

# УЧИТЕЉ

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

## Садржај

### I. — Ствараоци вредности

Мисли Љубомира Давидовића, као сарадника „Учишеља“, о школи и учишељу од Мил. Р. Мајсторовића (385), Духовни лик Досшојевскога од Ник. Берђајева (393).

### II. — Проблеми и решења

Буквар на савременој основи од д-ра Љубице Јовичић (407), Самоодрицање у народним песмама као фактор у васпитању широких народних маса од Марка Аврамовића (415), Друштво, породица и школа према дешешу од Ж. Цветковића (420), Узајамни односи биологије и социологије од С. Моложавога (432), Негашивне стране дарвинизма од В. Н. Иљина (436) и Globalizacija nastave од V. Pšihode (444).

### III. — Školska reforma

Тemelјна načela за školski zakon од Dr. Sig. Čajkovca (455).

### IV. — Из праксе за праксу

Кубни мешар од М. Павловића (465), Тихо рачунско занимање у I и II разр. од Драг. Матејића (470), Рачунање у шваралачкој школи од Ј. Петровића (473), Глаголска времена од П. Пушкара (483), Пролеће од Јел. Димитријевића (486).

### V. — Грађа за историју школа

Наша шаровремска школа од Ст. Симића (490), Павле Стојић, један старински учитељ од Дан. Милановића (499).

### VI. — Учитељева библиографија

Прилози југословенској педагошкој библиографији од Бранка Милаковића (503).

### VII. — Учитељева хроника

Правци и развој дечје лихерашуре у Бугарској од Вас. Александрова (506).

### VIII. — Оцене и прикази (508)

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

**БР. 7-8**

**МАРТ-АПРИЛ 1940**

**ГОД. 20 (54)**

**БЕОГРАД**



# УЧИТЕЉ-УЧИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

МАРТ—АПРИЛ 1940 БЕОГРАД ГОД. 20 (55) БР. 7 и 8

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

I. — *Сивараоци вредности*

## **Мисли Љубомира Давидовића, као сарадника »Учишеља«, о школи и учишељу**

„Његово Величанство Краљ, превисоким указом својим од 26 јануара 1904 г., благоволео је уважити оставку пређашњем министру г. Љубомиру Стојановићу и за министра просвете и црквених послова поставити г. Љубомира М. Давидовића, професора и првог подпредседника Народне Скупштине. Познавајући г. Давидовића као ваздашњег пријатеља наше основне школе и српске просвете, ми се учитељи српски можемо истински обрадовати овом високим наименовању г. Давидовића за шефа срп. просвете и поздравити овај срећан избор најсрдачније с тврдом надом на бољу будућност нашег сталежа и наше миле основне школе“:

Учишељ XXIII 433

„Министар просвете-сарадник „Учишеља“. Уредништво овога листа може се поносити што је у низу врских сарадника својих, у минулим годинама, могло убројити, као једнога од најодличнијих и данашњег нашег Министра просвете г. Љубомира Давидовића. Он је као што се из тога види, вазда поклањао пажњу учитељству и његовом угледу и старао се да му помогне и речју и пером. Сад још очекујемо и делом да покаже своју ваздашњу љубав и пријатељство. Нека би дао Бог да њему буде суђено да стави свој потпис на нови закон о народним школама, који учитељство тако жељно очекује“.

Учишељ XXIII, 434

„Нови пројекат зак. о нар. школама. Господин Министар просвете и црквених послова израдио је и поднео Народној Скупштини нов пројекат Закона о народ. школама, који доносимо у овој свесци „Учитеља“. Овај пројекат се знатно разликује од пројекта који је пређашњи Министар просвете г. Љуб. Стојановић поднео Народној Скупштини и учитељство може сада бити потпуно задовољно и честитати новоме министру г. Љ. Давидовићу на овако савесној и брижљиво израђеној његовој изради. Уосталом то се могло и очекивати од ваздашњег пријатеља нар. школе и учитељства.“

Учишељ XIII, 520

„Нови закон о народним школама од 1904 год. донела је скупштина и Краљ потврдио. Министар просвете г. Љ. Давидовић показао се је у овој прилици као пријатељ нар. школе и учитељства не само на речи већ и на делу. Српско учитељство ће му бити вечито захвално и гледаће у њему вазда свога добротвора“..

Учишељ XXIII 530

У својим млађим годинама Љубомир Давидовић је вредно сарађивао на „Учитељу“ и то чланцима који су по садржини педагошко-школске природе. Иако није био по струци педагог, већ природњак, Давидовића је као школског човека — професора и школског надзорника интересовала педагогика у најширем смислу те речи и он се њој посвећивао. Из свих студија и чланака његових, које је штампао у „Учитељу“ види се јасно, да још нападан утицајима енглеске и француске педагогике. Али он те утицаје не прима дословно, већ из њих узима оне ствари које су, по његовом мишљењу, добре за наше прилике, нашу школу и нашега учитеља. Он је те утицаје прилагођавао нашим потребама и нашем времену. Чинило му се, нарочито, да је француска педагогика достојна наше пажње и да је подесна за српски дух. Разуме се, да Давидовића није много интересовала педагошка теорија. Он је био један практичан дух, човек праксе и акције и као такав тежио је да извесне погледе треба непосредно конкретизовати и применити одмах у дело, без великога теорисања. Њега је интересовала непосредна примена високих начела и акција по њима, јер се није имало времена за дуга апстрактна размишљања, нарочито кад је наша ондашња школска стварност тражила непосредну реализацију тих начела. Слободно можемо рећи, да је Давидовић следовао Бакићевом, Миодраговићевом и Ацићевом примеру. Овде нам није намера да дајемо заокругљени портре његове педагошке личности, јер за то немамо ни све изворе, ни све податке, већ да данашњем читаоцу „Учитеља“ саопштимо Давидовићевим речима извесне погледе на васпитање, школу и учитеље, које је он, као сарадник „Учитеља“, изнео у своје време и то онако како је сам писао: кратко, јасно, разумљиво и практично. Дакле, да начинимо кратак избор делова из чланака, по којима ће се најбоље видети шта је он говорио и писао дуго година пре него што је постао први пут министар просвете, па да утврдимо, да је он готово у потпуности те своје захтеве и остварио као министар просвете. То је био не само човек речи, већ и човек дела: *што је пројо-ведао то је и остваривао.*

### Грађанско васпитање у нашим школама

„Школа мора да васпитава праве грађане, прожете љубављу према истини, одушевљене истинским патриотизмом, поклонике правој слободи, следбенике братске слоге и једнакости. Грађанин треба да уме разликовати лаж од истине, софизам од стварна разлога. Томе мора школа и друштво да га научи. Тиме ће она да умањи друштвене потресе, да обеснажи утицај демагогије и лажи. Лажљивци политички најопаснији су у необавештеној маси народној; они су ништавни пред образованим и озбиљно васпитаним грађанима“.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Грађанско васпитање у нашим школама, Учитељ за 1894/95, 866.

*Часнољубље* је елемент здравог васпитања уопште и грађанског напосе: „Стид, клица правом честољубљу, лагано се губи, бледи, док се не дотера дотле, да се од стидљива детета не створи безобразан деран... Сачувајмо стид — ученику — основцу, подигнимо лични понос гимназијалцу, па смо прилично учинили за васпитање часних грађана“ (868).

*Љубав према истини* други је елемент здравог васпитања уопште и грађанског напосе. „Часан човек је искрен поборник истине. Ако се деца сљубе с истином, ако одрасту с њоме, онда ће се као грађани служити само њоме у своме раду. Треба гајити праве пријатеље истине, како бисмо доцније имали праве људе, истинске грађане“ (868)

*Патриотизам* заузима најважније место у грађанском васпитању. „Грешно је ићи у шовинизам, али ни осећај правичности не сме се затупљивати. Дужности, које као синови наше лепе а слободне земље имамо према угњетенима, ваља чешће и јаче истицати“ (870)

*Правичност* је сродница истини и обе се преливају једна у другу. „Правичан треба бити и према себи и према пријатељу и према противнику... Правичности ће бити онде, где нема себичности личне и народносне. Навикнути децу, да сваком своје признају, а да знају шта је њихово, значи научити их да поштују туђа права, али да се истрајно боре и за своја“ (870)

*Ред и правичност* су важни чиниоци грађанског васпитања, зато децу треба измалена на њих навикавати. „Нереди је штетан у кући, у школи, у друштву; најштетнији је у држави. Грађанин треба да буде потпора реду, ако хоће да буде носилац напретка. Потребно је тежити томе да се ред свуда одржава, не из страха од казне, но из осећања потребе за редом и правилношћу... Научити децу да цене своју слободу, значи научити их, да поштују и туђу слободу. И за децу је јасно: што ниси рад да теби ко чини, не чини ни ти другоме... Истински слободан грађанин, не само да слободу неће крњити другоме, но неће бити ни помагач ономе, ко би то хтео да чини“ (911).

*Учитељ је моћор грађанског васпитања, нарочито на селу.* „Учитељ ако хоће да се назове народним учитељем, мора не само преко школе, односно преко школске омладине, но и поред школе васпитно утицати на околину, у којој као наставник ради... Учитељу се мора признати право да је слободан грађанин. Тада он може исповедати она политичка уверења, која су по његову нахођењу најбоља... Учитељу је дакле дужност да изнесе најживљим бојама све користи, које има општина, друштво, од добро уређених школа; он треба да увери о томе своје суграђане. Самим тим он васпитно утиче на своју околину; он тиме унапређује грађанско васпитање у својој околини. Има ли сада кога, који би замерао учитељу што овако ради? Човек здраве памети, човек без задњих намера, не би никада. Уђимо из школе у општину. Школа зависи од ње. Неуредна општина — јадна и чемерна школа.

Ако учитељ хоће, да му школа цвета, мора да има уређену општину. Он мора *кроз општину* да дође до ваљане школе. Из овога излази, да се мора баш као *учитељ* старати да му је уређена општина како би имала уређену школу. Дужност учитељева око унапређења општине потенциранија је од дужности икојега грађанина... Не велим ја, да учитељ треба да лети по општинским зборовима дигнуте песнице, стиснутих зуба и намргођена чела. Он не сме ни да се свађа, још мање да се бије... Његово је оружје паметан разлог, питамо опхођење са сваким. Тим се оружјем лагано али поуздано побеђује. Као дугогодишњи ревизор имао сам прилике да се дивим резултатима које је постигла умешност учитељева... Да учитељ имадне јаког утицаја на своју околину, он мора да буде беспрекоран *и као грађанин* и као учитељ. Једно без другог не иде... Из овога је јасно, да се учитељу не сме замерити ако се постара, да *преко уређене општине, дође до уређене школе*... Његов, неправедно неосуђиван, он ће удахнути у душу своје околине патриотизам, најплеменитије осећање... Самим тим, он ће грађански васпитавати и своју децу и своје грађане... Учитељска Школа мора васпитавати учитеље, *народне васпитаче*" (913—915).

### Буђење патриотизма школом<sup>2)</sup>

Један Немац вели: „Кад име Отаџбина постане празна реч, једно ништа; кад људи који немају ни искре патриотизма добију превагу у народу; кад све пође у лов за личном коришћу; кад све друштвене слојеве преплави материјализам, онда је — то доказује историја — народ сазрео за своју пропаст, тада је дошао почетак његова краја“ (189).

*Личност учитељева.* — „Српче одрасло под утицајем Србина — учитеља, одрасло у српској средини, која српски мисли и осећа, биће већ задахнуто љубављу према својој српској отаџбини... Српски учитељ има много тежу дужност од својих другова у срећнијих народа... Његови ученици треба да науче да се његова Отаџбина шири и ван граница слободне Србије; нек науче и то, да је доста српских непријатеља који би желели да Срба нестане. Износећи им то, српски учитељ мора у својим ученицима да потстакне не само љубав ка отаџбини, но да пробуди у њима и тежњу јединству, уједињењу... Да наш учитељ одговори овом племенитом задатку потребно је изменити многе прилике... Потребно је побринути се, да се младалачки жар (свршених ученика учитељских школа), да се патриотизам однегован школом не угаси првим кораком у јаву живота (191)... На жалост, чини ми се, да је ово правило са веома незнатним изузецима. Наш се учитељ *сироши* пре времена. Његов тешки посао отежавају му стотине неприлика. Он је често приморан да се бори за свој опстанак у правом смислу те речи; његова се важност потцењује; његов се патриотизам без

<sup>2)</sup> Види „Учитељ“ год. XVIII (1898—99).

икаква разлога сумњичи; његов се утицај на околину погрешно своди на најмању меру. Сиротиња му каткад апсорбује сву снагу... Ко хоће да српски учитељи раде као *одушевљени људи*, а не као живе *сйраве*, тај мора уклонити све ове штетне прилике у којима они раде... Одушевљен и задовољан учитељ, кога отаџбина матерински чува, створиће од школе непресушан извор патриотизма и грађанских врлина“ (192).

*Значај историје у буђењу патириотизма.* — „Народна историја је најподеснији предмет за буђење патриотизма. Али да напоменем одмах, историја ће бити права учитељица народна и ствараће код деце моралан карактер тек онда, кад одбаци све оно што је неистинито. Она треба да буде огледало правичности и трпљивости, поштовања и непристрасности према свакоме, према свакој држави, према свакој вероисповести. Она треба да буде неумитни судија, који ће правилно досудити сваком своје. Извртање очигледних факата, тумачење извесних појава како се нама свиди, па ма се и грешили о истину, не доликује науци, која хоће у души детињој да зажеже племенито осећање патриотизма. Нама бар није то потребно. Наша историја је пуна светлих примера. И поред тога не заборављајмо да су и наши стари грешили. Њихова светла дела нека послуже деци за пример како се служи својој земљи; њихове погрешке нек им буду наук како не треба радити. Поред Бранковића је већи Обилић; нек деца науче да је Србин био победилац на Велблужду, али да је преживео и Косово. Велблужд је оличење снаге народне, храбрости његове; Косово казује како је погибаона неслога народна. Наш први и други устанак показује деци шта вреди прегаштво народно“ (194).

У буђењу и неговању патриотизма по Љубомиру Давидовићу велику вредност имају земљопис, природне науке, лектира и игре.

*Значај народне песме.* — „Песма је говор срца срцу, кад се разуме добро и њена садржина. Песма оплемењава и срођава“ (195). У народним песмама „има разноврсних мотива. Оне прослављају пожртвовање за отаџбину, оне хвале лично јунаштво; оне износе толике моменте у којима се огледа снага и прегаштво нашега племена, све је то изнесено у лепој и примамљивој форми. Песничка душа нашега народа овековечила се стварајући ове песме; песничка душа млађих генерација снажила би се национално овим ненадмашним творевинама народним. Не користити се њима било би неопростив грех. Основна школа би била дужна да уведе младиће у лепоте народне поезије. Тиме би она обезбедила трајнији успех; тиме би она непрестано загревала љубав према отаџбини и у младићу и у зрелу човеку кроз цео живот; тиме би се она довољно одужила и земљи и народу, бар са оног гледишта, са којег су исписани ови редови“... (194).

*Свећковање народних празника.* — „У нашим се основним школама скоро и не прослављају народни празници. Једино прослава која има већег значаја то је прослава Св. Саве. Па и она се на многим местима приређује не ради школске омладине, но грађана ради. Само каткад падне по која реч омладини намењена.

Рад Св. Саве износи се као рад школског човека. Његов политички рад ретко се спомиње, а скоро никад се не указује на важне и крупне последице тога рада. Прослава осталих народних празника своди се само на одмор. Ни једном једитом речи не објасни се деци важност догађаја који прослављамо. Овој небриси ишле су на руку и саме просветне власти. Рекао бих да су оне сматрале те празнике као штетне по школу... (198) Прослављање народних празника код нас се своди на црквену свечаност. Школа их се врло мало или ни мало не сећа. Успомене на најкрупније догађаје из наше прошлости одржавамо опелом... Косово нек нас потсети на 1804 и 1815 год. и обрнуто. Нек се радошћу разгали жалост... Ову потребну попуњу нека изврши школа прослављањем народних празника. Средиште тих прослава треба да буде учитељ. Нек се и у школи прослави сваки народни празник. Нека учioniце и цела школа својим изгледом подсећа на ту прославу. Подесним говором нека учитељ објасни деци важност догађаја који се десио тога дана, или вредност личности чију успомену прослављамо. Нек прославом заинтересује целу општину. И зрели се људи имају ту чему научити. Учитељ ће тиме подићи и свој углед, а одужиће и један дуг својој отаџбини. Само ће тако наша основна школа бити права српска народна школа. Она треба да научи децу, да је служба отаџбини најсветија служба; да им слобода и напредак отаџбине буду дражи и од самог живота. Примера за угледање приликом народних празника има доста“ (198—99)...

На другом месту<sup>3)</sup> Љ. Давидовић о томе каже још и ово: „У Вељку би се прослављало јунаштво, у Синђелићу понос, у Рајићу пожртвовање (878). Зашто не бисмо о данима смрти њихове испричали свој деци у школи њихов живот? Косово нам показује како је *шџейна* неслога, а бој на Марици, докле може да дотера *небрига српска*... Наша историја је препуна важнијих догађаја. Помињимо их, често их помињимо. Подстичимо у деци љубав према земљи, осудом онога што не ваља, похвалом онога што је за похвалу“ (879)

### О значају војске<sup>4)</sup>

„Сваки Србин мора да буде војник, осветник. Војник мора да буде и српски учитељ. Па не само то. Одушевљавајући се дужностима према својој отаџбини, он ће одушевљавати и друге. Српски учитељ, као војник треба да се привикне на ово двоје: слушати и заповедати. Слушајући, научиће се и заповедати.. Да српски учитељ буде узорит војник, да буде одличан резервни официр, треба га још у школи војском заинтересовати. Школа је дужна то учинити из двојакних обзира. Да спрема грађане за грађанске дужности и да војним вежбањима развија тело.“ (127)

*Основна и средња школа и војне вежбе.* — „Основна и средња школа треба да спреме омладину тако, да свесрдно испуњава оба-

<sup>3)</sup> Патриотизам у француским основним школама, *Учишелъ* за 1894—95

<sup>4)</sup> Учитељи и војна обавеза. *Учишелъ* год. XVI (1896—97).



везе према својој земљи. Војно вежбање се не сме никако заборавити... Школа не служи потпуно животу. Има много зачкољица из језика, има много претрпаности, много непрактичности. Потребно је да школа буде и *практична* и *српска*, Потребно је скраћење програма. Заведимо у V и VI разр. осн. школе војне вежбе, дајмо деци у V и VI разр. пушчицу. Србин њојзи много дугује. Чувајмо је. Она је символ слободе наше. Њоме ћемо очувати оно што имамо... Пазимо, јер поред образованих грађана, нама треба много здравих и вештих војника. (130)"

*Перо и мач.* — „Моје је тврдо убеђење, да ће перо и српски мач решити српско питање. Резултате које мач постигне, треба перо после да обезбеди. Перу је мач најпоузданији ослонац.“ (131)

*Учишћел као резервни официр.* — „Као резервни официр српски учитељ би био кориснији *но икакав други чиновник.* (131)... „Србија има право да тражи нове жртве од својих учитеља, али и да их боље награди... Разлог немања, могао би бар овде да отпадне. Нек се заштеди на другом месту.“ (132—133)

### Школа и учитељ<sup>5)</sup>

*Значај учишћелског удружења.* — „Најозбиљнијег и најкориснијег помагача за основну наставу држава има у учитељском удружењу. Лепим именом, радом и резултатима, оно нам испољава велику, похвалну предузимљивост наших учитеља. Оно је најснажније и најактивније удружење у нашој отаџбини. Оно савесно извршује своје обавезе и према држави и према просвети. За све то, шта оно има од државе? Како га цене меродавни фактори? Колико је остварено и изведено решења учитељских скупштина? На сва ова питања, ко хоће савесно да одговори, даће готово негативан одговор. Да ли држава збиљски баш не може да помаже овом вредном удружењу?... Помоћи учитеље, то је помоћи просвету свога народа, јер само материјално осигуран учитељ, моћи ће се свесрдно и одушевљено одати своме тешком позиву...“ (292)

*Слободна утакмица у уџбеницима.* — „Лепо је то, што Просветни савет предлаже и министар просвете одобрава уџбенике. Начин на који се бирају уџбеници за осуду је. Тајним гласањем Савет бира *људе, а не уџбенике!* Поље слободне утакмице сужено је, или га никако и нема. Утакмица је неопходан услов напредовања; она је овде потребна као озеблеме сунце. Кад је избор већи, вероватније је, да ће се доћи и до бољих уџбеника!“<sup>6)</sup>

*Школске зграде.* — „По школским зградама може се унеколико ценити и стање саме наставе. Зграда има јаког васпитног и наставног утицаја на ученике. Чиста зграда гаји љубав према чистоти у деци; укусно намештена зграда буди естетичка осећања у деце... Школска зграда без намештаја, само је половина онога

<sup>5)</sup> Види чланак „Школски одбори“ „Учитељ“ год. XVI (1896—97).

<sup>6)</sup> Основна настава цивилизованих народа, „Учитељ“ XV (1895—6), 17.

што школу школом чини. Ово се питање једновремено решава са питањем о школским зградама“...<sup>7)</sup>

*Учишљеске ѿлаше.* — „Материјална невоља је заклето непријатељ одушевљењу... Мислимо да је неправдо, да се негде пресипа, а негде да нема ни да се живи ни да се мре... Ако је давати само неком, онда тај неко, нека буде српски учишљес“...<sup>8)</sup>

*Учишљеска сѿанарина.* — „Кад се помисли колико невоља зададу учитељу ово неколико динара квартирине, са колико се људи мора да завади, колико времена око тога мора да изгуби, онда би се готово могло пристати на то, да целу учитељску плату исплаћује држава“...<sup>9)</sup>

*Школски одбори.* — „Установом школских одбора, хтело се, што јаче да заинтересује приватна иницијатива, која је у овом случају нехатом државних власти, ударила веома врлетном странпутицом. Састав школских одбора, широка ѿрава њихових ѿрејседника који они до скрујула ѿрактикују, јасно неоцртане дужности одборничке и председничке, дужности које они никад не врше, такве су сметње школи и њезину напретку, да учитељ утроши половину свога скупног времена, око отклањања тих незгода. Одмах су ови замишљани ѿмоћници, постали фактички господари и школе и учитеља... Центар васколиког рада школског треба да је учитељ. Њега највише жижи напредак школин. Њега највише стаје неуспех у раду. Његова је судбина тесно везана за школу. Он и школа су један живи организам“...<sup>10)</sup>

„Одборници су у највише прилика послу недорасли. Сами школу много не цене, а и путеви којим она треба да иде, слабо су им знани. Они су понекад огледало немара своје околине према школи. Њима је често дужност да бране ојшћину од школе... У добу распламтеле политичке борбе, одбори су тврда бусија иза које се шаљу смртоносни ударци намењени учитељу. Не разбира се о томе, да ли ће хитац преко учитеља погодити и саму школу и напредак њезин. Оваквих одбора има још у нашој земљи. Средом их је све мање...<sup>11)</sup>

*Преуређење школских одбора.* — „Народ се никако не сме одсѿранићи, одвојићи од своје школе. Он се мора старати о својој школи. То старање ће најпре бити законом одређено, биће подморање, па ће после постајати све драговољније, док не постане пријатна дужносћ, за тим слајка брига, која ће се бринути са пуно поноса и одушевљења“...<sup>12)</sup>

*Учишљес да буде ѿрејседник школског одбора.* — „Природно је, да најважнијем фактору у школи треба дати највидније место у одбору. Ујравишљес односно учишљес ѿреба да буде ѿрејседник школског одбора, са ширим правима према претседнику општин-

7) Н. н м. стр. 15 и 16.

8) Н. н м., стр. 245.

9) Исто, 240.

10) Учитељ XV, 293.

11) Учитељ XV, 365—6.

12) Учитељ XVI, 296.

ском, но што је до сада имао председник општински према учитељу. Тиме му подижемо углед а са његовим угледом расте и школин углед. Учитељ ће бити тада независан од општинске власти, биће поштеђен од многих излишних неприлика. Вечита распра између учитеља и општине престаће“...<sup>13)</sup>

*Дужности нових школских одборника.* — „Поред председника — учитеља, у одбор улазе још три члана; једнога бира сам учитељ, а двојицу општински збор. Одборници морају бити писмени људи, дакле да су прошли кроз школу. Решења одборска доносе се већином гласова. У случају поделе, ствар иде на решење среском школском одбору. Сва одборска решења шаљу се општинском председнику на извршење. Свако решење мора бити извршено за седам дана, изузимајући решења, која извршује срески одбор. За свако неизвршено решење у одређеном року, новчано казнити председника општинског. Те казне извршује срески начелник — председник школ. одбора. Новац се шаље каси дотичне школе. Троши се на издржавање њезино. Ненаплаћене казне, Министарство, по извештају председника школског одбора, наплаћује од среског начелника. То је једини пут да се казне уредно наплаћују“...<sup>14)</sup>

*Срески школски одбор.* — Поред општинских школских одбора, постоји и срески школски одбор. Чланови овог одбора су сви председници општинских школских одбора, дакле, управитељи, односно учитељи. Председник среског одбора би био срески начелник. Главна дужност овога одбора била би набавка књига и учила за све школе у срезу. Та набавка треба да буде о среском трошку, среским прирезом... Среским прирезом овај одбор помаже сиромашним школским општинама у набавци осталих школских потреба... Он решава и нерешена питања општинских одбора, ако би их било. Председник среског одбора био би у првом реду Министру одговоран за сву немаштину у школама његова среза“...<sup>15)</sup>

Извео Мил. Р. Мајсторовић

### **Духовни лик Достојевскоја**

Ја нећу да пишем историско-књижевно испитивање о Достојевском, нити мислим да излажем његову биографију и карактеристику његове личности. Тако исто се не може рећи, да ја Достојевскога посматрам са психолошке тачке гледишта, откривајући „психологију“ Достојевскога. Мој је задатак друкчији. Мој рад долази у област пнеуматологије, а не психологије. Ја хоћу да откријем дух Достојевскога; да истакнем његово најдубље опажање света и да интуитивно конструишем његово

<sup>13)</sup> Учитељ XVI, 297.

<sup>14)</sup> Учитељ XVI, 297.

<sup>15)</sup> Учитељ XVI, 298.

схватање света. Достојевски није био само велики уметник, већ и велики мислилац и велики видовњак. Он је генијални дијалектичар и највећи руски метафизичар. *Идеје* играју огромну, централну улогу у стваралаштву Достојевскога. Генијална, идејна дијалектика заузима велико место код Достојевскога, веће него његова необична психологија. Идејна дијалектика је нарочита врста његове уметности. Он својом уметношћу продире у праснове живота идеја и живот идеја пробија његова уметност. Код њега идеје живе органским животом и имају своју неминовну, животну судбину. Овај живот идеја је дијалектички живот и у њему нема ничега статичкога, нема задржавања и стврдњавања. Достојевски испитује динамичке процесе у животу идеја. У његову стваралаштву подиже се ватрени вихор идеја. Живот идеја збива се у усијаној, ватреној атмосфери; код Достојевскога нема охлађених идеја и он се њима не интересује. Истина, код Достојевскога има нешто од Хераклитова духа. Код њега је све огњено и динамичко, све је у кретању, у противречностима и борби. Идеје код Достојевскога нису очврселе, статичке категорије, већ огњене струје. Све његове идеје везане су са судбином човека, са судбином света и судбином Бога. Идеје одређују судбину. Достојевске идеје су дубоко онтолошке, стварне, енергетичке и динамичке. У идеји је сусређена и скривена рушилачка енергија динамита. Достојевски показује како експлозије идеја руше и наносе пропаст. Али у идеји је сусређена и скривена енергија која васкрсава и обнавља. Свет идеја Достојевскога је сасвим нарочити, нечувени оригинални свет, који се јако разликује од света Платонових идеја. Идеје Достојевскога нису праузори бића, нису примерне битности и, разуме се, нису норме, већ судбина бића, примарна ватрена енергија. Али не мање од Платона, он је признавао одређујуће значење идеја. Супротно модернистичкој моди, која је склона да одриче самостално значење идеја и изазива сумњу у њихову вредност код свакога писца, Достојевски се не може схватити, ако се човек не удуби у његов богати и оригинални свет идеја. Стваралаштво Достојевскога је права гозба мисли. И ти, који су се одрекли учешћа у овој гозби на основу тога, што су у својој скептичкој рефлексији одрекли вредност сваке мисли и сваке идеје, одредили су себе саме на сетан, сиромашан и полугладни живот. Достојевски открива нове светове. Ови светови се налазе у стању бурнога кретања. Кроз ове светове и њихово кретање одгонећује се судбина човека. Али ти, који се ограничавају на интерес према психологији, на формалну страну уметности, ти сами себи затварају приступ за ове светове и никада неће разумети то, што се открива у стваралаштву Достојевскога. И ето, ја хоћу да уђем у саму дубину идеја Достојевскога и да схватим његово схватање света.

Шта је то пишчево схватање света? То је његово посматрање света, његово интуитивно продирање у унутрашње биће света. Ово и јесте то, што се открива творцу о свету, о животу. Достојевски је имао своје откривење и ја њега хоћу да схватим. Достојевски је имао своје откривење и ја њега хоћу да схватим. Достојевски је имао своје откривење и ја њега хоћу да схватим.

јевсково схватање света није апстрактни систем идеја и такав систем не може се тражити код уметника, мучно да је он уопште могућ. Његово схватање света је генијална интуиција човечје и светске судбине. Ово је уметничка интуиција, али не само уметничка, већ тако исто идејна, сазнавачка и филозофска интуиција, то је гнозис. Достојевски је био гностичар у неком нарочитом смислу. Његово стваралаштво је знање, наука о духу. Достојевсково схватање света је пре свега у великој мери динамичко и ја хоћу да га откријем у овој динамичности. С ове динамичке тачке гледишта код Достојевскога нема никаквих противуречности. Он остварује принцип *coincidentia oppositorum*. Сваки мора изаћи обогашен знањем кад Достојевскога чита с удубљивањем. И то знање ја бих хтео у потпуности да обновим.

О Достојевском су много писали и многе интересантне и тачне ствари речене су о њему. Али ипак не постоји целосно схватање о њему. Достојевском су прилазили са разних „тачака гледања“ и њега су оцењивали судом разних гледишта на свет, па су и разне стране код Достојевскога у зависности од тога откривали или прикривали. За једне он је био, пре свега, заступник „унижених и увређених“, за друге био је „суров талент“, за треће — пророк новог хришћанства, за четврте Достојевски је открио „тајнога човека“, за пете он је био, пре свега, истински православац и весник руске месијанске идеје. Али сва ова схватања, која су нешто откривала код Достојевскога, нису била конгенијална његовом целосном духу. Дуго време за традиционалну руску критику Достојевски је био несхватљив, као и све највеће појаве руске литературе. Н. Михајловски је био органски неспособан да схвати Достојевскога. За схватање Достојевскога потребан је нарочити склад душе. Познавалац ради сазнања Достојевскога мора бити сродан с предметом, са самим Достојевским, мора имати нешто од његова духа. Тек у почетку XX века код нас је почео духовни и идејни покрет, у коме су се родиле душе, које су сродне Достојевскоме. И тада је код нас необично порастао интерес за Достојевскога. Мерешковски у својој књизи „Л. Толстој и Достојевски“ ипак је о Достојевском нешто боље од свега написао. Али и он је јако заузет провођењем своје религиозне шеме упоредо са Л. Толстојем. По њему Достојевски је само средство за проповед религије васкрслог тела и јединствену оригиналност духа Достојевскога он не види. Али Мерешковски је ипак први нешто открио у Достојевском, што је раније било потпуно скривено. Но његово схватање Достојевскога ипак је принципијелно нетачно. Сваки велики писац, као велика појава духа, треба да се схвати, као целосна појава духа. У целосну појаву духа треба интуитивно понирати, духовно је гледати, као живи организам, уживљавати се у њу. Ово је једини тачан метод. Не може се велика и органска појава духа подвргавати вивисекцији, јер она умире под ножем оператора и немогуће је више посматрати њену целост. Ка великој појави духа треба прилазити са душом, која верује и на појаву не гледати са подозрењем и скепсисом. Ме-

ђутим, људи наше епохе врло су склони да оперишу свакога писца, сумњајући да он има рак, или неку другу скривену болест. Тако целосни духовни лик ишчезава и интуиција је немогућа. Интуиција се не може спојити са сецкањем предмета посматрања. Ја хоћу да покушам да приђем Достојевском путем човека који верује, путем целоснога интуитивнога уживљавања у свет његових динамичких идеја и да продрем у тајна места његовога основнога гледишта на свет.

\* \* \*

Ако је сваки геније националан, а не интернационалан и изражава свечовечанско у националnome, онда је ово нарочито тачно кад је реч о Достојевскоме. Он је нарочито руски, до дубине руски геније, „најрускији“ од свих наших великих писаца и уједно највише свечовечански и по своме значењу и по својим темама. Он је био руски човек. „Ја сам увек био Рус“, пише он о себи А. Мајкову. Стваралаштво Достојевскога је руска реч о свечовечанском. Зато је он од свих руских писаца најинтересантнији за западноевропске људе. Они у њему траже откривење о ономе заједничкоме, што и њих мучи, али друго откривење другога за њих загонетнога света рускога Истока. Схватити до краја Достојевскога, значи схватити нешто што је врло битно у строју руске душе, значи приближити се одгонци тајне Русије. Али дабогме, како говори други велики руски геније:

„Разумом Русију нећеш схватити  
Аршином општом нећеш је измерити“.

Достојевски је одблесак свих противречности рускога духа, све његове антиномичности, због чега се и доносе најсупротнија суђења о Русији и руском народу. На Достојевскоме се може изучавати наша оригинална духовна структура. Руси су, кад они најбоље изражавају оригиналне црте свога народа, или *апокалиптичари* или *нихилисте*. Ово значи, да они не могу живети на средини душевнога живота, у половичности културе и да је дух њихов уперен на последње и крајње. Ово су два полуса, позитивни и негативни, који изражавају једну исту устремљеност ка крају. И како се дубоко разликује структура рускога духа од структуре духа немачкога: Немци су мистичари или критицисти, и структуре духа францускога, — Французи су догматичари или скептици. Руски душевни строј је најтежи за стваралаштво културе, за историски пут народа. Народ с таквом душом мучно да може бити срећан у својој историји. Апокалиптика и нихилизам са супротних крајева, религиознога и атеистичкога, подједнако збацују културу и историју, као половичност пута. И често је тешко одредити зашто руски човек објављује буну против културе и историје и збацује све вредности, зашто се он разголићава, да ли зато, што је он нихилиста, или зато, што је он апокалиптичар и устремљен на сверешавајући религиозни крај историје. У својим записима Достојевски пише: „Нихилизам се

код нас јавио зато, што смо сви ми нихилисти“. И Достојевски до дубине испитује руски нихилизам. Антиномична поларност руске душе чува заједно нихилизам са религиозном устремљеношћу ка крају света, ка новом откривењу, новој земљи и новом небу. Руски нихилизам је изопачена руска апокалиптичност. Таква духовна настројеност јако отежава историски рад народа, стваралаштво културних вредности и она је врло неподесна за сваку душевну дисциплину. Ово је и имао у виду К. Леонтјев, кад је говорио, да руски човек може бити светац, али не може бити поштен. Поштење је морална средина, буржоаска врлина и она није интересантна за апокалиптичаре и нихилисте. И ово својство је постало кобно за руски народ, зато што свецима постају само неки изабраници, већина пак осуђује се на непоштење. Мали број људи долази до вишега духовнога живота, а већина остаје испод средњега културнога живота. Зато је у Русији тако упадљив контраст између врло малобројнога вишега културнога слоја, између правних духовних људи и огромне некултурне масе. У Русији нема културне средине, културне средњости и готово нема ни културне традиције. У односу на културу готово сви руски људи су нихилисти. Култура свакако не решава проблеме краја, изласка из светскога процеса, она утврђује средњост. Руским дечацима (омиљени израз Достојевскога), који су обузети решењем последњих светских питања, или о Богу и бесмртности, или о уређењу човечанства у новој држави, атеистима, социјалистима и анархистима, култура претставља сметњу за њихово стремилачко кретање ка крају. Скок у последње противустављају руски људи историскоме и културном раду европских људи. Отуда мржња на форму, на формално начело у праву, држави, моралу, уметности, филозофији и религији. Карактеру рускога човека прети формализам европске културе, он му је туђ. Руски човек има незнатну формалну даровитост. Форма уноси меру, она уздржава, поставља границе и утврђује у средњости. Апокалиптичка и нихилистичка буна збацује све форме, уклања све границе и одбацује свако уздржавање. Шпенглер у својој књижици „Preusentum und Socialismus“ каже, да је Русија сасвим нарочити свет, тајанствен и несхватљив за европскога човека и у њој открива „апокалиптичку буну против античности“. Руски апокалиптичари и нихилисти живе на крајевима душе и излазе иза граница. Достојевски је до дубине испитивао апокалипсис рускога духа и нихилизам рускога духа. Он је открио неку метафизичку хистерију руске душе, њену изузетну наклоност за епилепсијом и лудилом. Он је до дубине испитивао руску револуционарност с којом је тесно везано и руско „назадњаштво“. Руска историска судбина оправдала је сагледања Достојевскога. Руска револуција свршила се већином онако како је Достојевски предвиђао. Има како да је она рушилачка и убиствена за Русију, она мора бити призната и за руску и националну. Саморушење и самоспаљивање је руска национална црта.

Таква структура наше националне душе помогла је Достојевскоме да продуби душевно до духовнога, да изађе иза граница душевне осредњости и да открије духовне даљине и духовне дубине. Иза слојева душевних датих облика, иза скристалисаног душевног строја, иза душевних наслага, које су осветљене рационалном светлости и које су потчињене рационалним нормама, Достојевски открива вулканску природу. У стваралаштву Достојевскога збива се избацавање подземних, тајанствених вулкана човечјега духа. Дуго време се скупљала револуционарна духовна енергија и земљиште је постајало све више вулканско, а на површини, у површинском живљењу душа је остала статички мирна, уведена у границе и потчињена нормама. И гле, најзад, десио се продор, експлозија динамита. Достојевски је био гласник револуције духа која се врши. Његово стваралаштво изражава бурни и страсни динамизам човечје природе. Човек се откида од свакога стабилнога начина живота, престаје да води подзакону егзистенцију и прелази у другу егзистенцију бића. Са Достојевским се рађа у свету нова душа, ново осећање свемира. Достојевски је сам у себи осећао ову вулканску природу, ову изузетну динамичност духа, ово ватрено кретање духа. Он о себи каже А. Мајкову следеће: „А најгоре је то, што је моја природа ниска и врло страсна. Свуда је то и у свему до крајње границе ја долазим, свега живота сам међу прелазио.“ Он је био човек опаљен и сагорео од унутрашње духовне страсти, његова је душа била у пламену. И из пакленог пламена његова је душа излазила на светлост. Сви јунаци Достојевскога су он сам, његов сопствени пут, различите стране његова бића, његове муке, патње и његово стваралачко искуство. Зато у његовом стваралаштву и нема ничега епскога, нема изображавања објективнога бића, објективнога строја живота, нема дара преостварења у природно мноштво људскога света и нема свега онога, што претставља јаку страну Лава Толстоја. Романи Достојевскога нису прави романи, то су трагедије нарочите врсте. То је унутрашња трагедија једне човечије судбине, једнога човјечега духа, која се откривала само у разним странама и у разноликим тренуцима свога пута.

Достојевскоме је било дато да позна човека у страсном, бујном и помамном кретању, у изузетној динамичности. Ничега статичкога нема код Достојевскога. Он је сав у динамици духа, у огњеној стихији и у поамној страсти. Код Достојевскога се све врши у ватреном вихору, све се витла у овом вихору. И кад читамо Достојевскога, ми осећамо да смо у целини очарани овим вихором. Достојевски је уметник тајанственог збивања духа. У овом бурном кретању све се покреће са својих обичних места, зато његова уметност се не обраћа скристализованој прошлости, као Толстојева уметност, већ се обраћа невидљивој наступајућој будућности. То је пророчка уметност. Достојевски открива човечју природу и испитује је, али не у скристализованој средњости, ни у обичном њеном животу, ни у нормалним и нормиранима облицима њеног постојања, већ у потсвесном, у безумљу и злочину. У бе-



зумљу а не у здрављу, у злочину а не уподзакоњу, у потсвесној, ноћној стихији, а не у дневном животу и светлости свесно организовање душе открива се дубина човечје природе, испитују њене границе и области. Стваралаштво Достојевскога је диониско стваралаштво. Он је сав загњурен у диониску стихију и овај дионисизам рађа трагедију. Он се увлачи у ватрену атмосферу диониских вихора. Он зна само за екстатичку човечју природу. И после Достојевскога све изгледа пресно. Као да смо боравили у другим световима, у другим димензијама, па се сад враћамо у наш размерени, ограничени свет, у наш тродимензионални простор. Дубоко читање Достојевскога је увек догађај у животу, оно пали и душа добија ново ватрено крштење. Човек, који је живео у свету Достојевскога, постаје нови човек и њему се откривају друге димензије бића. Достојевски је велики револуционар духа. Он се сав бори против укочености духа.

Супротност између Достојевскога и Л. Толстоја изненађује. Достојевски је био гласник револуције духа која се врши, он је сав у ватреној динамици духа и сав је окренут будућности. Али уједно с тиме он је утврђивао себе као изворник, он је држао везу са историским традицијама, бранио је историске светиње и признавао историску цркву и историску државу. Толстој никада није био револуционар духа, он је уметник статичког, скристолизованог начина живота, он се обраћа прошлости, а не будућности, он нема ничега пророчкога. Али, уједно с тиме, он се бунује против свих историских традиција и историских светиња, с нечувеним радикализмом одриче историску цркву и историску државу и неће никакво наслеђе у култури. Достојевски изобличава унутрашњу природу рускога нихилизма. Толстој је сам нихилиста, истребљивач светиња и вредности. Достојевски зна да се врши револуција, која увек почиње у духовном подземљу. Он је прозрео њене путеве и њене плодове. Толстој не зна, да је у духовном подземљу почела револуција, ништа не прозрева, али он сам је захваћен једном страном овога револуционарнога процеса као слепи човек. Достојевски пребива у духовном и тамо све дознаје. Толстој обитава у душевно-телесном и зато не може да зна шта се збива у самој дубини, он није предвидео последице револуционарнога процеса. Уметност Толстојева, можда је савршенија од уметности Достојевскога, његови романи су бољи романи у свету. Он је велики уметник постојећег. Достојевски се обраћа ономе што постаје. Уметност онога што постаје не може бити тако савршена, као уметност онога што већ постоји. Достојевски је јачи мислилац од Толстоја и више зна, он зна за супротности. Толстој не уме да окрене главу, он гледа напред у правој линији. Достојевски прима живот из човечјег духа. Толстој прима живот из душе природе. Зато Достојевски види револуцију, која се збива у дубини човечјег духа. Толстој пак пре свега види стабилан, природан строј човечјег живота, његове биљно-животињске процесе. Достојевски на своме знању човечјега духа оснива своја предвиђања. Толстој се праволински бунује

против тога биљно животињскога човечјега начина живота, који он изузетно види. По Достојевскоме немогућа је моралистичка Толстојева права линија. Толстој с неподражавајућим савршенством даје уметничке пријатности скристалисаних облика живота. Оваке уметничке пријатности недостижне су за Достојевскога, уметника живота који настаје. Толстојева уметност је Аполloнова уметност. Достојевскога уметност је Дионисова уметност. И још у једном погледу је необичан однос Толстоја и Достојевскога. Толстој је читавога свога живота тражио Бога, као као што га тражи паганац, природан човек који је био од Бога у природи својој далеко. Његова мисао била је заузета теологијом, а он је био врло лош теолог. Достојевскога је гушила не толико тема о Богу, колико тема о човеку и његовој судбини, њега је мучила загонетка човечјег духа. Његова мисао је била заузета антропологијом, а не теологијом. Он није као паганац, као природни човек решавао тему о Богу, већ као хришћанин, као духовни човек решавао је тему о човеку. Уистини, питање о Богу је човечје питање. Питање о човеку је божанско питање и, може бити тајна Божја се боље открива кроз тајну човечју, него преко природнога обраћања Богу изван човека. Достојевски није теолог, али он је живоме Богу био ближи, него Толстој. Бог му се открио у судбини човека. Можда је потребно бити мање теолог а више антрополог.

\* \* \*

Да ли је Достојевски био реалиста? Пре него што решимо ово питање треба знати, да ли уопште велика и права уметност може бити реалистичка. Сам Достојевски понекад је волео да себе назива реалистом и сматрао је свој реализам за реализам стварнога живота. Разуме се, он никад није био реалиста у том смислу, у коме је наша традиционална критика утврдила код нас постојање Гогољеве реалистичке школе. Такав реализам уопште не постоји, још мање је такав реалиста био Гогољ, а најмање је такав реалиста био Достојевски. Свака права уметност је симболична, она је мост између два света, она обележава дубљу стварност, која и јесте права стварност. Ова реална стварност може бити уметнички изражена само у симболима, ако не може бити непосредно реално појављена у уметности. Уметност никад не рефлектује емпириску стварност, она увек продире у други свет, али овај други свет је приступачан уметности само у симболичним отблесцима. Уметност Достојевскога говори о најдубљој духовној стварности, о метафизичкој реалности и она је најмање заузета емпириским начином живота. Конструкција романа Достојевскога најмање потсећа на тако звани „реалистички“ роман. Кроз спољашњу фабулу, која нас сећа на неистините кривичне романе, огледа се друга реалност. Не реалност емпирискога, спољашњега начина живота, животнога уређења, не реалност типова земље; та реалност није реална код Достојевскога. Код њега је реална духовна дубина човека, реална је судбина човечјега духа. Реалан је однос човека

и Бога, човека и ђавола, реалне су код њега идеје којима човек живи. То раздвајање човечјега духа, које претставља најдубљу тему романа Достојевскога, не може се реалистички расправљати. Потресно генијално цртање односа између Ивана Карамазова и Смердјакова, кроз које се откривају два „ја“ самога Ивана — не може се назвати „реалистичко“. Још мање су реалистички односи Ивана и ђавола. Достојевски се не може назвати реалиста ни у смислу психолошкога реализма. Он није психолог, већ пнеуматолог и метафизичар — симболиста. Иза свеснога живота код њега је увек скривен потсвесни живот и с њим везана пророчанска предосећања. Људе не везују само ти односи и везе, које су видне на дневној светлости свести. Постоје тајанственији односи и везе, које силазе у дубину потсвеснога живота. Код Достојевскога други свет увек продире у односе људи овога света. Тајанствена веза везује Мишкина са Настасјом Филиповном и Рогожином, Раскољникова са Свидригајловом, Ивана Карамазова са Смердјаковом, Ставрогина са Хромоношком и Шатовом. Код Достојевскога су сви приковани један уз другога неким необичним везама. Нема код њега случајних сусрета и случајних односа. Све се одређује у другом свету, све има виши смисао. Код Достојевскога нема случајности емпирискога реализма. Сви сусрети код њега су судбоносни сусрети по своме значењу. Сви сложени судари и односи између људи не испољавају објективно-стварну, „реалну“ стварност, већ унутрашњи живот и унутрашњу судбину људи. У овим сударима и узајамним односима људи решава се загонетка о човеку, о његовом путу изражава се светска „идеја“. Све то тако мало личи на тако звани „реалистички“ роман. Ако се Достојевски и може назвати реалиста, онда је он мистични реалиста. Историчари литературе и књижевни критичари, који воле да откривају утицаје разне врсте и позајмљивања, воле да показују на разне врсте утицаја на Достојевскога, нарочито у првоме периоду његова стваралаштва. Говоре о утицају В. Ига, Жорж Сандове, Дикенса и делимично Хофмана. Али право сродство Достојевскога постоји само са једним од највећих западних писаца — са Балзаком, који је тако исто мало био „реалиста“, као и Достојевски. Од великих руских писаца Достојевски се непосредно приближује Гогољу, нарочито у својим првим приповеткама. Али став према човеку код Достојевскога је битно друкчији него код Гогоља. Гогољ усваја растављен човечји лик, код њега не постоје људи, већ место њих чудне ругобе и њушке. У овом погледу Гогољу је блиска уметност Андреје Белога. Достојевски је целосно примао лик човечји и откривао га у последњем и палом човеку. Кад се је Достојевски потпуно развио и говорио своју нову стваралачку реч, он је већ био изван свих утицаја и позајмљивања; он је једиствена појава, он је стваралачка појава која није постојала у свету.

„Записи из подземља“ деле стваралаштво Достојевскога на два периода. До „Записа из подземља“ Достојевски је још био психолог, иако с оригиналном психологијом, он је хуманиста, пун

саучешћа за „бедне људе“, „унижене и увређене“, за јунаке „дома мртвих“. Са „Записима из подземља“ почиње генијална идејна дијалектика Достојевскога. Он већ није само психолог, он је метафизичар и испитује до дубина трагедију човечјега духа. Он већ није хуманиста у старом смислу те речи, он већ мало чега има заједничкога са Жорж Сандовом, В. Игом, Дикенсом итд. Он је потпуно раскинуо са хуманизмом Бјелинскога. Ако је он хуманиста, његов је хуманизам сасвим нов, трагичан. Човек се још више ставља у центар његова стваралаштва и човечја судбина је искључиви предмет његова интереса. Само се човек не узима у површинској равни, већ у димензији дубине, у поново откривеном духовном свету. Сад се први пут открива то човечанско царство, које се зове „достојевштина“. Достојевски коначно постаје трагични писац. У њему мучење руске књижевности достиже највишу тачку напрезања. Бол о страдалничкој судбини човека и судбини света достиже бело усијање. У нас никад није постојао ренесансни дух и ренесансно стваралаштво. Ми нисмо знали за радости свога обнављања. Таква је наша горка судбина. Почетком XIX века, у епоси Александра I, можебити најкултурнијој у свој нашој историји, за тренутак је синило нешто што личи на ренесанс, била се појавила опијена радост од изобиља стваралаштва у руској поезији. Такво је озарено, преобилно стваралаштво Пушкиново. Али ова радост стваралачког изобиља брзо се угасила, у самом Пушкину она је била отрована. Велика руска књижевност XIX века није продужила Пушкинов стваралачки пут; она је сва у мукама и патњама, у болу о светском спасењу, у њој се свршава испуљење неке кривице. Тужан трагички лик Чаадајева стоји на самом почетку сазреле руске мисли XIX века. Љермонтов, Гогољ, Тјутчев не стварају у стваралачком изобиљу ренесансног духа, они стварају у мукама и боловима, у њима нема пенушаве игре сила. Онда долази чудна појава Константина Леонтева, по својој природи човека Препорода XVI века, који је залутао у Русију XIX века, тако туђу и супротну Препороду, који је у њој иживљавао тужну и страдалничку судбину. Напослетку, врхунци руске литературе: Толстој и Достојевски. Они немају ничега ренесансног. Они су изненађени религиозним болом и муком, они траже спасење. Ово је карактеристично за руске ствараоце, ово је врло национално у њима: они траже спасење, жуде за испуљењем и болују због света. У Достојевском руска књижевност је достигла врхунац и у њеном стваралаштву испољава се овај мучилачки и религиозно озбиљни карактер руске књижевности. У Достојевскоме се згуснула сва тама рускога живота и руске судбине, али у овој тами засијала је светлост. Тужни пут руске књижевности, препуњен религиознога бола и религиознога тражења, морао је довести до Достојевскога. Али у Достојевскоме је већ извршен продор у друге светове, виђена је светлост. Трагедија Достојевскога, као и свака права трагедија, има катарзис, чишћење и ослобођење. Не виде и не знају Достојевскога они, које он искључиво обара у мрак, у безизлазност, које он мучи не радује. Постоји

велика радост кад се чита Достојевски и велико ослобођење духа. То је радост кроз страдање. Али такав је хришћански пут. Достојевски враћа веру у човека, у дубину човека. Ова вера не постоји у површном хуманизму. Хуманизам убија човека. Човек се препорођава, кад верује у Бога. Вера у човека је вера у Христа, у Богочовека. Кроз сав свој живот Достојевски је пронео изузетно, јединствено осећање Христа, неку екстатичну љубав према Христову лику. У име Христа, из бескрајне љубави према Христу, раскинуо је Достојевски са тим хуманистичким светом, чији је пророк био Бјелински. Вера Достојевскога у Христа прошла је кроз огњиште свих сумњи и прекаљена је у огњу. Он пише у својим Записима: „И у Европи такве силе *аїшеисїицких* изражавања нема и *није било*. Може бити, не као дечак ја верујем у Христа и Њега исповедам. Кроз велико *огњиште сумњи* прошао је мој *Осана*“. Достојевски је изгубио младићку веру у „Шилера“, а овим именом он је симболички означавао све, „високо и дивно“, идеалистички хуманизам. Вера у „Шилера“ није издржала огледање, вера у Христа издржала је сва кушања. Он је изгубио хуманистичку веру у човека, али је остао веран хришћанској вери у човека, удубио је, ојачао и обогатио ову веру. Зато Достојевски није могао бити мрачан, беизлазан песимистички писац. Ослободилачка светлост постоји и у најмрачнијем и најмучнијем код Достојевскога. То је Христова светлост, која и у тами светли. Достојевски проводи човека кроз бездан раздвајања, раздвајање је основни мотив Достојевскога, али оно коначно не убија човека, Кроз Богочовека поново може бити обновљен човечји лик.

\* \* \*

Достојевски припада оним писцима, којима је пошло за руком да себе открију у своме стваралаштву. У његову стваралаштву рефлектовале су се све противуречности његова духа, све неизмерне његове дубине. Он ништа није тајио и зато му је пошло за руком да изврши чудесна открића о човеку. У судбини својих јунака он је причао о својој судбини, у њиховим сумњама — о својим сумњама, о њиховом раздвајању — о својим раздвајањима, у њиховом злочиначком искуству — о тајним преступима свога духа. Биографија Достојевскога је мање интересантна од његова стваралаштва. Писма Достојевскога су мање интересантна од његових романа. Он је унео целога себе у своје производе. И по њима он се може изучити. Зато је Достојевски мање загонетан од многих других писаца, њега је лакше одгонетнути, него, на пример, Гогоља. Гогољ је један од најзагонетнијих руских писаца. Он не открива себе у своме стваралаштву, он је себе прикривао и он је собом однео тајну своје личности на други свет. Мучно, да ће се он ма кад потпуно одгонетнути. Таква загонетка остаје за нас личност и Владимира Соловјова. У својим филозофским и богословским студијама, у својој публицистици Вл. Соловјов је себе скривао а није откривао, у њима се није огледала противуречност његове природе. Само по неким песмама можемо се не-

чега досећати. Достојевски није био такав. Особина његова генија била је таква, што му је пошло за руком да до дубине прича у своме стваралаштву о сопственој судбини, која је уједно с тиме и светска судбина човека. Он није од нас крио свој содомски идеал и он нам је открио врхове свога мадонскога идеала. Зато стваралаштво Достојевскога и јесте откривење. Епилепсија Достојевскога није његова површинска болест, у њој се откривају саме дубине његовога духа.

Достојевски је волео себе да назива „изворником“ и исповедао је идеологију „која је из земље“, „изворничку“. А ово је тачно само у том смислу, што је он био и остао руски човек, који је органски везан са руским народом. Он се никад није откидао од националних коренова. Али он не личи на словенофиле, он већ припада сасвим другој епохи. По упоређењу са словенофилима Достојевски је био руски скитач, руски путник по духовним световима. Он није имао свога дома и своје земље; он није имао тихо гнездо спахиских сеоских летњиковаца. Он није био везан већ ни са каквом статиком начина живота, већ је сав у динамици, у немиру, сав је прожет струјама, које долазе од будућности, сав је у револуцији духа. Он је човек Апокалипсиса. Словенофили нису били још оболели од апокалиптичне болести. Достојевски је пре свега изображавао судбину рускога скитача и одметника и ово је много карактеристичније за њега, него његово „изворништво“. Ово скиташтво он је сматрао за карактеристичну руску црту. Словенофили су пак били приземни, урасли у земљу људи, људи крепке земље. Сама здравица земље била је још под њима тврда и јака. Достојевски је подземни човек. Његова је стихија ватра, а не земља. Његова је линија кретање вихора. И све је већ друкчије код Достојевскога него код словенофила. Он се друкчије понаша према Западној Европи, он је патриота Европе, а не само Русије, па се на други начин понаша према Петровом периоду руске историје; он је писац петроградског периода и уметник Петрограда. Словенофили су били у целосном животу, а Достојевски је већ сав у раздвајању. Ми ћемо доцније видети у чему се разликују идеје Достојевскога о Русији од идеја словенофила. Али ћу одмах да утврдим, да Достојевски није словенофилскога рода. По облику свога начина живота Достојевски је врло типичан руски писац, књижевник, који је живео од свога рада. Он се не може замислити изван литературе. Он је живео литературом и духовно и материјално. Он ни с ким није био везан осим литературе. И он је испољио својом личношћу горку судбину рускога писца.

\* \* \*

Уистини чудан је ум Достојевскога, необична је оштрина његова ума. Ово је један од најумнијих писаца светске литературе. Ум његов не само да одговара снази његова уметничкога дара, но, можебити, прелази његов уметнички дар. У овоме он се јако разликује од Лава Толстоја, који нас изненађује својом неокрет-

ношћу, правом линијом, готово равном површином свога ума, који не стоји на висини његовога генијалнога уметничкога дара. Разуме се, не Толстој, већ је Достојевски био велики мислилац. Стваралаштво Достојевскога је сјајно по блеску, искричаво, прожимајуће откривење ума. По снази и оштрини ума од великих писаца с њим се може упоредити једино Шекспир, велики ум ренесанса. Чак ум Гетеа, највећег од великих, није поседовао такву жестину и такву дијалектичку дубину, као ум Достојевскога. И ово тим више изненађује, што Достојевски живи у диониској, оргијској стихији. Ова стихија, кад у целини обузме човека, обично не потпомаже оштрење и будност ума, већ мути ум. Но код Достојевскога ми видимо оргијност, екстатичност саме мисли, код њега је и сама дијалектика идеје дионистичка. Достојевски је опијен мишљу, он је сав у огњеном вихору мисли. Дијалектика идеја код Достојевскога опија, али у опијању овом оштрина мисли не гаси се и мисао достиже крајњу оштрину. Ти, које не интересује идејна дијалектика Достојевскога и трагични путеви његове генијалне мисли, за које је он само уметник и психолог, ти не знају много о Достојевскоме, ти не могу схватити његов дух. Свеколико стваралаштво Достојевскога је уметничко решење идејнога задатка, јесте трагично кретање идеја. Херој из подземља је идеја, Раскољников је идеја, Ставрогин, Кирилов, Шатов, П. Верховенски су идеје, Иван Карамазов је идеја. Сви хероји Достојевскога су обузети неком идејом, опијени идејом, и сви разговори у његовим романима претстављају чудесну дијалектику идеја. Све, што је написао Достојевски, написао је о светским „проклетим“ питањима. Ово најмање значи, да је Достојевски писао тендециозне романе à these за спровођење неких идеја. Идеје су потпуно иманентне његовој уметности, он уметнички открива живот идеја. Он је „идејни“ писац у Платоновом смислу те речи, а не у противном смислу, у каквом се овај израз обично употребљава у нашој критици. Он духовно гледа основне идеје, али увек у покрету, у динамици и у трагичној њиховој судбини, а не у покоју. О себи је Достојевски врло скромно говорио: „Слаб сам ја у филозофији (али не у љубави према њој, у љубави према њој сам јак)“. Ово значи да му је академска филозофија слабо пријала. Његов интуитивни геније имао је сопствене путеве филозофирања. Он је био прави филозоф, највећи руски филозоф. За филозофију он даје бескрајно много. Филозофска мисао мора бити засићена његовим интуицијама. Стваралаштво Достојевскога је бескрајно важно за филозофску антропологију, за филозофију историје, за филозофију религије и за моралну филозофију. Он је, можебити, мало научио од филозофије, али њу може у многоме научити и ми одавно већ филозофирамо о *последњем* под знаком Достојевскога. Само филозофирање о *преи*последњем везано је са традиционалном филозофијом.

\* \* \*

Достојевски открива нови духовни свет, он враћа човеку

његову духовну дубину. Ова духовна дубина била је одузета од човека и бачена у трансцендентну даљину, у висине за њега недостижне. И човек је остао у осредњем царству своје душе и на површини свога тела. Он је престао да осећа димензију дубине. Овај пак процес отуђивања од човека његове дубине духовнога света почиње у религиозно-црквеној сфери, као удаљивање у искључиво трансцендентни свет свога живота духа и стварање религије за душу, која стреми овоме од ње одузетоме духовноме свету. Овај процес се завршава позитивизмом, агностицизмом и материјализмом, то јест савршеним обездушењем човека и света. Трансцендентни свет се коначно одбацује у непознато. Сви саобраћајни путеви се пресецају и овај се свет, напослетку, сасвим одриче. Мржња званичнога хришћанства према свакоме гностицизму мора се завршити утврђивањем агностицизма, избацавање човечје духовне дубине упоље мора довести до одрицања свакога духовнога искуства и до затварања човека у „материјалну“ и „психолошку“ стварност. Достојевски, као појава духа, значи повратак унутрашњости, духовној дубини човечјој, духовном искуству, значи враћање човеку његове сопствене духовне дубине и продор кроз затворену „материјалну“ и „психолошку“ стварност. По њему човек није само „психолошко“, већ и духовно биће. Дух се не налази изван човека, већ у унутрашњости човека. Достојевски утврђује бескрајност духовнога искуства, скида сва ограничења и отклања све стражарске кућице. Духовне даљине откривају се у унутрашњем иманентном збивању. У човеку и кроз човека се схвата Бог. Зато се Достојевски може назвати иманентиста у дубљем смислу те речи. Ово и јесте пут слободе, који је Достојевски открио. Он открива Христа у човечјој дубини, кроз страдалнички пут, кроз слободу. Религија Достојевскога по својој супротности је ауторитарно — трансцендентноме типу религиозности. Ово је најслободнија религија какву је свет видео, религија која дише патосом слободе. У својој религиозној свести Достојевски никада није постигао коначну целост, и никада није савладао до краја све супротности, он је био на путу. Али позитивни патос његов био је у нечувеној религији слободе у слободној љубави. У „Пишчевом дневнику“ могу се наћи места, која изгледају противуречна таквоме схватању Достојевскога. Али треба рећи, да „Пишчев дневник“ садржи у себи и све главне идеје Достојевскога, које су разбацане по разним местима. Ове се идеје потом још с већом снагом понављају у његовим романима. Тамо већ постоји идејна дијалектика „Легенде Великога Инквизитора“, у којој се утврђује религија слободе. Супротно често исказиваноме мишљењу, треба енергично бранити то, да је дух Достојевскога имао позитивни, а не негативни правац. Његов патос је био у утврђивању, а не у одрицању. Он је примио Бога, човека и свет кроз све муке раздвајања и таму. Достојевски је до највеће дубине схватао природу рускога нихилизма, Али, ако је нешто одрицао, то је одрицао нихилизам. Он је антинихилиста. И ово га разликује од



Лава Толстоја, који је био заражен нихилистичким одрицањем. Сад нам је Достојевски постао ближи, него икада. Ми му се опет приближујемо. И много новог откривамо код њега у светлости сазнања трагичне руске судбине, коју смо преживели.

Николај Берђајев

## II. — Проблеми и решења

### **Буквар на савременој основи**

#### II — Језик у буквару

У присној вези са питањем садржине је и проблем језика.

Можда ни у једној области не разликује се савремена елементарна настава од пређашње тако упадљиво као у првој настави језика. Раније се тежило да се деца што брже навикну на књижевни језик. Томе смеру служила су она, добро позната, формалистичка вежбања, где се, у вези са посматрањем, описују предмети у крутим реченицама, које важе као углед. Тим и другим једностраним утицајима наметани су деци, са још неразвијеним осећањем за језик, речи, форме и знаци који им не одговарају. Од њих се тражило одмах нешто неприродно, а резултат тога био је застој и неуспех.

Данас у школовању језика влада друго, пречишћено уверење, засновано на психолошким сазнањима о језику деце и одраслих. Ова сазнања су особито значајна и чувају од погрешних схватања.

Прво што треба безусловно знати то је да је говор детета, изражајна појава, која *поишче из његове духовне природе*. Говорни израз, уколико није наметнут, природни је израз дечјих мисли, осећања, жеља. Сав тај свој унутрашњи свет деца изражавају на један прост и њима особени начин.

Пошто се језик не може одвојити од осталог душевног живота мора и говорно усавршавање да се прилагођава духовном развићу. Ово даље значи да у школовању језика или говора *дечји језик*, тј. језик који деца *доносе од куће*, треба да буде полазна тачка. Оно што је већ постало треба даље да се развија. То је природни основ на чему се врши даље изграђивање. Иначе се спречава природни развитак говорних способности и штети целокупном духовном напретку.

Доласком у школу не сме да се нарушава првобитни дечји језик, срастао с њиховим бићем и да се силом преводи у језик одраслих. Без преухтреног навикавања и ситничарске коректуре, лагано и неприметно, има из њиховог начина говора да се израђује правилан књижевни језик. Књижевни језик не одговара дечјој

**Напомена.** На страни 314 „Загонетка у стиховима“, прва два реда треба да гласе овако:

Мали чича  
На путућу.

духовној позадини и зато је он већини деце страни језик. Да би правилни књижевни облици били израз онога што дете осећа и замишља треба оно само да их разради и усвоји, на основу свога језика. Ако се говорни облици лепе споља језик постаје скуп готово примљених речи и њихових склопова, којима недостаје подударности и хармоније са садржином. У овоме треба тражити један од главних узрока што наша школска деца располажу неодређеним и мутним претставама и не умеју да се разумно служе језиком.

Нарочито се треба клонити оног неприродног, укоченог и безизразног школског језика, којим се обично говори на часовима и пишу школске књиге. Добро је познат тај распрострањен начин разговора у настави. Ту учитељ пита, а ученик одговара у т. з. пуним реченицама, по коректно утврђеним формама; при препричавању држи се или учитељевог језика, или бледог и сувог књишког језика. Овде се особито полаже на тачност и граматичку правилност. При томе се заборавља да спољашња коректност, чистоћа и тачност није све у језику и да је много важније од тога свежина, живописност, конкретност.

Школа истина мора да упућује децу да своје мисли износе јасно и сређено. Али су ови задаци изнад задатка прве школске наставе. На елементарном ступњу врше се само извесне припреме у овоме правцу. Ту има да се одрешу дечји језик, да се деца расположе за говор. *Пошстицайши деще на слободан израз* важи као тежиште и један од најпречих задатака првог школског ступња. Деци се пружа множина утисака, који их потстичу на израз и својом живошћу нагоне да сама траже одговарајуће облике. Причањем причаца, излагањем личних малих доживљаја, разговором о стварима из њиховог чулног искуства и о свему што децу може интересовати, стичу она поверење у себе, уче се да сређују мисли и потстичу се на говор. За даљи успешни развитак дечје говорне снаге од пресудног су значаја: слободан саобраћај учитеља са децом, пријатељско поверење, забавни облик наставе и слободно дечје учешће у настави.

С обзиром на то да деца подражавају учитељу не сме се превидети ни значај учитељевог говора. Од учитеља се свакако тражи чист језик, коме може да се подражава. Али тај правилан језик има да буде приближан деци, да би се дечји говор поступно изједначио с њим. Придружимо се тврђењу да је „свеж, живи конкретан учитељев језик, слободан од општности, од ситничарских течности и школског достојанства најутицајније средство прве школске наставе језика“.

Психолошки објашњена потреба да се дечји језик узме за основицу у првој настави, истовремено је захтев да и језик у првој књизи за читање буде *одјек живог дечјег језика*. Буквар, правилно схваћен, мора и у погледу језика да одговара говорном ступњу за који је састављен. Реченичне конструкције, избор речи и облика морају се прилагодити дечјем разумевању и приближити њиховом начину изражавања.

Пошто духовне особености деце долазе до израза и у говору потребно је, за психолошки заснован језик у буквару, познавати те особености.

И поред индивидуалних разлика што долазе од средине и од васпитања, могу се утврдити извесне заједничке одлике у говору школских почетника.

Основ дечјег говорног израза на овоме ступњу развића је пре свега *радња*. Лако се може запазити да се деца, при казивању и причању о ономе што су видела, не само задржавају на радњама него она те радње речима *живо и изразићо снимају*. Живост је једна од најистакнутијих одлика дечјег говорног претстављања. Деца никад не описују хладно и суво, нити ређају чињенице. Мртво, једнолико рашчлањавање, описивање и изражавање на предмету противи се њиховој природи. Оживљавању израза доприносе *сионшани дечји узвици*, које деца обилато убацују. То долази отуда што се деца уносе осећањем, а узвици изражавају живо учешће осећајног живота.

За састављача буквара интересантна је и значајна чињеница да је језик млађе школске деце *особићо сиромашан и разумевање речи несигурно*. Скученост је природна, јер језик, као изражајни облик душевног живота, не може бити савршенији и богатији него скуп других душевних појава. Нарочито недостају речи које значе *особине*. Деца често везују неку реч са другом, али у сасвим другом смислу. Отуда наступа обмана да деца разумеју оно што кажу.

Као што је напред истакнуто пажња детета овога доба живота управљена је *чулно схваћљивим појединим предметима*. Оно мисли у чулним појединачним претставама; према томе је и његов говор чулни. Узалуд ће се код детета тражити означења за особине, које се не односе на оно што се може чулно запазити. Апстрактне ознаке недостају догод та искуства нису задобијена и судови нису доживљени. А ако их и има то су обично речи и изрази, чији се смисао не разуме.

Према напред реченом разумљиво је што се у говору школске деце неки облици ретко примењују, а неки готово сасвим изостају. То нарочито пада у очи код глаголских облика. Може се рећи да скоро не налазе примене: време будуће, пређашње свршено, пређашње несвршено, прилог времена садашњег и прошлог, трпни придев и начин неодређени. Осуство примене ових временских облика стоји несумњиво у вези са неразвијеним смислом за време.

Седмогодишње дете не говори, сем ако му није наметнуто: „Можемо ићи. Нисмо могли поћи. Није хтео учити. Почео је гледати“. Нити: „Причаћу вам. Ићи ће у село. Стићи ће зима. Неће се моћи изићи. Исто тако из његових уста неће се чути:

„Беше бос. Она лежаше. Киша пљушташе. Мољаху се Богу. Чувши то. Идући тако. Седећи у хладу. Бежећи. Видећи га итд.“

Лако се може уочити и то да дечји стил не познаје односну заменицу који, која, које, нити присвојену заменицу свој, своја,

своје. Дете не каже: „Лутка, коју је од тетке добила. Човек, који гуди уз гусле. Кућица, у коју не може нико да уђе. Предео по коме воз пролази итд.“ „Учи свој задатак. Отишао са својим друговима. Ићи ће својој баби.“

Није потребно нарочито истицати да деца не знају за: ипак, такође, затим, тада, веома, пошто и др.

Наметање оваквих облика и речи претпоставља способност која деци још недостаје.

Језик у почетној школској књизи има најбрижљивије да се прилагоди овим битним језичним особинама деце. Као што је њихов израз *проси и жив* у буквару мора да буде *проси и живо изразиш, дечји језик*. Никако се овде не сме примењивати језик одраслих, нити опет насилно и невешто стваран — извештачен дечји језик, каквим деца не говоре. Ту мора да се чују деца онако како говоре код куће, у школи, на улици. Кад се ово захтева свакако се не мисли на подржавање дечјем говору са разним грешкама и неправилностима што деца чине. Дечји језик овде значи онај њихов спонтани, истински језик у изразима природно изазваним и осећајно наглашеним.

Полазећи од дечјег језичног израза треба уносити што више *директан говор* и оживљавати га *дечјим узвицима* где они, разуме се, природно долазе. То одговара дечјем начину и зато их тај облик особито привлачи. Прилажемо неколико чланака датих у томе облику:

Слика: Пилићи излазе из шупе. Девојчица на вратима тера их и узбуђена зове брата. Он долази са штапом у руци.

иш	иш	иш
Мишо		Мишо
	Шта је сешо	
	Ушли у шупу	
	Нашли решето	
	Растурили перје по шупи	
	Дај мишо штап	
Иш	иш	иш.

### Деца путују

Мала Дара и Жика журе на станицу. Ено воз већ долази. Децо, пожурите, а ја идем за карте. Хајде, пењите се брзо. Жико, држи торбу. Узми, Даро, амрел. Има ли места Мамо, ево овде има три. А, ено и тате стигао да нас испрати. Тата, збогом. Срећан пут, децо! Пишите чим стигнете.

### Деца пуштају змај

Жива слика: Неколико деце у пољу. Једно трчи са змајем који се високо уздигао. Друго држи у руци други змај на коме се виде велике очи и уста. Треће је заузето око његовог репа. Још двоје трчећи долазе, а једно гледа горе како змај лети.

„Брже децо, брже. Ено Душко и Миле пуштају змај. Види Боро диже се. А, шта му је сад? Неће да се пење. Ево, пада. Пази Душко, да се не поцепа. А, сад знам шта му је. Не ваља му реп. Трчи, Миле, донеси камен да завежемо за реп. Е, сад је добро. Сад мора да лети. Ено, пење се. Гледајте, децо, оде чак до неба!

Као што се види, понекад је довољан дијалог, па да се цео догађај претстави.

Супротно овом снимању, којим се добија жива слика ситуације, било би суво излагање и ређање, отприлике овако:

„Једног дана отишли су Душко и Миле да пуштају змај. Душко је трчао и змај се дизао. Али наједанпут почне да се тетурати и падне на земљу. Душко се сети да му је реп лак. Он каже Милету да донесе парче камена. Миле оде и донесе један камичак. Деца завежу камен за реп. Сад опет пусте змај и он се подигне високо.“

Међутим, за ове дечје књиге, где све треба да живи и и светли, као да се бирају бледа, безбојна укочена описивања и причања. По њима се сусреће један, у фразама натегнути, силом тражени беживотни и безбојни језик. У томе је основна неприродност ових књига. Речито сведочанство о томе пружиће неколико приложених ставова, а слични се могу наћи по свима букварима.

Била је у соби баба. Она је била мало назебла и због тога нешто слаба. Бата иде баби и даје јој рибу. Болесна баба не сме да једе рибу. Она би лубенице.

Бора донесе баби лубенице.

У соби су јели. Пале су мрље по патосу. Јеси ли ти јео? — ја сам јео — да ли си јео сам сира и меса, дај ми мало соли, сад сам сит. — Ја сам се обуо, а ти си бос, обуј се!

### Луне и лула

Луне воли лулу. А нана вели: Не, Луне, не, лулу. Није лула лепа. Не лудуј, Луне!

И Луне није сада луд.

### Дара и тета

Сат удара десет сати  
Дара се удеси  
и посети тету  
тета се радује Дари  
од радости је сира даје.

### Теле и лето

теле се потужи на лето што жеже. то беше слушала ластва

с плота она слети па стане тешити теле. не би јој жао. она је желела лето. лето је прошло. ластва је опет отишла с летом.  
телету је било теже и теже.

не тужи се

Деци се често неприродно намеће психолошки удаљен и извештачен језик, са изражајним облицима ретким и у језику одраслих:

### Филип и фењер

Филип је отишао са својом сестром течи у госте у оближње село. Тамо је била једна лепа пећина, у коју се није могло ући без фењера. Деца су за ово чула па су молила течу да их одведе да виде пећину.

Теча им је жељу испунио. Одвео их је да виде пећину.

Хранислав причаше овако Христини:

Кад из школе кући дођох, скинух нове и обукох старе хаљине. Затим узех хлеба и сира да бих се нахранио. Потом написах на хартији и читих у Буквару. После ручка играх се док не духну хладан ветар. Хукао сам у шаке и побегао у кухињу.

### Хајка

Хучи и крха се грање по шуми

Њиха се и храст у врху

Вођа дигао хајку на вукове.

Хоће да их похватају.

Дођу њему такође и сељаци у помоћ  
њих није страх.

### Чудновата варош

Под једним дрветом у врту има једна мала гомила земље избушена рупицама

Шта је то?

То је улаз у једну чудновату варош. Од сваке рупице иде по један ходник *који* води доле испод земље *где* станује краљица са својим поданицима.

Каква запосленост и ужурбаност у овој вароши! Ко доноси храну да попуне магацине; ко ради на ископавању нових ходника, ко *брижљиво* одгаја младе, ко чува стражу на вратима да непријатељ не уђе?

Најзад ко је могао саградити једну варош испод дрвета у врту?

Ископао је народ мрава, који ту станује са својом краљицом.

Чудновата варош није ништа друго него један мравињак.

### Благо земље

Деца највише воле приче о чаробњацима и вилама, које станују у дивним дворцима у којима има пуно сандука бисера и драгог камења.

Али шта је све благо вила и чаробњака према силном благу које наша земља сакрива у себи.

Људи покушавају да докуче где су та блага. Они копају дуге ходнике и са великом муком узимају мали део од тога скривеног блага.

Гвожђе и угаљ драгоценији су од бисера и драгог камења. То је благо које земља скрива и које је неисцрпно.

Да оставимо садржајну страну ових чланака. Нигде се не чује дечји живи разговор. Онај њихов — непосредни искрени језик, који има снаге и нарочите дражи.

Кад се деци пружа овакав језик за подражавање долази се у најоштрији сукоб са битним захтевом да у буквару не сме да буде ничег неприродног, извештаченог, позајмљеног од одраслих или из књига одраслих. Такав, за децу високи језик, отврдњује, доводи до празних фраза, до лажног израза. А потискивање дечјег језика не може, као што је напред наглашено, остати без штете по цео духовни развој детета.

### III. — Сlike

Садржаји изражени језиком допуњују се графичким изразом — сликама.

Сlike доприносе да се оживи положај у који се деца уносе и тако допуњују оно што речи кажу. Слика их дражи пре читања да причају слободно, да се пре читања саживе са градивом и на тај начин повећава задовољство у читању. Претстављање помоћу слика, помаже дакле разумевању садржине и придобијању дечјег учешћа у раду са букваром.

Али да би слика постигла свој задатак мора да испуни извесне услове, који имају психолошких основа. Као што се мора разумети дечји језик да би му се могло говорити тако се мора имати пред собом дете да би се на њега успешно деловало преко слика.

Анализа дечјег гледања и схватања слика довела је до значајних психолошких и педагошких конзеквенца, У овој прилици ми се морамо ограничити на најосновније.

Веза детета са сликом и у доба, о коме је реч, врло је интензивна. Али деца гледају слику друкчије него одрасли. И ту она пре свега траже живи живот око себе и у себи унутра. Дечји прост и покретљив дух очекује да му илустрација пружи радње, догађаје. Зато су најрадије тамо где су живи догађаји из њиховог живота и где осећају свој свет радости. Тада се деца уносе, преживљавају оно што гледају и слика им доноси задовољство.

Карактеристично је да се деца при посматрању не задовољавају да схвате садржину насликаног као целину. Она се у разгледању задржавају на појединостима, траже њихове узајамне везе и односе, тумаче их и интензивно оживљавају. Исцрпљивањем садржине на овај начин врши се самостално опажање и продубљивање. Слика се јавља као побуда за активност дечјих духовних процеса.

У дечјем опажању и схватању слика боја игра истакнуту улогу. Особита наклоност деце према колорисаним сликама опште је позната. Ведрост и весела она и у слици хоће ведрост и јасне боје. Отуда их нарочито маме илустрације у светлим, живим бојама. Али је интересантно и значајно да и у првим годинама школовања деца показују још неразвијено осећање за прелаз и сенке.

Што се тиче перспективе утврђено је да је перспективна слика приступачна детету много раније од школског доба. Само је дечје схватање линијалне и просторне перспективе типично. То није перспектива у дубину, већ ређање једног више другог.

Из ових психолошких чињеница јављају се сами собом најглавнији захтеви за илустрације у дечјим букварима.

Изнад свију стоји елементарни закон да слика буде *једноставна*, *јасна* и *прегледна*. Из ње треба без тешкоћа да се сазна оно што је битно у радњи и догађају. Ту се о линији, као о изразу, мора водити рачуна. Дете још није способно да у склопу линија одваја главне од споредних. Стога се цртеж мора ограничити на главне линије као носиоце израза. Проста, јака контура битно је обележје слика за децу.

Простота и јасност јесу основни захтеви, али нису само они пресудни. *Живост* у композицији прво је што се има испунити. У слици мора да буде наглашена жива радња, лични однос према детету и оно што изазива весело расположење. Само сценска слика може да загреје, да придобије, да пробуди вољу за причањем. Онда може бити речи о доживљају слика. По себи је јасно да до тога не могу довести хладне слике из природе: шума, њива, село, река и њима слични предели. Нити могу деловати пуним утиском мотиви који немају везе са дечјим унутрашњим животом. Још мање се то може очекивати код слике са издвојеним предметима, какве се и сад провлаче кроз домаће букваре (во, око, игла, нос, лула, штап итд.).

С обзиром на то да боје утичу непосредније него линије и појачавају вредност илустрације, препоручују се за буквар колорисане слике. Код ових, опет из психолошких разлога, чисте просте и веселе боје, али без сенчања и ниансирања.

И у погледу просторне перспективне композиције подлогу чини дечји став према перспективи. Отуда фотографску перспективу, која иде у дубину, замењује дечје схватање перспективе, тј. претстављање једно више другога.

Све ово неоспорно доказује да уметник, дечји сликар, мора да се спусти до детета, да се уживи у његове најинтимније побуде и интересе. То има да дође до израза у ономе што ствара за децу. И тек онда ће слике имати васпитно-наставни значај.

Напоследку, да би слика могла заузети место које јој овде припада, мора се препоручити чување мере. Јер се дешава да се једноставно и сувише наглашује илустративна страна, нагомилавањем слика. А то очигледно стоји у противности са правилним схватањем о педагошком ефекту илустрације.



У оквиру овога излагања потребно је истаћи да и спољашна опрема буквара треба да се брижљиво изведе у типографском и илустративном погледу. Све треба да буде сједињено у један пријатан укупни утисак.

Констатације учињене у току досадашњег излагања најодлучније наглашавају захтев да почетна школска књига за читање буде топла дечја књига, кроз коју струји ведар весео дечји живот. Чланци подешени за вежбање мора да буду у исто време живи и сликовити, да освајају дечје интересовање и изазивају пуну активност њиховог духа.

Признати се мора да није лак посао компоновати такву књигу. Успех у овоме претпоставља, поред широке стручне подлоге, лично удубљивање у дечју душу, оштар критички смисао, много духовитости, а неоспорно и нарочити дар.

Д-р Љ Јовичић

### **Самоодрицање у народним ђесмама као фактор у васпитању широких народних маса**

У току човековог развића од његовог постанка па све до данас, у његовом духу, развијају се готово паралелно позитивни и негативни чиниоци, између којих се развија исполинска борба о превласт једних над другим.

И уколико је човек више одударео од свога првобитног, простог и природног живота, развијао се и приближавао се савршенству, утолико је борба ових чинилаца, у самом његовом духу, постајала све јача и несноснија.

Од свих негативних чинилаца, који су се постепено развили у човеку, а који су не само штетни већ и опасни по опстанак људских заједница, почев од породице као основне, па све до највеће — до државе — преко које се једино може служити човечанству, јесте *егоизам* или *себичност*.

И као индивидуална, и као колективна појава, егоизам је у данашњем добу грубог материјализма, постао непремостива препрека за развој заједничког, социјалног живота.

Исто тако, он постаје несаломљива кочница развоја човечјег духовног живота, а нарочито он онемогућује постизање *штолико жељеног својшћег савршенства*.

Он онемогућује сваку складну и племениту људску делатност ка узвишеним циљевима, приближавања људског рода савршенству. Он пригушује све друге позитивне чиниоце човекова духа, да је тешко рећи, хоће ли се они икада ослободити тога притиска.

Човек је ово запазио још врло рано, па је почео тражити пута и начина, да сам у себи победи свога сопственог непријатеља.

У том правцу он, кроз векове чини огромне напоре.

Његов разум труди се да пронађе средства и методе, којима би био у стању да егоизам, ако га већ не може потпуно уништити, сведе бар на најмању могућу меру.

Из тих разлога и настала је потреба науке о васпитању, у којој и учитељи, као активни васпитачи, учествују.

Ми знамо да се васпитни циљеви код свих народа постављају увек онако, како налажу њихове прилике и потребе. Али, сви ти циљеви могу се свести на један једини циљ, који не познаје границе појединих нација, а он је: *сузбити њо могућству, све негативне чиниоце човекова духа, који смећају да се међу људима и у њиховим заједницама развије здрав и нормалан животи, који ће бити подједнако узвишен за све људе, који од себе дају све и духовне и материјалне вредности да до тих штековина дође.*

*Да би се тај циљ остварио, неопходно је развијати, што је могуће више, све позитивне чиниоце и мобилисати их до максимума.*

Ако се жели постићи што пре остварење овога свеопштег заједничког циља, потребно је, да све људске заједнице, у домену свога деловања, пронађу код својих чланова оне позитивне чиниоце, које могу супротивити егоизму и другим негативним чиниоцима и истре, по могућству, уздићи до културе.

Наш народ је, још врло рано, пронашао међу тим чиниоцима самоодрицање, као једну од најбољих противтежа егоизму...

Свима је довољно познато, под каквим је околностима наш народ живео и развијао се, те није чудо што он у погледу васпитања, образовања и цивилизације није могао ићи у корак са осталим културним народима. Али, зато и ако није био у срећним околностима, да се његова васпитна наука развија по једном одређеном систему, као што је то случај код других народа, он је ипак стварао своју посебну, *истина несистематизовану, али врло обимну и узвишену колективну педагогију, коју није стварао кабинетски научник, већ прости пук, ратар и народни гуслар.*

По својој моралној садржини, по истицању оних позитивних чинилаца о којима је реч, као и по начину на који су ти чиниоци обрађивани и излагани, наша народна педагогија, изложена у дивним стиховима наших, надалеко и ван наше земље познатих, народних песама простим народним језиком, схватљивим свима и свакоме, превазилази све васпитне системе научнички обрађене и примењене код других напреднијих народа.

У тим лепим народним песмама, иако не систематски, обрађени су без мало сви васпитни проблеми, што је врло добро запазио неумрли, славни лиричар *Милета Јакшић*, који ми, приликом једног разговора о нашим народним песмама и њиховом васпитном значају, још као ученику учитељске школе рече:

*„Та зар има лепше и приступачније педагогије него што су наше народне песме?!“*

И заиста! Овај славни песник био је у пуном праву.

Наше народне песме и нису ништа друго него једна *инстинктивна педагогија, изложена у класичном десетерцу, чистим народним језиком.*

У њима је наш народни геније, на најсуптилнији начин, обрађивао све чиниоце човекова духа; постављао их на своја места и осветљавао их са свих страна.

Међу тим чиниоцима, које је он обрађивао, налази се и *самоодрицање*, које је народни геније умео, да у личностима које је идеализовао, уздигне без мало, до култа божанства.

У нашим народним песмама читаве поворке легендарних личности учествују у једном натчовечанском самопрегору, кад је у питању *ајшће, заједничко добро и судбина ближњих*. Оне не презају ни од смрти, само да сачувају заједничке вредности: *часћ, достојансћво, йравду, слободу, веру и сћару славу својих йредака*.

Тако видимо у песми „Пропаст царства српског“, Кнеза Лазара, како се још унапред одриче земаљског живота, пошто је

„Земаљско за малена царство  
А небеско увек и до века“...

Није дакле било никакве материјалне силе, која би могла да отстрани „честитога Кнеза“ од те *узвишене жрћве*, за очување заједничких вредности, које већ поменусмо.

За њега није постојао ни материјални ни лични интерес, пошто је свесан, да је он само *малена ћелија једног већег људског организма*, те као такав, он жртвује себе да би тај организам сачувао. Он је свестан да је „сламка међу вихорове“, како то лепо вели бесмртни Његош. Али је свестан и тога, да та „сламка“ има свој задатак, који је дужна без оклевања извршити до краја. И он чини оно што осећа да је дужан.

Да би што више истакли духовност над материјализмом, као и колика је велика Кнежева жртва за опште, народно добро, народна песма указује и на супротна схватања. Она проналази кривца за косовску трагедију у личности Вука Бранковића и

„Љуто га куне и преклиње“.

Ово чини зато, што се Вук није хтео жртвовати, пошто је видео да су све жртве узалудне, јер је било свима јасно, да ће Турци битку добити.

Она дакле захтева, да и Вук сам себе жртвује, а и своју војску принесе на жртвеник отаџбине и олтар „слободе златне“, коју је народ љубио изнад свега. И пошто он то није учинио, народна песма га чини узрочником пораза.

Из овога се види, да она настоји, да човек постане више *духован а мање материјалиста*. Јер, *дух је чинилац који човека издваја и узноси изнад свега осталога у йрироди*.

Из тог разлога он не сме да буде себичњак и слабић, већ мора да буде спреман на све самопрегоре за остварење узвишенијих људских циљева.

Кроз овај најлепши Косовски циклус народних песама, видимо читаве легионе идеализованих личности, које су правилно схватиле духовни смисао живота и које, свесне његове праве вред-

ности, приносе себе нештедимице на жртву за његово пуно остварење.

Ту су: Милош Обилић, оличење сједињене *човечности и јунаштва*; Топлица Милан и Косанчић Иван, побратими Милошеви обојица *оличење чврстине постојаности и интенизивне заједничке воље*, која не познаје никаквих препрека, нити зна за страх, већ само за жртву и победу. Они заједнички извршују свој животни задатак и јуначки гину, пошто су га извршили. Све то они чине

„За крст часни и слободу златну“.

Ту је и стари Југ Богдан са својих девет Југовића, који, схватајући високо своју човечанску дужност, не хтедоше, ни на најнежнија преклињања своје, иначе врло вољене сестре, царице Милице изостати иза „честитога Кнеза“, већ јој редом овако одговораху:

„Иди сестро на бијелу кулу,  
Не бих ти се јунак повратио  
Да бих знао да ћу погинути.  
Идем сејо у Косово равно  
За крст часни крвцу прољевати  
И за вјеру с браћом погинути...“

Ту је и слуга Голубане, кога сам Кнез одвраћа да не иде у бој, већ да онесвешћену царицу носи у двор и тамо остане, говорећи:

„Голубане, моја вјерна слуго  
Узми госпу на бијеле руке  
Пак је носи на танану кулу  
Од мене ти Богом просто било  
Немој ићи у бој на Косово...“

Голубан, немајући куд, заплака се, сјаха с коња и:

„Узе госпу на бијеле руке,  
Однесе је на танану кулу  
Ал' свом срцу одољет не може  
Да не иде у бој на Косово...“

Пошто је извршио заповест Кнежеву, те однео царицу онесвешћену на „танану кулу“ он узјаха коња и оде на Косово, да не би његова жртва изостала.

Па не само да је у овом лепом циклусу песама певано јунаштво људи, већ то јунаштво, самопрегор и самоодрицање са њима деле и жене.

Можда је најлепша, најганутљивија и најмаркантнија песма од свих у овом циклусу „Смрт мајке Југовића“. У њој мајка даје највећу могућу жртву и то: старог Југ Богдана, својих девет синова, које је она на својим нежним материнским грудима одгајила, — у које је она уткала сву своју материнску љубав, сав свој живот.

Она их свесно даје. Они одлазе и гину. Матерински осећај у њој не може да мирује, већ моли Бога:

„Да јој Бог да очи соколове  
И бијела крила лабудова  
Да одлети на Косово равно  
И да види девет Југовића  
И десетог старог Југ Богдана...“

Она наслућује несрећу, па би хтела да их још једном види. Бог услиши њену молитву; даје јој „очи соколове и бијела крила лабудова“. Она одлази на „Косово равно“. Тамо налази мртве Југ Богдана и свих девет Југовића, обилази их и прегледа; слуша врисак њихових коња; слуша лавез њихових лава; слуша кликтање њиних соколова, *али не пушта сузе*. Она стеже болно срце материно. Бол за изгубљеним мужем и синовима раскида јој груди, срце, душу, све. Али она не пушта сузе, већ се враћа кући тако стиснута срца; саопштава снахама страшну трагедију. Оне „цвиле“ да се до „Бога чује“, али она ни тада не пушта сузе. Грч бола окаменио је њено срце, — *а самопрегор је прешао границе здравог разума*.

Да би трагедија била још ужаснија, црни злокобни гаврани доносе у кљуну руку Дамјанову и:

„...Спуштају је у криоце мајци“

А мајка је тужно окреће и преврће, као део себе, и тепа јој матерински:

„Моја руко зелена јабуко  
Гдје си расла, гдје си устргнута?  
А расла си на криоцу моме  
Устргнута на Косову равном...“

И док завршава ове класичне стихове, она не плаче, њено око не сузи, али њено срце пуца и она умире:

„За својих девет милих сина  
Девет сина девет Југовића  
И десетим старим Југ Богданом“

Та зар може бити веће жртве?! Зар има класичнијег примера *самопрегора и самоодрицање од овога?!...*

Па не само у овом циклусу, који је саткан од узор примера самоодрицања, а које ми овде ни из далека не можемо све набројати, већ и у свима другим циклусима епских народних песама има толико идеализованог самопрегора, да то просто изненађује.

Довољно је само ово неколико примера, па да се види и утврди оно што рече покојни Јакшић.

Овај чиниоц није ни смео ни могао остати без одјека, на струнама душе широких маса нашега народа.

Самоодрицање се, из душа милиона, изливало на танане струне народних гусала, а са гусала опет одзвањало на струнама

душа милиона и у њима уздизало оно што је најлепше, најплеменитије и најузвишеније, код тих најширих народних маса.

Народне песме изаткане од самоодрицања, самопрегора, јунаштва, култа правде, одбране вере и „слободе златне“ подржавале су веру и у најкритичнијим тренутцима прошлости нашег народа *и у њравду, и у слободу, и у бољу будућносћ.*

У доба култа наше народне песме, код широких народних маса био је потиснут онај страшни људски егоизам, а васкрсла љубав и братство. Отуда су се и могле одгајати оне генерације, да попут тих „светлих примера“ прошлости, и дивних узора, принесу себе на олтар нашега *васкрса и ослобођења од њуђинског ројсћва.*

Ето, у чему је управо *драж и њедагошка вредносћ наших лејих народних ѡесама*, које нажалост данас мало њих добро познају.

Народни учитељи позвани су пре свих осталих, да у своме васпитачком раду, теже оном истом циљу, коме су тежили и они наши скромни, неписмени васпитачи, који су са гуслама и гудалом васпитавали минуле генерације.

На њима је да стварају нове генерације, али *свесне*, да су оне *сасћавни делови велике народне заједнице*, за чији успех и напредак треба да чине потпуно самоодрицање, јер ће само тако наш народ бити велики и славан, као што је и досад био.

Да се такве генерације створе, треба, место пресађивања штетне *ѡедагошке ѡуђиншћине*, кроз нашу народну песму, само мало боље загледати у племениту словенску душу нашега народа.

Оне ће нам отворити своје ризнице тражених идеја и циљева, да би се приближили жељеном узвишенијем животу, а то ће нам олакшати наш, пун одговорности тешки, али часни и узвишени васпитачки позив.

На тај начин једино, наше ће учитељство заиста извршити *савесно и до краја своју свейу васћијачку дужносћ* и испунити свој животни циљ на опште добро целе наше националне заједнице.

Марко М. Аврамовић

## **Друшћво, ѡпородица и школа ѡрема дешешу**

Њихово узајамно прожимање и утицање као васпитних фактора детињег духовнога и душевно-моралнога развитка\*)

### I

У садашњаци друштвенога живота *ѡпородица*, поред друштва и школе, јесте несумњиво један од главних фактора у општем развиту, подизању и васпитању данашњег детета. Породица је, наиме, и дандањи још једнако једна моћна друштвена институција

\*) Овај чланак, иако он за себе претставља потпуно самосталну целину, чини са претходним чланком о *породици, школи и деци* (Учишел, св. за октобар-децембар 1939 и јануар 1940) једну природну целину о *васпишању де-*

која на стоструки начин утиче снажно и дубоко на дете и његову целокупну животну судбину.

Она, као таква, још увек влада готово суверено целокупним детињим нежним бићем и свеколиким његовим духовним, душевно-моралним и телесним развјетком. Нарочито је то случај са нашом породичном средином која још у многоне носи *печай* патријархалности, патријархалнога живота и мишљења.

Отуда је, дакле, и утицај наше породичне средине врло велики како на само дете, тако и на свеколики наш лични, духовни и друштвени живот. Он је, наине, ту далеко већи и снажнији него што је у земљама које су одавно изишле из тих патријархалних односа живота.

Само, дабогме, тај њен утицај у садашњици живота је из многих друштвених и економских узрока сведен на знатно мању меру. Међутим, то није био случај са породицом и породичним животом у прошлости где је породица уистини била средиште целокупнога живота човековог, главни стожер око кога се окупљао и развијао готово свеколики не само лични, већ и друштвени, привредни и духовни живот човеков.

У данашњем стадиуму друштвенога живота и развјетка човековог породица је у знатној мери изгубила тај свој карактер средишта, стожера готово целокупнога личнога, духовнога и друштвенога живота човековог. Она сада претставља такву једну друштвену институцију која мора да води одвећ тешку, огорчену, безобзирну и често пута врло безизгледну борбу за опстанак са врло јаким, управо далеко јачим спољним и унутрашњим непријатељским силама у самом друштву.

Ту, у данашњој породици, обадва детиња родитеља, дакле и отац и мати, а не — као што је то досад био случај — само *отац* као глава породице, брину се својим радом и зарађивањем *ван куће*: у радионици, фабрици и канцеларији, у првом реду о себи и својима у породици. Они сада у већини случајева обоје раде и зарађују свој насушни хлеб, чинећи све и напрежући све своје силе како би се само могли одржати у животу, заједно са својима, под одвећ тешком и неизвесном животном борбом за опстанак.

Они се такорећи целога свога живота боре и носе у тој животној борби да би само истерали крај с крајем. И због тога, дакле, они обоје понајчешће немају ни времена ни могућности да брину више и мисле дубље о својој деци и њиховом општем подизању на снагу.

А још мање пак они могу имати времена и могућности да се *пошћуно* посвете својој деци. Наине да предано и озбиљно прате развој своје деце и да учествују и сарађују с њима заједно

*шеша* у породици, школи и друштву. Кратку рекапитулацију једнога дела те целине који говори о односу између родитеља и деце дао сам у сажетом изводу у часопису *Грађанска школа* (св. за октобар-ноембар 1939) у чланку *Родитељи и деца*.

Примедба пишчева

у њиховом духовном, душевно-моралном и физичком уздицању и васпитању.

Кад то кажемо, ми, дабоме, не мислимо овде на оне ретке и изузетне случајеве у данашњим породицама где родитељи имају за све то и довољно времена и довољно могућности, или пак нађу некако за све то ипак и времена и могућности. Ми овде, напротив, мислимо на огромну већину родитеља из најширих народних кругова: сељака, радника, занатлија, ситних трговаца и чиновника које је тешка и неизвесна социјална и економска судбина лишила свега тога.

Понајмање пак они данас имају и могу имати времена и могућности да мисле, брину и поведу рачуна *о другима*. Наиме да мисле и брину о томе: шта раде и како живе и деца њихових суседа, познаника и пријатеља који су, баш као и они, сви мали, сиромашни и незбринуте људи, и како им треба притећи у помоћ и делом и саветом.

## II

Отуда је, дакле, и сасвим разумљиво што је свима њима, или пак огромној већини родитеља, данас нужним начином само једно *главно* у животу и *једино* на уму. А то је: како ће се некако они сами одржати у животу, заједно са својима, да се не муче и не злопате.

Они ће, истина, покатакд, у овој или оној прилици, следовати унутрашњем гласу својих социјалних инстинката и осећања, своје боље савести. И, као такви, они ће се показати хуманим и бити прожети саучешћем и самилошћу у туђој невољи, патњи и несрећи, па чак и прискочити ту понекад својом помоћи и својим добротинством.

Али принципиелно, у суштини саме ствари, они се морају — под притиском тешкога, незбринутога и неизвеснога живота садашњице — просто довијати и пробијати свима својим силама и средствима у животу. И тако, дакле, колико толико збринути и осигурати *само* себи и својима голи живот и животни опстанак.

Они, дакле, морају тако живети и тако поступати у животу *без обзира* на друге људе, на своје *ближње* око себе. Шта више, они морају често пута тако поступати чак и *проштиву* њих, противу својих ближњих у животу, по неумитном закону и нужди саме животне борбе за опстанак.

То је, нажалост, општа и непобитна чињеница саме садашњице друштвенога живота. Дабогме то је таква чињеница кад је реч о огромној већини породица из најширих народних кругова, а не пак о изузетним, ретким случајевима у садашњици живота.

Само, дабогме, то не мора увек бити тако. То не мора, дакле, бити апсолутни случај и опште, вечито правило у свима породицама и за сва времена.

А не мора то бити тако просто због тога што се већ многи родитељи из тих најширих народних кругова почињу сада, као



чланови својих стручних удружења и припадници појединих друштвених редова, све више духовно уздизати и удруживати у своје савезе. И тако удруженим снагама — преко својих стручних савеза, задруга и организација — они, духовно уздигнути и друштвено-економски ојачани и осигурани, све више успевају да што боље обезбеде, збрину и олакшају и себи и својима животни опстанак.

Уз то они покушавају и настоје да то постигну и све више то постижу и својим *колективним* радом, учешћем и утицајем у самој држави и општини. И тако, дакле, видимо како данас и сама држава и сама општина, као такве, узимају и морају узимати на себе, свака за себе и заједно, све веће *старање* о томе, о тим најпречим животним и друштвеним потребама широких народних кругова и њихове деце.

То може, дакле, бити још случај *само* тамо где се родитељи *индивидуално*, сваки за себе и за свој рачун, старају и боре и довијају за свој животни опстанак и за бољи и збринутији живот своје деце и своје породице. И отуда, дакле, свуда ту врло често проживљује и мора проживети и испаштати сву ту мучну, непоштедну и безизгледну борбу за одржање живота и само данашње *дете*, заједно са својим родитељима, из тих широких народних кругова.

Можемо за све то навести овде безбројно много примера и доказа из живота садашњице. Међутим, задржаћемо се овде само на једном јасном и конкретном примеру.

Идеал сваке педагогике, а нарочито идеал социјалне педагогике, савремених социјално-педагошких стремљења и настојања, јесте несумњиво на првом месту истицање захтева и потреба за колективним збрињавањем све школске деце. Наиме идеал: да се свој деци у школи и дечјим забавиштима и обдаништима пружи и зајемчи, поврх игре, телеснога и животнога освежавања, забаве, колективнога рада и стицања најпотребнијега знања из свих области живота, као и свестранога духовнога, моралнога и физичкога уздизања и васпитања, — што боља *нега и исхрана* за време њиховога развитака.

А преко тога општега старања о нези и исхрани деце има се, затим, пружити и зајемчити свој деци што пуније оспособљавање за претстојећи физички и духовни рад и напор њихових младих сила. То им се све има пружити и зајемчити, јер их тај рад и тај напор чека у блиској будућности као будуће зреле људе и грађане своје земље.

### III

И ту би, дабогме, било сада уистини идеално, уколико старање о томе не може још данас да прими на себе само друштво, сама заједница и школа: да се ту сами родитељи школске деце збрину о томе. Истина, они се делимично и збрињавају сада о многим потребама своје деце за време њиховога школовања,

иако, дабогме, одвећ недовољно, непотпуно и без дубљега плана и система.

Али је овде поглавито реч о томе да се дечји родитељи потпуно и свестрано збрину за то да се свој деци у школама, забавиштима и обдаништима, без обзира на материјални статус њихових родитеља, пружи и зајемчи добра и довољна исхрана и нега. То ће свој тој деци, дабогме, послужити као сигурна основа за њихов правилан и снажан духовни и физички даљи рад и развитак.

То све, међутим, изгледа многим на први поглед као нешто што је сасвим лако и спроводљиво. Ту треба само деци — тако они обично кажу и истичу — просто омогућити и дати од појединих више мање имућних и добро ситуираних породица што више намирница: кифли, хлеба са пекмезом, шунком, саламом, путером или кајмаком, које јаје, сланиницу или који колач, чоколаду итд. да понесу собом кад пођу од куће.

И треба им тада рећи: да то све другарски поделе са својим друговима на равне делове. Деца су, наиме, и иначе врло склона томе и лако их је, према томе, придобити за то и убедити: да је то и добро и праведно и потребно урадити. Уз то се ту и у том правцу надовезује често и иницијатива саме школе да се изведе што боље, потпуније и равномерније исхранивање све те деце.

Али је то све, међутим, уистини врло тешко потпуно и плански извести са свима тим дечјим родитељима, јер се ту готово увек опире и супротставља томе много што шта у животу и породичној пракси. А нарочито се томе супротставља дубоко укорењени породични *егоизам*, појачан постојећим друштвеним односима и тешком борбом за животни опстанак огромне већине људи у данашњици друштвенога живота.

То би се, дабогме, могло успешно извести само на један начин. Наиме само: општим увођењем и спровођењем *организације* колективне исхране све школске деце из јавних, државних средстава.

Уз то, дабогме, многи родитељи, и поред своје најбоље воље, нису просто у могућности да ма шта пруже и својој и другој деци у том погледу. Изузетак чине многа наша села, у којима још владају у већој или мањој мери патријархални односи, где видимо како су ту и многи осредњи или и сами доста сиромашни родитељи и њихова деца старају о деци сасвим сиромашнога стања да и она добију са осталом децом довољно исхране у школи.

Ту појаву знају многи наши сеоски учитељи. Они шта више, и са своје стране, потстичу у том смислу и саме родитеље и саму децу, уколико је ту уопште потребно то нарочито истицати и препоручивати њима.

Али су то, дабогме, само изузеци и њих, као таквих, све више нестаје због промењених друштвених и економских односа на селу.

Због тога свуда данас све више родитељи у том погледу поступају сасвим обрнуто томе.

Отуда ће они, дакле, понајчешће ту рећи и наредити својој деци пред њихов полазак у школу: „ово смо све само за тебе спремили и с муком одвојили, а не и за осталу децу! И зато, дакле, што смо све то нарочито спремили и одвојили само за тебе, зато имаш ти то сам да поједеш, а никако да то поделиш са другом децом!“

#### IV

Према томе такво збрињавање све школске деце за време њиховога дневнога рада и бављења у школи и дечјим забавиштима и обдаништима *преко* самих дечјих родитеља показује се као потпуно неспроводљиво у данашњици живота. Оно је неспроводљиво чак и при заузимању саме школе и наставника у том смислу како због укорењенога егоизма у самој породици, тако и због самих друштвено-економских односа, под којима живе школска деца.

Истина, у многим школама се покушало, на иницијативу самих школских управа или и заједница школе и дома — у месту тога доношења и раздавања хране од стране имућнијих ученика — са увођењем школских кујни и трпеза које пружају сиромашној деци у школи бесплатан доручак, или и ручак и ужину. Сви ти покушаји имали су, према локалним приликама, више или мање успеха.

Те школске кујне и трпезе се махом не издржавају из јавних државних средстава. Оне се издржавају више мање или новчаним прилозима или примљеним обавезама ситуиранијих дечјих родитеља да једном или два пута у месец дана дају и осигурају било у натури (храни), било у новцу ручак или целокупну дневну исхрану за сиромашне ученике.

Међутим, такав систем школских кујни и трпеза јесте само једно палијативно средство, јер се њим не може помоћи свима, а још мање радикално решити сам проблем исхрањивања све школске деце. Али он ипак значи много као школско-родитељска приватна иницијатива, и то не само у погледу чисто материјалнога збрињавања школске деце, већ и у другом, чисто друштвено-моралном погледу.

Дабогме да би ту било много идеалније да свака школа само из јавних, државних средстава збрињава сву школску децу свим материјалним и школским потребама, па, дакле, и исхрањивањем. То би, дабогме, била једино здрава и ефикасна мера која се данас већ и спроводи у многим земљама, нарочито у северним европским земљама.

Уз то би се таквом мером онемогућила једна врло непријатна ситуација како у индивидуалном, тако и у социјалном погледу и за саме сиромашне родитеље и њихову децу, а тако исто и за саму школу. Наиме тиме би се утро сваки траг и изглед неке

*милосѣиње* која се од појединаца, појединих имућнијих дечјих родитеља, из ових или оних разлога, указује школи, односно сиромашној школској деци.

Деца су — као што се то с правом често истиче — највеће народно благо, најскупоценије и најдраже народно добро. И отуда, дакле, то највеће, најскупоценије и најдраже народно добро и треба и мора да буде потпуно *збринуто* у свом духовном, моралном и физичком уздизању до задњег детета *од самога народа*, од његове организоване државне целине!

Све нам ово, дабогме, показује до очигледности јасно како је породица у садашњици друштвенога живота изложена тешкој, суровој и безизлазној борби за одржање живота. И због тога је она, дакле, махом упућена и нагнана на егоистичку праксу, на одржавање и спровођење култа егоизма у свим животним поступцима и манифестацијама, јер јој та борба у животу просто намеће како ту егоистичку праксу, тако и тај породични култ егоизма.

А затим нам све то показује исто тако до очигледности јасно како је у данашњем стадиуму развитка породици готово сасвим отежано, ако не и сасвим онемогућено васпитање детета *делом, примером* за највише социјалне и моралне врлине, принципе и идеале. То су: солидарност, узајамна помоћ, хуманост, љубав, саучешће, самилост, оданост, верност и пожртвованост према другима и према самој заједници.

Међутим, фраза, гола реч о томе у многим породицама, ако није праћена делом, примером у том смислу, јесте сасвим празна и слаба, без дејства. И њен утицај на дете је увек и васпитно и морално негативан, штетан.

## V

Једну чињеницу морамо овде пре свега истаћи и признати. А то је: да васпитање детета *примером, делом* значи готово све, да је то, дакле, *најбишњије* у целокупном васпитном процесу и поступању са дететом.

А данашња породица, као што смо већ видели, није још у могућности да то успешно чини. Она, наиме, не може својим општим положајем у који је гурнута самим друштвено-економским односима садашњице, успешно васпитавати у позитивном, друштвено-моралном смислу данашњу децу *живим* примером, потстреком и делом за пуну узајамну помоћ, за солидарност, хуманост и пожртвованост према другима.

Због тога се ту нужним начином намеће, попут Кантовога категоричкога императива, као дужност и задатак једно, а то је: ту има да прискочи у помоћ и да радикално мења и поправља ствари — сама заједница и сама школа као целина.

А како пак стоји ствар у данашњој породици кад је реч о васпитању детета у смислу *слободе*, слободнога мишљења, рада и кретања детињег? Развитак детиње воље, саморадње и иници-

јативе мора се ту вршити и спроводити потпуно слободно и независно од свакога грубога поступања и спољнога притиска и ограничавања.

Ствар, међутим, у том погледу не стоји такође нимало добро, понајмање пак сјајно. Ако је, зар, код малога детета још и потребно да се до извесне мере не поступа увек тако, увек у смислу пунога признања детиње воље и слободе, то се, дабогме, код одраслијега детета не би уопште требало и смело друкчије поступати.

Ту, дакле, не би требало нити би смело уопште спроводити и препоручивати као васпитно средство никакав притисак и никакво ограничење детиње слободе и воље. А још мање би се ту смело спроводити и препоручивати грубо поступање, кажњавање, застрашивање и батинање.

Истина, ни у данашњој породици није сасвим немогућно и неспроводљиво такво васпитање: васпитање детета у смислу слободе и пунога развитка његове воље и саморадње. Али дабогме, такво васпитање наилази ту, у данашњој породици, готово увек на огромне сметње и тешкоће које је врло тешко премостити и савладати.

Све те сметње и тешкоће потичу у првом реду отуда што данашња породица почива још увек ако не искључиво, а оно претежно на принципу *ауторитета*, слепога и апсолутнога родитељскога ауторитета. Ту су, наиме, воља и заповест родитеља апсолутно пресудни за децу.

Дете ће у данашњој породици ретко када и ретко где моћи да добије потребну меру слободе и саморадње. Наиме ону меру слободе и саморадње у животном кретању која му је просто неопходна, попут самога насушнога хлеба, да би се његова воља и његова саморадња и иницијатива за рад могли слободно развити и правилно упутити најбољим правцем како за њега самога, тако и за његову ужу и ширу заједницу и њено добро, срећу, напредак и слободу.

Према томе, може и породица да врши васпитање детета за слободу и саморадњу. Само су притом сметње и тешкоће одвећ велике када је реч, дабогме, о породици у данашњици друштвенога живота.

## VI

Потребно је, најзад, да се питамо овде: Како стоји ствар у данашњој породици са васпитањем детета за јасност, за јасно, логичко, слободно и самостално мишљење? Да ли је, наиме, породица у данашњем стадиуму друштвенога живота и развитка у стању да отвори детету очи о свету какав је он уистини, као и да му пружи најнужнија јасна и сигурна сазнања о вези и законитости свих појава, ствари и догађаја у свету и животу око њега?

То је све данас у питању, а нарочито је то све у питању кад је реч о многобројним породицама широких народних кругова. То је све ту у питању просто због тога што су ту за дубље и свестраније образовање и јасно, логичко мишљење, из многих разлога, још једнако, нажалост, готово сва врата затворена и замандаљена.

Огромна већина народа, огромна већина економски слабих и незаштићених дечјих родитеља из најширих народних кругова нема и не може имати у садашњици друштвенога живота потребнога времена на претеку након свога напорнога свакидашњег рада за животни опстанак, да би се сви ти родитељи могли успешно посветити својој деци и њиховом васпитању и образовању у том погледу и правцу.

Сви они тако исто немају нити могу имати ни тако потребнога знања ни тако потребнога широкога духовнога хоризонта да би *садржајно*, духовно могли прожети и обогатити своју децу свим тим знањем и правилно их васпитати, образовати и упутити у том смислу.

Још мање пак та огромна већина родитеља може пружити својој деци тачну и истинску слику о свету, као и о законитости и условљености свих његових појава и процеса у природи и друштву. Она то није у стању не само због оскуднога, недовољнога знања код ње саме о свему томе, већ и због грдних предрасуда, заблуда, празноверица и традиционалних сметњи које су се зацариле и још једнако владају у најширим народним круговима и ометају њихово правилно сазнање о свему томе.

Поврх тога, данашња породица, кад је реч о моралном и естетичком васпитању детета, није још ни близу прожета свима високим моралним и животним идеалима. А још мање је пак прожета дубоким осећањима лепога и узвишенога како у самој природи, тако и у самом животу и друштву.

Она, наиме, није прожета ни тим идеалима ни снажним животним радостима које она треба да пружи у обилној мери свом детету у његовом животу и развоју. Она нема онога тако потребнога истинскога и продубљенога смисла за утанчаније посматрање и дубље разумевање и уживање праве уметности и уметничких производа, предмета и појава.

А сви ти морални и животни идеали и све те животне радости и лепоте носе и зраче собом драгоцене елементе за само дете и његов свестрани развој. Све је то тако потребно и тако значајно за пуно и хармонично васпитање и културно и духовно уздизање данашњег детета.

Све то буди, потстиче, јача и облагорођава детиње моралне, духовне и душевне силе, диспозиције и квалитете. Све то развија и продубљује код њега дубоко осећање и висок смисао за све лепо и узвишено у животу, природи, уметности и књижевности, као и за све праведно, добро и племенито у друштву, у личном, породичном и друштвеном животу.

И све је то, дакле, потребно пробудити, развијати и продубити код данашњег детета. Управо толико исто потребно и важно колико је потребно и важно пружити и зајемчити и само материјално, економско и друштвено збрињавање детета у данашњици живота.

Отуда, дакле, као што нема истинскога и успешнога моралнога и духовнога уздизања детета у садашњици живота без уздизања његових материјалних, друштвених и економских основа и услова живота, тако исто нема и не може бити ни истинскога и успешнога материјалнога уздизања детета без његовога моралнога и духовнога уздизања. То је дијалектички закон самога живота, самога прожимања и узајамнога деловања између друштва и васпитања.

## VII

Али породица, и поред свих тих својих негативних страна и недостатака у данашњици друштвенога живота, ипак јесте и остаје *први* и *главни* васпитно-морални фактор у детињем животу и развоју. Поврх тога, она носи собом и развија код детета у исти мах чисто *позитивне* елементе, кад је реч о морално-васпитној страни детињег живота.

То је чињеница самога живота и саме породице у садашњици друштва. И с том чињеницом мора се увек рачунати, те у вези с тим из данашњег стадиума породице извући и продубити све те позитивне васпитно-моралне елементе и стране за духовно, друштвено-морално и физичко уздизање и васпитање данашњег детета.

Пре свега сама породица, као таква, претставља собом читав *свет* и *друштво* у маломе. А кад је пак реч о самом детету и његовом развоју у породици, она поготову претставља собом цео свет и цело друштво у буквалном смислу речи.

Дете се све до краја свога раног детињства, све, дакле, до поласка у школу, креће једино и искључиво у кругу своје породице. Оно, дакле, ту у родитељском дому, стиче по правилу све своје утиске, свеколике своје животно искуство и свеколико своје знање о свету, животу и друштву.

Отуда, дакле, породично, домаће васпитање оставља и мора нужним начином оставити најдубљег и најсудбоноснијег трага кроз цео детињи живот. Шта више, тај траг се нужним начином провлачи и показује и кроз цео његов доцнији живот, у његово зрело доба живота, када оно постане одраслим младићем и зрелим човеком.

Породица даје прве основе и елементе за формирање детиње душе и детињег карактера. А *школа* и *друштво* само више или мање на тој основици, постављеној у самој породици, даље развијају и продубљују, мењају и прилагођавју васпитно и морално свеколику детињу душу, целокупни његов дух, вољу и карактер.

Само, дабоме, школа и друштво као васпитно-морални фактори у детињем развоју немају пред очима у том свом васпитном и моралном деловању једино и искључиво родитељске потребе и циљеве. Они у том свом деловању око формирања детиње душе и детињег бића имају у исти мах пред очима и потребе самих родитеља и потребе, циљеве и задатке саме заједнице, као друштвене целине, у којој се креће и развија само дете.

Отуда, дакле, морамо водити рачуна, кад је реч о детету и његовом развоју о том двоструком карактеру и задатку детињег васпитања: о његовом васпитању за дужности према *себи* и *својима* и за дужности према ужој и широј својој *заједници*, према свом *народу* и према целом *човечанству*.

Ту је пре свега *љубав* која се у детињој души развија понајпре као *љубав* према својима: према родитељима, браћи и сестрама. Затим се та *љубав* ту, на богатом и неисцрпном породичном врелу, развија, пројецира и продубљује у *љубав* према друговима и ближњима да се, најзад, заврши и крунише у *љубав* према самој заједници као целини: према земљи, народу и човечанству.

Та *љубав* се у детету не развија само инстинктивно, нагонски. Она се развија и зато што дете у свом непосредном искуству види и осећа такорећи на сваком кораку и свакога тренутка да га родитељи и ближњи око њега воле и штите у животу.

И та његова *љубав* постаје путем непосреднога искуства, доживљавања, навикавања и васпитавања — све дубља, сложенија и свестранија. На тај начин дете преко својих родитеља, а затим и преко својих другова и ближњих преноси ту своју *љубав* на све људе око себе, на цео свој народ и цело човечанство, јер види и осећа да је везано са свим тим и да у свему томе има и налази заштите.

Тако, дакле, дете свеколику ту указану и проживљену *љубав* у породици узвраћа стоструко свуда око себе, претварајући је на тај начин у чисто, суво злато. Међутим, дете које је расло без те *љубави* у породици, постаје лако пленом егоизма, суровога и саможивога осећања, понашања и поступања у животу и друштву.

Оно, дакле, без те проживљене *љубави* у породици постаје лакше него ли друга деца себичним, неосетљивим, грубим, пакосним, злобним, злурадним према свима око себе. И све то, сва та своја негативна осећања и особине оно после, у својим одраслим и зрелим годинама, показује, утврђује и спроводи готово увек и безизузетно на сваком свом кораку у самом животу и друштву.

Ето зашто, дакле, није речено тек онако, без разлога и животнога искуства, да дете које је од првих дана свога живота било лишено природне родитељске *љубави* и расло без те *љубави* личи на усахло врело. А из тога и таквога усахлога врела тешко да икада може потећи жива и бистра вода нежности, са-милости, *љубави* и оданости према другима и према самој заједници.



Отуда, дакле, према таквом детету мора тим пре и више и школа и друштво предузети и устостручити све своје васпитне и социјалне мере и напоре да то дете не пропадне морално и социјално и да се, као такво, потпуно не изгуби и не постане негативно, штетно за заједницу.

### VIII

Ту су, затим, поред љубави, сва социјална и морална осећања која потичу и развијају се у детету из самих нагона за дружењем, радом и игром. Сва та осећања ту, у породици, добијају основнога корена, потстрека и израза, те их дете лако и спонтано преноси на све око себе, на своје другове и на своју ужу и ширу заједницу.

То су осећања другарства, пријатељства, сурадности, саучешћа, верности, оданости, искрености, пожртвованости, нежности, правичности, истинитости, дисциплинованости, племенитости итд. А то је пре свега осећање солидарности као, поред љубави, највише социјално и морално осећање.

Назад су ту и сва она општа или формална осећања која као *индивидуалне* (личне) врлине учвршћују и челиче морално и карактерно само дете, тога сутрашњег човека и грађанина, за живот, рад и дужности, што га све чека у животу. Та осећања у исти мах учвршћују и продубљују и саму људску заједницу кроз све те тако животно, морално и карактерно прекаљене појединачне јединке и њихов индивидуални морал.

Сва та осећања дете најпре стиче и развија у породичном кругу. Оно их ту проживљује и продубљује, да их после — тако проживљена и продубљена — показује, спроводи и учвршћује како међу своје другове, тако и у самој заједници.

То су у првом реду осећања храбрости, самопоуздања, обазривости, одмерености, прибраности, оданости, одушевљења, осећања снаге, мере и сигурности. А затим су то и осећања личне одговорности и вредности, као и осећања личнога достојанства, поноса и честољубља.

Сва та осећања што их дете стиче и развија најпре у самој породици, иако су формална или општа осећања, а не социјална и морална осећања, ипак су, у својој суштини, претежно *позитивна* осећања. И као таква осећања, као чисто позитивне индивидуалне врлине, она махом чине и могу да буду основице и претпоставке за виша, социјална и морална осећања, ако су само упућена у свом животном манифестовању *ојштем добру, на њрепшкy и слободи* уже или шире људске заједнице као друштвене целине.

Живојин Цветковић

— Свршиће се —

## Узајамни односи биологије и социологије

1 *Организам и средина*. Организам претставља собом систем органа. Сваки орган има своју форму и своју структуру. Цео организам има одређен обим, одређен спољашни облик. У организму се врши читав низ процеса, од којих су једни скривени спољним покривачима (варење хране, крвоток, лучење жлезда унутрашње секреције и т. д.), други су, као покрети, доступни нашем непосредном посматрању. На први поглед добије се утисак, да је организам систем затворен у себе, систем готово непокретан, једнак за свагда дат, да сви процеси у њему, било доступни или недоступни посматрању, произилазе изнутра, из њега самога, по раније утврђеним путевима. Ипак ако се организам изолира од његове околне средине или се у њој изврше крупне измене — све ће се његове функције пореметити и организам може угинути. Савремена научна мисао нарочито истиче мисао, да је сва животна делатност организма процес његовог *уравношјежавања* са средином. Што је организам простији и што је примитивнија његова околна средина, тим су простији успостављени узајамни односи међу њима, тим су простији процеси, којима организам одржава равнотежу са околном средином. И обратно, уколико је сложенија структура организма, уколико су разноврснији услови његове околне средине, утолико су сложеније форме узајамне делатности организма са средином. Биљке одржавају равнотежу са средином простом разменом материја вршећи ту размену органских функција. Код нижих животиња тај узајамни однос са средином узима већ сложеније форме активности, које се изражавају у читавом низу животних аката — тражењу хране, бекству од опасности ит.д. Код виших животиња, а нарочито код човека, процес уравнотежавања са средином постаје сложенији и грана се у читав систем аката, радња, поступака, који чине владање (понашање). У свима овим случајевима увек је један исти принцип — одржавање равнотеже са средином, којом се обезбеђује даљи живот организма. Одређујућа улога средине у свима тим како најпростијим, тако и најсложенијим процесима јасна је сама по себи: разлика у условима средине изазива разлику у радњама једне исте животињске врсте и сваког појединог индивидуума.

И не само то. Још је Дарвин нанео одлучан удар принципу непроменљивости организма. Он је утврдио, да животињске врсте под условима променљиве средине и борбе за опстанак *мењају и структуру својих органа, и своју конституцију у целини, и своје функције, и своје радње, и своје владање*, прелазећи постепено у нову врсту живих бића. Та постаје за нас приметна у перспективи векова и хиљада година, но она је само зато и могућа, што се тај процес врши стално, па и у скоковима, чак и у моментима, кад га непосредно не опажамо. Свака радња организма, која га уравнотежава са средином, оставља у њему траг, више или мање знатнији у сваком поједином случају. После свакога свога акта организам већ није онај што је био: у њему су се

утврдили пређашњи путеви активности, или су прокрчени нови путеви, једне су функције ослабиле, друге ојачале. Отуда једнообразна средина оставља у организму поновљене трагове, чини у њему структурне измене, утиче на форме појединих органа и целу конституцију и чини једнородне наследне начине реаговања на једне исте услове (безусловне рефлексе, инстинкте). Разноврсност средине, њена покретљивост и изменљивост чине и организам покретљивијим, пластичнијим и гипким у својој структури и у своме реагирању (условни рефлекси). На тај начин, организам је више или мање отпоран систем формама и функција, такође *продукај средине*, више или мање сталности и једнородности њених услова.

2. *Животиње и средина*. Остала неизмењеном хиљадама година, природна средина омогућивала је животињским врстама, које живе у њеним условима, да се чврсто формирају, да створе релативно сталну конституцију, да учврсте наследно читав низ навика, који осигуравају њихов животни опстанак. Велике измене у средини, ако су се њима сувише оштро мењали животни услови за опстанак, или су условљавале пропаст и читавих животињских врста, или су изазвале реконструкцију читавог животињског организма и целокупног система његових функција. Промена климата, земљишта, нестајање биљака или ситних животиња, које служе за храну извесној врсти животиња, појава јачих конкурената у крилу природе — све су то фактори, који једновремено утичу и на структуру и на понашање животиње. Према томе, ако хоћемо да схватимо конституцију и инстинкте животиње, морамо се обратити средини, којој се прилагођавала и у којој се формирала та животињска врста. У томе је одгонетка те чудне целисходности, која је поражавала људски ум при разматрању структуре и изучавању животињских инстинката. Кртица, која рије земљу, свима својим органима и свим својим функцијама оспособљена је за живот баш у тим условима. Срна која живи у планинама, целим својим организмом и навикама сведочи о условима планинског живота. Птица, која лети кроз ваздух поражавала нас прилагодљивошћу крила и других делова њеног организма. То је и разумљиво, јер су баш ти услови и изазвали у животињском организму одговарујуће измене, учвршћујући их у низу поколења, израђујући једновремено и конституцију организма и форме његовога владања.

Промене у средини, које је трпео овај или онај животињски организам за време свога индивидуалног живота, изазивале су варијације у његовим функцијама и радњама, које су у својој основи за већину животиња постале инстинктивне. Шума, степа, у којој се одједанпут нашао вук или зец, могле су ударити отисак своје врсти на спољашњи изглед и држање тела баш тога вука или зеца, и за разумевање њихових индивидуалних особина морамо се због тога обратити средини, у којој они живе и у којој су живила њихове најближа поколења.

3. *Човек и средина*. Околна човекова средина изменљива је

и разноврсна. Према другим вишим животињама човек је био слабо наоружан у борби за опстанак. Зато је он морао врло често мењати место, услове и начине за самоодржање. Средина се често мењала за свако поколење људско. То није омогућавало, да се у човечјем организму добро учврсте оне конституционалне и функционалне измене, које су постојале у процесу узајамне његове радљивости с овом или оном средином. С проналаском оруђа, која у самима себи имају услове свога даљег усавршавања, темпо измене услова за људски живот убрзао се. Нарочито су социјални моменти својим разноврсним варијацијама чинили средину за свакога човека и циљеве друштвених група необично покретном и изменљивом. Променљива средина није у човеку израђивала непокретну конституцију, прилагођену само одређеним условима живота. Она је стварала његову структура покретном и подесном за разне форме и типове владања. Она је човечји организам чинила пластичним, слабо отпорним утицајима околне средине. Променљива средина није код човека стварала и једнообразне и неизменљиве форме активности, намењене само на одређене надражитеље, и центар тежине преносила од наслеђених момената на процес индивидуалног прилагођавања. Отуда важност и значај за формирање и понашање човека није у средини, у којој су живели његови претци, већ у средини, у којој се нашао он сам *под условима свога рођења и рада*. У њој се коначно формирају како најпростији механизам и функције човечјега организма, тако и сложени процеси и његови узајамни односи с околном стварношћу. У њој постају његове навике, његов опит, тип и карактер његовог владања. То је *прва* необично важна особина средине која окружава човека.

*Друга* особина узајамних односа човека са средином је *попреимућствију активни карактер прилагођавања њој*. У својству претендента на готове продукте природе човек се показао слаб пред многим другим животињама. Актуелан утицај на средину, реорганизација њених услова у циљевима одржања живота — тим је путем пошао људски род у процесу борбе за опстанак. Конкретна форма таквог прилагођавајућег процеса био је према природи — *рад*, а према другим људима била је — *социјална радљивост*. Рад, нарочито заједнички рад, довео је процес узајамних односа човека са средином до необичне сложености и дугог трајања.

Ослободивши предње удове за искоришћавање оруђа, рад је створио човека од четвороножног двоногим. Образовале су се руке као радни орган. Изменио се положај лубање, форма лица, органа говора. Појавио се језик као средство за регулисање заједничких радња, образовали су се мислени процеси као средство за организацију заједничких а затим и индивидуалних аката. Почео је да расте и да се развија човечји мозак. У таквој неразрушимој свези и узајамној зависности расле су и органске форме, и органске функције, и сложени акти владања и процеси, који претходе томе владању, који га организују и регулишу. Разуме се, човечје новорођенче данас не прелази сав тај дуги пут, јер је формирајућа улога рада данас готова. Данас дете не пада у еле-

ментарне услове тек зачетог формирања рада, већ у услове сложеног, развијеног радног процеса. Његови путеви већим делом не подударају се с путевима, којим су ишли његови претци: процес је постао сложенији, убрзао се темпо, али је фактор остао исти. Према томе околна средина детета на првом месту је производно — радна средина, која одређује све прилагодљиве процесе и функције детета, — у њој се коначно слаже његова конституција, у њој се изграђују механизам понашања, навике и путеви његових поступака. Уколико је однос према раду различан за разне друштвене групе, утолико је различан и процес формирања за децу разних друштвених група. Као што се понашање одраслог одређује на крају крајева производним — факторима, тако се тим истим факторима на крају одређује и васпитање детета.

Отуда истиче *шрећа* особина околне средине човека — *њена организованост*. У тој средини сви услови — и природа, и ствари и људи, и радње — све собом претставља један систем, у коме сваки моменат заузима своје место у свези и узајамној зависности један од другог. За животињу, за њену егзистенцију и њен опстанак средина није специјално створена, није организована. У њој сваки моменат, сваки акт протиче изолирано, без везе један с другим и за следеће радње животиње има мало значаја, нарочито у променљивим случајевима. Ако хоћемо да дознамо особине неке животиње, морамо проучити разноврсне услове њенога индивидуалнога живота, због чега би морали ићи стопама животиње од њенога рођења. Ако проучавамо човека, довољно нам је да проанализирамо структуру његове средине, јер у својим основним и у својим променљивим моментима, она никако не престаје да буде систем, који одређује типичне црте људи, који живе под његовим условима. Полуга тога целог система и за социјалне групе и за појединце јавља се положај у друштвеној производњи, однос према њој. У процесу тога односа постају прилагођавајући човечји механизми како органске врсте тако и сложено-нервни, при чему се као крајњи моменат на томе путу, разуме се, не као фатални, јављају путем наслеђа донесене конституционалне особине и механизми (безусловни рефлекси). Сви друштвени односи, све особине цивилизације, све норме, идеје, научна достигнућа, тежње, идеали, интереси будући епифеномен над производним моментима, у њима налазе за себе објашњење и разлоге. У томе лежи кључ за одгонетање тих често пута врло утанчаних и нарочитих мотивација, радња и процеса, који би у противном остали загонетка у понашању човеку. Овако објашњење овог сложеног ланца социјалне организације открило нам је основе и дало нам метод за разумевање понашање човека као социјалнога бића. Човечје новорођенче, добивши наслеђем од предака социјално-организовану средину, ступа у њу као у одређен систем односа, радња, норма, идеја, тежњи, које дају правац његовом формирању и васпитном процесу.

(Превео Д. М. М.)

С. Моложави

### **Неіаішівне сїрране дарвінізма**

Појава дарвінізма изазвала је необичну живост. Он је створио масу одушевљених присталица а по изразу Едуарда Хартмана и „огорчених противника“. Међутим, у дарвінізму треба разликовати две струје. Једна претставља научни покрет и она је изазвана нарочитим особинама и захтевима биологије, која је *морала іроћи дарвіністїичку еїаїу развића с великим добицима и усавршавањима*. Друга струја је претстављена мотивима општег гледишта на свет, филозофским мотивима, који као да су у дарвінізму нашли освежујућу инстанцију с таквим одушевљењем, с којим би је они нашли и у потпуно супротном учењу ако би ово било подесно. У самој ствари, дарвінізам је за биологе претстављао пре свега нарочити метод максималнога свођења процеса развића и порекла врста на механичке узроке. Телеологизам и витализам *методолошки су се оїсїрањивали*. Тако одрицање телеологизма и витализма било је *методолошки нужно*: овим се отстрањивала рђава упрошћеност коју су увели телеологизам и витализам у проблем постанка врста, где су строго биолошка испитивања била замењена размишљањима, која су пренета из друге области. То је била самозаштита природно-научнога метода од покушаја рђавога, „ленога“ филозофирања, чији је претставник лако све објашњавао, изговарајући четири речи: „тако је створио Бог“, по изразу Ломоносова. Свето писмо забрањује узалудно помињање имена Божјег. Нама се чини, да се дарвінізам налази у пуној сагласности са овом заповешћу. Осим тога, дарвінізам такве врсте могао је живети заједно са вером у личнога Бога — Творца, што се и види код самог Дарвина. Савршено аналога појава запажа се и у механичким природним наукама, чији је класични претставник Њутн, човек, као што је познато, необично религиозан.

Сасвим другу слику претставља дарвінізам прихваћен као база за гледиште на свет. Овде се он *изврће на леђа и їо, шїо је њему законїиї метод, іреобраћа се у наїред одређено гледишїе на свей и коначно решење*.

Уз ово треба додати, да се често у личности једнога истог научника помешао биолог — испитивач, који користи Дарвинов апарат методолошки (инструментално) и филозоф атеиста, који незаконито преобраћа овај апарат у религију и гледиште на свет. За такве примере можемо узети Ернеста Хекела, Вајсмана, Фр. Шулцеа, Ветера, Шимкевича и др.

Хекел је покушао да еволуциони монизам преобрати у религију. Навешћемо пример како је он свесно обмањивао. Позната је грозна мистификација, коју је Хекел извршио у „Природној историји постања“, где је *їрїїуїї шїамїао иѕїо клише са различїиїм именованњем, да би їоказао, да су зачеци човека и других сисапа (їса и мајмуна) у одређеном їериоду живоїа у уїроби савршено слични*. Бељше — панегирист и биограф Хекелов — објашњава тај необични начин „доказивања“... скупоћом клишеа.

Негирати факат преваре, Бељше није имао смелости. Атеисти и други „просветитељи“ упорно су ћугали и прећуткивали ову чињеницу, која сасвим природно изазива подозрење у маси још нескривених и нештампаних варалаштва на идеолошком терену.

И заиста, на пр. на другом месту, Хекел је применио исти метод и на зачетак пса, кокоши и корњаче.

Вајсман у својој „Теорији одабирања“ место доказа пише неку врсту акафиста природном одабирању. „Ми морамо признати природно одабирање, зато што је то једино могуће објашњење, примењено на све разреде појава... Ми морамо прихватити њега зато што појаве еволуције и прилагођавања морају имати природно заснивање и зато, што је ово једино могуће објашњење“... Али све рекорде у овом погледу потукао је Шимкевич, уосталом, велики научник. Он каже ни више ни мање следеће: „Довољан је доказ, да ако је једна врста постала од друге, па да ми, разуме се, треба да изведемо општи закључак, изведен из тога чак по јединачног акта, и проширимо на све постојеће врсте („Филогенија“).“

На такве исказе може се одговорити само речима Л. С. Берга: „Сличан ток мисли пресеца даљи прогрес науке: селекционизам се овде излива у догму, која је слична религиозним учењима“ („Теорија еволуције“).

Сада, подвлачећи црту под све, што је било речено против класичнога дарвинизма, ми ризикујемо да потонемо у огромно изобиље аргумената, од којих је већина поцрпљена из огледа и посматрања, а који руше дарвинизам готово до темеља. То што се он још проповеда може да се објасни само метафизички и религиозно али не и научним природњачким разлозима. Приговори против дарвинизма могу да се поделе на две групе:

1. Група методолошка, која критикује методе дарвинизма.
2. Експериментално-фактичка, која наводи резултате искуства и посматрања који противрече дарвинизму.

Приговоре прве групе најбоље је резимирао Едуард Хартман („Истина и заблуда у дарвинизму“). Приговоре друге групе сјајно је извео и протумачио знаменити руски биолог и филозоф Н. Ј. Данилевски у своме големом раду „Дарвинизам“. Ед. Хартман утврђује да теорија селекционизма (одабирања) није један прост појам, већ претставља спајање хипотеза и допунских принципа различите доказне вредности и ширине обухвата. Хартман утврђује, да ако из три фактора (природнога одабирања, борбе за одржања и наслеђа) макар један не делује, онда је принцип природнога одабирања у датом случају искључен, тј. функционисање осталих фактора не даје резултате: сва три фактора условљавају један другог. Међутим, дарвинизам се задовољава са нечим што је много мање: он не само да не захтева да постоје сва три фактора природнога одабирања, већ се и један, на пр. борба за одржање, без даљих размишљања признаје за применљив на селекциону теорију. Ово гледиште је отворено казао, на пр. Шимкевич, као што смо малочас видели.

У наше доба истакнути су убиствени приговори против дарвинизма. Ствар је у томе, да се у основи свих његових размислања налази појам *случајности*, — тихогенеза. Овај појам никако се не узима у оном смислу како исти истичу математичка теорија вероватноће и статистика, већ у смислу принципијелно ванзаконске, хаотичне игре без реда. А пошто је принципијелно признање законитости основа научнога објашњења, то дарвинизам, који уводи појам случајности у своју основу, на основу које се врше промене, — *принципијелно није научан*. Тихогенеза тј. одрицање законитости порекла нових ознака је то, што се у теорији сазнања сликовито назива *asylum ignorantiae* („прибежиште незнања“). Још боље је назвати тихогенезу „атеистичким псеудонимом чудеснога“, како је то срећно формулирао Ф. И. Степун. *Чудо без Бога — ето што нам предлажу еволуционисти под видом „научнога објашњења“.*

При ближем разматрању принципа случајности који је примењен на порекло врста ми се сукобљавамо са његовом бесмислицом, која такорећи сама гласно говори. Не треба говорити на пример о томе, да „корисна ознака“, која је случајно постала у јединци, — на пр. једна дужа нога у коња или једно јаче развијено крило код птице, — доноси штету а не корист. Треба замислити коња, коме је једна предња нога дужа од друге! Корисна промена, да би одговорила својој намени мора бити групна и мора да обухвата сву организацију. Код коња морају се подједнако и само до извеснога степена да одуже све четири ноге, али мора се појачати и њихова мускулатура, морају се усавршити плућа и срце итд. Вероватност случајности такве веће количине хармониски повезаних промена толико је ништавна, да се може слободно изједначити са нулом. Осим тога вероватност једне случајно корисне промене, изазива против себе такву исту вероватност случајно штетне ознаке, па се обе свде на нулу. Затим, постоји маса ознака, које су неутралне тј. које се не могу назвати ни корисне, ни штетне, а међутим оне су тако стабилне да одређују врсту. За објашњење порекла таквих ознака теорија борбе за одржање просто се не може применити. Дриш указује на нужност да дарвинизам прибегава грубостима при објашњењу реституције, тј. способности успостављања изгубљених органа. Тритони, као што је познато, одликују се способношћу високога степена за реституцијом, они лако обнављају изгубљене удове и друге органе. Дриш примећује, да је с гледишта селекционизма (дарвинистичка теорија одабирања), ова способност могла постати само у оних тритона, који су изгубили удове. А пошто ову способност поседују сви тритони, то би из тога следовало, да су сви претци тритона изгубили удове. Но ово је мало: *указује се, да морају истрајати и размножавати се само јединке које су изгубиле органе и што не један и неки орган, већ све органе, који имају сада способност да се обнављају, на пр. све четири ноге, реп, или и друге органе (!!).* Тешко је замислити нешто смешније и ружније од оваквога тврђења, међутим, ово тврђење се мора извести са



гледишта доследнога дарвинизма. Овамо долази и та чињеница, да јаја морскога јежа имају својство да дају почетак потпуно нормалним организмима, будући раздвојени у том ембриолошком стадију, кад се она састоје само из две ћелије. Дриш с пуним разлогом тврди, да се с гледишта дарвинистичкога селекционизма ова чињеница објашњава само тако, ако се призна, да су *преживели остале само они морски јежјеви чија су се јаја, услед несрећнога случаја, раздвојила на две половине*. Г. Волф је извршио оглед и извадио сочиво из ока у тритона: сочиво се обновило, али из епителија дужице, што се никад не дешава приликом природнога развића ока у одговарајућем ембриолошком периоду. Покушај да се овај факат дарвинистички објасни, просто је немогућ.

Сам Дарвин је осећао, да ће се с појмом случајности десити нешто рђаво: ... „Немогућно је претставити себи, пише он, да би ова величанствена и дивна васељена с нама, свесним бићима, постала само захваљујући случају, и ова немогућност је за мене главни доказ у корист постојања Бога“ (цитирано по Франсу: „Савремени положај дарвинистичкога питања“).

На тај начин, необична лабавост и научно-филозофска ружноћа тихогенезиса нагонили су самога Дарвина да се поколеба у спровођењу свога принципа до краја. Ово је разумљиво, јер *„чудо од Бога“ бескрајно лакше је прихватљиво од „чуда без Бога“, које нам предлаже еволуциона тихогенеза*.

У број других методолошких попуштања класичнога дарвинизма, треба унети и то, да он, прво, потпуно игнорира географске услове и, друго, животно-вољне процесе, који изазивају промене код организма у самој његовој унутрашњости (на пр. вежбањем). Ако се отстрањење последњег могло објаснити бојажљивошћу од телеологизма, онда игнорирање првих (географских услова) је највећа погрешка. Овога је био свестан и сам Дарвин.

Прелазимо на другу, експериментално-фактичку групу приговора против дарвинизма.

Објаснило се, да се *случајне ознаке и добијена својства, по правилу, не наслеђују*. Ово је приговор против једне од најважнијих основа Дарвинове теорије, тј. против наслеђености и њега је извршио дарвиниста Вајсман, оснивач неодарвинизма.

Даље се показало, да постанак нових врста не бива путем постепеног накупљања ништавно малих промена у разним правцима (а за ово би било потребна огромна количина времена, коју не прихвата ниједан геолог), већ искуство даје много факата за *непосредно изненадно постојање нове врсте из старе врсте*. Ово постојање *праћи се променама у свима дејалјима организма*. Ова појава носи назив *хетерогенезе* или *мутације*. Ова факта су била одавно позната, али су разрађивана у наше доба. Научници, који су се бавили овим, били су: руски ботаничар Коржински, холандски ботаничар де-Фриз, немачки физиолог Келикер, француски биолог-ботаничар Бларингем и др.

Посматрали су, да је из обичне биљке змијино млеко (*Che-lodonium majus*) одмах постала друга разноликост змијиног млека

(*Cheldonium laciniatum*). Де-Фриз јестекао име научника посматрањима и огледима над изненадним постојањем разноликости из основне врсте биљке т.зв. енотера. (Из *Oenothera Lamarckiana* образовале су се путем мутације: *oenothera gigas*, *oen. lata*, *oblonga*, *rubrinervis*, *panella*, *scintillans*, *breristylis*, *laevifolia*). Примера сличне врсте накупило се у наше време врло много. Ауторитативни И. И. Мечников у својим „Студијама о природи човека“ изрекао је претпоставку о *пореклу самога човека ууштем муџације, шј. одмах и изненада*. Осим тога, мутација јако скраћује време постанка органскога света, што је дарвинизму супротно. Де-Фриз је показао, да биолошки период од 24,000.000 година, који је установио лорд Келвин, стоји потпуно у хармонији са теоријом мутације. (Он одређује средњу количину мутације у 6 хиљада. Одређујући на сваку мутацију 4.000 година, ми и добијамо по формули т.зв. биохроне једначине 24,000.000 година.

Показало се, да се супротно ненаслеђивању случајних промена, такве *изненадне варијације наслеђују* и предају потомству својство или у целини или делимично. Укрштање међу далеким врстама нема резултата, а код блиских врста даје одређену разноликост, која је потчињена притом строгој законитости (т.зв. Менделјево правило) и тиме се тихогенеза тако исто искључује у корист номогенезе. Упоредивање природнога порекла врста са вештачким одабирањем и развођењем, треба признати да је за селекционисте тако исто опасно, колико и бесмислено: јер човек, изводећи одређену пасмину, руководи се унапред задатим и практично постављеним циљем, што, с гледишта селекциониста, отпада у природном одабирању. Ово упоређивање тако је убиствено за дарвинизам, као и упоређење организма са машином; за антивиталисте: машина је, разуме се, тако исто производ целисходне конструкторове делатности.

Што се тиче теорије полнога одабирања, како су показали непосредни подаци, оно не делује прогресивно, већ конзервативно. Одабирање није подесно, како за варијације изнад норме, тако и за варијације испод норме. То су показала посматрања Присона (дарвиниста), Џеникса, Јоханзена и др. Овамо долази и опште позната чињеница, да се код човека (углавном, у жена) природно одабирање исказује у физиолошкој одвратности према особама, које стоје како изнад, тако и испод норме, па се запажа чак пре наклоност за извесно снижавање норме, тј. за деградацију. Прогресивном утицају природнога одабирања стаје на пут и та чињеница, што се најстрашнија борба за одржање развија између максимално јаких и високо прогресивних противника и често се окончава пропашћу за обе стране, док они, који су остали изван борбе живе и размножавају се. Рат мужјака у свету животињском и ратови и револуције у људском друштву дају најбогатији материјал за закључивање у овом правцу. Рат и револуција често чине, да преживе најмање прилагођени, у смислу физичке и духовне даровитости. Да се остане у животу, овде помажу таква физичка и духовна својства, која се могу карактерисати, као оштро снижавање норме и чак пуна дегенерација.

Природно одабирање је логички неиздржљиво, зато што оно, како правилно запажа Дриш, уместо да објасни оно што постоји у стварности, покушава да објасни одсуство тога чега нема. Познати ботаничар Негели огорчено пародира тумачења дарвиниста: — „Зашто ово дрво има такво лишће?“ — „Зато што га вртар није поткресао“. Ми већ не говоримо о томе, да сам појам довољног разлога „за неегзистенцију“ не може заменити довољан разлог за постојање.

Класични аргумент у корист дарвинизма обично се сматра т.зв. Хекелов биогенетички закон. По томе закону индивидуа у периоду ембрионалнога развића прелази у скраћеном облику све етапе, које је до ње прошла сва врста у геолошком отсечку времена. Скраћено овај закон је формулиран овако: *онџогенија њонавља филогенију*. Међутим, овај закон више се раширио него што је то Хекел и претпостављао. Он се проширио не само на прошло, већ и на будуће време: неки организми, који су на нижем ступњу развића, у периоду развића показују ознаке које код одраслих егземплара ишчезавају, али *доцније*, после дужег времена, појављују се у врстама које су од њих постале, али које су већег ступња развића. На ово се односе посматрања амонита А. П. Павлова (скамењена препотопска шкољка, слична овнујском рогу) у таложењу доње креде, посматрања А. О. Коваљевскога над асцидијама и др. На тај начин биогенетички закон Хекелов показује се да има значење не само за прошло, већ и за будуће време. За материјалистичко гледиште на свет, а тим пре, за теорију случајности такво *џророчансџво врсџе о самој себи*, просто је убиствено. О овоме треба озбиљно размислити.

Затим постоји низ факата, која стоје у непосредној противуречности са самим појмом еволуције. На пример, ископани китови имали су диференциране зубе, док китови наше епохе имају недиференциране. Ово објашњавати „другим упрошћавањем“, како то чине неки биолози, значи ништа не казати. Пре свега овде постоји факат мутације, који апсолутно противуречи принципима еволуционога дарвинизма.

Иста судба постиже и већ поменуто дивергенцију (разилажење ознака). Посматрања Бифона, Коба, Скота и др показују, да се врло често код врста које су јако удаљене једна од друге јављају *конвергенџне* (сличне) ознаке. На тај начин, супротно спекулативној претстави о дивергенцији ознака врста, које су различите једне од друге, *искусџво говори о обрнуџом случају, џј. о конвергенцији ознака код врсџа које су удаљене једна од друге*. Ово потврђују посматрања над односима двојако дишућих риба према амфибијама, ископаних летећих рептилија према птицама, упоредна анатомска посматрања Осборна над зубима сисара, који припадају различитим редовима и др.

Конвергенција ознака, посматрана код врста, које су далеко једна од друге, доводи до закључка, да *сличносџ човека и човеколиких мајмуна никако не говори у корисџ заједничносџи њихова џорекла*. Овај закључак поткрепљује се још и тиме, да са-

времена палеонтологија ни у коме случају не даје бескрајни низ међувремених варијација између тако званих примата човека и савремених мајмуна. Ове празнине преобраћају се у провалије, па је ризикантно ослањати се на још не извршена открића.

Новија наука у лицу на пр. Штајнмана установљава полифилетизам (много стабала) порекла врста, супротно монофилетизму (једном стаблу), кога се придржава фанатички дарвинизам претстављен у Хекелу.

Погрешно Дарвиново мишљење о наслеђивању изазвало је проверавање његове теорије у неодарвинизму, који је Вајсман основао. Испуштање вољнога и психолошкога момента (вежбања), као и утицаја околних услова од стране Дарвина, изазвало је критику неоламаркизма. Овај правац истакао је низ сјајних научника. Именујемо неке од њих: Паули, Франсе, Вагнер, Фогт — биолози; Кооп, Скот, већ поменути Осборн, Геринг, Милер, Пфлигер — палеонтолози.

Неоламаркизам је упочетку био само нека врста исправљања дарвинизма, иако битног исправљања. Али убрзо, уколико се материјал купио и разрађивао, ламаркизам је заузео према дарвинизму разоран положај. Ово се објашњава тиме, што су ретко дарвинисти били добри експериментатори, док је неоламаркизам избацио низ сјајних лабораторних радника експериментатора.

Основни појам неоламаркизма је признање, да вежбање и функционисање органа, који припада организму, који није достигао пуноћу свога развића, увећава овај орган, усавршава га и диференцира (рашчлањава, богати): невежбање, и отсуство функционисања води супротним појавама, у неким границама и потпуном уништењу органа. Али како је функционисање органа у тесној вези са психичким животом организма, коме дати орган припада, посебице са психологијом воље, која се не може конструирати без појма циља (вољно напрезање увек је управљено на одређени циљ), то је неоламаркизам брзо дошао до оригиналнога телеологизма (учење о целисходности) на строго научној експерименталној основи. Овим се задао одлучни ударац дарвинизму на три његове најслабије стране.

1) Удаљујући појам живота, дарвинизам је прихватио машинско-агрегатну претставу о организму. Но познато је да функционисање делова механизма не изазива усавршавање и развиће, већ похабаност и умањивање. Неоламаркизам, оснивајући се на свакодневном искуству које бode очи, утврђује посебне, једном организму својствене, способности за усавршавање кроз вежбање. Речено може да се изрази у енергетичним и термодинамичним терминима. Може се рећи, да се по дарвинизму организми морају потчињавати само закону ентропије, тј. расејавању енергије и непретварању процеса (принципи Карноа и Клаузиуса), док по учењу неоламаркиста организмима је својствена *екџропија*, како је учио Ф. Ауербах, тј. способност претварања процеса и скупљања енергије. Ово својство организама мора се признати као примарно

својство живота, које иако се испољава у механичким и физичко-хемијским процесима, никако се из њих не може извести.

2) Механичка теорија дарвиниста, отстрањујући циљ (антителеологизам), оборена је самим фактом циља, који се налази у самом организму. Овај циљ организам открива и развија преко *вољнога напора*, у коме се казује и самосталност, самозаконитост организма. — његова активност — по изразу неовиталиста. Подвлачимо, да појам вољне активности, помоћу које се врши замена процеса ентропије (расејавања енергије) процесима ектропије (скупљања енергије), ниуколико не противуречи принципу одржања енергије. Вољно делање према циљевима означава само преуређење процеса, али не и стварање нове енергије. Психичка енергија се радикално разликује од физичке енергије. Овим се и објашњава зашто се утицање психичке енергије на физичку енергију ниуколико не рефлектује на принципу одржања енергије. Јер ако би постојало то рефлектовање, онда значи, да овде није психичка, већ физичка енергија.

3) Најзад, неоламаркисти истакли су и подвукли тај опште познати факат, да поред борбе и неслагања у органском свету, врло често се посматра и слагање, узајамна помоћ и заједничко становање (симбиоза). Уз ово треба додати, да је у новије време, истакнут принцип симбиозе као основни момент структуре не само појединих организама (врсте), но и самих елемената — ћелија у организму. Симбиогенеза се зове постанак симбиозе ћелија. Фаминцин и Баранецки су утврдили симбиозу гљива са воденим биљем. Бернар је посматрао симбиозу орхидеја и гљива. Без гљива (тачније без шећера, које им гљиве дају), семена орхидеја не могу клијати. Особито су значајна посматрења познатог руског ботаничара Козо-Пољанскога на биљкама са хлорофилом. Захваљујући хлорофилу врши се процес дусања у зеленим деловима биљака. Нађено је, да је хлорофил сконцентрисан у ћелијама биљке у нарочитим облицима, званим пластидима. Ове пластиде не образују се из градива ћелија, већ се размножавају дељењем. Оне се налазе у полним, и органима биљке (у јајету, у семену и понекад у влакнима од семена биљке) и предају се наслеђивањем, будући у сваком односу апсолутно самостална образовања. В. Н. Љубименко ставио је биљке у такве услове, у којима су се ћелије рушиле, биљка је пропала а пластиде су продужиле да самостално живе. Значајно је, да је пропала биљка задржала свој спољашњи изглед и боју. Код виших животиња посматра се већ права узајамност. Познати П. Кропоткин истакао је симбиозу као главни фактор еволуције. Његова књига „Узајамна помоћ као фактор еволуције“ јако је утицала на гледиште на свет неоламаркиста. Све оно потпуно противуречи, како механичко агрегатном схватању животињскога света, тако и дарвинистичком принципу борбе за живот као основном фактору порекла врста.

Упоредо с овим мења се и гледиште на полно одабирање, као узрок еволуције. Савремени биолози, на пр. проф. С. И. Метаљников, супротно дарвинизму, који утврђује врсту као

функцију полнога одабирања, склони су да разматрају полни процес као функцију врсте. Код таквог гледишта на однос врсте према полном процесу потпуно се мења поглед на природу врсте. *Врста по овом схваћању није агрегат појединих индивидуума слично зрнцима песка у гомили песка, већ врста представља многосложну реалност, индивидуум вишега реда који органски увршћује у себе поједине индивидууме.* „Ето зашто — каже проф. С. И. Метаљников — једна од главних ознака, по којима се разликује једна врста од друге, није ни форма, ни унутрашња структура, како је мислио Лине, па и сад многи зоолози систематичари, већ њихова способност за спајање у полном процесу. С ове тачке гледишта врста не претставља апстрактни појам, који је измишљен да класификација буде подесна, слично другим систематским појмовима и терминима: тип, класа, ред, породица и др. Врста претставља, у суштини, тако исто реално биће, као и индивидуум. Чак се може рећи, да је *врста реалнија од индивидуума, тј. индивидуум има само временско и крајкорочно постојање, врста пак постоји стално у току векова.* Врста, у суштини, претставља индивидуалност вишега реда, у којој поједине особе, састављајући тело ове више индивидуалности. Однос врсте и полнога процеса дијаметрално је супротан дарвинизму. *Не ствара полни процес врсту, већ је способност за полни процес, дакле, основа за увршћење јединке у дашу врсту.* Сама врста, како учи теорија мутације, постаје одмах у великој количини егземплара и само таква врста, која је постала у поретку мутације, даје способност за полни процес и за наслеђивање индивидуума. Али при свему томе, ова тачка гледишта никако не одриче творачку улогу полнога процеса, као што она не одриче и разна својства која се добијају у овој комбинацији. Она их само, супротно дарвинизму, проглашава за функције врсте, а не конструира врсту из ових комбинација.

Иза принципа дарвинске статичке еволуције, на основу свега што је речено, признаје се да постоји само конзервативна функција, тј. одржање већ постале врсте од врло оштрих отступања од норме.

У новој биологији дарвинизам није само одбачен, већ је савладан и надмашен, што представља најодлучнији облик победе над њим.

В. Н. Иљин

### ***Globalizacija nastave\*)***

Ukazali smo već na početku ove rasprave da je centralna ideja didaktičke reforme organska nastava koja se odlikuje i karakteriše strukturalnom celosnošću. Protivu nepovezanosti i rascepanosti nastave

\*) IV glava studije „Ideologija nove evroameričke didaktike“.

u dekadentskom XIX veku budi se reakcija koja ima za cilj povezivanje školskog rada na svim stupnjevima. To povezivanje obavlja se pod imenom globalne nastave koja počinje aktivnošću sa nerazdeljenim celinama ili kompleksima, pa se produžava u pravcu koncentracije rada na srednjem stupnju oko nauke o životu (biologije) i konsolidacije nastave na višem stupnju. Minulih 7 godina pisalo se kod nas već toliko o „globalnom metodu“, da ćemo ovde, potpunosti radi, dati samo esenciju problema koji se od prvobitno čisto metodičkog problema uspeo na stupanj potpune reforme nastave, ne samo elementarne, već i više. Radi detaljnije analize problema upućujemo čitaoca na naša dela „*Reformné hladiská v didaktike*“ („Reformna gledišta u didaktici“ — deo V. Globalizacija — Bratislava, 1934, J. Pocisk) i „*Globální metoda, Nové pojetí výchovy*“ („Globalni metod, Novo shvatanje nastave“ — Praha, 1935, „Orbis“) a naročito na raspravu profesora Sergeja Hessena „*Globální metoda či globální vyučování*“ (Praha 1935, „*Dědictví Komenského*“ koji sa filozofskim udublivanjem u problem ukazuje na vezu globalizacije sa radnom školom i najširim shvatanjem modernog vaspitanja<sup>11</sup>). Iz strane literature preporučujemo naročito knjižicu Ovida Dekrolija (Decroly) „*La fonction de globalisation et l'enseignement*“ (Funkcija globalizacije i nastava), Brisl 1929, Lamartin.

Globalizacija (od latinskog globus — kugla, kao simbol celine) znači polaznje od celine, naglašavanje celosnosti i jedinstva. U didaktici razumevamo pod globalnim postupkom nastavu u životnoj celosnosti koja ne naglašava pojedine delove ili elemente pojava, nego smisao celine. Kod tog postupka nastava počinje konkretnom, celom pojavom koja se polagano diferencira ili strukturizira, tako da se polako priprema stvaranje shema u kojima na konturama celine dolaze do izražaja dominantni znakovi. U tome smislu manifestuje se u globalnoj nastavi težnja da se dečji rad organizuje u punoj saglasnosti sa razvojem, koji — kako smo već rekli — ne ide od delova ka celini, već od celine pomoću procesa diferencijacije ka novoj celini.

Ideja globalizacije javlja se pod različitim nazivima i u vidu različitih parola u celokupnoj savremenoj kulturnoj aktivnosti, ali naročito izrazito u filozofiji, kao što su na to ukazali kod nas filozofi J. B. Kozak i J. Tvrđi (*Tvrđý*), svaki sa drugog gledišta, a onda i u politici. Celosnost, „totalitet“, jedinstvo, „ujedinjenje“ i druge tendencije prožimaju celokupan život evropskog pučanstva i u dobru i u zlu. Pred našim očima stvorene su na evropskom kontinentu „totalne države“ u kojima se volja sviju prenosi na volju pojedinca koja se pak hijerarhijski prenosi preko „vođa“ pojedinih nižih kategorija na volju bezimernih članova naroda koji sačinjavaju osnov kolektiva, ovladanog jegnom jedinom idejom. Ti pokreti imaju svoj koren u nezadovoljstvu sa predratnom i posleratnom političkom i kulturnom

<sup>11</sup>) Spomenutu studiju prof. Hessena izdala je, u autorizovanom prevodu Ferd. J. Maslića, križara Jer. Dželebdžić u Beogradu, 1937 godine. Cena Din. 10.— *Prev.*

pocepkanošću, u bankrotstvu liberalizma i u sitničavim, neplodnim borbama u kojima su negativne političke struje sprečavale svaku radikalniju promenu prilika. Države su bile pocepkanе teritorijalno, narodnosno, verski, gospodarski, kulturno i interesno. Ta razbijenost državnog i narodnog života vrila je u vidu političkih strasti političkog života u kojem su se borile za vlast nebrojene sitnije i veće grupe i političke partije, između kojih su se naročito oštro pobijale one koje su bile idejno najbliže, a da pri tom ništa nisu marile za državnu celinu. Pošto nije bilo jedinstvene ideje koja bi prožimala sve političke pravce i bila garantija za saodgovornost, postao je njen surogat — šovinizam — podbadao pobedom ili porazom u svetskom ratu ona ujedinjavajuća ideja koja je imala da odstrani sve sukobe u narodu i državi i da zavede jedinstvenu vladu, jedinstven duh, jedinstvenu kulturu, jedinstvenu nauku, jedinstven narod (podjarmljen od kaste bankara kao jedinih nosilaca narodnog jedinstva), a eventualno i jedinstvenu veru. To jedinstvo u kome se svako otstupanje odmah u korenu uništava gubitkom slobode, ujedinjavanjem „nesjedinjenih“ u koncentracijskim logorima, gvozdanim šipkama i smrću vođa koji neće da se podrede jedinstvu — to jedinstvo pretstavlja samo jedan jedini mozak jakog vođe koji je umeo da za sebe pridobije najveći deo naroda vatrenom propagandom, rušenjem demokratskog sistema ili drugim sredstvima. Kad bi u akciji bilo više mozgova, narušilo bi se jedinstvo, jer ljudski duh ne radi šablonski i ne dolazi uvek do istog uverenja, ako mu se samo ostavi sloboda mišljenja. Kad to jedinstvo nije moglo da se probije unutrašnjom snagom ideje koje nije ni imalo, stalo se probijati spoljašnjim znacima jedinstva: parolama, simbolima, mističkim nazivima i oznakama („Treći Rajh“ — *fascis-Hakenkreuz* — K.K.K. u Sjedinjenim Američkim Državama i NNN u Čehoslovačkoj<sup>12)</sup>), pozdravima pa čak i košuljama ove ili one boje.

U tim pokretima, koji se javljaju u svim zemljama na svetu, sadržano je nastojanje oko isključivog zavođenja jedinstva i celosnosti (totaliteta) sa potpunim potiskivanjem sviju protivština i antiteza. Ovde se radi o apstraktnoj celosnosti, o totalitetu, u kome su ne samo interesi grupa nego i interesi pojedinaca sasvim potčinjeni pretpostavljenome interesu narodne celine ili narodnog i državnog totaliteta. Ukinute su političke partije koje behu izraz konkretnih antiteza i raznovrsne ljudske volje, odstranjena demokratija, narodni i socijalni život uniformisan (tzv. „*Gleichschaltung*“) a time razume se, i mehanizovan. Slobodno izražavanje pojedinaca u kulturnoj, političkoj, socijalnoj i verskoj sferi onemogućeno je uniformnošću mišljenja i osećanja, baš kao i koncentracijskim logorima, političkim umorstvima (tzv. „*Feme-Mord*“), „*Gestapo*“-om i drugim nasilnim sredstvima.

Kako se vidi, svake pažnje dostojna ideja celosnosti i jedinstva izvitoperena je u tim pokretima, ali je morala da ima i imala je u

<sup>12)</sup> K.K.K. — skraćenica za tajno udruženje „*Ku Klux Klan*“ u Sjedinjenim Američkim Državama, NNN je skraćenica devize „*Nic než národ*“. (Ništa drugo nego narod) koju je kao svoju izbornu parolu uzelo u biv. Čehoslovačkoj tzv. „Narodno ujedinjenje“ (blok desničarsko-konzervativnih partija). *Prev.*



državama koje nisu na taj način „ujedinjene“ uticaj na državno ujedinjavanje putem udruživanja, spajanja i saradnje na istom cilju. Ideja demokratije politički znači takođe celokupnost, ali celokupnost diferenciranu prema grupama i prema ličnim ubeđenjima, dakle: konkretno jedinstvo koje ostavlja napetost između antiteza i suprotnosti i nju dinamički izravjava. Ali takva demokratija nemoguća je bez ideje progresa, bez svima zajedničke ideje da je potrebno da se dođe do viših oblika života za po mogućstvu što veći broj ljudi. U demokratskom sistemu smatra se za istinsku samo ona celosnost koja prožima delove i pojedince, ali se u isto vreme ostvaruje slobodnim odlučivanjem delova. Tu nastaje pokret od celine, koja ima trajnu ekzistenciju (države i naroda), ka prolaznim delovima, koji međutim, u svojoj varijaciji predstavljaju garantiju biološkog, socijalnog i kulturnog razvoja; pa dakle i garantiju za napredak čovečanstva. Taj politički i filozofski pokret odupire se nasilju, u kome on gleda staru formu ujedinjavanja, pa se — naprotiv — pouzdava u intelektualno, naučno ubeđivanje i u napredno školsko vaspitanje. Mesto emocija koje predstavljaju niži sloj ličnosti, mesto romantizma i mistike ističe demokratija trezvenosti, mesto borbe mirni sporazum i humane veze. Drukčije mišljenje u tome poretku, koje čuva oblike slobodnog ispovedanja različitih gledišta, ne smatra se za nered i anarhiju, već za potrebnu životnu varijaciju tako da mu se spremno dozvoljava mogućnost individualnog manifestovanja u celokupnom uređenju. Celosnost što nastaje na taj način je raščlanjena, diferencirana, ispunjena idejom o dostojanstvu čoveka. Nasuprot apsolutizmu totalitarnog pokreta stavlja se dijalektičko shvatanje sveta koji ne rastavlja antiteze jednu od druge i ne izoluje iz nego ih smatra za nužne dopune teza. Ali ta konkretna celosnost može da se ostvari samo onde, gde u svima članovima društva provejava uzvišena i suverena ideja pravednosti, progresa i slobode, ispunjene njenom antitezom: dužnošću.

Poklonili smo srazmerno mnogo mesta prikazu kako se u današnjem društvu manifestuje težnja za celosnošću u političkom životu, da bi smo ilustrovali dvojako poimanje celokupnosti koja u sebi sadrži antiteze. Dok je totalitet apstraktan, dotle je diferencirana celosnost živa i konkretna. Obe ove celosnosti ustaju protivu separatizma i segregacije tj. razbijanja celine u odeljenje delove među kojima nema prelaza i veze. Obe te globalizacije (ispravna: životna i konkretna, i izvitoperena: mehanička i apstraktna) javljaju se i u savremenoj pedagogici. U školskoj organizaciji manifestuje se težnja za celosnošću u vidu ideje o jedinstvenoj školi, koju totalistički pravac zamišlja kao uniformnu, mehanizovanu i apstraktnu školu, dok je pravac diferencirane celosnosti zamišlja kao raznoliku, živu i diferenciranu. Između oba ova pravca vodila se kod nas<sup>13)</sup> pre četiri godine žestoka borba u kojoj totalistički pravac nije bio svestan cilja pa se delom dao da ga vode i oni koji su neprijatelji jedinstvene škole i pristalice školsko segregacije. U školskom vaspitanju manifestuje se težnja da se postigne jedinstvo i celosnost u vidu dačke samouprave

<sup>13)</sup> T. j. u Čehoslovačkoj *prev.*

u kojoj se o celini odlučuje uz učešće sviju preko zastupnika, tako da se svaki đak svesno udružuje s ostalima u tesnoj saradnji na zadacima društvene celosnosti.

U didaktici osećala se rasparčanost nastave, podeljene na predmete sa neznatnim brojem nastavnih časova, već u ono vreme kad se ta disharmonija počela da ustaljuje. Početak XIX veka, sa razvojem industrijalizacije i komercijalizma, unosio je u školsku nastavu nove predmete koji su se utrpavali među stare a istovremeno pretrpavali učenikovu radnu nedelju. Svi predmeti predavali su se istovremeno skoro u svim školskim godinama (razredima). Herbart i njegovi učenici usvajali su tu rasparčanost školskog rada kao neke vrste neophodnost, ali su bar tražili da nađu vezu između pojedinih predmeta. Te veze širile su se s jedne strane horizontalno, a s druge strane pele se vertikalno. U horizontalnom pravcu nastojalo se naći zajedničke predmetne i idejne sadržaje u istom vremenskom razdoblju (svakog dana ili svake sedmice) pod imenom koncentracije nastave. Dakle: koncentracija je računala sa izolovanjem elemenata nastave i pojedinih nastavnih predmeta, ali ih je htela da spoji u harmoničnu celinu sintetički dakle pokretom od delova ka celini. Ali takav tok je mehanički, kao što smo videli, i nema u sebi dovoljno životne dinamike u kojoj su delovi podređeni celini iz koje su postali postepenim diferenciranjem ili analizom.

Kocentracija se javljala u vidu različitih intervencija o kojima ne možemo iscrpnije da raspravljamo. Hteli bismo ovde upozoriti samo na značajan način koncentracije u horizontalnom smeru koji je kroz čitava stoleća vladao pedagoškom teorijom i praksom, na tzv. *enciklički metod*<sup>14)</sup> U delu „Reforma gledišta u didaktici“ upozorili smo da se Jan A. Komenski može smatrati pravim začetnikom i ocem encikličkog metoda (str. 117). Već Komenski je hteo da se na svakom školskom stupnju predaju svi predmeti, ali na svakome od njih najpre poznatije i lakše stvari, a kasnije specijalnije, nepoznatije i teže, ali da se pri obradi jedne te iste stvari upotrebi nekakav nov način. Godine 1832 zaveo je Lüben enciklički metod u nastavu poznavanja prirode zahtevajući da učitelj odabira prirodine tako da učenik u svakom godištu dobije zaokruženu celinu znanja, a u svakom narednom godištu da se prethodno stečeno znanje proširi. To jedinstvo svakog pojedinog nastavnog predmeta, koje je u svakoj školskoj godini obuhvatalo sve u sebi, raširilo se u eri herbartizma po školama. U austrijskim nastavnim programima bilo je ono čak šta više i propisano naročito za građanske škole. Tek početkom XX veka energično je istupio protiv njega Jozef Ulehla: „Na tom osnovu počiva nastava poznavanja prirode u našim građanskim školama, iako se ozloglašeni Libenov šaran sastao sa grgečem i tiranišu decu već u zabavištu... Nadam se da će mi se odobriti, ako ustvrdim da rezultati tog metoda ne odgovaraju pohvalama koje je on sa sviju strana dobijao i još uvek dobija“. (*Listy pedagogické* — Pedagoška pisma, str. 186). Ulehla ispravno ističe da nastava poznavanja prirode

<sup>14)</sup> Bolje reći: enciklički raspored gradiva. *Prev.*

mora da počne sa čuđenjem. Dabome da u školi toga nema, ako se gradivo iz godine u godinu u celini ponavlja, da učenik zapravo ne doznaje više ništa novo. Enciklički metod hteo je da nastavu skoncentriše u vidu koncentričnih krugova, ali on ju je međutim rasparčao. Svake godine učenici su se samo dotakli pojedinosti i rezimirali samo opšte stvari, tako da je njihovo učenje nužnim načinom moralo da bude površno. Stalno ponavljanje jednih te istih stvari, pa makar i sa drugog gledišta i na drugim pojedincima (kao predstavnicima-representantima odnosne vrste) nije moglo da se motiviše onako efektno kao novo gradivo.

Praktične posledice koje su konačno dovele do sloma encikličkog metoda imale su, razume se, svoj koren u njegovoj teorijskoj pogrešnosti. Encikličkom metodu bio je cilj ujediniti nastavu, učiniti od nje celinu, ali sam njegov osnov nije mu dozvoljavao da to izvede. Pre svega kod njega je ideja celosti bila zamenjena idejom opštosti, univerzalnosti. Učitelj nije nastojao da učenicima pruži celo, nego celovito znanje, zato je na izvesnom naučnom području stvorio okvir, koji je ostao isti od prvog razreda pa do kraja školovanja, i popunjavao ga, prema Komenskovom uputstvu, pojedinostima koje su svake godine bile sve specijalnije, udaljenije i teže. Nije se dovoljno shvatalo da se celina može učiniti očiglednom u njenom integralnom delu, makrokozmos u mikrokozmosu, da se na pr. na lavljem zubu<sup>15)</sup> može proučiti čitav biljni, pa čak i čitav organski svet. Ali taj univerzalizam encikličkog metoda beše posledica (a obratno i uzrok) njegova sintetičkog karaktera, njegove sumirajuće prirode. Kod tog metoda nije se polazilo od celine, pa prema tome nijedan deo nije stajao u dijalektičkom odnosu prema celini, već se celina izgrađivala iz izolovanih delova. To znači da je učenik u daljnim godinama bio uvek stalno na istom nivou, jer su pojedinosti koje su se obrađivale u daljnim razredima bile opet samo deo iste sume kao samostalne jedinice. Mesto principa postepene diferencijacije iz prvobitnog globaliteta bio je izabran put slaganja znanja sve dok se ona nisu, ukoliko je to moguće, iscrpla u celokupnoj sumi. Time upravo i objašnjavamo onaj „*circulus vitiosus*“, što kod encikličkog metoda nije bio izabran put od celine ka delovima (ne od opštosti ka pojedinostima!) tj. diferencirajući proces koji omogućava razvoj.

Dakle: encikličkom metodu nedostaje mogućnost razvoja. Da bi se taj metod uzdigao od kretanja u krugu do kretanja spiralnog zaveli su herbartovci *koncentraciju u vertikalnom smeru* u vidu tzv. *kulturnih stupnjeva*. Prema teoriji o kulturnim stupnjevima trebalo je dete da u svome ličnom razvoju pređe sve one stupnjeve kojima je prošlo čovečanstvo u toku svoje duge istorije. Od Citera (*Ziller*) pa sve do Djuija pojavilo se mnogo pokušaja i planova koji su nastojali da obrazovanje deteta izgrade slično kao što se razvijala i obrazovanost roda ljudskog. Djuj ukazuje, na primer, kako se tim načinom može predavati istorija. Doba od šeste do trinaeste godine deli on

<sup>15)</sup> Vrsta biljke (nem. *Löwenzahn*, češki *pampeliška* slovenački *regrad maslačak*) *Prev.*

na radne skupine, u tim skupinama može da se pređe kroz tri perioda razvoja čovečanstva. Na pr. šestogodišnja deca ispituju tipične ljudske pozive na selu i u varoši kako oni danas izgledaju i na taj način dolaze do razumevanja kakav značaj imaju pozivi u razvoju čovečanstva. Sedmogodišnja deca obrađuju razvoj pronalazaka i njihov uticaj na način života. Osmogodišnja deca bave se velikim migracijskim pokretima (pokretima preseljavanja) i otkrićima novih zemalja itd. (*The School and the Child*, 1906, str. 102 ff.). Džordž Stenli Hol (*G. Stanley Hall*) i njegove pristalice hteli su da ovu ideju prenesu i u biološki sloj nastojeći da moralni razvoj deteta bude u skladu sa razvojnim periodima životinjskog, a naročito čovečjeg ponašanja. Instinkti koji su se postepeno javljali u ljudskom rodu javljaju se takođe i kod pojedinaca u izvesnoj starosti (uživanje u sportovima na vodi, puzanje na drveće, sabiranje raznih predmeta, svade i tučnjave). Zadatak vaspitačev jeste da te instinkte kad se pojave ne prigušuje, već da njima upravlja i da ih kontroliše. Instinkti imaju tendenciju da se pojave u određeno doba (rvanje, laž iz moralnih pobuda). Njihovo javljanje znači katarzu, očišćenje individualnosti, a njihovo potiskivanje naprotiv kvari karakter. Dečak koji se u detinjstvu nije tukao neće docnije nikad biti muškarac u pravom smislu te reči, muški i odvažan, jer smisao za čast nije kod njega proniknuo do u srž njegova bića. Igre, sportovi i utakmice jesu katarza životne borbe (*Youth*, Appleton 1909, glava VI, VII i dr., naročito str. 94).

Ne osvrćemo li se na ekstremna shvatanja filogenetskog principa (prema kojem čovek u embrionalnom periodu i docnije u svome ranom razvoju prolazi kroz sve faze fiziološkog i biološkog razvoja životinjskog carstva) koje je u Holovom biologizmu zapazio Torndajk i vrlo uverljivo ih pobio („Pedagoška psihologija“, češki prevod, str. 104 ff. i 117 ff.), moramo priznati da u teoriji u kulturnim stupnjevima postoji zdravo jezgro kao što se pokazalo naročito u Duievoj radnoj školi, gde učenik na razvoju jednog zanata (na pr. tkačkog) upoznaje razvoj čitavog čovečanstva. Ali čim se ta ideja mehanizira tj. svakoj školskoj godini dodeli po jedan kulturni stupanj (pastirsko doba, doba poljskog gospodarstva itd.), postaje koncentracija u vidu kulturnih stupnjeva veštačkom konstrukcijom. Ipak se mora priznati da kulturni stupnjevi znače korak unapred ka globalizaciji nastave, jer je svaki stupanj sâm za sebe celina koja je razvojno vezana sa drugim celinama. Pojedini učinci (efekti) i faze nastave polaze od celine i njeni su nerazdvojni delovi, tako da se ovde javlja kretanje od celine ka delovima kao preduslov dinamizma. Pa i genetičko (razvojno) gledište, naročito u Duievoj preradi, omogućava dinamiku u nastavi, jer nije zasnovano na gotovom (datom) stanju stvari, nego na njihovom postajanju koje se — prema aristotelovskoj dijalektici — manifestuje na taj način što se nalazi između „bića“ i „ne-bića“. Ni sa gledišta direktne motivacije nastave ne može kritika da odbaci kulturne stupnjeve, dokle god su oni podređeni učenikovim ciljevima i nisu odvojeni od njegove aktivnosti. Đui zasniva svoju teoriju o kulturnim stupnjevima baš na potrebi jake unutrašnje motivacije pozajući od četiri osnovna dečja instinkta: *socijalnog* koji se manifestuje

u govoru, ličnom saobraćaju i drugarstvu, *stvaralačkog* ili *konstruktivnog* koji se ogleda u igri, u pokretu, u preoblikovanju materijala i u neprestanom materijalizovanju onoga što dete pretstavlja ili što planira, *eksperimentalnog* koji proizlazi iz oba ova prva i zbog kojeg deca rade izvesne stvari i posmatraju kakve će to da ima posledice: i, naposljetku, od instinkta *umetničkog* koji izrasta iz socijalnog i konstruktivnog instinkta i pretstavlja samo profinjavanje i globalnu, harmoničku manifestaciju konstruktivne težnje. Treba pročitati kako Đjui pušta decu da u vidu igre prožive život lovačkih naroda, ljudi koji žive u pećinama i dupljama drveća, život poluzemljoradnički i nomadski, dok ih ne dovede do poznavanja stalne zemljoradnje („Škola i društvo“, češki prevod J. Mrazika, Lajhter 1904, str. 44 ff.). Taj način motivacije nastave znatno se udaljuje od starih predloga Citera i Rajna (*Rein*) koji su se zasnivali na interesovanju što ga je veštački proizvodio učitelj.

Potrebno je ipak ispitati rukovodi li se teorija kulturnih stupnjeva važnim principom organskog vaspitanja da bi situacija i reakcija u nastavi bile prirodene. Pitanje je da li je za savremeno dete iz 1940 godine prirodna situacija primitivnog lovca, pa i onda kad bismo je uopšte uspeli stvoriti. Da li je za nj prirodna organizacija nomadskog života? Ako situaciju merimo i socijalnim vrednostima, njenom odomaćenošću u društvu, njenom prikladnošću i važnošću, onda možemo kao prirodenu za današnje dete priznati samo društvenu situaciju iz 1940 godine sa razvijenom industrijalizacijom. Izveštačen je svaki pokušaj da se za dete shematizuje primitivna sredina (milje). Razume se, genetička psihologija uči nas da dečje mišljenje ima sličnu strukturu kao i mišljenje primitivnog divljaka i to zbog svog konkretizma, fiziognomičnosti i globalnog percipiranja. Ali bilo bi netačno hteti taj biološki i psihološki osnov projicirati i u socijalni sloj detetov. Dete samo zaodeva naš svet betona i čelika u slike svoje fantazije, u svoje „fata morgane“, ali baš u doticaju s tim i takvim svetom urasta u socijalnu i materijalnu zakonitost svoje epohe. Teorija o kulturnim stupnjevima sadrži u sebi još senzualističko shvaćanje, kao da je dečji svet puka slika okolnog sveta a ne stvaralačko delo samog deteta, njegova individualna reakcija. Dakle: za teoriju organskog vaspitanja ne ostaje od kulturnih stupnjeva ništa drugo nego nekoliko prikladnih projekata u vidu kojih učenik pređe igrajući se kroz neke periode čovečanstva, a da se pri tome ne vodi računa o sistematici tih projekata i njihovih odnosa prema razvojnim stupnjevima detinjstva, koje ipak nema svog lovačkog, nomadskog, poluzemljoradničkog itd. stadija, jer baza za reakciju ne stvara se bez materijalnih uslova koji, kod deteta dabome, nisu dati za razvoj takvih stadija.

Sem ta dva koncentracijska principa (encikličkog rasporeda nastavnog gradiva i teorije o kulturnim stupnjevima) manifestuje se ideja koncentracije u razdoblju posle Herbarta još i u drugim raznim oblicima. Pre svega koncentriše se rad u pojedinim nastavnim predmetima, a takođe i u udžbenicima i nastavnim sredstvima. Radilo se o tome da se raznolikost gradiva svede na zajedničko gledište, na nastavne

„osovine“. U prirodi se gradivo koncentriše prema biološkim grupama ili celinama (tzv. „životne zajednice“: „ribnjak“ — „šuma“ — „livada“ — „poljski put“), u zemljopisu se gradivo prelazi po oblastima („stepa“ — „obala“ — „gorski predeo“ — „planine“), u istoriji ne sistematski, već prema idejama-vodiljama itd. Prvobitna koncentracija, tj. sinteza pojedinosti u celosti oblik, sve više ustupa mesto pravoj globalizaciji tj. napredovanju od celine ka delovima.

Sa manje uspeha provodila se koncentracija raznih predmeta ili čak šta više svih predmeta u jednu jedinu celinu sintetičkim načinom. Studij osnovnog Kriblovog (Kriebl)<sup>16)</sup> dela „*Jednotné osnování učiva na škole měštánské podle zásad činné školy*“, Praha, Státní nakladatelství 1926 („Jedinstveno planiranje nastavnog gradiva u građanskoj školi prema principima aktivne škole“) ukazuje na teškoće sa kojima se učitelj sreće kad nastoji da spoji u celinu ono što je u svojim polaznim tačkama odvojeno i samostalno. Baš u težnji da se skoncentriše raznorodno nastavno gradivo i da se nađu mostovi između pojedinih predmeta dolazilo je do nasilja koja su kod učiteljstva diskreditovala koncentraciju a na štetu razvoja pedagoškog rada u pravcu potpunije celosnosti.

Kao što se vidi iz ovoga kratkog pregleda koncentracijskih nastojavanja, — koji je — razume se — silom prilika krnj i nepotpun, osnovna greška sviju tih nastojavanja je u tome što im nije bio jasan odnos delova prema celini. Koncentracija je vrlo ispravno ukazala na dekadenciju razbijene, nesjedinjene nastave do koje se došlo prirodnom putem razvoja tj. time što je narodna škola tokom XIX stoleća uvela u svoj nastavni program nove predmete. Religijski karakter nastave, koji je hiljadama godina ujedinjavao celokupnu nastavu, ustupio je pred lajicizacijom koja je uzimala sve više maha i omogućila veće razlike u nazorima kod učitelja i kod učenika. U školu sve više prodire naučno saznanje koje je specijalizovano. Na višim stupnjevima narodne škole razvija se čak šta više i specijalizacija učiteljstva. Prvobitno jedinstvo razbija se u nesrodne, neparalelne delove. Koncentracija hoće da opet ujedini te izolovane delove ljudskog saznanja. Ali mesto da pokuša stvoriti novo jedinstvo nastave, umesto da pođe od celosnosti, ona se zadovoljila sastavljanjem i spoljnim harmonizovanjem gradiva. Dakako da je taj pokušaj morao da propadne, jer sastavljanjem delova može da se dobije potpuna mašina, ali nikako ne organska, živa celina.

Taj princip shvatio je globalni pokret u didaktici koji je nasuprot koncentraciji svesno postavio ideju ukupne nastave (*Gesamtunterricht*, *pädagogische Symphonie*, kompleksna metoda, *éducation intégrale*). Taj smer prodro je, naročito u srednjoevropskim zemljama, i u nastavne programe, pošto je prethodno bio postao parolom reformnog pokreta u učiteljstvu. Ali u ukupnoj nastavi otišlo je klatno (šetalica) isuviše na jednu stranu za koju se ne može reći da li je desna ili leva. U njoj je naime celina bila otrgnuta od delova tako da nije bila dovoljno diferencirana. Polarna antiteza „celina — deo“ bila je

<sup>16)</sup> Dr. O Kribl bio je do nedavno gradski škol. nadzornik u Brnu. *Prev.*

uništena a sa njom je nestalo i napetosti koja je osnov životne dinamike. Ukupna nastava, u kojoj ne postoje zasebni predmeti i nema specijalizovanih aktivnosti (čitanja, pisanja, računa), pogodna je samo za početak školskog obrazovanja, za njegov elementarni stupanj, dok još dete samo nije stvorilo naučne kategorije i kategorije za aktivnost (*Tätigkeitskategorien*). Ali već i na tom početnom stupnju urasla je ta diferencijacija u nastavni proces i dalje se samo postepeno razvija, dok se nastava na višem stupnju sve uže i uže ne specijalizuje. Vaspitni proces, polazeći od ukupne nastave kod šestogodišnje dece, napreduje preko razlikovanja aktivnosti na srednjem stupnju ka razlikovanju predmeta u školama II i III stupnja (građanska škola i niži kurs srednje škole: viši kurs srednje škole), dok se ne ograniči potpuno na jedno jedino područje studija na visokoj ili stručnoj školi. Nastojanje da se ukupna nastava zavede i u građanskoj školi pojavilo se i kod nas (u CSR!) i realizovalo se u vidu Milbergerova (*Mühlberger*) frutnovskog pokušaja,<sup>17)</sup> ali beše sa pravom odbačeno kao prepreka prirodnoj diferencijaciji rada, znanja, umetnosti i života.

Čim nastavni proces uznapreduje do stupnja gde se diferencira u pojedine predmete, specijalizacija zadržava u sebi svest o prvobitnom jedinstvu i celosnosti, tako da svako delimično znanje pokazuje koheziju sa celokupnim znanjem. Ali jedinstvo znanja i nastavnog procesa održava se u dva pravca: *korelacijom* među pojedinim područjima koja se istovremeno prelaze i *konsolidacijom nastave* tj. time što se ograniči broj predmeta koji se istovremeno prelaze i učeniku se daje mogućnost da svoje znanje učvrsti i poveže u celinu u toku velikog broja časova posvećenih dotičnom području. *Komasacija*, tj. takvo podešavanje rasporeda časova da se jednom te istom području odredi po mogućstvu što kompaktnije vreme kad se ima obraditi (dan, sedmica, mesec, godišnje vreme), samo je napredniji način konsolidacije nastave.

Ostaje nam još da pokažemo kako globalizacija prodire u pojedine nastavne predmete i kako utiče na njihovu metodičku obradu. Globalni metod čitanja, pisanja i računa znači samo korak dalje u metodičkoj komasaciji kakva je već odavno prodrila u početnoj stvarnoj nastavi i u crtanju. Otpor protivu globalizacije početnog čitanja i pisanja rodio se samo iz nedovoljnog shvatanja činjenice, da su ti metodi samo posledica idejnog strujanja u savremenom životu i u savremenoj nastavi. To nerazumevanje može se objasniti metodičkom izolovanosti do koje dovodi pogrešno vaspitanje učiteljskog podmlatka.

Nova, organska nastava ne stvara ni jednu situaciju koja ne bi imala smisla, a ne zahteva ni samo mehaničku slučajnu i besmisleni reakciju. Ona ne može tražiti da dete uči pojedina slova ili slogove koji nemaju konkretnog smisla i ne leže u sferi dečjeg shvatanja. Svako ko brani takav postupak, brani u isto vreme i mehaničku školu, školu „neradnu“: slogovi ne mogu biti predmet dečjeg učenja,

<sup>17)</sup> *Mühlberger* je pokušao da u Čehoslovačkoj varoši Frutnovu (*Frautenan*) zavede ukupnu nastavu i u oglednoj građanskoj školi. Ovo beše, razume se, potpuno promašen i unapred na neuspeh osuđen pokušaj, koji je stvarno ubrzo i propao. Njegova ogledna škola više ne postoji. *Prev.*

jer nemaju smisla. Dete može čitati samo celine koje razume i kojima pridaje smisao. Dabome da dete od prvog trenutka vidi na celinama i delove, prema tim delovima i razlikuje celine, ali te delove sačinjavaju u prvo vreme integralni delovi celine, a ne izolovana slova ili slogovi bez smisla.

Globalni metod čitanja i pisanja zasniva se, razume se, i na trima osnovnim idejama organskog vaspitanja koje smo ranije izložili. Prirodnu situaciju za oba ova posla (čitanje i pisanje) pretstavlja samo celina, rečenica ili u najmanju ruku reč. Prirodnu reakciju na reč ispitivali su brojni ispitivači raznim metodama, kao što su: Ip-en, Folkelt (*Volkelt*), Dekroli (*Decroly*), Segers (*Seghers*), Busvel (*Buswell*). Po njima ni deca ne čitaju slova ili slogove, već celine koje imaju smisla, pa makar ta početnička reakcija bila i nesavršena i svakojako iskrivljena, upravo kao što i kad počne da govori dete izgovara čitave reči i cele rečenice kao izraz svojih misli, ali nesavršeno. Dinamička nastava opet iziskuje da se ide od celine ka delovima, a ne obratno. Prvobitna nediferencirana celina, tj. celina u kojoj delovi nemaju sopstvenog značaja ni samostalnosti, polako se diferencira usled iskustava sa celinom, usled vežbanja i poodmaklog duševnog razvoja. Delovi izrastaju iz celine, čija su nužna antiteza, a da ne narušavaju smisao celine. Naposletku: unutrašnja motivacija nastave traži da učenik ima interesa za sâm predmet koji u njegovom životu dobija funkcionalno značenje. Napisana i pročitana reč imaju za decu direktan odnos prema stvari koju pretstavljaju. Ako ih preuranjenom analizom i izoliranjem delova lišimo tog direktnog odnosa, onda moramo kod dece veštački da budimo interesovanje i pored toga direktnog odnosa između objekta i subjekta. Ovde je reč o nečem što je daleko važnije nego nekakva metodička sitnica: potrebno je da dete shvati da to, što je pred njim grafički prikazano, pretstavlja govor, izraz mišljenja, kao što je svojom analizom pokazao Dr. Simon (*„Pédagogie expérimentale“*, str. 157). Zato nastavni metodi početnog čitanja i pisanja postaju stalno sve manje apstraktni, kako, on to dokazuje. Upočetku se počinjalo glasovanjem i slogovanjem pa spajanjem slova sa glasom, onda analizom reči i slova u odnosne glasove, a naposletku sada se počinje sa rečju u njenom punom značenju. „Čitanje se više ne predaje u vidu usvajanja nekog mehanizma. Ono se predaje onakvo, kakvo u istinu jeste: kao način izražavanja i sredstvo za saobraćaj među ljudima. Ono je živa stvar, predmet koristan, zadovoljava izvesnu potrebu“ (*ibid.*, str., 158). Dakle: globalno čitanje i pisanje dovoljno je obrazloženo već zahtevom direktne motivacije nastave, tj. interesovanjem za sâm smisao i predmet čitanja, a ne za mehanizam koji se na sve moguće načine ulepšava i oslađuje. Kao što se vidi, u svakoj fazi nastave, u svakom predmetu koji se u školi uči vlada jedna te ista zakonitost, zakonitost organske nastave. Ako se naruši ta unutrašnja zakonitost, pretvara se nastava u mehaničko uvežbavanje.

(S češkog F. Maslić)

Vaclav Pšihoda



## III. — Školska reforma

Dr. S. Čajkovac, Zagreb

**Temeljna načela za školski zakon**

## II

*Uzgajanje tolerancije prema drugim narodima i vjerama.* Tko pozna ideologiju braće Radića, taj se imao prilike uvjeriti s koliko se tolerancije i s koliko obzira u svakom pogledu nastupa prema drugim narodima; s koliko ljubavi i brat-ke sloge. Ja to ovdje ističem, jer mi Hrvati nijesmo sami u našoj banovini Hrvatskoj. Imade kod nas kojih 880.000 braće Srba. U duhu te ideologije treba prema njima uzgajati u školi potpunu bratsku ljubav. Naša pedagogija treba ići uporedo s našom politikom u Hrvatskoj seljačkoj stranci i Seljačko-demokratskoj koaliciji. Mi smo ovdje danas po inicijativi društva, koje nosi ime Ivana Filipovića. Njegovom je inicijativom sagrađen ovaj Hrvatski učiteljski dom, u kom se nalazimo. Filipović je uvijek pazio, da vlada bratska sloga između Hrvata i Srba. To se ima ogledati i u našim udžbenicima. Ovamo spada i uzgajanje tolerancije prema drugim narodima, kojih ima kod nas, a to su Česi, Slovaci, Rusini, Nijemci i Mađžari. Svi oni treba da osjećaju hrvatsku socijalnu i nacionalnu širokogrudost prema njima. U tom pogledu mogu još i ovo naglasiti: Mi se nikada ne ćemo ogriješiti o kardinalno načelo o maternjem nastavnom jeziku u pučkoj školi. Gde god je to moguće, djeca imadu biti odgajena u pučkoj školi u svome maternjem jeziku. Svagde to nije moguće provesti n. pr. zbog malena broja takve djece. U tim slučajevima ne će biti nikakve nesklonosti, nego nemogućnost. Gdjegod je moguće, treba provesti taj princip. Naravna stvar, da ćemo jako paziti na to, da i ta djeca budu odgajena kao vjerni i odani podanici naše domovine, banovine Hrvatske. Tu je devizu rekao nedavno i vođa dr. Maček predstavniku Nijemaca: „Ostanite Nijemci, ali tražim od vas jedno, a to je, da ovu zemlju, banovinu Hrvatsku, smatrate svojom domovinom“. To je opravdano i pošteno. Mi ćemo prema tom principu udesiti rad u našoj pedagogiji.

*Princip radne i kompleksne obuke.* Kao što sam već naglasio obadva su ta principa zadržana iz moje zakonske osnove u sadašnjem školskom zakonu. I Stjepan Radić naglasio je princip radne nastave pred 36 godina t. j. 1903. On u tom pogledu kaže: „U školi treba da učenici sve nauče. Škola mora biti velika umna radionica u kojoj je učitelj poslovođa, a učenici revni pomagači“. Dakle ne predavanja, nego rad nčenika! Stjepan Radić zalazi svojim mišljenjem u čisto strukovne stvari.

*U višim razredima opća naobrazba sa strukovnim smjerovima.* Viši razredi treba da jače pripravljaју učenike za život, u koji će oni doći. Tu treba diferencijacija. Mi imademo krajeva s izrazito *poljskim gospodarstvom*: Srijem, istočna Slavonija, Podravina, Međumurje. U tim krajevima treba osobitu važnost postavljati na pripravu za polj. gospodarstvo. U mnogim krajevima, gdje nije zgodan teren za

poljsko gospodarstvo, treba glavnu važnost položiti na to, kako će se odgojiti dobri *stočari*. S time je u vezi i *livadarstvo*, pa *mljekarstvo*, osobito u blizini gradova. Gdje uspijevaju voćke, tamo treba poučavati za *voćarstvo*. U mnogim krajevima treba razvijati smisao i sposobnost za *vinogradarstvo*, osobito u našim dalmatinskim i hercegovačkim krajevima, koji nemaju mnogo zemlje i koji nisu za poljsko gospodarstvo. U Primorju pak moramo naročitu pažnju obratiti na *svilarstvo*, gdje osobito uspijeva dud; nadalje i *pčelarstvo*, poglavito zbog toga, što se tamo uspješno mogu pčele gojiti. U Primorju još i *ribarstvo*; u šumskim krajevima *šumarstvo*. Sve ženske u višim razredima trebaju biti poučene u *domaćinstvu*, *ručnom radu* i u *povrćarstvu*, osobito u blizini gradova, te konačno sve bez iznimke imaju biti poučavane u *odgajanju djece*. To su strukovni smjerovi za više razrede pučke škole. Naravna stvar, da viši razredi pučkih škola imaju i dalje nastavljati jačanje opće naobrazbe.

*Nastavna osnova*. Naši su krajevi vrlo različiti s obzirom na teren i na privredni život. Imade mnogo grana narodnoga gospodarstva. Zbog toga je potrebno, da se nastavna osnova specijalno prilagođuje pojedinim krajevima. Treba postaviti osnovne smjernice, a škole u dotičnim krajevima neka te smjernice primenjuju prema tamošnjim potrebama. Samo je tako moguće udovoljiti zahtjevu, da se učenici pripravljaју za onakav život, u kakav će se doći. Raznolikost naših krajeva zahtijeva minimalnu osnovu — ili da možda točnije kažemo — okvirnu nastavnu osnovu koja se ima popunjavati i primenjivati prema potrebama pojedinoga kraja. Tu naravno mora doći do sudjelovanja učitelja. Taj se princip ima provesti i kod zakona i kod nastavne osnove. Učitelji trebaju sudjelovati u tom radu po svojoj ljubavi i svojim sposobnostima, a ne da se iz kabineta izdade gotova stvar uz odredbu: imadete se toga držati! Ništa gorega od toga! Koliko puta iziđe iz kabineta stvar, koja ne odgovara, pa koliko borbe treba, da se loša stvar sruši; koliko se energije u toku potroši. Učiteljstvo treba pozvati na rad i duboko sam uvjeren, da će ono drage volje sudjelovati u tome radu.

*Obuka u gospodarstvu*. Ponajpre trebamo istaknuti ovo: Svaka škola mora imati školski vrt. To zahtijeva svaka pedagogija bez iznimke, i stara i nova. U vrtu se može mnogo i mnogo pokazati s obzirom na povrćarstvo, voćarstvo, pčelarstvo, vinogradarstvo i biologiju uopće. Tu se mogu skupljati pouke kroz cijelu godinu od listanja i cvjetanja, pa sve do kasne jeseni. Ne može se zamisliti dobra škola bez školskoga vrta. Ne smije biti iznimke!

Što se tiče načina obuke gospodarstva, vršili su se mnogi pokusi. Bilo je mnogo mišljenja, a malo uspjeha. U tom ćemo se pogledu u višim razredima pučke škole osloniti baš na program HSS i na mišljenje Antuna i Stjepana Radića. Oni su svojom pronicavosti, svojim poznavanjem stvari — jer su djeca sela, dali dobre upute. Znali su, kako to treba provesti i iznijeli su svoje mišljenje. Ante Radić napisao je u „*Domu*“ članak pod naslovom: „*Prava škola*“. Taj je članak štampan u četvrtom svesku Sabranih djela na stranici 295. i dalje. Pročitat ću vam nekoje misli, da vidite, kako on gleda na to. „U

banskoj Hrvatskoj imade takva škola (ratarnica) u Križevcima i u Požezi. „Križevačka gospodarska škola stoji već mnogo godina“. „Mladići, kad su izučili tu školu otišli su jedni u žandare i pandure, drugi u pisare, a poslije u općinske blagajnike i bilježnike, treći u finance i t. d., a samo su petorica od stotine ostala kod poljodeljskog posla. Eto vidite, nije li to bilo — kako bi čovjek rekao: potrošio se novac, dok se sagradila ta škola i kupilo zemljište, na kojem će se učiti ti mladi gospodari; plaćaju se toliki profesori i učitelji, hrane se badava tamo mladići, — a od svega ništa. Zašto je to, kako je to? Koješta je krivo, što je to tako. Krivo je to, što je ta škola previše gospodska“. Na drugom mjestu kaže Antun Radić: „Nikako ne mogu razumjeti, da gospodin uči seljaka, kako se sije i ore“. „Država neka kupi u svakom kraju domovine jedno dosta prostrano zemljište, i tu neka namjesti jednoga gospodara; taj gospodar neka gospodari onako, kako se najbolje može; neka ide po drugom svijetu, neka čita knjige, neka proba i kuša ovo i ono, što svaki gospodar ne može, jednom riječju: neka gospodari, što se na svijetu najbolje zna i može. K njemu sada neka dolaze drugi gospodari, i to po 15, 20 na jedanput, neka kod njega ostanu pet, šest dana, dok im sve pokaže i razloži“. „To bi bila prava gospodarska škola. A to bi se moglo urediti, barem bi to lako uredila hrvatska vlada u Zagrebu. Ona je kupila za blizu milijun forinti veliko imanje Božjakovinu, koje ima preko 7.000 rali, pa se kaže, da je to takvo uzorno gospodarstvo“. „Ali to nije dobro uredjeno. Prva je pogrješka, što je to zemljište u ravnici, — pa kako će se tu učiti onaj naš čovjek, koji živi u kamenu? A treba i njega nečemu naučiti, i on hoće živjeti. Druga je pogrješka, što je to preveliko. Kad to vidi naš čovjek, koji ima malo zemlje, onda tek ne zna, što se može, a što se ne može“. „Zato preporučujemo našim zastupnicima svih stranaka, a osobito onima kod „narodne stranke“ (to je bila vladina stranka), koji stoje uz vladu: neka odluče, da se Božjakovina prodade, pa da se kupi jedno 30 drugih posjeda: u zagrebačkom Zagorju tri do četiri, isto toliko u Posavini, u Podravini, dolje medju Dravom i Savom jedno pet, šest, u Primorju tri do četiri i u Lici tri do četiri. To neka se uredi onako kako rekoh (naime postaviti gospodara, a ne gospodina), pa da vidimo ne će li biti drugačije“.

Eto vidite, Antun Radić hoće, da se seljaku pokaže primjer, kako on može raditi. Božjakovina sa 7.000 jutara nije primjer. To je veleposjed. I seljak ne zna, što bi počeo s time; ne zna, što se može, a što se ne može. Treba maleno gospodarstvo; na njemu gospodar, koji će uzorno raditi. K njemu neka dolaze seljaci i gospodari u grupama, ostanu tamo, dok ne vide, kako se tamo radi. Bilo je i drugih mišljenja. Radilo se tako, da su po selima slali stručnjake, koji su držali predavanja. Pozovu ljude i održe predavanje, kako treba vinograd prskati, kako treba orati, sijati i dr. Od toga svega međutim ništa! Seljak imade koristi samo onda, ako on vidi primjer uzornoga gospodarstva. On ne će ni primjer odmah slijediti, nego će čekati. Ne će svoj vinograd prskati galicom, dok ne vidi, da je vinograd onoga susjeda, koji ga je prskao, puno bolje ponio, nego njegov. Čekat će godinu dvije, dok se temeljito osvjedoči, da je samo prskanje uzrok

boljem prirodu. Onda će tek i taj seljak to raditi; riječ sama ništa ne pomaže. To je direktiva, kako treba voditi gospodarsku pouku. U programu Hrvatske pučke seljačke stranke veli se: „*Na uzornim općinskim i kotarskim poljodjelskim gospodarstvima imade se urediti praktička poljodjelska pouka, koju ima polaziti sva odrasla mladež po posebnom redu*“. Zahtijeva se dakle u svakoj općini uzorno poljsko gospodarstvo, na kojem će opet raditi jedan gospodar. To je najbolji izlaz.

Da školsko gospodarstvo vodi škola, nemoguće je. Učitelj je previše okupiran nastavnim radom. Od općinskog gospodarstva, koje bi obrađivali samo sluge i nadničari, ne bi bilo opet ništa. Kako umno i pronicavo kaže Ante Radić: Neka se postave *uzorni gospodari*, koji će raditi, a drugi će dolaziti i gledati, kako on radi! To imade biti u svakoj općini. A u onim manjim dobrima, misli se na kotarska uzorna poljska gospodarstva, koja se također preporučuju. U tumaču programa (sedma knjiga Sabranih djela) veli se ovako pod naslovom „Gospodarske škole“: „Da naše gospodarske škole malo vrijede, to svatko priznaje. Tomu je krivo to, što se seoski momci nekako gospode. Zašto je opet to, toga ne ćemo razlagati. — Bolje bi zato bilo, da se u svakoj općini i u svakom kotaru uredi tako zvano „uzorno gospodarstvo“, na kojem bi se seljački momci učili gospodariti gledajući i radeći sami“... Tu imademo točnu direktivu, kako se imade vršiti gospodarska obuka. Znamo jako dobro, da u Srijemu, istočnoj Slavoniji i gotovo cijeloj Podravini naš seljak uzorno gospodari. Ali sam imao prilike biti ove jeseni u Bosni. Tamo se slabo gospodari. Veliku bi energiju u tome pogledu treba'o razviti baš u onim krajevima, gdje se loše gospodari, jer ne znaju gospodariti.

*Zadrugarstvo.* Poznat vam je članak od Antuna Radića u IV čitanci: „*Potrošne zadruge*“. U njemu se razlaže, što znači zadrugarstvo za narod u pogledu proizvodnih i potrošačkih zadruga. Učenicima pučkih škola treba dati pouku da budu svijesni toga. To traži seljačka ideologija. U našim školama treba budući narod pripremiti na duh zadrugarski, da ne budu u životu izrabljivani.

*Svijest o pravima i dužnostima državljana.* U mnogim člancima u „*Domu*“ Antuna Radića, a poslije i u „*Domu*“ Stjepana Radića govori se, da treba razviti svijest našeg seljaka o njegovim pravima i dužnostima kao državljanina. Gdje se u politici daje odlučna riječ seljaku u svim glavnim političkim odlukama, tu treba njega o tom i uputiti, da ne bude u politici zavađan i izrabljivan.

*Kombinovani razredi.* Za nas je to u našoj banovini nova stvar. Vi ćete možda kazati: a kako toga do sada nije bilo? Nije bilo potrebno! Bila su četiri razreda. Znadete, da učitelji rade s četiri razreda. Ja sam od jedanaest godina učiteljske službe deset godina radio s četiri razreda; od toga vremena sedam godina na vježbaonici. Nije lako ali se može raditi. Međutim, kad se bude produžila školska obvezatnost na osam godina, nastaje u tom pogledu teška potreba. Zamislite: osam razreda u jednom selu na jednog učitelja! Ako je n. pr. u svih osam razreda četrdesetoro djece, ne može se postaviti druga osoba; samo je jedno učiteljsko lice. Učitelj imade pred sobom osam

razreda, pa neka je u svakom razredu i pet do šest učenika, ali je tu osam razreda! Po dosadašnjem je običaju svaki razred posebno zaposlen, svaki razred posebno obrađuje nastavnu građu; u svakom su posebni udžbenici. Vi sami uvidate, da je nemoguće dijeliti energiju učiteljevu i vrijeme na osam strana. Da se doskoči toj teškoj potrebi, videli smo već početak kod nas u Hrvatskoj i Slavoniji. Mi smo imali pet razreda. God. 1904. izdana je naučna osnova naredbom hrvatsko-slavonsko-dalmantinske zem. vlade. U toj naučnoj osnovi bilo je predviđeno, da učitelj ne može raditi s pet razreda u isto vrijeme, nego da se broj tih odeljaka stegne na tri. Svaki se zove *stupanj*. Prvi je stupanj *prvi* razred; drugi je stupanj *drugi i treći* razred; treći je stupanj *četvrti i peti* razred. Nemojte misliti, da su to radili nevježe. Tu je naučnu osnovu izrađ vao umni pedagog, osnivač naše školske pedagogije, Stjepan *Basariček*. On je bistro i jasno mislio. Uz njega je bila vrsna pedagoška sila Milan *Pejnović*. Rukovodio je taj posao kod vlade Antun *Cuvaj*, odlični stručnjak. To su oni napravili. Ta nastavna osnova na str. 62 veli: „Prvo godište sačinjava samo za sebe jedan stupan, jer to godište u svim školama, pa i u nepodeljenim, sačinjava kako s obzirom na samo učivo, tako i s obzirom na način, kojim ga valja obrađivati, posebnu i točno odijeljenu jedinicu. Drugo i treće godište, kao i četvrto i peto godište sačinjavaju po jedan stupanj, jer se navedena godišta u školama, koje nijesu podiljene na toliko razreda, koliko ima godišta, *mogu lako spajati i zajedno podučavati*“. Drugo i treće godište mogu se spojiti, te se zajedno s njima može raditi na istoj nastavnoj građi. Isto tako i četvrto i peto godište. Vi ćete se možda pitati, je li to moguće. Moguće je! U Sloveniji gdje je bilo više godina školovanja, pa u Austriji, Českoj i Njemačkoj to je već davno riješena stvar. Mi to nemamo, jer nismo za to imali potrebe. Kad produžimo školsku obveznost na osam godina, onda je to neminovna potreba. Za takvo spajanje godišta u kombinovane razrede udešena je g. 1905. nastavna osnova za seoske škole u Hrvatskoj i Slavoniji (to se odnosi samo na seoske a ne na građanske škole). Tom osnovom se za svaki stupanj sa dva godišta određuje isto učivo. Ono se svršava u ciklusu od dvije godine. Učivo je svojim sadržajem takvo, da se zamjenito dopunjava, i da se njime dolazi do istih obučnih rezultata, preduzimlje li se prije jedna ili druga nast. građa istoga dvogodišnjeg stupnja. U osnovi za seoske škole jedan je dio takvog učiva označen zvezdicom a drugi je bez zvezdice. Prvi se dio obrađuje jedne, drugi dio druge godine. Za seoske se škole imalo izdati, prema tome samo tri čitanke u kojima će biti sadržano učivo za pet godišta. Učitelju nerazdeljene škole imao se olakšati rad, njegova snaga i vrijeme dijeliti na tri dijela, a ne na pet s učivom iz pet čitanke. Iznijet ću nekoje primjere iz te naučne osnove: N. pr. *Vrt* u jeseni. Jedne godine uzima se *jabuka* druge godine *kruška*. Voće s plodom: jedne godine *šljiva*, druge godine *breskva*. Otrovnno bilje: jedne godine *bunika*, druge godine *divlji peršun*. Tako je raspoređeno gradivo na taj ciklus od dvije godine da je svejedno, uči li đak najpre ono, što je u prvom dijelu ili ono, što je u drugom dijelu toga ciklusa. To je moguće

provesti kod stvarne građe. Kod računovodstva se to ne može provesti, jer se ne može građa tako rasporediti, da je svejedno što se uči prije. Napravljena je i čitanka prema toj naučnoj osnovi za srednji stupanj. Nastavna je osnova izišla 1905. godine, a čitanka je izdana 1906. godine. Evo te čitanke za srednji stupanj ili za drugo i treće godište. Tu su, prema nastavnoj osnovi, u „Sadržaju“ označeni neki članci stvarne građe sa zvjezdicom, koji se obrađuju jedne godine, a koji su bez zvjezdice, obrađuju se naredne godine. Stegnuta su dva godišta na jedan posao. To je dospjela vlada napraviti za srednji stupanj pučke škole. Za viši stupanj, t. j. za četvrtu i petu godinu nije bila izdana posebna čitanka. Peto godište se obučavalo zajedno sa četvrtim. Hrv. slav. dalm. zemaljska vlada nije dospjela do kraja izvesti reformu osnove iz god. 1905.

Imademo „učni nacrt“ od Vranca. On daje pregled, kako treba kombinovati godišta i kombinovane razrede. Imamo primjer škole s osam razreda i s jednim učiteljem. Učitelj može biti najviše zaposlen u isto vrijeme na četiri strane, na četiri odeljka. Prema Vrancovu prijedlogu imalo bi se kombinovanje ovako provoditi: *Prvi* razred mora sam ostati. *Drugi* bi se kombinovani razred sastojao od drugog i tećeg godišta, kao što ste već vidjeli u Basariček-Pejnovičevoj osnovi. *Treći* bi kombinovani razred imao biti četvrto i peto godište a *četvrti* kombinovani razred sastojao bi se od šestog, sedmog i osmog godišta. Tako predlaže Vranc. Tako kombinovani razredi u Sloveniji se već provode. Na primer u školama, gdje su dva učitelja, što mislite, hoće li se četiri godišta dati jednom, a četiri godišta drugom učitelju? Ne će! S prvim razredom treba najviše raditi. Gdje je prvo godište, tamo neka bude još samo drugo i treće, dok se drugom učiteljskom licu imadu dati četvrto, peto, šesto, sedmo i osmo godište. Samo se po sebi razumije, ako je pet godišta na jednoga učitelja, da se ne može raditi na pet strana, nego se moraju razredi kombinovati. Za kombinaciju se preporuča četvrto i peto godište kao jedan razred, a šeto, sedmo i osmo godište kao drugi kombinovani razred. Ovdje sam samo nabacio ideju, kako će se morati provoditi ta tehnička nužda. To je predviđeno u mojoj zakonskoj osnovi, a zadržano je i u sadašnjem školskom zakonu, samo se to nije provelo, jer se škola nije proširivala nego stezala. U nacrtu nast. programa za višu narodnu školu, odnosno za peto do osmoga godišta, što ga je štampalo Ministarstvo prosvjete, bilo je predviđeno ovakvo kombinovanje razreda. U nastavnom programu je izostavljeno. Imao sam prilike vidjeti, dok sam bio u Beogradu, da tamo za tu stvar nemaju razumevanja, a nije bila ni potreba, dok su četiri godišta pučke škole. Znadem, da se nova stvar ne prima lako, ali kod onih, koji su bilo prinuždeni to provoditi ta je stvar već definitivno riješena.

*Školske knjižnice.* Školske knjižnice imadu biti pristupačne cijelom svijetu. Uzoran je rad bio u pogledu knjižnica kod Čeha. Po dva-desetak milijuna knjiga posuđivano je godišnje narodu na čitanje. Učiteljima je dužnost knjige narodu posuđivati. Školski će se nadzorni organi imati osvjedočiti, da li učitelji u tome pogledu vrše svoju dužnost. Naravno treba nastojati, da u školskim knjižnicama bude

takvih knjiga, koje su od interesa za narod i koje će narod htjeti čitati s korišću za sebe.

*Razredne knjižnice.* Kod nas nažalost, ta stvar nije provedena. U svakom će razredu morati biti razredna knjižnica, koju će voditi đačka samouprava. Jedan đak iz dotičnoga razreda može biti knjižničar. U razrednoj knjižnici moraju biti takve knjige, koje odgovaraju nastavnoj građi i interesu đaka istoga razreda. Mi ćemo morati u banov. Školskoj nakladi izdavati takve knjige. Trebat će napraviti plan za kolekciju knjiga i to: za *biologiju, modernu tehniku za našu povijest, za našu geografiju*, knjige s našim *narodnim pripovijetkama i pjesmama* i druge kolekcije. Te kolekcije trebat će ustanovljenim redom izdavati, da se tako popunjuju naše razredne knjižnice. Radna škola, spontanost i samostalnost učenika zahtijevaju te razredne knjižnice. To se vani provodi. I mi ćemo to provesti, dakako u duhu svoje seljačke ideologije.

*Odnos škole prema roditeljima.* Roditelji trebaju biti sudionici škol. odgoja i škola se ne smije ograditi od doma. Trebaju se sastajati roditeljska vijeća. Na njima se imadu učitelji o odgajanju s roditeljima savjetovati, treba saznavati život učenikov u kući; roditelji se imaju upućivati, da zajedno s učiteljima nastoje oko odgoja djece. Sve to treba predvideti u novom zakonu.

*Đačka samouprava.* Novi principi zahtijevaju, da se đačka samouprava provede. U tome pogledu opet Stjepan Radić imade jako lijepih misli. U trećoj čitanci imade, kao što vam je poznato, članak baš od Stjepana Radića, kako je on kao đak trebarjevačke pučke škole proveo đačku samoupravu i sami đaci pravili red između sebe. Sasvim moderan princip. Duh moderne autodiscipline valja uvoditi u naše škole.

## V. Učitelj u novoj školi

Prilazimo izlaganju načela o učiteljima. Do sada imademo iskustvo, da su najbolji pučki učitelji oni, koji su na selu rođeni, u seljačkoj kući odgojeni, svršili učiteljsku školu i vratili se na selo. Imade i iznimaka — ali ova konstatacija o djeci sela, koja su se dala na učiteljsko zvanje, stoji. Na tome mi trebamo izgrađivati. Valja nastojati, da se zdravi dječaci odgajaju za učiteljsku službu. Uz učiteljske škole neka budu internati sa zavodskim gospodarstvom. Tamo neka se budući učitelji odgajaju i u gospodarskom pogledu, jer i u tome moraju biti odgojeni. Odande neka se vraćaju na selo. To je osnovna ideja za odgoj budućih učitelja. Mi imademo uz neke učiteljske škole gospodarstva, uz mnoge nažalost nemamo. Internat i gospodarstvo trebali bi biti uza svaku učit. školu.

Stjepan Radić veli o učiteljima i njihovu odgoju ovo: „Svakako, učiteljstvo treba da bude najsavesnije i najsvestranije obrazovan stalež. Ali onda, dakako, i najbolje plaćen za svoj rad, koliko se pravi učiteljski rad može naplatiti. Istom tada, kad ne bude u nas obrazovana čovjeka, koji za učitelja ne bi htio imati „najvećeg gospodina“, bit će iskreno i ozbiljno naše geslo: Prosvjetom slobodi.

A ovako kao da se prosvjeterugamo, kad se baš u najgospodskijim porodicama najčešće čuje: „E, dobro, ako se ne ćeš učiti, a ti ćeš u trgovinu, u zanat ili za — učitelja“. Ovako toplo se za učitelje nije nitko zauzimao kao Stjepan Radić.

Naobrazba učitelja treba da bude pojačana u općem i strukovnom pogledu. Veliki zadaci koji se stavljaju na učitelja u današnje vrijeme traže pojačanje učiteljske naobrazbe, a napose to traži nagli moderni razvitak problema metodike.

Učitelj imade dobiti slobodu u svome uzgajateljskom radu (Odobrovanje). Ništa gorega, nego ako učitelj na svakom koraku osjeća, da nije slobodan. Učitelj čestoput misli: „Ja bih ovako radio, ali onaj koji će inspiciirati, drugog je mišljenja“. Koliko sam puta rekao, da bi u litanije: „Oslobodi nas, Bože, kuge, glada i rata!“ učitelji mogli umetnuti „i neobrazovanih nadzornika!“ Ovaj sud nipošto ne generalizujemo. Neka nadzornik bude strog, ali neka bude pametan. Neka ne koči slobodu učiteljevu! Neka ne navija na svoje. Metode uzgajanja i obuke imadu biti slobodne. Duboko sam uvjeren, da je svaki učitelj u svome radu osjetio, kako nije slobodan i kako se mora ravnati po tuđoj volji, a kako bi on mnogu stvar bolje radio, da je potpuno slobodan (Odobrovanje). Pročitat ću vam što Stjepan Radić o tome kaže: „*Naši školski programi, a još više školski nadzornici zapravo su kliješta za naše učiteljstvo, a nisu njegovi vodiči i savjetnici*“. Dalje Radić veli: „*Kad učitelj može biti samostalan i rad ti po svome iskustvu i savjesti, onda se istom vidi, koliko vrijedi*“. Nitko od političara nije tako govorio o potrebi slobode učitelja u njegovu odgojnom radu. „Znajmo, da takvu učitelju treba za njegov prevažni rad što veća sloboda prema velikoj njegovoj odgovornosti; da dakle mora biti i po obrazovanju ugledan i po imutku siguran, da ta sloboda ne ostane samo na papiru“. Konačno još jedan citat iz djela Stjepana Radića o potrebi slobode učiteljeve u radu: „Učitelji se kore, globe i premještaju također radi slaboga školskoga napretka, a gle, sve se upravo izmišlja: — da se ubije njihova inicijativa, da budu poslušni činovnici i nesamostalni prosvjetitelji i uzgojitelji“. Učitelja valja dobro odgojiti, a zatim mu dati potpunu slobodu. U tome smjeru ide u zahtjev, da učitelji nastavni program popunjavaju prema svojim lokalnim prilikama. (Odobrovanje).

*Emancipacija škole od političke vlasti.* Stara je tužba cijele pedagogije na mnoga zla, što su školstvu napravili policajci. Davna je želja učiteljstva, da škole budu izuzete od policajne vlasti. To je bilo provedeno već u Hrvatskoj i Slavoniji po zakonu od god. 1874., kojemu je kumovao Ivan Filipović. Nisu učitelji bili pod kotarskim predstojnicima. Bila su osnovana okružna školska nadzorništva. Učitelji su bili direktno podvrgnuti okružnim školskim nadzornicima, a preko njih samo vladi i nikome drugome. Velika je to stvar. To je bilo dokinuto Khuenovim školskim zakonom od godine 1888. Treba nastojati, da se taj princip provede u novom školskom zakonu. Mi tu imademo na svojoj strani obadva Radića. Što o tome veli Ante Radić? On je napisao u „Obzoru“ 1914. god. članak: „*Celibat učiteljica*“. U njemu se izjavljuje protiv celibata vrlo odlučno. U predloženoj zakonskoj os-



novi bila je predložena dispencijacija od celibata u pojedinim slučajevima, ako je pogodan zaručnik. A Radić se ruga duhovitim načinom, kako je samo on znao, da će pojedini policajni činovnik odlučivati — da li je dotični čovjek zgodan za muža učiteljice — za koga se želi udati. Tom je prilikom on izrazio i svoje mišljenje *protiv policajne vlasti u školama uopće ovim riječima: „A nadajmo se, da će barem za drugu četvrt stoljeća — hrvatsko pučko školstvo biti oslobođeno i od policajne upravne vlasti“.*

Kad je Stjepan Radić bio Ministar prosvijete, odlučio je, da se škole izuzmu od policajne vlasti. U državnom proračunu bilo je to statuirano, predložen je osnutak šest prosvjetnih inspektora za cijelu državu. Pod pojedinim bi inspektorom bilo pet do šest oblasti. Škole bi bile podvrgnute tim prosvjednim inspektoratima, a preko njih direktno ministarstvu; škole bi bile neodvisne od svake policajne vlasti. Ve ika je stvar da za veliku želju emancipacije škola od policije imademo i Antuna i Stjepana Radića. Tko poštuje ideologiju braće Radića, taj imade poštovati njihovu želju, da se škole emancipiraju od policajne vlasti (Odobranje).

*Automatsko unapređenje.* Ništa gorega nego kad učitelj, koji je poštenim radom zaslužio da bude unapređen, mora to moliti. I još kako! Mora tražiti posrednike političke eksponete, da ga oni preporuču, kako bi dobio ono, što je zaslužio (Odobranje). U školskome zakonu treba biti statuirano, da učitelj, koji je savjesno vršio svoju dužnost, kad mu dođe vrijeme, imade biti automatski unapređen. Ne smije biti izgovaranja proračunskim nemogućnostima, a zapravo se iza toga krije to, što nije služio ovome ili onome eksponentu političke stranke.

*Strukovni nadzor.* Učitelji imaju biti izuzeti od svakog nestrukovnog nadzora. To je stara želja učitelja. Nadzornik u pravilu treba poučavati učitelja. Nadzornik treba da saziva kotarske učiteljske sastanke, na kojima se imadu raspravljati opći pedagoški i metodički problemi, pa prosvjetna pitanja koja se odnose na naše prilike. Svojom općom naobrazbom i strukovnom spremom treba u pravilu da bude autoritet na tim sastancima. Treba stoga da imade i jaču naobrazbu od učiteljske naobrazbe. Ali tu odmah jedno naglašujem: imade takvih učitelja, koji nemaju formalnih viših kvalifikacija, ali su obrazovaniji od mnogih, koji te kvalifikacije imaju. Takvim se učiteljima ne bi smjelo spriječiti da dođu za školske nadzornike. Mnogi uspješno rade na pedagoškom i književnom polju i poznaju razvitak moderne pedagogije. Takovim se ima omogućiti da mogu zauzeti mjesto školskog nadzornika.

*Stalno popunjenje samo natječajem.* Za učitelja je gotovo jedino unapređenje, da iz sela dođe u mjesto sa srednjom školom, gdje će lakše moći svoju djecu školovati. Često puta se događa, čim se jedno mjesto penzioniranjem ili drugim kojim načinom isprazni, već dolazi netko zakulisnim putevima, te se to mjesto popunjuje. Ouaj koji je imao daleko jače pravo na to mjesto: i po svome nastavnome radu u školi, i po svome radu izvan škole i po svojim socijalnim prilikama: po djeci i obitelji i po godinama službe, nije ni znao, da je ono

mjesto bilo ispražnjeno. Samo je pročitao u novinama, da je već popunjeno. Toga ne bi smijelo biti. Ako se mjesto isprazni, mora se popuniti. To se samo po sebi razumije. Ali neka se popuni mladim licem, koje još nema stalnosti. To se mjesto imade voditi samo kao privremeno popunjeno, a na kraju škol. godine ima se staviti na natječaj. Prijavit će se viže kompetenata. Komisija određuje, tko ima najjače pravo da ga dobije i taj ga ima dobiti. To je jedino ispravno. U toj komisiji, naravno, trebaju biti predstavnici učiteljstva. Onda se ne će događati, da se ovakvo mjesto stalno popunjuje bogzna na koji način, a da onaj, koji ga zaslužuje, dršće, kud će sa svojom djecom. Do sada se na žalost događalo, da se nije gledalo, kakav je rad dotičnoga u školi, nego je li on dobar korteš za ovu ili onu političku stranku. Jedino valjan nastavni i odgojni rad imade učitelja preporučivati i ništa drugo. Kod ocjene, tko imade jače pravo na mjesto, trebaju biti ova četiri kriterija: Na 1. mjestu *uspjeh nastavnog rada u školi*; — to je prvo i najodlučnije; na 2. mjestu njegov *rad izvan škole*; na 3. mjestu *socijalne prilike*; tek na 4. mjestu *godine službovanja*. Valjan, napredan, ma i mladi učitelj, treba da imade prednost pred lošim i nemarnim starijim učiteljem. To je pravedno. Tako je radio i Stjepan Radić. Kad je on bio ministar prosvete, a ja načelnik, bio je proveden velik natječaj za nekoliko stotina praznih mjesta. Komisija je odlučila točno ovako, kako sam izložio. Kad je komisija pod mojim predsjedanjem svršila golem posao razmještaja stotine lica, otišii smo do ministra Stjepana Radića i rekli: „Gospodine ministre, mi smo svršili“. „Kako ste radili?“ — Ovako i ovako. — Stjepan Radić rekavši „dobro“, uzeo je pero i potpisao prijedlog bez daljega pitanja. Zatim je otišao svome ormaru, donio velik kup preporuka i pisama, pa i ministarskih, te sve pred nama bacio u peć. Nama se svima, tako reći kosa u zrak digla pred tolikim poštivanjem pravice. Ovako radi pošten čovjek; tako treba raditi. Treba statuirati u školskome zakonu, da nevaljali ljudi, kojih će uvijek biti, pa i u našoj slobodnoj hrvatskoj domovini, ne mogu izigravati pošteni nastavnički rad u školi.

Razloženi postupak prigodom popunjenja ispražnjenih učiteljskih mjesta unio sam u moju zakonsku osnovu, ali je Zakonodavno vijeće, koje je izrađivalo zakone u vrijeme diktature, tu ustanovu iz zakona izostavilo.

*Nepokretnost mjesta dobivena natječajem.* Mjesto, koje se dobilo na osnovi natječaja, imade se smatrati nepokretnim. S toga mjesta može učitelj otići samo po svojoj molbi ili na osnovi krivnje dokazane disciplinskom istragom i nikako drugačije. To bi se imalo statuirati i u novom školskom zakonu. Onda će tek učitelj biti slobodan u svome radu i moći će raditi po svome najboljem uvjerenju. Ne će trebati strahovati, da će na osnovi lažnih denuncijacija političkih protivnika biti gonjen u najzabitnija mesta sa svojom nejačadi.

*Rad učitelja izvan škole.* Po hrvatskoj seljačkoj ideologiji škola treba biti u najužoj saradnji s cijelim narodom. Učitelj treba biti narodu prijatelj, njegov savjetnik u svim stvarima, gdje ga narod traži. Ne smije se od toga ograđivati. Tome se ne protivi ni onaj princip,

da narod ima biti nosilac, jer i sam Ante Radić kaže u svome članku od 1903. godine, koji sam citirao, da će seljak, ako mu je gospodin prijatelj kazati: „Najprvo ću ja sâm gledati za se, a ako još i ti pogledaš i za me se postaraš, — nu slobodno, i još te molim“.. Toga se načela i vi držite! Škola neka bude sabiralište naroda, kao što je nekada u srednjem vijeku bio „atrium ecclesiae — forum populi“ — predvorje crkve — sabiralište naroda. Treba srušiti onu ustanovu po kojoj u školu nitko ne smije doći osim đaka. Mi imademo naše Seljačke Sloge, pa zašto one ne bi tamo dolazile, ako nemaju svoga hrvatskog seljačkog doma. Neka se tamo sastaju; ta to je njihovo! Neka se sastaju, neka tamo pjevaju! Zašto bi ljudi morali tražiti dozvolu čak od vlade (kao prije) da se mogu seljačka pjevačka društva sastati u školi, recimo u nedelju poslije podne, kada u njoj nema djece, da tamo prirede prosvjetno sijelo. Tko pametan može imati nešto protiv toga. Neka se ljudi sastaju u školi i neka dolaze na savjetovanje učitelju. Naravska stvar, treba uvijek poštovati i cijeniti ono sveto mjesto odgajanja njihove djece. Ne smije se tamo piće trošiti. Za širenje prosvjete, zadrugarstva, razvijanja rada ogranaka Seljačkih Sloga škola imade uvijek biti otvorena.

U svojoj ćemo slobodnoj hrvatskoj domovini nastojati podići svoju prosvjetu u duhu hrvatske seljačke ideologije, da provedemo ona nastavna načela, koja sam vam izložio; da učitelji budu slobodni, obrazovani, dobro plaćeni i zadovoljni; da naš hrvatski narod zajedno s bratskim narodima, koji ovde žive kod nas, a u prvom redu s braćom našom Srbima, podigne svoju prosvjetu tako, da bude uzorom drugim narodima! (Dugotrajno odobravanje i poklici: Živio Čajkovac!)

Dr. Sigismund Čajkovac

#### IV. — Из њраксе за њраксу

### **Кубни метар**

(Обрада једне радне јединке из наставе рачуна у IV разреду)

Наставна средства:

- 1) Обичан метар, квадратни метар,
- 2) Изрезани картони величине квадр. метра,
- 3) Теразије и литар,
- 4) Танки блех величине  $12 \times 12$ ,
- 5) Ексери, гумирабика, хартија, конац и др.

### **I Задатак**

Приликом ђачке акције за зимску помоћ невољнима у граду, донешене су разне врсте животних намирница, одела, обуће, рубља и огрева у школски магацин, који су ђаци пунили, да одатле све пренесу у централни магацин градског одбора за помоћ невољнима у целом граду. Том приликом ђаци су видели, како је син директора једног великог предузећа, допратио двоја кола, на којима су били 10 „сандука“ пуних букових резаних дрва, позна-

тих у граду под називом „снопића“. „Снопићи“ су били изручени из ових „сандука“ у школски магацин, где је већ била нанета велика количина разних потреба и намирница за невољне.

При крају ове акције, учињен је попис свега нанетог у школски магацин. Ова акција претстављаше дело истинског дечјег милосрђа и осећања за невољне. Код тог пописа, који је вршио наставник са ђацима IV разреда, вршено је скупно мерење и бројање свих артикала, нађених у магацину. Тако нађене мере уношене су у општи списак. Кад је дошао ред на попис „снопића“, ђаци нису знали рећи наставнику, колико је било по мери „снопића“. Та чињеница даје наставнику повода, да уђе у разговор са ђацима, потсећајући их на онај дан кад су „снопићи“ дошли у пратњи њиховог друга Б., да су били у неким сандуцима. Ти сандуци претстављају једну меру, коју нису још учили а њоме се мере „снопићи“. На часу рачуна, ђаци озбиљно моле и предлажу да се идућег часа упознају и са том непознатом им мером. Овим је разредна заједница поставила проблем, т.ј. задатак наредног часа.

## II Средства

Наставник прихвата предлог разредне заједнице и скреће ученицима пажњу, да за тај дан — наредни час — спреме своје дрвене метре, које су раније градили, као и своје квадратне метре. Исто тако да спреме и картоне облика и величине квадр. метра и по један облика и величине квадр. десиметра. Ученици су јако заинтересовани и загрејани за ову нову меру и већ се договарају да заједнички код куће израде што више ових средстава.

## III Извођење рада

Одређеног дана, ученици су припремили потребан материјал а наставник остала средства, потребна за обраду ове јединке. Прегледајући ђачке рукотворине метре и квадратне метре, наставник уноси у разговор питања, шта се мери метром а шта квадратним метром? Са овим у вези и питање: шта смо мерили у учионици? Шта би се у учионици могло мерити нашим квадратним метром? (Зидови и таваница).

Поновити знање о *шелу* и *коцки*. Погледајмо нашу учионицу и одредимо, колико има површина? (шест). Које су то површине? (4 зида, под и таваница). Шта запремају ових 6 површина? (*запремину*, *просјор*). Шта називамо телом? Како смо мерили површину пода? Како још? (Израчунавањем). Поновити како се израчунава површина! (дужина  $\times$  ширина).

Ко би нам измерио површину једног бочног зида? Шта би мерио? (дужину и ширину). Покажите дужину и ширину! Како би овде називали друкчије ширину? (Висина). Како би измерили остале зидове и таваницу? — Шта називамо запремином наше учионице? (Простор, што га запрема та учионица). Чиме је та

запремина омеђена — ограничена — ограђена? (Површинама). Чиме се мере површине? ( $m^2$ ). На шта личи  $m^2$ ? (Површину — равнину!) На шта треба да личи мера, којом меримо запремину? (на запремину).

Хајде, вас 6 узмите ваше квадр. метре, па их саставите тако, да запреме један простор! То учините и вас 6! Вас 6! А вас 6 узмите ваше квадр. метре од картона па их исто тако саставите.

Ученици врло радо приступају овом послу и тражећи ексере или гумирабику, питају и наставника да ли је добра њихова творевина. Наставник им ставља све потребе на расположење и упућује да мере дужину, ширину и висину новог тела тако, да ова три правца имају по 1 метар. Кад посао буде готов, наставник пита: Шта је ово сад пред вама? (Тело, коцка). Хајде, да му измеримо правце: дужину, ширину и висину! (Свуда по 1 m). Од колико је површина састављено ово тело? (6). Каквог су облика свих 6 површина? (квадрати величине  $1 m^2$ ). Хајде, сад да меримо овом новом мером запремину наше учионице! — Ученици наместе у један крај учионице свој кубни метар, на исти подигну још три тако, да до таванице стану тачно 4 кубна метра. Обележите кредом простор овог „сандука“ на поду! Сад померите ове ваше „сандуке“ до обележене црте! Овако се учини 6 пута, јер је та страна учионице дугачка 6 метара. Ово исто учинити и код зида, који претставља дужину учионице и утврдити да смо преносили ове „сандуке“ 9 пута јер је дужина зида 9 метара. Потом израчунати површину пода. ( $54m^2$ ). А то значи да би на наш под могло стати 54 оваква „сандука“. А са колико реди до тавана? (4) Колико би требало свега ових „сандука“ да попуне сву запремину наше учионице? ( $54 \times 4 = 216$ ). Све се ово пише на табли и у свескама. На шта нам личи овај сандук? (На коцку). А које тело називамо коцком? (које запрема простор, чије су стране велике по  $1 m^2$ ). Морамо да запамтимо, да се *оно тело, којим се мери запремина, а чије су стране по 1 квадр. метар, зове кубни метар*. Ово записати на табли и у свескама. Како се зову ови наши „сандуци“? (Кубни метри). Шта се мери кубним метром? (Запремина — простор). Колико кубних метара има наша учионица? (216).

Хајде, да измеримо запремину и нашег ходника! Али, пре но почнемо мерити, реците нам колико смо нашли да под ходника има квадратних метара? ( $12 \times 3 = 36m^2$ ). Погледајте, да ли је и овде висина иста као и у учионици? — Јест. Колико би редова кубних метара требао наређати на овај први ред? (4). Колико би свега требало кубних метара поставити да попуне сву запремину нашег ходника? ( $36 \times 4 = 144$  кубних метара). Кад смо мерили овим „сандуцима“ под наше учионице, јесте ли приметили да на наш под стане таман толико ових „сандука“, колико смо раније израчунали, да на поду има квадратних метара? Зашто је то тако? (Јер је основица ових „сандука“  $1 m^2$ ). А како смо научили рачунским путем наћи површину? (Множењем дужине са ширином). Исто тако, мерење запремине овим нашим кубним метром веома је незгодно. Зато се и овде људи помажу рачунањем. Како? — Шта смо најпре измерили овим „сандуцима“? (Површину пода). А по-

том? (Колико треба редова у вис? — *висину*). Колика је дужина наше учионице? (9m). А ширина? (6m). А висина? (4m). Колико смо нашли да може стати у ову нашу учионицу ових „сандука“, т.ј. кубних метара? (216). Хајде, да сад помножимо ова три правца наше учионице: дужину, ширину и висину! ( $9 \times 6 \times 4 = 216$ ). Колики је производ? (216). А колико смо нашли да је стало „сандука“ у целој учионици? (216). А шта је у ствари један „сандук“? (Кубни метар). Ученици ће брзо да се у овоме оријентишу, у вези рада, који су обављали код *квадр. метра*. Зато их треба пустити да сами израчунавају запремину из задатака, које наставник упућује разредној заједници. Пример:

Соба дугачка 7 метара, широка 5, а висока 3 метра. — Колика јој је запремина? Оваквих 5—10 задатака, ради вежбања. Шта ћемо да запамтимо и на табли и у свескама да забележимо? *Запремина наше учионице израчунава се, кад јој се површина помножи висином.*

Колико праваца меримо за израчунавање запремине? (3). Које? (дужина, ширина и висина). Како скраћено пишемо *квадр. метар*? ( $m^2$ ). Зашто? (Јер меримо два правца). А како би скраћено писали кубни метар? ( $m^3$ ). Зашто? (Јер меримо три правца).

На овај начин, разредна заједница је *заједнички* и *очигледно* мерила а уз то својом иницијативом и *израчунавала* рачунским путем исту запремину.

Хајде, сад да се вратимо нашем обичном метру! Које мање делове на њему разликујемо? — Све ове делове треба увек да показују на самом метру. Колико метар има dm? cm? mm?

Покажите сад квадратни метар? Колико има  $dm^2$ ?  $cm^2$ ?  $mm^2$ ? Зашто? Овде упућивати на два правца: дужину и ширину.

Покажите нам једну страну нашег кубног метра. Каквог је облика? (Квадр. метар). Видите ли у њему његове  $dm^2$ ? Избројите их! (100). А колико треба реди ових  $dm^2$  од горња до доње површине — скроз? (10 реди) (Хајде да бројимо ове *квадр. десиметре*, почев од првог — горњег квадратног метра па до оног задњег десетог! Бројати по 100. У десет реди по 100 избројаће 1000 десиметара. Ко то има 1000 десиметара? ( $m^3$ ). А какви ће бити ови десиметри? (кубни). Скраћено писање:  $dm^3$ . На шта личи кубни десиметар? (коцку). Колико има страна? Колико су оне велике? Колико је пута  $m^3$  већи од  $dm^3$ ? Зашто?

Хајде, да одрежете од ваших картона 6  $dm^2$ , да их затим повежете тако да добијете коцку, чија ће свака страна бити велика по 1  $dm^2$ ! Ово нека учине по неколико група заједнички са својим раније спремљеним картонима. Ово повезивање картона у облик коцке најбоље је вршити помоћу обичне беле хартије и гумирабике. Једној групи рећи да једну страну своје коцке остави отворену. Питати ученика да ли би се овакве коцке могле правити још од чега? (дрвета, блеха). Тада им показати школски  $dm^3$  од танкога блеха. Сви га разгледају и пореде са својим  $dm^3$  од картона. Или га наставник сам изради од спремљеног блеха.

Наставник сад позива једног ученика да узме литар од блеха, а други да узме боцу од једног литра и да у исту наспу

чисте воде. (Све ово наставник мора раније да припреми). Ученик по налогу наставника пресипа воду из боце у блехани суд — литар а овај у блехани кубни десиметар. Затим се ово пресипање изврши обрнутим редом, да разредна заједница очигледно утврди једнакост кубног десиметра и литра. Чему је раван  $\text{dm}^3$ ? Ово записати на табли и у свескама. ( $1 \text{ dm}^3 = 1$  литру).

Потом позвати разредну заједницу да своје неупотребљене картоне, величине  $\text{dm}^2$  ишпарта тако, да се на њима виде  $100 \text{ cm}^2$ . Спајањем-везивањем ових  $\text{dm}^2$  у коцку, тј.  $1 \text{ dm}^3$  видеће заједница очигледним посматрањем, да у  $1 \text{ dm}^3$  има  $1000 \text{ cm}^3$ . Ово избројати на самој коцки — кубном десиметру, бројећи све по  $100 \text{ cm}^2$  на 10 реди, слично бројању квадр. десиметара у кубном метру. Записати да је  $\text{cm}^3$  хиљадити део  $\text{dm}^3$ , јер у једном  $\text{dm}^3$  има  $1000 \text{ cm}^3$ . Слично овоме бројању утврђује се да и у  $1 \text{ cm}^3$  има  $1000 \text{ mm}^3$  а у  $1 \text{ dm}^3$  има  $1000 \times 1000 = 1$  милион  $\text{mm}^3$ .

Записати:

$$\begin{aligned} 1 \text{ m}^3 &= 1000 \text{ dm}^3, & 1,000.000 \text{ cm}^3, & 1,000,000.000 \text{ mm}^3 \\ 1 \text{ dm}^3 &= 1000 \text{ cm}^3, & 1,000.000 \text{ mm}^3 & \quad (\text{милијарда } \text{mm}^3). \\ 1 \text{ cm}^3 &= 1000 \text{ mm}^3. \end{aligned}$$

На шта вас потсећају они сандуци, у којима се продају „снопићи“? (Кубни метар). Шта се, дакле мери кубним метром? (Запремина, простор). Још? (дрва, камен за грађу, цигла, песак, вода итд.). Јесте ли видели како се слажу дрва у „*мейре*“? Камен за градњу и цигла? Како се то слаже? На што се пази? (дужину, ширину и висину). Поменути деци и објаснити и меру „*хвай*“, који има 4 кубна метра, а којим се гдегде мере дрва при продаји. Довести у везу локалну купопродају дрва за школу.

Ако замислимо коцку, којој би све стране (површине) биле велике по  $10 \text{ m}^2$ , колико би пута та коцка била већа од ове, која је кубни метар? (Поновити: дужина  $10 \text{ m}$ , ширина  $10 \text{ m}$ . и висина  $10 \text{ m}$ .) Одговор очекивати индиректним путем: *множењем сва три правца*  $10 \times 10 \times 10 = 1000$ . Према томе, већа мера од кубног метра има  $1000 \text{ m}^3$  Зове се *кубни декаметар* ила скраћено  $\text{Dm}^3$ .

Истим начином се долази до појмова о *кубном хекшометру* и *кубном километру*. На табли и у свескама записати:

$$\begin{aligned} & 1 \text{ m}^3 \\ & 1 \text{ Dm}^3 = 1000 \text{ m}^3, \\ & 1 \text{ Hm}^3 = 100 \text{ Dm}^3 \text{ или } 1,000.000 \text{ m}^3, \\ 1 \text{ Km}^3 &= 1000 \text{ Hm}^3, \text{ или } 1,000.000 \text{ Dm}^3 \text{ или } 1,000,000.000 \text{ m}^3. \\ & \quad (\text{милијарду } \text{m}^3). \end{aligned}$$

#### IV Контрола рада

1) Израчунајте запремину собе дугачке  $5 \text{ m}$ ., широке  $4 \text{ m}$ . а високе  $3,50 \text{ m}$ !

2) Израчунати колико је довучено школи дрва сложених тако, да у дужини имају  $10 \text{ m}$ ., у ширини  $1 \text{ m}$ . а у висини  $2 \text{ m}$ !

3) Један велики казан има дужину 3 m., ширину 1 и дубину 1 m. Колико литара воде може до прими?

4) За градњу једне куће сложен је камен на одређено место тако да има у дужину 1.50 m., у ширину 1.50 m. а у висину 1 m. Колико је камена сложено? ( $10,50 \times 1,50 \times 1 = 15,750 \text{ m}^3$ ).

5) Шта све меримо кубним метром? Шта је  $\text{m}^3$ ? Који су му мањи а који већи делови? итд.

Милош П. Павловић

### **Тихо рачунско занимање у I и II разреду**

Већина наших школа је са једним одељењем (сва четири разреда) или са два одељења тј. по два разреда у једном одељењу. Та одељења су скоро увек комбинована I и II разред су заједно, а III и IV су пак заједно. По већим местима је скоро увек сваки разред за себе. Позната је ствар да је много лакше радити у одељењу где је само један разред, него у одељењу где су два, три или сва четири разреда. Позната је ствар да сва деца у одељењу морају бити запослена кад час буде почео, па се наставник у комбинованом одељењу врло често мора да запита пре часа: шта ће да ради са другом децом док буде радио са једним разредом. Ако им да да раде шта хоће није згодно? Да их удаљи из одељења још мање је згодно, зато им се мора дати занимање, које ће их интересовати и удубити у посао, али на тај начин да својим радом не сметају ни својим друговима, нити пак самом наставнику у раду са другим разредом. Запослити ученике III и IV разреда верујем да не задаје много бриге наставнику, али то није исти случај са ученицима I и II разреда.

Дешава се пак да наставници са једним разредом у одељењу (I или II) пређу на време или пак раније програм из рачунске наставе и почињу понављање или контролисање дечјег знања из рачунске наставе и врло често се муче да пронађу нека згодна занимања својим ученицима.

Тихим рачунским занимањем сви су ученици тога разреда у исто време запослени. Принцип дечје саморадне, у духу радне наставе, потпуно је заступљен. Дете мора без ичије помоћи да дође до решења задатка. Сваки је задатак различит и не може се ослонити да га од некога препише или да чека да га не решава. Активност ученика у овим рачунским играма је очигледна, али и учитељ ту мора бити онај саобраћајац, који пази да се не скрене са правог пута. Ученици су ипак под сталном контролом наставника, па и приликом прегледа ових задатака.

Ја ћу изнети неколико практичних и згодних занимања из рачунске наставе у I и II разреду, а мислим да се иста могу применити и у старијим разредима, што све зависи од самог наставника.



## I

Свако дете у I или II разреду има своју таблицу или свеску из рачуна. По свршеном учењу сабирања и одузимања прве или друге десетице у I разреду као и осталих рачунских радњи у пом. разреду, разуме се и у II разреду, може се покушати са једним оваквим занимањем. Деца нацртају у својим свескама, или таблицама, један правоугаоник који изгледа овако (било би добро да учитељ ово нацрта и на школ. табли):

I		28		63
II		42		75
III		56		98

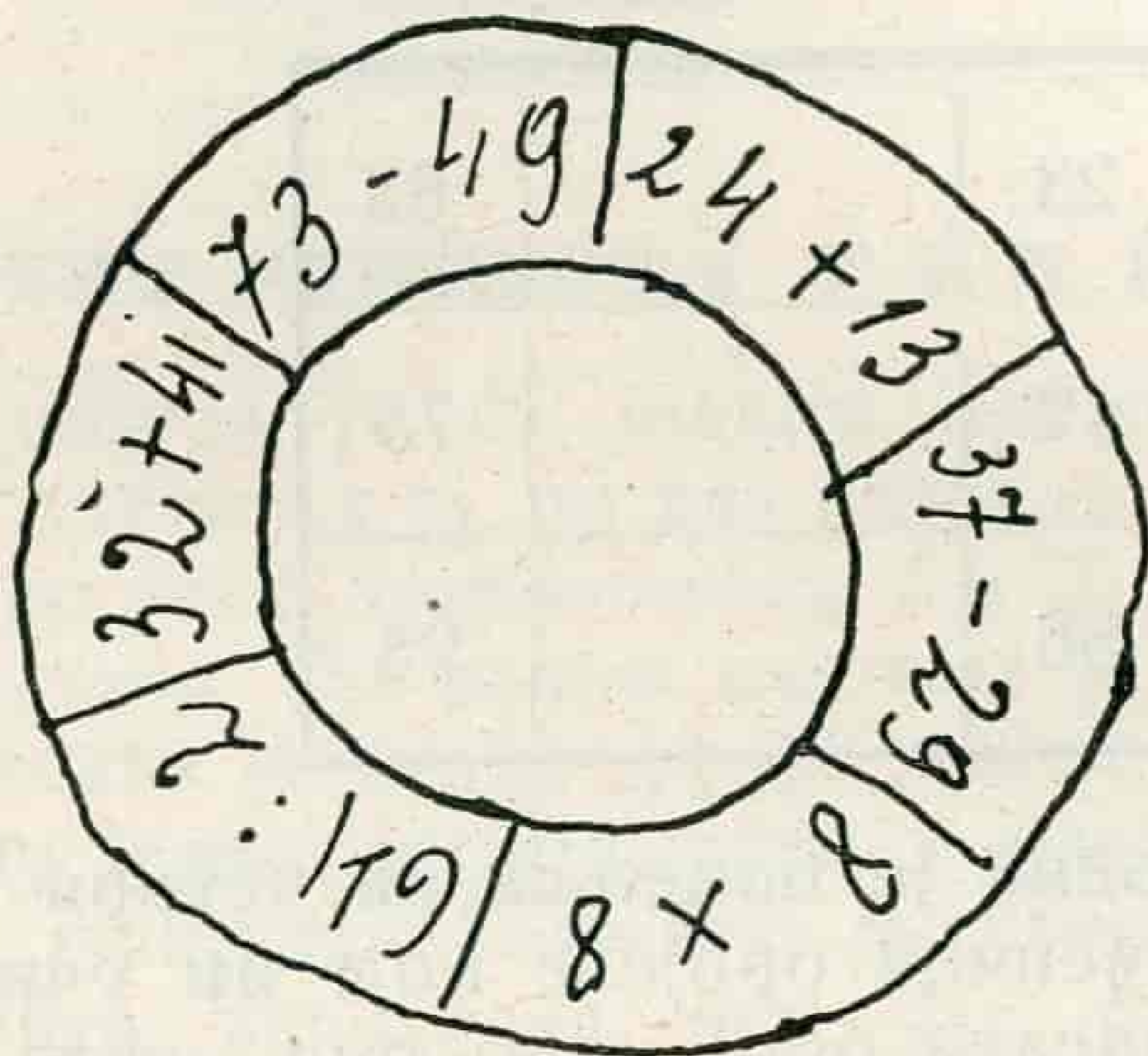
I	12 + 16
	50 — 22
II	6 × 7
	84 : 2

Овај правоугаоник је подељен на четири дела и у мањим деловима испишу ученици бројеве које им учитељ каже (а могу и сами ученици написати број који они желе, али ти бројеви морају бити различити један од другог). Нпр. у првом реду другог квадрата написан је број 28. Деца сад треба за правоугаоник испред тога броја да сама нађу два, или три броја који кад се саберу дају збир 28, или кад се од једног броја одузме неки број остаје 28, или кад се помноже два броја добија се број 28. Кад се ове радње раде на таблици онда се раде само две рачунске радње и бројеви се могу лако мењати тј. брисати. Дакле резултати су исписани један испод другог, а деца траже рачунске комбинације. Још је боље да се ови резултати напишу на једном картону. Ђаци би на малим картончићима у величини првог правоугаоника исекли парче картона и на њему исписали рачунске радње и то тако да на првој страни картона буду рачунске радње сабирања и одузимања, а на другој страни би могле да дођу рачунске радње множења и дељења. Ако би ученици ове рачунске радње радили на картону и на исеченим картончићима, онда би по свршеном послу и контроли наставника све лепо то оставили у једну кесу, на истој написали своје име и презиме и на другим наредним часовима вршили промену са својим друговима, на тај начин имали би онолико комбинованих радњи колико је и ученика у том разреду.

## II

Сличне се радње могу изводити и са два концентрична круга и то на овај начин: Нацртају се два концентрична круга, само се остави већи размак између њиховог обима да би се у том међупростору могли писати бројеви. Разлика између једног и другог обима подели се на више делова. У сваком се делу изради по

једна рачунска радња, али се резултат пише у суседној прегради. Ученици раде сами рачунске задатке из све четири рачунске радње, али резултат напишу у суседној прегради; тај број им сад служи као почетан број за другу рач. радњу. На тај начин ученици ће радити у свима преградама које хоће рач. радње; али кад буду дошли до последње преграде морају да мисле како ће сад да раде, јер им је већ резултат написан у самом почетку радње. Ево како би изгледала та слика:



Ово се може такође изградити од картона или пак од обичне хартије. Деца на картону нацртају оваква два круга, поделе разлику између њихових обима на колико хоће делова и сад раде задатак. Кад су то свршили и наставник извршио контролу, онда могу све те делове исећи, ставити у кутију од жижица, на истој написати своје име и ставити број колико имају тих исечених делова. Тако растурене и несређене задатке треба поново да среде у онај круг, како су били кад исти нису били исечени. Да не би и ово било деци досадно или да не би механички научила да ређају, врши се промена између ученика, те онда сваки ђак добија нове задатке, које мора да ради и сређује. Ово треба прво радити са мањим бројем ових исечака тј. делова а и да се лакши задатци прво раде, па онда тежи.

### III

У другом разреду се обрађује сат као јединица за мерење времена. Разуме се да овде треба научити децу да одређују када је које време на сату тј. да умеју да гледају у сат. После свршене обраде те методске јединице, а ради увежбавања може се покушати и са овим начином: купе се два мала проста дечја сатића са сказаљкама и означеним бројевима. Ако се пак то не може набавити, онда два ученика нацртају на таблицама сат са две сказаљке и бројевима. На више цедуља исписано је различито време, као нпр.: 5 сати и 5 минута, 12 сати и 10 минута, четврт до 12 итд. Један ђак узима ове цедуље и чита а друга двојица показују време на оним сатићима, или пак цртају то време на већ нацртаним сатовима, и тај се начин врши лако и брзо увежбавање у изналажењу времена на сату.

Драг. В. Матејић

## Рачунање у сиваралачкој школи

(Наставак)

### д) Ноге у животиња као бројне целине парних бројева прве десетице

За који број имамо још да се сећамо? — За *десет*. Покушајте да се сетите неке ствари која има нечега све по десет. Не јавља се нико. Кад не можете да се сетите онда ћемо се разговарати најпре о броју ногу у неких животиња па ћемо најпоследоћи и на број десет.

Именујте сада — као оно раније — неколико животиња које имају само по две ноге! — Кокош, ћурка, гуска; врабац, ластва, славуј, и др. По колико левих ногу има свака од ових животиња? По једну. А по колико десних? Опет по једну. А које су то њихове ноге? — Задње. Шта ове животиње имају место предњих ногу? Крила. Зашто су им она? Да лете. Чиме су покривене те животиње? Перјем. Да ли њихови младунци сишу? Не? — А како се онда хране? — Кљуцају храну као што чине и кад одрасту. Знате ли како се зову једним именом све животиње што имају две ноге и два крила а покривене су перјем и њихови младунци кљуцају своју храну? — *Птице* — рећи ће неко. Ето, Вера се сетила. Те животиње зову се птице. Реците то сви!

Именујте сада неколико животиња које имају четири ноге! — Псето, мачка, миш; коњ, во магарац; вук, зец, лисица, и друге. Како су поређане њихове ноге? Две су близу главе а две близу репа. Које су близу главе, а које близу репа?.. Колико је у њих левих а колико десних ногу? — Две су леве и две десне. Јесу ли и ове животиње покривене перјем као птице? Нису. А чиме су покривене? Длаком. Кљуцају ли њихови младунци своју храну? Не кљуцају. А како се онда хране? Сишу млеко. Па како их тада можемо звати једним именом баш зато што сишу? Сисачи, сисавци или сисари. Јесте, старији ђаци зову их *сисари*. Лете ли сисари? Зашто не лете? Немају крила. А које животиње лете...

Шта мислите, да ли су све животиње које лете птице? Кажите неку животињу која лети а није птица. Муха, пчела, оса, и др. животињице. Јесу ли ове животиње крупне као и птице? А јесу ли јаке као птице? Које од ових можемо да смрвимо? А зашто птице не можемо да смрвимо? Што имају кости. Како се зову ове ситне животињице што можемо да их смрвимо? Бубе или бубице.

Колико ногу има свака буба или бубица? Четири. Тако мисле и многи одрасли јер никада нису добро загледали ни муху а толи пчелу и осу којих се плаше. Али те бубе што лете имају обично онолико ногу колико је страна у сваком одељењу. И колико ногу има онда таква буба? Шест. Како су им распоређене тих шест ногу? По три са стране. А по колико ногу са стране имају сисари? По две. А птице? По једну. Тако је. А знате ли по колико крила имају обично бубе које лете? По 4-довикује Његош. На којој си буби то видео? На лептиру...

А да ли знате неку животињу са осам ногу? Не знају, ћуте. Ја ћу вам казати. Она животиња што гради мреже по ћошковима има баш толико ногу колико је ћошкова у сваком одељењу. Ви знате како се зове. То је паук, господине, рећи ће неко. Јест! Паук има осам ногу. Па колико је онда у њега левих а колико десних ногу? Четири су леве а четири десне, Да ли пауци лете као оне бубе са шест ногу? Они не лете. Зашто не лете? Немају крила као што их немају ни сисари. А колико ногу има мрав? И он има шест ногу. А имају ли мрави крила? Неки имају а неки немају...

Шта нам је још остало? Да видимо има ли животиња и са десет ногу вели Веса. Веселин се сетио. Хајде сада сетите се неке животиње која има десет ногу. Ћуте; нико се не јавља. Кад не можете ни сад да се сетите рећи ћу вам ја! Она животиња што се креће у води брже натраг него напред, има тачно десет ногу. Само су у ње предње ноге много веће од осталих. И њима може да уштине као клештима. То је рак, господине, довикује Пера. Тако је како Пера рече. *Рак има десет ногу.* Колико је онда ногу у рака са сваке стране? А у паука?.. Које животиње имају по 3 ноге са стране? Бубе. А сисари? Они имају по две. А по колико ногу имају птице са сваке стране? Оне имају само по једну. Које су им то ноге? Задње — вичу сви...

Знате ли шта треба сада да радимо? Да претстављамо ноге у споменутих животиња вели Обрад. Чиме ћемо их претстављати најпре? Прстима. А потом? Куглицама. Од којих животиња да почнемо? Од птица, јер оне имају само по две ноге довикује Олга. Ја ћу вам опет рећи да је најлакше кад се те њихове задње ноге претставе са оба мала прста. Ви ћете потом погодити којим прстима треба да се претставе предње па онда и средње ноге. Предње треба да се претставе палцима, а средње — најпре средњим, потом домалим а најпосле и кажипрстима.

Да вам се руке не би замориле саставите испред себе обе песнице окренуте једна другој овако! Сад пружите само оба мала прста. Шта вам они претстављају? Задње ноге у птица. Тако је. А да ли и сисари имају само задње ноге као птице? Не, они имају и предње. Којим ћете прстима онда претставити њихове предње ноге? Палцима. Зашто њима? Да можемо после средње ноге претстављати осталим прстима — виче Ика. Тако је како Ика рече. Хајде сад претставите и предње ноге у сисара. Сви пружају и оба палца. А које су ноге сада на реду? Средње. У којих животиња? У буба. Којим ћемо прстима претставити те средње ноге у буба? Средњим прстима. Пружите и њих. Колико је свега ногу претстављено до сада? Шест. А колико ногу има паук? Осам. Којим ћемо прстима претставити још две његове средње ноге? Домалим прстима, јер смо њих прво прескочили вели Илинка. Илинка је добро рекла. Зато урадите тако како је казала. Још који су прсти остали савијени? Још оба кажипрста. Кад и њих пружите, колико ће онда бити левих а колико десних ногу? И левих и десних биће по пет ногу. А Скупа? Десет ногу. За коју

смо животињу рекли да има десет ногу? За рака? Пружите и кажипрсте. Чије су ноге сада претстављене? Ракове.

Ко жели да претстави истим редом ноге у свих ових животиња куглицама на рачунаљци? Изишао пријављеник. На којој шипци треба да претстави ноге у птица? На шестој довикује Јова. Претстави их! Које су то ноге? Задње. А на којој шипци ваља претставити предње ноге у сисара? На десетој виче Пера. Хајде Миле, претстави најпре задње па онда и предње ноге. Је ли добро урадио?.. Које су ноге сада на реду за претстављање? Оне средње у буба вели Трајко. На којој је шипци њима место? На осмој — довикује Сиба. Претстави их, Миле! Које су сада на реду? Друге средње у паукова. Где им је место? На седмој шипци. Претстави их ти, Миланка! Још које су ноге остале непретстављене? Још треће средње у ракова. Где је њима место? На деветој шипци. Претстави и њих Миланка!

Могу ли се све ноге у рака претставити на једној шипци? Могу. Како? Кад се повлаче све по две куглице. А могу ли и на прстима? Како би се тада прсти пружали? Исто онако по два као и куглице на рачунаљци.

Шта још треба да радимо? Да моделујемо и да цртамо по једну од свих ових животиња. Тако је. То ћемо радити после одмора...

### 3) Парни и непарни бројеви прве десетице

Било јединче у маме и тате. Да га обрадују за Божић, мама му оплела пар чарапа, а тата му купио пар ципела. А колико је то чарапа кад се каже — *пар*? Две чарапе. А зашто је мама морала да оплете *две* чарапе кад има само *једно* дете. Зато што дете има две ноге. Тако је. Иначе би му једна нога остала боса. Зато је и тата морао да купи две ципеле а не само једну. Шта се још тако *плете* све по пар? Рукавице, наруквице, и друго. Зашто се бар оне не плету по једна? Што су и руке две. А шта се друго *купује* по пар осим ципела, рукавица, наруквица, чарапа? Опанци, чизме, папуче, нануле и др. А како ви излазите из учионице? Све по пар. Шта му то значи? — Све по *двоје*. А како улазите? Исто тако...

Колико пари ногу има свака птица? Један пар. Који је то пар? Задњи. А колико сари ногу има сваки сисар? Два пара. Који су то? Задњи и предњи пар. А које животиње имају по три пара ногу? Бубе што лете. Који је у њих трећи пар? Онај средњи, А колико је средњих пари ногу у паукова? У њих су по два средња пара. — Имају ли неке животиње и по три пара средњих ногу? Имају. Које су то животиње? Ракови.

Има ли животиња са једном ногом? Нема. Зашто? Не би могла ићи. Са колико још нема? Нема ни са 3 и пет. А са седам?... А са девет? Нема ни са седам ни са девет. А са колико има? Са две, четири, шест, осам, десет ногу.

Шта су то: 1, 3, 5, 7, 9 и потом: 2, 4, 6, 8, 10? То су бројеви. Претставите прстима бројеве: 2, 4, 6, 8, 10, Сад оне: 1, 3, 5, 7, 9. Како да зовемо оне прве? *Парни*. А ове друге? *Непарни*. Ко жели да претстави све парне бројеве идући назад? Је ли умео? Које још нисмо претставили тако назад? Непарне. Хајде њих нека претстави Бојана! Је ли умела без грешке? Хајде сви парне назад!.. Сад и непарне тако исто. А како би још могли претставити парне бројеве на прстима? Пружањем оба палца, оба кажипрста, и тд. Да урадимо и то!

Бројте редом од 1 до 10. Чује се: 1, 2... 10. Сад од 10 назад. Чује се; 10, 9... 1, *ниједан*, Ко треба сам? Ко још? Ко треба да заврши?..

#### 4) Имена бројева и бројне слике

Како зову играчи број 5 при игрању карата? — *Петница*. А како 10?... Ко жели да казује ова имена бројева од десетице назад? Пријављеник: *Десетница, деветница, ...* петница, четрица... Настаје смех и довикивање: Не каже се *четрица*... него: *четворка, тројка, двојка* и *јединица* — вели Јаша. Казујте сви ова имена напред! Сад — назад. Ко треба сам напред? Ко назад? А ко и напред и назад?

Ко уме тачкама да претстави изглед двојке на картама? Пријављеник оцртава усправни правоугаоник и уцртава *средином* 2 тачке једну *испод* друге. Како ћемо од двојке створити тројку?.. А како од тројке јединицу?

Ко жели да претстави четворку? Пријављеник уцртава једну двојку *лево* а другу *десно*. Нашто вас ова потсећа? На претстављање ногу у сисара. А да ли двојка потсећа на ноге у птица? Зашто не? Што тачке нису једна *поред* друге...

Како ћемо од четворке добити петницу? Уцртавањем јединице *у средишту*. А шестицу? Преобраћањем двојака у тројке. Још које бројне слике имају тако тројке лево и десно? Седмица и осмица. А које бројне слике имају лево и десно по 4 јединице? Деветица и десетица. Је ли у седмице последња јединица у средишту? Зашто није? Да би се могла створити осмица. А у деветице? У ње је као у петице. Нашта потсећа десетица? На две целе петице. А осмица? На спој двеју петица. А колико се петица види у седмици? Само једна.

Да нацртамо редом бројне слике карата!..

Јесу ли бројне слике згодне за запажање бројева и за срачуњавање? Зашто нису? Не ређају се бројеви у *једном* правцу као прсти и куглице на ручној рачунаљци вели Зага. Зага има право. Ја пак додајем, да овај недостатак имају и све остале врсте бројних слика са којима нећу ни да вас упознајем. Зато се и служимо само прстима и руском рачунаљком. Реците ми најпосле: Да ли је добро играти карте? Зашто није? Што картање лако прелази у коцкање, а коцка може свакога да упропасти — довикују многи...

## и 5) Стварни задаци и вежбе у обиму прве десетице

## а) Из сабирања и одузимања:

Које је ово дете по реду? Прво. А ово иза њега? Друго. Замислите као да свако од њих има по пет ораха, па првome *мама* да да један орах а друго — *мама* да да један орах. — Ко жели сада претстављајући да каже све што треба најпре за прво дете а потом и за друго? Одмах ће се наћи неко од бистрије деце које ће — пружајући прсте леве руке — рећи: *Прво дете има пет ораха*; кад пак пружи десни палац на додаће: *и мама му да један*, па ће приближивши руке завршити речима: *буду му шест ораха*. Иза овога пружив понова прсте леве руке — Чује се: *И друго дете има пет ораха*; савијајући потом палац изговара: *иа оно мама да један*, и спонтано завршава: *њему онда осам четири ораха*. Је ли Станко претстављајући све лепо казао?.. Хајде нека уради све то Станија. А ко сада треба ово да учини? Станмир — довикују многи. Је ли и он умео без грешке?..

Која су деца сада на реду? Треће и четврто. Коме од њих треба мама да да а које од њих треба мама да да? Трећем ће дати мама а четврто ће дати мама. Зашто то треба тако да буде? Што је треће дете непарно као и прво а четврто парно као и друго. — Колико ораха треба да добије треће дете? Два. Зашто два? Што је прво добило један. А колико ораха треба да да мама четврто дете? Опет два. Тако је.

Ко жели говорећи да претстави све ово за треће и четврто дете? Пријављеник пружа све прсте леве руке говорећи: *И треће дете има пет ораха*; пружајући потом палац и кажипрст десне руке наставља: *и мама му да два*, па приближујући их завршава: *буду му седам ораха*. Затим прелази на четврто дете. И пошто претстављајући изговори да и он има пет ораха, савијајући палац и кажипрст леве руке наставља: *кад да мама два* — спонтано завршава: *њему осам 3 ораха*. Ко треба сада ово да понови? Јавља се Бојка. Је ли умела без грешке? Ко жели да понови за све четворо деце?.. Хајде сада сви све ово да претставите и да говорите! Ко треба сам? Још један. Још један!..

Да идемо сада даље. Која су деца на реду? Пето и шесто. Које од њих добија од маме а које даје мама? Пето добија а шесто даје. По колико ораха? По три. Ко жели претстављајући да казује за њих? Јавља се Страхина... Је ли умео без грешке? Која су деца сада на реду? Седмо и осмо. Које ће добити а које дати? По колико? По четири. Тада ће се утврдити да ће *седмом* детету — бити *девет*, а *осмом* — остати *један* орах. При претстављању за девето и десето дете утврдиће се, да ће *девето* има *шест*, а да *десетом* неће *остаће* ниједан орах.

Сад треба једно дете говорећи да претстави за све десеторо деце. Затим све ово ураде и сви заједно. Најпоследње то треба да учине посебице два-три од најмање даровитих ђака.

Потом се зажели да свако дете, казујући претставља оно што му дође на ред да би се видело, има ли некога детета које ове две радње није схватило па да то сада учини.

Завршава се пак овим вежбама: 1 леви образ и 1 десни, то су два образа; једно лево око и једно десно, то су два ока; једна лева ноздрва и једна десна, то су две ноздрве... Два горња капка на очима и 2 доња, то су 4 капка; две предње ноге у коња и две задње, то су четири ноге; два лева крила у лептира и 2 десна, то су 4 крила. Три леве ноге у мухе и 3 десне, то су 6 ногу. Четири доња ћошка у собе и 4 горња, то су 8 ћошкова. Пет левих ногу у рака и 5 десних, то су 10 ногу.

б) *Из множења:*

Да *срачунавамо* најпре носеве у деце. Изиђите вас двоје и окрените се друговима!

Колико је носева у двоје деце? У двоје деце има два носа. Зашто два? Што једно дете има један нос, и друго дете један нос, па у двоје деце — буду 2 носа. Можемо ли то краће да речемо? Двоје деце, свако по један нос, — то су 2 носа — вели Добрила. Ето, Добрила се сетила. Помислите на пр. на ово двоје деце и на њихове носеве па реците сви као ово Добрила. Двоје деце, свако по један нос, то су 2 носа. Можемо ли то рећи још краће? Двоје деце, по један нос, то су два носа — вели Добринка. Ето, Добринка се сетила. Реците тако сви. Чује се: *двоје деце по један нос то су два носа*. Изиђите и вас двоје и станите поред оно двоје. Колико је сад деце окренуто вама? Четворо. Колико је носева у четворо деце? Четири носа — довикују многи. Ко би то могао све лепо да помисли и да каже? Пријављеник вели: *Четворо деце по један нос то су четири носа*. Ко жели да замисли све лепо и да каже, колико је носева најпре у двоје деце, па онда и у четворо? Је ли умео без грешке?

За колико деце треба да *срачунавамо* сада? За шесторо. Па онда? За осморо. А најпоследње? За десеторо. Тако је, јер узимамо увек парну децу.

Ко жели да *срачунава* и да казује за шесторо деце, као што смо то учинили за двоје и четворо. Је ли умео?

Ко жели за осморо? Је ли и он умео без грешке? За колико деце нисмо још казали? За десеторо.

Ко жели да каже за десеторо деце? Је ли све добро рекао? А ко хоће да каже за сву парну децу редом? Је ли умео без грешке? Ко још? Још ко? Хајде сада сви све то да кажете. Ко треба све ово сам да каже? Бојка. Је ли умела? Ко још? Страхуња. Је ли умео? Ко још? Бојана...

За коју децу треба сада да казујемо? За непарну. Али да идемо назад. А кад тако хоћемо, онда за колико деце треба најпре да кажемо? За деветоро. Па онда? За седморо. А затим? За петоро. Потом? За троје. А најпоследње? За једно. Шта онда треба да чине она деца која су изишла? Да се враћају. Али како? Прво оно десето, а после све по двоје; 9 и 8, 7 и 6, 5 и 4, 3 и 2, и 1. Ко би сада желео све ово сам да *срачунава*? Је ли умео без грешке? Хајде још неко. Још један. Хајде сада сви! А ко треба сам? Бојка. Па онда? Страхуња. Јесу ли и они умели без



грешке? При овоме се завршава увек овако: *Једно дете њо један нос њо је један нос...*

Шта би још могли да срачунавамо овако као што смо срачунавали носеве? — Потилјке, темена, чела, уста браде и друго. Да срачунамо сада најпре чела па браде а потом темена па уста и најпосле потилјке. Али при срачунавању чела да казујемо најпре за непарну децу па онда за парну. — Ко жели то да чини? Пријављеник почиње: *Једно дете има једно чело; троје деце њо једно чело њо су три чела; петоро деце по једно чело то су пет чела; седморо деце по једно чело то су седам чела, и деветоро деце њо једно чело њо су девет чела.* Хајде сад да срачунавамо за парну децу. Пријављеник почиње: *Десеторо деце њо једно чело њо су десет чела; осморо деце њо једно чело њо су осам чела...* и завршава са: *Двоје деце њо једно чело њо су два чела.*

Шта нам је сад на реду за срачунавање? Уста. Хоћемо ли почети са непарном децом? Не, сад ће мо почети са парном децом а завршити са непарном. Пријављеник вели: *двоје деце по једна уста то су двоја уста...* а завршава са: *десеторо деце по једна уста то су десеторо уста.* Сад се за непарну децу иде назад почињући од деветоро а завршавајући са једним дететом. Потом се прелази на срачунавање темена па брада а завршава срачунавањем — потиљака. Најзад се открије истина, да при свима овим срачунавањима *буде онолико носева, чела, уста, темена брада и потиљака, колико је деце.* И потом се каже да ово тако бива отуда што свако дете има по један нос, једно чело... један потиљак.

Иза овога прелази се на срачунавање руку, ногу, уха, ока, ноздрва, усана... Почиње се од једнога детета па се иде редом до петоро деце. Притом се деца ређају средином испред клупа једно испред другог окренута предњем зиду. И први пријављеник дижући леву па десну руку — вели: *Једно дете има једну леву руку и једну десну то су две руке.* Кад изиђе друго дете и стане испред првога онда и једно и друго дижу најпре леве руке и притом се чује: *Двоје деце њо једну леву — две леве и њо једну десну (при чему дигну и десне) две десне, а то су четири руке.* Кад изиђе треће, чује се: *Троје деце њо две руке (три леве и три десне) то су шест руку.* Затим: *Четворо деце (четири леве и четири десне) то су осам руку.* И *петоро деце (пет левих и пет десних) то су десет руку.* Ово сада казују још два-три даровитија ђака па онда сви заједно а најпосле двоје-троје од оних најмање даровитих. Затим се иде назад почињући од петоро деце по две руке то су десет руку и завршава са: *Једно дете по две руке то су две руке.*

После овога на исти начин претстављају се и срачунавају ноге говорећи: *Једно дете има две ноге; двоје деце по две ноге то су четири ноге; троје деце по две ноге то су шест ногу; четворо деце по две ноге то су осам ногу а петоро деце по две ноге то су десет ногу.* Сада то исто назад. Кад се пређе на срачунавање уха онда се отпочиње претстављање њихово прстима. Тада се говори: *Једно дете има два уха (лево и десно).* Притом

пријављеник пружа леви па десни палац. Изговарајући затим: *Двоје деце по два уха* (он пружа најпре палац и кажипрст леве руке за лева два уха а потом исте прсте десне руке за два десна уха) *што су четири уха*. За троје деце дођу и оба средња прста; за четворо — и оба домала, а за петоро и оба — мала прста па се притом чује: Троје деце по два уха то су шест уха; четворо деце по два уха то су осам — а петоро деце по два уха то су десет уха. И ово се говори такође назад. Разуме се да се и то понавља посебице и у хору али ово чине увек други пријављеници а завршавају они најмање даровити.

Тек при срачунавању очних капака и усана отпочиње пружање прстију редом слева удесно, или обрнуто, које се поклапа са ређањем парних и непарних бројева а важи за све случајеве...

За број три узимају се ноге у сацака или треножца, за четири — ноге у стола или столице, а за пет прсти, нокти или јагодице на левој и десној руци или нози. При том се за број три говори и претставља овако:

Говорећи: *Један сацак има три ноге* пријављеник пружа три прста леве руке. При изговору: *два сацака по три ноге* (пружа најпре иста три прста као и малопре за ноге првога сацака, па онда кажипрст леве и оба палца за ноге другог сацака) *што су шест ногу*. Кад потом каже: *Три сацака по три ноге* то су девет ногу онда се опет за свакога од њих пружају по три прста. А то ће рећи да за трећи сацак долазе три средња прста десне руке. Тако их буде пружено девет, а мали десне руке само се повије лево.

Кад се срачунавају ноге у столова онда се најпре за први сто вели: *Један сто има четири ноге*, и при том се пруже четири прста леве руке а палац повије. А кад се изговори: *Два стола по четири ноге*, тада се пруже најпре они прсти као и за један сто, а потом палац леве и три прста десне руке да претставе ноге другог стола. Тако их буде осам.

При срачунавању прстију, ноктију или јагодица на њима, пријављеник говорећи: *Једна рука има пет јагодица*, пружа пет левих прстију, а кад каже: *Две руке по пет јагодица* то су десет јагодица, тада пружа најпре 5 левих а потом и 5 десних прстију.

#### и в) *Из дељења*

Бата и сека добили су од маме једну јабуку. Шта ће деца радити? Поделиће је. Како? На пола. А да им је дала две јабуке? Онда би свако добило по једну целу јабуку. А кад би им дала 3 јабуке? Тада би свако дете добило по једну целу јабуку и од оне треће — пола. То се опет каже: *по једну и по јабуку* — сваком детету. А да су добила четири јабуке? Онда би сваком детету дошло по 2 јабуке. А ако би двоје деце добило 6 јабука по колико би сваком дошло?.. Колико јабука треба да добију бата и сека па да сваком дође по 4 јабуке? Осам. А ако добију од маме 10 јабука, колико онда дође сваком од њих? Пет. Тако је.

Кад мама има троје деце, колико јабука треба да им да па да свако од њих добије по једну?.. А ако им да само једну, на

колико ће делова морати да је поделе. На три дела. Зашто на три? Што су троје. А да су двоје, на колико би је делова делили? На два. Како се зову делови кад се дели на 2 дела? *Половине*. А кад се нешто дели на 3 дела, да ли су и то половине? Не! То су *трећине*. Зашто се делови сада зову трећине? Што се дели на три дела. А кад се нешто дели на четири дела, како ћемо делове тада звати? *Четвртине*. А ако се дели на пет делова? Онда се делови зову *петине*.

Сад ћемо цртати јабуке па ћемо их делити да добро запамтите ове делове.

Ко уме једним потезом да нацрта јабуку? Ако се нико не јави учитељ ће повући леви полукруг па надовезавши на њ и десни завршиће слику извлачењем петељке навише. Ко жели поред ове моје да нацрта другу јабуку исто толику? Је ли умео? Ко ће трећу? Ко четврту? А ко пету? Знате ли зашто смо нацртали ове јабуке. Да их делимо, господине, довикује Нада.

На колико ћемо делова делити најпре? На два. Коју јабуку? Прву. Е, њу треба да оставимо целу. Знате ли зашто? Кад је једно дете оно нема с ким да дели, него узме целу — вели Цветко. Па коју ћемо јабуку онда делити на 2 дела? Другу. Ко жели то да уради? Пријављеник, изишав, повлачи праву спајајући оба удубљења: петељкино и оно где је био цвет, па онда у леву половину упише римско један а у десну римско два. Тиме су означена деца, односно њихови делови.

Потом се трећа јабука дели на троје. Тада се најпре вуче црта од петељке до средишта. Затим се из средишта повлачи коса лево и коса десно — пазећи да делови буду једнаки. Четврта јабука дели се на четворо. За ово се најпре извлачи усправна те се добију половине, па се ове потом преполове и добију се четвртине. Пета јабука дели се на петоро. Ту се поступа као и при деоби на три дела, само што се из средишта место две извуку четири црте. Тако се добију пет једнаких дела. Разуме се да свуда следује уписивање римских бројева који означавају делове односно децу. Најпосле се заповеди да сва деца у свескама или на таблицама нацртају тако пет јабука и потом изврше ову деобу, а учитељ надгледа и упућује. Затим се наставља:

Јесу ли веће петине или половине? Зашто су половине веће? Што се дели само на 2 дела. А да ли су веће четвртине или трећине? Трећине су веће него четвртине. Откуда то? Што се код трећина дели на мање делова него код четвртина. Па који су од ових делова најситнији? Петине. А који су најкрупнији? Половине. Ко жели показујући да ређа ове делове почињући од најкрупнијих и завршујући са најситнијим? Пријављеник показује и изговара: *половине, трећине, четвртине* и *петине*. Ко би желео сада да почне од најситнијих а да заврши са најкрупнијим? Чује се: петине, четвртине, трећине и половине. Разуме се да и ово иде уз показивање делова. Завршује се пак питањима:

Кад се делови зову петине? Кад се дели на пет делова. Кад се зову четвртине? При деоби на четири дела. Кад — трећине?

При дељењу на три дела. А ако се дели на 2 дела, како се делови тада зову? Половине. А како би требало да се зову? Требало би да се зову *двојине*. Јесте! Кад се дели на двоје делови би требало да се зову двојине, али они се не зову тако него — половине. А кад је само дете, шта онда бива? Онда оно узима све јер нема с ким да дели. Зато прву јабуку нисмо ни делили. Другом приликом учићемо да делимо и на више од пет делова, а сада реците: Да ли је боље да имате браћу и сестре или да немате? Вичу: Да немамо! Зашто? Да нам делови буду већи. Е, али кад је више у кући они могу више и да зараде па да опет има доста за свакога. А кад их је мало, не стигну да ураде све, много пропада и ето опет сиромаштва. Разболи ли се когод тада буде још црње и горе, јер нити има ко да ради нити има ко да чува болесника. Зато је паметно речено: *Свој свога не храни али њешко оном ко кога нема.*

### Скраћени задаци и вежбе у обиму прве десетице

#### а) Сабирање и одузимање:

I дете има 5 ораха доб.	1 буду 6, и	II дете има 5 ораха дâ 1 ост.	4 ораха
III „ има 5 ораха доб.	2 буду 7, и	IV „ има 5 ораха дâ 2 ост.	3 ораха
V дете има 5 ораха доб.	3 буду 8, и	VI „ има 5 ораха дâ 3 ост.	2 ораха
VII „ има 5 ораха доб.	4 буду 9, и	VIII „ има 5 ораха дâ 4 ост.	1 орах.
IX дете има 5 ораха доб.	5 буду 10, и	X „ има 5 ораха дâ 5 н. ос.	0 орах.

1 леви и 1 десни 2 образа; 1 лево око и 1 дес. 2 ока; 1 лева и 1 д. 2 руке  
2 горња и 2 доња 4 капка; 2 предње и 2 зад. 4 ноге; 2 лева и 2 д. 4 крил  
3 леве и 3 десне 6 ногу; 4 доња ђош и 4 гор. 8 ђош; 5 лев. и 5 д. 10 прст.

Један и један два; два и два четири; три и три шест; четири и 4 осам; пет и пет 10

#### б) Множење:

Двоје деце по 1 нос то су	2 нос	Деветоро деце по 1 нос =	9 носева
Четворо „ по 1 нос то су	4 нос	Седморо деце по 1 нос =	7 носева
Шесторо „ по 1 нос то су	6 нос.	Петоро деце по 1 нос =	5 носева
Осморо „ по 1 нос то су	8 нос.	Троје деце по 1 нос =	три нос
Десеторо „ по 1 нос то су	10 нос.	Једно дете по један нос то је	1 нос

Једно д. има 1 л. и 1 д. руку =	2 р.	Једно д. има 1 л. и 1 д. ногу =	2 ноге
Двоје имају 2 л. и 2 д. руке =	4 р.	Двоје деце по 2 ноге то су	4 ноге
Троје имају 3 л. и 3 д. руке =	6 р.	Троје деце по 2 ноге то су	6 ногу
Четворо „ 4 л. и 4 д. руке =	8 р.	Четворо „ по 2 ноге то су	8 ногу
Петоро „ 5 л. и 5 д. руку =	10 р.	Петоро „ по 2 ноге то су	10 ногу

1 табла има 2 пр. и 1 зад. = 3 ноге. 1 сто има 2 пред. и 2 зад. = 4 ноге  
2 табле по три ноге то су шест ногу. 2 стола по четири ноге то су осам ногу.  
3 табле по три ноге то су девет ногу. 2 руке по пет прстију = 10 прстију.

#### и в) Дељење:

Двоје деле 1 јабуку сваком пола.	Троје деле 3 јаб. сваком по 1 јабука.
Двоје деле 2 јабуке св. по 1 цела.	Троје деле 6 јаб. сваком по 2 јабуке.
Двоје деле 3 јабуке св. по 1 и по.	Троје деле 9 јаб. сваком по 3 јабуке.
Двоје деле 4 јабуке св. по 2 целе.	Троје деле 1 јаб. сваком по трећина.
Двоје деле 6 јабука св. по 3 целе.	Четворо „ 4 јаб. сваком по 1 цела јаб.
Двоје деле 8 јабука св. по 4 целе.	Четворо „ 1 јаб. сваком по четвртина.
Двоје деле 10 јабука св. 5 целих.	Петоро „ 1 јаб. свалом по 1 петина.

Јован Петровић

## Глајолска времена

### Практичан рад у IV разреду

Пошто је обрађена нека област из земљописне наставе деца градиво понављају на рељефу, цртаној и школ. земљописној карти допуњујући један другог. Приликом понављања о саобраћају у тој области учитељ пређе на причу, на пр:

Један човек из З. добије позив да тада и тада мора бити код суда у С. (Деца покажу места на рељефу, цртаној и школ. земљописној карти.) Како је био врло сиромашан, то није могао путовати возом, а поготово аутом, па одлучи да иде пешке. Пошто је знао да ће путујући пешке морати дуже времена путовати, одлучи да пође два дана раније. (Деца покажу и тај пут који он мора да пређе.) Можемо ли како дознати колика је дужина тога пута? — Можемо израчунати на земљописној карти, јер на њој имамо означен тачан размер. — Израчунајте! (Деца израчунавају помоћу конца и размера.) Израчунали смо да је пут дуг... км. Можемо га и нацртати у свесци и на табли. Нацртајте!

Сада кад тај пут имамо означен на рељефу, цртаној и школ. земљопис. карти, нацртан у свесци и на табли, је ли нам то довољно да видимо путовање тога човека? — Није. Још нам је потребан човек. Њега можемо моделовати, изрезати из хартије или сложити од дрваца. — У коме ћемо га положијати направити? — Направићемо га да корача. — Добро, правите ко од чега хоће! (Деца праве а учитељ обилази.)

Да чујемо даље шта је било! Домаћица спреми путника на пут. Он се с њом опрости и пође. (Деца поставе модел човека у полазно место З. на рељефу. Како учитељ даље прича тако деца модел помичу.) Путник пу-ту-је, пу-ту-је од ме-ста до ме-ста. Шта путник сада ради? — Он путује. — Можемо ли то његово путовање још како овде приказивати? — Можемо. — Како? (Деца означе кредом на поду место З, В. и С. Затим између себе одреде дете које ће путовати.) Путуј!..... Шта ти сада радиш? — *Ја њушум.* — Да забележимо то у свесци и на табли!..... Кажи ми у очи шта сада ради! — *Ти њушумеш*..... Шта он ради? — *Он њушуме*..... Колико их сада путује? — Једно. — У коме онда броју стоје ова три лица? — *Једнини.* — Да забележимо и то овде скраја! (Учитељ повуче прве две усправне црте и подвуче водоравном.) Нека још двојица дођу овамо! Шта ви сада радите? — *Ми њушумемо*..... Кажи им у очи шта сада раде! — *Ви њушуме*..... Шта они раде? — *Они њушуму.* (Све се бележи. Исто проводи са женском и малом децом да дође до женског и средњег рода.) — Колико их сада путује? — Више. — Кад их путује више у коме онда броју стоје ова три лица? — *Множини.* — Да забележимо и то овде скраја! (Учитељ подвуче водоравном цртом).

Он пу-ту-је све да-ље и да-ље. Када он путује? — *Сада.* — Да забележимо то на цртежу пута и нацртамо човека!..... Кад он путује сада, шта мислите у које се онда време то путовање

догађа? — *Садашње време.* — Да забележимо и то овде у врху! (Учитељ повуче горње две водоравне црте.) Докле је путник до-путовао? — В. — Можемо ли како дознати колико је довде прешао пута? — Можемо израчунати на земљоп. карти. — Из-рачунајте!..... Довде је прешао... км. — Пошто је наш путник толики пут прешао, то се уморио. Овде у В. има рођака па ће код њега отсести, преноћити, одморити се и сутра наставити пут. Док он преноћи и одмори се, преноћићемо и ми и одморити се код своје куће, па ћемо сутра с њим заједно опет наставити (Овде је прекид до сутрадан потребан да деца осете прошлост.)

### Сутрадан

Наш путник је преноћио и одморио се. Пре него што пође даље на пут морамо да видимо овај пут што је прешао. Одакле је, дакле, пошао на на пут? — Из З. — Докле је дошао? — До В. — Колико је км прешао?..... Када је он тим путем путовао? — Јуче. — Кажи шта је јуче радио? — Он је јуче путовао. — Кажи то сада без оно — јуче! Он је путовао. — А шта си ти јуче радио? — *Ја сам путовао.* — Да забележимо то овде у другоме пољу. (Учитељ повуче трећу усправну црту.) Кажи му у очи шта је јуче радио! — *Ти си путовао.* —..... Шта је он радио? — *Он је путовао.....* Шта сте ви радили? — *Ми смо путовали.....* Кажи им у очи шта су радили? — *Ви сте путовали.....* Шта су они радили? — *Они су путовали.* (Тако исто за женски и средњи род.) — Када је дакле, овај путник путовао из З. у В.? — *Јуче.* — Да то забележимо на цртежу пута!..... Кад је то путовање било јуче да ли се онда то сада догађа?... Него? — Прошло је. — Кад је то већ прошло, у које се онда време догодило? — *Прошло време.* — Да забележимо и то овде у врху!

Али пошто се наш путник није дуже времена видео са својим рођаком, то га је он зауставио још данас код себе. Кад ће само још данас да остане код њега, шта мислите када ће путовати? — Сутра. — Кажи ти шта ће он сутра радити! — Он ће сутра путовати, — Кажи ти сада без оно сутра! — Он ће путовати, — А шта ћеш ти сутра радити? — *Ја ћу путовати.* — Да забележимо то овде у трећем пољу! (Учитељ повуче четврту усправну црту.) Кажи му у очи шта ће сутра радити! — *Ти ћеш путовати?.....* Шта ће он радити? — *Он ће путовати?.....* Шта ћете ви радити? — *Ми ћемо путовати.....* Кажи им у очи шта ће радити! — *Ви ћете путовати.....* Шта ће они радити? — *Они ће путовати.* — (Тако исто за женски и средњи род.) Када ће, дакле, овај путник путовати из В. у С.? — *Сутра.* — Да забележимо то на цртежу пута!..... Кад ће то путовање да буде тек сутра да ли се то онда сада догађа?..... Је ли прошло?... Него? — Оно ће тек да буде. — Кад ће то тек да буде, у које ће се онда време догађати? — *Будуће време.* — Да забележимо и то овде у врху!

Како ће наш путник тек сутра да путује, то ми немамо више времена да га пратимо.

Шта смо пре казали, шта нам глаголи означају? — Радњу. — У коме времену може да буде радња? — Садашњем, прошлом и будућем. (Постави поново дете на место где је на поду означено место В. па нека хода да боље уоче садашњост, прошлост будућност.) — Чиме, дакле, радњу означајемо? — Глаголима. — Каква су онда ово времена? — *Глаголска времена.* — Да и то забележимо овде у врху!

Погледајте сада добро у свеску или на таблу, па према томе што сте написали, смислите када глагол стоји у садашњем, када у прошлом, а када у будућем времену!



### Глаголска времена

Садашње време	Прошло време	Будуће време
ја путујем ти путујеш он путује она путује оно путује	ја сам путовао ти си путовао он је путовао она је путовала оно је путовало	ја ћу путовати ти ћеш путовати он ће путовати она ће путовати оно ће путовати
ми путујемо ви путујете они путују оне путују она путују	ми смо путовали ви сте путовали они су путовали оне су путовале она су путовала	ми ћемо путовати ви ћете путовати они ће путовати оне ће путовати она ће путовати

*Глагол је у садашњем времену кад се радња догађа сада, у прошлом кад је радња прошла, а у будућем кад ће радња тек да буде.*

Понови то ти-ти-сви-ти! Да забележимо и то овде испод овога што смо већ написали!

Колико смо, дакле, научили глаголских времена? . . . . . Која су то? . . . . . Шта нам казује садашње време? . . . . . Шта прошло . . . . . А шта будуће?

У познатим читаначким чланцима, писменим саставима, часописима, новинама, плакатима и др. деца траже глаголе и одређу у у коме стоје лицу, роду, броју и времену.

Код куће напишите два глагола у сватри ова времена!

Петар Пушкар

## Пролеће

— III разред —

I део

20 март, субота

— Мирко: За младенце моја ће баба да меси младенчиће. Мали, округли колачићи премазани медом отварају жив разговор. Војислав — сељаче — слуша другове Београђане и светлим очима: Е, код нас су то веома дугуљасти (показује длан) колачи. Ми имамо доста брашна, па не жалимо, а и срамота је делити мале и округле колачиће. — Зашто се деле младенчићи — Душан? Учитељица прича о постанку младенчића, о празнику цвећа, о заветини у селу.

22 март, први пролећњи дан у Топчидеру и у Кошутњаку.

Целим путем до стаклене баште деца изражавају утиске: пупи дрвеће, цвета бресква, то је плави незаборавак, ово је питама љубичица дан и ноћ. Ево бубица са црвеним крилима, где свраке и вране носе грање за гнезда. Жика жели да прича зашто свраке праве најлепша гнезда. — Борислав: Данас ће и баба и деда да измиле... Војислав: Моји у селу ваде кромпир, саде бели лук и црни лук — тако су писали...

### Стаклена башта у Топчидеру

Раденици расађују јаворове прутиће, деца посматрају рад и слушају надзорника како им објашњава да ће сваки прутић пустити жилице. Надзорник одваја један прутић за школу па их води и кроз расадник пун топлих леја. Сунце пече, прозори су подигнути. Расцветале љубичице као и други зелени расади одушевљавају децу. Надзорник вољан учи их о топлим лејама па их проводи и кроз стаклену башту у којој су и јесенас били кад су цветале хризантеме. Надзорник их одвео и до алата и терао их да риљају... Осетили су да је рад тежак. Ашовом су једва одвајали са земљ. површине по које парче... Иван Гавриловић (објашњавао се са Мијићем): ово је будак. — Мијић: То је трнокоп... А Борислав Илић: „Узех будак одох у хајдуке“...

Мијић иде поред учитељице и прича, Е, да је лак трнокоп сељаку не би мој отац оставио село па сад служи у Ратничком дому... — Учитељица: Па шта ћеш ти Мијићу у Београду, зашто ниси остао стричевима да чуваш овце? — Ко зна шта ћу! Тамо су ме били, а овде перем судове, чувам мајкино дете (маћехе), чистим па и они ме бију...

### Красуљак и маслчак у младом зеленилу

Просуло се цвеће. Изненадна слика задржава девојчице и учитељицу. Мушкарци се враћају да живошћу заплаше становнике у лепом и тихом куту — у зеленилу и цвећу: жабе, гуштере,



пужеве и мраве. Девојчице одушевљава бели красуљак. — Јаков Пинто: Баш вам је леп тај красуљак. Он се суши за буве. — Милица: А зар то није камил теј? Миришу и трљају красуљак да увиде да није ни љутић а ни камил теј, већ „божије цвећанце“ — каже Момир Зековић сељаче.

Мушкарце одушевљава маслачак. Маслачак се просуо поред Топчидерске Реке а деца полегла па га беру, цеде из стабљике змијино млеко, а девојчице праве колутиће, вериге.

— Учитељица: маслачак или млечац, швапска салата, талијанска салата. — Ева: лишће је горко, није добро за салату. — Старо је, одговара наставница није за салату, али стабло је лековито. У стаблу има шећера и гуме а у корену је лек, а у листићу је хранљивост за бледе и слабе... Деца жале што млечац није цветао па да уживају. То учитељицу сећа и казује стихове:

Цвет млеча као клубе  
Мама жапце и дангубе  
Тура им у главу бубе:  
Два клупчета мисли жабац  
Мисли жабац да састави  
Па ко атлет да се слави...

После овог задовољства, осећања првог пр. дана и сунца које загрејало земљу па пробудило у целој трави цвеће и животињице, деца су засела крај чесме у Топчидеру да једу.

Певају, звижде, свирају (усне хармонике): Радујте се децо драга пролеће долази; баба зима погледајте како журно одлази хај, хај, хај!

Умерено

Радујте се децо драга пролеће нам долази. баба зима погледајте како журно

одлази. баба зима погледајте како журно одлази дај, хај, хај!

Мало брже

пролеће нам долази; хај, хај, хај! баба зима одлази

### 23 март у школи

Понављају се уџисци о сунцу, дужини дана, о загревању земље, буђењу биља, бубица, живојшња, о првом пролећњем дану дају се одговори и на питања као нпр. — Стеван Цицак: Зашто не лече, зашто не посеку оболела дрвета (мисли на имелу, на

њену моћ) — Мирко: Ја сам мислио за те зелене шубаре да су гнезда. Чудио сам се зашто чувају та гнезда од врана и сврака. Једном приликом шетамо дугачком стазом за хајдучку чесму а мој брат Пера виче: „Бежи од те гране, ако те дохвати направиће ти гнездо где стигне“ — Војкан: Бре, Мирко то се Пера шалио, Ја сам летовао у Кошутњаку са Милутином Николићем, Лакчевићем — и са мном, јавља се Илија. Јест и са Илијом, па смо и гађали та гнезда... — Мирко: ама, ја то од јесенас и знам, разгледали смо имелин род, зрна лепљива. То се и ја питам зашто не посеку болесно дрвеће. Учитељица не може да одговори и њој је то чудно... Мијић: Море, ми у селу од имеле имамо користи. Од зрна се прави лепак за тигце, све до ситница прича радознали друговима и осетљивим другарицама — Момир Зеговић: Моји праве неки лек од младе гране са лишћем. Ми имелу продајемо и апотекару... — Станковић: Ви сте ми казали да донесем кукурек. Донео сам гранцицу али о кукуреку нисам читао, само знам да певам: нико кукурек.

— Борислав Илић: Кад сам био у Рготини једна се овца разболела, а мој деда провукао јој жилу од кукурека кроз уво. — Лилић: Видео сам у Белој Паланци како је коњу натекла нога више копите, а они кроз онај оток провлаче жилу од кукурека... — Андреја Цветковић: Моја баба каже: Е, да си ти у Паланци не би ми смео у кућу унети кукурек. Каже кокошке неће да носе...

— Учитељица: У корењу и у лишћу има отрова и вероватно зато Андрина баба не да кукурек, боји се кљунуће кокош лист, или цвет пун прашника. Сви певају: Долетела ластва тигца, нико кукурек...

### *Рачунају*

Колико стаје пут (трамв. карте), храна. Разговарају о старости конака, платана, чесме у Топчидеру.

### *Чишање*

Петар Јовановић моли да прочита: Црква светог Петра и Павла у Топчидеру.

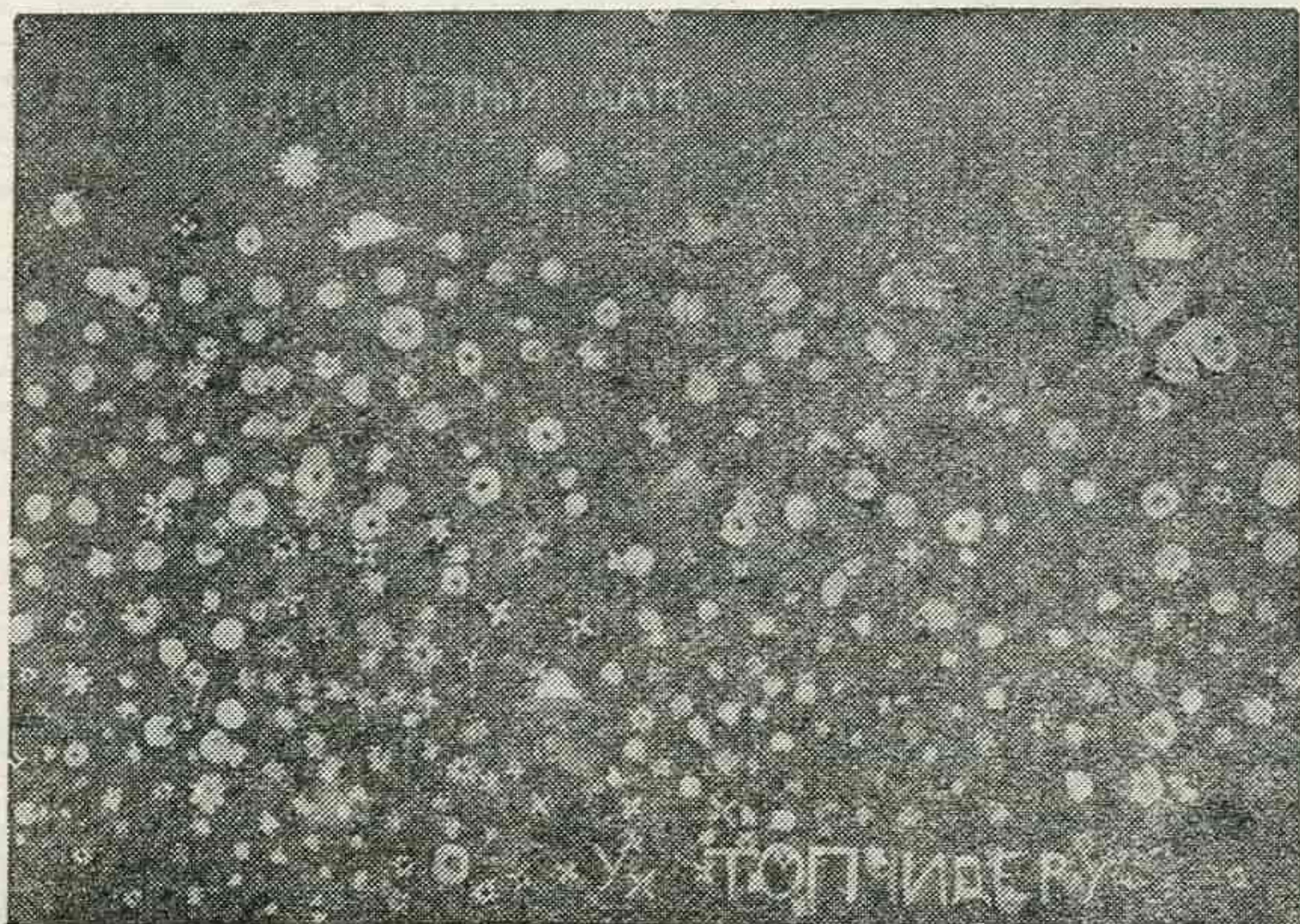
Сазидао ју је од тврдог материјала (камен, креч и песак даровао је кнез Милош) босански зидар, дунђер Јања под надзором самог кнез Милоша. Кнез је овим хтео да се захвали Богу за спасење живота који му је ту требао да пресече сачмом из кубуре Карађорђе...

### *Цршају*

Део Топчидерске Реке кроз Топчидер па до ушћа у Саву (Видели су тај део и у II разреду и у III с јасени). Бележе око реке: Топчидер, Топчидерско Брдо, Баново Брдо, Михајловац, Кошутњак, немачко гробље, конак, мостове... Рад испуњен зеленилом и жутиим цвећем (маслачком) — пролећна слика.

### Илустровање

а) Заједно су илустровали: *Први пролећњи дан у Топчидеру*. Црна хартија разапета преко шк. табле. Зеленом кредом бележе ситне црте (млада трава) а од беле лепљиве хартије режу красуљак а од жуте лепљиве хартије маслачак. Изрезане цветове лепе. Мушкарци су резали лептире, пчеле, жабе, пужеве и лепили. Овај завршни рад по Топчидеру праћен је песмом, звиждањем. Нахман усном армуником а Света виолином (учи музичку школу).



б) Заједнички су илустровали и *Први пролећњи дан у Кошутњаку*. Рад је био од цвећа које се нашло у Кошутњаку: висбаба, љубичица, кукурек, јагорчевина и ситна трава.

Власта је радио небо. Плава хартија, бледо плава хартија, мало сито, стара четкица од зуба, растворена плава и зелена бојица. Преко сита провлачи уквашену четкицу. За перо употребљава плаву а за траву зелену бојицу. Кад је био готов, табак је разапет преко школ. табле и девојчице су лепиле прол. цвеће из Кошутњака. Пазило се да има више верности, као у природи — висбабе у заједници, љубичице па и јагорчевина.



Рад је пратила песма Висабаба, композира учитеља Тихића. Исту су песму певали и у Кошутњаку. Раније су научили од Свете и Нахмана (из дечијег листа ноте и речи. Света свирао, а Нахман брзо схвата мелодију).

Висабаба

Тихић Дра

Мило

Завршила јовца бела из дошће и са-дрца,  
Јурос доу земљи цела ју дошће и шоду сена.

То је овај цветак летн, што ми доле доле сена,  
Што у среду маду претн, весело суца са пролеће.

### Писмени састави о пролећу

#### Прва шетња у Кошутњак

Ми смо пре 4 дана били у Кошутњаку са Госпођом.

Ми нисмо били у Кошутњаку само шетње ради, већ нам је Госпођа казала да сваки од нас размисли на пример: о трави, цвећу, бубицама, јели, ваздуху, итд.

Били смо и на брду да беремо цвеће. То брдо било је доста стрмо и ми смо помало падали.

Тада је био први пролетњи дан и била је пролећна рав-нодневица.

Од тога дана почињу да излазе из својих јама скоро све животиње и птице.

У Кошутњаку нас један поднаредник опоменуо да се чувамо од змија.

После смо отишли на једну пољану, тамо смо ручали и играли

Матилда Ешкенази III<sup>а</sup>

У вези са разговором о пролећу читају чика Јовине стихове и бележе их као:

Беже вране и гаврани  
Са гракњавом љутом  
Друге птице долазе им  
С веселим цвркутом...

### Милан и његов цвет

Добио сам стручак цвета  
Шта да урадим  
Ја се сетих биће добро  
Да га пресади́м.

Сунце га огрејало  
Да га развије,  
А облак је долазио  
Да га залије.

*Уче најамеџ* из песме „Премалеће“ од Илића

Ја сам мати зеленила  
Ја подижем из мртвила  
Гдегод синем — живот плане  
Чим ја дођем — дођу ласте

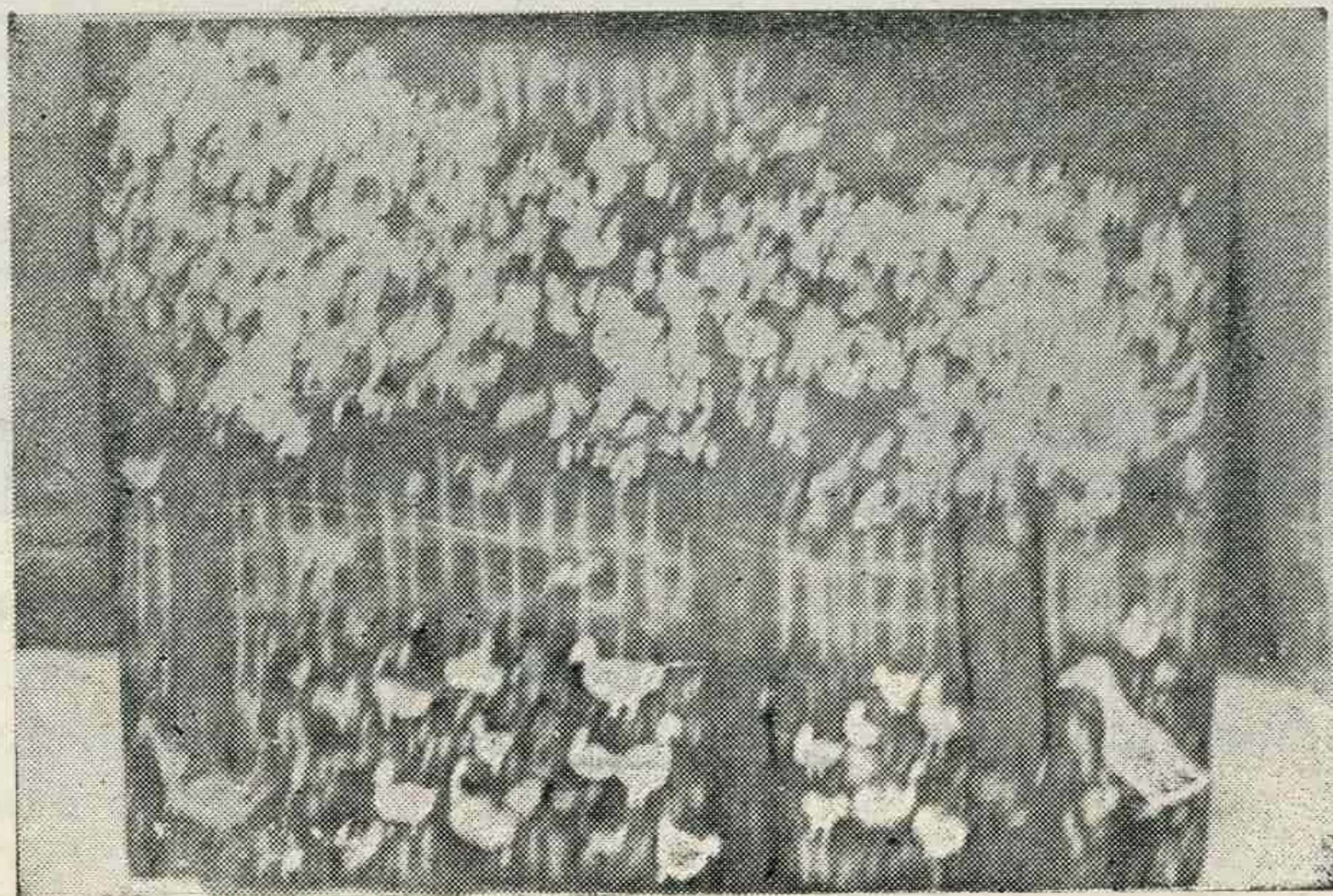
Где ја станем — трава расте,  
Куд ја прођем — ниче цвеће  
Ја се зовем премалеће..

### Читају из читанке

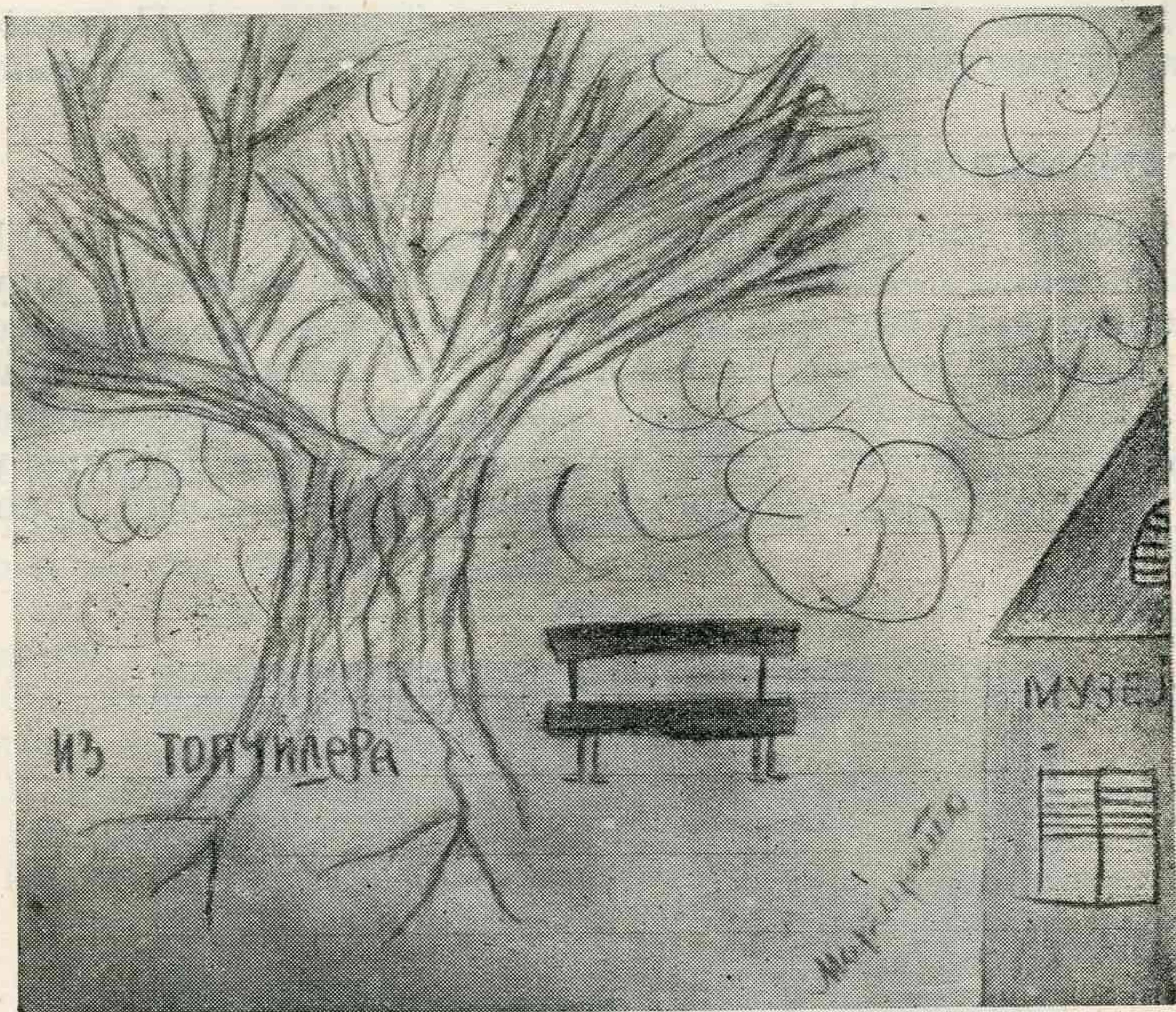
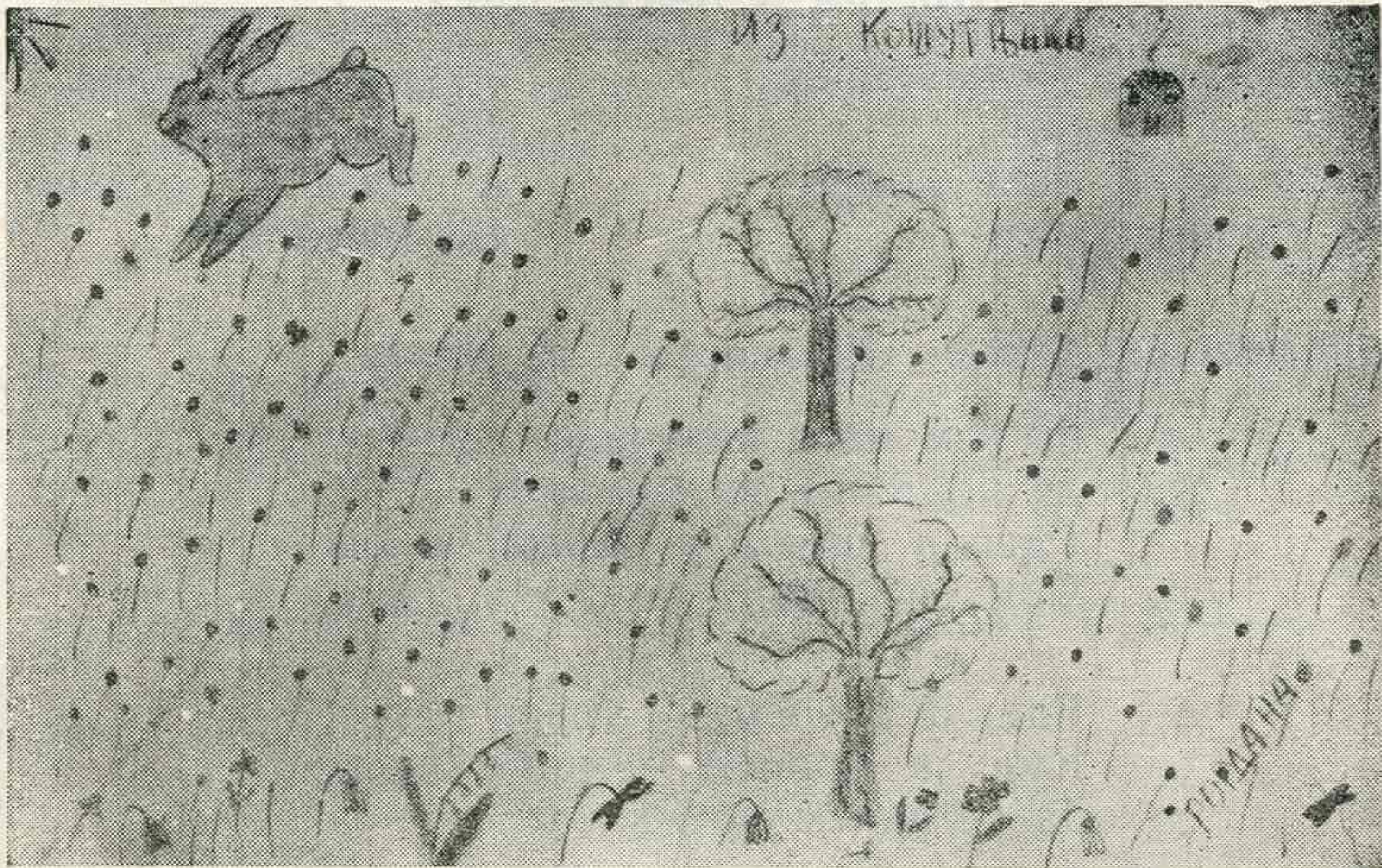
Пролетње јутро, Пролеће у селу, Ђурђевдан, Порекло кукуруза, Песма ратарева, Сеница цвркуће, Пролетње јутро-песме.

### Илуструју пролеће у селу

Износим слику, као најуспелији рад Зуним, Ђамилим и Вере Николић. Обележиле су на црној хартији три дрвета (у току пр. дана посматрали смо их крај Саве — у новом насељу): бресква, ранка шљива и кајсија. Обележену круну премазали су гумарабиком. На лепљиву површину набацивали искидане хартије. За шљиву беле и зелене, за брескву ружичасте, а за кајсију ружичасте и беле. Слику су оживеле лепећи гуске, пловке, кокошке и пилиће.



Цртају — слободан рад



Јела Димитријевић

(Свршиће се)

V. — Грађа за историју школа

## Наша сјаровремска школа

### IV.

#### ДЕВЕТНАЕСТИ ВЕК

Још почетком прошлога столећа постојале су у Кратову две школе, од којих једна у Цариној, а друга у Рибарској Махали, а поред ових јако се истичу и школе у селима Леснову, Злетову, Шлегову, а за тим Куклици, Страцину и Опили, али их је било и у Бунешу, Шопском Рудару, Шталковици и другим местима. Осим тога било је доста учитеља, који су радили било приватно, код својих кућа, или пак код појединих бољих домаћина, нарочито по селима Кратовске области, па чак и по другим ближним и удаљенијим крајевима наших и суседних земаља. Но како је изворна литература о њима врло скучена и усто ограничена само на мали део, то сам ове податке прикупио од најстаријих људи, међу којима је повише њих, који су и сами били даскали, или пак њихови ученици, а таквих је данас врло много, како у Кратову, тако и у његовој околини.

*Иван Илогин.* На последњој страни пролога Лесновског Манастира постоји белешка: Сей прологъ иматъ даскалъ Логинъ. На једној христоматији из 1799 године, коју сам видео код Васиља Бидиковића, обућара из Кратова, записано је на првој корици: Изъ библиотеки Ивана Илогина Бешчевичъ 1800 год. Ова књига је нумерисана са 150, што значи, да је овај имао богату библиотеку, али на жалост о њему не знамо више ништа.

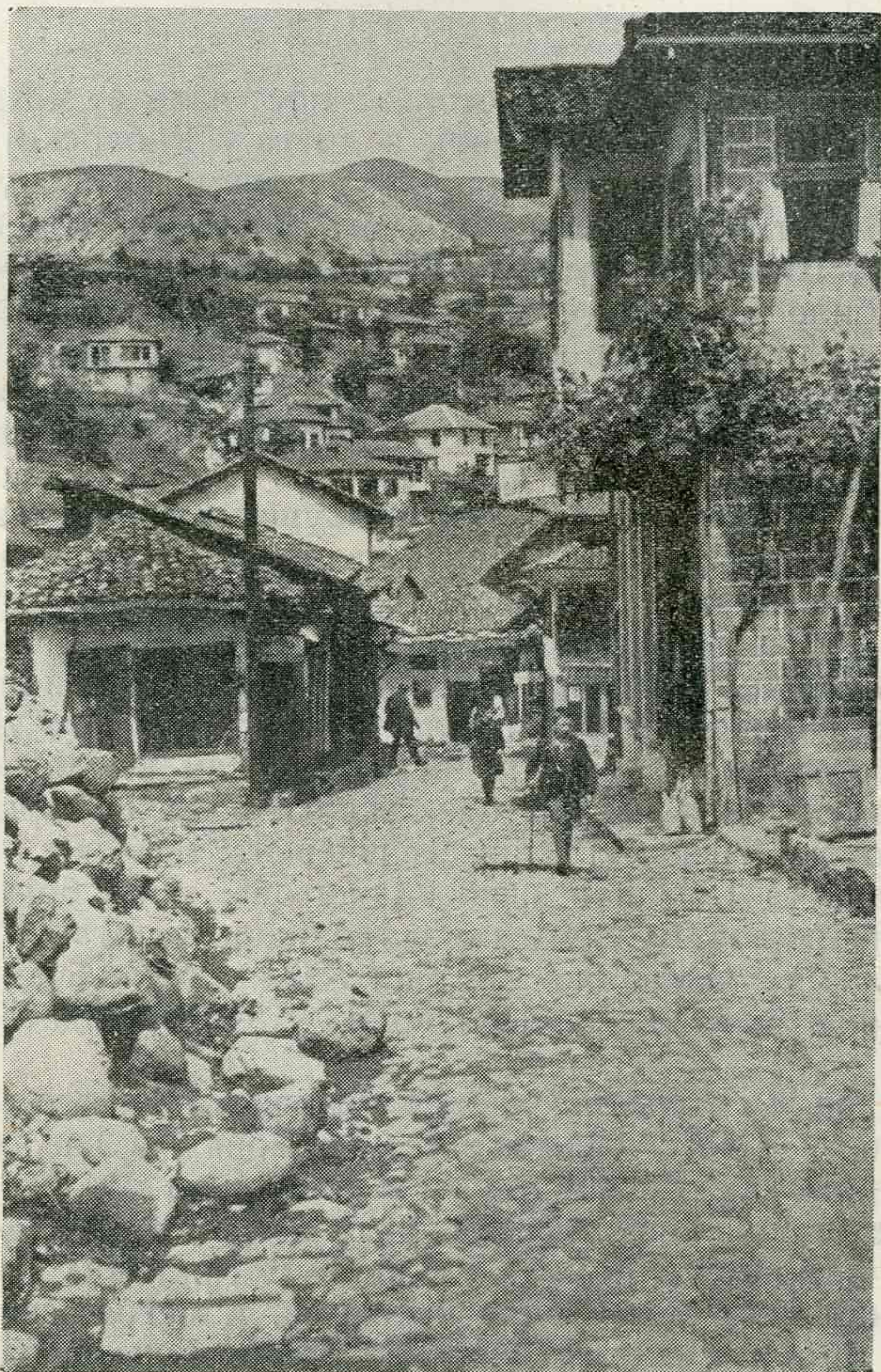
*Гаврил Крајшовац* био је око 1805 године један од првих старовремских учитеља у Куманову. Других података немамо о њему<sup>1)</sup>.

*Хаџи Јоаким Кичевски* био је кратовски учитељ од 1810 до 1820 године. У 1817 г. спомиње се као монах, а две године доцније као јеромонах. Ефрем Каранов наводи да му је отац из Кичева, да се је школовао у Цариграду односно Станболу, да је боравио у Самокову, Кривој Паланци и Кратову, да је он био скитница, као што су му били и синови. А његов назив хаџи сведочи да је био и у светим местима. Умро је негде на путу. На заузимање његових синова, свештеника Ђорђа и Данила подигнута је црква Свете Тројице у Кривој Паланци у 1833 години, где су његови потомци долазили у ред виђенијих грађана тога места, као учитељи и свештеници. Даље Каранов наводи да је јеромонах Хаџи Јоаким уредио у Кратову мешовиту старословенску школу, у којој су се учила деца обојега пола. Он је познат и по томе, што је у периоду од 1814 до 1819 године наштампао у Будиму четири књиге и то:

<sup>1)</sup> Др. Јован Хаџи Васиљевић: Просветне и политичке прилике у Јужним српским областима у XIX веку, Београд 1928, стр. 74.

Повѣсть ради страшнаго и втораго пришествїа Хрїстова, въ Бѣдинѣ градѣ 1814. Издање ове књиге су помогли, својим новчаним прилозима, Хаџи Пеџа из Штипа, Хаџи Стоико из Кратова и Димитрије Филиповић из Криве Паланке.

Друга књига је Мытарства штампана 1817, објављена прилозима грађана из Штипа и других места са нашега Југа, као и



Сл. 1.

Кратово. Поглед на Царину Махалу.

трговаца из Кратова, Криве Паланке и села Сечишта у Тетовској области.

Трећа је чедеса престѣа Бѣгородицы из исте 1817 године. И ова књига је објављена новчаним средствима грађана из Кратова, Самокова, Дупнице, села Риле, Криве Паланке, Кочана, села Кокошиња у Кумановској области, Скопља и Струмице. Све три су



преведене са грчког језика, а четврто дело му је оригинално под насловом: Различна поштителна наставлениѧ, сочиненаѧ јеромонахоѧ ѿ ѿакумомѧ Хаџи настоѧниѧ же почтенороднаго господара Неши Марковича, родомѧ ѿ Кратова въ Бѣдиміѧ градѧ. Печатано при Кралѣвском Оуниверситетѧ, писмени славеносербскіѧ, печатани 1819<sup>1)</sup>).

На насловним листовима прве и треће књиге стоји да су преведене на прости болгарски језик, а на другој је написано да је издана помоћу штипских хришћана, као и других болгарских градова. Ово је дало повода Бугарима да овога писца и преводаца уврсте у ред њихових књижевних препородитеља што је свакако погрешно с обзиром на то да се је Хаџи Јоаким служио, у својим делима, искључиво српским месним говором, а позната је чињеница да је Злетовско-Кратовска Школа имала, од свога зачетка, српски карактер. Када се има у виду да је Хаџи Јоаким школован у Цариграду, где је био под утицајем Бугара, биће нам јасно да схватимо што кратовски говор сматра за бугарски. Осим тога треба нагласити да у оно време није прављена разлика између оба суседна народа, који у ствари говоре једним језиком. То се види и по томе што овога писца новчано помаже Неша Марковић, један од најугледнијих кратовских Срба прошлога века.

Данас су у Кратову посве избледеле све успомене на овога заслужног културног трудбеника. Јован Попандоновић, трговац, коме је сада 76 година, каже да се овај Хаџи Јоаким спомиње у њиховом домаћем поменику као јеромонах Јоаким, а да то потиче услед тога што је био у неком сродству са његовим родитељима. Он је слушао од својих старијих да је Хаџи Јоаким дошао из Кичева и да је некада био учитељ у Кратову, али не зна одакле је родом.

*Димитрије Ђорђевић-Крајовалија.* Димитрије се спомиње као учитељ у Скопљу, где је служио у ондашњој школи часословачког типа, у којој је настава била на српском и грчком језику. За њега се зна да је у Скопљу био у другој десетини прошлога века. А у времену од 1820—1831 њега сусрећемо као даскала у српској школи у Нишу, у којој се предавао, поред часослова и псалтира и грчки језик. Умро је у Нишу као свештеник. Он нам је познат и као преводилац једнога вечног прогностикона из 1831 године, а то је свакако први српски календар у нашим Јужним крајевима, који је објавио овај кратовац, што сведочи и једна његова својеручна белешка на једноме псалтиру, који је повезан за-

<sup>1)</sup> Ефрема Каранова наводимо према Иордану Иванову, *С њ е в е р н а М а к е д о н и ѧ, Софиѧ* 1906, стр. 363 и 364. Од истога види Бѣлгаретѧ въ Македония. *София* 1915, стр. 87, 88 и 89. Он у своме делу *С. Македония* тврди да је Х. Јоаким Кратовац, а доцније, у Бѣлгарѣте въ Македония да је из Кичева. Стр. 87.— Др. Ј. Х. Васиљевић, у своме делу *Просветне и политичке прилике*, стр. 235, 236 и 237, полемисхе са Ивановим и доказује да је Хаџи Јоаким из Кратова, а не из Кичева.

<sup>1)</sup> Др. Ј. Х. Васиљевић, *Просветне и политичке прилике*, стр. 43, 102, 103, 239—242.

једно са преписом његовог вечног календара, а која гласи: Писа хасъ Димитри Кратовали Ђорђевићъ 8 Нишъ м(с)ца јанџариа 10, сене ѿ Христа 1831.<sup>1)</sup> Интересантно је забележити да је и први бугарски календар, који је припремио Цветко Хаџи Георгиев из Панађуришта, објављен у Будиму 1818 године, изашао новчаним средствима кратовца Неше Марковића, о коме је било говора мало пре.<sup>2)</sup> Од Димитрија је и један писани зборник, са више разноликих ствари, које је сам написао или од некуда преписао. Ту је забележено и једно *слово*, спремљено за говор у цркви, за тим више рецепта за лечење од заразних болести итд.

*Андон Јовчевић* је служио у Кратову, по тврђењу Др. Јована Хаџи Васиљевића у времену од 1820—1830 године. Других података немамо о њему.<sup>3)</sup>

*Пејтар из Ђетенова* био је учитељ у селу Довезенцу осам година, негде око 1825 до 1833 годне. Ђетеново је у саставу Рударске општине Кратовског среза.<sup>4)</sup>

*Јован Пејровић* из Кратова, био је учитељ у своме месту негде у првој половини прошлога века, пре Јована Милевца, око 1830 године. Радио је у приватним кућама, прво у Баба Севдиној, а по том у кући Коцета Јовчевића. После је отишао у Криву Паланку, где је неко време био учитељ, а по том се је запопио и тамо био познат под називом Кратовски поп Јован.

*Никола Цвекковић* се спомиње као учитељ у селу Довезенцу, који је дошао после Петра из Ђетенова, где је служио једанаест година, што значи да је његово службовање у овоме месту било око 1833 и 1844 године. Даљих података немамо о њему осим тога да је био родом из села Куклице, општине Страцинске у Кратовском срезу.<sup>5)</sup>

*Андон Давидовић* рођен је 1824 године, а умро је 9 марта 1892 године. Он је био познат и под именом Андон Дачо. Школу је учио у Кратову, а завршио је у селу Леснову. Од 1834 па до 1855 године био је учитељ прво у Кратову, у Баба Севдиној кући, која је после дошла у власништво Зафира Деспотовића, а по том у селу Леснову и у Гилану. Рукоположен је за свештеника по повратку из Гилана 1855 године. Као свештеник прво је служио у кумановским селима Бељановцу, Руђинцу, Стрезовцу и Ораху, а за тим у Кратову. Док је поп Андон био мирско лице, носио је чакшире и чепћен, а на глави бело ћече. Познат је био као врло отресит, бистар, енергичан и дрзак човек и радо се је виђао на коњу као одличан јахач. Поп Андонова породица дала је Кратову 15 свештеника. Ако узмемо да је сваки служио просечно по дванаест година, онда значи да ова датира још од половине XVIII столећа. Поред тога ова породица дала је и Кривој

<sup>2)</sup> Иорданъ Ивановъ, Българетъ въ Македония стр. 90.

<sup>3)</sup> Др. Ј. Х. Васиљевић, Просветне и политичке прилике. стр. 80.

<sup>4)</sup> Иван Иванић, Срп. Школе у Турској, Годишњица Н. Чупића, Београд, 1914, XXXIII, 310 и Др. Ј. Х. В. Просветне прилике, стр. 76—77.

<sup>5)</sup> Ив. Иванић, Срп. школе у Турској, Чуп. Задужбина, XXXIII, 310, Др. Ј. Х. Васиљевић, Просветне прилике, стр. 76 и 77.

Паланци четири свештеника и то Поп Јована, који се је тамо преселио негде око 1860 год. по том Пану, Серафима и Владу.

*Стеван Максимовић*, који је познат и под називом Стевчо Чепиш или краће Даскал Стевчо, заузима једно од највиднијих места међу старовремским кратовским и Јужносрбијанским просветним радницима. Он је био непрекидно учитељ од 1835 па све до краја 1892 године, значи пуних 57 година, а умро је 1897 године. Др. Јован Хаџи Васиљевић наводи да су деца из области Горње Пчиње и Криве Реке, која су хтела да се усаврше у црквеном појању и читању, одлазила у Кратово, где је био чувени даскал Стевча Максимовић, и да међу садашњим свештеницима има доста његових ученика.<sup>1)</sup>

Писац овога рада, као даскал Стевчев ученик, слушао је око 1889 године, како је овај учитељ са поносом наглашавао да је седамдесет његових ученика свештеника, а кад се има у виду да је он био даскал још неколико година, слободно се може казати да је било још десетак више, а тако исто велики је био и број његових ученика, старовремских даскала и црквених псалатова. Његов син Димитрије С. Максимовић, причао ми је да је његов отац учио школу у Кратову, али се не сећа код кога даскала, и да је постао учитељ као момак, када му је било деветнаест година, што значи да је рођен око 1815 године. Последњих петнаест година бавио се је књиговезачким занатом.

Даскал Стевча је био омален, пун, са изразитим погледом, проницљив, веома бистар и окретан, необично вредан и трудољубив, при том плахе нарави, али и врло љубазан и предусретљив. Био је изврстан књиговезац, али и одличан мајстор за поповске капе и кројач свештеничких одела. Осим тога он је правио за сељаке и летње шешире од ражене сламе или пак од једног ретког и јефтиног платна, које је продавао по грош или по шездесет пара. Када није било тих послова, преписивао је богослужбене књиге, нарочито акатисте, псалтире, апостоле, збирке тропара и других црквених песама и друге. Он је био познат и као народни лекар, те се је код њега налазило у свако доба пуно свакојаких биљака, а нарочито је лечио заушке помоћу јазме, мајасил, срдобољу, главобољу, а писао је молитве и амајлије.

Даскал Стевча је носио широке чакшире, дугачко и постављено цубе модре боје или тегет од домаћег сукња. Око половине појас ђувез или затворено црвене боје у коме је вазда заденут месингани дивит. На ногама су плитке кондуре, а на глави фес затворено црвене боје чији су ободи увијени црном марамом. Око врата је носио завезану белу мараму у виду машне. Ишао је са штапом, који је сам правио и фарбао, и црним бројаницама у левој руци. Кретао се је озбиљно, достојанствено, са пуно отмености, те је и тиме изазивао поштовање свих грађана.

Стевча Максимовић је био са службом у обема кратовским школама, али највише у Цариној Махали, у којој је и започео

<sup>1)</sup> Др. Јован Хаџи Васиљевић, Просветне и политичке прилике, стр. 315.  
Учитељ

своју учитељску каријеру. Постоји спомен да је у 1878 години био изабран и за татора цркве Светога Николе у истој махали.<sup>1)</sup> На последњој корици једне науснице, која припада Фонету Гичевићу, стоји белешка да је у 1852 години био даскал Стевча. За



Сл. 2

Кратово. Главна улица у Рибарској Махали

тим је био учитељ по селима Кратовског среза и то у Леснову Злетову, Добреву, Калништу, Шопском Рудару од 1853 до 1861 године, за тим у Кочану, селу Оризару код Кочана око 1836—1837

<sup>1)</sup> Др. Ј. Х. Васиљевић, Просветне и политичке прилике, стр. 79.

год. па онда у манастиру Светога Јоакима Осоговског, у Кривој Паланци и њеним селима Псачи, Петралици и Мождивњаку, за тим у Куманову, као и селима Кумановске околине Клечевцу, Кокошињу, Градишту, Ораху, Забелу, па онда у манастиру Светога Прохора Пчињског, у коме је била старовремска школа и у оближњем селу Ђерману. Као што се из овога види, даскал Стевча је службовао у двадесет двема школама, али он је уз то имао и приватну школу, интернатски уређену у своме дому, услед чега никада није остајао беспослен. Управо кад би остао без службе, он је с места прикупљао ученике код своје куће и то како из Кратова, тако и из других места, а нарочито из села Шопског Рудара, Добрева, Врбице, Куклице, Димонца, Клечевца, Довезенца, Бељаковца, Кшана, па онда из Овчег Поља и Штипске околине. Постоји спомен да је почетком првих година његовог службовања имао 70 ученика у Цариној Махали. Јован Цветинчевић, обућар, каже да је у 1848 години било око 200 ученика. Други његов ученик Димитрије Крстић тврди да је он затекао у 1857 години на 100 ђака. Поп Арсеније Поповић приповеда да је у његовом селу Шопском Рудару имао по 15 ђака. Јован Шатевић је затекао у школи Рибарске Махале 1883 године преко 100 ученика. У Цариној Махали он је имао у 1889 години 25 ученика и 5 девојчица.

Овај старовремски учитељ био је међу свима старим даскалима најугледнији, са великим ауторитетом, јер је био најученији, пошто је знао на памет готово све најважније богослужбене књиге, а нарочито часословац, псалтир, апостол, јеванђеље, месецослов, а тако исто он је знао до танчина црквени ред приликом свих богослужења, услед чега је у свима приликама поправљао свештенике и њихове помагаче. Он је због тога био веома тежак свима свештеницима, који су стрепили од његових примедба, па често и оштрих прекора, које је вазда чинио чак и пред пуном црквом народа, а што је занимљиво, он је са заједљивом срџбом пребацивао свештеницима и приликом погрешног акцентовања црквених текстова<sup>2</sup>.)

Ст. Сицић

(Наставиће се)

### **Павле Сшојић**

— један старински учитељ —

За историју наше школе и учитеља користан је сваки податак који ту област осветљава. Појмљиво је да су ти подаци од пре 100 година врло оскудни и откривају нам само контуре ствари. Нама остаје задаћа да из њих створимо слику целог стања и реконструиремо животне прилике тога времена.

<sup>2</sup>) У мојој расправи Ист. крат. области, Чупићева Задужбина XXXIII, стр. 206 говори се о даском Стевчи, али непотпуно, јер онда нисам располагао довољним подацима о њему.

Имамо при руци један драгоцен податак о животу и раду једног старинског учитеља. Тај учитељ је Павле Стојић, а његов биограф је, његов бивши ученик, Јован Аврамовић, син Нестора Аврамовића начелника среза црногорског округа ужичког.

Свакако је срећна околност, што је Павле Стојић учитељ имао тако отресиога ђака какав је био његов биограф, коме је пала на ум паметна мисао, да опише целу личну историју свога учитеља пратећи га од његова рођења па кроз дуги низ година његовог мучног и радног живота.

У Београду данас живе прауници Павла Стојића негдашњег учитеља у Пожези и то су: угледни београдски адвокат г. Др. Миленко Стојић и његова два брата: г. г. Михаило Стојић извозник и Радомир Стојић, апотекар. У њиховој породици чува се као драгоценост један стари бележник, повезан у кожи као старинске књиге, на чијим је странама, врло читким рукописом, исписан живот и рад Павла Стојића, учитеља. Истина у првом делу тога бележника налази се велика збирка народних лекова против свих могућих болести. Тај део, ма да непосредно не интересује тему коју смо горе иставили, значајан је ипак за процену опште и здравствене културе онога доба. Он би, дакле, могао да буде интересантан за наше лекаре и хигијеничаре, који би ту, вероватно могли да нађу порекло многим истинама и заблудама у народној практичној медицини.

Ова драгоценна књига, дала је повода нашем познатом раднику на фолклору г. Др. Тих. Ђорђевићу, проф. Универзитета, да њен део о Павлу Стојићу оштампа у *Прилозима за књижевност, језик, историју и фолклор*. У XII књизи, 2—3 свеска, још 1932 године. Он је ову историју изнео у целини баш зато што представља живот типичног србијанског учитеља из прве половине деветнаестог века. Томе историјату он додаје нов детаљ из кога се види, да име Павла Стојића учитеља помиње и Петар Радвановић директор школа у Србији још 1836 године у „Списку свију у Књажевству Србији находећих се учитеља“ под именом Паво Стојић. Тада су у списку поред имена Павла Стојића забележени подаци: родом из Лучана у округу ужичком, ожењен, способности је био „као и други ссљачки учитељи“. (Српски Етнографски зборник књ. XXXVII стр. 528).

Пре него што видимо Павла Стојића у улози учитеља, вредно је да се упознамо мало ближе његовом личном биографијом. Он је за нас од интереса због тога, што рељефно илуструје средину, социјалне и животне прилике онога доба и специјално прилике из којих је изашао овај у оно доба врло познат старински учитељ. За верност те биографије има јемство у тврдњи биографа, који каже: „ја као спаситељ ове историје најбоље увјеравам, да је ова сва историја истинита, јера за његово рођење и овај поступак и живот како је било и како је с платом до сада био све је нама у школи проповедао како и када се родио и како је пролазио и као сиромаш страдао и дошта је дошао а шта је био“.

Павле Стојић родио се у селу Пилатовићима, срезу драгачевском, округу чачанском, на Велики Петак 1806 године. Родитељи су му били из Лучана истога среза и округа. Отац му се звао Пантелија син Дамњана Андрића а мати Стоја. У бежању испред Турака Павле се родио случајно у Пилатовићима. Оца су му погубили Турци „у сраженију Карађорђеву на Вилловима код Нове Вароши 1807 године а мати остаде удова са два сина од првог мужа, која пошто су дошла до возраста отиду по служби простој“ а она остане сама да гаји Павла. Биограф вели, да га је гајила у „оскудне године када је ока жита била грош а талир био 6 гроша и „све предући преслицом својом“. Зато се Павле и прозвао Стојић, јер га је сама одгајила мати Стоја.

Тако је прво детињство Павлово прошло кроз драматичан период првих дана устанка и он још од тих дана осетио тегобе живота које га нису остављале за дуги низ година доцније.

Његова „препарандија“ односно образовање које га је најзад оспособило за учитеља почело је 1817 године у манастиру Годовику. У том манастиру он је код игумана Јосифа Поповића служио три године и учио. То знање није му било довољно, јер су га у манастиру само учили Буквару и Часловцу, и пошто је дознао да ђаци у манастиру Клисуре „врло боље у науци успевају“ он је прешао тамо код игумана Илариона Марића. Код њега је остао у служби 6 година и врло добро научи читати и писати, али у тој школи се није предавао уопште рачун и то је била празнина у његовом образовању, коју је допунио тек доцније пошто се оженио.

Пут није водио Павла Стојића право учитељском позиву. Пошто се добро спремио у манастирским школама, он је требао да постане свештеник односно капелан у манастиру. Али је та замисао остала неостварена зато што је Шабачки владика, Грк Герасим, тражио за „поповину“ — запопљење — у први мах 66 талира, па после спустио на 56, коју суму, разуме се, Павле није могао дати, „не имајући ништа при руци својој, ни новаца, ни бар какве баштине.“

Тако је пут ка једном обезбеђенијем животу био за Павла тренутно затворен. Његова лична ситуација била је за сада још тежа, јер се, у нади да се запопи, у међувремену био оженио и сад је брига за опстанак била удвојена. Тада је Павле отишао са женом поново у манастир Годовик и погодио се да служи заједно с њом за 40 гроша за пола године.

Доцније је Павле напустио ту службу манастирску и одао се трговини. Терао је целепе говеда неком Јоши Котлаји из Ужица, а пошто се накнадно био добро научио рачуну, ишао је као торбоноша по селима за рачун овог трговца и продавао му је еспап. Али и тај посао буде прекинут стога, што га његова мати позове да се врати у Годовик и да настави заједнички живот са њом и са женом. Он је послушао и вратио се где је остао до Ђурђева дне 1831 године, где га „зар милости Бога и Богоматере, један добар газда, Милија Вујадиновић из Жираве узме и име



нује за учитеља као слугу у кућу, да му учи двоје деце и даде му оно лето 15 талира“.

То је први корак у учитељском животу Павла Стојића. Истина, он улази у кућу овога богатог човека и као слуга, што доказује да је позив учитеља у оно време још увек удруживан са пословањем домаћег слуге, али осетан скок у плати показује, да је он ипак достојније цењен. Коментаришући његову плату од 15 талира за лето, његов биограф вели „што је пре био за лето само 2 талира, он га на толико плате ванцира“.

Павле Стојић је као што се види почео свој учитељски посао у приватној кући свега са двоје деце. То у ствари не би се могло још крстити правим учитељским послом, већ би имало карактер приватног поучавања које могу изводити и други људи. Али он не стаде на томе. Још исте године он узима поред двоје деце још 12 других ученика и тада његов рад добија карактер праве школе. Да би то још видније било, Павле искористи помоћ свога газде и неких сељака из места те подигне кућу која је у исто време била и школа и у њу сакупи 1831/32 године 26 ученика.

За оцену тих прилика и рада Павлова и нарочито за оцену успела који је он својим радом постизао, врло су карактеристични следећи радови његова биографа: „Па како се његово владање и успех народне младежи тако прогласио, да су многи људи, па и чиновништво и свештенштво за њега говорили да је он у томе врло сретан и да му је то дјело сам Бог благословио.....“. Као што се види, овај старински учитељ успео је да створи утисак о своме раду, о коме је свет говорио. Нема сумње да је располагао неким особитим даром и да је имао моћ придобијања деце, и макар да је то било у време кад је школован човек био реткост, показује се ипак, да је народ благотворно осећао његово дело.

Тај глас је допро и до г. Милована Недељковића начелника среза драгачевског који је имао два сина за науке и он позове Павла да учи његову децу. Иако је то очигледно било Павлу незгодно, јер је тек основао школу у Жиравима која је брзо стекла леп углед, он је морао послушати старијега и прешао је 1833 год. За оцену културне вредности самога доба, карактеристично да је и сам г. начелник имао врло слаб појам о важности школе и њеним потребама. Он је Павла са своје двоје деце смеистио „у једну меанчину, у једну собицу“. Још му је рекао да може да прими још кога ђака. И Павле се потруди па за непуних 6 недеља прикупи 46 ученика, и „тако се пуна ова кошара, меанчина, напуни“ како вели његов биограф.

Несумњиво је да сада већ имамо посла са једном правом народном школом и једним правим народним учитељем. Павле Стојић није више један писмен манастирски послушник, већ учитељ који је стекао велико поверење код народа и чија се школа напуни чим се отвори.

И тада се догађа да његова школа добија први пут од постанка једну званичну подршку, једно признање са високог места, које је помогло да се Павлов просветни рад још боље развије.



Господар Јован Обреновић наишао је туда баш на Савиндан 1833 год. и посетио је ову школу. Биограф вели, да му је Павле изашао у сусрет са својих 46 ученика и „његово и фамилије му многољетствје отпоја“. Јован Обреновић га је тада похвалио, обдарио и наредио начелнику Недељковићу да га, као добра учитеља чува од сваке напасти и да је он слободан у држави његовој као најпрви учитељ, и ако би га ико напао, да ће се исти Госп. Обреновић за њега потрудити“.

Кад је Павле Стојић завршио школовање началникових синова које је трајало 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> године, он замоли да га пусти да опет пређе у манастир Годовик. Вратио се 1836 године опет у овај манастир где је још као сиромах служио и ту остане до Дмитров дана 1837 кад га госп. Јован Обреновић позове у Пожегу у свој конак за учитеља. Ту је ускоро, 1839 Павле отишао још корак даље у признању свога учитељског рада, јер га тада пожешка општина постави за свога учитеља. Бака је тада имао све више и њихов број се пео на 80. У томе месту је остао од 1839 до 1849 године, вршећи поред учитељске још и неке друге дужности за које је била потребна његова писменост и спрема, али се 1849 године окане свих осталих послова и посвети искључиво учитељском позиву за који је примао годишње 100 талира.

Ту је изгледа Павле Стојић наставио и завршио своју учитељску каријеру. Његов биограф га је пратио само до 1852 год. док је он живео још дуго после тога и умро је у Пожези 25 децембра 1862 год. Његова школа оставила је видног културног трага у овоме крају, јер је из ње изишло више од 1500 писмених и школованих људи од којих је, како његов биограф вели „неки био чиновник мањег и већег чина, неки учитељ или кмет, неки свештеник или калуђер... на све стране по отечеству и од свакога чина и реда имаде добри и познати људи.“

То је кратка историја једног старинског учитеља који је као световно лице, што је била реткост у оно доба, основао школу у народу и вршио учитељски задатак на велико задовољство својих суграђана. Павле Стојић с правом улази у историју наше народне школе као један од њених заслужних оснивача.

Дан. Милановић

## VI. — Учишћељева библиографија

### **Прилози југословенској педагошкој библиографији**

1791. Радосављевић Др. Паја: Нацрти грана психолошке науке. Б. 1920. 8<sup>о</sup>.
1792. Ранковић, Аксентије: Значај и васпитна вредност ђачких дружина. Вршац, 1937. 8,55.
1793. Риле, Отго: Основна питања васпитања. Превео с немачког Лазар Бјелић. Крагујевац, 1923, 8<sup>о</sup>, 104. Друштвено-просветна питања, 3.

1794. Rühle, Otto i Alice: Dečja seksualnost u knj. br. 61 bibl. „Budućnost“, B. 1938.
1795. Ружичић, Г.[ојко]: види, Ченек, Ј., Средња школа. Њен развој и њени проблеми, превели Д. Прохаска и —
1796. Ruklić Zora: Iz dnevnika jedne djevojčice Z. 1938. 8<sup>o</sup>, 74. Izd. Naklade školskih knjiga i tiskanica Savske banovine u Zagrebu.
1797. Русо, Жан Жак: Емил, или о васпитању. (1762). Превео Д. Талинцић, књ. I-II, III-IV, V. Б. 1925. 8<sup>o</sup>, 279, 406, 296. Педагошки класици, књ. 4, 5, 6.
1798. Sadar, Adolf: Skrbstvena vzgoja mladine, види, Schreiner, H., Skrbstvena vzgoja.
1799. Sandić, D.: види Gomelin, Š. J.: Hecen kao pedagog — prosvetitelj. Preveo — — :
1800. Skaberne, Minka: Vzgoja slepcev. види, Schreiner, H., Skrbstvena vzgoja.
1801. Скоржепа М.: Полно васпитање младежи с чешког превео Миодраг В. Матић. Психолошко-педагошка енциклопедија — Монографија о психолошким и педагошким питањима № 2. Б. 1938. 8<sup>o</sup>, 53 Дин. 10. Изд. Ј. Целебџића.
1802. Сланкаменац, Др. Првош: О образованости и образовању. Скопље, 1937. 8<sup>o</sup>, 12. Из „Годишњака скопског филозоф. факултета.
1803. Смиљанић, Живко: Један покушај укупне наставе; види, Проспект женске учитељске школе у Крагујевцу.
1804. Смиљанић-Брадина, Томо: Панајот Крстевић-Ђиноски. Јужни преглед, посвећено конгресу југ. учитеља 15—20.
1805. Sodnik, Alma: Smernice za vzgojo deklet. Ljudska visoka škola, III zv. Lj. [1940]. 8<sup>o</sup>, 20. Založba Zadružne knjigarne.
1806. — — : Zgodovina psihologije. V „Očrta psihologije“ Franca Veberja. Lj. 1924. 8<sup>o</sup>, 210—217.
1807. — — : Zgodovinski razvoj estetskih problemov. Lj. 1928. 8<sup>o</sup>, 350. Publikacije znanstvenoga društva za humanističke vede v Ljubljani. Filozofska sekcija štev. 4. Založila Belo-modra knjižnica v Ljubljani.
1808. — — : Matija Hvale. Lj. 1935. 8<sup>o</sup>, 165—176. P. o. iz Časa, znanstvene revije Leonove družbe L. XXX, 1935/36.
1809. — — : O filozofiji Jožefa Misleja. Lj. 1933, 176—186. P. o. iz „Časa“.
1810. — — : O sodobnem prvenstvenem pojmovanju likovnega problema. Lj. 1930—8, 166—179. P. o. iz „Časa“.
1811. Спасић Др. Вл.: Увод у нову школу и савремену наставу. Б. 1930. 8<sup>o</sup>, 48. Библиотека наше нове школе, св. 1.
1812. — — : Увод у нову школу и савремену наставу. Б. 1930. 8<sup>o</sup>, 72. Библиотека наше нове школе, св. 2.
1813. Спасојевић, М. В.: види, Пајо Ж., Наука о васпитању, превео — — :
1814. Спенсер, Херберт: О васпитању умном, моралном и телесном. Превео Ј. Миодраговић. Б. 1921. 8<sup>o</sup>, 213. Изд. С. Б. Цвијановић.

1815. Spomenica drž. građ. škole u podravskoj Slatini prigodom deset godišnjice zavoda 1918—1928. Izdao nastavnički zbor. Koprivnica, 1928. 8°, 119.

S a d r Ź a j:

Dr. Emil Laszowski, Historijske crtice o Slatini; Ivo Maričić. Dodatak historijskim crticama o Slatini; Geografske bilješke; Duševna kultura, Grgić Vinko Trgovina, obrt i industrija; Talan, Adam, Gospodarstvo; Šulc, Milan, Kućni tekstilni obrt, Maričić, Ivo, Školstvo od najstarijih vremena do danas; Osnutak i historijat Građanske škole; Mušić, Katica, Školska ekskurzija šk. g. 1926/27 od 8—22-VII-1927; Maričić, Ivo, Roditeljski sastanci; Grgić, Vinko, Ručni rad.

1816. Spomenica izraelske ferijalne kolonije u Zagrebu, prigodom dvadesetgodišnjice društva 1914—1934. Z. 1934. 8°, 36.

1817. Споменџца једне учитељске генерације. 3 април 1921—1931. За штампу средио редакциони одбор. Издао XIX коло учитеља и учитељица јагодинске учитељске школе. Б. 1931. 8°, 160.

S a d r Ź a j: Сретен М. Аџић, Југословенска национална школа; Dr. Драгољуб Ђ. Петровић, Учитељ; Милан Рабровић, Неколике напомене младим учитељима; Милан В. Поповић, Једно потребно скретање; Божидар Ђорђевић, умни замор и хигијена умног рада; Душан Д. Марковић, Писмени састави у основној школи; Милан Јовановић, Васпитни циљ; Петар Мојсиловић, Васпитање и образовање душевно заостале деце; Милан Станојловић, О наставном програму у народној школи; Рајна Т. Јеремића, О дечјим играма; Милинко Лазић, Битка на Церу; Милутин Вукадиновић, Рад; Чедомир С. Љубичић, Учитељ и народно просвећивање; Јевђовић, Растомир: Задругарство и сеоски учитељ; Тома И. Драгојловић, Живот нашег села; Душан Марковић, Потреба народних књижница и читаоница у Јужној Србији; Будимир Ђурђевић, Млађи и старији; Радоје Чолић, Сигурна будућност у задругама; Светомир Живановић, Како смо се школовали; Милан Јовановић, Наше село; Вићентије Миловановић, Кривоклетник; Петар Мојсиловић; Идила зимње ноћи; Сава Б. Петковић, Сећање; Петар Мојсиловић, У возу; Милинко Лазић, Никола Илић; Растомир Јевђовић. † Вук Пулевић; Светомир Живановић, † Милован Ђусић; Петар Мојсиловић, † Светолик Ристић; Милинко Лазић, † Владен Шопаловић; Радоје К. Чолић, † Татомир М. Вуковић; Списак наставника; XIX коло ђака мушке јагодинске учитељске школе.

1818. Spomenica o osamdesetogodišnjici rođenja Marije Jambrišakove. Izdaje Odbor za gradnju Doma učiteljica i proslavu osamdesetogodišnjice Marije Jambrišak u Zagrebu. Z. 1927. 8°, 71. S a d r Ź a j: Dr. Zdenko Vernić; Jagoda Truhelka, Djetinjstvo i mladost; Ivana Brlić-Mažuranić, Rečenica, koja obuhvata svijet;

- Dr. Milica Bogdanović: O postanju i razvitku ženskoga liceja u Zagrebu; Ivan Tomašić, Nekoliko uspomena na moju saradnju sa Marijom Jambrišak; Ljuba Plötzer-Drakulić, Učiteljica; Darinka Bazala, Nekoliko crtica o društvenom radu Marije Jambrišak; Jelisava Vávra, Majčinska pažnja Marije Jambrišak; Dr. Zdenka Marković, Književni rad Marije Jambrišak; Antonija Cvijić-Kassovitz, Svećarici u pohode.
1819. Spomenica. Deška in dekliška meščanska šola Tržič. 1919-1929. Izdalo ravnateljstvo deške in dekliške meščanske šole. Uredil: Lajovic Albin, Tržič, 1929, 8<sup>o</sup>, 66.  
Levec Kristina: Ob desetletnici; Lajovic Albin, Zgodovina meščanske šole v Tržiču.
1820. Станисављевић, Милан: Практично упутство за цртање и ручни рад у духу радне наставе за I и II разред основних школа. Б. 1936. 8<sup>o</sup>, 29.
1821. Станић, Гвозден: Педагошки есеји. Ниш. 1938, 8<sup>o</sup>.
1822. Станојловић, Милан: О наставном програму у народној школи. Споменица једне учит. генерације 69—75.
1823. Стевановић, Бран. С.: види Петров Гр. С., Деца и одрасли, с руског превео — —. Бранко Милаковић

## VII. — Учишљева хроника

### **Правци и развој дечје лиџераџуре у Буџарској**

Дечја уметничка књижевност је неоспорно велики фактор у животу деце и развијању њихове душе. Упркос томе, њој увек није поклоњена довољна пажња, нити су пак правилно схваћени њени задаци и циљеви. Зависна од разумевања и убеђења самих писаца и социјално-политичких услова, дечја литература узима овај или онај правац и скреће час на једну час на другу страну. Такав је случај с литературом уопште код свих народа, без обзира какву улогу игра сама њена садржина.

У Бугарској дечја уметничка литература заузима посебно место. Њен пут до тога положаја је врло дуг јер потиче још из дана борбе за народно ослобођење. Дечја стихове налазимо још тада у творевинама песника Љубена Каравелова, П. Р. Славејкова, Ивана Вазова, и др., у којима су обележене перспективе за њихов развој у будућности.

Развијање пак специфичне и народне уметничке литературе почиње још пре ослобођења. Њен први пионер, поред осталих је П. Р. Славејков.

После ослобођења Бугарске од петвековног ропства, и ако неорганизовано, почиње непрестано да се развија просветни и културни напредак. Тада се указује једна нарочита пажња поколењу младежи и деци. Већи број писаца (П. Р. Славејков, Ив. Вазов, В. Н. Поповић и др.) својим писањем стварају и књижевне производе за најмање читаоце — децу. Стремљења ове прве етапе бугарске уметничке дечје књижевности, условљена су од економских прилика и самога времена. Народ претрпевши петвековно ропство, отупео и занемарио своје национално и верско обележје, застао је и у културном погледу. Тај положај је добро схваћен од самих писаца, који, код својих књижевних производа за старије тако и за децу — настојавају да разбуди национална и верска осећања, као средство за одржавање нације и, с друге стране, да на тај начин дигну културни ниво у народу. Те околности формирале су карактер и правце у првом периоду дечје литературе у виду развијања дидактичности, науке, религиозног и националног осећања. У тој области сре-

тамо имена и других дечјих писаца, који својим радовима нису дали баш такве књижевне прилоге који би време надживели, али су дали радове који су свакако имали утицаја у развоју дечје литературе.

У почетку XX века јавља се друго поколење (Вл. Блесков, Л. Николов, А. Илијев, Стојан Русев-деда Благо и др.), које с успехом наставља рад својих претходника. И одатле остаје слаб траг у дечјој књижевности, и то једва по која ствар од трајније вредности. То поколење постаје ускоро као нека врста међе између групе П. Р. Славејкова, Вн. Поповића, Ив. Вазова, К. Величкова и др, и групе нових, почињући од Ц. Церковског, Елина Пелина, Ст. Дринова и др.

То ново поколење се јавља својим радовима у првом десетолећу овога века, у коме је времену већ народ економски и културно ојачан и почео да развија своју материјалну и духовну културу. Та околност ствара нову етапу у бугарској дечјој литератури — дубљу, изразитију, разноликију, стилски и језично усавршенију. Ту долазе као изразитији дечји писци Чича Стојан, Цанко Церковски, Елин Пелин, Ран Босилек, Ст. Чилингиров, Вас. Ив. Стојанов, Трајко Симеонов, Н. Монеv, Драго Поповић и др. од којих се неки сасвим и искључиво посвећују дечјој литератури. Карактеристично је да дидактичност ту достиже свој врхунац и код дечјих писаца се јако оцртава индивидуалност у раду. Елеменат народне приче и песме остаје код великог броја твораца у томе периоду. (Цанко Церковски, Цв. Парашкевов, Елин Пелин, Стојан Дринов и др.). Творевина код последње двојице је хумор, који уноси још и чича Стојан добрим делом у своје радове. Друга појава је пејсаж и природописна дечја литература, (Елин Пелин, Ст. Чилингиров, Трајко Симеонов, и др.); алегорична, (Чича Стојан, Елин Пелин, Ран Босилек, и др.); но најкарактеристичније је то што тада у дечјој литератури избија национално-битовни елеменат, који се је за време ратова, а нарочито за време последњег рата, толико изоштрио под тежином догађаја, да иде до извесне мере у шовинизам. Цанко Церковски је искључиво битов, а исто тако и Елин Пелин, али у суштину њихових творевина је проткано и шаренило природе.

Прве године после рата, као што привреда, тако се и литература није могла одмах да нормализује. Стање створено после последњег рата проузрокује апатију и настаје појава културног и књижевног отсупања. Прођа књига у Бугарској нарочито опада. Тада најмлађе генерације које су биле далеко од утицаја рата и које нису биле затроване ратном психозом, показују интерес и љубопитство према животу и свему ономе што је около њих. Младеж и деца и том приликом, као и увек, показују интерес према књизи и постаје први читатељски слој. То ствара узроке да су бугарски писци са различитим расположењима приступали књижевним творевинама, од којих су им се неки доцније сасвим посветили и, захваљујући тој околности, дечја литература у Бугарској почиње да узима широке размере, дужући се најзад до завидне висине.

Неколико година после рата, дечји писци од пре њега, поново се враћају на посао. Почињу опет нова писања, и за неколико година на томе пољу јавља се једна добра десетина писаца, Емануил П. Димитров, Калина Малина, Дора Габе, Димитрије Бабеv, Драго Попов и др. који том приликом дечјој литератури дадоше једну засебну целину и самосталну форму у бугарској књижевности. Отада настаје невероватно брзо напредовање у бугарској дечјој књижевности. Непрестано пристижу нови, свежи сарадници, који се у њој утркују и дају један завидан део својих творевина. (Елисавета Багрјана, Асен Расцветников, Никола Фурнаџијев, Веса Паспалејева, Димитрије Пантелејев, Ст. Цанкова-Стојанова, Христина Стојанова, Владимир Русалијев, Георгије Костакијев, Ив. Карановски, Георгије Караиванов, Јордан Стубел, Васил Павурџијев, Ангел Каралијчев, Емил Коралов, Тод. Харманиџијев и др.).

У 1928/29 год. појављују се и други новији писци. То су године у којима се дечја литература јавља као каква широка, непрегледна башта, која се прелива у шаренилу цвећа и бруји као многоструки оркестар. Ту се чекрк постављен на широкој бази, стално окреће, појачан сада групом нових сарадника.

Нови творци у дечјој литератури уносе у њу нове мотиве, нове моменте и нове правце. Док до тог доба у бугарској дечјој литератури беше неколико основних праваца, створених од социјално-економских прилика и културног развитка: битовских, дидактичких, и са појачаним тоном патриотских, намах

садржина дечје литературе (од које се развијају и њени правци), добија шири видик са више разноликости. Један добар број дечјих писаца разрађује народни фолклор, прерађујући народне приче и песме, (Ран Босилек, Ангел Каралијчев. и др.); други разрађују историску прошлост и њене моменте, (Змај Горјанин и др.); трећи народни мит (вампири, авете, виле, нерођене царске синове, стоглаве аждаје, итд.); четврти, васпитни и религиозни-моралистички материјал; пети, природописни и сезонски и др.; а врло мало је њих који су узимали материјал из свакодневног живота и средине која нас окружује и у којој се дете развија.

У текућем десетолећу у бугарску дечју књижевност наилази најновије поколење од једне десетине младих писаца, који најавише нове правце у њој: Лучезар Станчев, Светослав Минков, Иван Вељов, Атанас Душков, Георги Караславов, Христо Радевски, Љубомир Дојчев, Младен Исаев и др. Та група младих писаца ушавши тако скоро у дечју литературу, противно оној групи савремених дечјих писаца, разрађује ствари које они изоставише, дајући разноврсније темате и чист реалистички правац. Ти млади писци својим књижевним творевинама откривају савремени, реалан живот, у норми која је приступачна деци, пружајући им на тај начин прилику да упознају нешто што им је потребно, упознавају га са животом и оружају знањем како би могли смело ући у њега, спремна да поднесу све његове тешкоће. Писци из те групе шире тематски опсег бугарске савремене дечје литературе и заједно са већ поменутом групом писаца стварају један велики напредак у њој.

То су опште црте у најкраћим потезима, без упуштања у детаље развоја и праваца бугарске дечје литературе, пропуштајући имена многих другостепених писаца, пошто мислим да због тога није остало ниједно питање нерасветљено. Перспективе, иначе, које савремена дечја литература за данас гаји, јесу противне досадањим, (бекство од живота и непознавање деце с његовим битним појавама), а уводи их дакле у живот, у познавању с њим и у правцу чистог реализма.

(Превео Мих. Д. Петковић)

Вас. Александров

### VIII. — Оцене и прикази

**ОБРАЗОВАЊЕ ВОЉЕ** Радмило Т. Вучић. Издање књижаре Рајковић Београд, 1939. Ст. 121.

Проблем образовања воље најзначајнији је и, можда, најсудбоноснији у животу савременог човека и заједнице. Наш, већ познати научни трудбеник, г. Радмило Т. Вучић, покушао је да питање образовања воље реши с гледишта економије. Примена принципа економије на развитак душевних снага и способности уопште, а воље напосе, значи примену природно научног гледишта. У науци се овај принцип формулише као кретање линијом најмањег отпора. То је „закон минималне акције“. Промене у природи збивају се трошећи најмање енергије. Са што мањим утрошком енергије, постићи што већи ефекат. У науци о економији то значи: с минимумом издатака постићи максимум користи. У духовним наукама значи „да се са што мањим утрошком психогносеолошке енергије, рада, постигне што већа психогносеолошка корист“ (др. Д. М. Ђурић, Етика, с. 23). Принцип економије, „најмање акције“ влада у природи. Учињено је више покушаја, да се примени и на душевни живот.

Душевни живот изражава се, по Билеру, у форми инстинкта, дресуре и интелекта. Од ове класификације полази и г. Вучић у проучавању проблема образовања воље. Инстинкт је економија природе. За једноставан организам инстинктивна радња је најекономичнија. Она омогућава сналажење, истина у одређеној средини. Дресура је „способност учења“. Као таква, омогућава појаву корисних и сузбијање штетних особина и акција. Претставља већу диференцираност од инстинкта. Олакшава прилагођавање у примитивнијој средини. Повећава уштеду енергије. Интелект даје органима универзалан

карактер. Тиме ствара могућност највећег економисања. Омогућава бирање и неограничено варирање и модификовање акција. Оспособљава човека за прилагођавање животним приликама. На тај начин ствара се могућност за изграђивање културе. Култура је највеће могуће остварење економије душевних снага и способности. Наука и филозофија, а ми бисмо рекли, и уметност, претстављају сређено искуство човечанства. Откривају законе природе, којима човек може најбоље и с најмањим трошењем енергије да остварује културне циљеве. Тенденција мисаоних научних операција је економисање. Моменат економије најјаче је изражен у филозофији. Интелигенција и воља су подлога за процес стварања. Воља човека везује за живот. Носилац је „животног елана“. Интелигенција је способност сазнавања, предвиђања и свесног прилагођавања. Корен воље је у инстинкту, у прерационалном делу душе. У развићу интелигенције и воље, с филогенетске тачке гледишта узето, постоји извештан паралелизам.

На примитивном ступњу развића воља је нагонска, комплексна и дифузна. Произилази из социјалних инстинката. Карактеришу је импулсивност и непосредност. Нема плана акције, нити је акција вођена великим циљевима. Слободна је у своме испољавању, развија се радом. Деца примитивних радом ступају у живот. То је функционално образовање. Спојени су образовање и живот. Воља се развија животом за живот. Функционално образовање је природна економија воље, заснована на биолошкој основи. Овим образовањем развијају се способности потребне за живот. Друге не. Даје се могућност да се изразе урођене склоности. Функционално образовање воље врло је ефикасно, и можда довољно, за примитивније, али недовољно за културније људе. То је, могло би се сликовито рећи, фаза детињства воље.

Развијенија воља појављује се у периоду културнијега живота човека. То је културнија воља. Ту постаје свеснија себе. Издиже се изнад инстинката. Одређенија је и диференциранија. Пошла је корак ближе свести. Везана је одређеним нормама. Оне је ограничавају и спутавају. Суштина напора воље је конзервативна — чувати признато и утврђено. Средства за утицање на вољу су дресура и вежба. То је механичка економија — образовање воље увежбавањем. Оно претставља већи ступањ економисања, вештачки удешен. Вежбање значи бирање и изграђивање, диференцирање и специјализовање акције. Акције и способности постају целисходније и могу да се ставе у службу разноврсних циљева. Увежбане радње лишене су непотребних покрета и претстављају највећу уштеду енергије. Тиме ослобођавају мишљење, пажњу и вољу, те могу да се посвећују другим акцијама и проблемима. Вежбом воље постиже се господарење над својом активношћу. Ствара се самоуверење. Олакшава се сарадња између ње и интелигенције. Изграђују се навике и помаже се општа духовна пробуђеност и гипкост. Вредности се остварују највише вољом. Највећа економија постиже се формалном вежбом. Вежба није свемогућа. Њоме се помаже механизирање способности. Међутим, оне су мање значајне од немеханизованих уколико је живот променљивији. Природна вежба заснована је на инстинкту. Она је општа и продире у дубине душе. Вештачка је створена под извесним условима. Изводи се под специјалним околностима и за одређене циљеве. Не досеже у дубину душе.

Највећа економија способности и енергије постиже се код интелигентне воље. То је воља човека савременог живота и културе. Она је разноврснија, сложенија и еластичнија. Кресе је отпорност и истрајност. Свесна је и критичка. Између интелигенције, воље и осећања постоји већа, рекли бисмо и разумнија, сарадња. Ове веће компликованости живота и повећавање животних тешкоћа стварају и захтевеју савршенију вољу. Суштина образовања воље, то је економија. Подлога су функција и вежба. Економија воље је „стратешко“ (Пајо) искоришћавање својих снага у сврху што јачег културног изражавања, омогућено познавањем: закона људске природе, индивидуалности која је у питању, и закона промена у спољашњем свету“. Воља се манифестује у форми механичких активности — статичка — или у форми савлађивања нових тешкоћа — прогресивна воља. Снага савременог човека лежи у моћи предвиђања, сазнања и искоришћавања закона природе. Образовање воље савременог човека не састоји се у стварању истрајне и јаке воље, него у економском руковању способностима. Културни развитак мора да буде наставак природног развитка.

Зато се и целокупно образовање, а нарочито образовање воље има да заснује на природи.

Услови за правилно искоришћавање вољних снага, за њихово економисање јесу: 1) телесни састав, 2) рад, 3) интелигенција, 4) осећања.

1) Све што помаже или ремети развијање телесних снага и способности, помаже или омета и образовање воље.

2) Рад се сматра као средство за остваривање извесних циљева (квизитизам) или као смисао живота (активизам). Синтеза ових схватања даје најпотпунију вредност рада. У раду се испољавају сва три начина образовања воље, сва три филогенетска ступња економије: функција, вежба и економија у ужем смислу. Рад економисање вољне снаге тиме што их концентрише и одржава будним, што их чини одређеним и истрајним и тако доприноси ефикаснијем развићу човека и културе.

3) Интелигенција и воља су узајамни помагачи. Оно што образује вољу, образује и интелигенцију. Интелигенција предвиђа, прави планове. Воља их остварује. Интелигенција искристалисава идеале и одређује циљеве. Воља их проверава и чини реалним.

4) Осећања, као филогенетски старија, утичу на претставе и акцију. Нагони и осећања су први покретачи акције. Посматрана, с тачке економије, осећања могу да стварају полет вољи. Развијањем одушевљења помажу бржем јављању мисли и одлучивања. Повећавањем снаге стварају услов за енергичнији став и за лако привођење одлуке у дело. Пријатна осећања смањују напор и непријатности при савлађивању тешкоћа. Човек тежећи пријатним, а избегавајући непријатна осећања, уствари тежи економисању својих снага. Економисање је утолико веће, уколико више природио научно гледиште долази до израза у образовању. Већим ступњем развића човека омогућава се и веће економисање његових снага и способности. Принцип економије претставља једини научни став, на коме се може засновати образовање воље.

То је суштина излагања г. Вучића о проблему образовања воље. Општост принципа економије подвлачи код нас г. др. Д. М. Ђурић. То гледиште усваја и г. Вучић. Принцип „најмање акције“ важи у анорганској природи и то, чини се, апсолутно. Тела се крећу линијом најмањег отпора. Талас мора руши копно где је оно најмање отпорно. Тела падају најкраћим путем. Слично је и у органској природи, када је реч о физиолошким функцијама. Али, на духовне науке и у области духовних појава принцип економије не може да се примени, или бар не може онолико као у анорганској природи. Зар се народи у своме историскоме току живота крећу линијом најмањег отпора? Чињенице говоре и друго. Браћа Граси траже аграрну реформу. Кад би се ствари развијале по „принципу најмање акције“, треба да је добију, јер она обећава одржање живота хиљадама људи. Међутим, не само што се аграрна реформа не изводи, већ се и људи шаљу на губилиште, а хиљаде невиних оставља у беди. Ту нема никакве економије. Напротив, ту је, могло би се рећи, кретање линијом највећег отпора. Зар рат претставља највећу уштеду енергије, кретање линијом најмањег отпора? Сви ратови доказују да се иде линијом највећег трења и трошења.

Осврнимо се на социологију. Живот огромне већине људи креће се линијом најмањег отпора. Да постигну своје циљеве — служе се најлакшим средствима. Заборављају и на своје достојанство. Међутим, зна се у социологији, да се велики друштвени преображаји изводе највећим трошењем енергије. Пут ка успеху поштених, искрених, човечних радника је дуг, захтева много трошења енергије, али је једино моралан. Такав је пут свих носилаца вредности. Умирање за идеале, није економија енергије. Ту је кретања линијом расипања, преливања енергије. Без тога се велики идеали никад и не остварују. Треба уочити разлику међу делима створеним акцијом најмањег отпора и акцијом највећег стила и трења.

И г. Вучић осетио је да се, с гледишта етике, може приговорити принципу „најмање акције“. Због тога подвлачи да „економија као принцип човековога рада није принцип чувања енергије, него њеног правилног искоришћавања“. То је суштина економије и у финансијама и економским наукама. Појам „правилнога искоришћавања енергије“ мења закон „минималне акције“. И он



значи, уствари, рационалну употребу енергије за постизање успеха, за остварење вредности. Пут може бити дужи или краћи, моралан или неморалан; трошење веће или мање, према томе како разум и прилике налажу. „Правилно искоришћавање енергије“, у најопштијем свом значењу, не значи постизање на „најпростији начин“, већ на најпаметнији. Није то кретање „путем најмањег отпора“, већ путем најпрактичнијег или можда најпотребнијег. Не значи то „с највећом уштедом енергије“, већ с могућом, правилном и задовољавајућом. Закон „правилног искоришћавања енергије“ сужава и значење принципа „најмање акције“ и саме акције. Врлине се не могу ни разумети, ни оправдати „принципом највеће уштеде енергије“, па ни појмом „правилног искоришћавања енергије“. Идеали се не могу ни иживљавати, ни остваривати животом линије најмањег отпора. Не могу да се разумеју ни одушевљење, ни занос, ни револуције. Принцип „најмањег утрошка енергије“ не важи за етику. Наравно, то не значи да се енергија треба узалудно, бесциљно да троши. Али, када се тиче добра, енергија се мора расипати, неограничено трошити, не сме се штедети. Иначе, све етичке врлине и акције, идеали и дела губе своју вредност. Стварање живота, то је повећано трошење енергије. Човек је створен да помаже прогрес, да ствара културу. Тиме је осуђен да се троши. Само треба да се то трошење умањи, али афекат добити на страни његових способности и културе да се увећа. То треба он сам да учини. Зато му је и дата свест.

Психолошки тријализам Билеров — инстинкт, дресура, интелект — јако је подложен критици. Можда је боље заменити га тројством: механичке, полумеханичке и свесне снаге и способности. Оваква подела чини душевни живот јаснијим и уноси бољу систематичност. Више је савремена и научна. У механичке способности уврстили би инстинкте, рефлексе, аутоматизме и осећања. У полумеханичке: знања, вештине, навике и памћење. У свесне: интелигенцију, вољу и пажњу. О последњој писац не говори. На тај начин избегла би се нејасност Билерове класификације, где је дресура уметнута између инстинкта и интелекта. Међутим, дресура није никаква способност, ништа садржајно, никаква психичка материја, да тако кажемо. Дресура је нешто спољашње. Ма колико да се појам дресуре прошири, суштина њена састоји се у понављању процеса и мењању душевних способности. Она је само средство или начин за утицање на способности. Дресура је само вежбање, истина своје врсте. Вежбање и дресура у суштини су исти. Процесуално међу њима нема разлике.

Исто тако и подела на три врсте образовања воље — функционално, механичко и економију воље — можда би могла и друкчије да се изрази. Зар функционално образовање није вежбање, и зар образовање употребом није и функционално? Суштствено, у процесу они су исти. Функционално образовање је вежбање, али природно, где долази одмах и употреба. Рад и живот спојени су. Зато би се тај ступањ образовања могао назвати природно вежбање, за разлику од оног вештачког, механичког, где долази само вежбање, учење. Ту не падају истовремено вежбање и употреба, као код природног вежбања. Разлика између природног и механичког вежбања била би како у начину, и средствима, тако и у циљу извођења, чисто спољашња. И трећу врсту вежбања назвали бисмо планско, где принцип економије највише долази до израза. Саму економију у образовању обележили би као: природну и вештачку. Природна би се постизала природном врстом вежбања. Вештачка би била: механичка (постиже се механичком врстом вежбања) и рационална (остварује се планском вежбом). образовање воље било би вежбање у најширем смислу речи. Можда би оваква подела била мало доследнија, бар по форми. За ово нас је определило и пишечево схватање: да су функција, вежба и економија средства образовања. Функција није средство, већ оно што треба да се средством изграђује. Не знамо границе између физиолошких и психичких функција. Економија душевних способности тако исто није средство. Она је нешто што треба да се постигне. И она и функција су ипак циљ. Економисање значи развијање. Оно је и у другим наукама циљ, па и у образовању воље то мора бити. Треба да се оствари економско образовање воље. Како ће се и наша употребити економисане снаге доцније, то је нешто друго.

Уместо класификације воље, према спољашњем чиниоцу, на статичку и динамичку, чини нам се да је подесније поделити је према унутрашњем на:

нагонску, полусвесну и свесну. Посматрајмо мислиоца, који више сати мисли и пише. Или, спортисту, који сатима вежба, проналази нове покрете, изводи нове радње. Ту често не знамо, шта више доминира: мисао, пажња, воља или осећање. Где ли је ту воља статичка или динамичка? Свакако, ту је нека нагонска, природна воља. Полусвесна воља долази до израза у полумеханичким радњама, вежбама, у послу који нам није занимљив, где нисмо потпуно предати акцији. Та воља није ни јака, а још мање одлучна или истрајна. На крају, свесна воља, која стално нешто жели и ради, свесно савлађује тешкоће на које наилази, или које сама претставља. Узгред помињемо, да би било врло корисно да је дат и однос воље према осталим душевним појавама.

Г. Вучић поменуо је, да ће наставити с проучавањем проблема образовања воље. То нас је и потстакло да ставимо ове примедбе. Оне су чисто принципске. Односе се више на општа схватања самих проблема, но на излагање г. Вучића. Г. Вучић решио је проблем образовања воље и то, с обзиром на прилике и услове научнога рада код нас, више но успешно, више но одлично. Није то последња реч науке и филозофије. Али, колико ли, уопште, има последњих речи у науци и филозофији? Проблем је тежак, замашан и по материјалу нов код нас. Научно излагање и руковање чињеницама указује нам на научне способности овога нашега озбиљнога радника и скромнога човека. Познајемо га као писца радова о избору позива, уџбеника педагогије, студије о нашој народној песми, студија из савремене психологије, преводиоца и др. Ово најновије дело није само научна појава, већ и научна афирмација. Претставља систем. Као такво може се критиковати. То је случај са свима системима. Али, и резултат детаљније анализе био би: похвала. Наша психолошка и педагошка литература не обилује монографијама; међутим, ова монографија је једна од најбољих. Дело, не само што код нас попуњава врло осетну празнину, већ се с њим мора рачунати у даљем научном проучавању проблема образовања воље. Овај рад је докторска теза. Њоме је сасвим оправдано и заслужено, с највишега научнога места, признат и одређен писцу виши степен научности. Иако је то научна ствар, ипак је писана тако да је може читати сваки иоле писмени човек. Уверени смо, сасвим оправдано, да ће даљим проучавањем, писац проблем дефинитивније решити, да ће дати, можда, и последњу реч у науци. Биће тада и више чињеница из експерименталних наука, социологије и етике. Научно стремљење г. Вучића познато нам је. Озбиљност с којом приступа проблемима такође. Овим својим радом квалификовао се је и за највиши позив — тумача и ствараоца мисли и акције у науци и филозофији.

Радомир Д. Гајић

---

„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 Југослов. 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

п р е т с е д н и к Југословенског учитељског удружења

Краља Милутина 66.

Београд

Телефон 22-585

---

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

Др. Марко Крстић и Света Николић

# ЧИТАНКА

за I разред основних школа

Одобрена одлуком Мин. просвете IV бр. 5064 од 8-III-1938 г.

Утврдом повезу богато илустрована

**ЦЕНА динара 7.—**

Један искусан школски радник и учитељски ветеран, одличан педаг. писац дао је овој читанци свој стручни суд.

Доносимо један део тога суда

... „У обзир су дошла сва дидактичка начела наставе матерњег језика. Ту су добили своју пуну примену начела: основност, потпуност и јасност. Штиво је приступачно дечјем језику и духу.

Доминира психолошки момент.

... „Цело се штиво може обрађивати на принципу комплексне наставе. Дете је у центру интересовања. Његова је душа у штиву и штиво је у тој души. Али то није један затворен круг, већ је то процес који се постепено развија. Иде се поступно: од лакшег тежем, од познатог непознатом, од ближег даљем.

Сви су састави педагошке садржине, са етичком и естетичком теденцијом. Нема ничег ни страног ни сувишног. Све је на своме месту, у доброј форми.

Махом су одабрани састави у којима има дијалога, што одговара дечјем укусу и његовој активној природи. Од састава, у којима је опис битни начин уметничког казивања, узети су најлакши и најинтересантнији.

Тешких речи и некњижевних израза нема. Као и вода која долази непосредно са извора, тако је и језик у овој читанци, која је мали реви класичних дечјих писаца, чист као суза. Реченице кратке. Стил је живописан и разноврстан. Баналних конвекционалности нема. Састави у прози и стиху су дати наизменично. Стихови су сликовити и ритмични, те се лако уче и певају, а и певајући уче. Класични по предмету и начину обраде, привлачни за дете, јер су отисак његове душе, ови састави се лако и са интересовањем уче ... “

**УГЛЕДНИ ПРИМЕРАК НА ЗАХТЕВ БЕСПЛАТНО**

**ИЗДАЊЕ КЊИЖАРНИЦЕ**

**МИЛОРАДА П. МИЛАНОВИЋА, БЕОГРАД**

Краља Милутина улица бр. 31

**Претплаћујте се на издања  
Југословенског учитељског удружења  
у Београду**

- „УЧИТЕЉ“** педагошко социјални часопис  
 годишња претплата за чланове Јуу . . . дин. 50.—  
 за нечланове и установе . . . . . „ 80.—
- „НАРОДНА ПРОСВЕТА“** сталешки орган Јуу  
 годишња претплата за чланове Јуу . . . дин. 50.—  
 за нечланове и установе . . . . . „ 60.—
- „ЈУГОСЛОВЕНЧЕ“** дечји лист годишња  
 претплата . . . . . дин. 10.—
- „ОМЛАДИНСКА МАТИЦА“**  
 I. Југословенске народне приповетке  
 сакупио познати наш књижевник Јаша  
 Продановић . . . . . дин. 5.—  
 II. „Младо доба“ збирка одабраног  
 штива за децу основне школе. Цена по  
 једином примерку . . . . . дин. 5.—  
 Код поруџбине преко 5 комада одобра-  
 вамо 20% попушта.

**„ПЕДАГОШКА БИБЛИОТЕКА ЈУУ“**

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

**НОВАЦ ЈЕ НАЈЗГОДНИЈЕ ПОСЛАТИ ЧЕКОМ БР. 53.081  
 И ПОРУЏБЕНИЦОМ ЈУГОСЛОВЕНСКОМ УЧИТЕЉСКОМ  
 УДРУЖЕЊУ БЕОГРАД, КРАЉА МИЛУТИНА УЛИЦА БРОЈ 66.**