

# УЧИТЕЉ

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

**ПОЗИВ НА ПРЕПЛАТУ ЗА 1940/41 ГОД. Молимо сваког прешилашника, нарочито ујравнишеље школа, да што хитније нађу још по једној прешилашника. Тако ћемо и поред поскуйљења харџије, шшамје, поштарине ишд. добишн часопис већеј обима и разноврсније садржине а за ишшу цену. Цена је за чланове I У. У. — 50 дина, за нечланове 80 дина. годнише.**

## Садржај:

### I. — Проблеми и решења

Психологија код Кершеништајнера од Драгољуба Бранковића (1—9), Ејдешке слике и успех у настави од Витомира Радовановића (9—12), Психологија јавне библиошке од Ник. Рубакина (12—21), О васпитном циљу од М. М. Јовановића (21—25), Ошацибина и иа-шриошизам од П. Ј. Тодоровића (25—31), Социјална средина као васпитски фактор од М. Ј. Дудућа (31—35), Рад у модерном забавишту од Љуб. Јовичић (35—41), Реформа наставе живих језика од Дим. Ђуровића (41—44).

### II. — Ствараоци вредности

Милан Пејновић од Ј. Шкавића (44—51), Александар Херцен као педагог од Е. Н. Мединског (51—54), Белински о дечјој књижевности од С. Петрова (54—62).

### III. — Из праксе за праксу

Ђачке словарице у почешној настави читања и писања (типграфски метод) од Јанка Станковића (62—66), Почешно писање и читање од Соф. Бугариновић (66—69), Кокоши и пилићи (укупна настава) од П. Моачанина (69—74), Из завичајне наставе од Јеле Дмитријевић (74—77), Промене у јесен од Власт. Бугариновића (78—80), Земљописна настава од П. Пушкара (80—86).

### IV. — Грађа за историју школа

Развишак просвете и школе у Јуж. Србији и Србији од првих иочешака до нашег народног уједињења 1918 год. од Јеротија Новитовића (86—97), Наша старовремена школа (старовремски учитељи) од Стевана Симића (97—102).

### V. Учитељева библиографија

Прилози југословенској педагог. библиографији од Бранка Милаковића (102—106).

### VI. — Оцене и прикази (106—112).

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

**БР. 1-2****СЕПТЕМБАР-  
ОКТОБАР 1940****ГОД. 21 (55)  
БЕОГРАД**

# ПАЖЊА!

Г. Г. школским надзорницима, учитељима и учитељицама

## Шта каже критика о ЧИТАНКАМА СВЕТ. Д. МИЛОВАНОВИЋА:

Једна велика новина у педагогији  
најбоље и најуспелије

## ЧИТАНКЕ

са граматиком, стриповима и методском  
обработком градива за основне школе од  
СВЕТ. Д. МИЛОВАНОВИЋА

„Обично смо за културним тековинама Запада изостајали по педесет година: у литератури, уметности, па и у науци. После рата се на свима културним пољима овај размак смањило. Сада смо на педагошком пољу постигли можда најбоље резултате. Најнапредније педагошке идеје америчког професора **Џон А. Дуја** нашле су плодан терен код нас. Последње дело америчке педагогије — Читанке за основне школе са граматиком, методском обработком и стриповима издане су пре у Југославији, него ма у којој другој европској земљи.

То су Читанке Свет. Д. Миловановића, учитеља.

Потреба за овим читанкама се одавно осећала. Ту потребу је условљавао и наставни програм наших основних школа. Као учитељ и школски надзорник који је и сам радио у основним школама, г. Миловановић је уочио оно што је најбоље, што је најбитније и својим читанкама дао најсавременији облик.

Читанке Свет. Д. Миловановића су рађене веома брижљиво са нашим националним материјалом. Старе читанке, рађене пре рата и одмах после рата једним старим методом и штивом, које децу помало удаљава од стварности у којој живе, наћи ће великог предњака у овом материјалу који приказује свет и живот деце XX века.

Градиво је подељено тако да одговара узрасту и схватању ученика. Цртежи такође. Стрипови су рађени једноставним цртежима, али са тенденцијом да побуде у дечака вољу на размишљање и закључивање. Како су стрипови одлика нашег доба, свакако ће се деца брзо заинтересовати и за ове школске стрипове, а учитељу ће бити лакше да им објасни ствари, које су деци иначе замршене, нејасне и тешке.

Сви ми који смо школовани старим књигама, што је онда одговарало нашој стварности, увиђамо тек једном оваквим Читанкама Свет. Д. Миловановића колико је свет напредовао, а с њим и сазнање нових генерација.“

## ЧИТАНКЕ

Свет. Д. Миловановића, издало је у одличној техничкој опреми Издавачко предузеће **ГЕЦА КОН А. Д.** Београд — Кнез Михаилова улица број 12.

Тражите бесплатно на углед Читанке Свет. Д. Миловановића, прегледајте их и радите по њима.

734  
РЛ I / 119

УНИВЕРЗИТЕТСКА БИБЛИОТЕКА

114700

# УЧИТЕЉ-УЧИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

СЕПТЕМБАР—ОКТОБАР 1940 БЕОГРАД ГОД. 21 (55) БР. 1 и 2

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

## I. — Проблеми и решења

### *Психологија код Кершенштајнера*

#### У В О Д

Георг Кершенштајнер несумњиво да је велики немачки педагог на преображају нове школе. Његова педагошка делатност протеже се читавих педесет година. Он је дао велики број јако запажених монографија, па је покушао пред крај живота да да једну заокругљену целину своје педагошке системе под натписом Теорија образовања, сматрајући да ће и ово завршно дело наићи на исто тако леп пријем. Но треба одмах истаћи да у њој није дао целу Педагогику, већ само неколико делова који по његовом мишљењу чине срж Педагогике, а остале делове оставио је да изнесе у Теорији школске организације, ма да је то подвајање кршење природне целине. Он нам је пружио Теорију образовања у четири појма: појам образовања, појам вредности, појам интересовања и појам духовне структуре (образовних средстава и образовног „објекта“), мислећи да ће тиме дати неопходну педагошку целину. Али целина не даје се кад се изоставе значајни фактори образовања: држава, породица, црква, друштво, природа, улица, итд. Исто тако апсолутно није смео да изостави проматрање васпитних идеала из прошлости и да нам пружи свој став према њима. Заокругљеност једне теорије није кад се не обухвате сви утицајни фактори. Но мени овом приликом није сврха да посматрам чисто педагошки његову Теорију образовања: себи сам поставио задатак да размотрим Психологију у његовој Теорији образовања. У Предговору првом издању он каже да је за писање једне „затворене теорије образовања“ да задовољи захтеве философског мишљења, не помињући ни једном речи захтеве научне психологије, као да је Психологија без значаја за Педагогику. Иако је овако привидно игнорисао Психологију, он ју је употребио још колико, али не ону Психологију за коју се толико заузима, него баш ону Психологију коју иначе напада и мрзи, а овамо непрестано се њоме служи, како њеним резултатима тако и њеном терминологијом, што ћу ниже у посебним одељцима доказати. Хватајући се за Духовно-научну психологију и Едуарда Шпрангера, он одбацује „у речима“ тзв. Психологију елемената, Експериментално-физиолошку, а у ствари сасвим се



наслонио на резултате ове последње. Код нас је исто тако недоследно поступио В. Младеновић у својој Општој педагогици, у којој напада „Психологију елемената“, а овамо чак је и поделу градива извршио према одбаченој Психологији.

Појава овог дела у немачкој науци није наишла на велики пријем, јер од 1926 г. до данас изишла су само два издања; док цењена дела за 14 година доживе по 15 до 20 издања. Поводом првог издања изишле су две исцрпне критике у Немачкој. Нисам могао доћи до њих и жалим што их нисам прочитао. Изгледа да су оне доста нахудиле угледу овога дела. Но што ово дело није нашло велики пријем узрок је и тај, што је оно писано мало привлачним стилем, чак може се рећи апстрактним и то онамо где се баш може да каже просто и лепо. Сасвим прости мисли дате су у оловној и стегнутој форми. Кершенштајнер хтео је да покаже тиме ваљда да је Педагогика тешка наука, да је њен језик тежак као и језик философије, као и да подигне углед свом научном ауторитету, доказујући тиме уједно да је заслужио добијање почасне титуле иако је без формалних школских квалификација.

У писању дела ухватио се углавном за два јака наслона: Рикерта и Шпрангера, за два велика ауторитета, први у Философији, а други у Психологији, циљајући тако на сигурни пријем у педагошкој науци. Мали људи имали би да приклоне главу пред великим мислиоцима и да дело буде прихваћено као прворазредно, без опозиције. Уз њих је покупио и друге ауторитете, психологе и философе, наслонивши се и на њих и кад треба и кад не треба тако рећи набацао их једно на друго, само да добије што већу помоћ у ауторитетима који би због сујете прихватили његово дело као научну ствар. Али као да ствар није баш тако испала, јер за 14 година дело је доживело свега два издања. Као да у неким приликама ауторитети не вреде...

Поред одличних педагошких мисли у делу се налазе замаглавања и празна зановетања тако „да се од шуме не види дрвеће“, како то лепо каже њихова немачка изрека. Правилне и напредне мисли затрпане су многим излишним причањима тако да се оне губе и тамне у свом сјају од незнатних и понављаних мисли. Врло је мали број учитеља и професора који ће ово дело прочитати до краја, јер одмах увиђају да цело расправљање ништа не доприноси за практични васпитачки посао, што је и сам аутор у Предговору рекао да је отишао „у теорију која је далеко од живота“. Врло карактеристично признање од самог аутора! Можемо се питати: па шта ће нам таква нереална и безживотна Теорија образовања?!

Показаћемо чланцима који следују да Психологија у овом његовом последњем и завршном делу није тачна, да чак он показује и просто незнање обичних факата и психолошких истина које су већ нашле признање код научних психолога.

Пада у очи овде да је Кершенштајнер на краћим линијама био изврстан (по неко његово дело доживело је по 8 до 10 из-

дања), али да је на великој стази подбацио, наиме кад је покушао да да̂ заокругљен теоријски систем, он је подбацио и то у научној Психологији.

У његовој Теорији образовања не види се јасно како се психолошки долази до аутономне моралне воље, како се воља из несвесног инстинкта претвара у разумну вољу, како из нагона игре долази вољна делатност. Савремена педагогика ово мора да да̂ ако хоће да буде права наука. Баш у проблему игре и рада и постанка воље код њега постоји збрка, као што ћемо то видети у дотичном одељку. Нарочито што инстинкт игре везује само за почетак елементарне наставе а не кроз целу народну школу.

Појмљиво је да нисам у могућности да сваку и најмању психолошку погрешку овде маркирам, јер их има и сувише, али главне погрешке биће узете у разматрање.

Тиме што имамо ово дело и на нашем језику, ма да није преведено беспрекорно, али га тек углавном имамо, не морам се позивати на оригинал, већ на превод, и читаоци ће моћи моје замерке да прате и упоређују са делом и тако да проверавају тачност мојих тврђења.

## ДУХОВНО-НАУЧНА („СТРУКТУРНА“) ПСИХОЛОГИЈА

### „Тоталитет духа“

Кершенштајнер цитирајући Едуарда Шпрангера и прихватајући његово схватање одушевљено, није умео да покаже да у „сваком духовном акту влада тоталитет духа“ (стр. 50). Ово није могао да покаже ни творац „структурне психологије“, што ћемо ниже и показати. Лако је нешто рећи, али то треба чињеницама и доказати. Нпр. треба доказати да у акту неког естетског уживања или нпр. у афекту љутње учествује целокупна душевност живота једног човека, а то се не може доказати. Бесмислица види се одмах чим се помисли да многобројни интереси, често најфинији и најплеменитији којима располаже једна личност, не примећују се у афекту због једне безначајне ситнице. Човек има више „лица“: човек има једно „лице“ на дому, друго — у канцеларији, радионици или уопште на дужности, трећи је пак у саобраћају на улици, кафани, друштву итд. и он свуда није исти. „Тоталитет духа“ не види се у овим разним ситуацијама и разним „кабинама“ душе и духа, већ се види напротив неповезана парцијалност. Тврдити увек егзистенцију тоталитета духа извесно је смелост. Може се рећи да у сваком духовном акту учествује велики део душевности, али тврдити да увек учествује „тоталитет духа“, много је речено и постаје неозбиљно. Кершенштајнер требало је као педагог да ову Шпрангерову мисао разради кад је већ сматра за тачну, а не само да је цитира без доказа. Нпр. требало је да нам покаже да ли постоји тоталитет духа код доживљавања религиозности или научних истина, па бих одмах осетио да ШпрангEROVA мисао није тачна. Или овај пример: једна ученица кроз целу гимназију је од-

лична и као таква ослобођава се матуре, а на улици за све време фриволна... Где је овде тоталитет духа?

Кад један човек учини случајно нешто што му не пристоји, онда се то назива „испадом“ и онда према овој теорији за коју се заузима Кершенштајнер без доказа, требало би рећи да овај његов „акт“ изражава целу његову психу, цео његов тоталитет, а то уствари никако не може бити, јер човек има много душа, много „спратова“ који не могу бити сви увек у дејству, па не могу ни одговарати за све наше психофизичке потезе нити пак стоје увек у вези. Чим се призна рад потсвесног живота, онда се не сме рећи да човек дејствује увек цео, а још мање да „тоталитет духа“ управља његовим деловима. Ако некад душевна целина има утицаја на неки њен део, не може се и не сме рећи да то увек бива. Стога Шпрангер у његовом делу „Психологија младалачког доба“ (превод В. Р. Младеновића, стр. 33) није доказао ове своје ставове: „да су састав и делатност сваког дела условљени опет од целине и према томе само у целини разумљиви“, „свака поједина страна постаје разумљива једино на основу целине, а јединство целине почива на учлањеним делимичним чиниоцима појединих функција“ (свуда мој курзив). Сад питам: како ће да објасне „тоталитетом духа“ Шпрангер и његов присталица код факта да постоје особе са јаким памћењем а врло slabим мишљењем и обрнуто, слабо памћење а врло јако мишљење? — Достојевски знамо био је на једној страни генијалан у стварању вечних дела, а на другој страни сасвим друга природа. Где је овде тај тоталитет духа да ово друго не буде? Зашто је он остао без утицаја на његову моралност? Стога је погрешно тврђење Кершенштајнера на стр. 308 кад каже: „Поједина диспозиција је управо само исечак укупне диспозиције једне индивидуалности као једне недељиве целине.“ Најобичнија факта о разним диспозицијама побијају ово самовољно тврђење. Баш код Достојевског и других лица видимо да је личност врло често нормално „дељива“ и да човек има разних „кабина“ у мозгу за различна поступања и да ове „кабине“ често немају никакве везе са уображеном егзистенцијом „тоталитета духа.“ Сам Шпрангер, чију је он мисао одушевљено прихватио, није успео да нам покаже у поменутом делу да заиста све зависи од тоталитета духа, нпр. рад фантазије (стр. 73—100) или еротике (стр. 101—124). Он сам признаје да се разне смисаоне области не приказују код омладинца као јединство већ да у њима „постоје најупорније затегнутости“. „Последица је, вели даље, да разни правци доживљаја остају најпре непозвани. Непозваност појединих смисаоних праваца данас је битна душевна црта за доба пубертета“ (стр. 72). Сад је умесно питање: па откуд да постоји тоталитет духа? Како је могао да постави као правило да тоталитет духа увек утиче на делове кад већ сам Шпрангер истиче курзивом да постоји неповезаност појединих делова?! Мален је израз недоследност за овако што!...

Ако је Шпрангеру „чежња“ код омладинца тоталитет духа, онда значи да је у њеној садржини и функцији цео дух, да она

дакле сачињава тоталитет и целокупност душе. Али ово се не може усвојити, јер је душевна целокупност много већа, шира и дубља са свима наслагама и слојевима, свесним и несвесним, са свима својим осветљеним и неосветљеним „спратовима“, тако да кажемо у слици. Сад је питање: како та „чежња“ за нечим утиче на стварање уметничких врста, нпр. на стварање епског и лирског (стр. 81), затим у сукцесији прелази на драму, па роман и уопште на читање како је он то изнео? Затим питање је, зашто музика у вези са тоталитетом заузима по његовом мишљењу доцније место а ликовна уметност још мање? Код овог општег тврђења поставља се логично питање, зар код ових врста уметничког нема и индивидуалне разлике у реду манифестовања и јачини, и како се све то може довести са чежњом која испуњава духовни живот сваког омладинца и претставља његов тоталитет духа? — Зар ту нису по среди диспозиције, урођене и стечене, на основу којих се и могу објаснити разна уметничка стварања, а не оном душевном борбом коју он назива чежњом и која треба да му претставља „тоталитет духа“? — Зар ово није боље тумачити урођеним парцијалним способностима и вежбама, него тоталитетом духа? — Он тврди да је женско дете способније за блаженство играња (плеса) од мушкарца (стр. 99) и како то треба сад да објасни тоталитетом духа, или ће сигурно бити боље да то објасни посебним диспозицијама као што је у реду?

Овде видимо да Шпрангер иако велики психолог није дубоко заронио у схватању фантазије кад нигде не констатује да је она изданак нагона игре и да су све врсте уметности манифестације играчког инстинкта а не извесног тоталитета духа који би се састојао у тежњи којом се не може објаснити мања или већа способност у разним гранама уметничког стварања. Чежњом се још мање може објаснити потпун изостанак неке уметности или пак јака манифестација једне врсте уметности.

Исто тако у одељку „Еротика“ нисмо могли да увидимо где је тај тоталитет духа код духовне љубави (ероса), нарочито кад он своди ерос једноставно на естетику и дивљење телу омладинчеву. Дешава се да се младић заљуби у девојку која није лепа. Питање је како ћемо ово објаснити „тоталитетом духа“ утолико пре кад овде није по средини уживање у естетској телесној снази? — Напротив овде учествује душа парцијално, јер она не види баш оно што треба да види, што значи да отсуствује мишљење код заљубљенога, и онда се не сме рећи да овде управља тоталитет духа.

Али поред ових мисли о тоталитету духа ми морамо ипак у настави и васпитању да тежимо ка духовном јединству, да остварујемо тзв. принцип укупне наставе („комплексни“) или како га Кершенштајнер назива принципом тоталитета. Ово се чини из три разлога: психолошког (вишеструко повезано боље се памти и лакше репродуцира), социолошког и етичког, јер личности код којих је стваран тоталитет духа бољи су и активнији чланови друштвене заједнице (они су конзеквентнији у етичким поступањима, јер код

истих чињеница не поступају различно). О овоме смо темељније расправљали у првом циклусу „Психолошко-педагошких инструкција“ за огледне народне школе.

Душа сама по себи тендира ка јединству, али га из разних узрока не остварује; али зато је новој школи дужност да помогне из горњих разлога ову природну тенденцију.

Кершенштајнер принцип комплексне наставе не расправља на овој основи, већ узима погрешно да је сваки појединачни акт душе акт целокупне душе, „тоталитета духа“, што смо навођењем чињеница утврдили да је такво тврђење погрешно.

Кершенштајнер је тобож на бази „духовно-научне“ или „структурне“ психологије израдио своју „Теорију образовања“, а међутим свуда се држи тзв. „елементарне“, „физиолошке“ психологије, искоришћујући њихове резултате, нпр. психологије памћења (стр. 147—153, 184, 398), психологије пажње (стр. 142—145, 274), мишљења (стр. 134—135, 127, 137—140, 145), фантазије (стр. 153—154), осећања (стр. 116, 146, 173—179—184, 174—176, 184—187, 413—414, 419—421), воље (стр. 158—173), разних психичких функција као: осећај, опажање, сећање, претстављање, апрцеповање, маштање, жаљење, мржња (стр. 22), итд. О свима овим психичким елементима и функцијама један „структурни“ психолог не би смео да говори кад већ одбацује целу психологију елемената, јер је то у најмању руку страховита недоследност која бар у науци не сме да буде. Говорити дпр. о образовању осећања или фантазије или мишљења итд. као и о њиховој суштини посебно, то је велика недоследност и она није допуштена за ма кога мисаоног радника. На основу духовно-научне психологије (структурне) немогућно је конструисати науку васпитања као што је најбољи доказ ова његова Теорија образовања или Општа педагогика од В. Младеновића који је и поделу своје Педагогике извршио према психологији елемената, већ се морају узети у обзир резултати свих главних праваца научне психологије, а не само на основу једне психологије.

Али како је у последње време код педагога нашла велико одушевљење духовно-научна („структурна“) психологија потребно је изнети укратко њен развој и задатке. Ово је утолико пре потребно што Кершенштајнер сваки час употребљава изразе „структура“, „структурно“, „структурелно“, и где треба и где не треба. Он употребљава ове изразе веома много где се могу врло лепо употребити чисти немачки изрази; али он ово чини да задвољи ма и површно велике заступнике тзв. „целосне“ психологије и педагогике, да би му дело било лепо прихваћено у немачкој науци. Но такав његов поступак не показује да је он заиста и применио „духовно-научну“ („структурну“) психологију, јер је то само клизање по површини, али суштински ова психологија није захваћена, јер се он служио, као што смо видели, а као што ћемо у даљем расправљању још више видети, врло много тзв. психологијом „елемената“, експерименталном, физиолошком психологијом. Тако нпр. да каже просто „садржај“ или „склоп“, састав културних добара он каже „структура културних добара“, хотећи тиме да нам каже да је увек на те-



рену „структурне“ психологије, иако ово изражавање не тангира ову психологију. А сад кад у даљим редовима изнесемо суштину схватања „духовно-научне“ психологије, видећемо да је ово изражавање далеко да захвата садржину ове психологије.

Духовно-научну психологију отпочео је Дилтај, некадањи професор философије у Берлину (1833—1912), а наставио је највише и најизразитије његов непосредни ученик Едуард Шпрангер (1882), садањи професор психологије на Универзитету у Берлину, који је постао чувен нарочито због своја два дела: *Животне форме* (1914) и *Психологија младости* (1924).

Дилтај је створио духовно-научну психологију која је антипод научно-природњачко-механистичкој психологији 19 века. И он и његов ученик Шпрангер пошли су од историјских и историјско-философских студија. Они су дошли у оштар сукоб са психолозима који су природњачки оријентовани.

Дилтај је још 1894 г. у свом делу „Мисли о једној описној и аналитичној психологији“ устао одлучно против „објашњавајуће“ психологије (*erklärende Psychologie*), у коју он убраја тадању владајућу асоцијативну психологију, истичући нарочито то што духовне науке ништа се не могу користити од такве психологије. Стога он тражи нову психологију која има да описује и анализира душевни живот: она има да да опис и анализу везе која је дата првобитно као и сам живот. Дилтај тражи да се у његовој психологији посматра, анализира, експериментује и упоређује.

Под структуром Дилтај разуме „архитектонско рашчлањавање готове зграде“, где се не пита за камење и малтер, него за унутрашњу везу. Ова структурна веза јесте телеолошка. Све особине структуре дате су као првобитно јединство и унутрашња свезаност своје врсте која се не покорава природном каузалитету. Развиће једног човека, вели, не може се разумети без погледа у његову структуру.

Као главни став Дилтајев важи: у свима људима постоје иста квалитативна одређења и форме веза, али су различни квантитативни односи. Ове разлике везују се увек новим и новим комбинацијама, на чему и почивају индивидуалне разлике. Принцип јединства потчињава све снаге телеолошкој вези.

Ипак Дилтај није до краја извео своју духовно-научну психологију. Његови су списи претежно програматског карактера. Ово је тек довршио његов ученик Едуард Шпрангер. Овај је апстрактну Дилтајеву теорију конкретизирао у своја два споменута велика дела. Он је пре свега уклонио тешке Дилтајеве изразе „анализирајућа“ и „описујућа“ психологија, рекавши просто „духовно-научна психологија“, коју даље дели на четири врсте психологија: „разумевајућа“ психологија, „структурна“ психологија, психологија развића и психологија типова. „Разумевање“ (*Verstehen*) Шпрангер не идентификује са симпатизирањем или накнадним доживљавањем, већ то за њега значи схватање духовних веза у форми објективно важећег сазнања.



Од појма „разумевање“ Шпрангер је дошао до свога појма „структура“, који он сасвим друкчије схвата од свога учитеља Дилтаја. Структура је по њему творевина стварности, то је једна целина у којој сваки део и свака парцијална функција свршава за целину значајан посао и то тако да су састав и посао сваког дела поново условљени целином и према томе могу се поједини делови разумети само од целине. Напред смо, говорећи о „тоталитету духа“, видели да то није увек могућно.

Шпрангер налази у „тоталној структури“ поново „парцијалне структуре“: структура познавања, структура техничког рада, структура религиозног знања, чиме се нехотично враћа на „елементовање“ душе. Уколико су структуре у различним субјектима на једнак правац упућене, постаје колективан дух.

Шпрангер наглашава као и Дилтај важност појма развића за научну психологију. Он дефинише душевно развиће као развијање индивидуалног душевног живота ка све већем унутрашњем члањању и подизању вредности психичког јединства рада. Како ово бива, то можемо наћи у његовој књизи коју је превео В. Младеновић под именом „Психологија младалачког доба.“

Кад се изучавају индивидуалне разлике код структура и развића, онда је то психологија типова. Једну такву типологију дао је Шпрангер у своме делу „Животне форме“, где разликује шест основних типова индивидуалитета: 1) теоријски човек, 2) економски човек, 3) естетски човек, 4) социјални човек, 5) човек моћи, 6) религиозни човек.

Структурна психологија у изучавању не иде до „елемената“, већ остаје у вишим слојевима појмова.

Појам структуре не сме се мешати с појмовима комплекса и облика, јер код структуре није реч о особинама целине и особинама делова и њиховом односу, о чему расправља тзв. психологија облика (*Gestaltpsychologie*), већ је реч о значају целине за део.

Важно је истаћи да појам структуре још није нашао једнодушно тумачење и одобравање. Иначе постоји препирка која није ни до данас завршена у немачкој психологији. Прву битку водио је Херман Ебингхаус с Дилтајем. Ебингхаус му је приговорио да напади Дилтајеви не погађају ни мало асоцијативну психологију, већ само њене застареле претставнике, а нарочито Хербарта. Ебингхаус је признао да асоцијативна психологија заиста полази од „елемената“, али да ту не остаје, што је сасвим тачно, већ да иде у свом истраживању ка увек сложенијим појавама. Стварно у целој полемици није реч о методама, него се ради о двама посматрачким стајалиштима који могу оба два једно поред другог потпуно да опстану, па чак и да се допуњују у изради чисте науке. Зато сам ја у чланку „Психологија код Срба“ („Учитељ“ 1938/39, стр. 162 и д.) рекао да научна психологија мора да узме од сваког правца по неку „циглу“ ако

мисли на успех, а не да се узајамно искључују претставници разних психолошких праваца.

Нарочито претставници објективне психологије не сматрају да ова духовно-научна психологија даје нешто ново: они њој замерају да је запоставила сасвим физиолошки базис психичким појавама; док међутим млађи претставници те психологије, где дође и сам Шпрангер, признају нпр. ејдетик у као факат који почива на анатомији и физиологији нервног система. Затим они признају и психологију облика (Gestaltpsychologie) која је такође објективна психологија.

На основу свега реченога о духовно-научној психологији можемо рећи да она није без озбиљних недостатака и да они који се њома врло много одушевљавају, нарочито педагози, заборављају да само са њом не могу да конструишу педагошку систему, као што нам је леп пример Теорија образовања од Кершенштајнера који се сваки час наслања на резултате тзв. психологије елемената а овамо је тобож одбацује... Научна психологија мора да узме у обзир све психолошке правце и варијанте, а тако исто и педагогика мора да обухвати све психолошке правце ако мисли да створи праву науку и да од ње има корист општа култура. Котериштву и инацилуку нема места у храму науке...

Драгољуб Бранковић

— Наставиће се —

### ***Ејдејске слике и усјех у насјави***

Учење о ејдетским сликама изазвало је у психологији живу дискусију која ни данас није завршена. Оно је с једне стране утицало на многе психологе да из основа промене свој став према основним принципима психолошке науке, а с друге у пуној мери ишло на руку тзв. кризи психологије, која је и без њега озбиљно угрожавала јединство психолошке науке.

У психологију ово су учење увели, описали и научно објаснили Ерих Јенч и његова школа, ма да је оно било познато још и чувеном чешком физиологу Пуркинију (1819 г.).

По Јенчу ејдетска способност није, као што се може на први поглед помислити, изузетак, већ је „нужна форма наше свести како у онтогенези тако и у филогенези човека, из које се после путем диференцирања развијају све остале појаве наше свести“<sup>1)</sup> Јасније речено то значи: да сви ми првобитно морамо проћи кроз једно прелазно доба у коме „ејдетске слике претстављају специјалну структуру наше свести“<sup>2)</sup> и да је кроз једно такво доба прошао и човек као врста у своме историјском развићу (пећински човек).

<sup>1)</sup> Д-р Никола Поповић: Психоанализа, стр. 35 и 36.

<sup>2)</sup> Д-р Никола Поповић: Психоанализа, стр. 35.

Значај овог учења за психологију је огроман и од великих последица, нарочито за тзв. природно-научну или психологију елемената, која тврди да су првобитно дати елементи (код Хербарта претставе, код Кондијака и других сензуалиста осећаји), из којих се на основу извесних закона (на пример закона асоцијација) после образују све остале душевне појаве. Јенч сматра да је после овог његовог открића: да су ејдетске слике дате пре елемената, психологија елемената „конструкција која се више не може одржати“.

Сличан значај покушали су неки психолози и педагози да припишу и ејдетским сликама у педагогији и то не само у филозофско-педагошком и научно-педагошком погледу већ и у практично-педагошком. Против ове намере устао је код нас г. д-р Никола Поповић, професор Београдског универзитета, у једној својој запаженој расправи, која је објављена у *Учитељу* 1931 г. у свесци број 6 под насловом „Ејдетизам у савременој психологији и његов педагошки значај“. Г. Поповић признаје ејдетизму филозофско-педагошки значај, јер он „иде у прилог тзв. педагошком оптимизму, који насупрот педагошком песимизму учи да је структура људског духа таква да се може мењати по вољи васпитача, а сходно општепризнатим циљевима људског живота“. Г. Поповић, под претпоставком да се докаже „да је ејдетизам нужни прелазни стадијум у индивидуалном развићу човекове психе“, признаје и научно-педагошки значај овог учења, јер оно обара највећу заблуду старе педагогије да је дете мали човек и да се према томе педагошка начела за васпитање деце могу заснивати на психологији одраслог човека, без неког нарочитог проучавања дечје душе. Међутим, г. Поповић, и поред тога што има велики број ученика „којима су њихове ејдетске слике у извесним предметима корисне или бар могу бити корисне“, одриче ејдетизму практично-педагошки значај и препоручује да се ејдетске слике што више сузбијају при извођењу наставе као штетне за развијање продуктивности људског духа.

Иако су погледи г. Поповића на улогу ејдетизма у педагогији утврђени на основу објективног научног испитивања овог учења, велики значај који се приписује ејдетизму захтева да се они и у самој школској пракси провере, како би им се и с те стране могла поклонити пуна вера. У том циљу ја сам предузео низ испитивања по основним школама са задатком да, између осталог, утврдим:

1) колико процената ејдетичара има међу нашом школском децом, тј. са коликом снагом ејдетизма треба да рачунамо у школској пракси,

2) у каквом односу стоји ејдетизам према дечјем успеху у настави, тј. да ли у настави показују бољи успех ејдетичари или не-ејдетичари, у којим предметима и са каквим разликама и

3) да ли је ејдетизам користан или штетан за наставу.

Што се тиче првог дела задатка, моја су испитивања, као и Крохова и Фрајлингова у Немачкој, показала да се не може установити један општи број који би важио за сваку средину као неко правило, јер тај број варира не само с обзиром на календарски узраст и пол деце, што се углавном може и очекивати, већ и с обзи-

ром на друге околности (као на пример на начин наставног рада у поједиим одељењима итд.). Отуда бројеви који се за ову сврху постављају имају само значаја за ону средину у којој су утврђени, док у другој средини они могу бити и друкчији. У овом погледу ја сам утврдио:

1) да је већи број ејдетичара међу млађом него старијом школском децом, што донекле иде у прилог тврђењу да су ејдетске слике најранија форма наше свести или како неки кажу „праћелије схватања спољашњег света“;<sup>3)</sup>

2) да је број ејдетичара већи међу женском него међу мушком децом. Тако, док сам међу девојчицама нашао 54% ејдетичара, међу мушкарцима сам нашао свега 34%;

3) да је број ејдетичара већи у оним одељењима, где наставници, свесно или несвесно, помажу и подражавају ову способност, него тамо где се ова способност не помаже, не подражава и не искоришћава у наставне стврхе; и

4) да се у нашој сеоској основној школи по појединим разредима отприлике (јер се тај број, као што рекох, не може тачно установити!) може очекивати следећи број ејдетичара: у I разреду око 50%, у II р. око 45%, у III р. око 35% и у IV р. око 30% или просечно у свима разредима око 40%, што значи да је ејдетизам фактор о коме се мора водити рачуна у школи.

Други део мога задатка састојао се у питању: у каквом односу стоји ејдетизам према дечјем успеху у настави, тј. да ли у настави показују бољи успех ејдетичари или неејдетичари, у којим предметима и са каквим разликама. У том погледу дошао сам до резултата које приказује следећа табела:

Предмети	Разлике у корист ејдетичара					Разлике у корист неејдетичара				
	I р	II р	III р	IV р	свега	I р	II р	III р	IV р	свега
Читање	—	0,87	0,56	1,03	0,82	0,20	—	—	—	0,20
Писање	0,40	0,75	0,56	0,98	0,67	—	—	—	—	—
Цртање	0,46	0,42	1,18	0,86	0,73	—	—	—	—	—
Рачун	—	0,80	0,62	0,50	0,64	0,38	—	—	—	0,38
Историја	—	—	0,68	0,68	0,68	—	—	—	—	—
Земљопис	—	—	0,59	0,65	0,62	—	—	—	—	—
Позн. природе	—	—	1,05	0,96	1,—	—	—	—	—	—
Просечно	0,43	0,71	0,75	0,81	0,70	0,29	—	—	—	0,29

<sup>3)</sup> В. Штерн: Психологија раног детињства, стр. 191.



Као што се види из ове табеле, ејдетичари као група показују у настави (оваквој каква је данас!) бољи успех него неејдетичари као група. Те су разлике нарочито убедљиве код писања, цртања, историје, земљописа и познавања природе; међутим код читања и рачуна имамо једну интересантну и поучну појаву: док су у II, III и IV разреду ејдетичари бољи у читању и рачуну, дотле су неејдетичари (као група!) бољи у I р. у читању и рачуну, што значи: да ејдетске слике ометају почетно читање (аналитичко-синтетичко!) и почетни рачун у овом облику како се данас изводе.

И најзад, трећи део мога задатка састојао се у питању: да ли је ејдетизам користан или штетан за наставу. Одговор на ово питање није лако дати. Из предњег поређења успеха ејдетичара и неејдетичара могао би се лако донети суд у корист ејдетизма. Међутим, кад се у школској пракси пође од случаја до случаја и кад се испитају узроци због којих неки не само слаби него и врло интелигентни ђаци (често са умним количником преко 110!) који су изразити ејдетичари немају успеха у читању и рачуну, онда се такав суд не може дати без извесне резерве, јер многи такви ученици немају успеха у тим предметима баш због тога што су ејдетичари, управо зато што се у њихово читање и њихов рачун још од почетка учења уплеле ејдетске слике! Често неки од ових ђака одликују се у свима другим предметима и важе као најбољи у својој групи, али сврше основну школу, а читање не науче! Стога се као одговор на ово питање може рећи: да ејдетизам у настави може бити користан али под условом да настава у пуној мери поред њега ангажује и развија и све друге стваралачке снаге и способности у деце; апеловати само на ејдетизам, као што неки траже, значило би поћи опасном странпутицом у настави, опаснијом од оне на коју нас је одводила Хербартова педагогија својим учењем о вредности претстава!

Вит. С. Радовановић

## *Психологија јавне библиотеке*

### Прва глава

Наслов наше студије већ унапред ограничава њену садржину: ми нећемо да говоримо о поучним библиотекама нити о универзитетским и народним; нећемо да проучавамо читаоце који су окупљени око тих библиотека иако би се наши теориски закључци могли и на њих односити. Психичка физиономија просечног читаоца овога типа библиотека је потпуно установљена, добро уобличена и то је разлог због чега он користи библиотеку по својој иницијативи без потстицаја са стране.

Сасвим је друкчији читалац поучне популарне библиотеке. Потребно је да га на то потстичете, да га у њу привучете; сам по себи он то неће да чини; он је у томе плашљив и има једно тешко осећање инфериорности. Он не уме јасно да постави своје захтеве

зато што је и сам једва свесан онога што жели; у средини књига он се осећа као ван свог колосека, не зна како да бира, не уме да се снађе у каталогу нити да се оријентише у локалима библиотеке, ни како ту да се понаша, где да иде, шта да ради и коме да се обрати.

Често се чују напади на радио и биоскоп, које оптужују да убијају интерес за књигу и лектуру. Међутим наше искуство са читаоцима који долазе непосредно из народа, показало нам је супротно; радио и биоскоп повећавају интерес за књигом и повећавањем знања, а ако се читалац не обраћа библиотекама и читаоницама да би задовољио своје нове потребе, то није његова кривица; ваља признати да садашње библиотеке као и њихови библиотекари нису уопште припремљени да би пробудили и развили интерес ових читалаца. Није дакле само кривица читаоца ако проводи своје слободно време у кафани или чита новине. То је кривица оних који су о њему имали да се старају и имали дужност да управљају његовом лектиром иако нису познавали ни најосновније законе лектире.

Не треба заборавити да је у библиотекама исто као и у јавном и политичком животу преживело доба просвећеног апсолутизма; моћ библиотекарева над непросвећеним читаоцем је замењена слободном и личном његовом активношћу. Самообразовање и самоваспитање све више и више моћне су унутарње снаге које долазе у сукоб са васпитањем и образовањем које се намеће споља. Читалац је данас добро разумео да га нико неће помоћи ако он сам себи не помогне и стога он не воли да има посредника између себе и књиге. То је оно што објашњава велики успех „удубљивања у књиге“; читалац не жели да буде више под утицајем библиотекаревим и неповерљив је према „идеолошкој филантропији“ или „филантропској идеологији“ која је у нашим данима још врло честа нажалост; читалац хоће да буде свој господар а не оруђе у рукама библиотекара, макар како он био учен.

Из овога излази да социјална улога и функција јавне популарне и поучне библиотеке је условљена пре свега личном активношћу и одређеним циљем читаоца; библиотекари треба томе да се прилагоде. Њихова девиза треба да буде

*Све за читаоца, све преко читаоца и све у читаоцу!*

Човечанство одавно трпи због неправедне поделе: 1) материјалних добара; 2) политичких и социјалних права; 3) образовања. То је тако позната чињеница да широке масе почињу да је схватају све јасније. И о свему овоме популарна библиотека мора да води рачуна. Подела образовања је врло неједнака између широке народне масе и њеног врло ниског културног ступња, нарочито ако се узме у обзир све већа сложеност живота. Упркос овоме и поред своје жеље за усавршавањем човек широке масе више воли да не користи књигу и библиотеку него да кроз њу добије једно потиштено осећање инфериорности. Он ће радије поћи да тражи неку књигу код свог пријатеља нешто мало образованијег од њега него код библиотекара иако би му овај последњи позајмио књиге бесплатно а у библиотеци би се налазио само неколико минута.

Шта је узрок овоме? Искуство нам је показало да га поглавито треба тражити у библиотекарју: његово држање треба да је такво да придобије читаоца и за библиотеку и за књигу и за себе лично, будећи у њему симпатију и поверење. Само на тај начин он ће задобити отпорне, јер, на крају свега, прави смисао и вредност библиотеке ваља тражити у придобијању за образовање, културу, цивилизацију и науку оних који дотле нису придобијени. Појмљиво је да под речју „придобијање“ ми разумемо буђење код читаоца човечјег достојанства и личне активности а не неко насилно учење.

### Демократизација библиотеке

Реч демократизација потребује извесно објашњење јер се апстрактне речи, општи изрази и нарочито метафоре, симболи, синоними и хомоними различито разумеју. Под речју демократизација библиотеке ми разумемо не само право него и могућност свакога да је користи. То су две различне ствари: уствари, имати право да узмете коју хоћете књигу још не значи могућност да је узмете. Шта ће да ради читалац ако библиотекар не купи или не издаје књиге које баш њега интересују? Ми познајемо „научне“ библиотеке из којих су уклонили све књиге у којима се Бог пише великим словом. Познајемо и друге из којих су уклонили све књиге које подржавају дарвинистичко или само еволуционистичко гледиште.

Борба против демократизације библиотеке и против њене слободне услуге књигом сваког човека жељног читања, манифестује се на видљив начин преко закона о цензури штампе. У нашим данима не постоји ни једна земља која не би имала неку врсту цензуре, јер чак и у недостатку једне законом прописане цензуре, извесна акција и тежња за ограниченост испољава се од библиотека и библиотекара. Као типичан пример наводимо: библиотеке „верске“, „партиске“, „педагошке“ итд. Цензуру редовно упражњавају родитељи, педагози, васпитачи, владе (помоћу расписа, често поверљивих). Далеко је од нас мисао да оспоравамо организаторима популарне библиотеке право да изаберу књиге које им се свиђају. Али не треба заборавити да тако устројене библиотеке нису у својој суштини демократске; оне нису „за све“ већ за неке. Истинска демократизација садржи неограничено право и могућност за све да добију и читају апсолутно све књиге, свих праваца; само она библиотека у којој су ове погодбе у потпуности остварене, може стварно да буде означена као демократска.

У једној таквој библиотеци књиге се не деле на „пријатељске“ и „непријатељске“, на добре и рђаве, на „вукове“ и „јагњад“, оне се дакле не суде по предубеђењу. То има право да учини само читалац. Што се тиче организатора библиотека — библиотекара, они треба да имају велико поверење у читаоца и да поштују његово право да узме за себе из сваке прочитане књиге оно што му се свиди, а не оно што би му библиотекар препоручио. Читалац може да учини погрешку у суђењу, али и библиотекар се исто тако може



преварити. На овај начин слободан избор књига из једне демократске библиотеке може да помогне усавршавање оних који то желе; свако треба да има право да сам одабере оно што му треба. Оспоравати ову елементарну истину значи оспоравати слободу мисли, слободу штампе и личности, тј. основе праве демократије. Библиотека демократски организована треба да помогне све оне који желе да знају шта је било, шта је сада и шта ће бити, да знају све правце људске мисли и све оцене већ формулисане у свима доменима знања. Ове су погодбе делом већ остварене самом могућношћу читаоца да се приближи слободно рафовима књига, да претура, да ту сам тражи оно што му треба, што га интересује и што је његовом духу приступачно.

Улога библиотекара треба да се сведе на то да покаже, да посаветује, не скривајући и не прећуткујући ништа, не спречавајући слободу избора и не вршећи никакав притисак. Истина је да књижничари и несвесно прећуткују доста ствари због чега се намеће потреба да се демократизује пре свега и у исто време кад и библиотека и сам књижничар. Јер, оно што он нема у себи, не може манифестовати ни кад општи са читаоцима.

#### Четири чиниоца вербалне делатности

Испитивања психолошка, статистичка, историска и књижевна су показала да је сваки рад библиотеке условљен истовремено од четири чиниоца: 1) од онога који даје књигу (издавача, књижара, педагога, родитеља); 2) од онога који узима књигу (читалац, купац, ученик, члан библиотеке); 3) од саме књиге као средства библиотекиног рада и 4) од услова простора и времена, краће речено, од *саме средине*. Сваки акт књишког рада је резултат заједничке акције ова четири чиниоца.

Једна библиотека дакле не треба да буде сматрана као каква збирка и колекција књига, као неки мозаик. Она напротив треба да се схвати као истински организам једног нарочитог типа у коме као и у човечјем организму сви органи и сви чиниоци су тесно повезани једни за друге. Они су везани тако солидно и чврсто, да свака промена у једном од њих изазива промену у свима осталима; природа и количина знања и идеја пишчева исто као и јачина његових осећања, утичу на његово дело и слетствено на читаоца и средину. Средина час диже час обара на нулу писца, његово дело и читаоце. Успех или неуспех једног дела утиче на његовог писца. Састав библиотеке се одржава на игри других чиниоца и обрнуто. Није дакле тачно веровати, да је довољно накупити већи број добрих књига (добрих према укусу онога који их је бирао) да је довољно да књижничар познаје најбоље писце, па да он самим тим буде способан да шири њихове идеје, њихова осећања и тежње, не, демократизација јавне библиотеке је много сложенија и много деликатнија ствар. Арбитр у овој борби је сам читалац и успех или неуспех рада зависи од способности писца и књижничара да искористе књигу у просторним и временским погодбама.

Кроз сва времена сматрали су ова четири чиниоца: писца, читаоца, социјалну заједницу и саму књигу као материјалне појаве док се врло често маневрисао, занемаривао и ћутке прелазио њихов психички карактер. Међутим, овај карактер је оно што је битно и његов значај доминира целим питањем.

Узмимо један пример: претпоставимо да су једну књигу видела бића различито организована, обдарена особито различним сензорним органима и нервним системима: једна мува, рак, буљина, човек болестан од далтонизма и нормалан човек. Свако биће има о књизи нарочиту слику према организацији свога вида; свако ће је дакле претставити различито. За сваког од њих је књига оно што он види. Али шта је сна у ствари, по себи, независно од онога ко је гледа? Сваки од нас назива „објектом“ скуп утисака произведених на његов сопствени психо-физички организам од једног спољњег објекта. Али сви ови утисци су субјективна психолошка појава. Прочитана књига за нас је објекат исте природе. Довољно је да наш организам буде измењен (болешћу, старошћу или у току векова) и ова иста књига ће нам изгледати сасвим друкчија него што је била. Књига по себи као феномен независно од онога ко је посматра несхватљива је дакле суштина.

Могли бисмо да констатујемо на исти начин значај психичког елемента и других трију чиниоца лектире.

### Садржина књиге

Претпоставимо да једну исту књигу читају више читалаца. Зраци светлости који избијају с њених страна продиру у душу сваког читаоца, утичући на његов нервни систем и стварајући у њему осећања чији скуп сачињава нервни систем и стварајући у њему осећања чији скуп сачињава сенку књиге. Била би груба погрешка ако би ми изједначили ова осећања са њиховим узроком. Често се заборавља, гледајући слова, речи, или слушајући звуке да зраци светлости или звучни таласи нису ништа друго до потстрекачи наших чулних органа, наших нерава и нашега мозга, само светлосне и акустичне вибрације.

Саме речи, слова и звуци немају у себи утврђени и одређени смисао, јер њихова садржина не постоји у овоме вибраторском кретању. Оно има да буде пренето чулима у мозак и да у организму изазове одговарајућа духовна стања. Тек тада читалац или слушалац придаје речима и звуцима извесан одређени смисао. Ово додељивање потиче од самог читаоца, налази се у његовом интимном ја и само тим оно је битно субјективне природе. Дакле ова субјективна стања у ствари носе име: „смисао речи“ и њихову „садржину“. Очигледно је дакле, да се ово последње не налази у речи већ у живом организму читаоца или слушаоца. Сваки читалац и сваки слушалац их ствара сам под утицајем добивених надражаја. Он је сам творац извесног вербалног смисла или једне садржине. Из тога произилази најзад да садржина једне књиге није ништа друго до резултат стваралачке активности читаоца или слушаоца.

Прочитана књига и саслушана реч не дају нам самим тим и свој смисао и садржину; то ми сами стварамо, из нас самих, оживљавајући их на свој начин и према нашој психичкој организацији и нашем унутарњем животу.

Из свега предњег закључак је јасан: читаоци и слушаоци имају о истој књизи различну претставу. Свак је ствара на свој начин, више или мање специјалан. Уколико је већа разлика између личности, утолико су веће разлике у значају и садржини које они придају истој књизи. Ове се опет разлике смањују уколико су личности једна другој сличније. Очигледно је дакле, да свака психо-физичка промена у организму једног читаоца повлачи за собом неминовно и промену садржине коју он придаје једној књизи. Има у животу очигледних примера за то: дете нпр. не придаје Еванђељу исти смисао као и одрастао човек; болесник не мисли као и здрав човек. Робинзон, Дон Кихот, Конт, Перулт, Д'Андерсон, имају за нас одрасле сасвим други смисао сада него пре кад смо били деца и веровали у вештице и виле.

Кад неки читалац створи о извесној књизи друкчије мишљење него оно што га ми имамо, склони смо да га брзо огласимо за незналицу: рђаво разумевање једне ствари долази од недовољности интелигенције и неразвијености, што се може исправити повећањем свога образовања. Али ми смо се уверили да садржина једне књиге може бити за извесне читаоце идентична само онда ако се они налазе у сличним погодбама. Дакле у овоме се изражава немогућност: никад нису постојале, не постоје и неће постојати вероватно две личности апсолутно идентичне; сваки напредак и развитак човечанства изгледа да за собом повлачи све већу диференцираност личности. Чак ако се и створи идентичност у неким елементима, други се још више диференцирају и то долази упркос свих организација политичко-управних, верских и школских. Данашњи човек, ма колико да се труди да буде као други људи, није у могућности да угуши импулс живота и да се изједначи са свима себи сличнима; он се индивидуализира и конзеквентно томе, индивидуализира извесне елементе своје околине. То се одмах приметити чим се уђе у студију читалаца ма које библиотеке и њихову реакцију на читање ма каквог текста. Има толико мишљења колико и личности, *quot homines, tot sententiae*.

\*

Анализирајмо изближе закључке претходне главе: сваки догађај, свака спољна или унутарња појава, остављају увек трагове на живу материју организма у унутарњем свету сваке личности која подлежи њиховом утицају. Немачки биолог Richard Semon је овим траговима дао назив енграми (уписи) а њиховој скупности, нагомиланој за време трајања живота једне индивидуе или примљеној наслеђем, дао је име мнема тј. скуп, резерва. Semon је на тај начин дао биолошку базу раду библиотекареву. Енграми су цигле помоћу којих сваки од нас ствара свој универзум, своје мишљење о овом универзуму, своје схватање света и конзеквентно томе та-

кође садржину сваке прочитане књиге и саслушане реченице. За време овог стварања мнема служи као резерва: трагови створени претходним искуствима пробуђени су и употребљени за нова стварања. Овом буђењу старог искуства дато је име есфорје; ова реч долази од грчког: „изнети напоље“. Овај феномен је исто тако као и енграм биолошког карактера.

Ваља разликовати две врсте енграма: *примарни* енграми који постају услед директног контакта чулних органа са стварношћу и *секундарни* енграми или мнематички то јест, енграми есфорија или групе есфорија. На пример, ви први пут видите магарца: о њему тада добијете примарни енграм; ви никада нисте видели зебру и читате у једној књизи да је зебра уствари магарац чија је кожа испругана црном и жутом бојом; у књизи видите и слику зебре и од тога добијете секундарни енграм који је створен од асоцијације серије других енграма изазвате овом књигом: енграмом магарца, боје, његове слике итд. Али овај секундарни енграм ће бити свакако друкчији од енграма који се добије виђењем једне зебре. Та ће разлика бити утолико већа уколико је памћење примарних енграма слабије. Примарни енграми су печат стварности на наш организам; секундарни енграми су фиктивне творевине, често далеко од стварности. И не треба заборавити, да су примарни енграми бројно мањи у скупности енграма одраслог човека; али могу постати само од онога што је индивидуа видела, чула, осетила, опипала, сама опробала у току свог живота. Што се тиче свега осталог психичког багажа: онога што је научио, чуо, управо целокупно знање цивилизованог човека, оно је саграђено искључиво од секундарних енграма. То важи скоро за сву снагу општих појмова, све апстракције, сва заједничка имена итд. Ови секундарни енграми су битни у нашим односима са нама сличнима и њих у ствари изазивају у нама прочитане књиге. Дакле, само примарни енграми имају стварну вредност. Њих треба нарочито развијати, умножавати, гомилати, јер је споразум могућ само на ономе што је стварно.

Не треба никако заборавити, да свака књига и свака реч производи искључиво секундарне енграме (јер примарни енграми добивени преко књиге не играју никакву улогу). Функција књиге је у томе да изазове раније енграме и да омогући стварање нових комбинација. Дакле, ми смо већ поменули, да су ове комбинације и ове психичке творевине, битно личне и увек се разликују од енграма стварности. Доцније ћемо видети, да ту лежи једна велика опасност лектире, јер се тим путем ствара вербализам у личним односима.

Први закључак који се може извући из ових теоретских разматрања је тај, да ако извесних енграма нема, њихова есфорија (изазивање) је немогуће. Речи „дрвено“, „светло“, „видно“ не делују на дух слепога од рођења; исто тако ни речи које обележавају звукове за глувога. Позната личност Елен Келер, која је била од рођења глува, нема и слепа научила је читати преко рељефне азбуке, тј. благодарећи чулу пипања; она је имала о свету сасвим

различно схватање од схватања једне нормалне личности зато што јој је недостајала читава серија битних енграма и њене мнеме (резерве). Читаоци којима недостају извесни енграми не могу да цене књигу, која се чини врло важна, интересантна и јасна другима, који их имају. Они ће о томе створити сасвим различно мишљење и нетачно.

Недостатак битних примарних и секундарних енграма у свести једнога читаоца је једна од најважнијих сметњи ширењу знања и интелектуалном развићу, чак и помоћу савршено организованих и обилато снабдених библиотека. Многи библиотекари мисле да је довољно да објасне читаоцу шта значи та и та реч, да му је вербално дефинишу, да би му омогућили да сазна и разуме њено стварно значење. Али, авај, ми смо то видели, да је далеко од речи да створи од секундарног енграма до стварности, и напор нашег библиотекара ће само дати нов замах вербализму уместо да допринесе развиту знања.

Највећи део садашњих књига су само систем тврђења више или мање једностраних. Приликом читања ова тврђења се разумеју или тачније запамте без знања одговарајуће стварности и кад читалац почиње да дискутује поводом ових речи, он није у могућности да их упореди са стварношћу; он може само да упоређује речи, да тако рећи поставља однос између фикција. Тим начином се стварају вербална знања и често се дешава да то остане једина тековина личности које се називају образованим.

Највећи број библиотекара, поручујући извесну књигу, ослања се искључиво на њену садржину и заборављају потпуно да је садржина књиге њихова творевина. Они дакле не воде никаква рачуна о мнени читоца од које углавном зависи сав резултат читања. Њихов напор се неминовно своди на празно. Не треба заборавити да књишки рад не сме да се ослања на преносење садржине једне књиге него на потстрек жељених духовних стања.

### Стварност, пројекције и вербализам

Читалац никад не приписује себи психичке феномене изазване текстом једне књиге, већ он то приписује књизи, тј. једном мртвом материјалном објекту; он их приписује објекту својих мисли, тј., он их објективира. Он сматра садржину књиге као један спољни феномен, који постоји изван њега а у ствари то је само његова творевина, његово схватање, његово мишљење и слика текста; и све то он пројектује на неки начин у свет спољних објеката као са неким кинематографским апаратом. Он ствара пројекцију феномена изазваних у њему прочитаним текстом, пројекцију која је само његова и увек се разликује од пројекције других читалаца. Сваки читалац познаје само своју сопствену пројекцију о једној књизи, коју он сам ствара; он ништа не зна о правој природи ове књиге. У овоме лежи једна битна констанција целог рада са књигом; то је такође битни закон човечје природе, закон о коме ми морамо водити рачуна као и о сваком другом природном закону.

Он треба увек да је у свести библиотекарској који тежи да до максимума извуче користи из светске литературе.

Могли бисмо да генералишемо претходна разматрања: на место прочитане књиге, може се замислити ма који други објекат и резултат ће бити увек исти: уместо саме чињенице, неприступачне, ми налазимо пројекције састављене од свега и свачега, побркане са чињеницом и замишљену обдареном неком стварном ексистенцијом; уместо стварности ми дакле видимо пројекције енграма. Стварност олакшава међусобно разумевање и заједницу идеја; речи, напротив све то отежавају. Из овога излази да међусобно разумевање може да буде остварено само независно од речи; оно потребује присутност и у неку руку сарадњу саме стварности. А шта се код нас дешава: сасвим супротно. У процесу вербалних општења стварност се увек замењује словима, звуцима, речима и другим симболима које називају језични знаци и очекује се од слушалаца или читалаца да они погоде која је стварност у питању. Али зар једно дете које никада није видело кита може себи да претстави ову животињу слушајући само њено име? Па ипак, у сваком разговору, сваког дана, највећи део света хтео не хтео налази се у положају овог детета. Из тога резултира само једна вербална веза без међусобног разумевања. Људи оперишу речима које за њих немају слично или идентично значење. Није могуће савршеном тачношћу разумети друге; између онога што говори и онога што слуша, онога што пише и онога што чита постоји увек читав јаз међусобног неспоразума који стално доводи до несугласица и сукоба. Није могуће процењивати стварност на бази туђих речи и то важи исто толико за научне изразе, колико и за најразноврсније увреде и клевете.

Ово што смо казали за речи примењује се само у знатно већем обиму и на текстове, књиге, па и целу литературу.

Тако други основни закон књишког рада је првенство стварности и вербализма. Разумети једну реч значи довести је у везу са стварношћу било спољњег било унутарњег света. Али ово у основи значи, да разумевање ствари треба да учинимо потпуно независним од речи увек кад је то могуће и ту је суштина. Књиге и библиотеке које читалац не би могао да припише никаквој стварности, немају никакву вредност; њихове су речи само збрка знакова и слова и оваква литература је само звучан а шупаљ и некористан вербализам.

### Основни закони лектире

Ослањајући се на све што смо напред рекли, могли бисмо сад да покушамо да установимо основне законе лектире и свих вербалних појава.

а) Закон Хумболта Патебнија: *Језични знак није предавач идеја већ само потстрекач душевних стања.*

Смисао речи, садржина једне књиге су само психичке субјективне појаве;

б) Семонов закон, или закон мнеме: *све вербалне појаве имају биолошку базу која се састоји у стварању енграма и њихових есфорија* (тј. изазивању). Улога читања је да се стварају други нови енграми. Разлика између секундарних и примарних енграма ствара јаз између стварности пројекције ове стварности;

в) Збир енграма једне личности тј. *његова мнема је условљена средином, расом и историским моментом*. Студија феномена лектире добија тиме социјалну основу. Ова констатација је позната под именом закона Х. Тена.

Ова три закона чија важност знатно прелази домен лектире сачињавају природни основ сваке теорије књиге. Ниједан радник на књизи не сме никад да их изгуби из вида и мора да саобрази њима целу своју духовну активност.

Николај А. Рубакин

(Ауторизован превод Дан. Милановића)

— Наставиће се —

### **О васпитном циљу**

Циљ васпитања је један од најважнијих проблема не само педагогије, већ свега човечанства. Он се мора тачно одредити како би се спречило свако лутање у васпитању и, што је нарочито важно, обезбедило систематско формирање васпитаникове душе.

Али, ово питање је утолико теже решити, што је човек веома сложена и многострука појава, те педагози обично сматрају једну њену страну или ограничени број њених особина најбитнијим, а остале своде на оне прве или их чак, више или мање, занемарују. У томе лежи порекло различитих педагошких теорија, које се утолико више намножавају, уколико је човек у многостранијој вези са посебним просторним и временим моментаним или трајним околностима.

Ипак, има једна чињеница с којом се слажу сви педагошки правци. У решавању проблема васпитног циља ми ћемо поћи од ње. Наиме, појединац је члан свога народа као и свега човечанства. Поред тога, он припада целини света, који се у њему, на различите начине, оцртава. Можемо слободно рећи да је човек ограничен израз космоса, његова слика у малом, као што је и далеки одјек и рекапитулација свих животних облика, кроз које су прошли његови преци. Из овога се намеће даљи закључак да у човеку откривамо суштину универзума, као што у универзуму налазимо живот у његовој вечности и свеобимности. Кроз човека, управо кроз себе саме, сазнајемо да свет није само материја него да је и дух, који господари органским светом, па чак, по тумачењу митологија, религија и многих философских учења, и целокупном васионом.

Ради решавања својих питања, педагогија не мора да подробније одгонетује метафизичке проблеме о универзалности духа. Ово што смо изнели, довољно је да она душу младога људскога бића оправда као предмет свога деликатног делања. Отуда, по д-ру Ни-

коли Поповићу, педагогија „мора претходно да сазна у чему се састоје специфичне одлике људскога духа, да би могла да одреди начела васпитања и његове циљеве“. Тај проблем јасно је истакао стари мудрац кад је казао: познај себе сама. Међутим, овим захтевом се ни мало не признаје учење да је „човек мерило свих ствари“ како се то обично, тј. прагматистички, схвата. Напротив, овај став нам показује да је Протагора „тачно наслутио велики значај проблема суштине човекова духа. Можда је он хтео рећи: кад будемо сазнали шта је човек, онда ћемо моћи решити и друга питања“.

Да бисмо сазнали човечији дух, ми ћемо осмотрити његове спољне изражаје, који се састоје у делању. Њих има, према скоро уопште примљеној подели, углавном две врсте: нагонске и културне. Оне се ближе одређују њиховим улогама у животу; наиме, прве служе биолошким потребама, а друге културном стварању, ма да има и многих активности, које из једне области прелазе у другу.

По Хербарту, нагон је извор жудње која је „свест о тежњи једне преставе да дође потпуно у свест“. Стога, кад „дете постане свесно да то, за чим жуди, може и да постигне, онда жудња прелази у вољу“. Као што се види по Хербарту, „дете се рађа без воље коју добива тек у току развика“. Воља се може одредити као „жудња с претпоставком испуњења“ или као „свеза између захтевања и свести о моћи испуњења“. Чак и кад ово интелектуалистичко објашњење генезе воље не би било тачно, ипак се сама воља као непосредно несумњива чињеница не може одрицати. Стога се она сматра као један битан елеменат свесног живота, без чега се културно стварање, а самим тим ни васпитање, не би могло ни замислити.

Хербартова теорија о постанку воље за нас је важна у том смислу, што нам она открива истину да се „код деце јавља воља пре него што она могу да увиде шта је добро а шта није, шта је право а шта неправдо, и напослетку шта је и за њих саме корисно а шта штетно.“ Уз то, Хербарт је својим учењем потврдио факат нагона, који је биолошки примаран, али се с вољом утолико пре и више мора рачунати у васпитању, што се она не управља увек биолошким потребама. Из тога произилазе важни закључци у решавању проблема васпитног циља.

Унеколико смо већ назначили формалан задатак васпитања, који се, ближе речено, састоји у формирању младог бића да самостално и слободно дела у извесном правцу. Из тога је јасно да нагони нису и не могу бити васпитна област, пошто није потребно нарочито проучавање како ћемо њих задовољити. Једино воља може бити проблем васпитања, које њу управља културним објективним вредностима: истини, светињи, доброту, лепоти и правди. О култури се тврди да она не произилази из биолошких потреба, него да се напротив живот подвргава њој. Стога, неки с правом уче да културно делање „претпоставља извесне више душевне способности“, које не постају саме по себи као нагонска делања, него се морају стварати, развијати и усавршавати „док се дотична личност не оспособи за тај рад“. Та виша душевна способност је у томе, што је она свесни живот, чија је одлика варијабилитет и променљивост. У томе



откривамо други основни елемент свести, који је један од два битна момента свесног живота: то је способност за нове ниансе и комбинације свесних радњи или ум. (В. Ракић).

По овоме изгледа да се свеукупно васпитање има свести на васпитање ума. Међутим, ово је немогућно већ и због тога, што се дух садржи у животу, без чега он не може да постоји. Због тога и сам биолошки живот, који се изражава у нагонима, мора бити предмет васпитања. Али, не сме се схватити да је дух ради тела; напротив, тело је израз духа, управо, тело је ради духа. Дух се не би могао јавити без тела, тело пак не би постојало без духа. Ова узајамна зависност тела и духа указује на њихово првобитно јединство у томе смислу, што се они, ма да се узајамно искључују, ипак међусобно условљавају. Као што се види, цео живот је спој духа и живота, те здраво тело не може бити ради самог себе. Истина да је у здравом телу и дух здрав, али је исто тако истина да здраво тело има смисла само кроз здрав дух. Иако право васпитање обухвата цело младо људско биће, ипак је његово тежиште у духу.

Из тога нам је јасно што д-р Некола Поповић свеукупно васпитање своди на развијање „субјективног ума као специфичне одлике људског духа“. Он ближе одређује појам субјективног ума као наше индивидуално знање за објективне вредности. Њега има само човек, а не животиња и умно заостали људи. Објективни ум, је пак, „скуп оних објективних циљева, за чије се остварење човек може заложити, ако их буде признао: а то су: истина, светиња, доброта, лепота, правда“.

Из саме дефиниције објективног ума нама је јасно да се о њему може само толико говорити, уколико се не одриче постојање општих вредности, које га сачињавају, а које васпитање претпоставља. Ова одрицања нису ретка у историји. Стога се намеће питање о постојању објективних вредности, на које ћемо одговорити решењем проблема могућности њихова сазнања.

Неки сматрају да се објективност гарантује општошћу. Али, човечанство се можда никада неће сложити у чему је објективни ум. Чак и кад би се претпоставила могућност апсолутног сазнања у будућности, ипак се не мора чекати на њега. Историја нам открива да човек ствара и таква дела, на пр. у уметности, која су за њега вредносна, а која немају никаквог биолошког значаја. Према томе, постоји нешто независно од човека, што он цени, као што је лепо, добро, истина итд., и чиме је његово цењење одређено. Појам тога нечега је појам вредности. Стога, сазнање као ни постојање објективног ума није условљено тиме, што би га у његову објективитету признало цело човечанство. Напротив, свако га непосредно сазнаје у његовој суштаственој вредности чим увиди у чему је он.

Ово сазнање објективног ума зависи не само од њега самог, већ и од развића субјективног ума код васпитаника. Ово се развиће утолико пре мора претпоставити, што деца у почетку немају свести о објективним вредностима, него се, као што смо унеколико видели, субјективни ум доцније јавља у повољним васпитним околностима,

а може, у случају недостатка васпитања, да изостане чак и код нормалних личности.

Д-р Никола Поповић разликује три ступња у развијању ума код васпитаника. Први је „сазнати објективне циљеве или увидети их; ту се развија свест о истини, лепоти, доброти, правди итд.“ Ако се васпитање заустави на овоме ступњу, васпитаник би знао шта је свето, лепо, добро итд., али их он не би признавао. Зато васпитање не сме да се ограничи на упознавање деце са објективним идеалима, већ их мора учити да их цене. Дакле, за првим ступњем у развићу субјективног ума долази други, који се састоји у признању највиших вредности. „Ту се стичу убеђења да заиста истина вреди, а лаж не вреди, да добро вреди за разлику од зла“. Али, васпитаник ни овим још не постаје потпуна личност, јер се ова не зауставља на сазнању и признању објективним вредности, пошто је културно делање потпуно само ако се дела у смислу вечних циљева. Дакле, другом ступњу мора придати трећи, који се састоји у потчињавању воље „норамма које произилазе из објективних циљева. Тек на овом трећем ступњу добивамо слободну личност чија се воља показује у слободном и самосталном опредељивању за оно што треба хтети сходно нормама које сачињавају нашу свест: логичку, етичку и естетичку“.

Као што се види, воља је способност активног одабирања међу даним ниансама и комбинацијама, које пружа ум (В. Ракић). Према томе, вредности су прво дане уму, па тек онда вољи. Напротив, по некима, на пр. по Ернсту Малиу, човек својим осећањем сазнаје о вредности. Међутим, осећање је, ма да субјективна, вредност или невредност, дакле, објекат свести који се сазнаје, а не инструменат сазнања. Уколико би се, пак, осећање схватило као однос између вредности и свести, морало би се сматрати саставним делом нашега знања о објективним вредностима, тј. нашега духа. У овом случају, воља би, као елеменат духа, садржавала, поред интелектуалних, и емоционалне елементе, као што то тврди Оскар Краус. Ову могућну психолошку околност васпитање узима у обзир у другом ступњу, на коме оно учи васпитаника да признаје, дакле, да цени вредности. Овај ступањ оно спаја с трећим, који се без другог не може претпоставити, а у коме вредносна воља има једну од главних улога.

Сад можемо ближе одредити појам субјективног ума тако, да се обе његове дефиниције споје у једну. Ум тежи сазнању свега што јесте, те се не задржава само на једној вредности или уопште на једном предмету сазнања. У томе је његова варијабилност, тј. променљивост. Међутим, он при томе наилази, уколико то код деце васпитање омогућује, на непроменљиве објективне вредности, које су у историји различито схватане, те се мењају само појмови о њима, али не и оне. Дакле, субјективни ум је способност сазнања вредности, којима је он условљен у својој егзистенцији.

Тиме смо не само коначно оправдали васпитање у објективним вредностима, већ смо и открили да је у томе прави и једини смисао васпитања. Видели смо да се овај смисао садржи у човечјем духу, јер смо његовом анализом сазнали да се његова природа састоји у управљености објективног духу, без кога он не би ни постојао: жи-

вотиња је управљена једино себи; човек не само себи, не само земаљском свету, већ и небу. Он је спој оба царства, уколико се уздигао до трећег ступња. Само тако може се васпитаник у животу, неспречаван другим тежњама, слободно опредељивати за царство општечовечанских идеала, носећи у себи све највише националне вредности, које су садржај свеопште културе. Једино такво васпитање је право васпитање, пошто оно обухвата појединца и човечанство кроз нацију. Васпитање не може имати узвишенији и реалнији циљ.

Д-р Милан М. Јовановић

## **Отаџбина и патриотизам**

### I

Сви знамо шта је отаџбина, али није лако дати њену дефиницију. У разним временима људског народог живота отаџбина је различито схватана, па је и данас многи различито схватају. Кад сам нисам налазио на неке њене дефиниције. Обично се о њој дају, нарочито по историским уџбеницима, кратке поуке. Ту се обично перифрастички објашњава да је отаџбина земља у којој су се наши стари родили и за коју су генерације нашега народа крв пролевале, да се њена застава вила на многим бојним пољима и, најзад, да је она наша заједничка кућа, коју смо дужни сви волети и бранити. Колико ми је познато, то је све о отаџбини у нашим уџбеницима. Међутим, мени се увек чинило да је то мало и недовољно. Особито сам осећао тај недостатак кад сам био у положају да својим ученицима објасним појам о отаџбини. Тада ме је муке стајало то објашњење, јер сам морао дати па потом и тражити од ђака дефиницију „отаџбине“. Како ме та невоља и данас прати, протретираћу ту тему на овом месту, у нади да ће и други о њој проговорити и допунити.

Под појмом „отаџбина“ разумемо пре свега територију овог народа који њу насељава. Тако, Југославија, са данашњим својим границама, била би отаџбина Срба, Хрвата и Словенаца, који њену територију, као један народ, насељавају и на њој живе. Али има случајева где поједини делови чисто народне територије не припадају држави тога народа, па је и народ на њима ван народне државе. Стога, питање је, да ли ти делови једнога народа треба да сматрају да им је отаџбина држава којој припадају или држава народа чији су они саставни делови по језику. У овом случају цени се по националним осећањима тих делова: ако су та њихова осећања идентична са осећањима народа с којим ти делови имају исти језик, онда је њихова отаџбина држава тога народа, у противном отаџбина им је држава у којој живе, особито ако је воле и ако су готови и крв за њу пролити. Но, како ипак отаџбина није извесна територија ограничена уговорима, тј. држава, то ће и њихова права отаџбина бити територија за коју их везују националне традиције. — Према овоме,

отаџбина је за Србе, Хрвате и Словенце, дакле за Југословене, њихова национална територија, на којој они вековима живе и за коју се вековима боре.

Но на територији Југославије, поред Југословена, живи и свет другог језика, као што је то обично и по другим земљама. Да ли је за њих Југославија њихова отаџбина? Другим речима, да ли свет различитог језика може да сачињава заједничку отаџбину? — Може и сачињава. У Швајцарској живи свет три језика: свет са немачким, свет са француским и свет са талијанским језиком, па се сви осећају једним народом. С поносом се они називају Швајцарцима и за своју би Швајцарску крв пролили. Према томе, и у Југославији свет туђег језика не може имати другу отаџбину осим Југославију, ако само у истини њихова љубав припада њој. Нарочито је Југославија отаџбина за оне туђег језика, чије су народне традиције чисто југословенске, пошто су се од увек борили за југословенску отаџбину.

Ни сама заједница расе не чини отаџбину. Ту понајмање, јер је познато да данас нема народа на свету који би у целости показивао да у њему тече чисто једна крв. Мађари се данас не могу познати да су у основи монголске крви. Кад нема народа чисто једне крви, онда не може се говорити ни о отаџбини једне расе. Према овоме, не може се говорити ни о отаџбини света једног малог краја, у којој би тај свет имао исти и спољни и духовни карактер, као што је то било у старом веку код Грка. И кад би се ишло том одабирању, то би било данас цепкање народа и његове народне територије; то би био узалудан покушај да се народ врати на степен свог племенског живота. Данас такве појаве не може бити, а ако је случајно и гдегод има, она је кратког века. Код нас такве појаве не може бити, јер је наш народ одавно изашао из племенског живота, постао народ. Он данас као народ може шта више с хвалом рећи да је асимилирао у себе доста другог разног света. Он с хвалом може рећи да у његовим жилама тече у извесној дози разне племените крви: и старе илирске, и романске, и германске, што га је учинило посебним југословенским типом, способним за вишу културу. Као такав, он данас преставља у реду других културних народа један посебан народ, кога посебне покрајинске разлике не могу раздвојити.

Најзад, питање је да ли је заједница вере довољна да сачињава отаџбину разног света? То није никада било. У једној земљи могу да буду сви једне вере, али ако њих не везују и друга осећања, они не могу одржати једну заједничку отаџбину, док бива обратно, да се отаџбина одржава и мимо заједничке вере. Вођени су огорчени ратови да се у једној држави дође до заједничке вере, па се није у томе успело, показало се да вера не зависи од љубави према отаџбини нити отаџбина од вере. Протестански хугеноти у Француској били су ватрени патриоти, и ако нису припадали католичанству, коме је већи део народа припадао. Зар су данас протестански Пруси мање одани својој Германији од католичких Бавараца? Или опет — да драстичније истакнем — ако би религија могла служити за основ заједничке отаџбине, да ли би икад католичка Италија пристала да створи заједничку државу са католичком Француском, утолико пре што су

им народи исте расе? Или православна Румунија са православном Бугарском, или муслиманска Турска са муслиманском Персијом или, најзад, буданска Кина са буданским Јапаном? — Дакле, ни сама религија није довољна да створи и одржи једну политичку заједницу људи сама собом.

Исти је случај и са људима који исповедају разна политичка начела. Политичке партије не могу оснивати и одржавати политичке заједнице, као што су државе. На њиховим политичким уверењима државе не могу постојати, а још мање отаџбине. Отаџбина је над свима партијама и над свима начелима, она је једна светиња, те отуда све партије и све присталице разних политичких начела што мисле и раде, раде у најбољој намери за добро отаџбине. Ми овде чак подразумевамо и сањалице разних утопија, као и задоцнеле партизане старих режима, јер и они су готови да, заједно са својом браћом, дадну свој живот за њу. — У нашој отаџбини има присталица разних вера и можда разних политичких начела, али кад је у питању Југославија, онда постоје само Југословени.

Ниједан дакле од набројаних елемената: ни заједничка политичка граница, ни заједнички језик, ни заједничка раса, ни заједнички народни карактер, ни заједничка вера, као ни заједничко политичко убеђење, не могу посебно сачињавати отаџбину. Али сви ти елементи скупа ипак чине нешто у идеји о отаџбини. Тако, када се на пример Југословен бори за отаџбину, бори се он и за своје рођено земљиште, и за свој језик, и за своју расу, и за своју веру, и за своје политичко убеђење. Сви су ти елементи дакле нешто, али стварно они су само ознаке онога за што се бори, то јест, то су ознаке отаџбине.

Покушаћемо да то објаснимо. — Отаџбина је у данашњем смислу и схватању једно *морално биће*. Као таква, она има своје рађање и подизање, своје болове и радости, своје поразе и победе, укратко, свој живот и своју животну судбину. — На пример, живот наше отаџбине познат нам је. У прошлости огледа се он у светлуцању живота појединих делова њенога бића, кад јаче кад слабије, бића немоћног да себе целог јасно изрази, те се може рећи да је то доба празне свести нашег народа о отаџбини. Доцније се та свест почела будити, и, интересантно, почела се будити под јармом Турака и Хапсбурговаца. Но, с правом можемо то рећи, она је добила своју животну снагу с једним Кара-Ђорђем, и Милошем, као и с једним Карацићем, Људевитом Гајем и Прешерним, да под једним Штросмајером и Рачким добије изразиту форму. Она је учинила и допринела реализацији идеје јединства нашега народа последњим ратовима под блаженопочившим краљевима Петром Карађорђевићем Ослободиоцем и његовим сином Александром I Ујединитељем. За све време од њеног рађања па до последњег њеног политичког реализовања виђамо је распарчану — са узалудном надом да се ти распарчани делови независни одрже —, раздирану у међусобним свађама и, најзад, у гвозденим рукама Византинаца, Мађара, Млетака, Немаца и Турака. У таквом је стању она била све док оргија, и наша и туђа, над њом

није вољом Божјом и јединственим народним полетом у последњем ратовању престала.

Сва та сазнања и осећања о прошлости наше отаџбине чине у нама једну свесну моралну снагу, и та морална снага у нама њено је морално Ја, које ми волимо и за које смо готови да поднесемо жртву за добро њене садашњости и будућности. Та готовост је због тога што само кроз та осећања ми можемо наћи прави и интензивнији живот за себе. Кроз та осећања, дакле кроз отаџбину, победник, научник, песник, филозоф, па и сваки други осећа да живи и да је срећан. — Ето, према овоме, сваки се од нас бори за морално Ја своје отаџбине, то јест за њу саму, која је, као што смо видели, у нама самима.

Да резимирамо све ово. — Отаџбина је пре свега синтеза осећања љубави код људи према родној грудни, језику, вери, раси, обичајима и према свему ономе што код њих лично има неке духовне вредности. Али она је, сама по себи, једно морално биће у њима, чија прошлост, садашњост и будућност стоји у нераздвојној вези са најблагодороднијим осећањима код њих. Отаџбина је морално биће, чије манифестације изазивају најплеменитија осећања код људи; кроз њу се човек извлачи из својих личних егоистичних интереса и постаје достојнији као човек — грађанин, а ван ње је само људска индивидуа.

## II

Претресли смо појам отаџбине. Утврдили смо да је отаџбина једно морално биће у нама, биће које је саставни део наше душе, ако иоле имамо социјалних осећања у себи, то јест, ако смо нормални као људи. Из овога излази да ми, као такви, морамо имати у себи и љубави према отаџбини, патриотизма, о коме ћемо осећању овде говорити.

Љубав према отаџбини некада је била врло узана. Са развитком људског друштва и јачањем његове цивилизације, развијала се и она. Тако у старом веку она је била локална. Тадашњи културни центри, градови, са својом најближом околином, имали су и водили су свој посебан живот; њих је само једна виша и јача сила приморавала да остану у једној већој политичкој заједници, према којој нису имали готово никаквих моралних обавеза. Чак и код високо културних Грка, који су се донекле осећали једним народом због тога што су били везани заједничким језиком и заједничким обичајима верским, веће заједнице није било. Због ове појаве у то доба људског развића, љубав према својој широј заједници и није била вишег степена. Ондашњи патриотизам био је локалан и сам по себи узан, основан на мрзости према суседу и странцу.

Ништа није боље ни са романским патриотизмом, који је деловао за време Римљана. У то доба видимо две крајности: у почетку је још дејствовао стари, тиарски патриотизам, који је увек био готов на рат и који је многе народе старог века упропастио, а доцније се он, под утицајем извесних филозофских школа, нарочито стоицизма и првобитног хришћанства, просто расплинуо и нестало у схватању

општег братства међу људима. Проповедало се да је царство божје већ ту, и да је свако људско биће грађанин тога царства, према чему излази да су сви људи браћа и да, самим тим, не може бити говора о некој посебној људској заједници, па ни о патриотизму. Наравно да је тако поимање довело до пропасти Римског царства, јер грађанских врлина код народа нестане, будући да је он изгубио сваку љубав према својој држави и отаџбини. — Данашње Велсеове теорије у овоме правцу сматрају се само за теорије добронамерна човека, оне су остале без икаквог ефекта у политичким круговима чак и код самих Енглеза, код којих је политички морал врло висок и где се не бежи од социјалних идеала и проблема.

У средњем веку, у периоду стварања народности у Европи, патриотизам није био ништа савршенији. Као да се губио и његов смисао у домену католичанства, које је тада тежило да овлада потпуно духовним животом својих присталица. Та велика сила није могла да скрене историски развитак људског друштва с правца којим је ишао. Државе су се стварале и развијале, а са њоме су се образовале и нације са свима својим атрибутима, од којих је један и патриотизам.

Данас имамо потпуно формиране народе на својим националним територијама, па, следствено, и патриотизам, који иде заједно с њима. — Да видимо какав је он данас.

Модерни патриотизам далеко је шири од ранијег. Патриотизам се данас не оснива на мржњи према странцима; он данас не игнорише границе суседних народа и, данас, он има других амбиција и други су разлози његовог постојања, не више рат, и освајање. Отаџбине су данас доста простране и доста либералне, да се у њима могу развијати способности свих грађана, — те су срећне ако могу живети у миру са својим суседима. — Наша је отаџбина нарочито срећна ако може да одржи мир. Срећна је ако живи у миру са својим суседима, јер је свесна ужасних последица рата за народе који ратују, а поред тога она има и својих брига и дужности око збрињавања своје рођене деце. — Отаџбине су дакле срећне да живе у миру. Према томе, и сам човек, као грађанин, данас може волети своју отаџбину и из свег срца испуњавати према њој своје грађанске дужности, а да за то ипак не мрзи друге народе нити да жели њихову пропаст. На тај начин, данашњи патриотизам није, као ранији, негација љубави према другим народима, другом људском свету; напротив, то је идеална љубав којој је сав свет драг и мио, то је љубав која обухвата и љубав према целом роду људском.

Но, као и свака љубав — нека ми је дозвољено рећи — и љубав према отаџбини има својих особина. Има разних љубави, али ниједне нема без своје жаоке, без своје одбране. Само, по нашем уверењу, она има своје границе, и она се не би звала мржња но индигнација. Треба мрзети завидљивог и немилосрдног непријатеља, који злоупотребљава право победе, да нанесе удар из чистог егоизма. Па и у том случају та мржња не сме бити заборавна; она мора ићи само дотле док се непријатељ онеспособи да може чинити неправде. Друкчија се мржња не да оправдати ни пред светом ни пред Богом. — Дакле, у сваком правом патриотизму мржња је једна снага. Јер, само

онај који у истини воли, тај може и да мрзи. — Сам је Христос устрептео индигнацијом на трговце који су у храму трговали.

Ми знамо да многи тако не мисле. Првенствено не мисле они који данас обнављају стојичке доктрине, као и они који велсовски гледају на свет. Ми стојимо на гледишту да народи као народи постоје и да ће постојати. Њих данас негирати, значило би негирати и њихову улогу данас у свету. Не признавати, уопште збрисати све народе, то јест све њих измешати, што је немогуће, значило би не само обуставити њихову улогу у одржавању мира и јачању цивилизације на њиховим доменима, већ их бацити у једну општу равнодушност, те би неминовно завладао један општи застој. Према овоме, уништити народе значило би уништити њихове границе и збрисати њихове мучно стечене отаџбине, што опет значи уништити огњишта око којих се милиони света људског само једног народа купе, и значи уништити једну велику љубав у њиховом срцу, то јест разорити у њиховом срцу оно што је у њему најплеменитије.

Ко тражи данас да се збришу границе и униште отаџбине? То траже они који препоручују ширу, велику универзалну љубав, љубав према човечанству. За њих је љубав према отаџбини и свом народу узана, мала. Али шта можемо на то рећи, кад знамо да универзалне љубави у правом смислу нема. Йубав тражи да свој предмет разуме и осећа. Питамо се како могу проповедници универзалне љубави да воле нешто што је ван домашаја његових осећања? Волети отаџбину, то се може разумети, јер то је један народ, један језик, једна историја, то је једна морална личност у нашој души, одређена. Али волети човечанство не може се разумети без љубави шире и јаче према својој отаџбини. Волети човечанство, а не волети своју отаџбину, то није љубав, то је лаж. Не може се волети Крапинац ни садашњи Еским, Папуанац, Црнац са Нијагаре или који Црвенокожац а не волети свој народ. Како може да човечија љубав обухвати сву ову диспаратну људску масу, која покрива површину свих континената? — Не. Ко каже да љуби човечанство, а индеферентан је према својој отаџбини, значи да не љуби ништа, јер само онај који љуби свога ближњег, тај може да љуби и оног даљег. Ко љуби своју отаџбину, тај може да љуби човечанство само толико да је на своје задовољство један племенити филантроп. — Одбијамо дакле космополитизам, за који је отаџбина узана и застарела предрасуда. Остајемо при ономе што смо напред истакли, да је патриотизам племенито осећање према отаџбини, које се налази у сваком нормалном и зрелом човеку данашње цивилизације. Шире љубави су шимере.

\* \* \*

Нека нам је на крају дозвољено рећи о стању патриотизма код нас. То је патриотизам који је у току свога еманциповања, и стоји до нас да се он изгради и добије праву своју форму у души наше интелигенције, па и целог нашег народа. Ако имамо здрав политички смисао, то ће се и постићи. То ће се постићи ако увек имамо у виду да је Југословенски народ био један у својој старој отаџбини, да је као један дошао овде где га данас налазимо и да је и данас један и



по раси, и по језику, и по менталитету, и по општој култури и моралу. То је тај здрав смисао, и за њ су се борили у прошлости најодабранији синови нашега народа, као што се и данас боре. Тај је смисао и победио у последњем конфликту народа, тај ће смисао и одржати отаџбину на опште добро своје деце. Сви данас задоцнели партизани старих режима и сви сентиментални партизани преживелог покрајинског живота нашег народа, који траже длаку у јајету у народним стварима, и ако ненамерно, чине велики грех према своме народу и његовом заједничком добру, његовом јединству.

П. Ј. Тодоровић

### **Социјална средина као васпитни фактор**

Под социјалном средином или заједницом подразумевамо такву средину у којој се човек креће, у којој дела и ради. Отуда је људски живот условљен животом заједнице. Свеколике човекове способности не би претстављале ништа ван заједнице, јер је њихов живот условљен животним трењем, које потпомаже развијање и формирање личности. Заједница је жив организам. Она себе манифестује кроз духовну и материјалну културу, која еволуира. У тој еволуцији човек као јединка себе препознаје, када радећи за себе ради уједно и за заједницу. У том трењу ни назори заједнице на јединку не могу се искључити, нити им пак јединка може узмаћи. Назори заједнице, њена традиција, бацају приматан отисак на духовни живот јединке, која се развија и по своме унутрашњем нагону и по диктату социјалне средине и под утицајем поднебља. Сви ти елементи имају свога удела у животу индивидуе, али, разуме се, неки мање, неки више. А када не било наслеђа односно нагона не би било ни људског прогреса, не би било људске односно друштвене еволуције. Како би која генерација умирала, долазила би друга, која би почињала изнова, од почетка!

Далеко је од помисли, да утицај социјалне средине не може бити од негативног ефекта. Разумљиво је да може. Но ми овде подразумевамо социјалну средину у позитивном смислу, средину која пред собом има смишљен и одређен циљ живота, која цео људски построј гледа кроз призму прогреса, кроз живот развијања. Ми овде искључујемо утицај улице, утицај блазираних типова, који се сретају и на улици и на лошем биоскопском платну и у сензационалној књижевности. Онај који ни сам није васпитан, није у могућности ни да другога васпитава. Нарочито уже заједнице, као јединице опште социјалне заједнице; школа, црква, војска, корпорације и др. могу имати специјалног удела у развоју личности. На пример, типичан војник има сасвим друге погледе на живот друштва, на његов морал и социјалну вредност од једног, рецимо, професора социологије; један научник има друге појмове о интелектуалном уздизању човечанства од једног мануелног радника; један пролетер има друкчије гледиште на социјалну правду

од једног буржуја итд. Иако ова специјалност има и својих особених погледа на друштво као функцију, ипак сва се та гледишта углавном укључују под надзор опште социјалне заједнице, која је основни обруч свима људским манифестацијама и стремљењима.

Кад је у питању васпитање подмлатка, онда се не сме заборавити на чињеницу да се социјални живот и васпитање употпуњују, јер колико је год важно васпитање за социјални живот, толико је важна и социјална средина за васпитање. „С ким си онаки си“, каже наш народ. Ту је заиста пуно животне истине и логичног смисла. Но не делећи сасвим мишљење нативиста, који сматрају да људску природу нико није кадар да скрене са њеног пута, ми ипак сматрамо да је социјална средина знатан фактор у развићу једног бића. Сасвим ће имати други развој индивидуа која живи у једној несоцијалној и непросвећеној средини од личности, која се развија по свима потребним условима за живот. Иако је човек способнији и од биљке и од животиње да се пре и брже акомодира и адаптира према различитим срединама, ипак није све једно за његов дух ако се налази у ма каквој средини. Позитивна средина, а нарочито одговарајућа средина, допринеће знатног удела у развијању личности, док ће неодговарајућа и несоцијална средина његов развој само кочити. Није само довољно да дете има урођене позитивне способности па да може рећи: сад је све у реду! Поред природних дарова потребно је и погодно миље да се ти дарови правилно развију. Дете се може родити са музичким даром или којом другом способношћу, али ако оно живи у средини, рецимо, која је немусикална, дете неће моћи испољити своје способности у таквој мери као кад би било у одговарајућој средини. Ако се један орган не вежба бар у минималној мери, он ће једног дана закржљати, свенути.

Духовна способност је урођена унутрашња функција, која тежи своје изражају, своје циљу. Но ако је снага отпора јача од природне акције, нема сумње, да ће природна акција, бар привремено, устукнути пред нежељеним отпором. Кажемо, да ће природни нагон устукнути бар привремено, јер сматрамо да ни негативна средина не може сасвим угушити позитивне-урођене способности, као што ни позитивно васпитање није кадар да угуши и потпуно сузбије негативне мане у васпитаниковој личности. Наиме, негативна социјална средина може да кочи, успорава правилан одгој духа, али никако није у могућности да збрише урођене способности. И Џон Дуји сматра, да дете, рођено са способностима за говор, ако живи у несоцијалној и немој средини, неће у тој средини научити говорити. То је тачно, али је тачно и ово, да ако бисмо то исто дете пренели у једну социјалну средину, оно би ипак научило говорити. Сасвим је разумљиво, да би, због задоцњења његовог духовног развоја, оно теже учило језик. Тај би случај био и са другим способностима. Ако се једно музикално дете налази у музикалној породици, у том случају његов музички дар развијаће се потпуно нормално и успешно, што не би било тако да се откуда налази у немусикалној средини. Отуда је јасно, да специ-

јална средина, иако је кадра да скрене с пута право васпитање, она ипак није кадра да инстинкте и урођене дарове сасвим ута-мани. Социјална средина је изазивач детињих акција, она је на-дражај и средство за „гимнастицирање“ урођених способности, зато је и пожељна одговарајућа средина и то она средина, која потпомаже правилан развој детиње душе.

Нема сумње, да ће дете једне образоване породице брже на-предовати у своме развоју од детета једне сеоске породице, а чије су индивидуалне способности, рецимо, по свему исте. Дете сиромашних родитеља не може дати од себе оно што би иначе могло дати да се евентуално налази у повољнијим материјалним приликама. Онај који се бори са празним стомаком и другим животним нево-љама, тај не може издржати духовну ни физичку утакмицу са оним, који на стомак и не мисли, кога не муче свакидашње бриге неурав-нотеженог живота. Зато је социјална средина инструменат инди-видуалног развића.

И Адлер сматра да је у човеку урођено да тежи за друштве-ном заједницом, јер у историји људског развића није нигде по-знато да је он (човек) живео потпуно изолован. На најнижем ступњу свога развића, човек је живео у заједници. Све што је створено у духовној и материјалној култури резултат је људске заједнице. Такође и Дарвин заступа то гледиште, кад каже, да човек није довољно јак да би могао да живи усамљен. Човеку не-достаје хитрина, коју животиње имају, недостаје оштрина вида, телесна снага и др. да би могао да живи изван друштва. Он је фи-зички нејак према својим потребама, па се зато одувек удруживао да би у групној борби живота лакше савлађивао животне тешкоће, а себе одржао. Велики педагошки мислилац Жан-Жак Русо такође признаје утицај друштва на васпитање, али је тај утицај по њему посве негативан. Он о друштвеном назору на васпитање има најру-жнију реч. Друштво је засновано на традицији, на традицији се и одржава, а све што је на традицији то је неправилно, погрешно. Зато друштвени утицај на подмладак треба искључити. Дете треба да заборави све навике, да би ушло у склад природног развића и моралног уздизања. Свака традиција кочи прогрес, а где нема про-греса нема ни духовног живота.

Истина, Русо је имао извесног права, али је у мржњи према ондашњој извештачености и друштвеном развоју отишао доста далеко, негирајући уопште васпитни значај социјалне средине као природној спони између живота и школе. Ми смо већ истакли, да социјална средина може и негативно утицати на дух личности, онако исто као што може и позитивно. Друштво не може унети у дух личности оне способности, које та личност не поседује, али може позитивним урођеним силама умногоме потпомоћи правилан развој. Онако као што друштво може потпомоћи изграђивање личности у позитивном смислу, тако исто оно може делати и у негативном правцу. Није Русо у праву кад искључује друштво из васпитања. Одавно је речено, да поред права личне самоодбране постоји и право социјалне самоодбране. Друштво је жив органи-

зам, који еволуира, и за њега не може бити све једно какво ће васпитање добити будући мандатори друштва. Друштво се одржава на традиционалним тековинама, а кроз те тековине припрема се будућност. Чувајући љубоморно духовне и материјалне тековине, друштво хоће да зна у какве ће их руке предати, те отуда и потиче његово право о старању за подмладак. Прихватајући духовну и материјалну културу средине, јединка иступа на позорницу живота смело и одважно као поуздана смена замореног и сагорелог друштва на раду за опште принципе. Она не почиње изнова, већ наставља тамо где је друштво стало. У тој смени и лежи прогрес друштва, његова еволуција. Овде је Русо покушао да морално васпитање замени природним, заборављајући да у природи не постоје морални односи (Ванлић). Њих има само у људској кошници, односно у друштвеној заједници.

Доба просвећености нарочито је обратило пажњу на право друштвеног утицаја на васпитање. То право специјално је акцептирала социологија, базирајући на чињеници да се дете рађа у заједници, а не изван ње; да ће оно живети у заједници, те је отуда сасвим и природно да се навикава на њу. А и кад бисмо пустили да се дете слободно развија, па ипак васпитни утицај средине не би био искључен, јер се дете не би могло лишити права да не користи друштвене тековине међу којима живи. Оно би и без нашег плана и без нашег утицаја попримало бар главна обележја друштвеног стремљења. И Џон Дуји сматра, да би се дете васпитало и да није школе, јер би оно по своме унутрашњем нагону и својим додиром са светом себе постепено развијало.

Џон Дуји много полаже на социјалну средину за васпитање подмлатка. Средина има знатног удела на правилан или неправилан развитак личности. Урођене способности су унутрашње силе, а социјална средина је регулатор тих сила, које се повијају према њој. Ако је ниво те средине развијен у негативном смислу, извесно је да ће тај печат и јединка на себи понети. Ма да смо рекли ово у релативном смислу, ипак морамо рећи да има и изузетака. Има честих случајева, да се јединка и у несоцијалној средини извије, уздигне изнад „ненормалне“ средине и пође својим путем, гоњена импулсом унутрашњег нагона. Да, али је таква личност јаког, изванредног субјективитета, личност са јасно израженом способношћу, чији правац није у стању ништа да промени, па ни социјална средина. Зар није Христос једна јако субјективна личност, која се уздигла над грубим материјализмом, и, насупрот свих сметњи, она без предаха иде и ствара нову историју људског спаса, јер је гоњена унутрашњим тежњама! Зар нису Сократ и Галилеј пали као жртве својих урођених способности, које су их гурале напред за победом светлости над мраком? А где су други?

Уживљујући се у социјални живот, ми не само да себе васпитамо за социјалне односе, већ на тај начин богатимо и своје лично искуство. Под утицајем друштвених тежњи, човек се извесно мења, подешава своје држање према тону дате средине. Често пута средина активизира индивидуалне амбиције, те тиме допри-

носи велику услугу и индивидуи као личности и школи као социјалној средини и миљеу за развијање ученичких духовних и телесних способности.

Иако уступамо социјалној средини извесног удела у развијању личности, ипак не мислимо рећи да децу треба у свему подешавати према васпитању социјалне средине. То не. Васпитање мора бити подешено према детету, према субјекту, који је носилац свога развића. Ми не смемо заборавити на његове урођене способности, које су регулатор његовог развића. Дакле, дете је личност која се развија по својим унутрашњим законима, реагирајући на спољне утиске. Ти спољни надражаји јесу природа и друштво. Асимилацијом тековина ранијих генерација на тај начин се одржава континуитет између старих и млађих генерација. А сама пак асимилација лежи у природи људске личности, јер човек у себи има интелектуалну способност да преко ње схвати материјалне и духовне тековине и вољу да преко ње очува тековине и да их најзад преда потомству. Отуда и проистиче циљ васпитања, да у свакој личности образује интелект и да ојача моралну вољу. Кроз интелект и вољу дете треба себе да развије у потпуну личност. Развитак личности условљен је социјалном средином, а та социјална средина, на првом месту, јесу: школа и дом.

Милован Ј. Дудић

### ***Рад у модерном забавишту***

Васпитање у забавишту служи као потпора и допуна породичног васпитања. У раду прилагођеном природи и индивидуалности детета оно треба да помогне свестраном развоју деце претшколскога доба.

Дете дорасло за забавиште, од четврте до навршене шесте године, налази се још под влашћу нагонског живота. Особито снажно избија нагонска потреба за *кретањем и занимањем*. Жива, неуморна покретљивост и активност битне су ознаке детињства. Деца су по природи у сталном покрету. Нарочито никад не мирују руке и уста, тражећи да се запосле. Дечја урођена активност испољава се у разном облику: у игри, у радовима, у разноврсном стварању и претстављању. Деца увек нешто праве, израђују песком и блатом, зидају, цртају, причају, облаче се и претстављају разне личности, експериментишу. Она свуда стваралачки раде, а у свему што раде огледа се живост, свежина, радост.

Упадљиво се у овим годинама истиче и нагон за *сазнавањем*. Тај интензивни животни нагон показује се у дечјој радозналости за предмете и појаве околног света. Свако нормално дете интересује се од природе за све појаве око себе и тежи да их разуме. Отуда потичу дечја најразноврснија питања и примедбе, којима често доводе у забуну одрасле.

На овоме ступњу узраста осетно се појачава нагонска потреба за дружењем. Дете пре овога доба не тражи у забављању сарадњу друге деце, задовољава се усамљеном игром и кад се налази међу себи равнима. Сада дете жели да је са другом децом, да се са њима разговара и заједнички игра.

Душевни и телесни напредак састоји се у уобличавању и усавршавању природом даних могућности: потреба, склоности, способности, под узајамним утицајем наслеђеног и околине. И васпитање у забавишту полази од диспозиција и потреба које се у детету већ налазе. Сав рад управљен је на то да се оне плански искористе за духовно напредовање.

С обзиром на дете и на оно што има да се постигне примењују се у забавишту разноврсна средства. Најприснијој дечјој потреби да се игра и креће излази се у сусрет разним играма. Пластичним и конструктивним израђивањем одржава се и потстиче потреба детета да запосли руке и да се стваралачки изрази. Првобитни нагон за казивањем и приказивањем храни се причама, декламацијама, драмским играма. Урођена тежња за знањем налази задовољења у упознавању са животом што га окружује. Песмом и музиком даје се потстицаја дечјем живахном интересовању за песму и музику. Како забавиште треба да утиче на развитак целокупне личности, на тело исто толико као и на дух, то и телесне вежбе имају своје оправдано место у овој дечјој школи.

Што се тиче облика и распореда рада сама дечја природа указује на путеве којима треба ићи. И овде се мора поћи од несавадљивог дечјег моторног нагона. Жива покретљивост деце појава је њиховог здравог живота. Као таква не сме да се угушује и кочи, већ мора да се одржава и свесно потпомаже. Из тога се већ сам собом јавља захтев да у забавишту влада слобода кретања, без укочености и унутрашњег притиска. То је принцип који се ставља на прво место. Свака принуда, намећање, натегнутост, неприродна је и штетна по нормални дечји развој и мора се најбрижљивије избегавати. Из тих разлога рад се не везује за утврђен план и распоред. План служи овде само као известан ослонац за васпитачицу, а распоред часова могао би да буде само штетан. Данашње савремено забавиште раскинуло је са укоченим системом. У њему влада нови живот. Све се ради слободно, неусиљено, како природно долази једно из другог. О томе колико ће се на чему задржати одлучује дечје расположење и дечја пажња, као и осећање забавиљиног такта.

Ранији, опште уобичајени, начин био је да се дају истовремено иста занимања. Тражи се нпр. да сви у исто време зидају, да намештају дрвца, цртају итд. При томе се смеће с ума да сва деца нису расположена за извесну врсту занимања. Оно што је једноме интересантно може у томе тренутку другоме да буде непривлачно, чак досадно. Упућивање на исте путеве у забављању, силом изазивање интереса, неприродно је и штетно принуђивање. Данас се поступа друкчије. Сваком детету остављено је да се креће кад за то осећа потребу и да само бира забаву, исто онако као што чини код куће.

Деца слободно прилазе забавиљи и казују јој шта хоће да раде. Једни долазе и желе материјал за грађење, други хартију за исецање, неки узимају дрвца за намештање или играчке итд. Само онима који су колебљиви и не могу да се одлуче помаже она у избору занимања. И кад су сви збринуте онда настаје срећеност, немир се претвара у живахну запосленост. Забавиља сад може да посматра децу и да помогне тамо где је потребна њена помоћ. У свему влада слободан, ведар, весео дух.

И саме просторије уређују се тако да одговарају овоме педагошком духу. Није довољно да су собе само простране и светле, оне треба да су праве дечје собе: ведре, веселе, топле. Зато се не крече, него се боје светлим, веселим бојама. Сточићи, столице и друге ствари израђују се тако да буду у пријатном складу једно с другим. Уз то долази цвеће на прозорима и полицама, које оживљава и украси, прилагођени дечјим наклоностима и интересима. Такве собе потискују оне хладне, окречене „учионице“, одакле бије празнина и хладан дах, а које сви добро познајемо.

Сав рад врши се у облику занимљиве игре. Овакав дух и начин рада поклапа се са битним особинама деце и зајемчава право на њихов слободан развитак. Дечја занимања, као што ће се видети, психолошки су оправдана и педагошки корисна. Она покрећу дечја опажања, машту, интересовање, саморадњу.

## И г р а

И сувише је очигледна неодољива потреба дечјег бића за игром, нарочито у доба пре поласка у школу. У игри лежи несаваљива моћ којој се дете предаје до заноса. Оно у њој живи, потпуно се удубљује, заборавља стварност и ствара илузију стварности. Али игра не само да задовољава потребу дечје природе, већ има дубљи смисао. Дечји дух, који расте и развија се, прима ту обилно хране за све животне радње. Дете у игри сазнаје, мисли, ствара, вежба вољу. Особиту важност има игра за социјално васпитање. Удруженим учешћем у заједничкој игри буди се дух повезаности и заједнице. Дете се навикава на сарадњу са друговима, учи се да се добровољно покорава правилима и захтевима који ту владају. На тај начин припрема се да у доцнијим заједницама, у школи и у друштву, признаје и врши друштвене и законске обавезе. С правом се може рећи да игра служи као припрема за озбиљне радње у будућности.

Важност игре за васпитаче у томе је што им се даје прилике да упознају дубље укорене особине поједине деце. Ту се истичу основне црте будућих одраслих људи у темпераменту и карактеру. У игри могу да се уоче: осетљиви, меки, узбудљиви, живи, хитри, одлучни, као и тупи, суви, тихи, троми, несмели итд.

Игра донекле помаже и упознавању средине у којој дете живи, јер подражавање при игрању има велику улогу. У игри се огледају правци живота, рада, поступака који владају у дечјој околини. За-

нимање родитеља, њихов међусобни однос, друштво, навике, све то има утицаја на дечју игру.

Разноврсни су облици игре. Ипак се још није дошло до једне опште поделе игара. Покушавало се са груписањем према нагонима и према духовним радњама што игре изазивају. Али и то је било тешко спровести, јер игра често одговара разним нагонима и покреће у исто време разне духовне радње. У ово дечје доба знатно се развијају игре којима се нешто ствара. Ту долази: зидање, састављање дрваца, зрнаца разних плодова, каменчића и склапање ма каквих других предмета. Овде спада мешање глином, израђивање песком и прављење ствари.<sup>1)</sup> Множина игара постала је у служби подражавања. Деца се најчешће играју: учитеља и ћака, војника, трговаца, мајке и детета, свадбе, кочијаша и коња итд. Има игара при којима су нарочито запослена чула, као што је скривање и тражење, погађање по гласу, упознавање пипањем и томе слично. Многе игре захтевају извесну интелектуалну напрегнутост и окретност. То су игре са разноврсним погађањем и задавањем.<sup>2)</sup> Велики је број покретних игара: трчање, скакање, клацкање, љуљање, грудвање, игра чигром, лоптање, скакање преко конопца. Игре кола везују у целину музику и игру, због тога их воле и мала деца. Певање и играње, игра и гимнастика најтешње се међусобно везују и прожимају.

У првим годинама живота преовлађује усамљена игра, тј. игра где се дете само игра. Што је дете старије то све више осећа потребу за другом децом у заједничкој игри. Било усамљена или заједничка од нарочите је вредности слободна игра, коју изводе деца без утицаја одраслих. Њена корист је у томе што даје могућности личном стварању. За такву слободну игру треба дати деци доста времена и прилика.

Не сме се предвидети захтев да се игра никад не намеће деци, нити да се деца играју по наређењу. Кад недостаје слобода, која је битни услов за игру, онда то већ није игра.

Необичну драж за децу има игра са природним материјалом као што је песак, шљунак, глина, снег. Занимање песком је од најранијих година детињства до школског времена најомиљенија забава. Чаробна драж игре песком лежи у неограниченој могућности за стварање маштом. Деца могу да располажу овом материјом неметано. Она га могу превртати, растурати, скупљати, уобличавати како год хоће. Такве играчке, које остављају пуну слободу њиховом личном раду, јесу најбоље играчке и њих деца највише воле. На сваки начин забавиште би морало да се користи овим незаменљивим средством. У свакоме би требало да има нарочити простор са песком. Он треба да чини саставни део сваког дворишта.

Што се тиче готових играчака треба бирати такве које покрећу машту и дечју стваралачку снагу. Уколико је

<sup>1)</sup> Деца праве разне стварчице од тикава, тулузине, шишарака (кунина, шапурина) од кукурузне свиле, лишћа и другог простог материјала.

<sup>2)</sup> „Јаој шта ти је“. Лети, лети лет. Погађа ствари у соби по првом слову, или имена мушких и женских.



играчка простија, уколико се на њој може више мењати, уколико је боља. Према овоме треба избегавати играчке где се не оставља довољно могућности дечјој фантазији и самосталности. Интересантно је како се сама природа о томе ствара. Деца се брзо засите готових играчака, покваре их и бацају, док песак, шљунак и глина не губе никад своју драж.

И питање избора игара захтева да се на њему заустави са извесним напоменама. И ако се зна да се при одабирању игара мора имати пред собом органски узраст дечјег духа, ипак се код нас често оглушује о тај принцип. Нису само изузетни случајеви да се узимају игре, нарочито игре с песмом, које не одговарају дечјем узрасту. Кад се ово истиче мисли се нарочито на народна кола и друге народне игре. Потсетићемо на неколико, које су, било у погледу извођења, било у погледу текста, за старију децу. Нпр.: „Играло коло под Шар-планина“, „Посејо дедо“, „Стојано Стојанке“, „У Милице дуге трепавице“, „Мајка Мару световала“, „Осу се небо звездама“. Па онда: „Ој, јаворе јаворе“, „Ој додо, ој додоле“, „Калопер Перо.“

Многе заједничке игре треба да се припреме. То се чини разговором који има забавни карактер и везује се обично за неки предмет или за неку причу. Нпр.: „У шумици зека“ припрема се причом о зеки, игра „мачка и миш“ причом о мишу итд. После тога забавиља уводи децу у игру, али, пошто је науче, пушта им што већу слободу. Њена улога састоји се у томе да уведе и потстиче у игри, да помогне кад се за то укаже потреба и да чува од опасности. При свем том учитељица мора да пази да се и код игре одржава мера. Не могу се допустити извесне појаве као што је нпр. сувише брза промена игре, или страсност што доводи до заноса. Двадесет до тридесет минута нормално је задржавање на једној игри.

Зидање и намештање позната је дечја забава. За зидање се употребљава грађа, која својим основним облицима даје маха дечјој способности за стварањем облика: коцке, правоугаоници, троугли, купе итд. Као елементи за разне конструкције у намештању служе: обојена дрвца, шарене дрвене плочице, (мозаик) зрнца, куглице, дрвена дугмад у светлим бојама, кругови и полу-кругови од тврдог дрвета и од метала.

Уз материјал за зидање приложени су обично угледи за преглед при раду. Ти примерци свакако подупиру дечје интересовање и вољу. Али и у овој врсти занимања, као и у свакој другој, дечја саморадња треба да дође до изражаја. Она је могућа, нарочито код одраслије деце пре школскога доба. Зато треба што више остављати деци слободан и самосталан избор замисли. Онда се може говорити о стваралачком изражавању и плодном утицају на дечји дух.

### Пластично израђивање и други ручни радови

Свакоме је добро позната страсна преданост деце у радовима песком и блатом. Са јаким учешћем и неуморном пажњом деца граде у песку: куће, мостове, брда, тунеле; праве од блата: топове, колаче, посуђе итд. Та тежња ка слободном стварању, која нагон-

ски избија, треба и даље да се одржава и развија. Тим пре што се ни код једног занимања не даје више прилике за интензиван рад духа и не потстиче више нагон за стварањем као овде. Од значаја је овај рад пре свега за развитак чула, нарочито ока, пипања и мускула, јер се чула оспособљавају за финији и прецизнији посао. Око се навикава да тачно и оштро гледа, руке, којима се дају разни облици, постају гипкије. У пластичном претстављању снажи се способност памћења, ојачава снага фантазије, покреће рад мисли, развија истрајност, расте поверење у себе. Кад дете има да изради неки предмет, нпр. миша или пужа, мора да изазове у памћењу слику сећања тога предмета. При раду је принуђено да мисли, да се досећа, да се удубљује. То извођење захтева стрпљење и истрајност. Уколико се приближује успеху утолико расте поуздање у себе. Због тога многостраног утицаја ова врста ручног рада обилно се примењује.

Очигледно је јасно да се ови утицаји могу очекивати само код рада који се изводи уз што мању сарадњу васпитачице. Једино у самосталном напору покрећу се радне снаге. Само у правом личном напрезању могу деца да осете истинску радост од рада и тек онда буди се стваралачка храброст у њима. Отуда се као прво тражи слободно, самостално израђивање без прегледа и прописаних шема.<sup>3)</sup> Деца по сећању праве ствари које добро познају нпр.: рибу, пужа, зеца, трешњу, перцу и др. Сем тога раде и по самосталној замисли. Замишљајући извесне призоре из прича или из живота покушавају да својој замисли даду одређени конкретни облик.

Готово је сувишно нарочито нагласити да, иако се захтева права дечја саморадња, не пориче се потреба да се деци у почетку дају упутства и објашњења.

Не треба ни тренутка заборавити да васпитна вредност израђених објеката није у спољашности, већ у унутрашњој страни, у самом духовном раду. Техника је споредна, зато јој се не сме придавати значај, који она овде нема. У погледу техничке израде не треба од деце много захтевати, ма да она у томе показују неочекивану способност и често задивљују успесима. Довољно је да су само претстављени битни делови и ознаке неког предмета, макар и најгрубље наглашени. Технички брижљиво изведени радови истина засењују очи, али је њихова васпитна вредност ништавна.

За време израђивања оставља се деци слобода. Она могу да разговарају и да се крећу кад за то осете потребу. Извесно је да то неће изазвати никакав поремећај у послу. Оштра озбиљност, мир, непокорност могу само да помуте задовољство у раду. Међутим, преданост са којом деца раде јасно доказује да ту има више унутрашње дисциплине, него онде где се она постиже принудним мерама.

<sup>3)</sup> Нпр. да сва деца цртају исту кућу или праве исту корпицу.

За пластичну израду употребљава се глина, пластелин, кит и друга слична материја. Од свих средстава најпре се препоручује пластилин, јер најмање прља и најдуже се одржава свеж. Може се, кад је добар, радити и недељама да се не осуши. Глина се држи у у кофи покривена дебљом крпом. Израђене ствари не чувају се дуго, већ се поново потапају у воду и тиме се даље ради. При раду употребљавају се као подметачи дрвене таблице или таблице од линолеума.

Заједно са пластичним радом осваја дечје интересовање и прављење предмета од разног простог материјала. Употребљив материјал пружају: тврда хартија, сирак, плуто, кутијице за жижице, калемови за конце, сребрнаста хартија (станиол) и разни отпаци. Од такве јевтине грађе, која се може лако набавити, израђују се интересантне стварчице. Нарочито добро могу да послуже кутијице за жижице.<sup>4)</sup> Исто тако, сребрнаста хартија, којој се може давати разноврсни облик, врло добар је радни материјал.

Савијање хартије, преплетање и прошивање по избушеном картону од споредне је вредности. Њима ни у коме случају не треба придавати значај какав би изгледало да имају према употреби. Савијање хартије састоји се у простом подражавању онога што деца виде да забавиља ради, или оно што им она каже да ураде.<sup>5)</sup> Пошто су то пасивно механичке вежбе, које се врше без учешћа духа, не могу се употребити као изражајно средство. Оне и иначе остају ван дечјег интересовања. Из истих разлога може се изоставити и преплетање, или га само узгред употребљавати. Међу занимљиве ручне радове долази ткање на нарочитим рамовима и за старију децу вез.<sup>6)</sup>

Д-р Љубица Јовичић

(Наставиће се)

## **Реформа наше живе живих језика**

Од свих рефорама које се врше у једној земљи, најосетљивије су оне, што се тичу школе, јер је ова национална тековина, свештени храм душе народа, олтар народних идеала, жеља, надâ, маштања и најтананијих националних осећања. Зато је нација одвајкада сматрала да у том храму врше своју свештену мисију најпозванији синови народа, надахнути национално-свечовечанским идеалима и прожети високим моралом, етиком и чежњама својега народа. У про-

<sup>4)</sup> Од њих се праве: разна колица, аутомобили, возови, намештај собни и кухињски. Комбинацијом картона и сирка могу се правити: ашови, секире, косе, столови, клупице, теразије итд.

<sup>5)</sup> Нпр. књижица, отворено и затворено писмо, прозор, једрилица итд.

<sup>6)</sup> Ткање је деци нарочито привлачно кад се изводи разнобојном рафијом. Израђују се нпр.: застирачи за луткину собу, торбице и др. Девојчице радо везу и шију за лутку.

тивном случају недостојни жреци, ситни партизани и људи са туђом етиком и политиком могу да угасе пламен који гори у том храму, загрева душу народне омладине и чини ју осетљивом према злу и добру. То треба да знају сви фактори, који мисле да су позвани да стварају калупе за просвећивање те народне душе, а то треба да разуме и наша јавност.

Нажалост, ево већ више од двадесет година како се чине експерименти са нашом школом. И сваки од реформатора покушавао је да према туђим калупима преуреди нашу националну школу, дајући јој час обележје романске, час германске школе. Од тога је страдала и пати наша национално-словенска индивидуалност, слабила је стваралачка моћ наше нације и омладина се навикавала само на механичан рад, у којему она није видела уживање и циљ стварања бољих и лепших услова друштвенога и националнога живота.

Ми ћемо овде указати само на једну страну штетности тих експеримената у нашој националној школи; наиме — на избацивање рускога језика из наших средњих и стручних школа.

У предратној Србији и Црној Гори омладина је изучавала руски језик као обавезан предмет. И то учење је богатило њен језик, њена национална осећања и будило код ње мисао да ми припадамо највећему стаблу народа у Европи и да је руски језик израз душе најсроднијега нам народа. У руској књижевности, која је својом садржином, примерима необичнога пожртвовања и чисто словенским алтруизмом, надкрилила књижевности осталих народа, наша омладина је црпела духовну моћ, веру у победу добра и правде. Учењем рускога језика наша омладина је улазила у богату ризницу душе рускога народа и стицала сазнање да наш народ није усамљен и да су идеали рускога народа истоветни са нашим идеалима. Зато је та омладина и могла да врши оне историске подвиге, који су задивљавали романске и германске народе, као што су идеали наше народне поезије одушевљавали вође германскога препорода почетком 19 века.

Нажалост, реформатори наше школе у току последњих двадесет године све су то заборавили: избацили су руски језик из наших школа и покушали да га замене демагошким фразама о патриотизму и национализму. И нико се из те интелигенције која ради у тако реформисаној нашој школи није ни упитао јавно зашто се руски језик не учи у нашим школама и у чијем интересу ми бојкотујемо језик народа, под чијим окриљем смо вековима чували своју веру, стицали слободу и дошли до стања, које је омогућило уједињење наших племена.\*)

Ми треба да увек имамо на уму, да је свака страница у историји нашега народнога препорода запечаћена крвљу рускога народа. Дивно је то изразио песник Змај - Јован Јовановић поводом откривања споменика ђенералу Черњајеву и осталим руским добровољцима у Алексинцу:

\*) Изузетак чини чланак „Руски језик у учитељским школама“, „Нар. просвета“, бр. 83 за 1926 год.

„Кад бојна труба Србију диже,  
 Да Српство одбрани,  
 Пођоше гинут', ал' брат повика:  
 „Нећете сами!“  
 И чак са даљних северних страна  
 Русадија с' диже,  
 И љубав братска и љубав славска  
 У помоћ стиже.  
 Ох, сви су они бесмртно име  
 Задобити знали,  
 Многи су, многи за народ српски  
 Свој живот дали.  
 Дали су живот, који се никад  
 Не може да врати,  
 Може ли ико, може ли иком  
 Шта више дати!“

И те жртве је давао руски народ често и против режима, који није увек служио словенству и није имао руску физиономију.

У осталом режим није садржина језика, нити је овај израз режима. Језик је израз народне душе. На језику народ изражава и чува свој духовни живот, своја маштања, своје појмове, мисли, своја осећања и идеале. Језик је први показао да смо народи једнога стабла, и највише је послужио буђењу сазнања да смо браћа.

Често се данас све претреса и оцењује са гледишта материјалне користи; али се заборавља да је та материјална корист пролазна, пролазно је све оно, што је везано са каматом и дохотком. За друштво и нацију те материјалне користи су једна етапа материјалних услова живота, у којима се стварају вечне вредности; а те вредности су увек везане са циљевима националне школе; и њих ствара пре свега матерњи језик, потпомогнут снагама родбинских језика.

Језик није само тумач мисли, већ и њен стваралац, поглавито ако је реч о родбинским духовним везама. Истину су ту најбоље изразили словенски апостоли св. браћа Ђирило и Методије, кад су преводили Христово учење на словенски језик и ударили темељ нашој култури и цивилизацији. Тим правцем се пошло и у савременој Русији. Дивљачки народи монголскога порекла, који су, како се изразио Н. Гогољ, чађили само небо бирократске Русије, били су више од штете него од користи. Руси су успели да пробуде код њих смисао за живот и вољу за рад, просветили су их на њиховом матерњем језику и створили од њих корисне грађане. И тек у таквом стању они су могли да оцене величину руске душе и да данас они са љубављу уче руски језик, преко којег осећају дах онога свечовека, чији лик се први пут јавио у чаробним сликама руских писаца 19 века.

Ми у школама учимо језике германских и романских народа ради упознавања душа тих народа, што су створили данашњу европску материјалну културу, учимо и ради чисто материјално-привредне користи. Али наша национална школа, призма националне душе, кроз коју проводимо та знања, контролише наш рад око савлађивања

тих језика и стоји на стражи наше духовне слободе. У противном случају ми би постали туђи душевни робови. Али се и за такав посао тражи свестрано знање матерњег језика. А то знање се стиче буђењем стваралачке мисли о свим појавама и сликама предмета, који пролазе кроз нашу душевну призму. Наравно, ту мисао најбоље буди код омладине лепа књижевност, у чијим сликама се решавају социјално-економска питања и показују начини стварања корисних чланова друштвене заједнице, од којих зависи стварање бољег уређења друштвенога живота. И баш за такав рад је неопходан нашој школи руски језик, јер његово богатство утиче на богаћење у омладине матерњег језика. Руски језик је не само један од најбогатијих светских језика и разлика најлепших творевина људске мисли о уређењу друштвених и међународних односа, већ је духовно и материјално најсроднији нам језик. И руски и матерњи наш језик црпели су духовно богатство из језика словенских апостола св. браће Ћирила и Методија. Вековима су везивале нас једне исте мисли, једна иста вера, једни исти идеали, високи морал, алтруизам и једна иста мисао о остварењу социјалне правде.

Вековима је наш народ маштао о Русији и називао је својом мајком и својом надом. И не само наш народ, већ и претставници Хрвата и Словенаца истицали су мисао о том, да је руски језик наш језик, језик најсроднијег нам народа. Словеначки песник Антон Ашкерц каже да је руски језик великан словенства, који никад није знао за ропство. Руски језик је, наставља он, нежна харфа у рукама надахнутога песника; језик, који га потсећа на нежне речи његове мајке.

И кад је тај најсроднији нам језик користан нашој школи како за богаћење матерњег језика и буђење стваралачке мисли, тако и за буђење расне свести и сигурнијег стајања на стражи национално-словенске индивидуалности, зар ми смемо да наставимо политику, која се показала штетна за нашу нацију и која нам прети одузимањем стваралачке национално-словенске моћи!

Пробудимо се и помогнимо националној школи да добије полета у стварању поколења са словенским алтруизмом и словенским самопрегоревањем. Помогнимо јој да се препороди помоћу рускога језика и књижевности и да створи поколење, које ће смести да каже, да су Руси наша браћа и да је њихов језик у исто време и наш језик.

Др. Дим. Ђуровић

## II. — Ствараоци вредности

### *Милан Пејновић*

У граду Сиску, на ушћу Купе у Саву, као и у ближним селима има врло много насељених Личана. Нови Сисак, па Ново и Старо Прачно, Цапраг, Канак итд. мјеста су у којима живе Личани у већини. Док није било жељезнице од Сиска према Славонском Броду, долазили су они на рад онамо, радили су најтеже послове, истова-

ривали и утоваривали жито, дрво, дугу, брашно и друго из лађа и у лађе. Живјели су врло припросто и штедљиво, па су од малених надница прикупили толико да су купили нешто земље, саградили кућице и остали у Сиску или у његовој најближој околици. Они који су били још и писмени, одлакшали су себи живот, постали су „шкривани“, „шкартираши“, стражари или подворници, па су живјели већ и као нека господа.

Отац Милана Пејновића, округан и висок човјек, шутљив и увијек озбиљан, такођер се тако доселио из Лике и био је „шкриван“ у једној од најбогатијих трговачких кућа у Сиску. Кућица му је била у Новоме Сиску, у тзв. Зибелу, који савинут у лук води према Купи тамо гдје она по први пут долази са Сиском у дотицај па да нешто подаље нагло заокрене и пролази посред града све до свога ушћа. Ту је рођен Милан Пејновић 1876 године. Отац његов, наско јак човјек, имао је врло слабу и болешљиву дјецу и сва су рано помрла. Тек најмлађи син, д-р Душан Пејновић, наоко најслабији, прешао је педесету годину. Милан је умро 1915 године не навршивши ни четрдесету годину живота, а једва двадесету годину наставничке службе. Служио је као учитељ основне школе у Бакру и Питомачи, затим као управитељ грађанске школе у Илоку. Био је учитељ вјежбаснице учитељске школе у Загребу, после тога професор педагогије и посебне методике у Осијеку и Загребу, у тамошњим учитељским школама. Умро је као управитељ загребачке учитељске школе. Већ врло тешко болесна додијелише га на рад ондашњој Земаљској влади у Загребу за редиговање књига за основне школе, али ту дужност није могао више да врши.

Старосједиоци Сиска и његове околице припадају кајкавском језичном подручју, но Личани су толико чврсти штокавци да су и данашњи потомци насељених Личана у тој кајкавској средини чисти штокавци, штавише на неким мјестима измијенили су старосједлачко кајкавско наречје подоста према штокавском. Стога је Милан Пејновић био одличан познавалац нашега језика, премда је био оспособљен за наставника математике и природних наука. Сви се његови књижевни радови истичу лијепим стилем и бираним народним језиком, а написао је и врло много биљежака о правилности и чистоћи народнога језика под натписом „Пабирци с језичнога поља“. Тим су се Пабирцима служили у својим радовима неки наши филолози, на пр. Фердо Рожић у својим „Барбаризмима“. Да се види какви су ти његови Пабирци, навешћемо само један, и то онај написан под бројем 77 — 1911 године: „Учитеља који се око једнога школскога разреда напосе стара или настоји, једни називају *надстојником*, а други *разредником*. Али ниједно од тога двога није добро. Глагола „надстојати“, према кому се изводи „надстојник“, уопће нема у народном говору; а „разредником“ бисмо могли назвати човјека који разређује што — на пр. људе на стражу или на какав посао (в. Рј. Бр.-Ив. код ријечи: *разредба*, *разређивање*, *разређивати*) — обадвије су наведене ријечи сасвим непотребне, јер се њем. »*Klassenvorstand*« у нашем језику може лијепо рећи: *разредни старјешина* или — према глаголу *настојати*

— настојник — (в. Рј. Бр.-Ив.: Н а с т о ј н и к — који настоји над чим, стара се око шта“). То је било 1911 године, но ријеч разредник остала је у употреби све до након ослобођења и уједињења, па је тек онда замијењена ријечју разредни старјешина коју Пејновић на првоме мјесту препоручује. Наш књижевник д-р Никола Андрић рекао је: Пејновић је с матерњим млијеком усисао смисао за лијеп и чист народни језик.

Пејновићево познавање народнога језика развило је код њега живо настојање око тога да се у народним школама и говори и пише лијепо и правилно. Управо стога је и прва његова писмена педагошка радња у Напретку намијењена језичној настави. То су његове практичне упуте учитељу првога разреда којима треба да се послужи код упознавања ученика са великим словима. Опсежнији његов рад из посебне методике народног језика приопћен је у Напретку након 1906 године. Те је године требало да се ради у народним школама Хрватске и Славоније према новом наставном програму. Тај је програм одредио да се граматика предузима на основи писмених саставака. Пејновић је написао упуте и израдио типске примјере писмених саставака за такав рад. Те упуте нису добре само с методске стране, нарочито за оно вријеме у ком су написане, већ су с обзиром на упознавање народнога језика вредније од икоје граматике. Врло је велика штета што након њега нико није тај рад наставио на једнаки начин, јер би тиме и учитељи основних школа и њихови ученици знатно напредовали у познавању народнога језика, а особито у оним нашим крајевима где се говори другим дијалектима, а не штокавским.

Већ по овоме што је досад о његову раду речено, види се да је он сву пажњу своју навратио практичној педагогији. Паче, њега је узнемиривало претежно теоријско расправљање у нашим педагошким листовима, па је такав рад често и осуђивао, тражећи да се ради оно што је народном учитељу најпотребније да његов рад у школи буде и стварно и методски на висини времена, а једнако и користан дјечи и народу. Док је Људевит Дворниковић остао најчистији педагошки наш теоретичар, дотле је Пејновићева теоријска педагогија ограничена тек на неколико опсежнијих чланака у Напретку и Педагогијској енциклопедији. Од таквих његових чланака из педагошке теорије вриједни су да буду споменути „Мотрење или зрење“, „Хипнотизам и педагогија“, „Култура и морал“ и многи мањи чланци који засијецају од чести у теоријску, а од чести у практичну педагогију. Међу таквим краћим чланцима, написаним у форми биљежака, имаду нарочиту вриједност они у којима је настојао да кратко и одређено прикаже гдје се у нашој педагошкој пракси гријеши против основних, а у његово вријеме готових и утврђених начела, било погрешном, било непотпуном апликацијом нашим посебним образовним приликама и потребама, или развиту дјетета.

Поред посебне методике народнога језика занимао се напосе и школским радом у природописној настави, као и у настави физике. У том је раду први у овим странама упутио наставни рад у



тим предметима са дотадашњег морфолошкога стајалишта на биолошко. То се покушавало додуше већ и прије њега, али није рад проведен онако суставно као што је био његов, а што је најглавније он је поједине функције живих природних одабирао за проматрање према интересима дјеце која похађају основну школу, а уједно их и везао у једну целину, тако да се живот поједине природне развијао наставом пред очима дјеце као једна повезана цјелина у којој једна функција (радња) није само у међусобној зависности са органом којим се та радња у првome реду врши, него да се види и њезина зависност од читавога организма, а једнако и зависност читавога организма од животних прилика што их ствара извесна околина. При томе није пуштао с вида ни естетске моменте.

Према тим принципима израдио је мноштво скица које су у природописну наставу основне школе унеле живота и повећале интерес за познавање природе. За све три Читанке које су се тада употребљавале у овдашњим основним школама израдио је чланке из физике и природописа. Ти би чланци још и данас могли да послуже, не додуше толико за читанке, јер се у новије време и код нас почело са састављањем т. зв. литерарних читанака, колико би могли такви његови чланци да послуже за стваран уџбеник. Тај би уџбеник био много живљи и интересантнији од многих што их данас имамо, а да се и не говори о његовим предностима са стварне и методске стране. У оно вријеме кад су се те читанке употребљавале, приговарали су неки управо томе што су ти чланци написани и према принципима методике. На то је Пејновић сасвим другим очима гледао. За те наставне предмете нисмо у то доба имали руковође, израђене према биолошкој основи, па је учитељ требао да нађе у самоме чланку, чак и онај који ће га с ученицима само читати и објашњавати, неке методске путеве и начине. Такви методски елементи нису били изречени нигде речима, већ су били у распоређењу грађе коју су обрађивали, као и у начину којим је грађа изнесена и приказана. Ово потоње напомињем због тога да се не би друкчије схватила та методска особина његових чланака за читанке. Естетске је моменте истицао поред биолошких код обрађивања већих заокружених природних цјелина, код обрађивања животних заједница и појединих слика из природе. Ни тај рад није нашао правих наследоватеља, а колико још и данас нема правога разумевања за такву наставу у природним наукама, види се најбоље по том што су други узимајући неке његове чланке за уџбенике а и за читанке управо их покварили, изостављајући и мењајући у њима оно што је било и најглавније и најбоље. Кад помислимо да је требало од онога што је израдио Пејновић поћи даље, и све то попунити и разрадити према новијим схватањима, онда видимо да је то назадак, барем назадак у јединству наставе што га савремени педагози понајјаче истичу. У теорији се то и код нас врло лепо износи, но у пракси, у самом школском раду и упутама за њега, још смо далеко од циља, јер се даје вредност случајним моментима из живота, док се најглав-

нији пуштају свуда. Пејновићева снага била је напротив у томе што је са битне тачке живота и његових увјета развијао радњу и стварно и методски, зато је код њега јединство наставе било природно, а не умјетно исконструисано.

Преглед његових чланака за читанке, узевши у обзир и оне из географије, приказује нам једну цјелину. У почетку, у завичајној настави, та је цјелина без видљивих знакова дељења, после се та јединствена цјелина постепено диференцира, од проматрања цјелина прелази се занимању за детаље, онако како је то и психолошки оправдано развитком дечје способности код проматрања спољашњег свијета. Изоштравањем осјетила дете запажа све више детаља, па се томе треба да прилагођује настава и одабирањем наставне грађе као и њезиним распоређењем. Зато су код Пејновића на најнижем ступњу наставе, у завичајној настави, као једна целина истакнути, природни, социјални и културни елементи, и то, онако како се дјете на том степену развитка према њима односи, и како на њих реагује. На вишим ступњевима наставе природни се елементи одељују постепено од социјалних и културних елемената, но ипак и даље остаје међу њима потребна веза.

У трећем разреду остаје та веза јача и ближа између природописа и физике, док је таква веза између географије и осталих стварних наука друкчије удешена, јер се географија од њих већма одјелила. У свакој слици из природе, а у вези са животом природина, као и у вези са животом људи, обрађене су оне природне појаве које врше најјачи утицај на тај живот, које су управо главни увјет његов. У чланцима четврте читанке опет су односи између појединих наука друкчији. Ту је дељење даље проведено, али их ипак повезује људски живот и рад, ту дакле избијају јачом снагом културни моменти, док су раније били јачи они првотни, природни. Како је човек употребио природне силе и материјал што му га природа даје за задовољавање својих животних потреба? Тим питањем одређена је веза на том степену између појединих природних наука. На пр. код грађења куће проматра се камен вапненац, проматра се тако да се узимају у обзир његова својства, због којих се он и употребљава за грађење и прављење креча, једнако се тако проматра песак (пешчаник) и глиненац (глина), а усто се проматра и све оно оруђе које је у том раду као и за само грађење куће човеку потребно (физика). То је све рађено од 1905 до 1908 године, и све је то тек први покушај за такав рад, па је требало у томе правцу наставити, јер је такав рад у основи својој био добар и за оно доба потпуно савремен. Но велики догађаји који су слиједили након тога прекинули су континуитет у развоју и дотеривању тога рада, ти су догађаји били толико замашни да се након њих почело да ради скоро сасвим изнова и да се изгубило сасвим из вида оно што је већ раније било постављено на ваљане темеље.

Чланци из географије израђени су према принципима т. зв. културне географије коју данас неки методичари (на пр. Itschner -- Ичнер) бабацују. Према тим принципима главна је сврха географ-

ске наставе да се што конкретније прикаже како природне и географске прилике утичу на развитак људскога живота и рада. На међусобној зависности географских објеката и њихових заједничких утицаја на живот човјеков објашњава се његова идеална и материјална култура. Поменути Ичнер препоручује обрнути пут. Најпре се проматра живот и рад човјека у неком крају, а онда се прелази на проматрање географских објеката и природних прилика. На пример за проматрање Швајцарске полазна је тачка долажење многих странаца у ту земљу, а онда се траже узроци томе. Лампе побија управо са географскога стајалишта Ичнерово схватање речима: „То је сасвим негеографско схватање. Ученик се према њему тако рекавши споља уводи у грађу, мјесто да је из њезине унутрашњости почиње разумијевати. Ту се не асоцирају низови предочаба које потичу од географских чињеница... Не путују ли многи у Швајцарску, јер је то данас у моди? Да ли је разумно полазити од онога што је постало под утицајем времена, мјесто од онога што је трајно“. — Додуше за многе се науке препоручује, а напосе за наставу у њима у основним школама, полажење од учинака и посљедица према узроцима, јер су учинци и посљедице конкретније него ли њихови узроци. Но код тога треба узети у обзир да је то географија и да се ту ради о познавању географских објеката који су конкретнији, прегледнији и простији од онога што је њиховим утицајима створено. Гора или ријека много је конкретнија него ли онај живот и онај рад који се под њиховим утицајима развија. Ту су узроци конкретнији од посљедица, а нарочито оним ученицима који су за то ваљано приправљени на најнижем ступњу завичајном наставом и познавањем природе. Зато и кажу други методичари да је Ичнер појам географије проширио и сабрао уопште све интересантно покрај географских путова, он је сабрао историјску, природонаучну, технолошку, јавних установа, научну итд. грађу и тако географију довео до једне опште науке о садашњости.

Спомињемо ово да се види како је Милан Пејновић и у тој настави пошао једним добрим путем, пазећи да не оде оним путевима који воде у ширину, али и пазећи уједно да не буде једностран. То потоње се приговара културном стајалишту у методици географске наставе, а најоштрији је приговор таквој методици географије онај којим се каже да јој је „педагогија кума, али су код тога биле географији очи завезане“. Но ако се узме у обзир да је култура све оно што је човечја радна способност произвела од природних добара, па ако се узме у обзир да се педагошка вриједност такве методике у географској настави уопште не пориче, онда ћемо јасно видјети да су Пејновићева настојања у тој настави изградила добар темељ даљему раду. Па узмемо ли још у обзир да географска настава врло лако запада у шаблону, а таква је она и била у нас у великој већини, онда треба признати да јој је Милан Пејновић дао смисао и значење и тиме подигао њезину узгојну и образовну вриједност.

Прије наставнога програма од 1905 године није било у нас слободног цртања. Тек нешто прије тога издао је тадашњи учитељ вјежбаонице уз загребачку учитељску школу, Стјепан Шмид, цртанке које чине прелаз од ранијих стигматских цртања са геометријским ликовима, према цртанкама за слободно цртање. Цртали су се додуше предмети, а не геометријски ликови и геометријски орнаменти, али је у тим цртанкама задржано прецртавање. Нови наставни програм разликује двојак цртање, слободно и геометријско. Напутак како да се проводи слободно цртање израдио је споменути Стјепан Шмид, а напутак за провођење геометријскога цртања Милан Пејновић. Према томе његову напутку не цртају се ни у геометријском цртању неки идеални, измишљени ликови већ ученици одељују облике од ствари мјерењем и смањивањем мјерила. Не цртају се квадрати, пачетворине, трокути, кругови итд. према некој заданој мјери, већ се проматра и мјери плоча стола, клупе, прозор, врата итд., мјерило се смањује према величини цртанке и према величини школске плоче десет или сто пута, и онда се цртају облици споменутих предмета. Таква геометрија и такво геометријско цртање има сасвим другу вриједност и за узгајање и за образовање, а особита је њезина практична вредност. Таква је геометрија, како данас каже за њу у својој методици Кемпенски „пуна живота“. Данас се врло мало о тој науци пише у нас. Пејновићев Напутак већ је давно заборављен, а све те упуте нису ни у оно вријеме кад су биле наставним програмом прописане у већини право схваћене. У разреду једнога учитеља који је врло много приговарао наставном програму од 1905 године, видео сам како је наврх пећи о зид прислоњен Шмидов Напутак за слободно цртање, а дјеца из њега прецртавају крушку. То је било у Приморју где ће се наћи мало дјеце основне школе која су видела крушку. Мјесто да је тај учитељ донео у школу плод смокве, а управо је тада било њихово вријеме, па да су је дјеца мотрила и цртала, она су прецртавала оно што им је врло слабо било познато. Једнако сам тако нашао у Приморју учитеља који је почео географију у трећем разреду Хрватским Загорјем. Кад сам га питао зашто то ради, рече ми он: Па зар није то прво у читанци! Напомињем те примјере због тога да се види како није никакво чудо што многи данашњи реформатори основне наставе мисле да с њима почиње школски рад ближи животу и дјетету. Ти су учитељи сигурно врло добро знали да наставу треба почети оним што је дјетету ближе и од најближега прелазити према ономе што је даље; али што је дјетету ближе, и чиме треба почети, нису знали и врло су себи мало разбијали главу како да примјене то дидактично начело у школском раду. Зато је имао Пејновић потпуно право да се врло често и срдито због тога што наши педагози раде већма теоријски него ли практично. Није се он због тога срдито као уредник Напреткова одијељка за практичну педагогију него понајвећма због тога што је видео како је тешко једно теоријско начело применити у пракси. То је налик на човјека који знаде десет Божјих заповиједи напамет и може их у свакој

прилици поновити, али у животу на сваком се кораку спотакне било о коју од њих и погрешу, јер га нису навикли да и живи према тим заповиједима.

\*

\*            \*

Нико није, међу учитељима, умио тако лепо говорити и писати као што је умио он, нико није имао толико смисла и толико воље за практичну примјену теоријске педагогије као он, али и нико није међу педагошким писцима у хрватском дијелу југословенскога народа тако рано ометен и прекинут у раду као он. Једини је Андрија Чурчић, од оних који су много писали, рано умро, али је он био такођер само теоретичар. Сва поменута лијепа Пејновићева својства нису се могла до краја да развију, јер је прекинут у раду управо онда кад је требао највише да даде. Сам је врло често говорио: Најбоље и најзрелије плодове даје човјек између четрдесете и педесете године живота. А он је умро управо на прагу те доби живота.

Волио је школу, учитеље и — премда је био самац — дјецу, волио је дјецу као ученике који упиру очи, бистре и пуне наивне радозналости, у свога учитеља и завидио им на њиховој неутрудивости. Учители су га много цијенили и поштовали. Био је члан средишњег одбора Савеза хрватских учитељских друштава, члан управнога одбора Хрв. педагошко-књижевнога збора, а од 1914 године до смрти и претсједник тога Удружења. Колико је волио своје другове по звању казује нам и онај његов кратак некролог што га је написао у Напретку 1901 године о смрти свога пријатеља Петра Петровића, учитеља у Вировитици. Завршетак тога кратког некролога, свега неких десет штампаних редова, гласи: „Тешка ли је и претешка рука смрти ледене, кад раскида и оне везе земске, што су најближе рају: истини и правди и љубави вечитој. Тешка ли је рука што те истрже из крила љубави онолике, што одоли плачу и вапају оноликом. И сад Те опет дозивају и плачу Те горко, а Ти си далеко — онамо иза звезда. — Да ли си срећан, тамо, кад си овдје толико трпио?

Поздрављам Те, побратиме, на истини вјечној!“

„Много хтео, много започео,

Час умрли њега је помео“.

Јосип Шкавић

## **Александар И. Херцен као педагог (1812—1870)**

Поводом седамдесетогодишњице од његове смрти

Педагошки погледи А. Херцена разбацани су на хиљадама страница његових дела (у „Былом и думах“, у роману „Кто виноват?“, у чланцима и писмима).

Херцен оштро критикује савремене му системе васпитања и шиба њихов догматизам и схоластицизам. То васпитање је нужно

заменити новим. Али та замена мора пажљиво да се изведе... У својим погледима на историју био је идеалист и сматрао је „да је васпитање најглавнији пут за увођење новог поретка“, па се ту потпуно слаже с Робертом Овеном, чије погледе он у многоме дели. Он је потпуно сагласан с Овеном у томе да се карактер човека одређује средином у којој живи и васпитањем, па са дубоким саосећањем описује Овенове огледе у Њу-Ленарку.

Подвлачећи тако велики значај васпитања, Херцен нарочито истиче велику улогу васпитача. У „Былом и думах“ (ч .1, гл. III) он се сећа утицаја, какав су имали на формирање његових политичких погледа учитељи рускога језика Протопопов и француског језика Бушо. У роману „Кто виноват?“ (ч. 1. гл. VI и даље), Херцен је насликао светли лик женевљанина Жозефа, васпитача Бељтова. Он је, тврди Херцен, био близак идеалном типу гувернера. Слично Емиловом (Ж. Ж. Русо) васпитачу, овај васпитач-женевљанин није био користољубив: кад му је Бељтовљева мати понудила 4000 рубаља плате годишње, женевљанин је изјавио да му је доста и 1200 рубаља, пошто је та сума довољна да покрије његове расходе, а „скупљање капитала“ сматра за нешто нечасно. Слично Емиловом васпитачу, овај женевљанин са својим васпитаником изводи екскурзије у поље и шуму и учи га ботаници у природи. „Од раног јутра они се баве хербаризацијом, а живи разговор замењује досадне часове: сваки предмет, који падне у очи, постаје тема, па је Волођа с необичном пажњом слушао женевљанинова објашњења. После ручка обично су седели на балкону, који се налази према воћњаку, и женевљанин му је причао биографије великих људи, о далеким путовањима, а понекад је дозвољавао самоме Волођи, у виду награде, да чита „Плутарха“ („Кто виноват?“ ч. 1 гл. VI). Женевљанин је био одан своје васпитанику тако исто, као мајка. Он је понекад, дуго гледајући на њега, спустио поглед доле, очи су му биле пуне суза и говорио је у себи: „Мој живот није узалуд пропао; ја сам свестан да сам потпомагао развиће овога дечака и због тога савест ће ми бити мирна.“ Бељтов је ступио у службу и једном, опијен маштањем о будућој пространој својој грађанској акцији, загрлио је женевљанина говорећи му: „Како сам ти много дужан, истински добри пријатељу наш, за то што сам постао човек!... Ти си за мене више него рођени отац!...“ Тада је васпитач схватио да је испунио своју улогу, па је и поред навике, коју је стекао бавећи се дуго у кући Бељтових, и поред дубоке љубави према своје васпитанику, тајно напустио дом Бељтових. У опроштајном писму он је нагласио, да се „човек мора свега живота васпитавати, али да постоји епоха, после које он не сме васпитавати свога васпитаника“, већ да он сам има да се развија, да се не би његова самобитност повредила..

Осим љубави према своје васпитанику, васпитач мора у њему да поштује човека и грађанина. Херцен с пуним саосећањем описује слику једнога ручка, који је дат ученицима у околини Женеве. Претседник кантона држао је здравицу у част деце — „будућих грађана“; одрасли Швајцарци — милиција — док су деца поред њих пролазила у колонама, одавали су деци почаст. „Деца су били поштовани гости

града, његови „будући грађани“... Ово је пак све непознато нашем брату, који је учио у институтима и учествовао у свечаностима“, завршава Херцен опис ове слике.

Подвлачећи велики значај васпитања и високо оцењујући улогу васпитача Херцен је, међутим, био далеко од помисли, да „васпитање све може“, да оно може чак производити геније, како су тврдили рационалисти века просвећености. По Херценовом мишљењу, васпитач слично јувелиру може само шлифовати „камен“; као што јувелир није у моћи да начини од стакла брилијант, тако и васпитач није у стању да улије у дете дарове, које оно нема од рођења. Васпитање иде до извесног ступња, исправља једно а калема друго...

Херцен је правилније дошао до питања о границама васпитања, него читав низ философа и педагога тако зване епохе просвећености. Међутим у његовим погледима на улогу васпитања има још много механистичких трагова: он разматра васпитање у плану утицаја наслеђа и средине, али не подвлачи довољно, да васпитање прерађује човека.

Није могуће дати такав идеал васпитања, који је једнак за сва времена и народе, истоветан за читаво човечанство. У роману „Кто виноват?“ Херцен истиче, да се „најважније дело васпитања састоји у прилагођавању дечјег ума средини, да васпитање мора бити климатолошко, да свака епоха, свака земља, још више сваки сталеж, а може бити и свака породица, морају имати своје васпитање“ (ч. 2, гл. IV). Али правилно постављајући питање о отсуству вечних и непроменљивих циљева и садржаја васпитања, Херцен га не решава правилно. Он говори о васпитању као о прилагођавању средини, а не узима у обзир, да васпитање мора бити упућено на промену те средине.

Изучавању природе, природним наукама, Херцен у васпитању даје велики значај. У томе се показују материјалистичке тенденције Херценове. Природне науке су основа свега образовног система. Само после упознавања са светом природе прелази се на изучавање друштва.

Херцен се ватрено изјашњавао против ауторитарности у васпитању и против бесмисленог учења књиге напамет, називајући такво постављање васпитавања и образовања „калемљењем богиња“. Треба обраћати више пажње *на развијање ума, а не памћења, на самоделање а не на ауторитете*. Развиће ума, самостално суђење и самоделање најбоље се постиже природним наукама.

У садашњем васпитању дете притискују ауторитети, у несварљивом облику саопштавају му непотребна и мртва знања; зато деца личе на оне Индијанце, којима су после рођења стискали кости лобање. Скините с замрачених истина „лажну кожу школског излагања“, говорите с децом просто и јасно, па ће дете разумети то, што ви, захваљујући тешкоме излагању, *само га сâми чините за њега тешким*. Нема тешких наука, већ постоји само тешко њихово излагање! „Нису истине науке тешке, већ је тешко чишћење човечје свести од свега наслеђеног смећа, од свега сталоженог муља, од примања природног за неприродно, несхватљивога за схватљиво“.

У васпитању мора се узимати у обзир дететова индивидуалност, док се у животу ради обрнуто. Место васпитања уводи се ружно ломљење, које раздражује васпитача а развраћа дете. Дете се пасивно прилагођава захтевима васпитача, његова се воља убија и код њега се развија лажљивост. По Херценовом мишљењу највиши задатак васпитања је развиће јаке индивидуалности у детету.

У области васпитања Херцен нарочито подвлачи развиће љубави према људима. У опроштајном писму упућеном Бељтову његов васпитач (кога Херцен описује као идеалног васпитача) пише: „Само љубав према ближњему, само љубав према добру треба да буде циљ. Ако љубав усахне у твојој души, ти ништа нећеш урадити, ти ћеш обмањивати себе; само љубав зида чврсто и живо...“ На другом месту, говорећи о улози осећања у животу човека, Херцен одушевљено кличе: „Човек без срца је нека равнодушна машина, која нема ни породице, ни пријатеља, ни отаџбине; срце је дивна и нераздвојна страна духовна развића, из њега по жилама струји животворни и све сагоревајући огањ; њиме све живо трепти у наслади и задовољству... Љубав је раскошни, елегантан цвет, који венчава и окончава индивидуални живот; али он, као и сви цветови, мора раскрити једну страну, бољу своју страну, која је окренута небу свеопштега...“

Херцен истиче велики значај историје, подвлачећи њену васпитну вредност. Он правилно подвлачи велику васпитну вредност *биографија великих људи*.

У својим педагошким погледима Херцен је највише следовао Русоу и Овену. Са Русоом он има заједничко: васпитни идеал, идеју индивидуализације васпитања, тежњу ка природи, „васпитање срца“, и протест против схоластичког, само књишког образовања. Са Овеном су му заједничке мисли: „човечји карактер се ствара средином и васпитањем“. Велики мислилац, демократ и револуционар, Александар Херцен, као што се види из ранијих излагања његових мисли о васпитању, дао је и у области педагогике много идеја напредних и од вредности.

Проф. Е. Н. Медински

### **Белински о дечјој књижевности**

У јуну прошле године навршило се деведесет година од смрти великог руског демократе, непомирљивог борца за слободу и благостање народа, ватреног родољуба, „претече руске социјалне демократије“ — Висариона Григорјевића Белинског.

Белински је био оснивач руске критике, која је одиграла врло значајну улогу у развоју напредног друштвеног покрета у Русији и руске литературе. Име Белинског нераздвојно је везано с именима великих руских писаца — Пушкина, Гогоља, Љермонтова, с борбом за праву хуманистичку народну књижевност.

Белински је врло много учинио и за развој руске дечје литературе, дечјег читања. Велики критичар формулисао је задатке дечје књиге, принципе њене уметничке форме, њено место и њен значај у



систему општег и естетичког васпитања деце и задатке дечјих писаца, а дубоко и тачно окарактерисао психологију деце-читача.

Питања дечје литературе Белински је увек постављао и решавао у светлости прогресивних педагошких и уметничких идеја свога времена. Своје критичке оцене Белински је увек заснивао на демократским принципима васпитања деце. Од дечје литературе Белински је тражио да се живо интересује савременошћу, да верно слика живот, да садржи хумане, демократске идеје и да у деци развија љубав према домовини, слободи и знању. Белински је дао дубоку карактеристику историјског, природно-научног, фантастичног рода дечје књиге. „Простота и природност садржаја дечје књиге — писао је Белински — требало би да се сједине с примамљивошћу заплета и занимљивошћу излагања“. Тако је Белински формулисао принципе који се односе на чисто уметничку страну дечје књижевности.

Мисли Белинског послужиле су као основа даљем развоју напредне критике дечјих књига. Оно што је Белински започео наставили су Чернишевски и Доброљубов.

Руска дечја литература има у прошлости славне традиције борбе за напредну дечју књигу. Те традиције створили су велики руски критичари. Оно што су они створили у области дечје књижевности треба савесно и с највећом пажњом проучавати. Књижевници који пишу за децу и уопште људи који имају посла с дечјом литературом морају се учити код великих уметника речи: Пушкина, Лава Толстоја, Горког и код великих књижевних критичара: Белинског, Доброљубова, Чернишевског и др., *учити се како треба стварати књиге за децу.*

Овде ћемо навести мисли Белинског по питањима дечје литературе. Текстови су узети из Целокупних дела Белинског, која су приредили С. А. Венгеров (св. I—XI) и Спиридонов (св. XII).

## I

### Задачи књига за децу

„У сваком Пушкиновом осећању постоји увек нешто нарочито племенито, узвишено, пуно мирноће и грациозности. Кад се читају његови радови у сваком од нас може се одлично васпитати човек. Такво читање од нарочите је користи за омладину без обзира на пол. Ниједан руски песник не може као Пушкин бити у толикој мери васпитач омладине, не може формирати осећања омладине. Његова поезија далеко је од свега сањалачког, лажног, што има ознаку привиђења. Сва је прожета стварношћу. На лице живота не ставља белило и руменило. Износи га у његовој природној, правој лепоти. И у Пушкиновој поезији постоји небо, али је њиме увек прожета земља. Зато Пушкинова поезија није опасна за омладину као поетска лаж која разгорева машту, лаж која човека ставља у непријатељски однос са стварношћу при првом сукобу с њом и нагони да пре времена некорисно троши своју снагу у борби са стварношћу. Уз високу умет-

ничку вредност форме у њој постоји и уметничка финоћа људских осећања“. (Из чланка „Пушкиново стваралаштво“).

„Храните и развијајте код деце осећања, потстичите чисту, несебичну а не користољубиву љубав према добру, потстичите их да воле добро због самог добра а не због награде, уздижите њихове душе примерима самопожртвовања и узвишености у делима и не досађујте им тривијалним моралисањем. Не говорите им „То је добро, а то је рђаво, за то и зато“. Покажите им добро не именујући да је то добро, тако да деца сама осете и схвате шта је добро. Претставите им рђаво не именујући га речима, већ тако да деца осећањем омрзну све што је рђаво. Схватите да се љубав манифестује одбацивањем, негирањем свога егоизма, готовошћу да човек жртвује себе и своју срећу ради добра и правде.“ (Из рецензије „Дечје књиге 1835 г. — II, стр. 447).

„Развијајте код деце и естетично осећање које је извор свега лепог, великог, зато што човек који је лишен естетичког осећања стоји на ступњу животиња. Како треба развијати естетичко осећање код деце? То је питање на које морају обраћати нарочиту пажњу дечји писци. Ми мислимо да је за то само један пут: дати деци дела што приступачнија њиховом схватању, али уметничка, загрејана топлотом осећања, дела која носе печат правог талента. Из овога је јасно колико морају бити ретки људи од талента, који је потребан дечјем писцу, и како су глупи они који презиру ову врсту књижевне славе“ (стр. 448).

## II

### О дечјим писцима

„За стварање дечјег писца потребно је више услова. Потребна је душа племенита, пуна љубави, спокојна, младалачки пристодушна, узвишен, образован ум, јасан поглед на ствари и не само жива машта, већ и жива песничка фантазија која је у стању да све претстави живо и у најразноврснијим нијансама. А да и не говоримо о љубави према деци и о дубоком познавању потреба, одлика и нијанса дечјег доба. Дечје књиге пишу се ради васпитања, а васпитање је велики и одговоран посао: њиме се решава судбина човека“ (Из чланка „Библиотека историја и прича за децу“ т. III, стр. 304).

„Рекли смо да је жива, песничка фантазија неопходан услов између осталих услова за стварање дечјег писца: кроз њу и помоћу ње он мора деловати на децу. У детињству фантазија је преовлађујућа способност душе, њен главни чинилац и први посредник између дечјег духа и околне стварности. Деца не траже дијалектичке закључке и доказе, логичку конзеквентност; потребне су им поетске слике, боје, звуци. Деца не воле апстрактне идеје; потребне су им приче, доживљаји, историје, бајке, — погледајте како је код деце снажна тежња за оним што је фантастично.

Да би се говорило у сликама, треба бити ако не песник а оно бар приповедач и располагати живом стваралачком фантазијом. Да би се с децом говорило сликовито, треба познавати децу, треба човек

сам да је одрасло дете, не у рђавом смислу те речи, већ да се роди с карактером дечачки — простодушним. Има људи који воле да су у друштву деце и који умеју да забаве децу и причом и разговором, чак и игром, учествујући у њој. Деца, са своје стране, дочекују такве људе с великом радошћу, слушају их с пажњом и гледају на њих као на своје пријатеље. За такве се код Руса каже: то су дечји празници. Такви „дечји празници“ потребни су и дечјој литератури.

Али резонерима, ђаскалима не допадају се слични захтеви. Разумљиво. Коме је пријатно да слуша своју смртну пресуду, своје искључење из списка живих? Вероватно да из истог разлога рђави стихотворци не могу поднети мишљења о вишим захтевима уметности. У њима виде своје уништење. Одузмите резонерима право да моралне сентенце пресипају из празног у шупље — шта им остаје? Живот, љубав, одушевљење, таленат не добијају се са улице, не купују ни за новац, ако нам их природа није даровала. А ништа лакше него ђаскати. Треба само имати хартије, пера и мастила и сести — само ће потећи. Зар поклоник Бахуса није у стању да говори о убитачном утицају јаких напитака на тело и душу и о корисности трезвености и уздржавања? Развратник да изговори пун кош громких фраза о моралности? И зар бездушник и човек хладна срца није у стању да уздуж и попреко расуђује о љубави, богобојажљивости, добротинству, самопожртвовању и осталим најсветијим осећањима, која он нема у души? Живот, топлота, занимљивост и поезија — доказ су да човек говори од срца, из убеђења, љубави и вере, и све се то муњевитом брзином преноси на слушаоце. На против, мртвило, хладноћа и досада доказују да човек говори о ономе што му је у глави, а не у срцу, што не чини бољи део његовог живота и што је далеко од његовог убеђења. Али, понављам, за многе људе лакше је да расуђују него да осећају, и пресна вода резонерства које имају доста, за њих је боља и укуснија од пенушаваг нектара поезије, који — бедници! никад нису ни окусили. И шта они желе? Један хоће да увери децу да је рано устајање врло корисно, јер је један дечак који је навикао да устаје кад сунце изгрева нашао у пољу новчаник с новцем; други хоће да увери децу да треба устајати доцкан, јер је једна девојчица која је умрла; једни кажу деци — журите се, други — не брзајте, трећи — будите отворени, ништа не скривајте; четврти — не говорите све што знате. Коме веровати, кога послушати?... Најинтересантније је што се за потврду свих поменутих „дубоких“ мисли узимају случајни примери, који управо ништа не доказују. Моралне сентенце не само да су одвратне и некорисне саме по себи, већ и кваре чак и најлепше и пуне живота књиге за децу, ако се увуку у њих. Причате деци бајку или историју: скривите се иза ње да се не приметите. Нека све у њој говори само о себи, непосредним утиском. Имате извесну моралну сентенцу. Не реците је деци. Пустите их да је осете, не изводите из ње закључке на крају вашег причања. Пустите их нека сама изведу потребне конзеквенције. Ако им се прича допала или ако је читају с уживањем — учинили сте своје, постигли циљ“ (Из рецензије књиге „Дар у новој години“ — Две Хофманове приче, т. V, стр. 194—196).

„И тако, ако хоћете да пишете за децу не заборавите да она не могу мислити, али могу „мудровати“ или боље рећи резоновати, а то је врло рђаво. Ако је несносан одрастао човек који све велико у животу мери ситним аршином свога разума, и... о уметности и знању расуђује као о сејању жита, парним машинама, или корисној партији, још је одвратније дете-резонер, које „расуђује“ зато што још не може да „мисли. Резонерство пресушује у детету изворе живота, љубави, доброте, чини их стармалима, ставља на штаци. Дечје књижице често код деце развијају ту празну способност резонерства, место да се супротставе његовој појави и развијању. Чиме се обично одликују, на пример, историје за децу? — Рђаво склепаном причом, претрпаном моралним сентенцијама. Циљ таквих историја је да обману децу, неверно претстављајући стварност. Ту се обично старају из свих сила да у деци убију сваку живост, покретљивост и несташлук, који чине неопходни услов дечјег доба, место да се старају да им даду добар правац и изнесу карактер доброте, отворености и нежности. Затим се труде да навикну децу да размишљају и процењују сваки свој поступак, једном речи да их учине погодним само за класичну комедију или трагедију, а не мисле о томе да је свака ствар у унутрашњем извору духа, и ако је он испуњен љубављу и добротом, онда ће и спољашњост бити лепа, и да најзад нема ничег одвратнијег од детета — резонера, које с висине, с рукама у џеповима расуђује о моралу. И још? — Старају се да увере децу да се сваки преступ кажњава а свако добро дело награђује. Објашњавати децу казну и награду у буквалном смислу — значи обмањивати их“ (Тамо, стр. 191—192).

### III

#### О темама

„Главни недостатак тих књига је у томе што су оне изнад или испод дечјег схватања. У првом случају оне стварају од деце ране мудраце, педанте и резонере, у другом случају чине их слабоумним, навикавајући их на наивност која не одговара њиховом добу. Већина дечјих књига садржи истовремено оба та недостатка. Ето због чега су оне не само некорисне, већ и штетне. У тим причама за децу — све је лаж, фраза, реторика. Живот се у њима рефлектује као предмет у кривом па још спреда замазаном и позади изгуљеном огледалу. И зато би као најбоље књиге за децу првог узраста могле послужити књиге које би децу веселим тоном упознавале са земљом, природом и делимично историјом. Те књиге морају бити илустроване, јер „очигледност“ мора бити основа дечјег развијања. Ако би се нашла књига са илустрацијама, које претстављају планине, мора, острва, полуострва, минерале, разна чуда физичке природе, затим појаве биљног и најзад животињског царства и уз те слике би био текст који објашњава слике, прост, без фраза и узвика о томе како је природа дивна итд. ако би сви ти предмети били изложени не само редом, већ научно систематски, а у тексту не би било ни речи о неким системима. Такву књигу сваки отац требало

би што пре да купи својој деци, потпуно уверен да је таква књига, по својој корисности, драгоценост посланица за децу. Где се завршава царство животиња тамо почиње царство човека. За лако и пријатно упознавање деце с тим царством врло су корисна путовања или просто описи земаља и народа читавог земљиног шара. И ту слике морају играти главну улогу. Текст мора бити такав као да је писан за одрасле, само из њега мора бити избачено све што премаша схватање дечје, што је за децу неинтересантно, што не треба да знају. Што се тиче преисторије, она би требало да се састоји из биографија историјских лица, анегдота из њиховог живота, појединих историјских догађаја који имају морални смисао и значај. Моралност требало би да буде главни предмет, али о њој ни речи не треба помињати. Исто тако ни речи о неким поукама: оне се не смеју давати у речима, већ у делима.“ (Из рецензије „Нове библиотеке за васпитање“ т. X, стр. 52).

Природне науке могу јаче од свега заинтересовати децу. Оне су блиске деци, она на сваком кораку долазе у додир с природом, природа је блиска деци. За дете је много интересантније да прочита због чега пада киша која му смета да трчи по дворишту него ли да сазна какво су одело носили Римљани. Причајте му о лептиру, кога јури по ливади, о коњу који га вози у школу, о старом верном другу Барбосу који чува дом и као награду добија батине. Али ми одрасли силом хоћемо да отргнемо децу од живота који их окружује. Стога, говорите с дететом о стварима које су му блиске, причајте му како се зидају куће, како се пече хлеб који сваки дан једе, како се прави столица на којој седи. О свему томе оно ништа не зна“ (Тамо, т. XII, стр. 515).

#### IV

#### О форми дечјих књига

„И како се широко и богато поље указује писцима, а да и не говоримо о извору њихове фантазије... историја, географија, природне науке — треба само умети све то пожњети. За децу су предмети што и за одрасле људе, само изложени према њиховом схватању, а у томе се и састоји једна од најважнијих страна посла.

...Пишите, пишите за децу, али да вашу књигу може са задовољством читати и одрастао човек, и кад је прочита да се у машти може пренети у светле дане свога детињства... Главна је ствар: што мање сентенција, наравоученија и резоновања. Не воле их ни одрасли, а деца их просто мрзе. Деца желе да у вама виде пријатеља, а не наставника, траже од вас уживања, а не досаду, приче, а не поуке“ (Из чланка о „Библиотеци дечјих историја“ — В. Бурјанова, т. III, стр. 311—312).

„Чланцима који су сами по себи од велике вредности, али за дете неинтересантни, убићете код детета сваку вољу за читањем. Дете хоће бајке, забавне приче, а ви му дајете готова научна расуђивања.

Жива стварност, изражена кроз историју... то је најбоље наравоученије. Дајте детету да прочита такву причу и не реците му да је добро привлачно, а зло одвратно: оно то осећа и без ваших објашњења, и то осећање никако му не усађујте вашим мртвим, апстрактним наравоученијима, макар она била изражена и звучним, ефективним фразама“. (Из рецензије књиге „Историја Русије у причама за децу“, т. XII, стр. 251).

„Причање је једно од најважнијих особина историчара. Чињенице и догађаје треба изнети верно. Али потребно је да се чињенице и догађаји непосредно упечате у уму и машти читаоца, а очи виде не само слова, већ и слике“ (Тамо, т. XII, стр. 296).

„Прикажите карактер историјског лица тако да се оно оцртава јасно у нашој машти, да пролази пред нашим очима са свима нијансама своје индивидуалности, ухватите идеју догађаја и изразите је не расуђивањем и сувопарним причањем, већ излажући догађаје тако да сама идеја такорећи нехотице пада читаоцу у очи, претставите све фазе живота народа, све његове прелазе и промене, осенчите их и подвуците“ (Из рецензије о књизи „Руска историја за почетно читање“, т. II, стр. 441).

## V

### О романима за децу

„Какве романе могу и треба да читају почетници? Ако хоћете да упознате живот — а роман је најслободнија форма у којој се живот манифестује — онда читајте романе у којима се тај живот изражава непосредно, без улепшавања, без натезања сентименталности, без утопија растројене маште. Омладини која је почињала да чита увек је саветовано да чита Валтера Скота. Због чега ако не ради тога што у његовим романима, као у огледалу, видите живот народа у прошлости. Ако се запитате који се од наших романописаца могу дати омладини у руке а да се притом не плашите свих штетних последица једностраности и извештачености, могу вам препоручити Лажечникова, из истог разлога. Зато многи кажу да омладина треба да чита само историјске романе. А то је сасвим нетачно. Зашто омладина не може читати романе у којима је претстављен данашњи живот у свима формама манифестовања. Због чега, на пример, не може читати и проучавати поједине радове Гогоља, Пушкина и Љермонтова, па поједине и напамет учити? Кад се могу читати романи у којима је изнет живот у прошлости, онда се исто тако могу читати и романи у којима се огледа и данашњи живот. По нашем мишљењу много је боље дозволити читање романа у којима је једностраност писца очигледна, али с тим да наставник притом објасни шта је лажно и шта не одговара стварности, него ли уопште не дозволити да се читају, зато што доцније кад младом читаоцу, пошто се избави од наставничког притиска, дође до руку такав роман — а он ће сигурно доћи — он ће га прочитати и од речи до речи поверовати у истинитост приче, у непогрешивост лица, чак ће се постарати и

да подражава извесном јунаку романа који му се нарочито допадне. Многи ће рећи да роман у коме је претстављен прави живот у свој његовој наготи, с његовим радостима и несрећама, богатствима и бедом, успесима и страдањима, да такав живот може пре времена лишити омладину свих осећања. Не знам да ли је то тачно или не, али дозвољавам себи да поставим питање: шта је боље — упознати живот раније и непосредно или се прво хранити заблудама, а затим их се из дана у дан ослобођавати, а дотле живети под утицајем сумњивих убеђења, сентименталности, фантастичних заноса, бити смешан извесно време у друштву, фантазирати и сањарити као јунаци Жанлис, Ричардсона, Бедна Лиза Карамзина? Треба дозволити омладини да чита све сличне романе, али притом објашњавати колико је у њима много лажног, а колико мало истине“ (Из чланка „Неколико речи о читању романа“, т. XII, стр. 165—168).

## VI

### О дечјим књигама из живота старог света

...Добро је и корисно упознати децу с античким животом. Питање је само како то извести. Већ смо о томе писали поводом „Библиотеке за васпитање“ у којој су донете „Илијада“ и „Одисеја“ у скраћеном изводу у прози. Али ова нам ствар изгледа толико важна, да се не плашимо да поновимо што смо већ рекли. Хомерова поема може се, шта више и треба, да пружи деци, изостављајући а местимично и прерађујући извесне одељке да би се одржала веза. У противном деца ће сазнати из њих такве ствари које су штетне у моралном погледу. Али измене треба да се ограниче само на то. Наставник који предаје Хомерове поеме пре свега треба да се стара да задржи поетски колорит оригинала, зато што тај колорит такорећи даје смисао и душу радовима вечног песника. Ради тога наставник је дужан да их предаје нарочитим језиком, сличном метричкој прози. Притом колико ће деца имати сјајних поетских утисака и колико ће знања стећи из класичног света? „Илијада“ и „Одисеја“ постале су у доба варварства јелинског племена и колико и сада одишу варварством? Али то је било варварство најистакнутијег племена у старом свету, племена коме је била додељена тако значајна улога у историјским данима човечанства. И зато у тим поемама које одишу варварством, има и много херојског, што уздиже душу, много човечанског. У светској литератури нема лепшег места од места у „Илијади“ где старац Приам љуби ноге убици свог сина, молећи га за леш Хекторов, и где, не насити у гњеви и освети, омекшава при помисли на свог оца и спаја своје запомагање, уздахе и сузе с јецањем бедног цара тројанског. Оно што је човечанско, светли на свима поетским светлим странама свих народа на свету. Оно се налази и у индијским поемама и драмама. Само оно је изражено у наказним формама, као човечанско (тј. заједничко свима људима без обзира на народност и време). И поезија код њих светли ретким искрама. То су бисерна

зрнца која треба пронаћи у гомили ђубрета. Стваралаштво старе Грчке није такво. У њему је све лепота, раскош, уметност. То нас и нагони да заборавимо да је живот, претстављен у Хомеровим поемама, пун варварских и дивљачких нарави. На децу та страна не може штетно деловати. На против, она ће се непосредно навићи да се пренесе у нарави других народа и да о њима суде не с гледишта свог живота, друштва и времена. Не треба се такође бојати да ће деца те приче примити за истину. Па нека и приме. У своје време, кад престану бити деца, она ће схватити да су то песничка а не историјска предања, легенде. Боље је да приме за истину „Илијаду“ и „Одисеју“ него ли Бову Королевића, Јеруслана Лазаревића и Ђорђа Милорда Енглеског. Ми одрасли читамо леп роман не као измишљену ствар већ као истинит догађај ма да и знамо да је све то измишљено. Ми се узбуђујемо, саосећамо са судбином појединих лица, страхујемо за њих, каткад се ражалимо и плачемо због њихове погибије, па ипак и не помишљамо да се тешимо да је све то измишљено. Зашто одузимати деци ту чар, без које она не могу имати никаквог задовољства од читања тих ствари?“ (Из рецензије Бекерове књиге, „Приче за децу о старом свету“ (т. XI).

Ако желите да упознате децу с домаћим животом Рима, преведите им Цицеронова писма рођацима и пријатељима и дајте уз њих потребна објашњења.

Нека се деца упознају с римским животом од самих Римљана... А колико се ванредних Цицеронових писама може превести, писама која износе тако живо породични и домаћи живот Рима. Не бојте се да упознате децу са старим народима, без икаквих скраћивања и избацивања. То је најздравија храна за њихов млади ум. Јако нам је жао што досад нисмо нашли у дечјим библиотекама ни једног Плутарховог описа живота. А Плутарх је права дечја књига“ (т. XII, стр. 515).<sup>1)</sup>

С руског Рад. В. Теодосић

### III. — Из праксе за праксу

#### **Бачке словарице у почешној настави чишања и писања**

— Типографски метод —

Нова школа, ослањајући се на психологију детета, ослободила нас је многих заблуда и открила нам нове истине у настави и васпитању. У својим педагошким лабораторијама — огледним школама полазећи од играчког инстинкта код деце, који се манифестује у истраживачком, констуктивном, социјалном и уметничком нагону, она је дала сасвим нове могућности рада на корист детета и успеха

<sup>1)</sup> С. Петров: Детская литература, № 10, стр. 7, 1938 г.



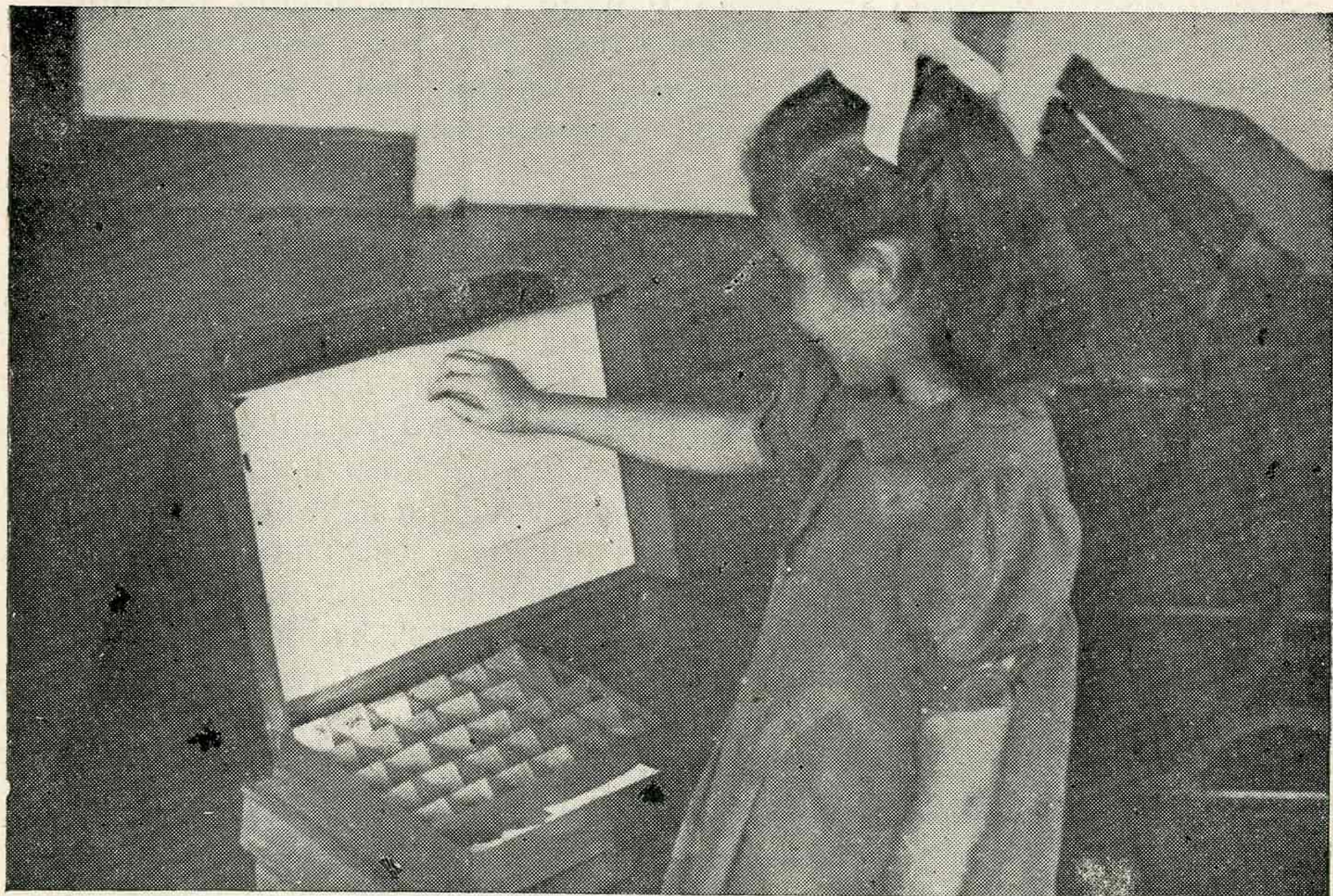
у настави. Начин рада и однос између ученика и наставника у основи су измењени. Ученик постаје примарни фактор у васпитању, коме се све остало прилагођава: програм, наставни поступак, васпитачева личност. Раније пасиван и притиснут стегом круте дисциплине, ученик постаје активан и слободан. Учитељ диктатор постаје саветник и друг. Наставу речи — главну карактеристику старе школе замењује ученика стваралачка активност, рад и дело. Ово се огледа у свима наставним областима па и у почетној букварској настави, која нас у овом чланку интересује. Можемо рећи да је овде она и најизразитија или бар треба да је најизразитија због прелаза из претшколског у школско доба.

Познате су нам велике муке и наставника и васпитаника, напрезања до исцрпљености и једног и других, да се савлада техника читања. И на крају какав је резултат? Не можемо рећи задовољавајући. Добар део, да не кажемо већина ученика, рамље и у читанци, а друго штиво ван читанке (новине, ђачки листови, књиге, зборници итд.) чита с највећим натезањем. То се стање доцније протеже кроз све разреде и поред свег уложеног труда и напора књига и читање уопште не омили се ученицима. При овоме је био слаб успех само зато што се погрешним путем ишло а дезинтересованост што је читање било скопчано с највећим тешкоћама и несавладљивим напорима. Међутим у новој школи букварска настава претвара се у пријатну забаву, јер се прилагођава потребама дечје природе и доцније књига постаје забавна.

Упоређујући ново искуство у раду по савременим принципима са старим у раду традиционалне школе долази се до закључка да лепо примењена синтетичка метода у савлађивању акта шчитавања у новој школи има велико преимућство над аналитичко-синтетичком методом старе школе, по којој је већина учитеља до јуче радила, а можда и данас ради. Уз општу припрему и учитељ и ученици пуна два месеца презнојавају се око припреме за читање, анализирајући речи на гласове. На крају поред толиких напора, који су за младу дечју душу права тортуре, постигне се да извесан број деце врши ту апстрактну и незанимљиву радњу, док добра већина ипак не успе. Штавише, многи око те анализе науче да поједине гласове изговарају нечисто, с извесним призвуком, те око шчитавања, синтезирања тих гласова буду још веће муке. Међутим и за већину ученика тај Сизифов посао не само што је некористан, већ је и штетан. Он је скопчан са чисто психичким радом, који је код детета тешко одвојити од физичког. То је најтежа и чиста апстракција, која замара и убија душу. И ми са њом почињемо дечје школовање! Ваљда да му омилио учење?! — Дете је психофизичко биће и сваки једностран рад неприступачан му је и мрзак. И кад га ми држимо у клупи сатима као лутку укочено, можемо ли очекивати од њега рад и успех? Отуда се дешава да док учитељ раздире груди и једва дише напрежући се да децу уведе у тешку радњу анализе, она се једно иза другог крију, чекајући на звуке звонцета, кад ће дати одушке своме нагону за кретањем. Зато се тај некористан посао анализирања речи на гласове у новој

школи своди на најмању меру и још од самог почетка, после десетак дана паралелно с општом припремом за говор и мишљење врши и акт шчитавања и то више на конкретан начин, а не вербалистички. Кад се деца упознају на подесан начин (преко неког доживљаја, погодне приче и слично) са неколико гласова које могу разликовати, одмах се цртају слова тих гласова и шчитавају без дугог задржавања на уобичајеном анализирању речи. Но да би се искористио њихов играчки нагон, учење се изводи преко забаве; цртање и шчитавање врши се преко ручне словарице, коју у току учења читања сваки ђак себи изради. Ту на самом акту шчитавања они дођу до сазнања да су речи састављене из гласова. Преко визуелног опажања и мануелног рада дођу до појма о елементима речи, те им после изналагање истих не чини тешкоће.

За ту сврху исеку се за сваки самогласник око пет, а за сугласнике по три картончића величине  $3 \times 4,5$  см. Кад се деца упознају са гласом, покаже се и фигура слова тога гласа, која се затим изради од иловаче, пластелина, дрваца, жижица, а после нацрта на картончићима, који се стављају у кутију за ручну словарицу (коју сваки ђак има) у одређену преграду. А кутија је тако израђена да има за свако слово по једну преграду. Чим се имају макар и два слова тако нацртана на картончићима, каже се деци реч која садржи гласове дотичних слова, коју треба да саставе ређајући картончиће, попут словослагача, на поклопцу кутије како



се на слици види. Већ од три гласа могу се разне речи састављати, па чак и реченице конструисати. После сваког приновљеног слова та се радња обнавља. Та је радња толико занимљива за децу да

је она једва очекују и с највећим задовољством изводе и ретко се које дете у целом разреду нађе да неку реч не сложи. Помоћу другова, својих суседа, и она брзо уђу у ствар. Ту деца спонтано елементују речи на гласове, у себи, и слажу слова. И оно што учитељ у анализи постигне за два месеца овим начином постигне се за две недеље. После десетак обрађених слова она слажу и вишесложне речи. Треба само посматрати са каквом брижљивошћу проверавају да нису које слово изоставили!...

Ако се уз овакав рад паралелно врши и шчитавање на табли по методи фонетичног зглашавања-сливања гласова у речи без предаха и прекида и саставља нарочити текст поред оног у буквару (који је у овом случају скоро излишан), онда је успех стопроцентно загарантован. Разуме се да се још од самог почетка врши писање, односно цртање, речи на сличан начин. Каже се реччије гласове ученици нацртају, или израде од пластелина, дрваца и слично. Ове речи после првих дана шчитавања дају и сама деца.

Једна од сличних радних могућности, која је код нас бар у градовима и већим местима изводљива, јесте и прикупљање крупних слова за поједине гласове која су исечена из новина, реклама и огласа и на тај начин састави се словарица од штампаних слова.

На овај начин у време кад по аналитичко-синтетичкој методи читање почиње, применом савремених принципа рада у букварској настави синтетичким путем оно се завршава и то са сигурним успехом а за децу на лак и пригодан начин, близак њиховој души.

„А средства: картон, кутија, пластелин?“ — приметиће читалац. — Да, несумњива тешкоћа, али не и несавладљива. Једна кутија стаје 12—15 динара, коју ученици старијих разреда уз помоћ одраслих могу да израде и за половину те цене. Та кутија пак може да послужи за више генерација. Уосталом та се жртва стоструко исплати. Картончиће могу такође сама деца исећи од слабијег картона, тако да за сваког ђака оде по динар картона. Најзад, боље је да се слова ређају макар и на клупи, него да се тај посао пренебрегне.

С овим у тесној вези стоји и проблем писања. Раније се одмах почињало и с писањем слова. Још од првих дана деца су мучена с елементарним шарама појединих слова (коса, положена, усправна итд.), а при крају припреме и писањем слова кријући њихова имена од деце! На тешкоће у техници тога рада канда се није мислило. И код понеке деце, која су неспретним потезима дубоко парала своју таблицу да су је морала већ у другом месецу заменити новом, убијано је у корену свако поуздање. На крају и поред толиких мука има ученика који ни у другом разреду не савладају писање толико да слова пишу од линије до линије.

У новој школи није тако. Она рачуна с чињеницама: да су штампана слова и историски старија од писаних, да су простијег облика и да су најближа тзв. „грубом цртању“ које служи као припрема за писање. Према томе лакше се и пишу, односно цртају, па су и за око простија, лакше се схвата њихова контура и боље памти. Притом она се могу радити од дрваца — основне су

им црте више-мање праве — и другог материјала. Радом пак задовољава се стваралачки нагон детета и његов играчки инстинкт користи за учење. Зато почиње најпре с штампаним словима и радећи по изложеном, она озбиљан рад претвара у игру и задовољство, постижући лако брз и сигуран успех. Цртањем штампаних слова постиже се и техничка извежбаност руку, а при обради последње трећине гласова, кад деца са много мање напора врше акт шчитавања, прелази се и на писање тзв. писаних слова. И будући да су цртањем већ навикнута на сигурне потезе, брзо се савлада и писање писаних слова. И то може се рећи успешније него паралелним учењем штампаних и писаних слова. Уосталом један педагог ту скоро пред једним импозантним учитељским скупом, сасвим умесно и оправдано, говорећи по том питању — рекао је: „Ако имам да пренесем с једног места на друго терет од 100 кг., зашто бих се мучио да га носим одједном. На сваки начин да ћу га лакше пренети ако га поделим на више делова и онда пренети део по део“.

Као што се види, ова у основи измењена метода букварске наставе одговара психологији детета, чија је главна карактеристика нагон за кретањем и доживљавањем. Деца тај рад воле и до резултата се неосетно долази. Писац ових редова говори то само на основу личног искуства у раду у огледној школи и верује да ће сваки колега применом овога начина рада открити једну велику заблуду старе школе, која је уништавала учитељску снагу и нерве а код деце убијала самопоуздање и вољу за рад.

Јанко Станковић

### **Почетно писање и читање**

Основни задатак данашње дидактике је да дете приближи животу.

Дете научи да говори првенствено од своје матере, а затим и од осталих укућана. Прве речи које научи односе се већином на живот у кући и најближу околину. Када дете пође у школу оно свој речник допуњује доживљајима, у новој средини — у школи. У школи дете чује правилан говор, па се труди да и оно са осталим својим вршњацима правилно говори.

Разговор са почетницима ђацима води се на штиву занимљивих прича и догађаја. Цртање игра врло важну улогу од самог почетка, јер деца цртањем изражавају разне своје доживљаје. У оним школама где има забавиште, деца знају шта је таблица и служе се са њоме, тј. на њој илуструју доживљаје, цртају разне шаре, животиње и слично. Цртањем своје куће деца се прилично извежбају у писању праве и косе црте, а овим је постигнута припрема за будуће писмено изражавање, тј. писање слова. У школама где нема забавишта и где су деца дошла непосредно из куће у школу као ученици I разреда, потребно је да деца као у заба-

вишту цртају на таблицама разне своје доживљаје. То би била вежба или припрема за писање.

## I Припрема за писање

Овим предавањем не мислим осуђивати старе а хвалити нове методе. Ја ћу се трудити да изнесем верну слику свога рада на обради почетног писменог изражавања детета. Од почетка школске године разговор са децом водио се о њиховом новом животу у школи. Ту се врши упознавање другова, води разговор о вођењу рада у школи и слично.

Одређеног дана по моме већ сачињеном плану да пређем на писмено изражавање код ученика, повела сам разговор о кући који се састојао у овоме:

Разговор где ко станује.

Како одлази својој кући из школе (и обратно).

Разговор о спаваћој соби. Захтевам да деца нацртају своју спаваћу собу и опишу све нацртане ствари речима.

Затим постављам питање: Ко вам спрема спаваћу собу? На ово питање готово сва деца одговарају — **мама**.

Ја сам им то потврдила и сама одговорила — да децо — вашу спаваћу собу уређује и намешта ваша **мама**.

На исти начин се води разговор о трпезарији. У овом разговору намеће се питање.

Ко спрема јело за доручак и ручак и ко води бригу о кувању? Сва деца опет одговарају **мама**. Деца цртају трпезарију. Сто са тањирима, суд са јелом и столице око стола.

Кад сам са децом разговарала о остави, сам разговор се водио у комплексу јесен. Било је разговора о воћу и поврћу. Кувању пекмеза, компота, спремању краставаца и паприка у туршији и др. Све су то деца лепо илустровала. Понека деца су лепо и обојила воће и поврће да је што природније.

Када сам поставила питање: Ко спрема зимницу у вашој кући — већина деце одговорила је да то опет чини **мама**.

Прве кише и магле захтевају промену одела тј. место лаких хаљиница деца облаче топлија одела. У разговору зашто су обукла топлија одела, она са потпуним разумевањем одговарају, да то чине због тога што је већ хладније. А на питање ко им спрема та одела и ко их облачи. Опет готово сви одговарају **мама**.

Ко им уређује одела кад се упрљају и изгужвају опет одговарају **мама**.

Сада деца цртају конопац и обешено рубље: кошуље, гаћице и чарапе.

Разговор о животу детета у кући већином се води у тесној вези са мамом. Деца причају о излетима ван куће већином са својом мамом. Она о својој мами говори са одушевљењем чак и онда када им поред задовољства мама чини и прекоре. У сваком случају дете воли своју маму неизмерно, топло и нежно.

Због тога што дете научи говорити од своје матере, назван је и говор матерњи говор. За писмено изражавање сам стога и узела реч *мама*, јер она и има највише заслуга за целокупан живот детета.

## II. Постављање проблема за писање првих слова која нешто означавају у стварном животу

Пошто сам се уверила да деца речима описују живот и рад своје маме и израз дечје љубави према својој мами, захтевала сам да сваки од њих нацрта своју маму на таблици. Једну од бољих цртача извела сам да на великој табли црта своју маму.

Из цртежа се јасно види велика љубав детета према својој мајци. Свако од њих труди се да што лепше, цртањем прикаже своју мајку.

Удешавају да им мама буде лепо очешљана са лепом хаљином. Готово свако дете нацртало је на хаљини своје маме и цвет, брошеве, минђуше, прстења и слично. Задњом речи свако дете се трудило да што лепше прикаже своју маму.

Када сам прегледала њихове цртеже поставила сам питање: Децо, ако би неко споља ушао код нас у учионицу, да ли би знао шта смо цртали?

Ми бисмо објаснили то, да смо цртали маму. А како би тај ко би дошао код нас у учионицу знао да сте нацртали маму а да му не кажете ништа?

На ово питање устало је неколико ђака и рекоше да треба испод слике да напишемо *мама*.

Када сам упитала, ко би умео да напише на таблици *мама*, јавило се неколико ђака. Међу њима било је који су написали писаним словима, па сам захтевала да напишу словима као што су у новинама. Једно од ових одредила сам да напише испод слике на великој табли *МАМА*.

Да би слику употпунила нацртају деца и рам. На овај начин помињем припрему за писање слова.

Шта смо данас радили? Деца причају о разговору и цртању маме.

Ко ће прочитати шта смо написали испод слике. Деца једно по једно читају: *Мама*. Идућег часа деца од пластелина стварају реч *МАМА*. Исто тако исецају хартију и стварају реч *мама*. На картону деца од чачкалица или од угашених жижица лепљењем стварају опет реч *МАМА*.

Можемо се послужити и новинама које ђаци доносе у школу. Из новина деца исецају слова *М* и *А* и од њих на хартији-картону лепе и стварају реч *МАМА*. Ово се може радити и лепљењем сочива, каменчићима у песку или иловачи и слично.

Врло добро може послужити и типографски начин слагања слова у реч. За ово је потребно имати кутију у којој има 30 преграда. У свакој прегради су засебна слова, коју су деца исписала или нацртала на четвртастом картону и послагала у преграду.

Приликом слагања речи, деца као типограф (слагач) ваде из преграде слова по реду док не сложе ону реч коју хоће. Ређање ових слова врше или на клупи или на поклопцу исте кутије, на којој је при дну пречагица, по којој се ређају слова.

**Примена:** Задати деци да код куће нацртају своју маму на табаку хартије и напишу МАМА. На овај начин се почиње стварати свој лични буквар. (Радим без буквара.)

Да би се вршила припрема за писана слова, захтевати од деце да поједине речи а доцније и реченице уоквире са косим цртама итд.

Ови се оквири могу цртати и од писмених слова (о, с, е).

Оквире већином деца боје разним бојама. Радила сам на овај начин и постигла сам успех са којим сам и ја и претпостављени били задовољни.

**Софија В. Бугариновић**

учитељица огл. шк. „Кнез Намесник Павле“

## ***Кокоши и пилићи укућна настава***

Разред I основне школе.

Средства: Правилно би било да у школском дворишту има кокошар и посебни ограђени део за живад, да их ђаци хране, за њих се брину, па да на тај начин непосредно и активно посматрају. У недостатку тога, деца ће унапред бити упућена да посматрају: а) како се кокоши хране, б) кокошије насаде и мале пилиће, в) како кока чува пилиће, г) како кокоши иду на спавање.

Облик наставе: Слободан разговор, јер само се тако, нарочито у првом и другом разреду основне школе, може у правом смислу спровести принцип укупности, али треба претпоставити да деца неће реаговати на потстицаје за слободан разговор, јер ни ђаци ни наставници нису на то свуда навикнути, па је и ово предавање састављено под овом другом претпоставком, као да ће предавач бити присиљен да пита више него што би требало, уместо да ђаци више питају.

Ако би се у дворишту случајно нашле кокоши, предавач ће употребити принцип пригодности, и тада би сам начин предавања био другачији.

Предавање је ипак састављено с претпоставком да је у облику слободног разговора, бар до извесне мере, и по белешкама из предавања у вежбаоници учитељске школе у Осијеку.

### I

Циљ: Ненаметнут, природан и буди интерес (Да су кокоши у школском дворишту, почео бих одмах од непосредног посматрања а и из тога бих сам по себи, ненаметнуто уочио и извео циљ).

Предавач: Децо, умирите се! Послушајте ме мало!

„Ми молимо хране,  
Па ће престат граја,  
Даде те л' нам хране,  
Даћемо вам јаја!

Застанак. (Да се изазове слободан разговор).

Ђаци: То су кокоши! Предавач: Дадете л' нам хране, даћемо вам јаја (потстицај, а не питање).

Ђаци: Ако се добро не хране, не дају ни јаја.

Ако не успе развити спонтани слободан разговор, онда предавач пита:

Шта сте све оно проматрали код куће?

Ђаци: Што раде коке кад су гладне, итд.

Предавач: Па шта раде по дворишту по цео дан?

Ђаци: Чепркају.

Предавач: Како?

Ђаци описују, и ако су навикнути на слободан разговор, одмах и кажу шта имају кокоши да могу чепркати, ако нису навикнути, предавач пита: па шта имају да могу чепркати?

Предавач: Колико то има кока напред прстију на једној нози? (Остраг има један мали прст, њиме не чепрка). Ко ће да нацрта кокину ногу? (Једно дете црта на школској табли, други у својим бележницама. Критикују цртеже а предавач им по њиховој критици показује технику цртања с уочавањем положаја црта. На пр. нога стоји усправно. Вуците по ваздуху усправну црту! Како ћемо нацртати прсте? (Косо), итд.

Предавач: Да ли баш тако шиљасте као у мачке? Исправља на појам шиљасте, што је правилније рећи но оштре!

Ђаци: Нису шиљасте као у мачке (неки се сете и кажу зашто огребла кад сам дирнула њезино гнездо. — Њене су канџе шиљасте. Морају да буду шиљасте да може копати.

Предавач: Да ли баш тако шиљасте као у мачке?

Ђаци: Нису шиљасте као у мачке (неки се сете и кажу зашто не треба да су као у мачке).

Сада цртањем добију бројне слике од четворки (три прста напред, један позади), што им после добро служи за симултано схватање бројних количина у разним комбинацијама (еластичност асоциација, и тиме и сигурнија техника рачунања).

Предавач: Зар им за копање требају само канџе?

Ђаци: Треба им и кљун. — Мене је кока ударила кљуном и раскрвавила. — Шиљаст јој је кљун.

Треба да су већ научени да код опажања сваке појаве питају — зашто? а ако знају, да одмах и кажу зашто и чему. Ако то све не знају, предавач пита чему кљун треба да буде шиљаст? Да ли баш шиљаст као игла?

Ђаци излажу што кока све чепрка и нађе у земљи (црва, зрно итд.) и закључе да кокин кљун не треба да буде баш шиљаст, али јак. Излажу што ради кока кад нађе зрно, како зове пилиће, како их уче чепркати, итд.

Предавач: Послушајте децо!



## I

Какви су то гости?  
 Па нису ни звани:  
 У башту долазе  
 И кад им се брани.

Почивка.

Ђаци: То су коке:

Предавач:

## II

Иш из баште коке!  
 Држите се реда!  
 Што мама уреди,  
 То кварити не да.

## III

Па какав је то начин?  
 Срамота вас буди!  
 Не уђосте лепо  
 Ко и други људи.

## IV

Па како су ушли  
 Да ту храну траже?  
 Који од вас знаде  
 Нек нам одмах каже!

Почивка.

Ђаци: Прелетели су ограду. — Могу се и провући.

Предавач: Како могу прелетети? — Ђаци: Имају крила. —

Предавач: Па лете високо и лако као ластавице? — Ђаци закључују да коке не могу летети као ластавице, јер им је тело тешко а крила за таково тело прекратка и закржљала.

Предавач их потсети даље на стихове: „Иш из баште коке!“ — а ђаци излажу да мама не воле да коке уђу у башту, јер ту чине штету. Зато им мама обрезају крила.

Обухваћање: Што кокоши све једу?

Кокоши једу: зрна кукуруза, јечма, пшенице, итд.; комадиће хлеба, црвиће, бубице, траву, салату, зеље, љуску од јајета, итд. За чепркање имају шиљасте и јаке канце. Да могу раскомадати храну, имају и јак кљун. — Дакле, да се могу хранити, имају јаке канце и јак кљун.

Предавач: Како зовете пилиће кад хоћете да их храните?

Ђаци: пи, пи, пи! Предавач: Које гласове чујете? (п-и). — Саставите то на табли и на вашим словарицама! — Шта раде коке у дворишту? (Чепркају). Који се глас чује на почетку те речи? (ч). — Гледајте у моја уста како изговарам тај глас! (Уочавају физиологију гласа ч и вежбају се у изговарању, што је нарочито важно у крајевима где се добро не разликује изговор гласа ч од изговора гласа ћ).

Како се још каже место канџе? (чапорци, панџа). И ту се чује на почетку речи глас ч. Проналазе речи у којима се чује глас ч на почетку, на крају и у средини речи.

Цртање кокоши (методски се учи техника цртања кокоши).

Бројно схватање:

Предавач: Како су наше кокоши стајале кад смо им давали храну?

Ђаци према томе цртају разне бројне слике. (Било је, узмимо, 5 кокоши).

Предавач: Коке су ишле у кокошар једна по једна. Хајде да их цртамо како су ишле и да их бројимо! — После тога сваку другу нацртамо црвеном кредом: и бројимо ритмички да сваки други број нагласимо 1, 2, 3, 4, 5, 6, итд., па сваки трећи број: 1, 2, 3, 4, 5, 6, итд.

Предавач показује на картону нацртане коке поређане у бројне слике да деца брзо, на први поглед, погоде колико има кока.

Гимнастичке игре: Подражавање како коке ударају крилима. У почетку је то подражавање слободно, после по ритму: један, два, итд.

### Други дан

Предавач умири децу.

Охола кока

Једна кока снела јаје,  
Па гле чудне сада граје:  
Кокодаче по дворишту,  
Шепури се по ђубришту.

Предавач опет нагласи: „Кокодаче по дворишту, шепури се“...

Ђаци: Кад кока снесе јаје, она кокодаче (какође). — Она се хвали. — Поноси се (шепури се).

Предавач: Наставља:

Па другама својим рече:  
„Снесох јаје понајвеће,  
Од њега ће пето бити,

На исти начин предавач застане код стиха: „Снесох јаје понајвеће“...

Ђаци: Из тога ће се излећи петао.

Све ће друге наткрилити:  
Шарним перјем, мамузама,  
Бујном крестом и ресама,  
А глас ће му зацело  
Чак девето чути село!“

Ђаци у слободном разговору, на потстицај предавачев, излажу што знају о насаду, како седи на насаду, како чува насад. О лежењу пилића (како кока меша јаја у гнезду. Зашто мора да

их меша. Како пилићи излазе из јаја. Кока се весели кад се пиле излеже), итд.

О коки и пилићима: Како их учи чепкати и раскомада им зрно или црва.

Ђаци: Пилићи имају још слаб кљун.

Кока чува пилиће: Ђаци по опажању излажу све што знају о томе.

Предавач: Кока је са својим пилићима у дворишту, наједанпут поче падати киша!?

Ђаци: Пилићи лете коки под крила. — То је њихов кишобран.

Обухватање: Како кока показује да воли своју децу, мале пилиће: а) тражи за њих хране, б) чува их од свраке, вране итд. и туче се с оним ко хоће да јој дира пилиће, в) закриљује их својим крилима.

Загонетке: Предавач: Децо, пазите!

На глави му чешаљ,  
На леђима перје,  
Остраг ко срп има  
И познат је свима.

Ако се не сетe, онда:

Ко има чешаљ, а не чешља се?  
Ко има две мамузе, а не јаше?  
Ко има спрове, а не жање?

Ђаци: То је петао; описују како петао изгледа. На потстицај предавачев по проматрању излажу како петао чува коке (јавља кад долази непријатељ) како зове коке кад нађе зрно или црва и прво најпре даје њима.

Предавач: А видели сте који пут петла како се попео на плот или на ђубриште, охоло се шепури, весело кукуриче и удара крилима. — Покажите како удара крилима. Хајде да ударамо скупа: један, два, итд.!

Када то петао обично ради? Ако се не сетe: Кад се он тако хвали? (Кад победи другог петла. Ђаци излажу што знају о борби петлова).

Цртање: Цртају петла и уочавају разлику у основним контурама петла и коке.

Вежбају те линије: у ваздуху, у својим цртанкама, што све значи вежбање у тачном посматрању и методичке вежбе за наставу цртања.

Гимнастичке игре: Игра: Бој петлова.

Ђаци образују круг. Два стану у средину, прекрсте руке, скакућу на једној нози један према другоме и при томе покушавају да један другог додирну. Ко при томе опусти руке или додирне другом ногом земљу, изгубио је игру.

Предавач: Ви сте, децо, гледали како коке иду на спавање! Ђаци говоре о кокошару. Негде на селу, где нема кокошара, коке спавају и на дрвету. — Предавач: да ли је то добро да спавају на дрвету? (Може да их однесе лисица).

Коке иду рано на спавање. — Предавач: Како се каже за онога који иде рано на спавање? Ђаци: „Леже рано као кокош.“ — Последњи иде петао на спавање. Он најпре гледа да ли су све коке легле. Поређају се по пречагама. Кока која има пилиће, не пење се на пречагу, него на земљу заклони пилиће и с њима спава.

Ђаци: Пилићи се не могу пењати.

Цртање: Предавач: Хајде да цртамо и да бројимо коке на пречагама! (Бројне слике и бројни низови).

Предавач: А ујутру? — Ђаци: Први се буди петао. — Он кукуриче, па све пробуди. — Одмах онда кукуричу и други петлови. — Предавач: Јесте ли гледали кад се коке буде? Шта тада раде? — Ђаци: Некако се другачије деру и чисте перје. (Ракоље се). Предавач: А петао? — Ђаци: Одмах тражи нешто за храну, па ако нађе, зове коке.

Редно бројање: Предавач: Хајде да бројимо како коке излазе по реду из кокошара! Ђаци броје по реду на цртежу, на рачунаљци: помицањем, само показивањем, и само гледањем.

Обухватање: Шта све коке раде у дворишту? (Чепркају, чувају пилиће. итд.). — Шта све имају да се могу хранити? — Од кога се бране? Чиме се бране? Перје: Различне боје (разликују). — Петао има најшареније перје.

Рачуни: С јајима. Наставник пита шта би се могло рачунати и упућује ђаке да сами постављају један другоме задатке.

Певање песме: „Стрина коко“.

Пајо Моачанин

### *Из завичајне насшаве*

— У вези с именом основне школе Краља Петра I код Саборне цркве у Београду —

#### **О Краљу Петру**

Поред Краљеве бисте III разред свакодневно пролази. Они знају да је Краљ Петар отац пок. Краља Александра а дед младом Краљу Петру II. Многи су били на Опленцу и тамо видели задужбину цркву „Св. Ђорђе“ и у цркви гробове Карађорђевића. Обично сви ти знају и варошицу Тополу и све знаменитости у Тополи (прву касарну, цркву).

Са Опленца Аврам Кајон посматрао је околину — каже: видик! Описује околину и броји, помиње села. Каже: Тај се крај зове Шумадија.

— Светислав Стефановић: Ми смо Ускрс провели у Аранђеловцу. Пели смо се на планину Букуљу. Виђао сам из околних села

сељаке, сељанке и децу. Питају ме: Одакле си? — Ја им кажем: Из Београда, а они мени: Ми смо из Шумадије.

— Давид: Са Опленца, али у даљини види се и село Вишевац. Село ми је показала сестра (учи IV раз. гимн.). Она каже: Ето, у том селу родио се најстарији Карађорђевић — Црни Ђорђе.

— Ђамила: Да запишемо, госпођо, Топола, Аранђеловац, Опленец и Вишевац. — Мери: Да запишемо и да су Карађорђевићи Шумадинци.

### Читају о Краљу Петру

Из књиге „Историске знаменитости Београда“: „Конак Александра Карађорђевића бејаше једноспратна зграда на углу Ускочке улице и Краљевог трга и у овој кући, у соби на самом углу, родио се као треће дете кнеза Александра и кнегиње Персиде Краљ Петар.

Детињство и прво школовање провео је Краљ Петар у Београду.“

Из читанке за III разред читају чл. „Краљ Петар — Учитељица их нарочито задржава да схвате ове редове: „Краљ Петар волео је земљорадника; волео га искрено. Волео је њиву, волео плуг, па и сељака.

Краљ Петар највише је волео свој рођени крај. У њему је сазидао лепу задужбину од белог мермера, задужбину св. Ђорђу. Пред цркве на Опленцу, са кога су први топови Карађорђеви оглашавали правац боја са Турцима, почео је дизати и кућу за становање. Око куће купио је велики комад земље који је мислио да под његовим надзором раде људи. „Нека виде и нека се уче моји Шумадинци.“

— Душан Бећаревић: Петар Јовановић каже да се Краљ звао и Петар Мркоњић. — Петар: Јесте, ево да вам прочитам. Чита из читанке: „Под именом Петра Петровића а после под именом војводе Петра Мркоњића, скупљани су у августу 1875 године четници на граници Босне.“

— Милош Михајловић: Ја сам читао како је Петар Мркоњић тамновао. И прича садржину народне песме.

У вези са овом народном песмом о Краљевој досетљивости из читанке:

„Имајући у цепу неколико златника, он их извуче и баци пред своја два чувара. Немци скочише да дохвате оне новце. Докле су се они ваљали по земљи дотле је Краљ Петар прешавши кроз пруску мртву стражу, бежао у правцу француског логора.“ Читају даље: „Петар се увек на неки начин спасавао ропства. Једном је побегао из аустријске посаде кроз прозор. Други пут се спасао кроз димњак.“

Коси Нахман донео и читао ове редове о Петру Мркоњићу:

„Петар Мркоњић био је у једној изванредно великој опасности, прискочио му је у помоћ Јанко Јовановић. Голом руком он је

задржавао ханџар, који је био уперен на Петра Мркоњића и том приликом остао је без једне руке. Ову храброст наградио му је доцније Блаженопочивши Краљ Петар по доласку на престо Србије високим одличјем Карађорђевог Звездом с мачевима. Исто тако Јанко Јовановић је одликован црногорском медаљом Обилића за своје јуначке подвиге у ослободилачким ратовима.“

У месецу децембру деца трећих разреда пропратила су смрт последњег четника Петра Мркоњића срп. учитеља Милоша Богуновића — оца учитељице III разреда ове школе госпође Драгојевић.

### Прослава двадесетпетогодишњице ослобођење Југа

Саме прилике у месецу октобру налагале су да се биографско знање о Краљу Петру прошири. Настала је јака припрема око прославе ослобођења Југа. Пишу новине. Помињу се градови: Скопље, Куманово, Битољ. Помиње се реч рат, балкански рат, препричавају се догађаји и усмено и писмено. Име Краљево све се више подвлачи. Деца већ и у школи разговарају, разговарају и са учитељицом. Није лак посао прећи на истор. градиво, да се тумачи рат, да се малој деци осветли узрок.

Учитељица реши да пође од народне песме. Тежак почетак, али једини. Читају „Кнежева вечера“... Све је ново, непознато далеко. Учитељица стрпљиво објашњава, упознаје их са лицима, догађајима. Читање се продужује: Порука Муратова“, „Косовски бој“ итд. И једног дана учитељици лакнуло кад је чула од Петра Јовановића: Краљ Петар са војском је осветио Косово, кнез Лазара, Ивана и Милана...

— Гордана: И мој тата у Балканском рату осветио је Косово, био је комита.

— Милош: Мој тата заузео је од Турака Битољ.

И на овај начин и дечијом причом о догађајима из Балканског рата које су преживели: тата, дед, стриц и заједничким читањем лакших места из новина подвлачило се и име „Краљ Петар I Ослободиоц.“

— Милица Стојадиновић: Сад Турци и Арнаути тестеришу дрва у Београду а њихова деца продају мандарине и печено кестење.

Учитељица у вези са последњим дечијим речима испричала је како су постале речи: Друмови ће пожелети Турака, Ал' Турака ниће бити неће...

— Душан Бећаревић: Ово је лепо удешено. Наша се школа зове Основна школа Краља Петра I у улици Краља Петра. Око улице Краља Петра су: кнез Лазар, Царица Милица, Обилићев венац, Косанчићев, Топлице Милана, Југовића улица...

### Читају

Из читанке за III разред из чл. „Балкански рат“ од Милице Јанковић читају овај део:

„Јесен, богата, плодна јесен коју је сељак тако жељно чекао, за коју је много радио и знојио се. А сад, пре него што је попио чашу новог вина, пре него што је обрао златне кукурузе, пре него што је окусио плодове, морао је да остави и да иде“...

Из чланка: „Највећа радост“ од Милорада Павловића читају оволико: „Гњиланци су отуда, од Ниша, очекивали српску војску и своје ослобођење. У оном крају постоји и данас легенда, да је Црни Ђорђе долазио на Косово.

... Сад је у Гњилану другаче. Народ је подигао главу. Радост се огледа на свачијем лицу. Мештани ужурбано спремају дочек својим ослободиоцима, браћи својој. Пред подне појавише се на вису први војници. Труба цикну из даљине.

Становништво из вароши и околних села листом излази у срећање војсци. Људи плачу, жене плачу, деца плачу, — сузе радости теку без престанка.“

— Томислав Стојковић: „Све је то ослободио Краљ Петар са војском.“ — Сви: Зато се и зове: Краљ Петар Ослободилац.

— Мирјана: „Основна школа Краљ Петар I“ то је као споменик Краљу. — Зуна: То се каже из захвалности. — Олга Лазаревић: Французи су добили споменик на Калемегдану, а Краљ школу. — Петар Јовановић: боље је зидати школе, правити чесме — све је то корисно. У школи се учи, пева, рачуна а са чесме пију и људи уморни и путници жедни...

— Нахман и Звонко: Срби ће да подигну и Краљу споменик. Лепо је видети споменик, леп споменик као што је кнезу Михајлу... и много већи и лепши.

## Пишу реченице

Пишу имена ослобођених вароши. Војислав је учио II разред у Битољу и прича о путовању до Битоља, Гордана прошла кроз Скопље, Велес до Солуна и прича како је путовала... шта је видела.

## Заједнички израђују споменицу: Двадесетпетогодишњица ослобођења Југа

У школи је пуно слика из новина у вези с прославом. Учитељица им показује како да распореде. Нпр. све што се тиче Куманова у заједници, друга група о Скопљу итд. Заједнички рад украсили су српским и југословенским заставицама.

Поред зидних новина из месеца септембра, које су пуне слика о прослави рођендана Краља Петра II и смрти Т. Масарика, дошла је Споменица — наша захвалност како је назваше ђаци III<sup>3</sup> основне школе Краља Петра I.

Јела Димитријевић

— Наставиће се —

## Промене у јесен

### Радна јединица у III разреду

Ми знамо да је немогуће замислити обраду природних наука у учионици.

Природне науке упознају ученика са животом у природи од које зависи и живот човека и животиња. Стога је потребно да ученици врше посматрања у природи. Јесење доба можемо слободно назвати царицом природе, јер се у њој види готово њено највеће богатство. Ту је шума и животиње у њој, воћњак повијен од рода, виноград везан уз коље да га тежина од грожђа не повали по земљи и врт у коме узрева разнолико поврће које ћемо спремати за зимницу, итд.

### План за излет

Пре него што сам решио да поведем своје ђаке изван школе на посматрање природе, створио сам план, по коме сам одредио у главном шта ћемо посматрати и на шта ћу скренути највећу пажњу ученицима. Дакле, изашао сам у оближњу шуму и уверио се да ми околина где ћу ђаке довести има свега оног, о чему ће се повести главна реч. Из забележака са мога излета средио сам и створио план по коме ћу водити своје ђаке да посматрају и опазе све промене у јесен.

По мом плану у првом излету ће деца посматрати: промене на биљкама (једногодишње, двогодишње и вишегодишње).

Према повољним метеоролошким извештајима заказао сам деци да ћемо сутра ићи на излет изван града. Радост је била код свих ђака, јер им излети чине задовољство. На питање неких ученика, одговорио сам да сваки ђак понесе: писаљку, хартије и храну за цео дан.

Када сам одређеног дана стигао у школу, ђаци су ме нестрпљиво очекивали. Многи су имали торбе на леђима. Неки су јављали: — „дошли смо сви.“ Тако сам пошао са мојим ђацима у шуму, која је била недалеко од града. У подножју шуме пољана а поред шуме њиве са којих је пожњевено жито, док је на другима кукуруз као гора.

Деца воле природу, све их интересује и све посматрају. Успели смо се на врх брда које је обрасло шумом, одакле смо имали леп видик. Сели смо ради одмора.

### Питања постављена по већ утврђеном плану

Пошто сам се уверио да су се деца одморили, повео сам разговор о ономе што су деца учила у II разреду. Скоро сви су знали: да је годишње доба јесен, дужину дана и ноћи и загревање земље од сунца. Показао сам деци њиву са које је жито пожњевено. Дошли смо на саму њиву те су деца одмах видеела да је ту била пшеница, и да је од ње остала стрника.



Шта је било са пшеницом? Деца су одговорила да је пожњена. Да ли знате кад земљорадник сеје пшеницу? Деца су одговорила да сеје у јесен и у пролеће. Један ђак описује све радње: орање, дрљање и сејање — зелена пшеница која све више расте у пролеће и лето па онда сазри и настане жетва.

Колико треба времена да се посеје и да сазри пшеница? Деца су одговорила 7, 8, 10 месеци — и ја сам то са њима заокруглио да пшеница никне и сазри за једну годину.

Записују: пшеница никне, расте и сазри у једној години.

На другој њиви био је кукуруз који је почео да зри. Саветовао сам деци да не газе вреже од тикава и не ломе кукуруз, пошто је то својина земљорадника који поштено ради на својој њиви. И на овој њиви деца су видела да кукуруз зри и почиње лишће да жути и да опада, док су вреже од тикава биле готово суве.

А шта мислите децо за кукуруз? Деца одмах одговарају да и кукуруз никне, расте и сазри у једној години. И ово сви забележе као и за пшеницу.

Кад сам одвео децу крај шуме, почели су да се ваљају па опалом лишћу. Скренуо сам пажњу да деца виде како са дрвећа опада лишће. Нека су деца опазила да са борова и јела не опада лишће као са осталог дрвећа. Објаснио сам им одмах да се дрвеће са којих лишће опада зове листопадно а са којих ни зими не опада зове се зимзелено. Сви су записивали у своје свеске: листопадно и зимзелено дрво. А кад сам их упитао да ли дрво никне и расте за једну годину, било је разних одговора. На пр. једно дете каже да овде долази већ неколико година и види исту шуму. Друго дете тумачи да дрво мења лишће али не сазри за годину дана. Дакле деци је било јасно да дрво живи више година. Стога смо и ово записали: Дрво расте и живи више година.

Кад смо сишли у подножје шуме, видели смо поред речице више вртова пуних разног поврћа. Многа деца су познала: лук, купус, келерабу, кромпир, зелен и др. Обратио сам им пажњу да посматрају биљке које ће ове јесени сазрети и осушити се. Моја деца су одмах приметила да се суши пасуљ и кромпир, очи су им биле управљене према купусу и осталим биљкама које се зелене. Али кад сам их упитао, да ли ће купус сазрети ове јесени и осушити се, било је одговора да ће сазрети али да ћемо га отсећи.

Готово ниједно дете није ми дало одговор да купус живи две године. Стога сам им објаснио да купус, лук, цвекла и сличне биљке сазревају тек у другој години, дакле, треба им две године док никну и сазре. И ово су деца забележила: купус, цвекла, репа су биљке које живе две године.

После посматрања у врту одвео сам децу на пољану где су се играла и ужинала. После ужине захтевао сам од њих да изнесу своје свеске у којима смо бележили све што смо посматрали. Кад су били готови поставио сам питање.

### Шта треба биљкама да расту?

Добио сам одговор: земља, топлота, светлост, ваздух (понављање из II разр.) Сад сам поставио питање.

### Зашто у јесен биљке престају расти?

После мало размишљања добио сам тачне одговоре. — Зато, што у јесен нема довољно топлоте. Пошто сам ово потврдио упитао сам децу:

### Како разликујемо биљке по трајању живота?

Деца су прегледала своје свеске у које смо бележили, па су излагали: да једне сазре у једној години, друге живе две године а дрвеће живи много година. Одобрив сам одговоре деци, па су записали:

Биљке по трајању живота делимо на:

једногодишње  
двогодишње и  
вишегодишње.

### Примена

Пре него што смо пошли у град, казао сам деци да напишу код куће као писмени задатак ово.

- 1.) Које биљке у својој околини познаје као једногодишње.
- 2.) Које биљке познаје да су двогодишње.
- 3.) Које су биљке у нашој околини вишегодишње.

Задатак је био под свих решен са довољно воље и разумевања. Многи су нацртали биљке о којима су писали те су тиме употпунили свој задатак.

### Закључак:

У школи смо претресали писмене саставе ђака и вођена је дискусија. Грешке су исправљене и вршена је допуна. Водио се разговор о опадању лишћа и о зимзеленом дрвећу.

Постигао сам са излетом и дискусијом у школи да деца са разумевањем излажу **о животу у јесен.**

Власт. Бугариновић

### **Земљописна настава**

Напретком дечје психологије унапређена је настава у народној школи. Овде ћемо се забавити само земљописном наставом. С обзиром на градиво, земљописну наставу делимо на припремни и на прави део. У припремном делу се ученицима I и II разреда дају основни појмови земљописа, и то у вези са почетном стварном наставом. Напосе,

последња два-три месеца у другом разреду, обрађују се: а) *стране света* (небески свод, видикова линија, сунчев дневни лук, доба дана, доба ноћи, стране света), б) *облик земље* (равница, брежуљак, брдо, планина, шума, долина, пећина, стена, провалија), в) *текућице* (извор, поточић, поток, речица, река, притока, водопад, корито, обале, ушће) и г) *стајаћице* (бара, мочвара, језеро и море). Разуме се, да се од овог градива предузима само оно што у ком крају има, а не натура ништа што нема, већ се оставља за старије разреде да се обради како што у везу дође. Међутим, током наредних предавања све ће се ово градиво изнети у припремном делу, јер сви крајеви од овога понешто имају, а ко што нема, нека претвори у старије разреде. *Прави део* земљописне наставе изучава се у вишим разредима (III и IV), и то најпре завичај, па онда најудаљенији крајеви. При обради градива употребљена је следећа литература: Д-р Младеновић Р. Вој. Општа педагогика; Фикер П. Ђорђевић Ж. и М.: Дидактика нове школе; Протић Љ.: Практична педагогика; Д-р Рајичић Д.: Посебни дидактика; Бранковић-Лилић: Огледна народна школа; Пејхел А. В.: Нова школа; Дефранчески А.: Скупна настава; Педагошки часописи: Учитель, Пракса нове школе, Савремена школа и Напредак.

## ПРИПРЕМНИ ДЕО

### Основни појмови

#### за II разред

##### 1. Методска јединица: *Стране света.*

У затечени разговор ученика умеша се наставник и подесним разговором доведе их да му причају нешто из *искуства* о своме јутарњем животу. Ако би се ученици удаљавали од предмета, наставник их задржава и скреће разговор на главни предмет. Ученици причају, на пример: — Ја устајем пре изласка Сунца. Узмем књигу и испустим волове на пашу. Волови се прилично напасу док Сунце изађе. Ух, што га је лепо гледати кад излази. Она страна, где Сунце излази, сва се зарумени, а оно ужари. Цвркут птичица разлеже се на све стране. — Је ли вам позната која песмица о излажењу — рађању Сунца?... Хајде да је запевамо! (Певају по некој познатој народној мелодији).

Сунце се рађа у рујној зори,  
Ох, ал' се сјаји тај сунчев зрак.  
Птичија пјесма јечи у гори,  
Устајте, браћо, то јој је знак.

Још пре него што Сунце изађе, оно засветли, јер се све више приближује излазу. Кад изађе, онда пригрије. По трави и лишћу светлуца роса. Кад оно добро отскочи, волове гоним кући и спремам се да идем у школу. Око доручка Сунце је већ високо, а у подне највише и онда најјаче греје. Увече залази. И та се страна онда зарумени, а Сунце ужари. Ноћу Сунце не светли, већ месец и звезде... — Ја спавам све док ме мама не пробуди. У граду сам, па не видим

од кућа кад Сунце излази и залази. Видим га само преко дана. Али, кад преко лета одем на летовање, онда га често пута гледам кад излази и залази. (Како је ујутру незгодно рано излазити са ученицима да посматрају излазак Сунца, као и увече позно да посматрају залазак, то ће се упозорити да код куће вечерас посматрају залазак, а сутра излазак).

## С у т р а д а н

### А. Рад у природи

Ученици причају о посматрању изласка и заласка Сунца. Затим наводе одакле је ко посматрао. — А одакле би ми могли данас да посматрамо Сунце?... (Пошто се ученици договоре с кога би брда било најподесније да га посматрамо, изађемо у природу). — Понећемо собом свеске и писаљке. — Добро, понесите! Пођимо! (Наставник понесе компас. Успут ученици разговарају о свему што запазе. Кад стигну на одређено место самостално посматрају, запажају, закључују, а важније бележе и скицирају. Наставник их само потиче на рад и упозорава незапажено). Видимо да је небо плаве боје. Слично је сачу (пекви) и распловљеној лопти. Више нас је небо највише, а с крајева изгледа као да се спушта и да се састало са земљом. Изгледа нам као да нас је поклопило. Ову капу зовемо *небески свод*, а све ово што видимо околу зовемо *видик* (хоризонт). Зажмурите сад на једно око!... Пружите десну руку па кажипрстом повлачите по оној црти околу где нам изгледа да се небо састало са земљом!... Видимо да је црта округла. Зовемо је *видикова линија*.

По трави се роса светлуца. — Знате ли коју песму о светлуцању — блистању росе? (Рецитију или певају по некој познатој мелодији.)

Што се то по трави  
По зеленој блиста,  
Јутром спрам сунашца  
Ноћу по месецу?  
Ил' је то девојка  
Бисер изгубила,  
Ил' драго камење  
Јунак са челенке?

Ј. Суботић

Да ли је истина, што народ каже, да роса пада? — Није, јер да пада чули би је као кишу кад пада. То се испаравају реке, земља и биље на сунчаној топлоти, па кад се преко ноћи охлади трава, лишће и камење, пара се око њих згусне од хладноће, претвори у капљице и то је онда роса. То се догађа и на штедњаку кад се вода у лонцу кува. Вода се од топлоте испарава, па кад пара дође на хладан поклопац онда се од хладноће згусне и претвори у капљице. Тако, ето, настаје роса.

Видимо да је већ Сунце добро отскочило и добро пригријало. Изгледа нам као да је сад мање него јутрос, а то зато што је сад даље. У ствари оно није мање ни малено, него шта више оно је много веће од Земље. — Шта је то: „Један колач воска, свему свету доста?... Како оно народ каже за његово грејање? — Сунце једнако греје сиромаша и богаташа. — Шта то значи?... Најјаче Сунце греје лети, јер тада његови зраци падају усправно на Земљу, а најслабије зими, јер тада падају косо.

Ону страну где Сунце излази зовемо *исток*, а то доба кад излази зовемо *јутро*. *Пре подне* се све више диже. У *подне* је највише. *После подне* се спушта на ону другу страну да зађе. Ту страну зовемо *запад*, а доба кад залази зовемо *вече*. Пут, што Сунце пређе преко небеског свода од јутра до вечери, зовемо *сунчев дневни лук*. Време док Сунце светли и греје зовемо *дан*, а кад не светли зовемо *ноћ*. — Ако Сунце излази у 5 часова, колико траје време пре подне?... Ако Сунце залази у 18 часова, колико онда траје после подне?... Колико у том случају траје дан од излаза до залаза Сунца?... А колико траје ноћ од залаза до излаза Сунца?... — Ноћу светле *месец и звезде*. — Њих посматрајте вечерас код куће, па ћете нам сутра рећи ко је што опазио!

Видимо да Сунце на своје путу нагиње тамо на ону страну. Ту страну зовемо *југ*, а ову противну од њега зовемо *север*. — Мир-но!... У вр-сту!... (Овде наставник пази да буде лицем окренут према северу тако да и ученици буду исто окренути према северу кад се сврстају). Размак-нис!... Вежбе рукама. Вољ-но!... У правцу десне руке је *исток*, а у правцу леве *запад*. Пред нама је север, а за нама *југ*. — То су *главне стране света*. Упамти!

Пред нама је север, југ нам леђа гледа,  
С десне се Сунце рађа, а с' леве седа.

Ученици се сад разделе у групе тако да у свакој групи буде по пет ученика. Четири се ученика лицем окрену према старанама света (. : .) и сваки добије име своје стране: север, југ, исток, запад. Пети ученик претставља Сунце и обилази около. Како до кога ученика дође, тако овај каже своје име.

### Сутрадан

Ону страну, између севера и истока, зовемо *североисток*, а ону, између севера и запада, зовемо *северозапад*. Ону пак страну, између југа и истока, зовемо *југоисток*, а ону између југа и запада — *југозапад*. То су *споредне стране света*. — Затим се ученици играју на исти начин као горе, само што сад свака група има девет ученика.

Хајдемо у ону шуму!

Пошто силазимо све ниже, то *видикова линија* постаје све мања. Из ове долине је још мања, а из јаме би била још мања. Према томе, што смо ниже, то је *видикова линија* све мања и Сунце се све доцније рађа. Пошто се сад уз ово друго брдо пењемо све више, то је

видикова линија сад све већа. Кад би се успели на какво високо дрво (јаблан), црквени торањ или гледали из авиона, онда би била још већа. Према томе, што смо више, то је видикова линија све већа и Сунце се све раније рађа. Дакле, величина видикове линије и раније или доцније излажење Сунца зависи од висине места на коме стојимо. Из тога видимо да се небо није саставило са земљом и да до видикове линије не би могли никад доћи. То значи да је Земља округла.

Посматрајте сад ово дрвеће!... — Видимо да су крошње (круне) с јужне стране гушће и лепше, а са северне слабије и ређе. То је зато што Сунце с јужне стране јаче осветљава и греје, а са северне слабије. Из тога можемо да закључимо да на сунчаној светлости и топлоти биље боље напредује него у хладу. Без Сунца не би могло ништа да успева. Са северне стране видимо да се на стаблу ухватила маховина, а то зато што она не воли јаку светлост и топлоту, већ више хладовину и влагу. И на ономе камену видимо да се са северне стране ухватила маховина. Затим видимо да сенка дрвета пада на супротну страну од Сунца. — Окрените се лицем према гушћој страни крошње!... Одредите сад стране света!... Окрените се сад лицем према маховини!... Одредите сад стране света!... Сад се окрените према сенци дрвећа!... Одредите сад стране света!... — Из овога видимо да према крошњи дрвета, маховине и сенке можемо да одредимо стране света. — Да ли би ко знао по чему би могли најтачније да одредимо стране света?... Да, по компасу. (Опис). — Ова плава игла увек показује на север, а ова бела на југ. Према томе онда лако одредимо исток и запад. — Вежба.

Хајдемо сад у школу!

Ово је православна црква. Олтар јој је окренут истоку. Ено и римокатоличке цркве. Њен је олтар окренут северу. Ено тамо џамије. Њен је михраб окренут истоку. Дакле, и према богомољама можемо да одредимо стране света.

Ух, како онај дим куља из оне куће! Дими према северу. — Шта то значи? — То значи да с југа дува ветар. Према томе, кад дува с југа, можемо га назвати — јужњак, а онај са севера — северњак, са запада — западњак (западни), а с истока — источњак (источни). Још би ветар могли да одредимо и по грању дрвећа. — Шта нам доноси који ветар?

## Б. Рад у школи

По повратку у школско двориште ученици под контролом компаса урезају на песку (а могли су и негде док су били у природи) стране света. Праве их у облику + тако да је сваки крак окренут тачно према страни света. Главне стране света урезају дебелом цртом, а споредне танком и испрекиданом цртом. Стране обележе са: С, Ј, И, З, затим са Си, Сз, Ји, Јз. Видикову линију обележе кружницом. Затим вежбају на којој се страни света налази које познато брдо, планина, река, село и др.

По улазу у учионицу ученици понове све што су посматрали у природи. Кад се пружи духовна веза подесном штиву или причи,

ученици читају односно причају. Код месеца и звезда моћи ће се читати, рецитовати или певати:

Сунце прешло своје путе  
 Преко неба, њиве плаве,  
 Сад ће птице да ућуте  
 А звездице да се јаве.  
 Још је светла она страна,  
 Јоште запад румен краси  
 Као спомен великана  
 Што се смрћу не угаси.

(Ј. Јовановић Змај)

Затим стране света примењују у учисници. — На овој страни је исток, на овој запад, на овој север, а на овој југ. — Контрола компасом (бусолом). — Овај зид је у правцу истока, зато ћемо га назвати — источни зид. Овај је у правцу запада, овај севера, а овај југа, зато ћемо овај зид назвати — западни зид, овај — северни зид, а овај — јужни зид. — Нека сад по један ученик стане уз сваки зид!... Затегните ове црвене канале онако као што смо урезивали у песак! (Наставник положи школску таблу на клупе, а деца се окупе око табле и лицем окрену према северу. — Ова страна табле је у правцу истока и источног зида, зато ћему и њу назвати — источна страна табле. Обележићемо је са И. Ова страна табле је у правцу запада и западног зида, ова севера и северног зида, а ова југа и јужног зида, зато ћемо ову страну назвати — западна страна табле, ову — северна страна табле, а ову — јужна страна табле. Ову ћемо обележити са З, ову са С, а ову са Ј. — Затим ученици помоћу великог лењира та слова споје са црвеном цртом. То исто ученици, окренути и даље лицем према северу, нацртају у својим свескама. Сад цртеже упоређују са странама света у учионици и у природи.

Пошто се то заврши, пређе се на споредне стране света. На овој страни је североисток, на овој северозапад, на овој југоисток, а на овој југозапад. Овај угао зидова је у правцу североистока, зато ћемо га назвати — североисточни угао. Овај је у правцу северозапада, овај југоистока, а овај југозапада, зато ћемо овај угао назвати — северозападни угао, овај — југоисточни угао, а овај — југозападни угао. Нека сад по један ученик стане у сваки угао!... Затегните ви ове беле канале!... Ово „ћоше“ табле је у правцу североистока и североисточног угла, зато ћемо и њега назвати — североисточно „ћоше“ табле. Обележићемо га са Си... Ово „ћоше“ табле је у правцу северозапада и северозападног угла, ово југоистока и југоисточног угла, а ово југозапада и југозападног угла, зато ћемо ово „ћоше“ назвати — северозападно „ћоше“ ово — југоисточно „ћоше“, а ово југозападно „ћоше“. Ово ћемо обележити са Сз, ово са Ји, а ово са Јз. — Затим ученици помоћу великог лењира та слова споје са белом цртом. То исто ученици, окренути према северу, нацртају у својим свескама. Потом цртеже упоређују са странама света у учионици и у природи.

Кад је тај рад завршен, наставник постави таблу на своје место пазећи при томе да одређена источна страна дође према десној руци. Сад ученици правилно поседају на своја места (лицем окренута према школској табли) и свој цртеж упореде са цртежом на табли. — Горе је север, доле југ, десно исток, а лево запад. — То исто примене на сваки школски зид, слику, земљописну карту уколико се налази у учионици, орману, вратима и прозорима.

Од хартије у боји ученици изрезују два брда с излазом и залазом Сунца, сунчевим луком и Сунцем у средини. Брда изрежу од смеђе хартије, а при дну прилепе зелену хартију, изрецканих рубова да изгледа као трава. Горњу позадину брда направе од плаве хартије као небо. С једне и друге стране брда прилепе светлоцрвене кругове, у ове прилепе мање наранчасте, а у ове опет још мање, али јако црвене (Сунце). Десну страну обележе са И, а леву са З. У средини (горе, више долине) прилепе круг златножуте боје (Сунце у подне). Тај круг споје белом цртом са означеним Сунцем на источној и западној страни (дневни лук)... Затим од хартије у боји илустрју небески свод у ноћи. Небо направе од тамноплаве хартије, а месец и звезде од златножуте. — Потом једно и друго цртају пастелами.

На подесном месту, у школском дворишту, ученици поставе округлу пробушену даску на којој су означени бројеви часовника. Кроз њену средину забоду у земљу повисок штап. На његовом врху, а под контролом компаса, причврсте две летвице унакрст окренуте краковима према странама света. Током дана и целе године ученици посматрају и бележе пад и дубину сенке.. Затим поставе барјачић за посматрање ветрова (превучени платном равнокраки троугао од жице и натакнут кроз петље на подужи штап), и бележе шта који ветар доноси. Ветрове могу посматрати и на диму и грању.

Пошто се заједнички договоре и утврде наслов писменом саставу, раде „Посматрање Сунца“.

Петар Н. Пушкар

#### IV. Грађа за историју школа.

### ***Развиџак просвете и школе у Јуж. Србији и Србији од првих почетака до нашеј народној уједињења 1918 године***

Пошто су Срби у Србији (Шумадији) и Јужној Србији у разним временима живели под разним политичким и просветним приликама, то ћемо и излагања о просвети и школама у њима поделити на периоде и времена. На овом месту говорићемо о основној настави и школама које су давале учитеље за основне школе, као и просветним и другим главнијим друштвима и установама.

С обзиром на то под каквим су приликама Срби, по доласку на Балканско Полуострво, живели, можемо излагање о просвети поделити на три периода: период од првих почетака до коначне



пропасти српске државе (1459), период робовања под Турцима и период ослобођења испод турског ропства до нашег народног уједињења (1918).

### Период од првих почетака до коначне пропасти српске државе (1459)

За прву писменост код Срба зна се тек од 876 године, када је образована прва српска епископија у слободној српској жупи, у Рашкој која је због тога постала неки просветни центар. У ово доба ћирилско писмо ширило се са истока (из Бугарске) на запад. Због политичких трзавица, које су постојале у Рашкој, није ни просвета у њој могла напредовати. Поред Рашке било је просветног рада још у Македонији и Старој Србији, а нарочито у Охриду који је био просветни центар за све словенске а посебно за српске крајеве на Балканском Полуострву. За просветни центар у Охриду мисли се да су га створили ученици словенских апостола Ћирила и Методија, по повратку из Моравске.

Најистакнутији просветни радник у овом времену у Охриду и околини био је Методијев ученик свети Климента који је, по свој прилици, отворио прву српску школу за учење словенских слова и словенске књиге. Мисли се да су Климентини ученици ишли по свима словенским земљама и обучавали словенску омладину. Климентин животописац каже да је Климента за време свог рада у охридској школи обучио око 3500 ученика који су се растурили по целом Балкану, и међу којима је било доста свештеника. Климент је био и владика у Поречу. Поред ширења хришћанства, он је подизао и богомоље па је поред њих садио и племенито воће, јер је хтео да помогне народу и у културном погледу. Био је црквени писац и преводилац са грчког. Са својим другом св. Наумом Климент је први ударио темељ хришћанској просвети и култури у Јужној Србији. Радом и трудом Климентиних ученика отворено је почетком 11 века више српских епископија, као на пример: у Нишу, Скопљу, Београду, Браничеву, Љипљану, Видину, Злетову итд. Све су ове епископије служиле као просветни расадници, јер су у њима отваране школе.

Грци су помоћу византиских власти подизали своје манастире и тиме су сметали напретку словенске културе у Ј. Србији, због чега се словенска култура почела подизати у Зети, Рашкој и Хуму. За време Немање и св. Саве српска култура је још више напредовала у предњим областима.

За ширење писмености глагољским писмом у 10 и 11 веку центар је постала Зета, а нарочито од половине 11 века, јер је она у то време била и политички центар за све српске независне крајеве. Зећани су обновили дукљанску архиепископију са седиштем у Бару, где је образована и школа, а било је школа и по црквама и манастирима у архиепископији. С обзиром на место, где су се школе отварале, можемо их поделити на три врсте: манастирске (црквене), столне или катедралне и дворске или домаће.

С примањем хришћанства Срби су почели подизати манастире и цркве, због чега су им били потребни свештеници и калуђери, који су морали бити писмени људи. У ово прво време, кад су били писмени само свештеници и калуђери, обучавање младића у читању и писању могло је бити само по црквеним и манастирским просторијама. И тако су први народни учитељи били свештеници и калуђери, а први ђаци црквени и манастирски момци.

Манастирски момци лети су радили на манастирским имањима, или су чували манастирску стоку, а зими су их калуђери обучавали у слободним часовима читању црквених књига и писању. Ово су исто радили и свештеници са црквеним момцима. Манастирске момке обучавао је или један калуђер или је сваки калуђер, ако их је у једном манастиру било више, обучавао момка који га је слушао. Манастирски и црквени момци често су пута учили и по четири и више година, па опет не би научили читати и писати, јер што зими науче лети забораве, радећи на манастирским или црквеним имањима, или чувајући им стоку. Обучени манастирски момци обично су постајали калуђери а црквени момци свештеници, ако је за то било потребе и ако су знали читати псалтир и часловац.

За манастирске школе зна се да се у њима, поред читања и писања, учило: сликарство, резбарство, грађевинарство, украшавање манастира и цркава. У ове су школе, ако није било других школа, долазили још кнежевски и краљевски синови.

Столне или катедралне школе отворане су у седиштима архиепископа и епископа. У њима су се дечаци учили: читању, писању и помало рачунању, а младићи још: богословском знању, црквеној администрацији и канонима. Ове су школе у већини случајева спремале свештенике.

После обучавања младића по манастирима, црквама и седиштима архиепископа и епископа почели су свештеници обучавати своју децу у читању и писању у својим домовима, а касније су примали на обучавање уз своју и парохиску децу уз малу награду у новцу или у намирницама. Доцније, кад је било више писмених људи, и кад су се задовољиле потребе манастира и цркава, неки од претеклих манастирских и црквених ђака отварали су приватне школе по својим домовима или домовима ђачких родитеља. Ове су приватне школе биле врло ретке и отворане су по дозволи црквених власти, пошто су у прво доба оне биле једини носиоци просвете и културе а уз то и народни претставници. Учитеље су плаћали ђачки родитељи новцем или животним намирницама.

У свеоме чланку: „Школе и манастири у средњевековној Србији“ (Гласник Скопског научног друштва књ. 30), г. д-р Радослав Грујић, према нађеним документима, тврди, противно Миленку Вукићевићу, да средњевековни православни манастири (византиски, руски и српски) нису били просветни расадници нити су имали школа, јер је већина калуђера била неписмена. Ни св. Сава не помиње манастирске школе. Тек је понеки калуђер био писмен или је вршио богослужење, а неписмени су вршили друге послове по манастирима и манастирским

имањима. Код православних у монахе су ишли они који су хтели да спасу своју душу и да се одвоје од света.

Западни манастири у овом времену имали су своје школе, а на истоку ретко је који од православних манастира имао школу, јер су се надлежни бојали од саблазни код калуђера. Тек у последњој четвртини 14 века, кад је почело слабљење наше државне моћи и слабљења дисциплине у цркви, примана су сирота деца у манастире и почела су се за њих у истима отварати школе. Кад смо потпали под Турке, више је деце одлазило у манастире и писмени калуђери почели су их обучавати писмености.

Главни претставници просвете и црквени писци у средњем веку и доцније били су парохиски свештеници. Међу црквеним писцима било је  $\frac{3}{4}$  парохиских свештеника а тек  $\frac{1}{4}$  калуђера. И тако су први учитељи у ово доба били парохиски свештеници и понеки световњак. И св. Сава у своме хиландарско-студеничком типичу каже да и игумани могу бити неписмени, и да неписмени монаси чине користи манастиру као и писмени који врше богослужење. Било је случајева да у манастиру није био писмен ни један калуђер, те су парохиски свештеници из околине вршили богослужење у манастиру наизменце.

Поезија с музиком и архитектура много су утицали на оплемењавање човечије душе. Прво се јавило црквено појање и подизање: цркава, манастира и других грађевина. После се почела развијати и наука. Све се ово стварало под утицајем религије. Црква је много учинила за народни морал и његову материјалну културу.

У својој књизи: „Средњевековно српско парохиско свештенство“ Грујић наводи да је, свакако, св. Сава извршио прву и праву организацију парохиског свештенства. Поред вршења верских и црквених дужности свештеници су били дужни и поучавати народ. Тако исто епископи и презвитери морали су бити и народни учитељи, поред других својих дужности.

До доласка Немањића на владу просвета је код Срба била врло слаба. Доласком Немањића на владу просвета је кренула напред, јер су Немањићи били љубитељи просвете, а притом су били врло побожни и подизали су цркве и манастире. Умножавање манастира и цркава изискивало је више калуђера и свештеника, па према томе и више писмених људи. Поред манастира и цркава и држави су били потребни писмени људи. Све је ово захтевало већи број писмених људи, због чега се по манастирима и црквама обучавао и већи број младића, а било је више и приватних школа. С напредовањем и проширењем државе повећавао се и број школа. Зато је највише школа било за владе цара Душана, који је и у свој Законик унео један члан којим се наређује да се у сваком граду и селу отвори школа, где постоји и црква, и да се деца уче Светом писму и Божијем закону. Овде су прописане дужности учитеља и речено је да школе подиже цар с кнежевима и бољарима; учитеље да плаћају градови и општине, а награде учитељима на крају године да даје цар према раду учитеља. Цар с кнежевима

и патријархом да даје школама села и руднике, те да би се школе лакше издржавале и боље напредовале.

Писана књижевност код Срба развила се из старе словенске књижевности по угледу на византиску, и из превода с грчког на старословенски језик. Садржина првих књижевних дела била је црквена и верска. Књижевних радова било је и пре Немање, али под Немањићима отпочиње живљи рад на књижевности. Временом се народни говор почео разликовати од старословенског језика, те су и писци били приморани да пишу тим народним говором, словено-српским језиком. У времену Немањића највећи књижевни радник и народни просветитељ био је св. Сава који је стварао нове правце у српској књижевности, чији су центри били знаменитији српски манастири.

Подизање Хилендара (1197—1199) у Светој Гори по жељи и новцем Стевана Немање, пренет је центар писане српске књижевности из Охрида у Хилендар. У Хилендару су калуђери преписивали и писали црквене књиге, преводили с грчког, учили сликарство и резбарство, правили црквене и друге ствари, па су све то преносили у српску државу ради подмирења црквених и других потреба.

За време Немањића, поред црквене књижевности, почела се јављати и световна оригинална књижевност, али опет по угледу на византиску књижевност те врсте. Писане су и службе српским свецима. Писци су били црквени великодостојници и понеки од српских владара. После црквене почела се јављати и правна књижевност, али песничке књижевности није било. Неписмени народ одржавао је народне песме преношењем с колена на колена. Неимарство, вајарство и живопис били су прилично развијени, јер је требало зидати и украшавати цркве и манастире. На развитак ових уметничких грана било је утицаја са запада а нарочито од Млечана и Дубровчана. С истока је било утицаја из Византије.

У доба Немањића највише је писмених људи било за време св. Саве, јер је он учвршћивао народ у православљу и просвећивао га, па је зато и назват први српски просветитељ. Просветни центар за време Немање и св. Саве био је манастир Хилендар, а по смрти Немањиној манастир Студеница, како каже д-р Владан Ђорђевић у својој књизи: „Грчка и српска просвета“. Од васељенског патријарха св. Сава је 1218 год. у Никеји израдио самосталност српској цркви. При повратку из Никеје св. Сава је свратио у Хилендар и Солун где је спремио црквене књиге које је понео собом и дошао у Србију, па је 1219 године организовао српску цркву образујући српску архиепископију у манастиру Жичи, а епископије: у Зети, Захумљу, Дабру, Моравици, Рашкој, Топлици, Будимљу, Хвостну и Призрену. И тако је св. Сава отргао српску цркву испод управе грчке архиепископије у Охриду и 1219 године постао први српски архиепископ са седиштем у манастиру Жичи. Чим је постао архиепископ, св. Сава је установио напред поменутих девет епископија, а за епископе је постављао ученије калуђере које је довео из Свете Горе. Свети Сава је крунисавао и српске

краљеве. Прво је крунисао Стевана Првовенчаног. Свети Сава је био први наш црквени писац, а после њега његов ученик калуђер хиландарски Доментијан који је написао животописе Стевана Немање и св. Саве. Под владом цара Душана проглашена је 1346 г. у Скопљу српска архиепископија за патријаршију.

Владари и велика властела школовали су своју мушку и женску децу на својим дворовима, узимајући им учитеље. На овај начин школовао се Немања, свети Сава и остали владари и велика властела. Често пута владарска деца школовала су се на владарским дворовима с децом велике властеле. Деца ниже властеле служила су по дворовима владара и велике властеле, па су се ту школовала и спремала за чиновнике. По градовима народ се бавио трговином и занатима, због чега је долазио у додир с образованијим светом, од кога се много којечему научио и тиме се разликовао од простог, неписменог и у свему заосталог света са села.

Кандидати за више свештенике школовали су се по манастирима код спремнијих калуђера, па су после довршавали своје школовање на дворовима епископа или патријарха, где је увек била нека врста богословије. Место богословије многи су виши свештеници довршили своје школовање у манастиру Хиландару, јер су се у њему налазили најшколованији калуђери. Кандидати за ниже свештенике учили су по манастирима, код свештеника и код приватних учитеља.

Са школовањем и васпитавањем женске деце ишло је у прво доба теже но с мушком децом, јер се женска деца, изузев кћери владара и велике властеле, нису школовала. Женска деца осталих родитеља остала су без школе и васпитања, јер су ти родитељи могли обучити своју децу само нешто у вери, колико су били и сами упућени, у веру од својих предака и свештеника. Зна се да је било калуђерица, али се не зна да су оне обучавале женску децу, било по манастирима било ван њих.

Из историје се зна да је краљица Јелена жена краља Уроша, по пореклу Францускиња, отворила на своме двору женску школу с интернатом за васпитање сиромашних девојака које је после и удавала дајући им извесну помоћ у спреми. Јеленина је школа постојала пуних 37 година и у њој су се, поред читања, писања, вере и васпитања, училе све врсте тадањих женских ручних радова и послови у кући. Чим би се која ученица удала, на њено место примила би се друга. Пошто је Јелена била Францускиња, сигурно је ученице у своме интернату васпитавала на начин, како је и она била васпитана у дому својих родитеља.

Немањићи су доста радили на подизању просвете. Цар Душан је и у свој Законик унео одредбе и о просвети. Он у Законику наређује: да цар, кнежеви и бољари подигну школе по градовима и постављају философе и спремне учитеље да уче децу; да учитеље плаћа цар сваке године према успеху; да по градовима, где има манастира, учитељи буду калуђери, а по селима свештеници; да учитељи уче децу од свег срца, према деци да буду милостиви и да им дају поклоне (крстиће и др.) да би их привлачили

у школу; деца да долазе у школу у 7 години, а школама да се дају села и руде за издржавање.

Интересантно је изнети како су Дубровчани васпитавали своју женску децу у својим домовима. До 11 године девојчице су могле излазити из куће, а од 11 година до удаје могле су ићи својим сродницима и у цркву, али само уз пратњу неког старијег из куће. Удавање кћери вршили су родитељи без питања истих. Кћер је могла сама отићи само у манастир и постати калуђерица, коју је отац морао помагати, ако није била у манастиру. У Дубровнику су манастири играли видну улогу у васпитању женске деце, а нарочито крајем 14 и почетком 15 века. За владе деспота њихове су кћери прво васпитаване на дому, а после су оне, као и кћери велике властеле, слате у дубровачке манастире на даље васпитавање.

Дубровачки манастири били су католички и припадали су бенедиктовачком реду. Ученице православне и католичке вере често су долазиле до распре и свађа, те је дубровачки Сенат 1422 г. решио да се у дубровачке манастире не прима велики број женске деце на васпитавање. Ова сенатска одлука дала је повода деспоту Стевану да похвата, затвори и окује све дубровачке трговце који су се затекли у његовој држави. Деспот Стеван држао је трговце у затвору све дотле, докле Сенат није повукао своје решење, и док није платио 30.000 дуката оштете.

Кад је моћ српске државе почела опадати, опадала је и просвета. За време владе деспота Стевана Лазаревића средиште српске књижевности било је у Ресави у манастиру Манасији, јер су се ту налазили чувени преводиоци.

По школама прво се учила азбука, па се срицало и писало на навоштеним таблицама и лискунским плочицама. Учитељ би узео десну руку ученикову у своју руку и водио је при учењу писања слова. На навоштеним и лискунским плочицама исписивали су учитељи текстове које су ученици учили напамет. Чим ученици науче један текст, он се избрише, а други се испише, па се и он научи, и избрише се. И тако се стално радило. Прво су се читале и училе молитве, па се тек после прелазило на читање часловца, псалтира и апостола. Ђаци су учили и црквено певање, и певали су у црквама и манастирима. Поред читања црквених књига и писања, старији су ђаци учили помало рачуна, српске граматике и нешто из народне историје. По изученој школи у земљи, владари и велика властела слали су своју децу на више школе у просвећеније земље а нарочито у Византију.

Поред црквеног певања и глумовање је из давнина. То глумовање није било глумовање у данашњем смислу. Како је сав просветни и културни напредак био везан за цркву, то је и глумовање било у ствари вршење разних црквених обреда. За извођење ових обреда постојале су нарочите дружине као што су: коледске, додолске, краљичке и лазаричке. С пропашћу српске државе, пропадоше и ове дружине, али су се доцније опет појавиле, кад је за Србе настало сножљивије стање.

## Период робовања под Турцима

Овај период можемо поделити на два времена: време од пропасти српске државе (1459) до краја 18 века и време од почетка 19 века до коначног ослобођења 1912 године. Прво време обухвата све Србе у данашњој Јужној Србији и Србији до 1804 године, а друго време обухвата неослобођене Србе у југоисточном делу Србије (окрузи: Нишки, Пиротски, Врањски и Топлички до 1878 године и Ј. Србије до ослобођења 1912 године.

### Време од пропасти српске државе (1459) до краја 18 века

За време самосталности српске државе писана српска књижевност је напредовала, али чим су Турци заузели српске земље, поче и српска писана књижевност пропадати, те је остала само усмена књижевност: народне песме, приповетке, пословице и загонетке. С пропашћу српске државе српска писана књижевност почела се развијати у Дубровнику, а доцније и у Војводини. И рад на уметности је престао. Остало је нешто уметничких радова по заосталим манастирима и црквама, али су, нажалост, и ти заостали уметнички радови доста били оштећени и унакажени од стране некултурних Турака.

Писмени људи, док је српска држава имала своју самосталност, били су потребни цркви и држави, а под турском управом нису били потребни држави. Кад се ово има на уму и кад се зна да су многи манастири и цркве пропали, а при том су Турци сваки просветни и културни рад код Срба ометали, лако је појмити опадање писмености код Срба под турском управом. Турци су знали да су српски манастири и цркве носиоци просвете и центри буђења националне свести, па су зато прво на њих и ударали. Многе су манастире и цркве претворили у џамије, а заосталим манастирима одузели су имања, због чега су исти почели пропадати, јер се нису имали од чега оправљати. Уништавањем ових просветних и националних центара Турци су постигли свој успех, јер је писменост код Срба опадала, а буђење националне свести слабило.

Кад су Турци заузели српске земље, велики се број властеле потурчио, јер су на тај начин хтели да избегну турске зулуме и да очувају свој привилегисани положај и поседе. Овим се утврђује да, на жалост, велика властела нису била јака ни у вери ни у националности. Властела која се нису хтела потурчити морала су трпети турске зулуме, или се иселити у туђу државу. Прост народ се мање турчио и остао је веран својој вери и нацији, делећи зло и добро са својим свештенством које га је храбрило и предочавало му бољу будућност. У овом тешком времену по српски народ било је врло мало школа по заосталим манастирима. Манастирске су школе посећивали само они који су хтели бити калуђери и свештеници. На гласу су биле манастирске школе: у Пећи, Дечанима, Баковици (где је била нека врста богословије), дебарским манастирима итд.

У Пећи је била и српска патријаршија у којој су били ученији калуђери, код којих се српска омладина учила и спремала за калуђере и свештенике. По епископским столицама такође је било школа. С пропашћу Деспотовине (1459) пропаде и српска патријаршија у Пећи, и српска црква потпаде под управу грчке цркве. Споразум Турака и Срба обнови се 1557 године српска патријаршија, али се 1776 године опет укину, и српска црква поново потпаде под управу грчке патријаршије у Цариграду. Српска патријаршија у Пећи имала је у верском погледу под собом Србе у Турској, Аустрији и Млетачкој републици.

Крајем 15 и у 16 веку калуђери су подизали по манастирима штампарије, у којима су штампали црквене и школске књиге. Колико се зна прва српска штампарија подигнута је у манастиру Ободу код Цетиња, или у самом Цетињу 1490 године. Ову је штампарију подигао црногорски војвода Ђурђе Црнојевић. У 16 веку подигнуте су српске штампарије: у Млецима, Скадру, Грачаници, Милешевској цркви, Горажду, Рујну, Мркшиној цркви и у Београду.

У ратовима између Турске и Аустрије крајем 17 века Срби, у нади да се ослободе турских зулума, а верујући аустријским обећањима о давању великих повластица Србима, прешли су на страну Аустрије, јер је она била заузела велики део данашње Ј. Србије. Поновном победом Турске и повратком аустријске војске из Ј. Србије, пребегао је с њом 1690 године и српски пећски патријарх Арсеније III Чарнојевић с великим делом свог народа, прешавши Саву и Дунав. Пре Арсенија III Чарнојевића у Пећи је био српски патријарх Максим. И под патријархом Арсенијем IV извршена је 1733 године сеоба Срба на север. Али кад је 1776 године поново укинута српска патријаршија у Пећи, српски народ под Турцима остао је без својих црквених поглавица. Остало је само мало свештеника који су већином живели по варошима, и нису смели ићи ван вароши. Где није било свештеника, народ се почео турчити, или је бегао у неприступачне крајеве.

Одласком црквених великодостојника и свештенства у крајеве под Аустријом и укидањем српске патријаршије у Пећи, нестало је српског просветног центра у Пећи и просвета је код Срба почела још више опадати, а српска црква опет је потпала под управу грчке патријаршије у Цариграду. Грци се нису ни најмање трудили око подизања српских школа, већ су радили супротно и српску децу терали у грчке школе које су у то доба биле доста добре. Овакво грчко поступање натерало је Србе на удруживање у школске општине, јер су се тако удружени лакше одупирали навали грчког свештенства и натурању грчке службе по црквама.

Нестанком српског просветног центра у Пећи остао је још српски просветни центар у манастиру Хилендару, али чим су Турци заузели и Св. Гору, отпочео је опадати просветни рад и овог центра. Због турских зулума српски је народ бежао у забаченије крајеве где ниједан просветни зрачак није могао допрети до њега. Они који су се населили по варошима бавили су се трговином и занатима, услед чега су долазили у додир с културнијим светом,



и тиме се и сами изображавали; они који нису могли да издрже турске зулуме турчили су се и своју су децу давали оцама на поучавање.

Оскудица у писменим људима и слаба материјална средства чинили су такође сметње сваком просветном напретку. Прве учитеље плаћали су ђачки родитељи, богатији људи или црквене општине. Приватни учитељи били су независни и школе су отварали и затварали по својој вољи. Чим би се учитељу указало какво боље место, он би затворио школу у старом, а отворио би је у новом месту. Из овог се види да су учитељи путовали из места у место. Просветном напретку много је сметало и немање уџбеника на српском језику. У Србију су први учитељи долазили већином из Војводине, јер је у њој пре и интензивније отпочео просветни рад и отварање школе.

Срби који су најдуже били под Турцима, као што је случај са Србима у данашњој Ј. Србији, Босни и Херцеговини, најгоре су стајали у просветном погледу, и најдуже су живели у мраку непросвећености. У крајевима под Турцима просветни покретачи били су, као и за време самосталности, цркве, манастири и трговина, јер су се српски младићи учили писмености по манастирима и црквама, а трговци су долазили у додир с културнијим светом са запада и из Србије, па су отуд често доводили учитеље у своје крајеве, и доносили школске и друге корисне књиге.

Крајем 17, целог 18 и почетком 19 века помињу се школе за црквени живопис у Ј. Србији: у Реки, Дебру и манастиру св. Јована Бигорског. Ђаци су у овим школама учили да раде иконе на дрвету, платну, металу и фреске по црквеним и манастирским зидовима. Поред тога ови су ђаци учили да раде и дрворез за иконостасе. Први живописци и учитељи ових ђака били су свештена лица. После живописа јавило се украшавање црквених ствари извезених и украшених бисером, драгим камењем, златом и сребром. Ови везови рађени су у самим владарским дворовима под надзором самих побожних владарки. Чувени дрворесци били су из Дебра а нарочито из Галичника, одакле су били чувени дрворесци из племена Мијака. Д-р Радослав Грујић у чланку: „Резбарства у Ј. Србији“ (Гласник скопског научног друштва, књ. 5) тврди да је први мајстор мијачких дрворезаца био Петар Филиповић из села Гаре у Дебру са својим друговима. Њихови дрворези и данас се виде на иконостасима: у цркви св. Спаса у Скопљу (1819—24), у цркви у Н. Селу код Штипа, у манастиру Архангела Михаила у Леснову код Кратова (1811—14), у манастиру св. Јована Бигорског код Дебра (1800—807) итд. Иконостасе: у цркви св. Спаса у Скопљу и у манастиру св. Јована Бигорског радио је Петар Филиповић Дебарац. Поред иконостаса од дрвореза су прављени још: столови, балдахини, врата, пултови за певнице по црквама и манастирима итд. Код дрвореза постоје три врсте које су се јављале овим редом: плетенице, барелефи и рељефи. Дебарци су били и добри зидари.

Галичничани су били и чувени живописци — зографи. Данас се зна за једну породицу из Галичника у којој су сви мушкарци

били живописци, јер се та уметност код њих преносила с оца на синове. По причању потомака те породице први њен живописац био је Негри који је живео крајем 18 и почетком 19 века. Презиме ове породице је Фрчковци, што је дошло од Фрче (четка), јер су сви мушкарци целог свог века радили четком живописе по црквама и манастирима. Од потомака Негријевих изашло је 19 живописаца од којих су Јанко и Данило још у животу. Данило живи у Гостивару и још данас — и ако је у годинама — ради живописе на иконостасима по црквама у својој околини. Данило и његов отац Нестор радили су живописе на иконостасима по црквама: у Ј. Србији, Бугарској, Румунији и Грчкој.

За време турске владавине у Београду је била већина не-српског становништва (Турци, Грци, Јевреји и нешто Немаца). У крајевима под Турцима помињу се српске школе још почетком 18 века, као нпр. у Пећи и још неким местима. Те су школе биле основане по угледу на грчке које су биле старије и боље. Грчка школа у Београду помиње се још 1718 године а било их је и по унутрашњости Србије. По варошима било је још турских и понека јеврејска школа. У последњој четвртини 18 века помињу се српске школе у Србији: у Неготину (око 1778), Краљеву (око 1780), Пожаревцу (око 1790—1800), Лозници (око 1795) и Београду (око 1800). Од школа по селима помиње се из тих времена школа у Рипњу. По свршетку ових школа младићи су продужавали школовање у манастирским школама, или су ишли у Војводину. Било је и самоука који су сами научили читати и писати.

Настава је по школама била посве слаба, јер су учитељи знали само читати а тек понеки и писати. Деца су по цео дан била у школи, а одмор је био само за време ручка. Дисциплина је у школи била не строга већ сурова, јер су ђаци много тучени, а суботом су, како каже Вук, сви били тучени.

Учитељи у овим школама били су у прво време искључиво калуђери и свештеници који су доцније отварали школе по варошима и селима. И у овим школама учило се напамет. Ђаци су се дели у школи на земљи а доцније су за њих прављене клупе (скамје) за седење а за учитеље сто. Школе се нису делиле по редима већ по књигама које су ученици читали и зато су се они звали: часловци, псалтирци, месецословци и апостоловци. Завршни рад по школама било је читање требника и Јеванђеља.

У школи се учило без буквара, или се употребљавао руски буквар који су деца тешко разумевала. Први словенско-српски буквар у рукопису јавио се 1717 године; први штампани буквар за српску децу штампан је 1776 године у Венецији, а потом 1785 и 1792 године у Бечу.

### Време од почетка 19 века до ослобођења (1912)

На овом месту треба истаћи да је крајем 18 и почетком 19 века најагилнији борац за одузимање црквене управе из грчких руку био рашки епископ Јанићије. Он је од 1786—1808 био епископ а од 1808—1818 рашко-призренски митрополит. Својим енергичним и патриотским радом епископ Јанићије натерао је грчку

патријаршију у Цариграду да му изради дозволу код султана за уступање охридске архиепископије. Свакако је заслуга митрополита Јанићија што је у Ј. Србији почетком 19 века било неколико српских школа.

Почетком 19 века Срби у Србији, под вођством неумрлих великана, вожда Карађорђа, а доцније и кнеза Милоша, почели су се дизати на Турке и ослобађати поједине крајеве. Ослобођени крајеви, који су прво били вазални, а потом сасвим слободни, врло су повољно утицали у националном и просветном погледу на Србе који су још остали под турском управом. У крајевима под Турцима у овом времену, поред основних школа, отваране су још стручне и средње школе, али ми ћемо овде говорити само о основним и стручним школама које су давале учитеље.

— Наставиће се — **Јеротије Новитовић**

## **Наша старовременска школа**

### **Старовремски учитељи<sup>1)</sup>**

Атанасије Илић. У Кратову је био познат под именом Газдев Насе. Био је учитељ седам година у кумановском селу Ораху, отприлике у првој десетини шездесетих година прошлога



Анастасије Н. Илић

столећа, а после се је одао мутавциском занату. Био је псалт у цркви Светога Николе у Кратову све до своје смрти. Он је узимао врло видног учешћа у нашем народном препороду, којом приликом се јако истакао као неустрашиви борац за српске народне идеале. За време непријатељске окупације Насе је трагично завршио у 75 години свога живота заједно са својим сином учитељем Јованом Атанасковићем, са својим шураком Костом Апостоловићем и рођаком Павлом Михајловићем учитељем. Њих су бугарске власти, преко својих органа, спровели зими 1915 године на планину Златар више села Псаче, па су их сву четворицу искасапили и онда затрпали у једној рупи.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Види „Учитељ“ год. 1939/40, стр. 605.

<sup>2)</sup> Насева снаја Милица, а Јованова супруга, терети за овај свирепи злочин рентијера Костадина Маневог, звани Манго, онда претседника општине, који је уживао велико поверење окупаторских власти, а за кога се зна да се је и сам лично истакао у злостављању Срба.

Милан Николић је учитељевао у селу Бунешу одакле је био и родом. Његово службовање је везано за време око 1865 до 1868 године.

Тодос Алексић, родом из Криве Паланке, био је учитељ у Кратову две године и то у 1865 и 1866 години.

Ђира Поп Јовановић као кратовац био је учитељ у месту рођења, око 1866 године, а после се је преселио у Ћустендил, где је наставио учитељску службу.

Мијал Поп Јовановић је Ћирин брат, који је био учитељ у Кратову истодобно кад и Ћира, у 1866 години, а вероватно и нешто раније, па је и он напустио Кратово и отишао за учитеља у село Орехово, у данашњој Бугарској.

Тодосије Клаков савременик је Тодоса Паланчанца, кога је наследио у школи у Рибарској Махали у Кратову. Био је учитељ 6 година, од 1866 до 1873 године. Он је, по приповедању старијих људи, завео клупе и вежбање ученика на песку. Одавде је отишао за учитеља у Скопље, а после тога у Бугарску.

Коце Јовчевић је родом из Кратова, а био је учитељ у своме месту рођења, затим у Злетову, а доцније и по кумановским селима. Умро је око 1881 године. Према томе његово службовање је везано за другу половину прошлога столећа, у времену од 1860 и 1881 године. На првом листу типика злетовске цркве стоји запис од 16 маја 1866 године како у то време беше учитељ Костадин Јовчевић. Јован Попандоновић каже да се овај Коце, како је био познат у народу, преселио у Куманово где се запопио и тамо остао до своје смрти.

Љубомир Тетовац. Почетком друге половине прошлога века био је учитељ у селу Шталковици неки Љубомир звани Тетовац, по своме месту рођења, али се даље не зна много о њему. Старији људи у Шталковици памте толико да је овај Љубомир предавао, поред словенске азбуке, и српску и да се служио и српским књигама упознавајући своје ученике са народном географијом и историјом, којом приликом им је често читао и неке старе песме, које су се односиле на нашу прошлост.

Димитрије Поп Јосифовић родом је из Кратова, из једне старе свештеничке куће, која је дала, заједно са њим, двадесет свештеника. Он је био учитељ од 1866 па све до 1890 године, а после свештеник и егзархиски архијерејски намесник у Кратову. До 1884 године био је старовремски даскал. Кад је дошао у Кратово учитељ Живко Миловановић у 1871 години, он је затекао Димитрија као учитеља у Рибарској Махали, у школи Метоху. Живота ми је приповедао да се онда овај Димитрије осећао као Србин и да је такав васпитавао школски подмладак. После је пришао бу-

гарској партији, те је и у школи напустио рад по српским уџбеницима, које је заменио са бугарским. Иначе по занимању је био механиџија, који је посао обављао у данима када је остајао без службе. Умро је 1915 године.

А р с а М а к с и м о в и ћ (1845—1915). Школу је учио у своме месту рођења, у селу Шталковици, затим у Злетову и у Кочанима. Био је учитељ у времену од 1866 па до 1894 године и то стално у Шталковици, где је наследио даскал Љубомира Тетовца. Поред уобичајеног градива Старовремске школе, он је упознавао своје ученике и са српском азбуком и тумачио им, по угледу на свога претходника, текстове српских песмарица, а нарочито оне, које опевају старе бојеве и устаничке подвиге. Максимовић је био више познат под именом Чича Арса, како су га ословљавали и ђаци, као и старији људи.

Арса је био средњега раста, пун, снажног састава, необично тихе нарави, љубазан и предусретљив, вредан и уморан. Чак и после 1894 године, он је стално бринуо о школи и цркви, па је чак лично прикупљао добровољне прилоге, ради чега је одлазио и у Србију, са којима је подигао и нову школу и обновио цркву. Био је велики и одушевљен Србин, те је сав свој живот посветио народу и васпитању његовог подмлатка. Наши конзули и митрополити су га веома ценили и уважавали, а тако исто, њега су познавали и сви водећи политичари у Србији.

За време окупације у Светском Рату Арсу Максимовића су ножевима заклали и измрцварили бугарске комите и баџици, са више његових другова, у једну рударску јаму више Злетова.

Писац овога дела објавио је у Скопљу 1936 године приповетку под насловом Чича Арса, сличице из живота Јужне Србије, у којој је описана трагична смрт овога великог борца за српску националну идеју.

Димитрије Ербаповић био је учитељ у селу Шлегову, што се види из једнога записа на минеју за месец Март цркве Ваведења. Та белешка гласи: Знано бѣди кога беше азъ Димитри. (презиме Ербаповић је намерно избрисано) у село даскал, сиречь учитељ на: 1867: лето кога пиша мца март: 8.

Димитрије Петровић (1853—1928) био је познат у народу под називом Миташ Чучур. Према подацима, које ми је дао лично Димитрије, он је рођен 1853 године у Кратову. У школу је пошао по навршетку шесте године, а завршио је 1867 год. За то време били су му учитељи у Цариној Махали Нако Кокорман, Алекса Кукурек и Стевча Максимовић, који су имали просечно по 20 ђака. По завршетку школе постао је учитељ у кумановском селу Ораху, где је служио 6 година, са годишњом платом од 300 гроша. Ту је имао обично по 8 ученика. Од 1873 до 1879 године био је учитељ у селу Клечевцу са платом од 500 гроша годишње. Ту је



Димитрије Петровић

имао прве године 16 ђака од којих 12 из Клечевца, а 4 из села Мургаша. Димитрије приповеда да је свакодневно ишао у цркву са својим ученицима на јутарње и вечерњу, а такође недељом и празником. По свршетку словенчили српски буквар, који је доске азбуке, његови ученици су убављан од трговаца из Куманова, а после тога су настављали учење науснице, псалтира, апостола и светчета. По причању Петровића, код њега су долазили у Клечевце и неки ђаци из Куманова и то нарочито због тога, што је он предавао и српски буквар, који се тада није учио у Куманову. Иван Иванић пише да је Димитрије обављао истовремено и механички посао у Клечевцу, а да је и школа била у хану или по приватним кућама.<sup>3)</sup> Пошто је напустио учитељски позив, остао је подуже у Клечевцу као механика, а кад је дошао у Кратово, прихватио се је хлебарског занимања, којим се је послом бавио све до своје смрти. Умро је 1928 године. У првом периоду свога учитељског рада Димитрије се је истакао као српски национални борац, а доцније је пришао Егзархији, те је радио за Бугарску. За собом је оставио два сина, обојица учитељи и то старији Димитрије, који је сада са службом у Бугарској, док је млађи Ђорђе српски учитељ у Скопљу.

Антоније Малиновић био је учитељ у Злетову, у другој половини прошлога века, од 1867 до 1876 године. Крста Јосифовић приповеда да је испрва учио школу код овога Антонија негде око 1872 године. Малиновић је предавао у главном по српским уџбеницима штампаним у Београду, али је поред тога обраћао пажњу и на црквено-словенски језик, који је онда још био у моди. Због тога његови ђаци су учили и словенски буквар, да би после могли читати у цркви апостол и преписивати разне тропаре, кондаке и друге богослужбене песме, које су са учитељем певали у цркви. Школу је напустио око 1876 године и отпутовао негде, а из разлога, што су турске власти почели прогањати све истакнутије Србе. На ирмологији месне цркве стоји запис: Знано бѣди како биде Анѣтониа даскалъ во лето на 1874: ѡктоврѣа 6 денѣ.

<sup>3)</sup> Иван Иванић, Годишњица Чупићеве Задужбине, XXXIII, 339.

Ђорђе Алексић (1850—1911). Рођен је у Цариној Махали у Кратову. Школу је учио код Стевче Максимовића. После тога обављао је неко време механски посао. На учитељском положају био је од 1868 до 1882 године. Прво је био у Куклици, а потом у Кривопчеличком селу Псачи у којима је провео 12 година, а после у Кратову, у Цариномалској школи, у којој је имао по 20 до 30 ученика. Плаћала га је црква Светога Николе са по 12 турских лира годишње, што је онда износило 1488 гроша. Запопио се је као српски свештеник 1891 године.

Поп Ђорђе Алексић заузима једно врло видно место међу нашим националним радницима у Јужној Србији. Ја га познајем као необично окретног и пожртвованог човека. Био је веома бистар, оштроуман и досетљив, при том са необичним памћењем. Као свештеник био је архијерејски намесник у Кратову, Тетову, Кочану и Кривој Паланци, а по том и архијерејски намесник при митрополији у Скопљу. Он је турским језиком владао савршено добро, што му је поред осталих лепих особина, прибављало код свих Муслимана велико уважање и поштовање. Он је, са својим сином, Јованом Поповићем, нашим учитељем и такође националним радником, имао великих заслуга око отварања српске школе и цркве у Кратову децембра месеца 1891 године, док су многи наши



Прота Ђорђе Алексић

градови водили годинама борбу са Егзахистима, Грцима или Цинцарима око добијање реда у цркви. Бугарске комитске организације осуђивале су како њега, тако и његовог сина на смрт, али су, захваљујући турским властима, сачували своје животе. Није био те среће да доживи наше ослобођење, за које је радио целог живота и подносио неизмерних жртава за добро српскога народа.

Арсеније Димитријевић који је познат и под називом Арсен Дачев, био је из Царине Махале у Кратову. Арсеније Поповић, свештеник из Шопскога Рудара тврди да му је овај Арсеније био учитељ од 1882 до 1883 године. На минеју за месец Јануар шлеговске цркве стоји белешка: Сѧ книга Јануаріѧ писа азъ Арсенъ Димітріѧ кога беше даскаль 1887 годін. На једном рукописном молитвенику, који се данас налази код Ар-



сеновог сина Михајла, стоји да је преписао то молитвениче 17 фебруара 1888 године, када је био даскал у Шлегову. Овај молитвеник је повезан са једном повећом збирком црквених песама, као и неких других састава, што претставља књижицу од 120 листова. У почетку је песма Светој Варвари на српском језику. Од овога даскала постоје још две књиге, које је сам преписао. То су паскалија из 1871 године, на којој је потпис Арсенија Димитријевић. Уз ову збирку је житије Светога Варваре исписано на народном говору, испод кога се је преписивач потписао Арсо Димитријевић из исте године. Трећи рукопис је збирка црквених песама од 1871 године са потписом Арсенија Димитријевић. На почетку овога је песма и житије Алексија Божјег Человјека на српском књижевном језику. Арсеније је умро после 1896 године. Изгледа да је био учитељ у времену од 1868 па до 1888 године. Он је поред тога био неко време са службом и у селу Куклици.

Атанас Рулевче, родом из Кратова, био је учитељ у селу Виници код Кочана око 1870 године. После се је запопио и био познат у народу под именом поп Атанас Рулевче.

Стеван Симић

— Наставиће се —

## V. — Учитељева библиографија.

### *Прилози југословенској педагошкој библиографији*

1968. Wulffen, Dr. Erich: Psihologija hohštaplera. Preveo dr. Mirko Kus-Nikolajev. Z. 1925, 8<sup>o</sup>, 103. Drugo izd. u Beogradu 1927.
1969. Грациан, Валтизар: Врело мудрости или правило за живот. Са шпањолског оригинала и брижљиво превео Артур Шопенхауер. Српски превод од Драгутина Њежића. Сарајево, 1935, 12<sup>o</sup>, 211. Дин. 30.
1970. Dajčeva—Župić, Kl[ara]: Ljepota i etička svijest. B. 1928, 8<sup>o</sup>, 56. Biblioteka lijepih nauka, sv. 2.
1971. — —: Књига одчараних записа. Б. 1929. 8<sup>o</sup>, 93. Библ. лијепих наука, св. 6.
1972. — —: Како се једно огледа у другом. В. 1929. 8<sup>o</sup>, Biblioteka lijepih nauka, sv. 9.
1973. — —: О лијећењу. В. 1933. 8<sup>o</sup>, 86.
1974. Денис, Леон, Синтеза спиритуална изложена у облику разговора. Превела с француског Кос. К. Кат. Параћин, 1933, 8<sup>o</sup>, 28. (Библиотека „Духовног живота“).
1975. — —: За што је живот? Шта смо ми. Одакле долазимо. Куда идемо. Од — — превела с француског Кос. К. Кат. Б. 8<sup>o</sup>, 36.
1976. Derganc, Dr. Franc: Svetozor. Prvi zvezek izbranih esejev. Lj. 1936. 8<sup>o</sup>, 359+VII. Sadržaj: Filozofija medicina in učiteljstvo; Izvor sodobne krize; Prvenstvenost sodobne krize; Učiteljstvo kot nadorgan tolerance; Učiteljstvo in evgenika; Francoski in



- slovenski intelektualizam; Spomini na Kreka; Kriza socializma; Vzhodni in zapadni nacionalizam; Verizam.
1977. Danov, Petar: Apsolutna čistota. Beseda držana na petom rilskom jezeru na dan 21 avgusta 1929 godine. S bugarskog Dušan Bogosavljević. B. 1938. 8<sup>o</sup>, 22.
1978. Dubois, Paul: Разум и осећање. Превела Видосава Крстић. Б. 1922, 12<sup>o</sup>, 53. Изд. књиж. Свет. С. Дебелјевића.
1979. Дворниковић, Д-р Владимир: Вилхелм Вунт и његово значење. З. 1920.
1980. — —: Криза западно-европске културе. Предавање. Сарајево, 1923.
1981. — —: Адлерова индивидуална психологија. Сеператно отштампана уводна студиј уз превод Адлерова дела Menschenkenntnis у издању „Космос“. Б. 1934.
1982. Добросављевић, Миливоје С.: Са Ајштајном кроз науке. Књ. I. Увод: О Ајнштајну и теоријама релативитета уопште. Једна релативистичка екскурзија кроз филологију. Б. 8<sup>o</sup>, 92. Дин. 20. књ. II. Једна релативистичка екскурзија кроз биологију. Б. 8<sup>o</sup>, 96. Дин. 20. књ. III. Једна релативистичка екскурзија кроз историју 8<sup>o</sup>, 96. књ. IV. Старост живота на нашој земљи. Б. 8<sup>o</sup>, 52.
1983. Doberšek, Karel: Vpliv socijalnih razmer na razvoj otroka. Na Prevoljah, 1929, 8<sup>o</sup>, 118. Priročna pedagoška knjižnica. Izd. Slov. šolska matica.
1984. Ђилас, Милован: Момци после рата. Из „докумената“. Б. 1931. 8<sup>o</sup>, 28. Дин. 5.
1985. Ђорђевић-Нларес, Јулка: Осећања и оражања. В. 1935, 8<sup>o</sup>, 80. Дин. 20.
1986. Ђурић, Д-р Милош: Артемисија, краљица — амазонка. Б. 1935, 8<sup>o</sup>, 16. Дин. 5.
1987. — —: Владарска наредба и неписани закон у Софокловој Антигони. Прилог проучавању историје грчке етике. Б. 1936. 8<sup>o</sup>, 37, Дин. 5.
1988. — —: Етика и политика у Есхиловој трагедији. Б. 1937. 8<sup>o</sup>, 206. Дин. 30.
1989. — —: Етика и развитак личности у грчкој класичној лирици. Б. 1936. 8<sup>o</sup>, 73. Дин. 25.
1990. — —: Етика у Софоклову Ајанту. Б. 1935. 8<sup>o</sup>, 24.
1991. — —: Сапфа и етика њене партенофилије. Б. 1935. 8<sup>o</sup>, 38. Дин. 15.
1992. — —: Хесиод и грчка филозофија. Б. 1935. 8<sup>o</sup>, 47.
1993. — —: Сократ и његово етичко учење. Б. 1938. 8<sup>o</sup>, 47.
1994. Еркс, Д-р Едуард: Како је постао Бог. Филозофско и социолошко-етнолошка расправа о пореклу и узроцима постанка религиозних појмова. Превео Д-р М. Радованвић. Сарајево, 1929. 8<sup>o</sup>, 59. Дин. 12.
1995. Живанов, Миленко: Мудрост здраве разуми. Б. 1937. 8<sup>o</sup>, 16. Дин. 5.
1996. Živković, Dr. Andrija: Eugenika i moral. Z. 1933. 8<sup>o</sup>, VII+80. Din. 28.

1997. Зега, Никола: Успомене на Божу Кнежевића. Б. 1934. 8<sup>0</sup>, 4. Дин. 2.
1998. Ерић, Драг. Искрице. Предговор написао Рад. Видаковић. Скопље, 1938. 8<sup>0</sup>, 39. Изд. књиж. „Славија“. Дин. 10.
1999. Илић, Драг. П.: Искрице. Књ. I. Б. 1923. 12<sup>0</sup>, 48. Дин. 5.
2000. Илић, Петар М.: Како да постигнемо срећу у животу. Размишљања и путокази. Б. 1937. 12<sup>0</sup>, 40. Дин. 5.
2001. Јевтић, Д-р Павле: Индија. Ризница мудрости. Б. 1937. 8<sup>0</sup>, 93. Дин. 25.
2002. Јерусалем, Вилхелм: Увод у филозофију. С осмог издања превео Давид С. Пијаде. Б. 1921. 8<sup>0</sup>, 328.
2003. Јањић, Јулка: види, Окер-Блом, М.: Код ујака доктора на селу. Превела — —.
2004. — —: види, Багинска, Тр., Просвећена жена — књига живота. Превела — —.
2005. Јовановић, Јован, М.: Писма једном младићу како се постаје богат? Сарајево, 1920. Просветина библиотека 7.
2006. Јовановић, Милан М.: Смисао и вредност живота по Хајнриху Рикерту. Теза примљена за докторски испит. Б. 1938. 8<sup>0</sup>, 184.
2007. Календар Обласног одбора подмлатка Црвеног крста у Нишу за 1932 годину. Ниш, 1931, 12<sup>0</sup>, 48.
2008. Капис, Алфред: Живот, љубав, новац, са уводом од Арсена Александра, превео В. М. Чујанац. Б. 1920. 12<sup>0</sup>, 74. књиж. С. Б. Цвијановић.
2009. Кеј, Елен: Избор љубави. Превео Драг. М. Тодоровић. Б. 1922. 12, 40.
2010. — —: Љубав и етика. Превела с немачког Даринка Цветковић. Б. 1919. 8<sup>0</sup>, 48. Изд. књиж. Цвијановић. (Модерна библи. 14).
2011. Кекић, Dr. Kuzman: види, Weygant, W., Udžbenik nervnih i duševnih bolesti, preveo — —.
2012. Keller, Helen: Optimizam. Preveo Dr. Đuro Vranešić. Z. 1931. 8<sup>0</sup>, 42. Din. 15.
2013. Kesić, Dr. Đuro: Nacrt grčke filozofije. Dio I. Grčka filozofija do Sokrata. Sarajevo, 1919. 8<sup>0</sup>, 21. Din. 4.
2014. Кнежевић, Божидар: Мисли. У редакцији Паулине Албале—Лебл. С предговором Д-р Ксеније Атанасијевић. Б. 1939. 8<sup>0</sup>, XXXVI + 171. Срп. књиж. задр. бр. 228.
2015. Кордић, Сениша: Разговори са самим собом. Б. 1936. 12<sup>0</sup>, 60. Дин. 10.
2016. Костић, Живојин: Је ли Видовићев покрет етичан? Б. 1939. 8<sup>0</sup>, 48. Вегетеријанска библиотека бр. 7.
2017. Croce, Benedetto: Eseji iz estetike. Preveo Vladan Desnica. Split, 1938. 8<sup>0</sup>, 63. Kadmos. Sadržaj. Čista intuicija i lirski karakter umjetnosti; Umjetnost kao stvaranje i stvaranje kao činjenje; Vanestetski pojam lepoga i njegova upotreba u kritici. Književnost kao »izraz društva«.
2018. Крстић, Видосава: види, Dubois, Paul, Разум и осећање. Превела — —.

2019. Kus-Nikolajev, Mirko: vidi, Wulffen, Dr. E.: Psihologija hoh-štaplera. Preveo — —.
2020. Леко Д-р Марко: Нов живот, Б. 1920. 8<sup>0</sup>, 24.
2021. Lendić, Ivo: Psihoanaliza. Moderna socijalna kronika [Mosk]. sv. 33—34. Z. 1938, 12<sup>0</sup>, 64. Din. 4.
2022. Лобе, Пол: Историја једног младог Србина. Превео Д-р С. Варићак. З. 1919. 8<sup>0</sup>, 47. Ђекап и Поповац.
2023. Lukas Filip: Hrvatska narodna samobitnost. knj. I. Problemi hrvatske kulture. Mala knjižica Mat. hrvatske. N. serija, kolo III, sv. 15. Z. 1938, 8<sup>0</sup>, 91.
2024. Љотић, Димитрије В.: Како настају револуције. Петровград, 1938. 8<sup>0</sup>, 61. — Библи. Отаџбине 1.
2025. Makanec Dr. Julije: Marksistička filozofija prirode. Mala knjiž. Mat. hrv. N. serija, kolo III, sv. 14. Z. 1938, 12<sup>0</sup>, 95.
2026. Matl, Jozef: Altkultur und Neukultur bei den Südslaven, u knj. Samila Lucerna 1868—1938. str. 106—119.
2027. Mesner-Sporšić, Dr. Ante: Utjecaj ljudi na površinu zemlje. Z. 1938, 8<sup>0</sup>, 147.
2028. Младеновић, Вој. Р.: Проблем душевног живота посматран према развоју од примитивних народа до Канта. Б. 1933, 8<sup>0</sup>, 136. Из педагошке теорије и праксе. Г. Кон.
2029. Настасијевић, Момчило: Мисли. Целокупна дела. Предговор од Станислава Винавера књ. II. Издање пријатеља. Б. 1938. 8<sup>0</sup>, 149.
2030. Недељковић, Д-р Душан: Стваралачки став новог реализма. Сарајево, 1938. 8<sup>0</sup>, 11.
2031. Њежић, Драгутин: види, Грациан В., Врело мудрости, српски превод од — —.
2032. Нешић, Бранибор Ст.: види, Бенеш, Д-р Е. Рат и култура, превео — —.
2033. Nikolić, Đorđe M.: vidi Einstein Albert, O specijalnoj i opštoj teoriji relativiteta, preveo — —.
2034. Петковић, Милева Т.: види Блок, Иван: Сексуални живот нашег доба. Превела — —.
2035. Петронијевић, Д-р Бранислав: Шопенхауер, Ниче и Спенсер. II. поправљено изд. Б. 1922. 8<sup>0</sup>, 316.
2036. — —: Чланци и студије, нова серија. Б. 1932. 8<sup>0</sup>, 203.
2037. Пијаде, Давид С.: види, Јерусалем, В., Увод у филозофију, превео — —.
2038. Поповић, Богдан: Спроводна реч у књизи Борисављевић, д-р Милутин: Увод у Естетику.
2039. Поповић, д-р М. Ђ.: Умно радништво. Б. 1920, 8<sup>0</sup>, 36. С. Б. Цвијановић.
2040. Поповић, Никола М.: види, Барбис, А., Исус. Превео — —.
2041. — —: види, Бергсон, А., О души и телу. Превео — —.
2042. — —: види, Барбис, Анри, Исус. Превео — —.
2043. — —: види, Бергсон, А., О души и телу. Превео — —.
2044. Prelog Dr. Milan: vidi, Bidlo Dr. Jaroslav, Vizantijska kultura, preveo — —.

2045. Радовановић, д-р М.: види, Еркс, д-р Ед., Како је постао Бог. Превео — —.
2046. Ремић, В. С.: види, Рибо Т., Болести воље. Превео — —.
2047. Ренан, Ернест: Живот Исусов. С француског превела Јелена Скерлић-Ђоровић. Б. 1921. 8<sup>о</sup>, 194. Одабрана библиотека 16. И. Ђурђевић.
2048. Рибо, Т.: Болести воље. Превео В. С. Ремић. 1920, 8<sup>о</sup>, 158. С. Б. Цвијановић.
2049. Rudin, Dr. Ernest: Uvod u knjizi Weygant, W., Udžbenik nervnih i duševnih bolesti.
2050. Скерлић-Ђоровић, Јелена: види, Ренан, Е., Живот Исусов. Превела — —.
2051. Сланкаменац, Првош: види, Вујић, Владимир — —, Нови хуманизам.
2052. Спасојевић, Влада Т.: види, Вагнер, Ш., Крај огњишта. Превео — —.
2053. Спиридоновић-Савић, Јела: Трагика Ничеа. Шабац, 1934, 8<sup>о</sup>, 16. Библ. Народ. универ. Шабачке народне књижнице и читалице, књ. 2.
2054. Stanojević, Dr. Laza: Predgovor u knjizi, Weygant, W., Udžbenik nervnih i duševnih bolesti.
2055. Sforza, Carlo: Evropa i Evropljani. Napisao — —. Preveo Iso Velikanović. Sa posebnim pogovorom autora za hrvatsko izdanje. Z. 1938, 8<sup>о</sup>, 221. [u knjizi i: Dr. Rudolf Maixner: Grof Carlo Sforza i njegovo djelo].
2056. Тасић Милан: Филозофски проблем из античке и трансценденталне филозофије. Б. 1938. 8<sup>о</sup>, 32.
2057. Тумлирц, О.: Основи педагогије. С немачког превео М. Шевић. Б. 1928.
2058. Сивај, Роксана: Значење науке о боји за интерпретацију уметничких djела. (Скраћено). [Disertacija]. Z. 1938, 8<sup>о</sup>, 37.
2059. Чујанац, В. М.: види, Арсен, Алек, Увод у књизи, Копис А. Живот, љубав и новац. Превео — —.
2060. Швабић, Синиша М.: види, Бирна-Превон М., Књига за тебе. Превео — —.
2061. Шопенхауер, Артур: види, Грациан, В., Врело мудрости. Са шпанског превео — —.

Бранко Милаковић

## VI Оцене и прикази

Д-р Милош Ђурић: **Аристотелово етичко учење** с обзиром на историјско-етичко народно предање. Прилог проучавању историје грчке етике. (Српска краљевска академија. Глас CLXXXIV, 1940 године).

Аристотело је проблем не само у своме учењу, него и у до сада већ даној интерпретацији његове филозофије. Решења оба ова питања утолико су важнија и неопходнија, што он у своме историјском значају превазилази остале философе. У њему се стичу сви ранији погледи и науке о свету, а разграђава свеукупна потоња филозофија: Аристотело је систематисао учења пре њега, а искристалисао проблеме, који се, у разним видовима, на-

лазе у историји философије. Зато д-р Бранислав Петронијевић с правом о њему каже да „је он још увек, иако у другом смислу, и за нас оно што је био за средњи век и за Дантеа: највиши мудрац, „краљ мудраца“.

Тај Аристотелов значај види се и у његовој практичној философији. Д-р Милош Ђурић то изрично наглашава назначујући да „сва ранија хеленска практична философија појављује му се као развитак, који тек он потпуно систематиче, свима философским вредностима који су се појављивали у томе развитку одређује место према њиховој релативној оправданости, везује их, приређује и подређује највишем вредносном принципу и тако савлађује њихове једностраности, и цео тај развитак завршује на тај начин, што све његове моменте уноси у свој етички систем, али при томе увек одржава пуну самосталност својега мишљења“.

Ипак, Аристотело у практичној философији стоји у најтешњој вези са својим великим учитељем, ма да не само с њим, те д-р Милош Ђурић тврди да се његово етичко учење у основној проблематици не може разумети без Платоновог. Ово је нарочито јасно из тога, што оба философа стављају тежиште етике у њеном социјалном делу. Тиме се открива етички значај државе, и етика постаје део политике. Овим је д-р Милош Ђурић коначно онемогућио заблуду, које се не могу ослободити неки историчари философије, да тако један велики дух, као што је несумњиво Аристотелов, меша политику и етику.

Д-р Милош Ђурић, указује на три главне карактеристике Аристотеловог главног етичког дела, наиме Никомахове етике: реализам, тј. идеја се — насупрот Платону, који се тиме отуђио од хеленскога духа — не може одвојити од ствари, чиме је изражено мишљење, својствено грчком бићу, да је тежиште стварности у овоме свету. У овоме враћању грчке философије земаљском животу садржи се друга карактеристика Аристотелове етике: од самог човека зависи да ли ће бити срећан. Из тога следује њено треће обележје: „За етику није главна ствар сазнање врлине, него морално делање, морално дело, моралан живот“.

Писац тачно запажа да се овим код Аристотела наметнуо проблем циља људских радњи. Ове су, у крајњој линији, ради највишег добра, које није више средство него само циљ, које је „само ради њега самог и које је само себи довољно да животу да највишу вредност.“ Оно се састоји у блаженству, које је, као највише добро, критеријум свих врлина. Према томе, по Аристотелу, човекова земаљска срећа у свом највишем смислу истоветна је с највишом вредношћу човека као члана стварности, која га окружује.“ Што се тиче садржаја блаженства, могу се разликовати „три главна идеала живота: хедонистички, политички и контемплативни“. По Аристотелу, циљ коме сви тежимо, није мировање него делатност. Како је „делатност душе према уму човекова специфичност“, то се највише добро, одн. блаженство, дакле врлина, састоји „у с умом сагласној делатности душе“. Стога, д-р Милош Ђурић истиче да су ум и делање „два основна принципа Аристотелове етике и отуда меродавна за његово учење о суштини блаженства.“

Из овога нам је јасно пишчево оправдано тврђење да у подели врлина Аристотело полази од претпоставке предвојености душе на две области, из којих изводи две врсте врлина: етичке које се оснивају на вољи, и дианоетичке које се садрже у сазнању. Разлика међу њима је и у томе, што ове постају и развијају се поучавањем и учењем, а оне претпостављају слободну вољу. По Аристотелу, слободно делање је оно „којега узрок лежи у ономе који дела, и то тако да он познаје и поједине околности радње“. Зато он учи да је „врлина слобода која је постала природом“.

Ради ближег одређивања етичких врлина, Аристотело учи да у органском свету постоји сврховитост, коју он схвата као објективну норму за посматрање ствари. Како прекомерност и недовољност ометају остварење неког циља, то „се принцип сврховитости појављује као принцип мере и средине и на овом принципу оснива се и Аристотелово учење о етичкој врлини“. Стога су етичке врлине практичног обележја, и оне се састоје у томе, да у тражењу задовољства и избегавању незадовољства очувају средину између претераности и недостатка, те су оне врлине афективног дела душе. Како се појам средине не односи на ствари, већ на нашу природу, то је по

Аристотелу „етичка врлина трајна наклоност одлучивања, која се држи средине подесне за сопствену природу, а одређене размишљањем и то онако, како би је одредио паметан човек“.

Д-р Милош Ђурић ближе објашњава поједине моменте ове дефиниције на примеру „конкретнога носиоца врлине поноса, која по Аристотелу представља врхунац етичких врлина.“ Поносан је човек „ко себе сматра достојним великих ствари, те је доиста и достојан њих.“ Претераност те врлине је у случају кад неко „себе сматра достојним њих, а није их достојан: тај је охол“. „Ко себе сматра достојним мањих ствари него ли је достојан, тај је понизан.“

Принцип средње мере такође је изразит у етичкој врлини правичности, која у своме најопштијем значењу „уједињује у себи све друге врлине“. У ужем смислу, она је једна врлина поред других и то у двоструком смислу: она „члановима заједнице раздељује добра и части и делимично драговољним и делимично недраговољним изједначавањем добра и части одржава равнотежу друштвених односа“. И код правичности принцип средње мере има централни значај, јер је „правичност средина између творења и подношења неправде“.

Овде писац показује да по Аристотелу правичност не задовољава увек у конкретним случајевима етичке захтеве, те је ту допуњује праведност као правичност више врсте, јер се она не управља по слову већ по духу закона. Д-р Милош Ђурић даје прецизније и тачније објашњење појма правде као *iustum et aequum*, *recht und billig*, право и поштено, наводећи Аристотелово схватање ове разлике на примеру „Антигоне, која се, у истоименој Софокловој трагедији, више покорава богу но људима, и верна закону крви и природи свог сестринског позива устаје противу силе која газии основне религиозно-моралне норме и вечне светиње обухваћене неписаним законима.“

Насупрот етичким врлинама, дианоетичке се састоје у изналагању истине, тј. у сазнању. Стога су оне врлине умнога, неафективнога, дела човекове душе. Њих има две врсте: знање које је сазнање истине силогистичким дедукцијама, и ум који је моћ непосредног сазнања највиших и најопштијих принципа свега знања. Њиховим спајањем настаје мудрост, врхунац људског сазнања. Ум носи своју вредност у самом себи, те дианоетичке врлине надмашују етичке. Стога је умовање круна свих врлина. Њоме се човек уздиже изнад своје пролазне природе и приближује божанству, јер је и Бог само ум, -само чиста духовност, а не и воља, он је мишљење које има садржај једино себе: његово мишљење је мишљење мишљења.

Д-р Милош Ђурић и Аристотелово учење о пријатељству у вези са добротом, „које се најбоље и најпохвалније чини пријатељима“, „а у сиромаштву и у каквој другој невољи пријатељи су једино прибежиште“. Стога је највише пријатељство у реализацији моралног добра. „Своје теорије о пријатељству Аристотело је потврдио својим животом“, што показују „две његове песме посвећене прослављању пријатељства“, у којима је сачувана успомена на његове пријатеље Еудема и Хермија. Друга је у ствари химна врлини.

У овој химни коначно откривамо у чему је Аристотелово учење о блаженству, које је, по њему, смисао људскога живота па стога и свих врлина. Оно је у делању у средњој мери и у сазнању, али не у чулном задовољству. Поред тога, Д-р Милош Ђурић с правом каже да се етос средине не сме схватити као „филистарска, старовремска педантерија“, као „осредњост“, јер су „врлине као средине уствари синтезе вредности“. На пр. храброст је смелост и хладна обазривост. Према томе, „врлина се као средина уздиже не само и изнад антитетике крајности, одн. невредности, него у исти мах и изнад антитетике вредности“.

Али, Аристотело се не уздиже изнад човека. Д-р Милош Ђурић каже да „док је по Платону мерило свих ствари Бог, по Аристотелу је човек, али не појединац човек, него морална личност, која у свакој ствари види истину, остајући при томе код просечног, а не код идеалног човека, те се пробија до закона живота, који владају људском природом“.

У томе Д-р Милош Ђурић налази осетну слабост Аристотелове етике, јер се он, због опште-хеленске етике мере, ограничава на чињенице, а „са-

ним описивањем онога што **јесте** не може се утврдити и оно што **треба да буде**, „тј. дескриптивна наука о моралу не може у исти мах да буде и нормативна етика“. Усто, нама је из ранијег излагања јасно пишчево тврђење да се „у Аристотеловом етичком учењу састају два велика праоца: конзервативна етика обичаја и закона и етика јавног мњења са етиком моралне воље“. Стога, у Аристотеловој етици нема јединства. „У томе је главна његова слабост“, дакле, не једина, јер д-р Милош Ђурић указује на неоригиналност Аристотеловог учења о средини као о етичком принципу.

Као што се види, писац је, углавном, обухватио целокупно етичко учење овог великог филозофа, пружајући нам га на начин, да га можемо потпуно сагледати у његовој истинитости и научној вредности обасјаног јасном светлошћу пишчеве објективно-научне критике.

Овим се не исцрпљује вредност овога списка. Она је несумњиво и у пишчевом тврђењу да је у строгој етичкој иманенцији „природна конвенција грчкога духа, који је у Аристотеловој философији дошао до крајње тачке у развоју своје самосвести“. Расправа д-р Милоша Ђурића у исто време нас учи да тражењем етичкога идеала у законима живота „који владају људском природом“, мислилац не уздиже живот у објективне вредности, те му не придаје космички значај, па стога ни шири замах. У томе је највећа вредност ове књиге.

Д-р Милан М. Јовановић

**REŠIMO MLADINO PRED ALKOHOLIZMOM** (Спасимо омладину од алкохолизма). Љубљана 1939, издање Хигијенског завода, стр. 80, 8<sup>о</sup>, цена?

Како су досадашња испитивања о раширености алкохолизма међу омладином у Словеначкој показала да је то важно питање, које тражи брзо и ефикасно решење, јер Словенцима иначе прети опасност телесне и духовне дегенерације, одлучила је **Лига проти алкохолизму** у Љубљани да за мото II словеначке недеље трезвености узме гесло „Спасимо омладину од алкохолизма“ и у књижици под истим насловом издала је 5 предавања о тој теми у циљу да словеначку јавност упозна с тим проблемом.

У уводној расправи пише познати наш антрополог и еугеничар, прив. доцент **Д-р Божидар Шкерљ** о **утицају алкохола на наследну твар** (материју), на гене и хромозоме, при чем нарочиту пажњу посвећује експериментима Блумове из 1930 године.

**Д-р Иво Пирц** пише о **прехрани деци и алкохолизму**, јер он држи да се о ступњу алкохолизма не могу доносити никакви закључци само на основу количине испијених алкохолних пића, већ усваја основну идеју социолога Д-ра Госара, да је за суд о степену алкохолизма меродавна разлика између целокупних издатака и издатака за алкохол појединог лица и редукује је овако: степен теориског алкохолизма ( $A^0$ ) наћи ћемо ако количину алкохолних пића што се дневно ужива у грамима ( $\Pi$ ) поделимо са

количином дневне хране у калор. ( $X$ ), дакле, у виду формуле:  $A^0 = \frac{\Pi}{X}$

Много је теже посвема елиминирати фактор  $\Pi$  (тј. навикнути лице које пије на потпуну апстиненцију), па чак понекипут и смањити га, али се степен алкохолизма даде смањити на тај начин да се побољша исхрана и подигне њена калоричка и физиолошка вредност. То се, кад је реч о омладини, може постићи нарочито подизањем броја школских кухиња (од 350.000 словеначке деце и омладине око 60,6% тј. 210.000 слабо је храњено, а у школским кухињама прехрањује се данас само 3,3% од целокупног броја слабо храњене деце).

**Д-р Станко Гогала** расправља о **алкохолизму и васпитању** и долази до закључка да је алкохолизам једна од највећих сметњи правом васпитању, јер у породицама где један родитељ или оба постану алкохоличари сурово се руши здрав и нормалан породични васпитни миље што га дете треба за свој правилан раст и развој, а с друге стране алкохолизам оштећује дечје урођене диспозиције. На крају је реч о методама антиалкохолног васпитања.

Универзитетски професор Д-р Александар Маклецов расправља о заштити омладине од алкохолизма са правног гледишта. Управо узорно и исцрпно те прегледно наводи он све правне прописе у нашем законодавству, како превентивне, тако и репресивне, успоређујући их на извесним местима (тамо где наше законодавство показује недостатке) са односним одредбама у законодавствима других земаља.

На крају Војко Јагодич, наставник и неуморни секретар љубљанске секције Југослов. уније за заштиту деце, који се иначе много бавио проблемом омладинског алкохолизма у Словеначкој, пише о **смерницама борбе против алкохолизма с нарочитим обзиром на омладину**. Он најпре констатује недостатке досадање антиалкохолне борбе и пропаганде у Словеначкој (нарочито учешће омладине у антиалкохолном покрету било је слабо), износи резултате најновијих испитивања о раширености алкохолизма међу словеначком омладином, а онда закључује да би ваљало израдити систематски план како превентивне, тако и куративне заштите. У антиалкохолном покрету дужни су да узму учешћа сви, и државна (самоуправна) и приватна иницијатива. Сасвим исправно нагласио је Јагодич у својој расправи тесну повезаност проблема алкохолизма с господарским питањима (виноградарство је главни извор прихода у 10 словеначких срезова, а баш у тим срезovima је највећи % раширености алкохолизма међу омладином, док упоредо с њим корача и омладински криминалитет, душевна заосталост, смртност у дечјем добу итд.), јер док се конкретно не реши економско питање, било у виду преоријентације господарске културе у винородним крајевима, било оснивањем винарских задруга које би словеначко виноградарство рационализирале и индиректно онемогућиле да се толико прихода попије код куће, све дотле се не може ефикасно решити ни питање омладинског алкохолизма. Исто тако је тај проблем **социјалан** (алкохолизам је најраширенији тамо где је највећа пролетаризација становништва), па и ту треба опсежних социјално-политичких мера, првенствено од стране државе и самоуправа, јер ту приватна иницијатива може мало да учини, а на крају и проблем **васпитни** (многе мајке док су бремените пију алкохол, односно дају га малој деци из незнања и неупућености).

Књижицу би требао да упозна сваки наш просветни и друштвени радник. Својом садржином и сериозним начином обраде она се сама најбоље препоручује.

Ф. Маслић

**„НАЈНОВИЈИ БУКВАР С ЧИТАНЧИЦОМ“** од Јована Петровића — заснован на свесном спајању гласова. Препоручен од Главног просветног савета С.Бр. 1411 од 21-II-, а одобрен од г. Министра просвете од 16-III-1938 год. Издање књижарнице Ј. Целебџића у Београду. Броширано цена 8; а у тврдом повезу 10 динара.

Некада је изучавање елементарне писмености био врло тежак и заметан посао све дотле, док није пронађена природна метода **гласовног шчитавања**.

Данас, Богу хвала, ми имамо знатан број Буквара израђених за изучавање писмености по начелима гласовног шчитавања (читања). Ту су Буквари познатих школских радника: Стеве Чутурила, Михајла Јовића, Аце Лукића, Чедо Бушетића, Благоја Радојевића и других. Радећи по њима, са вољом и истрајно, наставници ће постићи жељени успех, јер: „у рукама Мандушића Вука свака је пушка убојита“...

Међу њима је и: „Најновији Буквар с Читанчицом“ г. Петровића, који је метод наставе гласовног шчитавања извео до савршенства. То се огледа у његовом Коментару уз Буквар, који стаје 3 дин., у коме су изложени принципи на основи којих је израдио свој Буквар, који је у исто време и најбоље Упутство за рад с тим Букваром.

Глас и нормална реч (име) су му основи за изучавање говора и писмености логично и лако. Из његових основних црта, које ученици пишући изучавају у припремној настави, обрада слова (писмена) груписана је у две, готово подједнаке групе, што је у многome олакшало сличавање и



различавање, а нарочито малих писмена (синтеза). На истом принципу заснива се изучавање и писање и великих слова.

Као најновија разлика „Најновијег Буквара“, г. Петровића, од осталих је та, што се са изучавањем малих писмена — упоредо изучавају и велика. До десетог слова, велика су обележена симболично само тачкицама; а од десетог слова писана су нормалним потезима црта.

Овај Буквар је плод дугогодишње студије и рада, г. Петровића, на усавршавању елементарне писмености, објављених у појединим нашим педагошким листовима и часописима. И ко буде радио по њему са вољом и с трудом, како то он чини, тај ће, несумњиво, осетити задовољство у раду, и постићи потпун успех.

Техничка је опрема Буквара, а нарочито штива и у њему и у Читанчици, у свему задовољавајућа. Зато препоручујемо пажњи г.г. учитеља и учитељица првих разреда основних школа, да опробају рад са Букваром г. Петровића.

Р. Ст. М.

**РАДНИ БУКВАР** са словарицом од Јов. Ђ. Јовановића, Београд 1940, 8<sup>о</sup>, цена 12 дин. Одобрен од Министарства просвете. — Професор методике и школског рада у учитељској школи дао је нови оглед буквара. Уместо досад неприкосновене методе нормалних речи, у овом Буквару је на најприроднији и деци најприступачнији начин дошла до пуног изражаја метода нормалних доживљаја. Писац примењује оригинални принцип оптичких и графичких слика у саставу и избору градива за писање и читање и на њему на најлакши начин савлађује акт шчитавања. Тако ученици спонтано и неосетно улазе у тајну читања и писања. Место шаренила набацаних речи, Буквар плански и систематски уноси штиво у логичкој вези, чија садржина одговара доживљају који је претстављен сликом. У Буквару се води рачуна о начелима укупне и комплексне наставе. Илустрације су уметничке и израђене у духу дечјег сликовног претстављања, искоришћује се употреба пластелина, дрваца итд. У овом Буквару примењен је принцип упоредног писања и читања, тј. једновремена обрада писаних и штампаних слова, и то и малих и великих. Али зато, згодно подешена, оба текста не искључују и друкчију обраду. Словарица на крају Буквара, служи такође остварењу принципа радне школе и ученичком самосталном стварању.

Препоручујемо **Радни буквар** да се огледа у пракси и по том донесе дефинитиван суд о њему.

\* \* \*

**ХИЉАДУ И ТРИСТА КАПЛАРА** од Милана Р. Јањушевић, Београд 1939, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 146, цена 15 дин. Издање „Наша књига“ св. 59 Г. Кон А.Д. Ратови за ослобођење и уједињење од 1912 до 1919 претстављају неисцрпан извор тема за књижевну обраду. И наши угледни књижевници дали су им лепе прилоге своје, који служе као документа за реално осмишљење једне, у витешком и етичком погледу, циновске генерације. **Бранислав Нушић, Милосав Јелић, Драгиша Васић, Стеван Јаковљевић, Гр. Божовић, Душан Ђуровић** и др., а сад и **Милан Јањушевић** учинили су све од своје стране да духовно схвате и реално опишу напор и схватања генерације која је стварала Југославију.

Ова збирка садржи 11 приповедака, које је реалистички написао један од 1300 каплара првога ђачкога батаљона у Скопљу из 1914 год. и носи све лепе особине причања и описивања, које у себи садржи Јаковљевићева **Трилогија**. Зато ни ову збирку није потребно нарочито препоручивати; она сада треба да буде, са списима поменутих књижевника, најчитанија лектира, нарочито због тога, што се дуже времена ради на све могуће начине, да се идеали и заслуге те стваралачке генерације не само забораве, већ и баце у блато. Међутим, постоји једна истина, да пигмеји никад нису победили горостасе.

**РАТНИ ДРУГОВИ** од Станислава Винавера, Београд 1939, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 88, цена 10 дин. Издање Г. Кона А. Д.

У овој збирци налазе се 33 песме, духовитога и мисаонога Ст. Винавера, у којима је хтео на један оригиналан начин да осмисли дела и подвиге:

својих другова с којима је био у минулом рату. За нас учитеље од нарочитог интереса је песма о **Дачи учитељу** из села Вреоци, који је и у највећим ратним окршајима и при погибији маштао о великим мислима Тургејева и Достојевског и тврдио, да су наши кротки и храбри војници у суштини радили за њихове идеје, ако тога и нису били довољно свесни.

Постоји једна чињеница, да ми још нисмо добили писца, који би слично Лаву Толстоју у **Рату и миру**, претставио генерацију од 1912—1919 у једном роману и на широкој основи дао осмишљење живота, рада и борбе те генерације. Ми још немамо свој **Рат и мир**, који се односи на ту отачествену војну. Али иде време и ми ћемо добити таквога писца. Све досад писано биће припрема за једно такво дело. Ми ћемо га добити.

М. Р. М.

### КЊИГЕ ПОСЛАТЕ НА ПРИКАЗ „УЧИТЕЉУ“

Милутин Лапчевић, **Књижевност као средство васпитања**, Београд 1939, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 150, цена 25.— дин.

Слободан Поповић и Бранислав Вељановић, **Сеоски младићи који су напустили средњу школу**. Прилог психологији села. Београд 1939, 8<sup>о</sup>, стр. 11.

Тод. Љ. Поповић, **Милорад Ј. Митровић**, (Сећања) Београд 1939, 8<sup>о</sup>, стр. 48.

Vlado Petz, **Temelji savremene didaktike**, Zagreb 1940, sr. 8<sup>о</sup>, str. 92, cena 25 din. Izdanje, A. Ćelar.

Dane Trbojević, **Veza između naslijeđa i obrazovanja kao osnov savremene pedagogije**, Zagreb 1939, 8<sup>о</sup>, str. 108, Izdanje Naklade školskih knjiga.

Miloš Sedinek, **Moј razred**, Maribor 1939, 8<sup>о</sup> str. 160, cena 18 din. »Pedagoški tisk« No 3/4.

Душан Л. Јовановић, **Сељачки календар „Сељачког Буквара“** за 1940. Правни, пољопривредни, просветни и здравствени савети за сељаке Београд 1939. Издање Ј. Ј. Целебџића Д. Карађоређева 61. Цена 6 дин.

Перо Ђ. Шоћ, **Прилози за културну историју Црне Горе** са 70 слика. Београд 1939, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 104, цена...?

Милан Д. Марковић, **Цајлајсова метода** III изд. Београд 1939, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 95, цена 20.— дин.

Петар К. Влајић, **Знаменити свештеници и Споменице**, Београд 1940, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 23.

Синиша Станковић, **Животни простор** Београд 1940, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 112, цена 12 дин. Библиотека и друштво св. 37/38. Драшковићева 14/1.

Милан Вукасовић, **Мисли**, Београд 1940, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 78.

Светолик Р. Милосављевић, **Чудновати доживљаји девојчица и де-чака**, Београд 1940, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 160, цена 15 дин. „Златна књига“ бр. 95.

Мих. Д. Петковић, **Незаборављени трагови** (приче за децу) Скопље 1940, ср. 8<sup>о</sup>, стр. 51, цена 7 дин.

Михаилъ Герасковъ, **Тѣлеснато здраве и възпитание**, София 1940, стр. 80, 40 лева.

---

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

---

Власник и одговорни уредник

**ИВАН ДИМНИК**

претседник Југословенског учитељског удружења

Краља Милутина 66.

Београд

Телефон 22-585

---

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

Милоша С. Матовића

## ЧИТАНКЕ

народних школа за I, II, III и IV разред

цене: 6.— 10.— 14.— и 15.— дин.

у духу радне и комплексне наставе по начелима уске концентрације између **НАРОДНОГ ЈЕЗИКА, ПРИРОДОПИСА, ЗЕМЉОПИСА, НАРОДНЕ ИСТОРИЈЕ.**

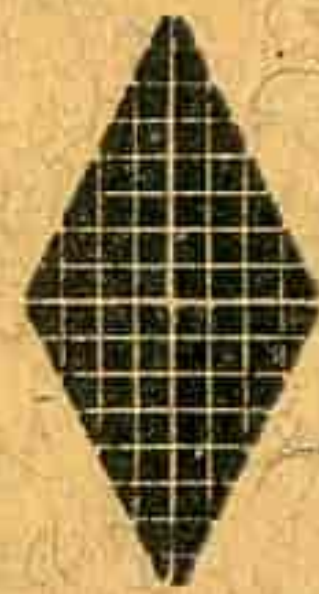
Препоручене од Главног просветног савета и одобрене за употребу у народним школама. Израђене са нарочитим обзиром на: узраст деце и проживљавање детињства, право на радост и одушевљење у раду, припремање за живот у нашој народној заједници.

**Омиљене дечје књиге**

**Најбоље помоћне књиге**

**У заједничком раду учитеља и деце.**

Број издања за шест година најбоља су препорука за ове наше уметнички најлепше илустроване уџбенике у народним школама, рађене по принципима психо-педагошке науке последњег доба, с циљем да се припомогне систематски постепени практичан рад нашег народног учитеља.



Милоша С. Матовића

## ИСТОРИЈЕ

за ученике нар. школа за III и IV разред по цени од 6.— и 10.— дин.

Рађене су у духу **НАЈНОВИЈИХ ЗАХТЕВА МЕТОДИКЕ** са циљем **ДА КОД ОМЛАДИНЕ ПРОБУДЕ КРИТИЧКИ ДУХ ПРИ РАСУЂИВАЊУ О УЗРОЦИМА И ПОСЛЕДИЦАМА,** да припомогну развијању свести да је судбина човека везана за судбину свога народа и да распламти осећање родољубља и понос што смо имали тако велике синове нашег народа који су своје животе жртвовали за данашњу нашу велику државу и **Уједињење Срба, Хрвата и Словенаца.**

Препоручене од Гл. просветног савета и одобрене за употребу у народним школама. Историја за III разред израђена је у виду 9 прича са 9 животописа историјских личности. Приче су проткане стиховима народних и уметничких песама и цитатима из старих летописа.

Историја за IV разред писана лаким приповедачким стилем, чита се као роман за децу о судбини нашег народа. За наставнике који воле да обраде и детаље, уз крупан стављен је и ситан текст као историјска грађа, за обрађивање где се за то има времена. Карте у текту и на крају показују поједине државе најзнатнијих периода наше народне историје.

Издавачка књижара ЈЕРЕМИЈЕ ЦЕЛЕБЦИЋА — Београд, Карађорђева ул. бр. 61

# Уџбеници за народне основне школе

— Одобрени —

## I Разред

	Дин.
Бушетић Чедомир: Буквар у бојама	10.—
Петровић Јован: Најновији буквар са читанчицом	10.—
Матовић С. Милош: Прва читанка	6.—
Мајсторовић Милић: Наука хришћанска за I и II разред	5.—
Пушкар Петар: Ручни рад и цртање	6.—

## II Разред

Матовић С. Милош: Друга читанка	10.—
Мајсторовић Милић: Наука хришћанска за I и II разред	5.—
Мајсторовић Милић: Стварна настава и земљопис	7.—
Срњић Витомир: Рачуница	5.—
Срњић Витомир: Граматика у сликама	4.—
Б. Лазић и С. Павићевић: Рачуница са сликама	5.—
Ивковић Александар: Загонетна цртанка	3.—
Петровић Вишеслав: Народне шаре	6.—
Пушкар Петар: Ручни рад и цртање	8.—

## III Разред

	Дин.
Матовић Милош: Трећа читанка	14.—
Мајсторовић Милић: Познавање природе и поуке о здрављу	8.—
Поповић С. Милан: Земљопис	10.—
Хорват Перо и Бер. Ж.: Познавање природе и наука о човеку	10.—
Салјак Љубинчић и М. Павловић: Рачуница са Геометријом	10.—
Матовић Милош: Историја	6.—
Мајсторовић Милић: Наука хришћанска	5.—
Матовић Милош: Ручни рад и цртање	8.—
Петровић Вишеслав: Народне приче	6.—

## IV Разред

Матовић Милош: Четврта читанка	15.—
Мајсторовић Милић: Познавање природе и поуке о здрављу	10.—
Матовић Милош: Историја Југословена	10.—
Поповић С. Милан: Земљопис Краљевине Југославије	10.—
Хорват Перо и Бер. Ж.: Познавање природе и поуке о човечјем здрављу	10.—
Вит. Срњић: Рачуница са геометријом	10.—
Мајсторовић Милић: Наука хришћанска	5.—
Вукотић Шпиро: Одговарање на литургији	5.—
Петровић Вишеслав: Народне шаре	6.—
Матовић Милош: Ручни рад и цртање	8.—
Станић Милија и Михаиловић Добривоје: Српско-хрватски језик и математика за пријемни испит за упис у I раз. гимназије	10.—

# Уџбеници за Више народне школе

Николић П. Света: Практична привредна знања и умења за I и II разред	7.—
Станић Милија: Граматика Српско-хрв. јез. за I раз.	15.—
Станић Милија: Граматика Српско-хрв. јез. за II раз.	15.—

Карапанџић Ђорђе: Рачуница и геометрија за I раз.	12.—
Карапанџић Ђорђе: Рачуница и геометрија за II раз.	12.—
Баошић Митар: Библијска повесница за I разред	12.—
Баошић Митар: Библијска повесница за II разред	12.—

За управитеље школа: У случају да Вам некоји од ових уџбеника нису познати, на Ваш захтев послаћемо Вам бесплатно угледне примерке.

Издавачка књижарница ЈЕРЕМИЈЕ Ј. ЦЕЛЕБЦИЋА, Београд —  
Карађорђева 61. — Тел. 26-238. Пошт. факс 471. Чек. рач. 54.256.