

У 31

ПОШТАРИНА ПЛАЋЕНА У ГОТОВУ

УЧИТЕЉ

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

Садржај:

I. — Проблеми и решења

Доживљаји вредности и рада код једне групе сеоских основаца од Д-р Слободана Поповића и Миливоја Илића (225—235), Психологија код Кершенштајнера од Драгољуба Бранковића (236—241), Психологија јавне библиотеке од Ник. Рубакина (241—249), Човек и његова воља и ешика Жив. од Цветковића (250—255), О функционалним и иншенционалним педагошким процесима од Фер. Маслића (255—261), Рад у модерном забавишту од Д-р Љубице Јовичић (261—268).

II. — Ствараоци вредности

Духовна делатност Бранислава Петронијевића од Д-р Милана Јовановића (268—278), Поглед на научни рад Д-р Борислава Лоренца од З. Јагодића (278—283), Неколико речи о учењу Стјепана Матичевића од Д-р Јелисавете Бранковића (284—290), Философија у Бугарској у XX веку од Иване Болтове (291—296), Едуар Клапаред од Илије Опачића (297—300), *Najnrth Sarelman* од Милоша Павловића (301—303).

III — Историја учитељског удружења

Других десет година живота и рада Југословенског учитељског удружења (304—320).

IV. — Грађа за историју школа

Развишак просвете и школе у Јужној Србији и Србији од првих почешака до нашег народног уједињења 1918 год. од Јеротија Шовитовића (320—323), *Наша старовремска школа* од Стевана Симића (323—326).

V. — Оцене и прикази (326—332).

VII — „Учитељева“ библиографија

Социолошка књижевност од Бранка Милаковића (332—336).

БР. 5-6
**ЈАНУАР-
ФЕБРУАР**

1941

ГОД. 21 (55)
БЕОГРАД

Умољавају се претплатници

„УЧИТЕЉА“

„НАРОДНЕ ПРОСВЕТЕ“

И „ЈУГОСЛОВЕНЧЕТА“

да најхитније измире дужну претплату за прво полгође и уплате претплату за друго полгође 1940-41 г.

Администрација листова

Југ. учит. удружења

БЕОГРАД

Краља Милутина бр. 66

УЧИТЕЉ-УЧИТЕЉ

ПЕДАГОШКО-СОЦИЈАЛНИ ЧАСОПИС ЈУГОСЛ. УЧИТЕЉСКОГ УДРУЖЕЊА

ЈАНУАР—ФЕБРУАР 1941 БЕОГРАД ГОД. 21 (55) БР. 5 и 6.

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

I. — Проблеми и решења

Доживљаји вредности и рада код једне групе сеоских основаца**Циљ, проблем, метода и грађа испитивања**

Један од најзначајнијих проблема психологије сеоског школског детета је питање о томе како оно доживљује вредности и свакидашњи ваншколски рад. Ово питање је од важности не само за психологију младежи уопште већ и за психологију и социологију села и науку о васпитању.

Испитали смо како једна група сеоске школске деце доживљује вредности и свакодневни сељачки рад. Наш смер је да проучимо које вредности доживљује та група, уколико те вредности утичу на доживљаје и понашање деце, и да дамо прилог испитивању дечјег схватања вредности и света уопште.

Те појаве проучавамо у њиховој повезаности са целокупном душевном природом школске деце на селу и са психологијом и социологијом сеоске средине. Суштину дечјих схватања и доживљаја рада и вредности не можемо сазнати ако их испитујемо одвојено од целине психичких функција сеоског детета и од друштвене средине за коју је оно везано. У овом раду местимично говоримо о утицају предела, вештачке околине (имања) и људске околине (родитеља, учитеља, другова, друштва, пољака и др.) на душевни живот испитаника. Ови подаци из геопсихологије, тектопсихологије и социјалне психологије су потребни да би се разумела психологија проучене сеоске деце. Ми испитујемо односе између дечјих доживљаја вредности и спољашњих чинилаца (краја, села, имања, породичне и школске околине и др.), као и изражаје доживљаја вредности и свакодневног рада у писменим исказима и понашању младежи.

Испитали смо 20 дечака и 6 девојчица, ђака III и IV разреда једне основне школе у околини Сталаћа.

Нашу грађу чине изазвани писмени искази деце и њихово понашање у различитим свакодневним животним околностима. Док Ж. Паиже, при проучавању формалне стране процеса дечјег мишљења, као материјал искоришћује изазване исказе, а Е. Бар, при испитивању садржајне стране слике о свету, обрађује као грађу при-



родне разговоре деце,¹⁾ ми се служимо и провоцираним писменим исказима и подацима о разговорима и понашању ученика основне школе. Стога смо испитали само 26 ђака. Искази деце претстављају материјал и о томе како она приказују себе, своје доживљаје и поступке. Сем побуда на рад, у табели 2 се показују и дечје схватање и доживљавање вредности. Али, из наведених разлога, нисмо се могли ограничити на статистичку обраду грађе, већ смо подробно проучили појединачне случајеве.

Наши испитаници имали су да дају потпуно самостално саставе о овим питањима:

Зашто ја радим

Шта ја највише волим

Сем тога, описали су своје доживљаје везане за тему *Рад — распуст*. У писменим исказима изнели су своје утиске. Применили смо ретроспективну методу у овом случају, јер утисци и претставе код сеоске деце и омладине су врло интензивни и јако емоционално наглашени и често пресудно утичу на развој карактера појединаца.²⁾ Ову анкету смо извели и због тога што држимо да испитаници своје доживљаје вредности изражавају особито у свом ставу према свакодневном ваншколском раду, и то за време летњег распуста, када су изложени јачем утицају ваншколске сеоске средине.

У саставима смо оставили језичне и правописне грешке. Испитаници нису пазили на формалне захтеве. Њихов задатак био је да искрено кажу своје доживљаје и опишу своје понашање. Они су из краја у коме се не говори правилно.

ТАБЕЛА 1

Број испитаних ђака по годинама

ГОДИНЕ	9		10		11		12		Свега		Свега
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	
Број ђака	9	1	4	4	5	1	2	—	20	6	26

Резултати испитивања

Наша грађа показује да су побуде, тежње, жеље и емоције које покрећу испитанике на свакодневни сеоски рад, различите и често повезане. За ђаке је тај рад често врло тежак, па ипак га доживљују као вредност, јер им омогућује остварење жеља које су код

¹⁾ Уп. Jean Piaget: *La représentation du monde chez l'enfant*, 1926 и Edeltrud Baar: *Die geistige Welt des Schulkinde*s, 1937.

²⁾ Уп. Душевни живот сеоске младежи од Сл. Поповића и сарадника, 1932, рад О претставном животу с. младића, с. 8 и даље.

већине управљене на материјалне вредности, а код једне групе на даље школовање и духовно образовање, само та група под утицајем своје средине као циљ придаје и тој активности практичну корист. Постоји тесна веза између ученикове воље за сељачки посао и његових интереса за вредности које су изнесене у табели 2: уколико су ови интереси јачи, утолико је већа њихова воља за свакидањи рад.

ТАБЕЛА 2

ПОБУДЕ КОЈЕ ПОКРЕЋУ ДЕТЕ НА СВАКОДНЕВНИ СЕОСКИ РАД	Ђаци основне шк. по годинама				Свега	%
	9	10	11	12		
Жеља да се буде газда, да се има велико имање	9	7	5	2	23	11,33
Тежња за бекством од посла и снови о другом позиву	9	6	5	—	20	9,85
Тежња за придобијањем љубави родитеља, да би купили ђаку што жели	9	5	3	2	19	9,35
Жеља за лепим оделом	6	5	5	1	17	8,37
Жеља за новцем	6	4	5	1	16	7,88
Љубав према родитељима, жеља да им се помогне	6	5	4	—	15	7,38
Жеља да има добре домаће животиње	6	3	2	2	13	6,40
Тежња за чулним задовољствима	3	4	5	—	12	5,91
Жеља за лепом кућом	3	5	3	1	12	5,91
Свест о нужности рада због одржања живота	1	5	4	—	10	4,92
Амбиција да буду најбољи ђаци у школи	3	4	3	—	10	4,92
Жеља за машинама и пољопривредним справама	3	2	2	2	9	4,43
Уверење да је рад одлика доброг детета	4	2	2	—	8	3,94
Страх од казне	3	3	1	—	7	3,44
Тежња за удруживањем	3	3	—	—	6	2,95
Жеља за точком и аутом	3	—	—	—	3	1,47
Тежња за независношћу	1	1	1	—	3	1,47
Свега:	78	64	50	11	203	99,92

Испитана школска деца на селу принуђена су да раде, јер се задружни живот губи. Последице деоба задруга јесу све мањи поседи земље за обрађивање и све мањи број чланова породице способних за пољске послове. Зато су ђаци основне школе рано оптерећени тешким пословима. Услед слабе исхране и тешких животних и станбених прилика, код неких се јавља застој у телесном и умном

развоју. И поред тога што су физички слаба, многа деца морају да раде сама, да чувају стоку, а када је време пољских послова, морају да раде и у пољу, да помажу родитељима. Како у крају у коме вршимо испитивања нема утрине, општинског или државног земљишта на коме би пасла стока, то су људи принуђени да чувају стоку само на свом имању. Оно је издељено на мале „парцеле“, тако да је чување стоке на њима отежано. Деца морају чинити највеће напоре за време чувања стоке, да се други не оштете. За сеоско дете у овом крају не зна се шта је теже: чобански живот, везан за малу површину, или груби пољски радови.

Пастирски живот изгледа лак, и можда је лакши у сточарским крајевима где има ширине за стоку, али у Поморављу је за децу тежак. Она знају да већим делом преко године морају сама чувати своја стада, на тесним и разбацаним ливадама, око којих се дижу читаве шуме кукуруза и где сваког часа може „нешто“ изаћи из шаше, да их „удави“. Отуда се код сеоске деце јављају страх и негодовање, а често и плач, када им родитељи нареду да „чувају“ у деловима поља са мањим шумацама. Свиње и овце, како деца кажу, „неће да ћуте“, одлазе у штету, и деца морају стално бити у покрету, да управљају пажњу на оно што оне раде, а то изазива замор. Тако деца имају непријатне доживљаје за време рада. Тек што је дете склопило другарске везе с ђацима у школи, долази распуст, раставља их и ствара болно сећање на заједничке игре у школи. Велика је вештина чувати макар и најмањи број свиња и оваца у тесном простору, а не учинити штету другима. Младеж је свесна казне која је чека у случају штете. Родитељи ће тући дете, неће му ништа купити, никуда га неће водити, неће му испунити жеље. Код младог бића постоји тежња за доказом личне вредности и истицањем, и оно доживљује радост када му се остваре жеље и планови. То је побуда која покреће испитане ђаке на посао. Њихов рад је везан за постигнуће каквог циља. А овај зависи од тога шта деца схватају као вредност. Млада бића жртвују своје тренутне радости, па се предају послу и када је он тежак, само да би остварила своје жеље, које се слажу са жељама и схватањима сеоске средине.

У животу сеоског детета игра испуњава највећи део времена и буди радости. Оно каткад заборави да сврши какав посао или допусти да стока „оде у штету“, јер се „заигра“. Родитељи га због тога кажњавају. Казне су често врло строге. Може се опазити како дете, босо, прљаво и гологлаво, плаче и бежи испред гневног оца или мајке. Мати једног осмогодишњег дечка љути се због тога што је није послушао, јер се заиграо: „Зна да се с' игра, а не зна да послуша оно што му кажеш! Море, чек', лопове, (потрчи детету, које бежи што брже може) до'ватићу те ја код куће! 'Ће доћеш за 'леба; тад ми нећеш побегнеш!“ Дете које осећа да је криво и да је заслужило казну, не усуђује се да тражи од родитеља да му испуне какву жељу. Док једни испитаници, који су кажњени због тога што су били непослушни и што су пустили стоку „у штету“, доживљују гнев и осветољубље — понеки прете и псују — други

осећају стид и бол и постају потиштени. Али те емоције и код једних и код других не трају дуго: деца увиђају да су заслужила казну и труде се да не чине грешке. И у школи правична кажњавања не изазивају код деце трајне емоције љутине, осветољубља, стида и жалости. Кенет Хопкинз, у својој студији о ставу енглеске школске деце од 8—16 година, из разних друштвених слојева, према казни, као један од резултата свога испитивања, наводи да су осећања стида, љутње, освете и бола обично краткотрајна и унеколико су природне последице осујећења једног импулса. Ова осећања су пролазна када казна одговара кривици и када је заслужена.³⁾ Али код једне групе наших испитаника јавља се осећање страха које, као што ћемо после видети, каткад дуго траје и штетно утиче на органски и психички живот. А када дете својим марљивим радом и послушношћу задовољи родитеље, ови му купују одело и обућу. Својим скакањем, веселим изгледом лица и трчкарањем од једног члана породице до другог, да им се похвали, оно изражава живу радост. Но то осећање је често помућено мишљу на могућност непослушности. „Еј, сад морам да слушам! 'Ко не слушам, 'ћу оберем бостан“, каже један несташни ученик другог разреда основне школе.

У овом крају чувари поља, „пољаци“, чине велике сметње пастирима. Пољак је баук за дете. Колико тешких тренутака има да доживи само зато што га је он затекао да се игра, а овце му биле у туђој њиви! Пољак је често свиреп, „глоби“, наплаћује таксу од брава, а ту му таксу разрезаује општина. Многа деца лако подносе укорe и телесну казну; осећају да су крива. Најтеже је пастирчету када тражи од родитеља да му задовоље какву жељу, да му купе одело или обућу, а они одговоре: „Зар смеш нешто и да потражиш? Нема! Дао си пољаку! Њему си и његовeма децама купио опанци, а ти иди бос!“ Те речи се често чују у селу. Дете зна добро да му се лако може догодити да његов рад буде узалудан, а ако ради, да му родитељи купе „што оно 'оће“. Отуда деца некад више воле да обављају и тешке пољске послове само да не чувају стоку! Та се појава запажа баш за време лета, када су све њиве засејане усевима, а деца принуђена да чувају стоку. Она су тада везана само за своју ливаду, ако је имају, или су приморана да своја стада напасају поред пута и поред туђих њива. Јесен је боље време за чобане у Поморављу, али тада ђаци полазе у школу. Основна школа ослобађа сеоско дете тешких брига, али оно их се стално сећа. Рад је напоран и замара, али: „Ако не радим, неће ми родитељи купе што ја 'оћу“, изјавио је већи број ученика. Деца схватају свакидањи сељачки рад као вредност зато што је обављање тог рада нужан услов за остварење њихових жеља. Стога се боре свим силама да се ишчупају из тешког положаја у који долазе због тога што им је пољак ухватио стоку. Тако, четврти испитаник, ученица (9; 9) описује како поједина деца покушавају да подмите пољака.

³⁾ Видети Kenneth D. Hopkins: Punishment in Schools. The British Journal of Educational Psychology, February 1939, с. 21 и 27.

„Моји су родитељи једва чекали да дође распуст да чувам теоци. Једнога дана имала су пуно деца па онда заложимо ватру па наломимо корење и печемо. Онда дође пољак и стане код нас а једно дете (ученик другог разреда) каже дедо, седни код нас да ти дам корен само да ми не уватиш овце. И тај живот је леп зато волим да радим, па ће ми мој купе све“. Ова ученица је из сиромашне породице, благе нарави, вредна, има осећање мање вредности. Дете које само чува стоку, долази у положај да моли пољаке да му не хватају стоку. Ако нису у стању да довољно пазе своју стоку, деца покушавају да подмите пољаке, међу којима су многи користољубиви и склони разним пороцима. Ови често навикавају децу да краду од куће ракију, вино или што за јело, па им дају, а као накнаду за то: „пољак и' неће 'ваћа овце“. Једна ученица, први испитаник, у усменом разговору, каже: „Кад ми једанпут пољак у'вати прасе, казала сам му: „Молим те, чича Тозо, пушти ми сад прасе, па ћу ти дам раки'у, да пи'еш док 'оћеш, сам' доћи кад несу мо'и код куће. И он ми пуштио“. Она има 10; 2, из средњег економског слоја, благе нарави, бистра и врло добро се учи. О своме раду за време лета пише: „Мој је рад био за време распуста да чувам свиње. Једнога дана кад сам чувала свиње прасе ми отишло у њиву. Отуд пољак дође па га увати. И ја сам га замолила да ми пушти прасе и он ми пуштио. Ја највише волим да чувам с децом него сама.“ Обе ученице, четврти и први испитаник, износе своје јаке емоционалне доживљаје. Једна се сећа дана када је с децом „пекла корење“, а друга нерадо обнавља успомену на дан када јој пољак ухватио прасе.

Планове о будућем срећном животу стварају и школска деца од 9—12 год.⁴⁾ Остварење ових планова условљено је марљивим радом и зарађивањем, стицањем материјалних добара. Младеж на селу уводи се у тешке сељачке послове пре него што пође у школу. Под упливом одраслих, гледа срећу у материјалним добрима. Упркос васпитном утицању школе, ђаци се не могу отети колективним схватањима и погледима своје околине. Сељаци раде, да би имали велико имање и лепу кућу. По мишљењу већине, вредност једног човека се повећава ако има лепу кућу. То опажамо и код испитане школске деце. Први испитаник, ученица, пише: „Ја највише волим да имам лепу кућу зато што који људи имају лепу кућу они су газде.“ Четрнаести испитаник (10; 6), бистар, врло добар ђак, несташан, из средњег имовног слоја, саопштава у исказу своје жеље: „Ја највише волим да имам лепу кућу зато што кад неки види он каже, их што лепа ова кућа. Ја у ту кућу живим и стављам кукуруз и пшеницу“. Шести испитаник, ученица (9; 10) је из врло богате породице, слабо учи, осредње интелигенције, мирна, блага природа: „Волим да узимам паре и да имам лепу кућу зато да ми буде лепа.“ Осми испитаник (10; 8) из сиромашне породице, одличан ђак, несташан, интелигентан: „Ја највише волим да имам имање и лепу кућу“. То су махом амбициозни дечаци и девојчице, који желе да о њима средина

⁴⁾ Уп. наш рад Животни планови сеоских младића. Београд, 1939.

има лепо мишљење, да су на гласу, па се труде да стекну особине које други немају. Тако једни изјављују да воле да имају лепу кућу зато што је то одлика богатих људи, други је воле, јер ће људи да кажу: „Их, што лепа ова кућа!“, а трећи сматрају лепу кућу као украс. („Да ми буде лепа“). То су узроци који побуђују 12 испитаника на свакидањи ваншколски рад.

Бројно је највише распрострањен тип ђака код кога је јак материјалистички интерес. Тежња за богаћењем јавља се код 23 испитаника. Седамнаести ученик (10; 9) пише: „Ја волим да радим да биднем газда“. То је јединац, наклоњен алкохолу, заостао у психичком и телесном погледу, слаб ђак. И шеснаести испитаник (9 г.) је јединац, али је добар ђак, бистар, из сиромашне породице, родитељи су му врло строги, мора да ради: „Ја радим да стекнем и да будем газда зато што газда има све а сиромашан нема пара као газда.“ Родитељи су му дали да чува свиње: „Ја сам за време лета чувао свиње поред пута. Оне нису теле да ћуте. Ја украдо једну тикву и корење па и нараним и онда терам кући и затвори па се онда играм по авлији.“ Када сврши посао, родитељи му допуштају да се игра, али у своме дворишту, јер се боје да га другови не искваре. Чување свиња му није пријатан посао, јер га спречава да се игра, а ако их раније затвори, родитељи ће га казнити. Кажњавања стварају осећање страха код детета. Тешке бриге, везане за рад, убијају вољу за ваншколски посао. Дете губи апетит. Исхрана је иначе слаба. За многе је велики догађај када „окусе“ млеко, иако живе на селу. Поједина млада бића доживе ту „срећу“ једва неколико пута годишње. Млеко не једу ни она деца која га имају. Сељаци кажу: „Ваља за сирине. Д' узнемо неку пару.“ Услед губљења воље за јело, деца ослабе, постају бледа, разболе се, скачу из постеље, кукају и бунцају: „Јао, отидоше ми свиње! Иди! Врни, јао, 'ће ме уби'у код куће!“ Тако многа деца постају плашљива. Нека често мокре подасе, и њихови родитељи се питају у чуду откуда та појава. Учитељи примећују да дечаци, чак и одлични ученици, показују слаб успех. Мати поменутог испитаника изјављује: „Не знам шта ћу му радим. Сву ноћ бунца.... Болес'ти и те свиње! 'ће ми натеру муку детету!“ Велика строгост родитеља и учитеља изазива код деце осећање страха и одвратност према раду, тако да се деца ни ноћу не могу ослободити брига спојених са радом. Она у сну рецитију, говоре таблицу множења, саопштавају све што су преко дана радила, а родитељи се гуркају, ако су будни, и кажу: „Чек' дете, да видиш како се мора ради!“ Из страха од казне због штете коју немирна стока може да учини, деца се навикавају на лаж и крађу. Шеснаести испитаник у наведеном исказу признаје да је украо једну тикву и корење, да би нахранио свиње које нису хтеле да „ћуте“ и отерао их кући. И једанаести испитаник (12 год.) тежи за материјалним богаћењем и сећа се са непријатном емоцијом како му је за време распуста пољак ухватио и отерао свиње. „Ја радим да имам све што желим. Да имам добри коњи и волови, кола и плуг.“ Оскудан исказ даје о свом раду за време лета: „Кад смо

се распустили мајка ми је казала да пуштим свиње. Кад сам пуштио пољак и уватио и отерао.“ Овај дечак је најстарији ученик у школи. Понављао је више пута. Из сиромашне породице. Тешко говори. Спада у духовно слабе ђаке, који дају кратке исказе. Неће да одговарају ни на она питања на која могу одговорити, јер се боје слабог изражавања, које изазива смех код пакосних другова. Тако доживљују осећање мање вредности. И осамнаести испитаник изражава тежњу да буде газда: „Ја радим да будем газда и да ми буде лепо имање. Ја радим да зарадим. За време распуста ја сам чувао овце. Једнога дана пуштим сам овце па сам отерао у шљивак па сам заспао а овце ми отишле по њиве и ја сам ги тражио. Другога дана пуштим свиње, оне отидну по репе а праци по њиве и једва сам и затворио“. Четврти испитаник, ученица истиче да жели да буде газда и да сваки каже да је газда: „Ја највише волим да имам добро имање да радим и да будем газда да сваки каже да сам газда.“ И деветнаести испитаник (9; 6), одличан ђак, бистар, син железничара, врло жив, жели да има велико имање: „Ја радим да будем газда и да ме воле родитељи. Ја највише волим да имам велико имање зато што људи који имају имање, они су газде.“ За време распуста је чувао козу и прасад. О томе пише: „За време распуста мој рад је био да чувам праци и козу. Једнога дана кад сам потерао са другом праци и козу а он краву и козу. Ми смо повезали: он краву и козу а ја козу, а праци пуштимо у стрњиште. Он понео шибицу. Ми заложимо ватру па наломимо корење па пекомо и једомо. Кад моје се прасе уболо ја му извади трн. Ми отерамо код куће и мене питају што ти прасе кривље. Уболо се. Кад ја терам видим деца се сигру. Ја помислим што сам ја шунтав деца се сигру а ја чувам праци.“ Код деце се јавља огорчење када виде да се њихови другови играју, а она морају да раде. Најзад, шести испитаник, ученица пише: „Ја радим зато да будем газда да имам све што 'оћу. И да чувам краве зато што ми дају млеко.“ Наша грађа показује да тежња за зарадом, имањем и богатством постоји код великог броја ученика сеоске основне школе, али да она није једини покретач на рад. Јављају се и друге побуде: тежња за доказом личне вредности, за истицањем, да се буде најбогатији човек у селу, користољубље, тежња да се помоћу богатства оствари какав виши циљ, да се помогну сиромашни људи итд.

Многи ђаци раде да би стекли новац, који претставља за њих највећу вредност. Пажњу младог бића још у раном детињству привлачи тај метал. Школско дете сматра да је газда онај који има пара „и има све што 'оће“. Радује се када му родитељи, или ко од рођака и познаника, дају новац, за који може купити шта хоће. Нека деца „поткрадају“ своје родитеље. Наводимо неколико исказа у којима се изражава зарада као циљ рада. Осми испитаник: „Ја највише волим да будем ковач зато што ковач зарађује много пара. Ковач уме све да ради.“ Десети (10; 1): „Ја волим да радим зато да будем газда и да имам новац“. (То је скроман ученик, из средњег имовног слоја, добро се учи). Тринаести (10; 8): „И највише волим

да зарадим новац па да купим што ја волим“. (Дечак је јединац, из сиромашне породице, врло осетљив, амбициозан, врло добар ђак). Четрнаести (10; 6): „Ја највише волим да будем учитељ зато што примам плату и учим ђаци.“ А прва ученица каже: „Ја радим да зарадим паре па да идем у веће школе“. Издвајају се две групе. Основци прве групе изјављују да воле да буду трговци, занатлије и учитељи само зато што ће зарађивати новац и примати плату; друга група верује да ће стицањем новца омогућити остварење даљег циља. Код обе групе се тежња за зарадом новца јавља као побуда која покреће на рад 16 ђака.

Утицај родитеља на испитанике у погледу схватања вредности и одабирања позива је врло јак. Деца често не говоре оно што јесте већ оно што треба да буде. У својим одговорима на питање о томе шта највише воле, казују шта желе да имају и шта желе да буду. Примају погледе своје околине и схватање да духовни рад није посао. Он је, по њиховом мишљењу, лак и уносан. Плата је велика вредност за њих, па стварају планове о томе како ће је и они примати. У тим плановима се изражава тежња за бекством од свакодневног сеоског рада. То је побуда која покреће 20 ђака на рад. Тако, двадесет и четврти испитаник (9; 6), сиромашан, послушан, бистар, добар ђак, износи мотиве који га гоне на рад: „Ја највише волим да будем овицир зато што прима плату и има лепо одело“. Ево како он приказује свој рад за време распуста: „За време распуста ја сам чувао пращи. Једном сам отерао пращи код лојза. Они су побегли у детелину и ја потрча за њима па се убодо. Они отрчаше на жито. Како сам се убо несам мого да трчим. Док сам ја достигао они су већ на жито они се најели. Зато ме родитељи воле и купују ми све што ја оћу“. Двадесет и пети испитаник је јединац, из сиромашне породице, бистар, разуздан и склон пороцима. Има 9 година. Воли да буде трговац: „Ја волим да будем трговац зато што он зарађује паре. Ја радим да будем газда па да ме сви поштују и помагам сиротињу“. Док су му родитељи надничили, овај ученик је чувао прасад: „Мој је посао био за време распуста да чувам пращи али се деси несрећа па 2 липчу. Онда сам радио у дуван а он се глибави за руке и леба горак. Мене отац није дао да скићем“. Седамнаести (10; 9): „Ја највише волим да буднем поп зато што узима паре. Највише волим да будем жандар зато што прима плату“. Напоменули смо да је јединац и склон алкохолу. Многи сељаци у овом крају желе да своје синчиће изједначе с одраслима, па им дају да пију и пуше. То је нарочито случај са јединчетом, коме родитељи, „да би га задовољили,“ допуштају да чини што хоће. Таква деца су самовољна, непослушна и разуздана. Услед употребе штетних надражљивих средстава, закржљају телесно и духовно. Тринаести (10; 8): „Ја највише волим да будем добар ђак. Зашто? Зато што могу да идем на веће школе, па могу да учим за учитеља да учим ђаци и примам плату и носим цивилно одело“. А други испитаник, ученица (10; 1), средњег имовног стања, јединица, бистра, одлично се учи, пише о учитељима исказ који даје већина сељака: „Ја највише

волим да будем учитељка зато што учитељка ништа не ради него само учи ђаке. Ја највише волим да се играм да ми брже пролази дан. Ја волим да идем на свадбе, зато што свирају свирачи. И волим да идем на славу зато што дођу они Цигани па свирају, а ја волим то да слушам, зато што Цигани знају лепе песме“. О своје раду за време лета каже: „Ја сам за време распуста чувала овце. Моји су једва чекали да ја изађем из школе јер није имао кој да им чува овце. И једнога дана отерам ја овце у поље. Али чим отера, јаре ми се завуче у копу. Кад погледам нема ми га јаре. Сад шта да радим? Почнем да вичем јаре али оно га нема. Оне друге овце што их има отидну у њиву. Отиднем ја да врнем кад погледам јаре се извуче из копе. И ја се одмах развеселим кад ми га има јаре. После сам радо чувала своје стадо“. У напису о томе зашто ради, саопштава: „Моји ме родитељи воде на сабори, па неки пут кажу ти сад имаш да останеш код куће. А ја кажем ја сам јуче радила да сад идем на сабор. А они кажу, добро сад ће да идеш а јутре ако нећеш да чуваш овце ти ћеш да будеш бивена“. Већина испитаника, као и ова ученица, у својим написима о раду и распусту, причају о својим непријатним доживљајима које су имали за време рада. Или је то пољак који их прогони с једног места на друго, или су се заиграли, па су учинили какву штету, или су погубили овце и свиње које су „чували“. Сећањима на непријатне доживљаје које су сеоски основци имали за време чувања стокe, појачава се њихова жеља за позивом који не захтева никакав рад, као што је, по њиховом мишљењу, учитељски позив. Ова ученица изјављује да највише воли да буде „учитељка“. Воли да посећује славе, свадбе, саборе и вашаре. Свечаности уносе промене у свакидањи једнолики живот сеоског детета. За многе сеоске основце вашари су најјачи доживљаји, о којима живо причају својим друговима и другарицама. Родитељи знају за то и обећавају својој деци да ће их водити на вашаре и саборе, те она радосно обављају свој посао. Али ако родитељи не испуне своја обећања, дете губи поверење према њима, гледа их као непријатеље, пркоси им и стиче рђаве склоности и навике. А када оно превари родитеље, ови му прете да ће га тући. Огорчено, ствара план о бољем будућем животу и бекству из села.

Тежња за бекством од сеоског рада јавља се код ученика који нису задовољни својим положајем, а сматрају да су други срећни. Због тога одабирају позиве који ће им омогућити удобан живот и тако задовољити жељу за уживањем. Посматрају живот учитеља, свештеника, трговаца и занатлија у своје селу, па замишљају да су то спокојни људи, који „ништа не раде, не муче се, лепо се носе и уживају“. Код њих се појављује и снажи жеља да и они то буду. Жеље сеоских основаца везане су за њихову околину. У селима близу вароши деца доживљују и културне тековине као вредности. Интересују се за модерна превозна средства. У чулним задовољствима гледају вредности 12 ученика. Тежња за уживањем покреће их на рад. Први испитаник, ученица пише: „Ја радим да зарадим па да идем у веће школе. Ја највише волим да будем учитељица да

учим ђаци. Зато што учитељица прима плату и боље живи од сељаци“. Седми испитаник (10; 5): „И ја радим да постигнем што желим. Ја волим да будем официр“. Он је најбољи ђак у школи, паметан, несташан. Отац му је кројач. Из слабог економског слоја. Јединац је и родитељи благо поступају с њим. У свом исказу саопштава неповољно мишљење које његови родитељи имају о школи и, као многи његови другови, описује незгodu коју је доживео када је чувао овце: „Моји су једва чекали да се пуштим из школе. Моја баба често је викала: „Болес ти ту вашу школу, кад ћеш једанпут да искочиш из њо, да ми једанпут лакне“. И ја сам за време распуста чувао овце, па ми се једна загуби. Ја отиднем да тражим ту једну овцу а кад се вратим оно их две нема. Кад оне отишле у Владе Јовановића тор. Ја то несам ни знао. Кад сам пошао од колибе кући. На путу ме срете његова унука, па ми каже: „Миомире твоје овце у мој тор.“ Ја се тад врнем те одвојим те овце и отерам код колибе“. Дванаести испитаник је слаб ђак. Има 11 година и 5 месеца. Понављао је разред. Склон пороцима, плаховит, подмукао и неповерљив, износи такође непријатне доживљаје које је имао за време рада: „Моји родитељи су једва чекали да дође школски распуст да чувам свиње и овце па и да идем на копање. Кад сам жњео нашао сам шест јајета. Мислим да су тврда па туцнем једно оно се разбије и тако редом. После жетве ме моји терали да чувам свиње поред пута а ја се играм док ми шипаре уишло у Станојеви компири па он затвори у тор. Требао сам да пазим. Они мене неће да оставе код куће но ме све воде на копање а њо (сестру) остављају код куће. Ја би тебе оставио код куће но ти нећеш да поредиш поса но ћеш да уватиш село а поса ће да остане непоређен“. Сеоска деца често толико утону у игру, да забораве да сврше посао који имају да сврше, „пореди“. Тешки пољски послови се не допадају овом ђаку, и он ствара план о бољем животу. Има рођака, чиновника поште, па каже: „Ја највише волим да будем поштар зато што слушам на телефон и примамам плату и радим до подне па после се шетам по улицама. Волим да будем поштар зато што лепо живим“. Четрнаести (10; 6), о коме је било речи, каже: „Ја волим да идем у школу зато што тамо не чувам овце и волим да имам армунику да зарађујем паре.“ Седамнаести (10; 9): „Ја највише волим да будем поп зато што узима паре и да имам армунику зато да свирам“. Сеоска деца „уживају“ када мало раде, „лепо се носе“ и имају пара.

Д-р Слободан Поповић и Миливоје В. Илић

— Свршетак у следећој свесци —

Психологија код Кершенштајнера

Ученик као објект образовања

Иако Кершенштајнер заступа саморадљивост као принцип, ипак сасвим у духу старе традиционалне школе сматра ученика за објект образовања, што значи једна контрадикција у његовој теорији образовања. Нова школа изводи образовање својих васпитаника на бази саморадње, уз помоћ васпитача. Ученици нису њива „на којој учитељ баца семе“, они нису табла по којој он пише знање и вештине, већ су активна бића која себе образују и израђују у личност, разуме се уз сарадњу учитеља. Ученици нове школе нису беспомоћна бића која очекују да им учитељ напуни главу знањем а они да стоје као пријемни фотографски апарати, осуђени само на пријем утисака. У старој школи учитељ је био заиста субјект а ученици — објект. Захваљујући новим научним истраживањима ученик је у највише прилика школскога живота субјект, а учитељ само помагач и регулатор уколико је нужно да се појави као субјект. У новој школи учитељ мора да буде стрпељив и ћутљив, да би сачекао свога васпитаника да сам пронађе, изрази или каже. Учитељ нове школе личи на саобраћајца у великом граду који ћутећи и пружањем руке управља великоградским саобраћајем, а грађани и колски саобраћај несметано врше своју дужност без непосредног вођења од стране саобраћајца. Овако се ради по свима нашим огледним народним школама, а не само да се теоријски прича, и могућност рада утврђена је за ових пет година као и успешан резултат. Ја сам о овом опширније расправљао у књижице „Огледне народне школе“.

Ако се настава и васпитање доследно и увек изводи на дечјем урођеном спонтанеитету, који опет почива на оне четири врсте играчког инстинкта, онда Кершенштајнер није смео да ствара главу под натписом „Објект образовања или васпитаник“ (стр. 249). Овакав се натпис не слаже ни с целим расправљањем у његовој Теорији образовања. А с друге стране код њега је изричито само учитељ као субјект под натписом „Субјект образовања“ (стр. 361—389), а никако ученик као такав, што је несумњиво доказ о његовој недоследности.

Појам образовања

Кершенштајнер је дао прво овакву одредбу образовања: „Духовним вредностима прожет што је могуће богатији смасаони склоп, адекватан индивидуалном бићу, основна је ознака сваког правог образовања“ (стр. 30). На страну што је ово незгодно адаптирано нашем језику, али главно да је дефиниција аксиолошка. А после поново на стр. 35 даје на истој основи ширу дефиницију, коју ћемо, иако је рђаво преведена, дословно цитирати: „Образовање као стање је оно индивидуално духовно битисање које је пробуђено доживљајем духовних вредности објективираним у иманентним смасаоним садржајима културних добара које је (наш курзив!) и само

постало јединствен смисаони склоп прожет духовним вредностима или је унутрашње примарно да постане такав смисаони склоп“. Ова дефиниција претставља језичну накараду, потпуно буквално преведену, без иједног знака интерпункције; али главно да је смисао оригинала ту. Она дакле исто каже што и она прва дефиниција. А одмах на истој страни даје и ову кратку формулу: „Образовање је индивидуално организован смисао вредности пробуђен културним добрима до индивидуално могуће ширине и дубине“. И одмах вели: „Ово формулисање појма образовања даје основно становиште целе теорије образовања.“ Па поред оваквог тврђења Кершенштајнер се поново враћа чак на стр. 69 и вели: „Најближе нашем схватању појма образовања стоји схватање које је томе појму дао Едуард Шпрангер.“ У свом говору „Опште образовање и позивна школа“ даје он ову дефиницију: „Образовање је присуство објективних вредности у целокупности душе.“ Затим цитира и другу дефиницију од Шпрангера: „Образовање је све обилније примање свих објективних вредности које могу да се ставе у однос према склоности и животном кругу духа који се развија, према доживљају, осећању и стваралачкој моћи тога човека са циљем да се оствари потпуна личност објективно способна за делање и која ужива у самој себи“. Ова дефиниција добила је коначан облик у једној каснијој Шпрангеровој расправи: „Образовање је културним утицајем стечено, јединствено и рашчлањено, способно за развитак биће индивидуе, које је оспособљава за објективно — вредносно културно делање и чини је способном за доживљавање објективних културних вредности“. Пошто су ове све три одредбе појма образовања од Шпрангера боље, то их је могао Кершенштајнер одмах цитирати, али је његова тежња била да он ту покаже извесну оригиналност, а уствари није ништа рекао боље. И код једног и другог налазе се углавном сви елементи аксиолошки, а код Шпрангера и психолошки и социолошки нарочито је ово предвиђено у његовој другој дефиницији где говори о склоности и животном кругу васпитаника, јер опширнија дефиниција образовања не сме да пренебрегне ни урођене диспозиције а ни миље у којем живи и дела дотична јединка.

Кершенштајнер једанпут каже да су сваштари и свезнајући расплинути и немају јединство смисаоног склопа“, а затим на истој страни (37) каже: „а) Што је могуће обимније знање из што је могуће више подручја“. Једанпут: не буди енциклопедиста, а другипут буди што већи свазналац и сваштар! Између редова излази једанпут: боље је имати мало знања, али нека буде дубоко; а другипут: боље је што више знања, па макар и не било много дубоко. Међутим образовање треба да иде и у дубину и ширину, јер чим једно недостаје, оно је непотпуно. Ово је очигледно јасно: ако на пр. један зна само физику а друго ништа, он је једнострано образован, управо он је необразован човек иако може врло много да користи човечанству својим проналасцима, јер код њега нису „укотвљење“ (да се послужимо Кершенштајнеровом терминологијом) и друге многобројне безусловно важеће вредности истина, лепоте, морала,

на основу којих треба да се изради гледиште на живот и свет. Баш у квалитету и квантитету знања, обоје неразлучно, и састоји се појам образовања, те постављање међе у ширини знања изгледа тежак и јалов посао, јер очигледно је да човек треба да тежи увек што већем.

Расплинути психолошки појмови

Кершенштајнер нема јасне психолошке појмове: код њега род и врста нису јасни, на пр. на стр. 61 каже: „Јер тиме што се поступак образовања обраћа на душевне функције, нагоне, осећања, склоности, интересе“ итд. Из овог изражавања излази да осећања нису функције, а такође и нагони и интереси нису функције. Код оваквог изражавања види се да све цитиране речи не значе душевне функције иако се зна да су и осећања и интереси појаве функционалне суштине. Баш он узима да су интереси (стр. 267) „ознака чињенице да ток једне радње, једне делатности, једног следовања циља, потпуно заузима све снаге једне индивидуе“. И ово је тачно акцептирање Дујевог схватања и тако треба да буде, али се ово не слаже с изражавањем на 61 страни где интереси нису душевне функције. А пошто и осећања улазе у оквир интереса баш по његовом схватању на 267 страни, онда излази да је и ту дошао у сукоб са самим собом и испао недоследан. Исто тако на стр. 259 каже: „спонтани инстинкти, осећања, нагони, наклоности, укратко душевни импулси најразличитије врсте који смерају на задовољење телесних и душевних потреба. Час овако, час онако колебају се, мењају и обрћу нагони исхране, кретања, игре, подражавања, радозналости и знања“ итд. Нагони у науци значе исто што и инстинкти, а код њега су две различите појаве, а мало после исто што и инстинкти кад каже „нагони исхране, кретања, игре, подражавања“ итд. Исто тако на стр. 293 нагони су исто што и инстинкти, а на стр. 302 да су различне појаве. Трећи пут нагони су му нешто друго, јер на стр. 273 каже: „Поред старог нагона никли су из дубине душе нови нагони који се могу задовољити само теоријским и естетским вредностима“. Овде би требало да значе нагони тежње, интересе, дакле чисто душевне функције.

Исто тако на стр. 277 каже: „Образовни поступак који стално прихвата само урођене или стечене диспозиције, односно даровитости и наклоности које су у њих уткане“ итд. Овде не видимо да ли „наклоности“ спадају у „даровитост“, у урођене „диспозиције“ или у стечене, или пак улазе у обе врсте (и у урођене и у стечене), а још мање је разумљиво да су оне негде „уткане“, јер из такве стилизације излази да су даровитости и наклоности „у њих уткане“, тј. у урођене и стечене диспозиције. Али при том треба знати да између даровитости и наклоности стварно и није велика разлика и да су и оне урођене диспозиције. Чим неко има наклоност за неки посао, он је и предиспониран за то, што значи да он има урођену диспозицију за тај рад. Ако он у томе показује и већу способност, онда

је он даровит. И на стр. 306 и 308 склоности су исто што и урођене диспозиције.

Углавном овде се види нејасно схватање учења о диспозицијама и због тога је галиматијасно изражавање.

Педагогика и философија

Пре свега педагогика није философија иако се за ово ангажирају неки педагози од гласа, јер ако усвојимо да је она философија, онда значи да нисмо начисто шта је уопште философија. У почетку у грчкој философији свака је наука била философија и оне су тада биле све под њеним кровом, али током времена, као што знамо, оне су се једна по једна полагаано издвајале у самосталне науке. Прво су се издвојиле математика и философија а затим и остале. Данас је остало под кровом философије: историја философије, логика и теорија сазнања (гносеологија). Психологија већ прилично одавно није део философије. Неки философи узимају да је философија уствари Етика; други да је философија учење о вредностима (аксиологија која тражи смисао живота и она је стварно етика). Трећи је своде на науку која се бави тзв. материјалним претпоставкама свих наука, нпр. шта је то реалитет ствари, у чему се он састоји; затим шта је простор: је ли он коначан или бесконачан, је ли дељив у бесконачност или не; затим посматра принцип каузалитета, је ли он применљив свуда у физичкој и психичкој области; шта је време. О свима овим проблемима ниједна наука не справља, оне их само претпостављају и полазе од њих, али их не дискутују.

Други философи мисле да је философија опште учење о принципима свих наука, те по томе излази да је философ синтетичар, тј. обухватач свих резултата наука. Значи философ је енциклопедиста, а научник партикулариста, философ ствара општу слику света на основу свих резултата појединих наука. Философ по овом схватању стоји изнад научника. У овом смислу философија је краљица наука, она је управо наука о науци.

Кад се узме да педагогика има своју посебну област рада — образовање омладине, онда је она само наука партикуларистичка а никако универзална као што је философија која се бави тражењем смисла нашем животу, или бављењем о материјалним претпоставкама свих наука — према томе како се уопште схвати предмет и задатак философије. Али на сваки начин да теорија образовања не може да се подвуче ни под једно од ових схватања философије, те према томе не може ни да буде исто што и философија, па ма колико се неки педагози трудили да разним зановетањима докажу како је теорија образовања — философија. Ово чини и Кершенштајнер. Али он чини с извесном резервом, јер каже на стр. 231 „Теорија образовања је само једна духовна наука, да не кажемо философија“ (наш курзив!) Но сам није донео доказе за то, већ се позива на Џон Дуја, Теодора Лита и Кречмера. Ако је педагогика „срасла“

с главним дисциплинама философије, како то Кершенштајнер каже, то би требало да каже које су то дисциплине и колико их он налази. Његов цитат од Кречмера да се „педагогика никад неће моћи ослободити од повезаности с философијом“ (стр. 232), није никакав доказ да је педагогика — философија, јер у свакој науци има философије, па се ипак не сме рећи да је нпр. биологија, математика или физика — философија.

Да би Кершенштајнер доказао да је педагогика — философија позива се на Џона Дуја, цитирајући искидано неколико реченица из његовог гласовитог дела „Демократија и васпитање“: „Може ли се о врлини обучавати и може ли се она научити? Шта је знање? Како се оно стиче? Чулима? Делањем? Умом?“ Кершенштајнер мисли да су ова питања из домена философије, да би доказао да је педагогика-философија, јер она мора њих да решава. То су била заиста некад питања из круга философије, али то је било онда кад је психологија била део философије или била потпуно неразграничена од философије. Али данас кад је психологија потпуно самостална наука, не сме се рећи да су то питања из философије, јер су то питања често психолошка и психологија има да их решава. Кершенштајнер је далеко отишао кад вели: „Већ најелементарнија питања саме дидактике не могу се одвојити од философије, а питање васпитања воље још мање“ (стр. 232). Онамо где не може да се учини ни корак без психологије, као што је то дидактика, он тврди да је ту неопходна философија. Човек код оваквог тврђења остаје запрепашћен. Зар у дидактици, науци о настави, и у васпитању воље треба философија?! Ту је баш потребна психологија! Баш по тим деловима педагогике је доказ да је педагогика углавном примењена психологија, а не философија! Командант морао би унапред изгубити битку ако не познаје терен на којем ће да води битку, а Лај каже дивно у слици да агроном мора да зна хемијски састав да би имао успеха у обделавању земљишта. Исто је то за педагоге — психологија! Ако ниси психолог, ниси педагог. Ово вреди и за теорију и праксу. Велико је незнање тврдити да је педагогика — философија. Погрешан је рачун да се тиме подиже педагогици реноме.

Свакој појединој науци услов је Логика: без ње се не може обрађивати наука; али зато нико не тврди да су поједине науке делови философије као што је било у класично доба. Исто и педагогику иако се служи Логиком нико не може сматрати због тога философијом. У свакој се науци праве хипотезе и теорије за решавање појединих проблема, па се ипак не сматрају за философске дисциплине. Свуда се употребљава и индуктиван и дедуктиван метод, па то мора и у педагогици.

Џон Дуји као прагматичар у философији каже да је философија наука о васпитању. Али треба се сетити да прагматичка философија не долази у обзир код одређивања задатка философије, јер она не признаје надвременске вредности и проблеме материјалних истина које се истичу у опште признатој философији као задатак.

Зато прагматичка философија не може бити узета у обзир, јер би се дошло дотле да се не би знало шта је стварно задатак философији као краљици наука. Џон Дуји, који је радом у универзитетској огледној школи дао заиста у свом великом делу „Демократија и васпитање“ сасвим нову, радну школу, учинио је несумњиво погрешку кад педагогику сматра за философију или још јасније кад философију дефинише као науку о васпитању.

Драгољуб Бранковић

Психологија јавне библиотеке

Сад нам је могуће да решимо два основна проблема делатности популарне и инструктивне библиотеке:

1) шта ваља чинити, да би читалац добио од књиге максимум користи;

2) шта ваља чинити, да би један аутодидакта радећи сам преко лектире за све утрошио што мање времена и снаге?

Одговор на ова два питања је исти: *сваки треба да има могућности да чита књиге свог сопственог психичког и социјалног типа.* У томе је једино средство да се штеде физичке и материјалне снаге које се уопште троше читањем научних књига и да се што потпуније створи њихова дубока и разумна асимилација.

Искуство показује да читаоци извесног типа, на пр. конкретног и индуктивног, на пр. утроше много времена и енергије да би студирали научну грану у једној књизи која припада другоме типу, на пр. апстрактном и дедуктивном. Једна конкретна и индуктивна књига ће га научити много више за краће време. Један читалац емоционалног типа сањариће без емоције над једном књигом написаном објективно. Читалац типа рационалистичког који воли о свему да суди објективно, презреће све књиге написане са осећајношћу, које ће он квалификовати као пристрасне, недовољно основане, штуре. Један борбени и енергични човек никад неће бити задовољан књигом мистичкога типа; један финансијер и капиталист опет књигама социјалистичких тенденција итд.

Овде смо пред једним новим основним законом читања, законом који је први пут поставио Емил Хенкин и који би ми могли овако формулисати: *једна књига врши максимум утицаја на читаоце истога типа као што је и она.* Дакле највећи резултати се добијају ако су књиге и читаоци истога типа. Мера њихове сличности је у исто време и мера корисног утицаја.

Из тога проистиче битна последица да свака организација популарне библиотеке треба да буде таква да буде у могућности да пружи читаоцу ма кога психичкога типа и ма о коме предмету књигу која му најбоље одговара, тј., која је истог типа као и он. То је основно правило којим треба да се руководи у избору књига свака библиотека. Кад се претпостави да је овај избор учињен,

онда једна детаљнија организација треба да омогући свакоме читаоцу да може брзо и без тешкоћа да нађе књиге свог типа. Сад ћемо да испитамо детаљније ове две погодбе.

Избор књига

Избор књига је условљен психичким типовима читалаца библиотеке. Потребно је дакле да се увек буде оријентисан и документован у погледу састава читалачке публике и ради тога је периодично студирати. Библиотекар треба да познаје савршено земљиште на које баца семе. Али никад не треба заборавити да ово знање не треба да га одведе угађању укусима читалаца, више мање сумњивим, већ оно треба да омогући уздизање интелектуалног живота масе, њеном сталном напредовању и подизању на виши ниво развитка.

Избор књига ће се обављати под следећим принципима:

У свакој секцији мора да има књига које одговарају свима ступњевима интелектуалне припреме, да се могу грубо поделити у 4 категорије које одговарају разним степенима образованости: прва, друга, генерално виша и специјално професионална. Ми ћемо ове четири категорије означити римским бројевима I, II, III, IV, који ћемо убележити на свакој књизи каталога. Разуме се, да ова прва класификација нема никакав апсолутни карактер и да један читалац IV категорије може са коришћу да чита књиге III и III категорије. Али, било би некорисно да читалац I и II категорије дочепа једну књигу из виших категорија.

Потом би требало увести у сваку од ових 4 секције књига типове психичке и социјалне, који су најмногобројнији. Следећи основну принципијелну поделу коју смо горе навели, можемо рећи, да свака јавна библиотека треба да има у свакој секцији свога каталога следеће типове: 1 конкретне, 2 апстрактне, 3 индуктивне, 4 дедуктивне, 5 аналитичке, 6 синтетичке, 7 емоционалне, 8 неемоционалне, 9 теориске, 10 практичне (о примењеним наукама). Ови главни типови читалаца се срећу свуда, у свима селима, свима крајевима, варошима и селима, међу свима расама и у свима добима старости. Литературе свих цивилизованих народа су довољно богате, да је могуће наћи о сваком предмету бар једну књигу свакога типа.

Улазећи дубље у анализу, ми примећујемо да књиге истог типа имају на исту индивидуу често различна дејства у јачини: утисак који изазове једна књига може да буде више или мање снажан, више или маже упечатљив. Ово нас доводи да прецизирамо поделе о психичком „потенцијалу“. Ми ћемо овом речи позајмљеном из физике да означимо јачину једнога стања дуже произведеном једном речју, или фразом или књигом. Рећи ћемо дакле, да једна књига има јачи потенцијал на пример, ако она код једног емотивног читаоца изазива интензивна душевна стања; сличним начином ми ћемо дефинисати конкретан потенцијал, апстрактан итд. Овај појам потенцијала има биолошку базу: он рађа у мозгу центре

узбудљивости, комплексе ендограма који садрже на неки начин у себи извесну психичку енергију. Ова се резервисана енергија ослобођава слушањем извесних речи или фраза, дајући одговарајућем душевном стању нарочиту јачину. Ове речи или ове фразе имају јачи потенцијал. Једна књига не утиче никад свим својим деловима већ само елементима јачег потенцијала. Ако су ови елементи многобројни, ми ћемо рећи да сама књига има виши потенцијал. Потребно је изабрати за сваку секцију библиотеке књиге са вишим потенцијалом.

Интересантно је приметити поводом овога да се потенцијал сваког текста мења са временом: он може да опадне врло брзо на нулу у току једног дана (новине нпр.) или да остану стална и пркоси времену (свете књиге свих врста религија) или чак у извесним нарочитим случајевима, да порекне у извесној мери. Не може се порицати корисност ефимерних књига које дају слику брзих промена живота; али, за једну библиотеку је важно да набави књиге са сталним потенцијалом, трајне књиге.

Постоји још једна категорија књига коју свака популарна библиотека треба да набави: то су књиге у свескама. Њихови су писци већ познати маси нешколованих читалаца и имена су им окружена извесним ореолом. Ма како да је неповољно мишљење о тим књигама, библиотека би изгубила у очима својих читалаца, ако их не би имала. Такве су књиге нпр. полицијски романи Валасови, Три Мускетара Димина, Рокамбол од Понсона ди Телаја, Лутајући Јеврејин од Е. Сие, романи Делијеви, Декобрини итд.

Природно је, да није потребно имати огромно велики број таквих књига, али су у најмању руку неопходни, да не би одбили читаоце.

Долазећи сада до суштине предмета, ево које књиге мора да има свака научна секција једне библиотеке која је психолошки организована.

1. Књиге које дају општи поглед на домен који интересује (књиге синтетичке, увод у проблеме).

2. Књиге које садрже што је могуће детаљније описе и набрајање односних чињеница из овога домена, утврђене и класификоване научно.

3. Књиге које садрже разна објашњења о овим чињеницама и разна мишљења изнесена о њима, борбу између мишљења, полемике међу простим лицима разних схватања; теорије, хипотезе, њихову историју.

4. Књиге које садрже методе утврђивања чињеница и верификацију схватања и теорија.

5. Књиге које излажу практичне методе искоришћавања стеченог знања у једној датој научној грани.

6. Књиге које говоре о методама пропагирања знања, њиховој дидактици, педагогији, начину пропаганде.

7. Књиге које говоре о географији датог научног домена (расподела облика у простору).

8. Књиге које третирају историју појаве, развитка и настанка облика који припадају овој научној грани, и њиховој расподели у времену.

9. Књиге које говоре о истом питању, али су писане за нешколоване читаоце, не тражећи од њих никакво претходно знање.

10. Дечје књиге које говоре о истом питању.

11. Информативне књиге, речници.

12. Библиографија из овог домена.

13. Периодична дела.

14. Дела из лепе књижевности која се односе на овај домен и излажу ово питање у живој, уметничкој и конкретној форми. Ове књиге могу да играју велику улогу и нарочито су важне за читаоце конкретног и емоционалног типа (Романи Жила Верна, Мајна Рида).

Каталог

Састав каталога биће различан према томе, да ли се односи на забавна или научна дела.

Збавна дела су уопште најконцизнијег и емотивног типа. Она дакле одговарају типу већине читалаца, најразнобројнијем типу на земљином глобусу. Књиге ове врсте доприносе више него друге, да се оживи стварност, да изазову размишљање, да побуде интерес и социјални смисао. Оне могу да буду класифициране и уведене у каталог на више начина, према своме предмету, својим јунацима, позорници збивања, али не према наслову који им је дао њихов писац или азбучном реду њихових имена. У таквим каталозима већ има нпр. индекс историских романа, класификованих према земљама и епохама почињући од преисториских времена па до модерног времена; а сваки наслов је пропраћен нарочитим објашњењем. Постоји библиографски индекс забавне књижевности, имајући за основу једну синтетичку студију човечије личности; сваки параграф овога индекса садржи серију дела у којима је уметнички, са дубином и истинитошћу описано лице човечије природе. Има затим и индекс романа који су класификовани према друштвеном животу; други су засновани на историји литературе, тј. садржавајући писце и дела која су играла значајну улогу у развитку књижевности; овај последњи тип садржи такође белешке о свима делима и чланцима писаним од ових писаца као и библиографију која се на њих односи; њихове биографије, критике изнете о њима са свих гледишта; он најзад садржи упут и карактеристику литерарних праваца, којима би писац имао да припадне, историју његовог времена, његове земље и средине која га је дала.

План научне секције треба да буде темељно проучен и избор књига пажљиво извршен. У противном случају рескирало би се да се створе велике празнине које би знатно смањиле вредност библиотеци. Да би се ове незгоде избегле, ми смо још 1892 године изнели теорију центра библиотеке, разумевајући под овом речи скуп књига које расправљају главне домене науке која мора да буде свакако у центру научне секције сваке популарне библиотеке. За једну омању

библиотеку, овај чвор може имати десетак књига, брошура или чак и чланака из часописа; за једну велику библиотеку, он мора располагати хиљадама оваквих ствари. У приватној библиотеци овај центар се може свести на 4—5 књига које одговарају типу личности која их има и дају могућност за следећа знања универзума:

1⁰ човек, његова личност; 2⁰ човечанство узето као целина у простору и времену од своје појаве на земљиној површини; 3⁰ универзум, козмос, органска и анорганска природа, козмичка. Данас се на свима језицима културних народа могу наћи књиге које пружају општи поглед на ова три домена, упућујући почетног самоука на чињенице, појаве и проблеме о којима он није ништа знао. Требало би да се овоме центру дода и књига коју је уопште много теже наћи, књига о унутарњем животу и о идеалу човечанства. Она се понекад може заменити каквим историским делом као Историјом енглеске литературе од Тена или Историјом филозофије од Левиса. Ако би ове књиге изазвале нове проблеме, чак ако они и не би били решени, то би већ био корак напред.

Јавна популарна библиотека треба да буде књижевни одблесак универзума, њена научна акција имала би за основу класификацију науке и системску организацију свих појава универзума. Могла би се нпр. усвојити класификација науке од Огиста Конта, која, ма каква била њена научна вредност, претставља изванредно добру шему класирања, природну и логичну. Још би се боље могла користити Спенсерова, Вунтова, Дидеровљева или Баксонова шема. Ми смо усвојили блиске одлике Контове шеме која нам служи за основу научне секције; она је врло добро позната, те се на њој нећемо задржавати.

Најраспрострањенији тип каталога до сада не пружа читаоцу никаква друга обавештења, осим наслова књига са још неким другим рубрикама. Ту се често не налази ни поднаслов, ни број страна што је од велике важности за ненавикнуте читаоце, ни датум издања као ни друга важна обавештења. Ту се ништа не може наћи о типу књиге, што је важно да се зна, да ли је она згодна за тог или тог читаоца. Традиционални каталози, чак и ако би били на десетном систему, пре свега су намењени да служе библиотекару а не читаоцу, који се у њима само може изгубити. Али, истичемо одмах, да природна класификација коју ми предлажемо није противна десетном систему. Не треба бркати распоред књига по рафовима са избором књига од стране читалаца.

Први стубац овог каталога садржи број рубрика о којима смо напред говорили: забавна литература, са што могућнијом логичном класификацијом; наука, класифицирана према природној шеми Огиста Конта. У линијама које одговарају тим рубрикама унеће се дела која говоре о предмету. Ова су дела класифицирана према својим психичким типовима и распоређена у ступце. Сваки стубац има на врху означање одговарајућег типа, ова означања морају да буду тако јасна, да могу да буду лако схваћена од свакога. Ево главе једног таквог каталога. Ово је разуме се само пример, који се може мењати према нарочитим локалним погодбама:

Како да изаберемо књиге које одговарају нашим интересима, укусима и способностима?

Питања расправљања у књигама, класира- на према 25 важ- них доме- на	Начин да се измени предмет						Примена технич- ких наука Примена вештине
	Чињенице доминирају над разумом, конкретно излагање				Размишљено до минира над чиње- ницама (апстракт- но излагање)		
	Чињенице су из- нете детаљно		Чињенице које су само цитиране				
	стил емо- ционалан, књиге пи- сане осе- ћајно	објекти- ван стил, хладан не- пристра- сан	стил емо- ционалан, књиге пи- сане осе- ћајно	објекти- ван стил, хладан не- пристра- сан	стил емо- ционалан, књиге пи- сане осе- ћајно	објекти- ван стил, хладан не- пристра- сан	

Ова слика ће омогућити сваком читаоцу да у 25 домена главних људских знања одабере књиге које су за њега најприкладније.

Све означене књиге одликују се истраживањем научне истине и социјалне правде као и хуманитарним тежњама.

У првом ступцу су наведена разна питања: књиге које та питања расправљају убележене су у одговарајућим линијама. Али све се ове књиге разликују својим стилем и начином излагања предмета.

Довољно вам је да прочитате оно што је написано на врху ступца, па да изаберете онај који најбоље одговара вашем укусу и личним особинама.

У подрубрици овога ступца и на одређеној линији наћи ће се књиге које између свих осталих у библиотеци највише вама одговарају.

Римски бројеви I, II и III који се убележавају поред сваког наслова означавају ступањ образовања који треба да има читалац да би ову књигу могао користити. (I првостепено образовање; II другостепено; III више образовање).

Ако библиотека има каталог заснован на десетном систему, значиће се поред сваког наслова књиге и њен психички и социјални тип било скраћеним формулама библио-психолошким, било обележавајући стубац у коме се књига налази.

Један нарочити тип каталога заслужује да се помене: то су програми личне лектуре; познавајући психички тип једног самоука, могуће је да се направи програм поучне лектуре који одговара у потпуности овом типу, прилагођен његовом циљу, његовој жељи и могућностима. Ми смо направили више од 15.000 оваквих програма који су били драгоцени за наше нешколоване читаоце. Ту лежи ново поље делатности библиотекареве, можда најбоље и од најнепосредније користи.

Библиотекар

Завршавамо стоју студију са једним општим погледом на личност, улогу, принципе и циљ библиотекара. Може се без претеривања рећи, да је његова делатност једна од најтежих и најделикатнијих. Она захтева од њега специјалне способности, опсежна знања, савршен такт, солидне принципе и развијену интуицију. Већ се много говорило о ставу библиотекаревог према својим „клијентима“, његовој пријемности, његовом веселом и отвореном карактеру и његовом такту.

Али један добар библиотекар треба да задовољи сасвим прецизне захтеве типолошког реда; он треба да буде синтетички тип, да би могао да схвати универзалну целину која треба да се огледа у његовој библиотеци. Он такође треба да буде и интуитивни тип да би могао брзо да продре у најскривенији кут читаоачеве личности, да се у њему снађе и оријентише сигурније него и сам читалац. Он треба да има елементе типа екстравертивног, алтруистичког, оптимистичког, практичног и теориског у исто време, конкретног и апстрактног. У томе је један битна погодба а ево зашто: ирационални елементи (емоције; инстинкти, страсти) играју важну улогу у животу сваког појединца чак и онда ако је он рационалног типа; ови су елементи у неку руку веза свих других психичких појава. Они од тога стварају потку и основу, стварају психичку атмосферу у којој се одигравају сви други догађаји. Из тога излази, да никакав споразум није могућан између личности дотле док су у нескладности њихови психички елементи ирационалног реда и нарочито њихове емоције. Потребно је да библиотекар има бујан ирационални живот, довољно контролисан и да је у могућности да га у сваком моменту стави у сагласност са животом сваког читаоца. У томе је нови, основни закон библиотеке (и психологије уопште): *закон сагласности емоција*.

Ако свим овим захтевима додамо захтев вишег образовања, биће очевидно, да идеалан библиотекар је крајње редак, да не кажемо да се не може наћи и то ће бити дотле, док специјални курсеви за библиотекаре не унесу у основе својих програма захтеве које смо напред истакли. Па ипак, ако се мисли на величанствено оружје ових радника с књигом, на баснословну снагу, сада скривену и неупотребљену и на огромне могућности једне књишке делатности научно и паметно организоване, онда се неминовно намеће закључак да садашњем стању безусловно треба помоћи. Библиотека треба да постане духовни центар целог свог краја. Библиотекар треба да постане душа и мудар и приступачан саветник својим читаоцима. Он треба да их води на путу њиховог васпитања, образовања и усавршавања, уздизања и обогаћења њихове личности. Треба да им помогне да постану свесни своје социјалне улоге, дубоког корена њиховог бића. Треба да им да солидну основу за целу њихову ексистенцију, дефинитивну оријентацију њиховог суђења.

У томе лежи битно питање на коме се треба нарочито задржати: сваки читалац треба да стекне свој суд о вредности сваке књиге, сваке ствари, без чега би његово духовно биће, макар колико било богато, било само лађа без крме. Упознавајући своје читаоце овом потребом, библиотекар даје правац њиховим напорима и одређује пут њиховог развитку. Мора се дакле познавати свачија мера у оцењивању, односно суд о вредности, о коме смо напред говорили. Примена тог суда је често тешка, каткад чак и немогућа, али ипак се питање мора увек поставити. Сваки треба да изради у дубини своје савести ове судове и да их примени увек, у свима околностима на свакој ствари, на сваки нов појам. Без овога суда личност лута и губи се у лавиринту бескрајне сложености чињеница, догађаја, знања и мишљења. Недостаје јој правац за кретање, фар за оријентацију, светлост којој треба да управу своје напоре при подизању. А ово подизање је ипак свачији циљ и идеал сваке делатности. Оно се врши сталним и прогресивним начином, али се у томе могу разликовати три доста карактеристична стања: 1^о фаза у којој душа стиче особине својствене животу душе једне животиње. У овој фази, човека руководи принцип: „око за око“, „зуб за зуб“ и попушта само пред страхом од казне и прогона, у тежњама за задовољењем својих животињских потреба: да се храни и да се множи. У тој фази не постоји никаква свест о одговорности ни појам о дужности, изузев захтева инстинкта. Друга фаза (која је, могло би се рећи она у којој се налази највећи део човечанства, карактерише се појавом самосвести која је сугерирана социјалним животом. Више се овде не јавља заслепљеност вођена инстинктима; они су сада у власти појмова о кондиционалном моралу као што су: доброта, истина, милосрђе, правичност. Ови се појмови уосталом тумаче на најопортунистичнији начин у корист породице, социјалне класе и нације. Све је релативно човеку који се успео до самосвести. Разноличност и множина догађаја засењују његов дух и он води свој живот под законима које је успоставила социјална заједница. 3^о Најзад у трећој фази развитка савест почиње да се управља по законима универзалним, апсолутним, вишим од људских закона и често у контрадикцији према њима. То је непосредни закон козмоса који овлада целом савешћу и ослободи је променљивости индивидуалног и социјалног живота, његових несигурности и противречности.

Улога библиотекарева је, дакле, да познавајући и примењујући основне критеријуме управља духовно пењање својих читалаца ка највишој фази козмичке савести. И он за ову сврху располаже најмоћнијим средством, најчаробнијим алатом, најснажнијом полугом коју је цивилизација створила: **КЊИГОМ**.

Анекс I

Извадак из упитника који је послужио за основу међународној анкети за психологију читаоца.

Постављено је 81 питање из свих области.

Ми ћемо нпр. цитирати:

(7) Чиме вас интересује књига? (подвуците у њој све што одговара вашим тежњама, једној или више њих.)

а) Знање које сте из ње поцрпли?

б) Идеје које је сна у вама побудила: (нпр. о објашњењу живота који вас окружује или критеријуму суђења који вам она сугерира и који оријентише наша размишљања).

с) Моралне директиве и расветљења о начину рада, којим се примењује ваше знање за побољшање услова живота: личног, породичног, социјалног, националног и интернационалног.

д) социјалне и политичке директиве: социјалистичке или анти-социјалистичке; клериклане или антиклериклане, комунистичке или антикомунистичке итд.).

е) Задовољство од чињења као забаве?

(9) Које су гране знања које вас највише привлаче и интересују?

12) Кад и како најбоље памтите читану књигу?

(15) Које су књиге учиниле на вас најјачи утисак, којих се најбоље сећате и које су много допринеле на формирање вашег менталитета., ваше понашање, ваш живот?

а) У вашем детињству,

б) у младићско доба.

(17) Шта више волите: да читате прво књигу па критику или обрнуто?

(30) Шта вас више интересује студија форме (спољњег изгледа) или студија његовог порекла и њихових промена — еволуција.

(50) Волите ли природу и како: а) да јој се дивите и посматрате њену лепоту, б) да је посматрате, проучавате, објашњавате њене појаве, утврђујете њихове узроке? с) да истражујете њену практичну корисност?

(55) Јесте ли имали прилике да изразите своју способност иницијативе, напр. а) у пословима, трговини, администрацији, б) у научном истраживању, д) уметности, е) у социјалној акцији, ф) у филантропији?

(63) Да ли вас борба против препреке које ви срећете на своме животног путу, замара, или вас напротив још више бодри?

(67) Којој се врсти хероизма, хероја и пожртвовања највише дивите: војничком, верском, моралном, револуционарном, научном, истраживачком.

(75) Шта више волите: а) да истражујете, да комбинујете или да стварате или б) да имитирате или следите пример других? Да ли се потчињавате моди? Да, или не!

(78) Ако би вас прогнали на какво усамљено и неиспитано острво, и ако би вам било дозвољено да донесете само један предмет, који би ви изабрали?

(Ауторизован превод са француског Дан. Милановић)

— Крај —

Николај Рубакин

Човек и његова воља и етика

Свеколики духовни живот човеков јесте друштвени живот. Он је то просто због тога што се збија и развија у људском друштву, у друштвеном животу и раду људи, и што долази до свога пунога израза, као и до своје пуне вредности тек у друштву и кроз друштво, тек, дакле, у људској заједници.

Човек није и не може бити по себи ни морално ни неморално биће ван оквира самога људскога друштва, саме људске заједнице. Он, према томе, може бити моралним или неморалним бићем само у људском друштву, само у животу, раду, општењу и сукобљавању са другим људима.

Отуда, дакле, и етика (морал), односно сама целина свеколикога моралнога живота и деловања човековог, јесте само један посебан део целокупнога духовнога живота и деловања човековог. И отуда је, дакле, она, заједно с тим духовним животом човековим, само нужан израз и резултат друштвенога живота и деловања људи.

И отуда, дакле, свеколики наш морални живот, баш као и све духовно у човековом животу, подлежи законима друштвенога живота у појединим епохама историјскога развитка човечанства. И отуда, дакле, и сам морал са моралним принципима, вредностима и идеалима није и не може бити нешто апсолутно, вечито, једном за свагда дато људима, већ, напротив, нешто променљиво, нешто што је историјски дато и условљено самим људским животом и друштвом.

Али морал, попут свих других идеологија, попут религије, филозофије, науке, права, уметности, није само прост израз и резултат друштвенога живота и развитка људи. Он у исти мах, заједно са свима осталим идеологијама, врши једну посебну, врло значајну и потребну друштвену функцију у самом људском друштву, у самом личном и друштвеном животу људи.

Он то врши не само својим духовним огледањем и формулисањем тога друштвенога живота, као израз и формулација самога тога живота. Он то много више врши својим духовно-душевним зрачењем и прожимањем тога друштвенога живота људи, утичући тим својим зрачењем и прожимањем људи на само друштво, на сам друштвени живот и развитак људи, целога човечанства.

Морал тим својим духовно-душевним огледањем, зрачењем и прожимањем људскога друштва оставља јаснијега или тамнијега, дубљега или слабијега трага и израза у самом друштву, у самом личном и друштвеном животу човековом. Али се његова функција и његов утицај не исцрпљује само у томе, само у том духовно-душевном огледању, зрачењу и прожимању друштва и личнога живота човековог.

Морал, наиме, заједно са свим тим, врши и функцију духовнога спонтаног прилагођавања људи самој друштвеној стварности тих људи и њиховога спонтаног подређивања друштвеним циље-

вима, задацима, интересима и потребама у свакој историјској епохи друштва. Он духовно заснива, омогућава и регулисава како сам друштвени живот као целину, тако и саме узајамне односе и везе међу људима као појединцима и члановима друштва.

Он то све чини и постиже тиме што својом функцијом зрачења прожима топло и снажно свеколики лични, породични, друштвени и национални живот људи солидарношћу, љубављу и пожртвованосту. Он прожима у већој или мањој мери све људе дубоким осећањем и високим дисциплинским смислом за саму људску заједницу као друштвену целину, за њено добро, напредак и слободу и њене задатке, циљеве, захтеве, интересе, потребе и идеале.

II

Једно од главних, основних питања како у историји и филозофији, тако и у самом друштвеном животу људи јесте питање: да ли људи сами праве своју историју? А с тим питањем стоји у битној и тесној вези и питање: колики је удео њихсвоје воље у томе?

То питање се може ближе и боље поставити и формулисати на други начин. Наиме, да ли људи слободно по својој вољи раде и праве своју историју, сходно својим властитим идејама и тежњама, или се притом њихова воља управља и одређује од неке више силе.

Свеколико живљење и деловање људи врши се, спроводи и регулише путем *сознања* и *воље* људи. И макар колико да је у том живљењу и деловању људи значајно за расуђивање о човековим разумним силама и акцијама питање о *сознању*, ипак је ту најмање исто толико значајно и питање о *човековој вољи*.

А то ће рећи питање о суштини и границама моћи саме људске воље за расуђивање, одлучивање и спровођење човекових радњи и поступака како у појединачном, личном обзиру, тако и у друштвеном и историјском размеру живота људи. То је, дакле, толико исто значајно колико и само питање о *сознању*, јер је — како се то справом каже — *жеља са вољом* често пута, ако не и увек, *отац* мисли, *сознања*.

Ето зашто је, дакле, и човекова воља играла и морала нужним начином да игра и у филозофији и у историји једну врло значајну улогу. На питању о човековој вољи и њеној слободи укрштавали су се и још једнако се укрштавају теоријски мачеви најбољих мислилаца свих народа и времена.

То питање је још једнако отворено, јер борба, заједно са узроцима што су је изазвали и још једнако је изазивају, није ни дандањи још завршена. У средишту тих духовних борби стојало је и стоји питање о *детерминизму* (условљености) и *индетерминизму* (слободи) човекове воље и њених акција, поступака и манифестација у животу.

То значи да се предмет тих духовних борби састојао у томе: да ли је човек у својој *вољи* и њеној акцији потпуно господар да поступа како хоће, апсолутно слободан? Или је, напротив, његова воља и њена акција у спровођењу циљева потпуно подложна и оме-

ђена утицајима и узроцима што леже изван њега самога, иза његове воље и акције.

На то питање хоћемо овде да одговоримо са становишта историјскога материјализма онако како је одговор на то формулисан у чланку једнога истакнутога писца и теоретичара тога правца, Герхарта Сегера. Само ћемо овде његове мисли изложити нешто слободније.*)

III

То питање морамо пре свега потпуно истргнути из његове досадашње метафизичке сфере и чауре да бисмо могли позитивно и правилно одговорити на њега. Морамо, наиме, то питање посматрати и у социолошком пресеку и у историјској вези.

За нас човекова воља не претставља собом неку посебну силу, неко нарочито биће, супстанцу, неку потпуно самосталну и издвојену страну човековог бића и деловања. За нас је, напрстив, човекова воља само један део, само једна страна човековог бића и деловања у животу и друштву, као што је опет то човеково биће и деловање за нас само један део опште светске целине и њенсга свеколикога збивања.

А тиме, таквим нашим схватањем човекове воље и њенога деловања и манифестовања, долазимо у сукоб и противречност са најзначајнијом метафизичком теоријом о вољи. А то је: са метафизичким учењем Артура Шопенхауера о вољи и њеном деловању.

За Шопенхауера је, наиме, воља једна сасвим посебна, самостална и свеобухватна исконска сила која све покреће и прожима собом не само у животу човековом, већ чак и у самој анорганској (мртвој) природи. Шопенхауер идентификује властиту законитост збивања и кретања саме природе са појмом „воље“.

Та исконска, посебна и самостална сила јесте по Шопенхауеру у исти мах како разлог, тако и основица самога човековог бића, саме људске егзистенције. Воља је једновремено и извор свакога деловања човековог и извор свакога сазнања његовог.

Сваки покрет тела јесте — по Шопенхауеру — само објективирање воље. То је, наиме, воља која је постала претставом, предметом.

Чак и код самога човека, те — како каже Шопенхауер — јевтине фабричке робе природе, јесте и остаје, по њему, и најсложеније, апстрактно мишљење увек и потпуно потчињено вољи. Воља је, према томе, апсолутни господар човеков, док је интелект само потчињени слуга, само роб воље.

Само код генија — тако развија даље своју мисао Шопенхауер, чинећи на тај начин концесију себи као генију — прераста дух саму вољу, те је отуда ту, код генија, дато блаженство чистог, естетич-

*) О том питању сам више говорио са гледишта историјскога материјализма у својој књизи Индивидуални и социјални морал (Београд, 1939, стр. 152), у одељку: Појединац и његова морална и слободна воља (стр. 95—112).

кога посматрања. Ту субјект губи свест себе самога, тојест своје воље, и постаје посматрачким, сазнајним субјектом, објектом сазнања. То је суштина Шопенхауерове чисте метафизике воље.

IV

Посматрајмо, кад је реч о вољи, себе саме, наш властитни живот! У нашим поступцима и радњама чинимо разлику између оних поступака и радњи што их вршимо чисто нагонски, инстинктивно, и оних поступака и радњи што их вршимо свесно и плански, са одређеном намером и циљем, са одређеном вољом.

Вољну радњу вршимо понекад и без нарочите свесности њенога тока и њених последица, *нехотично*. Са „нехотичним“ означујемо и оне поступке и радње што не потичу нагонски, већ су руковођени планском вољом али су ти поступци и радње сталним понављањем постали *навиком*, те се тако врше аутоматски, без учешћа пуне свести, као на пример при писању итд.

Код питања сазнања саме суштине вољних радњи експериментална психологија нас је довела већ дотле да данас при испитивању можемо мерити и сам интензитет (јачину) воље. То се врши посматрањем ступња јачине самога вољнога акта и његовога деловања: стварају се вештачке сметње и испитују се ступњеви савлађивања тих сметњи.

Код воље је основно вољно одлучивање за вољну радњу, као и сам вољни акт. Између различитих могућности бира човек једну могућност и предузима све што му у средствима стоји на расположењу и што држи целисходним да би могао постићи и спровести у дело истикнути циљ, намеру.

Из тога излази да воља потиче из разума. Наиме, излази да сазнање прилика, размишљање и расуђивање о разним могућностима одлучивањима, испитивање сметњи, процењивање успеха и резултата, дакле све те чисто разумне радње, претходе сваком вољном акту и одређују га.

Тиме је детерминизам човекове воље дат и утврђен, и то дат сазнањем. „Индивидуалним карактером сазнања“ — вели *Рудолф Леман* — „одређује се нарочитост вољних радњи једнога човека.“

И те радње смеју се назвати слободним када се то схвати у значењу што му га даје филозоф *Шелинг*. Он, наиме, вели: „Слободно је оно што ради сходно само законима свога властитога бића.“

Из ове врсте слободе проистичу све те радње са оном истом природном нужношћу са којом се целокупан ток свести, при свој својој различитости личних диспозиција, руководи и равна општом законитошћу. У том смислу је детерминизам, тојест уверење о психичкој одређености, условљености воље, једно научно гледиште које заузима правилну средину између *фатализма*, с једне стране, и *индетерминизма*, с друге стране.

И у том погледу показује се становиште историјскога материјализма далеко као небо од земље од свакога фатализма, иако га многи сматрају за фаталистичко учење.

Оно је, прво, далеко од свих метафизичких посматрања која над вољом појединих људи стављају вољу једнога вишега бића. И отуда сва та метафизичка посматрања воде непосредно фатализму, фаталистичком учењу о човековој немоћи према судбини.

Оно је, затим, исто тако далеко и од грубога, наивнога материјализма: да само спољни утицаји и моменти одређују човекове вољне радње и поступке. Тај материјализам, такозвани природно-научни материјализам Бихнера, Молешота, Фокта и других, учи баш као и фатализам како је немогућно те спољне утицаје променити или укинути човековом вољом.

У том смислу је, дакле, наша воља детерминисана, условљена, пошто је она један део човековог бића и светскога збивања. У оквиру те опште законитости и условљености човековог бића и светског збивања јесте човекова воља слободна, неограничена у свом деловању.

Само, дабогме, не постоји у друштву, у свету, само појединац, појединачни човек. Увек воља једнога човека делује под приликама других људи и на друге људе, између безбројних других људских воља и саме воље људске заједнице, што се уплиће у вољу свакога појединца.

Историја човечанства показује нам хиљадите примере како су одвећ компликовани вољни односи појединих људи у животу и друштву. А с тим питањем, с питањем о односу воље једнога човека према вољи других људи и целе људске заједнице улазимо у врло значајну филозофску област за људски живот, у етику, у област морала.

V

Наша морална воља и њена делатност подлежи законима друштвенога живота и развитка људи. И као таква она припада нарочитој области духовнога деловања људи — етици или науци о моралу.

Онако исто као што човековом духу не признајемо карактер једнога надчулнога бића, тако исто не можемо то да учинимо ни код етике. Традиционални, од Канта нарочито формулисани појам етике заснива етику на једном апсолутном закону, на такозваном категоричком императиву.

Кантов категорички императив гласи у својој двострукој формули:

„Ради тако да принцип твоје воље може у свако доба да важи уједно и као принцип општега законодавства“ и

„Ради тако да ти човечанство како у твојој личности, тако и у личности свакога другога човека у свако доба треба као циљ, а никако само као средство.“

Он у својој суштини значи само — макар како он иначе дубоко звучио! — филозофско превођење старе јеванђелске изреке: „Што ниси рад себи, не чини ни другоме!“ Ново је ту само Кантово тумачење.

чење да та изрека значи откривање једнога интелегибилнога (надчулнога) света.

Међутим, та чисто метафизичка и идеалистичка формулација Кантовога категоричкога императива може само у дијалектичком јединству и прожимању *логике* социјалнога збивања и *етике* социјалнога деловања, стремљења и захтевања добити свој конкретни социјални садржај и смисао. Тек се, дакле, тако Кантов категорички императив може испунити социјалним садржајем и ослободити своје метафизичке и идеалистичке одеће.

Као што се види категорички императив је код Канта чисто формалистички. То је општи, апсолутни етички захтев и идеал који важи за све људе и за сва времена и који претпоставља собом једно друштво равноправних, слободних људи.

Само, дабогме, тај категорички императив није, нити може бити при постојећим друштвеним односима безобзирне борбе за опстанак и лични престиж у друштву, *опште важећи* етички постулат и принцип. Он ће *важити*, постати *реалан* и *могућан* тек у једној солидаристичкој људској заједници.

Тек ће ту човек кроз своју друштвену динамику, прожету солидаристичким духом заједнице, *уздићи* и моћи потпуно продубити у свом животу и раду „принцип своје воље“ до „принципа општега законодавства“. И тек ће ту он у исти мах својим пуним учешћем у друштвеном животу и солидаристичком раду мењати и учинити своју личну вољу „општим законодавством“.

Он ће ту гледати, дакле, на човечанство како у својој властитој личности, тако и у личности свакога другог човека, свакога члана људске заједнице, као на „циљ“, а никако само као на „средство“. Тек ће ту човек кроз солидаристички рад, вољу и борбу многих, свих чланова заједнице, све више поклапати свој лични живот, своје личне интересе, тежње, идеје и идеале са животом, интересима, циљевима, тежњама и идеалима саме људске заједнице, целога друштва.

Тако он ту, дакле, све више прожима све своје биће вољом саме заједнице, самога друштва, и утапа све своје мисли и тежње, сву своју вољу и сва своја осећања, своју срећу и слободу — у вољу, срећу и слободу своје заједнице. И тако он придружује све своје личне духовне и моралне силе силама и напорима своје заједнице: да се преко заједнице потпуно ослободи свих својих животних и друштвених патњи, неправди и недостатака. Живојин Цветковић

О функционалним и интвенционалним педагошким процесима

Радије бисмо у наслову уместо израза „педагошки процес“ употребили израз „васпитање“, али смо усвојили онај први, неутрални термин да бисмо избегли једну још нерешену тешкоћу у педагогици тј. да бисмо избегли стари и до данас још нерешен спор око тога шта је *васпитање* (Erziehung), а шта *образовање* (Bildung). Да ли су то два идентична појма, или два себи равна, координирана

појма; или: да ли ова два појма стоје један према другоме у односу подређености (субординације) и ако да, онда који од њих је надређен а који подређен и у коме смислу? Јер, не ваља изгубити из вида чињеницу да у погледу ова два термина влада данас у педагошкој науци читав хаос и да би изискивало читав чланак, кад бисмо хтели мало изближе да разгледамо ово питање. Зато ћемо га само укратко дотакнути:

1) Неки педагози говоре само о образовању, као на пр. *Кершенштајнер* (Kerschensteiner) који разликује образовање као стање (als Zustand) и образовање као процес (als Verfahren). Он, попут већине немачких педагога, уноси у своју дефиницију појма образовања и *идеал* образовања. Отуд велике разлике у дефиницијама, јер идеали су, дабоме, различити већ према епохама, срединама и типу личности која нам о њима говори, како вели Д-р Вићентије Ракић у својим предавањима из Опште теорије образовања. Осим тога те су дефиниције често тако замршене да се и не могу, изгледа, превести ни на какав други језик до немачког, како исправно примећује Д-р Ракић.¹⁾

И *Паркер*ов појам образовања је врло широко одмерен: по њему, образовање је остваривање свију могућности растења и развијања.²⁾

2) По другима васпитање је подређено образовању. Тако *Гризебах* (Eberhard Grisebach) сматра да је васпитање пут ка образовању. *Штурм* (K. F. Sturm) држи да је васпитање промена човека у правцу образовања.³⁾ *Вагнер* (Julius Wagner)⁴⁾ вели да појам образовања употребљавамо да означимо унутрашње формирање човека посредовањем педагошке активности, у којем смислу образовање обухвата васпитање и наставу. По њему, васпитање је у служби образовања од којег узима правац и коначни циљ. И *Каднер* (н.н.м. стр. 113) вели: „Пут до образовања води увек преко васпитања и тек из васпитања произлази као продукт образовање, дакле свакако стање више, сложеније, а дабоме и вредније“.

И наш педагог Д-р *Вићентије Ракић* држи да је образовање шири појам него васпитање. По њему, образовање (које обухвата II тип развијања човекових снага тј. развијање вежбом и употребом, насупрот I типу развијања растењем и сазревањем, и претставља у свом крајњем резултату — *образованости* „скуп стечених способности у области свесног живота“) садржи у себи сем резултата васпитања (= систематског организовања појединца и околине у циљу развијања човекових снага за одржање) још и резултате развијања човекових способности практичним животом и радом.

¹⁾ Каднер у својој књизи „Základy obecné pedagogiky“, tom. I, стр. 113 даје, као пример, дефиницију Гезеову: „Bildung ist die Freimachung und die Pflege des Idealmenschlichen, das in jedem Menschen verhüllt ist, durch einen frei Gewordenen, der die Idee der reinen Menschheit erschaut hat“ (Gese, Was ist Bildung? — 1919).

²⁾ Цит. по споменутим предавањима Д-ра Ракића.

³⁾ Allgemeine Erziehungswissenschaft — Osterwieck, 1927.

⁴⁾ Analyse des Bildungsbegriffes und des Bildungsprozesses — Frankfurt a. M. 1925.

3) трећи сматрају, обрнуто, да је образовање подређено васпитању које собом претставља шири појам.

Тако Крик (E. Kriek) за кога је образовање само „деони појам“ (Teilbegriff) васпитања. Или Егерсдорфер за кога је образовање само једна функција васпитања.⁵⁾ Наш педагог Д-р Воја Младеновић такође вели у својој „Општој педагогици“ (стр. 34) до-словце ово: „Као што се види, сва се три појма⁶⁾ успркос различитом схватању или додирују или делимично поклапају... Најшири је од наведена три појма свакако појам васпитања. Он се несумњиво разликује од појма образовања и наставе тиме што се увек односи на заједницу и налази свој највиши задатак у заједници тј. у увршћивању појединаца у заједницу. По томе ћемо ми тај појам разликовати од остала два. Истина је да се и образовање као и васпитање врши не само у школи него и пре и после ње, али се образовање односи више на појединца или групе појединаца, те, ма да служи и заједници, претставља ипак нешто посебно у обиму појма васпитања (у најширем смислу)“.

Д-р Младеновић мисли да „оштро подвајање ових појмова није с гледишта модерне педагогике могуће“ (н.н.м.), што је у очигледној противречности са схватањем поменутог већ Вагнера који у свом делу „Pädagogische Wertlehre“ (II изд. 1929) изричито каже да је то подвајање одн. разликовање по себи могуће и за многе проблеме корисно.

Овде се Младеновић слаже с гледиштем Фришајзн-Келера (Max Frischeisen-Köhler) који сматра све покушаје да се разграниче и одвоје образовање и васпитање за сувишне и узалудне, јер — по његову мишљењу — ни једна од оних карактеристичних ознака или компоненти што је придајемо једном од ових појмова не недостаје ни код другог.⁷⁾ С његовим гледиштем по овом питању слаже се и Лохнер (Rud. Lochner) који вели да је напросто „јалова играрија“ кад ту тражимо неку разлику.⁸⁾

И Хесен спада у групу педагога који појам образовања подређују појму васпитања. Према властитој изјави он је првобитно разлику између васпитања и образовања поставио овако: васпитање је процес растења и формирања психофизичког организма човековог, а образовање процес растења и формирања човекове личности и то истовремено процес растења њене стваралачке слободе, као и процес њеног придружења културним вредностима. Васпитање је природан услов образовања, јер се личност као духовни принцип реализује у психофизичкоме организму на који се она натслојава као виши слој бића.

⁵⁾ F. X. Eggersdorfer, Handbuch der Erziehungswissenschaft — 1928.

⁶⁾ Мисли се на: васпитање, образовање и наставу.

⁷⁾ У делу: Bildung und Weltanschauung — Charlottenburg, 1921.

⁸⁾ У делу: Deskriptive Pädagogik — Reichenberg, 1923. Иначе, по сведо-чанству Д-ра Патакија у Минервином „Педагогијском лексикону“, тражи уклањање овог неодређеног појма (тј. образовања) из педагогике (н. н. м. стр. 250).

Касније је он своју терминологију проширио и прецизирао овако: васпитање је најшири појам који у себи обухвата негу психофизичког организма (Pfleger), обраду човека као члана друштвене групе (Zucht) и образовање (Bildung) као растење духовне личности човека која се на тај начин придружује апсолутним вредностима и тиме увршћује у културно предање. Први процес (растење и дресура) заједнички је човеку и вишим животињама, други процес чини садржину свеколиког васпитања код примитивног човека, док је код културног човека суштина свеколиког процеса васпитања управо образовање, а прва два процеса претстављају само природне и социјалне услове образовања.

4) *Наторп* говори у § 3 своје „Опште педагогије“ о васпитању или образовању, али ипак, на крају, задржава израз образовање као „још погоднији може бити да обележи целину педагошког задатка“ (н.н.м. стр. 6). Али за њ је, по *Шнајдеру*,⁹⁾ образовање и нека виша врста васпитања. Тиме он чини прелаз у трећу групу схватања по овом питању.

Слично је и с *Хербартом* који врло често наизменично употребљава оба термина, што оставља утисак као да их апсолутно идентификује, али за њ је образовање у првом реду само образовање духа и као појам подређено појму васпитања.¹⁰⁾ И *Барт* (Paul Barth) у својим делима употребљава оба израза као синониме, али ипак му је, на крају, васпитање шири појам тј. образовање му је само нарочити део васпитања.¹¹⁾

5) Пета група педагошких теоретичара гледа у васпитању и образовању две различите, једнаковредне и координиране функције, као *Хегел*, *Вилман* (Willmann) или *Мог*¹²⁾ за кога је образовање душевни раст изнутра који има свој основ у личности и карактеру, док се у појму васпитања садржи моменат туђег вођења (leitende Tätigkeit, bewusste persönliche Einwirkung auf den Zögling).

Код нас *Д-р Гогала* покушава да постави разлику између оба појма на основу разликовања душе и духа те доживљаја и „доживљавања“ (доживљај ин доживетје).¹³⁾

Штрајхер (Josef Streicher) заступа гледиште слично *Моговом*, али за њ су васпитање и образовање појмови који се узајамно допуњују творећи заједно неразрушиву целину. Ако испунимо задатке што их поставља једна компонента, олакшава се постизавање циљева друге компоненте.

Да бисмо обишли ову тешкоћу — из које ће се ипак једном морати наћи излаз тј. решење које би сви прихватили, јер се не може дозволити да у једној науци буде толиких размимолажења и различитих схватања у погледу примарних и основних појмова

⁹⁾ Friedrich Schneider, Pädagogik u. Individualität — Erfurt, 1930.

¹⁰⁾ По делу: D-r Richard Klímeš, Vzdělání jako základní pojem výchovy (Образовање као основни појам васпитања) — Прага, 1937.

¹¹⁾ н. н. м. стр. 110.

¹²⁾ Willy Moog, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart — 1923.

¹³⁾ В. код *Младеновића* у „Општој педагогици“ стр. 34 или директно у делу *Д-ра Гогале* „Uvod v pedagogiko“ (Љубљана, 1939).

њених — ми ћемо, како рекосмо, да се послужимо неутралним термином „педагошки процес“ који обухвата у себи оба појма, и васпитање и образовање, без обзира на тачније значење које овим изразима придају поједини теоретичари и без обзира на то у какав их међусобни однос они стављају.

А сада да видимо какви могу бити по својој природи педагошки процеси (или „васпитање у ширем смислу речи“ које би аналого схватању оне треће групе педагога о којој је већ било речи, требало да обухвата под собом и образовање).

Раније се васпитање обично схватало као „намерно, планско утицање одраслих на развитак недораслих према одређеном циљу“.¹⁴⁾ Као што истиче Д-р Младеновић, слично гласе и многе друге дефиниције васпитања.

Видимо да се овде претпостављају два пола, тако да је типичан педагошки процес биполаран: један пол замишља се као субјект (S) у коме имају своје исходиште педагошке снаге (утицаји), а други пол је циљ тих утицаја, објект (O) педагошког процеса. Тај се биполаритет може теориски замислити чак и онда кад је реч о самоваспитању или самообразовању, само што сада S и O падају уједно, једна иста особа је истовремено и субјект и објект. Разуме се да положај субјекта односно објекта у педагошком процесу могу уместо појединача да заузму и колективи, што свакако у значајној мери компликује структуру педагошког процеса.

С обзиром на то такав је однос S према педагошком утицају што га он врши на O могу педагошки процеси бити двојаки: *интенционални* или *функционални*; за педагошки процес рећи ћемо да је интенционалан, кад је S свестан утицаја што га врши на O, кад је то његово утицање намерно и планско, као што је случај у малочас цитираној дефиницији васпитања. А о функционалном педагошком процесу говоримо онда ако S није уопште свестан ма каквих утицаја, ако их он не врши с намером и по неком одређеном плану.

Како видимо једини критериј, односно „*principium divisionis*“ при овој подели јесте чињеница да ли је S свестан процеса или не, да ли га је он намерно хтео или не. Понашање објекта је у том случају сасвим безначајно: за њ може и једна и друга врета педагошких процеса остати несвесна или постати свесна. Код малог детета претеже прва могућност, или је искључиво случај да оно није свесно утицаја па били они интенционалне или функционалне природе. Како човек расте и сазрева духовно све лакше и вероватније постаје свестан педагошких утицаја, само и у том случају ће, разуме се, много пре и лакше постати свестан интенционалних педагошких процеса у којима је објект, него процеса функционалних.

Објект у педагошким процесима јесте искључиво и може бити само човек. Животиња се може дресирати, али никад васпитати у смислу неког унутрашњег формирања.

Што се тиче субјекта, ствар је мало друкчија. У интенционалним педагошким процесима субјект може бити само човек и то чо-

¹⁴⁾ Младеновић „Општа педагогика“ стр. 3.

век одрастао, зрео, другим речима: способан за намерно и целисходно делање.¹⁵⁾ Код функционалних педагошких процеса ствар је мало друкчија: они нису ограничени на зрела и одрасла човека, субјект може у њима бити једнако и човек који још није способан за свесно и намерно целисходно делање, дакле и дете (другар из школе или у игри). Чак шта више субјект овде може бити сваки природни и културни објект, све оно што обухватамо именом средина (милије) и најширем значењу те речи.

Један пример функционалног педагошког процеса у коме улогу субјекта игра природни милије (природа сама) даћемо из властитог искуства: Писац ових редова обичавао је често као сасвим млад учитељ у Цриквеници да шета друмом који уз морску обалу води према Св. Јелени. Једног јесењег дана, баш при заласку Сунца, морао је и нехотице да застане као опчињен лепотом призора и стојао је непомично на једном месту, не сметан ни од кога, све док огромна крвава Сунчева лопта није полако ишчезла у водама Јадрана. Овај приказ није у души посматрачевој оставио само снажан утисак лепоте, већ је он осетио непосредно после тога као да је некако постао бољи. У души његовој нестало је нагомиланих сумњи, колебања, неизвесности, обичних страсти и жеља, баш као да се поверио неком најинтимнијем пријатељу који би умео да му све то одагна из душе, или као да је био на исповести или у друштву с неким старим, добрим мудрацем пуним разумевања за јаде младе душе. И данас се сећа да је ово осећање онда, у младачком одушевљењу, изразио овако некако: „Људи би постали бољи кад би сваког дана негде у самоћи пола сата посматрали залаз Сунца“!

Не делује васпитно само естетика лепих пејсажа или појава у природи, ма да је тај васпитно-естетски утицај можда најраширенији и најопштији. Ко је једном доживео праву, страховиту летњу олују у високим планинама, кад усред дана одједном падне мрки мрак, кад севају муње и стоструком једном враћа се одјек громава, кад бесни вихор крши као перце столетне шумске оријаше — као што је доживео писац ових редова августа 1937 за свог путовања Чехословачком у Полоњинским Карпатима на путу од клаузуре Балцатул до планинске куће под Поп Иваном (1910 м.) — тај је непосредније осетио Бога, односно своју властиту безначајност и ништавост, него да је прочитао читаве дебеле томове учених расправљања о овом предмету.

Лепе примере васпитног дејства природе у естетском, моралном, социјалном, господарском и религиозном погледу наводи и Д-р Гогала у своме „Уводу у педагогику“ на стр. 71—72.

Функционално васпитање је по својој природи — посматрано и онтогенетички и филогенетички — старије него интенционално, али је сразмерно касно постало предмет изучавања педагошке науке. Она се дуго бавила искључиво интенционалним педагошким процесима, а нарочито је настојала да нађе правила и норме које би служиле као регулатив за ово свесно и целисходно делање. Развио се правац тзв. нормативне педагогике.

Признавањем чињенице да поред интенционалних педагошких процеса постоје и функционални, почиње се у педагогици полако да кристалише други правац, правац тзв. описне (дескриптивне) педагогике. Главна је њена карактеристика да она жели да проучава педагошке процесе као *дату стварност*, као *чињенице*. Разуме се да је назив „дескриптивна“ можда понешто преузак, јер и оним педагошким смеровима који признају чињеницу функционалног васпитања није стало само да тога да све те индивидуалне педагошке акте

опису и систематизу, већ теже и да их објасне. Само ово објашњење неће они изводити *дедуктивним* путем из унапред постављеног циља или идеала, као што је случај с правцима нормативне педагогике, већ ће поступати *индуктивно* тј. опажања добијена егзактним посматрањем на већем броју педагошких аката упоредиће се међусобно и оно што је заједничко у свему поставиће се као суштинска језгра педагошког процеса.

— Наставак у следећој свесци —

Ферд. Ј. Маслић

Рад у модерном забавишту

Приче

Дечје неуморно уживање у слушању прича опште је *познато и видљиво* за свакога. Нарочито су деца незасита у слушању бајки. Својом простом радњом, живим сликама, догађајима пуним промена и чудних решења бајке налазе дубоког одјека у дечјој души. Све у њима одговара унутрашњим особинама деце. Мотиви, мисли, осећања детету су разумљиви, јер су црте његовог *душевног живота*. И ако су личности у бајкама већином одрасли, они носе детињске одлике и по својим поступцима блиски су деци. Уз то долази језик који одговара дечјем начину изражавања. Све то објашњава велику чар коју бајке имају за децу. Када се опет познаје значај фантазије у овим годинама развића онда се не може порећи неоцењена вредност бајки за децу предшколског доба. У томе смо уверења супротног гледишту, које у својој једностраној тежњи за истином, стварношћу и разумом устаје против ових књижевних облика. Извесно је да су у праву они који, имајући пуно разумевање за значај маште на овоме раноме ступњу, сматрају сузбијање фантазије за судбоносну грешку.

Сем бајки децу интересују приче о дечјим доживљајима, о занимљивим догађајима, у које могу да се унесе и уживе, о животинама. Њих у пробраном избору треба употребити, искључујући басне. Басне и њима слични производи обраћају се разуму. За њихово схватање услови су искуство и духовна утанчаност, које деци, не само у овим годинама, него и старијој, недостаје.

При избору прича за децу морају се узимати у обзир особине дечјег психичког живота. Могу се одабирати само оне ствари које својом, деци прилагођеном, живом, садржином, изложеном у лакој, пријатној форми, приањају за душу. Нажалост у овоме се још није на правом путу.

Готово је тешко поверовати да се још и сад придаје велика морално васпитна вредност причама за поуку. У наивном уверењу да оне утичу на морално изграђивање детета узимају се безбојне, суве, невешто састављене поучне приче, пуне очитих неприродности. Све што је у њима: поступци активних личности, мотиви који су изазвали те поступке, осећања која су их гонила, све је то извештачено, тј. психолошки неистинито. Ко се не сећа тих натегнутих при-

чица где се деца приказују као узорни поштења, пожртвовања и других врлина. Такве какве су ове творевине нису у стању да заталасају дечја осећања, да загреју и да изазову више тежње, као што им је смер. На тај начин место да се приближују циљу у ствари се удаљују од њега.

Причице за децу морају бити погодне, занимљиве, књижевно добре. И само такве, које је створио прави уметник, имају права на избор. Међу бајкама познате су као особито подесне за децу између 4 и 6 година неке Гримове приче. Ту долазе: „црвенкапа“, „коза и седам јарића“, „трнова ружица“, „пепељуга“, „палчић“, „звездани талири“ и др. Затим су за препоруку одабране приче о вуку и лисици; оне о петлу и маци, о зеки, лисици и петлу, и много других, које задовољавају напред истакнуте услове. У избору бајке на првом месту одлучује њена уметничка вредност, а не морална садржина. Али је ван спора да ће се избегавати оне, чија је садржина противна опште признатим моралним схватањима и идејама.

Дечјем духу потребна је и неопходна веселост. С обзиром на то не би требало да изостану ни добре веселе и шаљиве причице. Само и ту се избор мора вршити врло опрезно.

Причању је задатак да стварањем унутрашњих доживљаја развија осећајну страну. Према томе није свеједно како се деци прича. Живо осећање и саосећање може се пробудити кад се прича просто, природно, изразито и језиком прилагођеним дечјем језику. Деци тако причају бабе, због тога деца њих најрадије слушају. Тако треба и забавиља да прича. Приче се могу само причати, а не читати, јер друкчије утичу кад се усмено излажу. Најзад једна напомена која се тиче илустрованих бајки. Бајке са сликама, и ако се не одбацују, не препоручују се. Дечја фантазија обично ствара своје живе слике, у које се деца дубоко уживљавају. Те слике њихове су личне творевине и зато имају највише вредности.

С л и к е

Као што налазе уживање у причама тако деца осећају радост у гледању слика. Посматрање слика једно је од највеселијих занимања. Сlike пружају деци интензивну духовну забаву и остављају на њих дубок утисак. Код слика се она задржавају на садржини. У доба кад полазе у забавиште деца се налазе у стадиуму кад се више не задовољавају сликама појединих предмета. Они сад траже предмете и лица претстављене заједно у радњама. Гледајући слику удубљују се у посматрање, тумаче односе у њој, измишљају догађаје и са њима се саживљују. Слика ствара у њима доживљај. Али то непосредно уношење у садржину слике и схватање може бити онда кад се слика психолошки приближује детету.

Некад су слике и у забавишту служиле само као допуна непосредне стварности за т.з. очигледну наставу. Добро су познате оне безбојне, безживотне збирке слика: пас, мачка, овца, коза, поток, река, ливада итд.

У данашње време слика има за малу децу други задатак. Она служи за оживљавање и за душевно уживање, онако исто као песма и прича. А да би постигла своју сврху у њој мора да буде *живота, покрета, пуно израза и боја*. Слика треба у простој техници да прикаже *живу радњу* и то тако да дете у њој види себе. Просте линије и живе боје одговарају укусу детета и пре школе.

Нажалост уметничке добре зидне слике скупе су, а уз то је избор домаћих оскудан. Зато су и забавишта упућена на књиге са добрим сликама. Практичне су књиге од материјала који се не цепа, као што су књиге са платненим листовима.

Кад се захтева да слике доносе оно што је деци познато, или да имају везе са познатим, то не значи да се не допуштају слике, које деци износе живот других народа. Деца нарочито показују необичну радозналост за егзотичне земље: за црнце, Кинезе, Јапанце и др. Само, разуме се, и такве слике треба да буду деци приступачне.

Драматизација

За приказивање и илустровање прича примењује се претстављање у облику радње, драматизације. Овим се излази у сусрет урођеној тежњи за имитовањем. Деца претстављају разне особе: старце, бабе, војнике, трговце, разне занатлије, оца, мајку итд. Она се с вољом уносе у положај других, преживљују са њима разна душевна стања, подражавају њиховим поступцима.

Драмско приказивање је корисно, управо особито средство за буђење духовне живости. Нарочито даје маха фантазији и буди жива осећања, али у исто време ослобађа и друге духовне радње: разбистрава претставе, чини да се ствари оштрије схвате, богати искуство, оштри духовитост. Дечји дух ослобађа се од простог подражавања и репродуковања и прелази у продуктивност. Тако драмски приказ помаже да се пробуди самосталност дечје фантазије и да се развија њен активан комбинаторски карактер. За развијање говора ове игре значе један од најјачих потстицаја, јер дају ванредне могућности за вежбања у слободном изражајном говору. Из тог разлога захтева се да деца не само пасивно слушају бајке и друге приче, већ да их изводе уносећи се у улоге личности и ситуације које се спомињу.

Мотиви за претстављање узимају се из прича, из песмица, из дечјег живота. Приче се лако прерађују у сценске игре, које су врло просте и изводе се са најпростијим средствима. Дечја живахна фантазија претвара собни намештај и друге околне ствари у разне предмете који су јој потребни. Исти простор претставља по потреби разна места: час је то соба црвенкапине бабе, час зекина кућица, час шумица итд. Сточић, столица, клупа, служе сад једној сад другој сврси. Дечји крзнени капутићи или поставе кад се огрну дају илузију вука итд. За ово претстављање не само да нису потребне нарочите пробе и припреме, него се њих треба чувати. Дете ту није и не треба да буде глумац. Баш оно ненамерно, првобитно, право, свеже, чини вредност ових драмских игара. Деца изводе по својој замисли радње које саме излазе из ситуације. У претстављању су проста, при-

родна, истинита, говоре слободно, неизвештачено оно што су запамтила из приче и што хоће да прикажу. За улоге се обично сама деца јављају. Жеље треба задовољити колико год се може и пазити да сва деца дођу на ред.

Сасвим је природно да су у почетку многа деца још бојажљива, стидљива и да је разговор врло оскудан. Зато треба пуштати прво оне који се ту лако сналазе. У почетку учествује у игри и сама забавиља, јер она треба примером да покаже како ће да се игра. Али помоћ са стране и олакшица смањује се све више да би деца била што самосталнија. Уколико се забавиља мање меша утолико је боље.

Мора се са жаљењем констатовати да се права вредност драматизовања често не схвата. Сувише наглашена репрезентативно — декоративна страна чини да се запада у штетне настраности. У жељи за утиском у спољашњем смислу злоупотребљују се дечје способности. То се нарочито дешава приликом разних свечаности. Ради неког варљивог ефекта намећу се деци неприродне, насилне улоге, у које се она не могу пренети: виле, анђели, војници, старци. Негативна страна овога тако је очигледна да је једва треба доказивати. Те игре су обично у *фразама, вештачке и натегнуте у целом извођењу*. Оне се свде на показивање и механичко подражавање, мучно и заморно колико за децу толико и за забавиљу. Некад, кад је то одговарало времену, могло се с тим пролазити. Али се то време срећом преживело и у данашње доба појачане педагошке свести требало би ове грешке прошлости кршити, а не подражавати им.

Певање и играње

Врло рано буди се нагонско интересовање за песму и музику. Дете још пре него што научи да говори напрегнуто слуша певање и свирање. Са развитком узраста иде и пораст тога интересовања. Деца се радују ритму једне мелодије за марш, простој мелодији народне песме. Пада у очи да је код мале деце мелодија тесно везана са кретањем. Деца прате музику покретима главе, ногу, руку, или клаћењем целог тела. Певање и покрети неразднојно су повезани. Та је појава природна, јер је музика израз осећања, а осећања првобитно налазе свој израз у покретима тела. Тиме се може објаснити дечја нарочита осетљивост за ритам још у раним годинама. Деца од четири до пет година у стању су да упознају песму само према ритму који се откуцава без мелодије.

У природној вези са овим развитком ритам треба да чини полазну тачку у музичком васпитању. Ритмичким вежбама развија се у деце осећање такта и припрема схватање ритма код песама. Та вежбања састоје се махом у подражавању. Деци се скреће пажња на тонове и ритмове у природи и у свакидашњем животу. Она им подражавају, претстављају их, изводе ритмички. Нпр. приказују певање птица, куцање сата, споро и брзо кретање локомотиве, стругање, тестерење и разне друге акустичке појаве. Одавде полазе први потстицаји за певање.

Песма треба да уноси *радост и истинску забаву*, да развија вољу према певању и да још од ране младости усади љубав за *народну песму*. То се постиже слободним певањем. Слободно певање је обично, просто, неукочено певање: — онако како се пева код кућа. Ово певање, искључиво ово, има да се негује у забавишту, не заборављајући ни тренутка његов задатак — да пробуди радост и интерес за песму. Песма другим речима треба овде да буде весела игра са звуцима.

Дечје песме већином су истовремено и песме за игру. Реч, тон и покрет чине нераздвојну целину. По својој природи деца хоће не само да певају него да у исто време и играју. Песма треба да прати игру и причу, одатле почиње настава певања и у школи. Песмице се одабирају са нарочитим обзиром на ритам. Ритмички нарочито маркантне песмице за игре, за разне радове, кола и томе слично треба да имају првенство.

По себи се разуме да песма мора да буде *прилагођена* особинама дечјег психичког живота. Оно што децу овог узраста *покреће*, што је блиско њиховом *преживелом животу*, треба да дође до израза у песми. За децу се узимају *добре, лаке, кратке, ведре и веселе дечје народне песме* или уметничке у *народном духу*.

Песма треба да је проста у мелодији, у ритму, у речима. Обим тонова не сме да прелази дечји глас и да садржи тешке ритмичке скокове. Мелодије исто тако да су што краће, пошто је дечје памћење тонова још слабо.

О каквом формалном школовању музичких способности не може овде бити говора. Задовољство и пријатност не сме да се нарушава никаквим сувим увежбавањем. Исто тако не пева се у нарочито одређеним часовима за певање. Не пева се само у соби, већ и у дворишту, у врту, на излетима, увек кад се укаже прилика за песму.

При обради песме свакако је потребно прво учинити садржину деци приступачном. Ту је поступак исти као код декламације. Песма се обично надовеже на нешто познато деци: или је то неки познати предмет, или догађај, или причица. Разговара се забавно о ономе што има везе са садржином песмице. Затим се прелази на мелодију и текст. Овде је важно истаћи да се текст не излаже *одвојен од мелодије*. То двоје иду заједно. Мелодија не само да не отежава речи, већ, напротив, олакшава да се запамте.

Правилан поступак тражи да се и упознавање са текстом и мелодијом врши онда кад су деца расположена за то. У том случају иде се већ познатим путем: Прво се отпева цела песма. Ако је песма заинтересовала децу онда она обично сама траже да се понови. Песма се опет пева, али сада заједно са васпитачицом певају гласно она деца која могу, а остали тихо уз њих. И ово певање траје само дотле док доноси задовољство и забаве. Прекида се чим се осети да то попушта, не чекајући да наступи *засићеност*. Свака песма пева се и *увежбава цела, никако у посебним деловима*.

За пратњу код певања употребљавају се инструменти са музикалним тоном: Клавир, виолина, гитар, флаута, окарина. Али при учењу треба *певати*, а не *свирати*. Песма је природни израз, она боље може да изрази и да покрене на подражавање, него музика. У певању ваља неговати *тих и мек тон*, а избегавати увек *сувише јак глас*.

Снажно се мора нагласити да у забавишту деца треба да се упознају са *народном* дечјом песмом и њу да *заvole*. Отуда страним мелодијама није овде место. Супротност овоме претстављају многобројни случајеви, где су у употреби стране мелодије и преведени текстови. Оне треба неизоставно да се уклоне, а њихово место да се уступи *народној* песми и песми обрађеној на *тлу народне мелодије*.

Посматрање и опажање

Нешто посматрати значи управити пажњу на то да би се јасно запазило. Посматрањем се жели да се задобију јасна чулна искуства, јер су она неопходност за сваки духовни развитак. Већина деце доноси нагон за посматрањем од куће. Али су дечја опажања и сећања ретко тачна и истоветна са стварношћу, махом су неодређена и нејасна. То је отуда што дете прима и обнавља спољне утиске друкчије него одрасти. Оно тешко може да усредсреди пажњу и да је упути у одређеном правцу, већ брзо прелази с предмета на предмет. Површно посматрање спољашњег света производи претставе пуне празнина. *Радозналост* и *интерес* имају исто тако удела у сазнавању. Дете брзо упознаје ствари које за њега имају дражи, са којима се занима, игра. Ту је принуђено да гледа, анализирајући. Поред равнодушних предмета може проћи небројено пута а да их не види, јер му не помажу осећајни доживљаји и жив интерес. Спонтано дечје посматрање обраћа се више личним него стварним односима и ради више осећајно него сазнавањем. Нарочито се машта уплеће у дечја опажања и сећања, мути их и мења. Дете за стварне утиске своје околине везује много фантастичне садржине, њоме оно испуњује познате и непознате ствари у својој околини.

Ове празнине и недостаци указују на потребу упућивања у посматрање. Вежбања у томе смислу нису и досад изостајала. Али се она изводе по методу наслеђеном из педагошке прошлости, који се не би могао правдати. Свака чулна област издваја се ту за себе и у њој се предузимају разноврсна вежбања. Тако се посебно вежбају осећаји боја: црвено, зелено, жуто, плаво; посебно пипања: глатко, храпаво, тврдо, меко; за себе осећаји звука: тихо, гласно и др. Ово оштро издвајање чулних области могло би да буде кад би опажај био само прост скуп тих разних осећаја. Али је он нешто друго него збир боја, облика, тврдоће и других ознака; то је сложено, нераздвојно јединство. Отуда је учење на издвојеним елементима неприродно. Природни пут је онај који полази од целина. Дете много боље научи да посматра на предметима, на догађајима у животу, на сликама, него на изолованим деловима. Из посматраних целина истичу се постепено поједини састојци и њихове ознаке.

Деца се вежбају да гледају и шири се круг њихових претстава *непосредним посматрањем самих ствари*. Ово сама деца траже, јер њихова природа тежи чулно опаљљивим појавама. За рад се пружа обилно прилике у живом шареном, покретљивом животу, у свима предметима што се налазе око детета. И ту се треба користити *дечјим спонтаним интересима*. Ко је посматрао децу и запазио како се испољава нагон за сазнавањем у његовој природности тај је могао уочити и материјал који децу интересује. Дечја радозналост пружа се на животињски свет у кући, на цвеће, на ситне послове у породици, на личности из околине које за децу нешто значе. То су обично у градовима: пекар, бозација, оџачар, млекар. Сву децу у јакој мери привлаче занатске радионице, пред којима она зачуђено застају. Нпр. код ковача их задивљује како при ковању усијаног гвожђа искачу варнице, код поткивача како се коњу укуцава клин у ногу. Небројено је потстицаја у дечјим доживљајима при излетима и шетњама. у пољу их занимају лептири, угледају веверицу, зеца, сусретну корњачу. Има догађаја у дечјем животу који децу загревају и оживљавају. Треба само потсетити шта за децу значе: Бадњи дан, Божић, слава, Врбица, Ускрс, материце, оцеви. Сви такви утисци пружају *обиље потстрека за посматрање и разговор*.

Избор предмета којима ће се бавити одређује *дечје интересовање*. При томе се не сме сметнути с ума да код ствари, животиња и личности децу не занима *њихов облик*, него како они улазе у дечји живот.

Било предмети, било појаве, све треба да се *оживљава* и све треба да буде *примамљиво*. За најобичније предмете око себе могу деца да се заинтересују, пошто је за сваки везано мноштво доживљаја. Само им треба дати прилике да те стварне утиске обнове, тј. покренути у њима жива сећања.

Посматрање и упознавање не врши се у облику како је старија школа познавала, безбојном и безживотном *систематском обрадом*, у т.з. *стварној настави*. Такав поступак далеко је од детета, јер се не изводи по законима његове природе и према правцима његовог интересовања. Начин како се сад чини оштро се разликује од *наметнуте наставе*. Све се ради у *слободним, занимљивим, као нехотичним разговорима*. То је природни метод, метод куће и живота, који највише има успеха. Овде је врло важно наћи полазну тачку. Нешто што ће децу на самом почетку најживље да покрене и да их веже. Почетак мора да буде *драж за децу*. И кад деца у живом учењу почну да уносе своје доживљаје, да причају, онда *градиво постаје још живље*. Деца слободно питају кад их нешто нагони на питање. Она су у кући навикнута да питају и да им се на питање одговара. Сад се и овде тако чини. Нагон за питањем, који је један од најдрагоценијих нагона, не пригушује се него се одржава. Васпитачици се сад показују нове могућности за рад, нове везе. Тако се развија слободан, свеж, весео разговор. Овим путем деца без муке упознају ствари, њихове главне особине, међусобне везе и њихова се радозналост повећава.

Да би сва ова разлагања била јаснија илустроваће се једним конкретним примером:

Прошли су војници и привукли дечју живу пажњу. Тим поводом разговор се поведе о војницима. Деца се пуштају да говоре и она убацују своја разна запажања. Казују нпр. како војници носе пушку, сабљу, лупају у добош, свирају у трубу, имају нарочите капе, капуте са сјајним дугметима, чизме итд. У вези с тим праве и цртају: сабље, трубе, добоше, барјаке. Марширају као војници, лупају у добош, свирају у трубе. Материјала има доста за неколико дана.

Деца су сама говорила о томе да има војника који јашу на коњу. Тиме разговор природно скреће на коња. Забавиља пита ко ће да прича нешто о коњу. И сада деца износе слободно оно што су запазила и што их је заинтересовало. Тако нпр. једно казује да је једанпут коњ попио пуну кофу воде. Друго износи како је коњ вукао кола и пао на улици. Неко прича како је видео да коња четкају четком. И још многа своја искуства и опаске деца уносе уз најживље учешће. Само их треба пустити да се слободно, несметано изјасне. После овога може да се донесе нека згодна и интересантна слика. Слика се покаже деци и пусти се да је деца гледају и да коментаришу. Пошто слику посматрају неколико тренутака уста им се сама отварају: „Види како једе.“ „Ено има сена.“ „Шта је оно тамо?“ Сама деца везују појединости слике: Мешају се сећања. Свако покушава да из свога искуства унесе штогод. Забавиља у природном разговору указује још на неке појединости у слици. Тако слика постаје за децу једна целина. Другом приликом, кад се пред њиховом школом или у близини буду зауставила нека кола, извешће се деца да посматрају коња, разуме се у потребном растојању. Они ће онда уочити много чега. Запазиће нпр. како коњ тера муве репом и брани се од њих ногама, чуће можда како рже, видеће његову дугачку косу, дугачак реп, потковице, узде итд. У природној вези са темом о коњу обрађује се декламација „Ђиха ђиха четир' ноге.“ Исто тако само собом долазе игре у којима деца подражавају коњима. Исецање коња и лепљење, цртање коња, прављење бича, прављење шнура за играње коња чине саставни део занимања у овоме оквиру.

— Свршетак у следећој свесци —

Д-р Љуб. Јовичићка

II. — *Сивараоци вредности.*

Духовна делаћност Бранислава Петронијевића

Вредност живота. Ма да наш филозоф учи да је појава свесног живота у динамичком стадијуму света настајање суза и бола, ипак он није песимист, али ни оптимист. Јер „кад би јака осећања била правило у нашем животу, као што песимизам и оптимизам претпостављају, живот би био неподношљив или тако срећан да нико не би могао да постави питање о његовој вредности“, пошто осећања садрже последњи критеријум за вредност живота. Петронијевић по-

ставља своју теорију о вредности живота, по којој „индиферентна осећања конституишу перманентну основу сваке свести, а јака осећања су само осцилације у овом емоционалном животу“. У данашњем стадијуму човечанства сума бола је незнатно већа од збира задовољства, те је живот подношљив. Али у току будуће еволуције човечанства јака осећања ће се, под утицајем интелигенције, све више умањивати и „последњи стадијум човечанства престављаће скоро потпуну осећајну индиферентност“. Интелигенција је компезација за блаженство у статичком стадијуму света. Према томе, Петронијевићево аксиолошко учење је индиферентизам, мализам и трансцендентни оптимизам.

Нестајање и поновно стварање динамичког стадијума света. Динамички стадијум, једном постао, не мора остати вечан. Напротив, постоји „вероватност прелаза динамичког у статички стадијум, што зависи од споразума свесних субјеката о томе“. Уништење динамичког стадијума претпоставља не само одлуку свесних субјеката, већ и потпуно сазнање физичко и метафизичко, способност да они делају слободно по чисто рационалним мотивима, као и њихов довољан број. Петронијевић обимно расправља о могућности враћања у динамички стадијум света, јер само човечанство не може испунити све услове. Отпадањем од себе код душе се јавља тежња да се врати себи, своме примарном стању. С друге стране њена се примарна природа изражава у моћи стварања динамичког стадијума света, а његово ништење је проблем. Чак и кад би се душе вратиле статичком стадијуму, није немогућно да га опет напусте. Јер, уништивши секундарни стадијум света, оне немају сећања о њему, пошто је оно условљено мозгом, дакле, физичким светом, који не постоји у примарном стадијуму.

Хиперметафизика. Изгледа као да су досадањим излагањем Петронијевићеве метафизике обухваћени сви проблеми света. Међутим, „метафизика има више мање конкретан задатак, она има да утврди структуру целине света, али онако како је она фактички дата“. Стога су извесни проблеми остали нерешени, јер они превазилазе метафизику. За њихово решавање Петронијевић уводи хиперметафизику, која се „бави последњим појамним разлозима бића“. У њој сазнајемо да „биће постоји одувек и не да се уништити“. Јер, у противном случају, „небиће би одувек постојало. Али, пошто се небиће да замислити само као директно уништење бића, претпоставља дакле претходну егзистенцију овог последњег. Према томе, биће је морало одувек постојати“. Из овога је јасно да се она не може уништити и да мора садржавати супротност у себи. Као што се види, у хиперметафизичкој и дијалектичкој дедукцији егзистенције и структуре бића, хиперметафизика полази од апсолутног ништа, тј. она не претпоставља ништа недоказано, а при томе дедуцира егзистенцију бића као и његову квалитативну и квантитативну структуру. У хиперметафизици оба примордијална принципа бића, једно и много, претстављају највише сазнајно успињање, које се

дакле, протеже колико и сама стварност. У хиперметафизичкој дедукцији се из оба принципа изводе супротности света.

Према томе, Петронијевић је пружио сазнање света са новим проблемима у свеукупној обимности. Његово учење представља један од оних филозофских система, који, раније или доцније, чини историју људске мисли.

Логика

Петронијевић дефинише логику као науку „о формама правилног и истинитог мишљења“ или као науку о формама мишљења и методама сазнања. Према томе се логика дели на формалну и методолошку. Логика је на првом месту принципска па тек на другом практична наука, пошто „правила логике могу имати нормативан значај само ако им се претходно призна њихов теоријски значај.“

Наш филозоф учи да по формалистичкој логици логички садржај постоји као чиста логичка идеја, по реалној логици он је идентичан са стварношћу, по концептуалистичкој, он је само замишао субјективног психолошког мишљења, номиналистичка логика пак сматра да он уопште не постоји, пошто је он само реч, формално-методолошка логика се слаже са реалном логиком али се ограничава на логички садржај како се он јавља као субјектова замисао. Петронијевић допуњује ово учење разликујући субјективно замишљени и објективни логички садржај, који се не поклапају потпуно, што се види у егзистенцијалном суду, у коме се егзистенција јавља као предикат, а објективно узев, она није и не може бити предикат. Сматрајући Аристотелову, Кантову и Сигвартову поделу категорија нетачном, Петронијевић учи да са гледишта субјективне логике има само шест категорија: ствар, квалитет, квантитет, стање, ред и однос.

Консеквентно своме учењу, наш филозоф усваја теорију иманенције предиката у субјекту, „прецизирајући да се ова иманенција састоји у идентитету (тоталном или парцијалном) предиката са субјектом“. Постављајући своју теорију о подели судова, он учи да су проблематични и асерторични судови психолошки као и Кантови аналитички и синтетички судови. Наш филозоф следује Лоцеу у дедукцији закона мишљења из врста судова. Од шест формулисања става идентитета Петронијевић усваја његову логичку и онтолошку форму. Тако он схвата и став противречности као и став искључења трећег. По њему, став разлога гласи: „Све што се замишља и све што постоји мора имати довољног разлога зашто се тако замишља као што се замишља, а не друкчије, и зашто тако постоји, а не друкчије“.

У општој методологији Петронијевић разликује методу готовог сазнања и методу сазнања у постајању. При томе он наглашава важност појмова узрока и закона. Он усваја дефиницију физичког узрока као феномена, за којим не само стално и безусловно следује последица, већ и који, производећи последицу, преноси своју енергију на њу. Принцип физичке узрочности представља постулат физичког закона. Закон је, по њему, став у коме је изражена стална

веза између две чињенице, које могу бити објекти, особине или објекти и особине.

Излажући разна значења израза система: као уређено сазнање, уређено и на принципима засновано сазнање или „на евидентним принципима засновано сазнање“, Петронијевић разликује четири фазе експликације у процесу сазнања, које су објашњавање: аналогном, хипотезом, теоријом и системом. Ову последњу фазу, фазу система заснованог на евидентним принципима, „достигла је само математика, и то у области елементарне Геометрије и елементарне Аритметике“, али још није успела да дође до дефинитивног, апсолутног, система. Покушаји дефинитивних система постоје још у логици и метафизици. У логици се налазе разни системи логистике, а у метафизици Спинозина Етика и Хегелова метафизика.

Психологија

Принцип апсолутног реалитета свести прима и психологија као основу свога испитивања, нарочито кад су у питању комплексни феномени, чији појам претпоставља елементе свести. Ове Петронијевић налази на страни субјекта као свест и вољу, а на страни објекта као квалитете, односе и квантитете. Учећи да је, поред сензације, емоција самостални елемент свести, он је назива четвртим светским чудом, јер је она „круна стварања, врхунац бића... последњи факат свести, који чини уопште егзистенцију нешто што треба да егзистира“. То је јасно већ из тога, што са емоцијом ступа нешто ново у свест. То ново је вредност, без које „религија, морал, лепо и вредност практичног живота не би имале никаквог смисла“.

У области чула вида наш филозоф открива један нов осећај: светло, које испуњава „празан“ прозор. Он се мора разликовати од белог. Стога, дубина није апстрактни закључак, него непосредна перцепција.

И опажаји и осећања могу се јавити у свести као слике сећања. Њих као и слике фантазије и слике мишљења Петронијевић назива идеалним садржајима и сликама имагинације, указујући на њихов апсолутни реалитет, тј. сваки је идеалан садржај онакав како се непосредно опажа да је, а релативна отступања су могућна. Слика сећања црвеног је црвена, а не бела или плава или уопште безбојна, ма да слабијег интензитета од одговарајуће сензације. То исто важи и за халуцинацију и илузију у њихову непосредном опажању. Оне су прелазне форме између сензација и слика сећања. Из ових постају слике фантазије. Исто порекло имају и слике мишљења, тј. појмови, о којима Петронијевић поставља нову теорију именујући је психолошком теоријом негације. Њиме он решава проблем: да ли се може замислити „појам као нешто што изражава бесконачну множину ствари исте врсте? Ова се теорија може илустровати на правој линији.“ Права линија као појам обухвата све линије, тј. она није права линија извесне одређене дужине“, пошто „општи појам је реалисан индивидуалном сликом чији су моменти учињени променљивим субјектом који опажа“. Продужавање праве дате у има-

гинацији, ако се оно схвати као негација целе праве, идентично је „са захтевањем продужавања у бесконачност“, што значи негацију одређености дате праве, „дакле стављање једне праве чија је дужина неодређена“. Тиме је појам праве дат. Као што се види, логички појам је психолошки условљен сликом имаганације и субјектом мишљења.

Вољна страна субјектова је најкомпликованија и најмрачнија област психичког живота. Несумњиво је то да воља „преставља један битно нов феномен свести“, који је способност свести за произвођење спонтаних промена, тј. промена, које саме од себе потичу.

Морал и право

Петронијевић такође решава проблем опште одговорности и њеног односа према кривичној одговорности. По њему, „да би свесни субјекат био одговоран за неко дело, потребно је да је оно његов сопствени продукт. Али, изгледа да је веома тешко сазнати када једна акција може да се сматра делом свеснога субјекта, пошто детерминисти тврде да свесни субјекат не може да буде одговоран за слободно дело, јер је оно случајно, док индетерминисти сматрају да они не могу бити одговорни за нужна дела, јер су она независна од њих.

По Петронијевићу, ова антиномија је привидна, јер детерминисти и индетерминисти не говоре о истом субјекту, него га први схватају као емпиричко ја, а други као формално ја. Одговорност се може придати и једном и другом ја, пошто су спонтане као и нужне промене њиховог сопственог дела.

Морална одговорност могућна је са објективног и субјективног гледишта само у индетерминизму. Са објективног, што се морални и природни ред не слажу, јер реализација среће свесних бића, која је једини објективни могући циљ моралног реда, није могућа у природи због борбе за одржање живих бића“. Са субјективног, што осећања грешке и заслуге, кајања и моралне сатисфакције, могу се објаснити и оправдати само у индетерминизму.

Да би одговорио на питање о односу између моралне и кривичне одговорности, Петронијевић поставља теорију о апсолутном и релативном моралу. У апсолутном моралу највиши принцип је чисто формалан, а у релативном овај се принцип оснива на неком садржају реалног живота.

Из ове разлике оба морала наш филозоф извлачи закључак да је кривична одговорност са гледишта апсолутног морала могућа само ако се претпостави слободна воља, а са гледишта релативног морала она је могућа за акције неслободне као и за слободне. Што се тиче казне, апсолутни морал је, ако је дозвољава — јер, строго узев он је не би смео дозволити — може допустити само као одмазду. Данас се морална и кривична одговорност не слажу, али њихово слагање је идеал, који ће се остварити у некој даљој будућности.

Историја филозофије

Петронијевић је обрадио све знатне филозофе, а од ренесанса до Канта све филозофе уопште обасјавајући их светлошћу објективно-научне критике. Његова критика се може најбоље разумети ако се познаје његово учење, али и његово учење биће посве јасно само у вези са историјом филозофије, јер оно постаје из ње, а улази у њу уносећи нова дотле често неслућена открића.

Из Петронијевићевих излагања појединих мислилаца уочава се и смисао проучавања историје филозофије. У њој треба да се увиди не само колико је људски ум доспео у решавању проблема света, већ и погрешне претпоставке и закључке, који су ометали дубље продирање у тајне васељене. Отуда, скоро у свима његовим делима налазе се и историјска проучавања проблема, која омогућују како увиђање уколико су истинита поједина филозофска учења, тако и потпуно схватање проблема света. С тим у вези, његова историјска испитивања садрже нова открића у учењима изложених филозофа, као и коначну интерпретацију њихових схватања и решења проблема о свету и о његовим појединим деловима.

При томе Петронијевић свестрано посматра мислиоца излажући његове мисли у битним моментима тако, да се лако може уочити целина учења и то као органски део историје, тј. ми филозофа видимо да сазнаје свет, а у исто време да је неодојиви састојак тога света, јер он остаје у њему уздижући се изнад њега да би га боље видео и докучио. Тако је наш филозоф срећно спојио две крајности у једну целину.

II Научна филозофија

Код Петронијевића израз „научна филозофија“ има други значај а не онај који јој се обично придаје. Научна филозофија значи обично филозофију која се заснива на наукама и која негира метафизику. Код Петронијевића, пак, научна филозофија везује метафизику са науком и бави се средњом облашћу стварности.

Филозофија математике. Критеријум за разлику између простих и сложених чињеница искуства Петронијевић примењује и у математичком сазнању. Уз то, он предваја сукцесивно и перманентно искуство. Насупрот наивном реализму, он указује на неистоветност спољашњег и унутрашњег искуства, на пр. права линија као физички објекат има три димензије, а као линија унутрашњег искуства она је чиста површина. То су три принципа на којима се заснива емпирио-рационалистичка доктрина у области математике.

Аритметика. По Петронијевићу, аритметика почива на трима претпоставкама: на недељивости, одвојености и апсолутној једнакости јединица. У непосредном опажању нема потпуног корелата чисте, недељиве, аритметичке јединице. Али, то није фикција, „већ мислена комбинација две чињенице непосредног опажања: чињенице пресека две некавалитативне и двеју квалитативних полуправих“. Овом комбинацијом искуствених чињеница аритметика трансцендира непосредно искуство. Ипак, на основу релативних јединица може се

известити аподиктичност аритметичких ставова, за шта су потребна два квалитета и простор. $2 + 1 = 3$ је једна квантитативно сложена али логички проста чињеница искуства, пошто она следује на један једини начин из логички простих чињеница 2 и 1, које су перманентне, јер, кад би се мењале, не би било никакве нужности да $2 + 1$ буде 3.

Суштину дијалектичке методе Петронијевић нам открива у својој дијалектици целих (позитивних) бројева. По њему, „пошто је произведен број 1, једним новим мисленим актом производи се други егземплар 1. Докле год су ове две јединице изолиране, број 2 не постоји. Синтеза њихова производи нов број, који се од претходног разликује квалитативно, и то просто, тј. ова разлика је супротност.“ Дакле, прво мора бити синтеза два броја да би се добила антитеза. Отуда, наш филозоф учи да синтеза није трећи ступањ дијалектичког процеса, па чак она може и изостати.

Геометрија. Следствено емпириорационалистичком ставу да су основне истине дате у непосредном искуству, Петронијевић учи да се математичка површина непосредно опажа као гранична површина. Граница двеју квалитативно различитих површина је линија, а пресек двеју граничних линија је математичка тачка. Као што се види, основни веометријски облици: тачка, линија и раван, дати су у непосредном опажању. Њихова егзистенција утврђује се у дефиницијама, а односи међу њима у аксиомирама.

Принцип аподиктичности вреди за геометрију опажања, а и за остале геометријске системе, само што се код ових полази од постулата. Такав је постулат на пр. двеју паралелних у кривом простору, насупрот равном простору, за који важи аксиом једне паралелне.

Учење о дискретно-конзекутивном простору представља основни моменат филозофије геометрије. Оно је важно и због тога, што су дефиниције праве линије и димензије могуће само у дискретној геометрији. У дискретном простору има две врсте правих: реалних које се састоје из минималних дистанција, и имагинарних које се састоје из имагинарних дистанција. Међу овим последњим правим постоје и ирационалне. Како у дискретном простору нису могући криволинијски геометријски облици, то је тиме искључена могућност неевклидове геометрије.

Филозофија неорганског света. Овде ћемо се ограничити на проблем величине васионе и њене еволуције. Први проблем Петронијевић свестрано решава у финитистичком смислу. Ми ћемо изнети само његов математички доказ противу бескрајности света.

По Петронијевићу, кад би васиона била бескрајна, онда би се могле претпоставити две тачке бескрајно удаљене једна од друге. У овом случају, на једном истом месту завршавао би се крајњи низ бројева и почињао би бескрајни низ, што значи да је ту изненадни скок крајњег у бескрајно, тј. исти број је највећи крајњи број, а додавањем јединица он постаје бескрајним. „А ово је несумњиво противречно“. Поред тога, само у ограниченој васиони могла је тотална еволуција универзума једном у прошлости апсолутно почети и моћи ће једном имати крај у будућности. „Еволуција је постајање једне

ствари узастопним степенима промене.“ Петронијевић истиче да је она „формална и, отуда, тако општа да се примењује на све процесе у свету, на физичке појаве, и на психолошке и на социјалне.“

Али, то не значи да она несумњиво важи за цео универзум, јер је татална еволуција хипотеза. Да би она постала утврђеном истином, треба дедуктивно доказати да је почетно стање материје било такво, да је свет као целина морао да еволуира. Несумњиво да су се партикуларне еволуције са рађањем времена појавиле у свима деловима васионе. У своме крајном резултату еволуције одржавају се и налазе сукцесивни моменти њени, али не у њихову првобитном облику већ модификовани.

Филозофија органског света. Еволуција органског света је директно продужење анорганске, али је садржајно много богатија. У њој наш филозоф разликује еволуцију индивидуе од еволуције органског света. Прва је несумњива чињеница искуства а друга ствар прошлости и не може се непосредно констатовати. Она би се могла само тако доказати, кад би се у нашем искуству утврдила трансформација органског света и тако утврђене чињенице везати непрекидним ланцем доказа за аналогне трансформације у прошлости. Међутим, ниједан од ова два услова није испуњен, због чега ова еволуција остаје хипотеза.

Сходно своме учењу о директном континуитету еволуције, Петронијевић усваја теорију о спонтаној генерацији. Он за њу наводи доказе, који су несумњиво од пресудне важности: идентитет хемијских елемената у области органске и анорганске материје, могућност вештачке синтезе органских комбинација и еволуцију хемијских тела. Али, ми знамо да се Петронијевићево учење о постанку органског света не може материјалистички интерпретирати, нити се могу извући такве консеквенције из њега. Он сам каже да се трансформација несвесне материје у свесну душу не може схватити јер „нема веће супротности од свесног и несвесног.“ Како је нама позната само свест то „те тако зване материје нигде нема“, јер је „супстратум физичких појава већ по себи нешто духовно“. Свест је нешто што је првобитно дато и уопште се не може извести из несвесног. Супстратум физичких појава се у органском телу, богатијем и концентрисанијем у садржају, „уздиже до јединства свести, до самосвести, до ја“. Атом је, дакле, духовна јединка, „у чијој се супротности развија свесни живот утицајем спољног света (спољних атома)“. Јер, „да се један атом пробуди, да дође до самосвести, потребно је да има множину сензација и да те сензације буду сталне, а да би тако било, треба да је такав један атом окружен једним сталним комплексом атома, који посредују између њега и осталог спољног света: отуда потреба организма да би било свести“. Објашњујући постанак органског света, Петронијевић указује на разлику „између психичког и физичког: с једне стране психичко је унутрашњост, физичко спољашност атома, с друге стране атоми неорганског света били би још у несвесном унутрашњем стању.“ У вези с тим, Петронијевић ближе одређује у чему је „развиће светско.“ Оно се састоји у буђењу атома до

свесног живота и развиће органског света из неорганиског тада је разумљиво.

У овоме решењу проблема свести садржи се проблем ради чега настаје органски свет, па чак и свет уопште, тј. проблем целисходности целокупног света. Петронијевић учи о целисходности света, али не као о свесној интелигенцији, већ као о несвесној, „чији најдубљи корен треба тражити у јединству целокупне васионе“. Циљно еволуционо развиће изражава се и у закону корелације органа. Насупрот њему, Петронијевић поставља закон некорелативног развића, по коме, „органи једног организма (као и делови органа) не следују при развићу једне органске групе закону корелације, већ док се извесни органи развијају брзо и одмичу далеко, други се развијају споро, а има их и таквих који се готово и не развијају, који остају примитивни.“

III Науке

Сазнајно свеобухватање целине света код Петронијевића изразило се и у његову раду на појединачним наукама и открићима у њима. Остављајући да другом приликом опширније говоримо о Петронијевићу као научнику, ми ћемо укратко изнети његов научан рад, који није био само проучавање већ више или мање утврђених истина, него стављање неких наука на друге основе према новим открићима у њима.

Овде мислимо на математику. Петронијевић је, у вези са својим метафизичким учењем о простору, поставио систем дискретне геометрије простора једне, две, три, четири димензија. Петронијевићева научна плодност огледа се и у његовим аритметичким испитивањима. Она се јасно види и у проучавању небеске механике, где је Фростовим упрошћеним доказима дао рационалнији облик, „чиме је Њутоново геометријско извођење учињено много схватљивијим.“ Петронијевић је такође „покушао да, проблем једнога тела одвоји потпуно од проблема два тела, те како Њутонови закони гравитације (закони гравитационог убрзања и закон гравитационе силе) тако и Кеплерови закони постају много разумљивији.“

Наш филозоф је дошао до веома значајних резултата и у својим палеонтолошким истраживањима. Позната су његова испитивања лондонског Археоптерикса, код кога је открио оба пубиса и коракоида, као и берлинског Археорниса. Петронијевић је утврдио да они воде порекло из различитих родова. Уз то, он је дао значајне резултате и у упоредној анатомији. Поред осталог, он коначно утврђује рептилијско порекло птица преко Археоптерикса и Археорниса.

Такође су обимна Петронијевићева испитивања у историји наука. Он је показао да су Лобачевски и Бољај пошли од негације петог постулата Евклидовога. Али је Лобачевски консеквентан у својој негацији овога постулата, а Бољај не. Наш филозоф поставља хипотезу о једном главном проналазачу и о једном или више њих секундарних између истовремених проналазача једне идеје.

Петронијевић се бави и историјом појединих научних проблема и њихових решења да би се увидело колико су ти проблеми научно оправдани као и могућност њихових решења. Чак и тамо где, по некима, историја нема значаја, као што су на пр. биологија и математика, Петронијевић открива тек у њихову историјском развоју јасан смисао њихов.

Значај Петронијевићев за историју појединих наука повећава се његовим решењем проблема да ли су „Словени произвели тако велике научнике, да се они могу поредити са једним Њутном или једним Архимедом“. Одговор на ово питање утолико је потребнији, што „имена највећих словеначких научника или су добро позната, а није познато да су они Словени, или су једва позната“. Петронијевић сматра да „су ван сваке сумње научници првога ранга: Пољак, Никола Коперник, Руси: Димитрије Менделев и Никола Лобачевски и Собрхрват Руђер Бошковић“.

Петронијевић тачно одмерује величину и значај Коперниковог преврата, који је „психолошки највише могућ“. Ниједан други интелектуални преврат не може се упоредити са Коперниковим, сем Декартовог“. Коперниково откриће има и капиталну филозофску важност. Културно човечанство се не може надати да ће решити велику загонетку Васељене, ако прво не упозна физичку структуру космоса.

Менделев је знатан по своме великом открићу периодичног закона хемијских елемената, по коме „особине елемената јесу периодичне функције њихових атомских тежина“. Менделев је дао опис о особинама елемената у то доба непознатих, који су доцније откривени још за живота његова. Петронијевић наглашује филозофску вредност овога открића, која је у томе, што нам оно „јасно показује да просте супстанције наше хемије не могу бити просте по себи и да се морају сматрати као једињења врло малог броја примордијалних елемената“.

Величина Лобачевскога је у проналаску неевклидове геометрије. Видели смо да је она поникла из немогућности доказа петог постулата Евклидове геометрије. Лобачевски је први увидео да се он не може доказати, јер није једини могућан, при чему је показао „да је могуће извести целу једну геометрију, кад се пође од постулата који је негација Евклидовога постулата и да ничег противречног нема у ставовима такве једне геометрије. Према томе, неевклидова геометрија је логички могућна“. Лобачевсково откриће је значајно, што је проширио поље опште геометрије, али је „од капиталног значаја за филозофију, јер се велика загонетка Васељене може решити само ако се претходно утврди права геометријска природа реалног простора“.

Призната је велика филозофска и научна фигура Руђера Јосифа Бошковића, кога једна енглеска енциклопедија назива Талијаном. „Он има знатну историјску вредност“, „али је далеко већа“ филозофска вредност његове теорије. Бошковић представља типичну могућност објашњења. Он је својом теоријом „стазио себе у ред најсмелијих духова које је човечанство познавало.“

Ма да се словенски културни геније не ограничава на ова четири велика имена, ипак и она довољно јасно и несумњиво показују да су Словени способни да заузму и да заузимају, међу осталим народима, прво место у културном стварању човечанства. Они припадају разним деловима словенске расе, те је очигледно да ова у својој целини као и у свима својим деловима „показује духовне особине потребне за произвођење дела из области Више Науке“. У многостраним радовима Д-р Бранислава Петронијевића, пак, јасно се види да се у њему садржи синтеза великих словенских духова и да стога и он припада истинским великанима.

IV Завршна реч

Не може се претпоставити да поред назначене сазнајне три области постоји још нека. Познато је и учење о објективним вредностима као засебном царству. Међутим, ово царство припада или метафизичком или оностраном свету. Знамо да су, по Петронијевићу, вредности у емоцијама свесних бића. Стога се може рећи да је Петронијевић својим испитивањима обухватио свеукупни свет укључујући ту и хиперметафизичке проблеме, којима се и Хегел бавио.

У свима Петронијевићевим испитивањима метафизика садржи могућност свеопште експликације целине света, те је сазнање метафизичке стварности сазнање суштине а тиме и свеукупности света. Овим је наш филозоф приближио људски дух идеалу сазнања, који је, по њему, могућан „само у једном дефинитивном систему људскога знања, у коме ће метафизика, изведена као строги дедуктивно-синтетички систем“, заузимати централан положај.

Д-р Милам М. Јовановић

Прејлед на научни рад Др. Борислава Лоренца

Савремена психологија покушава да у једном претерано критичком духу укине појам свести, и тако остане не само без душе, што је већ одавно, него и без свести. Реч је међутим о томе да ли би то допринело решавању старих и постављању нових психолошких проблема; да ли је то стваралачки момент у развоју психологије или само неосновано, и отуда опасно, сужавање њеног предмета. Сасвим супротно томе површном захвату у ток душевних појава, Бергсон у својим делима: „Essai sur les données imediat de la conscience“ и *Matière et memoire*“ открива у душевном збивању *стваралачку слободу* која извире из дубина за које поменути психологија нема органа. Лоски, један од највећих словенских филозофа, иде даље од Бергсона; он налази да се свако збивање, *par excellence* душевно, концентрише око своје исходне тачке, чија је садржина с оне стране простора и која је у ствари супстанција. Његова: „Психологија с гледишта волунтаризма“ заступа отворено и јасно *сујстанцијализам душе*. Сама

„психологија дубина“, као нов изданак психологије несумњиво открива вољу да, насупрот тежњама психологије „без душе“ и „без свести“ *продуби* свој предмет, да га уклопи у органитет једног вишег и ширег схватања.

Отуда је и Др. Лоренц могао у оквиру једне стручне и научне психологије да претпостави егзистенцију душе и слободу воље и да сачува научни метод, утврђене резултате и критички дух. Др. Лоренц је дао сав значај елементима које психологији пружају физиологија, експериментални метод и нови, специјални психолошки правци. Он ништа не потцењује унапред, него грађу критички одабира, упорно је, проверава и везује оно што је стварно и нужно у целину једне научне психологије. Др. Лоренц је у свом раду прецизан, јасан, одмерен. Његова психологија није грана неког система, није психолошка апликација неке метафизичке спекулације, него методично изведен рад; његово је дело производ озбиљних студија свих резултата у области психологије. Његове претпоставке су вероватне, умесне, — оне дају самој грађи психологије неко објашњење, иначе се не би учиниле. За Др. Лоренца психологија је објективна, независна наука, и он је увек довољно вешт да је на свакој позицији разграничи од логике и гносеологије и да, с друге стране, нађе „психолошку суштину“ у моралу, уметности, религији, друштвеном животу уопште.

Др. Лоренц даје серију психолошких монографија, међу којима свака поставља и колико је могуће решава неки проблем савремене психологије. Ту су: *Аутомашизам у душевном животу*¹⁾; *Психофизички основи музике*²⁾; *О несвесном у душевном животу дејства*³⁾; *Психологија воље*⁴⁾; *Дубина осећања*⁵⁾; *La theorie des associations simultanées chez Wundt et chez son precurseur Ampère*⁶⁾. Низ ових и других проблема заокружио се, средио у систематску целину једне реалистичке психологије у делу: „Увод у психологију“, (1925) која је више него уџбеник за ђаке и приручник за предаваче, иако је томе намењена. Др. Лоренц је имао знања и духа и за важније резултате. Његова замашна, и по значају и по обиму, „Психологија“ је наше најсвестраније и најтемељитије дело те врсте.

Вечито заузет проблемима психологије, Др. Лоренц је нашао сферу у којој душевне појаве могу да се третирају у духу једног универзалнијег метода. У делу „Мисао и акција“, Др. Лоренц је философ, колико и психолог; он је и ту у првом реду научник, психолог, да би на тај начин сваки његов философски став имао конкретну, емпиријску основу. „Мисао и акција“ је, како сам писац у предговору тога дела скромно вели „систематски

1) Просветни Гласник св. 7—8;

2) Просветни Гласник св. 2—3;

3) Прилози за психологију детета год. I св. св;

4) Просветни Гласник св. 11—12;

5) Рад Југословенске Академије књ. 233;

6) Journal de psychologie 1926, № 4.

покушај“ да се то „старо али и данас актуелно питање“ изложи; и то је заиста уздржљиво обавештење о делу у коме се први пут у нашој културној јавности тај проблем тако оштро и засновано поставља.

Др. Лоренц је на становишту активизма своје врсте, можда сасвим неразвијеног у смислу метафизике и за то у крајњој линији неодредљивог, али који је управо стога непосреднији и појмљивији. Мисао и акција су нераздвојно дати; сама мисао је акција. — Такође, акција је права, само ако је свесна, ако с мишљу прожета, ако је мисао. Захват мисли се пружа до најтамнијих дубина, она је, често скривена, водиља најунутарњијих покрета. У једном вишем, метафизичком смислу, може се, по Др. Лоренцу, мисао узети као отсев божанске мисли која је иманентна основа стварности. Моторне тенденције су особина сваке праве мисли; права мисао увек обогаћује и преображава стварност. Стварност је с друге стране критериум истинитости мисли. У овој књизи Др. Лоренц је у оквиру једног идеал-реализма, без метафизичких консеквенци.

Проблеми акције, за које има Др. Лоренц дубоко разумевање, били су област, у којој је врло рано уочио све што је битно везано са акцијом, првенствено, морал и религију. Др. Лоренц даје још 1912 год. оглед „О срећи“¹⁾ и једно овеће популарно изложено дело: „Врлина и срећа“²⁾. У огледима: „О вредности хришћанске религије“³⁾; „Хришћанска мисао“⁴⁾; „Духовна криза нашег доба“⁵⁾; „Религија у светлости савремене науке“⁶⁾; „Природне науке и натприродно створење света“⁷⁾; — Др. Лоренц употпуњава своја схватања о вредности, истинитости и судбини религије у духу проосећаног хришћанског реализма.

Др. Лоренц велик део својих напора уложио је у истраживање, разрађивање и излагање проблема историје философије, коју он, као и психологију већ годинама на Универзитету у Београду предаје. Шта више његово прво дело је изнето у том духу, наиме његова докторска дисертација је: „*Die Philosophie A. M. Ampères* (1908)“. За став Др. Лоренца тај спис је од великог значаја: Ампер је дао једну модерну научну синтезу знања, које је он несумњиво претстављао и вере коју је дубоко осећао. У свим својим портретима из историје философије Др. Лоренц ће природно, спонтано, без тенденције да укаже на духовно-религиозне изворе философског стварања. Огледи: „Сокрај“¹⁾; „Философија св. Августина“²⁾; „Плајнонови докази бесмртности душе“³⁾; „Мо-

¹⁾ „Гласник православне цркве“ XIII-1912;

²⁾ 13 књ. задужбине Димитрија Стаменковића — Изд. академије Наука.

³⁾ „Хришћански живот“ 1926;

⁴⁾ „Хришћанска мисао“ 1935;

⁵⁾ „Богословље“ 1932;

⁶⁾ „Богословље“ 1932;

⁷⁾ „Богословље“ 1931.

¹⁾ „Наставник“ XX 1909.

²⁾ „Гласник Српске православне цркве“ 1911.

³⁾ „Мисао“ 1923.

низам и плуризам по Канту⁴⁾; „Философ А. М. Амјер“⁵⁾; „Геше и Синоза“⁶⁾; „Религија Синозина“⁷⁾; „Теорија релативности и религија“⁸⁾; „Са VIII интернационалног конгреса за философију“⁹⁾, — су озбиљни докази да је философија пуна религиозног духа. Главно дело Др. Лоренца из ове области јесте: „Преглед историје философије“, који је намењен студентима и одликује се прегледном поделом градива, подвлачењем битних ставова појединих философа и уопште, јасноћом и тачношћу у излагању њихових доктрина. Тај „преглед“ обухвата и историју словенске философије.

II.

Најновије дело Др. Лоренца: „Психологија и философија религије“ (1940) синтетично обухвата и диже на виши ступањ све битније резултате његовог научног рада. Др. Лоренц је, ако се има у виду дуги, непрекинати низ његових радова, био позван да у нашој јавности, која се о религији обавештава из једностраних и застарелих списа, попуни овим делом једну велику празнину. Др. Лоренц је овим делом показао да има и љубави и разумевања за предмет који третира.

Психологија религије је нова наука, нова грана психологије; она је такорећи још у одређивању и прецизирању свог предмета, још у тражењу својих метода. Ту се гледишта тек диференцију; ту још увек продиру спољни елементи који сметају да психологија религије најпосле добије научан облик. А као егзактну и критичну замислио је и засновао њен оснивач Рунце. Сем тога религија се као „најкомпликованији процес у људском духу, јер претставља јединство највиших духовних функција“ не подаје до краја ни једној анализи и тако на пресудно питање шта је и који је праелеменат религиозног доживљаја, — одговара често произвољна спекулација. Свестан сложености свог предмета, Др. Лоренц је и овде као и увек више ишао за оним што је јасно, одређено, проверено, макар било и скромније него за смелим и сензационалним схватањима и претпоставкама.

Др Лоренц, међутим, увиђа у самој природи материјала психологије религије, недостатке који спречавају да се у том оквиру дефинитивно реши проблем религије. Субјективно-психолошка структура религије нужно поставља проблем њене објективне истине и вредности. Вера у Бога је субјективно стање духа, али оно, да би било оним што је, *facite* претпоставља као свој делатни узрок стварно постајање Бога. Психологија религије се исцрпљује анализом вере, молитве, религиозног доживљаја, али тим управо и доказује да је њен предмет т. ј. религија превазилази

⁴⁾ Рад Југословенске академије књ. 253 — 1926.

⁵⁾ „Српски књижевни гласник“ 1936.

⁶⁾ „Српски књижевни гласник“ 1932.

⁷⁾ „Богословље“ 1935.

⁸⁾ „Светосавље“ 1935.

⁹⁾ „Богословље“ 1935.

У религиозном доживљају сустичу се светови, мерљиви и немерљиви; он их као шав спаја. Отуда, психологија религије да би обухватила свој предмет мора често да се помогне философијом религије и да на крају кад сва екзактна средства испитивања примени и заврши с њом и у њој.

Тежећи да одреди „психолошку суштину“ религије, Др. Лоренц је у главним линијама изложио главне резултате историје религија; он је успео да покаже узајамну везу између историје и психологије религије. Др. Лоренц је посветио потребну пажњу испитивањима која је у делу „Die Heilige“ извео психолог религије Ото. Изгледа да и Др. Лоренц као, и Ото, види специфично религиозни квалитет у осећању нуминозног, оног што је свето, узвишено. То је, ако се хоће и ортодоксно становиште, јер се и у позитивном хришћанству сматра и верује да су светиња и свето по своме бићу искључиво религиозне категорије.

У једној гомили чињеница која данас претставља психологију религија, Др. Лоренц је умео да нађе само оно што је битно и од значаја и да га затим повезано и јасно изложи. И уместо своје психологије религије, у овом „покушају“, како Др. Лоренц назива своје дело, он је дао научну, објективну психологију религија, која самим тим што је наука мора бити производ колективног настојања, савесног изучавања већ стечених искустава, личне скромности и опрезности.

Ни у философији религије није Др. Лоренц прекорачио обим тачности, научности; он такорећи крајњим актом сазнања, онда кад се све позитивно, утврђено, примљено искористило, амперовски захвата у „натсвет“. Вера у „натсвет“ је свакако минимум вере, једна недиференцирана вера, али је управо такву Др. Лоренц усваја, јер од науке до ње може да се премости логичном претпоставком. Вера у „натсвет“ је вероватна, научна вера: Др. Лоренц је увек разложит и сталожен; па и кад говори о мистици, екстази, пророчком надахнућу, он се држи мере. Отуда његова философија религије нимало не личи на Цицерманово дело „Философија и религија“, у коме се у ствари брани паметно и убедљиво једна конкретна конфесија. Др. Лоренц, који сам много цени свог колегу са Универзитета у Загребу, из свега што је у том смислу казао, не верује у неку свемогућност „разумске спознаје Бога“, која је за Цицермана несумњива. Мислимо да је Др. Лоренц, више у праву што је, као и Џејмс, схватио рационалне доказе за егзистенцију бића Божјег као израз наше вере, а не као стварне доказе; јер како би се онда објаснила чињеница теоријског атеизма. Уосталом то не значи да је Др. Лоренц потценио значај мисли у вери; то се свакако писцу дела „Мисао и акција“ не може замерити. С обзиром на сложеност религиозног искуства, Др. Лоренц је научним путем дошао до истине о методу религијског сазнања, оног који је ап. Павле тако непосредно исказао: „разни начини“ и „разна времена“. Ту су и разум и срце, мистичка интуиција и догматична вера. Другим речима, Др.

Лоренц је ограничио значај схоластике и уопште сваког интелектуализма у односу на највише, врховне циљеве сазнања, и с правом.

Као и Винделбандова „Историја философије“ и „Философија религије“ и Др. Лоренцова је изложена по проблемима. Отуда је сваки постављени проблем исцрпно дат; отуда то дело има једну непосредност, проживљеност, што га чини личним, оригиналним у извесном смислу и свакако значајнијим, него што је чувена „Religionsphilosophie“ од Wobbermina, где су задатци и предмет лако обрађени, јер се ишло од философа до философа и узимало и репродуцирало све што је нађено о Богу и религији уопште.

Колико је дело Др. Лоренца везано за позитивно искуство, види се по слободи којом се он односи према извесним проблемима. Др. Лоренц поседује „научни дух и метод“, он га осећа као истину исто тако неоспорну као што је и сама религија и отуда он има снаге да се одупре традицији која није прожета ни логичком, ни црквено-доктриналном нужности. Као и у ранијим расправама, Др. Лоренц, само још одређеније, усваја еволуционизам. Како мислимо, није вредност тога усвајања у тој самој теорији, него у слободи, да се нешто узме као небитно, у шта се као битно неоправдано веровало; да се свела на ступањ немотивисаног веровања једна хипотеза, о којој се Васељенски сабори нису изјаснили. Реч је дакле о томе, да се има слобода у томе питању, јер ни из догматског убеђења, да се не помиње слободно религиозно, не проистиче обавеза да се прими ова или она вера у модус, начин како је свет постао и постајао. За Др. Лоренца лично постепена развојна линија бића не смањује провиденцијалну величину Божију: он налази да је заиста велико чудо процес који је почео у протози и дошао у човеку до свести и самосвести. Сама еволуција са својим законима је чудо, највеће чудо, највећи доказ величине и мудрости Божије.

Мислимо да је виша вредност ове књиге што је савесно избегла далекосежне спекулације, што је утврдила оно основно, појмљиво, што је обазриво и трезвено наговестила све оно на шта ће човек сам у сопственом религиозном искуству да наиђе. Та је књига увод и потстрек за виша сазнања, за натсвет, који је тајанствен био и остаће. Добро је зато што се није Др. Лоренцу поткрала основна погрешка многих философија религије, који почињу тврђењем да је област религије тајанствена и свршавају с толиким обиљем „откривења“ оног света, да у њима она прва поставка већ ишчезава. Као ни психологија, тако ни философија религије не може појмовно савладати свој предмет, јер се он обухвата живом и делатном целином личности, која има љубав и света дела.

Уопште, свеколико научно стварање Др. Лоренца претставља један савесан, темељит, скромно вршен рад, који садржи значајне резултате како за нашу духовну средину, тако и за саму науку.

З. Јагодић

Неколико речи о учењу Стјепана Матичевића



Недавно је преминуо д-р Стјепан Матичевић, редовни професор педагогије у Загребу, члан Југославенске академије знаности и умјетности и неуморан радник на пољу педагошке науке.

Како у приватноме животу тако и у научноме животу нације и човечанства има губитака за којима се никад не може довољно натуговати.

Фигура Стјепана Матичевића у историјском развоју наше педагошке науке има изванредан значај. То је био научник који је израстао на чврстом тлу научне традиције и који је низ својих учења сплео у дубоку синтезу и оставио их у наслеђе својим научним потомцима.

Други,¹⁾ који су пре овога писали о заслугама Стјепана Матичевића, извршили су систематску и критичку анализу целокупног његова дела са изванредном прецизношћу. После ових заокружених приказа, којима се и ми придружимо, ми желимо само да истакнемо неке чињенице које по нашем мишљењу заслужују особиту пажњу у Матичевићеву учењу, те да тиме само допунимо ауторов научни лик.

Иако се с правом може рећи да педагошка наука није била никад богатија у својим разноврсним стремљењима но данас, ипак у свим овим разним струјама постоји извешан ред унутарње природе који нам омогућава општу оријентацију како у погледу теорија тако и у погледу метода. Методе су у главном час синтетичко-дедуктивног карактера, час емпиријско-индуктивног, па се према томе и теорије заснивају час на трансцендентним априорним чињеницама, час на искуственим. Матичевића сва многострукост праваца никад није збуњивала. Он је са ванредном проницљивошћу свсга духа умео да процени вредност како априорних тако и емпиријских чинилаца и да у вези с тим изгради свој одређен научни став.

Један од најранијих утицајних сусрета на његову научном путу био је сусрет са Хербартовим педагошким системом.

Познато је да је Хербарт у своје време био велики педагошки ауторитет и није никакво чудо што су његови следбеници успели, извесним кориговањем учитељеве теорије, да је дуго одрже

¹⁾ У томе смислу наводимо радове D-ра Stevana Pataki-a који су штампани у *Narretku*, од којих је као последњи нама познат *Pedagogija prof. Matičevića*, год. LXXVIII, март—април 1937; стр. 95—111.

на достојном нивоу. Наиме недостатак који је прво био запажен у Хербартовој систему састојао се у томе што осећању и његову васпитном значају није поклањана довољна пажња. Први Хербартови следбеници, Стој (*Stoy*) и Цилер (*Ziller*), трудили су се да то отклоне, те су у Хербартовој појму интереса нашли места овој важном образовној чиниоцу.

Ото Вилман (*Otto Willmann*) и Вилхелм Рајн (*Wilhelm Rein*) проширили су појам Хербартова симпатијскога и социјалнога интереса, па су успели да социјализирају Хербартовој индивидуалистичку теорију како би је довели у склад са потребама данашњице. Међутим, ни овим свим напорима Хербартов систем још увек није био спасен. Још увек су се осећали његови недостаци. У Хербартовој појма интереса није било довољно вољног елемента. Није га било зато што је сам појам интереса био изведен из претстава, а претстава је интелектуалнога порекла. Ово су се трудили да исправе Салвирк (*E. v. Sallwürck*), а код нас Стјепан Матичевић, у циљу да се Хербартовој педагогији ипак ода дужно признање. Наиме, они су успели да Хербартовој интелектуалистичку педагогију волунтаризирају, тј. да је допуне извесним чиниоцима како би је учинили савременијом. На тај начин би Хербартова васпитна теорија располагала свим елементима нашег душевнога живота: претставом као интелектуалним, осећањем као емоционалним, вољом као волунтаривним чиниоцем, па би могла по мишљењу извесних педагога служити и даље као основа како васпитне теорије тако и васпитне праксе.

Као што смо већ споменули, Хербартов утицај је био и врло трајан и необично интензиван, али не само на савременике већ и касније. Сви они који су отпочели да се баве педагошком мисли крајем прошлог и почетком овог столећа нису га могли мимоићи, па је било потребно одредити став према томе великоме ауторитету уопште, а у толико пре што се сам проблем дидактичке артикулације, који је у то доба Матичевићу лежао на срцу, није могао решавати без историјскога ослоњања. Матичевић у делу *Дидактичка артикулација и новија психологија мишљења*,²⁾ тежиште дидактичког акта из интелектуалистичке области преноси у волунтаристичку област, што је на сваки начин оправданије. Овим је он много допринео педагошкој науци уопште и показао да се Хербартова традиција може одржати само у знатно промењеном облику.

Ово Матичевићево проверавање вредности већ постојеће научне традиције која је живела још у Хербартовој школи треба сматрати само као делимичну наклоност према самој Хербартовој теорији, а претежно као акт научне праведности и поштења према историјским датостима како се не би прекидала нит научног континуитета.

²⁾ D-r Stjepan Matičević, *Naук o didaktičkoј artikulaciji i novija psihologija mišljenja*, Rad Jugosl. akad. znanosti i umjetnosti, knj. 224 (1921).

После свега напомињемо да се Стјепан Матичевић не сме сматрати за изразитог Хербартовца, утолико пре што смо га ми у једној својој ранијој публикацији с пуним правом ставили према његову целокупном научноме делу у ред културних педагога.

И поред тога што је Матичевићева делатност била обимна, ми испитујемо, као што смо још у почетку нагласили, Матичевићев став само према неколиким питањима. Један од проблема педагошке науке, за чије је решење по нашем мишљењу Стјепан Матичевић нарочито заслужан, јесте *проблем аутономије педагошке науке*.

Поводом овог важног питања постоје у основи два супротна гледишта. Једни сматрају да о педагогији као аутономној науци не може уопште бити речи с обзиром на њену уску везу с разним наукама које јој служе као помоћне науке; други, пак, сматрају да та веза педагогије са извесним наукама не одузима самој педагогији право на аутономност.

По нашем мишљењу, главни претставници првога схватања јесу: Вилхелм Дилтај (*Wilhelm Dilthey*), Ернст Крик (*Ernst Kriek*), Теодор Лит (*Theodor Litt*) и Петер Петерсен (*Peter Petersen*); најизразитији претставник другога схватања јесте Стјепан Матичевић.

Ова два супротна становишта долазе према томе на најјаснији начин до израза у спору Крик—Матичевић.

Крик сматра да се педагогија не може одвојити од извесних помоћних наука, наиме оне су јој неопходне. Том својом зависношћу од извесних наука, на пример од психологије, затим данас од аксиологије, раније од етике, педагогија задобија нормативан, технолошки као и практичан карактер, али тиме губи право на научну аутономију.

Матичевић се са овим последњим начелно не слаже. Педагогија, по њему има право на аутономност и поред њене везе са осталим наукама. Немогуће је одрећи везу педагогије са извесним наукама, на пример са психологијом, па ипак педагогија није примењена психологија. Матичевић је свестан да педагогија није чиста наука, напротив „она је техничка наука, па треба помоћи других наука. Она је практична, даје прописе, норме, за постигнуће неких циљева и с тога се позива на чисте науке. Она није део логике, естетике и психологије, него она има своје становиште и употребљава друге науке за становиту сврху, побира истине, и у том се састоји самосталност науке. Има и посебну сврху: узгајање... педагогија није примењена психологија иако се оснива на познавању човечије душе, али није ни примењена етика или естетика. Остаће један круг акционог подручја, где ће педагогија показати самосталност. Техничке науке имају карактер практичности. Има и чистих наука са практичним карактером (логика, етика), јер ни оне не иду само за теоретским констатовањем. Оне садржавају норме за практичну сврху и имају практични карактер, па се зову нормативне науке. Етика је с тога практична филозофија. Карактер практичности може припадати и чистим наукама. Зато практичност не оду-

зима педагогији карактер самосталне науке.“³⁾ Констатујемо дакле да ова Матичевићева одбрана педагогије као аутономне науке потпуно обеснажује Крикову критику, која педагогији то право одузима. Ми видимо из самог Матичевићевог текста да су Крикови критерији на основу којих он побија аутономију педагогије неосновани, наиме веза педагогије с другим наукама, карактер практичности, нормативна страна педагошке науке као и њена техничка страна не могу бити узроци због којих би ова морала престати да буде самостална наука. Много су дубље засновани разлози по којима је Матичевић у праву. Наиме, кад он каже: „Педагогија је самосвојна нормативна наука, она има своје властите проблеме, у решавању тих проблема она се служи неким другим наукама (помоћним наукама педагогије). За педагогију је појам узгајања битан. Све што узима из других наука мјери тим мјерилом узгајања.“⁴⁾ Очевидно је да се критерији за педагошку аутономију морају тражити на сасвим другом плану, а не на ономе на коме то Крик чини. Довољно је само да поновимо реченицу „за педагогију је појам узгајања битан“. Оно што она од других наука позајмљује не умањује њен значај јер она то чини у једном одређеноме циљу. На другоме месту Матичевић још одређеније говори о циљу педагогије и о педагогији као аутономној науци. „Педагогија је специфична теорија о тој одгојној каузалности, дакле и једна тачно оцртана и ограничена, самосвојна наука о одгоју или педагогија као наука о свијесном и планском утјецању на човекове природне развојне могућности, о планском вођењу (образовању) културне воље о техници свијесне неге културне праксе.“⁵⁾

Ми примећујемо између осталог да Матичевић нарочито подвлачи значај „одгојне каузалности“ тј. одгојне законитости. То је оно што чини суштину педагогијског акта и што педагогији даје самосталну научну основу.

Још у једноме питању не слажу се два претставника супротних гледишта. По Крику, наиме, постоји изванредан паралелитет између самог процеса развоја и васпитања. Матичевић сматра да се та два процеса са својим различитим законитостима имају стриктно подвојити. Постоји развојна законитост у смислу биологијском и одгојна законитост у смислу педагогијском. С тога Матичевић истиче да је „потребно повући и демаркациону линију међу опћом развојном каузалношћу, тј. управо оном каузалношћу „панпедагогијског“ схватања и каузалношћу специфичног одгојног акта или одгојне функције...“⁶⁾ У одгојној законитости запажамо два важна чиниоца „одгајатељску свест и њену намеру.“ Развојна каузалност, међутим, не располаже

³⁾ D-r Stjepan Matičević, *Uvod u opću pedagogiju* (предавања), стр. 3.

⁴⁾ D-r Stjepan Matičević, *ibidem*.

⁵⁾ D-r Stjepan Matičević, *K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj*, *Rad Jugosl. akad. znanosti i umjetnosti*, knj. 250 (1934); стр. (51) 209.

⁶⁾ D-r Stjepan Matičević, *K problematici funkcije odgajanja*, стр. (45) 203.

овим чиниоцима већ зависи од сасвим других, што сведочи да се ове две каузалности морају „сјентифички (теоретски) и терминологијски разликовати.“⁷⁾ Ова разлика доводи до даљих неслагања између Крика и Матичевића. Матичевић се, наиме, одваја од „природне телеологије“, приступа једном свесном постављању циља и његову извођењу и тврди да само у томе смислу може бити речи о правом васпитању. Међутим, познато нам је да свако постављање васпитнога циља намеће педагогији као науци о васпитању нормативан и технолошки карактер. Што је најглавније сам васпитни циљ бива шта више нормиран једном другом науком. Знамо да је то по Крику један од главних узрока што педагогија престаје бити наука у аутономном смислу. Матичевић, као што смо већ имали прилике да се уверимо, с правом одбацује овакву аргументацију и подвлачи да зависност педагогије ма од које науке, у овом случају од аксиологије, не умањује њену самосталну и самосвојну вредност, њено право на пуну научност у аутономном смислу. Докази за ово тврђење су већ раније наведени.

Споменућемо само још једну од Матичевићевих знаменитих заслуга за педагогију. Један од необично важних проблема јесте проблем функционалнога васпитања. У расправи *Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi* Матичевић обнавља значај принципа функције у васпитању и полаже нове темеље функционалној педагогији. Јасно је да се у самом педагогичком акту ради о васпитавању или образовању васпитаника помоћу већ постојећих културних тековина на пример научних, уметничких и религијских. Тај принцип функције у педагогичком акту по Стјепану Матичевићу Д-р Стеван Патаки овако интерпретира „Добро (културно добро) и вриједност (односно смисао), утеловљена и изражена у њему, у педагогичком акту не „дјелује“ директно на одгајника (као у „изванпедагогичком“ утјецању и обликовању), него са „заузимањем“ одгајатеља, његовом бригом, његовим одгојним чином и сложеним дидактичким путевима у одгајнику „функционализирају“ или актуализирају... Одгајник дакле треба да аперципира „смисао“, треба да „оћути“ вриједност, треба да усвоји моралну мотивацију. Да то узмогне вјерно и адекватно он треба прије свега да буде „афициран“ или „дирнут“; образовно добро треба да (посретством одгајатеља) изазове и покрене, одговарајуће функције — функције по којима се тек адекватно актуализира смисао, вриједност и мотивација. Тек из адекватних функција, или адекватног функционирања, извире права „перцепција“ или асимилација.“⁸⁾

Према томе главне норме ове функционалне педагогије упућене су васпитачу и овако су формулисане од стране самог Стјепана Матичевића.

⁷⁾ D-r Stjepan Matičević, *K problematici funkcije odgajanja*, стр. (48) 206.

⁸⁾ D-r Stevan Pataki, *Pedagogija prof. Stjepana Matičevića*, *Napredak*, god. LXXVIII mart—april 1937, pg. 106.

1) „Стављај у функцију, упосли све вриједне људске способности спознајне (осјетилне и мисаоне), чувствене и вољне.“⁹⁾

2) „Удеси своје узгојне (педагогијске) методе тако, да изазовеш у културној, нарочито национално културној грађи одговарајуће (адекватне) психофизичке функције: тјелесне, мисаоне, чувствене, вољне.“¹⁰⁾

Прегледности ради даћемо још једну интерпретацију Матичевићева принципа функције и показаћемо у чему се састоји његов крајњи ефекат по Д-ру Златку Преграду и Д-ру Марјану Петрасу „Матичевић обухвата принцип рада и активности као и многе друге умјесне принципе старијег и новијег датума (рецептивност, механизација, доживљај) јединственим формалним принципом функционалности ударивши тако темеље оригиналној концепцији своје ‚функционалне педагогије‘. Тај назив ... имаде код проф. Матичевића своје посебно значење као тотални принцип образовања. Далеко од уског натурализма, једностраног педоцентризма и испазног формализма проф. Матичевић органички повезује тај принцип са принципом културе уопће, а напосе принципом народног културног и образовног идеала као садржајним телеологијским одређењем. Идеал хуманитета, тј. потпуног човјека као културне личности, остварује се на тај начин, да се све вриједне људске функције (тјелесне, мисаоне, чувствене и вољне) хармонијски развијају, и то се у пракси успешно постизава навиком, вјежбањем на вриједном, брижљиво одабраном, мудро ограниченом и идејно повезаном градиву. У даном конкретном случају имаде се педагогијски акт управити на актуализирање оне функције, која ће на најинтимнији и непосредан начин одговарати структури појединих културних добара, или другим ријечима, културне функције ваља развијати у реакционом додиру с адекватним културним (образовним) добрима.“¹¹⁾

На основу овога видимо да је Матичевићева велика заслуга што је он истовремено претставник културне, функционалне и националне педагогије. Његов дух је уопште нагињао синтезама па констатујемо да је и овде извео то спајање на најуспелији начин.

Када би међутим раније споменута одбрана аутономије педагошке науке била једино и искључиво дело Стјепана Матичевића, само оно било би довољно да обезбеди блистави научни ореол нашем педагогу, који је после своје смрти оставио млађим нараштајима као завештање једну тако изванредну научну тековину.¹²⁾ Међутим, Стјепан Матичевић је дао још један читав низ већих и мањих публикација у којима увек расправља какав важан педагошки проблем и увек остаје на угледној висини и у складу са својом

⁹⁾ D-r Stjepan Matičević, *Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi*, Zagreb, 1934, str. 9.

¹⁰⁾ D-r Stjepan Matičević, *ibidem*, стр. 12.

¹¹⁾ D-r Zlatko Pregrad i D-r Marjan Petras, *Prof. D-r Stjepan Matičević. Posebni otisak iz Nastavnog vjesnika*.

¹²⁾ На значај Матичевићева схватања педагогије као аутономне науке указали смо први пут у својој докторској дисертацији *Вредност и значај педагошке анализе*, Београд 1940; стр. 31—41.

научном репутацијом. Пошто смо унапред ограничили оквир нашега излагања, то нећемо улазити у појединачну анализу осталих публикација.

Најзад, желили бисмо нагласити да је у самој личности Стјепана Матичевића, поред свих особина које карактеришу једног оригиналног мислиоца дубоког филозофског духа, било још нечега што је нашим младим генерацијама тако преко потребно. Његов изванредно висок научни ниво, његово солидно познавање свих проблема педагошке науке и упознавање млађих генерација на најсавршенији начин са њима, било је прожето фанатичном тежњом да код својих слушаца и сарадника пробуди истинску искру научног истраживања. И у овоме смислу Стјепан Матичевић остаће незаборављен.

Д-р Јелисавета Бранковић-Арновљевић

Библиографски подаци о најважнијим публикацијама Стјепана Матичевића:

- 1) Srednješkoolstvo, »Savremenik« II., Zagreb 1907.
- 2) Zur Grundlegung der Logik. Ein Beitrag zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Logik und Psychologie, Wien u. Leipzig 1909.
- 3) Neke napomene u prilog našoj filozofijskoj i psihologijskoj terminologiji »Nastavni vjesnik«, XX., 1912.
- 4) Narodni ideali »Nastavni vjesnik«, XXIV., 1915.
- 5) Rat i škola »Nastavni vjesnik«, XXIV., 1916.
- 6) Demokratizovanje škole „Jugoslavenska njiva“, Zagreb, 1919.
- 7) Slika vlastitog »Ja«, »Omladina« III., Zagreb 1919.
- 8) J. A. Komensky i pedagojska sadašnjost, »Nastavni vjesnik« XXIX., 1921.
- 9) Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja, Rad Jugosl. Akad. 224., 1921.
- 10) Zadaće kao pedologijski dokumenti, »Nastavni vjesnik« XXX., 1922.
- 11) Idealni i realni momenti u uzgoju, »Kršč. škola« 1925.
- 12) Današnja pedagogijska teorija i praksa, »Kršč. škola« 1928.
- 13) O obrazovanju našeg učiteljstva, »Obzor« 1930.
- 14) Die Lehre von der didaktischen Artikulation und die neuere Denkpsychologie (Bulletin international de L'Académie yougoslave, livre 2., Zagreb 1931).
- 15) Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi, »Učitelj«, Beograd, 1933/34.
- 15) Pedagogijski akt i odgajateljsko znanje, »Napredak« 1934.
- 17) Osnovi nove škole, Bibl. škole rada I., Zagreb 1934.
- 18) Kroz beogradske škole, »Napredak«, 1934.
- 19) Značenje i rad Zajednice doma i škole, Zagreb 1934.
- 20) K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj, Rad Jugosl. akad., 250. 1934. i sep.
- 21) Đuro Arnold kao učenjak i školnik, »Hrv. revija« 1934.
- 22) Priroda, kultura i odgoj, »Napredak«, 1935.
- 23) Zur Problematik der Erziehungsfunktion und einer Wissenschaft davon (Bulletin internationale de l'Académie yougoslave, livre 7, Zagreb 1935).
- 24) Jugendkundliches Streben und Forschen in Jugoslawien, Zeitschrift für Jugendkunde, Jahresband 1935. Leipzig 1936, prev. »Učitelj« 1936/37. Postoji separat u ćirilici pod naslovom »Pedagoška stremljenja i ispitivanja u Jugoslaviji«.
- 25) Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji 1938.

Философија у Бугарској у ХХ веку

У Бугарској имају присталица и неке модерне школе. Тако, на пример, бергсонизам је био мода у књижевном свету, али се њега озбиљно држе и неки философски писци. Такви су на пр. Стефан Гидиков, Атанас Илиев, делом проф. *Ив. Саржилијев* и др.

Стеван Гидиков постао је познат још својим озбиљним чланцима против материјализма у периоду од 1903—1907 год. Они су штампани делом у часописима „Мисао“, делом у „Животу“. Чим се појавио часопис „Философски преглед“, Стефан Гидиков се јавља у њему као сталан сарадник. Написао је много расправа које се односе на проблеме духа и материје, Бога и етички проблем, односе међу рационалистичком и стваралачком тенденцијом у нашем духу и друго. Нарочито је занимљива његова расправа „Полна чедност Бугарина као основа његова карактера“. *Атанас Илиев* је веома плодан. Поред читавог низа педагошких чланака и расправа он је и писац многих философских дела. У низу тих својих философских дела он проучава однос између личности, народности и културе, друга су посвећена естетским проблемима, етичко-социолошким, психолошким и другим питањима. Извесно време је он под утицајем Јоханеса Ремкеа али се доцније окреће Бергсону те је последица тог двоструког утицаја и његова брошура „Дух и време“ у којој он покушава да измири интуицију и разум. У својој књизи „Савремена философија и философија историје“ (Софија, 1935 год.) *Атанас Илиев* се труди да документује своје гледиште да је историја философије истовремено и део систематске философије, да она није просто историско излагање низа философских учења него покушај да се философски проблеми реше историским путем; разлика између историје философије и систематске философије је само методолошка. Професор *Иван Саржилиев* је у исто време под утицајем Берклиа, чије је „Принципе сазнања“ превео, Џемсовог прагматизма и ирационалистичке философије Бергсона. У својој студији „Идеје врста“ (Софија, 1919 год.) он покушава да објасни питања стварања, могућности и психолошке битности идеје врсте. Његово схватање се оцртава час као номинализам час као концептуализам (идеја врсте је створена из сазнања о практичним циљевима) а час као нарочити реализам, уколико се тврди да идеје врсте постоје у стварима више као тенденција за стварање врсте. Доцније је *Ив. Саржилиев* објавио једну компилацију о вољи, а 1938 другу компилацију о прагматизму („Прагматизам“, прилог историји савремене философије. Софија, 1938 год., Универзитетска библиотека, број 190). У брошури „Савремена наука и религија“ он покушава да докаже да религија уопште а специјално хришћанска може да нађе ослонац у савременој физици уколико ова последња своди материју на средишта енергије и извесне нематеријалне тачке, тако да се свет у основи указује као нешто духовно. У тој брошури он заступа мишљење да хришћанска религија може да буде реформисана пошто се ослободи ненаучних елемената у себи и прилагоди се духу но-

вога времена које се одрекло детерминизма и преко индетерминизма у физици тежи васкрсу религије.

Фројдова психоанализа исто тако има својих следбеника. Најревноснији њени заступници *Младен Николов* а нарочито *Иван Кинкел*, професор политичке економије који је написао низ чланака из социјалне психологије и социологије. Објашњавао је окултне појаве методом психоанализе. Омиљена му је, сем тога, тема религија и њен однос према науци у светлости психоанализе. Под истим утицајем су и др. *А. Андреев*, писац низа чланака о животињској психологији, као што су: „Хипноза код животиња“, „Животињство у правној науци“, „Душа код животиња“ (1931 год.), „Социјални инстинкт код животиња и човека“ (1933 год.), као и *Љубомир Русев* („Психоанализа стварања код Ботева“ и др.). Извесне особине психоанализе као психолечничке методе признаје и др. *Кирил Чолаков*. Извесне везе са психоанализом имају и гледишта сексолога др. *Најдена Шејтанова* која је он изложио у чланцима и посебним студијама. Он је написао и једну књигу оригиналну по својој замисли и стремљењу „Великобугарски поглед на свет“. Писац жели да то његово дело буде завет свих Бугара докле постоје. Намислио је да га подели у три тома. Први том који је изашао носи наслов „Балканскобугарски титанизам“. У њему се поставља, делом научно а делом кроз поетско надахнуће, основна мисао да бугарски народ у чијим жилама тече крв великих племена и народа Европе, Азије и Африке, који има право на много више територије на што је притежава, има веома много драгоцених особина које га предодређују да одигра велику месијанску улогу не само на Балкану и у Европи већ и у читавом човечанству.

Један философски правац, који одавно има много својих присталица код нас и који још и данас има највећи утицај, је *ремкеанство*. Главни његов претставник је професор *Димитр Михалчев*. Он започиње своју делатност философског писца још као студент, када под руковођењем *К. Крстева* преводи „Мозак и душа“ од *Челпанова*, *Лангеово* „Свесна обмана као срж уметничког уживања“ и *Хефлерову* „*Логику*“. Доцније у часописима „*Мисао*“ и „*Нова заједница*“ он објављује неколико чланака противу гносеологије марксизма, о психолошкој и друштвеној страни моралнога проблема и др. Још као студент, *Д. Михалчев* се веома интересује за немачку философију и нарочиту наклоност показује за философију *В. Ишпеа* о којој чита опширан реферат на философском семинару нашега универзитета. Пошто је 1905 године завршио философију у Бугарској, *Д. Михалчев* одлази у *Грајфсвалд* да би на извору упознао *Ишпеа*, но ту потпада под утицај немачкога философа *Јоханеса Ремкеа* који га скоро одмах очарава дубином своје мисли и подробношћу своје анализе а што је најглавније својом новом философском методом објашњења света: да се полази без икаквог претходног предубеђења од једне поуздане исходне тачке своје научне философије — онога што је дато у датоме (сазнавање), помоћу које анализе треба да се реше основни философски проблеми. Својим широким

познавањем свих савремених философских праваца, професор Д. Михалчев који постаје близак сарадник свога учитеља делује на овога да се упусти у разматрање најразноврснијих области и бодри га да изда резултат свога тридесетогодишњег деловања. Тако Д. Михалчев одређује Ремкеово место у савременој философији; он издаје не само поглед на ствари већ и његову методу којом доцније са великом самосталношћу, вештином и дубином решава многе опште-философске, психолошке, етичке, социјалне и историске проблеме. Пошто је 1907 године у једноме спису на немачком језику Д. Михалчев одредио Ремксово место у савременој философији, он издаје 1909 год. своје велико дело „Philosophische Studien, Beiträge zur Kritik des modernen Psychologismus“ са Ремкеовим предговором (Leipzig, 1909 год.). У томе делу он се труди да утре пут једној научној етици пошто докаже да запажање никада не може имати општу и објективну вредност. Он то постижава основном и подробном критиком савремене немачке философије, углавном телеолошког критицизма Рикерта и Винделбанда и чисте логике Хусерла, уколико се та два учења труде да утврде апсолутно важећу вредност истине. У вези са тим Д. Михалчев истиче општу догматичну и психолошку основу код свих савремених немачких философских учења, чак и код оних која критикују психологизам. Надуго и нашироко развија он своја гледишта о основним проблемима логике, доказујући да појмови не могу да буду образовани, да се оно што је опште налази у самим стварима у којима га ми проналазимо и исказујемо па ипак то не може бити њихов стварни део, да доношење закључака није никаква синтеза итд. То дело Д. Михалчева наилази на широки одјек у најкомпетентнијој специјалној књижевности у Немачкој, Русији, Енглеској и Америци. Од 1910 године до данас професор Д. Михалчев држи предавања из психологије, гнссееологије, метафизике а најзад и етике.

У време кад маркизам постиже широки утицај код нас, Д. Михалчев који истрајно и без колебања критикује основе философског материјализма, делимично и сам потпада под утицај историског материјализма као метода за објашњавање историских и друштвених појава. Тај метод, пак, добија код њега сасвим нов вид, јер је измењен под утицајем философске методе Ремкеа. Као резултат тога пробуђеног интереса за друштвене и историске проблеме јавља се низ чланака у којима он са великом вештином примењује Ремкеову методу. Тако се он задржава на историји као науци и њеном предмету обраде. За њега је тај предмет обраде, нарочита делатност коју се историја труди да објасни. Та социјално-историска делатност је „човек који чини саставни део сваког друштва“. Човекова личност сама за себе не може да се супростави целини, она се не може објаснити изван веза са том делином. Целина удара свој жиг на мисли, осећања и вољу појединца и он се укључује у целину. Следствено томе, сваки човек треба да буде посматран као део различитих друштвених слојева, животних целина, а то га одређивање води до изједначавања мишљења и деловања са свима осталим члановима заједнице. Та социјално-историска делатност треба

да буде испитивана пре свега и баш она и јесте предмет историје а не такозвано историско „образовање појмова“, у коме Рикерт и Винделбанд проналазе предмет научне историје. Главна философска делатност професора Михалчева јавља се у подједнакој мери и са катедре а и кроз низ списа. У погледу психологије Д. Михалчев је убеђен да се не могу са разумевањем да посматрају душевне појаве (промене), пре него што се разјасни природа сазнања које испитује те промене. Основна мерила сазнања су: објективно, мисаоно, емоционално и субјективно мерило. Супротстављање осећаја, схватања и претстава као нечег субјективног („унутрашњег“) предметима као нечем „спољнем“ је основна грешка досадашње психологије. Воља није својство душе већ особити узрочни самооднос сазнања према једној будућој, претходно претстављеној промени која се јавља у светлости задовољства а која се промена назива циљ воље. Ко има воље тај увек тежи да дела и често је он узрок промене која се крије у циљу. Жеља је најочевиднији доказ да душа делује на тело а све душевне промене су увек проузроковане извесним деловањем нервнога система, односно мозга. Отуда је јасно да између тела и душе има узрочне везе, везе деловања. Човек је узрочно јединство тела и душе. Паралелизам који одриче узајамно дејство оставља неразјашњен и факат воље. У питању слободе воље Д. Михалчев тврди да се спор између детерминизма и индетерминизма заснива на погрешном супротстављању слободе и неопходности: свака жеља, принудна или слободна, је неопходна и условљена. Супротност слободи је приморавање а не неопходност.

У питању логике проф. Д. Михалчев заступа логику слободну од психологије. Предмет логике је мишљење. По њему је логика наука о сазнавању и логичком мишљењу. Резултат мишљења није дејство сазнања, јер је такво схватање могуће само за онога који стоји на гледишту да ми не упознајемо стварност већ њене слике. Логичко мишљење је просуђивање, одређивање, разјашњавање које се састоји у проналажењу нечег што је дато као опште. Сазнање о општем налази оно што је у појединачноме дато и ту долази до познања о њему а не ствара га као нов психички садржај. Уколико опште служи као мерило просуђивања а изражено је речју назива се појам. Расуђивање није никаква синтеза појмова већ је нешто одређено дато. Истине могу да буду само тврђења а не судови. Истине има тамо где се тврди оно што се сазнаје. Основни логички закон је да мислимо онако како нам налаже оно што нам је дато као сазнање. Логички закони не регулишу човечије мишљење. Човек и да хоће не би могао да мисли противуречно. Како и сам назив казује „противуречност се налази у области човечије речи а не његовог мишљења. Исто тако ни речи не може да буде о нечему што би било „истоветно самоме себи“. Нико не би могао да објасни смисао тврђења „човек је човек“ чим је субјект нераздвојен од предиката. У вези са курсевима логике и гносеологије, професор Д. Михалчев издаје 1914 год. спис „Облик и однос“. Подробном анализом целе теорије сазнања од Демокрита до панемпиризма нашега доба писац долази до закључка да гносеологија са својом теоријом слика није

у стању да научно расветли суштину сазнања. При томе критичном разматрању је пропраћена улога „облика“, који се показује позван да објасни на који начин сазнање долази до познавања јединства и односа које не можемо да примимо чулима. Покушај професора Д. Михалчева да докаже да се учење о облику у гносеологији јавило као логички еквивалент односа, са којим теорија слика није могла да се сложи, први је покушај ове врсте у књижевности која се тиме бави.

Главни задатак професора Д. Михалчева је да створи могућност једне научне философије а он то врши на својим курсевима метафизике и најбоље излаже у своме делу „Философија као наука“ (Софија, 1933 год.). Преко критике савремене философије писац долази до закључка да до данас философија није успела да постане наука, премда је томе тежила, прво стога што није била начисто са границама свога предмета и односа према специјалним наукама а друго из разлога што је желела да у исто време буде и наука и поглед на свет тј. да задовољава и захтева разума и тежње душе.

А философија би могла да постане наука само кад би ограничила свој предмет на најопштије у кругу онога што се сазнаје, на ономешто специјалне науке претпостављају али се не сматрају компетентним да објасне. Поставиши тако основна наука, једино она може и треба да буде без икаквог предубеђења у своме полазном ставу. Такав несумњив и од сваког претходног опредељења полазни став је само оно што је већ дато као сазнато.

У своме делу „Прилог учењу о релативности истине“ професору Д. Михалчеву је циљ да објасни субјективност и релативност познавања ствари преко теорије слика у грчкој старини. Пошто је расмотрио учење елејаца и њихова три чувена става помоћу којих се труде да докажу непроменљивост постојања и истине, писац прелази на софисте и Аристипа да би објаснио њихову индивидуалистичку тезу. Општи закључак тога дела је да истина у својој суштини не може бити релативна. Релативност може да има само донекле истинитост процењивања. Субјективност постоји приликом осећања укуса, мириса и боји предмета, али их баш стога наука и занемарује кад нам открива истине материјалнога света. Кад се трудимо да достигнемо истину, у већини случајева ми тежимо да обухватимо стварност, истина = стварност. Уколико стварност није увек и у свакој прилици лако установити и сазнати, истине тј. сазнања о тој стварности су непотпуна, нетачна и замењују се једна другима. Тачно је да су многе научне истине биле пронађене и објашњене, оне су мртве али нису напразно живеле. Но наша тврђења за која претпостављамо да садрже истину не односе се увек само на стварност. И у математици има истина али ту тачан назив није израз неке стварности. Истина означава јасно и несумњиво знање о нечем, било о нечем стварном или нечем нестварном. А за онога који је успео да дође до таквог познавања нечега датог постоји о томе само једна истина а она је вечна и непроменљива.

У његовом чланку „Слепоћа у науци и објективности истине“, штампаном у немачком часопису „Grundwissenchaft“ III свеска, 1928

год. развијају се сличне мисли, пошто се нарочито подвлачи значај особитог научно-философског или универзалног гледишта научника који испитује дату стварност, нарочито друштвену стварност. И несвесно човек који посматра ствари са универзалне тачке гледишта изопачава стварност а то води до научног слепила. Тако професор Михалчев подробно објашњава зашто се философи страсно препиру а да не могу да се разумеју и на крају крајева сваки остаје онде одакле је пошао.

Недостатак простора нам не дозвољава да побројимо све оне особито значајне и занимљиве чланке професора Д. Михалчева објављене у току дванаест година у часопису „Философски преглед“ који се односе на посебна специјално философска, психолошка, социолошка, философско-историска, религиозна, етичка и друга питања. Већина од њих су познати нашој читалачкој публици као и оној која се интересује философским питањима. Овде ћемо поменути само неке његове радове објављене у страним часописима као на пр. „Случајно као саставни део стварности“ у I тому „Festschrift für Mazaryk“, Bonn, 1928 године, као и његову студију „Allmacht und Wirklichkeit“ (Leipzig, 1924 год.). Заслужује помен и његов чланак „Прагматизам као ново учење о истини“, објављен у „Филозофском прегледу“, књига V, година XI. То није ни просто излагање ни критика прагматичног учења о истини, већ продубљен и ретко исцрпан рад о крајње сложенем проблему истине уопште, онако како је истина била схватана од времена Демокрита до данас, у свим њеним облицима, све то објашњено и прокритиковано са великом научном вештином.

Једна пуна вредности и значајна културна творевина професора Дим. Михалчева је оснивање првог бугарског философског часописа „Философски преглед“ који он уређује већ дванаест година. Тај часопис који претставља једну истински слободну говорницу, у коме сваки бугарски философски писац своја, у широком смислу речи, философска схватања може да изрази окупља око себе све оне који непосредно или посредно додирују философске проблеме. Осим тога часопис редовно даје критичке прилоге сваког значајнијег философског дела, бугарског или страног. Због тога одређеног философског гледишта, проф. Д. Михалчев има већ и своју школу код нас. О претставницима те школе као и о другим значајним претставницима наше философске мисли, у које и жену убрајам, проговорићемо у једном другом чланку.

(Са бугарског Мир. М. Грујичић)

Ивана Болтова

Едуар Клапаред

(IN MEMORIAM)

У тешким часовима које проживљује човечанство прође каткад многи значајан догађај скоро незапажен. Тако је и недавно смрт чувеног женевског психолога и педагога Едуара Клапареда много мање одјекнула у свету, но што би био случај да није ратних страхота које око нас бесне. Ипак је прерана смрт овог великог научника болно одјекнула у душама његових многобројних другова, пријатеља, познаника и ученика којих он има широм света, па и код нас.

Едуар Клапаред (Edouard Claparède) родио се у Шампелу (Champel) крај Женеве 24 марта 1873 год. у истој кући где је и умро 29 септембра 1940 године.

Он је последњи мушки потомак једне угледне француске хугенотске породице, која се доселила у Женеву из Јужне Француске кад је био спозван Нантески едикт (1685 год.). Његов отац беше пастор, а и Клапаред остао је читавог свог живота чврсто привржен протестантизму. Он је нећак чувеног природњака Едуара Клапареда, чије је и име на крштењу добио. Средњу школу завршио је у Женеви, а универзитет у Женеви, Лајпцигу и Паризу.

У првој својој младости одушевљавао се за студиј природних наука, као и његов стриц, а привлачио га је и позив истраживача. Ипак је прешао на студиј медицине. Слушајући предавања из експерименталне психологије што их је на женевском универзитету држао његов рођак Теодор Флурноа (Theodor Flournoy) он се одушеви за ову науку. Његова докторска теза нови наслов *Мишићни осећај* (Le sens musculaire). Одмах се могло наслућивати у коме ће се правцу кретати његов будући научни рад. Кад је постао лекар није се уопште готово никако бавио практичним лекарским радом, изузев кад је био на војној дужности. Врло брзо скоро су га сасвим заузела истраживања на пољу експерименталне психологије.

Универзитетску каријеру почео је Клапаред управљајући психолошком лабораторијом коју је основао Теодор Флурноа у Женеви. Године 1908 постаје ванредни професор експерименталне психологије у Женеви, а 1915 год. буде изабран за редовног професора.

Његов начуно-књижевни рад врло је обиман. У последњем универзитетском каталогу његових публикација набројено је 351



дело. Навешћемо овде само нека најважнија: *Асоцијација идеја* (*L'association des idées*), *Биолошка теорија сна* (*Une théorie biologique du sommeil*), *Дечја психологија и експериментална педагогија* (*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*) — преведено на 10 језика, *Колективни експерименти о сведочењу* (*Expériences collectives sur le témoignage*), *Психологија животиња Шарла Бонеа* (*La psychologie animale de Charles Bonet*), *Функционално васпитање* (*L'éducation fonctionnelle*), *Осећај инфериорности код детета* (*Le sentiment d'infériorité chez l'enfant*), *Постање хипотезе* (*La gènesè de l'hypothèse*), *Избор звања* (*L'orientation professionnelle*) и многа друга.

Године 1901 у друштву са Теодором Флурноа основао је Клапаред часопис *Архив за психологију* (*Archives de Psychologie*) који је сваке године доносио резултате научних истраживања на пољу експерименталне психологије. То је данас драгоцен збирка радова женевског универзитета.

Клапаред је био свакако један од најпопуларнијих и најпознатијих психолога данашњице. Већина великих светских психолога познавала се с њим лично, зато је и биран за сталног секретара комитета Интернационалног конгреса за психологију. Последњи пут вршио је ту дужност 1937 год. на конгресу у Паризу, где смо слушали његово интересантно предавање о теми: *Може ли психологија да учини нешто за зближење народа и противу рата?* На жалост, и он је дошао до уверења, кад је избио овај рат, да наука не спречава ратове, шта више обрнуто, да људи искоришћавају и злоупотребљавају открића науке употребљавајући их за узајамно убијање и уништавање. Једна од његових слушатељки на универзитету каже да је своје последње предавање, што га је држао 3 јула 1940 год. кад је говорио о афективној мисли и њеним патолошким облицима, завршио овим речима: „У афективној мисли постоји права блокада критике. У међународном домену игра афективна мисао важну улогу. То је један од разлога што се народи нису могли да споразумеју у Друштву народа. — Државе нису хтеле увидети да разоружање треба да умањи национално право у корист права интернационалног. Оне нису хтеле то ни да виде, ни да усвоје.“

Клапаред је увек показивао живо интересовање за педагошке проблеме. Један његов друг из детињства објашњава то тиме, што је он сам на себи, а још више саосећајући са својим друговима, искусио лоше стране рђавих педагошких метода које су биле у употреби кад је он полазио школу. Ако се томе дода његово научно љубопитство, онда је лако схватити из каквих је побуда основао 1912 год. у заједници са својим пријатељем Пјер Бовеом *Институт Ж. Ж. Русоа* или *Школу наука о васпитању* у Женеви. Овај институт постао је уједно и центар за проучавање детета и школа за упућивање будућих васпитача у науку о детету. Имао је у почетку да се бори са сваковрсним потешкоћама, јер и у Швајцарској свет тешко и нерадо усваја новотарије. Морао је сам да сноси већи део трошкова око издржавања Института, све док кантонална просветна власт није увидела велики значај ове ретке научне установе.

Било је то тек 1929 год. кад је Институт придружен универзитету. Тиме је његовом оснивачу дато највеће задовољење.

Са свих страна света окупљали су се студенти, па и просветни радници, у Институту, где су уз Клапареда радили, а још и данас раде Пјер Бове (P. Bovet), Пјаже (Piaget), Феријер (Ferrière) и други. Сећам се да је за време мога боравка тамо дошла једна овећа група шпанских наставника са својим инспекторима и остала тамо дуже времена да упозна живот и рад Института. Ту је владао дух срдачне и пријатељске сарадње, а однос између професора и студената био је топао и скоро другарски. Осим редовних предавања одржавани су састанци на којима су узимали учешћа и наставници свих врста школа, од забавишта па све до универзитета, а често и шефови кантоналне пресветне власти. Није ту било потцењивања, сви смо имали право да кажемо своје мишљење, па је каткад усвојена и по која корисна сугестија студента почетника, баш као и сугестија професора универзитета. Управо та фамилијарност привлачила је слушаоце и из најудаљенијих земаља у Институт и створила је од њега центар функционалног васпитања, које се прилагођује спонтаноме развоју детета и дозвољава да се развије његова личност до потпуности, а све без икаквог присиљавања и тортуре.

Клапаред заступа функционално схватање васпитања. Он каже да не смемо учити дете некој ствари или неком послу све дотле, докле оно само не осети потребу да ту ствар научи, односно да тај посао ради. Идеална школа, по његовом мишљењу, била би „школа по мери“ (*l'école sur mesure*). Зато треба свако дете темељито упознати, а затим сву децу сврстати у групе (разреде) према психолошким типовима, па тек онда радити новим наставним методама. Само тако моћи ће бити успеха и свако ће дете дати своју пуну меру.

Позната је легенда о „детету-заморчету“ која каже да свако ко дозволи да експериментално проучава дете, већ самим тим фактом показује да није способан да га воли, ни да га схвати. Али изгледа да су ову легенду измислили само они који беже од проучавања детета и остају радије код застарелих педагошких метода. Колико је Клапаред, који је иначе експериментално проучавао децу, волио децу види се и по том што је његовом иницијативом у Женеви основан „Дом малих“ (*Maison des Petits*). Он је лично давао директиве за рад у том забавишту, па је у многome кориговао методу Монтесори, заменивши одвише извештачена наставна средства („дидактички материјал“) дечјим радом и спонтаним стварањем. Његова кућа и врт у Шампелу били су увек отворени за децу. Тако је познати педагог Алис Декедр (*Alice Descoeurdes*) са својим помоћним одељењима, кадгод је то било могуће, проводила време у његовом врту, док би он чешће свраћао да види и посматра децу при игри и раду. Децу су га волела, јер су осећала да је он њихов велики добротвор, а он је то стварно и био, јер је тражио пута и начина како да им детињство учини што срећнијим, уводећи у школу нов дух.

Клапаред је пропутовао многе земље и континенте. И у нашој је земљи био пре пар година, па је том приликом одржао једно предавање у Загребу. Године 1929 позвала га је египатска влада да проучи школство у Египту и да изради и поднесе свој предлог о реорганизацији читавог египатског школства. Остао је тамо скоро годину дана.

Дописни је члан Француског института, почасни члан Британског друштва за психологију, почасни доктор многих страних универзитета, па и универзитета софијског и атинског.

Али, не оплакује свет у Клапареду само чувеног психолога и научника, него и једног ретко племенитог човека. Он није био искључиво повучен кабинетски радник, већ је био активан у свима областима социјалног рада још од своје ране младости. Тако се њему и његовим друговима има захвалити што је у Женеви дошло до оснивања универзитетске екстензије (народног универзитета) која се досније развила у чувени Раднички универзитет. Био је активан члан многих друштва. Нарочито је био одан своме родном граду Женеви према којој је гајио дубок култ поштовања. Ипак није ништа мање био одушевљен за братску сарадњу и љубав међу народима. Његов дом био је увек отворен за странце, који су тамо радо примани, као да су чланови његове породице. Утолико му је теже било на души кад је избио овај страшни рат.

Изгледа да је његову прерану смрт убрзала тешка несрећа и жалост у породици. Године 1937 изгубио је јединца сина Жан Луја, који је већ био запажен у научном свету и радио уз оца у Интернационалном бироу за васпитање. Издао је дело *Настава историје и интернационални дух* (*L'enseignement de l'Histoire et l'Esprit International*). После тог удара Клапаред се више никад није могао честито да опорави, иако је у раду тражио заборав и олакшање. Видео сам га последњи пута на Интернационалном конгресу за психологију у Паризу 1937 године, врло оронулог. Плакао је као мало дете кад ми је говорио о последњим часовима свог јединца који је био наш надасве омиљени друг на универзитету. Још је дирљивије било кад је из џепа извадио расправу свог сина што је овај написао за IX интернационални филозофски конгрес који се такође тих дана одржавао у Паризу. Тема је гласила: *Значи ли Спир нову полазну тачку за филозофију?* Филозоф *Африкан Спир* (1837—1890) био је деда младог Клапареда по мајци. Он је заступао метафизички агностицизам тј. учење да ми не можемо упознати стварност, јер је свет једна систематски организована обмана. Човеков је задатак на овом свету да оствари оно безусловно или — како он каже — оно нормално. Судбина је хтела да је на конгресу мајка прочитала ову расправу уместо сина чиме је одала узвишену пошту и своме сину и своме оцу.

Едуар Клапаред трудио се да у раду нађе заборав за све што га је задесило и што се око њега дешава, али његов нежни организам подлегао је 29 септембра 1940 год. и он је отишао на онај свет, који за нас скрива у себи велику непознаницу, али и велику наду.

Илија П. Опачић

Heinrich Scharrelmann

(* 1871 — † 8-VIII — 1940)

Danas, kad se pedagogika nalazi u eri mnogih pokušaja za sređivanjem raznovrsnih rezultata pedagoškog istraživanja, kad se tim pokušajima možemo obilno koristiti u rešavanju mnogobrojnih pedagoških problema, koje nam današnjica ističe kroz raznovrsne socijalne, privredne, kulturne i dr. manifestacije čoveka i njegove sredine — mi se ujedno nalazimo pred budućnošću pedagoške nauke, i susrećemo kroz plodnu njenu istoriju mnoge velike i male „levičare“ i „desničare“, „revolucionare“ i „ekstremiste“ — pregaoce i reformatore svih vremena na prostranom polju pedagoške nauke.

Jedan od ovih pedagoških pregalaca bio je i Heinrich Scharrelmann, koji je nedavno (8-VIII-1940 g.), u svojoj sedamdesetoj godini života za uvek napustio pijedestal svog visokog učiteljskog poziva. On beše jedan od onih narodnih učitelja-naučnika, kod kojih granice službenih dužnosti behu zamenjene prostranim i nepreglednim putevima divinacije, jer oni oduhovljavahu život u školi, čijom je saradnjom izrađivana nova pedagogika. Nova i bolja. I Scharrelmann je bio jedan od prvih vesnika te nove i bolje pedagogike i nove, savremene radne škole. Najlepša strana njegovog reformatorskog učiteljskog rada oličena je u njegovoj ispovesti, da sve ono, što je i kako je u početku radio kao učitelj, nije dobro, da su njegovi pedagoški i didaktički nazori bili u osnovi pogrešni i nepodesni.

Svesan zabluda i pogrešnih svojih nazora, on još u prvim danima svog reformatorskog rada, kao učitelj u Bremenu (1891-1900), ponet ljubavlju prema školi i školskom detetu, unosi sebe nepoštedno u borbu za odlučnu školsku reformu. Već tada on piše i propoveda, neumitnošću svog u sebi svojim radom izgrađenog pedagoškog uverenja: „Neophodno je još u ranom detinjstvu dati detetu što veću i bogatiju rezervu živih i jasnih pretstava, koje više nijedna školska nastava neće moći ugaziti, niti dečju razigranu i bezbrižno-veselu fantaziju umrtviti. Jer, bude li ova slomljena doktrina, tada će i život deteta biti ispunjen mrtvom šumom i bezizraznim knjiškim znanjem.“ Scharrelmann je živo osećao, da „kult znanja“ sa grubim intelektualizmom i „tuvljenjem“ (pamćenjem) tuđeg znanja, ne odgovaraju prirodi deteta. Zato njegov borbeni i nemirni duh nagoveštava odlučnu borbu „plesnivom duhu enciklopedijske mnogostranosti.“

Ovom borbom on privlači slobodarski duh mlađeg učiteljstva, koje mu sledovaše, bodreći ga na istrajnost i dalja stremljenja u borbi za bolju i savremenu školu rada. Najveći uspeh u ovom periodu svog reformatorskog rada manifestuje on u svom prvom delu „Herzhafter Unterricht“, napisanom u obliku drame, kojom se obraća savesti učitelja-„majstora“, da dušu deteta vaspitanjem ne ugušuju, jer deca, u čijoj je duši dugo i slobodno carevala veličanstvena carica poezija, nisu tako brzo podložna uticajima uskopraktičnih tendencija vremena, koji su već odavno posekli sve drveće i

biljke u onom prekrasnom carstvu šumskih bajki, radi prodaje za ogrev.”

I izvan Scharrelmann-ove otadžbine mnogi učitelji sa oduševljenjem pratili su ovu njegovu borbu, prihvatili njegove didaktičke nazore, koji se sve oštrije suprotstavljaju tadašnjoj zvaničnoj pedagogici. Naročito se rusko napredno učiteljstvo i mlađi pedagoški radnici i pisci interesovahu ovom borbom za novu i bolju školu. U to vreme Scharrelmann, smelošću neustrašivog borca naročito kritikuje u njegovoj otadžbini tadašnje (1912 g.) shvaćanje patriotizma: „Ljubav prema sopstvenoj domovini čini čoveka neslobodnim. Ljudima, koji nemaju unutrašnje slobode, lakše se i spolja vlada i lakše se — ugnjetavaju. Čela zemljina kugla je domovina svih ljudi... A mi, narodni učitelji, imamo da činimo što je u našoj snazi, da bismo uništili razlike nacionalnosti”. Sasvim je razumljiv stav službene pedagogike Scharrelmann-ove otadžbine, prema ovom i ovakvom njegovom shvaćanju patriotizma u vremenu (1912 g.) grubog šovinizma, koji je doveo do svetske kataklizme. Ovakav stav ovog borca imao je i odgovarajuće rezultate u njegovom službenom odnosu. Zato je Scharrelmann tek 1920 g. mogao postati upravitelj prve „nove” škole u Bremenu.

Zato i kritičari njegovog vremena gledahu u ovom mladom učitelju »revolucionara«, izlažući najčešće oštroj kritici njegove ideološko shvaćanje vaspitnih mera u nastavi, primećujući mu, da u vaspitnoj ideologiji nije bio potpuno izrađen, dok su mnogo veću vrednost pridavali njegovom didaktičkom radu, koji se naročito afirmisao kroz njegovu pedagošku reviju »Roland«. U toj svojoj reviji, Scharrelmann je uistini umeo živo ilustrovati sve one pedanterije i »šulmajstorije« tadašnjih metodičara, koji mu ne ostaju dužni, jer ubrzo alarmiraju školske radnike protivu »jeresi« Scharrelman-ove poklicima: »Kako to? Zar fakta i aksiomi nisu potrebni? Zar cifre, formule i nomenklatura nisu alfa i omega nastavnog rada? Zar nisu potrebna »tumačenja«, značenja i znanja o tome, u kom se rodu, kolu, vrsti, feli nalazi rastinje, ili iz kojih se delova sastoji telo insekata i buba?

Scharrelman nasuprot ovom alarmu, u svojoj »jeresi« ističaše, da je »savremeni čovek odveć »šarolik«. On je izraz velikog broja različitih »naslaga« svih mogućih kultura. On u sebi nema ničeg svoga. On je upravo smesa posve kontradiktornih elemenata. On nema čvrste podloge duhovne, jer je bez korena.« Polazeći od ove postavke, Scharrelman preporučuje što tešnju saradnju učenika, učeničkih školskih zajednica sa nastavnikom, jer ta saradnja pruža sve preduslove učenicima za tečenje novog iskustva, a nastavniku za dublje upoznavanje duševnih osobina svojih učenika.« U tom intimnom druženju i odnosu nastavnika sa učenicima nastavnik se od svojih učenika nauči mnogim za njega novim stvarima. Kroz tu zajednicu on saznaje, da u deci ima nečeg idealno lepšeg, boljeg, zdravijeg, čega nema u životu odraslih. I za vreme rada razredne zajednice, on se ne zadovoljava da s a m o o n g o v o r i i daje deci nešto svoje, gotovo, svareno, već postojano nastojava da mnogo štošta otkriju, saznadu i nadu sama deca.« Ovakav način rada u školskoj nastavi

daje mogućnosti da obe strane učestvuju u radu s podjednakom jačinom interesovanja, utičući pozitivno: učitelj kao vođa zajednice na zajednicu a zajednica na nastavnika. Svi rade, svi stvaraju. »Naš put — to je naš cilj« — kaže Scharrelmann. »Stalno gledajući samo u daleki cilj, mi ne vidimo kuda idemo. I ne živimo onim životom, koji nas upućuje tim putem. Ponavljamo: ne cilj, već put cilju! Nećemo kraj, svršetak puta, već večno putovanje, kretanje, večnu šetnju njime. Rad, stvaranje i rad, aktivan rad i samo rad!«

Dr. A. Herget, poznati pristalica Herbartov, čehoslovački pedagoški pisac, u svojoj »Die wichtigsten pädagogischen Strömungen der Gegenwart« (II sveska), klasificirajući pedagoške pokrete, u poglavlju »Pedagogika ličnosti«, pored osnivača ove pedagogike E. Linde-a (»Persönlichkeitspädagogik — 1897) i Scharrelman-ovog druga Fritza Gansberga, Dr. Ernest-a Weber-a, Hermann-a Itschner-a (»Unterrichtslehre — 1921). svrstava i Scharrelmann-a, kao jednog od pedagoških autoriteta svoga vremena, u red pedagoga, koji u ličnosti posmatraju direktivu vaspitanja i obrazovanja u svima pedagoškim pravcima, u kojima se ističe značaj individualnoga u vaspitanju. Međutim, problematika ličnosti je širok i prostran pojam, jer se posmatra sa različitih gledišta, te i pedagogika ličnosti, kako ju je postavio Dr. Herget, nije jedan i jedinstven i omeđen pojam. I baš ovde Scharrelmann ima omeđen stav, po kome pedagogika ličnosti pretstavlja organsko jedinstvo duhovnih funkcija u službi duhovnih vrednosti. U vaspitnoj nastavi Scharrelmann ističe zahtev, da se nastavom pomogne razvoj ličnosti pomoću slobode, samorada, samostalnosti, autokritike, doživljavanja i dr.

Scharrelmann je kroz svoja pomenuta dela, kao i kroz dela: »Weg zur Kraft,« »Heute und vor Zeiten,« »Aus Heimat und Kindheit und glücklicher Zeit,« »Fröhliche Kinder« (Izdanja Jansen-a u Hamburg-u), dao potpuna tumačenja svojih nastojavanja za reformu škole i vaspitne nastave, tešeci da, kao i naši pedagozi Drag. Branković i Davorin Trstenjak, ukaže na sve nedostatke tadašnjeg vaspitanja i tadašnje nastave, ali da uz to i paralelno istakne nove savremene i bolje metode u radu sa školskom omladinom, kojoj se on predao sav i kojoj je posvetio i svoje poslednje reči: »Hvala Vam, draga deco! Ja nisam samo Vas učio, već ste i Vi mene učili, svoga učitelja! Vi ste postavljali pitanja tražeći svojom radoznalošću odgovore. Očekujući od mene zadovoljavanje Vaših zahteva i želja, Vi ste tražili, i ja sam bio dužan dati Vam. I zato sam ja mogao duhovno obogatiti i sebe i Vas, a u našem zajedničkom poslu to mi je davalo snage, mogao sam mu se svom dušom predati! Ali baš u tom radu ja sam našao bolji i produktivniji život koji mi se ukazao u novoj božanstveno lepoj svetlosti, u kome sam uvek bio radostan, veseo i ushićen.«

Odužujući se sa ovo nekoliko reči senima ovog velikog narodnog učitelja i odlučnog i u borbi postojanog reformatora narodne škole i pedagoške nauke, mi odajemo dužnu poštu svom drugu Scharrelmann-u. Slava i večan pomen učitelju Heinrich-u Scharrelmann-u!

Miloš P. Pavlović

III. — Историја учитељског удружења

Дружих десет година живота и рада Југословенског учитељског удружења од 1930 - 1940

Увод

Догађаји, који су се збили између 22 августа 1930 год. и 18 и 19 августа 1934 године, имали су снажног утицаја на развитак учитељског покрета за последњих десет година. Тим догађајима је манифестовано једно осетно скретање са дотадашње линије развитка и у идеолошком и тактичком погледу, које је праћено великим потресима у учитељској организацији. Прека је потреба да се на све те догађаје, као и на цео период задњих десет година, баци историска светлост, како би се, с једне стране, сачувао историски материјал о томе времену, а, с друге, омогућило потоњим генерацијама да разумеју многе поступке и појаве у овом оквиру времена.

Историја првих десет година развитка Југословенске учитељске организације написана је и издана приликом јубиларног конгреса, одржаног 22 августа 1930 год. у Београду. Историју, коју сада излажемо, треба схватити као други део, који има за циљ да допуни и заокругли цео период развитка учитељске организације, од августа 1920 год. па до данас.

На важној прекретници

I Период од 22 августа 1930 год. до 14 априла 1931 год.

Стални сукоби између београдског повереништва и осталог дела учитељства, које је подржавало управу поч. Владе Петровића, о којима је говорено у првом делу ове историје, били су достигли врхунац 1929 год. Али, они су се стишали на конгресу у Загребу, где је изабрана једна компромисна управа, од свих струја. На челу те управе био је опет поч. Влада Петровић. Мандат ове управе имао је да траје свега годину дана, за које је време управа имала да спреми правила са пропорционалним изборним системом.

Смисао компромиса, створеног у Загребу, био је у томе, да удружење пође путем заједничке сарадње која би се омогућила либералним реформама, кроз нова правила. На тај пут су упућивали учитељи из београдског повереништва који су налазили да су већина у удружењу, али су стално били мајоризирани претставницима учитеља осталих повереништава. Начелно су се за ту реформу изјаснили и учитељи из Словеније, који су били одлучне присталице пропорције.

Одмах после скупштине, управа је из своје средине изабрала одбор за правила. У одбор су ушли: г. г. Милан Рабреновић, Љуба Павловић, Тихомир Костић, Милорад Вујанац и Данило Милановић. Пројекат је, по изради, био примљен од Извршног одбора, а потом се приступило припреми за конгрес у Београду.

Овај конгрес имао је карактер јубилеја, јер се тада навршавало 10 год. од стварања Југословенског учитељског удружења.

Управа је нарочито обележила тај дан издањем једног кратког историског прегледа прве десетогодишњице Југословенског учитељског удружења.

Посета на конгресу била је обимна. Галерије су биле препуне, а у скупштинској сали Београдског Универзитета било је око 500 делегата. Било је много гостију и изасланика. Многи међу њима су поздравили конгрес и учитељство. У име господина Министра просвете, конгрес је поздравио ондашњи начелник за основну наставу, г. Драгослав Ђорђевић. У своме говору он је изрекао мисао: Министарство просвете има свој утврђен програм и пут и свакога, ко се на томе путу буде иставио као сметња, силом ће уклонити. Ова је мисао добро запажена на конгресу и била је узрок многим појавама на самој скупштини, а, вероватно, и кључ за разумевање многих догађаја и појава после скупштине.

После свечаног дела прешло се на рад. Узета су у претрес правила и застало се код питања реорганизације удружења. На њему су се мишљења поделила: једни су били да се задржи досадашња форма удружења, а други за организовање по бановинским секцијама. Најзад се у томе постигло компромисно решење, по коме се задржава досадашња форма организовања, али, ако се у једном граничном учитељском срезу изјасне две трећине чланова за организовање у бановинску секцију, оно се има усвојити. Потом је дошло до избора управе и на том питању се развио оштар сукоб. Стварила су се два опречна гледишта: прво гледиште да се не врши избор нове управе, пошто нова правила још нису потврђена, већ да остане стара управа. Формални предлог за то поднео је г. Скуљ, председник љубљанског повереништва; друго гледиште, које су подржавали учитељи из београдског и сарајевског повереништва, било је за то, да се изабере нова управа. Пошто се гледишта у суштини нису могла изравњати, изабран је један одбор, да о тој ствари нађе заједничко решење. Одбор је усвојио мишљење прве три секције да се нова управа не бира, већ да остане стара. Али скупштина није прихватила то решење. Она се, наједанпут отела од ауторитета водећих људи и наметнула и њима своју вољу. Ова је, јасно и категорично била изражена кроз уста једног делегата, који је одбацио предлог и тражио да се избор нове управе изврши одмах. Скупштина је са одушевљењем прихватила његове речи и пришла је послу. Одмах је изабран кандидациони одбор, који је ускоро предложио скупштини једну листу и она је примљена акламацијом. У Извршни одбор су ушли: г. г. Милан Рабреновић, Милан Поповић, Душан Прица, Дамњан Рашић, Љубомир Павловић, Данило Милановић, Миладин Цвијовић и Милорад Вујанац.

После Београдског конгреса

Ток конгреса и његов завршетак имали су крупне последице на даљи живот организације. У исто време они су били повод карактерним променама и обртима који су се манифестовали не само у личним и техничким односима него и у идеолошким. Конгрес је

био прва етапна прекретница у линији учитељског развитка којој су доцније, као што ће се видети, следовале друге, много замашније. На овом се конгресу пре свега сломила једна ситуација која је постојала још од 1925 год. и одолевала, на скупштинама у Суботици, Скопљу и Марибору, жестокој опозицији учитељства из београдског повереништва. Носилац те ситуације поч. Влада Петровић, није ушао у управу. Логички се тешко може објаснити непомирљиви став према избору нове управе који је био испољен на скупштини кад се имају на уму неки моменти који су скупштини претходили. Важна је чињеница, у томе, да су се уочи скупштине састали у један одбор сви претставници повереништава, на коме се дошло до сагласности, да се предложеним правилима дода нов члан 43, који предвиђа: да се на Конгресу има изабрати нова управа која ће се увести у дужност тек после потврде правила а дотле ће дужност вршити стара управа. Од тога се решења, као што се види, на скупштини одустало и инсистирало, по сваку цену, да се избор нове управе не изврши. У поменутом одбору намерно се желела задржати стара управа до потврде нових правила, како би се онемогућио утицај са извесне стране да се изазове расцеп учитељских снага и омете цео рад на доношењу правила. Ова би се непомирљивост и промена става могла донекле приписати и другим моментима и утицајима, који су са стране допирали у скупштинску дворану и којима се директно мора приписати и изјава једног делегата из загребачког повереништва у којој се, додуше, пристајало да се изврши избор нове управе, али се тражило да у ту управу уђу само активни и национално сигурни учитељи.

Пошто се није усвојило њихово гледиште и већина скупштинских чланова спровела закључак с којим они нису били сагласни, делегати сва три горе поменута повереништва су се повукли из скупштине и престали даље да сарађују у удружењу. Почела је апстиненција о којој су опширно писали у оном моменту сви листови у земљи и која је несумњиво оставила на целу јавност тежак утисак.

Нова управа се одмах конституисала и за председника је изабран г. Милан Рабреновић, учитељ у пензији. Чланови Извршног одбора су били сви стари, осим г. Милана Поповића. Душана Прице, Дамњана Рашића и Миладина Цвијовића који су били нови. Овом конституисању присуствовало је и гласало више од половине чланова Гл. одбора, међу којима и неки чланови из загребачког и сплитског повереништва. Г-ца Вавра је и том приликом одржала темпераментан говор у коме је апеловала за јединство и споразум.

Резултат конгреса с обзиром на апстиненцију три повереништва, био је у главном неповољан. Ефекат апстиненције био је исто тако тежак и за ширу јавност и она се упустила у опсежне коментаре рада на конгресу. Врло утицајни и распрострањени лист „Политика“ оштампао је чланак бившег председника учитељског удружења г. Милутина Станковића под насловом: Спор у учитељској организацији. У томе чланку г. Станковић у главном истиче ово:

„Неоспоран је факат да ово удружење није засновано на некој бројној сразмери садашњих секција, које су, као такве, остаци прошлости, већ на широком смислу и схватању наше народне мисли које је било прожето братском љубављу и одушевљењем првих оснивача и водитеља овог удружења. Сасвим је разумљиво да, ако би београдска секција своја права у погледу избора управе замишљала искључиво на бројној надмоћности, не водећи рачуна о расположењу секција, да би, исто тако, и те остале секције могле рећи да не пристају да буду у удружењу мајоризиране.“ („Политика“ од 8 септембра 1930 године).

Господину Станковићу је под истим насловом одговорио госп. Милан Рабреновић. Он је у одговору дао ближе обавештење о току скупштинског рада, из кога је резултирало критично стање у организацији. Напоменуо је да пропорционални изборни систем није био оспораван од осталих секција, да су на питању удруживања по бановинским секцијама нашли формулу за коју су сви гласали, да је кандидациони одбор прихватио гледиште г. Скуља из Љубљане да остане стара управа, али скупштинска већина није га прихватила. За овим је у Н. Просвети као и у другим листовима изашао низ чланака под насловом: „Спор или личне амбиције; Ни спор ни личне амбиције“. Сви су ови чланци прикупљени и отштампани у Народној просвети за 1930 год. и могу послужити као леп извор за документацију.

Али то није била једина последица Конгреса. Сукоб који је избио на њему много је озбиљније схваћен од стране ондашње просветне власти и она је употребила једну тешку и необичну меру: Сви активни учитељи који су изабрани у Извршни одбор позвани су телефонски да се хитно јаве Министарству просвете. Тамо су појединачно примљени од једног чиновника Министарства који им је саопштио да је господин Министар наредио да одмах поднесу оставку на чланство у Извршном одбору, да се не шалу главом да се овом наређењу не повину, јер ће рђаво проћи, нити да траже какво решење о томе.

Од тога момента ситуација је у удружењу постала много критичнија. Није се више постављало питање само о правилности избора управе и правила, већ је постављено питање правности и опстанка саме организације. Поступак Министарства просвете коментарисан је у редовима учитељским са великом забринутости за судбину организације и њену будућност.

После овога у управи су остали свега 4 пензионера. Они су осећали да је ситуација сада постала тежа и хтели су из ње што пре да изађу. То се види по циркулару који је управа после Конгреса упутила трима секцијама, приморској, загребачкој и љубљанској, којим их је позвала на сарадњу у удружењу и чинила их одговорном пред учитељством. Предлагала је да се сазове Шири Главни одбор у коме су остали исти чланови који су били и пре скупштине, па нека он узме ситуацију у своје руке. Извршни одбор са своје

стране изјављује готовост да му стави на расположење и своје положаје и своје чланство у управи.

Као одговор на то дошао је *Записник из Зиданог Моста*, где су се били састали ради већања претставници сва три повереништва у апстиненцији. Састанак је одржан 8 септембра 1930 године.

После увода у коме се констатује да је данашње стање у организацији створено мимо воље већине организованих чланова и делегата на скупштини и да је споразум о одлагању избора нове управе и задржавању старе, који је био прихваћен од повереника свих пет повереништва, дазавуисан на скупштини од заступника београдског повереништва; они траже:

1 да нова управа има значај пословне управе до потврде нових правила;

2 пошто управа нема ослонца у свим деловима сталеза и нужног ауторитета у јавности, да ради ојачања њеног угледа, сви председници повереништва одмах уђу у Извршни одбор;

3 да се узме друго лице за уредника Нар. просвете, пошто је садашњи уредник у исто време и председник секције, а те две функције не могу бити истовремено у једним рукама;

4 да се Нар. просвета уређује тако, да се види да је лист објективно гласило целе организације, за све делове једнакоправно;

5 Мандат нове управе не може да траје никако више од идуће Главне скупштине, коју треба сазвати у Сплиту.

После овога осетило се да је ситуација мало попустила. Управа је на ове захтеве одговорила у главном повољно. Није се у начелу сложила са захтевом да председници повереништва постају чланови Извршног одбора, јер би то било противно правилима. Али је у накнаду за то пристала да се ради бољег вођења главних послова проширени Извршни одбор тј. Извршни одбор са председницима повереништва, састаје сваког месеца. У том је одговору истакнуто, да, ако се жели споразум не треба упућивати ултиматуме, већ доћи у Београд и разговарати. Поред тога, одбијен је захтев да се Главна скупштина одржи у Сплиту.

19 октобра 1930 год. састао се у седницу Главни одбор, који је целу ствар ликвидирао одлуком која садржи следеће тачке:

1 предаје се заборау догађај са минуле Главне скупштине желећи да се не распирују извесне противности или распре у појединим деловима организације;

2 изјављује се да личност садашњег председника Извршног одбора остаје изван спора, доследно томе сви чланови Извршног одбора остају на положају до прве наредне скупштине.

Уједно се установљавају жеље учитељства у овоме:

а) да уредник сталешког листа не може бити председник секције;

б) да претставник удружења за одржавање везе са Интернационалном федерацијом учитељства може бити и лице ван Извршног одбора;

в) да се садашњи Извршни одбор, у вођењу главних послова организације и уређивању листова прошири још и претседницима свију секција, у коју сврху да се одмах донесе потребан правилник.

Најзад, Главни одбор исказује своје задовољство, да је у Удружењу Југословенског учитељства враћена пуна солидарност и мир.

Овим се начином за моменат ликвидирала криза у удружењу. Активни чланови Извршног одбора су се поново вратили на своје положаје, али је ускоро и ту дошло до промена. Прво је поднео оставку г. Данило Милановић, стога, што је налазио да одлука Главног одбора о претставнику удружењу за одржавање везе са иностранством, односно Учитељском Интернационалном, значи истовремено неповерење према његовој личности; затим је поднео оставку г. Милан Поповић, а нешто доцније и поч. Љуба Павловић. Њихова места су попуњена заменицима и на тај начин настављен је рад.

Ну, то време није дуго трајало. Априла месеца 1930 год. изашао је закон о чиновницима са параграфом 76 који је садржавао неке специјалне прописе за удружења. Ту је прописано:

Државни службеници не могу оснивати удружења државних службеника, ако немају одобрење и свога ресорног министра; пензионери могу бити редовни чланови удружења, али не могу бити чланови управе; професионална удружења државних службеника стоје под надзором ресорног министра, којима су дужна подносити годишње извештаје.

Чим се обнародовао овакав закон, председник Управног одбора г. Милан Рабреновић са осталим пензионерима који су још остали на својим дужностима у управи поднели су оставке. Тако је отворена нова криза у управи удружења, која је завршена на седници проширеног одбора, 14 априла 1930 год. На тој седници је претседнички положај заузео г. Дамњан Рашић. Појављена криза у управи решена је брзо, али је тим решењем, као што ће се доцније видети, отворена дуготрајна и дубока криза у учитељству.

Објективност историска налаже да се ова седница од 14 априла што потпуније унесе у историју учитељске организације јер поједини моменти на њој и пре ње најрељефније осликавају стање у коме се у оно доба налазило учитељство и велику моралну одговорност коју су пред историјом и учитељством понела лица која су до тога довела.

Дужност председника после оставке г. Рабреновића, вршио је поч. Миладин Цвијовић. Он је после оставке г. Рабреновића изабран на то место, у духу правила, као најстарији члан Управног одбора. И могао је сасвим добро да отпавља ту дужност до сазива прве Гл. скупштине. Али, то није била жеља званичних просветних фактора из тога доба. Они су желели и хтели по сваку цену да на томе месту виде г. Дамњана Рашића. И, нигде није објављено ни записано, али сваком савременику тога догађаја је познато, да је поч. Цвијовић, био принуђен да поднесе оставку на положај председника

нарочитим инсистирањем ондашњег начелника за основну наставу, и да сазове за 14 април седницу ради избора председника.

На седници предлог је пао одмах за г. Дамњана Рашића. Против предлога је говорио члан Извршног одбора г. Душан Прица. На питање: прима ли се предлог? Г. Прица не прима, остали ћуте. Два пута се поставља питање, и оба пута исти одговор: ћутање и један глас против: Тек на треће питање, само један глас одговара: прима се, док сви остали опет ћуте. председавајући оглашава да је г. Рашић изабран.

После овога чина, г. Душан Прица даје оставку на чланство у Извршном одбору и на положај уредника Нар. Просвете, по том бива два пута премештен и најзад пензионисан.

Седница у априлу постала је важан датум у историји учитељског покрета. Њени закључци су успоставили једну ситуацију која је извесним појавама била унапред одређена. Објективни посматрач овог периода, кад бележи хронолошке догађаје који су се збили, не би испунио сву дужност историчара, ако им не би потражио дубље узроке у том времену. У том смислу он не може да убележи у историску хронику долазак Дамњана Рашића на претседнички положај, а да, у исто време, не потсети на везу између одредбе § 76 која пензионисаним учитељима забрањује учешће у управи организације, са апелом који је Дамњан Рашић у мају 1929 године упутио београдском учитељству, у коме је пледирао за право млађих учитеља да уђу у претставничка тела, док би пензионери морали тих положаја у будуће да се одрекну; исто тако на везу коју има чл. 2 правила Учитељског удружења, у коме се предвиђа организовање по бановинским секцијама, са чланком Дамњана Рашића у Народној Просвети, којим пледира за организовање учитељства по бановинама.

Све ово би се морало посматрати у тесној повезаности, да би се имала јасна слика о догађајима, који су се збили уочи конгреса у Београду и на самом конгресу, као и на априлској седници проширеног одбора У.Ј.У.

Културна и сталешка делатност Управе у раздобљу од августа до априла

Прилике у земљи које су наступиле после 6 јануара, знатно су скучиле иницијативу и делатност организације по сталешким питањима. Њена делатност у овом периоду била је испољена у интервенцији да се у закону о чиновницима, који је тада био у припреми, учитељи, у погледу материјалном, изједначе са осталим чиновницима, који имају исте квалификације. То је рађено према споменици коју је по овој ствари израдила словеначка секција. У ту споменицу били су унети сви захтеви које је до тада учитељство у скупштинским и зборским резолуцијама истицало. Поред осталог, је тражено да се управитељи брже унапређују од учитеља у разреду и да имају право на веће унапређење. Ово је учињено стога што се сматрало да у селима скоро 1/3 учитеља су управитељи, а управитељ-

ски положај је једини који је ипак најлакше доступан широком кругу учитељства. Па кад добију тај положај, хтело се, да на њему добију и већу групу и да се тим знатан број учитеља користи. Али, тај захтев није од учитељства био прихваћен најсрдачније, због тога што се сматрало да је управитељски положај почасан и да је управитељ само први међу равнима. Среско учитељско удружење у Трстенику донело је и једну резолуцију, којом је заузело противан став таквом предлогу. Ту резолуцију је умножило и упутило свима удружењима и секцијама у земљи. На седници Главног одбора од 19 октобра узета је у претрес та резолуција и догађај је ликвидирањем оградом Главног одбора од тога поступка.

У то време израђивао се и нови чиновнички закон који је имао да одреди и нове принадлежности учитељству. Управа је будно пратила ток тих догађаја и старала се да новим законом о чиновницима учитељство не буде запостављено. Такав моменат је заиста ускоро и поступио кад се утврђивао ранг чиновника према групама до којих могу напредовати. Тада се стало на гледиште, да учитељи не иду даље од шесте групе. Иако је другим чиновницима истих школских квалификација дата законска могућност да иду до пете групе, учитељима је она оспоравана. Ипак то право је учитељству, са извесним ограничењима, признато тек после личне интервенције ондашњег председника Извршног одбора г. Рабреновића код г. Министра просвете.

Поред овога покретано је питање станарине, која је дотле издавана из државне касе, па је одредбом финансиског закона за 1930 годину укинута и пренесена на општине. Наступила су разна тумачења тога учитељског права, а поред тога, у многим местима, општине нису биле у могућности да исплаћују станарину редовно, услед чега је било интервенције.

У овом периоду није било никаквих нарочитих културних подухвата ни покрета у учитељству. Сав његов културни рад огледао се у издавању Народне просвете и педагошких часописа, који су увек били на озбиљној висини.

Народну просвету су, после Главне скупштине од 22 августа, уређивали г. Милан Поповић, учитељ у пензији и г. Душан Прица. Али после седнице Главног одбора од 19 октобра г. Поповић је дао оставку, а на његово место је дошао поч. Милорад Вујанац.

Период од априла 1931 до августа 1934 год.

Раздобље, које смо обележили између ових двеју година, је изузетно у развоју учитељског покрета. Оно је у свести учитељства обележено и подвучено јасније него иједан период пре тога. Историчар, који буде подвргао анализи догађаја из тога периода, мора да буде снабдевен објективношћу највећег степена, да не подлегне читавим валовима догађаја који су подједнаком снагом утицали и на осећања и уверења.

Носилац и претставник тога периода била је управа са г. Дамњаном Рашићем на челу.

Са формалне стране узето, 14 април, када је одржана седница на којој је извршена смена, је, у ствари, за учитељство био оно исто што је и 6 јануар био за народ. Та два датума су у тесној логичкој вези, да се с правом може рећи, да је 14 април директна последица 6 јануара. То се мора закључити и по идеологији коју су претставници учитељства од тога датума почели да истичу, а исто тако и по методама којима су се у своме раду служили.

Прве реформе које су почете, имале су за циљ да доведу стање учитељске организације у сагласност са прописима чиновничког закона. Зато је Извршни одбор још другог дана по преузимању власти, донео одлуку, у заједници са председницима секција, да се учитељско удружење организује по бановинским секцијама. Имало је да се организује 9 секција, а десета је била за Београд, Панчево и Земун. Извршни одбор је био непосредни спроводилац ове реформе. Он је одлучио кад ће се у коме бановинском седишту сазвати скупштина, прописао је дневни ред а председник Извршног одбора је лично присуствовао скупштини и утицао да се у управу изаберу људи са којима ће он моћи радити у постављеном правцу.

Али то је била само једна страна посла. Власт је освојена у целој организацији али требало јој је дати правну форму и обезбеђење а исто тако израдити и идеолошку основу. Оно прво је дошло одмах у мају месецу потврдом правила Југословенског учитељског удружења. Та су правила била усвојена на Конгресу од 22 августа 1930 год. и поднета одмах Министарству просвете на одобрење и потврду. Међутим, на то се одобрење чекало све до месеца маја 1931 године кад су најзад стигла, одобрена, знатно измењена и допуњена.

Све измене су имале главни циљ да пруже ефикасно обезбеђење за трајност и опстанак управе. Зато је кроз правила спроведено јавно гласање и укинута пропорционално претставништво, уведен је велики број вирилних гласова и управи дато право да може искључити неког члана из удружења ако налази да он омета њен рад у обележеном правцу.

Затим, било је потребно да управа изради једну идеологију која ће служити као духовна основа њеном покрету. Ту долази на првом месту њено прикључење идеологији и пракси тадањег државног режима. Управа се изјаснила за идеју јединствене Југославије, за југословенски национализам. Не само што је она то прихватила, већ је преузела на себе дужност да ту идеологију пресади и у учитељству и да је стави на прво место његовог интересовања. Сам председник Рашић написао је чланак: „*Чиновнички закон и наше удружење*“, у Народној просвети од 20 априла, у коме, поред осталог, вели:

„Најбитнија тачка програма Југословенске учитељске организације јест: национализам југословенски. Испуњењем тога програма организација најбоље и најпуније служи интересима земље. Југословенска држава постоји толико јака као гранит и хоће свима и

свакоме да поручи: ради што боље и савесније и на осећајној и мисаоној сфери Југословенског живота.“

На другом месту је та мисао интегралног југословенства изражена још одређеније. У чланку „*Наши погледи*“, у броју од 29 априла 1930 уредник *Народне просвете* пише:

„Југословенско учитељство и као појединац и као организација зна одлично, да се његова сарадња с државом намеће гвозденим логиком не само државних него и чисто учитељских идеала. Савремена Југословија има, у просветној области, идентичне циљеве као и југословенска учитељска организација.“

Овим схватањима управа југословенског учитељског удружења је створила *први постулат* своје идеологије која је имала да служи за разумевање свега што је она доцније урадила.

Не само да је у погледу југословенског национализма била овако изразита, већ је пошла и корак даље и пледирала за стварање југословенске педагогије, југословенске науке, југословенске филозофије итд.

О тој ствари писано је вишу пута у Н. Просвети, али ми, ради карактеристике, наводимо неколико мисли из чланка: „*Ка стварању југословенске педагогије*“, отштампаног у бр. од 17 маја 1930 год. Ево шта ту пише:

„Од 6 јануара настала је нова епоха народног живота. За тај живот потребно је васпитање. Педагогија, као наука о васпитању, обухвата читав камплекс друштвених питања... Само постојање великог народа југословенског у његовој слободној и богатој држави, условљава и развијање особене народне југословенске педагогије. Пошто је она у стварању изазвана потребама државе и народа, то и сав рад на васпитању мора бити у сагласности са духом новог доба и схватањима народним и државним.“

Друга идеја, коју је истакла нова управа и која се свакако може убројити у други постулат њеног постојања и акције, јесте идеја о *смени генерација*. Млађа генерација треба да замењује, старија треба да иде. То је логичка садржина овог постулата. Напред је већ поменуто да је г. Рашић председник Извршног одбора, још раније упутио београдском учитељству апел, који у крајњој конзеквенци тражи смену старијих. Тај апел у своје време није наишао код учитељства на пријем и пропао је. Пошто је сад г. Рашић био на челу управе, а закон о чиновницима у § 76 изрично забранио пензионисаним учитељима да улазе у управе удружења, терен је и за њега и његове присталице био рашчишћен да се на тој идеји створи читав теза. Преко Н. Просвете је и о томе објављено више чланака који су идеолошки врло слични.

Заједно са идејом о смени генерација истицана је идеја о *преваспитавању* учитеља. Осећало се свакако да су схватања учитељства израђена у извесном смислу и правцу који није падао на исту линију са тежњама управе, те је управа стављала себи у дужност да то учитељство преваспита. Разуме се да за преваспитавање могу доћи у обзир само млађи учитељи и на њих се у главном и мислило

кад је реч о преваспитавању. Како се конкретније гледа на тај проблем види се из већ цитираног чланка председника удружења под насловом: „Чиновнички закон и наше удружење.“ Ево шта он каже:

„На извесан схватљив начин, терет рада, терет акције преноси се са старих и изнемоглих службеника на млађе. Тиме је законодавац хтео, не само да ода заслужено признање миру и спокојству пензионисаних другова, који се као активни истрошише у раду за добро народа, државе и професије, већ и дужно поштовање, методима рада, тактици и идеологији остарине, за којом долази *нужна смена*, дурашнија, одушевљенија и хитрија. Нема тенденције незахвалности, већ *нова смена*, на нови начин оријентисана, увлачи у дружински рад нове снаге, нове раднике на пољу југословенске културе и просвете. Тегобно би било старију генерацију, која је у миру, која има друго васпитање које је дала прошлост, поново васпитавати и преваспитавати за нове смерове и нове подухвате.“

Нарочито осетна тачка, на којој је нова управа диференцирала од ранијих управа, било је њено схватање односа државе и организације. У томе је управа створила своје схватање о *нужној ингеренцији државе у односе организације* и то би био трећи важан постулат њенога поретка. Сасвим је разумљиво да је пут, којим је управа пошла, неминовно водио јачем ослоњу на државу и отуда је теза о државној ингеренцији сасвим логична последица општег става нове управе и њених ранијих постулата. Ево шта о тој ингеренцији пише један присталица управе у Н. Просвети од 26 априла 1930 год.:

„Несумњиво је да се у овим случајевима мора поздравити државна интервенција. Мора се поздравити из два разлога: први је разлог тај што су њени држављани ти који улазе у удружења с моралним и материјалним обавезама према њима; други је разлог тај, што се троши радна енергија чланова разних удружења и њихових управа, па кад се већ та енергија троши, онда је право да се та енергија троши на корист државе и нације.“

Са овим гледиштем се нова управа много удаљила од схватања свих претходних управа удружења; чији је циљ био да удружењу обезбеде што већу самосталност и независност и да га сматрају као тело које брани учитељске интересе пред државом. Параграф 76 због тога, мора се сматрати као велики назадак са гледишта здравих интереса учитељских, стога што сужава могућност одбране јер се замах организованог рада подређује прописима и контроли државе. Са овог становишта по историској процени, нова управа је учинила отсек од линије на којој се могу успешно заступати учитељски интереси.

У овој атмосфери дошла је и

Главна скупштина удружења, 23 августа 1931 год.

То је била прва скупштина нове управе, први њен сусрет са ширим кругом учитељских претставника. На њој је она требала или да се утврди, или да иде. Управа се за ову скупштину била донекле

припремила већ извршеном реорганизацијом у смислу чл. 345 и 76 Закона о чиновницима, т. ј. установљењем бановинских секција. Поред тога, интервенцијом управе, успело се да на чело бановинских организација дођу њене присталице, што је у знатној мери олакшало управи да постигне жељени циљ. И најзад, атмосфера јавног живота у то доба била је таква, да је скучила све иницијативе и на свима странама се осећала дубока резигнација и повученост. Под таквим околностима Главна скупштина је била само формалност и све су ствари свршене неописаном брзином. Осим поздравних говора није више било других, Сви су извештаји примљени без дискусије; исто тако немо и брзо свршено је и најосетљивије питање: избор управе. Ранијих година су се на томе питању водиле велике групне борбе и на њему се развијала најживља делатност делегата, а ове године је то питање свршено без икаквих трења и сукоба. У Извршни одбор су ушла ова лица: г. г. Дамњан Вашић, Вујица Петковић, Милић Мајсторовић, Живојин Савић, Благоје Радојевић, Светозар Поповић, Тихомир Јевтић, Радиша Стефановић, Петрија Симић и Филип Тошовић. Овај се одбор по избору конституисао и за претседника је изабран Дамњан Рашић и за секретара Благоје Радојевић; уредник „Учитеља“ био је Вујица Петковић, а „Народне Просвете“, Милић Мајсторовић.

Држимо да би историска објективност налагала да истакнемо уверење, да међу овим учитељима који су попунили управу Д. Рашића има знатан број и таквих који су, заведени историским моментом у коме је дошла ова Управа на чело Удружења, више имали у виду националну задаћу коју је та управа по њиховом личном уверењу требала да изврши, него негативне стране које тај поредак имао за учитељство и будућност његове организације.

Овим је завршен први чин драме која је почела на јубиларном Конгресу 22 августа 1930 год. Управа г. Дамњана Рашића и његова просветно-политичка ориентација добила је потврду једне учитељске скупштине у којој је заседавало 208 учитељских претставника и 107 вирилних чланова. То јој је дало повода да тврди да је изабрана једногласно.

Активност опозиције

И пре скупштине било је у свима учитељским срединама чланова организације који нису одобравали рад нове управе. Једно осећање негодовања могло се запазити још од првог дана новог поретка, али се није испољавало. Разлог за то је више објективне природе. Опште стање у држави и друштву било је такво, да се супротна мишљења нису исказивала јавно. Али то никако не значи да их није било.

У предњим излагањима јасно је изнето, да је управа Д. Рашића наметнута учитељству. Ту је основни узрок што је управу Д. Рашића пратило латентно или отворено нерасположење учитељства од самог почетка до краја и то се испољавало на разне начине у целој земљи. Али видан знак тога нерасположења или боље рећи

једног опозиционог покрета против управе Рашићеве и поретка који је он завео, јесте појава листа: „Југословенски учитељски глас“ који је био израз и инструменат расположења и тежњи свега опозиционог учитељства, које се око њега све више окупљало.

Поред све звучности програма и парола нове управе, њен је покрет у учитељској јавности био ипак слаб. Њему нису могли да обезбеде шири кредит ни саме водеће личности које су биле више или мање непознате учитељству, а нашле су се наједанпут на местима која су дотле махом заузимао људи веће популарности. Отуда је опозиционим круговима, звучала чудна изјава, која је после скупштине дата, да је ова управа изгласана једногласно. Један из тих редова, говорећи баш о поверењу управе, пише у „Учитељском гласу“ ово:

„На конгресу је управа потврђена. Не зна се тачно да ли је ко за њу гласао, али се зна да нико није гласао против. То је било довољно да сви кандидати, унапред наречени, објаве, да су изабрани једногласно. Ћутање је исто што и одобравање, тако пословички тумаче ови људи расположење скупштине. Али, народне пословице нису тачне за све ситуације Мислимо да су погрешни рачуни оних који их заснивају на ћутању чланства; ствар је простија од свега што постоји: они који ћуте данас, могу проговорити сутра.“ Ј. У. г., стр. 232.

У првом иступању опозиција се задржала на питању које је, по природи, врло деликатно, питању југословенског национализма. Осећало се да у ставу нове управе нема елемената који би правдали њену препотентну и, скоро учитељску, улогу у југословенском патриотизму. У том погледу један од уредника Уч. Г. написао је чланак у коме је изнео следеће мисли:

„У последње време, преко извесних листова, па и преко учитељских скупштина, чују се све чешће и чешће речи: нова оријентација Ј. у. у., нов начин оријентисања, нови путеви за нове смерове итд.

Према овоме излази да наше учитељство до сада није било југословенски оријентисано и тек сада имају учитељи у том погледу да се оријентишу и да, у својој оријентацији, истакну нове смерове.

Не мислимо доказивати бесмисленост таквих тврђења, али, пре свега, осећамо потребу да кажемо: капу доле! и прво одајмо дужну пошту оним нашим друговима, који своје животе положише за југословенску идеју и не дочекаше да виде плодове свога рада. Њихов смер и рад нека нам буде идеал и не усуђујмо се више да говоримо о новој оријентацији.“ (Ј. у. г., стр. 4).

Могло се разумети да је нова управа дубоко импресионирана југословенском идеологијом, која је, тога момента, падала на исту линију са званичним политичким курсом; али се није могло правдати, да јој је та нова југословенска оријентација давала право да потцењује национализам других. Још мање да у том смислу превапитава друге. Један учитељ из опозиције сасвим је рељефно, кроз чланак „Југословенство и ми“, изразио негодовање због тога схватања:

„Југословенство је, по нашем схватању, чисто наша, народна, братска, интимна ствар. Поникло у нама самима на основи крвне и историске нужности наших братских интереса, оно је најпре оживотворено кроз уста и реч наших народних изабраника. Оно је у нама прво било осећање, па мисао, па реч, па, најзад, дело. Следствено томе, у овом случају не осећамо потребу ни за каквим преваспитавањем. Још мање ћемо дозволити да се над нама таквима врши неко ново крштење.“ (Ј. у. г.).

Као што се види, опозиција је са највећом одлучношћу одбила сваки покушај да се њена југословенска акција, мисао и осећање ма у којој мери умањи и потцени; она је категорички одбила и саму помисао да неко сме себи да присвоји право да говори учитељству о национализму и да га преваспитава. Позивајући се на хероизам својих другова у прошлим ратовима и њихове жртве, опозиционо учитељство је такве лекције одбијало кад су долазиле и са друге стране и утолико више их је одбијало кад су долазили од управе учитељског удружења, која је, својим положајем, била позвана да осведочена учитељска дела поштује и признаје.

Опозиција је, исто тако, оспорила вредност и тези управе о смени генерација. Она није усвајала гледиште да се на радном пољу успостави тако стриктан закон смењивања схваћен у биолошком смислу и да се, стога, може стављати граница у радној и моралној способности између старије и млађе генерације. Па њеном схватању није никако тачно да млађи људи само на годинама заснивају прече право да узму водећа места у удружењу и да им та околност даје несумњив престиж у моралним и духовним способностима над старијима. Стога су, преко опозиционог гласила, у низу чланака излагана супротна мишљења. Тако један од учитеља пише, на страни 52 У. г., под насловом „Смена генерација“ следеће:

„Од скорашњих дана у нашој организацији се настојава да се учитељским редовима сугерира како је стигао час неопходне смене водећих генерација у нашој организацији. Са два би се разлога могао правдати овај корак: или су наши старији другови били недорасли да узму улоге које су имали, или су дугим радом измучени, па треба да се склоне у мир и покој. „Писац затим доказује да ни једно од два гледишта није тачно.

Други један пише о истој ствари следеће:

„У идејном погледу нова управа није унела ничег стварно новог, а ни оно што је хтела, то је било само старо у новоме руху, а негде ни то.“ (стр. 282 У. г.).

Овај други постулат управе, као што се види, није имао учитељство за собом.

Подела мишљења код учитељства, у овом погледу, најбоље се види по чињеници, да су, у покрету учитељске опозиције, пензионери имали водеће улоге.

Једно од најкрупнијих спорних питања била су правила Ј. у. у. Она су била спорна и по начину како су дошла и кад су дошла а и по изменама и допунама које су у њима спроведене.

Наиме. правила су усвојена на скупштини 1930 год. месеца августа; октобра месеца поднела су Министарству на потврду. Потврђена су тек у месецу мају 1931 год., кад је на чело удружења дошао г. Дамњан Рашић. Што се тиче њихове садржине, један од водећих људи из опозиције написао је у Учитељском гласу Бр. 11 стр. 163—170 чланак у коме је правио упоређење између текста усвојеног на скупштини 1930 год. и објављеног текста. Нашао је да је измењено 6 чланова, а додати су неки нови. У главном, из тог упоређења се види, да су измењени прописи који се односе на избор претседника среских друштава којима мандат, по новим правилима, траје 3 године; они који говоре о гласању на скупштинама, јер је укинута тајно гласање и установљено јавно, а исто тако, одбачени су прописи који предвиђају пропорционални систем при избору управе. Поред овога повећан је број чланова скупштине по вирилном праву. Циљ свима изменама био је, очевидно, у томе, да се право расположење чланства не изражава у потпуности и да се стабилност управе што боље загарантује. Један учитељ из опозиције писао је у Учитељском гласу о томе:

„Кад се сумарно прегледају накнадно унете одредбе, може се одмах закључити да су оне унете несумњиво на настојање и одговорност садашње управе и имају за циљ да јој, што дуже, обезбеде водеће место у организацији. Ради тога себичног циља, она се није устезала да доведе цело удружење у такав положај да му се октроишу одредбе правила и то баш оне које најинтимније тангирају домен његове савести.“ (стр. 302—303).

Тако се, кроз јасне опредељене програмске и идеолошке сукобе дошло до

Главне учитељске скупштине, одржане 24 августа 1932 г. у Београду

Управа је већ била створила за себе кадар који је био прилично бројан. Споредно је да ли су сви били преоријентисани, али је главно да су били ту. Она је према пропису чл. 7- формирала бановинске секције и успела да се изабере управе које су јој биле наклоњене. Затим су, у међувремену, извршени и избори у среским друштвима и изабране управе у смислу нове оријентације.

Опозиција се, са своје стране, такође спремила. И њени су редови расли. Имала је свој орган „Учитељски глас“ који је припомогао да се поставе и расветле спорна питања између обеју група.

Ради што бољег вођења послова за организацију те борбе, установљен је одбор који је узео у своје руке уређивање листа и вођење покрета. Чланови тога одбора су били: г. г. Милан Рабреновић, Милан Поповић, Рајко Мићић, Душан Прица учитељи у пензији и г. г. Светислав Гојковић, Данило Милановић и Милинко Лазичић, активни учитељи.

Скупштина је одржала у великој сали београдског Универзитета. Дворана је била испуњена делегатима и члановима скупштине; галерије су биле препуне. Насупрот пређашњој скупштини, која је, такође, одржана у овој сали и давала утисак резигнације, ова скупштина је, још од првих момената, обећавала да ће бити врло жива.

Пре почетка рада, делегат опозиције г. Благоје К. Ристић прочитао је изјаву која је била очевидан знак велике затегнутости и предстојеће буре:

„У име своје и великог броја делегата, а верујем и највећег броја учитељства, част ми је дати следећу изјаву:

Ценећи углед југословенске учитељске скупштине као највишег тела нашег удружења, ми ћемо присуствовати њеном раду и допринећемо, у колико то тактичност управе дозволи, све што можемо да се тај углед одржи. Али, изражавајући истовремено незадовољство учитељства са стањем у нашој организацији: због потпуног расула њене моралне снаге, због њеног недовољног штићења учитељских интереса и због пристрасног утврђивања једног уског и личног правца у нашој организацији, ми, за све то чинимо одговорном садашњу управу и још изјављујемо да је сматрамо и не-легалном, пошто није изабрана по одредбама правила изгласаним на конгресу 22 августа 1930 г. Тражимо да ова изјава у целини уђе у записник.“

Изјава је направила дубок утисак. Дobar број делегата из дворане и цела галерија су је поздравили аплаузом. Претседништво је било очигледно изненађено овим поступком и претседник је, како то региструје извештач „Учитељског гласа“, дао неколико обећања и прешло се на дневни ред.

Ток скупштинског рада био је у све већој затегнутости. Извештајни одбор поделио се у оцени управиног рада и поднео два извештаја: један, којим се тај рад одобравао и то је био извештај управиних претставника и други, који је рад осудио, а долазио је од чланова опозиције. Кад је почела дискусија о извештају дошло је до сукоба између управе и опозиције. Како су се на трибини махом ређали говорници који су бранили управу, опозиција је стекла уверење, да се њени говорници саботирају. Тражено је да се прочита и утврди листа говорника и пошто се са тим захтевом није успело, настали су протести, вика и онемогућавање говора онима који су добили реч. У највећој бури постављено је питање поверења управи и претседник је констатовао да му је већина изгласала поверење. Пошто су, у ларми, прочитани извештаји, скупштина је завршена у нередy.

Утисак скупштине на учитељство био је снажан. То је био први сусрет нове управе са чланством које је проговорило. Тај сусрет у ствари био је тежак судар из кога је управа изашла ослабљена. То је несумњив утисак који се добија при историској процени ових догађаја. Свега годину дана она је могла да живи у илузији да ће моћи да успе у свом тешком подухвату преоријентисавања учитељства, и та је илузија на концу године разбијена.

Очигледно је да управа са таквим током и исходом скупштине није могла бити задовољна. Она је тражила кривце за тај догађај и желела је да постави одговорност, за све што се догодило, разуме се, изван себе.

Један од истакнутих чланова Главног одбора написао је, одмах после скупштине, у *Народној просвети* од 15 септ. чланак:

После београдске скупштине, у коме је у постављању одговорности био одређенији. Он каже:

„На овогодишњој скупштини југословенског учитељског удружења од 24—26 августа у Београду, онемогућили су миран и стваран скупштински рад, неделегати, неодговорна лица... Скупина делегата, који су се револтирали, била је толико незнатна да није дошла ни у обзир, ма да се њене методе нису ни у чему разликовале од галерије.“

На ово мишљење *Учитељски глас* је дао свој одговор у бр. 4, у једном опсежном чланку под насловом: „*Хоћемо да отворено говоримо*“. На конкретну констатацију о узроку сукоба на скупштини он вели:

„Излишно је говорити о томе да је галерија викала и онемогућила рад зато, што је претседништво хтело поименичним гласањем да установи, колико је опуномоћених делегата за управу а колико против управе. Сви присутни знају да су и галерија и многи делегати протествовали и онемогућили рад једино стога, што се није дало да говоре и они, који су били против управе и да се, на захтев делегата, није хтела прочитати листа говорника.“

Борба је настављена

У јавним гласилима и једне и друге стране излазили су и даље коментари о раду скупштине у вези са свима моментима који им конвенирају. Осећало се да је судар велики и да се у учитељству бије једна велика битка између двеју концепција на живот и рад учитељске организације, које су на целој линији у сукобу. Парница која није завршена на скупштини пренела се, истом жестином, у среска друштва и на њима је у мањем обиму настављен двобој двеју учитељских група.

Најзад с догодио први пролом.

(Наставиће се)

IV. — Грађа за историју школе

Развиџак просвете и школе у Јужној Србији и Србији од првих почешака до нашеј народној уједињења 1918 год.

Српско-бугарски рат 1885 године много је утицао на Србе у Србији, и потстакао их на живљи рад на отварању и издржавању српских школа у Ј. Србији. Од овога времена почело се слати више учитеља у Ј. Србију и давати веће суме новаца на помоћ школама.

До 1889 године уџбеници су за српске основне школе у Ј. Србији слати из Србије, али је за то, било великих тешкоћа и сметњи од бугарског потказивања, због чега су турске власти купиле уџбенике послате из Србије. А кад се 1889 године почеше штампати

уџбеници са српске основне школе у Цариграду, настале су боље прилике за српске школе. Почетком деведесетих година настаде живљи покрет за отварањем српских школа, а особито у косовском вилајету, јер је Ирадом од 1892 године признато да у том вилајету има Срба, и зато им је дозвољено отварање школа крајем априла 1893 године, јер се утицај Србије после априлског збацивања намесника 1893 године повећао.

У солунском и битољском вилајету није била призната српска народност и зато нису давале ни дозволе за отварање српских школа, и ако је народ слао властима безброј молби за отварање својих школа. Због тога је народ био приморан да кришом отвара школе у ова два вилајета. Чим би Бугари и Грци сазнали за ове школе, одмах би доставили турским властима, и оне би те школе затвориле. Овако је ишло све до 1897 године, када су власти почеле давати дозволе за отварање српских школа и у ова два вилајета.

Године 1892 отворене су српске основне школе у Цариграду, Скопљу (30 августа) и Солуну (2 децембра), а затим у Куманову, Кратову и Кочану. Цариградска основна школа отворена је поново 2 фебруара, и у њу је уписано 32 ученика (I разр. 18, II разр. 9 а IV разред 5 ученика). Почетком септембра 1892 године уписало се 47 ученика у Цариградску српску основну школу.

И ако је грчка патријаршија у Цариграду, под коју су, у верском погледу, потпадали и Срби у Турској, била дужна да Србе помаже у добијању дозвола за отварање школа, она им је, напротив, чинила сметње заједно с турским властима и бугарашима.

Ревизија по школама отпочела је први пут крајем 1893-94 године у скопском санџаку, срезовима тетовском и прешевском и у гостиварској нахији. Ревизори су били угледни наставници средњих и основних школа. Године 1896 заведен је сталан надзор.

После великих напора Срби су тек почетком 1896 године добили свог митрополита у Рашко-призренској митрополији, те су се због тога више почеле отварати српске основне школе, а нарочито кад је 1897 године добивена дозвола за отварање српских школа у битољском и солунском вилајету. Пре дозволе о отварању српских школа у Турској, Срби су слали молбе и у молбама наводили да траже школе на свом матерњем језику, или на словенском, или на нашем језику, јер нису смели рећи на српском језику, пошто српска народност није била призната. И тако је у Битољу отворена основна школа 2 марта 1897 године, а рад је отпочела 16 марта са 84 ученика-це. Отварању ове школе присуствовало је преко 2000 Срба из места и околине, јер је отварање ове школе изазвало велику радост код свих Срба. Рад је отпочео 17 марта са 57 ученика у четири разреда мушке и са 2 разреда (I и II) женске школе, у којој је било 33 ученице. Крајем марта било је 127, а на испитима 24 јуна било је 152 ученика. У обе школе, поред редовних разреда, били су и приправни разреди.

После отварања српске школе у Битољу отворене су исте (1897) године школе у солунском вилајету: 20 априла у Водену са 45 уписаних ученика-ца подељених у мушку и женску школу; у

предграђу Солуна, у Вардар-Капији отвори се српска школа 3 априла исте године са 23 ученика; у Прилепу отвори се српска школа са водоосвећењем 15 јуна 1897 године, и у исту се за 4 дана (од 20—23 јуна) уписало 54 ученика-це. И у Охриду се отвори школа 16 августа 1897 године, и у њу се уписало 40 ученика-це. Крушево је добило школу 10 септембра 1897 године, и у њу се уписало 75 ученика-це. У селу Лазаропољу, у дебарском санџаку отвори се школа 20 септембра 1897 године, у коју се уписало 62 ученика-це.

Поред основних школа почеле су се 1897 године отварати и вечерње школе за неписмени народ. Једна таква школа основана је 1897 године у Тетову, а после и у његовој околини. У овим школама су се неписмени младићи учили: читању, писању и помало рачуну. Број школа је стално растао до ослобођења 1912 године, али, на жалост, немамо статистичких података за све године, јер се исти нису могли прикупити и у своје време штампати због тешких политичких прилика под Турцима.

У реканској кази дебарског округа у 1897-8 години било је у 15 места 22 школе са прека 1147 уписаних ученика-ца, 27 учитеља и 11 учитељица.

За учитеље који нису добро знали црквено певање скопски митрополит Фирмилијан отворио је 1897 године курс у Скопљу. Овај је курс трајао од 1 јула до 10 августа исте године. Поред певања на курсу су држана предавања још: из веронауке, пољске привреде и практичног лекарства.

Статистичких података немамо ни за све године ни за све крајеве Ј. Србије и Србије који су били под Турцима до 1878 године. Колико смо могли наћи статистичких података износимо их. У 1858 години било је око 40 српских школа; 1860 год. око 100 школа. Од 1872-75 год. било је по М. Милојевићу српских школа у 174 места и још 20 женских школа у истим местима, а 1878 г. било је око 153 школе, не рачунајући школе у новопазарском и плеваљском санџаку и ново-ослобођеним крајевима. Године 1891-2 — 118 (31 тајна) школа са 136 наставника (127 учитеља и 9 учитељица) а са 4464 ученика (3946 м. и 518 ж.); 1892-3 — 112 школа са 150 наставника (131 м. и 19 ж.) и са 4568 ученика (3846 м. и 722 ж.) без података из 8 школа; 1893-4 — 123 школе (107 м. и 16 ж.) са 173 наставника (150 м. и 23 ж.) и са 5384 ученика (4531 м. и 853 ж.); 1894-5 — 132 школе и 204 наставника; 1895-6 — 157 школа (137 м. и 20 ж.) са 238 наставника (199 м. и 39 ж.) и са 6831 учеником (5995 м. и 836 ж.); у скопској епархији било је 1895-6 — 51 школа и 2547 ученика-ца (2366 м. и 181 ж.), а 1896-7 — 75 школа, 109 наставника и 2778 ученика-ца; у 1898-9 години у 74 места било је 88 основних школа са 115 учитеља и 21 учитељицом; у битољском вилајету 1897-8 године било је уписаних ученика 1286 (420 женских) а на крају 838 (303 жен.), а у 1898-9 години у 30 места било је 35 основних школа са 62 наставника. 1900-901 г. рашко-призренској епархији било је 99 основних школа и 2807 (216 ж.) ученика; 1901-2 било је 272 школе са 350 наставника и 9500 ученика; 1902-3 г. у скопској епархији било је 99 основних школа, забавишта 3, настав-

ника 135 (13 ж.) и ђака 2650; а у дебарско-велешкој епархији 32 основне школе, 52 наставника (5 ж.) и 978 ученика-ца. Године 1906-7 било је 249 школа, па и више.

1902-3 г. 204 школе са 318 наставника и 8166 ученика; 1906-7 — 245 школа са 406 наставника и 9043 ученика; 1908-9 — 265 школа са 416 наставника и 9089 ученика; 1909-10 — 283 школе са 414 наставника и 9947 ученика. И ако за остале године до 1912 немамо статистичких података, ипак можемо рећи да је број школа, наставника и ученика стално растао из године у годину. Приликом ослобођења Ј. Србије 1912 године било је у њој преко 300 школа, преко 400 учитеља основних школа и преко 10.000 ученика-ца.

(Наставиће се)

Јеротије Новитовић

Наша старовременска школа

Јован Панчевић (1848—1911) учио је старовременску школу код учитеља Стевче Максимовића у времену од 1856 до 1863 године. Према Јовановим белешкама, које се налазе код мене, он је учио *џчилище* 7 години. Тогашното *џчилище* беше еднъ *џчителъ*, една ставъ, 120 деца, момички беше срамотно и немаше да идегъ, *Хџката* беше тогава бџкваръ, наусница, нсалтиръ, апостолъ светче и акатистъ и немаше дрџго. Одмах по свршетку школовања, постао је даскал у селу Шлегову, где је служио 2 године и то од 1863—1865 године, за 400 гроша годишње плате, а по том је отишао на чохациски занат.

Величко Милошевић је наследио Антонија Малиновића, а службовао је у Злетову од 1874 до 1877 године. Родом је био из Злетова.

Никола Хаџи-Цветков из породице Каранова, по свршетку часословачке школе, био је учитељ у Кратову. Јован Шатевић, трговац, прича да је од 1880 до 1884 године Никола радио у школи Метоху заједно са Салтиром Бидиковићем, који је предавао па старој методи часословачке школе. После је напустио Кратово и отишао у Бугарску.

Ставра Мијалковић (1857—1906). Ставра је рођен о Цариној Махали у Кратову. Био је ученик Стевче Михаиловића. Учитељевао је од 1877 па до 1890 године. Испрва је био са службом у Кратову и то у Цариној Махали, где је имао од 18 до 30 ученика. Године 1883 био је у селу Страцину, а доцније служио је и у Опили, Трновцу и Шопском Рудару. По занимању је био мутавџија, те је делимично свој занат обављао у учионици уз припомоћ своје жене Ане. Ставра је узимао видног учешћа у нашем народном покрету, а нарочито приликом организовања српске црквено-школске општине у Кратову, јер је био изврстан родољуб и борац за српску ствар.

Јосиф Миленковић. На првој белој страни mineја за месец март у Шлеговској цркви стоји запис: Знано бџди кога беше џаз

кога пиша мца Мартъ: 14 денъ. Он је био приватан учитељ у Шлегову, где је поучавао 20 ученика. Ови су му плаћали по 5 гроша недељно, а новац су му морали доносити суботом по подне. Ту је био учитељ 3 године, па пошто га нису више плаћали, отишао је у Кривопаланачко село Ранковце, где се је запопио и ту остао до смрти.

Андон Арсић је из Злетова. Он је служио у своме месту рођења од 1878 до 1881 године.

Таса Димитријевић рођен је 18 септембра 1862 године у Цариној Махали у Кратову. У школу је пошао у деветој години. Прво је учио код Животе Миловановића, а по том код Алексе Петровића-Кукурека и Јована Хаџи-Цветкова. Учио је у Рибарској махали. Тада је посећивало ту школу 10 ученика из Царине Махале. Био је учитељ од 1878 до 1887 године и то 1 годину у селу Дејловцу, а 8 у Страцину. У Дејловцу је имао 10, а у Страцину од 10 до 40 ђака, како кад, што је зависило од годишњих времена. Зими је увек било највише ученика, а лети најмање, због пољских радова. Прва му је плата била 250 гроша годишње и храна са станом, а после је добивао по 500 гроша.

Таса је узимао врло видног учешћа у нашем народном препороду. По занимању је мутавџија, којим послом се бавио до пре неколико година. Данас се одмара код свога сина учитеља.

Алекса Мулин постао је даскал у своме селу Опили 1878 г. где је службовао све до 1882 године. Село му је плаћало по 200 до 300 гроша годишње. За ту награду био је и црквењак и псалт. Алекса је погинуо од руку Трајка Јаневића из истог села, који га је затекао да сече дрва из његовог забрана. Занимљиво је да убица није одговорао пред властима за ово убиство, јер га нико није тужио суду.

Поп Анастас Хаџи-Трифуновић из Злетова, био је учитељ у селу Леснову у времену од 1877 до 1885 године, када се је запопио за свештеника Злетовске парохије.

Аралампије Апостоловић из доцнијег времена Поп Аралампије, био је учитељ у селу Леснову у времену од 1878 до 1890 године, а по том свештеник у истоме месту.

Себастијан Хаџи-Трифуновић, син поп Анастасов из Злетова, био је такође истовремено и свештеник и старовременски даскал у Леснову негде при крају осме деценије прошлога века.

Јаћим Поп Анђеловић био је учитељ у селу Леснову око 1880 године и доцније, а после се је запопио и служио у истоме месту, где је био познат по имену Поп Јаћим. Он је био родом из села Лукова у Злетовској општини.

Величко Милошевић из Злетова. Учитељевао је у своме месту око 1880 године.

Тодос Костић звани Балабан, што на турском значи велики, родом је из Кратова. Он је био учитељ у Злетову од 1882 до 1883 године, а после десет година Тодос је даскал у Леснову где је служио краће време, од 1892 до 1893 године. Био је неко време са службом и у своме месту рођења, у Кратову.

Даскал Сава је био приватни учитељ у селу Шопском Рудару у времену од 1880 до 1882 године. Арсеније Поповић, свештеник и познати наш национални раденик, приповеда да су његов отац поп Алекса и деда му поп Трифун довели овога учитеља да га поучава и спрема за свештеника, пошто су желели да се не угаси традиција њиховог дома, који још од 1780 године даје непрекидно свештенике. Овај Сава је био њихов домаћи учитељ нешто више од две године, а после је прешао у Кратово, где је такође био неко време учитељ. Поред Арсена Поповића, он је поучавао у Ш. Рудару још 4 ђака, који су га хранили и плаћали му по 6 гроша недељно. Доцније се запопио, а по том закалуђерио и постао архимандрит. Поп Арсеније не зна одакле је био родом, али мисли да је дошао из Призрена. Овај Сава пешице је ишао у Србију одакле се на исти начин враћао. Код народа је ширио националну свест и родољубље бодрећи људе да се држе Патријаршије и српскога имена.

Поп Салтир Бидиковић био је као мирско лице учитељ у школи Рибарске Махале у Кратову око 1880 до 1884 године. Његови синови Коста обућар и Димитрије учитељ, обојица настањени у Скопљу, не памте много о своме оцу, те не могу дати тачне податке о његовом службовању. Јован Шатевих, трговац, који је био Салтиров ученик, тврди да сигурно зна, да је службовао у времену које смо овде навели, даље да је тада било око 100 ученика и да су поред њега били још и даскали Димитрије Поп Јосифовић и Никола Хаџи-Цветковић. Осим тога Салтир је био неко време даскал и у Злетову од 1884 до 1885 године, а после се је запопио за кратовску парохију.

Дане Ракић, родом из кумановског села Кокошиња, био је приватан учитељ у Шопском Рудару од 1882 до 1883 године, који је наследио даскал Саву. И он је поучавао поп Арсена Поповића, са још 6 ученика, а награда му је била иста, као и његовог претходника. Као добар Србин погинуо је у своме месту рођења, где је такође био учитељ. Пао је од руке бугарских комита 1905 године, а по наредби Јордана Спасевог, четничког војводе, иначе бугарског учитеља!

Пеша Боргов из Опиле где је и школу учио код Давитка Мулиног. Био је учитељ у своме селу од 1882 до 1885 године. По занимању је био земљорадник. Он је у својству учитеља обављао и црквењачку дужност, а такође је помагао и месном свештенику као псалт.

Аралампије Поп Јовановић из Леснова, био је учитељ у своме месту у времену од 1880 до 1886 године.

Василије Алексић звани Василије Војсин, родом из Опиле. Савременик је Неше Ђорговог. Био је учитељ у кумановском селу Руђинцу негде око 1882 па до 1888 године.

Крста Јосифовић. Рођен је 20 октобра 1865 године у Злетову, где и данас живи бавећи се земљорадњом. Школу је учио у месту рођења, код учитеља Антонија Малиновића, који је предавао и по српским уџбеницима, али како су Турци још у 1876 години забрањивали рад по школама свима национално истакнутим учитељима, то

је и Малиновић морао напустити Злетово, те је Крста наставио даље школовање у манастиру Пантелејмону, пошто је имао намеру да се запопи, ради чега је морао да се претходно упозна са црквеним редом. После је изучио терзиски занат. Од 1883 па до 1885 године био је учитељ у селу Древену, а од 1887—1889 године у Бунешу, где је истовремено био и црквењак и псалт. Годишња плата му је била по 400 гроша, а поред тога имао је бесплатан стан и храну, коју су му спремали ђачки родитељи. Просечно је имао по 12 ученика. Крста је узимао видног учешћа у нашем четничком раду пре ослобођења, а за време Светског рата, био је и на Солунском војишту. Данас има сина учитеља.

Мите Манасијевић родом је из села Шлегова, а био је по Ивану Иванићу учитељ у кумановском селу Клечевцу негде око 1883 или 1884 године.¹⁾

(Наставиће се)

Стеван Симић

У. — Оцене и прикази

Прагматизам и Есеји о радикалном емпиризму, написао Вилјем Џемс. Превео с енглеског Боривоје Недић, поговор написао Д-р Душан Недељковић, Београд 1940, 80, стр. 304. „Каријатиде“ издање „Космос“.

Појава прагматизма у Енглеској и Америци пропраћена је великом публицистичком и литерарном хуком. В. Џемс је, међу прагматистима, личност са највећим угледом и највећа снага прагматизма. Али В. Џемс није исто што и прагматизам, јер прагматизам је само део његов, део његове велике личности, која је и пространија и дубља од прагматизма. Зато је он и дао прагматизму извесну чар, преливање у бојама и нарочиту гиздавост. Џемс је велики опсенар.

По себи разматран, прагматизам је извесна врста еклектизма, релативизма и импресионизма. Прагматизам хоће да буде водич кроз савремену философску прашуму. Само је врло важно питање: да ли је то савестан водич? Изгледа, да се више задржава пред ситницама, а обилази и заборавља крупне ствари. На место логике држи се инструменталне тачке гледишта. Хоће да мири философске дискусије. Хоће да истумачи свако мишљење, истичући његове практичне последице. Хоће гласањем да дође до истине, када одлично знамо да се до истине не долази већим или мањем бројем гласова. Истини све служи. Прагматички метод је нејасан, али су још нејасније практичне последице тога метода. Питамо се: ко може да предвиди практичне последице генијалних мисли? Ко може да буде пророк и претскаже њихово значење у будућности? И ко може то да утврди и о томе да суди? Шта је корисност а шта истинитост? Дискусије прагматизам, дакле, не смањује већ увећава. За нас је важније бити доследан, но бити прагматичан. Зар корисности нису проблематичне? Шта је то прилагођавање? И да ли прагматизам, који има биолошке тенденције, сме прилагођавање да препоручи у свима тренуцима и у свима случајевима? Прагматизам хоће да мири; он носи маслинову гранчицу мира место пламеног духовног мача. Прагматичка упрошћеност је отишла у грубост. То је Прокрустова постеља. Нису чињенице само оно што се може опипати, омирисати и видети. Има и невидљивих чињеница. Борити се само за чулне чињенице, значи вршити Данаидин посао. Стварност је фактичка и од ње чињенице добијају своју фак-

¹⁾ Иван Иванић, Годишњица Н. Чупића, XXXIII, 339.

тичност. Чињенице се не смеју препарирати. У ставу према Апсолутном, Џемс сопственим рукама руши темеље прагматизма.

Међу разним струјама философске мисли, по својој теориској вредности, прагматизам не даје нове прилоге од већег значаја. Теориски прагматизам нема стваралачку природу, он је нестваралачки иако уноси извесна освежења. Прагматизам је један од прелазних облика емпиризма, али има много позајмица од рационализма, иако то неће да призна. Прагматизам има ероса, али нема логоса. Без логоса философија прагматизма остаће и даље неплодна и не може да одговори на племенита тражења В. Џемса.

Есеји о радикалном емпиризму, по признању самога В. Џемса, управо теорија „радикалнога емпиризма“ „нема никакве логичке везе“ са прагматизмом. „Учење о радикалном емпиризму потпуно је самостално и независно. Оно може у целини да се одбаци па да човек опет остане прагматист.“

Смисао и вредност прагматизма, поговор, од г. Душана Недељковића има више закључака и погледа са којима се ми не слажемо. Но држећи се принципа слободе мисли и принципа *auditur et altera pars*, ми овом приликом ћутке прелазимо преко њих. Хоћемо само да му јако замеримо за следећу нимало научну констатацију, да „Каријатиде“ претстављају „галерију свега што је мисаоно најживље и најтицајније на пољу данашње философске делатности и мудрости“ (302).

Пре свега „Каријатиде“ су се досад јасно обележиле шта су и ко су и за сваког иоле образованијег читаоца који чита философске књиге јасно је, да ће се оне, ако овако продуже, убрзо вртети у једном очајно узаном кругу. Нови уредник ваља да пресече са заблудама старог уредника и прихвати се широких философских видика. Може оштро да му се замери што није досад штампао ниједно дело некога словенскога философа. Обећан је од Н. Берђајева „Смисао стваралаштва“. Дело је готово одавно за штампу и ништа! И не помишља се на његово издавање! Тако и не треба и не сме да остане!

Ја сам слободан да наведем неку десетину руских философских дела разних праваца са разним темама као сугестију уреднику „Космоса“ —, која би читасцима отворила поглед на једно ново и непознато поље, поље словенске мисли и мудрости. Цитирана дела су ремек дела философска и по квалитету и оригиналности не уступају макар половини већ издатих дела у библиотеци „Каријатиде“. О њих се апсолутно не смемо оглушити. То су, на пример, Алексејев Н., **Основи философије права**; Берђајев Н., **Смисао стваралаштва**, **Философија слободнога духа**, **Човеково опредељење**; Бехтерев В., **Објективна психологија**, **Колективна рефлексологија**; Блонски П., **Плотинова философија**; Богданов А., **Емпириомонизам**; Булгаков С., **Философија привреде**; Бјели А., **Символизам**; Васиљев Н., **Логика и металогика**; Веденски А., **Логика као део теорије сазнања**, **Психологија без сваке метафизике**; Вишеславцев Б., **Фихтеова етика**, **Етика преображенога ероса**; Гесен С., **Проблеми правнога социјализма**; Гурвич Г., **Фихтеов систем конкретне етике**, **Социјализам и својина**; Ерн Вл., **Росмини и његова теорија сазнања**; Зјењковски В., **Проблем психолошке узрочности**; Иљин И. А., **Хегелова философија**, **О противљењу злу силом**; Јаковенко Б., **Шта је то философија?**; **О иманентном трансцендентализму** етс.; Карпов В., **Главне линије органскога схватања природе**; Карсавин Л., **Философија историје**; Кистјаковски Б., **Социјалне науке и право**; Кропоткин П., **Узајамна помоћ као фактор еволуције**; Лапшин Н. И., **Философија открића и открића у философији**, **Закони мишљења и форме сазнања**; Лопатин Л., **Позитивни задаци философије**; Лосјев А., **Философија имена**; Лоски Н., **Заснивање интуитивизма**, **Типови гледишта на свет**, **Свет као органска целина**; Мерешковски Д., **Толстој и Достојевски**; Новгородцев П., **Криза данашње правничке свести**, **О друштвеном идеалу**; Петражицки Л., **Теорија права и државе у вези са теоријом морала**; Плеханов Г., **О монистичком схватању историје**; Рубинштајн М., **О смислу живота**; Соловјов Вл., **Криза западне философије**, **О богочовечанству** и др.; Спекторски Е., **Философија друштвених наука**, **Проблем социјалне физике у XVII в.**; Степун Ф., **Живот и стваралаштво**; Трубецкој Е., **Метафизичке претпоставке сазнања**, **Смисао живота**; Трубецкој С., **Учење о логосу**, **О природи човечје свести**; Трошин В. Г., **Упоредна психологија нормалне и не-**

нормалне деце; Флоренски П., Стубови утврђивања истине; Франк С., Духовни основи друштва; Челпанов Г., Мозак и душа; Шестов Л., Достојевски и Ниче; Шилкарски В., Типолошки метод у историји философије; Шпет Г., Историја као проблем логике etc. (Дела већ преведена изостављена су).

Нашим читаоцима ипак саветујемо да читају све писце, који су изашли у библиотеци „Каријатиде“, али да их критички читају и да лагано изграђују своје гледиште на свет. Нека не буду лаковерни и да без критике прихвате ма које гледиште на свет. Такво прихватање је најмање стабилно и наше. Сваки човек је дужан да у току свога самообразовања изгради своју философију, свсје схватање света, јер ће само тако сачувати оригиналност своје личности и неће пасти у туђе духовно ропство. Борба против ропства туђем мишљењу мора се водити свима силама нашега духа.

Мил. Р. Мајсторовић

Др. Борислав П. Стевановић: Социјално-културна средина и умна обдареност као фактори у одређивању доба умне зрелости. Београд, 1940. Стр. 30. Цена 6 динара. Издање Српске краљевске академије.

У овој студији г. др. Борислав П. Стевановић, професор Београдског универзитета, бави се питањем кад наступа умна зрелост односно кад престаје умно рашћење. Као што је познато, досада се највећи број психолога у овом питању, јавно или прећутно, слагао са америчким психологом Терманом, творцем станфордске ревизије Бине-Симонове скале за мерење интелигенције, по коме умно развиће траје само до 16 године узраста. Г. др. Борислав Стевановић сматра „да се питање временске границе умног рашћења не може успешно решавати ако се не узму у обзир поред фактора бистрине, тј. разних степена интелигенција или обдарености, још и фактори социјално-културне средине.“ Он полази од претпоставке да у одређивању те границе социјално-културна средина игра чак и већу улогу него бистрина или природна обдареност. Да би потврдио ово своје гледиште, он је предузео читав низ испитивања, која су обухватила преко 4.000 ученика наших средњих школа и универзитета оба пола од 13 до 24 године узраста. Тако је дошао до свих значајних резултата: 1) да бистрији ученици, без обзира на социјално-културну средину, раније достижу умну зрелост (бар за годину дана) него ученици слабије интелигенције, 2) да бистрији ученици из боље социјално-културне средине достижу свој највећи успех у интелигенцији око 17—18 године, док бистрији ученици из оскудне социјално-културне средине напредују све до своје 19—21 године и 3) да ученици слабије интелигенције из боље социјално-културне средине не напредују даље после своје 14 године, док исти овакви ученици из оскудне социјално-културне средине напредују до своје 15 године. — На основу ових резултата г. др. Стевановић је извео закључак: да наследни фактори више одређују каква ће бити умна зрелост, а фактори средине пак више одређују кад ће наступити умна зрелост.

Савесно израђена, ова је студија драгоцен прилог нашој литератури. Она је занимљива и значајна не само као новина у нашој средини него и по својим резултатима.

Вит. С. Радовановић

Др. Борислав П. Стевановић: Интелигенција и успех у раду код деце истих родитеља. Корелациона студија. Београд, 1940. Стр. 14. Цена 14 динара. Издање Српске краљевске академије наука.

Испитивачима дечје интелигенције одавно је пала у очи сличност која постоји у погледу интелигенције деце истих родитеља и уопште деце крвних сродника. Овој појави неки су испитивачи посвећивали и специјалну пажњу, и сви су се сложили углавном с тим да је корелација интелигенције ове деце врло велика, много већа него што се обично мисли. Од ових испитивања у нашој средини најпознатија су она што их је у Америци вршио Торндајк, док наших домаћих радова нисмо имали све до ове студије г. д-р Борислава П. Стевановића, професора Београдског универзитета. Према томе она је први наш рад ове врсте.

Г. Стевановић је испитао 219 парова браће и сестара разних школа. Најпре је упоредио интелигенцију свих 219 парова, затим интелигенцију женских парова (сестара), па интелигенцију мушких парова (браће) и напослетку интелигенцију разнополних парова (брат — сестра), наставши у првом случају корелацију 0,432, у другом 0,517, у трећем 0,468 и у четвртом 0,353 или просечно 0,442. По истом реду испитивао је и школски успех, наставши у првом случају корелацију 0,403, у другом случају 0,474, у трећем, 0,316 и у четвртом 0,426 или просечно 0,404.

У студији г. Стевановић се дотакао и неких других питања која су у вези са интелигенцијом и успехом у раду и на свако дао потребан одговор. Таква су питања: да ли мања или већа сличност у интелигенцији и успеху у раду између браће и сестара стоји у каквом односу према броју деце у породици, тј. да ли та сличност варира са бројем деце у породици; да ли су интелигентнија браћа или сестре; ко је од њих вреднији; са каквом се вероватноћом могу предвиђати како школски успех тако и интелигенција једног детета на основу интелигенције и успеха друге деце истих родитеља итд.

Студија је савесно израђена на основу материјала до кога није било лако доћи. Наши школски радници наћи ће у њој поред одговора на многа питања и потстрека за рад у овом правцу.

Вит. С. Радовановић

Свет. Д. Миловановић: Нова школска пракса, Београд, 1940. Издање Геце Кона а. д., ср. 8^о, страна 400. Цена: броширано 80, у повезу 100 динара. Савремене педагошке и дидактичке тежње у свету, па и код нас, све се више концентришу у правцу **индивидуализације наставе**. И то у двоструком смислу: у односу на дете и у односу на наставника. У односу на дете, јер оно психички претставља уистини свет за себе, који наставник несумњиво мора разумети, па према томе подешавати облик и ток наставе; и у односу на наставника, јер сви наставници нису истога већ различитога става и схватања. Кад је реч о детету и његовој личности, ту се нарочито истичу његове природне склоности и способности, његов степен духовног развића, природни развој, а нарочито онај неисцрпни, увек живи нагон за кретањем који долази из дубина његова бића. Уза све то још настава мора да буде један сталан динамизам, једно непрекидно доживљавање и саживљавање, вечито у животу и сâм живот, а никакс ван њега и лишена њега.. Наставник који о томе не води рачуна, унапред је осуђен на неуспех. И не само то: они још чине један неопростиви грех према младоме детињем бићу.

Нова школска пракса г. Миловановића, узета у целини, чини један осетан и двострук напор у том правцу: теориски и практично. Теориски, јер она у оних девет чланака оправдава и образлаже оно што ће, мало даље, практички на делу да покаже. Управо, њен главни смер и јесте у томе практичном приказивању наставнога рада. Отуда и назив његове књиге. Г. Миловановић је у тим предавањима покушао да „што казује ином, то сам својим потврђује чином“. У оних педесет пет предавања он је наставно градиво изложио у једној прикладној форми која деци и њеном духу одговара, спроводећи помно увек оне основне тежње савремене дидактике: самоактивност, саморазвијање, доживљавање, а изнад свега, уколикогод је то могуће, доминира онај основни дидактички принцип целине, природне повезаности градива, који многи, често и несвесно, тако много превиђају. Час је то овде језик, час историја и географија, час, опет, математика, цртање и певање тако да се предмети међусобно прежимају и разговор калеидоскопски мења, држећи на тај начин на узди дечји интерес и пажњу. Као таква, **Нова школска пракса** г. Миловановића је значајан прилог нашој и иначе оскудној дидактичкој књижевности, те ће несумњиво бити од користи „педагозима, практичним радницима, наставницима, учитељима и учитељицама“. Само с једном важном напоменом: **да она не буде слепи и неотступни вођа**. Јер дидактика, то треба знати, није казуистика, није кувар. Она не сме, јер и не може, да прописује обрасце и рецепте којих ће се наставници слепо држати у свакој прилици и ситуацији, јер ни сва деца као ни ми наставници нисмо подједнако обдарени и настројени: неко је то више, неко мање, неко у овом а неко у другом правцу. Настава и наставници о томе морају водити рачуна. То на-

меће наставницима дужност да се за сваки наставни рад претходно добро припреме и истински духовно ангажују, да сваку наставну јединицу прво сами проосете и проживе, да би после могли дати могућности и деци да то чине. Већ тај захтев истиче један нов: да сваки наставник сам изналази облике наставнога рада према дечјој и својој психичкој конституцији. Наравно, он се при том мора служити и савременом литературом, али уколико се њоме служи, она ће му само бити потстрек за даље, своје, лично уобличавање и обликовање. Ако тако схватимо свој рад у разреду, онда ћемо, сваки за себе и сви скупа, бити писнири и апостоли оне истински нове школе коју сви ми прижељкујемо. У томе смислу само можемо препоручити **Нову школску праксу** г. Миловановића: не као збир рецепата, већ као скуп предавања једнога вреднога и напреднога практичара која ће нам послужити као потстицај, потстрек за **наш** наставни рад. И ако то успе — а уверени смо да хоће — **Нова школска пракса** је у потпуности извршила свој задатак. У том циљу је топло препоручујемо свима онима „који неће да затворе очи пред потребама савремене педагошке науке“.

Драг. Д. Вукићевић

Severin K. Turosienski: Education in Yougoslavia (Vaspitanje u Jugoslaviji) — izdao »United States Department of the Interior, Office of Education«, Washington D. C. 1939, strana 146, cena 25 centi.

Još kad smo pisali prikaz o knjizi Dra Příhoda »Naučno obrazovanje učiteljstva« (u časopisu »Napredak« za septembar 1938), imali smo prilike da podvučemo njegovu opravdanu zamerku kako na evropskim univerzitetima vlada u pogledu nastave pedagogike neki čudan režim »sveznanja« tj. kako su univerzitetski nastavnici pedagogike prisiljeni da predaju najraznoličnije grane danas toliko razgranate pedagoške nauke pa jedan te isti nastavnik na pr. predaje i teoriju obrazovanja i dečju psihologiju i istoriju pedagogike ili školske sisteme (komparativnu pedagogiku) itd. Jednom rečju, traži se da oni budu neke vrste polihistori. Međutim, polihistora teško danas da ima ma u kojoj nauci, jer su se sve nauke tako neobično razgranale i toliko razrasle obimom (a to važi i za pedagogiku u ovom našem specijalnom slučaju) da nije dovoljan jedna ljudski vek i jedna glava da sve te rezultate suvereno i sintetički obuhvati, da ulazi u ogromnu literaturu koja se iz dana u dan sve više gomila, naročito ako još vrši potrebno udublјivanje u pojedina detaljnija pitanja i probleme. Pogotovu je to teško, ako se neko pored nastavničke dužnosti bavi i samostalnim naučnim radom, kao što opravdano pretpostavljamo da je slučaj kod univerzitetskih nastavnika. I ovde se sve to više nameće kao neminovna potreba princip tehničke podele rada. Potrebu ove specijalizacije u jednom užem otseku pedagoške nauke, koja nam se ukazuje kao posledica pravilno shvaćenog i primenjenog principa tehničke podele rada na ovom području ljudskog rada, shvatićemo još potpunije, ako — makar samo u principu — usvojimo kao metodološki opravdanu klasifikaciju pedagoških disciplina što je daje D-r Příhoda u svojoj spomenutoj knjizi. Kao »principium divisionis« uzima on za svoju klasifikaciju metod naučnog ispitivanja koji se primenjuje u pojedinim disciplinama što ulaze u sastav pedagoške nauke, pa deli pedagoške discipline u tri grupe: 1) discipline statističko-eksperimentalne, 2) discipline istoriske, i 3) discipline filozofske. Iako bismo možda imali štošta da prigovorimo detaljima same klasifikacije, o čemu sada ne možemo da raspravljamo, ipak nam se osnovna misao ove podele čini ispravnom. Svak će se, držimo, bez mnogo diskusija složiti s nama da je sasvim drukčiji metod naučnog rada recimo u pedologiji, nego u uporednoj pedagogici, školskoj organizaciji ili istorije pedagogike, odnosno u pedagoškoj aksiologiji na pr. ili u teoriji obrazovanja. Pa i sami naučnici ljudi su čiji je rad u mnogome determiniran njihovim ličnim dispozicijama i sklonostima. Zamislite na pr. šta bi dao jedan Pearson da je uz svoje kolegije iz pedagoške statistike morao da predaje i istoriju vaspitnih sistema ili da drži kolegij o problemu autonomije pedagogike!

Neka nam čitaoci oprostite ovo zastranjenje, koje nam se učinilo potrebnim radi potpunijeg prikazivanja knjige čiji naslov ispisasmo. Njen autor potpisuje se sam »Specialist in Comparative Education« (specijalista za uporednu

pedagogiku). Titula malo čudna za naše evropske prilike i pojmove, ali u Americi ništa neobična, jer tamo je specijalizacija sprovedena već odavno ne samo u privrednom životu (industriji itd.), već i u nauci. A to ima, uza sve svoje nedostatke, svakojako i mnogo dobrih strana. Nije ni kod nas u Evropi redak slučaj da poneki radnik na području školstva ili pedagogike baveći se kraće ili duže vremena u inostranstvu napiše prikaz o školstvu, školskom sistemu i organizaciji dotične zemlje, ali retko je naći tako savesno i iscrpno napisan prikaz o školskom sistemu jedne zemlje kao što je to učinio g. Turosienski prikazujući ovom knjigom američkoj javnosti školstvo i školski sistem Jugoslavije.

Američki »Office of Education« (za naše evropske pojmove bilo bi to kao neko federalno ministarstvo prosvete u USA, ali zapravo je to samo jedan otsek u Ministarstvu unutrašnjih dela, koji postoji od 1867 g. i kome je na čelu činovnik zvani »Commissioner«. Taj otsek ima zadatak da prikuplja statističke podatke o školstvu USA i da daje američkim školskim radnicima obaveštenja o svim novim tekovinama u školstvu i pedagogici, kako u zemlji tako i u inostranstvu) počeo je posle rata da izdaje seriju publikacija o školstvu pojedinih evropskih država, naročito onih koje su stvorene posle rata. U toj seriji izašli su prikazi o školstvu Estonije, Slobodnog Grada Danciga, Slobodne Države Irske, Čehoslovačke, Poljske i Nemačke. U ovu seriju spada i knjiga koju prikazujemo, a koja ima zadatak da »bude od opšte koristi američkim vaspitačima, a od specijalne pomoći organima školske uprave koji se bave razmenom studenata«. Ovako zamišljena knjiga ima skroz praktičan karakter: da pouzdano i objektivno obavesti o onom što je objektivno za stranca najpristupčnije tj. o organizaciji i stvarnom stanju naših škola, ne upuštajući se u nikakva teoriska razmatranja. Izrada knjige o Jugoslaviji poverena je g. Turosienskom, poreklom inače Poljaku, koji je, ako se ne varamo, izradio slične prikaze i o školstvu Čehoslovačke i Poljske. On je u našoj zemlji proveo dva meseca u cilju prikupljanja podataka i da lično razgleda sve što je za nj bilo od interesa, makar samo najvažnije i najtipičnije. Odmah moramo reći da je on povereni mu zadatak upravo sjajno izveo: prikupio je sve gotovo što se u tom pogledu dalo prikupiti, prikupljeni materijal znalački i majstorski je iskoristio i uspeo da svojom knjigom pruži američkoj pedagoškoj javnosti, kao i čitavom anglosaksonskom svetu uopšte, tačan, pregledan i potpuno zaokružen pregled naše celokupne školske organizacije.

U I glavi (»Zemlja i njen vaspitni sistem«) daje autor najpre kratak pregled o našoj zemlji (geografija, istorija, državno uređenje i uprava, narodnosne prilike), a onda kratku preglednu shemu našeg školskog sistema popraćenu preglednim grafikonom, pa statistiku nastavnika i đaka u pojedinim vrstama naših škola za 1935/36 školsku godinu, pregled naše prosvetno-školske hijerarhije, kako za Ministarstvo prosvete i područne mu organe, tako i za ostala ministarstva u čijim resorima ima škola. Onda daje najpotrebnije podatke o manjinskom školstvu, o analfabetizmu kod nas, o napretku koji je učinjen u razdoblju od 1918/19 do 1936/37 ukoliko se tiče osnovnih, građanskih i srednjih škola, i — na kraju — budžet našeg Min. prosvete za 1937/38 godinu s potrebnim objašnjenjima i napomenama.

Glava II posvećena je zabavištima i osnovnom školstvu (ovde su prikazane i više narodne škole, ogledne škole i škole za defektnu decu), glava III srednjoj školi sva 3 tipa, glava IV srednjim stručnim školama (ovde je i prikaz o građanskim školama), glava V učiteljskom obrazovanju (tu se pored prikaza o učiteljskim i učiteljskim domaćičkim školama nalaze glavni propisi o polaganju profesorskog ispita, opšti prikaz prilika prosvetnih radnika: odnosi u službi, plata i disciplinski propisi, te nekoliko reči o najvažnijim stručnim udruženjima prosvetnih trudbenika, o Jug. učiteljskom udruženju i Jug. profesorskom društvu). Vrlo opširna VI glava govori o univerzitetima i ostalim visokim školama (ovde su obrađene i Više pedagoške škole), a VII glava posvećena je narodnom prosvetivanju (narodni univerziteti, Soko, higijenski zavodi; akademije nauka, biblioteke, muzeji, pozorišta i drž. arhive). U naročitom »Dodatku« prikazana je detaljno organizacija Ministarstva prosvete prema najnovijoj Uredbi o njegovom uređenju, a onda slede kraći prikazi o Glavnom prosvetnom savetu, o školskom nadzoru uopšte, o banovinskim Prosvetnim odeljenjima i Banovinskim školskim odborima. Na kraju knjige nalaze se ne-

potpuni statistički podaci za 1937/38 godinu. Kod svake vrste škola iznet je prvo kratak istorijat razvoja, prikazane glavne organizacione smernice, svuda su doneti kompletni nastavni planovi (ponegde i skraćeni nastavni programi, kao za višu narodnu školu, više razrede srednjih škola, za pedagošku grupu predmeta u učiteljskim školama) i propisi o ispitima. Kod pojedinih fakulteta i ostalih visokih škola iznet je svuda program studija tj. pregled ispitnih grupa i predmeta sa propisima o diplomskim i doktorskim ispitima. Iza svake glave nalazi se opširna bibliografija u kojoj nalazimo literaturu na našem, engleskom, francuskom i nemačkom jeziku.

Naročito dobro uradio je autor što je iza svakog našeg naziva (za pojedine škole, nastavne predmete, ispite, ustanove, zakone i sl.) pored engleskog termina dodao u zagradi svuda i naš originalni termin. Tako su unapred isključene sve eventualne zabune i olakšana orijentacija.

Knjiga je štampana na prvoklasnoj beloj hartiji i osim pregledne karte Jugoslavije i portreta Vukovog sadrži nekoliko fotografija naših škola i ostalih ustanova, kako snimke eksterijera tako i slike iz samog školskog života, sve odabrano s retkim ukusom.

Pažljivim pregledom mogle bi se, doduše, otkriti izvesne greške i nedostaci (tako na pr. na str. 2 da se Crna Gora ujedinila s ostalim delovima države 1921 godine; na str. 31 gde je omaškom ispalo da je autor »Gorskog vijenca« Karadžić umesto Njegoša; na str. 34 gde je naziv methodske jedinice »Seoba Srba pod Arsenijem III« omaškom prevedeno »Srpski rat pod Arsenijem I«; na str. 88 gde se pogrešno navodi da su u JUU učlanjeni i nastavnici građanskih škola; na str. 127 gde se među društvima koja rade na narodnom prosvetivanju ne spominju »Napredak«, »Seljačka sloga«, »Seljačko Kolo«, klub »ABC« itd.; pa onda na str. 132 gde nije spomenut muzej u Sarajevu, iako bi on to zaslužio i po svom uređenju i po bogatstvu svojih zbirki itd. itd.). Ali te greške i nedostaci svojim brojem i značenjem upravo se gube pred mnogo zamašnjim pozitivnim odlikama ovog dela.

Kad se potsetimo kako često u stručnoj štampi stranih zemalja, ponekad i u najbližih nam suseda, čitamo upravo nakaradne i izvitoperene stvari (sporedno je, da li iz nedovoljne upućenosti i neznanja, ili tendenciozno), onda nastojanje američkog »Office of Education« da javnosti u USA pruži vernu sliku o pirliakma u našem školstvu zaslužuje svaku pohvalu i priznanje. Autoru pak, g. Turossienu možemo biti naročito zahvalni što je u ovaj rad uložio sve svoje znanje, a svakako i mnogo truda. Blagodareći tome ovaj prikaz o našem školstvu ispao je kako se samo poželeti može.

F. Maslić

VI. — „Учишелева“ библиографија

Социолошка књижевност

2062. Abditus [Prepeluh, Albin]: Idejni prethodniki današnjega socializma in komunizma. Lj. 1925, 8^o. 113. Socijalno-politički knjižnica, 1.
2063. — —: Naša gospodarska in socijalna vprašanja. Lj. 1920, 8^o. 113.
2064. Авакумовић, Д-р А. Т.: О фашистичком синдикалном уређењу. Б. 1930, 8^o, 30.
2065. Аврамовић, Михаило: Социјалне функције задругарства. Б. 1938, 8^o, 60. Задружна библиотека, књ. 21. Издање Савеза набављачких задруга држ. службеника.
2066. Adler, Dr Maks: Kulturni pomen socijalizma. Prevedel iz nemščine prof. Iv. Faval, Maribor, 1926, 8^o, 30.
2067. — —: Материјалистичко схватање историје и Дијалектика. Предео Ж. Цветковић. Б. 1933, 12^o, 48.

2068. Eisler, Dr. Rudolf: Sociologija. Nauka o postanku i razvitku ljudskoga društva. Preveo Dr. Franjo Jelašić, Z. 1919, 8^o, 287.
2069. Aleksić, Dr. Jakov: Stanovska država (po načelih okrožnice »quadregesimo anno). Maribor, 1933, 8^o, 88.
2070. Alkohol i čovječanstvo. Z. 1925, 8^o, 14.
2071. Alré: Jugoslovanska žena za narodno svobodo. Uredil — —. Lj. 1919, 8^o.
2072. Алтарац, Аврам: Социјална и државна култура. Сарајево, 1938, 12^o, 611.
2073. Altazar, Dr. J.: Omladinski pokret. Ideje i smernice. Z. 1919, 8^o, 48. Izdaje Židovsko akademsko narodno društvo »Judeja«.
2074. Амброжић, Д-р Матија: О јавној здравственој заштити деце. Б. 1929, 8^o, 13. Народна књижница централног хигијенског завода „Здрав дом“ књ. 9.
2075. — —: Die Kinderpflegerin und das Problem ihrer Ausbildung, [sa izvodom na francuskom jeziku], u knj., La Protection de l' Enfance rurale, str. 361—168.
2076. — —: Der Familienvater und die Landkinderfürsorge auf dem Balkan [sa izvodom na francuskom jeziku], u knji., Protection de l' Enfance rurale, str. 137—143.
2077. — —: Zavod za socijalno-higijensko zašćito dece z dečjim in materinskim domom Kraljice Marije v Ljubljani. Piše — —, šef zavoda. B. 1924, 8^o, 40.
2978. — — i Savran Dr. Milivoje: Mortalitet i morbiditet dece u Jugoslaviji. Referat sa I Jugoslovenskog pedijatrijskog kongresa na Bledu u septembru 1934 god. B. 1936, 8^o, 242.
2079. Anderlić, Dr. Vilko: Liberalizam. Đakovo, 1929, 12^o, 13.
2080. — —: Socijalizam. Kritika socijalizma. Đakovo, 1929, 12^o, 14.
2081. Andrić, Dr. Josip: Uzor selo. Pouka o prosvjeti i napretku seoskog života. Sa 15 sl. Z. 1924, 8^o, 35. Jeronimska knjižnica, knj. 207.
2082. — —: isto, 1927, Pučka knjižnica sv. Mohorja.
2083. Л. Н. Ђ. [Анђелковић, Милош]: Морал и друштво или огледало данашњег друштвеног морала. Етичко-социолошка расправа. Написао — —. Б. 1924, 8^o, 61.
2084. Аранђеловић, Милош П.: види, Младенац, Д-р Г., Историја задружних доктрина, превео — —.
2085. Аранђеловић, Панта: Економски значај алкохолног питања. Б. 1925, 8^o, 35.
2086. Арачић, Миливоје, Вук: види, Холмок, Историја Рочдалских часних пионира, превео — —.
2087. Арсић, Вел. Т.: Морална криза нашега друштва. Ср. Карловци, 1926, 8^o, 21.
2088. Atanacković, Milena, J.: La protection de l'enfance au village [sa izvodom na nemačkom jeziku]. u knj. Protection de l' Enfance rurale, str. 144—153.
2089. Аџемовић, Грујица: Здрав задружни покрет. Књига за народ [Написао] — — учитељ. Панчево, 1928, 8^o, 39.

2090. — —: Златна књига, са 4 јавна предавања за економско унапређење земљорадника на селу. Панчево, 1935, 8^о, 48.
2091. Adžija, Dr. Vožidar: Kapitalizam i socijalizam. Z. — Dubrovnik, 1920, 8^о, 69.
2092. — —: Od Platona do Marksa. Razvoj sociološke ideje. Z. 1929, 8^о, 122. Edicije »Socijalne misli«, knj. 2.
2093. — —: Karl Marks. Z. 1936, 8^о, 36.
2094. — —: vidi, Beer, M., Opća historija socijalizma i socijalnih borbi, preveli — — i Milan Durman.
2095. Babić, Dr. Simeon: Mašina. Spasenje ili mašina. Prokletstvo. Ekonomske i socijalne posledice mašina i mašinizma. B. 1939, 8^о, 58.
2096. Бакић, Д-р Војислав: Морални живот у рату и миру. Београд, 1920, 8^о, 114.
2097. Buckle, H. T.: Uvod u povijest civilizacije u Engleskoj. Preveo M. Drvodelić. Z. 1922, 8^о, 117.
2098. Bakšić, Dr. Stjepan—Deželić, Dr. Velimir Sin: Obnova socijalnog poretka. Z. 1934, 8^о, 128. Jeronimska knjižnica, knj. 424.
2099. Бакуле: Жена и њене чари у социјалној и еротичкој борби. Превео М. Д. Мирковић. Б. 1924, 8^о, 96.
2100. Balabanora, Angelika: Iz istorije komunističke internacionale. Iz dela »Uspomene i doživljaji«. B. 1927, 12^о, 28.
2101. Балагија, Абдуселам: Улога вакуфа у верском и световном просвећивању. Б. 1933, 8^о, 11.
2102. Balk, Dr. Theodor: Sumrak nauke. Knjiga o rasi. B. 1935, 8^о, 111. Izd. medecin. bibl. »Lekar«.
2103. Балугџић, Живојин: Бољшевизам. Б. 1921, 8^о, 129.
2104. Бараћ, Д-р Јован: Југославија као велика сила. Демографски проблеми. Земун, 1937, 12^о, 55.
2105. Баролин, Јован К.: Школска држава. Предлози за помирење народа и увођење сталног мира у школи. Б. 1921, 8^о, 31.
2106. Bartulović, Niko: Govor izrečen na svečanoj komemoraciji Tome G. Masarika. B. 1937, 8^о, 14.
2107. — —: Od revolucionarne omladine do Orjune. Istorijat jugoslovenskog omladinskog pokreta. Split, 1926, 8^о, 127.
2108. — —: Glose k predratnoj omladini. vidi, Knežević, M., Predratna omladina.
2109. Ваš, Franjo: Življenski nivo kmeta. vidi: Socijalni problemi slovenske vasi, sv. 1.
2110. Белић, Милорад: Колико снаге — толико права. Б. 1934, 12^о.
2111. Bölsche, Wilhelm: Poreklo čoveka. Preveo M. Galovac. B. 1933, 12^о, 128. Bibl. Nauka i znanje. I serija, Prirodne nauke 4.
2112. Beer, M.: Opća historija socijalizma i socijalnih borbi. Prvi dio: Stari vijek. Preveo: Milan Durman. N. Sad, 1927, 8^о, 118. Izd. knj. »Slavija«.
2113. — —: Karl Marks. Njegovo življenje in njegov nauk. — —. Slovensko izdajo priredil C. Štukelj. Lj. 1926, 8^о, 12. Socijalno-politična knjižnica. zv. II. Zadržna založba.

2114. — —: Splošna zgodovina socijalizma in socijalnih bojev. I Stari vek; II Srednji vek; III Novejša doba; IV Doba od 1750—1860. Prevedel Talpa, Lj. 1936, 8^o, I, str. 104, II str. 100, III str. 116, IV str. 116.
2115. — —: Opća historija socijalizma i socijalnih borbi. Knj. II. Preveli Dr. Božidar Adžija i Milan Durman. Z. 1933, 8^o, 543.
2116. Bervaldi, Dr. Josip: O narodnom prosvjećivanju. Split, 1920, 8^o, 43. Zadrugarska biblioteka, knj. 21.
2117. Berdajev, Nikola: Novo srednjovekovje. Razmišljanja o novoj Rusiji. Varaždin, 1932, 8^o, 102. Din. 20.
2118. — —: Istina i laž komunizma. (Prilog razumevanju religije komunizma). Preveo s ruskog Dr. Nikola Thaller. Z. 1934, 8^o, 79.
2119. — —: Смисао историје. Превео Мил. Р. Мајсторовић. Б. 1934, 8^o, 245.
2120. — —: Хришћанство и класна борба. Ауторизован превод Мил Р. Мајсторовића. Б. 1936, 8^o, 80. Ј. Ј. Целебцић
2121. Bernot, Zvonimir: Socializem in vera. Lj. 1922, 12^o, 32. Ponatis iz »Ljudska glasu«.
2122. Бернс, Делајл С.: Политички идеали. Превео с енглеског Живојин В. Симић. Б. 1937, 8^o, 408. Библи. јавног права, књ. 15.
2123. Билимовић, Д-р А.: Друштво, држава и привреда. Б. 1926, 8^o, 33. Библиотека за правне и друштвене науке, књ. 16.
2124. — —: Uvod v ekonomsko vedo. Lj. 1933, 8^o, 200. Kosmos, Zbirka poljudno znanstvenih in gospodarskih spisov, spominov, potopisov, itd. Zv. 5.
2125. — —: Увод у економску науку. Б. 1936, 8^o. 190.
2126. — —: Центар територије и центар становништва у Југославији. Б. 1936, 8^o, 23. Посебна издања Првог географског друштва, св. 19.
2127. Вићанић, Rudolf: Kako živi narod. Život u pasivnim krajevima. Z. 1936, 8^o, 127.
2128. — —: Agrarna kriza od 1873—1895 i njezin utjecaj na ekonomsku i socijalnu strukturu Hrvatske. Z. 1937, 8^o, 32.
2129. Благојевић, Д-р Борислав: Село нашег Југа и његови проблеми. Б. 1939, 8^o, 40. Библи. „Политика и друштво“, св. 35.
2130. Blum, Leon: O braku. Prevela Elza Dolić. Z. 1938, 8^o, 258. Iz časopisa »Književnik«.
2131. Vobić, Đ.: Antisemitizam. Židovsko pitanje. Z. 1935, 12^o, 32. Popularna biblioteka, br. 9.
2132. Bogdan, Ivo: Svjedočanstvo o Rusiji. Z. 1938, 8^o, 80. Pučka knjižnica, knj. 528.
2133. Богданов, А.: Наука и радничка класа. Превео с немачког Г. Момировић. Б. 1928, 12^o, 40.
2134. Bogdanov, V.: Ante Starčević i socijalna pravda. Z. 1937, 12^o, 52.
2135. Bogdanović, Dr. Milica: O trgovini devojkama i njihovoj zaštiti. Predavanje održano 9-III u Radničkoj akademiji u Zagrebu na poziv saraj. Ženskog pokreta. Z. 1929, 8^o, 19.
2136. Бодреро, Емило: Криза демократије. Превео и предговор написао Мирко Доброта. Б. 1938, 8^o, 29.

2137. Бојић, Мило: Од „напредне“ до „националистичке“ омладине. види, Кнежевић, М., Предратна омладина.
2138. Borhart, Julien: vidi, Марх, К., Kapital, priredio — —.
2138. Bosanac, K.: vidi, Марх, К., Kapital preveli, Porobić, M. i — —.
3140. Брајс, Џемс: Савремена демократија. књ. I. Превео Д-р Драгомир Иконић. Б. 1931, 8^о, XIX+716.
2141. — —: исто, књ. II, 1932, 8^о, 635.
2142. — —: исто, књ. III, 193, 8^о, VIII+461.
2143. Бранковић, Недељко: Мистика класне борбе. Б. 1928, 8^о, 77.
2144. Brichta, Ivan—Podhorsky Rikard: Nauka, Život i tehnika. O postanku, metodi i socijalnoj ulozi nauke. Z. 1933, 8^о, 119.
2145. Bulbulović, Edhen: Nacionalizam i muslimani. Sarajevo, 1933, 8^о, 37.
2146. Бунге, Г.: Алкохолно питање. Превео с немачког Милан С. Недић. Б. 1922, 8^о, 32. Библи. „Трезвености“, св. 3
2147. Бунић, Д-р Василије: Критички осврти. Неколико грешака против дијалектичког материјализма. Психологизам и марксизам. Неколико напомена поводом превода Капитала (К. Маркс, Капитал I). Б. 1934, 8^о, 63.
2148. — —: Критички осврти. Друга серија: Поводом једне реформе друштва. — Технократија и Марксизам. — Х. Гросман и теорија криза. Б. 1934, 8^о, 127.
2149. Буркхарт, Јакоб: Култура Ренесанса. Превео с оригинала и предговор написао Владимир Вујић, са 250 слика. Б. 19 8^о, 600. Г. Кон. Дин. 360.
2150. Butoras, Pavao: Socijalna zadaća slavenstva. Dubrovnik, 1924, 8^о, 55.
2151. Buharin, N.: Istoriski materializam. Preveo S. Stajić. Z. 1935, 12^о, 179.
2152. Walter, Dr. R.: Postanak, karakter i budućnost Jugoslavije, Z. 1928, 8^о, 40.
2153. Васиљевић, Милосав: Правци сутрашњице у етици, политичкој економији и политици. Б. 1934, 8^о, 134.
2154. Васић, Драгиша В.: Карактер и менталитет једног поколења. Н. Сад, 1919, 8^о, 194. Цена 5 дин.

Бранко Милаковић

Учитель“ 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 учитель. 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. Учитель 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. Благојевића, Београд, Краља Петра 15а



ЈУГОСЛОВЕНСКО УЧИТЕЉСКО УДРУЖЕЊЕ

Централа Београд, Краља Милутина 66.

Поручујте издања Југословенског учитељског удружења

»Педагошка библиотека Ј. У. У.»

1. „Пројекат наставног плана и програм за народне школе“ од Ернеста Вранца (распродато) 2.50
2. „Учитељско удружење у страним земљама“ 2.50
3. „Реформа практичног учитељског испита“ 4.—
4. „Реформа учитељског образовања у Југославији“ од Душана Прице и Густава Шилиха 10.—
5. „Учитељева библиографија“ — преглед педагошких писаца и чланака за 50 година од Мил. Р. Мајсторовића 6.—
6. „Пројекат настав. плана и програма Е. Вранц. и Ј. Долган 12.—
7. „Педагошка Чехословачка“ 6.—
8. „О социјалној заштити“ од Сл. Видаковића 30.—
9. „Педагошка Југославија од 1918 — 1938“

За учитеље:

10. „Документа о учитељском националном раду у прошлости“ са 31 сликом 10.—
11. „Учитељски календар“ за 1935 г. са шематизмом свих школа у Југославији и свим потребним упуствима за учитеље распродат
12. „Учитељски календар“ за 1936 г. са „Наставним планом и програмом за основне школе, који је сада на снази распродат

За децу:

Нарочито препоручујемо колегама „Југословенче“ и Југословенске народне приповетке“, издања која се могу употребити као дар ученицима о годишњем испиту (наградне књиге) и то:

1. Комплет „Југословенчета“ за године: 1933-32, 1932-33, 1933-34, 1934-35, 1935-36, 1936-37, 1937-38, 1938-39, 1939-40 10.—
Полукомплет за исте године 6.—
2. „Југословинске народне приповетке“ илустроване 5.—
3. „Младо доба“ 5.—

Редовна издања Ј. У. У.

Исто тако препоручујемо колегама наша редовна издања, без којих не би требао да буде ниједан свестан члан, а нарочито апелујемо на колеге управитеље школа, да своје школе претплате, у колико их ове не примају, и то:

- „Народну просвету“ сталешки орган Јуу који излази недељно са годишњом претплатом
за чланове 50.—
за нечланове и школе 60.—
- „Учитеља“, педагошко-социјални часопис, који излази месечно са годишњом претплатом
за чланове 50.—
за нечланове и школе 80.—
за ученике учитељских школа 45.—
- „Југословенче“ дечји лист, који излази месечно, са претплатом од 10.—
(Повереницима изнад 3 броја 15% рабата).

Новац је најзгодније послати чеком бр. 53.081 и поруџбеницом — Југословенском учитељском Удружењу Београд, Поштански фах 401

Зидне слике издања „СЕЉАЧКОГ БУКВАРА“

Наша домовина — Наши људи — Наш живот

Уметнички израђене слике у 8 боја величине 70×86

1 — ПРОЛЕЋЕ

О вези нашега човека са земљом на којој живи и од које се храни: изглед наше сеоске куће, дворишта, градине, воћњака, њиве, ливаде, брда, биљака и животиња, од дечје пастирске игре до тешкога рада да се у зноју стече свагдањи хлеб и издржи у нашим животним приликама.

2 — ЛЕТО

Живописним бојама насликан је свагдањи живот нашег земљорадника у ово годишње доба: од кошнице чији рој хвата да заслади деци кору хлеба до парне вршалице којом му техника помаже да искористи плодове свога мукотрпног рада, од бриге у домаћој ручној радиности до зноја који залива сваки откос на ливади, сваки сноп на њиви и струк културних биљака који му одржавају живот породице.

3 — ЈЕСЕН

Наша сеоска средина насликана је уметничком руком све што се може видети у нашем селу: бербу на њиви, у воћњаку и винограду, све плодове које су родна грудина и небо подарили нашем радином сељаку, храниоцу свих редова нашега народа, све што његова рука спрема за себе и за друге од траве које прибира за свога верног вочића, плодове са њиве којима се храни до воћа и грожђа које муља да заслади туђа уста, од сушене шљиве до обраних листова дувана и казанице за ракију којом ће наздравити госту и пријатељу о скромним сеоским свечаностима, кад заборавља на свој зној и муку.

4 — ЗИМА

У преливу светлих и суморних боја насликано је наше сеоце у окриљу брдашца и шумица пре сумрака: док се други по завршеном раду одмарају и уживају плодове свога рада, наш сељак и после жетве и прибирања јесењих плодова својег труда и зноја нема одмора, нађе се за њега и сада посла у забрану, шуми, око куће, у воденици где на коњићу носи вреће да од зрна добије брашно, око стоке коју више цени него себе; само његова деца, за чију се будућност брине, весело хитају из школе домаћем топлим огњишту знајући да ће их тамо помиловати уморна очева и мајчина рука.

— **Наша земља** слика у 8 боја — величине 70 x 86

Уметнички израђена слика у којој је приказано: Од извора до мора од поља до низије, од брежуљка до врхова Дурмитора, од вртаче до котлине, од засеока до великог града, од стазе до аутомобилског пута, од брвна до модерног гвозденог моста, од сплава до океанског брода и авиона, од сеоске кућице до палате, од солане, рибарског селанцета до катуна и бачијама на нашим планинама; сва народна занимања и све привредне гране.

— **Народно коло у националној ношњи** — уметнички рад
Д. М. Инкиостраја

Уметнички рад у којој је приказана национална ношња из свих крајева наше земље.

Народно коло израђено је величине 84 x 50 см. на одличном картону и стаје динара 50.— Каширано на платну динара 100.—

ЦЕНА ПОЈЕДИНОЈ СЛИЦИ

На хартији — — — — — Дин. 40.—
Каширано на платну — — — — — ” 120.—

Новац треба слати на чековни рачун бр. 54256 Уредништву
„Сељачког Буквара“ Београд, Карађорђева 61