, 183).

Љубиша се нарочито буну против механичког пресађивања туђе културе и критикује оне који буду неко време у иностранству и отуд хоће, по сваку цену, да пренесу туђу културу на наше национално тело без икаквог њеног органског развијања у нашој средини. То су обично они, који најмање схватају дух и смисао културе. Љубиша хоће да се чува културна оригиналност нашега народа. Заштита српске самосвојности и оштра критика млетачке културе, која грубо и непромишљено преноси у наш народ западне обичаје, навике и начине живота, нарочито је изнета у приповеци *Лакше је поповати него кнежевати*. Љубиша кроз Вука Дојчевића каже за такве малоумнике, да се често послати на „море“ да уче књиге врате и „донесу дома врећу закучица“ (II, 112). О томе доносимо одломак из једне Љубишине приче:

„— Био је у Котору грађанин, који је имао жену и сина, своју кућицу и дућан, нешто брода и винограда и живео као бег на Херцеговини. Враг му научи жену да му на његов имен-дан дарује цревље златном жицом везене, да их по кући носи, око којих је цијелу годину крадимице од мужа радила. Кад Панто обује цревље, види да му их хаљине кваре и да гаће од раше не пристоје везенијем цревљама. Зовне шавца, да му кроји свилене и свитне хаљине, и оне везеним украсом. Кад Панто навуче рухо, спази да му је домаће покућство сиромашно според нове ношње, те наручи у Млецима најлепше ствари, да кућу нагизда; а кад ново покућство изреди по тијесноме и нискоме стану, видје да му дом помрачи покућство, тад обори кућу до темеља и огради на истоме намјешћу другу вишу и пространију. Кад доврши грађевину и пореди по кући уресе, видје Панто да је све лијепо и добро, нô да му нема ко хвалити гизду, као (опрости Боже!) Створитељ, што је створио земљу, накитио и одио, најпослије створи чо'ека, да му дјело хвали. Стаде Панто да купи пријатеље и знанце на гозбије и на пића, да му се диве и славе дику, јер је гостију стара навада да домаћина хвале и преузносе, како би му платили част и навукли га да их опет почасте. Уз тај понос занемари рад, задужи се, и непуне три године пропане са свијем халком.

— Овако би се догодило, мој попо, и нашем бану, кад би претворио Зету у Млетке а Зећане у тебе“ (II, 234-35).

*

* *

Будитељ националне свести нашега народа Далмације, Љубиша је на основима тамошњег народног живота и дубоког појимања његове прошлости градио свој национализам и свој став према дегенерисаној млетачкој култури, пуној мрачњаштва, жестокости и пакости. Кроз Љубишу, као кроз неки канал, почела је да буја дуго успављивана и у потсвест потискивана самосвојност нашег тамошњег народа. Он није утописта и фантаста, већ трезвен човек који јасно

увиђа најважније: није туђа, нарочито дегенерисана култура за нашег динарског човека, већ је сва ствар у томе, да наш народ, преко највиших принципа које је истакао у своме животу, преко чојства и витештва — израђује даље своју културу, јер само такво изграђивање је добро и органско. Његова је мисао окренута и прошлости и будућности. Према прошлости утолико уколико се у њој налазе најидеалнији обрасци чојства и витештва (Кањош Мацедоновић и поп Андоровић) и према будућности, да се и даље у том духу изграђује култура нашег народа. Чојство и витештво су, по Љубиши, вечна начела која увек морају остати у темељу нашег народног живота и његовог изграђивања самосвојне културе наше.

Милић Р. Мајсторовић

Проблем социјалне филозофије

Шта је то у ствари друштвени живот? Каква је његова општа природа која се крије иза свих разноликости његових конкретних појава у простору и времену почињући од примитивне породичне ћелије, од неке хорде дивљих номада и завршујући са сложеним и пространим савременим државама? Какво место заузима друштвени живот у човековом животу, каква је његова права намена, чему у ствари тежи човек и шта он може постићи градећи облике друштвеног живота? Напоследку, какво место заузима човечји друштвени живот у светском, космичком бићу уопште, на коју се област бића он односи, какав је његов прави смисао и какав је његов став према последњим, апсолутним начелима и вредностима која се налазе у основу живота уопште?

Сва ова питања и сама по себи тј. као чисто теориска питања доста су интересантна да би привукла на себе јаку пажњу и постала предмет филозофског испитивања, а уједно то су питања која немају само „академски“ или теориски интерес. Проблем природе и смисла друштвеног живота очевидно је део, и, како је то јасно само по себи, врло важан део проблема природе и смисла човечанског живота уопште тј. проблема човекове самосвести. Он је везан са питањем *шта је то човек и каква је његова мисија*. Ово основно религиозно-филозофско питање, које је у суштини крајњи циљ све човечанске мисли, свих наших умних тражења уопште, с једне веома важне своје стране своди се на питање о природи и смислу друштвеног живота. Јер конкретно човечји живот је доиста увек заједнички живот тј. друштвени живот. И ако је човечји живот уопште пун мучне и напрегнуте борбе, тако да по Гетеовим речима „бити човек значи бити борац“, онда се то највише показује у друштвеном животу. Милиони људи у току све историје света жртвовали су свој живот и сва своја добра друштвеној борби — била то борба између народа, или борба странака и група — и с највећим и свеобухватним одушевљењем борили су се за остварење неких друштвених циљева или идеала; очевидно, они су овом остварењу давали неки апсолутни смисао, који је оправдавао тако величанствене жртве. Али дабогме у

суштини очевидно је и то, да сваки посебни друштвени циљ добија вредност и смисао само као средство за остварење или као облик изражаја општег циља и, дакле, опште суштине друштвеног живота као таквог. И ако у стварности, у пракси, људска друштва и партије живе и раде тако, као и људи појединци, под влашћу слепих и нео-осмишљених страсти не дајући себи обрачун о томе зашто и због чега и они теже остварењу датог циља, разуме се то не мења суштину ствари. Напротив, због те слепоће још већу практичну оштрину добија захтев за право осмишљење друштвеног живота и за развиће праве друштвене самосвести.

Ако је уопште такво практично значење социјално-филозофског сазнања, онда оно потпуно изузетну оштрину добија баш у наше време. Савремено стање човечанства одређено је са два момента, који су у извесном смислу противречни један другоме и спајање та два момента даје садашњем друштвеном животу неки нарочито трагичан карактер. С једне стране, човечанство је од светског рата ступило, као што изгледа, у појас потреса, преврата и бурног историског таласања. Политика — међународна и унутрашња — изгубила је своју некадашњу стабилност. Низ старих држава је срушен, а на место њих су постале нове државе, које још нису чврсте и немају јасне тежње. Стари облици државног живота замењени су новим. Сви прастари животни подупирачи пољуљани су. Политички живот налази се у растопљеном стању свуда царује нестабилност, колебљивост и свуда се траже нови облици живота. Хаос на истоку Европе само је јасан израз ове свеопште пољуљаности и он је у извесном смислу сведок за стање свега света, његово непрекидно мemento мори. Народи далеког Истока, још недавно обрасци несаломљивог мира, налазе се у врењу и угрожавају хегемонију европске цивилизације. Човечанство, које се још није опоравило од последица светскога рата, стоји под претњом нових ратова и потреса. Епоха мира, мирног културног развића, развића цивилизације, оплемењавање нарави и ојачања личне слободе, завршила се. Ми смо обухваћени неким бурним коловратом, историска струја са бесном снагом носи нас незнано где, међу множину стена и подводног камења. И уједно с овим — а у томе је други карактеристични моменат нашега доба — савремено човечанство за разлику, на пример, од поколења, које је преживело бурни историски покрет крајем 18 и почетком 19 века, лишено је сваке одређене друштвене вере. Пољуљани су не само стари стубови живота, већ и све старе идеје и веровања и њихово место нису заузеле неке нове идеје које би одушевиле човечанство и улиле му праву веру у себе. Чак комунистичка вера празнује Пирову победу. Њено остварење у пракси значи пропаст њених чари као вере. Нека народне масе, које увек иду као заштитница умних покрета, још стоје под њеном влашћу, али су стваралачки умови, осниваоци идеја којима је суђено да у будућности формирају живот, већ за увек охладнели према њој и осетили њену инсолвентност. Наиме пропаст социјализма за време самог његовог триумфа образује неку многозначну повратну тачку у духовном животу човечанства, јер уједно са социјализмом руше се и његове претпоставке — та хуманистичка вера у природну доброту чо-

века, у вечна човекова права и у могућност организације, уз помоћ човечанских средстава, земаљског раја, та вера која је у току последњих векова владала свом европском мисли. Али ова пала или у сваком случају угашена хуманистичка вера није замењена никаквом другом позитивном вером. Стари богови су схваћени и развенчани, као мртви идоли, али се откривење нове истине још није јавило у човековој души и још је није захватило. Ми живимо у епоси најдубљег безверја, скепсиса, духовне разочараности и охлађености. Ми не знамо чему морамо служити, чему тежити и чему давати своје снаге. Наиме спајање духовног безверја са лабавошћу и буром стихијског историског кретања образује карактеристичну трагичну оригиналност наше епохе. Изгледа, да се у безверју мора историја зауставити, јер она се ствара вером. Ми пак, изгубивши способност да стварамо историју, ипак се налазимо у власти њених бунтовних сила. Ми њу не стварамо, већ она нас носи. Мутни и помамни потоци стихијских страсти носе наш живот ка непознатом циљу. Ми не стварамо наш живот, али ми гинемо дошавши под власт непросветљене мисли и чврсте вере у хаос стихијских историских сила. Најнаучнија од свих епоха долази до свести о својој потпуној немоћи, своме незнању и својој слабости.

У таквом духовном стању није најважнија брига о текућим потребама, чак ни о историском сазнању. Прво и најважније је овде нужно, да се напрезањем мисли и воље савлада обеснажујући поводањ скептицизма и да се управи поглед на вечито биће друштва и човека, да би се кроз његово сазнање нашла позитивна вера и схватили циљеви и задаци човечјег друштвеног живота. Ми се морамо прожети свешћу да постоје права вечита непоколебљива начела човечјег живота, која следују из самога бића човека и друштва и кад се њима прожмемо морамо схватити најглавнија и најопштија од тих начела.

Другим речима проблем социјалне филозофије је питање шта је у ствари друштво, какав значај оно има у човечјем животу, у чему је његово право биће и на што нас оно обавезује. Ово питање, поред свога сталнога теориског филозофског значаја, у наше време има велики и може се рећи основни практични значај. Ако икад а оно је сада наступило доба *размишљања* и то таквог размишљања, које не остаје на површини живота и на текућим бригама садашњег дана, већ силази у дубину, у вечно и непрелазно биће предмета. Све праве и најдубље кризе у духовном животу, било у животу човека појединца или целог друштва и човечанства, могу се савладати само таквим начином. Кад човек залута и дође у безизлазан положај, он не сме да продужи ход на срећу обзирући се само на непосредну средину, већ мора да застане, да се врати натраг и да размисли да би се поново оријентисао у *целини* и умним погледом прегледао сав простор кроз који води његов пут. Кад човек већ не зна шта да почне и куда да иде, он мора да заборави на садашњи дан и његове захтеве и да размисли о томе чему он у ствари тежи, значи, да размисли у чему је његово право биће и његова мисија. Наиме ово питање примењено на заједнички, друштвено-историски

живот људи и јесте проблем социјалне филозофије или филозофског осмишљавања опште суштине друштвеног бића.

Непажња и пренебрегавање овога једино правилног филозофског тумачења и заснивања друштвеног самосазнања, кроз сазнање вечитих и општих основа друштвеног бића, јесте отсев негативног става према филозофском сазнању уопште које карактерише тако зване „практичне“ људе. У његовој основи налази се један неспоразум, који влада ограниченим умовима, јер су ови неспособни да опазе реалност у свој њеној дубини и потпуности и тај неспоразум нарочито господари у наше време свеопште варваризације. Овај неспоразум састоји се у тврђењу, да филозофија одвлачи мисао од сазнања конкретне реалности, која је једино потребна за практични живот, у област апстракције. Конкретно се сматра само појединачно, што се пред нама овде и сада налази, што је чулно видљиво и што на нас утиче; све опште, вечно и свеобухватно је непотребна или у сваком случају сиромашна апстракција. У самој ствари за онога, ко уме истински да види реалност, ствар је сасвим обрнута. Опште — наиме право опште — није апстракција, већ је оно целина; конкретно је целина. Напротив, све појединачно, све што је ишчупано из везе са општим и што је изоловано посматрано јесте апстракција; оно је вештачки осиромашено, обезбојено и умртвљено, јер појединачно живи само у целини, има корен у целини и храни се њеним силама. Истинито и конкретно није део, већ само целина; све делимично је схватљиво у свој потпуности и животности кад је схваћено на терену целине као нераздвојни момент и оригинални израз целине. Филозофија, према томе, није најапстрактнија, већ напротив најконкретнија или тачније речено једина конкретна наука; управљена на свејединство, она ради са реалношћу у свој њеној потпуности и, дакле, с једино правом реалношћу. Данашњи дан се не може да схвати ван везе са јучерашњим и, дакле, са давно прошлим; то, да постоји овде и сада, схвата се само у вези с тиме, да постоји увек и свуда, јер само у овој вези или, тачније, у овом јединству оно је уистини реално; његово посматрање изван овога јединства преобраћа га у неко биће довољно собом, у атом у себе затворен, у „уклоњено“, тј. у апстрактно и према томе привидно сазнање у чему је једино од конкретне потпуне реалности остала само њена пролазна сенка. Тако звани „практични“ људи, људи данашњег дана, који презиру филозофека уопштавања и интуицију целине, могу разуме се путем досетке и инстинкта да раде правилно. Али кад почну да расуђују, да мисле, они већином постају маштари без нада и живе у свету мртвих речи и текућих схема. Иако филозофи сами по себи још нису добри практични политички посленици — јер од теориског сазнања до умења да се оно практично примени у животу људи налази се дуги пут — ипак су, у сваком случају, сви прави државници који с правом заслужују назив „реалних политичара“, увек поседовали непосредну интуицију вечних и свеобухватних начела човечјег живота. Петар Велики ценио је Лајбница; Наполеон који је презирао „идеологију“ дивио се Гетеовој мудрости; Бизмарк је своје умење да суверено влада људима црпео не само из знања интрига дипломације и политичких странака, већ и

из изучавања Спинозе и Шекспира. Није прави реалиста тај ко види само оно што стоји непосредно пред његовим носем. Напротив, он је већином одређен да буде доктринар, јер не види широки Божји свет какав он јесте у самој ствари, већ види само мали вештачки свет, који је ограничен на његове интересе и личне позиције; прави реалиста је тај, ко уме, дигнувши се на висину, да прегледа простране даљине и види реалност у њеној потпуности и објективности.

Социјална филозофија и јесте покушај да се схвате контуре друштвене реалности у њеној правој и свеобухватној потпуности и конкретности.

С. Л. Франк

Д-р Вацлав Пшихода, Праг

Идеологија нове евроамеричке дидактике*

ПРЕДГОВОР ПРЕВОДИОЧЕВ

Сматрамо да неће бити на одмет, ако претходно упознамо југословенске читаоце, па макар и у најкраћим потезима, са радом и личношћу аутора ове студије. Он је данас доцент педагогике на Карловом универзитету у Прагу, вођа и идеолог чехословачке школске реформе, један од литерарно најплоднијих савремених чешких педагога и у иностранству свакако најпознатији. Баш недавно прославио је педесетгодишњицу (рођен је 7-XII-1889), дакле у пуној је снази и напону стварања. После свршених универзитетских студија у Прагу и Штрасбургу постаје он средњошколски наставник модерних језика, да би се после студија на чикашком универзитету (1922—1924) одао педагогици и већ 1925 хабилитирао за експерименталну педагогику радом „Психологија и хигијена испита“ (1925). У Америци је провео на студијама и 1925/1926 школ. годину слушајући педагогику и филозофију код Дуја, Торндајка, Јуда, Фримена и др. истакнутих америчких научника.

Одмах по повратку у домовину са другог бављења у С. А. Д. развија он живу активност и као наставник на Универзитету, али и ван њега, нарочито као предавач на Школи високих педагошких студија у Прагу, коју је основало и само издржава чехословачко учитељство. Ту је његовим настојањем основана Реформна комисија, која постоји и данас и на чијем се челу налази он као њен претседник. Својим ретким личним тактом и умешношћу опхођења с људима Д-р Пшихода убрзо окупља око себе велик број одушевљених наставника основних и грађанских школа и почиње с њима рад на реформи чехословачке школе. Оснивају се прве школе према његовом плану о школској реформи, што га је литерарно формулисао у великом делу „Рационализација школства“ (1930), тј. школе I ступња, које одговарају основној школи, школе II ступња или „коменија“, које одговарају нижој средњој школи, и школе III ступња или „атенеуми“, које одговарају вишој средњој школи, и то као покусне (огледне) школе. Али његов рад не односи се само на спољашњу организацију школа, где је присталица **јединствене диференциране школе**, већ и на унутрашњу организацију наставе у њима. Он се не

*) Ауторизован превод ове студије био је спремљен за штампу још августа 1937 год. и требао је изаћи у издању једне наше педагошке библиотеке, али је због познатих прилика на нашем књижарском тржишту до данас остао у рукопису. У међувремену изашао је чак и словеначки превод Л. Ведралове (у издањима „Словенске школске матице“ за 1937 годину), иако је много доцније ауторизован, него наш превод. Обавезни смо уредништву „Учитеља“ великом захвалношћу, што је својом увиђавношћу омогућило да превод бар у овом облику учини приступачним нашој педагошкој јавности

задовољава великим и звучним али испразним паролама, већ настоји да код учитељства реформних школа развије смисао за ситан, свакодневни дидактички рад у школи, разуме се рад који ће се заснивати на научном испитивању. Баш та тежња за **сцијентификовањем** дидактике толико је карактеристична за Д-ра Пшиходу. Ту он развија огромну литерарну и практичну делатност: сам или са сарадницима пише теоретска дела, уџбенике, бројне чланке и расправе, саставља нов дидактички материјал (наставна средства), пропагира нове методе, организује међу учитељством радне секције за поједине наставне предмете, конгресе, радне састанке и семинаре учитељства реформних школа, држи многобројна предавања, пропагира, полемиче, бори се за своја уверења и брани их пером и речју.

Задржаћемо се, укратко, само на његовом раду на дидактици. Ту га у првом реду занима проблем нових метода у настави тзв. тривија (почетног читања, писања и рачуна).

Он заводи у чехословачке школе **глобални метод**, разрађује његову теорију и праксу, саставља (у заједници са брачним паром Мусил) потребне уџбенике и приручнике који треба да послуже као упутство учитељима за рад новим методом, ствара такође за њ потребна наставна средства („Прва књига“, „Друга књига“ итд., „Читање у првом разреду“, „Глобални метод. Ново схватање васпитања“, „Глобални метод у пракси“).

Реформи рачунске наставе посвећена су дела „Студија о основним рачунским спојевима“ и „Рачун у школи I ступња“.

У дидактици писања од значаја је његова експериментална студија о односу између покрета прстију и тзв. „великих“ покрета руке, као и његова „Скала за оцењивање рукописа“.

Присталица је тзв. „наставних (дидактичких)“ тестова, не само као средства за правичније испитивање и оцењивање резултата школског рада, већ и као средства за понављање, проверавање, увежбавање итд. О томе је писао „Теорију школског мерења“ и „Праксу школског мерења“. У последњем делу приказује већ резултате добијене на основу домаћих, чехословачких тестова, састављених на његов потстрек и, најчешће, уз његову помоћ и контролу.

Сумаран преглед нових и реформних настојања у области дидактике за словачко учитељство изнео је у словачки писаном делу „Реформна гледишта у дидактици“ (Братислава 1934), док ова студија претставља покушај да се „научно и филозофски формулишу идеје које су се стварале из дијалектичког односа педагошке теорије и школске праксе“. Она није „априорна“, већ је резултат десетогодишњих искустава са школско-реформним радом. Као основну идеју узима ту аутор идеју **органичке наставе**, а поједине њене компоненте јесу паролe о природности наставе („прирођена ситуација — природна реакција“), наставном динамизму, унутрашњој мотивацији наставе, њеној глобализацији и индивидуализацији.

Из свих излагања видеће се ауторов основни став: да реформе наставних метода нису случајне, да оне нису само резултат учитељевих искустава, већ да „иду дубоко, све тамо до самих корена људског мишљења и стварања“. По ауторовом уверењу онај исти **животни стил** који прожима савремену цивилизацију јавља се такође и у садржини и начину извођења наставе. Друкчије не може ни бити, јер школа, као „политикум“ са задатком да одржи и усавршава људско друштво, усавршава се и мења упоредо са променама у људском друштву. Њени задаци, спољашња и унутрашња организација рада, методи рада — све је то подложно великим променама.

Студија изискује од читаоца извештај духовни напор, али то је редовно случај код свих филозофских дела: читалац се изазива на неку врсту духовног дуела с аутором, али тај напор и борба се исплаћују, јер на тај начин читалац у заједници с аутором долази до нове и плодније формулације. Ко буде пажљиво читао студију и размишљао о појединим местима, изналазећи примере за поједине поставке из свог искуства и наше средине, лако ће открити колико је потребно да се при сваком реформном настојању продубе и пречисте извесни основни принципи, иначе се све може свести и по правилу се своди само на обично подражававање страним и туђим узорима.

Преводилац

Увод

Експресионистичко раздобље педагогике, у коме се либералистичка идеологија иживела и у школском животу, почело је после светског рата да се гаси у Европи и у Сједињеним Државама Америчким. У Немачкој Цајдлер (Zeidler) у своме познатом делцету (1925) наглашава „Wiedererkennung der Grenze“ (тј. „поновно признање граница“), у СССР се полако, комад по комад, отстрањују либералистички методи а истовремено и водећи педагози, као Пистрак, проповедају потребу дидактичког реда и поретка; у САД се вођа „напредног васпитања“ Еуђен Рендолф Смит (Eugene Randolph Smit) одриче експресионизма и дидактичке случајности, у Чехословачкој узима све више маха тежња за рационализацијом школства. Свуда се пред нашим очима јавља нова оријентација која има изглед „реакције“ баш тамо, где беше највише проширено експресионистичко експериментисање, као што је то случај са СССР. Али сви ми осећамо да је немогуће враћање старој школи: и Пистрак признаје да је раздобље васпитног слободарства уздигло педагошки рад на нову платформу. Данас, у ово прелазно доба регенерације, тешко је још дефинисати на каквом ће се платоу усталити различите флукуације развојне криве. Па и они који су са паролама „квантитативне педагогике“ и „рационализације“ узели активног учешћа у револуционарном налету на слободарску школу, предвиђају дијалектичко прожимање нових идеја педагошком традицијом. Педагогика ту опет није изолована од осталог живота ни ограничена на једну једину земљу, већ у својим дубинама, као у потсвести, изражава бурно идејно струјање садашњице.

Друштвени развој — а нарочито измена процеса производње и постепена политичка демократизација као и њен насилни пораз у многим државама — учествује, дакле, у стварању нове дидактичке идеологије. Наглашавам реч „дидактичко“ мишљење, јер је већ нестало отпора противу наставног реда: дидактика се више не сматра као нешто што је у школској целини ниско и презрено, већ поново ступа у први план учитељевог интересовања уместо „великих идеја“ аристократског либерализма минулог раздобља. Шта је то „идеологија“? Тај назив одомаћили су француски филозофи Кабанис (Cabanis) и Дестит де Траси (Destutt de Tracy) кога је Маркс назвао „леденим фанатиком буржоаског учења“. Граф Дести де Траси дао је у својим „Eléments d'idéologie“ (пет свезака, 1801—1815) некакав нацрт метафизике на основи Кондијаковог (Condillac) сензуализма, али тај нацрт обухвата и антропологију, логику и општу лингвистику, те „Traité de la volonté et de ses effects“, који расправља о националној економији. Карл Маркс употребљавао је термин „идеологија“ у значењу духовне надградње (Überbau) извесне историјске друштвене формације, или у значењу „свести, детерминисане социјалним бићем“. Под утицајем Марксовим почео се термин „идеологија“ употребљавати преко мере и он се отрцао и губио полако свој индивидуалитет и своје границе.

У педагогици је тачније дефинисао појам идеологије Зигфрид Каверау (Siegfried Kawerau) у својој „Soziologische Pädagogik“ (Quelle & Mayer, 1924), који по угледу на Милер-Лијера (Müller-Lyer)

разликује идеологију, која за њ значи систем мишљења што се сасвим подудара с материјалним односима свог доба, од идеологијама, који су материјални фактори са „фантастичко-буржоаско-реакционарном примесом“ (стр. 27 и др.). Али нарочито темељиту анализу терминологије дао је Сергеј Хесен у делу „Weltanschauung, Ideologie, Bildung“ (Рускиј слободниј универзитет в Праге, 1934). Поглед на свет (Weltanschauung) обухвата, додуше, у себи слику света формулисану у појмовима, али са гледишта субјекта коме је та слика дата у целини, у својој окончаности, без теориског осећања за проблематику појава. Филозофија руши ту прагматистичку везаност погледа на свет тиме што почиње сумњом, тако да открива нове области светске целине са гледишта „незнања“ и апоретике¹⁾ или појмовних и мисаоних тешкоћа. Идеологија је за Хесена филозофија која се извргла у празну систематику и појмовну конструкцију и постала оруђе у сукобу интереса, тако да се слика света потчињава захтевима и потребама делања. Суштину васпитања гледа Хесен у ликвидирању погледа на свет, његове окончаности и укотвљености (Bodenständigkeit). Тој суштини образовања противречи идеологија која се од погледа на свет разликује научном привидношћу, али у којој је једнострана „истина“ само оруђе политичке моћи.

Хесенова дистинкција је сама по себи, па и по његовој дефиницији, идеолошка тј. она има у виду негативну страну погледа на свет и идеологије у државама где влада диктатура баш са гледишта делања. И овде се „differentia specifica“ појма идеологија манифестује у виду моралног гледања или у томе какве последице за човечје понашање има научно и филозофско сазнање. Пејоративни²⁾ призвук што га Хесен придаје појму идеологија произлази баш из његовог моралног просуђивања фашистичке и комунистичке идеологије која долази до изражаја у италијанском, немачком и совјетском школском систему. Али ако проширимо важење идеологије и повећамо тиме њену објективну садржину, видећемо у њој поглед на свет који се служи научним сазнањем и потчињава га себи с обзиром на његове моралне последице. Дакле: моралне конзеквенције су последњи критериј истинитости сваког принципа, па и научног. Идеологија схвата те моралне последице разуме се шире, нарочито у области политичкој, социјалној, економској и културној. Научно сазнање само по себи је специјализовано, тако да је оно у својој целини синтетичко. Идеологија, насупрот томе, полазећи од горњих премиса из којих дедуцира истинитост појединих тврђења има основни карактер целосности,³⁾ па дакле нечега што одговара животу. Али идеологија не попуњава „рупе“ у научном сазнању и није нека врста лепива које би скупа везало поједине специфичне

¹⁾ Апорије су код Аристотела тешкоће у процесу мишљења или суђења. Апоретика је покушај да се отстрани ове тешкоће. **Прев.**

²⁾ Пејоративни (од лат. peior, компаратив од malus = зао, рђав) = онај што даје рђав, гори смисао нечему на пр. једној речи. **Прев.**

³⁾ Термином „целосност“ преводимо чешки термин „celistvost“ (нем. Ganzheit, Totalität, франц. totalite, енгл. totality). Израз „целосност“ одн. „целосни“ употребио је д-р Вучић у преводу Штернове књиге „Психологија раног детињства“ и М. Мајсторовић у преводу Хесенових „Основа педагогике“.

делове тог сазнања, већ она даје специјализованоме научном испитивању јединствен циљ, као што су већ споменуте последице за напредак човечанства. Научно проверавање подвргава чињенице као и методе научне обраде тих чињеница поновном испитивању, и то према законима логике, испитујући само оно што се манифестује. Филозофија тежи да испита оно што јесте (што постоји) и пита се како можемо и можемо ли уопште сазнати оно што битише. Идеолошка верификација, која такође не напушта научни пут, испитује сваку истину с обзиром на оно шта има бити. Док идеологизам мери и оцењује чињенице скалом онога шта је било и шта би хтео да одржи, идеологија критикује чињенице према томе шта ће бити и шта би она хтела да измени руководећи се наслућивањем будућег уређења света. Научни судови су само вероватни, они су само претходна интерпретација утврђених чињеница. Идеолошки судови су радне хипотезе које добијају извесност из целине сазнања и из поузданог разликовања какву улогу има поједина чињеница с обзиром на делање. Дакле, изгледало би на први поглед да је наука потчињена идеологији, али у ствари су само поједини научни судови подвргнути идеолошкој критици са гледишта истинског (или претпостављаног) интереса читаве друштвене заједнице. Из овог јасно излази да у „поданство“ идеологије не спадају егзистенцијалне и дескриптивне науке, већ само аксиолошке науке (Wertwissenschaften), а нарочито све социјалне и антрополошке науке. Идеологија оставља пуну „слободу“ научном сазнању о разбијању атома или о геолошком саставу једног краја, али одабира тј. прихвата или одбацује сазнање о раси и њеном значају, о приватном власништву, о полним разликама итд. Идеологија присваја себи право да верифицира научно сазнање на основу тога јер схвата (често само интуитивно) значај појединих научних судова за целину сазнања и јер оцењује дејство појединих научних судова на људско делање.

Дидактичка идеологија, према тој дефиницији, даје основне смерове научном испитивању у настави и оцењује свако појединачно дидактичко сазнање с обзиром на целокупно схватање смисла наставе и на целокупно схватање дејства (утицаја) наставе на делање људског друштва.

Подробна анализа реформног покрета у читавом данашњем свету и студија развоја педагогике омогућавају нам тврђење да је основна идеја нове дидактике идеја органске наставе. Органским схватамо такав систем делања у коме је функција делова подређена функцији целине, за разлику од механичког система у коме сваки део има самосталну функцију, независну од функције целине. Дакле: у органском систему део је одређен целином, а у механичком систему целину чини збир појединих делова, неспојивих по својој природи. Органско кретање врши се од целине ка деловима, а механичко од делова ка целини. Разуме се да постоји само једно стварно збивање, тако да се у њему не могу оделити органичност од механичности. Органичност је формална и функционална страна појава (феномена), а механичност њихова садржајна и структурална страна. Тако исто је главна карактеристика орга-

ничности диференцирана целосност (глобалитет) и такво јединство у коме се кретање (функција) сваког појединог дела врши у сагласности с кретањем свију делова. Та конкретна целосност баш је карактеристика живота у коме је координација делатности различитих органа предуслов за функционисање целине.

У раздобљу дидактичког експресионизма дошло је до изражаја настојавање да се створи „животна школа“ (*Lebensschule, à la vie par la vie*). Али живот се ту често схватао једнострано биолошки као случајно прилагођавање појединца условима средине. Карактеристике те „животне школе“, животна стварност и животна способност, како их је дефинисао на пр. Адолф Руде (*Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre, Zickfeldt, 1927, стр. 155*), биле су одређене исувише уопштено, тако да је „животна школа“ остала само паролем дидактичке импровизације а често и неодговорности, коју у себи садржи сваки либерализам. Чим педагошко стремљење не види улогу појединца у целини и његов смисао у смислу целине, него инсистира на индивидуалном „изражају“ личности, оно пада услед своје сопствене асоцијалности, па чак шта више своје антисоцијалности. А младеж, васпитана у „*Lebensschule*“ усвојила је као део свог животног програма девизу „*Blut und Boden*“. Супротно томе, органска школа је у својим сопственим основама одређена социјалним гледиштима у којима антитеза „појединац — друштво“ није редуцирана на неки од та два члана, већ је међу њима остављена напрегнутост као стварни потстрек друштвеног динамизма. Уношење социјалног и културног фактора у дијалектички процес животне школе значи њену вишу форму, тако да за њу уводимо нову појмовну ознаку — „органска школа“.

Органска дидактика је својим садржајем и својим методом научна, а не само интуитивна, иако у себи садржи целокупну животну, социјалну и културну сложеност и пуноћу. Нећу да разглабам, како се у њој у новој светлости указује однос квалитета и квантитета, интуитивности и рационализације, доживљајне наставе (*Erliebungsunterricht*) и дресуре („*drilla*“). Анализа органичности или целосности наставног процеса у главне дидактичке принципе (захтев природности ситуације и реакције, динамизма, директног мотивисања наставе, глобализације и индивидуализације наставе) показује нам, како се животна пуноћа наставе може постићи према закону равнотеже антитеза. Приликом анализирања дидактичке идеологије ограничићу се у овој расправи само на то да схватимо контуре органске школе, јер кад бисмо хтели посматрати како у наставу улази религијска, национална и социјално-политичка идеологија, порасла би ова расправа барем још оволико. Овде такође не можемо обухватити посматрање проблема, како нова дидактичка идеологија решава дијалектику формалног и материјалног образовања, утилитаристичног и неутилитаристичног те других дидактичких априорија које се тичу појединих корена школског рада.

I Г Л А В А

ПРИРОЂЕНА СИТУАЦИЈА — ПРИРОЂЕНА РЕАКЦИЈА

Девиза природности васпитања има дуго родословље, почевши од француских хуманиста Монтења (Montaigne) и Раблеа (Rabelais), од реалистичке школе француске, енглеске и немачке који карактеришу имена Фенелона (Fénelon), Лока (Locke) и Раткеа, од реалисте Коменског па до педагога из периода „просвећености“ и до Ж. Ж. Русоа (J. J. Rousseau), од Толстоја до Елен Кејове (Elen Key), Паркра (Parker), Хауфа и Бакулеа, од Дјуја (Dewey) до Монтесоријеве (M. Montessori) и Декролија (Decroly). Али како је различит идеал природности у разно време и код разних теоретичара педагогике! Од враћања ка дивљој и полуанималној природности па до знака једнакости између природности и разумности појављује се цела скала разних гледишта и схватања. На сложеност проблема природности указује на пр. Курт Грубе у „Die Idee und Struktur einer rein-menschlichen Bildung“ (Akademischer Verlag, Halle, 1934, стр. 30—43) и то само код Русоа, немачких филантрописта и неохуманиста. Држимо као сигурно да се проблем природности у људском друштву не може решити, ако се апстрахује од његове поларне антитезе: од извештачености којом је проткан читав друштвени живот. Стално смо свесни да је појам природности натопљен карактеристиком извештачености и културе. Из те натопљености и напетости између момената поларних антитеза ничу више форме природности, него што је пука биолошка природност на коју су мислили неки педагози кад су проповедали враћање ка природи, а то је форма социјалне и културне природности. У томе светлу указује нам се свака свесно жељена природност, као што су на пр. строго вегетаријанство које иде чак до одбијања употребе животињских продуката за исхрану уопште, природно лекарство, култ голотиње (нудизам) и слични покрети, као дегенерација природности, као извештаченост.

Дидактика, „природна“ у том смислу, је ансамбл двају животних сфера које се узајамно испреплећу: културно-социјалне и психолошке сфере. У учењу гледамо најважнију манифестацију понашања која се заснива на карактеру средине (миљеа), којој се дете и младић (а, дакако, и одрасао човек) прилагођава, и на карактеру тенденција којима се врши механичка или структурална реакција појединчева на чињенице околине. Читаву разноврсност чињеница које сачињавају систем потстрека за наше понашање називамо ситуацијом, а разноврсност тенденција с којима одговарамо на те потстреке реакцијом. Свака дидактичка ситуација условљена је савременом друштвеном и културном изградњом. Реакција је општи израз психолошког збивања у субјекту у сваком његовом понашању. Дакле: идеологија нове дидактике тражи „природну ситуацију“ и „природну реакцију“, остајући, дакако, свесна функционалног односа који влада између обе ове фазе једног те истог и јединственог процеса понашања.

Дакле, природна ситуација није „природна“ ситуација, већ је то нормална културна ситуација, условљена установама савре-

меног друштва. У њој је изражен захтев да се сваки акт наставе врши уз нормалне услове социјалног живота и на правом материјалу како га пружају те социјалне установе сваком члану дотичног народа или географске целине. Наравно да ситуација за наставу деце мора одговарати сваком развојном периоду, али не сме бити подетињена или фалсификована са гледишта одраслих и њихове логике тако да буде свесно природљена, па према томе извештачена. Неколико примера из школског живота осветлиће нам карактер природљености дидактичких ситуација како смо га малочас апстрактно одредили.

У почетној рачунској настави полако долазе до изражаја захтеви за природљивошћу ситуације, како су их код нас формулисали Лошћак, Лоутоцки, Улехла, Либичек, Зламал и други дидактичари.

Као пример извештачене ситуације цитирам један одломак из старе методике рачуна :

„На табли је један крст. Колико пута један крст је овде? (Једанпут један крст). Колико пута по један крст могу, дакле, да обришем с табле? — Бжетислава је посетио братић баш кад је он од мајке добио ружу. Пошто се ружа братићу необично свидела, Бжетислав му ју је поклонио. Колико пута по једну ружу му је поклонио? Колико му је ружа поклонио?

Ако имаш једну кифлу, колико пута по једну кифлу можеш појести? — Колико пута можемо одузети један од један? Зашто само једном? Другачије то кажемо: „један у један иде једанпут“ (Ј. Поклоп, Почетно рачунање у оснивним школама, Прага 1876, стр. 4).

Природљена ситуација у почетној рачунској настави дата је кад се рачуна с истинским предметима (ораси, кукурузна зрна, пасуљ, дугмад и сл.), кад се импровизира игра „дућана“ у којем ученици по својој фантазији купују различите ствари и плаћају за њих новцем направљеним од хартије, или комадићима лима, даље: кад се играју „lotto“ — игром, доминама, орманићима с материјалом за грађење итд., као што раде Декроли, америчка школа, Витман (Wittmann), Тврдек, Властњикова или Брадач. Зато се данас у школи ограничава такође и употреба рачунаљке која сама собом претставља изразито извештачену ситуацију.

Што се тиче почетног читања били су буквари пре у своме првом делу снабдевени текстом, који беше репродукован малим писаним словима, да би се могло читати а упоредо и писати. Та ситуација била је погрешна за читање. Имена лица и почетне речи у реченицама биле су написане малим словима, дакле без обзира на природљивост ситуације. Још у Буквару „Б“, који се употребљавао у Прагу све до глобалног преврата, чланци заједно с насловима штампани су (или написани) до две трећине књиге само малим словима :

у гљиве

ноћу није било студено. пред јутро је још више отоплило. рано ујутру пошли су дечаци у шуму да беру гљиве... итд.

Кад смо пак од Немаца примили моду да први део буквара штампамо великом антиквом (велика штампана латиница), ишчезла је разлика између малих и великих слова а тиме је нестало и не-

природности да се лична имена, наслови и прве речи у реченици неправилно пишу малим почетним словом. Али је зато у неким букварима ове врсте било остављено дељење речи на слоге. Али ни велика антиква није претстављала природну ситуацију, јер се она у нормалним животним ситуацијама употребљава само на плакатима и написима (фирмама) на радњама, дакле за сасвим ограничене циљеве, а не за штампање песмица или причаца. Као пример неприрођености нека нам послужи овај извадак из једног савременог буквара :

НОВИНЕ.

И МА МО НО ВИ НЕ,
И МА МО И ВИ НО.
НО ВИ НЕ И ВИ НО.

И ВА НЕ!

И МА МО МА ЛО ВИ НА,
А ЛИ МИ ЛЕ НО ВИ НЕ.

(Из буквара за вароши „Код нас“ Ј. Кубалека, Праг 1921).

У Немачкој је од 1934 год. забрањена употреба велике антикве не само из националних разлога, него и због стварне критике психолога и педагога.

Али сем те формалне неприрођености ситуације постоји такође и стварна неприрођеност која је изнуђена с једне стране везаношћу за метод при синтетичким методима читања, а с друге стране потпуном немисаоношћу или слабом духовитошћу аутора буквара. Изгледа да неки од наших буквара имају задатак да децу васпитавају за имбецилитет. Можда ће бити довољан један једини пример опште познате чињенице :

(чешки тескт)

Na! Míno! No, ne! n N
Ona, ono on. No ne! n N
Véna, vlna. Nové nevím. Nu!
Nám i vám, nemám, ven.
Mína mluví na Nanu:
„Náno, na!“ — Nána
nemluví. — „Náno, mluv!“
Nána ne a ne. Ona neumí.
Mína vola na Evu: „Nemám
vlnu“. Eva má. „Míno, na!“

(превод)

На! Мино! Но не! n N
Она, оно, он. Но не! n N
Вацлав, вуна. Не знам ново. Ну!
Нама и вама, немам, ван.
Мина говори Нани:
„Нано, на!“ — Нана
не говори. — „Нано, говори!“
Нана неће па неће. Она не зна.
Мина зове Еву: „Немам
вуне.“ Ева има. „Мино, на!“⁴⁾

Недовољна природност ситуације није, дабоме, само карактеристика почетне наставе, него је то појава-пратиља на свим школским ступњевима. Док се у елементарној настави ситуација прерађивала да би, према погрешној претпоставци методичара, одговарала детету тако да се настава претварала у неке врсте мажења, на вишем ступњу стварала се место животног миљеа типична „школска“ атмосфера. Настава није значила нешто радити и стицати искуство, већ је постала сама себи циљем. Ученик је гомилао знања и ве-

⁴⁾ Сличних примера могли бисмо, на жалост, у великом броју навести и из наших, југословенских буквара, али остављамо стрпљивом читаоцу задовољство да то сам учини. **Прев.**

жбао се у вештинама да би то користило после пет, десет или двадесет година. И у новој школи потребно је да се врше специфичне вежбе, и ту је потребан „drill“, али тај наставни механизам је овде само последица и произлази из недостатака који су се показали при природној учениковој реакцији на природну ситуацију.

Као пример „школских“ ситуација може нам послужити настава стила (писменог изражавања) како се практиковала пре тридесет, четрдесет година :

„Према томе дели се настава стила у трећој школској години на четири врсте приправних вежби, и то:

- 1) преписивање кратких чланака из читанке,
- 2) писање читаних чланака по диктату,
- 3) писање чланака по памћењу, и
- 4) писање садржине кратких чланака према питањима.“

(V. Fraňek, Speciální methodika učby slohové ve školách obecních, DK, 1894, str. 42).

Иако не гледамо на психолошки проблем стваралаштва не бисмо могли да се сложимо с природом наставних ситуација како их овде тражи аутор у духу тадањих наставних програма, нарочито кад прочитамо примере за поступак у раду који су у књизи детаљно описани. Задатак наставе биле су само вежбе за будућу потребу која се претпостављала. Суштину ситуације чинили су „чланци“ који су давали потстрека за механичко вежбање. Колико се много разликује од тих мало природних ситуација данашња ситуација при настави писменог изражавања (стила), где ученици састављају свој властити часопис, зидне новине, бележе важне догађаје из школског живота, дописују се са ђацима других школа, пишу болесном другу, сами састављају и пишу писмена извињења, потврде, праве разне забелешке при школском раду итд.

Као што се види из наведеног примера избор ситуације одлучује и о природи наставне реакције. Ситуација, која се према раније дефинисаним гледиштима не може назвати природном, даје наставни правац који се удаљује од органичности и праве целосности.

Природном реакцијом зовемо ону реакцију која је у складу с урођеним и модификованим тенденцијама појединца, дакле: психолошки одговарајућу ситуацију. И код нас се са разних страна шири скепса да би психологија могла да одлучује о наставним методама. Ако из упутстава за учитељев рад избацимо научно испитивање наставног процеса са субјективне стране, чим ћемо то надокнадити? Ти који подржавају традицију учитељских школа хтели би научно испитивање да замене властитим искуством, а нису свесни како малу, управо незнатну евиденцију има свака емпирија. То гледиште наивног реализма не може усвојити нико ко је свестан суштине научног и филозофског мишљења. Други (на пр. проф. Хесен) хтели би да и дидактичке проблеме решавају филозофски па искључују, према томе, емпиријско гледиште како га малочас описасмо. Било би погрешно на основу неких осуда психологије код Хесена закључивати да он заступа негативно гледиште према научно испитивању уопште, већ се из свега види да Хесен с презиром гледа само на кратковиде психолошке судове који још нису до-

спели до ширег схватања својих властитих основа. Овде филозоф остаје само на том гледишту да је научно сазнање подређено вишем и ширем сазнању које иде до саме суштине проблема. Ако научно испитивање противречи идејама које обухватају шире животно поље у потпунијој целокупности, не може се признати за тачно. Његова егзактност је само привидна. Методичка тачност не може да отстрани изворе неисправности, ако научни радник остане само у уском сектору света и испитује само површину појава. Хесена води идеја потпуности и целосности која му омогућује да разликује научно испитивање што обухвата цео проблем са његовим најширим односима, од назови-научног „испитивања“ затвореног у најуже границе „стручњаштва“.

Дидактичка идеологија тражи научно решавање психолошких проблема, али је свесна тога да физиологија и психологија саме по себи не могу бити последњом инстанцијом тамо, где противрече дубљим и општечовечанским гледиштима. Као пример како педагошка идеологија употребљава своје критерије за оцену да ли су тачне психолошке и физиолошке студије може нам послужити проблем коедукације, а евентуално и проблем коинструкције, како сам показао у свом делу „Racionalisace školství“ (Глава VI, стр. 108 ff.). Учитељ као научни радник не може игнорисати психолошка испитивања у дидактици, него их напротив у пуној мери употребљава у својој раду, али после пажљиве идеолошке критике, која сама собом такође претставља научни процес, али научни процес који је свестан ширих идејних и моралних односа. У томе смислу наука одлучује о главним дидактичким проблемима претпостављајући да не може бити истинито оно што није морално тј. оно што се противи социјалном, привредном, културном и политичком напретку човечанства.

Принцип природне реакције нема за циљ да мази поједино дете тиме што ће угађати различитим његовим склоностима, као што је настојала експресионистичка педагогика. Задатак овог принципа је да нагласи да личност можемо само онда схватити у њеним најдубљим основима, да јој само онда можемо омогућити истинску слободу, кад је пустимо да реагира не према својој самовољи, већ напротив: према својој унутрашњој законитости. Претпостављамо да је настава која се не руководи психолошком законитошћу у мањој мери ефикасна да није органска, већ се задржава на платформи механизма и да, према томе, не доприноси слободном развоју људске личности.

Да упознамо природне дидактичке реакције омогућава нам пре свега студија општих закона учења, како су их утврдили Џенингс (Jennings), Торндајк (Thorndike), Уатсон (Watson), Павлов, Келер (Köhler) и други научници. Дакле: ако се тзв. „Putting through“ (читај: путинг тхру)⁵⁾ показао неефикасним, моћи ће учитељ једва да се ослони на њ у школском раду. Он неће при писању водити

⁵⁾ Енглески термин: кад се приликом дресуре воде удови животиње директном интервенцијом онога ко животињу дресира, а у циљу да она увежба извесну радњу. **Прев.**

детету руку, нити ће употребљавати издубљена слова, него ће настојати да потстакне ученика на све новије и новије иницијативне покушаје, наглашавајући непрестано успешан циљ а не координацију покрета. Слично томе и схватање ограниченог значаја подражавања (имитације), што су утврдили Торндајк и „гешталтисте“, из основа и битно мења дидактику на елементарном и средњем ступњу.

Али је такође потребно повести рачуна и о резултатима генетичке психологије, у којој су старије студије Штернове (Stern) доцније допуњене и замењене истраживањима Уатсона, Билера (Bühler) и његове жене, Пјажеа (Piaget), Вернера (Werner) и других испитивача. Познавање основних особина дечјег опажања (конкретизам и глобализација) има велики утицај на целокупну наставу између 6 и 8 година и на васпитање слабомислене деце. Пјажеове студије о дечјем говору и дечјем мишљењу које су утврдиле његов егоцентризам, прекаузалитет и рационалистички реализам дале су на сличан начин потстрека за реформе у модерној дидактици, да наведемо још тај пример који потврђује значај генетичких испитивања.

Али највише, дабогме, утичу у појединостима на дидактички рад специјалне студије дечјих реакција и реакција одраслих људи при учењу појединих предмета, а нарочито тзв. тривија.⁶⁾ Јудова (Judd) основна дела „Genetic Psychology for Teachers“ (Генетичка психологија за учитеље) и „Psychology of High School Subjects“ (Психологија средњошколских предмета), писана већ са функционалног гледишта, значе истински преокрет у гледању на дидактичке проблеме, док су Мојманова (Meumann) „Предавања за увод у експерименталну педагогику“ („Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“) у многоструком само утврђивала стари педагошки правац. Данас има учитељ на расположењу небројене стручне студије о читању, писању, рачуну, цртању, музичком васпитању, о језичној настави и настави реалија --- чији су резултати прикупљени код Фримена (Freeman), Чемберса (Chambers) и других психолога. Органска дидактика користи се разним тим студијама које су указале на саму суштину дечјих реакција у различитим школским ситуацијама.

Прави смисао идеолошке реченице: настава се заснива на природној ситуацији и природној реакцији далеко премаша уски оквир натурализма. Није реч о томе, да дете само брже и лакше научи извесно градиво или вештину, није реч о педоцентричком принципу, већ о томе да сваки васпитни субјект ради сâм на своме образовању, да сопственим радом ураста у смисао свог социјалног послања. Неприродна, дакле лажна ситуација спречава ту активну слободу, баш тако као и натурена реакција која је по својој правој природи механичка. Учитељи који не маре за овај принцип, већ настоје само да што је могуће пре и под сваку цену „науче“ децу, можда су спретне занатлије, али нису васпитачи. Неисправне ситуације изазивају и неисправне реакције, али истовремено удаљују

⁶⁾ Тривиј овде значи: писање, читање и рачун. Прев.

дете и од његовог друштвеног смисла и понижавају га на ранг патуљка, место да поштују његову човечанску суштину. Масариков принцип да са дететом морамо поступати као и са одраслима, разумно и директно, има дубок идеолошки смисао. Писање личних имена малим почетним словом, дељење речи на слоге, механички „drill“ на слоговима без смисла (МА, МЕ, МО, МУ, МИ, ЛА, ЛЕ, ЛО, ЛУ, ЛИ итд.), читање редака натрашке (с десна на лево), читање бесмислене садржине уопште — све то није васпитање, већ подјармљивање људског бића које не може да се одбрани од школских педаната (Флаксмана).⁷⁾ Детету се овде даје све извитоперено, лажно, бесмислено и готово, и тако му се спречава пут до тога да сâмо упозна целину и делове, да сâмо упоређује и разликује, да оштри своју досетљивост, да схвата смисао симбола, укратко: да властитим радом ради на усавршавању своје личности и на свом друштвеном послању (мисији).

(Наставиће се)

Учишешко кредитно задругарство

Наш будући рад на пољу учитељског кредитног задругарства

После свега напред изложеног настаје питање: на који начин стсад да радимо на пољу нашег учитељског кредитног задругарства. Да се наше гледиште на ту ствар не би погрешно разумело — одмах изјављујемо: да ми, уопште, не тражимо централизацију, већ само унификацију учитељског кредитног задругарства тј. ми смо за то: да се учитељске кредитне задруге и убудуће окупљају око оних истих централа око којих су се оне и до сада окупљале. Само једно желимо, а то је: да се сходно нашим потребама и у сагласности са одредбама новог Закона о привредним задругама — у свим крајевима наше земље унифицира не само поступак при оснивању учитељских кредитних задруга, него и сам рад у њима. Ово утолико пре што је сада у том погледу наступио један нов моменат, наиме: по § 117 тач. 2 Закона о привредним задругама од 1937 год., све задруге које су до доношења овог Закона у нашој земљи постојале морале су до 25 септембра ове године своја правила саобразити његовим одредбама. И оне би то сигурно и урадиле да тај рок садашњим финансиским законом није још за једну годину продужен. Због тога се сада и нама учитељима намеће једна специјална дужност, наиме: да сходно напред цитираној одредби Закона о привредним задругама што пре извршимо измену досадашњих правила наших кредитних задруга, као и да у споразуму са главним задружним савезима израдим нова правила и упутство по коме би се убудуће све среске учитељске кредитне задруге оснивале. Главни савез с. з. з. у Београду нам је овај посао у многом олакшао на тај начин што је у смислу § 90 став 1 тач. 7 Закона о привредним задругама већ израдио и на својој седници од 6 фебруара 1939 год. и усвојио један примерак

⁷⁾ Flaksman је синоним за учитеља-педанта, за „школника“ старог типа како га је овековечио Жан Паул (Ф. Рихтер). У нас Ча-Мита. Прев.

нових правила по којима би имале да се убудуће оснивају све кредитне задруге, чланице овог Савеза. Само је тај пројект, бар по нашем мишљењу, доста опширан, јер се у њему, поред општих одредаба које важе за све кредитне задруге, налазе и такве без којих би среске учитељске кредитне задруге могле да буду. Зато смо мишљења да би ова Главна скупштина израду нових правила за среске учитељске кредитне задруге требала да повери једној од оних учитељских кредитних задруга које су у досадашњем свом раду показале највећи успех и чији би функционери, усто, и воље за тај посао имали. Функционери те учитељске кредитне задруге имали би да у што краћем року на основу напред поменутог пројекта Гл. савеза с. з. з. израде нова правила, да иста одмах доставе Извршном одбору Ј. у. у., а овај да их потом са својим евентуалним допунама достави надлежном главном задружном савезу на преглед и дефинитивно одобрење. Тако одобрена правила Извршни одбор нашег Удружења имао би да оштампа и да их потом заједно са упутством за оснивање среских учитељских кредитних задруга достави свима среским учитељским друштвима. Та правила би служила као образац за све среске учитељске кредитне задруге, и наше оснивачке задружне скупштине имале би да их само усвајају: било у целости или са извесним незнатним изменама које би одговарале специјалним потребама учитељства дотичних срезова. Ово би био најбољи и најправилнији пут. Али, ако би се он ма са којих разлога показао као теже изводљив, могло би се — до доношења нових правила — овако радити: да среска друштва, чији чланови желе да оснују учитељске кредитне задруге, приме од Главног савеза с. з. з. напред поменути пројект правила и да по тим правилима оснивају задруге; ово утолико пре што се измене правила, доцније, могу врло лако да врше.

Али, да би нова правила била што боља и потпунија, ми смо слободни да овде изнесемо неколико личних сугестија које би могле бити узете у обзир не само при изради правила, него и доцније — при самом раду у нашим кредитним задругама

1) Територија среских учитељских кредитних задруга, чију величину у крајњој линији на оснивачким и осталим скупштинама одређују сами задругари, не би требала да буде састављена из више политичких срезова, јер нам је досадашње искуство показало да су такве задруге наилазиле на велике тешкоће у своме раду. Територија наших кредитних задруга требала би да буде махом састављена из једног или два, а ређе из три или више политичких срезова.

2) Наше кредитне задруге још од почетка свог рада треба да се оспособљавају за то, да само из својих сопствених средстава подмирују све кредитне потребе свог чланства, а не да одмах по свом оснивању од својих централа траже зајмове и да после одатле дају позајмице својим члановима. Ову напомену чинимо стога што, уопште, кредитне задруге не постоје само ради давања јевтиног кредита својим члановима, већ оне поред овог имају и још један други, исто тако важан циљ, наиме: да код свог чланства развијају смисао

за штедњу, као и да код њега стварају уверења: да — по оној народној — сваки задругар треба да се „само према свом губеру пружа“

3) По § 60 тач. 1 и 2 Закона о привредним задругама све привредне задруге морају имати по два фонда: резервни и културно-здравствени. Али оне, по том параграфу, поред ова два фонда могу имати и друге фондове. Од свих ових фондова, бар по нашем мишљењу, посмртни фонд био би најпотребнији; ово утолико пре што код нас уопште таквих фондова има мало, наиме: они, изгледа, постоје само при секциским управама Ј. у. у. и при среским учитељским друштвима у Бачкој Паланци и Подгорици, а од задруга само при првој Нишкој, Београдској и Сарајевској учитељској кредитној задрузи. И то при првој Нишкој као болеснички фонд, при Београдској као фонд за самопомоћ и при Сарајевској као посмртни фонд, чији чланови поред сталне штедње од 20.— динара месечно особено и у тај фонд сваког месеца улажу још по 10.— динара. Чим умре неки задругар његова породица одмах из тог фонда добија 4.000.— динара. Сарајевски другови су приступили оснивању овог фонда тек после једног незгодног случаја који се баш у њиховом месту био десио. Наиме, пре четири године у Сарајеву је умро један наш колега. Услед честих премештаја а и ради дуге и тешке његове болести, он се био много задужио. Његова породица просто није имала чиме да га сахрани. Била је то, уистини, једна тешка ситуација. Али сарајевски другови су се у њој брзо снашли: они су одмах између себе прикупили лепу суму добровољних прилога и њоме на достојан начин свога друга сахранили. Али, они су после тога и још нешто друго учинили, наиме: одмах су при својој задрузи основали посмртни фонд, који још од свог оснивања ванредно функционише. Наша је жеља да се такви фондови оснивају при свакој нашој кредитној задрузи; ово утолико пре што су ти фондови и код Професорске задруге — код које се они само зову другим именом, тј. „Фондови за осигурање живота“ — показали одличне резултате; и

4) Досад су среске учитељске кредитне задруге готово искључиво осниване по директивама и окриљем главних земљорадничких задружних савеза. Ми смо мишљења да би тако и убудуће требало да буде; поред осталог још и стога што смо ми — народни учитељи, и што нам је као таквима првенствено место баш у тим савезима. Али, наравно, то не значи да ми због тога треба да потцењујемо рад осталих па и чиновничких кредитних задруга. Напротив, ми стојимо на гледишту да је сваки исправан рад на пољу задругарства користан, и да га као таквога треба ценити и помагати.

*

* * *

Овим смо углавном завршили наше излагање по овој теми. Само још једно, на крају, желимо да нагласимо, а то је: да, после ове скупштине, наша акција за оснивање учитељских кредитних задруга узме што веће размере, да она широм наше дивне и простране отаџбине не само раздрма, већ стави у пун покрет све чланове и чланице наше велике и моћне сталешке организације, тако, да резултати тог нашег рада већ идуће године за свакога од нас

Општи збир

(по бано

свих учитељских кредитних задруга

Редни број	Бановина	Седиште задруге	Кад је за- друга осно- вана	Број члан. задруге	Месечни износ сталне штедње		Износ послов. удела 1 задруг.		С о п с т в е н а			
					дин.	п.	дин.	п.	Ст. штедња		Посл. удели	
									дин.	п.	дин.	п.
1	Дравска	Љубљана	4-VIII-1904	1.195	—	—	(месеч.) 12	50	—	—	1,213.521	—
2		Цеље	28-XII-1910	192	—	—	(месеч.) 10	—	—	—	359.759	—
				1.387	—	—	—	—	—	—	1,573.280	—
3	Хрватска	Загреб (Кредитна)	1900	1.098	Од 5 па навише	—	50	—	263.000	—	110.578	30
4		Загреб (Потпорна)	1900	414	—	—	50	—	—	—	17.500	—
5		Вировитица	1935	70	20	—	100	—	21.368	—	6.530	—
6		Ђурђевац	1932	46	30	—	100	—	25.982	38	4.410	—
7		Копривница	1931	68	50	—	100	—	68.612	48	7.010	—
8		Костајница	1932	32	50	—	100	—	35.000	—	3.200	—
9		Сплит	1921	168	20	—	100	—	396.000	—	25.000	—
				1.896	—	—	—	—	809.962	85	174.228	30
10		Моравска	Жуп. Александр.	3-XI-1932	25	—	—	100	—	25.000	—	—
11	Књажевац		7-IV-1932	20	20	—	200	—	8.337	51	4.798	93
12	Краљево		8-III-1937	56	20	—	20	—	19.744	25	1.220	—
13	Ниш (прва)		2-IV-1928	169	40	—	500	—	458.791	—	33.377	—
14	Ниш (друга)		23-V-1937	31	30	—	100	—	11.765	—	3.021	—
15	Пирот		1-V-1933	123	30	—	100	—	170.594	50	15.091	—
16	Прокупље		7-II-1934	35	30	—	—	—	—	—	—	—
			459	—	—	—	—	694.232	26	57.507	93	
17	Дравска	Ариље	1936	11	30	—	100	—	3.007	57	930	—
18		Богатић	1933	41	20	—	300	—	25.890	74	13.368	—
19		Сарајево	11-XII-1932	177	20	—	200	—	161.160	25	39.239	70
20		Уб	3-XI-1932	25	20	—	100	—	10.505	40	2.876	80
21		Ужице	2-XI-1931	106	50	—	100	—	249.138	—	11.572	—
22		Ужич. Пожега	14-XII-1934	47	50	—	100	—	87.059	—	10.798	—
23		Шабац	4-XI-1933	19	20	—	250	—	7.000	—	—	—
			426	—	—	—	—	543.760	96	78.784	50	
		За пренос:	—	4168	—	—	—	2,047.956	08	1,883.800	73	

НИ ПРЕГЛЕД

винама)

и установа на крају 1938 год.

средства				Об. штедња		Остали фонд.		Укупан промет у 1938 г.		Највећи износ зајма једног задругара		Подручје задруге
Рез. фонд.		Свега		дин.	п.	дин.	п.	дин.	п.	дин.	п.	
дин.	п.	дин.	п.									
—	—	1,213.521	—	—	—	—	—	2,743.148	50	10.000	—	Цела држава
—	—	359.759	—	—	—	—	—	1,806.186	06	10.000	—	" "
—	—	1,573.280	—	—	—	—	—	4,549.334	56	—	—	" "
38.100	—	411.678	30	—	—	—	—	1,728.506	98	10.000	—	Цела Хрват. Бан.
—	—	17.550	—	—	—	405.941	—	1.000.000	—	5.000	—	" "
845	—	28.743	—	41.018	75	—	—	144.195	—	5.000	—	Један пол. срез
—	—	30.392	38	9.157	38	—	—	239.942	36	5.000	—	" " "
—	—	75.622	48	—	—	—	—	120.500	—	—	—	" " "
—	—	38.200	—	—	—	—	—	38.200	—	5.000	—	" " "
—	—	421.000	—	—	—	—	—	400.000	—	4.000	—	" " "
38.945	—	1,023.136	16	50.176	13	405.941	—	3,671.345	34	—	—	Цела б. Пр. бан.
1.400	—	26.460	—	—	—	—	—	30.100	—	—	—	Један пол. срез
—	—	13.136	44	3.463	83	—	—	25.178	50	5.000	—	" " "
1.043	25	22,007	50	20.957	—	—	—	42.964	50	5.000	—	" " "
4.786	64	496.954	64	115.602	40	(болеснич.)	27.653 07	1,700.000	—	15.000	—	Цела мор. бан.
276	50	15.062	50	47.814	50	др. фонд)	5.287 46	150.000	—	10.000	—	Шест пол. срез.
3.275	55	188.961	75	28.635	75	—	973 75	1,218.260	89	10.000	—	Четири " "
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5.000	—	Три " "
10.781	94	762.522	13	216.473	48	33.914	29	3,166.503	89	—	—	—
—	—	3.937	57	—	—	—	—	4.161	74	2.000	—	Један пол. срез
—	—	39.258	74	633	50	(посмртни)	—	40.554	74	3.000	—	" " "
12.417	97	112.817	92	40.530	50	24.990	46	871.889	35	5.000	—	Четири " "
2.608	50	15.994	70	99	—	—	—	21.947	85	2.000	—	Један " "
12.913	40	273.623	40	70.022	—	—	—	697.684	50	8.000	—	Четири " "
2.889	—	100.746	—	11.824	—	—	—	416.004	76	8.000	—	Један " "
400	—	7.400	—	—	—	—	—	30.000	—	5.000	—	" " "
31.228	87	653.778	33	123.109	—	24.990	—	2,082.242	94	—	—	—
80.955	81	4,012.716	62	389.758	61	464.845	75	13,469.426	73	—	—	—

Редни број	Бановина	Седиште задр.	Кад је за- друга осно- вана	Број члано- ва задруге	Месечни износ сталне штедње		Износ по- слов. у- дела једног задругара		С о п с т в е н а			
					дин.	п.	дин.	п.	Ст. штедња		Посл. удели	
									дин.	п.	дин.	п.
		П р е н е т о:	—	4.168	—	—	—	—	2,047.956	08	1,883.800	73
24	Зетска	Котор	24-VI-1939	25	20	—	100	—	—	—	—	—
25		Пећ	18-IV-1937	21	10	—	100	—	3.670	—	5.500	—
26		Плевља	3-XII-1928	39	50	—	100	—	160.000	—	18.000	—
27		Подгорица	5-V-1932	78	10	—	100	—	72.639	40	78.000	—
28		Требиње	20-VI-1936	31	33	—	100	—	4.730	—	2.600	—
			—	194	—	—	—	—	241.039	49	104.100	—
29	Вардарска	Браће	9-IV-1932	22	—	—	100	—	71.874	—	31.951	50
30		Куманово	1-X-1932	86	50	—	100	—	101.522	14	7.950	—
31		Скопље	4-I-1938	67	20	—	100	—	10.300	—	5.120	—
32		Тетово	24-XII--1931	44	30	—	200	—	76.560	—	10.103	—
			—	219	—	—	—	—	260.256	14	55.124	50
33	Врбаска	Двор н-У	6-XI-1929	32	50	—	100	—	47.630	25	11.874	—
34		Бос. Градишка	5-XI-1935	13	25	—	100	—	—	—	—	—
35		Бос. Дубица	17-X-1936	19	25	—	100	—	10.100	—	1.650	—
36		Б. Костајница	4-I-1933	27	15	—	100	—	63.160	—	2.700	—
			—	91	—	—	—	—	120.890	25	16.223	—
37	Дунавска	Бач. Паланка	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—
38		Ириг	12-X-1935	24	50	—	100	—	17.872	50	—	—
39		Смед. Паланка	23-IV-1936	21	20	—	100	—	—	—	—	—
40		Умка	1931	25	10	—	—	—	18.000	—	—	—
			—	70	—	—	—	—	35.872	50	—	—
41		Југ. уч. кред. за- друга у Беогр.	1932	305	10	—	300	—	11.000	—	100.788	—
		Укупно:		5.047	—	—	—	—	2,717.014	46	2,160.037	23

с р е д с т в а				Обична штедња		Ост. фондови		Укупан промет у 1938 г.		Највећи износ зајма једног задругара		Подручје задруге
Рез. фонд.		Свега										
дин.	п.	дин.	п.	дин.	п.	дин.	п.	дин.	п.	дин.	п.	
80.955	81	4,012.716	62	389.758	61	464.845	75	13,469.426	73	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3.000	—	Један пол. срез
—	—	9.170	—	Обавез. 40 дин. мес.	—	—	—	47.981	—	3.000	—	Два " "
13.000	—	191.000	—	8.080	—	—	—	900.000	—	12.000	—	Један " "
—	—	150.639	49	1.300	—	(има пот. фонд)	—	308.718	99	8.000	—	" " "
156	—	7.486	—	69.026	34	—	—	28.261	—	1.000	—	Два " "
13.156	—	358.295	49	78.406	34	—	—	1,284.960	99	—	—	—
—	—	103.825	50	69.365	50	—	—	703.598	—	5.000	—	Један пол. срез
10.109	09	119.581	23	—	—	—	—	—	—	3 × стал. штедња	—	" " "
—	—	15.420	—	710	—	—	—	141.073	50	2.000	—	" " "
8.076	—	94.739	—	6.750	—	—	—	196.896	—	5.000	—	" " "
18.185	09	333.565	73	76.825	50	—	—	1,041.567	50	—	—	—
11.170	70	70.674	95	8.289	50	—	—	—	—	—	—	Један пол. срез
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1.000	—	" " "
1.366	25	13.116	25	10.140	—	—	—	23.256	25	1.500	—	" " "
—	—	65.860	—	3.339	—	—	—	—	—	1.500	—	" " "
12.536	95	149.561	10	21.768	50	—	—	23.256	25	—	—	—
—	—	—	—	—	—	Ово је фонд за самопом.	—	50.246	—	2.000	—	—
3.460	55	21.333	05	Обавезно по 40 д. мес.	—	—	—	182.308	50	4.000	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10 × стал. штедња	—	—
1.400	—	19.400	—	500	—	—	—	30.000	—	4 × стал. штедња	—	—
4.860	55	40.733	05	500	—	—	—	262.554	50	—	—	—
8.573	—	120.351	—	1.000	—	ф. за сам. 8.573	—	249.002	—	3.000	—	цела држава
138.267	40	5,015.313	09	568.258	95	473.418	75	16,330.767	97	—	—	—

Кратак збирни преглед (по бановинама)

Свих учитељских кредитних задруга и установа на крају 1938 године

Редни број	Бановина	Број задруга и пред. установа	Број задругара	Сопствена средства			Обична штедња	Остали фондови	Целокупан промет у 1938 години										
				Ст. штедња	Пословни удели	Рез. фонд.				Свега									
				Дин.	п.	Дин.	п.	Дин.	п.	Дин.	п.								
1	Дравска	2	1.387	—	—	1.573.280	—	—	—	4,549.334	56								
2	Хрватска	7	1.896	809.962	86	174.228	30	38.945	—	1,023.136	16								
3	Моравска	7	459	694.232	26	57.507	93	10.781	94	762.522	13								
4	Дринска	7	426	543.760	96	78.784	50	32.228	87	653.778	33								
5	Зетска	5	194	241.039	49	104.100	—	13.156	—	758.295	49								
6	Вардарска	4	219	260.256	14	55.124	50	18.185	09	333.565	73								
7	Врбаска	4	91	120.890	25	16.214	—	12.536	95	149.651	20								
8	Дунавска	4	70	35.872	50	—	—	4.860	55	40.733	05								
9	Београд	1	305	11.000	—	100.788	—	8.573	—	120.351	—								
Укупно:				41	5.047	2,717.041	46	2,160.037	23	138.267	40	5,015.313	09	568.258	95	473.418	75	16,330.767	97

буду видни и сасвим јасни. Наше учитељство је досад увек доста за народ радило. Нека оно и убудуће тако ради. Али нека оно отсад почне мало више и о себи мислити, јер увек морамо бити свесни тога: да само јако учитељско кредитно задругарство може створити услове за добијање наше пуне економске а тиме и наше сталешке и грађанске самосталности.

Завршне напомене

1) Поред чисто учитељских кредитних задруга и установа основаних на задружној бази, у Београду постоји још једна учитељска кредитна установа, наиме: *Учитељска задруга А. Д.* Она је основана 1920 год. Територија јој је цела држава. Ради са меницама, као и сви остали новчани заводи. Веома је ликвидна. Само њени фондови на крају 1938 године износили су: 2,383.650.59 дин.; и

2) Предње податке смо прикупљали у току целог великог школског распуста — све до саме XIX Главне учитељске скупштине; нажалост, и поред нашег највећег настојања, нисмо могли све потребне податке прикупити. Али, иако непотпуни, ови подаци нам ипак једно показују, наиме: како се код нас развијало учитељско кредитно задругарство, и на коме се ступњу оно сада у разним југословенским покрајинама налази.

Бићемо необично задовољни ако наше мисли које смо овде изнели буду послужиле као потстрек не само појединцима већ и многим среским учитељским друштвима: да отсада агилно раде на подизању тако потребног нам учитељског кредитног задругарства.

Лазар Бјелић

Породица, школа и деца

њихов узајамни однос у васпитању и развоју деце, посматран са своје друштвено-васпитне и моралне стране

VIII

У школи као другом васпитно-моралном фактору детињег развоја, у тој новој средини за дете, нужним начином ће искрснути многи душевни потреси и сукоби у детињој души. Сви ти душевни потреси и сукоби имају се ту, у школи, са пуно љубави и педагошкога такта, смисла и увиђавности решавати и отклањати на позитиван начин.

Они се, наиме, имају ту решавати и отклањати само на начин који ће дете моћи најлакше да прихвати и с којим ће се најлакше помирити. А то је: на начин који му неће причинити ни много бола ни много разочарења због промењенога начина поступања између родитеља у породичном кругу и наставника и васпитача у самој школи.

И овде сада игра и треба да игра врло значајну улогу што тешњи и срдачнији додир, општење и заједничка сарадња децијих

родитеља са наставницима и васпитачима њихове деце, са школом. А на првом месту ту треба да буде што чешћега и продубљенијега додира и сарађивања једних с другима — путем родитељско-школских заједница, конференција и предавања, као и путем брижљивог рада на испитивању породичних, станбених и друштвених прилика под којима живе школска деца.

Отуда је, дакле, потребно да се путем тога што тешњега и срдачнијега општења и сарађивања између дечјих родитеља и саме школе, као и путем општега и духовнога уздизања најширих народних слојева на виши културни ступањ живота — што боље духовно оспособе дечји родитељи за вршење својих родитељских дужности према деци.

А исто тако ту се имају да доведу у пуну хармонију захтеви, тежње и идеали нове, савремене школе, као радне и животне заједнице, са самим животом и стварним, друштвеним потребама и циљевима како дечјих родитеља, тако и саме заједнице, у којој живе деца и за коју се та деца имају спремати и васпитавати.

Само, дабогме, у многим земљама школа и школска настава нису, из ових или оних разлога, још на идеалној висини савремених педагошких учења, тежњи и захтева за васпитањем деце у духу и смислу школе рада и животне заједнице. Отуда се, дакле, свуда ту имају свеколика друштвено-педагошка и школска настојања дечјих родитеља и свих школских и педагошких радника упућивати и продубљивати у правцу свестраног рада на спровођењу пуне школске реформе.

Све се то има ту упућивати у том правцу због тога, што та школска реформа има, с једне стране, да пружи и зајемчи детету садашњице друштвенога живота пуно право на слободан развитак свих његових животних и духовних сила и диспозиција.

А с друге стране, та школска реформа обрађивањем и продубљивањем свеколикога свога духовнога и морално-васпитнога садржаја има да одговори друштвеним и духовним потребама и задацима самих дечјих родитеља. А тако исто она има да одговори и општим народним потребама, циљевима и тежњама саме заједнице у данашњици друштвенога живота.

IX

Треба, наиме, признати чињеницу, да ће под старом, чисто ауторитативном школом, чак и оно дете које је било објективно најбоље упућено и васпитавано у родитељском кругу, морати нужним начином у већој или мањој мери да пати и да рамље и у духовном и у душевно-моралном погледу. Ту ће, наиме, бити знатно спутавана и угушивана како детиња слобода делања и кретања у смислу саморадње, тако и детиње природно право на пуно изживљавање и продубљивање свих његових индивидуалних сила и способности у позитивном правцу и смислу потврђивања његове природе и развијања његове воље.

Отуда ће ту, дакле, свака мера строгих наредби, претњи и казни морати нужним начином да уроди тиме, што ће се код нор-

мално развијенога детета развити преосетљив, раздражљив, нервозан карактер. То дете ће ту, дакле, морати да постане одвећ унезверено, нестално, па често пута чак и притворно, превртљиво, лажљиво, лукаво, неискрено и малодушно.

И, дабогме, да ће такво дете бити сада, по правилу, одвећ недовољно способно за што већу и дубљу концентрацију својега духа и знања, која је тако неопходно важна у самој школи, у школској настави. А нарочито ће такво дете бити мало способно за тако важну и нужну концентрацију и свога духа и свога знања и своје воље у доцнијем свом животу и раду у друштву.

Уз то ће такво дете бити по правилу одвећ ђудљиво, свађаличко и несигурно у свом животном држању и опхођењу. И отуда ће оно, као такво, бити психолошки одвећ много диспонирано (склоно) како пуном егоизму, тако и сваковрсним личним испадима и каприсима (ћудима) у животу.

Такво дете ће, дакле, због свега тога морати да дође у ред деце која се тешко могу васпитати и развити у способне и морално чврсте личности. Оно ће, као такво, ширити свуда око себе мучну, непријатну и раздражљиву атмосферу немира, несигурности, нерада, неискрености и притворности.

Дабогме да и ту има и може бити изузетака, отступања од такве судбине таквога детета. Али ти изузеци могу наступити само тада, ако су дате супротне мере у том правцу како у самој детињој природи, тако и у изузетно повољним друштвеним, породичним и школским приликама, под којима се развијало и васпитавало такво дете.

И само тада, дакле, могу те супротне мере бити cadre да задрже, спрече негативан ток ствари у развоју детињем. Само тада могу оне да спасу такво дете од неминовне трагедије којој оно иде у сусрет.

Х

У целокупном духовном и моралном развоју детета заузима врло важно место питање о формирању детињег карактера. И кад је реч о томе, може се често пута једно физички, духовно и морално сасвим нормално развијено дете у доцнијем свом васпитању изложити одвећ погрешним васпитним мерама и утицајима.

То ће бити случај у првом реду свуда тамо, где је то дете у породично-васпитној средини изложено наизменичном мешању и прелажењу од најстрожих до најлабавијих и најпопустљивијих мера. А тако исто то ће бити случај и свуда тамо, где се то дете окружује све самим претераним нежностима и попуштањима у општењу и поступању с њим, где се, дакле, оно мази и где му се све чини и допушта.

Али ће се заједно с тим развити у том детету нужним начином и нешто друго, што ће бити од врло негативнога и катастрофалнога утицаја за његов доцнији живот. Оно, наиме, неће и не може бити, баш због таквога поступања с њим, довољно припремљено и прекаљено за живот и борбу, неће и не може имати, дакле, чврст, отпоран и одлучан карактер.

У том односу врло је карактеристичан случај са принцем Бургоњским, кога је у његовом детињству васпитавао један Фенелон. Тај случај је карактеристичан због тога, што показује до очигледности јасно утицај васпитача и васпитнога процеса у формирању детињег карактера.

О том случају прича на једном месту Сен Симон, француски филозоф и утопист с краја осамнаестог и почетком деветнаестог столећа: „Тај принц бејаше у првим данима својега детињства дурновит, необуздан, плаховит, надмен, груб, тврдоглав и неодмеран. Након неколико година он постаје под мајсторском руком свога васпитача Фенелона-најсталоженијим, најодмеренијим и најскромнијим младим човеком“.

Дабогме да се тај и такав васпитни резултат постигао и могао постићи камо под вештом васпитачком руком једнога Фенелона. Али је и један Фенелон то могао постићи само тиме, што је успео да открије у том детету читаво дотле скривено благо нежности и интелигенције и да упути све то у позитивном правцу.

Из тога, дакле, произилази: да се готово увек може наћи у сенци недостатака детињег карактера по која светла тачка. И та светла тачка може, дабогме, да буде — путем васпитања и дисциплиновања — полазном тачком и основицом за формирање позитивнога карактера детињег.

А шта то значи?

То значи, да још увек има у природи рђаво, погрешно упућенога детета извесних црта и особина, које под повољном средином и правилним васпитањем могу да послуже као основица односно полазна тачка за формирање чврстога, поузданог, конзеквентнога карактера тога детета.

XI

Кине вели с правом на једном месту, у вези са питањем о детињем карактеру, да сваки тип карактера показује и може развити своје варијанте: своја већа или мања, јача или слабија отступања. А то пак јасно указује на једну врло значајну психолошко-педагошку чињеницу у вези са детињим карактером и темпераментом и њиховим развитком и васпитањем.

А то је чињеница: да је прави Сизифов посао хтети и покушавати да се, на пример, један холерички (агилан, жесток, ватрен, одлучан и озбиљан) темперамент претвори у сангвинички (лак, весео, површан) темперамент. Или пак хтети и покушавати да се један чврст и одлучан карактер претвори у мек, попустљив и гибак карактер.

Има истина психолога и педагога који истичу потребу за што већим и пунијим глајхшалтовањем (изједначавањем) дечјег карактера и темперамента. То се, наиме, има постићи васпитањем у супротном правцу према већ више или мање изразитом дечјем карактеру и темпераменту.

Али се тиме, таквим поступањем, најчешће постиже и може постићи нешто треће, нешто што је најгоре. Таквим поступањем

може се, наиме, доћи до стања дечје безтемпераментности и бескарактерности.

Међутим, апсурдно је и мислити, а још мање пак покушавати извођење тога глајхшалтовања темперамента и карактера детињег. То би шта више био злочин над самом детињом природом, јер би то значило исто што и устати противу саме те детиње природе, противу самих природних агенса (потстрека) за развитак животних и духовних сила у сваком детету.*)

Али је свакако ту ипак могућно утицати до извесне мере у смислу једнога парцијелнога трансформирања (преображавања) једнога варијетета у други. Истинско и правилно васпитање, упућивање и подизање детета на снагу зна врло добро чињеницу, да се детиња природа не може лако изменити, нити пак да треба уопште чинити покушаје у правцу мењања те природе.

Али оно исто тако зна добро и чињеницу, да се могу користити природне диспозиције детињег духа и карактера. То се чини, да би се из њих и на њиховој подлози извукли и могли извући најбољи варијетети, најцелисходнија отступања у истој врсти.

Кад је реч о томе, овде је, међутим, несумњиво једно. А то је: да се урођена диспозиција („Јабука не пада далеко од стабла“ — „Ивер не отскаче далеко од кладе“) може усавршити, употпунити, па чак донекле и преиначити у бољем, позитивнијем правцу и смислу.

То се постиже и може постићи, с једне стране, повољним животним и друштвеним приликама, а, с друге стране, добрим васпитним мерама и поступањима са дететом.

На тај начин се, дакле, мора ту, код васпитања детињег карактера и темперамента, поћи од датих детињих диспозиција, које имају свога корена у различитој психофизичкој детињој природи. И одатле ићи даље у правцу постављенога васпитнога циља и задатка.

И тада ће се, дакле, код једнога детета развити и те и све друге његове диспозиције до значајне висине и снажне радне и духовне способности. Међутим, код другог детета те исте диспозиције остаће на више или мање ниском ступњу развитка.

Само, дабогме, да се све те диспозиције развијају и могу развити код детета до потребне, идеалне висине, потребно је — као што већ рекосмо — да оне нађу повољнију друштвену и васпитну средину. Ствари, међутим, и дандањи још стоје тако, да огроман број деце не може ни близу довољно да развије све те своје диспозиције због неповољне друштвено-васпитне средине, у којој се та деца крећу, налазе и развијају.

ХП

То је чињеница самога живота. А да је то тако, треба се само потсетити на то: колико је све пропало најлепших научних, умет-

*) О томе више у мом чланку О темпераментима (Учитељ, 1931, св. VIII, стр. 597—606), као и у мом чланку О карактеру и темпераментима и њиховом значају за васпитање (Споменица В. п. школе, 1935, стр. 185—190).

ничких и организаторских диспозиција у деци зато што су њихови носиоци били нагнани самом друштвено-економском судбином и ситуацијом на чисто физичке позиве и послове!

То је исто тако чињеница и кад је реч о детињем карактеру. Он се, наиме, може васпитати и преваспитати како повољним друштвеним приликама, тако и самим указивањем на примере у животу, — у бољи, чвршћи, одлучнији и доследнији карактер, ако су у детињим диспозицијама дати потребни елементи за то.

Само, дабогме, он се може учинити таквим не толико поучавањем и проучавањем, колико, дакле, усавршавањем путем живог указивања и угледања на примере у животу, друштву и историји. А тако исто и сталним навикавањем на самосталност и саморадњу у животу.

Само, дакле, што веће животно искуство, што веће учешће у животу и раду и што више пружања примера о томе и угледања на те примере, само то, дакле, чини и може учинити детињи карактер — чвршћим, самосталнијим, доследнијим, зрелијим, сигурнијим и одлучнијим.

А тамо пак, где се у отсуству тога свега не може пробудити и продубити у детету тако потребан унутрашњи агенс и ослонац у том правцу, ту врло лако и детињи карактер може остати, чак и под најбољим диспозицијама, — одвећ лабилан, несигуран, повитљив, непотпун, неодређен. Једном речи, он може ту остати потпуно несформиран, неизражен.

Шта више, он може лако, под неповољним животним и васпитним односима и утицајима да дође потпуно у питање. И тада се такво дете излаже озбиљно опасности да падне до нивоа (стања) потпуне бескарактерности.

Ето у свима тим могућностима трансформирања, варирања, прилагођавања и усавршавања детињих диспозиција за поједине типове карактера и темперамента огледа се велика моћ друштвене и васпитне средине. Ту се, дакле, показује снажан утицај тих друштвено-васпитних фактора на само дете и његов свеколики духовни и морални развитак.

Само, дабогме, тај утицај није апсолутан, није безграничан, већ је то све у већој или мањој мери омеђено природним границама саме биофизичке и психофизичке природе детиње. И због тога се, дакле, преко тих природних граница у васпитању детета не може и не сме ићи ни у породици ни у школи, већ увек само у наслону и на подлози тих природних граница и диспозиција код самога детета.

XIII

Највиши циљ и идеал савременог васпитања састоји се у томе, да се дете васпита, развије и оспособи за зрелога, слободнога, моралнога и раднога човека и грађанина своје земље.

Дете, тај сутрашњи човек и грађанин, јесте једно живо органско биће, чија је животно тежња управљена на рашћење и развијање свих његових индивидуалних сила и диспозиција. А врхунац

и завршна круна свеколикога тога његовога рашћења и развијања јесте стварање саме личности код детета, јесте само формирање детиње личности и њено утврђивање и даље развијање и продубљивање у датој заједници.

Али појединац, као такав, није само једно органско биће, није само посебно био-физичко биће, посебна личност. Он је у исти мах и син своје земље и члан своје уже или шире заједнице као друштвене целине.

Отуда он, као такав, нема и не може водити само свој посебни, лични живот, већ у исти мах има и мора водити и свој друштвени живот. Он живи у заједници која има своје властите законе друштвенога живота и деловања. И ти закони заједнице управљају њим.

Појединац је, дакле, у свом животу и деловању потчињен својој заједници, он потпуно зависи од ње и њених закона. Он је без ње ништа и нема му опстанка ван ње, јер је, дабогме, немогућно и замислити робензијаде у садашњици живота.

Само, дабогме, људско друштво није нека виша, апстрактна сила, већ је састављено из појединаца, чији живот и деловање такође утиче на сам састав и карактер људскога друштва, људске заједнице. То је закон узајамнога прожимања и деловања између друштва и појединаца.

А циљеви и интереси појединаца у друштву, у људској заједници су данас одвећ изукрштени, често пута одвећ различити, па чак и супротни. Због тога је, дакле, врло тешко свима појединцима, а нарочито деци и младежи, да погоде пут којим ће њихови лични циљеви и интереси бити у пуном складу са општим циљевима и интересима заједнице и увек бити кадри да најбоље служе и следедују циљевима, интересима и дужностима заједнице: земље и друштва.

А то ће сва младеж моћи да постигне само у животу и кроз живот својим радом за заједницу и својим дужностима према заједници. Али, дабогме, то ће све она моћи да сазна и да постигне само у вези са својим социјално-етичким васпитањем за такав свој рад и такве своје дужности према заједници, према земљи и друштву.

XIV

Међутим, једном таквом социјално-етичком васпитању и раду младежи претставља и причињава, дабогме, принудни, наметнути ауторитет и култ ауторитета — највећу сметњу и најтежи ударац. Он то претставља и причињава због тога, што се ту не води нимало обзира о формирању слободне личности код детета и младежи као будућих свесних грађана и активних чланова заједнице и синова своје земље.

Ту се, напротив, води поглавито рачуна и обзира о васпитању деце и младежи само за слепу послушност, о формирању безвољних, послушних аутомата. Такав ауторитет убија собом у клици код детета и младежи свако осећање саморадње, као и осећање пуне и сло-

бодне одговорности како за свој властити живот и рад, тако и за судбину, срећу, добро, напредак и слободу саме заједнице, где се рађа, живи и развија сав тај подмладак.

Ето зашто, дакле, у место тога и таквога култа ауторитета, следе послушности и простога, безвољнога аутоматизма, истичемо култ заједнице и њенога добра, напретка и слободе као *највише* и *најглавније* у васпитању.

Тиме се, дабогме, сам принцип ауторитета, као такав, не укида и не уништава. Он се ту само *преноси* на саму заједницу и њену унутрашњу дисциплину. Ту је, дакле, сама заједница, као и њено добро и њена унутрашња дисциплина — највиши ауторитет.

И ето на такав дубљи и виши ауторитет саме заједнице треба сав наш подмладак да се ослони у свом општем духовном уздизању и васпитању. И то, дабогме, не само ауторитет саме људске заједнице, већ и ауторитет саме школске заједнице.

Само ће, дакле, у једној таквој животној и школској заједници моћи и родитељско и наставничко старање, стечено искуство и знање, као и њихова дубока љубав и пажња према детету и младежи, снажно, топло и ауторитативно утицати и деловати у социјално-етичком смислу на сав тај подмладак и његово васпитање.

И само тако, дакле, ту неће и не може васпитно-морална снага и ауторитет школе почивати на томе, што ће се школски подмладак принуђавати, силом нагонити на рад, на добро и на дисциплину у раду и животу.

То ће све, напротив, почивати на томе, што ће се сам тај подмладак припремати и учинити активним учесником у самом социјално-моралном раду и животу и друштву. И у исти мах тај подмладак ће се припремити и учинити активним *спроводиоцем* и *носиоцем* истинскога социјално-моралнога духа, осећања и стремљења у самој заједници.

XV

Ето, зашто, дакле, и школско дете и свеколики наш подмладак мора у сваком погледу осећати свуда око себе само срдачну другарску и пријатељску атмосферу. А тако исто морају они свуда ту наилазити само на примере правога другарства и истинске љубави и пажње.

И *највише* пак што дете и подмладак може и сме ту осећати као утицај — јесте само топла и срдачна сфера утицања *старијих* другова и пријатеља: родитеља и наставника. А ни у ком случају деца и подмладак не смеју ту осећати мучну и убиствену атмосферу *господарскога* старешинства и туторства, с једне стране, и *ропске, понизне послушности*, с друге стране.

И само тако радећи и поступајући при тако тешком и важном послу и задатку васпитања и подизања на снагу школске деце и целокупнога нашега подмладка, биће и родитељи и васпитачи и наставници потпуно сигурни у свој успех.

Они ће, наимае, бити сви на сигурном путу: да ће се и код школскога детета и код целокупнога нашега подмлатка развити и продубити пун истински смисао за рад. А заједно с тим ће се ту развити и

продубити и смисао за саму заједницу и њено добро, слободу и напредак.

А тако исто ће се ту, код школскога детета и подмлатка, развити и продубити и осећање солидарности, пожртвовности, верности, оданости и љубави. Све ће се то развити и продубити ту како према најближима: према родитељима, наставницима и друговима, тако и према самој земљи и заједници.

И све то ће се ту развити и продубљивати заједно са буђењем и јачањем код детета и подмлатка дубокога осећања и смисла одговорности и дужности према себи самим и према родитељима, наставницима и заједници. Јер нема праве слободе и истинскога уживања слободе без осећања пуне одговорности и дужности за добијену слободу!

И само тако ће, дакле, и родитељи и школа и друштво моћи успешно и позитивно да васпитавају, уздижу и оспособљавају данашње школско дете и цео подмладак и духовно и морално и физички како за њихов правилан и самосталан пут и развитак, тако и за позитиван њихов живот и рад у друштву.

Само тако ће дете и подмладак, тај сутрашњи зрео, активан и слободан члан заједнице и грађанин своје земље бити најбоље и најцелисходније духовно и морално припремљен и упућен за друштвени рад и дужности пред којима свако од њих стоји и које га тек чекају у животу.

Ж. Цветковић

Ilustrovanje u osnovnim školama

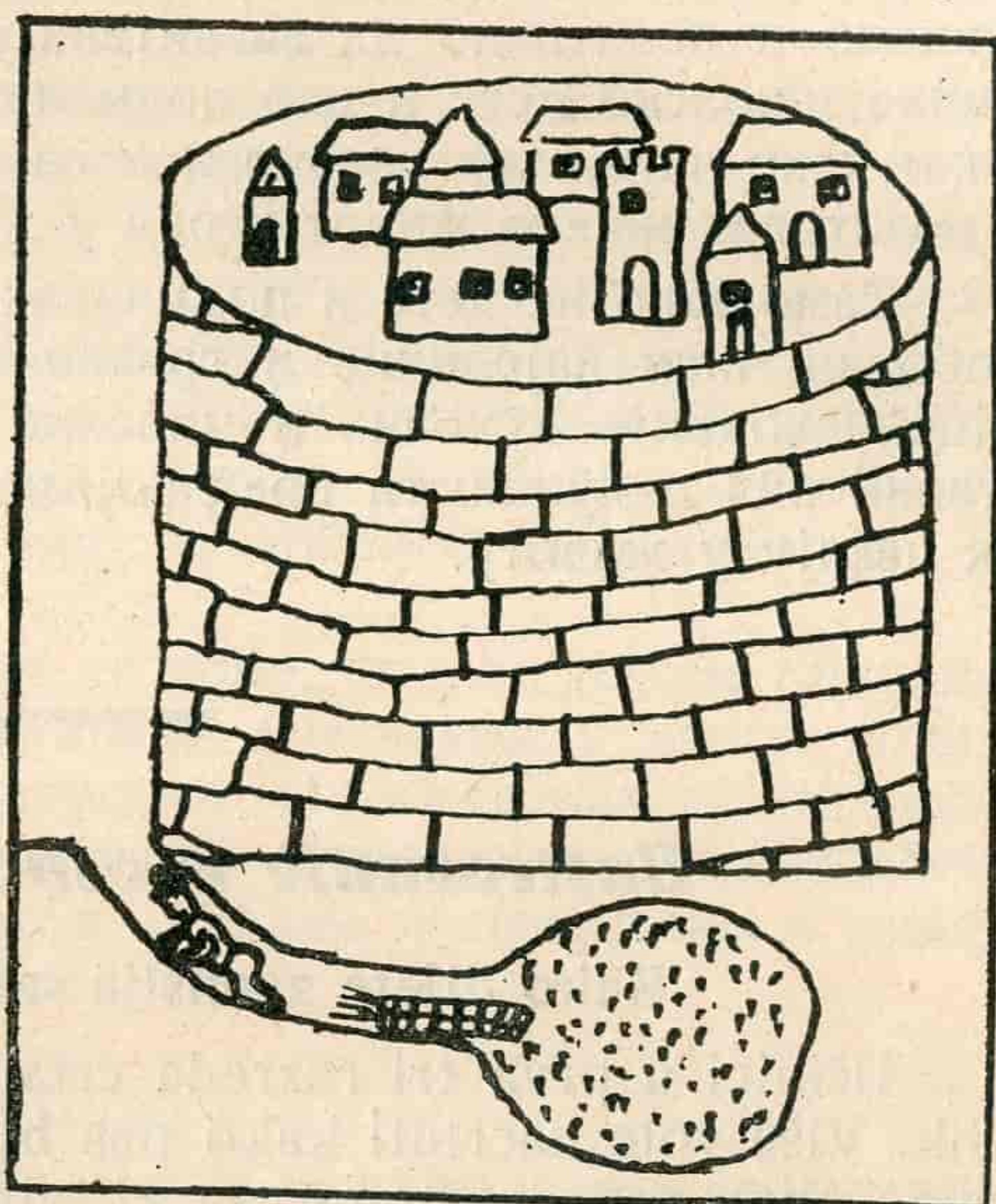
Kako dijete zamišlja savršenost u crtanju.

Učiniци u prva tri razreda crtanjem više prikazuju fakta, nego oblik. Više vole nacrtati kako pas bježi s kobasicom i dječaka kako trči za njim, nego samoga psa sa svima njegovim atributima. Sve što događaj iziskuje, treba da je prikazano. Ako je ratnik sjurio ratniku nož u prsa, mora se sječivo vidjeti u cijeloj dužini, iako je u prsima. (Sl. br. 1). Ako ribar peca ribu, mora se vidjeti konac pod vodom i ribu kako grize meku. Ako su se stari Slaveni pred neprijateljem zagnjurivali pod vodu i disali na trsku, oni se moraju vidjeti, premda su pod vodom. Metoda u tamnici bi trebalo prikazati u sobi, odnosno u jednom četvorokutu. Učenik radi drukčije. Nacrta cijelu tamnicu, rešetke na prozorima, dapače i krov, a Metod je nacrtan u donjem dijelu tamnice kao nalijepljena plakata. Učitelj bi očekivao, da će učenik nacrtati samo, tamnicu, a na pitanje »gdje je Metod« duhovito odgovoriti, da je unutra pa se ne vidi. Ne. Sve što je u događaju mora se vidjeti. Jedan naročito uvjerljiv primjer. Poslije obrade sigetske bitke jedan od učenika nacrtava pad nove varoši, kako to pretstavlja slika broj 2. Po razlaganju učitelja stekao je ove elemente za stvaranje. 1) kako se pali lagum, 2) što je bedem i 3) što je toranj za barut. Pogledajmo sliku! Nova varoš izgleda kao veliki lonac. U elipsi su

kuće za stanovaje i toranj za barut, nacrtane kao iz ptičje perspektive, ali se ne vide samo krovovi, nego svagdje isključivo prednje strane. Ispod zemlje je lagum s barutom i Turčin, koji puže napolje nakon što je zapalio fitilj. Iako se paljenje laguma odigralo pod zemljom, to se mora vidjeti, jer je to sudbonosna činjenica za pad nove varoši. Branitelji i Turci se uopće ne vide, jer nisu toliko značajni kao paljenje baruta tj. činjenica i ono što je uništeno kao posljedica te činjenice. Adekvatno dječje mišljenje, da se sve mora vidjeti, makar se u stvari ne bi trebalo vidjeti, pojavljuje se i kod prikazivanja stvari i figura. Primjer. Na kuhanju pasulja obrađen je postanak vodene pare. Ako učenik nije osjetio upliv učitelja, te se samostalno izrazi, može se dogoditi da nacрта lonac i kroz sredini povuče vodoravnu crtu (površina vode u loncu), a ispod crte je pasulj. Dijete više zanima sadržaj, nego oblik. Ako mu se da šarena kutija, neće oklijevati s promatranjem



Sl. 1



Sl. 2

vanjštine, nego će je otvoriti, da vidi što je unutra. Jednoga dana na početku školske godine bio sam s djecom na dvorištu. Naišla je mačka s mišem u ustima. Prvoškolci su je posmatrali uz živahne komentare. Mačka je pred njihovim očima miša pojela. Po povratku u učiniocu dobili su zadatak, da nacrtaju mačku koju su vidjeli na dvorištu. Nisu nacrtali mačku, nego životinju, ali u njoj je kod nekolicine bila oveća toška, kod nekih sićušna životinjica, a kod nekih je bila »prazna«. Za prvi slučaj su se izjasnili, da je točka miš ili meso, za drugi da je ona životinjica miš, a za treći da je mačka pojela miša, pa se zato ne može vidjeti. Dijete je znalo, da je mačka pojela miša, pa misli da se na crtežu mora vidjeti ono, što se je faktično dogodilo pred njegovim očima. Taj stupanj dječjeg izražavanja crtežom zove Keršenštajner stupanj čiste šeme, što potpisuje i definicija Senkoviča: »Šema je nabrajanje pojmovnih znakova koji se djetetu pričinjaju kao bitni.« Ako

učenik nariše dimnjak na kući, onda iz njega redovno suklja dim. Ono faktično, da dimnjak služi za izlazak dima o čemu se učenik svakodnevno uvjerava, mora biti prikazano.

»Za djecu je ilustrovanje pismo njihovog znanja« (Rothe). Jedan primjer za ovu tezu iz IV. razreda. Prepušteno je volji učenika, da ilustriraju scene iz života kralja Zvonimira. Jedan je nacrtao svatove kralja Zvonimira. Napred idu djeca. Iza njih kralj Zvonimir i kraljica Jelena s krunama na glavi. Onda: djever i djeveruša, okićeni ruzmarinom i peškirim, pjevačice, kum i kuma, babo sa dvije snaše, glazba pa ostali. Jedan svat je u naročitom raspoloženju podigao visoko litru vina. Da Zvonimir i Jelena nemaju krune, posmatrač bi rekao da su to obični seoski svatovi. Učenik je iznio što je znao o svatovima u trenutku kad je crtao, iako je to daleko od kraljevskoga ceremonijala. Ako seosko dijete nacrtava vojnika u maršu, puške vise po lovački, što je drukčije nego po vojnički. Dijete zna kako lovci nose puške, a nezna kako ih nose vojnici. Kod jedoga mojega četvoroškolca sam našao ovakav crtež. Ljudi obučeni po šumadijski nose škrinje, a na njima su bila ispisana imena i godine starosti. Tako je dijete reagiralo na moju informaciju, da su Turci donijeli u Srbiju pred drugi ustanak kugu, primjenivši lokalni običaj kod sahrane mrtvaca.

Učitelj ne smije potcenjivati ovakovo dječje izražavanje, ocjenjujući ga kao naivno i fantastično, nego mu ovo treba da posluži kao dio temelja na kojemu će izgraditi dječju izražajnu moć do onoga stepena, kada će se djeca crtežom izražavati ne kako ona misle da je savršeno, nego više onako kako učitelj misli da je savršeno, klasificirajući radove prema dječjem duševnom imanju, jer »djeca imaju drugu estetiku nego mi odrasli, ali jednostavnost i elementarnost dječje estetike ne znači još grubost« (Zjenjkovski).

Faze i stilovi u dječjem ilustrovanju

Faza statičnosti ili profila. Spočetka učenik riše čovjeka da ne radi ništa. Figura je obično prikazana gola i samo statira. Najprije obično crta figuru gledanu sprijeda. Kasnije počinje upotrebljavati profil, ali s minimalnom oznakom izvjesne akcije, kao na primjer podignuta ruka, dok je sve ostalo u statičnom stanju. Poslije ovoga se pojavljuju prve konture života na figurama. Akcije su primitivne, ali se već vide izvjesne impresije učenika. Ratnici visoko drže mačeve ili koplja. Mač je često veći od čitavoga ratnika, a koplje daleko istureno napred. Iz puške lete tanad kao brojanice. »Dete nije svesno nedostataka toga crtanja, jer se još ne unosi kritički u svoj rad. Imalo je neku nameru i ostvarilo je, pa se time zadovoljava (Lerinčeva). Djeca pokazuju antipatijska čuvstva prema neprijatelju. Sve je jednostavno i neprirodno, ali tako udešeno, da će neprijatelj zaista »poginuti« od velikoga mača ili kiše metaka. Dječja simpatija ide tako daleko, da na ratištu stvara nemoguće situacije. Primjer. Neprijatelj se utvrdio blizu obale. »Naši« dolaze u lađama. Iako je neprijatelj otvorio brzu paljbu »naši« stoje na palubi s visoko uzdignutim mačevima, kao da je svaki od njih rođeni Ahil. Prvi tračak dječji-

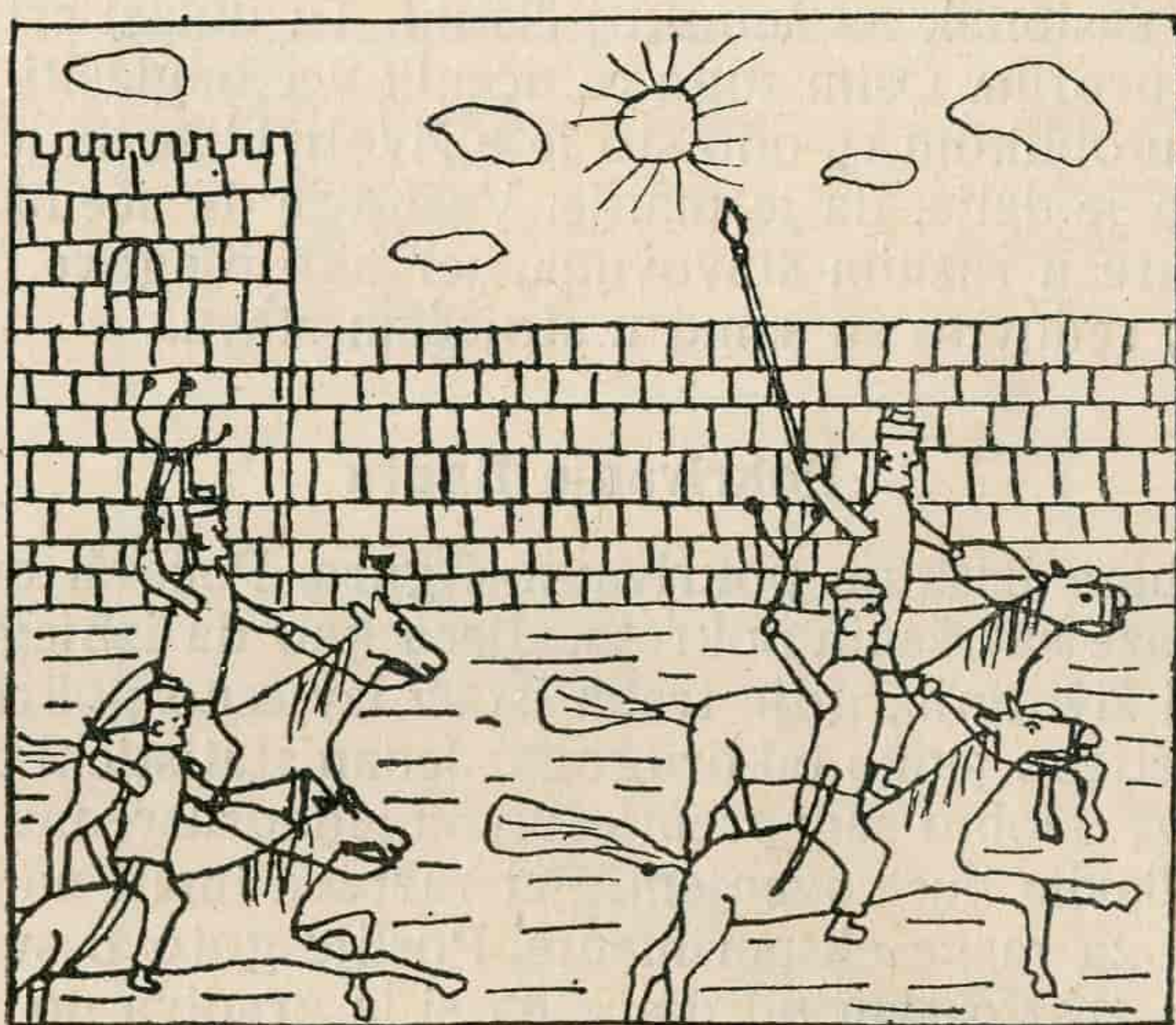
jeg rodoljublja, ako i primitivan, ali nastavniku drag. U fazi profila učenik najčešće i najrađe upotrebljava desni profil. Lijevi ostavlja za nuždu, kada crtež traži, da figure budu poredane licem u lice.

Faza akcije ili pokreta. Ako učenik želi dati crtežom svoje doimanje o nekom događaju, figure moraju označivati neku radnju, a ne samo da je naznačena njihova egzistencija. Zbog toga treba vježbati crtanje ljudi, drveća i životinja u pokretu. Konja osim u mirnom stavu, još u galopu, u propinjanju, na paši. Treba risati drvo na vjetru. Čovjeka kako ide, trči, sjedi, skače. Rothe preporučuje ovakovu vježbu u razvijanju osjećaja za pokret. Svi djelovi čovječjega tjela se najednput izrežu iz četiri puta savijenog papira. Tako se dobiju 4 glave, 4 trupa, 8 nadlaktica, 8 podlaktica, 8 bedara, i 8 gnjatova sa stopalima. Iz tih dijelova se slažu figure u raznim stavovima i kretnjama. Ovakvim vježbanjem se razvija osim osjećaja za kretnju također i osjećaj za proporciju. Preporučljivo je, pažljivo i često vježbanje osjećaja za proporciju, jer po masi dječjih crteža od ranoga djetinjstva do prvoškolskoga dana se može opaziti, da je upravo redovita pojava na njima nesrazmernost, koja se ističe između dijelova i cjeline. »H. Verner objašnjava ovu činjenicu time što u dečjem stvaranju sudeluju osećanja. On tvrdi da je zajednička crta crteža dece i primitivnih naroda, da se ono što je najvažnije, što je crtaču od najvećega značaja, prestavlja veliko, a ono što nije afektivno naglašeno, ili se uopšte izostavlja, ili se tek nagovesti«. (Citirano po R. Lerinc: Mašta maloga deteta). Za primjer nesrazmjernosti iznaša Lerinčeva u spomenutom djelu kuriozan crtež. Jedna njemačka 6-godišnja djevojčica nacrtala je kako njezin otac jaši konja. Konj je zajedno s repom dugačak 2 cm, visok 1 cm, a otac je visok 6 i po cm. Ili. Jedno moje dijete je nacrtalo kako je vojnik s jedne obale otsjekao glavu vojniku na drugoj obali. (Između njih je rijeka). U ovoj fazi upotrebljavaju učenici razne stilove. Obzirom na oblik figura možemo ih podijeliti na glomazni, sitni, srednji i visoko-uski stil. Djeca glomaznoga stila crtaju mali broj figura, što izlazi kao logična posljedica neracionalnoga upotrebljavanja prostora. Turska zvjerstva će tako prikazati, da je po jedno lice na kolcu ili vješalima, dok će kod djece sitnoga stila biti više lica za svaku pojedinu situaciju. Figure su velike i neproporcionalne. Glavnu pažnju obraćaju na glavu i trup, dok su udovi kao u defektnih stvorenja. Pokrete označuju minimalnom tehnikom. Rade polako.

Od glomaznoga je dopadljiviji sitni stil. Crtež izrađen ovim stilom daje lijep utisak kao cjelina. Sve je u pokretu, svagdje se opaža život. Crtež vrvi figurama. Pokreti figura su u savršenoj formi. Vidi se da je dijete radilo s temperamentom. Jedini prigovor bio bi, da su pojedina lica prikazana s nešto površnosti, što se tiče vanjštine kao odijela, oružja i dr. Ovaj nedostatak ispada kao žrtva pokreta na koji je skoncentrisana sva dječja pažnja. Djeca ovoga stila brzo rade. Slika broj 3 je izrađena sitnim stilom. Prikazuje 4 dahije kako poslije gatanja pod Nebojšom kulom jure da skupe Turke.

Djeca srednjega stila mnogo polažu na vanjštinu figura. Paze da svaki detalj na figuri odgovara stvarnosti. Figure se odlikuju plastičnošću, a nema ih ni previše, ni premalo. Ilustriraju umjerenim tempom.

Dok kod djece sitnoga stila djeluje slika povoljno kao cjelina, a pojedine figure nose i znakove površnosti, kod ove djece je u skladu figura i pokret. Djeca srednjega stila su ujedno najbolji ilustratori. Najmanje plastičnosti na figurama ima kod djece visokouskoga stila. Figure su im visoke i uske, proporcije nema, a što je najčudnovatije, figure imaju minimalne znakove pokreta, iako događaj iziskuje masu pokreta. Djeca ovoga stila su ujedno najslabiji ilustratori. Opazio sam, da učenici na ilustracijama mnogo bolje naznačuju akciju nego učenice, čije figure redovno samo statiraju. Ovaj minus učenica, ima svoj plus na drugoj strani. Fiker s pravom tvrdi, da su dječaci obdareniji za crtanje od djevojčica, ali djevojčice imaju svoju naročitu oblast u dekorativnom crtanju. Držeći se ove konstatacije, dajem ponekiput ilustraciju svršenu po učenicima na dotjerivanje učenicama,



Sl. 3

koje ovaj posao rado obavljaju. Zidove soba ukrašuju ornamentima, stol pokrivaju stolnjakom, rubove ovoga ukrašuju ornamentom ili čipkama, postavljaju na stol vaze s cvijećem itd.

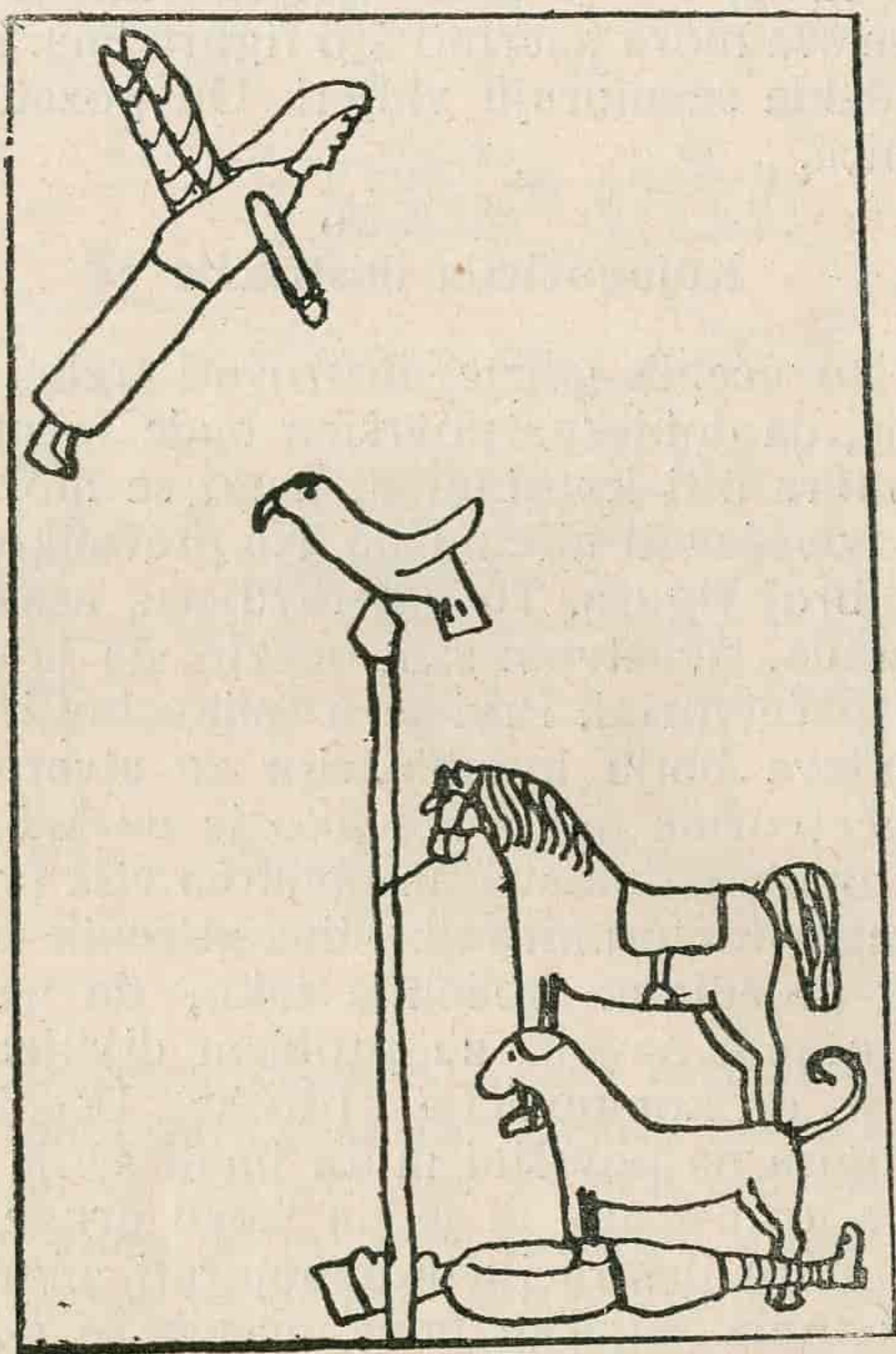
Faza perspektive ili dubine. U fazi profila ide jedna figura za drugom. Jedino ako sam događaj iziskuje mnogo figura, pa učenik nema dovoljno prostora da to sve svrsta u jedan red, onda se zaputi i u dubinu, ali na sebi svojstven način. Učenik još nema zrio pojam kako će crtežom izraziti jedno iza drugoga ili jedno kraj drugoga, nego naznačuje dubinu po pojmovima gore i dole. Ilustracija. Franački vojnici se vraćaju sa pljačke iz posavskoga sela. U prvom redu su kuće odnosno selo. U drugom redu su prikazani franački vojnici sa punim kolima napljačkanoga. U trećem redu Franci gone otete svinje, a u četvrtom jaši oboružana straža. Sve to ispada kao poređano u albumu, bez ijednoga tračka dubine. Pokraj toga učenici ispočetka ne daju ni perspektivu oblikom figura. Ako se lijevo krilo vojske nalazi gore, značilo bi u perspektivnom prikazu da se nalazi dalje. Najjednostavniji prikaz ovoga bi bio, da su vojnici na lijevom krilu manji, nego na

desnom. Međutim, ako je na lijevom krilu vojskovođa, dijete ga prikaže najvećom figurom dok se njegovi, vojnici na desnom krilu, odnosno napred, pričinjaju kao patuljci. Isti je slučaj sa grupom u statičnom stanju. Na ilustraciji splitskoga sabora će Tomislav, Grgur Ninski i splitski nadbiskup — iako su u pozadini — bili mnogo veći, nego popovi latinaši i glagoljaši koji su napred. Iz ovoga izlazi da je najteža faza u dječjoj projekciji prikazivanje dubine. Ta najteža i najzrelija faza u dječjoj projekciji tj. perspektivno prikazivanje dubine sjenčanjem i oblikom, izbija tek kod učenika u IV razredu. Da dijete stupi u tu fazu, treba da se najprije dobro uvježba u crtanju profila u raznim pokretima, a onda u crtanju figura, koje se na površini kreću prema gledaocu ili kako odlaze od gledaoca. Poslije toga se uzima statična grupa kao kombinacija spomenutih pravaca i profila. Na primjer hajdučki sastanak na šumskoj čistini. Tu dolazi crtanje sprijeda, s leđa i u oba profila. Osim toga će učenik već naglasiti kako je shvatio perspektivu oblikom tj. ono što je u životu bliže da je na ilustraciji veće a ono što je dalje, da je manje. Važno je da učenik kod ovakvih tema crta figure u raznim stavovima, jer ako njegove figure ne moraju na konje, redovito su samo u stojećem stavu.

Pokrivanje figura

Faza dubine iziskuje pokrivanje figura. Počevši od faze statičnosti sve do faze savršenih pokreta, djeca kao da izbjegavaju crtanje stvari, ljudi ili životinja, gdje treba istaći izvjesno pokrivanje. Sve je pedantno odijeljeno jedno od drugoga. Jedan statistički primjer iz vlastitoga iskustva. Dobio sam premještaj na jednorazrednu školu u kojoj se djeca nisu bavila ilustrovanjem. Pet razreda imati na okupu, bila je idealna prilika za razne eksperimente. Poslije gotovo svake obrađene radne jedinice, tražio sam od djece da si iz gradiva po volji odaberu scene i da ih crtaju. Nisam im davao nikakvih uputa, crteže nisam korigirao, jer me je interesirao prirodni dječji izražaj. Iz toga vremena imam 20 sačuvanih ilustracija od III i IV razreda. Na njima je nacrtano 536 ljudskih i 107 životinjskih figura, ali nijedna figura ne pokriva drugu, nego tek negdje jedna drugu samo dotiče. Samo na prikazu jedne cene (bitke) je četvrtoškolac donio 31 figuru (vojnika), ali nijedan ne pokriva drugoga ni za milimetar. Još nešto. Po ovim ilustracijama sam se stvarno uvjerio, da i četvrtoškolac u crtanju figura ostaje na stupnju čiste šeme, ako se ne vodi račun o njegovom postepenom usavršavanju. Taj sud su izrekla i moja sadašnja djeca, kada sam im pokazao ilustracije njihovih drugova iz IV razreda od prije 6 godina, komentirajući: »To su onda bili najbolji crtači u školi, a sada tako crta prvi razred.« Djecu treba naviknuti i na ilustrovanje s pokrivanjem figura, jer to traži sama priroda događaja. Na bojištu ne juriša konjica u koloni po jedan, iako je djeci profilski prikaz najlakši. Ako pak zatražimo crtež juriša po dubini, a djeca još nemaju elemente za ovakvo stvaranje — u ovom slučaju je najvažnije pokrivanje figura — biće figure konjanika kao katovi. Zašto? Premda su već djeca upućena u perspektivno prikazivanje bojom i oblikom, na crtežu nema one istinske životne oznake. Faza akcija je izvanredno

prikazana. Konji jure u galopu, ratnici vitlaju mačevima ili odapinju strije. Istina je, da je dečja duša izlila na crtež maksimum fantazije i tehnike, ali nas crtež ne zadovoljava. Konjanici u punom redu su na zemlji, ali drugi i treći red lete kao neki čarobnjaci po zraku, jer je između redova figura ostavljen po učeniku uzak prazan prostor samo da izbjegne pokrivanje. Za vježbanje u pokrivanju figura treba početi od dječjega duševnog nivoa tj. da jedno kraj drugoga ili jedno iza drugoga shvaća kao jedno iznad drugoga. Učenicima se zada, da narišu tri dječaka, jednoga iznad drugoga. Neki rade, ali neki iskreno priznaju: »Mi to ne znamo«. Učitelj će im pomoći. Izvede tri učenika i postavi ih jednoga kraj drugoga. Povede se razgovor. Prvi dječak se vidi čitav, a drugi i treći samo malo, jer ih pokriva prvi. »Model« odlazi na mjesto, a djeca crtežom pokazuju reakciju na novi problem.



Sl. 4

Sva djeca ga neće riješiti. Neki će uspjeti samo približno, a najbolje onaj, koji je osjetio u kojemu grmu leži zec. Učitelj izabere najbolje rješenje i daje ga njegovom stvaracu, da ga nariše na školsku ploču. Ovo je važno radi toga, jer u koliko je uspelo pokrivanje, neće ga svi dati na isti način. Jedan učenik ga može dati tako, da samo prednji dio figure — u našem slučaju — još dvaput ponovi, a stopala i glave su u vodoravnom položaju. Kod drugoga učenika može biti na isti način istaknuto pokrivanje, ali je položaj stopala kao da figure koračaju po uzvisini. Na ploči se najbolje rješenje još više dotjeruje uz zajedničko debatiranje učitelja i učenika. Ovo dotjeri-

vanje nema svrhu da učenicima pokaže kako se u adekvatnoj situaciji mogu poslužiti kopiranjem, nego ga navadamo kako će se što istinitije izraziti. Drugim riječima, dajemo mu elemenat za rješavanje novoga problema. Dakle, ako hoćemo, da učenik na ilustraciji naznačuje i dubini, treba mu zadavati teme u kojima će morati da obraća pažnju na: 1) oblik figura, 2) sjenčanje ili bojadisanje figura i 3) na pokrivanje figura.

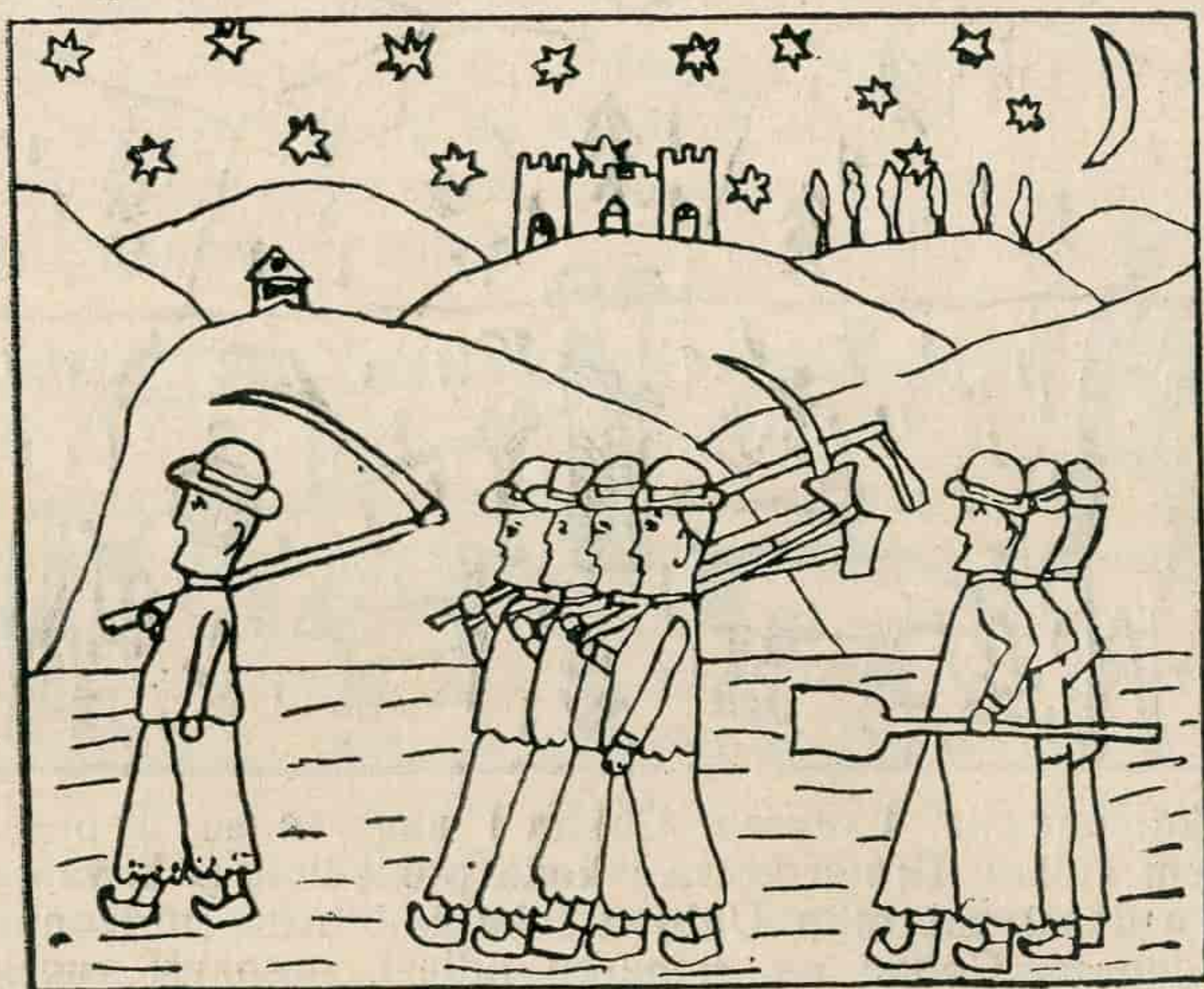
Na slici broj 4 se vidi prvi pokušaj pokrivanja figura. Slika prestavlja jedan dio situacije koju je majka Jugovića zatetkla, doletjevši na Kosovo Polje. Ugledala je 9 Jugovića i desetog Jug-Bogdana, a kraj njih... Prikazan je jedan Jugović, kraj njega lav (pas), konj i koplje, a na koplju sokol. Majka Jugovića je u profilu, ali se ipak vide obadva krila, što je plod dječjega mišljenja o savršenom prikazivanju, da se sve mora nacrtati što figura ima. Za lijet je morala imati dva krila, dakle se moraju vidjeti. Od pozadine nema još ni neba. Čista činjenica.

Kompozicija ilustracije

Prije nego što učenik počne ilustrovati treba da nacрта okvir. Rothe preporučuje, da dobivena površina bude formata 15×15 cm. Ovaj format ne mora biti konstantan, nego se može prema potrebi smanjivati, ali ga povećavati nije nužno. Na prevelikom formatu mora dijete crtati velik broj figura. To umara djecu, a ako to biva češće, pojavljuje se i dosada. Iskustvom sam opazio, da je okvir u četvorini bolji od onoga u pačetvorini. Prvi je u toliko bolji, jer sam prostor za crtanje dozvoljava bolju kombinaciju za stvaranje pozidane, a okvir u obliku pačetvorine pogotovo ako je uzak i dugačak, sprječava prodiranje u dubinu, dok svojim oblikom više pomaže donošenju čistih činjenica, nego komprimiranju slike. »Učenik mora dani format potpuno ispuniti pojedinim oblicima tako, da ne bude praznoga mjesta. Tako se učenik navodi na problem dijeljenja površine, do izgradnje ilustracije, do kompozicije.« (Rothe). Učenik dolazi do spoznaje, da svaka figura na površini mora imati svoje mjesto, a ne da su poredane jedna kraj druge ili jedna iznad druge. Zato mora površinu razdijeliti, mora ilustraciju komponirati, mora raditi planski. Primjer. Poslije obrade seljačke bune učenik se odluči, da između ostaloga nacрта, kako seljaci polaze u rat protiv vlastele. (Slika br. 5) Najprije napravi okvir i tako dobije praznu površinu. Sada površinu razdijeli na tri dijela. U prvom dijelu nacрта drum, u drugom brda, a treći je horizont. Po drumu stupaju seljaci, na brdinama je feudalni dvorac, seljačka kuća i drveće, a na horizontu su zvijezde i mjesec, što znači da su buntovnici krenuli po noći. Dijeljenjem površine dobila je ilustracija i pozadinu, a time i svoj estetski efekat. Dijeljenje površine treba što češće vježbati, jer — kako već naglasimo — učenik crtežom najrađe najavljuje činjenice, a na drugo se manje obazire. Primjer. Bitku na Kupu između Ljudevita Posavskog i Borne tako prikaže, da nacрта samo vode s vojnicima jedne nasuprot drugih, a između obih grupa je Kupa. Osim nabrojanoga na ilustraciji nema više ničega. Od pozadine nema ni šume, ni bregova, ni neba.

Cijeli događaj kao da se odigrao u pustinji. Ako djeca nisu upućena u dijeljenje površine, ilustrovaće i druge događaje na ovakav »pustinjski« način, a od čitave pozadine možda će samo horizont naznačiti plavom bojom ili s nekoliko crta.

Učenici se uvijek ne moraju pedantno držati podjele površine. Primjer. Učenici ilustriraju ustoličenje slovenskog vojvode na Gospo-svetskom Polju. Format 14×14 cm je podijeljen na polje i horizont. Na polju je kamena stolica. Na njoj sjedi seljak. Prilazi mu vojvoda s konjem i volom, a iza njega su dvorani, svećenici, biskupi, plemići i velikaši. Na kraju polja prodiru u horizont crkva sv. Gospe i Krnski Grad. To je prva slika. Dijete je odabralo da nacрта još ove činjenice: seljak udara vojvodu po obrazu, narod vodi vojvodu oko stolice, vojvoda zamahuje mačem i vojvoda pije vodu iz šešira. Hoće li učitelj

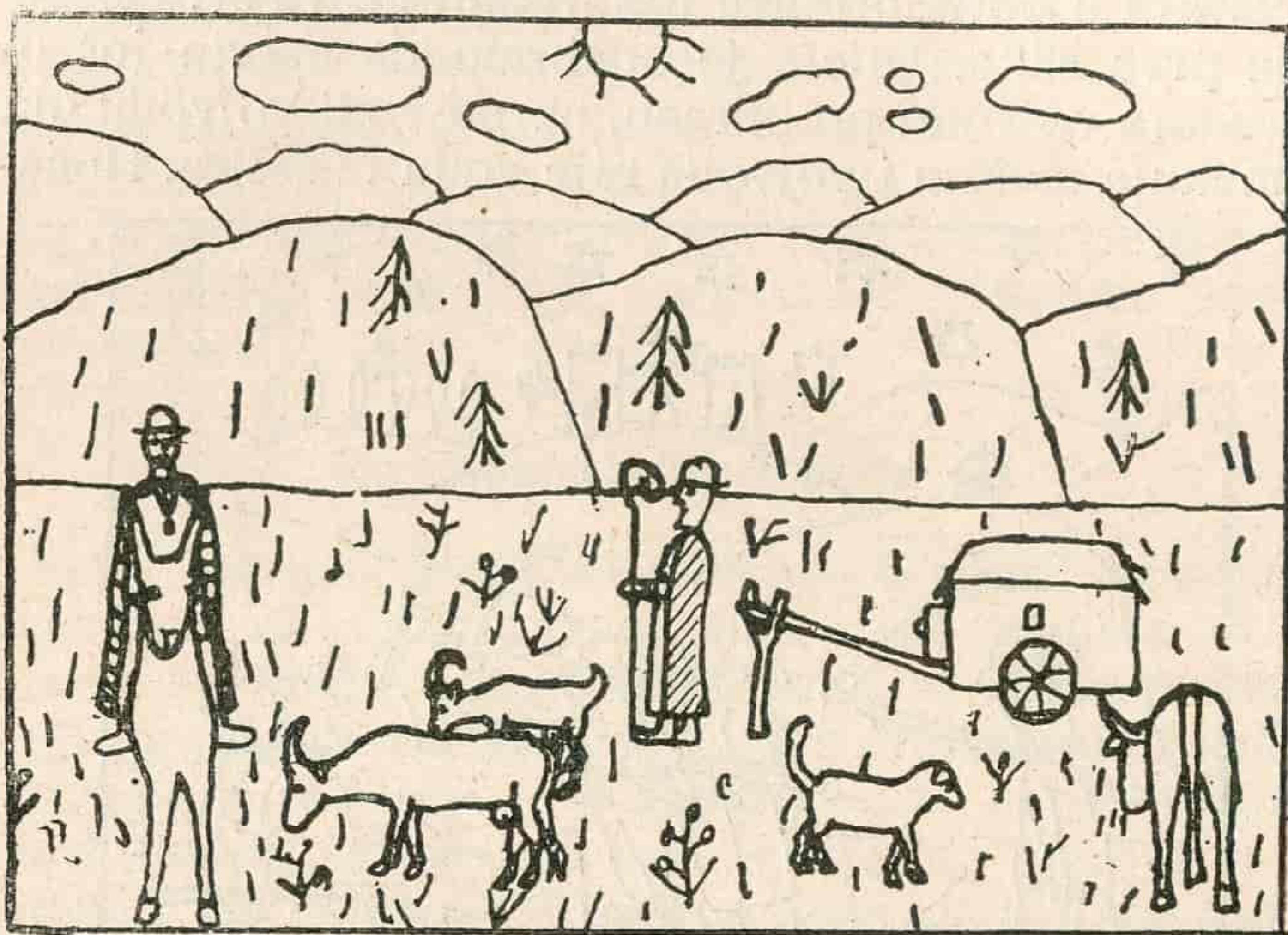


Sl. 5

za ilustrovanje ovih činjenica opet tražiti format 14×14 cm, opet podjelu površine, opet čitavu pratnju vojvode, crkvu i grad? Za koliko sati bi takva ilustracija bila gotova! U ovakvom ili sličnom slučaju će učitelj prepustiti djeci da po volji smanje format okvira i da jave čiste činjenice, pa makar okvir bio tako malen, da je na površini samo jedna figura sa izvjesnom radnjom, a pozadine uopće da nema. Dakle, učeniku se ne može prepustiti da crta samo fakta bez ikakve pozadine, ali se ne može od njega ni tražiti, da uvijek iznosi i pozadinu, te da se na taj način svjesno ugušuje ono prirodno dječje, da crtežom najrađe prikazuje činjenice. Treba dozvoljavati kombinaciju jednoga i drugoga, jer će učenik učitelja na taj način najbolje informirati o svojem znanju i istraživanju. Takva ilustracija ima ne samo izražajnu i dekorativnu vrijednost, nego služi i kao dobro pomagalo za ponavljanje. Učitelj se za ponavljanje ne mora služiti mehaničkim pitanjima, a onda očekivati odgovore. Neka učenika rađe izvede pred razrednu galeriju ilustraciju, pa će on po ilustrovanim scenama lakoćom koncentrirati sadržaj cijeloga događaja, priče ili pjesme. Ako se ovako radi, onda zaista »crtanje nije nastavni predmet, već je princip za sve nastavne predmete.«

Figuriranje

Kada se djeca dobro uvježbaju u ilustrovanju, može se — imitirajući tradicionalni običaj božićnih jaslca — prijeći na figuriranje. Figuriranje se može uspješno primjeniti u historijskim događajima, gdje dolazi u obzir mnogo lica kao: povorka, ustoličenje, skupština, ustanak, krunisanje i dr. Primjer. Kralj Tomislav je išao na krunisanje ovako: napred je išla njegova tjelesna straža u šljemovima sa štitom u lijevoj i kopljem u desnoj ruci. Iza njih su išli svećenici sa svijećama i križevima, onda župani, načelnici gradova, banovi, dvorska gospoda,



Sl. 6 — Dobra kompozicija. 4. razred. Čoban i magarac su u prednjem, a jedna krava u stražnjem vidiku. Druga krava i koza p. edočinju pokrivanje figura i lijevi profil, a pas je u desnom profilu. Dubinu slike čine brda, horizont i sunce u zenitu. Dakle, podne je. Čoban na magarcu odlazi, predavši ručak čobanu koji ostaje. Na prvom redu brda se vidi trava i jele, jer su blizu livade. Na nebu su oblaci.

komornici i na koncu sam Tomislav bez krune i plašta. Pred crkvom su ga dočekali biskupi, splitski nadbiskup i papinski poslanik. Povorka je bila veličanstvena, ali je djeci teško zapamtiti kojim je redom bila povorka svrstana. Tu nam dobro dolazi figuriranje. Najprije djeca nacrtaju sve figure na kartonu. Obojadišu ih, a onda izrežu škarama. — Tako dobijemo figure. Svakoj figuri se na poledini prilijepi traka kartona u obliku pravoga kuta tako, da figura može stajati. Tada se figure lijepe na oveci karton i na taj način dobijemo cijelu povorku kako je stvarno u životu izgledala, dobivamo na pedagoški način idealiziranu stvarnost. Ovim se ujedno zadovoljava i cilj ručnoga rada, koji traži »da se ručnim radom pomaže cjelokupna nastava prema principu koncentracije«. Na sličan način se može figurirati i gradivo iz ostalih nastavnih predmeta.

Josip Hlobik

Literatura: Wels: Povijest svijeta; R. Rothe: Kindertümliches Zeichnen; Nastavni program; Piščevi članci u »Učitelju«; V. Zjenjkovski: Psihologija deteta; M. Senković: Novodobno šolsko delo; Kornilov: Psihologija deteta; Ruža Lerinc: Mašta maloga deteta; Paul Fiker: Didaktika nove škole.

Индивидуални моменти, њего и култура руке код седмогодишњег детета у вези с наставом писања

„Исписане“ руке одраслих захтевају одређен тип пера. То је појава с којом се сусрећемо на сваком кораку у практичном животу, а која се обично правда навиком. Међутим, однос између пера и те особе не почива на голој навизи. Тај однос има много дубље разлоге: он почива на анатомији руке те особе као органа који изводи покретање од којих настаје писмо. Ови покрети, ма колико се дотична особа трудила да им даје неки други облик, не могу бити друкчији него онакви какви одговарају грађи руке.

Задатак овога написа је да објасни:

- а) на чему почива однос руке, пера и писма код одрасле особе;
- б) постоји ли такав однос и код седмогодишњег детета и,
- в) ако постоји, какве закључке морамо из тога извући да се настава у писању изводи на здравој основи.

Орган за писање чини цела рука, почев од лопатице па до најситнијих крајњих делова прстију. И рамени зглоб спада у органе за писање.

Положај руке при писању зависан је од природног положаја руке на телу, а тај је положај различит код разних лица.

Ако посматрамо више лица када стоје или када ходају, када су им, дакле, руке потпуно слободно спуштене низ тело, видећемо да је положај њихових руку јако различит: код једних су шачне гране окренуте напред, код других потпуно у страну, а код трећих чине отступања од ова два положаја. Те различите положаје шачне гране Фогт је назвао ставом руке. Узрок овим разним ставовима руку он налази у положају лакатне кости и жбице која је чврсто везана са костима шаке (шачиним кореном) и према томе положај лакатне кости и жбице мора имати утицаја на положај шаке. Али и положај лакатне кости и жбице зависан је од положаја рамењаче, а нарочито од степена развитка доњег дела те кости, управо од онога зглоба у лакту, где се везују лакатна кост и жбица са рамењачом. За положај рамењаче има важности рамени зглоб, јер његово стање развитка утиче на положај рамењаче. Као што се види, рамени зглоб је орган за писање који има јаког утицаја на став руке.

Нису кости једине које одређују став руке. Крупну улогу при томе имају мишићи пронатори и супинатори. Супинатори су мишићи руке који омогућују њезино извртање, пронатори увијање. Реч је о целој руци од раменог зглоба па до прстију. Код деце су супинатори доминантнији него пронатори, па је став руке код већине деце окренут у страну.

Став руке може се мерити справама. То су угломери са деловима за хватање која дотично лице узима у руке и онда се упоређивањем положаја угломера и 0° линије утврђује став руке тога лица. 0° линија је она линија која водоравно пресеца тело, а стоји окрмито на линијама које иду кроз удове. Када је нечија рука окренута шачном граном напред, став је те руке 0° , али, ако је потпуно окренута у страну онда је став те руке 90° . Свакако је потребно на јед-

ном истом лицу извршити више таквих мерења да би се могли утврдити сигурни резултати.

Став руке може се приближно упознати и једноставним посматрањем. Оваква посматрања вршиће се када се односна лица налазе у ситуацијама где су им руке потпуно слободно опружене низ тело. Треба их вршити дуже времена да се не би пало у заблуду.

Важну улогу при писању игра и способност помицања шаке из непомичног става у десно и у лево. Испитивање те способности врши се опет помоћу справе сличне угломеру. На справу се положи шака тако да средњи прст пада по средини угломера. Средина је обележена са 0° . Да мерење даје тачне резултате, на средњи прст навучен је напрстак са иглом која тачно показује степене. И ова испитивања треба вршити чешће, јер једно мерење не може дати резултате на које би се могли са сигурношћу ослоњити.

Даља испитивања треба да даду одговор на питања:

Који угао чини лакатна кост и жбица са ивицом стола или клупе на којој се пише?

Како се мења овај угао при писању?

Који угао чине обе руке при писању и како се он мења?

Како се покреће рука при писању: на махове или равномерно кружећи око ослоњаца у лакту?

Лежи ли рука при писању пљоштимице или изврнуто на ивици руке?

Да ли је шачин корен при писању ослоњен о сто или лебди у ваздуху? Његов удео при акту писања?

У којој се мери при писању одваја шака од правца који јој је одређен положајем лакатне кости и жбице?

Прсти: пружени, слабије или јаче згрчени или стегнути у песницу? Њихово кретање: еластично или тешко? Којим се прстима пише? Положај при писању: палца, кажипрста, средњег прста, домалога и малог крста? Да ли је мали прст при писању савијен или пружен? Ослања ли се на њега шака при писању?

Оруђе: Како стоји држаља у часу када рука мирује? На ком месту држаље лежи палац, на ком кажипрст, на ком средњи прст, а на ком део руке између палца и кажипрста? Куда је управљен други део држаље? Који угао чини држаље са површином на којој се пише?

Сви ови огледи, вршени на особама разнога пола, разног доба и разнога занимања довели су до сазнања:

да је рука одраслога лица, ако је добро увежбана, слична доброј и послушној машини која је састављена од врло финих делова;

да извесна занимања утичу на формирање руке, па кроз то и на писмо;

да су извесне особине, које различита лица испољавају при писању, органске природе; да су наследне: чиме се да објаснити велика сличност између писма родитеља и њихове деце, браће и сестара, па и даљех рођака;

да су многе одрасле женске особе, а у мањој мери и мушке, заостале у развоју руке и у том погледу не чине велико отсту-

пање од стадија на коме се налазе деца. Писмо тих особа веома је слично дечјем писму;

да женска одрасла лица имају често кратке прсте и да због тога држе држаље окомито при писању;

да органи за писање код седмогодишњег детета претстављају једноставан апарат, недовољно развијен и увежбан, али да се исти налази у јаком развиту;

да је способност хватања прстима код те деце мала; да та деца хватају шаком, а не прстима као одрасли;

да су мишићи за савијање на средњем прсту код седмогодишњака врло слабо развијени. Тиме се објашњава околност што та деца снажно притискују кажипрстом када пишу;

да су им пронатори врло слабо развијени насупрот врло добро развијеним супинаторима, па је то разлог да највећи део ове деце држи руке при писању шачном граном окренуте у страну;

Рамена која још од ембрионалног зачетка показује тенденцију увијања руке, наставља тај процес у појачаном темпу у доба када дете почне да похађа школу.

Из свега досадашњег излагања излази јасно да постоје разни типови руке који се међу собом врло разликују. Главну карактеристику појединога типа руке чини став руке, јер он одређује положај руке при писању. Та различност у ставовима руку изискиваће различита пера при писању. Тако долазимо до различитих типова пера од којих су најважнији:

Тип шиљастог пера који одговара типу руке која је у нормалном ставу окренута шачном граном напред, а при писању горе. Напред је управљено и перо када пише. Рука не лежи на шачном корену, него је у ваздуху за време писања, да би тако могла дати потребну еластичност, што чини главну карактеристику овога пера. Држаља се држи лабаво. Овај тип руке, као и тип који се приближује њему може се служити затупастим пером које има на врху куглицу. То је оно перо које је код нас боље познато под страним именом „кугелшпицфедер“. Ово перо има мању еластичност него оштро перо, па изискује извесно притискивање кад му је куглица мала. У неким школама сматра се ово перо за универзално па се даје свој деци без разлике на став руке. Међутим, извесни реформатори наставе у писању, као што су Лудвиг Ситерлин, Франц Леберехт и др. одбацују ово перо због непотпуне фабрикације која је доста честа код ових пера. Сем тога ни писмо писано овим перима не задржава једнаку боју: у почетку писања писмо има јасну боју мастила, а уколико ове материје више нестаје, утолико писмо постаје блеђе.

Посебан тип пера изискује рука која има став који правитира јаче у десно. За такву руку најбоље ће одговорати перо са косо лево отсеченим врхом. То је тзв. „Ли-перо“. Самом својом техником, под претпоставком да њиме пише рука са описаним ставом, ово ће перо изводити дебеле потезе без притискивања.

Руке, чији је став окренут за отприлике 90° од 0° става у страну, требају „То-перо“ које на врху има пресек косо десно. Овај тип пера најчешће је заступљен код деце, ма да има доста и одра-

слих лица која се служе овим пером. Овај став не остаје код деце: он се развија у правцу „Ли-пера“ и шиљастог пера, где стиже различито: код неке деце раније, код друге доцније. Има доста случајева да овај став остане дефинитиван и не мења се кроз цео живот.

„Ли-перо“ и „То-перо“ по својој техници слични су перима која су у старо доба прављена од гушчијег пера и од трске. Дебљина потеза ових пера је различита. Кад их перо изводи у правцу пресека онда су потези танки као и сам пресек, а кад иду у правцу расцепа, онда су дебели колико и сам пресек.

За женску руку са слабо развијеним мускулима, са кратким прстима и која има став руке окренут у страну, постоји нарочито перо. Оно има широк пресек и изводи црте супротно од осталих пера: дебеле које иду оздо горе и танке које иду озго доле. Држаља је при писању јако управљена на леву страну, шака скупљена у песницу.

Треба поменути да постоје и друге врсте пера, али то су само варијанте описаних типова пера и на њих се нећемо освртати. Сматрамо да је и овај материјал довољан да се упозна суштина индивидуалнога писма, где су покрети које изводи добро увежбана рука природни покрети и где је држање држаље, писанке и положај писма последица саме грађе руке. Исто тако и перо које долази до примене у писању, мора одговарати грађи руке.

Код школске деце је исти случај. И њима се мора дати у руке оруђе које одговара анатомском саставу руке. То значи да ова деца већ од почетка треба да пишу индивидуално писмо, писмо које ће бити резултат природних покрета органа за писање и пера које ће по својој техници одговарати грађи руке.

Настаје питање, како ће се за поједино дете одредити перо које ће својом техником најбоље одговарати грађи руке. У том погледу учитељ ће се служити резултатима својих искустава, која је сабирао до часа када су деца почела да пишу пером. Та искуства он ће скупљати посматрањима: било када деца пишу оловком било када стоје са слободно опруженим рукама низ тело. До часа, када деца почну да уче писана слова, а то бива око половине месеца фебруара, учитељ мора за свако своје дете тачно да зна став руке, јер ће само тако бити у могућности да детету да у руке оруђе, које ће одговарати степену развитка његових органа за писање. Сигуран успех у том погледу постићи ће учитељ, ако се послужи шиљастим пером. Првога часа, када ученици почну да пишу мастилом, даће им учитељ у руке шиљасто перо. Ученици ће писати нешто. Учитељ нека посматра. Видеће децу која јако задиру у хартију десном страном пера. То су деца са ставом руке у десно. Тој ће деци дати у руке перо које нема тога краја, а то је „То-перо“, о коме је већ раније било речи. Затим ће видети децу која јако притискују левом страном пера. То су опет деца, чија је рука такође развијена у десно, али у много мањој мери, него деца из групе која имају руке за „То-перо“. Тој деци замениће се шиљасто перо са „Ли-пером“, чији је врх отсечен у лево. На крају биће и такве деце, која ће како тако моћи да пишу шиљастим пером. Њима ће се дати затупасто перо. Треба напоменути да се дешава често да је куглица на

тим перима неправилно израђена, да деца њима не могу да пишу, а то може бити узрок да се деца обесхрабре. Зато ће бити потребно да учитељ претходно испроба сва та пера и да их ученицима онда да у руке када увиди да су без мане. Сама деца ће одмах осетити да им је дато у руке перо које најбоље одговара ставу њихове руке и почеће гласно са изјавама задовољства, што су добили у руке пера којима лако пишу.

Али, међу перима која су намењена деци првога разреда основне школе постоје пера која ће одговарати степену притискивања руке приликом писања и углу који чини држаља са површином на којој се пише. Једно и друго стоји у вези са организацијом руке. Тако они ученици, који имају краће прсте, као и они код којих припрема мишића још није довољно изведена, држаће перо више окомито, него деца са дужим прстићима. Са тако, мање више, усправљеном држаљом та ће деца бости хартију када пишу. Зато је за њих нађено перо са малом округлом плочицом на врху. Ово перо знатно растеређује дечју пажњу у почетном стадију писања, јер дете не мора да концентрише један део своје пажње око држања пера, него је сву усредсређује око извођења елемената од којих настаје писмо.

Постоји још једна врста ових пера. То су пера са кратким вратом и прилично широким и завраћеним врхом. Ова су пера тврда и отпорна. Дају се деци која имају „тешку руку“ и притискују пером при писању, те парају хартију. Чест је случај да се деца пишући овим пером одвикну од притискивања и тако оспособе за писање пером којим пишу и остала деца. Сматрамо за потребно да овде учинимо једну напомену, наиме, да употреба овога пера може оставити рђаве последице на дечју руку. Рентгенолошким прегледом дечје шаке утврђено је да се дечја шака разликује по свом саставу од шаке одраслога лица, да осим оних коштаних делова, које има и одрасло лице, има још неке рскавичне делове међу зглобовима прстију, који још нису потпуно срасли са осталим коштаним деловима, па ако настава у писању не би о овој околности довољно водила рачуна, онда би се могло десити да ови рскавични делови неправилно срасту и на тај начин да изазову трајну деформацију шаке.

Као што се види, код одређивања типа пера према типу дечје руке шиљасто перо није дошло никако у обзир. То је зато што то перо својом техником не одговара организацији руке седмогодишњег детета. Упркос томе, ово перо је јако заступљено у нашим школама. Више него и једно друго перо. Због те околности треба да се нарочито забавимо овим пером.

Шиљасто перо је Р. Лариш огласио за најгоре од свих врста пера, јер његова употреба при писању претпоставља неприродно држање дечје руке. Наиме, дечја рука, кад пише шиљастим пером, мора бити шачном граном окренута горе, а то је неприродан став руке који повлачи и неправилно држање трупа и главе. Труп и глава морају се погнути у страну да би се видело писмо, а то онда омета правилно дисање. Нагињањем главе квари се једнакост дистанције очију од писма. То је пут који води до миопије. И Фриц

Кулман одбацује ово перо и каже да оно може бити узрок разним обољењима руке. Он чак тврди да ово перо може одвести на страну путују способност дечјег духа за обличавање.

Пера, која долазе у обзир код седмогодишњег детета могу бити $1/2$ — $1\frac{1}{2}$ мм широка. Одлична пера по својој изради су Бланкерцова, Кулманова и Соенекенова, која се могу наћи готово у свима нашим трговинама пера.

Тако ће разред од првога часа писања чинити шаренило; свако ће дете имати у рукама алат за писање који ће по својој техници одговарати грађи органа за писање. То значи да ће се у том разреду од почетка неговати индивидуално писмо; да ће сваки ученик пишући изводити покрете који апсолутно одговарају грађи његове руке и писаће оруђем толико прикладним његовој руци као да је израсло из ње; као да то оруђе чини саставни део његова тела. Оваква настава ићи ће у корак са природним развојем органа за писање, па и целога тела. Неће, дакле, сметати развоју као што би био случај код извођења наставе у писању шиљастим пером.

Потреба прибегавања овој реформи у настави писања намеће се околностима, што се мишићи и нерви, а нарочито мишићи који служе за савијање прстију најјаче развијају баш у доба у којој се налазе ова деца. Али и поред тога што нови начин наставе у писању неће ићи на штету природнога дечјег развоја, он мора да налази средства и за помагање анатомско-физиолошког развоја органа за писање, почев од раменог зглоба па до најситнијих делова прстију.

Око 50 разних мишића органа за писање активно је у часу писања. Ти су мишићи, као што је већ раније речено, код седмогодишњег детета још неразвијени и неспособни да изводе сложене покрете руке од којих настаје писмо, насупрот органа за писање код одраслог човека, чији су мишићи увежбани, те чине да рука изгледа као једна добра и послушна машина.

Главни посао при писању изводе прсти оним својим покретима које обележавамо изразима: савијање и пружање прстију. Најзначајнији задатак при савијању прстију врше мишићи, звани *musculus flexor digitorum sublimis*, а налазе се с унутрашње стране шаке и иду од средине средњег чланка па допиру, отприлике, до половине длана. Равни овим по важности су мишићи за савијање прстију који се налазе на крајевима прстију, на јагодицама. То су тзв. *musculus flexor digitorum profundus*.

На спољашњој страни руке налазе се мишићи који служе за пружање прстију при писању. Они иду дужином свих прста, и иду до лакта. За савијање и пружање палца налазе се мишићи на оном узвишењу испред палца и испод тога узвишења према длану. Мишић малог прста код седмогодишњака разликује се од мишића на осталим прстима. Та разлика састоји се у томе, што је мали прст за време писања пружен и заузима водораван или усправан положај; према томе који су мишићи надмоћнији.

Свакако да су код писања активни и други мишићи, као напр. мишићи који омогућавају савијање шаке и њезино пружање, затим мишићи који за време писања покрећу шаку десно лево. Помицање

руке у десно при писању омогућено је пружањем лакатне кости, жбице и рамењаче, а њихово пружање омогућава лакатни и рамени зглоб.

Значајну улогу при писању имају већ споменути пронатори и супинатори. Због њихове велике важности морамо се на њих вратити поново. Супинатори су код седмогодишњака доминантни. Они чине да је шачна грана окренута у страну. Значајна је ствар, да током дечјег развитака супинатори слабе на рачун пронатора који јачају и у току развитака ојачају у толикој мери да се шачна грана окрене напред. Ово увијање почиње на рамењачи и то на доњем делу њеном, на зглобу, о који се ослања лакатна кост и жбица. Почиње врло рано, још док се дете налази у ембрионалном стању, па се наставља кроз дечји живст и достигне свој најјачи развитак баш у доба када дете почиње да похађа школу; дакле у шестој односно у седмој години.

Све ово показује да је рука детета у првом разреду основне школе неразвијена; да није у стању да изводи сложене покрете од којих настаје писмо и да је потребна нарочито нега руке пре писања као и за време саме наставе у писању.

Сваки утицај на дечју руку који би био супротан природном току развитака дечјих органа за писање, штетан је и као такав мора оставити траг несавршености на младом организму дечје руке. Супротан рад биће ако настава у писању почне сувише рано и без припреме. Рано ће почети, ако почне у доба у коме се налази ученик првога разреда основне школе. Зато се у новије време са упућене стране поставља захтев, да та настава почне у другом разреду. Тај захтев немогуће је довести у склад са захтевима наставнога плана који тражи учење писања баш у првом разреду основне школе, па је с тога потреба извођења припреме дечјих органа за писање још јаснија. Тај рад мора бити тако подешаван и извођен да он постане чинилац који ће потпомагати анатомско-физиолошки развитак дечјег органа за писање, почев од рамена па до најситнијих делова прстију. — Када се ствар овако схвати, онда није тешко решити питање, кад ће овај рад почети и на чему ће се изводити. Живот дечји тражи неодољиво да се иживљава у пуном смислу те речи. То мора да зна учитељ нове школе. Он мора то да уважи и да то омогући. Зато школа не сме да прекида дечји живот из претшколскога доба. Школски живот новог ђака мора да буде продужење претшколскога дечјега живота. Он мора деци омогућавати да се играју у песку: да граде од песка куће, цркве, тунеле, брда, планине, канале, мостове и све што им дође на памет. Он мора деци дати прилике да се до миле воље играју: бацања камена, бацања и хватања лопте, цилитања итд. Он мора дати деци у руке и друга средства као: пластилин, иловачу, штапиће и сл. Али, најважнија брига школе састојаће се у томе да рад на овоме материјалу падеси тако да он заиста помаже природан ток развитака дечјих органа за писање. Само тако ће се постепено оспособљавати дечја рука за извођење тешких и сложених покрета у писању.

Са физиолошког гледишта препоручује се да се припрема крупних мишића изводи у већој мери него малих мишића, јер ће

тако писање полазити од снажнога мишићног система. То ће омогућити рад на развиту ситних мишића, органа за писање, који би без те припреме остао безуспешан.

Рад на развиту ситних мишића, органа за писање, треба изводити моделовањем иловаче и пластилина и он мора пролазити кроз извесне облике. Свако пластично приказивање иловачом и пластилином треба да пође од формовања лопте. То ставља у истовремену функцију рамени и лакатни зглоб, мишића који омогућују притискивање руку, мишиће за пружање и савијање прстију, мишиће за покретање шаке, као и мишиће за покретање шаке десно и лево. Исто тако овај рад утиче на развита мускула палца и малог прста.

Формовање лопте мора се изводити покретањем десне руке од десна на лево. Тако ће се помагати развита мишића пронатора, чија је важност за став руке већ раније наглашена.

Велику улогу при акту писања играју мишићи који се налазе на свршетку прстију с унутарње стране. Њихова улога састоји се у скупљању прстију при писању. Ако се пропусти да се укаже потребна пажња нези ових мишића, може се десити да ови мишићи закржљају. Последица овога закржљавања одразиће се у грчевитом притискивању кажипрста о држаљу за време писања, а то ће онда бити узрок да ће и остали прсти заузети исти став као и кажипрст. До тога ће се доћи утолико лакше што су ови мишићи јако неразвијени, насупрот мишићима који се протежу од њих према длану. Због тога се не сме дозволити да деца притискују кажипрстом о држаљу када пишу и да јако савијају прсте. Вежба ових важних мишића изводиће се на тај начин што ће се ученицима дати прилика да при моделовању и формовању ситне и fine делове израђују баш тим мишићима. Тако ће деца, када праве, напр. воће, мале и ситне делове: петелку и чашицу, затим разна мала удубљења правити баш тим јагодицама и тако потпомагати њихов природан развита. Исто ће тако поступити и у случајевима када праве кљун у птице; када праве мишу реп, уши, ногице; кад праве фигуре човека: увек ће ситне делове правити овим важним мишићима. Осим већ описаног начина прављења лопте од иловаче и пластилина, и ради вежбе ових мишића, Рихард Роте препоручује да се лопта прави и тако, да се маса притискује јагодицама дотле док не постане округла. Све ове и сличне радње омогућиће да дечја рука постане еластична, да хвата прстима а не шаком: да постане послушна.

За извођење ових вежбања наставнику није потребна нарочита спрема. Често је довољно да остави самој деци на вољу, па ће и она наћи начин рада који је подесан за развита свога тела. Кад се деца на пр. на излету зауставе близу наноса песка, она ће спонтано сести на песак и почеће да израђују разне облике од песка. Други пут на ливади приметнуће неку другу игру: трчаће, скакаће, вући ће се, ваља ће се по трави, ићи ће на глави, превртаће се преко главе, играће се прметања, пузаће уз дрво. Све су ово добре игре и треба деци дозволити да их се сита наживају.

Сам дух нове школе је такав да помаже овај развита. Нова школа не свршава свој посао само у школи, она своје ученике изводи у природу, где им је дата могућност најслободнијег кретања.

И гимнастика се може са одличним успехом ставити у службу наставе у писању. Тако, напр. ради развитка раменог зглоба и руке могу се изводити вежбе: увијања руке ради вежбе пронатора, кружење руком у ваздуху ради вежбе раменог зглоба. Нагло привлачење и пружање руку. Тресење рукама. Помицање шаке у десно и у лево. Дубоко савијање и пружање шаке.

Вежбе прста: Нагло састављање прста у песницу и нагло пружање истих: састављено и раширено. Лагано савијање и пружање прстију. Дубоко савијање палца и враћање његово у полазни положај.

Вежба мускула на врховима прстију може се вршити на тај начин што ће се дати ученицима врло танки предмети, игле, напр. па ће се од њих тражити да те предмете хватају прстићима и да их подижу. Вежбање палца, кажипрста и великога прста вршиће се тако што ће ученици те прсте саставити као да ће њима писати и онда ће изводити покрете као да пишу. Тај рад унеће међу децу расположење, ако га врше уз ритам локомотиве која се креће, па и они стану своје покрете да прате са ш, ш, ш, ш, ш, ш, ш. После кратког извођења те вежбе деци се каже да са задње стране ставе међу прсте писаљку или држаљу, па се онда поново уз ритам локомотиве наставља вежбање.

На крају да се каже неколико речи и о вежбама које се изводе писањем у ваздуху. Ове се вежбе могу изводити целом руком; само лактном кости и жбицом, шаком и прстима и само прстима. Целом руком, са испруженим прстом у ваздуху, изводи се, напр. писање дугих линија по електричној жици у школској соби, по ивици школске табле, по столу, по прозорима, вратима, по крову, по телеграфској жици, по црквеном сату итд. Ученици том приликом одмах упознају што је право, криво, водоравно, косо положено, округло, овално итд. Ово писање наставља се и са делом руке од лакта, само је овде предмет, по ком се пише, много мањи. Пишу се велика слова на фирмама, натпис на школској згради и др. Исте ове вежбе могу служити и за писање шаком, али чешће се пишу слова са школске табле. Код писања прстима, рука се положи на школску клупу или на сто. Код свих ових вежби лева рука придржава онај део десне руке који је незапослен.

Милета Ружић

II. — Stvaraoci vrednosti

Ivan Filipović organizator učiteljstva i pedagoškog rada

Prije četrdeset i nešto godina bio je Zagreb još dosta malen grad. Kroz njega tekli su od veće česti nepresvođeni potoci sa Zagrebačke Gore, a onaj dio grada od Univerziteta prema Savi tek se počeo izgrađivati. Na današnjem trgu Kralja Aleksandra Prvoga podignut je 1889 Hrvatski učiteljski dom, poslije njega Narodno kaza-

lište, a zatim i druge građevine, ponajviše za različite škole. Te su školske zgrade podignute nastojanjem d-ra Izidora Kršnjavoga, ondašnjega šefa prosvjete za Hrvatsku i Slavoniju.

Podjesen prije četrdeset i nešto godina, kad je žurba i nervoznost u tom dijelu grada bila na vrhuncu, jer su se na brzu ruku svršavali radovi oko uređenja zgrada, ulica i trgova zbog dolaska Kralja Franje Josipa u Zagreb, mogli ste vrlo često među nezaposlenim posmatračima tih poslova vidjeti mršava i koštunjava čovjeka, prosijede crne brade, jasno ocrtana profila i velikih očiju, kako zamišljen posmatra svu tu žurbu. To je bio Ivan Filipović. Nekada neumoran radnik u službi i učiteljskim organizacijama, sada među besposlenim svijetom posmatra kako drugi rade.

Na jugoistočnoj strani trga diže se Hrvatski učiteljski dom, prvi u bivšoj Monarhiji, kako to konstatuje Đavorin Trstenjak, a na drugoj strani naprotiv Filipovićeve Doma u koji neće da zakorači noga njegova, diže se palata do palate, a sve te palate podiže upravo onaj čovek koji je Ivana Filipovića prije nekoliko godina uklonio sa pretsjedničkoga mjesta najveće i najjače učiteljske organizacije. Tu je učiteljsku organizaciju izgrađivao Filipović postepeno preko trideset godina, počevši 1865 sa Učiteljskom zadrugom, nastavivši 1871 sa Hrv. pedagoško-književnim zborom i završivši 1885 godine sa Savezom hrv. učiteljskih društava. Kad je tu organizaciju podigao na noge i kad ju je ojačao i moralno i materijalno, otrže ga od nje ona struja što je od 1883 godine, od dolaska bana Kuena, počela da zapljuskava naš javni život i da u njega prodire potiskujući nacionalne ljude i nacionalne tekovine poslednjih decenija.

Što se događalo u duši toga nijemog posmatrača, sigurno nije niko znao, niti će ikada znati. Istina, tu mu se pridružuju češće graničarski školski inspektori, šeću i govore s njime, no sigurno i ne naslućuju njegove skrivene misli što ga uznemiruju u ovim, valjda najtežim časovima njegova života. Da li se u njemu rađa, sada kad vidi ovu novu protivunarodnu silu na dijelu, sumnja u snagu onih ideala za koje je pedeset godina živio i radio, počevši onamo od 1845 godine kad je u Gajevoj Danici objavio svoju mladenačku rodoljubnju pjesmu. Oni koji su ga znali kažu da nije nikada ni načas posumnjao u pobjedu svojih ideala, kažu da je vjerovao u njih čvrstom i nikad i ničim nepokolebanom vjerom, no; ko zna, nije li i njega u tim teškim časovima života kadikad zahvatila ona životna istina što je S. Krajčević iznosi riječima: »I tebi baš što govoriš plamenom od ideala silnih, vječitih, ta silna vatra crna biće smrt; mrijet ti ćeš kad počneš sam u ideale svoje sumnjati!«

Nekada, u naponu svoje snage, kad su ga znale da pritisnu nevolje u njegovim javnim nastojanjima, znao je govoriti: »Nije došlo vrijeme da poginemo, nego da vidimo ko je kakav!« Da li mu i sada, u ovim gorkim časovima, kad vidi kako ova nova tuđinska sila nastoji da zasjeni velika djela, i njegova, i njegovih učitelja, pada naum ta njegova i lijepa i istinska rečenica? Istina, nikad se nije bolje i jasnije vidjelo ko je kakav kao u tim danima prije četrdeset godina, ali je i istina da je upravo u tim danima došlo vrijeme da Ivan Filipović pogine. Kad se Zagreb nešto smirio, i kad je život grada pro-

tekao opet svojim običnim tijekom, na dan 28 oktobra, iznevjerilo je Ivana Filipovića njegovo srce, i on je toga dana, nešto poslije podneva, prestao živjeti. Pokopan je 30 oktobra, a govor kojim se jedan od mlađih njegovih saradnika na grobu oprostio od njega u ime narodnoga učiteljstva bio je prije toga na cenzuri i kod bana Kuena.

Ivan Filipović počinje svoj javni rad pjesmom u duhu ilirskom, u doba kad je ilirsko ime već zabranjeno, u doba koje prethodi burnoj 1848 godini i crnome apsolutizmu. Njegova se rodoljubiva pjesma rađa u doba kad počinje pomračenje sjaja zvijezde ilirske, pa će stoga on i biti jedan od onih koji su u doba apsolutizma čuvali u zapretanu vatru ilirsku i pridonijeli time da ona ponovo usplamti u Štrosmajerovu Jugoslovenstvu. Za vrijeme apsolutizma saraduje u Nevenu što ga je izdavao i uređivao Mirko Bogović. U tom je listu 1852 godine priopćena Filipovićeve pjesmica »Domorodna utjeha«. Ta pjesmica glasi: »Kukavica mahom dršće, a muž hrabar, taj se bori, dok mu žica baklja gori, prot udesu najcrnjemu. — S ničeg hrabar muž ne preza, ma sva zloba pred njim stala, ma nebesa na njeg pala, on se smjesta svog ne miče. — Zato gore, gore duhom! Jošte Bog naš stari živi, još sokola ima sivi, još pravde i ovkraj ima!« — Zbog te pjesmice osuđeni su Ivan Filipović i urednik Nevena Mirko Bogović na dvije godine tamnice. Naši su ih sudovi riješili, ali ih je bečki vrhovni sud osudio, i oni su proveli zbog ove nedužne pjesmice šest mjeseci u tamnici. Tada su pomilovani u jednoj općoj amnestiji političkih krivaca 1853 godine.

Osim patriotskih pjesama priopćene su u Danici, Nevenu i Deželićevu Domobranu i druge njegove pjesme, a sve se ističu velikim idealizmom. Mnogi stariji ljudi sjećaju se još i danas iz Čitanke za osnovne škole Filipovićeve pjesme »Tri leptira«, preštampane iz Nevena, a u kojoj je vrlo zgodno prikazana prijateljska vjernost. Ima od njega iz toga doba ciklus pjesama »Leptirice« koje su spjevane poput Vrazovih Djulabija, kao i ciklus »Site političke pjesme«. Napisao je i nekoliko pripovjedaka, izdavao kalendar »Narodna knjiga«, a neko je vrijeme, poslije smrti Dimitrija Demetera, uređivao i beletristički list »Soko«.

Taj prvi period njegova javnog rada kao da ga nije mogao potpuno da zadovolji, jedno, sigurno zbog toga što stihom nije smio da kaže ono što je osjećao i za čim je težio, a drugo i zbog toga što se u zrelije doba njegova života javlja težnja da svojim radom što direktnije koristi narodu. Zato počinje da preduzima takve poslove koji će postepeno izgrađivati narodnu snagu i narodnu sposobnost u patriotskom i moralnom prvacu. Još u tamnici piše prvo svoje pedagoško djelo. To je knjiga koja ondašnjim učiteljima popularno objašnjava uzgojna i obrazovna nastojanja u narodnoj školi, a natpis joj je »Iskrice«. Neki dijelovi njezini priopćeni su u Napretku koji je počeo izlaziti 1859 godine u Zagrebu. Drži se da su »Iskrice« izašle i u posebnoj knjizi, no Davorin Trstenjak nije mogao tu knjigu nigde pronaći, premda se mnogo o tom trudio. Poslije »Iskrice« priopćuje u Nevenu kroz tri godine »Listove za naš krasni spol«. U njima upućuje majke u njihove uzgajateljske dužnosti u porodici.

U toj drugoj periodi njegova javnog rada vrlo je opsežan i koristan njegov rad u knjizi za mladež. Godine 1865 počinje izdavati prvi dječji list u našim stranama, pod imenom »Bosiljak«, a usto je izdao i nekoliko knjiga za djecu. Među tim omladinskim knjigama osobito se ističe njegova zbirka narodnih pjesama o Kraljeviću Marku. Tu je sabrana velika većina narodnih pjesama o njegovu ljubimcu junaku, pa je vrlo mnogo čitana i u narodu. Za osnovne škole sastavio je Čitanku i Početnicu (Bukvar), a napisao je i prvu našu knjigu iz područja čiste praktične pedagogije. To je njegov »Upravnik« izdan 1855 godine. Njime upućuje učitelje kako će se služiti Početnicom i Čitankom u nastavi u narodnim školama.

Donedavno se u nas općenito upotrebljavao, i u školama i u praktičnom životu, njegov »Rječnik hrvatskoga i njemačkoga jezika«, mnogo godina upotrebljavala se u našim građanskim školama »Kratka povijest književnosti hrvatske i srpske«, a jednako tako i njegova »Kratka stilistika«. Doda li se tomu da je nekoliko godina izdavao i uređivao liberalan pedagoški list »Prosvjeta«, da je mnogo godina uređivao »Književnu smotru« koja je izlazila kao prilog »Napretka« i u kojoj su priopćivani prikazi sviju vrsta književnih djela što su u to vrijeme izlazila kod nas, onda vidimo da je Ivan Filipović od svoje dvadesete pa do sedamdesete godine života neprekinuto radio u našoj lijepoj i pedagoškoj knjizi. Usto treba znati da je u to vrijeme svoga najintenzivnijega rada savjesno vršio učiteljsku službu i da ju je završio kao županijski školski nadzornik Zagrebačke županije.

No to je samo literaran rad Ivana Filipovića. Od najtrajnije je vrijednosti treći period njegova rada, rad oko organizovanja narodnoga školstva, narodnoga učiteljstva i pedagoškoga rada u hrvatskom dijelu našega naroda. Još 1851 godine učestvovao je u radu oko organizovanja narodnoga školstva, no glavni njegov rad te vrste započinje za banovanja Ivana Mažuranića. Do 1874 godine bilo je narodno školstvo u bivšoj Građanskoj Hrvatskoj pod upravom i pod nadzorom crkvenih vlasti, a u bivšoj Vojničkoj krajini upravljalo se narodno školstvo prema propisima Vrhovne vojničke komande u Beču. Godine 1874 stupio je u bivšoj Građanskoj Hrvatskoj na snagu Mažuranićev školski zakon. Kod izrađivanja nacrtu za taj Zakon učestvovali su sa Ivanom Filipovićem učitelji koje je on za taj posao organizovao i pripravo.

Prvu učiteljsku organizaciju priveo je u život 1865 godine. To je bila Učiteljska zadruga. Prema ondašnjim školskim propisima nisu imale udovice niti učiteljska siročad nikakve obskrbe, pa je ta Zadruga osnovana za zbrinjavanje njihovo. No u Zadruzi radilo se i o drugim učiteljskim i prosvjetnim potrebama. Šest godina nakon osnivanja Zadruga, naime 1871 godine, počinje da radi druga Filipovićeve učiteljska ustanova, a to je Hrv. pedagoško-književni zbor u Zagrebu. Tome je društvu svrha izdavanje pedagoških knjiga i listova iz područja teorijske i praktične pedagogije, kao i izdavanje knjiga i listova za mladež. To je društvo preuzelo Napredak, pedagoški list, i omladinski list Smilje, a do danas je izdalo preko dvjesta knjiga za

učitelje, među njima u prijevodu sve pedagoške klasike, a nešto je veći broj knjiga za mladež što ih je dosada izdao Zbor u svojoj nakladi. U jednoj i drugoj književnosti izdano je i mnoštvo originalnih radova.

U Zboru je Filipović okupio liberalne učitelje onoga doba i njihov je rad znatno utjecao na izrađivanje Mažuranićeva školskog zakona koji je upravu i nadzor narodnoga školstva u bivšoj Građanskoj Hrvatskoj oduzeo iz ruku Crkve i njezinih vlasti, a što je najglavnije po tom su Zakonu osnovane samostalne prosvjetne vlasti, t. zv. Županijska školska nadzorništva koja su bila potpuno nezavisna od upravnih ili političkih vlasti i podređena Prosvjetnome odjeljenju Zemaljske vlade u Zagrebu. Te su prosvjetne vlasti upravljale narodnim školstvom i nadzirale ga sve do 1888 godine kad je stupio na snagu za Civilnu i Vojničku Hrvatsku zloglasni Kuenov školski zakon. Uglavnom je zadatak toga Zakona bio provođenje unifikacije narodnoga školstva za čitav teritorij bivše Hrvatske i Slavonije nakon pripojenja Vojničke Krajine, ali je Kuen tu priliku iskoristio pa je ukinuo mnoge liberalne ustanove Školskoga zakona od 1874 godine, a upravu i nadziranje narodnoga školstva stavio pod tutorstvo upravnih vlasti. Učitelji okupljeni u Hrv. pedagoško-književnom zboru borili su se protiv toga, ali bez uspjeha. Izdan je tom prilikom i spis što ga je napisao Ivan Filipović pod natpison Revizija školskoga zakona, ali liberalna shvatanja i napredni prijedlozi izneseni u tom spisu nisu našli razumijevanja na mjestima gdje se odlučivalo o narodnom školstvu i narodnom učiteljstvu.

Treća učiteljska organizacija u ovim stranama kojoj je glavni osnivač Ivan Filipović jeste Savez Hrv. učiteljskih društava. Za rad u jednoj takvoj velikoj organizaciji pripravljaio je Ivan Filipović narodno učiteljstvo mnogo godina, a sve ranije osnovane učiteljske organizacije imale su svrhu da učiteljstvo i moralno i materijalno priprave za rad te vrste. Usto su još spremale narodno učiteljstvo za organizovani rad tri znamenite i velike učiteljske skupštine, zagrebačka od 1871 godine, petrinjska od 1874 i osiječka od 1878 godine. U tim skupštinama nisu učestvovali samo učitelji iz bivše Hrvatske i Slavonije nego i iz drugih pokrajina, pa izaslanici Srba i Slovenaca, a i izaslanici iz ostalih slovjenjskih zemalja. Sve je te skupštine, prije osnivanja Saveza, organizovao i vodio Ivan Filipović.

Savez je osnovan 1885 godine, a već četiri godine nakon toga uspjelo je Ivanu Filipoviću da sakupi sredstava za podizanje Učiteljskoga doma u Zagrebu, gdje su sve učiteljske organizacije mogle da razviju svoj rad, pače i one koje su osnovane nakon njegova podizanja, kao što su Učiteljska štedna i Učiteljska posmrtna zadruga. To je bilo 1889 godine, a tri godine nakon toga svog velikog uspjeha bio je primoran da napusti mjesto pretsjednika Saveza hrv. učiteljskih društava.

Ivan Filipović radio je i oko organizovanja rada sviju slovjenjskih učitelja, pa je upravo najveća njegova zasluga da je 1873 godine održan u Beču kongres slovjenjskih pedagoga. Bio je u neprekinutu pismenu sporazumijevanju sa vođima češkoga učiteljstva, naročito sa Mašekom, Sokolom, Kralom, i Podhajskim, a jednako tako i sa istak-

nutim školskim radnicima iz Slovenije, sa Andrejem Praprotnikom, osnivačem Učiteljskoga tovariša, pa sa Tomšićem i Lapajneom, a od Srba bili su s njim u pismenom saobraćaju Milićević, Novaković, Jović, Petrović, Vukićević, Nešković i dr.

Čitavoga života mnogo je radio za jedinstvo Srba i Hrvata. Kad je jedna učiteljska skupština, bilo je to još u doba starih podžupanija, zaključila da se ćirilica prenese u viši razred, kazao je Ivan Filipović: „Ta me je **nerazboritost** izvanredno razjadila. Mene je to doduše razočaralo; ali pošto sam ja u duši svojoj uvjeren, da se **Hrvatstvo i Srpstvo mora ili ujediniti ili da oboje ovako propasti moraju**: to me ta moralna osamljenost ne ženira i ja ću mirnom dušom ići dalje putem kojim sam i do sada išao!”.

U ovom trećem periodu Ivan Filipović je kao zreo čovjek one svoje mladenačke ideale što ih je iznosio u svojim pjesmama, a jednako i one ideje što ih je propagovao u muževno doba, konkretno, vidljivo priveo u život, nije ostao kod idealizovanja nego je svoj veliki idealizam i realizovao. U tom je upravo i njegova snaga i njegova veličina.

Josip Škavić

III. — Из праксе за праксу

Рад с комбинованим наставним средством

II

Наставно средство као словарица и табла

У почетку смо нагласили, да наше наставно средство има, као други задатак, да послужи концентрацији наставе у народној школи. Ево чиме оно испуњава тај задатак:

1) Као словарица служе нам два дела:

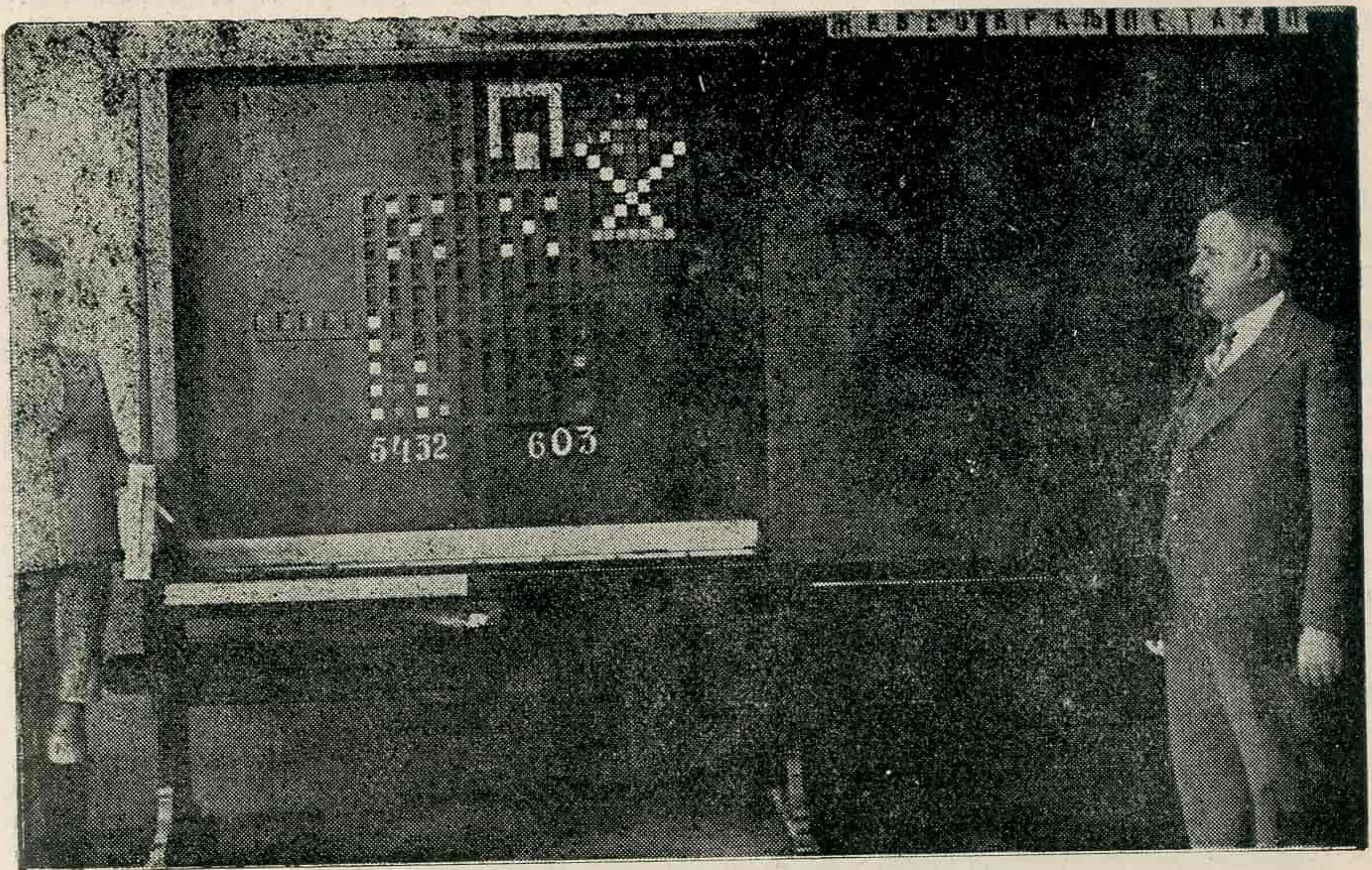
а). На горњем делу унутрашње, покретне, табле, на којој је рачунаљка направљена је мрежа од 192 квадратна лежишта. Уметањем коцки у ова лежишта стварају се слике штампаних, а понеких и писаних, слова. Коцке су исте величине, као и код рачунаљке, те служе за обадве сврхе. За слова округла (слово О) и угластог облика (слово Д) наставници ће сами давати потребан облик лепљењем хартијце на углове коцки, и тако дати дотичном слову прави изглед. Слова „правити“ са белом бојом, пошто је подлога — табла — црна. Словима округлим и угластим давати облик слабим лепљењем црне хартије на белој страни коцке и

б) По врху табле ставља се нарочита дашчица, по којој се могу целом дужином табле стављати штампана слова. На тај начин састављају се и читају не само све речи, него и читаве мање реченице. (Види слику).

Кад је непотребна ова дашчица стоји обешена унутра између табли — поред ногара. Овај део наставног средства направљен је, да служи поглавито букварској настави, због чега је и добио име

„Словарица“. Она ће нам помоћи, да букварска настава буде интересантнија, схватљивија и успешнија.

2. Као табла служи обради и концентрацији наставе свих предмета. Кад се извуче предња — покретна — табла, добијамо две табле за рад. Покретна табла ишпартана је са предње стране са водоравним линијама, као дечје таблице и писанке, за вежбање у писању млађих разреда, а с друге стране са квадратним пољима за цртање. Непокретна табла ишпартана је са предње стране са тачкама у виду квадрата, а са задње водоравним линијама за вежбање у писању по једној линији те се на њима пише, црта и рачуна.



На доњем делу табле направљене су фијоке за оставу сунђера, креде, коцки, а између табли дечијих писанки, цртанки итд., чиме нам ово средство служи и као орман. Враћањем предње табле, „орман“ се затвори па закључа, и тако је рачунаљка са словарицом и осталим поменутих прибором обезбеђена, да то деца не кваре или себи узимају. Кључ држи наставник и отвара само по потреби.

Испод табле је намештена једна дашчица, која се лако извлачи на обе стране, и служи за оставу сунђера и креде при раду, а на место досадањих сточића.

Ногари леже стабилно, те се предња табла може лако извлачити, а цела табла покретати где треба.

Појединим наставним предметима служи:

а) У геометријској настави тиме:

1) Што се у делу „словарица“ могу правити слике углова, троуглова и четвороуглова свих врста, што се обрађује у народној школи и

2) Унутрашња (трећа) табла на којој је израђена рачунаљка и словарица с једне стране, величине је тачно један квадратни ме-

тар. Са друге стране та табла ишпартана је на сто квадратних десиметара, а један десиметар на сто квадратних сантиметара. До сада смо са великим тешкоћама успевали, да докажемо деци каква је мера квадратни метар, колико садржи квадратних десиметара, сантиметара и др. а сада ће се тај успех лако постићи са овом таблом, јер ће деца очигледно видети, лакше схватити и трајно запамтити величину и облик квадратног метра и његових делова.

б) Настави народног језика, што ће се на једној табли вршити илустровање обрађене јединице, и на другој писати имена и др. што захтева добра обрада. У комбинованим одељењима, на једној табли се ради рачун, а са друге ђаци преписују, или појединачно пишу на табли, оно што им је задато.

в) Почетној стварној настави користиће у показивању шест основних боја, прављењу „кућа“ и др. од коцки итд.

г) Земљописној настави у томе, што се географске карте цртају на једној табли, а на другој записују имена: вароши, река, планина итд., или потребни закључци из предавања.

д) Историјској настави у илустровању објеката, догађаја, личности, разноврсног оружја итд. — и записивања важнијих ствари на другој табли.

ђ) Настави цртања што се у делу „словарица“ могу састављати разноврсне слике, шаре у шест боја, нарочито у духу народних мотива, и то служи деци као преглед за цртање и

е) Ручном раду као и настави цртања и још у прављењу појединих објеката са коцкама и у разним бојама, што служе као модели деци за израду, помоћу шарене хартије, бојица и др. материјала.

Ш

Опис наставног средства

У својим досаданијим излагањима ми смо давали и површан опис наставног средства.

Састоји се из једног ормана, дужине 1,50 м. ширине 0,15 м. и висине 1,30 м. Орман се навуче на два ногара, који су спојени попречном даском, и тако дају апсолутну стабилност целој ствари. У орману је обешена трећа табла, на којој је с једне стране рачунаљка и словарица, а на другој квадратни метар. Орман је на ногарима подигнут за 0,62 м., те је целокупна висина 2 м.

Са овим наставним средством може се радити једновремено у две учионице. Скине се унутарња табла и са њом ради рачун у I и II разреду, а на табли остали предмети у III и IV разреду. Ове услове испуњава без обзира како су подељена одељења и разреди.

Као табла може да послужи и у свима вишим школама, много боље него табле које се данас употребљавају. При употреби у гимназијама, учитељским и др. школама може се изоставити унутрашња табла (рачунаљка са словарицом) и била би знатно јефтинија.

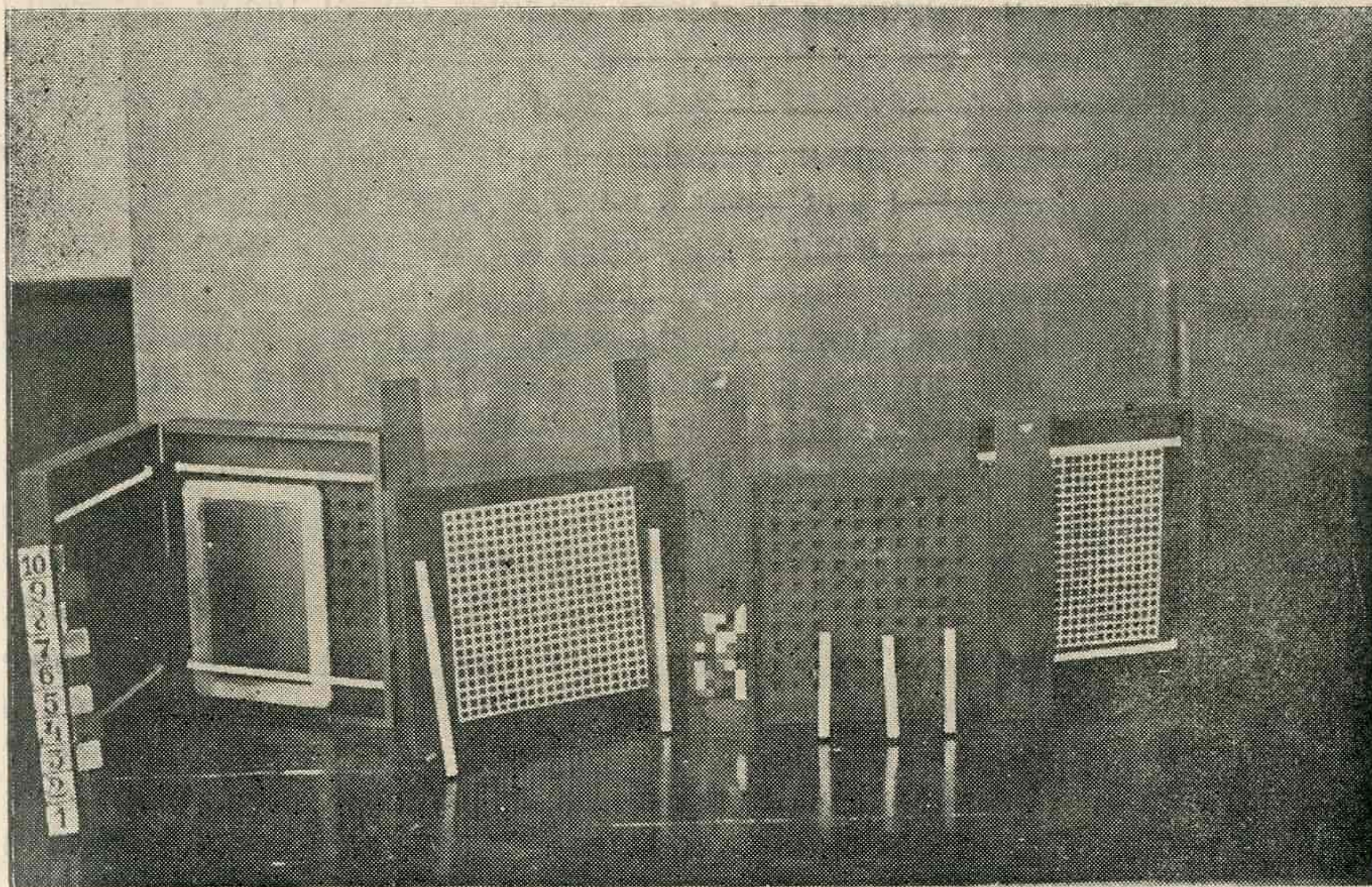
Остаје нам да испунимо још један тежак задатак, који се састоји у образложењу: да ли конструкција нашег комбинованог на-

ставног средства одговара и свим захтевима, који се траже за једно добро наставно средство ?

Госп. Јов. Ђ. Јовановић у својој методици (стр. 115) истиче следеће захтеве за наставно средство :

1) „Оно не сме бити сувише сложено, да не би одвраћало пажњу ученичку од главне ствари, тј. од појимања количина и рачунских радњи и да би се њиме могло лако руковати. У исто време на њему се морају јасно разликовати бројеви као јединице и као множине.

Налазимо, да је овај први захтев испуњен, јер није сложено, пошто се може употребити свакад само онолико коцки, колико је



потребно за рад, и тиме не одвраћа пажњу ученика од главне ствари. Њиме се лако рукује, а и бројеви се показују и као јединице и као множине (јединице, десетице, стотине).

2) „Предмети који се на средству показују морају бити једнаког облика, боје, каквоће и величине. Најбољи је кугласти облик, јер се са свих страна види у истој форми и величини. Поред једнаког облика они морају имати и потребну величину, да би се и с другог краја учионице могли видети.“

Предмети на нашој рачунаљци су једнаког облика, каквоће и величине. Што се тиче боје, може се употребити једна, кад се дају појмови о броју и количинама, а мешати их при обрађивању рачунских радњи, што ће за децу бити интересантније, те ће у раду учествовати са више пажње и воље, а то чини услов за добар и сигуран успех. Кад каже: „Најбољи је кугласт облик“, он тиме не искључује и друге облике. И наше коцке виде се са свих страна у истој форми и величини. Ми смо намерно узели облик коцке, да би имали што више боја, и да нам ово наставно средство служи

обради и осталих предмета, као што смо то напред истакли. Сматрамо да је величина предмета коцки довољна, али наставно средство може се покретати у свима правцима, и тако га приближити ђацима или ставити на жељено место у време рада.

3) Распоред треба да је водораван а не усправан.“

Овај је захтев испуњен. Дато је и нешто више, да се може радити и у усправном правцу, ако би ко прихватио наше гледиште, напред изложено по овом питању. — (Г.Г. Јов. Ђ. Јовановић и М. Станковић, израдили су своје рачунице по вертикалном правцу. Са њима се не слажемо у толико, што они десетице претстављају усправним цртама, а поред њих јединице у тачкама. Сматрамо да је наше средство савршеније, боље и за децу појмљивије, на коме се дају појмови десетице и јединице у истом облику (види нашу десетицу поред које се нижу на жици јединице истог облика), него да се десетица приказује у четвртастом а јединица у округлом облику.

4) „Средство мора бити издашно а не скучено. Није довољно да се на њему показују и уче само количине, него и рачунске радње. Али оно тада не сме навлачити ученике на механичко учење.“

Наша рачунаљка је издашна, јер се на њој може радити са 120 коцки. Тиме је омогућен рад са прелазом и преко стотине. Није нам познато да овај захтев испуњава и неко друго наставно средство. Да се ученици не навлаче на механичко учење, ми смо због тога израдили по две десетице кроз средину рачунаљке (20 у усправном и 20 у положеном правцу) чиме је рачунаљка добила и облик крста. Те дваестице онемогућавају ученицима да механички погађају резултате, него морају размишљати и радом доћи до њих.

5) „Оно мора бити још и тако удешено, да се на њему може у свако доба показати само оно, што је за тај моменат потребно, а остало да се заклони. У противном би се расејавала пажња ученика.“

Ми смо и раније напоменули, да се на нашој рачунаљки може увек употребити само онолико предмета, — коцки, колико је у том моменту потребно. Тиме је у потпуности испуњен предњи захтев.

6) „С погледом на природу бројева, на њему предмети морају бити поређани у редове, кад се ради по принципу бројања, или у прегледне групе, кад се ради по принципу посматрања.“

И овај је захтев у свему испуњен, чиме задовољавамо и „бројаче“ и „посматраче“, а то нам је и био главни циљ у овоме раду.

7) Средства за употребу ученичку морају уз ово бити још и безопасна, да би се избегли несрећни случајеви и јевтина, да би их сваки ученик могао лако набавити. Отуда зрнца и друге ситне ствари нису за препоруку.“

Да би овоме захтеву одговорили, морамо дати нарочити одељак.

IV

Дечја рачунаљка

Исте бриге задавало нам је и наставно средство за ученике. Док наставник ради са куглицама на школској рачунаљци, деца обављају исте радње на прстима, дрвцима или ком другом средству. Та

разноврсност предмета расејава пажњу и више замара ученике, јер мисле на то, да ли треба казати толико и толико куглица, или прстију, или дрваца, па при том заборављају на оно што је главно у раду на поимање бројева или рачунских радњи.

Мишљена смо, да ће се најлакше постићи жељени успех, ако и ђаци имају наставно средство као што је и школско. Зато смо конструисали дечју рачунаљку, по истом принципу и са истим предметима — коцкама, као што је и школска. На њој ђаци раде исто и једновремено све оно, што наставник ради на школској рачунаљци. Са њом се лако рукује и потпуно је безопасна за ученике.

Због захтева, да не буде скупа, израдили смо две врсте дечијих рачунаљки, и то:

1). Једна је рачунаљка у облику ђачке торбице, или кутије, са дужином 0,30 м., ширином 0,25 и висном (дубином) 0,06 м. На једној унутрашњој страни изрезано је $10 \times 10 = 100$ квадратних лежишта, у које се умећу коцке величине једног кубног сантиметра. Коцки има 100 ком. Обојене су десет са шест основних боја; 15 белих, 15 црних, 15 зелених, 15 плавих, 15 жутих, 15 црвених са свих шест страна. Деца чувају коцке у платненој кесици из које их узимају у броју и бојама колико им за рад треба.

Код дечијих рачунаљки нису кроз средину израђене дваестице из разлога: а) што би рачунаљке морале бити веће и б) што се уметањем између постојећих у редовима, или додавањем у продужењу тих редова, може вршити прелаз преко десетица и спајање десетица као и на школској рачунаљци.

И дечје рачунаљке имају своју десетицу, квадратну шипку дугачку 0,10 м. са основицом једног квадратног сантиметра, те је тако једнака са 10 коцки. Код ње нема гвоздене жице, да се деца не би повредила. Друга страна рачунаљке ишпартана је на квадратне сантиметре, на коме се делу ради све оно што и на словарици, код школске рачунаљке.

Ова рачунаљка је у исто време и ђачка торба, где се може сместити таблица, буквар, и све друге ђачке потребе. Она је намењена сиромашнијој деци.

2) Друга дечја рачунаљка је израђена по истом принципу као и прва. Она се састоји из правоугаоне дашчице $25 \times 36 \times 3$ см. Са једне стране је рачунаљка, а са друге словарица. Удешене су фијочице за оставу коцки, оловке, гуме и др. Њу би узимала имућнија деца, која хоће и могу набавити скупље и лепше ђачке торбице, у којој ће носити ову рачунаљку.

Чиниће ми велико задовољство, ако ово наставно средство буде примењено и у примени омогући лакши и успешнији рад и успех ђака у народној школи.

При изради овога Упутсва служио сам се *Методиком рачунске наставе* у народној школи од професора г. Јов. Ђ. Јовановића, друго издање у Београду.

Малиша Т. Стефановић

Почешно рачунање у сиваралачкој школи

в) Пет као стварна бројна целина.

Дигните леву руку. Пружите све прсте на њој; добро их раставите и затегните. Колико је то прстију? Пет⁴). Повијте палац улево. Колико је сада пружених прстију? Четири. А савијених? Само један. Савијте прсте и спустите руку да се одмори. Пружите опет исту руку са растављеним и добро затегнутим прстима као малочас. Савијте сада палац и кажипрст; управо, притисните палцем савијени кажипрст а пружене прсте добро затегните. Колико је пружених прстију? Три. А савијених? Два. А колико је прстију скупа на тој руци? — Пет.

Пружите све прсте десне руке добро растављене и затегнуте. Колико је њих? И њих је пет. Савијте три. (Савијање и овде иде слева удесно). Колико је пружених? Два. А да сте савили два? — Онда би пружена била три. А кад савијете четири? — Тада би остао пружен само један. Учините то тако. Који је прст пружен? Сам палац. Колико је прстију на десној нози? Пет. А на левој нози? И на њој су пет. Можемо ли и прсте на ногама савијати и пружати као прсте на рукама? — Зашто не можемо? Што су краћи и крући — рећи ће неко. А можемо ли хватати ногама као што хватамо рукама? Зашто не можемо? Што палац на ногама није одвојен од осталих прстију као палац на рукама. Знате ли неку животињу која хвата и задњим ногама исто као и предњим? Како мајмун то може? У њега је палац и на задњим ногама одвојен као и на предњим.

Чега још имамо на себи све по пет као ово прсте на рукама и ногама? Имамо и по пет ноката на свакој руци и свакој нози. А како зовемо крајеве прстију испод ноката? Јагодице. И јагодица имамо исто тако све по пет на свакој руци и свакој нози. А по колико јагодица имамо на сваком образу? По једну. Којим јагодицама пипамо? Оним на рукама. Имамо ли на себи нечега по четири? ... Ако се нико не сети онда питати: Колико је капака на оба наша ока? Зашто су четири? Јер има по два капка на сваком оку. Како се они зову? Горњи и доњи капак. Тада ће неко рећи да имамо и четири трепавице, јер на ивицама сваког капка оне длаке зову се трепавице. И од свих прстију имамо по четири. Ето на пр., два су палца на рукама и два на ногама, што скупа чини 4. А што вреди за палце, важи и за кажипрсте, средње, домале и мале-прсте.

Сетите се сада, чега имамо на себи по три? Немамо ничега. Тако је; три одиста немамо ничега на себи...

Осим онога што смо већ казивали, имамо ли још нечега на себи по два? Имамо: два рамена, два пазуха, две руке, два лакта, две шаке. Још! Две ноге, два колена, два стопала... А имамо ли још нечега и по један? Један врат, једна леђа, једна прса, 1 трбух... А по колико оно рекосмо да немамо ничега на себи? По три.

⁴) Имена прстију лако запамте и они најмање даровити почетници чим им буде јасно зашто се онај најдужи зове **средњи**, а онај између овога и палца **кажи-прст**. Јер за **палац** и **мали-прст** знају по правилу и ови почетници, па остаје још назив **домали**, којим треба звати онај између средњег и малог-прста.

Да огледамо сада уме ли свако од вас да пружа прсте како треба. Ето, пружите један прст. Сви дигли леву руку, пружили малипрст, а остале држе палцем. Савијте пружени прст и спустите руку. Сад пружите три прста! На истој руци сада је само кажипрст притиснут палцем а остала три су пружена. Добро је. Опет савијте прсте и спустите руку да се одмори. Пружите сада све прсте на истој руци. Колико их је? Пет. Добро их затегните да осетите како су пружени свих пет.

Знате ли кога претставља палац? Опет бату или секу... Јер родитељи треба да имају најмање троје деце, па да једно замени маму, друго тату, а оно треће је вишак да нас буде све више и више...

Хајде сада све ово да уради сама Бојана, те да се ослободи, па да и она више не греша. Је ли умела?... Шта имамо још да урадимо? Да пружамо два па онда и 4 прста, јер смо то прескочили — вели Аца. Аца се сетио. Хајде и то да учинимо! Колико ћемо пре? Два. Пружите их. Дижу исту руку и пружају одједном мали и до-малипрст. А колико ћемо сад? Четири. Хајде и то урадите. Сви дигли исту руку са повијеним палцем. Добро је и то. Ко сад треба да уради ово? Страшимир. Јест, да се и он ослободи. Је ли умео?... А ко би желео да уради и једно и друго? Баш добро што се јавља и Бојка те да видимо уме ли све без грешке... Је ли умела?... Хајде сада сви све то редом. Колико треба пружити најпре? Један. Затим? Три. Па онда? Пет. Потом? Два. Најпосле? Четири.

Иза овога све ово ради се и прстима десне руке. При том се за један пружа палац; за три је средњи прст последњи као и на левој руци, а за пет — малипрст. Потом се пружају палац и кажи-прст за два, а за четири се повије малипрст као оно палац на левој руци...

Шта је све то, кад ми изговарамо или кад чујемо на пример: 1, 3, 5, 2, 4? То су речи. Да ли су и ове речи имена као на пример: Петар-Петрија, Станко-Станија, и друге које већ добро познајете? А казују ли ове речи радње као кад кажемо за некога: црта, кува, оре, копа итд. Не казују ни радње. Ко би могао да се сети, шта онда казују ове речи: 1, 2, 3 итд. — Оне казују колико чега имамо — вели Петар. Петар се сетио. Речи 1, 2, 3 итд. казују колико на пр. имамо носева, а колико ноздрва; колико уста, а колико усана; колико ока, а колико капака на њима, и т. сл. И кад казују колико имамо овога а колико онога шта онда казују. — Количине. Јесте, количине — јер не казују ни имена ни радње. Које смо од ових речи најпре упознали? Оне што казују имена. Кад смо их упознали? Кад смо говорили о именима крштеним, по занимању, по узрасту и по сродству. А кад смо запазили оне што казују радње? Кад смо говорили о реченицама. Тада смо казали да Боро црта. Затим, радње наших мама, па онда за орача, копача, ковача, итд. (Види 4 и 5, и 8 и 9 страну Коментара са крат. Упуством за Најновији Буквар).

Шта радимо, кад изговарамо једну за другом речи које казују количине? Бројимо — рећи ће неко дете. Па кад тим речима (један, два, три, четири, пет) бројимо, онда како да их зовемо баш зато

што њима бројимо? Бројеви — рећи ће неко. Тако је. Речи којима бројимо зову се бројеви. А шта они казују? — Количине. Другом приликом запазићемо и неке друге речи које не казују ни имена ни радње ни количине, него нешто сасвим друго...⁵⁾

2) Одвајање бројева до пет на руској рачунаљци

Данас ћемо одвајати редом бројеве на рачунаљци. Ко би желео да их одваја? Хајде баш ти, Страхиња! А ви ћете пазити да исправите ако случајно погрешите... Страхиња пришао рачунаљци. — Ти ћеш радити на оној шипци где су све куглице једне боје...

Колико куглица треба најпре да одвоји? Једну. Хајде одвој Страхиња! — Врати је. Колико је сада на реду? Две. Одвој! — Врати их. Колико треба да одвоји сад? Три. — Уради! Ставивши прст између друге и треће он увиђа грешку и брзо се сам поправља... Је ли добро урадио? Јесте, али умало није погрешао — вели Бора. Да, био је ставио прст да одвоји две куглице па је сам увидео да би погрешао. Врати и те куглице, Страхиња! Колико је на реду сад? Четири. Е, одвој четири куглице. Он је мало застао па почео вући пет. Вичу: То су пет! Он изоставља једну и повлачи четири. Врати све па покушај опет. Сада је у брзини повукао три. Чује се: Вуче три место четири. Он се поправља. И тек трећи пут успео је да не погреша.

Чујте, децо! Један, два, па и три готово сви добро видите па нећете грешити при брзом одвајању. Али четири многи од вас не могу брзо да виде. Пет је пак још теже видети него и четири. Зато треба код куће да се вежбате на чему било, па да тренутно можете сагледати бар четири ако не и пет. Иначе ћете дуго грешити кад су куглице једне боје.

Сад ћемо одвајати са прескакањем као што смо неки дан пружали прсте. Али зато нека изиђе други ђак. Баш добро што се јавља Станојка. Ти ћеш, Станојка, почети на једној од средњих шипака а ви ћете пазити као и малопре...

Колико треба да одвоји најпре? Једну. Одвој и немој да је враћаш. Колико треба да одвоји сада? Три, јер прескачемо. А на којој шипци? На оној изнад ове на којој је једна куглица. Хајде одвој! Је ли добро? Јесте. Колико је сада на реду? Пет. Хајде одвој пет, а ви пазите хоће ли без грешке. Како је могла тако брзо а да не погреша? Знала је да су пет белих па их је одједном и повукла. А да је радила на оној шипци где су све куглице једне боје, да ли би могла тако брзо и без грешке? Не би. Колико је сад на реду? Две. Хоћемо ли опет горе? Боље ће бити доле па да буду близу оне где је једна куглица. Е, хајде уради!

⁵⁾ Ако се почетници од самога почетка уводе у разноврсна значења речи како је у Комен. и овде учињено, онда је лако појмљиво, да се и од граматичких „дефиниција“ ствара играчка за дечји дух. Јер на пр., речи које казују имена одвећ је лако назвати именицама, као што ове којима бројимо назвасмо бројеви. Исто овако ће речи којима се замењују друге речи — добити име заменице. Речи пак које казују радње добиће име глаголи, а оне које казују какво је што... придеви, итд. итд.

Колико има да одвоји најпоследње? Четири. Где ће то бити? И оно доле. Хајде одвој и четири, а ви пазите. Је ли добро? А је ли се задржавала? Није. Како је могла опет брзо и без грешке?! Изоставила је само једну белу. Тако је...

Нека изиђе још један ђак. Он ће радити на оној шипци где су све куглице једне боје. — Одвој једну! Како ћемо сада учинити да буду три? Да привуче још две. Уради... А ако привуче још две? Тада ће бити пет. Хајде уради. Ако сада одвуче две? Онда ће остати три. Учини и то. А шта би сад требало да се уради па да буду опет пет? Да се врате оне три. Уради. Колико сада треба да се уклоне па да остану три? Две. Уради. А ако уклонимо и те две? Неће остати ниједна. Уклони и те две. Сад довуци пет одједном! Да не би погрешно види докле је пола. Ако се од ових пет уклони једна? Остаће четири. Уради. Врати је! А ако се уклоне четири? Остаће само једна. Учини да буду опет пет. Одвој три. Колико је остало? А да је одвојио две? — Остале би три.

Хајде да радите то исто сви на прстима! — Пружите један. Учините да буду три. А сад — пет. Нека сада остану четири, па онда два, па ниједан. Сад пружите два. Учините да буду пет. Нека остану три. Нека буду опет пет. Сад нека остану четири. Најпоследње нека остане један. Направите опет пет. А сад ниједан... Све ово извести овако и на десној руци.

3) Бележење бројева до пет римским бројкама

Сада ћемо бележити бројеве на табли. — Који ћемо најпре? Број један. Претставите тај број. Сви пружају леви мали-прст. Ко би умео да обележи тај број на табли? Пријављеник излази и повлачи усправну црту. Је ли такво бележење добро? Јесте, јер потсећа на нацртани прст. Који је број сад на реду? — Два. Ко би желео њега да обележи на табли? Излази други ученик па мало даље и десно од пређашње црте извлачи две нове. Који је то број сада забележен? Број два. А малочас? — Број један. Који је на реду сада? Број три. Са колико црта морамо да га обележимо? Са три. Зашто? Јер обележавамо три прста. Хајде нека то учини Бојана... Који си број обележила? Број три. По чему то знамо? По томе што је извукла три црте. А који је број сада на реду? Број четири. Њега ћу ја да обележим — јавља се Страшимир. Добро, Страшимире! Изиђи и обележи га десно и мало даље као што су и досад радили. Је ли га добро забележио? Још који број имамо да забележимо? Још пет. Хајде нека то уради Бојка. Је ли умела? По чему знате? Што је извукла пет усправних црта. А шта оне претстављају? Свих пет прстију леве руке...

Шта мислите кад би неко од ваших другова дошао сада споља, па кад би погледао на ову последњу гомилу црта, да ли би без грешке могао погодити да су баш пет? Не би. Јест, ни многи одрасли не би то сигурно запазили. Зато се пет и не бележи тако са пет усправних црта, него се само оцрта цела шака... Почне се са врха малог прста па се вуче право у средину дна самог длана, а потом одатле опет право до на врх палца. И онда

цео нацрт изгледа овако: V. Јесте, господине, мој брат или сестра тако бележи пети разред, довикнуће многа варошка деца. — А кад знате како се бележи пет онда лако можете да се сетите како треба да се бележи број четири, јер знате да се лако не виде ни четири куглице атоли четири црте. Ту ће се сада наћи и сеоске деце која су видела како њихова старија браћа и сестре бележе четврти разред. И сада треба питати, зашто се испред нацрта шаке бележи једна црта? — Што је четири за један мање него пет... Сад и то знате. Хајде сви на својим таблицама или свескама да обележите све ове бројеве од један до пет најпре као малочас, а потом и овако као што чине одрасли па да и ваши код куће виде шта сте данас научили.

4) Редно, просто и збирно бројање

У ком сте разреду ви ове године? У првом. А у ком ћете бити до године? У другом. Кад свршите и други разред, у који ћете тада прећи? У трећи. А из трећег разреда, у који се разред иде? У четврти...

Колико је свега разреда у нашој школи? Четири. Али у другим школама има и петог, па колико је онда разреда у тим школама? Пет.

Како се броје разреди? I раз., II раз., III раз., IV раз., V раз. Кад у некој школи има само првог разреда, колико је раз. тада у тој школи? Један. Који је то разред? Први. А кад у некој школи има првог и другог разреда, колико је раз. у тој школи? Два. Који су то разреди? Први и други. Ако поред првог и другог разреда постоји и III разред, колико је разреда тада у тој школи? Три. Који су то разреди? I, II и III. А ако има и четвртог? Колико је разреда онда у тој школи? Четири. — Који су то разреди? I, II, III и IV. Има ли наша школа све ове разреде? Који јој разред још недостаје? Пети. Ако се до године отвори у нашој школи и пети разред, колико ће разреда тада у њој бити? Пет. А колико их је ове године? Четири.

Да ли је и прошле године у нашој школи било четири разреда? Не, само 3. Кога р. онда није било? IV. А да ли је и претпрошле г. у њој било 3 разреда? Не, било их је 2. Који су то раз. били? I и II. Којих онда није било? III и IV. А кад је отворена, колико је р. тада имала? Само један. Који је то разред био? Први. Замислите као да је у нашој школи пет разреда па их онда редом бројте сви заједно! Чује се: I р., II р., III р., IV р. и V р. Ко треба сада тако сâм да их броји?... Ко још?...

Шта можемо још да бројимо тако редом у нашој учионици као што смо бројали разреде? Клупе — довикује Ђорђе. Ђорђе се сетио. Ко жели тако да броји клупе додирујући их руком? Пријављеник вршећи све ово изговара: прва клупа, друга клупа... пета клупа. Осим клупа, шта се још може бројати тако редом у нашој учионици? Шипке и куглице на рачунаљци, вели Сима. Зашто се и оне могу редом бројати? Што су уређене. Ко жели да броји шипке, као што је Вуле бројао клупе? Одакле треба да почнемо? Зашто одоздо? Јер бројеви ваља да расту... Јавља се Страшмир. Је ли

умео? Ко сада жели да их броји озго? Је ли умела и Бојка? Шта треба сада да бројимо тако редом? Куглице! Које ћемо најпре? Беле... Је ли умео Страхиња? А ко ће ове црне? — Бојана. Је ли и она умела?

Можемо ли тако бројати и децу кад седе једно иза другог? Ко жели да броји овај ред деце довде? Пријављеник изишао па додирујући их редом броји: прво дете, друго дете.... пето дете. А да су то жене како би их онда бројали? Прва жена, друга жена.... пета жена. А кад би били људи? — Први човек, други човек... пети човек.

Изиђите сада ви па станите без реда у гомилу. Ко жели да броји ову децу? Пријављеник додирујући их преко реда изговара: једно дете, два детета... пет детета. Зашто их не броји као мало час? (Прво дете... пето дете). Што су у гомили па им се не зна ред. Тако је. Али кад су деца у гомили она се онда обичније броје мало друкчије. Ко може да се сети како? Овако, господине, довикује Цвеја: једно дете, двоје деце, троје деце... петоро деце. Цвеја се сетио. Хајде сада сви заједно бројте ову децу. Ко треба сада сам? Ко још?... А да су људи, како би их онда бројали? Један човек, два човека... пет људи. А кад би биле жене, како би их тада бројали? Једна жена... три жене... пет жена. А кад би биле краве? Исто као и жене :једна крава, две краве... пет крава. А ако би били волови, како би их тада бројали? Један во, два вола... пет волова. Да ли је њихово бројање приближније бројању људи или бројању жена? Зашто бројању људи? Што су волови мужјаци. А како се броје краве? Као жене. Зашто? Што су женке. Како се зове њихово младунче? Теле. Бројте сад њихову младунчад! Једно теле, двоје телаци... петоро телаци. Нашта вас потсећа ово бројање? На бројање деце у лица. Тако је. — Младунци су деца у животиња па стога се слично и броје.

Ко жели сада да броји младунце у овце? Пријављеник вели: једно јагње, двоје јагњади... петоро јагњади. — Ја хоћу тако да бројим прасад — довикује Филип... Ја ћу пилад — вели Павлија, итд.

Знате ли како се зове ово бројање, кад се броје деца или младунци у животиња? Не јавља се нико. Ја ћу вам рећи. Такво бројање зове се *збирно* бројање. Ви сад можете да погодите, како треба да назовемо оно бројање, кад при бројању деце кажемо: прво дете... пето дете. Или при бројању телаци: прво теле... пето теле: То је *редно* бројање довикује Нада. Зашто редно? Што су деца и младунци били поређани у ред. А како би могли звати оно обично бројање, при коме би децу бројали овако: једно дете, два детета... пет детета? — *Просто* бројање, јер се тако најчешће броје све твари.⁶⁾

На колико се дакле начина могу бројати твари? На три. Који су то три начина? *Просто*, *редно* и *збирно* бројање. Тако је. Сад умете све да бројите. Али ко би знао, како се броје врата?... А кола?... Бројте сад груди!... Сад леђа!... Какво је све ово бројање? *Збирно*...

⁶⁾ За израз твари — твар види трећи став на 7 страни пом. Коментара а за тројако бројање и страну 46 Најновијег буквара.

5) *Стварни задаци у обиму првих пет бројева*

Да видите сада како умете да рачунате.

Колико је деце у овоме реду довде? Петоро. Имају ли она орахе код себе? Немају. Замислите сада као да им дају њихове маме, али овако! Првome детету да да мама 1 орах. Овоме другоме 2. А колико онда трећем детету треба да да његова мама? Три ораха. А четвртом? Четири. А петом његова мама? Пет ораха. Тако је...

Ко сада жели да претстави и да каже све ово најпре за прво дете? Пријављеник излази, диже леву руку са савијеним прстима говорећи: Прво дете није имало ниједан орах. Пружајући потом мали прст наставља: Па му је мама дала 1 и спонтано завршава: Оно сада има један орах. Је ли Мика све лепо урадио и рекао? ...

Ко жели тако да претстави и да казује све што треба за оно друго дете? Други пријављеник дижући руку вели: И друго дете није имало ниједан орах. Пружајући потом 2 прста наставља: Па му је мама дала 2, и завршава: Онда оно има 2 ораха. Трећи пријављеник утврђује да трећем детету буду — 3 ораха... А пети — за пето дете — да ће имати 5 ораха. Сад се затражи да 1 ђак претставља и казује за све петоро деце. Потом још 1. Затим раде и говоре исто сви. Најпоследње опет двоје-троје од оних најслабијих.

Иза овога замисле најпре као да свако дете има по 1 орах, потом по 2, па по 3 и најпоследње и по 4, па да им њихове маме дају као и досада (разуме се којој деци могу дати), јер не треба прекорачавати број 5.

Тада се редом за свако дете уз претстављање казује на пр. овако: Прво дете има 1 орах и мама му да 1 — буду му 2. Друго дете има опет 1 орах, и мама му да 2 па му буду 3. Треће дете такође има 1 орах, и мама му да 2 па му буду 3. Четврто дете има опет 1 орах и мама му да 4 па му буду 5. Пето дете има 1 орах. Оно не може добити пет ораха, јер чим би добило толико онда би се прекорачило број 5. Када потом деца буду имала по 2 ораха онда ни четврто дете не добија четири. А када буду имала по 3 ораха, тада ни треће не добија три. Кад имају по четири, онда само прво дете добије од маме 1, а већ друго не добија два. Кад пак буду имала по 5 ораха, онда ни прво дете не може добити 1.

А шта раде деца кад добију орахе? Једу их. Замислите сада да свако дете поједе 1 свој орах, па и то да претстављате и да говорите. Почећемо од онога последњег детета. Ко жели претстављајући да каже све што треба за пето дете? Пријављеник диже руку, пружа све прсте и вели: Пето дете има 5 ораха. Повивши палац наставља: Кад поједе 1, и одмах додаје: Остане му 4 ораха. Други пријављеник за четврто дете, претстављајући и говорећи, утврди да њему остану 3 ораха. Трећем детету остану 2, другом 1 а првом — ниједан.

По колико ораха треба да једу иза тога? По 2. Ко жели да почне? Први пријављеник вели: Пето дете има 5 ораха, поједе 2 остану му 3 ораха. Разуме се да том приликом пружа најпре свих 5 прста леве руке па онда палцем притисне кажипрст па остану опружена само 3 прста. Други пријављеник, за четврто дете, прет-

стављајући вели: Четврто дете има 4 ораха, поједе 2, остану 2. Трећем детету, које има 3 ораха кад поједе 2 остане 1. Друго дете има 2 ораха, кад поједе 2, не остане му ниједан. Прво дете има само 1 орах. Ту се утврди да оно не може да поједе 2, јер толико није имало. Затим имају да једу по 3, 4 и 5 она која могу. А за осталу се утврђује да не могу да поједу толико јер немају. Нај-после се завршава тиме што сва деца поједу све своје орахе.

Графички претстављени ови задатци уз римске бројке изгледају овако :

I +0 = 0, II +00 = 00, III +000 = 000, IV +0000 = 0000, V +00000 = 00000.
 I 0+0=00, II 0+00=000, III 0+000=0000, IV 0+0000 = 00000, V 0 не м. доб. 5.
 I 00+0=000, II 00+00=0000, III 00+000=00000; I 000+0=0000, II 000+00 = 0.000, и т. д.

Кад остану да једу орахе онда ови задаци добијају овакав изглед: 7)
 V 00000=0000, IV 0000=000, III 000=00, II 0=0. I 0; итд. V 000. 0=000, IV 0. 00=00.

Чим пак деца науче нужна слова, све ово исписује се изнајпре словима. Тако се од самога почетка задобијена писменост ставља у службу савлађивања — почетног рачунања. А кад се почетници упознају са арапским бројкама (за ово види 48 стр. Најнов. буква) онда се ради добијања у времену и простору најпре бројеви почну замењивати арапским бројкама а речи за рачунске радње њиховим уобичајеним знацима. Потом се отпочне скраћивање наименовања. А кад се ова потпуно изоставе — тада имамо последњи свима добро познати ступањ, док на I и II ступњу ови задаци изгледају овако:

а) За добијање, брање или увећавање гомиле:

Прво дете нема ниједан орах, добије један, буде му један орах.
 Друго дете нема ниједан орах, добије два, буду му два ораха
 Треће дете нема ниједан орах, добије три, буду му три ораха.
 Четврто дете нема ниједан орах, добије четири, буду му четири ораха.
 Пето дете нема ниједан ортх, добије пет, буду му пет ораха.

I д. има 1 орах доб. 1 буду 2. I д. има 3 доб. 1 б. 4. I има 2+1=3.
 II " " 1 " " 2 " 3. II д. има 3 доб. 2 б. 5. II " 2+2=4.
 III " " 1 " " 3 " 4. Остала не м. добијати III " 2+3=5.
 IV " " 1 " " 4 " 5. Кад буду имала по 4 IV и V ако добијају
 V " " 1 не може добити 5. доб. с. прво а по 5-ни I. имаће више од пет

б) За давање, једење или умањивање гомиле :

Пето дете има пет ораха, поједе један, остану му четири ораха.
 Четврто дете има четири ораха, поједе један, остану му три ораха.
 Треће дете има три ораха поједе један, остану му два ораха.
 Друго дете има два ораха поједе један, остане му један орах.
 Прво дете има један орах, поједе га, не остане му ниједан орах.

V д. има 5 ор. пој. 2 ост. 3. V има 5 п. 3 о. 2. V има 5 - 4 = 1.
 IV " " 4 " " 2 " 2. IV има 4 п. 3 о. 1. IV има 4 - 4 = 0.
 III " " 3 " " 2 " 1. III има 3 п. 3 о. 0. III
 II " " 2 " " 2 " 0. II и I не могу да V има 5 - 5 = 0.
 I " " 1 не м. појести 2. поједу по 3 и више. Остала нем. могућ.

7) Овакво графичко претстављање одговара оном бележењу реченица, речи и слогова цртама а гласова тачкама (в. Ком. за најн. буквар), и служи као „тихо“ занимање кад се у дворазредном одељењу ради са другим разредом, а у једноразредном и за „домаће“ задатке ако се тј. осећа потреба и за њих...

Исписивање III ступња, када се уз нужне знакове за рачунске радње овакви задаци бележе арапским бројкама — изостављамо. Јер он се, као „алфа и омега“, једино и види не само у нашим него и у страним рачуницама, а овде му заправо није ни место ако се хоће поуздан успех и најмање даровите деце и у почетном рачунању...

Јован Петровић

Писмено дељење у III разреду

Задатак рачунске наставе је да оспособи ученика за разумљиво решавање практичних рачунских задатака. У својим досадашњим предавањима које сам одржао у учионици а поједина штампао, изнео сам како се писмено решавање рачунских задатака подудара тачно са стварним животом. У првом и другом разреду преовлађује усмено решавање рачунских задатака. Писмено су бележени само резултати тј. решења усмене радње. Ако се у нижим разредима у I и II разреду изводи рачунање у дечијим играма и причама, у старијим разредима неће бити никакве муке у обради писмених рачунских радњи. У III разреду почињу ученици да решавају рачунске задатке писмено. Стога је преко потребно да постављени задаци буду из свакодневног живота: куповина, продаја и слично. Није претерано ако се у самој учионици створе импровизоване трговине које служе ученицима за решавање рачунских задатака из свакодневног живота. Поред тога што се ученицима јасно претстављају разни моменти у практичном животу они се уче и лепом понашању, говору и оспособљавају за живот. Што је најважније у решавању задатака учествују сви ученици са великом пажњом и интересовањем, па и правила о рачунским радњама сами састављају.

Писмено дељење у III разреду може се вршити и претстављати ученицима драматизовањем односно — приказивањем једне сцене из практичног живота.

Пре него што би поставили задатак морамо водити рачуна из које ће области бити постављен тај задатак.

Претпоставимо да се говори о завичајној настави где се помиње индустрија, зидање кућа, зарада занатлија или слично, треба и задатак да буде из те области.

Постављање I задатка: Један радник има надницу 38 динара дневно. Колико ће он зарадити за недељу дана?

Сада сви ученици решавају овај задатак. Ученици који су готови изнесу своје свеске на којима су израдили задатке. Ако је Милан решио овај задатак што је 38 помножио са 7, онда то исписати на првој половини табле. Јован је решио овај задатак овако 38×6 , те и овај начин исписати на другој половини. На питање које је тачније, јер у недељи има шест радних дана.

Упутства за решавање писменог дељења драматизовањем.

Ради решавања датог проблема потребно је одабрати лица која ће изаћи на сцену да прикажу наплату зараде радника у једној фабрици.

Лица: Шеф који оверава рачуне.
 Благајник који врши исплату.
 Мењач.

Потребан број радника који раде у фабрици.

Од средстава треба купити кутију са вештачким новцем или од хартије направити стотинарке, десетице и динаре.

За бележење и рачунање служе ћачке белешке за рачун.

Сцена

Четири радника полазе у суботу да наплате зараду за недељу дана. Сваки носи потврду да је радио и мора да је пре исплате овери шеф предузећа тј. да изда налог благајнику да изврши исплату.

Шеф је на поднете рачуне ставио свој потпис и упутио их благајнику.

Сва четворица долазе на благајну, уљудно се јављају молећи благајника за исплату. Благајник прима прву цедуљу и чита: Надница 38 дин. За 6 дана $38 \times 6 =$

Пре него што почне рачунати колико треба да исплати, моли остале ћаче у учионици да и они рачунају колико ће примити радник коме је надница 38 дин. а за 6 дана.

Рачунају: $38 \times 6 = 228$

Кад је благајник готов са рачуном пита остале ћаче да ли је и њима изашло 228 дин. — Ови потврђују и тиме је тачно проверена радња.

Сад благајник пита остала три радника да ли и они имају да наплате као и њихов друг. Кад су ови потврдили и предали рачун за наплату, благајник их умоли да им исплати заједно, јер нема ситна новца. Радници као добри другови пристају на ово и благајник моли све у разреду да то израчунају.

1 радник треба да прими 228 дин. Колико треба да добију 4 радника.

Рачунају $228 \times 4 = 912$

Кад је благајник израчунао опет пита остале, да ли је и њима изашло 912 дин. Пошто се уверио да је тачно израчунао напомиње да им мора одбити свима по 14 динара за разне обуставе. Сви усмено рачунају да треба одбити за 4 радника 56 дин. тј. $14 \times 4 = 56$.

Благајник се поново обраћа свима да од 912 дин. одузму 56 дин. обуставе, да види колико ће 4 радника начисто примити новца

Рачунају 912

— 56

856

Пошто се и о овом резултату увери, благајник изброји новац из касе и то 8 стотинарки 5 десетица и 6 динара тј. 856 дин.

Радници се опросте с благајником и одлазе на сред учионице, да пред својим друговима поделе новац.

Деоба изгледа овако: Прво деле стотинарке и наравно сваки добије по 2 стотинарке.

Сад почну делити десетице. Пошто су имали да поделе 5 десетица а њих је четворо то свако добија по једну а једна им остане.

Да би сцена била интересантнија, а она се раније спрема 3—4 дана, уноси се више говора међу радницима па и шале. Шта ћемо да радимо са овом десетицом што је остала? Један из шале вели да је пресечемо на 4 дела, други вели, мани се шале него иди па је промени негде у радњи. Један од радника одлази у мењачницу, учтиво поздравља мењача и моли да му размени десетицу у динаре. Пошто је разменио и добио 10 динара, саставља са осталих 6 динара и дели сваком 4 дин.

Сад један предложи да сваки преброји своје гомиле што и учине, и увере се да је сваки од њих добио по 214 динара.

Прелаз на писмено решавање истог задатка

Наставник пита све ученике у разреду, да ли би могли писмено израчунати поделу зараде ова 4 радника. Пошто ђаци одобре, наставник задаје поново свима да поделе 856 на 4.

После извесног времена јавља се неколико ђака који су израдили задатак. Од ових наставник каже једном да тај исти задатак ради на табли.

Ђак поставља задатак на табли $856 : 4 =$ Пре него што почне рад наставник упозори овога ђака, да дели оним редом као што су и радници делили. Пошто је добио овакве инструкције ђак се обраћа радницима и пита их.

Колико сте имали новца да поделите?

Један радник одговара 856 дин.

Ђак: напише на табли $856 : 4$ и покаже, ето и ја ћу поделити 856 на 4.

А шта сте ви прво делили пита ђак раднике?

Радник: Ми смо делили прво стотине.

Ђак: И ја ћу делити прво стотине и ради. $856 : 4 = 2$ речима: 4 у осам налази се 2 пута, јер је $2 \times 4 = 8$.

Пошто је готов пита раднике, колико је сваки од вас добио стотина?

Радник: Кад смо поделили, сваки је добио по две стотине.

Ђак: Добро и код мене кад су подељене стотине на 4 изашло је две. Затим пита раднике, шта сте после делили?

Радник: Делили смо 5 десетица.

Ђак: И ја ћу делити 5 десетица.

$$\begin{array}{r} 856 : 4 = 21 \\ \hline = 5 \\ \hline 1 \end{array}$$

(На овај начин отпало је старинско „спустим“, јер се уствари не може ништа спуштати при писању.)

Ђак пита радника: Колико је сваки од вас добио десетица.

Радник: Сваки је добио по једну десетицу и једна нам је десетица остала.

Ђак: И ја сам добио једну десетицу и једна ми је остала недељена. Шта сте урадили са том десетицом што вам је остала.

Радник: Ми смо преосталу десетицу променили у динаре и ставили са оних 6 динара те смо поделили 16 динара и сваки је добио по 4 динара.

Ђак: И ја ћу променити ову десетицу у јединице и додати осталих 6 јединица.

$$\begin{array}{r} 856 : 4 = 214 \\ \hline = 16 \end{array}$$

Речима: Једна десетица има десет јединица и оних 6 чине свега 16 јединица. 4 у 16 јединица налази се 4 пута јер је $4 \times 4 = 16$ дакле, ништа више не остаје да се дели.

Сад пита раднике, колико је сваки од вас добио новца.

Радник: Сваки је добио по 214 динара.

Ђак: Тако је, и код мене је изашло 214.

Правило о дељењу

Кад је сцена готова, могу се поставити још неколико задатака. Да би ђаци сами извукли правило о писменом дељењу, учитељ захтева да сваки речима каже правило о дељењу.

Ђацима је јасно и лако описати, јер су посматрали и раднике како су делили новац, а и ђака како је писмено радио, па запишу у своје белешке ово правило:

Прво делимо стотине.

Друго делимо десетице.

Треће делимо јединице.

Да би ђаци боље упознали правило о писменом дељењу тј. кад деле стотине морају добити стотине.

кад деле десетице да морају добити десетице.

кад деле јединице да морају добити јединице, постави се овакав задатак: $804 : 4 =$

Ђак дели стотине и добија 2 стотине. Дакле:

$$804 : 4 = 2$$

Сад дели десетице $804 : 4 = 2$.

Биће случајева да ђак каже не може па одмах дели јединице. Стога им напоменути да код писменог дељења шта дели мора добити. Нулу дели нулу ће и добити.

Стога је: 2 у 0 налази се 0 пута

те $804 : 4 = 201$

$$\begin{array}{r} \hline - 04 \\ \hline = \end{array}$$

Најпосле делимо јединице.

Ја сам ово правило: „шта делиш мораш добити“ назвао златно правило за рачунску радњу дељења. На конгресу Огледних школа у Борову при критици, неке колеге су ми оспоравале ово правило наводећи овај пример:

Радник заради 400 дин. за 16 дана, колика му је надница. Овде би се динари делили са данима, па би изгледало да се не може казати: Шта делиш мораш добити. Но при рачунској радњи не узима

се у обзир садржина бројева већ само операција тј. у задатку $804 : 4 =$ ми делимо стотине десетице и јединице.

Када се заврши рачунање, ми из постављеног задатка видимо нашта су се бројеви односили. Према томе добро је да деца упамте правило код писменог дељења. *Шта делиш мораш добити.*

1.) $969 : 3 = 323$

2.) $804 : 4 = 201$

3.) $600 : 3 = 200.$

У сва три задатка применом овог правила, види се да смо у резултату морали добити, стотине, десетице и јединице.

Упознавање са бројевима код писменог дељења

Кад смо поделили $15 : 3 = 5$ видимо да је нови број трећина првог јер смо први број делили на 3. Други број је петина првог, јер други број помножен са трећим дају резултат првог броја. Место назива први, други и трећи, заменимо први број се дели и зове се *дељеник*.

Другим бројем делимо први и зове се *делитељ*. А трећи број показује колико се делитељ налази пута у дељенику, па се зове *количник*.

Примена

Најпосле, ђаци сами изналазе сличне задатке. У овоме им помаже кад устреба и наставник.

Исти начин употребио сам кад је делитељ двоцифрен број. На пр. $13.320 : 12 =$

За сцену сам узео ово: 1 радник је примио за себе и 11 својих другова новац. Новац је делио у коверте да би раднике исплатио. Остало као што сам напред изнео.

Властимир Бугариновић

И један час из геомеџрије

IV разред — шк. „Кр. Петар I“

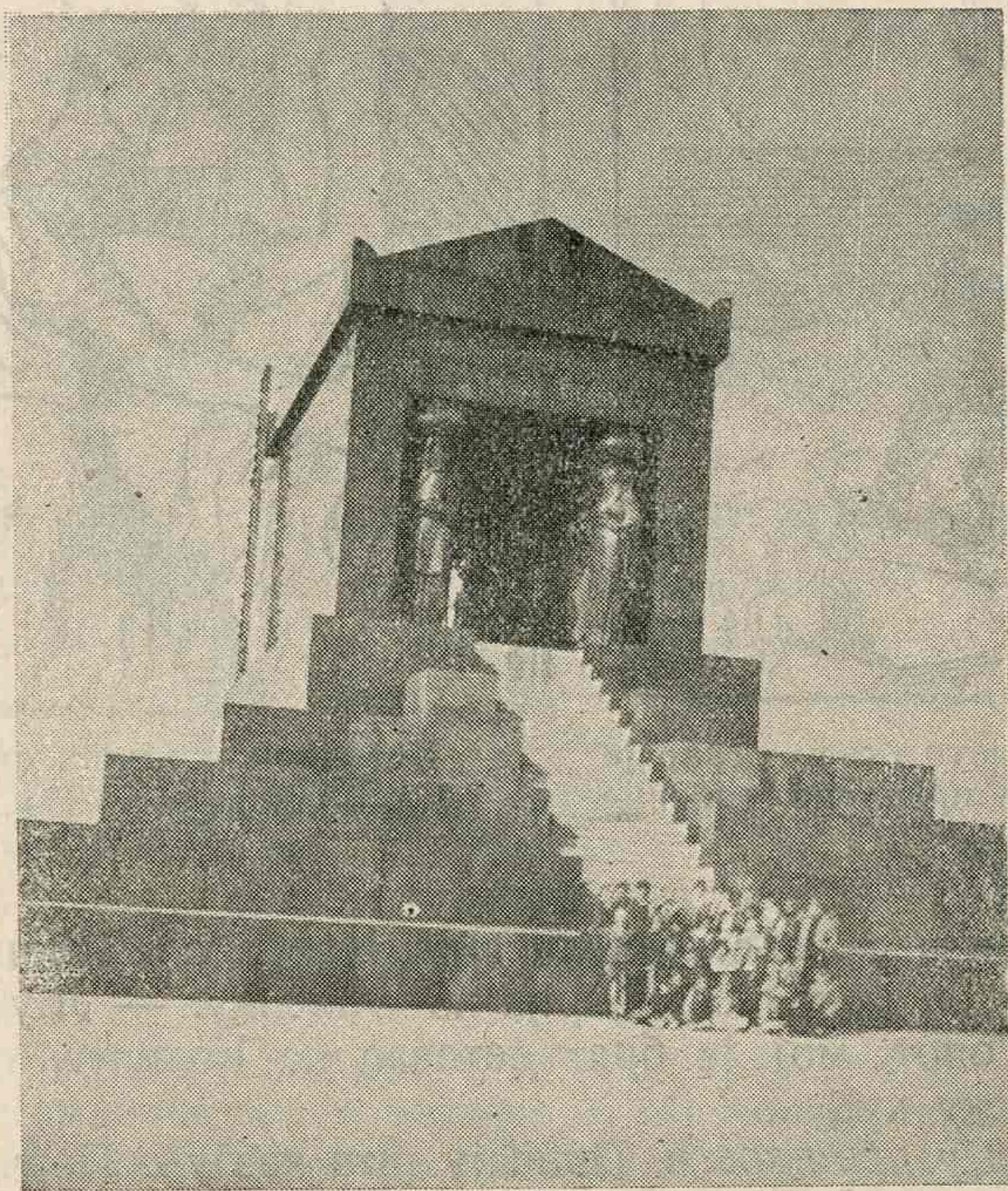
Разговор о јучерашњем (30 септ.) излету на Авалу. Препричавају се нови утисци и постављају наставници питања.

Зорана интересује сачма. — Наставница: сеју је сељаци без добрих ливада... То изазива питања о сечи кукурузовине. — Наставница: секу је рано зором, — док је влажно — росно. Разговор о роси... Понављају шта су запазили на њиви (копе, тикве). Наставница допуњује разговор причом о спремању лисника. — Вера: нисам још видела пуна кола белих кукурузиних клипова као у Б. Потоку. — Наставница: сећа их на реку Пек (дописују се са децом из в. Раброва) околна села око Пека сеју само бели американ. Брзо расте, сазре, много редова и дебео кочан (за гориво) — Јаков: с. Б. Поток прљаво. — Ђамила нема бунара, чесме далеко (видели смо

две). — Гордана: школа је лепа. Зашто ђаци нису потрчали да нас виде?...

— Радмила: црква је мала, бела, војници је ограђују. Многи говоре и о иконама рађеним на зиду. (Наставница им објашњава тај рад из старине (мало говори о фрескама). — Милош се сећа нове цркве у Панчеву... Праву разлику између фресака... У Панчеву — каже — светле и од неколико боја, а ове тамне, као слике. Понављају и шта су прочитали са мермерне плоче за Васу Чарапића. Наставница користи и запиткује о Васи Чарапићу. Чује се нпр.: Родио се у Б. Потоку (сад знамо и крај), сахрањен у манастиру Раковици (били смо и тамо), погинуо при освајању Београда 1806 на Стамбол Капији. Улица од Ст. Капије ка Калимегдану зове се Васина. У Васиној улици: Универзитет, Коларчева задужбина а некад био и двор А. Карађорђевића (и ту се родио краљ Петар).

Понављају разговоре и знање о Авали. Нпр. Авала је висока 520 метара. Ми смо од подножја до врха путовали 45 минута. Шума:



Споменик Незнаком Јунаку на Авали

буква, бор и јела. Авала је пуна нових лепо изведених стаза, а обавијена је црно асфалтираним путем. Излет од Београда рачунају шта стаје, до Б. Потока возом, а од Београда до Авале аутобусом. Рачунају и време за једног пешака — 18—19 километра...

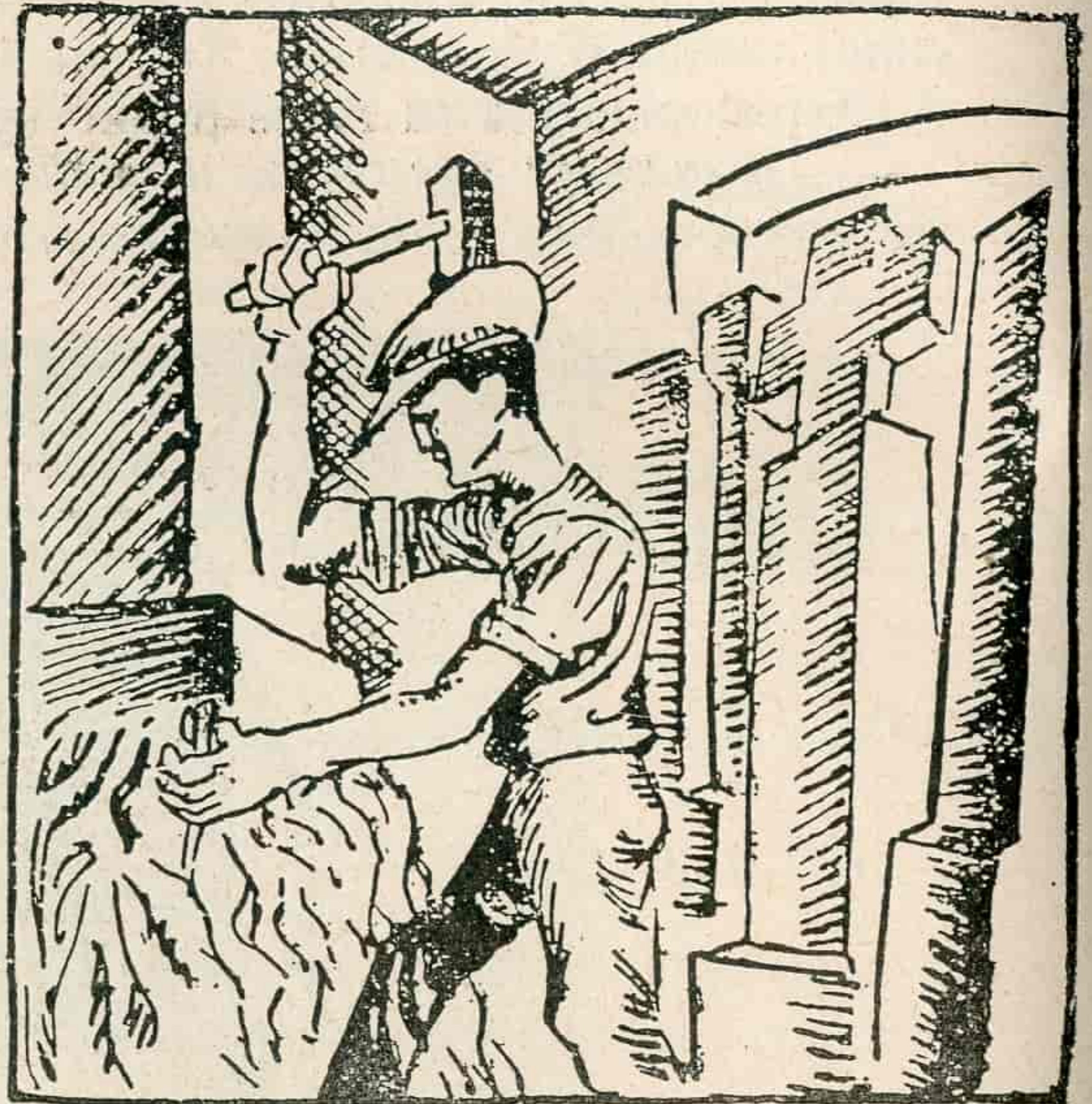
Разговарају о новом споменику Незнаком Јунаку. Понављају шта све знају о Незнаком Јунаку... Интересује их и сам споменик, па мермер, радници и време рада... Опomiњу наставницу да им објасни женске статуе у капели. — Наставница: оне замењује стубове

и држе на глави таваницу (зову их каријатиде). Говоре о оделу каријатида. — Давид Леви: Ја сам казао да су као украс, јер жене чувају гробље, па ваљда и ове чувају гроб... Помиње се Мештровић.

О видику са Авале живо интересовање. Свако дете хоће да говори... Коен: Знамо један део Шумадије. — Кајон: показали сте нам отприлике величину врачарског среза. Видели смо село: Ресник, Пиносаву, Кумодраж. — Љиљана: Пиносава је село нашег млекара... — Петар: видели смо од куда тече река Топчидерска. — Милица: у даљини планину Рудник из које извире Јасеница. — Радован: поред Јасенице: Топола, Вишевац... Сећају се и Карађорђа и Опленца.



Чувајући у младости стадо резао је Иван Мештровић преслице, тиквице и штапове



Послали су га прво на занат код једног каменоресца где је вредно радио

Опленцац изазива сећање: видели смо мало и пл. Венчац из које је вађен мермер за цркву св. Ђорђа на Опленцу. — Љубомир: Испод Космаја је Сопот, мој је брат леговао на Космају, туристе имају своју планинску кућу...

О Авали у прошлости. Причају шта знају о Порчи од Авале и по народној песми, и понављају сви: нема више града на Авали, нема више ни Порчиног гроба — прешао је пут преко гроба, а на развалинама стоји у мермеру споменик Незнаном јунаку... Слава Незнаном јунаку!

Понавља се и о Мештровићу шта знају. Знају готово сва деца да је то велики вајар. — Томислав: Мештровић је израдио Победника у Б. Гор. Граду. — Зуна: Захвалност Француској на Великом Калемегдану.

Наставница пружа да читају: Како је Мештровић постао славан вајар. Највише их весели две слике: Мештровић крај оваца и Мештровић као ученик — шегрт.

Час геометрије. Наставница обнавља разговор и о плочама, којим су поплочане стазе ка Споменику и око споменика. — Чује се: троугли, квадрати, правоугаоници, трапези, ромбови, ромбоиди... Маргарета: сећају ме то плоче на плоче које смо видели на немач. гробљу — Бановом брду. Само кажу да су донесене са гробова, а ове су резане. — Понављају: видели смо — госпођо — на Бановом Брду како се режу плоче...

— Нахман: све су површине на Авали с великом пажњом намештене. — Љубица: виделе смо како сеју траву између плоча...

— Наставница: ја ћу нацртати тако једну стазу, а ви ћете је испунити: квадратима, троуглима...

К. црта правоугаоник, П. троугао, М. трапезоид итд. Свако се дете довија, а остали прате и чује се: троугао разнострани, троугао равнокраки ит.д. — нагађања.

Рад по сећању. Предмет из геометриске наставе узет са врха Авале.

Завршни посао је песма: Хеј Словени. Певано 30 септембра на врху Авале, крај храма Незнаном Јунаку.

Јела Димитријевић-Шурјанчева

Једна недоследност у настави почетног читања и писања

Народ вели: „Без муке нема науке“ а ми у нашим школама скочисмо да то начело побијемо. Досадила нам мука па тражимо олакшање. Ако је нешто тешко, тражимо средства и начина да буде лакше. Ако је лако, тражимо да буде још лакше. Дакле, у сваком случају мора се тражити и наћи лакше.

Нова школа поставља супротно начело: „Све у игри“.

Није ми намера ни прво побијати ни друго доказивати. Желим да скренем пажњу на једну недоследност у настави почетног читања и писања, коју почињу сматрати једном од метода модерне школе.

Са уверењем да је сваки почетак тежак настоји се, да се олакша настава почетног читања и писања. У тој намери покушавају се разне методе. Створило се уверење и никла је теорија о нагомилавању тешкоћа и проблем почетног читања и писања решава се тако, што се поступно предузима прво оно што је лакше, па тек онда оно што је теже.

Док се тако на једној страни отклањају тешкоће, на другој се гомилају. Поменута нова метода тражи, да се упоредо са малим уче и велика слова.

У одбрану ове методе наводи се: Реченица треба да почиње великим словом. Велика је грешка ако ђак почиње реченицу малим словом. То прелази у навику. Први утисци су најјачи и грешке остају. То се доцније свети и у средњој школи, где нема времена за исправљање грешака из I разреда основне школе. То је ето разлог,

којим се жели оправдати потреба упоредног учења великих и малих слова.

Истина је, да су први утисци најјачи, па зашто онда да први утисци буду збрка појмова, коју стварно проузрокује упоредно обрађивање великих и малих, писаних и штампаних слова.

Што се пак тиче разлога, да реченицу треба писати великим почетним словом, чим се отпочне писање слова, не чини ми се оправдан, бар у толикој мери, да се претпоставља другим разлозима, који су против нагъмилавања потешкоћа и комплицирање радње.

Реченица није зависна од тога, да ли је почетно слово велико или мало. То није битно за појам о реченици. Реченица је мисао, једна логична целина. Може бити изречена а може бити и написана. Реченица ће остати реченица написали је почетним великим или малим словом. Као што можемо реченицу написати свима малим словима, можемо је написати и свима великим словима, она опет остаје реченица. Главну улогу за одељивање реченица врши интерпункција, јер знамо да се све реченице у сложеној реченици не почињу великим словом.

Ушло је у праксу да се на писаћој машини откуцава великим словима текст, који се жели нарочито истаћи, без обзира, да ли је то једна реч, део реченице, цела реченица или више реченица. Дакле, велика слова не употребљавају се само на почетку реченице.

Недавно ми је дошао до руке један саставак откуцан на писаћој машини. Сва су слова била велика, јер је машина вероватно имала само таква слова. То ми није ништа сметало и на први поглед нисам ни приметио. Нисам зато добио утисак да је писац неписмен. Све су реченице биле потпуне и правилно одељене интерпункцијом. Али много пута сам имао прилике да читам саставке са погрешно постављеном интерпункцијом, утисак је био врло неповољан за писца. Ту не помажу ни велика слова.

Може да се догоди, да неки ђак средње школе грешки не почињући сваки пут реченицу великим словом, али се не може тврдити да се та грешка чини само зато, што се не уче упоредо велика и мала слова.

У *Политици* је зимус изашао оглас у коме један послодавац тражи продавачицу. Од компетената се тражило да имају малу матуру и да добро знају таблицу множења. Послодавац је сигурно имао лоше искуство са својим продавачицама, када је нарочито тражио знање таблице множења, али ипак зато неће нико тврдити, да је незнање таблице множења редовна појава у средњој школи. Неће нико тражити да се таблица множења мора научити већ у I разреду, када је памћење најсвежије и када су утисци најјачи.

Дакле овакви појединачни случајеви, не могу се сматрати као редовна последица само једнога узрока.

Много је чешћа појава, о којој безусловно треба водити више рачуна, да ђак у народној, па и у средњој школи, не зна да стилизује један најмањи саставак у лепим, језгровитим реченицама. Узалудно је оваквом ђаку ако познаје велика слова и зна да реченицу треба да почиње великим словом, ако не зна где реченица почиње а где се свршава.

Дакле, ако је реч о првим утисцима, који су најјачи и трајни, онда те прве утиске треба искористити на утврђивање појма о реченици и на вежбу у усменој и писменој конструкцији реченице, што је поред технике читања најважније у настави почетног читања и писања. Не смета, ако се ова вежба врши малим словима, док се не науче и велика.

Када се ученик увежба, да мисли изражава у потпуним реченицама, другим речима, када научи где реченица почиње а где се свршава, нека учи велика слова, иначе ће писати велика слова и у пола реченице а знамо из искуства да понекад ученик напише све речи почетним великим словом.

Никола Р. Сенић

Соколић

— Речи Богомила Тони —

(хорска рецитација)

1 глас: Соколић сам млађани,
тима се поносим,

сви: *тима се поносим*

1 глас: у грудима соколским
врело срце носим

сви: *врело срце носим.*

2 глас: Пред радом и напором
никада не стрепим

сви: *никада не стрепим*

2 глас: вежбом, игром веселом
своје тело крепим

сви: *своје тело крепим.*

1 глас: А и књигу волим ја
песму свога рода,

сви: *песму свога рода.*

1 глас: Радује ме његова
срећа и слобода

сви: *срећа и слобода.*

2 глас: И јединство његово
остварено славно

сви: *и јединство његово*

остварено славно

2 глас: Завет наших дедова
и чезнуће давно

сви: *И чезнуће давно.*

1 и 2 глас: Застава се поносно
наша свуда развија
сви: свуда развија

2 глас: нека живи добри Краљ,
мајка Југославија!

сви: Нека живи добри Краљ,
мајка Југославија!

Удесио М. Р. М.

Разговор о минхаузену

Болешљива деца изнемогла су од врућине. Било их је педесеторо. Лармала су и цикала. Нека куката жена квоцала је над њима као квочка, али их није могла умирити.

Ја сам дошао издалека и, да би их обрадовао, почео сам им читати Минхаузена (*Минхаузенове лагарије*).

После два минута деца су рзала од среће.

Слушајући њихово блажено рзање, ја сам први пут стварно схватио какво гастрономско парче за деветогодишњу децу претставља ова весела књига и како би био сумрачан дечји живот, да ова књига не постоји на свету.

С осећањем најнежније захвалности према писцу ја сам читао, под експлозивним кикотом деце и о секири која се залетела на месец, и о летењу на топовском танету и о коњима без ногу који су пасли по луку и кад сам за тренутак застао, деца су повикала: „Даље!“

Али где, до нас дојури она куката жена и на лицу јој спазих црвене печате:

— Ко сте ви? Шта то радите?

И дохвати из мојих руку сироту књижицу, па је гледа као на жабу и са два прста понесе је негде, а болешљива деца гунђају увређена а ја за њом идем као изгубљен и руке ми због чега дрхте.

Ту се створи и неки младић у татарској капици и обоје говоре са мном тако, као да сама ја ухваћени контрабандист.

— С каквим правом ви читате нашој деци то глупаво смеће?

И објасни ми учитељским гласом, да у књизи за совјетску децу не смеју да постоје фантазије, ни бајке, већ права, реална факта.

— Али дозволите, — вичем ја ватрено. — Баш помоћу својих фантазија и бајки ова књига утврђује реализам код деце. Сам кикот, с којим деца дочекују сваку Минхаузенову авантуру, доказ је да им је његова лаж јасна. Она се баш зато и кикоћу, што увек његовим измишљотинама противстављају реалност. Она се боре с Минхаузеном и из свакога боја она излазе као победиоци. То их највише и радује. То повишава њихову самокритику. „Аха, ти си хтео да нас намагарчиш, али не знаш на кога си наишао!“ Ту је спор, ту је

борба, ту је полемика, а њихово оружје у овој борби је реализам. Молим, питајте децу, да ли су поверовала и једној Минхаузеновој речи, — она ће вам скочити у лице. Њима никаква бајка, никаква фантастика већ одавно није страшна, зато што у свету нема таквих окорелих реалиста као што су садашња совј. деца, нарочито радничка деца, која су тако богато насићена животним искуством! И ви их страшно вређате својом дивљом бојазни, да их не заглупе Минхаузенове измишљотине! То значи исмевање деветогодишњег грађанина совјетске земље кад се сматра за таквог идиота, који ће сматрати за истину да секире лете на месец.

Очи у наставнице су биле скамењене. Али ни ја нисам више могао ћутати.

— Или се ви бојите, да Минхаузенове буфонаде не помуте дечје осећање хумора! Зашто вам весела књига сугерира такву одвратност, или сте ви нарикаче и укопници? Или ви хоћете по сваку цену да одвратите вашу децу од читања и да им сугерирате љуту мржњу према књизи?

Очекивао сам приговоре, али ови су људи били од порода оних који не мисле и чак као да су се увредили, што сам их позвао на то да самостално мисле. Само један од њих, дуге главе и мрачан, рекао је без икаквог приговора, да су сва моја размишљања — *чуковштина*.

И на томе се дискусија свршила. Деца су била спасена од „Минхаузена.“ Своју путничку торбу затурио сам на леђа и изашао на врело сунце.

У торби су били драги „Гуливер“, „Гримове бајке“ и „Конек-Горбунок.“ Хтео сам да поклоним ове књиге деци, али човек дуге главе површно их је прелистао и одбацио од себе као ђубре.

— Ово нам није потребно, — одвратио је он. — Потребне су нам књиге о дизел-моторима и радију.

Корачајући поред обале каменитом путањом, мислио сам о томе што се догодило.

„Зашто су ови чудни људи, — мислио сам ја, — тако убеђени, да радио и „Конек-Горбунок“ не могу заједно да постоје? По чему они мисле, да ће дете, на пример, кад прочита „Конек-Горбунока“ бити одвраћено од сваке механике и да ће до дубоке старости маштати о жар-птицама? Откуда им тај глупи ултиматум: *или* бајка, *или* динамомашина? Као да за изумевање динамомашине није потребна бујна фантазија! Фантазија је својство од највеће вредности у човечјој психици и њу треба марљиво васпитавати, — као што се васпитава и музичко осећање — а не газити је чизмама. „Она је потребна чак у математици, открићу диференцијалнога и интегралнога рачуна било би немогућно без фантазије“¹⁾ Карл Маркс, за време шетњи изван града, причао је својим кћерима „дивне чаробне бајке, које су се отезале бесконачно, сам успут их је измишљао, проширујући или, обратно, убрзавајући догађаје, гледајући на дужину шетње...“²⁾ Дарвин је у детињству био такав фантазер, да су га сви сматрали за ништа мањег лажљивца од Минхаузена...“

¹⁾ Илич, т. XXVII, 266.

²⁾ П. Лафарг, сочинени, том I, стр. 353.

Сви ови разлози изгледали су ми ми тако неразрушими, да ми се прохтело одмах да се вратим и да их покажем том дугоглавом господину и да му кажем да он непоправимо сакати децу кад прогони фантастику из њихова живота.

Сутрадан у прву зору ја сам га посетио и изложио му ове мисли. На закључку сам узео из своје торбе једну стару књигу и из ње прочитао ове речи:

„Развијаћемо природну фантазију или, у крајњем случају, нећемо сметати да се сама властито развија. За малу децу врло важно је у овом погледу читање чаробних бајки. Сад се често наилази на родитеље, који су против бајки. Они их не дају деци, тежећи да васпитају трезвене пословне људе. Ја сам увек прорицао таквим родитељима, да њихова деца неће бити ни математичари ни проналазачи.“

Дугоглави се прихватио за свој бели качкет.

— А знате ли ви, ко то пише? — питао сам га триумфујући. — То не пише неки песник или приповедач, већ професор применене механике, писац књиге „Основи статике“ и „Курс отпорности материјала“, човек који је васпитавао читава поколења познатих руских научника. На крају дугогодишњег наставничкога и научнога искуства он је дошао до убеђења, да је бајка његов савезник а не непријатељ и да инжењер, који у детињству није био васпитан на бајки, готово и није способан за инжењерско стваралаштво. Његов се чланак зове „Значење фантазије за инжењере“.³⁾ Прочитајте га па ћете сами увидети, да бајка не само не смета техничком васпитању детета, већ, напротив, да му потпомаже.

Али дугоглави отстрани моју књигу.

— Нећете да је читате? — питао сам га. — Зашто?

Он напући усне и добро измерено рече:

— Зато што имам излаз данас.

Али овога пута у санаториј су дошли млади и ватрени наставници, који су ме енергично подржавали.

Али сви напори мојих једномишљеника нису спасли несрећнога „Минхаузена“. Дугоглави је био из Украјине, из Харкова, где су у то време беснели леваци и штеточине, Сокољански, Попови, Залужни, Барвицке, Јановске ит.д., ит.д., ит.д., који су тврдили да деци сиромашних родитеља није потребна ни бајка, ни игра, ни песма.

Као што се доцније показало, дугоглави се захваљујући овој клики, осећао потпуно слободан од дужности да самостално мисли.

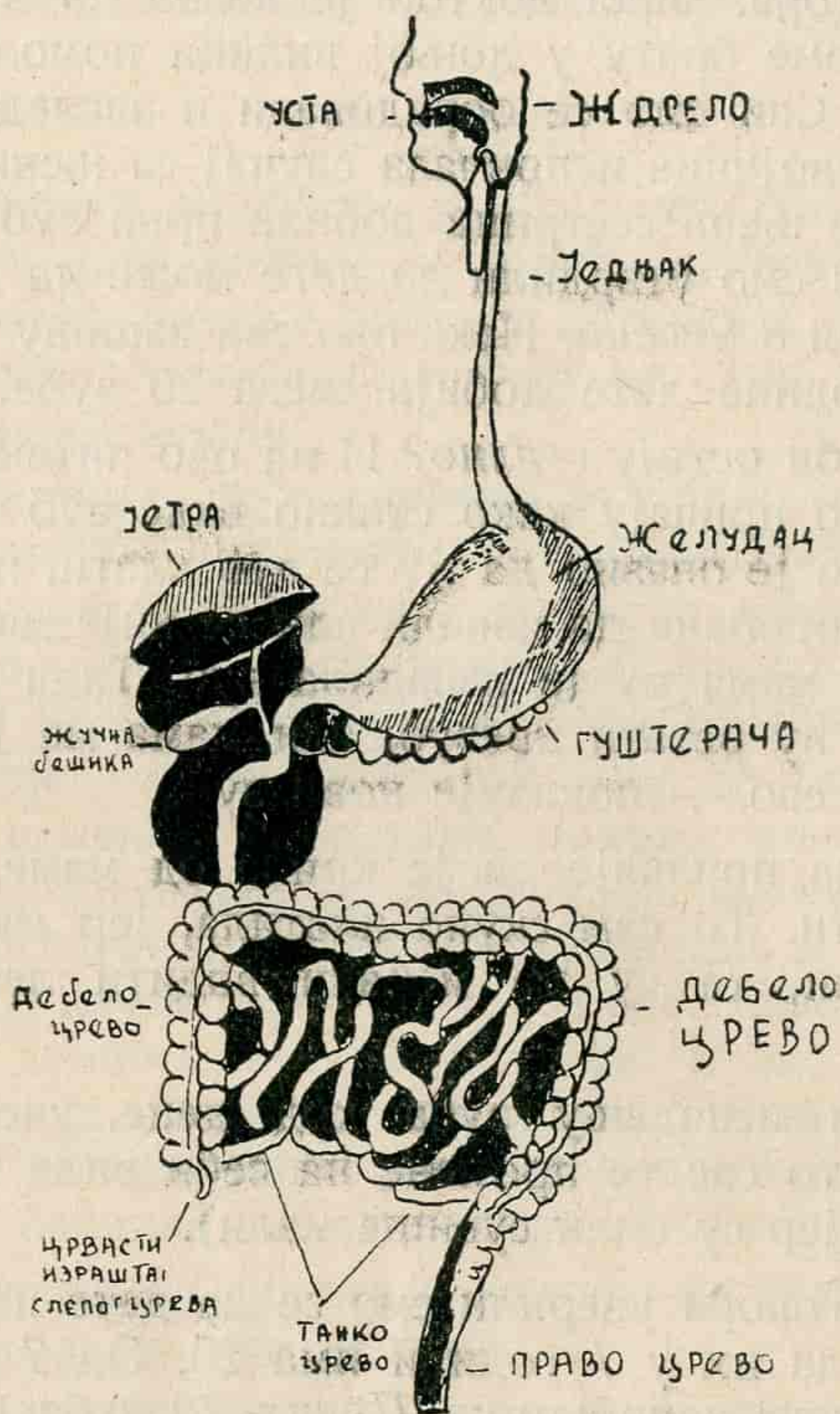
К. И. Чуковски

³⁾ Види чланак проф. В. Л. Кирпичова у „Извештајима Кијевског политехничкога института“ (1903).

Шта бива са залагајем хлеба

Иако знамо да човек телесно не живи само да једе, истина је да једе како би могао телесно да живи.

Најглавнија човечја храна је хлеб. Без сваке друге хране могао би човек бити, али без хлеба не може се замислити телесни живот човека: јер смо тако научили и навикли. Читава поља засејана су житом од кога се прави хлеб. Земљораднички свет већину својих њива засејава житом, да би исхранио своју породицу а у исто време вишак продао на пијаци, да би набавио друге потребе.



У нашој свакидашњој молитви увек помињемо: „Хлеб наш насушни дај нам данас“.

Кад хлеб има толику важност за наш телесни живот, као наша најглавнија храна, потребно је да знамо: *шта бива са залагајем хлеба?*

Залагајем називамо део хлеба, колико можемо у своја уста да ставимо и да га жваћемо.

Жвакање се врши зубима, језиком и осталим деловима уста.

Шта су зуби? Поставио сам питање мојим ђацима и добио сам разне одговоре од којих су неки и смешни.

На пример: Један каже бели шиљци у устима. Други наводи зуби су делови нашега тела. Трећи, да су то кости у устима. Четврти је одговорио да су то чврсти делови у устима итд.

Узели смо као најтачнији одговор овај: Да су зуби чврсти делови човечјег тела, који се налазе усађени у доњој и горњој вилици.

Кад сам упитао децу, зашто мало дете сиса. Добио сам тачан одговор, да дете не може да једе јер нема зуба. У овом разговору учествовало је много ученика, нарочито они који имају малу браћу или сестре. Једна ученица наводи како њен мали брат ма да нема зуба, хоће све у уста да стави. Други наводи како његов брат сиса прст. Трећи како његова сестрица ставља хаљиницу у уста и као да је жваће. Једна девојчица описује овако: Мој брат има 7 месеци, стално плаче и сви смо се забринули. Брат је имао и температуру па смо звали доктора. Чика доктор је казао да дете добија зубе. После два дана моме брату у доњој вилици помолио се зуб, па је престао да плаче. Сви смо се обрадовали и загледали у његов зубић. Кад је ова девојчица испричала случај са њеним братом, друга је испричала да је њена сестрица добила први зуб кад јој је било 6 месеци. Из овога смо утврдили да дете може да добија прве зубе кад напуни 6, 7 или 8 месеца. Нека ово сви запишу у своје белешке. До краја друге године дете добија свега 20 зуба.

Да ли ови зуби остају стално? И на ово питање јавља се више ђака. Сви они лепо причају како стално ваде зуб по зуб. Тако један ђак прича како је опазио да му се зуб клати, па је јавио мами. Мама је исти зуб пробала да извади али се није дао лако извадити. Тек после 3 дана, мама му је извадила зуб. Тада сам се уплашио, вели малишан, да ћу остати крезуб, али мама ме је уверила да ће нићи други зуб, и ево — показује нови зуб.

Једна ученица признаје да је крила од маме, кад је опазила да јој се зуб клати. То сам скупо платила, јер ми је поред овога зуба никао и нови, те су ме морали водити лекару, да извади први зуб.

О растењу и испадању зуба код деце, ученици причају са прецизношћу, пошто све те промене на себи виде и памте, сем ницања првих зуба (јер су били сувише мали).

Из целог разговора уверили смо се да дете почев од 6 месеца добија зубе тако да их у 7 години има 20. Од 7 године зуби почињу испадати. Стога запишемо: „Првих 20 зуба које дете добија до 7 године зову се млечњаци“. Млечњаци се зову и зато, што дете до 7 године једе највише млечну и лакшу храну па му не требају јаки зуби.

Да ли одрастао човек има 20 зуба? Показана слика или вилица (ако је има) биће јасна, да деца виде и увере се, како одрастао човек има више од 20 зуба а различитих, по облику и по радњи.

Да би се извео оглед о једењу, унапред се каже деци да за овај час имају парче хлеба. Па кад им се каже да узму један залогај и жваћу, увериће се да предњим зубима ситне залогај или како се то каже сецкају. Стога се и зову секутићи. Секутићи су напред. Остали се зову: очњаци: зато што су у правој линији испод очију. Кутњаци: што су у куту. Запишемо. Одростао човек има 32 зуба усађена у доњу и горњу вилицу.

Све ово треба поновити са децом, пустити њих да се они сами испитају, допуњују и да налазе грешке, које су њихов друг или другарица учинили.

О зубима не треба нарочитих наставних средстава, јер се јасно виде код сваког.

Овде се даје могућност да деца цртају зуб па чак и њихове делове: корен, врат и круница.

Врло важно је напоменути да се зуби морају чувати од промаје и тврдих предмета, јер се они кваре. Показана слика како дете пере зубе, довољна је да ће сваки ђак казати да зубе треба редовно прати да се не би од западнуге хране кварили.

II ДЕО

Кад смо зубима иситнили залогај, можемо ли га одмах прогутати? Пробајте. Кад можете прогутати залогај?

На постављено питање настаје дискусија. Од разних добијених одговора деца се увере да морају не само да исецкају зубима залогај, већ и да га жваћу.

Шта нам помаже да сажваћемо залогај?

И на ово питање одговорила је већина тачно. Тако једни наводе да језиком преврћемо храну, да нам за жвакање помажу непци. Али кад упитамо од чега је сажвакана храна постала влажна, ретко се дешава да је одговор тачан. Стога им објаснимо: У устима има више жлезда које помажу жвакање, али да би сажвакан залогај боље иситнили и лакше прогутали, помажу пљувачне жлезде које дају пљувачку. Пљувачка се измеша са залогајем те се направи каша. Кад је све готово, ми залогај прогутamo и он из уста пролази даље кроз једну круту цев звану једњак. Показати слику где се види једњак и душник, и објаснити им: и ако се душник налази испред једњака, кад ми прогутamo залогај, душник се затвара. Деси се да у душник западне мрва или кап воде, онда се човек загрдне. Ако у дужник западне већи део хране, може човек да настрада.

Затим показати на слици, да залогај из једњака улази у једну кожасту кесу, која се зове желудац.

Неће бити претерано ако се покаже желудац од неке животиње. Ту ће боље него на слици видети и једњак и желудац и ситну сажвакану храну. Описати у коме се делу тела налази желудац и у коме положају је код човека.

Да би се деци јасније показало варење хране у желуцу изврши се овај оглед. У један суд стави се парче меса. Када се преко меса после раствор камене соде, месо ће се распасти и претворити у кашу.

Кад се то сврши, напоменути да и у желуцу има сокова који храну још више ситне и растварају. Ако је храна масна, ту маст раствара зелени сок. Показан, деца познају да је то жуч и долазе до уверења колику важност он има. Истаћи да се овде храна вари као у неком лонцу јело. На слици, а још боље показан природан желудац, види се да је он у вези са танким цревима, а ова везана за дебело црево.

Кад поставимо питање: *Шта ће бити са храном у желуцу?* Свима је јасно да се та храна креће из желуца у танка црева, јер то јасно показује и слика и природан желудац.

Наставник објашњава да се довршење варења хране изврши у танким цревима опет помоћу сокова, па добра храна одлази да се од ње створи крв а непотребна пролази кроз дебело и право црево напоље као ђубре (измет).

Када смо завршили описивање настаје да сва деца опишу речима у својим белешкама: *Шта бива са залогајем хлеба:* све што се може нацртати, тражити од њих да нацртају или прикупе све, нарочито слике, из којих се виде ови делови који врше варење хране.

О зубима препоручујем да се наставници обратe фабрици пасте: хлородонт, која ће на захтев послати мапе, врло добре за развој и чување зуба како код одраслих тако и код деце.

Закључак: Храном се човек оспособљава да може телесно да живи, да ради. Нема ли хране, гладан човек је неспособан за рад а често глад изазива смрт. Храна помаже да тело расте, да се развија и напредује.

Да се храна добро вари треба шетати, радити, јер леност чини да се храна не вари.

Пословица: „Снага на уста улази“. Добра храна даје снагу.

Нега органа за варење:

Питања: 1) Како чувамо зубе?

2) Шта треба да радимо са кварним зубима?

3) Да ли је добро узимати оловку у уста?

4) Када и колико пута треба јести?

5) Сме ли човек узети више хране него што треба.

6) Шта нам може учинити хладна вода и покварена храна итд.

Сва ова питања сами ђаци расправљају а наставник ће их само допунити или помоћи. Ова питања могу се дати за обраду као писмени састав, у којима поред описа уносе и примере доживљеног или су имали прилике да чују па чак и да прочитају из новина. Стога је препоручљиво да се сличне ствари штампане у новинама исеку и доносе у разред: ради вођења разговора и дискусије.

Властимир М. Бугариновић

IV

Прилози југословенској педагошкој библиографији

Допуне I

Педагогија

1640 Ацић, Сретен М.: Југословенска национална школа. Споменица једне учит. генерације. стр. 1—16.

1641 Анђелковић—Чубриловић, Радунка: Је ли омладини потребан идеализам. Б., 1935, 12^о, 31. Библ. „Заједница дома и школе“ I женске гимназије у Београду.

- 1642 Арновљевић, Иван: види, Аурбах, Ф.: Страх од математике и како да га савладамо. Превео — —.
- 1643 Аршинов, П.: Друштво Привредник и учитељ као његов сарадник. (Изв. женске учитељске школе у Београду за 1924-25.
- 1644 — —: Ко да чисти науку од трња исто, за 1920-21.
- 1645 Bazala Darinka: Nekoliko crtica o društvenom radu Marije Jambrešak. Spomenica u proslavu 80-obljetnice rođenja Marije Jambrešak, 53—58.
- 1646 Бакић д-р Војислав: Педагошко искуство. Ново допуњено издање. Педагогијска књижница, св. Va. Б. 1923, 8^о, 52. Изд. књ. Рајковића и Ђуковића.
- 1647 Бакић, Драг. Н.: Један семинарски час из народне историје у IV разреду; види, Проспект женске учитељске школе у Крагујевцу.
- 1648 Banović, Stjepan: Učitelj u gospodarstvu, kućanstvu i zdravlju. Pribrao i napisao — —. Koprivnica, 1927, 8^о, 169. Изд. књ. Vinka Vošickog.
- 1649 Binet, Alfred: Suvremene misli o školi i djetetu. Preveli s francuskog jezika Milutin Popović i Dr. Matija Lopac, profesori u Sarajevu. III sv. Sarajevo, 1926, 8^о, 64; II, 92; III, 68.
- 1650 Бјелић, Лазар: види Риле О., Основна питања васпитања, превео — —.
- 1651 Блонски, П. П.: Педологија у надној школи. Превео са седмог руског издања Рад. В. Теодосић. Предговор југословенском издању написао Драг. М. Михаиловић. Крагујевац, 1935, 8^о, 147. Друштвено-просветног питања, св. 7.
- 1652 Bovet, Pierre: Психоанализа и васпитање. По пишевом одобрењу превео Светислав С. Петровић. Увод написао Д-р Филип Медић. Б. 1927.
- 1653 Bogdanović, Dr. Milica: O postanju i razvitku Ženskoga liceja u Zagrebu. Spomenica u proslavu 80-obljetnice M. Jambrešak. 39—45.
- 1654 Бранковић, Драгољуб: Опта педагогика лечења са психопатологијом. Б. 1932, 8^о, 110.
- 1655 Brlić-Mažuranić, Ivana: Rečenica, koja obuhvata svijet. Spomenica u proslavu 80-obljetnice rođenja M. Jambrešak, 35—39.
- 1656 Буланек—Длонхан, д-р Франтишек: Карактеристика чехословачке литературе за младеж, види, Мајсторовић Мил. Р., Педагошка Чехословачка, 126—131.
- 1657 Vávra, Jelisava: Mačinska ražnja Marije Jambrešak. Spomenica u proslavu 80-obljetnice M. Jambrešak, 59—61.
- 1658 Вајс, Марија: Душевни развитак детета. Б., 1929, 8^о, 13. Народ. књижн. Централног хигијен. завода „Здрав дом“. књ. 29.
- 1659 Вањек, д-р Јан.: Развој и садање стање психологије и психолошких основа савремене педагогике у Чехословачкој. види, Мајсторовић, М. Р., Педагошка Чехословачка, 19—25.
- 1660 Vedralova, L.: види, Prihoda V., Ideologija nove didaktike, prevedla — —.
- 1661 Белварски, Вацлав: Школске зграде у Чехословачкој, види, Мајсторовић Мил. Р., Педагошка Чехословачка, 70—76.

- 1662 Vernić, Dr Zdenko: Uvod u knjizi Spomenica u proslavu 80-obljetnice rođenja Marije Jambrešak, 1—4.
- 1663 Вранц, Е.: Наставни програм за народне школе у Краљевини Југославији. Б. 1938, 8^о.
- 1664 Вукадиновић, Милутин: Рад... Споменица једне учит. генерације, 89—91.
- 1665 Ganelin, Š. J.: A. J. Hercen kao pedagog — prosvetitelj. Preveo D. Sandić; Milatović, Ar. B.: Oni koje ne treba zaboraviti. Spomen na Vuksana Gaševića. B. 1938, 8^о, 16. Biblioteka »Budućnost«, br. 63.
- 1666 Grgić, F.: vidi, Felicinović J. i — —, Naš put, nacrt za vjersko-prosvjetni rad omladine.
- 1667 Grivec, Dr Franc.: Sveti Sava i Rim. Lj: 1938, 12^о, 24.
- 1668 Grm, Fr.: O pomenu in vzgoji gluhonemih, vidi, Schreiner H., Skrbstvena vzgoja.
- 1669 Грубачић, Конст.: види, Мајсторовић М. Р., Педагошка Чехословачка, превели Маслић Ферд. и — —.
- 1670 Defrančeski, Ante: Uvođenje učenika u povijest. Z. 1938 8^о, P. o. iz »Napretka«
- 1671 Динић, Сретен: Чаршија и култура. Књига за народно просвећивање. Са сликама. Б., 1923, 8^о, 104. Садржај: Чаршија и култура; Тифтизам и култура; Жена и култура; Рад на народном просвећивању; Учитељ као културни радник; Култивисање села; Mont-Sous-Vandrey; Једно културно село у Француској; Народна просвећивање у срезу власотиначком.
- 1672 — —: Народни будилник, Књига за народ. Лесковац, 1931, 8^о, 96. Васпитна библ. „Народног просветитеља“, књ. 1.
- 1673 — —: За организацију народног просвећивања. Лесковац, 1934, 8^о, 88.
- 1674 — —: Мих. Аврамовић. Лесковац, 1931, 8^о, 24. Васпитна библ. „Народног просветитеља“ књ. 2.
- 1675 — —: Исус Христос као народни просветитељ. (Предавање држано на народним универзитетима: у Лесковцу, Алексинцу, Јагодини и Нишу). Лесковац, 1933, 8^о, 27. Васпитна библ. „Народног просветитеља“, књ. 3.
- 1676 — —: Шта треба да знам. Лесковац, 1933, 8^о, 41. Васпитна библиотека „Народног просветитеља“, књ. 4.
- 1677 — —: Како да сами себе васпитамо и култивишемо. Срп. краљ. академија. Издање задужбине Димитрија Стаменковића. Б., 1926, 8^о, 288 [чланци и приче].
- 1678 — —: Ко треба да буде путовођа нашег народа. Шабац, 1928, 8^о, 32. Учитељска књижница. Редакција и издање Подринске учитељске библиотеке.
- 1679 Disman, Miroslav: Dečje pozorišne pretstave i pozorište za decu u Čehoslovačkoj, vidi Мајсторовић, Мил. Р., Педагошка Чехословачка, 98—102.
- 1680 Добричанин, Секула: Петар II Петровић Његош — Владика Раде, као теократа, родољуб, васпитач и мислилац. Ниш, 1935, 8^о, 50. Дин. 6.

- 1681 Драгојловић, Тома И.: Живот нашег села. Споменица једне учитељ. генерације, 101—102.
- 1682 Ђорђевић, Божидар: Умни замор и хигијена умног рада. Споменица једне учитељ. генерације. 43—50.
- 1683 Ђорђевић, д-р Ђурица: Омладини о венеричним болестима. Б. 1938, 8^о, 84. Изд. Удруж. југословен. медицинара.
- 1684 Ђорђевић, Тих. Р.: Учители и проучавање народа. Јужни преглед, посвећено конгресу југ. учитеља, 20—25.
- 1685 Ђурђевић, Будимир: Млађи и старији. Споменица једне учит. генерације, 106—108.
- 1686 Žerjav, Albert: Sodobni Zgodovinski pouk. Izbrana poglavlja iz posebne didaktike zgodovinskega pouka v ljudskih, meščanskih oziroma nižjih srednjih šolah v teoriji in praksi. Lj. 1937, 8^о, 184. Založila Slovenska šol. matica.
- 1687 Живановић, Светомир: Како смо се школовали. Споменица једне учит. генерације, 113—115.
- 1688 Zalog, Marija: Prigodbice ob 150 letnici Državne osnovne šole pri Sv. Volfenku nad Središčem ob Dravi. 1781—1931. Proslava 4. јунија 1931. Lj. 1931, 8^о, VI.
- 1689 Зечевић, Божидар: Циљеви и методе подмлатка Друштва Црвеног крста. В. 1925, 8^о, 20.
- 1690 en: Dr. Janko Bezjak: Ob sveži gomili. Ped. zbornik, 1935, XXXI, 5—8.
- 1691 Žargaj, Tomo: Tržiška industrija in prirodoslovne vede v meščanski šoli. Spomenica mešč. šole v Tržiču, 52—65.
- 1692 Ивљанић, Тихомир: Напомене учитељима о школском раду. Предавање школског надзорника — — на учитељском већу од 7 марта 1938 године. Б. 1938; 12^о, 15.
- 1693 Ивановић, Драг. Н.: Васпитни проблеми. Б., 1936, 8^о, 93. Садржај: Задаци народне школе (Анализа § 1 закона о народним школама од 5 децембра 1929 год.); О страху код деце; О дечјим лажима; О кажњавању деце; Бајке као васпитни фактор; Психологија и педагогија дечјен цртања; Психологија и педагогија дечјих игара.
- 1694 Извештај друштва „Српска Мајка“. Годишњи извештај за 1937 годину. Б., 1938, 8^о, 85.
- 1695 Извештај о раду Душтва за васпитање и заштиту деце у 1937 и 1938 години. Поднесен годишњој скупштини 17 априла 1938. Б., 1938, 8^о, 78.
- 1696 Илић д-р Јордан П.: Ка новој основи религијске наставе. [Прва три дела штампана су у „Прегледу цркве Епархије нишке (1936—1938)]. Б., 1938, 8^о, 150.
- 1697 Илић Петар, М.: Да нам рад буде бољи и успешнији или како ваља радити. Примери, мисли и савети. — проф. у пензији. Б., 1938, 8^о, 47. дин. 5. изд. пишчево.
- 1698 Јаковљевић, Милица (Мир-Јам): Идеална учитељска школа; види, Проспект женске учитељ. школе у Крагујевцу.
- 1699 Јанковић, Милош В.: Taktika učiteljskog pokreta. U 61 knj. bibl. »Budućnost«, В. 1938.

- 1700 Јањић, Јулка: види, Окер—Блом М., Код ујка доктора на селу, превела — —.
- 1701 Јевђовић, Растомир: Задругарство и сеоски учитељ. Споменица једне учитељ. генерације, 94—100.
- 1702 Јеврић, Сима: Основи дечје психологије и експерименталне педагогике. Б. 1921, 8^о, 155. Савремена школа и наука, књ. 1.
- 1703 Јелењ, Оскар: „Васпитање за одбрану“ у чехословачким народним школама, види, Мајсторовић, Мил. Р., Педагошка Чехословачка, 102—107.
- 1704 Јерај, Dr. Josip: Duševna podoba mladosti. Lj. 1930, 8^о, 235. Izd. Slov. šolske matice. Priročna pedagoška knjižnica, sv. 4.
- 1705 Јеремић, Рајна Т.: О дечјим играма. Споменица једне учитељ. генерације, 76—81.
- 1706 Јовановић, Јован Ђ.: Школска радионица. Упутство за рад по методу радне наставе и предавање ручног рада у основној и грађанској школи, са 50 слика у тексту. Б., 1926, 8^о, 319.
- 1707 — —: Преглед за мушки ручни рад у народној школе, са 417 слика., 1926, 8^о, 138.
- 1708 Јовановић, Dr. Јован Ј.: Основи теорије учења страних језика. Б. 1935, 8^о.
- 1709 Јовановић, Милан: Васпитни циљ. Споменица једне учит. генерације. 57—59.
- 1710 — —: Наше село. Споменица једне учитељске генерације, 116—118.
- 1711 Јурић, Stjepan: види, Hollman Dr A., Visoka pučka škola i duševni temelji demokracije, preveo — —.
- 1712 Карличић, В.: Чланци и афоризми. Земун, 1936, 8^о, 130. Садржај: О оцењивању ученика по Марјану Фдуфки; О школама у Пољској; Специјално школство у Пољској; О развоју специјалног школства; Недовољно развијена деца; О заштити деце, дечјих родитеља и друштва у опште; Дечји празник у Пољској; О дечјим полуколонијама; Рад и поступак учитеља при просвећивању сељака у Јужној Србији; Из живота организације пољских учитеља; Из живота наше организације; Цртање; Стварна настава; Излети и екскурзије; Певање; Гимнастика; Игре; Рачун (обрађивање прве десетице); Настава језика; Ручни рад; Свети Сава; Кант о женама и браку.
- 1913 Kerpta, Dr Josef: Učiteljsko obrazovanje u Čehoslovačkoj, види Мајсторовић, Мил. Р., Педагошка Чехословачка, 56—60.
- 1714 Kernc, Leopold: Štirji temperamentni pri otrocih. Spomenica mešč. šole v Tržiču, 48—51.
- 1715 **Künkel, Ruth**: Seksualni problem u svetlosti individualne psihologije: **C. Coignot**: Demokratska misao u nastavi i njeni protivnici, sa francuskog **Lazar J. Đurović**; Deklamacije u školi rada; Sve za učiteljsku slogu. В. 1937, 8^о, 16. Biblioteka »Будućност« sv. 60.
- 1716 Кириловић, д-р Димитрије: Основи опште педагогике. Н. Сад, 1938, 8^о.
- 1717 Клајн, д-р Хуго: Васпитање са гледишта медицинске и социјалне психологије. Б., 1939, 8^о, 34. Геца Кон.

- 1718 Клапаред, Ед.: Педагогија Цона Дуна. Написао — — професор женевског универзитета. Предео Милан Шивић. Б. 1920, 8^о, 32. Педагогијска књижница. Св. IX. Изд. књиж. Рајковића и Ђуковића.
- 1719 Coignot, С.: Demokratska misao u nastavi i njeni protivnici, sa francuskog Lazar J. Đurović. U 60 knj. bibl. »Budućnost«.
- 1720 Corni, Marcel: Humanistička misao u nastavi i njeni protivnici, Rühle Otto i Alice: Dečja seksualnost; Janković, Miloš B.: Taktika učiteljskog pokreta. В. 1938, 8^о, 20. Bibliteka »Budućnost«, broj 61.
- 1721 Костић, Мита: Покушаји бечке владе око увођења народног језика и правописа у српске, хрватске и словеначке школе крајем 18 века. [П. о. из „Прилога за књижев. језик, истор. и фолклор“]. Б., 1937, 8^о, 253—267.
- 1722 Костић, Петар: Турске просветне комисије. Јужни преглед, посвећено конгресу југ. учитеља, 94—102.
- 1723 Kral, Dr Josef: Pregled razvitka čehoslovačke filozofije i sociologije, vidi, Majstorović, Mil. R., Pedagoška Čehoslovačka, 10—18.
- 1724 Kratochvil, Dr Ladislav: Bibliografski pregled čehoslovačke pedagoške, filozofske i sociološke literature, (sa kratkom karakterologijom savremene Čsl. pedagogike, vidi, Majstorović Mil. R., Pedagoška Čehoslovačka, 115—126.
- 1725 Лазих, Милинко: Сретен М. Ацић. Споменица једне учит. генерације, 16—19.
- 1726 — —: Битка на Церу. Предавање у IV разреду основне школе. Исто. 81—85.
- 1727 Lajovic, Albin: Zgodovina meščanske šole v Tržiču od leta 1919 do 1929. Spomenica mešč. šole v Tržiču, 5—20.
- 1729 — —: Spisak strokovnih učiteljev v prvem desetletju, isto 21—25.
- 1729a — —: Spisak strokovnih učiteljev v prvecu desetletju, isto 41—42.
- 1730 — —: Pregled prireditev 1919—1929, isto, 43—47.
- 1731 Lapajne, Josip: Od Ilirije do Jugoslavije. Spomenica Davorin Jenkove narodne šole v Cerkljan pri Kranju. 1788—1891; 1811—1931. Uredil šolski upravitelj —. Lj. 1931, 8^о, 184. Založila Cerkljanska šola. Sadržaj: Predgovor; Lapajne, Josip: Prosvetni razvoj; Prosvetni veljaki; Narodna prosveta in gospodarstvo.
- 1732 Lebar, Anica: Pomožna šola za manj nadarene, vidi Schreiner H., Skrbstvena vzgoja.
- 1733 Levec, Kristina: Ob desetletnici. Spomenica, meščan. šole v Tržiču, 3—4.
- 1734 Lozovina, Dr. Vinko: Knjiga o prosvjeti i kulturi svjetskoj i narodnoj. (Predavanje), Split, 1938, 12^о, 34.
- 1735 Lopac, Dr. Matija: vidi, Binet, A., Suvremene misli o školi i djetetu, preveli Milutin Popović i — —.
- 1736 Љубичић, Чедомир С.: Учитељ и народно просвећивање. Споменица једне учит. генерације. 92—93.

V. — Учишелева хроника

УНАПРЕЂЕЊЕ

— У извршењу пресуде Државног савета, унапређење се доноси са даном испуњених услова —

Унапређење као акт дискреционог права, производи пуноважно дејство тек од дана сагласности Главне контроле. Грешка управног акта, било да је у питању повреда формалног или материјалног права повлачи ништавност датог унапређења.

Јудикатура Државног савета расправила је питање унапређења које је грешком донето пре обавезног рока из § 49 Закона о чиновницима. Поводом једног конкретног случаја (који је дао повода општој седници Државног савета) Државни савет је, по тужби Главне контроле, поништио указ о унапређењу у VII групу са разлога што заинтересовани чиновник није провео у VIII групи три ефективне године државне службе. Услед такве правне ситуације поникла су два значајна питања: 1) да ли је управна власт (Министарство) обавезна да извршујући саветску пресуду поново донесе одлуку о унапређењу или ће разлоге за то поново слободно ценити; 2) од којег се дана мора рачунати нова одлука о унапређењу која је постулат пресуде?

На општој седници, Државни савет је решењем бр. 32776/33 год. дао интерпретацију: Ако је поништени указ о унапређењу по групама само са разлога што у времену унапређења службеник није испунио законски услов у погледу година службе, али је тај услов испунио доцније пре доношења указа у извршењу саветске пресуде, **управна власт је дужна да поново призна раније дату групу и то са даном када је испуњен услов (стечено право) тј. са даном када је навршен минимални рок у претходној групи.**

Прелазећи на меритум ствари Савет констатује да управна власт у оваком случају мора донети одлуку о унапређењу. Аргументе за своје гледиште Савет заснива углавном на следећим чињеницама.

Према првој реченици чл. 42 закона о Државном савету и управним судовима, пресуде Државног савета и правоваљане пресуде управних судова обавезне су за управну власт. По чл. 34 истог закона пресудом се тужба или одбацује или уважава. У овом другом случају пресудом се управни акт поништава. Ако је потребно да се донесе нов управни акт, надлежна управна власт доноси тај акт у смислу примедба управног суда. Према томе, **за доношење новог управног акта одлучне су примедбе управног суда којима је тужба уважена.** И када је тужба Главне контроле уважена он је поништен у смислу уважене тужбе. Уважењем тужбе, има се по поништеном управном акту донети нови управни акт у границама уважене тужбе, кад је потребно да се тај управни акт донесе. И зато када је тужба Главне контроле уважена, да је управни акт о унапређењу државног службеника противан закону само због тога што дотични службеник није био навршио потребан број година на дан када је унапређен, онда је управни акт и поништен само утолико уколико је нападан том уваженом тужбом. Према томе новим управним актом има се само та погрешка исправити у првобитном управном акту тј. управни акт довести у склад са односним законским прописима о томе, односно донети нови управни акт о унапређењу службеника са даном када је потребан број година службе навршио. Јер у самој ствари управни акт, тужбом Главне контроле и није нападан као такав већ само због тога што приликом првог управног акта о унапређењу нису били испуњени услови у погледу година службе. Иначе не донети никакав нов управни акт о унапређењу тога службеника у том случају или донети га са важношћу унапређења са даном када се тај нови управни акт донесе, значило би отићи тим управним актом *ultra petitum* тужбе, или друкчије речено и преко примедба управног суда што би било противно и чл. 34 и 42 закона о Државном савету и управним судовима.

На ово ништа не утиче право слободне оцене управне власти о унапређењу државног службеника из §§ 49, 50 и 58 Закона о чиновницима, уколико би који од њих дошао у примену, **јер је та слободна оцена већ употребљена приликом првог унапређења**, односно изјава воље управне власти по слободној оцени за унапређење односног службеника је већ учињена

првим актом о унапређењу тога државног службеника и она је већ учинила своје дејство с обзиром на прописе о одабирању државних службеника. Наиме, први управни акт о унапређењу односно државног службеника учињен је по слободној оцени, али на основу претходно проведеног управног поступка по закону о одабирању државних службеника (§§ 46—55 Ч.з.) и на основу тога проведеног управног поступка, нађено је да је интерес службе да се дотични службеник између његових другова унапреди те је стога и унапређен првим актом о унапређењу. Због тога се не може, после тога, кад је дотични службеник накнадно а пре доношења новог управног акта у извршењу саветске пресуде навршио законски број година службе, наћи на основи истих чињеница, да није интерес службе да се он унапреди када је испунио потребан број година службе. Иначе то би значило, поново ценити већ оцењене чињенице о томе унапређењу. А ценити то поново значило би да управна власт сама поништава своје раније одлуке, зашто она није овлашћена сем под условима прописаним у закону о општем управном поступку.

Према томе, када је службеник навршио законски број година службе за односну групу, пре но што је саветска пресуда донесена и извршена, ту више не може бити говора о слободној оцени управне власти: да ли ће дотичном службенику признати групу од дана када је законско време службе за ту групу навршио, ако иначе у међувремену није наступила нова чињеница која би дала могућност управној власти да поново цени чињенице о којима је реч. Остаје дакле да се ови прописи имају разумети само тако, да се новим управним актом о унапређењу државног службеника, ако је тај службеник поменуте временске услове испунио пре доношења саветске пресуде — има да призна унапређење са даном када је тај услов за унапређење испунио.

Драг. С. Петковић

ОПШТИ ПРЕГЛЕД МАТЕРИЈАЛНОГ ПОЛОЖАЈА УЧИТЕЉА

Нас све интересује питање учитељских припадности. Оне у истој мери интересују са гледишта правног положаја учитеља колико и са гледишта материјалног. Јасно је свакоме да материјална награда у знатној мери изражава правно и социјално стање учитељеве личности у једној земљи. То је свакако био разлог те је Интернационални биро за васпитање упутио питање великом броју светских држава, с намером да се што боље упозна са материјалним и правним положајем учитеља у њима. Све добивене одговоре, Биро је оштампао у засебну књигу која поред података о припадностима садржи и друге детаље у вези са правним положајем учитеља.

Прво питање у вези са правним положајем учитеља је о томе, како је учитељ пласиран у државној чиновничкој хијерархији. И одговор на то питање је различит. У знатном броју држава, учитељ је чиновник; (Аустралија, Боливија, Бугарска, Колумбија, Шпанија, Француска, Грчка, Југославија, Италија, Румунија итд.); у неким државама он је регионални службеник; негде опет само општински итд. Има још случајева чије се порекло може тражити у односима Средњег века, где се учитељ сматра као црквени службеник. Ту је управо учитељ службеник црквене општине. У неким државама, (као нпр. у Чешко-Моравској и Мађарској), могу се наћи једно према другима по 3 врсте школа: верске, општинске и државне. Поред овога, ваља забележити систем слободних школа у Белгији, где су учитељи плаћени од стране општина али их контролише држава. У Британској Колумбији учитеље бирају претставници административне области. У неким крајевима, као у Манитоби и Новом Брунsvику, учитељево ангажовање је уговорно и ограничено за рок отказа на месец дана; у католичким школама Квебека, католички учитељи се узимају такође на годину дана са отказним роком од 3 месеца.

У већем броју земаља учитељи се сматрају као прави државни чиновници и остају у служби све док са ње не буду уклоњени било каквом дисциплинарном мером или годинама старости. Чак не могу бити ни премештени осим у случају молбе или казне. Дакле имају загарантовану сталност службе и сталност места. Уклањање од службе путем дисциплинарних мера подлежи нарочитој процедури у дисциплинском суду.

У неким државама као нпр. у Италији, учитељи постају стални у служби тек после трогодишње привремености; у Женевском Кантону (Швајцарска) тај период привремености траје свега 1 годину. Извесан период при-

времености постоји такође и у Румунији. Ту се сталност добија тек после положеног практичног испита, у року од 3 године. Овај испит може се полагати 3 пута, они учитељи који и трећи пут падну, обавезни су да похађају специјалне курсеве за допуњавање свог педагошког образовања. Ако и после тога не успу на испиту, губе службу.

Учитељска сталност је у разним земљама разнолико зајемчена. Негде је она предвиђена одредбама устава, док на другим местима долази као последица законских прописа. Према духу таквих одредаба, учитељ је у својој служби сталан и може се отпустити само у случају утврђене кривице од специјалних судова. У Грчкој нпр. ови су судови састављени најмање са $\frac{3}{4}$ од сталних чиновника. Ако учитељ буде незадовољан одлуком овог суда, има право жалбе државном савету. У Британској Колумбији где се учитељ поставља одлуком школског одбора, овај се може обратити нарочитом одбору за анкету у случају да буде угрожен.

Али може се рећи, да је учитељска сталност у пуном смислу речи, загарантована само у малом броју држава. Нпр. у Ирану гаранција за сталност важи само годину дана. Он се уклања из службе одлуком Министра просвете.

Е Екватору, учитељ који би одлуком Министра просвете био отпуштен из службе, губи своје место али задржава прва на 75—90% своје плате; после 3 месеца он се или опет враћа у службу или отпушта коначно.

Начин награђивања

У принципу, учитеља плаћају оне административне јединице — држава, општина, област или црква — које га и узимају у службу. Тј. оне области које воде административно старање о школи и издржавају је материјално, плаћају и учитеља. Али у томе има многих варијаната и изузетака.

Учитељи који имају положај државног чиновника, примају плату од државе. Такав је случај у Албанији, Аустралији, Бугарској, Боливији, Шпанији, Француској, Литванији Пољској, Румунији, Југославији, Уругвају.

У Ирану припадности учитељима исплаћује било држава било општина; ту постоји мешовити систем.

У оним државама где се учитељ ангажује од разних социјалних и административних организама, оне улазе у обзир и при исплаћивању учитељевих припадности. Изузетак у томе чини Мађарска где постоје 3 врсте школа: државне, општинске и црквене и учитеље плаћају свака јединица из својих сретстава.

У Белгији учитеље плаћају општине али при томе учествује једним делом и држава. У Естонији 76% плате градским учитељима и 90% сеоским плаћа држава а остатак доплаћују општине. Исто тако Чехословачка држава је плаћала 70% учитељске плате а остало општине; у Луксембургу држава плаћа $\frac{2}{3}$ плате и општина $\frac{1}{3}$; сличан систем постоји и у Циришком и Неишателском кантону у Швајцарској. У Сијаму држава има нарочити фонд за основну наставу из којег учитељи примају своје плате.

Скала награда

У погледу награђивања учитеља од интереса је питање: да ли су учитељске плате у разним земљама изједначене на једној скали? Према одговорима који су по томе стигли може се утврдити, да је у већини случајева то изједначење постигнуто. У федеративним државама као нпр. у Аустралији и у Јужно-афричком савету, то изједначење је распрострањено на све савезне државе. У Швајцарској у неким кантонима изједначена је скала учитељеве награде у свима општинама. Али, у овом правцу има и отстапања.

У Ирану нпр. учитељи су подељени у 2 категорије: државне чиновнике и приватне. Ови последњи немају изједначене плате, већ се она мења према местима где су ангажовани, разредима у којима су ангажовани итд.

У Албанији постоји разлика у учитељевој награди у толико у колико постоји разлика у степену свршених школа.

У Салвадору висина плате зависи од места у коме служе.

Неизједначене плате постоје такође још и у неким областима Канаде (Сакалсван, Квебек) у Индији (Пенџаб) и у Кини.

О самим учитељским наградама у разним земљама недовољно је изнети само бројне износе. Материјално стање учитеља зависи пре свега од куповне моћи новца у дотичној земљи. А то је околност која се не да лако подвести

под систем. Истина је да се скоро свуда учитељске припадности подвргавају повременим ревизијама у вези са измењеним индексом цена животних намирница, али то не иде тако стриктно промењеним односима и у томе се често дешава да су учитељске припадности у заостатку према ценама животних намирница.

Једина од држава која је у томе правцу постигла максимум правичности је Луксембург. У тој земљи су учитељске припадности мењане сваке три године и повећаване у циљу да постигну 100% износа из 1913 године, тј. године пре почетка светског рата. Овај износ подлежи даље свакогодишњој ревизији министра финансија, у колико су цене било повећане или смањене. У истом смислу се смањује или повећава износ учитељеве припадности за дотичну годину.

Величина плате

Скала награда учитељских и у оним земљама где су оне у систему изједначене варира према многим околностима у разним земљама. Ту играју улогу: трајање службе, скупоћа живота у дотичним општинама или областима, ранг педагошких студија, карактер добивене дипломе итд. У свима државама су предвиђене периодске повишице. На основу тих повишица завршна се плата у неким земљама повећава два и три пута према почетној. У Белгији на пр. предвиђено је 6 повишица по 500 франака и неке завршне у износу од 1000 франака годишње.

Учитељ у Турској у првој години службе полази од 16-ог степена чиновничке скале и прима свега 624 Ltqes. После 27 година службе он доспева до VII степена те скале са 1980 Ltqes. На тај начин његова се плата три пута увећа на завршетку.

Исто тако и у Чехословачкој завршна плата три пута надмаша почетну.

У Јужној Новој Галији (Аустралија) почетна је плата 191 £ а завршна 325.

У Бугарској плата се учитељу повећава сваких 6 месеци са по 140 лева.

У Француској има 6 класа у плати и седма изузетно призната финансиским законом за 1938; у Хаити има 5 класа; у Италији такође има 5 класа.

У Грчкој учитељске плате су раздвојене на 5 категорија. Учитељи са свршеном учитељском школом су одмах стављени у III-ћу категорију, у мање категорије долазе они који имају мању стручну спрему.

У Луксембургу се учитељима дају 8 повишица по 250 фр. сваке треће године.

Најтеже је у том правцу стање у Португалији где учитељи добивају повишице тек у размаку од 10 година. Прва повишица после 10 година, друга после 20 и трећа после 30 година.

У Румунији се припадности учитеља повећавају према скупоћи живота у местима где служе. На тој основи установљено је 12 класа припадности.

У Ирској су повишице установљене сваке године, ако то предложи школски надзорник.

Разлика у појединим земљама у припадностима постоји између сеоских учитеља и варошких; исто тако у неким су управитељи школа као нпр. у Бугарској, награђени специјалном наградом. Поред тога, у неким земљама учитељице имају мању плату од учитеља, док су у другим њихове плате изједначене. Разлика у плати између учитеља и учитељица постоји у Немачкој, Аустралији и Јужно-афричком савезу држава, док у Француској, Белгији, Бугарској, Југославији, Италији, Естонији итд., њихове су припадности исте.

Напредовање у служби

Начин како и кад учитељ у служби напредује различит је у разним државама. У Албанији, Немачкој, Белгији, Италији, Естонији, Луксембургу и још неким државама, напредовање је аутоматско. Време за повишице у разним државама варира између 1 и 10 година. У неким земљама одлуком дисциплинског суда може се једна повишица суспендовати.

У Мађарској учитељ се поставља почињући од II класе и он тада напредује аутоматски до VIII класе. Они који имају специјалне компетенције могу доспети и до VII класе, али то зависи од нарочитог избора.



У Пољској на исти начин учитељ долазе до VII групе аутоматски а у VI групу улазе само они које просветна власт за то одабере.

У Француској за напредовање постоје два начина: према избору, што је везано за нарочите одлике и према годинама службе. Рачуна се да на онај први начин у Француској напредује највише 30% а 70% напредује аутоматски после проведених 4 године у свакој класи.

Ради потстрека на рад и усавршавање има земаља где се повишица плате стиче после једног конкурса и испита. А има и таквих у којима постоје две врсте напредовања: аутоматско и после испита. Такав је случај у Италији. У њој, независно од периодске повишице, постоји пет различитих категорија до којих се може доћи само преко конкурса.

У Аустралији је принцип да нико не може добити повишицу без испита. Али ту повишицу могу добити и они који нису положили испит, ако их школски надзорници оцене као нарочито добре раднике у школи; без испита добија повишицу и онај учитељ који је у нижој класи пробавио више година и за то време добио већи број добрих оцена.

Број година потребан да се добије највећа плата

Албанија 25 год., Немачка 20, Аустрија 25, Белгија 26, Бугарска 30, Канада 7, Француска 24, Грчка 25, Мађарска 32, Пенџаб 35, Иран 27, Ирска 15, Италија 31, Луксембург 24, Португалија 30, Румунија 30, Енглеска 14, Швајцарска 16—23, Турска 27 година.

Додаци уз плату

Скоро у свима земљама учитељи уживају извесне додатке на скупоћу и стан. Ти су додаци различни и варирају према животним условима места у коме се служи. У неким земљама као у Луксембургу нпр. додатак на скупоћу износи од 6—12% од целокупне плате; у Пољској овај додатак се пење до 15%; у Грчкој висина додатка зависи од места али иде од 6—10%; у Бугарској ове додатке примају само они учитељи који служе у граничним местима.

Станарина се додељује такође различито. У Литванији њу примају само учитељи који раде у престоници и износи за жењене учитеље 12% а за момке 5%. Најчешће се учитељу даје бесплатан стан. На неким местима уз то иде и огрев и осветљење.

У Летонији се за стан учитеља предвиђају 2 собе а за управитеља школе, три. Уз то још учитељ на селу добија од пола до 2 хектара земље.

У Румунији се станарина пење за момка до 10% а за породичног учитеља до 15% њихове принадлежности и то само за случај ако овај нема деце. Ако има деце даје му се 20%

Породични додатак на децу

У већем броју земаља постоји и породични додатак на децу. Ту се обухватају само деца испод 18 година. У Холандији тај додатак на једно дете износи 3% од плате; у Немачкој, овај се додатак одређује без обзира на плату. Износи на прво дете 10 марака, 20 марака за друго, 30 марака за треће дете итд.

Колико је година потребно за пензију?

У Албанији 20, Аустралији 33—41, Белгији 15—30, Бугарској 25, Кини 25, Италији 35, Француској 25, Грчкој 35, Мађарској 40, Ирској 35, Луксембургу 30, Румунији 35, Турској 25, Венецуела 20.

Плате учитељима износе

У Албанији 2400 златних франака, Немачкој 2800—5000 марака, Белгији 13 000—26 000 белг. фр., Бугарској 24 000 лева, Енглеска просечно 1 192 фунти стерлинга, Данској 2 800—5 100 круна, Шпанији 4000—10 000 пезета. Сједињене Државе: у сеоским школама средња плата износи 871 ф. ст., у варошким школама средња плата износи 1 648 ф. ст., Француској 10 500—22 500 франака, Грчкој 18 000—36 000 драхми.

У идућем чланку изнећемо услове рада, престанак рада, проценат за пензију и друге важне одредбе које се односе на правни и материјални положај учитеља.

Д. М.

VI. — Оцене и прикази

НАЦИОНАЛНЕ ИСТОРИСКЕ БИОГРАФИЈЕ У ДРАМАТИЗОВАНОМ ОБЛИКУ, Властимир Ђурђић, проф. и Босиљка Манојловић-Заниновић, учитељ. Београд.

Највећа мана у основној и средњој школи је отсуство доживљавања историских личности и догађаја. Доживљавање историских збивања и њихових носилаца најбољи је начин да се историја осети разуме и трајно научи. И само када се тако учи историја може да врши националистичку мисију. Вербалистичко и механистичко учење историје незнатне је вредности. Истина, и жива реч у устима вештога оратора и доброга познаваоца историје, културе, човека и људске заједнице, може да буде врло ефектна, може да изазове доживљавање историских факата и процеса, али то доживљавање је тренутно и непотпуно, пре површно но дубоко, каткада више мисаоно но емоционално. Да се омогући правилно и објективно доживљавање личности, народа и њихових стремљења, историских процеса и превирања, мора се историја објективно и потпуно излагати, не једнострано. Учити датуме, сухопарно оцртане личности и непотпуно изложене историске догађаје значи убијати љубав за ту необично интересантну, корисну и потребну науку; значи дати неверну, непотпуну и нетачну слику друштва и народа, личности и догађаја. Изучавање историје пати од необјективности, непотпуности, неповезаности и грубе сухопарности. Зато и не може да се разуме прошлост, погрешно се тумачи садашњост и изводе се нетачни закључци за будућност. Таква историја и није кључ за упознавање народа, историских превирања и збивања. Међутим, ако историја не дешифрира прошлост народа, њихова настојања у изграђивању или рушењу културе, њихову психу и продукте духа, целокупан живот у свима својим манифестацијама, то није историја.

Ради потпунијег разумевања историје служи и драматизација историјских чињеница, појава и личности. Један покушај, да се, унеколико, помогне разумевање историје у основној школи учинили су и писци у овој књижици, која претставља драматизоване биографије. Овом књижицом дат је само један исечак из историје — политичко — фолклорни. Не види се у њој дух народа словенских и њихове одлике и мане, њихова стремљења, културни замаси и **оцртане линије живота**. Отсуствују манифестације уметничке, научне, филозофске. Но, писци књиге држали су се стриктно, и скоро буквално, програма наставе, и онда се разуме и њихово писање. Али, важно је подвући да се код нас осећа жеља за модернизовањем наставе, па и ово драматизовање биографија наших писаца резултат је тога.

Драматизација историје врло је тешка. Захтева обилно познавање историјске грађе и истине, вештину драматскога конструисања, естетску, дакле, уметничку обраду и објективност излагања. За драмско писање историје тражи се више но за писање драме. Писац драматизоване историје мора бити историчар, научник и уметник. А то је врло тешко. Шта више, драматизовање историје, намењене деци, још је теже од свега овога, јер се морају до танчина познавати психа и стремљења деце, као и теорије образовања. Међутим, и с уско васпитнога гледишта посматрана, књижица садржи материјал, који може и неугодно да делује и зато из ње, у даљим издањима, треба да испадну сва имена политичара скорашњице. Па и сам начин излагања није прилагођен деци у довољној мери. Лепо писане биографије су саме по себи врло занимљиве. А дате још и у драматизованом облику, морају бити необично привлачне и потресне. Па то је сасвим разумљиво, јер се у њима износи успињање пирамидом културе и живота и трагедија, крвава трагедија човека, народа, човечанства; па онда крах или уздизање идеја, сурвавање идеала, масакрирање човечанства и свега што је идеално. Али, кроз ове драматизоване биографије ово не може да се види тако лепо и јасно. У даљим издањима ове књижице писци ће успети да је употпуне и да уклоне оне стилске и правописне грешке које су се поткрале услед брзога рађења и које су, уосталом разумљиве у првом издању. Но, и поред свега овога, ова књижица допринеће општем и потпунијем познавању историје, пробудиће, умногоме, љубав према историји и деца ће с радошћу очекивати предавања о овој или оној историјској личности. Има у књижици мести-

мично живих дијалога. Добро је што дијалози, у већини, нису дугачки, те ће унети већу живост и створиће већу активност међу суделовачима. Писци су се трудили да што више говоре дечијим језиком и имали су прилично успеха.

Претензија писаца није била да створе научно и уметничко дело, већ популарно и донекле практично за наставу историје. У овоме су, умногоме, и успели. Крај све непотпуности историјских дата и непродубљености културних стремљења народа, као и поред неуметничке и ненаучне обраде градива, књижица ће ипак корисно моћи да послужи и олакша наставу историје деци и да код њих пробуди интерес за историски ход народа. А то је велики успех. То су писци и желели. Деца ће видети да се историја и друкчије може учити, а не само из сухопарних и штурних уџбеника. С те стране књижица је и код нас новина и имаће успеха. Све то доказује потребу за њом. Зато заслужује пажњу школских људи. Писци могу да буду задовољни.

Радомир Д. Гаћић

ПРИПОВЕТКЕ С ЈУГА Михајло М. Вељић. Издао у Скопљу 1939 године.

Разочарана прва приповетка ове збирке у рукама књижевника добила би други облик и била знатна добит за нашу књижевност. Овако... једна тема која се могла дивно развити, невештином је упропашћена и сведена на нешто што личи на оговарање, проткано тенденцијом којој апсолутно нема места.

Једно је очигледно, да Вељић има два мерила. Једно кад говори о личностима из свога краја; онда њима обилно приписује све могуће и немогуће врлине. Друго када говори о некоме са Севера: онда је све супротно. Све што код човека или жене најгоре може бити, то имају они са Севера, потенцирано до одвратности.

Писцу као да није био циљ да део живота једне дошљачке породице књижевно уобличи, већ да измисли свеопшту разлику између двеју Србија које дели **Деветстодванаеста**. Да сроза у блато оне који су донели ту **Славну годину**, а да подигне у небеске висине оне који су усхићено примили тај дар.

Друга приповетка по реду, **Тешке су девојачке клетве**, мање је слаба од **Разочаране**. Трећа, **Тетовски чапкун**, нешто вреди.

Оволики труд био је узалудан: због отсуства мере и доброг укуса, као и недовољне уметничке снаге. Мање, углађене и добро постављене приповетке, са одмереним тоном и локалним колоритом, можда би г. Михајлу М. Вељићу донеле глас књижевника. Судећи по овој збирци, он га нема.

Дим. С. Пешић

Пажња читаоцима. На стр. 122 10 ред оздо сложено је 630.836,97 дин., а треба 16,330.767,97. Молимо да се исправи.

„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. Кв. Михаилова 3. Тел. 21-450

Тајанствене појаве у нашем народу

КРЕМАНСКО ПРОРОЧАНСТВО
грађу покупио, протумачио и слике приложио
Др. РАДОВАН КАЗИМИРОВИЋ

Наш познати културни радник Др. РАДОВАН КАЗИМИРОВИЋ, који је написао многе радове из области богословља, права и филозофије, ушао је у тамне либиринте душе нашег народа и покушао да и оданде извуче на светлост дана коју истину. Он стално испитује тајанствену, визуелну, пророчанску и религијску душу нашег народа, коју досада скоро нико није расветлио.

Његово дело о нашим народним шарама наградила је Српска Краљ. Академија, а дело под горњим насловом у финој техничкој опреми, уметничким корицама у **БОЈИ СА 64 СЛИКЕ У ТЕКСТУ И НА 540 СТРАНА ВЕЛИКОГ ФОРМАТА**, издали смо у намери, да нашој читалачкој публици пружимо чудно, неиспитано и неоцењено благо, које се крије у души нашег народа.

Др. Казимировић стално заголицава нашу урођену радозналост. Све тајанствене појаве у нашем народу он испитује са гледишта **МЕТАПСИХИКЕ**, тј. нове науке, која се стара да их на неки начин објасни.

Ту је реч **ЕПИСКОПА НИКОЛАЈА О ТАЈАНСТВЕНИМ ПОЈАВАМА**. Невероватни доживљаји наших чаробњака и видовњака, наводе нас на дубока размишљања. Ту је рад наших чаробница (вештица) на призивању нечистих сила или ђавола; на лечењу падавице и лудила; ту су и **РУСАЉЕ** у Дубокој и Звижду, које човека на један чудан и неиспитан начин доведе до вере у загробни духовни живот.

Затим се у сликама излажу и тумаче **ГАТАЊЕ И ВРАЧАЊЕ**, у нашем народу по: огледалу, води, асталчету, књигама староставним, жребију, растопљеном олову, кафеном талогу, мртвацу, сенци, крсту, св. причешћу, славској свећи, кандилу, угљевљу, зрневљу, концима, картама, сновима, звездама, цртама на лицу, крви убијеног човека, плећки, треперењу извесних делова тела, тајанственој змији итд.

У одељку о **ПРОРИЦАЊУ** г. Др. Казимировић излаже још чудније и невероватније ствари. Ту он говори о видовитим људима у нашем народу; о индијским **ПОДВИЖНИЦИМА** — **ЈОГАМА** као и о видовитим појавама на основу **телепатије** и **СОБНАБУЛИЗМА**: излажу се примери **ПРЕДОСЕЂАЊА**, **ПРЕТСКАКЗАЊА**, **СУДБОНОСНИХ СЛУТЊИ** и **ПРИВИЂАЊА** у нашем народу. Ту су пророчанства о Цариграду и о будућем цару **МИХАИЛУ** о Русији и нашој земљи. Излажу се прорицања свих наших видовњака почев од старца **СТАЊА** с Лушца па све до **МИЛОША ТАРАБИЋА** из Кремана, који је у ствари највећи пророк у нашем народу.

КРЕМАНСКО ПРОРОЧАНСТВО је епопеја наше народне видовитости

Др. Казимировић најзанимљивије излаже све оно што је у Кремнима још 1915год. чуо и забележио од честите старине проте **ЗАРИЈЕ ЗАХАРИЋА** и др. веродостојних лица. Ту су и чудна јављања пок. **МИЛОША ТАРАБИЋА** његовом синовцу **МИТРУ**, после његове смрти.

Књига г. Др. Казимировића је препуна чудним загонетним доживљајима. Она нам износи **МАЂИЈСКУ ЖИВОТОДАВНУ** моћ наших чаробника, као и **ЧУДНУ** моћ наших видовњака, који својим очима „**РАДИУМИРАЈУ**“, тј. виде оно што је обичним људима недокучиво...

Пред том **ТАЈНОМ** стајемо као запањени и распамећени као пред великом тајанственом фигуром **СФИНКСА**.

СФИНКС је утеловљена тајна и нешто нас стално голица да је одгонетнемо... Пред том загонетком стаје и **ЧОВЕК ОД НАУКЕ** и **ВЛАДИКА** и **СЕЉАК** и **ПОСЛЕДЊИ ЋИФТА**.

Зато се **ТАЈАНСТВЕНЕ ПОЈАВЕ У НАШЕМ НАРОДУ** читају без предаха.

КЊИГА ЈЕ ЈЕДНА ОД НАЈЗАНИМЉИВИЈИХ НА БАЛКАНУ И СВАКАКО НАЈИНТЕРЕСАНТНИЈИ КЊИЖЕВНИ ПРОИЗВОД ОВЕ ГОДИНЕ. ЦЕНА ДЕЛУ У КАРТОНИРАНОМ ПОВЕЗУ СА УМЕТНИЧКОМ СЛИКОМ У БОЈИ НА КОРИЦАМА ДИН. 45.— У ПЛАТНЕНОМ ПОВЕЗУ ДИН. 60.— ЗА НОВАЦ ПОСЛАТ НА НАШ ЧЕКОВНИ РАЧУН Бр. 56.787, УНАПРЕД, ДЕЛО СЕ ШАЉЕ О НАШЕМ ТРОШКУ.

ДЕЛО ЈЕ ГОТОВО И ОДМАХ СЕ ИСПОРУЧУЈЕ

ИЗДАВАЧКА КЊИЖАРНИЦА

МИЛОРАДА П. МИЛАНОВИЋА

БЕОГРАД I

Краља Милутина улица број 31

Уметнички рад академског сликара

Драг. Инкиострија

НАРОДНО КОЛО У НАРОДНОЈ НОШЊИ



Наш велики и познати уметник са овом одлично израђеном сликом изражава своје национално осећање искрено и несебично према свима крајевима државе без обзира на веру, племе и покрајину. Коло симболише међусобну повезаност, љубав и слогу претставника целог народа.

За народне домове

ова слика биће најлепша декоративна допуна и потстрек да се очувају народне шаре које се постепено губе.

У државним и приватним канцеларијама

слика ће кресећи оделење бити симбол јединства и слоге.

У народним школама

слика ће поред декорације, служити као средство за очигледну наставу о народним ношњама и шарама, и усађивати нашој омладини дух поштовања и љубави према културним тековинама нашега народа.

Слика је рађена на фином картону, величине 84/52, офсет штампе, у 9 живописних боја, те је потпуно верна оригиналу. Цена комаду без рама је 50 динара, са рамом према избору од 100—300 динара. Поруџбине за унутрашњост у специјалним ролнама за паковање шаље

ИЗДАВАЧКА КЊИЖАРА

Јеремије Ј. Целебућа

Београд — Карађорђева 61.